**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ**

**МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОИЧЕСКИЙ ГОУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

***Реферат по возрастной психологии:***

**Сравнение научных концепций Ж. Пиаже и Л.С. Выготского**

Выполнила:

Студентка 301 группы Корт А.А.

Преподаватель:

Гавриченко О.В.

Дата сдачи: 21 июня 2010

Москва 2010

**Содержание**

Введение

1. Основные научные достижения Ж. Пиаже
2. Основные научные достижения Л.С. Выготского
3. Сходство и различия концепций Ж. Пиаже и Л.С. Выготского

Заключение

Список литературы

**Введение**

Начало и середина XX века ознаменованы бурным развитием психологической науки, бесценный вклад в которую внесли два выдающихся ученых – Жан Пиаже (1896 – 1980) и Лев Семёнович Выготский (1896 -1934). Они родились в одном и том же году и практически одновременно начали свою научную деятельность, однако лично никогда не общались.

Л.С. Выготский прожил очень короткую жизнь, но успел создать богатейшее научное наследие. Среди его открытий теория развития высших психических функций, концепция культурно-исторического развития, понятие зоны ближайшего развития, критических и литических периодов в развитии, он также выделил этапы развития мышления и внес огромный вклад в изучение развития мышления и речи. Он опубликовал ряд научных работ, среди которых:

 Психология искусства (*idem*) (1922)

 Сознание как проблема психологии поведения (1924/5)

 Исторический смысл психологического кризиса (1927)

 Проблема культурного развития ребенка (1928)

 Конкретная психология человека (1929)

 Орудие и знак в развитии ребенка (1930) (в соавторстве с А. Р. Лурия)

 Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок (1930) (в соавторстве с А. Р. Лурия)

 История развития высших психических функций (1931)

 Лекции по психологии (1. Восприятие; 2. Память; 3. Мышление; 4. Эмоции; 5. Воображение; 6. Проблема воли) (1932)

 Проблема развития и распада высших психических функций (1934)

 Мышление и речь (*idem*) (1934)

Он умер от туберкулеза 11 июня 1934 г. В Москве.

Жан Пиаже, напротив, прожил жизнь очень долгую и так же деятельную и насыщенную. Он выл учеником Анри Бергсона, позднее работал в сотрудничестве с Эдуардом Клапаредом. Является автором 52-х книг и 458 научных статей. Пиаже – виднейший представитель Женевской школы генетической психологии. Пиаже принадлежат выдающиеся открытия в изучении детского мышления, в частности логического, речи и развития интеллекта. Он выделил этапы интеллектуального развития детей, основные черты детского мышления, такие как: эгоцентризм (неспособность встать на чужую точку зрения), нечувствительность к противоречиям, двойственность, подразумевающую одновременную разумность и неразумность детского мышления и ряд других его особенностей.

Л.С. Выготский был хорошо знаком с трудами Ж. Пиаже и опубликовал целый ряд критических замечаний к ним, однако Пиаже смог ознакомиться с ними лишь после смерти Выготского. Пиаже с большим уважением относился к Выготскому и, по его собственному признанию, весьма сожалел о том, что не смог вступить в диалог с ним, своевременно ознакомиться с его критикой и представить доводы в пользу своей концепции. Пиаже был согласен не со всеми критическими замечаниями Выготского, и для него было тем более огорчительно, что в ту пору своих исследований, когда он уже мог представить контраргументы, физической возможности предложить их своему научному оппоненту уже не представилось, так как комментарии Выготского попали к Пиаже лишь через 25 лет после их опубликования, когда автора уже не было в живых.[[1]](#footnote-1)

**1.** **Основные научные достижения Ж. Пиаже**

Ж.Пиаже окончил Невшательский университет (1915). С 1921 г. профессор Института Ж.-Ж.Руссо в Женеве, Невшательского (1923-29) и Лозанского (1937-54) университетов. Директор Института Ж.-Ж.Руссо (с 1929), Психологической лаборатории в Женеве (с 1940), Центра генетической эпистемологии в Женеве (с 1955).

Деятельность Ж. Пиаже как психолога началась в 1920 г. в Париже в сотрудничестве с Г. Липпсом и Е. Блейером. С 1921 г. по приглашению Э.Клапареда он начинает вести научную и преподавательскую работу в Институте имени Ж. Ж. Руссо в Женеве и уже через несколько лет становится профессором Женевского университета. В Париже он много работал в клинике, изучал логику, философию, психологию, проводил экспериментальные исследования на детях, начатые без особого энтузиазма. Однако скоро Пиаже нашел свою собственную область исследования. Это был конец теоретического и начало экспериментального периода в творчества Пиаже как психолога. [[2]](#footnote-2)

В области детской психологии изучал происхождение и развитие интеллекта ребенка, формирование фундаментальных понятий (объект, пространство, время, причинность и др.), особенности детской логики и мировоззрения. Основная задача всех исследований - изучение механизмов познавательной деятельности ребенка, которые скрыты за внешней картиной его поведения. Эксперименты Пиаже выявили ряд новых психологических феноменов – эгоцентрический характер мышления и речи ребенка, особенности детской логики и представлений о мире (нечувствительность к противоречию, слабость интроспекции, непонимание относительных понятий, моральный и интеллектуальный реализм и др.). Для Пиаже основная единица мышления – операция (поэтому его учение названо операциональной концепцией интеллекта). Сенсомоторные координации, конкретные операции и формальные операции составляют три основные структуры интеллекта. Анализ процесса их достижения позволил Пиаже разделить весь ход психического развития на основные периоды. Общую картину развития интеллекта Пиаже дополнил изучением эмоциональных процессов, памяти, воображения, восприятия, которые рассматривались им как целиком подчиненные интеллекту. Взгляды на природу интеллекта ребенка нашли отражение в решении проблемы соотношения обучения и развития. По Пиаже, обучение подчинено законам развития. Эффективность обучения зависит от того, в какой степени внешние условия соответствуют наличному уровню развития. Критический анализ и творческое переосмысление многими современными учеными идей Пиаже значительно обогатили мировую психологическую науку.[[3]](#footnote-3)

Он преобразовал основные понятия других школ: бихевиоризма (взамен понятия реакции он выдвинул понятие операции) и гештальтизма (гештальт уступил место понятию структуры). Свои новые теоретические представления Пиаже строил на прочном эмпирическом фундаменте-на материале развития мышления и речи у ребенка. В работах начала 20-х голов «Речь и мышление ребенка», «Суждение и умозаключение у ребенка» и др. Пиаже на основе примененного им метода беседы (детям задавались вопросы, например, отчего движутся облака, вода, ветер? Откуда происходят сны? Почему плавает лодка? и т. п.), сделал любопытный вывод: если взрослый размышляет социально (мысленно обращаясь к другим людям) даже наедине с самим собой, то ребенок размышляет или говорит эгоцентрично ни к кому не обращаясь, и в присутствии других людей.  
Принцип эгоцентризма (от лат. «эго» - я и «центрум» - центр круга) царит над мыслью дошкольника, который сосредоточен на своей позиции (интересах. влечениях) и не способен стать на место другого («децентрироваться'»), критически оценить своп суждения со стороны. Его суждениями правит «логика мечты», уносящая от реальности.

Эти выводы Пиаже, в которых ребенок выглядел игнорирующим реальность мечтателем, подверг критике Выготский, давший свое толкование эгоцентрической речи ребенка. В то же время он чрезвычайно высоко оценил труды Пиаже, который предпочитает говорить не о том, чего ребенку не хватает сравнительно с взрослым (меньше знает, проще, мыслит и т. п.), а о том, что у ребенка есть, какова его внутренняя психическая организация.  
Пиаже выделил несколько стадий в эволюции детской мысли: например, своеобразную магию, когда ребенок надеется с помощью слова или жеста изменить внешний предмет; или же своеобразный анимизм, когда предмет наделяется волей или жизнью ('солнце движется, потому что оно живое'). Будучи неспособен мыслить абстрактными понятиями, соотносить их, ребенок опираются в своих объяснениях на конкретные случаи.

В дальнейшем Пиаже свел все эти стадии к четырем **возрастным периодам**. Первоначально (***до двух лет***) детская мысль содержится в предметных действиях; затем (***от двух до семи лет***) они интериоризируются (переходит из внешних во внутренние), становятся предоперациями (действиями) ума; на третьей стадии (***от 7 до 11 лет***) возникают конкретные операции; на четвертой (***от 11 до 15 лет***)-формальные операции, когда мысль ребенка способна строить логически обоснованные гипотезы, из которых делаются дедуктивные (от общего к частному) умозаключения.

Операции не совершаются изолированно: будучи взаимосвязаны, они создают устойчивые и в то же время подвижные структуры. Стабильность структур возможна только благодаря активности организма, его напряженной борьбе с разрушающими ее силами.

Стадийное развитие системы психических действий - такой представил Пиаже картину сознания. При этом вначале Пиаже испытал влияние Фрейда, считая, что человеческое дитя, появляясь на свет, движимо одним мотивом-стремлением к удовольствию, - и не желает ничего знать о реальности, с которой вынуждено считаться только из-за требований окружающих. Позже он признал исходным моментом в развитии детской психики реальные внешние действия ребенка (сенсомоторный интеллект, т. е. элементы мысли, данные в движениях, которые регулируются чувственными впечатлениями).

Существует огромный разрыв между тем, что было в детской психологии в начале века до работ Пиаже, и тем уровнем развития теории, который существует теперь, благодаря его деятельности. Пиаже психолог, проложивший новые пути в науке. Он создал новые методы, открыл неизвестные до него законы душевной жизни ребенка. Пиаже пришел в психологию потому, что в ней скрестились его биологические, философские и логические интересы. В молодости под влиянием А. Бергсона для него открылась новая сторона проблемы познания возможность его биологического объяснения. Пиаже считал, что эта задача не может быть решена непосредственно, путем рассуждения, так как между биологией и теорией; познания существует разрыв, заполнить который может психология, а не философия, как думал А. Бергсон. Исходя из перспективы создания генетической эпистемологии науки о происхождении и развитии научного знания, Пиаже перевел традиционные вопросы теории познания в область детской психологии и приступил к их экспериментальному решению. [[4]](#footnote-4)

Философские размышления привели Пиаже к мысли, что логика не является врожденной изначально, а развивается постепенно, и что именно психология открывает возможность изучения онтогенетического развития логики. Уже первые факты из области психологии, полученные Пиаже в экспериментах с детьми по стандартизации так называемых "рассуждающих тестов" К. Берта, подтвердили эту его идею. Полученные факты показали возможность исследования психических процессов, лежащих в основе логических операций. С тех пор центральная задача Пиаже состояла в том, чтобы изучить психологические механизмы логических операций, установить постепенное возникновение стабильных логических целостных структур интеллекта. Возможность прямого исследования проблем логики соответствовала первым философским интересам Пиаже.

Изучение "эмбриологии интеллекта" совпало также и с его биологическими интересами. Период 1921-1925 годов начало работы Пиаже по систематическому исследованию генезиса интеллекта. Именно, исходя из этой общей цели, он сначала выделил и исследовал частную проблему, изучил скрытые умственные тенденции, придающие качественное своеобразие детскому мышлению, и наметил механизмы их возникновения и смены. С помощью клинического метода Пиаже установил новые факты в области детского развития. Важнейшие из них открытие эгоцентрического характера детской речи, качественных особенностей детской логики, своеобразных по своему содержанию представлений ребенка о мире. Однако, основное достижение Пиаже, сделавшее его всемирно известным ученым, открытие эгоцентризма ребенка. Эгоцентризм - это основная особенность мышления, скрытая умственная позиция ребенка. Своеобразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире лишь следствие этой эгоцентрической умственной позиции.[[5]](#footnote-5)

В начальный период своей деятельности Пиаже описал особенности представлений детей о мире:

* неразделенность мира и собственного Я,
* анимизм (вера в существование души и духов и в одушевлённость всей природы),
* артификализм (восприятие мира как созданного руками человека).

Для их объяснения использовал понятие эгоцентризма, под которым понимал определенную позицию по отношению к окружающему миру, преодолеваемую за счет процесса социализации и влияющую на конструкции детской логики: синкретизм (связывание всего со всем), невосприятие противоречий, игнорирование общего при анализе частного, непонимание относительности некоторых понятий. Все эти феномены находят наиболее яркое выражение в эгоцентрической речи.

Пиаже выделял следующие стадии развития интеллекта.

На протяжении периода сенсо-моторного интеллекта постепенно развивается организация перцептивных и двигательных взаимодействий с внешним миром. Это развитие идёт от ограниченности врождёнными рефлексами к связанной организации сенсо-моторных действий по отношению к непосредственному окружению. На этой стадии возможны только непосредственные манипуляции с вещами, но не действия с символами, представлениями во внутреннем плане.

### Подготовка и организация конкретных операций (2—11 лет)

#### Подпериод дооперациональных представлений (2—7 лет)

На стадии дооперациональных представлений совершается переход от сенсо-моторных функций к внутренним — символическим, то есть к действиям с представлениями, а не с внешними объектами.

Эта стадия развития интеллекта характеризуется доминированием предпонятий и *трансдуктивного* рассуждения; *эгоцентризмом*; *центрацией* на бросающейся в глаза особенности предмета и пренебрежением в рассуждении остальными его признаками; сосредоточением внимания на состояниях вещи и невниманием к её *преобразованиям*.

#### Подпериод конкретных операций (7—11 лет)

На стадии конкретных операций действия с представлениями начинают объединяться, координироваться друг с другом, образуя системы интегрированных действий, называемые *операциями*. У ребёнка появляются особые познавательные структуры, называемые *группировками* (например, *классификация*), благодаря которым ребёнок приобретает способность совершать операции с классами и устанавливать логические отношения между классами, объединяя их в иерархии, тогда как раньше его возможности были ограничены трансдукцией и установлением ассоциативных связей.

Ограниченность этой стадии состоит в том, что операции могут совершаться только с конкретными объектами, но не с высказываниями. Операции логически структурируют совершаемые внешние действия, но аналогичным образом структурировать словесное рассуждение они ещё не могут.

### Формальные операции (11—15 лет)

Основная способность, появляющаяся на стадии формальных операций (от 11 приблизительно до 15 лет), — способность иметь дело с *возможным*, с гипотетическим, а внешнюю действительность воспринимать как частный случай того, что возможно, что могло бы быть. Познание становится *гипотетико-дедуктивным*. Ребёнок приобретает способность мыслить предложениями и устанавливать формальные отношения (включение, конъюнкция, дизъюнкция и т. п.) между ними. Ребёнок на этой стадии также способен систематически выделить все переменные, существенные для решения задачи, и систематически перебрать все возможные *комбинации* этих переменных.

Что касается соотношения языка и мышления в когнитивном развитии, Пиаже полагает, что «язык не полностью объясняет мышление, поскольку структуры, которые характеризуют это последнее, уходят своими корнями в действие и в сенсомоторные механизмы более глубокие, чем языковая реальность. Но всё же очевидно, что чем более сложными становятся структуры мышления, тем более необходимым для завершения их обработки является язык. Следовательно, язык — это необходимое, но не достаточное условие построения логических операций».[[6]](#footnote-6)

**2. Основные научные достижения Л.С. Выготского**

Становление Выготского как учёного совпало с периодом перестройки советской психологии на основе методологии марксизма, в которой он принял активное участие. В поисках методов объективного изучения сложных форм психической деятельности и поведения личности Выготский подверг критическому анализу ряд философских и большинство современных ему психологических концепций («Смысл психологического кризиса», рукопись, 1926), показывая бесплодность попыток объяснить поведение человека, сводя высшие формы поведения к низшим элементам.

Исследуя речевое мышление, Выготский по-новому решает проблему локализации высших психических функций как структурных единиц деятельности мозга. Изучая развитие и распад высших психических функций на материале детской психологии, дефектологии и психиатрии, Выготский приходит к выводу, что структура сознания — это динамическая смысловая система находящихся в единстве аффективных волевых и интеллектуальных процессов.

В книге «История развития высших психических функций» (1931, опубл. 1960) дано развёрнутое изложение культурно-исторической теории развития психики: по Выготскому, необходимо различать низшие и высшие психические функции, и соответственно два плана поведения — натуральный, природный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный, общественно-исторический (результат исторического развития общества), слитые в развитии психики.

Гипотеза, выдвинутая Выготским, предлагала новое решение проблемы соотношения низших (элементарных) и высших психических функций. Главное различие между ними состоит в уровне произвольности, то есть натуральные психические процессы не поддаются регуляции со стороны человека, а высшими психическими функциями люди могут сознательно управлять. Выготский пришёл к выводу о том, что сознательная регуляция связана с опосредованным характером высших психических функций. Между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной) возникает дополнительная связь через опосредующее звено — стимул-средство, или знак.

Отличие знаков от *орудий*, также опосредующих высшие психические функции, культурное поведение, состоит в том, что орудия направлены «вовне», на преобразование действительности, а знаки «вовнутрь», сначала на преобразование других людей, затем — на управление собственным поведением. Слово — средство произвольного направления внимания, абстрагирования свойств и синтеза их в значение (формирования понятий), произвольного контроля собственных психических операций.[2]

В последние годы жизни Выготский основное внимание уделял изучению отношения мысли и слова в структуре сознания. Его работа «Мышление и речь» (1934), посвященная исследованию этой проблемы, является основополагающей для отечественной психолингвистики.

Согласно Выготскому, генетические корни мышления и речи различны.

Отношение мышления и речи как в фило-, так и в онтогенезе — величина переменная. Существует доречевая стадия в развитии интеллекта и доинтеллектуальная — в развитии речи. Лишь потом мышление и речь пересекаются и сливаются.

Возникающее в результате такого слияния речевое мышление — не природная, а общественно-историческая форма поведения. Оно обладает специфическими (по сравнению с природными формами мышления и речи) свойствами. С возникновением речевого мышления биологический тип развития сменяется общественно-историческим.

Адекватным методом исследования отношения мысли и слова, — говорит Выготский, — должен стать анализ, расчленяющий исследуемый объект — речевое мышление — не на элементы, а на единицы. Единица — минимальная часть целого, обладающая всеми основными его свойствами. Такой единицей речевого мышления является значение слова.

Отношение мысли к слову непостоянно; это *процесс*, движение от мысли к слову и обратно, становление мысли в слове. Выготский описывает «сложное строение всякого реального мыслительного процесса и связанное с ним его сложное течение от первого, самого смутного момента зарождения мысли до ее окончательного завершения в словесной формулировке»[4], выделяя следующие уровни[5]:

1. Мотивация мысли.
2. Мысль.
3. Внутренняя речь.
4. Семантический план (т. е. значения внешних слов).
5. Внешняя речь.

Выготский пришёл к выводу, что эгоцентрическая речь — это не выражение интеллектуального эгоцентризма, как утверждал Пиаже, а переходный этап от внешней к внутренней речи. Эгоцентрическая речь первоначально сопровождает практическую деятельность.

Исследуя развитие понятий в детском возрасте, Л. С. Выготский писал о *житейских* (*спонтанных*) и *научных* понятиях («Мышление и речь», гл. 6).

Житейские понятия — приобретаемые и используемые в быту, в повседневном общении слова вроде «стол», «кошка», «дом». Научные понятия — это слова, которые ребёнок узнаёт в школе, термины, встроенные в систему знаний, связанные с другими терминами.

При использовании спонтанных понятий ребёнок долгое время (до 11-12 лет) осознаёт только предмет, на который они указывают, но не сами понятия, не их значение. Это выражается в отсутствии способности «к словесному определению понятия, к возможности в других словах дать его словесную формулировку, к произвольному употреблению этого понятия при установлении сложных логических отношений между понятиями».

Выготский предположил, что развитие спонтанных и научных понятий идёт в противоположных направлениях: спонтанных — к постепенному осознанию их значения, научных — в обратном направлении, ибо «как раз в той сфере, где понятие „брат“ оказывается сильным понятием, то есть в сфере спонтанного употребления, применения его к бесчисленному множеству конкретных ситуаций, богатства его эмпирического содержания и связи с личным опытом, научное понятие школьника обнаруживает свою слабость. Анализ спонтанного понятия ребёнка убеждает нас, что ребёнок в гораздо большей степени осознал предмет, чем самоё понятие. Анализ научного понятия убеждает нас, что ребёнок в самом начале гораздо лучше осознаёт самоё понятие, чем представленный в нём предмет».

В работах Выготского подробно рассмотрена проблема соотношения роли созревания и обучения в развитии высших психических функций ребёнка. Так, он сформулировал важнейший принцип, согласно которому сохранность и своевременное созревание структур мозга есть необходимое, но недостаточное условие развития высших психических функций. Главным же источником для этого развития является изменяющаяся социальная среда, для описания которой Выготским введён термин *социальная ситуация развития*, определяемая как «своеобразное, специфическое для данно­го возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социаль­ной». Именно это отношение определяет ход развития психики ребёнка на определённом возрастном этапе.

Выготский предложил новую периодизацию жизненного цикла человека, в основу которой легко чередование стабильных периодов развития и кризисов. Кризисы характеризуются революционными изменениями, критерием которых является появление *новообразований*. Причина психологического кризиса, по Выготскому, кроется в растущем несоответствии между развивающейся психикой ребёнка и неизменной социальной ситуацией развития, и именно на перестройку этой ситуации направлен нормальный кризис.

Таким образом, каждый этап жизни открывается кризисом (сопровождающимся появлением тех или иных новообразований), за которым следует период стабильного развития, когда происходит освоение новообразований.

* Кризис новорожденности (0—2 месяца).
* Младенчество (2 месяца — 1 год).
* Кризис одного года.
* Раннее детство (1—3 года).
* Кризис трех лет.
* Дошкольный возраст (3—7 лет).
* Кризис семи лет.
* Школьный возраст (8—12 лет).
* Кризис тринадцати лет.
* Подростковый (пубертатный) период (14—17 лет).
* Кризис семнадцати лет.
* Юношеский период (17—21 год).

Выготский, по всей видимости, первым в психологии подошёл к рассмотрению психологического кризиса как необходимой стадии развития психики человека, раскрыв его позитивный смысл.

Существенным вкладом в педагогическую психологию является введённое Выготским понятие *зона ближайшего развития*. Зона ближайшего развития — «область не созревших, но созревающих процессов», объемлющая задачи, с которыми ребёнок на данном уровне развития не может справиться сам, но которые способен решить с помощью взрослого; это уровень, достигаемый ребёнком пока лишь в ходе совместной деятельности с взрослым.[[7]](#footnote-7)

**3. Сходство и различия концепций Ж. Пиаже и Л.С. Выготского**

Ж. Пиаже и Л.С. Выготский посвятили свои жизни изучению того, как человеческие существа достигают способности конструировать и обмениваться теоретическими представлениями о мире и друг о друге. Каждый предложил эпистемологию, признающую развивающуюся природу этих теоретических построений. Однако эти великие ученые, при всей широте их мировоззрения, придерживались, как известно, весьма различных взглядов.

Подобное различие, когда один мыслитель подчеркивает роль внутренних, логических процессов, а другой выделяет роль культуры, не могло не привести к серьезному расхождению их подходов к умственному развитию.

Разум, согласно Ж.Пиаже, может быть описан как организованная группа логических операций, промежуточных между миром как таковым и нашим знанием о мире. Поскольку мир не может быть познан непосредственно, а лишь с помощью этих логических операций, то наше знание представляет собой *конструкцию*, подлежащую проверке последующими действиями в этом мире. Логические операции сознания, берущие начало в интериоризации действия, образуют логическую систему, широта и мощь которой растет по мере отстранения от непосредственного действия. Подобно любой логической системе, операции Ж.Пиаже образуют якобы непротиворечивую конструкцию мира, проверяемую их успешностью в действии, но также и их способностью обеспечивать понимание. Согласно Ж.Пиаже, *знание мира создается, а не открывается*.

Умственное развитие — это «продвижение» ребенка от простых к более сложным системам логических операций, это процесс, осуществляемый посредством интериоризации действия и трансформации его в мысль. Поскольку действие интериоризировалось в мысль, стало децентрированным и обратимым, появляется возможность развития формальных операций, в которых сама мысль становится собственным объектом и соответственно может быть транслирована в пропозиции сознания. Мышление на уровне *конкретных операций* требует понимания идентичности объекта в ходе трансформаций его внешнего вида либо в ходе действий, которые мы над ним осуществляем. *Формальные операции* предусматривают способность воспроизводить мысль в форме пропозиций, условием чего, в известном смысле, выступает способность человека знать, что он знает. В обоих случаях неясно, является ли осознанность условием перехода на более высокий уровень или же сопутствует ему. [[8]](#footnote-8)

Хотя для Л.С.Выготского, как и для Ж.Пиаже, разум выступает посредником между внешним миром и индивидуальным опытом, Л.С.Выготский никогда не рассматривал разум как воплощение логической системы. Разум, скорее, включает процессы, наполняющие опыт значением, смыслом. С точки зрения Л.С.Выготского, обретение смысла требует не только языка, но и схватывания культурного контекста, в котором используется язык. Умственное развитие состоит в оформлении высших, культурно наполненных символических структур, каждая из которых может совмещаться либо даже заменять собою ранее существовавшую, подобно тому, как алгебра поглощает и замещает арифметику. Эти высшие системы суть продукты культуры. Как орудия сознания, они не созревают исключительно посредством эндогенных принципов роста. Они не только усваиваются из инструментария культуры и ее языка, но и зависят от продолжающегося социального взаимодействия. Вследствие этого центральным вопросом для Л.С.Выготского было то, как символические орудия культуры посредством социального взаимодействия осуществляют переход «извне» во «внутреннее» содержание мысли.

В самом деле, «интериоризация», так полностью и не разъясненная Выготским, остается, вероятно, основным понятием в его системе. Но, в отличие от усвоения по ассоциации, интериоризация заключает в себе систематичность: так, поскольку имеет место интериоризация, «…ребенку не требуется восстанавливать по отдельности все ранее усвоенные понятия, что было бы поистине сизифовым трудом. Как только новая структура оказалась включена в его мышление... она распространяется на прежние понятия по мере того, как они включаются в умственные операции высшего типа» [33]. Однако включение в эти операции также зависит от социального взаимодействия, подразумевая, что определенная систематичность роста соотносится с систематической природой рассуждения и самой культуры.

Для Л.С.Выготского умственные процессы в первую очередь проявляются во взаимодействии с другими людьми. Результаты такого взаимодействия затем интериоризируются и включаются в поток мысли. Поскольку социальное взаимодействие принципиально определяется речью, постольку в течение детской мысли интериоризируются значения и смыслы, порожденные в речевом обмене, который сам по себе выступает продуктом более широкой культурно-исторической системы. [[9]](#footnote-9)

Зона ближайшего развития (ЗБР) является центральным пунктом теории Л.С.Выготского. Говоря предельно упрощенно, ЗБР представляет собой разрыв между тем, что человек способен сделать сам, без посторонней помощи, и тем, что он способен сделать с помощью намеков и подсказок более сведущего человека. Именно на уровне ЗБР в построения Выготского внедряются педагогика и интерсубъектность. Но как действует педагогика? Посредством преодоления рассеянности ученика, высвечивания перед ним важнейших сторон проблемы, построения последовательности шагов понимания, посредством сотрудничества или какой-то иной формы предоставления «подпорок» в решении задачи? Откуда помощник / наставник знает, что нужно ученику? Вот тут и появляется интерсубъектность — увы, скорее неявно, нежели очевидно. Более важно, однако, то, что ЗБР ставит специфический вопрос: как интериоризуется культура при посредстве других людей? Как указывают М.Томазелло и соавт. [28], сама по себе передача культуры зависит от (а) принципиальной согласованности способностей ученика и того, что ему предоставляет культура, (б) некоего человека из этой культуры, учителя, который способен почувствовать, что нужно ученику, и предоставить ему это, и (в) общепризнанного мнения о том, каким образом такое интерсубъектное сочетание должно функционировать в рамках данной конкретной культуры, как это продемонстрировано в недавнем сравнительном исследовании Б.Рогофф [25], касавшемся пятилетних детей, выходцев из среднего класса, и их матерей из Солт-Лейк-Сити, и их сверстников из семей крестьян из отдаленной мексиканской деревни. Точнее говоря, ЗБР демонстрирует, что *homo sapiens* — единственный вид, способный воспользоваться систематическим обучением любого рода и требующий наличия кого-то, кто бы учился у другого или учил его.

Таким образом, если Ж.Пиаже сосредоточился на инвариантном порядке умственного развития, то Л.С.Выготский, со своей стороны, сосредоточился на том, как другие люди обеспечивают присвоение культуры, что делает возможным процесс развития. Однако ни тот, ни другой не игнорировали иную альтернативу (это касается убеждения Л.С.Выготского, что умственное развитие движется от овладения конкретными понятиями к высшей ступени овладения абстракциями, а также убеждения Ж.Пиаже, что достижение пропозициональной стадии требует культурной поддержки.

«Культура, — пишет Выготский в одной из своих ранних работ, — не создает ничего такого, чего не существовало бы в природе. Но она трансформирует природу ради достижения человеком его целей» и эта трансформация приводит к тому, что ребенок «осваивает навыки и формы культурного поведения, культурные методы рассуждения».

Что же, как не ЗБР, открывает почти безграничные возможности? Она в равной мере послужила побудительной доктриной и научной теорией. При наличии подходящих социальных условий она позволяет нам двигаться вперед. Возможно, инвариантный порядок развития и для Ж.Пиаже выполнял двойственную функцию, увязывая его ранние религиозно-метафизические убеждения и более поздние научные.

Пиаже принципиально (хотя и не всецело) сосредоточился на онтогенезе причинного объяснения и его логического и эмпирического обоснования. На этом сфокусировались даже его блестящие исследования развития моральных суждений — предмета, который обычно не увязывается с данным подходом. С другой стороны, Л.С.Выготский принципиально (хотя и не всецело) сосредоточился на онтогенезе интерпретации и понимания. Ж.Пиаже разработал исследовательские методы и теорию, пригодные для анализа того, как дети объясняют и обосновывают свои объяснения.

Разобраться, как некто интерпретирует или понимает нечто (предмет изысканий Л.С.Выготского), — значит принять во внимание культурную и языковую среду, а также контекст, в котором человек оказывается «в частности», т.е. в конкретной коммуникативной ситуации, и «в общем», т.е. в установленной культурной системе. Соответственно, Л.С.Выготский делал акцент на ситуативных значениях, что с необходимостью обусловливало культурно-исторический подход. И два подхода, соответственно, по мере их становления все более расходились, вплоть до полной, как может показаться, несовместимости.[[10]](#footnote-10)

Не без огорчения Ж.Пиаже обнаруживает через 25 лет после опубликования работу коллеги, который уже умер, содержащую много непосредственно интересных для себя мыслей, которые могли бы быть обсуждены лично и детально. Как сам он пишет:

«Хотя мой друг А. Лурия сообщал мне сочувственные и критические замечания Л. Выготского относительно моей ранней работы, я никогда не имел возможности прочитать работы его самого или встретиться с ним лично, и, читая эту книгу сегодня, я глубоко сожалею, что мы не могли прийти к взаимному пониманию по ряду вопросов.

Мисс Е. Ханфман, которая является одним из убежденных последователей Л. Выготского, любезно попросила меня прокомментировать размышления этого известного психолога, касающиеся моих ранних работ. Я считаю своим долгом поблагодарить ее и одновременно признать трудность этой задачи: книга Л. Выготского появилась в 1934 г., а те из моих работ, которые он обсуждает, относятся к 1923 и 1924 гг. Обдумывая, как провести такое обсуждение ретроспективно, я, однако, нашел решение, которое является простым и поучительным (по крайней мере, для меня), а именно постараться увидеть, оправдываются ли критические замечания Л. Выготского в свете моих позднейших работ.

Ответ одновременно и «да», и «нет». По главным вопросам я сейчас более согласен с Л. Выготским, чем был в 1934 г., в то время как подругам вопросам у меня есть теперь лучшие аргументы для ответа ему, нежели раньше.

Мы можем начать с двух особых проблем, поднятых в книге Л.С. Выготского: с вопроса об эгоцентризме вообще и с более специфического вопроса об эгоцентрической речи.

Если я правильно понял, Л. Выготский не согласен со мной относительно интеллектуального эгоцентризма ребенка, но он признает существование того, что я назвал эгоцентрической речью. Он рассматривает ее как начальную точку для интериоризированной речи, которая развивается позднее и которая, как он полагает, может быть использована для аутистических и логических целей. Позвольте рассмотреть эти два вопроса отдельно».

Я выбрал термин «познавательный эгоцентризм» (без сомнения, выбор плохой!), чтобы выразить ту идею, что прогресс знаний никогда не происходит путем простого добавления познанных предметов или новых уровней, как если бы более богатое знание было только дополнением полученного ранее более бедного. Прогресс знаний требует постоянного переформулирования предыдущих точек зрения с помощью процесса, который так же двигается назад, как и вперед, постоянно корректируя исходные систематические ошибки и таким образом медленно продвигаясь вперед. Этот коррекционный процесс подчиняется определенному закону развития, закону децентрации. В науке переход от геоцентрической к гелиоцентрической перспективе потребовал гигантского подвига децентрации.

Но процесс того же рода может быть обнаружен и у маленьких детей. Отмеченное Выготским мое описание развития понятия «брат» показывает, что ребенку, который имеет брата, требуется усилие, чтобы понять, что его брат также имеет брата, что это понятие предполагает взаимное отношение, а не абсолютную «собственность».

Мои последние эксперименты, также неизвестные Выготскому, показали подобным же образом, что для того, чтобы представить себе одну дорогу длиннее другой, которая кончается в той же самой точке, отделяя таким образом метрическое понятие «длинный» от порядкового «далекий», ребенок должен децентрировать свое мышление, которое сначала сосредоточивается на одной конечной точке, и выработать объективные взаимоотношения между точками отправления и прибытия.

Я использовал термин «эгоцентризм», чтобы определить изначальную неспособность децентрировать, менять данную познавательную перспективу. Может быть, лучше сказать просто «центризм», но так как исходное центрирование перспективы всегда относится к собственной позиции и действию индивида, я сказал «эгоцентризм» и указал при этом, что неосознанный эгоцентризм мысли совсем не связан с общим значением термина, гипертрофией сознания своего «Я». Познавательный эгоцентризм, как я старался пояснить, опирается на недостаточное отдифференцирование своей точки зрения от других возможных, а не на индивидуализм, который предшествует альтруизму (как в концепции Руссо, которая обычно приписывалась мне и которую Выготский не разделял). Когда эта точка зрения проясняется, становится очевидным, что эгоцентризм, определенный таким образом, следует за социальным эгоцентризмом, который мы будем рассматривать позднее в связи с эгоцентрической речью. Эта область рассматривается детально в моем исследовании понятия реальности у детей, в котором раскрыто существование эгоцентризма операций на сенсомоторном уровне.

Так, сенсомоторное пространство первоначально состоит из многих пространств (зрительное, тактильно-кинестетическое и т.д.), сосредоточенных на собственном теле индивида. Около восемнадцати месяцев, благодаря смещению перспективы, сравнимому с революцией Коперника, пространство становится единым гомогенным контейнером, в котором расположены все объекты, включая собственное тело индивида.

Нет оснований считать, что познавательный эгоцентризм, определенный как неосознанное предпочтительное сосредоточение или как недостаток дифференцировки точек зрения, не имеет отношения к области межличностных отношений, в особенности тех, которые выражены в языке. Возьмем пример из жизни взрослых. Каждый начинающий преподаватель обнаруживает раньше или позже, что его лекции вначале были непонятны студентам, так как он говорил для себя, только со своей собственной точки зрения. Лишь постепенно и с трудом oн начинает понимать, как нелегко встать на точку зрения студентов, которые ещ не знают того, что он сам знает о предмете своего курса. Другой пример мы можем взять из искусства спора, которое принципиально состоит в знании того как встать на точку зрения партнера, чтобы доказывать ему с его собственных позиций. Без этой способности спор бесполезен, как в действительности часто случается даже среди психологов.

По этой причине, стараясь изучить отношения между языком и мышление с точки зрения существования познавательных смещений центрирования, я пытался понять, существует или не существует специальная эгоцентрическая речь которую можно было бы отличить от кооперативной речи. В своей первой работе о речи и мышлении детей я посвятил этой проблеме три главы (потом я пожалел о том, что эта книга была опубликована первой, так как я был бы лучше понят, если бы начал с «Детской концепции мира», которая тогда создавалась). Во второй из этих глав я изучал разговоры и особенно споры между детьми, чтобы показать трудности, которые они испытывают, отходя от своих собственных точек зрения. В третьей главе излагались результаты небольшого эксперимента относительно взаимного понимания между детьми при попытках причинного объяснения, который я провел, чтобы разнообразить мои наблюдения. Для того чтобы объяснить эти факты, которые мне казались очень важными, в первое главе я представил подробное описание спонтанной детской речи, стараясь отличать монологи и «коллективные монологи» от адаптивных коммуникаций и надеясь найти на этом пути способ измерения вербального эгоцентризма.

Поразительный результат, которого я не мог предвидеть, состоял в том, что все противники понятия эгоцентризма (а их легион!) выбрали для своих атак первую главу, не придавая значения двум другим и поэтому, как я считаю, не понимая реального смысла концепции. Один критик зашел так далеко, что принял за меру эгоцентрической речи количество предложений, в которых ребенок говорит о себе, как будто бы он не может говорить о себе способом, который не является эгоцентрическим. А в прекрасном очерке о языке (см. «Учебник детское психологии» Л. Крамикасл) Мак Карти пришел к выводу, что долгие споры по этому поводу бесполезны, поскольку они не дают какого-либо объяснения реального значения и сферы применения понятия вербального эгоцентризма.

Прежде чем вернуться к Выготскому, я хотел бы изложить то, что мне кажется имеющим значение в качестве позитивного и негативного доказательства, полученного несколькими моими последователями и многими моими оппонентами.

1. Измерение эгоцентрической речи показало, что существуют очень большие вариации коэффициента в зависимости от ситуации и окружения, поэтому в противоположность моим первоначальным надеждам этот коэффициент не является действительной мерой интеллектуального эгоцентризма или даже вербального эгоцентризма.

2. Сам феномен, относительную частоту которого на различных уровнях развития мы хотели определить, а также его уменьшение с возрастом, никогда не обсуждался, потому что редко бывал понят. Будучи рассмотрен в терминах ошибочного центрирования на собственном действии индивида и последующего децентрирования, этот феномен оказался гораздо более значительным в области самих действий и их интериоризации во внутренние операции, чем в области языка. Однако, возможно, что более систематическое изучение детских дискуссий и особенно поведения, направленного на проверку и доказательство (сопровождаемого речью), может дать разумные метрические показатели.

Это длинное вступление было необходимо, чтобы показать, как сильно я уважаю позиции Выготского по вопросу о путях развития эгоцентрической речи, несмотря на то, что не могу согласиться с ним по всем вопросам. Во-первых, Выготский действительно проанализировал реальную проблему, а не просто вопросы статистики. Во-вторых, он проверил факты вместо отрицания их через уловки измерения; его наблюдения об усилении эгоцентрической речи у детей, когда их деятельность затрудняется, и об уменьшении такой речи в период, когда начинает формироваться внутренняя речь, представляют очень большой интерес. В-третьих, он предложил новые гипотезы; эгоцентрическая речь является точкой отправления для развития внутренней речи, которая обнаружена на более поздней стадии развития и может служить для аутистических заключений и логического мышления. Я полностью согласен с этими гипотезами.

С другой стороны, я думаю, что Выготский не смог вполне оценить эгоцентризм как главное препятствие для координации точек зрения и для кооперации, Выготский правильно упрекает меня за недостаточное подчеркивание исходного функционального аспекта этих вопросов. Но я сделал это позднее. В «Моральных суждениях ребенка» я на основе изучения групповых игр детей (игра в шарики и т.п.) отметил, что до семи лет дети не знают, как координировать правила во время игры, поэтому каждый играет для себя, и все выигрывают, не понимая момента соревнования. Р.Ф. Нильсон, которая изучала совместную деятельность детей (стройку вместе и т.п.), обнаружила в области самих действий все характеристики, которые я подчеркивал по отношению к речи. Таким образом, существует общий феномен, который, как мне кажется, Выготский отрицал.

Короче, когда Выготский заключает, что ранняя функция языка должна быть функцией глобальной коммуникации и что позднее речь дифференцируется на эгоцентрическую и коммуникативную, я согласен с ним. Но когда он утверждает, что две эти лингвистические формы равно социализированы и отличаются только по функциям, я не могу согласиться с ним, потому что слово «социализация» становится двусмысленным в этом контексте: если индивид А ошибочно считает, что индивид В думает так же, как и А, и если он не пытается понять различие между двумя точками зрения, то это будет социальное поведение в том смысле, что здесь существует контакт между двумя, но я могу назвать такое поведение неадаптированным с точки зрения интеллектуальной кооперации. Эта точка зрения является единственным аспектом проблемы, который интересовал меня, но который не интересовал Выготского. Моя точка зрения на эгоцентрическую речь ребенка состоит том, что ребенок говорит для себя в том смысле, в котором лектор может говорит «для себя», даже когда он обращает свои слова к аудитории. Заззо, цитируя отры вок из моей работы, который совершенно ясен, серьезно отвечает мне, что ребе нок не говорит «для себя», но говорит «соответственно себе». Давайте заменил выражение «для себя» выражением «соответственно себе» во всех моих работах Я думаю, что это ничего не изменит в единственно разумном значении эгоцентризма: недостаток децентрации, неумение изменять умственную перспективу» в социальных отношениях, так и в других. Однако я думаю, что существует кооперация с другими (в познавательном плане), которая учит нас говорить «соответственно другим», а не просто с нашей собственной точки зрения.[[11]](#footnote-11)

Итак, концепция детского эгоцентризма занимает как бы место центрального фокуса, в котором перекрещиваются и собираются в одной точке нити, идущие от всех пунктов. С помощью этих нитей Пиаже сводит к единству все многообразие отдельных черт, характеризующих логику ребенка и превращает их из бессвязного, неупорядоченного, хаотического множества в строго связанный структурный комплекс явлений, обусловленных единой причиной. Теперь попытаемся выяснить мысль самого Пиаже, определить в чем автор видит фактическое основание своей концепции. Такое основание Пиаже находит в своем первом исследовании, посвященном выяснению функции речи у детей. В этом исследовании он приходит к выводу, что все разговоры детей можно подразделить на две группы, которые можно назвать эгоцентрической и социализированной речью. Под именем эгоцентрической речи Пиаже понимает речь, отличающуюся прежде всего свой функцией. "Эта речь эгоцентрична, - говорит Пиаже, - прежде всего потому, что ребенок говорит лишь о себе. Он не интересуется тем, слушают ли его, не ожидает ответа. Он не испытывает желания воздействовать на собеседника или действительно сообщить ему что-нибудь. Ребенок говорит сам с собой, как если бы он громко думал. Он ни к кому не обращается"(1, с.17). Подсчитанный коэффициент эгоцентрической речи составляет от 44% до 47% для детей в возрасте 5-7 лет и от 54% до 60% для возраста 3-5 лет. И вот, основываясь на ряде экспериментов, а также на факте эгоцентрической речи, Пиаже приходит к выводу, что мысль ребенка эгоцентрична, то есть ребенок думает для самого себя, не заботясь ни о том, чтобы быть понятым, ни о том чтобы понять точку зрения другого. Принципиальной для восприятия теории Пиаже является схема:

* Внеречевое аутистическое мышление
* Эгоцентрическая речь и эгоцентрическое мышление
* Социализированная речь и логическое мышление

Эгоцентрическая мысль является промежуточным звеном между аутентической и социализированный мыслями. По своей структуре она остается аутентической, но ее интересы уже не направлены не удовлетворение органических потребностей или потребностей игры, как при чистом аутизме, а обращены также на умственное приспособление как у взрослого. Характерно, что в своих рассуждениях Пиаже опирается на теорию Фрейда: "И психоанализ пришел косвенным путем к чрезвычайно схожему результату. Одной из заслуг психоанализа является то, что он установил различие между двумя родами мышления: один - социальный, способный быть высказанным, направляемый необходимостью приноровиться к другим (логическая мысль), другой - интимный и потому не поддающийся высказыванию (аутентическая мысль)"(1, с.350). Однако под влиянием внешних факторов эгоцентрическое мышление постепенно социализируется. Активное начало этого процесса можно отнести к 7-8 годам ("первый критический период"), результатом же является переход к форме мышления, которую Пиаже называл социализированной, стремясь подчеркнуть завершенность процесса.

Выше мы кратко ознакомились с основными фактами и тезисами исследования детского эгоцентризма. Можно сказать, что именно это исследование при всей своей спорности проложило дорогу для дальнейшего изучения детской психологии. Более того, все дальнейшие теории в большей или меньшей степени отталкивались от исследований Пиаже.

Результаты исследовательской деятельности Выготского и его сотрудников нашли отражение во множестве его публикаций 1928-1931 годах. Наиболее значимое из достигнутого было сведено в книги "История развития высших психических функций" (1931) и "Мышление и речь" (1934). Одной из центральных тем этих исследования была проблема развития детской психики. Он вместе со своими учениками и последователями критически переосмыслил теорию Пиаже. Надо отметить, что работа велась и в теоретической и в экспериментальной областях. Проведя ряд экспериментов, Выготский показал, что помимо функций указанных у Пиаже, эгоцентрическая речь очень легко становится средством мышления в собственном смысле, т.е. начинает выполнять функцию образования плана разрешения задачи. По поводу результатов этого эксперимента Выготский высказался так: "Мы не хотим вовсе сказать, что эгоцентрическая речь ребенка проявляется всегда только в этой функции. Мы не хотим утверждать далее, что эта интеллектуальная функция эгоцентрической речи возникает у ребенка сразу…в эгоцентрической речи мы склонны видеть переходную стадию в развитии речи от внешней к внутренней"(2,с.48-49). В упрощенном виде эту гипотезу можно представить как:

* Социальная речь
* Эгоцентрическая речь
* Внутренняя речь

На первый взгляд может показаться что, эта схема имеет некоторые родственные черты со схемой, приведенной Пиаже. Однако это не так. Основной вопрос формулируется следующим образом: процесс развития детского мышления у Пиаже идет от аутизма, от миражного воображения, от логики сновидений к социализированной речи и логическому мышлению, переваливая в своем критическом пункте через эгоцентрическую речь, у Выготского процесс идет обратным путем: от социальной речи ребенка через эгоцентрическую речь к его внутренней речи и мышлению. Выготский критикует теорию Пиаже по нескольким позициям. Прежде всего ставится под сомнение генетический ряд аутистическое мышление социализированное мышление. Первоначальной функцией речи является функция сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих. Таким образом, первоначальная ребенка чисто социальная. Далее в процессе роста и развития эгоцентрическая речь возникает путем перенесения ребенком социальных форм поведения, форм коллективного сотрудничества в сферу личных психологических функций. С другой стороны, отрыв от действительности, который наблюдается в развитом аутистическом мышлении, стремящемся в воображении получить удовлетворение неудовлетворенных в жизни стремлении, является продуктом позднего развития. В связи с этим встает вопрос об истолковании того факта, указанного у Пиаже, что эгоцентрической речь исчезает на пороге школьного возраста. Аутистическое мышление обязано своим происхождением развитию реалистического мышления. Все это позволяет Выготскому признать неправильным основное направление развития детского мышления, представленное в теории Пиаже. Сам Выготский так охарактеризовал результаты своей работы: "Действительное движение процесса развития детского мышления совершается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному - таков основной итог как теоретического, так и экспериментального исследования интересующей нас проблемы"(2,с.57). [[12]](#footnote-12)

**Заключение**

Как думает ребенок? Как он говорит? Каковы характерные черты его суждения и умозаключения. Уже около столетия ученые работают над разрешением этих вопросов, являющихся важнейшими не только для исследователей детской психологии, но и для развития психологии в целом. Наиболее значимый вклад в изучение этой области внесли два выдающихся ученых - Жан ПИАЖЕ (1896 - 1980) иЛев Семенович ВЫГОТСКИЙ (1896-1934).

Взгляды Л.С. Выготского на психическое развитие ребенка сложились в результате анализа современной ему ситуации в мировой психологии и критического преодоления соответствующих теорий, в первую очередь теории Ж. Пиаже как наиболее к тому времени разработанной и широко признанной. В последующие годы положения Л.С. Выготского тщательно прорабатывались и развивались его последователями, а критика "пиажистского" направления велась не только на теоретическом, но и на экспериментальном уровне. Тем не менее сегодня, несмотря на то, что школа Выготского длительное время занимала в отечественной психологии ведущее положение, в общественном и научном сознании парадоксально обнаруживается ситуация духовного двоевластия, при котором две противоречащие друг другу концепции (Пиаже и Выготского) пользуются приблизительно равным авторитетом и зачастую мирно уживаются в сознании педагогов и психологов. Тем не менее, дискуссия Пиаже и Выготского вошла в историю мировой психологии.

**Список литературы**

* 1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – С.–П. 1997.
  2. Марцинковская Т.Д. История психологии М. 2002.
  3. Марцинковская Т.Д Психология развития М. 2008.
  4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология М. 2004.
  5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., Л., 1932.
  6. Психология мышления. Хрестоматия по психологии. / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б. М.2009 http://www.psychology-online.net

1. Марцинковская Т.Д. История психологии М. 2002. [↑](#footnote-ref-1)
2. Марцинковская Т.Д. История психологии М. 2002. [↑](#footnote-ref-2)
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология М. 2004. [↑](#footnote-ref-3)
4. Марцинковская Т.Д Психология развития М. 2008. [↑](#footnote-ref-4)
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., Л., 1932. [↑](#footnote-ref-5)
6. Марцинковская Т.Д. История психологии М. 2002. [↑](#footnote-ref-6)
7. Марцинковская Т.Д. Психология развития М.2008 [↑](#footnote-ref-7)
8. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., Л., 1932. [↑](#footnote-ref-8)
9. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – С.–П. 1997. [↑](#footnote-ref-9)
10. Марцинковская Т.Д. Психология развития М.2008 [↑](#footnote-ref-10)
11. Психология мышления. Хрестоматия по психологии. / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б. М.2009 http://www.psychology-online.net [↑](#footnote-ref-11)
12. Обухова Л.Ф. Возрастная психология М. 2004. [↑](#footnote-ref-12)