

ВОЗВРАЩЕНИЕ К ПИАЖЕ¹

© 2008 г. Е. А. Сергиенко

*Доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией психологии развития,
Институт психологии РАН, Москва*

Подчеркивается современность многих положений теории Ж. Пиаже и обсуждаются соотносимые с его идеями результаты последних исследований. Раскрывается значение принципа непрерывности, преемственности в развитии стадий, универсальность и наличие центральной тенденции в когнитивном развитии, эгоцентризм и анимизм детского и взрослого мышления. Доказывается, что критика идей Пиаже нередко носит поверхностный характер в то время как его теория – это скорее креативный источник дальнейшего теоретического и эмпирического движения в психологии развития. Современные данные позволяют провести более глубокий анализ ее значения и выделить новые дискуссионные моменты.

Ключевые слова: теория Пиаже, континуальность, преемственность, эгоцентризм, анимизм, развитие модели психического.

Идея данной статьи возникла при обсуждении и интерпретации результатов большого цикла работ², направленных на исследование становления модели психического у детей дошкольного возраста.

Изучение модели психического, ее становления берет свое начало в направлении, которое обозначается в зарубежной психологии как “*Theory of mind*”. Термин “модель психического” обозначает способность приписывать независимые психические состояния (мнения, убеждения, знания, желания, намерения, эмоциональные переживания, состояния внимания, припоминания, размышления и т.п.) себе и другим. Модель психического позволяет объяснять и предсказывать поведение других людей, рефлексировать собственную психическую внутреннюю реальность. Эти ментальные состояния должны быть независимы как от реального мира (потому что люди могут верить в то, что в действительности не является правдой), так и от ментальных состояний других людей (потому что люди могут верить во что-то, хотеть и желать самого разного) (см. подробнее [19, 20]).

Основная цель настоящей работы состояла в том, чтобы обсудить значимость теории Пиаже для психологии развития и результатов воспроизведения его экспериментальных данных на современном материале, что, на мой взгляд, является

свидетельством истинности многих положений концепции швейцарского психолога.

Наши данные, полученные при исследовании становления разных аспектов понимания у детей дошкольного возраста, поднимают несколько вопросов, по которым ведется продолжительная дискуссия с Ж. Пиаже. Это следующие проблемы: центрального места когнитивного развития в психике в целом; стадиальности и непрерывности в когнитивном развитии; эгоцентризма и анимизма детского мышления на стадии дооперационального интеллекта. Попытаюсь обсудить их в свете полученных нами последних данных.

Критика теории Пиаже широко представлена как в современной зарубежной [33, 34, 37, 41, 42], так и отечественной психологической науке [2, 8, 11, 17, 22]. В моих работах экспериментально обосновывается критика теории Пиаже, касающаяся стадий сенсомоторного интеллекта [17, 18, 23]. Если он полагал, что младенец становится репрезентативным только к 1.5–2 годам благодаря постепенному соединению разрозненных ощущений в действиях с объектами, то вся мировая литература, начиная с 70-х гг. прошлого века, приводила доказательства наличия репрезентаций у младенцев нескольких месяцев. Более того, становление репрезентаций происходило не в результате постепенной интеграции разрозненных ощущений, как утверждал Пиаже, а напротив – в ходе постепенной дифференциации диффузного целого представления к более детальному и дифференцированному. Также внесен определенный вклад в процесс революционного переосмысления истоков когнитивного развития (см. [17, 19, 21–23]). Развернутая аргументация о репрезента-

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 05-06-80358.

² Эти работы были реализованы в рамках диссертационных исследований, выполненных под моим руководством Е.И. Лебедевой, Л.С. Герасимовой, О.А. Прусаковой [3, 6, 15].

тивном младенце, единстве как восприятия и мышления (категоризации), так и восприятия-действий и репрезентации представлены в моих работах [21–23].

Однако последние исследования модели психического [4, 6, 16, 19, 20, 23] ставят новые вопросы о соотношении современных представлений и теории Пиаже.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТЕОРИИ ПИАЖЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Необходимо отметить, что многочисленная критика работ Пиаже указывает, на мой взгляд, на их глубину и грандиозное значение для психологии. Предложенная им теория развития мышления обладает непреходящими научными ценностями.

Во-первых, концепция Пиаже – это пример истинно эволюционного подхода к проблемам становления мышления. Основная идея описания стадийного развития мышления состоит в непрерывности, континуальности развития сложного рационального мышления путем постепенного перехода от нерационального при рождении через становление своеобразия детских дооперациональных, интуитивных умозаключений к логике взрослых суждений. Напомню, что Пиаже не настаивал на хронологических возрастных критериях, а подчеркивал именно преемственность и последовательность в развитии мышления. Многие модели сознания, его ментальные феномены описываются так, как будто бы они возникают внезапно (как при включении света). Замечу, что это характерно не только для области когнитивной психологии, но и психологии личности, индивидуальности, субъектности. Приведу пример интересной и своеобразной гипотезы сознания Е.В. Субботского [25]. В противоположность теории Пиаже, рассматривавшего сознание “как процесс прогрессивной смены стадий” [25, с. 90], он предлагает идею сосуществования бытийного и небытийного сознания, которые возникают при расщеплении недифференцированной реальности младенца. “Первоначально недифференцированная реальность младенца расщепляется на сферы обыденной и необыденной реальности. Необыденная реальность, начиная от реальности сновидений и игры, обогащается далее реалиями искусства и фантазии. Обыденная реальность также дифференцируется. Она разделяется на области возможных и невозможных феноменов, полностью или не полностью зависимых от сознания. Позже мир ребенка расщепляется на области феноменов, контролируемых произвольными усилиями Я и неконтролируемых такими усилиями” [там же, с. 99]. Перед нами картина перемен – появление при расщеплении все новых образований сознания. Здесь нет преемственности и логики

психического развития, а есть включение разных функций и появление структур сознания в онтогенезе человека. Как справедливо отмечают О. Лоренцо и А. Мачадо, «... с точки зрения Пиаже, развитие не может происходить как движение от “отсутствия” к “наличию”, напротив, это всегда процесс постепенной трансформации, дифференциации и интеграции» (цит. по: [7, с. 501]. Е.В. Субботский полагает, что вера в реальность необычных явлений и неперманентность существования (непостоянство объектов) происходит из одного корня: “наличия в психике современного человека особой потребности в трансцендентном. Для ее удовлетворения индивид стремится не просто к чему-то новому, а именно необычному, нарушающему основы современной научной картины мира” [25, с. 96]. Замечу, что научная картина мира в большей степени способствует пониманию неполноты знания, ограничения возможностей человеческого разума, противоречивости интерпретаций явлений мира. Именно рост и распространение научных знаний рождает сомнения, полифоничность, неоднозначность картины мира. Житейское же сознание тяготеет к бинарной системе представлений: верно–неверно, правильно–неправильно, хорошо–плохо. Приведенный пример концепции индивидуального сознания Субботского нельзя рассматривать как альтернативу континуальному принципу структурно-функционального представления Пиаже. Плюрализм сознания в концепции Субботского демонстрирует необходимость сосуществования разных уровней организации психического (и низших, и высших), т.е. гетерархия структур, что согласуется и с нашими представлениями. Но эти структуры возникают не вдруг, как неоднократно подчеркивалось нами [1, 23], а в процессе постепенной эволюции, преобразования.

Во-вторых, особенность теории Пиаже, которая остается безусловно современной, – это глубина психологической интерпретации фактов и их причин. Работы Пиаже отличаются непревзойденной логикой и изобретательностью экспериментирования. Более того, именно в его работах реализован междисциплинарный подход (психология, биология, логика, математика) [10–12]. Существующий миф о трех испытуемых придуман для самооправдания самим Пиаже. Так, в книге, посвященной ментальным операциям классификации и сериации, написанной совместно с Б. Инельдер, указаны 2159 испытуемых, данные которых обобщены только по этой проблеме! [14]. Превыше всего Пиаже ценил глубину психологической интерпретации, разносторонний анализ психологии решения, умозаключения, суждения. В 1918 г. он писал: “Психологи чрезмерным обобщением своих методов достигли на этом пути замечательных тривиальностей, особенно когда целая армия ученых занималась пе-

реводом своих результатов на язык математических методов. С помощью сложного математического аппарата, графиков и вычислений эти психологи продемонстрировали простейшие и очевидные результаты... но не более того” (цит. по: [7, с. 489]). Приведу еще одно высказывание на эту же тему. Оно принадлежит П. Милю, последователю К. Поппера. «Милю осудил “иллюзию строгости количественных оценок”, которая охватила многие области психологии. Именно противоречие между отсутствием должной концептуальной ясности, с одной стороны, и сверхценным отношением к звездочкам в статистических таблицах, обозначающим знаменитое $p < 0.05$ – с другой, и объясняется, по мнению Миля, медленный прогресс в психологии, которая сегодня часто грешит расплывчатостью и неопределенностью» [там же]. Несмотря на давность этих суждений, они остаются современными и сейчас. Не умаляя значения статистических методов анализа, все-таки соглашусь с вышеприведенными высказываниями. Зачастую статистические данные заменяют или избавляют авторов от психологического анализа природы или сути рассматриваемого явления.

Наконец, Пиаже верил в будущее психологии, которая должна быть центром не только наук о человеке, но и всех наук. Он видел будущее психологии в ее собственном развитии и обогащении ее междисциплинарными связями, что в свою очередь раскроет новые горизонты другим наукам. На конгрессе в Москве он говорил: “Будущее психологии – это прежде всего ее собственное развитие... Ее будущее также определяется совокупностью междисциплинарных связей, посредством которых она обогатится достижениями других наук и, в свою очередь, будет содействовать их обогащению” [12, с. 157]. Пиаже приводит слова А. Эйнштейна, с которым он имел длительные беседы в Принстоне, рассказывая ему о том, что у детей поздно формируются понятия материи, величины, тяжести. Эйнштейн часто восклицал: “Как это трудно ...насколько психология труднее физики!” [там же, с. 163].

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

РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО И ТЕОРИЯ ПИАЖЕ

Рассмотрим современные данные, имеющие прямое отношение к проблемным моментам в теории Пиаже.

В наших исследованиях анализировались разные аспекты становления модели психического: понимание обмана, эмоций, физического и психического мира детьми с типичным развитием и аутизмом, что частично представлено в публикациях (см. [3, 4, 6, 15, 16, 20, 23]).

В зарубежных исследованиях понимания психического существуют разногласия по вопросу о возрасте его возникновения [27, 31]. Данная способность оказалась уязвимой для тестирования в зависимости от задач и условий их предъявления, поэтому диапазон появления модели психического достаточно широк – от 3 до 6 лет. Но большинство авторов признают началом становления модели психического возраст 4 года, когда дети способны понять задачи на неверные мнения. Напомню, в чем суть задач на неверное мнение (тест “Салли–Энн”): У Салли есть корзинка, а у Энн – коробочка. Салли положила в корзинку шарик (конфетку и т.п.) и вышла. Энн переложит шарик в коробку. Ребенка спрашивают: “Когда вернется Салли, где она будет искать шарик?” Дети до 4 лет отвечают, что в коробке, а после 4, чаще в 5 лет – в корзинке. Эта задача получила название “Неверное мнение”, поскольку поведение Салли – поиск шарика в месте, где она его оставила, хотя и определяется ее верным мнением, но оно ошибочно относительно реальной ситуации, которую она не знает. Для решения этой задачи ребенок должен сопоставить свои знания с мнением Салли, пусть неверным относительно реальности, но направляющим ее поведение, т.е. ребенок должен быть способен сопоставлять *свое* представление о психическом (мнение) с психическим *другого* (в данном случае мнением Салли). Именно задача на неверное мнение признается многими авторами ключевой для модели психического и используется как стандартизированный тест на наличие модели психического.

Мы полагаем, что разногласия между авторами связаны, во-первых, с использованием разных задач, но в большинстве случаев одного типа, во-вторых, с одномерным представлением о способности понимания психического. Мы предложили рассматривать становление понимания *своего* психического и психического *другого* как постепенный процесс, который проходит несколько уровней развития в дошкольном возрасте [24]. Уровневый подход к анализу становления модели психического позволяет снять данные разногласия, а использование разнообразных задач в одном исследовании на одной и той же выборке –

избежать ошибок интерпретации, что мы и реализовали в наших работах.

На основе изучения разных сторон понимания *своего* психического и психического *других*, понимания физического мира у детей дошкольного возраста были выделены два главных уровня организации модели психического: *уровень агента* и *уровень наивного субъекта* [23, 24].

Так, 3-летние дети не разделяют *свое* психическое и психическое *других* людей при обмане и не используют средства для обмана. Этот уровень понимания психического помогает спланировать *собственные* действия с учетом действий *других*, приводит к пониманию последствий *своих* и *чужих* действий в ситуациях, но не позволяет сопоставлять *свою* модель понимания с моделью понимания *другого*, а следовательно, не может манипулировать ею, не способен изменить представления *другого*, т.е. его обмануть. На этом уровне маленькие дети понимают прежде всего положительные эмоции и плохо дифференцируют отрицательные, что означает трудности в интерпретации ими поведения *других* людей, “чтении” их эмоций в процессе взаимодействия. Понимание психических состояний зависит от ситуативного контекста, т.е. понимание ментальных состояний носит ситуативный характер. Так, описание ситуации, в которой возникает та или иная эмоция, значимо облегчает их дифференциацию, за исключением эмоции гнева [6, 15, 16, 23]. На первый взгляд эволюционно наиболее значимо различие негативных эмоций, которые указывают на потенциальную опасность. Тогда почему мы получили воспроизводимые результаты о различении положительных эмоций и отставании в распознавании отрицательных? Полагаю, здесь нет никакого нарушения эволюционного смысла. Человеческий ребенок, его жизнь зависят от *других* людей, социального окружения. Однако только доброжелательно расположенный к нему человек, демонстрирующий позитивные эмоции, может быть опорой и средством жизни. Поэтому, возможно, распознавание положительных эмоций наиболее важно для ориентации на потенциальную помощь.

В 4 года ребенок начинает понимать, что он обладает *своей* моделью психического, отличающейся от модели психического *другого*. На этом уровне дети начинают различать *свои* эмоции и эмоции *других* людей, отличать причины *собственных* эмоций от причин эмоций *других*, но не могут интерпретировать рассогласования между ситуацией и проявляемой эмоцией (например, ребенку дарят подарок, а он плачет). Дети начинают понимать обман, но в основном в области знаний, а не причинности. Однако их возможности понимания сильно связаны с контекстом ситуации, с событием, т.е. модели остаются ситуатив-

ными [16, 20]. Тогда можно предположить: в 4-летнем возрасте только начинает складываться представление; *собственное* психическое отличается от психического *других* людей; формируются предсказания поведения *других* на основе представлений о последствиях *собственного* поведения. Таким образом, для детей 3–4 лет уровень понимания психического может быть описан как *уровень агента*, когда *собственная модель психического и модель психического другого слабо разделены, что позволяет действовать и предвосхищать последствия взаимодействий, но ситуативно, без возможности сопоставления и ментального воздействия на другого*.

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

Дети постепенно начинают понимать различия между разными видами обмана: альтруистическим и эгоистическим, высказанным и по умолчанию, намеренным и ненамеренным [3, 4, 23]. *Это уровень наивного субъекта, когда собственная модель психического не только может быть отделена от модели психического другого, но и имеет возможность ментально воздействовать на нее и становится ситуативно независимой*.

Уровневое представление о становлении модели психического позволяет избежать дискуссии о возрастных границах ее возникновения и проследить процесс постепенного усложнения в организации внутреннего мира ребенка, т.е. показать континуальность и преемственность развития этой способности.

Общее заключение зарубежных работ, посвященных изучению модели психического, состоит в критике представлений Пиаже об эгоцентризме детского мышления. Напомню: Пиаже считал, что понимание *других* людей возможно только на стадии конкретных операций, когда дети преодолевают эгоцентризм мышления, не позволяющий представить противоположную точку зрения, иную перспективу. Однако в большинстве работ показано, что дети в 4 года уже способны понять психические состояния *другого*, следовательно, нельзя говорить об эгоцентризме мышления [32–34, 37, 39, 41, 42].

В работе Й. Пернера с коллегами [42] прослеживается иное понимание критики теории Пиа-

же. Пиаже привлекал для описания интеллектуального развития вербальные описания, которые позволили представить, как прогрессируют дети в потоке независимых эгоцентрических перспектив к открытию свойств логического универсума, координируя эти перспективы в объективную картину. Например, отношения объектов “дерево за камнем” и “камень перед деревом” как отношения А за Б и Б перед А не могут быть интегрированы без понимания, что это разные точки зрения на одну и ту же сцену: отношения перспектив, где *я* и где *ты*. Следовательно, путь понимания взаимоотношений состоит в интерпретации составляющих сцены как принадлежащих разным перспективам. Дети постепенно приходят к данной интеграции: сначала они открывают разные перспективы, затем появляется способность к их конфронтации и только после этого возникает мультиперспективное видение. Способность к конфронтации перспектив характерна для детей 4 лет, что сопряжено с задачами на неверное мнение. Так, если Бил оставил шоколадку в месте А, а мама переложила ее в позицию Б, то Бил, вернувшись, будет искать ее в позиции А. Неверное мнение Била будет несравнимо с реальностью (шоколад находится в Б). Бил ошибается, думая, что шоколад лежит в А, так как он был в А, и это – верное мнение. Задача А за Б и Б перед А зависит лишь от позиции наблюдателя, что требует мультиперспективного представления, как в задаче Пиаже “Три горы”, и появляется у детей в 7–8 лет (согласно Пиаже).

Из подобных сравнений вытекают два вывода: первый состоит в том, что подтверждается наше мнение о необходимости уровневого анализа становления модели психического, более разностороннего анализа задач в данной области исследований. Второй вывод: по-видимому, в теории Пиаже познавательное развитие ребенка диссоциирует с развитием его понимания, что предполагает иной уровень ментальной организации. Тогда критика Пиаже сводится к критике описания развития иных аспектов когнитивного развития, опирающихся на становление метакогнитивных структур дооперационального и конкретного интеллекта.

Пиаже допускал такую возможность: “Совершенно очевидно, что любая задача содержит множество разнородных факторов, таких, например, как конкретные формулировки и длина инструкций, даваемых ребенку... число предметов, используемых в задачах, и т.д. и т.п. Мы, следовательно, никогда не получаем оценку способности ребенка к пониманию некоторых отношений в чистом виде, а всегда имеем дело с *мерой этого понимания* (выделено мной. – Е.С.) в данной конкретной задаче применительно к данному конкретному материалу” (цит. по: [7, с. 504]).

Мы полагаем, что понимание с необходимостью предполагает развитие модели психического. Модель же психического выступает как механизм становления когнитивной функции субъекта [23]. Такое представление позволяет уточнить процесс социализации на основе изменений внутренней ментальной организации ребенка вместо общих представлений и указания внешних социальных факторов.

Разделение понятий “знание” и “понимание” чрезвычайно важно; теоретически и эмпирически такое разделение обосновано в работах В.В. Знакова (см., например, [5]). Именно в смешении этих понятий мы видим ряд недоразумений как в интерпретации теории Пиаже, так и ее критике. Покажем на примере, как переход к категории “понимание” может изменить интерпретацию процесса социализации у детей дошкольного возраста.

Маленькие дети 3 лет не разделяют *свое* психическое и психическое *других* людей, при обмане не используют средства для обмана. В этом случае при взаимодействии с *другими* они скорее выступают не как социальные субъекты, а как агенты, что ограничивает возможности передачи социальных норм и правил детям данного возраста. Маленькие дети прежде всего понимают положительные эмоции и плохо дифференцируют отрицательные, что означает трудности интерпретации поведения других людей, “чтения” их эмоций в процессе взаимодействия. Ситуативный контекст облегчает эту дифференциацию, за исключением гнева, что делает понятным растерянность 3-летних детей в ситуациях агрессии. Существенные изменения в уровне развития модели психического происходят в 5-летнем возрасте, особенно у 6-летних детей. Они способны распознавать обман в разных его формах и сами могут обманывать других, используя возможности маскировки обманчивых действий (умолчание, контроль внешних проявлений: лицевых экспрессий, голосовых эмоциональных проявлений, избегания контакта глаза-в-глаза и т.п.) [3, 4]. Только после этого дети могут понять запреты обмана, моральную сторону обмана *собственного* и *других* людей, возможность манипуляций их мнениями, убеждениями, желаниями. После этой стадии возможно появление макиавеллизма – социальной способности манипуляции *другими* людьми. Достижение уровня наивного субъекта в модели психического позволяет понять, почему дети 6–7 лет считают обманщиками своих сверстников: они способны сравнивать модели того же уровня организации. Матери при этом предостерегают детей от обмана мужчинами, и такие предостережения слабоэффективны. Матери запрещают детям обманывать женщин как главных субъектов воспитательного процесса, желая сохранить управление своими детьми. Это означает, что ин-

терпретация поведения *других* людей будет ограничиваться особенностями понимания детей, чьи внутренние модели препятствуют процессу освоения социального окружения [4, 23].

СОЦИАЛЬНЫЙ И СОЦИАЛИЗИРОВАННЫЙ РЕБЕНОК В ТЕОРИИ ПИАЖЕ

Приведенная интерпретация процесса социализации, согласно модели психического, также возвращает нас к позициям Пиаже, которые наиболее ожесточенно критиковались. Как указывает известный исследователь творчества Пиаже Л.Ф. Обухова, он разводил понятия “социальный” и “социализированный”. Ребенок находится в обществе взрослых, взаимодействующих с ребенком и передающих ему культуру своего общества. В этом смысле ребенок является социальным с самого начала. Но, оставаясь социальным с самого начала, он социализируется постепенно. Социализация по Пиаже предполагает процесс адаптации к социальной среде благодаря определенному уровню развития, разделению и координации собственной точки зрения и других людей. Решающим в этом процессе оказывается переход от эгоцентрической позиции к объективной. Такой перелом в развитии совершается в 7–8 лет [8]. Это положение согласуется с приведенными выше нашими данными, которые ясно указывают на ограничения или опосредование процесса социализации внутренними структурами, внутренними моделями психического, когда возможность понимать не только *свое* психическое, но и психическое *другого*, а также сопоставлять модели принципиально изменяет способность ребенка понимать и принимать порядок социального устройства, отвечать иным, отличным от своих требованиям. Такое понимание “внешнего через внутреннее” (С.Л. Рубинштейн) еще раз подчеркивает: ребенок является *субъектом* социальных взаимодействий и воздействий, что прямо ставит вопрос о способах и методах его воспитания и обучения.

Рассуждая об эгоцентризме детей дошкольного возраста, необходимо коснуться вопроса об эгоцентрической речи, которая была центральным пунктом рассмотрения в знаменитой дискуссии между Ж. Пиаже и Л.С. Выготским [2, 13]. Обсуждая критику Выготским Пиаже, Л.Ф. Обухова считает, что, споря о природе эгоцентрической речи, Выготский и Пиаже вкладывали в это понятие разное содержание. Пиаже понимал эгоцентрическую речь скорее как “речь со своей точки зрения”, а Выготский – “как речь для себя”. Если использовать значение Пиаже “речь со своей точки зрения”, тогда она действительно отмирает при взрослении, поскольку приобретает способность соотносить свою точку зрения с мнени-

ниями других, понимать их отличия. Если это “речь для себя”, как понимал ее Выготский, то она выполняет функцию планирования действия, не отмирает, а переходит во внутренний план. При таком понимании этой дискуссии оба ученых правы. Обухова пишет: “Выготский и в самом деле считал, что между эгоцентрической речью и эгоцентрическим характером мышления может не существовать никакой связи, что эгоцентрическая речь ребенка может не только не являться выражением эгоцентрического мышления, но выполнять прямо противоположную эгоцентрическому мышлению функцию реалистического мышления, сближаясь с логикой разумного, целесообразного действия. Однако эгоцентрическая речь – лишь один из многочисленных симптомов эгоцентрической позиции, которая проявляет себя, когда ребенок еще недостаточно осознает свою собственную субъективность и не умеет находить место в системе других возможных” [8, с. 8–9]. Отношение Обуховой к эгоцентризму и эгоцентрической речи фактически созвучны нашим представлениям, которые мы обсуждали на студенческих семинарах. Более того, “речь для себя” как регулятивная функция характерна не только для детей, но и для взрослых.

Критика отношения Пиаже к социальным факторам, которые не играют фактически никакой роли в его теории, ярко выражена в словах Мюррея: “(у Пиаже) познающий субъект не имеет ни определенной социальной принадлежности, ни пола, ни национальности, ни культуры, ни личностных особенностей” (цит. по: [7, с. 506]). Здесь следует высказать осторожное согласие с данным мнением, хотя Пиаже подчеркивал, что субъект не может сам по себе, один приобрести свои интеллектуальные способности без взаимодействия с другими людьми, без участия в обмене и кооперации. Однако, по его мнению, социальные факторы не являются достаточными условиями, но необходимы для когнитивного развития. Мы пытались показать, что организация модели психического есть внутренний “фильтр” понимания социума, а следовательно, процесса социализации. Но здесь возникает вопрос: является ли когнитивное развитие центральным для всего психического развития человека, а в нашем случае – для становления разных уровней моделей психического?

УРОВЕНЬ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ ПОНИМАНИЯ

В последнем цикле исследований, выполненных Е.И. Лебедевой под моим руководством, сравнивались дети с нарушениями аутистического спектра (аутизмом) и дети с типичным развитием [6]. Сопоставлялись блоки задач двух уровней: базового – на владение отдельными представлениями и более высокого, предполагающего свя-

занность отдельных представлений в единую картину физического или ментального мира, позволяющие понять причинность событий. Это были задачи на понимание базовых законов физического мира (субстанциальности, гравитации, непрерывности, инерции) и базового понимания эмоций, проявленных и непроявленных желаний, интенций и их использование в понимании причинности происходящих событий, обусловленных физическими причинами (например, мальчик едет с горки и врезается в дерево) или психическими (например, задача на неверное мнение, или “ложь во благо” – белая ложь). Кроме блоков задач на понимание 5–11-летними детьми физического и психического оценивался уровень интеллектуального развития (психометрический интеллект) при помощи методики исследования интеллекта у детей Д. Векслера (1994) и теста интеллекта Векслера для детей дошкольного и младшего школьного возраста – от 3 лет до 7 лет 3 мес (*WPPSI – Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*). В исследовании анализировалась связь выполнения задач с уровнем развития психометрического интеллекта. Дети с расстройствами аутистического спектра образовали две группы: со средним уровнем развития интеллекта (>100) и ниже среднего (<85). Дети с типичным развитием составили две аналогичные группы. Успешность понимания отдельных представлений ментального и физического мира и возможности построения моделей на основе этих представлений типично развивающимися детьми с нормальным и со сниженным интеллектом достоверно отличались, что говорит о значимой роли интеллекта в развитии понимания как ментального, так и физического мира для детей дошкольного возраста с типичным развитием.

В группе детей с расстройствами аутистического спектра такие различия были обнаружены только в области понимания отдельных представлений ментального мира (понимание желаний по направлению взора) и физического мира (понимание принципа сохранения). Результаты большинства исследований развития модели психического говорят о критичности умственного возраста 4-летних для понимания ментального мира [27, 28, 36]. Несмотря на то что в нашем исследовании [6] группы детей со сниженным и сохранным интеллектом как в аутичной, так и неаутичной выборках достоверно отличались друг от друга по уровню вербального, невербального и общего интеллекта, различия в понимании ментального мира обнаружились только в группе детей с типичным развитием. Дети с расстройствами аутистического спектра независимо от уровня интеллектуального развития показывают дефицит именно в понимании задач на ментальную причинность. Однако существуют работы, которые ясно указывают на то, что аутисты с высоко-

функциональным интеллектом значительно лучше выполняют некоторые задачи на понимание ментальных состояний (мнений, желаний, намерений), чем дети с гиперактивностью и дефицитом внимания, что сопоставимо с уровнем типично развитых детей. Но даже у высокофункциональных аутистов наблюдается фрагментарность, неравномерность в понимании отдельных феноменов психического [30]. В последних зарубежных работах акцент делается не на общих показателях развития интеллекта как условиях выполнения задач на понимание психического, а на уровне вербального развития. Однако, несмотря на значительные различия в данных, можно сказать, что интеллектуальный уровень развития, по крайней мере в пределах средних значений, нужен (но еще недостаточен) для построения модели психического. Можно говорить о пороговой величине уровня интеллекта, необходимого для становления модели психического. Но можно ли считать, что уровень развития психометрического интеллекта, оцененный на основе моделей Равена, Векслера или других тестов, свидетельствует если не о центральной роли когнитивного развития, то важнейшей и необходимой? Для ответа на этот вопрос приведем данные наших предыдущих исследований (см. [20]).

В этой работе сравнивались типично развивающиеся дети и дети с аутизмом на понимание физического и ментального мира при использовании задач двух уровней: элементарного и более высокого, требующего организации связанности представлений. На элементарном уровне понимания физических законов – это были задачи Пиаже, тестирующие способность представлений о постоянстве объекта (поиск спрятанного объекта, задача А-не-В, перемещение спрятанного объекта – типичные задачи сенсомоторной стадии развития). На более сложном уровне предлагались задачи на сохранение (на примере сохранения объема, количества). На элементарном уровне понимания ментального мира использовались задачи, позволяющие по внешним проявлениям определять ментальные состояния (по направлению взора можно установить, что хочет ребенок; тот, кто смотрит внутрь коробки, тот знает ее содержимое). На более высоком уровне предъявлялись задачи на понимание обмана. Кратко напомним полученные результаты.

1. Представление о физическом мире в большей степени нарушено у аутистов в задачах на концепцию сохранения, что также характерно для детей с нормальным развитием 3–4 лет. Однако возраст детей-аутистов составлял в среднем 5 лет 5 мес и 8 лет 5 мес в разных возрастных группах.

2. Особенно значительный дефицит наблюдался у детей-аутистов в задачах на понимание

психического мира (понимание интенциональности, имеющей внешне поведенческие проявления: направление взора указывает на желаемый объект (конфету); кто смотрит на объект, тот может узнать, что он содержит).

3. Трудности в понимании желаний другого по движению его глаз, обнаруженные у аутичных детей, свидетельствуют о нарушении в понимании того, что глазной контакт – это источник информации о желаниях человека. Такое нарушение также является показателем дефицита развития модели психического. Выполнение простых задач на постоянство объекта детьми-аутистами и серьезные трудности в понимании постоянства объекта подтверждают гипотезу о дефиците построения модели психического из-за трудности образования связанных репрезентаций, создающих модель определенного уровня организации. Эти наблюдения дают основание полагать, что когнитивное развитие в духе становления операционального интеллекта Пиаже имеет связь с пониманием психического.

Было показано, что аутисты не формируют модель психического (не понимают обмана, причинности событий, не различают *свое* психическое от психического *другого*). Но и у маленьких типично развитых детей 3 лет она также отсутствует. Что лежит в основе такого специфического дефицита?

Разные авторы указывают на какой-то один механизм, отвечающий за дефицит данной “теории” у аутистов. Это – нарушение в развитии детектора зрительного внимания [26] или отсутствие способности к имитации [33], или дефицит в развитии символических функций, препятствующих развитию ментальных моделей [38], или дефицит в развитии модулей психической организации [40].

Мы полагаем, что гипотеза дефицита модели психического при аутизме строится на идеях нарушения когерентности (связанности) между отдельными уровнями организации внутренних моделей понимания людей как носителей психического, включающих разные механизмы организации уровневой системы. Если проблема аутистов заключается в отсутствии связанности между репрезентациями, что делает невозможным образование модели ментального мира, то это приведет и к дефициту моделей физического мира. Данная гипотеза в целом подтвердилась в наших последних исследованиях (см. [6]).

Наличие “центральной” тенденции и закономерности взаимосвязи уровней становления модели психического переключаются с идеями Пиаже об универсальности и преемственности когнитивного развития. Подтверждением нашего предположения служит одна из последних работ К. Грант с коллегами, посвященная проблеме понимания

физической и ментальной причинности у детей-аутистов [35]. Детям с расстройствами аутистического спектра и контрольной группе детей с типичным развитием предлагались 4 задачи с нарративными сценариями, содержащими ментальную причинность (т.е. событие можно понять, только имея модель психического), и 4 ненарративных сценария (сценарий понятен без ментальной причинности). Результаты показали, что дети с аутизмом решают хуже, чем дети контрольной группы, задачи на понимание как физической причинности, так и ментальной. По мнению авторов, эти данные доказывают, что когнитивные требования к задачам двух типов тесно взаимосвязаны. Более того, П. Харрис [37] полагает, что дети с аутизмом имеют трудности в формировании ментальных моделей. На дефицит центральной когерентности при аутизме указывают также другие работы (см., например, [31, 36]).

ФЕНОМЕНЫ ПИАЖЕ И РАЗВИТИЕ МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО

В наших исследованиях [18, 20] обнаружены феномены Пиаже, свидетельствующие об отсутствии теории сохранения, которые были глубоко изучены ученым.

Изучалось понимание детьми принципа сохранения свойств материи при изменении ее внешнего вида в классических задачах Пиаже (сохранение объема и количества). Результаты показали, что понимание принципа сохранения доступно большинству детей с типичным развитием не ранее 5 лет. Для всех возрастных групп детей понимание сохранения дискретного количества оказалось проще понимания сохранения объема жидкости. Все 3-летние дети и большинство 4-летних детей, участвовавших в нашем исследовании, утверждали, что при переливании жидкости в сосуд другой формы ее количество изменится, т.е. они не были способны соотнести изменение высоты жидкости с изменением ее ширины. Точно так же в задаче на сохранение дискретного количества они считали, что количество пуговиц в рядах зависит от их пространственного расположения, т.е. не могли соотнести изменение длины ряда с изменением расстояния между пуговицами. Результаты нашего предыдущего исследования также наглядно демонстрируют, что понимание сохранения дискретного и континуального количества у детей с типичным развитием возможно только после 4-летнего возраста [20].

Исследования с участием детей 3–6 лет в 90-х годах прошлого века и начале нынешнего еще раз ставят вопрос о влиянии информационных структур социума, воспитания и социального воздействия на когнитивное развитие детей. Обсуждая процесс социализации детей, Л.Ф. Обухова напоминает, что, по мнению Пиаже, принужде-

ние не приводит к истинному развитию, а навязанные внешние правила остаются внешними или искаженными. Она отмечает: “Отсюда наблюдаемые нами у сегодняшних детей феномены интеллектуального и морального реализма, анимизма, артифициализма и др., несмотря на их высокую информированность по сравнению с детьми начала XX века, которых изучал Пиаже” [8, с. 10].

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

При объяснении движения объектов по законам непрерывности, субстанциальности и гравитации (базовых законов физического мира) дети вплоть до 5-летнего возраста могут применять ментальные причины, т.е. приписывать объектам ментальные состояния. Так, например, при понимании невозможности продолжения движения физического объекта по той же траектории при столкновении с препятствием 4-летний мальчик дал такое объяснение: “(Мяч) увидел, что стена, стукнулся и встал”. В задаче на понимание субстанциальности другой ребенок так объяснял невозможность двух объектов занимать одновременно одно и то же место в пространстве: “Она (доска) упала и разломалась, а он (кубик) убежал” [6].

Этот феномен можно объяснить такой характеристикой мышления в детском возрасте, как анимизм, описанный Пиаже [10]. Анимизм понимается им как приписывание одушевленности неодушевленным объектам. Согласно Пиаже, такое приписывание ментальных свойств физическим объектам основано на неспособности различения живого и неживого. Данные нашего исследования о понимании отличий причин движения физических и социальных объектов как частного случая понимания различий между живым и неживым показывают, что в 4 года дети только начинают приходить к такому пониманию [6]. Возможно, что приписывание ментальных состояний физическому объекту связано с неспособностью объяснить различия живого и неживого 3–4-летними детьми. Активность физического объекта (движение по траектории, падение и т.п.) для детей младшего дошкольного возраста может быть связана не с физическими причинами, а с ментальными (намерениями, желаниями и т.п.), что и проявляется в их объяснениях. Старшие же дети движение физических объектов объясняют в соответствии с законами физического, а не ментального мира.

Таким образом, несмотря на то, что “знание” основных законов физического мира подтверждено многими исследованиями детей младенческого возраста, объяснить ситуации, эксплицитовать причинность, которой это движение объек-

тов подчиняется, типично развивающиеся дети могут не ранее 4–5-летнего возраста.

При анализе ответов детей-аутистов в задачах на понимание основных законов физического мира мы обнаружили интересную особенность [6]. Если типично развивающиеся дети 3–4 лет при объяснении движения объектов по законам непрерывности, субстанциальности и гравитации применяли ментальные причины, т.е. приписывали объектам ментальные состояния, то, в отличие от них, дети с расстройствами аутистического спектра никогда не приписывали физическим объектам ментальных состояний. При неправильном ответе они скорее были склонны приписывать физические свойства объектам, несущественные для произошедшего. Так, например, при объяснении невозможности продолжения движения физического объекта по той же траектории при столкновении с препятствием дети-аутисты предполагали, что форма объектов может дать ключ к пониманию этого события: “Блюдец круглое, а стакан – нет”, “Стакан тонкий, а блюдец большое, у стакана большая глубина”. (Перед ребенком была картинка, изображающая, как сок из пакета льется в стакан, над которым рука держит блюдец. Далее ребенок должен был сделать выбор между двумя картинками с возможным событием: сок разбрызгивается на блюдец, и невозможным: сок наливается в стакан.)

В задаче на понимание субстанциальности дети с расстройствами аутистического спектра объясняли невозможность нахождения двух объектов в одном месте в одно и то же время, приписывая объектам физические свойства, которые не могут быть причиной этих событий: “Кубик квадратный”, “Кубик деревянный”, “Кубик исчезающий”. (В задаче доска падала на кубик. Возможный вариант: доска падала на кубик, оставаясь наклонной; невозможный вариант: доска падала на пол, где находится кубик, так, словно там пустое место.) “Цилиндр тонкий, а банка толстая”. (В задаче длинный цилиндр погружался в низкую банку. Возможный вариант: цилиндр виден в банке; невозможный вариант: цилиндр полностью погружен в банку.)

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

Подтверждение, что дети с расстройствами аутистического спектра распространяют физическую причинность на все явления окружающего мира, мы находим в других работах [28, 35]. Так, в работе Л. Бини и Дж. Уильямса [28] детям с расстройствами аутистического спектра и типично развивающимся детям 7–10 лет давали задачи на физическую и ментальную причинность по отно-

шению к событиям с живыми и неживыми природными объектами (цветок, дерево, камень) и искусственными, рукотворными (лампочка, кран, воздушный шарик). Детям предлагали в картинках начало события и его финальную стадию; причину они должны были выбрать из двух вариантов: физической или ментальной. Например, первая картинка: лампочка включена; последняя – лампочка выключена. Картинки как варианты ответов: рука выключает свет или в лампочке перегорела и лопнула спираль. Также детям предъявлялся буклет с вопросами на интуитивную физику (например, объяснить картинки о взаимодействии объектов на основе законов гравитации, непрерывности) и интуитивную психологию (опознать схематические эмоции, задачи на понимание закона “видеть – значит знать” – тот, кто смотрит в коробку, знает о ее содержимом). В отличие от первого эксперимента, второй предполагал множественные выборы в объяснении причинности событий. Результаты исследований показали, что дети с расстройствами аутистического спектра предпочитают физическую причинность и в физических, и в ментальных событиях. Более того, дети-аутисты демонстрировали лучшее понимание физических законов и в ситуации множественного выбора.

Вопрос об анимизме как следствии общего эгоцентризма мышления ребенка связан с возможностью различать живые и неживые объекты и интуитивно понимать различия в их изменениях. Пиаже полагал, что дети дошкольного возраста не делают различий между искусственными (сделанными человеком) и естественными объектами. Напротив, современные исследования показывают: дети дошкольного возраста отличают, что именно люди делают искусственные объекты, но не природные; живые объекты сами производят движение, но не искусственные механизмы; внутренние механизмы живых и искусственных объектов сильно отличаются, у них разные механизмы репродукции [32, 34]. Из результатов исследований следует, что дети до 9 лет понимают все виды объектов (искусственные, живые и неживые) как существующие для какой-то цели, демонстрируя смешение функций, которые они выполняют. Например, дошкольников спрашивали: “Для чего лев?”; “Для чего горы?” Дети, в отличие от взрослых, обозначали функцией объекты всех видов и их части. Например, “Лев – чтобы ходить кругами”, “Горы – для того, чтобы лазать”. Детям предоставили возможность выбрать ответы, чтобы облегчить процесс вербального объяснения, например: “Песок – сыпучий, потому что ракушки разбились на мелкие кусочки” или “Песок – сыпучий, потому что не может противостоять ветру”. В этом случае оказалось, что дети до 10 лет применяют принцип целевой функциональности и к живым и неживым объектам при-

родного происхождения, а до 7 лет – и к искусственным объектам [39]. Исследователи видоизменили условия эксперимента для проверки общности целефункционального принципа в оценках детей. Если дети действительно полагают, что облака существуют, чтобы делать дождь, то смогут ли они предположить, что надо сделать для поддержания или восстановления функции (из одного облака дождь не может идти вечно). Детям давались примеры искусственных объектов (молоток, пылесос, пульт телевизора), неживых природных объектов (горы, ветер, облака) или живых (лев, кошка, дерево). Результаты показали, что дети дошкольного возраста применяют диффузное функциональное объяснение ко всем видам объектов как служащих для чего-то. Только 9-летние продемонстрировали различия в отношении искусственных и естественных объектов. Почему это происходит в 9 лет? Авторы считают, что систематическое школьное обучение приводит к развитию метакогнитивных функций. Даже взрослые, не получившие формального систематического образования, сохраняют целефункциональный принцип в объяснении природы [29]. Однако эти данные явно указывают на возможность применения одного и того же принципа к разного рода объектам, стиранию граней между живым и неживым. Это не означает отсутствия способности находить различия между рассматриваемыми видами – она присутствует уже в младенческом периоде! А именно в понимании причинности явлений, где более знакомое или понятное распространяется на все явления.

Сохраняется ли тенденция описывать события окружающего мира с помощью ментальной причинности у взрослых субъектов? Пиаже считал, что описанные им феномены дооперационального мышления, такие как анимизм, эгоцентризм, артифициализм, исчезают при становлении формального мышления, логики рационального знания, совмещения разных перспектив. Но эти феномены обнаруживаются не только у взрослых традиционных сообществ (что могло бы говорить о простом недоразвитии формально-логических операций), но и у взрослых людей, владеющих теоретическим мышлением, представителей современных постиндустриальных сообществ. Интересные исследования, проведенные А.В. Панкратовым, описывают явления анимизма у взрослых людей [9]. Так, изучая деятельность руководителей производства, анализируя их рассказы о ситуациях, проблемных моментах, способах их решения, стиле руководства, оказалось, что взрослые, опытные люди говорили о неодушевленных, немнящих объектах как о разумных, одушевленных и активно с ними взаимодействующих, причем активность этих объектов явно целенаправленна. Дальнейшие исследования на других группах испытуемых позволили выявить особен-

ности и некоторые детерминанты подобного анимистического поведения. Так, одно из заданий состояло в том, что испытуемые искали шарик в комнате, которого на самом деле в ней не было. По мере роста напряженности от безуспешного поиска участники эксперимента переходили от объектных отношений “к ярко выраженному субъектному отношению к объекту и к ситуации в целом” [9, с. 272], от суждений: “Где же он находится?” к суждениям: “Куда же он спрятался?” Эксперименты показали, что более тревожные субъекты раньше прибегали к ментальным объяснениям; люди в период критических, жизненных ситуаций чаще обращаются к разным формам мифологического мышления; при этом женщины были более склонны к подобным формам мышления, чем мужчины. Автор полагает, что мифологическое мышление используется как компенсаторный механизм, помогающий в проблемные моменты сделать мир объяснимым, понятным, а следовательно, более предсказуемым. Сравнивая точки зрения на магическое мышление А.В. Панкратова и Е.В. Субботского (в его терминах “необыденное”), можно заключить, что если в концепции индивидуального сознания Субботского научное и магическое мышление противопоставляются, то Панкратов включает его в континуум мышления, где научное и магическое виды мышления выполняют различные функции, дополняя друг друга, но обе эти функции позволяют субъекту лучше понимать и адаптироваться к окружению. Он справедливо указывает, ссылаясь на социологов, которые отмечают, что в кризисные этапы общественной истории роль мифологического мышления резко возрастает. По мнению Панкратова, мифологическое мышление опирается на более ранние, “инфантильные” формы репрезентации.

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

Обобщая все рассуждения и приведенную аргументацию, выделю некоторые идеи Пиаже, современное развитие которых продолжается:

1. Современные исследования согласуются с эволюционным принципом развития, который был реализован по отношению к развитию мыш-

ления в теории Пиаже. Постепенность и преемственность становления мыслительных операций, переход от ранних форм “детского мышления” к рациональному взрослому осуществляется закономерным, универсальным образом.

2. Несмотря на информированность, широкие и разнообразные формы социального влияния на формирование ребенка, в его мышлении сохраняются феномены детского своеобразия, описанные Пиаже: анимизм, эгоцентризм, артифициализм. Однако эти феномены при определенных условиях проявляются и у взрослых людей, владеющих теоретическим мышлением. Это свидетельствует о гетерархии структур сознания, их сосуществовании и противоречит представлениям о поглощении “детских” форм взрослыми.

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

Ценность теории Пиаже состоит в том, что она побуждает к проведению дальнейших исследований, делает необходимым более разностороннее обсуждение его замыслов, рождает новые идеи. Думаю, что многочисленные противоречия между современными концепциями и теорией Пиаже, ее критика еще раз доказывают креативность и непреходящий характер идей ученого. Возращение к Пиаже – это путь дальнейших поисков, споров и новых решений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров Ю.И., Сергиенко Е.А. Психологическое и физиологическое: континуальность и/или дискретность? // Психол. журн. 2003. Т. 24. № 6. С. 98–107.
2. Выготский Л.С. О природе эгоцентрической речи // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: МГУ, 1981. С. 176–183.
3. Герасимова А.С. Особенности понимания обмана детьми 5–11 лет и становление “модели психического”: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
4. Герасимова А.С., Сергиенко Е.А. Понимание обмана детьми 5–11 лет и становление модели психического // Психол. журн. 2005. Т. 26. № 1. С. 56–70.
5. Знаков В.В. Психология понимания. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005.
6. Лебедева Е.И. Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006.

7. *Лоренцо О., Мачадо А.* В защиту теории Пиаже: ответ на десять основных пунктов критики // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики. 2001. С. 478–544.
8. *Обухова Л.Ф.* Предисловие // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики. 2001. С. 5–32.
9. *Панкратов А.В.* Субъектность и мифологизированность обобщений практического мышления // Субъект и объект практического мышления / Под ред. А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова. Ярославль, 2004. С. 258–292.
10. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
11. *Пиаже Ж.* Теория Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 106–157.
12. *Пиаже Ж.* Психология, междисциплинарные связи и система наук // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 157–182.
13. *Пиаже Ж.* Эгоцентрическая речь // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 41–46.
14. *Пиаже Ж., Инельдер Б.* Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
15. *Прусакова О.А.* Генезис понимания эмоций: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005.
16. *Прусакова О.В., Сергиенко Е.А.* Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24–36.
17. *Сергиенко Е.А.* Дискуссия о происхождении знаний // Иностранная психология. 2000. № 12. С. 3–13.
18. *Сергиенко Е.А., Дозорцева А.В.* Соотношение восприятия и действия в младенческом возрасте // Психол. журн. 2000. Т. 20. № 5. С. 23–35.
19. *Сергиенко Е.А.* Когнитивное развитие. Гл. 13 // Когнитивное психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПерСэ, 2002. С. 347–391.
20. *Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И.* Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психол. журн. 2003. Т. 24. № 4. С. 54–65.
21. *Сергиенко Е.А.* Восприятие и действие: взгляд на проблему с позиций онтогенетических исследований // Психология. 2004. Т. 1. № 2. С. 16–38.
22. *Сергиенко Е.А.* Революция в когнитивной психологии развития // Российский психологический журнал. 2005. Т. 2. № 2. С. 44–60.
23. *Сергиенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2006.
24. *Сергиенко Е.А.* От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психол. журн. 2007. Т. 28. № 4. С. 17–27.
25. *Субботский Е.В.* Развитие индивидуального сознания как предмет исследования экспериментальной психологии // Психол. журн. 2002. Т. 23. № 4. С. 90–102.
26. *Baron-Cohen S.* Do people with autism understand what causes emotion? // Child Development. 1991. V. 62. P. 385–395.
27. *Baron-Cohen S.* Theory of mind and autism: A fifteen year review // Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / Eds. S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. Oxford: Oxford univ. press, 2000. P. 10–25.
28. *Binnie L., Williams J.* Intuitive psychology and physics among children with autism and typically developing children // Autism. 2003. V. 7. № 2. P. 173–193.
29. *DiYanni C., Keleman D.* Time to get a new mountain? The role of function in children’s conceptions of natural kinds // Cognition. 2005. V. 97. P. 327–335.
30. *Downs A., Smith T.* Emotional understanding, cooperation and social behavior in high-functioning children with autism // Journ. of autism and developmental disorders. 2004. V. 34. № 6. P. 625–635.
31. *Frith U., Frith Ch.* Development and neurophysiology of mentalizing // The Royal society. L.: Biological Sciences. 2003. V. 358. P. 459–473.
32. *Gelman S.A., Wellman H.M.* Inside and essences: early understandings of non-obvious // Cognition. 1991. V. 38. P. 213–244.
33. *Gopnik A., Capps L., Meltzoff A.* Early theories of mind: what the theory theory can tell us about autism? // Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / Eds. S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. Oxford: Oxford univ. press, 2000. P. 50–72.
34. *Gotswamy U.* Cognition in Children. Hove: Psychological Press Ltd., 1998.
35. *Grant C., Riggs K.J., Boucher J.* Counterfactual and mental state reasoning in children with autism // Journ. of Autism and development disorders. 2004. V. 34. № 2. P. 177–188.
36. *Happe F.* Parts and whole, meaning and minds: central coherence and its relation to theory of mind // Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / Eds. S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. N.Y.: Oxford univ. press, 2000. P. 201–221.
37. *Harris P.L.* Imagining and pretending // Mental simulation: evolutions and applications / Eds. M. Davies, T. Stone. Oxford: Blackwell, 1995. P. 67–84.
38. *Hobson R.P., Meyer J.A.* Foundations for self and other: a study in autism // Develop. Science. 2005. V. 8. № 6. P. 481–491.
39. *Keleman D.* The scope of teleological thinking in pre-school children // Cognition. 1999. V. 70. P. 241–272.

40. *Leslie A.* ToMM, ToBY and agency: core architecture and domain specificity // *Mapping the Mind: Domain Specificity in cognition and Culture* / Eds. L.A. Hirschfeld, S.A. Gelman. Cambridge: Cambridge univ. press, 1994. P. 119–148.
41. *Perner J.* Understanding the representational mind. Cambridge, M.A.: MIT press, 1991.
42. *Perner J., Stummer S., Doherty M.* Theory of mind finds its Piagetian perspective: why understanding belief? // *Cognitive development*. 2002. V. 17. P. 1451–1472.

BACK TO PIAGET

E. A. Sergienko

Sc.D. (psychology), professor, head of laboratory of psychology of development, Psychological Institute of RAS, Moscow

Contemporaneity of a great number Piaget's theory theses is emphasized and the results of the latest researches, sorted with his ideas are discussed. The meaning of continuity principle, succession of development stages, universality and the presence of central tendency in cognitive development, egocentrism and animism of children's and adult's thinking are revealed. It is proved that Piaget's ideas critique quite often is superficial whereas his theory – is creative source for further theoretic and empiric movement in psychology of development. Present-day data allows conducting more deep analysis of its meaning and allotting new discussion moments.

Key words: Piaget's theory, continuity, succession, egocentrism, animism, development of psychic's model.