

Обзор статьи Орландо Лоуренцо: «Пиаже и Выготский: многочисленные сходства и существенные расхождения» (New Ideas in Psychology 30 (2012) С. 281—295)

Т.В. Ермолова

кандидат психологических наук, профессор, зав. кафедрой зарубежной и русской филологии Московского городского психолого-педагогического университета, Москва

Г.В. Алексеева

доцент кафедры зарубежной и русской филологии Московского городского психолого-педагогического университета, Москва

Данная статья ставит своей целью познакомить читателя с работой профессора Лиссабонского университета Орландо Лоуренцо, который предлагает принципиально новые (и, с его точки зрения, безосновательно игнорировавшиеся на протяжении длительного времени) параметры оценки сходства и различий во взглядах двух выдающихся генетических психологов (Пиаже и Выготского) на многие фундаментальные проблемы психологии, в частности на: 1) природу и движущие силы развития, 2) влияние на развитие равноправных отношений сверстников и отношений, где один из партнеров обладает неоспоримым авторитетом, 3) адекватность методов оценки возрастных изменений, 4) важность различения присущего индивиду и необходимого ему знания, 5) роль трансформации и трансмиссии в обучении и развитии.

Ключевые слова: Пиаже; Выготский; автономия; гетерономия (подчинение); развитие; научение.

Введение

В своей статье Орландо Лоуренцо, называет имена Жана Пиаже (1986—1980) и Льва Выготского (1986—1934) в качестве наиболее выдающихся ученых в области психологии развития, идеи которых, по мнению автора, столь монументальны, что их сложно постичь до конца, не смотря на постоянный интерес к их работам со стороны ученых разных научных школ и направлений [8]; [12]; [15]; [19].

Автор полагает, что Выготский изучен существенно хуже на западе, чем

Пиаже, поскольку многие годы социокультурная теория Выготского игнорировалась западной наукой, а у себя в стране он подвергался строгой цензуре. Однако в настоящий момент его теория стала важнейшей темой теоретического анализа и эмпирического изучения в психологии развития, в общей психологии и, особенно, в психологии образования [8]; [18]; [39]; [46]; [2]. Конструктивистский же подход Пиаже к развитию и интеллекту никогда не утрачивал своего значимого положения в научном мире и продолжает воодушевлять ученых на но-

вые эмпирические исследования [19]; [36].

Вполне ожидаемым является то, что научные теории Выготского и Пиаже постоянно и неизбежно сравнивались между собой [11]; [16]; [18]; [39]. Во-первых, потому, что Пиаже и Выготский были наиболее влиятельными фигурами в сфере детской психологии прошлого века. Во-вторых, потому, что ссылка на теорию Пиаже [30] была практически неизбежной при изложении любой другой теории психологического развития [19]. В-третьих, каждому, кто знаком с этими двумя фигурами в психологии развития, хорошо знакомы те пункты, по которым Выготский [41]; [42] расходится с Пиаже.

Автор статьи выделяет две фазы в сопоставлении теорий Пиаже и Выготского: первая, в которой преимущественно подчеркивались только фундаментальные различия между ними, и вторая, в которой ряд авторов выделяет большое сходство между этими двумя влиятельными психологами. Лоуренцо же ставит своей основной целью показать, что в их теориях есть еще одно существенное расхождение в подходах к развитию, интеллекту и обучению, которое остается без должного внимания, и называет это третьей фазой в сопоставлении идей двух ученых.

1. Пиаже и Выготский: предполагаемые фундаментальные различия

По мнению Лоуренцо, при сопоставлении концепций Выготского и Пиаже исследователи, прежде всего, подчеркивают, что Пиаже видит развитие индивида как протекающее изолированно [3]; [10], а по Выготскому оно осуществляется в ходе со-

циального взаимодействия, при овладении инструментами и знаками, являющимися социальными по своей природе [37]. В то же время, он ссылается на мнение ряда ученых, считающих водораздел по критерию индивидуализм/коллективизм примером исторической близорукости современной психологии [1]; [7]. Нежелание многих ученых признавать это «фундаментальное» различие между Пиаже, делавшим акцент на индивидуалистической модели, и Выготским, отстаивавшим коллективистскую модель развития, вызвано тем, что и в работах Выготского и в работах Пиаже присутствует указание на систему отношений, лежащих в основе развития. Например, идея Выготского (1978) о том, что все высшие психические функции берут начало в системе реальных отношений между людьми, также встречаются и в работах Пиаже, который неоднократно высказывался в том духе, что «...индивид не сможет объединить отдельные операции в целостные акты, если он не вовлечен в обмен мнениями и сотрудничество с другими» и т. д.

Сомнение в правомерности различия, основывающегося на социальном подходе Выготского и генетическом индивидуализме Пиаже, по мнению автора статьи, собственно, и привело к возникновению второй фазы, в которой эти два подхода рассматривались как практически идентичные, или, по крайней мере, имеющие гораздо больше сходства, чем это представлялось ранее.

2. Пиаже и Выготский: сходство между ними

Он пишет, что в этой второй фазе ученые обращали внимание на то, что Пиа-

же и Выготский в равной степени разделяли: 1) генетическую точку зрения на развитие; 2) были сторонниками диалектического подхода в психологии; 3) были одинаково не согласны с редуccionизмом и 4) дуализмом в теории развития; 5) делали акцент на действии; 6) отмечали приоритет процесса над внешними условиями или результатами действия и 7) утверждали, что именно качественные, а не количественные изменения играют существенную роль в развитии [17].

Далее он приводит идею Выготского [42] о том, что развитие не является простой суммой изменений, а является диалектическим процессом, характеризуемым периодичностью, качественной трансформацией одной формы в другую, переплетением внешних и внутренних факторов, и сопоставляет ее с идеей Пиаже об адаптивных процессах, являющихся центральным положением его теории [30]. Подчеркивая свойственное и Пиаже и Выготскому неприятие редуccionистской позиции в вопросе об интеллекте и сознании человека, Лоуренцо ссылается на то, что для них сознание и интеллект являлись формами организации и адаптации, несводимыми ни к совокупности рефлексов (Выготский, 1987) [44], ни к простым поведенческим проявлениям, в которых обнаруживают себя некоторые формы (Пиаже, 1967) [25], а в вопросе об отношении индивида и его окружения, оба, по мнению Лоуренцо, избегают дуализма благодаря тому, что не рассматривают индивида и его окружение в виде дихотомических или изолированных друг от друга отношений, а, напротив, рассматривают их как взаимозависимые и взаимосвязанные реальности [30]; [42]; [1]; [4]; [38].

Кроме того, Лоуренцо упоминает, что важность действия для генезиса разнообразных форм мышления и всех форм сознания, в равной степени разделяли и Пиаже и Выготский. Согласно Пиаже [22, с. 176], чтобы узнать, что из себя представляет предмет, с ним необходимо произвести действия. Знать — означает модифицировать, трансформировать предмет и понимать процесс этой трансформации. Аналогично этому Выготский [41] говорил о том, что действие всегда первично, а слово является результатом развития, оно завершает действие.

Далее он говорит о том, что и Выготский и Пиаже подчеркивали приоритет собственно *процессов* развития, а не внешних проявлений этих процессов или их результатов, поскольку разные типы активности могут иметь сходные внешние проявления, хотя по природе и по сути, они могут существенно различаться.

И, наконец, Лоуренцо напоминает о том, что и швейцарский психолог Пиаже, и советский психолог Выготский придавали огромное значение качественным преобразованиям, а не количественным или вариативным. Например, возникновение опосредованных форм памяти вслед за непосредственными является феноменом, который Выготский [42] связывал с развитием внимания и считал более высоким по уровню, чем непосредственную память. В этом же ключе, переход от стадии конкретных операций к формальным операциям является согласно Пиаже типичным примером качественных изменений в мышлении [13], поскольку формальные операции связаны с более высоким уровнем обобщения.

3. Пиаже и Выготский: существенные и оставшиеся без внимания расхождения во взглядах

Далее Лоуренцо объясняет цель написания своей статьи: анализ существенных и ранее не отмечавшихся расхождений между Пиаже и Выготским. В основе его анализа лежит хорошо известная многим ориентация Пиаже на *автономного* субъекта в процессе его столкновения с физическим и социальным миром. Лоуренцо, ссылаясь на слова Пиаже [34] о том, что развитие операционального поведения является автономным скорее, чем зависимым процессом, противопоставляет его тезис позиции Выготского [41]; [78]; [45] о *гетерономном* индивиде, развитие которого определяется различными социальными условиями. Обобщая позиции двух ученых, Лоуренцо подчеркивает, что в теории Пиаже субъект, в конечном счете, сам строит свою активность и сам отвечает за результаты своих действий и социальные взаимодействия, а деятельность субъекта по Выготскому всегда связана с действием или операцией, которые первоначально являются внешними по отношению к ребенку, а не внутренними действиями и операциями [42].

Далее Лоуренцо выдвигает предположение, что психологическое пристрастие Пиаже к автономности индивида имеет много общего с его религиозной ориентацией на имманентность (неотъемлемое свойство), то есть форму божественной сущности Всевышнего, которая является абсолютно внутренней для верующего и всеобъемлющей (повсеместной, реальной действительностью), что делает естественным его отказ от ориентации на трансцендентность (вы-

ход за пределы), то есть, рассмотрение Бога или божественной сути в форме человека, который является абсолютно внешним для верующего, находящимся вне повсеместности Бога [20]; [5]. В этом ключе, можно говорить о том, что психологически трансцендентность определенным образом связана с односторонним, а имманентность с взаимным уважением, что нашло свое отражение в основополагающей работе Пиаже (1965) «Моральные суждения ребенка». Сходным образом он психологически связывает трансцендентность с гетерономией и взаимоотношениями, основанными на авторитете, а имманентность с автономией и социальными отношениями между двумя равноправными субъектами (например, сверстниками). По мнению Лоуренцо, в противовес Выготскому (1978) [42] Пиаже (1965) [23] придавал большее значение взаимоуважению, автономии, социальным отношениям со сверстниками, чем одностороннему уважению, гетерономии и отношениям, основанным на авторитете. В связи с различной ценностью, которой Пиаже и Выготский наделяли эти типы уважения (одностороннее и взаимное) и социальные отношения (между равноправными партнерами и между партнерами, один из которых является неоспоримым авторитетом), Лоуренцо осмеливается выдвинуть предположение, что психологически Пиаже был ориентирован на имманентность и автономию, то есть на то, что является внутренним свойством индивида и вытекает из его собственных действий и способности координировать эти действия. И, напротив, Выготский был психологически ориентирован на трансцендентность и гетерономию, то есть на то, что является внешним по от-

ношению к субъекту и возникает из системы внешних по отношению к субъекту взаимодействий с взрослыми и более компетентными, но не равными ему сверстниками [42].

С этой точки зрения ему кажется понятным негативное отношение Пиаже [22]; [25]; [28] к идее подчинения субъекта догмам, устоявшимся представлениям и внешним авторитетам, а также его постоянное обращение к идее автономности субъекта и его сопричастности к развитию собственной личности и индивидуальных когнитивных систем. Напротив, постоянно упоминаемый Выготским [40]; [41]; [42]; [43]; [44] тезис о подчинении индивида чему-то идущему извне, трансцендентному, по мнению Лоуренцо, свидетельствует в пользу его преимущественной ориентации на трансцендентность и гетерономию, поскольку такое подчинение означает, что знания индивида и его общее развитие зависят от разного рода социальных структур, сложившихся вне и помимо него.

Лоуренцо полагает, что именно это различие между Пиаже и Выготским позволяет нам лучше понять многие проблемы, к которым обращались оба автора, и, соответственно, больше извлечь из их теорий. Он также отмечает, что выявленное им различие сохраняется в работах обоих ученых, невзирая, на те коррективы, которые они вносили в свои теории на протяжении жизни. Модификации, о которых идет речь, это признание самим Пиаже [29] того факта, что формальное мышление в большей степени формируется под влиянием социального окружения, чем ему казалось ранее, и все большее дистанцирование Выготского от ортодоксального марксизма с его стремлением полностью за-

менить индивидуальное сознание коллективным [9].

Далее Лоуренцо ставит перед собой задачу доказать, что свойственная Пиаже ориентация на автономию и типичная для Выготского ориентация на гетерономию лежат в основе их теоретических моделей и проявляют себя преимущественно в том, как Пиаже и Выготский решают проблемы: 1) происхождения знаний и развития моторных функций; 2) социальных взаимоотношений; 3) методов изучения возрастных изменений; 4) присущих индивиду (актуальных) и требуемых от него (необходимых) знаний; 5) трансформации и реконструирования когнитивных схем в противовес трансмиссии и социальному влиянию в процессах развития и обучения.

4. Пиаже и Выготский о происхождении знания и о моторном развитии

Как указывает автор анализируемой статьи, признавая влияние трех основных факторов на развитие ребенка (созревание, опыт предметной деятельности и социальный опыт), Пиаже, тем не менее, всегда рассматривал собственные действия субъекта и их координацию основным фактором, обеспечивающим его развитие, накопление им знаний и его научение [30]; [31]. Вопреки мнению некоторых ученых Пиаже никогда не отрицал того факта, что внешние воздействия окружающих способны ускорять развитие индивида, однако, в случае с операциональной компетентностью или с качественными особенностями мышления это влияние извне не являлось с его точки зрения существен-

ным. По мнению Пиаже полученная извне инструкция может быть запечатлена в памяти и способна привести к механическому запоминанию отдельных событий и фактов, но при этом не будет создан принципиально новый инструмент, связанный с новым этапом мыслительной деятельности, и эти события и факты образуют простую цепь, опирающуюся на некоторую логику. Например, ребенок, обученный называть числа в нужной последовательности, может оставаться неспособным к простейшим действиям с этими числами и не иметь сформированного понятия числа. Для Пиаже именно индивидуальные действия субъекта с предметами и способность соотносить (координировать) эти действия является основным признаком возникновения как операциональной стадии мышления, так и любых других, а ключевым критерием является *психогенез* [2]; который понимается им как спонтанное развитие чего-то природного [26]; идущего изнутри самого индивида, а не извне, не из социума. В противовес *психогенетической* концепции Пиаже, по мнению Лоуренцо, ключевым подходом Выготского [42] к пониманию высших психических процессов, таких как произвольное внимание и логическая память, является *социогенез*. С учетом роли *социогенеза* важным для понимания является тезис Выготского о том, что каждая функция в культурном развитии ребенка возникает дважды; сначала на социальном уровне, а позднее в качестве индивидуальной черты. Этот тезис Выготского, о подчиненности индивидуального сознания коллективному, Лоуренцо наряду с другими западными исследователями считает прямым следствием марксистской фи-

лософии, лежащей в основе теории Выготского [6].

Что касается природы знаний и моторного развития, то здесь Лоуренцо обнаруживает очевидные признаки ориентации Выготского на гетерономию, а Пиаже на автономию. Например, с точки зрения Пиаже научные понятия, такие как число, классификация, переходность возникают в мышлении ребенка в ходе последовательно сменяющихся друг друга естественных процессов, то есть без прямого вмешательства со стороны формального обучения, как например, это имеет место в школе [14]. Он считает, что эти изменения возникают в процессе самостоятельных действий ребенка и координирования им своих действий. Относительно автономное и естественное происхождение научных понятий, которое особенно подчеркивал Пиаже, в теории Выготского не встречается. Напротив, в его теории, там, где речь идет о происхождении псевдопонятий или «*мышления в комплексах*» [41]; их происхождение относится автором к практическому опыту ребенка, а происхождение научных понятий, по его мнению, следует искать в тех формальных определениях, которые даются учителем или кем-то из взрослых в окружении ребенка. То есть, по Выготскому (1962) формирование понятий является функцией социального и культурного развития индивида. Именно поэтому, по мнению Лоуренцо, идея формирования понятий, принадлежащая Пиаже, дает основание считать его последовательным сторонником автономности субъекта, а концепция формирования понятий по Выготскому говорит о доминировании идеи гетерономности субъекта в его работах.

5. Выготский и Пиаже о социальных отношениях

Говоря о роли социальных взаимоотношений в развитии ребенка. Лоуренцо приводит классификацию Пиаже: взаимоотношения могут быть равноправными, например, между сверстниками или отношениями, основанными на авторитете одного из партнеров [23]. Легко заметить, что первые легко согласовываются с идеей автономии, а вторые с идеей гетерономии.

Выделив эти два вида социальных отношений, Пиаже [23] всегда утверждал, что именно первый тип взаимоотношений, апеллирующий к идее равноправия, сотрудничества, взаимного уважения, то есть к *автономной морали*, а не второй тип, апеллирующий к подчинению, ограничениям и одностороннему уважению, т. е. к *гетерономной морали*, способствует развитию такой интеллектуальной составляющей как понятие обратимости и обоюдного морального поведения. Пиаже неоднократно утверждал, что мораль, основанная на взаимном уважении, достигает более высокого уровня развития, чем мораль, основанная на одностороннем уважении [23]; [34]; и таким образом вводит в свою теорию еще один критерий, по которому мы можем судить о его общей ориентации на автономию.

Этот критерий не имеет аналога в теории Выготского (1978), поскольку для Выготского, обучение (и, соответственно, развитие) не происходит в процессе взаимоотношений двух равных партнеров, оно имеет место в системе отношений ребенка и превышающего его по уровню развития взрослого (учителя) [42].

В противовес конструктивистским взглядам Пиаже [32], согласно которым знания ребенка и его развитие в целом

являются преимущественно индивидуальным конструктом, Выготский [41] доказывал, что дети усваивают научные понятия с помощью точных формальных дефиниций, формулируемых для них взрослыми, и, чаще всего, учителями. Этот тезис Выготского делает акцент на асимметричном (вертикальном) типе отношений между людьми, и, соответственно, в очередной раз дает понять о его преимущественной ориентации на гетерономного субъекта в процессе овладения им научными понятиями.

По мнению Лоуренцо, такая ориентация присутствует и в других постулатах теории Выготского, а именно в его утверждениях о подчиненности развития обучению и о зоне ближайшего развития [42].

Обобщая различия между Пиаже и Выготским, Лоуренцо указывает на разнонаправленность процессов развития в их подходах. В то время как в теории Пиаже когнитивные процессы исходно строятся как внутреннее свойство индивида и только потом они проявляются вовне, в системе отношений ребенка с другими людьми, в теории Выготского ребенок сначала устанавливает отношения с другими людьми и после интериоризации этих отношений обретает те исходные представления, с которых начинается его когнитивное развитие. Благодаря именно этим различиям теорию Пиаже иногда называют как теория «изнутри-вовне», а теорию Выготского как «извне-вовнутрь» [17].

6. Выготский и Пиаже о методах исследования

Далее Лоуренцо анализирует подходы Пиаже и Выготского к пониманию пси-

хологических процессов и феноменов и обсуждает признаки ориентации на автономию субъекта у Пиаже и гетерономию у Выготского в тех методах, которые каждый из них выбирает для исследования возникновения и генезиса интеллектуальных операций и высших психических функций. По его мнению, в то время как Пиаже [29] отводит основную роль в своих исследованиях *клиническому* или *критическому* методу, рассчитанному на раннюю фиксацию возникновения и генезиса структуральных и относительно спонтанных компетенций, Выготский [42] разрабатывает *экспериментально-генетический метод*, в рамках которого реализуется возможность *искусственной* провокации или воспроизведения процесса психического развития.

Лоуренцо напоминает, что согласно сложившимся в научном мире представлениям, основной целью клинического метода Пиаже является фиксация типичной для ребенка в том или ином возрасте интеллектуальной способности, умения конструировать, реконструировать и координировать свои действия [28]; а смысл экспериментально-генетического метода Выготского состоит в том, чтобы зафиксировать шаг за шагом происходящие в короткий промежуток времени изменения. Микрогенетические исследования по методу Выготского, с точки зрения Лоуренцо, практически не ставят своей целью изучение актуальных, спонтанных и природных изменений в мышлении ребенка, а направлены на измерение характера происходящих с ним в процессе обучения изменений и поиск наиболее эффективных способов воздействия на ребенка, то есть, по сути, они работают только с теми способнос-

тями ребенка, которые могут быть сформированы при внешнем воздействии на него, а не с теми, которые являются для ребенка естественными и спонтанно проявляющимися в том или ином возрасте. Это дает основание Лоуренцо считать экспериментально-генетический метод проявлением свойственной Выготскому ориентации на гетерономию субъекта и его относительную зависимость от специфичности ситуации и внешнего управления.

7. Пиаже и Выготский о необходимых знаниях

В этой части статьи Лоуренцо анализирует отношение Пиаже и Выготского к актуальному и необходимому уровню знаний индивида при решении задач, опережающих его наличный уровень компетенции. В частности, он пишет о том, что в развитии детей существуют периоды, когда выполняя какие-то задания, они демонстрируют актуальный уровень своих знаний, которого оказывается недостаточно для полного понимания сути задания, то есть демонстрируют отсутствие *необходимых знаний*.

Он приводит в качестве примера одно из заданий Пиаже на определение уровня представления индивида о *сохранении* вещества (массы, объема, размера, количества и т. д.). На стадии конкретных операций ребенок не только должен дать правильный ответ, например, что количество элементов в 2-х предложенных наборах (например, монеток) остается неизменным, невзирая на их расположение на плоскости (расстояние между ними), но и сформулировать вывод, что количество предметов всегда будет оста-

ваться неизменным и независимым от их расположения в пространство, то есть, количество предметов не зависит от характера их расположения. Это последнее будет и выступать в качестве *необходимого (требуемого) знания* для данного этапа. Для Пиаже возникновение *необходимого знания* [24] является главной проблемой психогенезиса операциональных структур, которая обнаруживает себя во многих его работах [32]; [33]. Учитывая центральный характер этой проблемы для большинства исследований Пиаже, Лоуренцо полагает, что его можно назвать психологом *необходимого*, а такие определения как «логическая необходимость», «необходимые знания» и т. д., уникальными характеристиками теории Пиаже [33].

Отмечая постоянный интерес Пиаже к логической *необходимости* и *необходимым знаниям*, Лоуренцо называет их основным показателем ориентации швейцарского психолога на автономность субъекта.

Одновременно он считает, что понятие *необходимого знания* не встречается у Выготского. Хотя в своей книге «Мышление и речь» [41] Выготский детально анализирует проблему формирования понятий, его анализ строится вокруг пред-понятий и псевдо-понятий, а также научных и истинных понятий, но практически не затрагивает проблему *необходимого знания*, логической *необходимости* и т.д. Более того, учитывая социальное, культурное и историческое происхождение всех действий человека, по Выготскому, понятно, что истинное знание (например, *необходимое знание*) не имеет особого значения в его теории. Отсутствие у Выготского интереса к *необходимому знанию* лишний раз убеж-

дает Лоуренцо в том, что в основе теории русского психолога лежит гетерономность субъекта, то есть понимание развития как обусловленного внешними по отношению к индивиду воздействиями.

8. Выготский и Пиаже о трансформации и трансмиссии

Лоуренцо разделяет мнение большинства своих коллег о том, что Пиаже [26]; [27]; [35] всегда ратовал за конструктивистский подход в образовании, который базировался на его эпистемологических представлениях. Пиаже многократно утверждал, что познать объект можно только в ходе действия с ним, а также благодаря созданию и преобразованию схем действия с ним. Что касается метода обучения, Пиаже [27]; [35] подвергал острой критике методы, основанные на вербализме, методы, в которых конструктивизм ребенка подменяется инструкцией взрослого, его активность подавляется в угоду пассивному усвоению знаний, трансформация подчинена трансмиссии, а сотрудничество выражено слабее, чем слепое послушание. С его точки зрения обучение только тогда может быть успешным, когда оно опирается на активность самого ученика. Пиаже полагал (и многократно писал об этом), что целью обучения является развитие интеллекта, а не памяти (способности к механическому запоминанию), образование должно быть направлено на повышение исследовательских способностей субъекта, а не расширение его эрудиции, оно должно быть направлено на формирование творческого и критически настроенного индивида, а не пассивного реципиента некритически

усваиваемых догм, установленных фактов или истин, навязываемых окружающими.

По мнению Лоуренцо ориентация Пиаже на автономию субъекта проявляет себя и в том, какую незначительную роль он отводил попыткам искусственно сформировать у ребенка операциональную компетентность. И, хотя он допускал, что в ходе специально организованного обучения какие-то отдельные операциональные компетенции могут сформироваться быстрее, в отношении самих этих специально организованных форм обучения, Пиаже остро ставил вопрос: «А нужно ли ускорять процесс усвоения этих понятий и компетенций?»

Что касается роли опыта (и тренинга) в процессах развития и обучения, то здесь, по мнению Лоуренцо, возникает две проблемы, требующие прояснения: Во-первых, Пиаже не отрицал роль опыта и, соответственно, тренинга в обучении индивида и в его развитии. То, что он действительно отвергал, так это сугубо утилитарное понимание опыта и его роли в развитии. Он никогда не рассматривал опыт действия, процесс обучения или тренинга как простую трансмиссию знаний со стороны окружающих. Как бы ни был построен процесс обучения, главным в нем остается процесс ассимиляции и собственной активности ребенка.

Сравнивая его позицию с теорией Выготского, Лоуренцо справедливо отмечает, что в некоторых аспектах теория Выготского ставит акцент на трансформацию внутри самого субъекта и, соответственно, на то, что имеет скорее природное, чем культурное происхождение. Это сквозит во всех трех базовых идеях, лежащих в основе социокультурного подхода Выготского: интернализация,

опосредствование, зона ближайшего развития.

Основанием для этого Лоуренцо служит высказывание самого Выготского о том, что, хотя любая психическая функция социальна по своей природе, ее интернализация или интериоризация осуществляется не пассивно, но в обязательном порядке включает в себя реконструкцию внешних операций. Для Выготского психологическое развитие движется по направлению от культурного к естественно присущему, в связи с чем, даже в самом начале психологическая активность индивида социально опосредствована, а язык играет определяющую роль в этом процессе. Однако это не означает, что психологическая активность индивида может быть полностью сведена к культурным отношениям и социальным трансмиссиям. В действительности, культурное развитие не вызывает в поведении ребенка ничего такого, что не существовало бы в нем как потенциальная природная способность [40].

В частности, хотя идея Выготского о зоне ближайшего развития [41, с. 86] указывает на то, что ребенок способен с помощью взрослого решать задачи, превышающие его актуальные способности, сам Выготский указывает и на то, что это возможно только в случае, если наличный уровень развития ребенка достаточен, чтобы принять эту помощь и воспользоваться ею. Это условие, по мнению Лоуренцо, несколько смягчает категоричность утверждения Выготского о том, что развитие следует за обучением, и показывает, что его тезис о зоне ближайшего развития подразумевает в качестве главного компонента не только руководство взрослого или сотрудничество с более компетентными сверстниками,

но и актуальный уровень развития самого ребенка [43].

Тем не менее, по мнению Лоуренцо, в теории Выготского, особенно в той ее части, которая касается образования, идея трансмиссии и внешнего воздействия преобладает над идеей трансформации и саморазвития. И, с учетом этого, он уверенно говорит о том, что Выготский ориентирован на гетерономию субъекта и внешние воздействия как фактор его развития. Более того, он высказывается в том духе, если разрабатывать теорию обучения только в русле идей Выготского, то возникает риск сведения обучения к инструктажу в противовес активности, к трансмиссии без трансформации, к пассивному усвоению знаний без конструирования новых знаний и их воссоздания.

Подводя итоги этой части своей статьи Лоуренцо говорит о том, что признание, пусть и с оговорками, автономии субъекта, несколько снижает категоричность постулатов Выготского об интернализации, посредствовании и зоне ближайшего развития, как проявляющих его общую ориентацию на гетерономию субъекта. Это означает, что ориентация на гетерономию у Выготского не столь очевидна, как ориентация Пиаже на автономию. Общая ориентация Выготского на гетерономию индивида и внешнее социальное воздействие на его развитие связана с его попыткой привнести в психологию теорию диалектического материализма. Также точно общая ориентация Пиаже на автономию индивида созвучна социал-демократической идеологии его времени, в которой индивид всегда рассматривался вне коллективного и социального.

9. Заключение

В заключении своей статьи Лоуренцо пишет, что он постарался привести необходимые доказательства того, что, невзирая на определенное сходство в теориях Пиаже и Выготского, между ними существует весьма заметное расхождение, которое до настоящего времени никем не отмечалось. Кратко это расхождение можно описать следующим образом. Там, где теория Пиаже настойчиво группирует факты вокруг автономности в поведении и действии субъекта, она активно сталкивает между собой и противопоставляет физическое и социальное окружение индивида. Теория Выготского, напротив, постоянно подчеркивает гетерономию субъекта в процессе овладения знаниями и подчеркивает роль социального фактора в этом процессе.

Выявляя эти расхождения между теориями двух выдающихся психологов современности, Лоуренцо, по его мнению, дистанцируется от современных интерпретаций, в которых теории Выготского и Пиаже признаются либо абсолютно противоположными, либо имеющими много сходного. Он склонен придерживаться того мнения, что различия в теориях Пиаже и Выготского не следует минимизировать или упрощать, поскольку в основе их подходов лежат абсолютно разные философские взгляды, которые в свою очередь оказывают влияние на то, как оба ученых решают проблему социального влияния, генетического развития, универсальности когнитивных структур.

Далее он пишет о том, что один из вопросов, который он задавал себе по мере написания этой статьи, состоит в том, окажется ли выделенное им рас-

хождение в теориях двух выдающихся ученых полезным для современных исследователей, позволит ли материал статьи лучше понять теории Пиаже и Выготского, например, через призму терминов *имманентный* и *трансцендентный*, поскольку их исходное значение имеет религиозный, а не психологический смысл. В то же время он считает, что перевод терминов из одной области знаний в другую происходил и ранее, а психология существенно обогатилась за счет присвоения терминологии смежных с ней, или совсем далеких от нее наук. Например, понятие обратимости, первоначально являвшееся исключительно химическим термином (обратимость реакции), позво-

лило Пиаже объяснить саму природу конкретных операций и формальной логики.

Другим его вопросом было: «Можно ли отдать предпочтение какой-либо из двух теорий (например, теории Пиаже или Выготского), или какой-либо из двух выявленных им ориентаций (автономия или гетерономия)?» Он полагает, что ответ на этот вопрос читатели могут дать сами в зависимости от своих научных предпочтений. Сам он считает, что ученый, не испытывающий симпатии к концепции Пиаже, вряд может стать настоящим исследователем. Справедливо ли это в отношении тех, кто не слишком-то симпатизирует Выготскому, он не знает.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Amin T., Valsiner J.* Coordinating operative and figurative knowledge: Piaget, Vygotsky, and beyond // *Social interaction and the development of knowledge* / J. Carpendale, U. Muller (Eds.). Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2004. P. 87—109.
2. *Bennour M., Voneche J.* The historical context of Piaget's ideas // *The British companion to Piaget* / U. Muller, J. Carpendale, L. Smith (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 45—63.
3. *Bruner J.* Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky // *Human Development*. 1997. Vol. 40, Iss. 2. P. 63—73.
4. *Carpendale J.I.M., Muller U.* Social interaction and the development of knowledge. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004. P. 1—18.
5. *Chapman M.* Constructive evolution: Origins and development of Piaget's thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 472 p.
6. *Cole M., Scribner S.* Introduction // *Mind in society: The development of higher psychological processes* / L.S. Vygotsky (Ed.). Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1978. P. 1—14.
7. *Cole M., Wertsch J.* Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky // *Human Development*. 1996. Vol. 39, Iss. 5. P. 250—256.
8. *Daniels H., Cole M., Wertsch J.* (Eds.) *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 476 p.
9. *Davydov V., Radzikhovskii L.* Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology // *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* / J. Wertsch (Ed.). New York: Cambridge University Press, 1985. P. 35—65.

10. *Forman E.* Discourse, intersubjectivity, and the development of peer collaboration: a Vygotskian approach // *Children's development within social context.* 1992. Vol. 1. P. 143—159.
11. *Glassman M.* The difference between Piaget and Vygotsky: A response to Duncan // *Developmental Review.* 1995. Vol. 15, Iss. 4. P. 473—482.
12. *Greenfield P.* Culture and universals: A tribute to Barbel Inhelder // *Working with Piaget: Essays in honour of Barbel Inhelder / A. Tryphon, J. Voneche (Eds.).* Hove: Psychology Press. 2001. P. 149—178.
13. *Inhelder B., Piaget J.* The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York: Basic Books, 1958. 393 p. (Original work published 1955).
14. *Inhelder B., Piaget J.* The early growth of logic in the child: Classification and seriation. New York: Norton. 1969. 302 p. (Original work published 1959).
15. *Kirschner S., Martin J.* (Eds.) The sociocultural turn in psychology: The contextual emergence of mind and self. New York: Columbia University Press. 2010. 298 p.
16. *Lerman S.* Intersubjectivity in mathematics learning: A challenge to the radical constructivist paradigm? // *Journal for Research in Mathematics Education.* 1996. Vol. 27, Iss. 2. P. 133—150.
17. *Marti E.* Mechanisms of internalization and externalization of knowledge // *Piaget and Vygotsky: The social genesis of thought / A. Tryphon, J. Voneche.* East Sussex: Taylor & Francis Ltd, 1996. P.57—84.
18. *Matusov E., Hayes R.* Sociocultural critique of Piaget and Vygotsky // *New Ideas in Psychology.* 2000. Vol. 18. P. 215—239.
19. *Muller U., Carpendale J., Smith L.* (Eds.) The Cambridge companion to Piaget. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 430 p.
20. *Piaget J.* Immanence et transcendance = Immanence and transcendence // *Deux types d'attitudes religieuses: Immanence et transcendance = Two types of religious attitudes: Immanence and transcendence / J. Piaget, J. de La Harpe (Eds.).* Geneva: Editions de l'Association Chretienne d' Etudiants de Suisse Romande, 1928. P. 7—40.
21. *Piaget J.* La psychologie de l'intelligence = The psychology of intelligence. Paris: Armand Colin. 1947. 204 p.
22. *Piaget J.* Development and learning // *Piaget rediscovered / R. Ripple, U. Rockcastle (Eds.).* Ithaca, NY: Cornell University Press, 1964. P. 7—20.
23. *Piaget J.* The moral judgment of the child. New York: Free Press, 1965. 418 p. (Original work published 1932).
24. *Piaget J.* Six psychological studies. New York: Vintage, 1967. 192 p. (Original work published 1964).
25. *Piaget J.* (Ed.). *Logique et connaissance scientifique = Logic and scientific knowledge.* Paris: Gallimard. 1967. 1345 p.
26. *Piaget J.* *Psychologies and Pedagogie = Psychology and pedagogy.* Paris: Denoel / Gonthier. 1969. 172 p.
27. *Piaget J.* *Ou va l'education = The future of education.* Paris: Gonthier. 1972. 116 p.
28. *Piaget J.* *Psychology and epistemology.* London: Penguin. 1972. 187 p. (Original work published 1970).

29. *Piaget J.* Intellectual evolution from adolescence to adulthood // Human Development. 1972. Vol. 15. P. 1—12.
30. *Piaget J.* Piaget's theory // Handbook of child Psychology / P. Mussen (Ed.). Vol. 1. New York: Wiley, 1983. P. 103—128.
31. *Piaget J.* The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development. Chicago: University of Chicago Press. 1985, 160 p. (Original work published 1975).
32. *Piaget J.* Essay on necessity // Human Development. 1986 Vol. 29, P. 301—314.
33. *Piaget J.* Possibility and necessity. Vol. 2. The role of necessity in cognitive development. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1987. (Original work published 1981).
34. *Piaget J.* Sociological studies. New York/London: Routledge. 1995. (Original work published 1965).
35. *Piaget J.* De la Pedagogie = Piaget on pedagogy. Paris: Editions Odile Jacob. 1998.
36. *Smith L.* Necessary knowledge: Piagetian perspectives on constructivism. Hove/Hillsdale: Erlbaum, 1993. 231 p.
37. *Stetsenko A.* Introduction to 'tool and sign' by Lev Vygotsky // The essential Vygotsky / R. Rieber, D. Robinson (Eds.). New York: Kluwer Academic/Plenum. 2004. P. 499—510.
38. *Stetsenko A.* From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) project // Cultural Studies of Science Education. — 2008. — Vol. 3. — Iss 2. — P. 471—491.
39. *Vianna E., Stetsenko A.* Embracing history through transforming it: Contrasting Piagetian versus Vygotskian (activity), theories of learning and development to expand, constructivism within a dialectical view of his history // Theory and Psychology. 2006. Vol. 16. P. 81—108.
40. *Vygotsky L.* The problem of the cultural development of the child // Journal of Genetic Psychology. 1929. Vol. 6. P. 415—434.
41. *Vygotsky L.* Thought and language. Cambridge: The M.I.T Press, 1962. 351 p. (Original work published 1934).
42. *Vygotsky L.* Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978. 159 p.
43. *Vygotsky L.* The genesis of higher mental functions // The concept of activity in Soviet psychology / J. Wertsch (Ed.). Armonk, NY: Sharpe. 1981. P. 144—188.
44. *Vygotsky L.* Problems of general psychology // The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. New York: Plenum. 1987.
45. *Vygotsky L.* Academic concepts in school aged children // The Vygotsky reader // R. van der Veer, & J. Valsiner (Eds.). Oxford: Blackwell, 1994. P. 111—126, (Original work published 1934).
46. *Wertsch J., Tulviste P.* L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology // Developmental Psychology. 1992. Vol. 28. P. 548—557.

**Review of the Article by Orlando Lourenco: Piaget and Vygotsky:
Many resemblances, and a crucial difference
(New Ideas in Psychology 30 (2012) P. 281—295)**

T.V. Yermolova

Candidate of psychological sciences, professor, head of the chair of foreign and Russian philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

G.V. Alexeyeva

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of foreign and Russian philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

The article sets a goal to introduce readers to the article of Orlando Lourenco, professor of Lisbon University, who suggests totally new (and from his point of view unreasonably ignored for a long period of time) parameters of assessing resemblances and differences in approaches of two influential developmental psychologists (Piaget and Vygotsky) to several fundamental problems of psychology: 1) the origins of knowledge and motor of development; 2) influence of equal vs. those based on authorities relations on child development and learning; 3) the more appropriate method for studying developmental changes; 4) the importance of the distinction between true vs. necessary knowledge; 5) the role of transformation vs. transmission in the development and learning phenomena.

Keywords: Piaget; Vygotsky; Autonomy; Heteronomy; Development; Learning.