

Сергиенко Е.А. Модель психического и теория Ж.Пиаже



English version: [Sergienko E.A. Mentality model and Piaget's theory](#)

Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)
[Ссылка для цитирования](#)

В статье подчеркивается современность большинства положений теории Ж.Пиаже, обсуждаются результаты последних исследований и их связь с идеями Пиаже. Раскрывается значение принципа непрерывности, последовательности стадий развития, универсальности и присутствия центральной тенденции в познавательном развитии, эгоцентризма и анимизма в мышлении детей и взрослых. Показано, что критический анализ идей Пиаже нередко весьма поверхностен, в то время как его теория является источником творчества для исследователей, основой дальнейшего теоретического и эмпирического продвижения в психологии развития. Современные данные позволяют проводить более глубокий анализ значения теории Ж.Пиаже и находить новые позиции для обсуждения.

Ключевые слова: модель психического, сознание, развитие сознания, уровни модели психического, понимание физического и ментального мира, анимизм, эгоцентризм, дооперациональное мышление, житейская психология

Идея данной статьи родилась в процессе обсуждения и интерпретации результатов большого цикла работ, направленных на исследование становления модели психического у детей дошкольного возраста. Этот цикл работ был реализован в рамках диссертационных исследований, выполненных под моим руководством Е.И.Лебедевой, А.С.Герасимовой, О.А.Прусаковой [Лебедева, 2006; Герасимова, 2004; Прусакова, 2005].

Изучение модели психического, ее становления берет свое начало в направлении, которое обозначается в зарубежной психологии как «Theory of Mind». Термин «модель психического» (Theory of Mind) обозначает способность приписывать независимые психические состояния себе и другим (мнения, убеждения, знания, желания, намерения, эмоциональные переживания, состояния внимания, припоминания, размышления и т.п.). Модель психического позволяет объяснять и предсказывать поведение других людей, рефлексировать собственную психическую внутреннюю реальность. Эти ментальные состояния должны быть независимы как от реального мира (потому что люди могут верить в вещи, которые в реальности не являются правдой), так и от ментальных состояний других людей (потому что люди могут верить, хотеть и желать разные вещи) [Сергиенко, 2002; Сергиенко, Лебедева 2003].

Наши данные, полученные при исследовании становления разных аспектов понимания у детей дошкольного возраста, поднимают несколько вопросов, по которым существует уже весьма продолжительная дискуссия с Ж.Пиаже. Это проблема центрального места когнитивного развития в психике в целом, проблема стадийности и непрерывности в когнитивном развитии, проблема эгоцентризма и анимизма детского мышления на стадии дооперационального интеллекта. Все эти вопросы мы попытаемся обсудить в свете самых последних данных, полученных нами.

Критика теории Пиаже представлена очень широко как в современной зарубежной, так и отечественной психологической науке. В моих работах также даны экспериментальные обоснования критики теории Ж.Пиаже, его стадии сенсомоторного интеллекта [Сергиенко, 2000; Сергиенко, Дозорцева, 2000; Сергиенко, 2006].

Если Пиаже полагал, что репрезентативным младенец становится только к полутора- двум годам,

благодаря постепенному соединению разрозненных ощущений в действиях с объектами, то вся мировая литература, начиная с 70-х годов прошлого века, предоставляла доказательства наличия репрезентаций у младенцев нескольких месяцев. Более того, становление репрезентаций происходило не благодаря постепенной интеграции разрозненных ощущений как у Пиаже, а напротив - постепенной дифференциации диффузного целого представления к более детальному и дифференцированному. Автор также внесла свой вклад в процесс революционного переосмысления истоков когнитивного развития [Сергиенко, 2000; Сергиенко, 2002, Сергиенко, 2004; Сергиенко, 2005; Сергиенко, 2006]. Развернутая аргументация о репрезентативном младенце, единстве восприятия и мышления (категоризации), единстве восприятия-действия и репрезентации представлены в работах автора [Сергиенко, 2004; Сергиенко, 2005; Сергиенко, 2006].

Однако последние исследования модели психического ставят новые вопросы о соотношении современных представлений и теории Пиаже.

Сразу хочу сказать, что многочисленная критика Пиаже указывает, на мой взгляд, на глубину и грандиозное значение для психологии работ Пиаже. Предложенная им теория развития мышления обладает непреходящими научными ценностями. Вот некоторые из них. Во-первых, концепция Ж.Пиаже – это пример поистине эволюционного подхода к проблемам становления мышления. Основная идея описания стадийности развития мышления состоит в непрерывности, континуальности развития сложного рационального мышления путем постепенного перехода от нерационального при рождении через становление своеобразия детских доопреациональных, интуитивных умозаключений к логике взрослых суждений. При этом напомним, что Пиаже не настаивал на хронологических возрастных критериях, а подчеркивал именно преемственность и последовательность в развитии мышления. Многие модели сознания, ментальные феномены сознания описываются так, как будто бы они возникают внезапно (как при включении света). Заметим, что это характерно не только для области когнитивной психологии, но и психологии личности, индивидуальности, субъектности. Приведем один только пример, интересной и своеобразной гипотезы сознания Е.В.Субботского [Субботский, 2002].

В противоположность теории Пиаже, который рассматривал сознание «как процесс прогрессивной смены стадий» [Субботский, 2002, с. 90], Субботский предлагает представления о сосуществовании бытийного и небытийного сознания, которые возникают при расщеплении недифференцированной реальности младенца. «Первоначально недифференцированная реальность младенца расщепляется на сферы обыденной и необыденной реальности. Необыденная реальность, начиная от реальности сновидений и игры, обогащается далее реалиями искусства и фантазии. Обыденная реальность также дифференцируется. Она разделяется на области возможных и невозможных феноменов, полностью или неполностью зависимых от сознания. Позже мир ребенка расщепляется на области феноменов, контролируемых произвольными усилиями Я и неконтролируемые такими усилиями» [Субботский, 2002, с. 99]. Перед нами картина перемен – появление в силу расщепления все новых образований сознания. Здесь нет преемственности, нет логики психического развития, а есть включение разных функций и появление структур сознания в онтогенезе человека. Как справедливо отмечают О.Лоренцо и А.Мачадо, обсуждая значение теории Пиаже, что «... с точки зрения Пиаже, развитие не может происходить как движение от «отсутствия» к «наличию», напротив, это всегда процесс постепенной трансформации, дифференциации и интеграции» [Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 501].

Е.В.Субботский полагает, что вера в реальность необычных явлений и неперманентность существования (непостоянство объектов) происходят из одного корня: «наличия в психике современного человека особой потребности в трансцендентном. Для ее удовлетворения индивид стремится не просто к чему – то новому, а именно необычному, нарушающему основы современной научной картины мира» [Субботский, 2002, с. 96]. Замечу, что именно научная картина мира очень сильно способствует пониманию неполноты знания, ограничения возможностей человеческого разума, противоречивости интерпретаций явлений мира. Именно рост и распространение научных знаний рождает сомнения и полифоничность, неоднозначность картины мира. Тогда как житейское сознание тяготеет к бинарной системе представлений: верно – неверно, правильно – неправильно, хорошо – плохо. Приведенный пример концепции индивидуального сознания Субботского Е.В. никак нельзя рассматривать как альтернативу континуальному принципу структурно-функционального представления Ж.Пиаже. Плюрализм сознания в концепции Субботского демонстрирует необходимость сосуществования разных уровней организации психического (и низших, и высших)

т.е. гетерархию структур, что согласуется и с наши представлениями. Но эти структуры возникают не вдруг, как неоднократно подчеркивалось нами [Александров, Сергиенко 2003; Сергиенко, 2006], а путем постепенной эволюции, преобразования.

Вторая особенность теории Пиаже, которая остается, безусловно, современной, – это глубина психологической интерпретации фактов и их причин. Работы Пиаже отличаются непревзойденной логикой и изобретательностью экспериментирования. Более того, именно в его работах реализован междисциплинарный подход (психология, биология, логика, математика) [Пиаже, 1969; Пиаже, 2001]. Существующий миф о трех испытуемых Пиаже придуман для самооправдания. Так в книге, посвященной ментальным операциям классификации и сериации, написанной совместно с Б.Инельдер, указаны 2159 испытуемых, данные которых обобщены только по этой проблеме! [Пиаже, Инельдер, 2002]. Превыше всего Пиаже ценил глубину психологической интерпретации, разносторонний анализ психологии решения, умозаключения, суждения. В 1918 году он писал: «Психологи чрезмерным обобщением своих методов достигли на этом пути замечательных тривиальностей, особенно когда целая армия ученых занималась переводом своих результатов на язык математических методов. С помощью сложного математического аппарата, графиков и вычислений эти психологи продемонстрировали простейшие и очевидные результаты...но не более того» [Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 489]. Здесь, не удержусь, и приведу еще одно высказывание на эту же тему. Оно принадлежит П.Миилу, последователю К.Поппера. «Мииль осудил "иллюзию строгости количественных оценок", которая охватила многие области психологии. Именно противоречие между отсутствием должной концептуальной ясности, с одной стороны, и сверх ценным отношениям к звездочкам, в статистических таблицах, обозначающим знаменитое $p < 0,05$ с другой, и объясняется, по мнению Мииля, медленный прогресс в психологии, которая сегодня часто грешит расплывчатостью и неопределенностью» [Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 489]. Несмотря на давность этих суждений, они остаются остро современными и сейчас. Не умаляя значения статистических методов анализа, все-таки соглашусь с выше приведенными высказываниями. Зачастую статистические данные заменяют или избавляют авторов от психологического анализа природы или сути анализируемого явления.

Наконец, Пиаже верил в будущее психологии, которая должна быть центром не только наук о человеке, но и центром всех наук. Он видел будущее психологии в ее собственном развитии и оплодотворении ее междисциплинарными связями, что в свою очередь раскроет новые горизонты другим наукам. На конгрессе в Москве он говорил: «Будущее психологии – это прежде всего ее собственное развитие...Ее будущее также определяется совокупностью междисциплинарных связей, посредством которых она обогатится достижениями других наук и, в свою очередь, содействовать их обогащению» [Пиаже, 2001, с. 157]. Пиаже приводит слова А.Эйнштейна, с которым он имел длительные беседы в Принстоне, рассказывая ему о том, что у детей поздно формируются понятия материи, величины, тяжести. Эйнштейн часто восклицал: «Как это трудно... насколько психология труднее физики!» [Пиаже, 2001, с. 163].

Подобные общие соображения относительно ценности теории Пиаже необходимы, поскольку интерес к его теории зачастую носит оттенок скорее исторический. «У нескольких поколений отечественных психологов формировалось представление о том, что Выготский разбил «наголову» концепцию Пиаже...» [Обухова, 2001, с. 8]. Это обстоятельство снижало возможности разностороннего обсуждения теории Пиаже.

Обратимся теперь к обсуждению наших данных, имеющих прямое отношение к проблемным моментам теории Пиаже.

В наших исследованиях анализировались разные аспекты становления модели психического: понимание обмана, понимание эмоций и понимание физического и психического мира детьми с типичным развитием и аутизмом, что частично представлено в публикациях. [Герасимова, 2004; Герасимова, Сергиенко, 2005; Лебедева, 2006; Прусакова, 2005; Прусакова, Сергиенко, 2006; Сергиенко, Лебедева, 2003; Сергиенко, 2006].

В зарубежных исследованиях понимания психического (Theory of Mind) существуют разногласия по вопросу о возрасте его возникновения. Данная способность оказалась уязвимой для тестирования в зависимости от задач, условий их предъявления, поэтому диапазон появления модели психического

достаточно широк от 3 до 6 лет. Но большинство авторов признают началом становления модели психического возраст 4 года, когда дети способны понять задачи на неверные мнения. Напомним в чем суть задач на неверное мнение (тест «Салли-Энн»). У Салли есть корзинка, а у Энн – коробочка. Салли положила в корзинку шарик (конфетку и т.п.) и вышла. Энн переложила шарик в коробку. Ребенка спрашивают: «Когда вернется Салли, где она будет искать шарик?». Дети до 4 лет отвечают, что в коробке, а после 4 лет, а чаще в 5 лет – в корзинке. Эта задача получила название «неверное мнение», поскольку поведение Салли – поиск шарика в месте, где она его оставила, хотя и определяется ее верным мнением, но оно ошибочно относительно реальной ситуации, которую она не знает. Для решения этой задачи ребенок должен сопоставить свои знания с мнением Салли, пусть неверным относительно реальности, но направляющим ее поведение, т.е. ребенок должен быть способен сопоставлять Свое представление о психическом (мнение) с психическим Другого (в данном случае мнением Салли). Именно задача на неверное мнение признается многими авторами как ключевая для модели психического и используется как стандартизированный тест на наличие модели психического.

Мы полагаем, что разногласия между авторами связаны, во-первых, с использованием разных задач, но, в большинстве случаев, одного типа, а во-вторых, одномерным представлением о способности понимания психического. Мы предложили рассматривать становление понимания Своего психического и психического Другого как постепенный процесс, который проходит несколько уровней развития в дошкольном возрасте [Сергиенко, 2007]. Уровневый подход к анализу становления модели психического позволяет снять данные разногласия, а использование разнообразных задач в одном исследовании, на одной и той же выборке – избежать ошибок интерпретации, что мы реализовали в наших работах.

Изучение разных сторон понимания *Своего* психического и психического *Других* и понимания физического мира у детей дошкольного возраста позволило выделить два основных уровня организации модели психического: *уровень агента и уровень наивного субъекта* [Сергиенко, 2006, Сергиенко, 2007].

Так, дети 3-х лет не разделяют Свое психическое и психическое Других людей, при обмане и не используют средства для обмана. Этот уровень понимания позволяет планировать Собственные действия с учетом действий Других людей, понимать последствия Своих и Чужих действий в ситуациях, но не позволяет сопоставлять Свою модель понимания с моделью понимания Другого, а следовательно, не может манипулировать ею, не способен к изменить представления Другого, а следовательно, обмануть. На этом уровне маленькие дети понимают прежде всего положительные эмоции и плохо дифференцируют отрицательные, что означает трудности в интерпретации ими поведения других людей, «чтении» их эмоций в процессе взаимодействия. Понимание психических состояний зависит от ситуативного контекста т.е. понимание ментальных состояний носит ситуативный характер. Так, описание ситуации, в которой возникает та или иная эмоция, значимо облегчает их дифференциацию за исключением эмоции гнева [Лебедева, 2006; Прусакова, 2005; Прусакова, Сергиенко, 2006; Сергиенко, 2006]. На первый взгляд эволюционно наиболее значимо – различие негативных эмоций, которые указывают на потенциальную опасность. Тогда, почему мы получили, воспроизводимые результаты о различении положительных эмоций и отставании в распознавании отрицательных? Полагаю здесь нет никакого нарушения эволюционного смысла. Человеческий ребенок, его жизнь зависит от других людей, от социального окружения. Однако только расположенный к нему человек, демонстрирующий позитивные эмоции может быть опорой и средством жизни. Поэтому, возможно, распознавание положительных эмоций наиболее важно для ориентации на потенциальную помощь.

В 4 года ребенок начинает понимать, что он обладает Своей моделью психического и она отличается от модели психического Другого по сравнению с детьми 3 лет. На этом уровне дети начинают различать Свои эмоции и эмоции Других людей, отличать причины Собственных эмоций от причин эмоций Других людей, но не могут интерпретировать рассогласования между ситуацией и проявляемой эмоцией (например, ребенку дарят подарок, а он плачет). Дети начинают понимать обман, но в основном в области знаний, но не причинности. Однако их возможности понимания сильно связаны с контекстом ситуации, с событием т.е. модели остаются ситуативными [Сергиенко, 2006; Сергиенко, Лебедева, 2003].

Таким образом, можно предположить, что в возрасте 4 года только начинает складываться представление о том, что Собственное психическое отлично от психического Других людей, формируются предсказания поведения Других на основе представлений о последствиях Собственного поведения. Таким образом, для детей 3–4 лет уровень понимания психического может быть описан как *уровень агента, когда собственная модель психического и модель психического Другого слабо разделены, что позволяет действовать и превосходить последствия взаимодействий, но ситуативно и без возможности сопоставления и ментального воздействия на Другого.*

Существенные изменения в уровне развития модели психического происходят в 5-летнем и, особенно, в 6-летнем возрасте. Способность сопоставить разные аспекты ситуаций и их значения для Себя и Других людей позволяет детям на новом уровне анализировать человеческие контакты и их смысл. Возможности обманывать возрастают. Обман появляется как когнитивный феномен отражающий организацию внутренней модели психического, что указывает прежде всего на внутренний рост ребенка, усиление его способности понимать Себя и Других.

Дети постепенно начинают понимать различия между разными видами обмана: альтруистическим и эгоистическим, высказанным и по умолчанию, намеренным и ненамеренным. [Герасимова, 2004; Герасимова, Сергиенко, 2005; Сергиенко, 2006]. *Это уровень наивного субъекта, когда собственная модель психического может быть не только отделена от модели психического Другого, но и появляется возможность ментально воздействовать на нее, модель становится ситуативно независимой.*

Уровневое представление о становлении модели психического позволяет снять дискуссии о возрастных границах возникновения модели и показать процесс постепенно усложнения в организации внутреннего мира ребенка, то есть показать континуальность и преемственность развития этой способности.

Общее заключение зарубежных работ в направлении Theory of Mind состоит в критике представлений Ж.Пиаже об эгоцентризме детского мышления. Напомним, что Пиаже считал, что понимание Других людей возможно только на стадии конкретных операций, когда дети преодолевают эгоцентризм мышления, не позволяющий представить иную точку зрения, иную перспективу. Однако в большинстве работ показано, что дети в 4 года уже способны понять психические состояния Другого, следовательно, нельзя говорить об эгоцентризме мышления [Gelman, Wellman, 1991; Gopnik, Capps, Meltzoff, 2000; Gotswamy, 1998; Harris, 1995; Keleman, 1999; Perner & Perner, Stummer, Doherty, 2002].

В недавней работе Й.Пернера с коллегами [Perner, Stummer, Doherty, 2002] было предложено иное понимания критики теории Ж.Пиаже. Пиаже привлекал для описания интеллектуального развития вербальные описания, которые позволили представить, как прогрессируют дети в потоке независимых эгоцентрических перспектив к открытию свойств логического универсума, координируя эти перспективы в объективную картину. Например, отношения объектов «дерево за камнем» и «дерево перед камнем» как отношения А за Б и Б перед А не могут быть интегрированы без понимания, что это разные точки зрения на одну и ту же сцену: отношения перспектив «где Я» и «где Ты». Следовательно, путь понимания взаимоотношений состоит в интерпретации составляющих сцены как принадлежащих разным перспективам. Дети постепенно приходят к данной интеграции. Сначала они открывают разные перспективы, затем появляется способность к конфронтации разных перспектив и только после это возникает мультipersпективное видение. Способность к конфронтации перспектив характерна для детей 4 лет, что сопряжено с задачами на неверное мнение. Так, если Бил оставил шоколадку в месте А, а мама переложила ее в позицию Б, то Бил вернувшись, будет искать ее в позиции А. Неверное мнение Била будет несравнимо с реальностью (шоколад находится в Б). Бил ошибается, что шоколад лежит в А, но он был в А и это – верное мнение. Тогда как задача А за Б и Б перед А зависит лишь от позиции наблюдателя, что требует мультipersпективного представления, как в задаче Пиаже «Три горы» и появляется у детей в 7–8 лет (как и у Пиаже).

Из подобных сравнений вытекают два вывода. Первый вывод состоит в том, что это подтверждает наше мнение о необходимости уровневого анализа становления модели психического, более разностороннего анализа задач в данной области исследований. Второй вывод заключается в том, что, по-видимому, в теории Пиаже познавательное развитие ребенка диссоциирует с развитием его

понимания, что предполагает иной уровень ментальной организации. Тогда критика Пиаже сводится к критике описания развития иных аспектов когнитивного развития, опирающихся на становления метакогнитивных структур на уровнях дооперационального и конкретного интеллекта.

Сам Пиаже допускал такую возможность: «Совершенно очевидно, что любая задача содержит множество разнородных факторов, таких, например, как конкретные формулировки и длина инструкций, даваемых ребенку... число предметов, используемых в задачах и т.д. и т.п. Мы, следовательно, никогда не получаем оценку способности ребенка к пониманию некоторых отношений в чистом виде, а всегда имеем дело с **мерой этого понимания** [выделено мною – Е.А.С.] в данной конкретной задаче, применительно к данному конкретному материалу» [Пиаже, 2001, с. 504].

Мы полагаем, что понимание с необходимостью предполагает развитие модели психического. Модель же психического выступает как механизм становления когнитивной функции субъекта [Сергиенко, 2006]. Такое представление позволяет уточнить процесс социализации на основе изменений внутренней ментальной организации ребенка, вместо общих представлений и указания внешних социальных факторов.

Разделение понятий «знание» и «понимание» чрезвычайно важно, теоретически и эмпирически такое разделение обосновано в работах В.В.Знакова [Знаков, 2005]. Именно в смешении этих понятий мы видим целый ряд недоразумений как в интерпретации теории Пиаже, так и ее критике. Покажем на примере, как переход к категории «понимания» может изменить интерпретацию процесса социализации у детей дошкольного возраста.

Так, маленькие дети 3 лет не разделяют Свое психическое и психическое Других людей, при обмане не используют средства для обмана. В этом случае при взаимодействии с Другими, они скорее выступают не как социальные субъекты, а как агенты, что ограничивает возможности передачи социальных норм и правил детям данного возраста. Маленькие дети прежде всего понимают положительные эмоции и плохо дифференцируют отрицательные, что означает трудности интерпретации поведения других людей, «чтения» их эмоций в процессе взаимодействия. Ситуативный контекст облегчает эту дифференциацию, за исключением гнева, что делает понятным растерянность 3-летних детей в ситуациях агрессии. Существенные изменения в уровне развития модели психического происходят в 5 летнем возрасте и, особенно, 6-летнем возрасте. Способность распознавать обман в разных его формах и самим обманывать Других, при этом, используя возможности маскировки обманных действий (умолчание, контроль внешних проявлений: лицевых экспрессий, голосовых эмоциональных проявлений, избегания контакта глаза-в-глаза и т.п.) [Герасимова, 2004; Герасимова, Сергиенко, 2005]. Только после этого дети могут понять запреты обмана, моральную сторону обмана Собственного и Других людей, возможность манипуляций их мнениями, убеждениями, желаниями. Только после этой стадии возможно появление макиавеллизма – социальной способности манипуляции Другими людьми. Достижение уровня наивного субъекта в модели психического позволяет понять, почему дети 6–7 лет считают обманщиками своих сверстников, потому что они способны сравнивать модели того же уровня организации. Матери при этом предостерегают детей от обмана взрослыми мужчинами и такие предостережения слабо эффективны. Матери запрещают детям обманывать взрослых женщин, как главных субъектов воспитательного процесса, желая сохранить управление своими детьми. Это означает, что интерпретация поведения Других людей будет ограничиваться особенностями понимания детей, чьи внутренние модели ставят рамки в процессе освоения социального окружения [Герасимова, Сергиенко, 2005; Сергиенко, 2006].

Приведенная интерпретация процесса социализации с позиций модели психического, также возвращают нас к позициям Пиаже, которые наиболее ожесточенно критиковались. Как указывает известный исследователь творчества Пиаже Л.Ф.Обухова, Пиаже разделял понятия «социальный» и «социализированный». Ребенок находится в обществе взрослых, который взаимодействует с ребенком и передает ему культуру своего общества. В этом смысле ребенок является социальным существом с самого начала. Но, оставаясь социальным существом с самого начала, он социализируется постепенно. Социализация, по Пиаже, предполагает процесс адаптации к социальной среде, благодаря определенному уровню развития, разделению и координации собственной точки зрения и точки зрения других людей. Решающим в этом процессе является переход от эгоцентрической позиции к объективной. Такой перелом в развитии совершается в 7–8 лет [Обухова, 2001]. Это

положение согласуется с нашими данными, приведенными выше, которые ясно указывают, на ограничения или опосредование процесса социализации внутренними структурами, внутренними моделями психического, когда возможность понимать не только Свое психическое, но и психическое Другого, возможность сопоставлять модели, принципиально изменяют способность ребенка понимать и принимать порядок социального устройства, отвечать иным, отличным от своих требованиям. Такое понимание «внешнего через внутреннее» (С.Л.Рубинштейн) еще раз подчеркивает, что ребенок является субъектом социальных взаимодействий и воздействий, что прямо ставит вопрос о способах и методах его воспитания и обучения.

Рассуждая об эгоцентризме детей дошкольного возраста, необходимо коснуться вопроса об эгоцентрической речи, которая была центральным пунктом в знаменитой дискуссии между Ж. Пиаже и Л.С.Выготским [Выготский, 1981; Пиаже, 2001]. Обсуждая критику Выготским Пиаже, Л.Ф.Обухова считает, что, споря о природе эгоцентрической речи, Выготский и Пиаже вкладывали в это понятие разное содержание. Пиаже понимал эгоцентрическую речь скорее как «речь со своей точки зрения», тогда как Выготский «как речь для себя». Если использовать значение Пиаже «речь со своей точки зрения», тогда она действительно отмирает при взрослении, поскольку приобретает способность соотносить свою точку зрения с точкой зрения других, понимать их отличия. Если это «речь для себя» как понимал ее Выготский, то она выполняет функцию планирования действия, не отмирает, а переходит во внутренний план. В таком понимании дискуссии оба ученых правы. Л.Ф.Обухова пишет: «Выготский и в самом деле считал, что между эгоцентрической речью и эгоцентрическим характером мышления может не существовать никакой связи, что эгоцентрическая речь ребенка может не только не является выражением эгоцентрического мышления, но выполнять прямо противоположную эгоцентрическому мышлению функцию реалистического мышления, сближаясь с логикой разумного, целесообразного действия. Однако эгоцентрическая речь – лишь один из многочисленных симптомов эгоцентрической позиции, которая проявляет себя, когда ребенок еще недостаточно осознает свою собственную субъективность и не умеет находить место в системе других возможных» [Обухова, 2001, с. 8–9]. Отношение Л.Ф.Обуховой к эгоцентризму и эгоцентрической речи фактически созвучны с нашими представлениями, которые мы обсуждали на студенческих семинарах. Более того, «речь для себя» как регулятивная функция, не только характерна для детей, но и взрослых.

Критика отношения Ж.Пиаже к социальным факторам, которые не играют фактически никакой роли в его теории, ярко выражена в словах Муррея: «(у Пиаже) познающий субъект не имеет ни определенной социальной принадлежности, ни пола, ни национальности, ни культуры, ни личностных особенностей» [Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 506]. Здесь следует высказать осторожное согласие с данным мнением, хотя Пиаже подчеркивал, что субъект не может сам, один приобрести свои интеллектуальные способности без взаимодействия с другими людьми, без участия в обмене и кооперации. Однако, по его мнению, социальные факторы не являются достаточными, но необходимыми условиями для когнитивного развития. Как мы пытались показать, что организация модели психического является внутренним «фильтром» понимания социума, а следовательно, процесса социализации. Но здесь возникает вопрос: является ли когнитивное развитие центральным для всего психического развития человека, а в нашем случае, для становления разных уровней моделей психического?

В последнем цикле исследований, выполненных Е.И.Лебедевой под моим руководством, сравнивались дети с нарушениями аутистического спектра (аутизмом) и дети с типичным развитием [Лебедева, 2006]. Сопоставлялись блоки задач двух уровней: базового – на владение отдельными представлениями и более высокого, предполагающего связанность отдельных представлений в единую картину физического или ментального мира, позволяющие понять причинность событий. Это были задачи на понимание базовых законов физического мира (субстанциальности, гравитации, непрерывности, инерции) и базового понимания эмоций, проявленных и непроявленных желаний, интенций и их использование в понимании причинности происходящих событий, обусловленных физическими причинами (например, мальчик едет с горки и врезается в дерево) или психическими (например, задача на неверное мнение или «ложь во благо» – белая ложь). Кроме блоков задач на понимания физического и психического оценивался уровень интеллектуального развития (психометрический интеллект) при помощи теста Векслера «Методики исследования интеллекта у детей Д.Векслера» (1994) для детей 5–11 лет и тест интеллекта Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста» (WPPSI – Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, для детей от 3 лет

до 7 лет 3 мес.). В исследовании анализировалась связь выполнения задач с уровнем развития психометрического интеллекта. Дети с расстройствами аутистического спектра разделились на две группы: со средним уровнем развития интеллекта (> 100), так и ниже среднего (< 85). Дети с типичным развитием разделились также на две аналогичные группы. Успешность понимания отдельных представлений ментального и физического мира и возможности построения моделей на основе этих представлений типично развивающимися детьми с нормальным и со сниженным интеллектом достоверно отличалась, что говорит о значимой роли интеллекта в развитии ципа сохранения, но не по мнению, детьми с нормальным и со сниженным интеллектом понимания как ментального, так и физического мира для детей дошкольного возраста с типичным развитием.

С другой стороны, в группе детей с расстройствами аутистического спектра такие различия были обнаружены только в области понимания отдельных представлений ментального мира (понимание желаний по направлению взора) и понимании физического мира (понимание принципа сохранения). Результаты большинства исследований развития «модели психического» говорят о критичности умственного возраста 4 года для понимания ментального мира [Baron-Cohen, 2000; Binnie, Williams, 2003; Нарре, 2000]. Несмотря на то что в нашем исследовании группы детей со сниженным и сохранным интеллектом, как в аутичной, так и неаутичной выборках, достоверно отличались друг от друга по уровню вербального, невербального и общего интеллекта, различия в понимании ментального мира обнаружили только в неаутичной выборке. Дети с расстройствами аутистического спектра, независимо от уровня интеллектуального развития показывают дефицит именно в понимании задач на ментальную причинность. Однако существуют работы, которые ясно указывают на то, что аутисты с высоко функциональным интеллектом значительно лучше выполняют некоторые задачи на понимание ментальных состояний (мнений, желаний, намерений), чем дети с гиперактивностью и дефицитом внимания, сравнимым с типично развитыми детьми. Однако даже у высоко функциональных аутистов наблюдается фрагментарность, неравномерность в понимании отдельных феноменов психического [Downs, Smith, 2004]. В последних зарубежных работах акцент делается не на общих показателях развития интеллекта как условия выполнения задач на понимание психического, а на уровень вербального развития. Однако несмотря на значительные разногласия в данных, можно сделать заключение, что интеллектуальный уровень развития, по крайней мере на уровне средних значений, необходим для построения модели психического, но недостаточен. Можно говорить о пороговой величине уровня интеллекта, необходимого для становления модели психического. Но можно ли считать, что уровень развития психометрического интеллекта, оцененный на основе моделей Равенна или Векслера или других тестов свидетельствует о, если не центральной роли когнитивного развития, но важнейшей и необходимой? Для ответа на этот вопрос приведем данные наших предыдущих исследований [Сергиенко, Лебедева, 2003].

В этой работе сравнивались также типично развивающиеся дети и дети с аутизмом по пониманию физического и ментального мира при использовании задач двух уровней: элементарного и более высокого, требующего организации связанности представлений. На элементарном уровне понимания физических законов – это были задачи Пиаже, тестирующие способность представлений о постоянстве объекта (поиск спрятанного объекта, задача А-не-В, перемещение спрятанного объекта – типичные задачи сенсомоторной стадии развития). На более сложном уровне предлагались задачи на сохранения (на примере сохранения объема, количества). Для ментального понимания на элементарном уровне использовались задачи на понимание, что внешние проявления указывают на ментальные состояния (по направлению взора можно определить что хочет мальчик; тот, кто смотри внутрь коробки, тот знает ее содержимое). На более высоком уровне давались задачи на понимание обмана. Кратко напомним, что результаты показали следующее.

1. Представление о физическом мире в большей степени нарушено у аутистов в задачах на концепцию сохранения, что также характерно и для детей с нормальным развитием 3–4 лет. Однако возраст детей-аутистов составлял 5,5 и 8,5 лет в среднем в разных возрастных группах.
2. Особенно значительный дефицит у детей – аутистов наблюдается в задачах на понимание психического мира (понимание интенциональности, имеющей внешние поведенческие проявления: направление взора указывает на желаемый объект – конфету; кто смотрит на объект, тот может узнать, что он содержит).
3. Трудности в понимании желаний другого по движению его глаз, которые обнаружили у аутичных

детей, говорят о нарушении в понимании того, что глазной контакт является источником информации о желаниях человека. Такое нарушение также является показателем дефицита развития «модели психического». Выполнение простых задач на постоянство объекта детьми-аутистами и серьезные трудности в понимании постоянства объекта, являются аргументами в пользу гипотезы о дефиците построения модели психического из-за трудности образования связанных репрезентаций, образующих модель определенного уровня организации. Эти данные дают основание полагать, что когнитивное развитие в духе становления операционального интеллекта Пиаже имеет связь с пониманием психического.

Показано, что аутисты не формируют модель психического (не понимают обмана, причинности событий, не разделяют Свое психическое от психического Другого. Но и у маленьких типично развитых детей 3 лет она также отсутствует. Что лежит в основе этого специфического дефицита?

Разные авторы указывают на какой-то один механизм, отвечающий за дефицит данной «теории» у аутистов. Это – нарушение в развитии детектора зрительного внимания [Baron-Cohen, 1991], или отсутствие способности к имитации [Gopnik, Capps, Meltzoff, 2000], или дефицит в развитии символических функций, препятствующих развитию ментальных моделей [Hobson, Meyer, 2005], или дефицит в развитии модулей психической организации [Leslie, 1994].

Мы полагаем, что гипотеза дефицита модели психического при аутизме должна содержать идеи нарушения когерентности (связанности) между отдельными уровнями организации внутренних моделей различных аспектов понимания людей как носителей психического, включающих разные механизмы организации уровневой системы. Если проблема аутистов в отсутствии связанности между репрезентациями, что делает невозможным образования модели ментального мира, тогда это приведет к дефициту и моделей физического мира. Эта гипотеза в целом подтвердилась в наших последних исследованиях [Лебедева, 2006].

Нетрудно заметить, что наличие «центральной» тенденции, закономерности взаимосвязи уровней становления модели психического переключаются с идеями Пиаже об универсальности и преимуществах когнитивного развития. Подтверждением нашего предположения служит одна из последних работ понимания физической и ментальной причинности у детей аутистов К.Грант с коллегами [Grant, Riggs, Voucher, 2004]. Детям с расстройствами аутистического спектра и контрольной группе детей с типичным развитием предлагались 4 задачи с нарративными сценариями, содержащими ментальную причинность (т.е. событие можно понять только имея модель психического) и 4 ненарративных сценария (сценарий понятен без ментальной причинности). Результаты показали, что дети с аутизмом хуже решают задачи, чем дети контрольной группы и задачи на понимание физической причинности, так и на понимание ментальной причинности, что, по мнению авторов, подтверждает, что когнитивные требования к задачам двух типов тесно взаимосвязаны. Более того, П.Харрис [Лоренцо, Мачадо, 2001] полагает, что дети с аутизмом имеют трудности в формировании ментальных моделей. На дефицит центральной когерентности при аутизме указывают также другие работы [Frith, Frith, 2003; Harpe, 2000].

В наших исследованиях были обнаружены феномены Пиаже, свидетельствующие об отсутствии теории сохранения, которые были так ярко и глубоко изучены Пиаже.

Изучалось понимание детьми принципа сохранения свойств материи при изменении ее внешнего вида в классических задачах Ж.Пиаже (сохранение объема и количества). Результаты показали, что понимание принципа сохранения доступно большинству детей с типичным развитием не ранее пяти лет. Для всех возрастных групп детей понимание сохранения дискретного количества оказалось легче понимания сохранения объема жидкости. Все трехлетние дети и большинство четырехлетних детей, участвовавших в нашем исследовании, утверждали, что при переливании жидкости в сосуд другой формы ее количество изменится, т.е. они не были способны соотнести изменение высоты жидкости с изменением ее ширины. Точно также в задаче на сохранение дискретного количества они считали, что количество пуговиц в рядах зависит от их пространственного расположения, т.е. не могли соотнести изменение длины ряда с изменением расстояния между пуговицами. Результаты нашего предыдущего исследования также наглядно демонстрируют, что понимание сохранения дискретного и континуального количества у детей с типичным развитием возможно только после четырехлетнего возраста [Сергиенко, Лебедева, 2003].

Исследования на детях 3–6 лет в 90-х годах прошлого века и начале нынешнего еще раз ставят вопрос о влиянии информационных структур социума, воспитания и социального воздействия на когнитивное развитие детей. Обсуждая процесс социализации детей, Л.Ф.Обухова напоминает, что, по мнению Пиаже, принуждение не приводит к истинному развитию, а навязанные внешние правила, остаются внешними или искаженными. Она отмечает: «Отсюда наблюдаемые нами у сегодняшних детей феномены интеллектуального и морального реализма, анимизма, артифициализма и др., несмотря на их высокую информированность по сравнению с детьми начала XX века, которых изучал Пиаже» [Обухова, 2001, с. 10].

В наших последних исследованиях разных уровней понимания физического и ментального мира мы столкнулись с феноменом анимизма у детей дошкольного возраста.

При объяснении движения объектов по законам непрерывности, субстанциальности и гравитации (базовых законов физического мира) дети вплоть до пятилетнего возраста могут применять ментальные причины, т.е. приписывать объектам ментальные состояния. Так, например, при понимании невозможности продолжения движения физического объекта по той же траектории при столкновении с препятствием четырехлетний мальчик дал такое объяснение: «(Мяч) увидел, что стена, стукнулся и встал». В задаче на понимание субстанциальности другой ребенок так объяснял невозможность двух объектов занимать одновременно одно и то же место в пространстве: «Она (доска) упала и разломалась, а он (кубик) убежал» [Лебедева, 2006].

Этот феномен можно объяснить такой характеристикой мышления в детском возрасте, как анимизм, описанной Ж. Пиаже [Пиаже, 1969]. Анимизм понимается им как приписывание одушевленности неодушевленным объектам. Согласно Пиаже, такое приписывание ментальных свойств физическим объектам основано на неспособности различий между живым и неживым. Данные нашего исследования о понимании отличий причин движения физических и социальных объектов, как частного случая понимания различий между живым и неживым показывают, что в четыре года дети только начинают приходить к такому пониманию. Возможно, что приписывание ментальных состояний физическому объекту связано с неспособностью объяснить различия живого и неживого детьми трех-четырёх лет. Активность физического объекта (движение по траектории, падение и т.п.) для детей младшего дошкольного возраста может быть связана не с физическими причинами, а с ментальными (намерениями, желаниями и т.п.), что и проявляется в их объяснениях. В то время как у старших – движение физических объектов объясняется в соответствии с законами физического, а не ментального мира.

Таким образом, несмотря на то что «знание» основных законов физического мира подтверждено многими исследованиями еще в младенческом возрасте, объяснить ситуации, эксплицитировать причинность, которой это движение объектов подчиняется, типично развивающиеся дети могут не ранее 4–5-летнего возраста.

При анализе ответов детей-аутистов в задачах на понимание основных законов физического мира мы обнаружили интересную особенность. Если типично развивающиеся дети трех-четырёх лет при объяснении движения объектов по законам непрерывности, субстанциальности и гравитации применяли ментальные причины, т.е. приписывали объектам ментальные состояния, то в отличие от них, дети с расстройствами аутистического спектра никогда не приписывали физическим объектам ментальных состояний. При неправильном ответе они скорее были склонны приписывать физические свойства объектам, несущественные для произошедшего. Так, например, при объяснении невозможности продолжения движения физического объекта по той же траектории при столкновении с препятствием дети-аутисты предполагали, что форма объектов может дать ключ к пониманию этого события: «Блюдце круглое, а стакан – нет», «Стакан тонкий, а блюдце большое, у стакана большая глубина». (Перед ребенком была картинка, изображающая как сок из пакета льется в стакан, над которым рука держит блюдце. Далее ребенок должен был сделать выбор между двумя картинками с возможным событием: сок разбрызгивается на блюдце и невозможным: сок наливается в стакан.)

В задаче на понимание субстанциальности дети с расстройствами аутистического спектра объясняли невозможность нахождения двух объектов в одном месте в одно и то же время, приписывая объектам физические свойства, которые не могут быть причиной этих событий: «Кубик квадратный», «Кубик

деревянный», «Кубик исчезающий» (в задаче доска падала на кубик; возможный вариант: доска падала на кубик, оставаясь наклонной; невозможный вариант: доска падала на пол, где находится кубик, так, словно там пустое место), «Цилиндр тонкий, а банка толстая» (в задаче длинный цилиндр погружался в низкую банку; возможный вариант: цилиндр виден в банке; невозможный вариант: цилиндр полностью погружен в банку).

Отсутствие анимизма у детей-аутистов еще раз подтверждает невозможность распространения более понятной причинности даже на простые задачи, описывающие базовые физические законы.

Подтверждение, что дети, с расстройствами аутистического спектра скорее распространяют физическую причинность на все явления окружающего мира мы находим в других работах [Binnie, Williams, 2003; Grant, Riggs, Boucher, 2004]. Так, в работе Л.Бинни и Дж.Уильямса [Binnie, Williams, 2003] детям с расстройствами аутистического спектра и типично развивающимся 7–10 лет давали задачи на физическую и ментальную причинность по отношению к событиям с живыми и неживыми природными объектами (цветок, дерево, камень) и искусственными, рукотворными (лампочка, кран, воздушный шарик). Детям предлагалось в картинках начало события и его финальная стадия, причину они должны были выбрать из двух вариантов: физической или ментальной. Например, первая картинка: лампочка – включена; последняя – лампочка выключена. Картинки варианты ответов: рука выключает свет или в лампочке перегорела и лопнула спираль. Также детям предьявлялся буклет с вопросами на интуитивную физику (например, объяснить картинки о взаимодействии объектов на основе законов гравитации, непрерывности) и интуитивную психологию (опознать схематические эмоции, задачи на понимание закона «видеть-значит знать» – тот, кто смотрит в коробку, знает о ее содержимом). В отличие от первого эксперимента, второй предполагал множественные выборы в объяснении причинности событий. Результаты исследований показали, что дети, с расстройствами аутистического спектра предпочитают физическую причинность и в физических, и в ментальных событиях. Более того, дети-аутисты демонстрировали лучшее понимание физических законов и в ситуации множественного выбора.

Вопрос об анимизме как следствии общего эгоцентризма мышления ребенка, связан с возможностью различать живые и неживые объекты и интуитивно понимать различия в их изменениях. Пиаже полагал, что дети дошкольного возраста не делают различий между искусственными (сделанными человеком) и естественными объектами. Напротив современными исследованиями показывают, что дети дошкольного возраста отличают, что именно люди делают искусственные объекты, но не природные, что живые объекты сами производят движение, но не искусственные механизмы, внутренние механизмы живых и искусственных объектов сильно отличаются, у них разные механизмы репродукции [Gelman, Wellman, 1991; Gotswamy, 1998]. Исследования показали, что дети до 9 лет понимают все виды объектов (искусственные, живые и неживые) как существующие для какой-то цели, демонстрируя смешение функций, которые они выполняют. Например, дошкольников спрашивали: «Для чего лев?»; «Для чего горы?». Дети в отличие от взрослых обозначали функцией объекты всех видов и их части. Например, «Лев – чтобы ходить кругами», «Горы – для того, чтобы лазать». Детям предоставили выбрать ответы, чтобы облегчить процесс вербального объяснения, например: «Песок – сыпучий, потому что ракушки разбились на мелкие кусочки» или «Песок – сыпучий, потому что не может противостоять ветру». В этом случае оказалось, что дети до 10 лет применяют принцип целевой функциональности и к живым и неживым объектам природного происхождения, а до 7 лет – и к искусственным объектам [Keleman, 1999].

Исследователи видоизменили условия эксперимента для проверки общности целе-функционального принципа в оценках детей. Если дети действительно полагают, что облака существуют, чтобы делать дождь, то смогут ли они предположить, что надо сделать для поддержания или восстановления функции (из одного облака дождь не может идти вечно). Детям давались примеры искусственных объектов (молоток, пылесос, пульт телевизора), неживые природные объекты (горы, ветер, облака) или живые (лев, кошка, дерево). Результаты показали, что дети дошкольного возраста применяют диффузное функциональное объяснение ко всем видам объектов, как служащих для чего-то. Только 9 летние продемонстрировали различия в отношении искусственных и естественных объектов. Почему дети становятся селективны в 9 лет? Авторы считают, что систематическое школьное обучение приводит к развитию метакогнитивных функций. Даже взрослые, не получившие формального систематического образования, сохраняют целе-функциональный принцип в объяснении природы [DiYanni, Keleman, 2005]. Однако эти данные явно указывают на возможность применения одного и

того же принципа к разного рода объектам, стиранию граней между живым и неживым. Это не означает отсутствия способности различия между этими видами – она присутствует уже в младенческом периоде!, а именно в понимании причинности явлений, где более знакомое или понятное распространяется на все явления.

Сохраняется ли тенденция описывать события окружающего мира с помощью ментальной причинности у взрослых субъектов? Пиаже считал, что описанные им феномены дооперационального мышления, такие как анимизм, эгоцентризм, артифициализм, исчезают при становлении формального мышления, логики рационального знания, совмещении разных перспектив. Но эти феномены обнаруживаются не только у взрослых традиционных сообществ (что могло бы говорить о простом недоразвитии формально-логических операций), а у взрослых людей, владеющих теоретическим мышлением, представителей современных постиндустриальных сообществ. Интересные исследования проведены А.В. Панкратовым, описывающие явления анимизма у взрослых людей [Панкратов, 2004]. Так, изучая деятельность руководителей производства, анализируя их рассказы о ситуациях, проблемных моментах, способах их решения, стиле руководства, оказалось, что эти взрослые, опытные люди говорили о неодушевленных, немслящих объектах как о разумных, одушевленных и активно с ними взаимодействующих, причем активность этих объектов явно целенаправленна.

Дальнейшие исследования на других группах испытуемых позволили выявить особенности и некоторые детерминанты подобного анимистического поведения. Так, испытуемые искали шарик в комнате, которого на самом деле в ней не было. По мере роста напряженности от безуспешного поиска, участники эксперимента переходили от объектных отношений «к ярко выраженному субъектному отношению к объекту и к ситуации в целом» [Панкратов, 2004, с. 272], от суждений: «Где же он находится» к суждениям: «Куда же он спрятался». Эксперименты показали: более тревожные субъекты раньше прибегают к ментальным объяснениям; люди в период критических жизненных ситуаций чаще обращаются к разным формам мифологического мышления, при этом женщины были более склонны к таким формам мышления, чем мужчины. Автор полагает, что мифологическое мышление используется как компенсаторный механизм, помогающий в проблемные моменты сделать мир объяснимым, понятным, а следовательно, более предсказуемым. Сравнивая точки зрения на магическое мышление А.В.Панкратова и Е.В.Субботского (в его терминах «необыденное»), можно заключить, что, если в концепции индивидуального сознания Е.В.Субботского научное и магическое мышление противопоставляются, то А.В.Панкратов включает его в континуум мышления, где научное и магическое мышление выполняют различные функции, дополняя друг друга, но обе эти функции позволяют субъекту лучше понимать и адаптироваться к окружению. Он справедливо указывает, что социологи отмечают, что в кризисные этапы общественной истории роль мифологического мышления резко возрастает. По мнению Панкратова мифологическое мышление опирается на более ранние, «инфантильные» формы репрезентации.

Описанная точка зрения позволяет нам предположить, что дети используют для объяснения еще неосвоенных на уровне причинности явлений, те объяснительные принципы, которыми они владеют, приписывая или ментальные причины, или, следуя общему целе-функциональному объяснению, или сводя все к физической причинности как у детей-аутистов. Таким образом, рассмотренный нами феномен анимизма может сохраняться и во взрослом возрасте, указывая на то, что сознание организовано не только иерархически, но и гетерархически т.е. присутствует структурно-функциональная организация сосуществования «детских» и «взрослых» форм организации.

Обобщая все рассуждения и приведенную аргументацию, хотелось бы выделить некоторые идеи Пиаже, современное развитие которых продолжается.

1. Современные исследования согласуются с эволюционным принципом развития, который был реализован по отношению к развитию мышления в теории Ж.Пиаже. Постепенность и преемственность становления мыслительных операций, переход от ранних форм «детского мышления» к рациональному взрослому осуществляется закономерным, универсальным образом.

2. Несмотря на информированность, широкие и разнообразные формы социального влияния на формирование ребенка, в его мышлении сохраняются феномены детского своеобразия, описанные Пиаже: анимизм, эгоцентризм, артифициализм. Однако эти феномены при определенных условиях

проявляются и у взрослых людей, владеющих теоретическим мышлением. Это свидетельствует о гетерархии структур сознания, их сосуществовании и противоречит представлениям о поглощении «детских» форм взрослыми.

3. Процесс социализации ребенка происходит не только по законам общества, а через его внутренние возможности усвоения и принятия социальных правил и требований. Мы пытались продемонстрировать это на примере изучения модели психического. Следовательно, слова Пиаже, что социальные условия необходимы, но недостаточны, приобретают современное звучание.

Подводя итог обсуждению значения идей Пиаже, необходимо подчеркнуть, что основная цель настоящей работы состояла в том, чтобы обратить внимание на современность многих положений теории Пиаже, воспроизводимость многих экспериментальных фактов много лет спустя, что, на мой взгляд, является свидетельством истинности многих положений теории Ж.Пиаже. Я далека от мысли, чтобы призывать следовать неукоснительно его теории, я и сама ей не следую. Однако ценность теории Пиаже состоит в том, что она побуждает дальнейшие исследования, делает необходимым более разностороннее обсуждение его замыслов, рождает новые идеи. Думаю, что и многочисленные противоречия между современными концепциями и теорией Пиаже, и критика этой теории еще раз доказывают креативность и непреходящий характер идей Ж.Пиаже. Возращение к Пиаже – это путь дальнейших поисков, споров и новых решений.

Литература

Александров Ю.И., Сергиенко Е.А. Психологическое и физиологическое: континуальность и/или дискретность? // Психол. журн. 2003. Т. 24, N 6. С. 98–107.

Выготский Л.С. О природе эгоцентрической речи // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 176–183.

Герасимова А.С. Особенности понимания обмана детьми 5–11 лет и становление «модели психического»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.

Герасимова А.С., Сергиенко Е.А. Понимание обмана детьми 5–11 лет и становление модели психического // Психол. журн. 2005. Т. 26, N 1. С. 56–70.

Знаков В.В. Психология понимания. М.: Институт психологии РАН, 2005.

Лебедева Е.И. Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра. Автореферат дисс. на соискание степени канд. псих. наук. М., 2006.

Лоренцо О., Мачадо А. В защиту теории Пиаже: ответ на десять основных пунктов критики // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: сб. ст. / сост. и общ.ред. Л.Ф.Обуховой, Г.В.Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 478–544.

Обухова Л.Ф. Предисловие // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: сб. ст. / сост. и общ.ред. Л.Ф.Обуховой, Г.В.Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 5–32.

Панкратов А.В. Субъектность и мифологизированность обобщений практического мышления // Субъект и объект практического мышления / под ред. А.В.Карпова, Ю.К.Корнилова. М., 2004. С. 258–292.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.

Пиаже Ж. Теория Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: сб. ст. / сост. и общ.ред. Л.Ф.Обуховой, Г.В.Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 106–157.

Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук // Жан Пиаже: теория,

эксперименты, дискуссии: сб.статей / сост. и общ.ред. Л.Ф.Обуховой, Г.В.Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 157–182.

Пиаже Ж. Эгоцентрическая речь // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб.статей / сост. и общ.ред. Л.Ф.Обуховой, Г.В.Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 41–46.

Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация. М.: Эксмо, 2002. 416 с.

Прусакова О.А. Генезис понимания эмоций. Автореферат дисс. на соискание степени канд. псих. наук. М., 2005.

Прусакова О.В., Сергиенко Е.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. N 4. С. 24–36.

Сергиенко Е.А. Дискуссия о происхождении знаний // Иностранная психология. 2000. N 12. С. 3–13.

Сергиенко Е.А., Дозорцева А.В. Соотношение восприятия и действия в младенческом возрасте // Психол. Журн. 2000. Т. 20, N 5. С. 23 – 35.

Сергиенко Е.А. Когнитивное развитие // Когнитивная психология / под ред. Дружинина В.Н., Ушакова Д.В. М.: Пер Сэ, 2002. Гл. 13. С. 347–391.

Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психол. журн. 2003. Т. 24, N 4. С. 54–65.

Сергиенко Е.А. Восприятие и действие: взгляд на проблему с позиций онтогенетических исследований // Психология. 2004. Т. 1, N 2. С. 16–38.

Сергиенко Е.А. Революция в когнитивной психологии развития // Российский психологический журнал. 2005. Т. 2, N 2. С.44–60.

Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Институт психологии РАН, 2006. 466 с.

Сергиенко Е.А. От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психол. журн. 2007. Т. 28. С. 17–27.

Субботский Е.В. Развитие индивидуального сознания как предмет исследования экспериментальной психологии // Психол. журн. 2002. Т. 23, N 4. С. 90–102.

Baron-Cohen S. Do people with autism understand what causes emotion? // Child Development. 1991. Vol. 62. P. 385–395.

Baron-Cohen S. Theory of mind and autism: A fifteen year review // Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / S.Baron-Cohen., H.Tager-Flusberg, D.J.Cohen. (Eds). Oxford: Oxford university press, 2000. P. 10–25.

Binnie L., Williams J. Intuitive psychology and physics among children with autism and typically developing children // Autism. 2003. Vol. 7, N 2. P. 173–193.

DiYanni C., Keleman D. Time to get a new mountain? The role of function in children's conceptions of natural kinds // Cognition. 2005. Vol. 97. P. 327–335.

Downs A., Smith T. Emotional understanding, cooperation and social behavior in high-functioning children with autism // Journ. Of autism and developmental disorders. 2004. Vol. 34, N 6. P. 625–635.

Frith U., Frith Ch. Development and neurophysiology of mentalizing // Phil. Trans. R. Soc. B. 2003.

Vol. 358. P. 459–473.

Gelman S.A., Wellman H.M. Inside and essences: early understandings of non-obvious // *Cognition*. 1991. Vol. 38. P. 213–244.

Gopnik A., Capps L., Meltzoff A. Early theories of mind: what the theory theory can tell us about autism? // S. Baron-Cohen., H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen (Eds.). *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford university press, 2000. P. 50–72.

Gotswamy U. *Cognition in Children*. Hove: Psychological Press Ltd, 1998.

Grant C., Riggs K.J., Boucher J. Counterfactual and mental state reasoning in children with autism // *Journ. of Autism and Development Disorders*. 2004. Vol. 34, N 2. P. 177–188.

Happe F. Parts and whole, meaning and minds: central coherence and its relation to theory of mind // S. Baron-Cohen., H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen (Eds.). *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford university press, 2000. P. 201–221.

Harris P.L. Imagining and pretending // *Mental simulation: evolutions and applications* / M. Davies, T. Stone (Eds.). Oxford: Blackwell, 1995. P. 67–84.

Hobson R.P., Meyer J.A. Foundations for self and other: a study in autism // *Develop. Science*. 2005 Vol. 8, N 6. P. 481–491.

Keleman D. The scope of teleological thinking in preschool children // *Cognition*. 1999. Vol. 70. P. 241–272.

Leslie A. ToMM, ToBY and agency: core architecture and domain specificity // *Mapping the Mind: Domain Specificity in cognition and Culture* / L.A. Hirschfeld, S.A. Gelman (Eds.). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1994. P. 119–148.

Perner J., Stummer S., Doherty M. Theory of mind finds its Piagetian perspective: why understanding belief? // *Cognitive development*. 2002. Vol. 17. P. 1451–1472.

Дата публикации 14 февраля 2009 г.

[Сведения об авторе](#)

Сергиенко Елена Алексеевна. Доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией психологии развития, Институт психологии Российской академии наук, ул. Ярославская, д. 13, 129366 Москва, Россия.

E-mail: elenas@migmail.ru

Web-страница: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/minisajty_/sergienko_.html

[Ссылка для цитирования](#)

Сергиенко Е.А. Модель психического и теория Ж.Пиаже [Электронный ресурс] // *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2009. N 1(3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[К началу страницы >>](#)