

Влияние идей Л.С. Выготского и Ж. Пиаже на современные исследования проблем развития

Перре-Клермо А.-Н. и Перре Ж.-Ф.

*Факультет гуманитарных наук Невшателльского университета, (Швейцария) в сотрудничестве с Валери Тартас, Университет Тулузы Жан-Жорес, Франция
anne-nelly.perret-clermon@unine.ch
jean-francois.perret@unine.ch; valerie.tartas@univ-tlse2.fr*

Мы начнем с рассмотрения огромного влияния, которое Л.С. Выготский и Ж. Пиаже до сих пор оказывают на научные исследования. Для этого мы будем опираться на доступную онлайн информацию о работах, выполненных в русле заложенных ими традиций и содержащих эмпирические данные. Затем, мы обратимся ко второй части нашего доклада, которая посвящена рассмотрению того, как повезло современным психологам, которые могут опереться на идеи этих гигантов, чтобы плодотворно осуществлять исследования процессов, способствующих развитию человека. Мы приведем пример из наших собственных исследований в Невшателе и Тулузе.

Л.С. Выготский и Ж. Пиаже были и до сих пор (в год, когда отмечается 120 годовщина со дня их рождения) остаются главными фигурами для исследователей в области психологии и образования. Родившиеся в один год, но в далеких друг от друга странах, в то время, когда самолеты и интернет не были доступны, они знали друг друга, когда еще только начинали свой научный путь. Пиаже работал с профессором Клапареда, чья жена была русской. Выготский опубликовал книгу Пиаже в России и дал подробный комментарий к ней. Как известно, в 1962 году Ж. Пиаже вернулся к этим комментариям и досадовал, что он не смог продолжить дискуссию с Выготским о проблемах, представляющих одинаковый для них обоим интерес. Он был убежден в том, что хотя у них было разные подходы к изучению одних и тех же проблем, они никоим образом не противоречили друг другу. В наши дни, когда различия между этими двумя авторами излишне акцентируются, мы хотели бы обсудить идею о том, как при оригинальности каждой из этих теорий до сих пор общим в них остается стремление понять процессы, обеспечивающие развитие высших психических функций, в отличие от других исследователей, которые, как правило, ограничиваются исследованием элементарных психологических процессов или «моментальными снимками» описания компетенций в различных фазах младенчества без учета их преобразований в будущем. Мы хорошо понимаем, что Выготский и Пиаже не были изолированными мыслителями и что их собственное развитие было поддержано продолжающейся дискуссией с другими учеными в национальных сообществах (Перре-Клермон и Барреле, 2008/2014). Но нынешний симпозиум посвящен празднованию юбилея двух этих авторов, и мы сосредоточимся я на них.

Отзвуки идей Выготского и Пиаже в современных исследованиях встречаются все чаще. Трудно сказать, по крайней мере, на первый взгляд, связано ли это с увеличением доступности их текстов (из-за электронных средств связи, переводов и всплеска числа исследователей в мире) или с повышением интереса к их работе. Скорее всего, оба фактора играют свою роль. Для того чтобы понять причины этого постоянно растущего интереса к их работам необходимо учитывать не только их статьи, но и книги. Удивительно, но в настоящее время, несмотря на традиционное отношение к книгам, играющим важную роль в философии и гуманитарных науках для глубокого понимания вопросов, в базах данных для научных исследований, таких, как Scopus или Thompson-Reuters, есть только статьи, но нет книг. Таким образом, данная работа будет базироваться на таком интересном инструменте как Google Scholar, потому что в нем содержится множество языков публикаций и переводов. Конечно, технические разработки в области «больших баз данных» позволят в ближайшем будущем получить гораздо более совершенные библиометрические результаты, чем те, которые могут быть предложены здесь. Тем не менее, есть несколько вопросов, которые мы уже можем рассматривать, прогнозируя интересные результаты. Они позволяют нам нарисовать «общую картину» того места, которое занимают Выготский и Пиаже в современных исследованиях – в период между их 100-м и 120-м юбилеем (1996–2016).

Кто ссылается на Выготского? Пиаже? Сколько ученых в мире четко указывают, что эти авторы сформировали их мышление? Какие тексты цитируют чаще всего? На каких языках они пишут? Этот доклад будет содержать множество подробных сведений, но давайте сначала предупредим аудиторию: никто не может найти в своей жизни время, чтобы прочитать все, что было опубликовано преемниками этих двух гигантов! Конечно, не все цитаты имеют одинаковую важность или качество. Некоторые из них являются только аллюзией или поверхностными ссылками на концепции. Некоторые цитаты служат для того, чтобы квалифицировать направление исследований, принадлежность к которым исследователь заявляет: в этом случае они становятся маркером идентичности. Другие комментируют тот или иной пункт этих теорий или делают ссылку на Выготского и Пиаже в качестве весомого аргумента в пользу своей точки зрения. Более амбициозно настроенные авторы пытаются применить эти теории к образовательным предложениям и их критическому анализу. И, наконец, еще более предприимчивые ученые предлагают расширить смысл высказанных Выготским или Пиаже предположений, чтобы можно было ставить перед собой новые проблемы и расширять теоретическую и эмпирическую работу по новым направлениям.

Интересно рассмотреть, кто ссылается одновременно на Выготского и Пиаже и рассмотреть, какие элементы исследуются, когда внимание

уделяется обоим авторам одновременно. Примерно треть текстов этих авторов посвящена определению сходства и различия между этими двумя теориями, но среди авторов лишь немногие ссылаются на опубликованную в 1962 году в американском переводе критику Л.С. Выготским Пиаже. Многие другие цитаты содержат образовательные предложения, вдохновленные этими двумя психологами. Но, вероятно, сегодняшняя психология развития еще не до конца использовала весь потенциал методологического и концептуального вклады Пиаже и Выготского в науку. Есть еще много новых возможностей для изучения, несмотря на работы таких авторов, как Джером Брунер или Людмила Обухова, которые проложили путь в этом направлении.

Во второй части доклада, мы вернемся к главным методологическим взглядам Пиаже и Л.С. Выготского, чтобы лучше понять изменения в подходах к развитию. Затем мы представим наши собственные данные, полученные в ходе исследований, направленных на развитие этих идей в соавторстве с Валери Тартас (Тартас & Перре-Клермон, 2008; Тартас, Бокал & Перре-Клермон, 2010 и в печати).

Перечитывая Пиаже и Выготского, мы особенно заинтересованы в установлении главного вопроса взаимоотношений между личностью и социумом в свете высказанных ими озабоченностей и надежд как людей своего времени. Жан Пиаже в молодости сталкивается с массовыми движениями, забастовками, Первой мировой войной и страхом перед коммунизмом. Он также был образован как протестантский христианин с высоким чувством личной ответственности и острым чувством важности критического взгляда на не аргументированные догматические утверждения. В результате Пиаже стремился участвовать в понимании и поощрении личной автономии и познавательных способностей человека, чтобы он мог быть независимым от идеологического мышления других. Соответственно, в своих исследованиях, он отдает приоритет наблюдению за действиями субъекта, рефлексии и мета-рефлексии. Тем не менее, он часто упоминал роль социальных взаимодействий. В какой-то степени, он также упоминал о роли передачи культурного опыта. Однако, существуя в консервативном обществе с очень четкими иерархиями, Пиаже был очень обеспокоен тем, чтобы эти социальные трансмиссии не навязывались человеку сверху, но воспринимались критически. В то же время, но на другом конце Европы, в совершенно ином политическом контексте, Лев Выготский родился в еврейском культурном контексте, в котором жизненно важным источником знаний был процесс обращения с вопросами к другим. Выготский затем пережил послереволюционный период в России с глубокой надеждой, что обновленный социальный контекст будет способствовать развитию всех детей, независимо от их возможных дефектов. Школы, культуры и науки рассматривались как очень важные ресурсы для развития выс-

ших психических функций. Но, несмотря на то, то он отдавал приоритет культуре и социальной координации, Выготский придавал первостепенное значение личности индивида. Например, в его работе «Психология искусства», Выготский описывает, что учителя не могут непосредственно вызвать у ребенка важные психологические переживания, но могут стать проводниками на пути к этому. Человек сам выбирает форму переживания оказываемого воздействия. Восприятие произведения искусства побуждает к реализации личного творческого акта.

В настоящее время, у нас также есть наши собственные обязательства, которые делают психологические исследования значимыми для нас. Культура и наука – очень важные ресурсы. Но на заре 21-го века мы имеем большую степень неопределенности в отношении характеристик навыков и знаний, которые могут помочь решить нашу главную проблему – выживания человечества – в условиях изменения климата и других экологических, технических и социальных изменений. Общества становятся все более сложными и более опасными. Интериоризация знаний и культуры предыдущих поколений не кажется достаточной. Люди должны становиться сильнее как личности и быть в состоянии удовлетворить потребности более сложного общества глобализованного с точки зрения нескольких технологических, социальных, языковых и культурных сетей. Что такое направление линии развития? Вопрос должен оставаться открытым и исследователям не следует забывать, что очень важно принимать во внимание социально-материальные механизмы (Перре & Перре-Клермон 2011; Латур 2015; Ианнаконе 2015; Контоподис & Перре-Клермон, 2016 г.).

Чтобы показать, как работать в этом направлении, мы предложим методологический подход, который одновременно вдохновлен Пиаже и исследованиями Inhelder в области развития когнитивных операций и предложением Л.С. Выготского спровоцировать развитие, чтобы наблюдать его. Научно-исследовательские проекты приглашают детей провести несколько мероприятий в различных социально-материальных условиях, переходя от одного к другому. Затем мы наблюдаем, как они участвуют в этой деятельности, учатся у своих партнеров (взрослых и детей), а также передают (или нет) свое полученное понимание и организацию общественных отношений от одной ситуации к другой. При этом мы обращаем внимание на микрогенетические процессы, связанные с Пиаже и Inhelder (Бронккарт, 2013), но мы толкуем их как микро-исторические изменения в личности, в пределах социально-материальных установок.

The influence of the ideas of L.S. Vygotsky and J. Piaget on modern research of development problem

Anne-Nelly Perret-Clermont & Jean-François Perret

University of Neuchâtel, Switzerland in collaboration with Valérie Tartas

University of Toulouse Jean-Jaurès, France (Switzerland)

anne-nelly.perret-clermont@unine.ch;

jean-francois.perret@unine.ch; valerie.tartas@univ-tlse2.fr

We will first start with a consideration of the tremendous impact that L.S. Vygotsky and J. Piaget still have on research studies. For this we will rely on available on-line information with some quantitative indicators. We will then turn to the second part of our talk, which is dedicated to the consideration of how fortunate modern day psychologists are to step on the shoulders of such giants to further pursue fruitful lines of inquiries into the processes that favor human development. We will provide an example drawn from our own studies in Neuchâtel and Toulouse.

L.S. Vygotsky and J. Piaget have been – and still are on the day of the celebration of their 120th birthdays! – major figures for researchers in psychology and education. Born in the same year but in distant countries at a time when air-planes and the Internet were not available, they had known of each other since their early days as scientists. Piaget was working with Prof. Claparède, whose wife was Russian. Vygotsky published an early book of Piaget in Russian and commented on it in depth. As we know, in 1962 J. Piaget came back to these comments and stated how sad he was not to have been able to pursue the discussion with Vygotsky around their common interests. He was convinced that they had different perspectives that were in no way contradictory. Nowadays, in a time when the differences between these two authors have probably been over-emphasized, we would like to discuss the idea of how the originality of both of them still lies in their concern to understand the *processes* that allow for development of higher psychological functions, in contrast with other researchers who tend to confine themselves to the investigation of elementary psychological processes or to “snapshot” descriptions of competencies in different phases of infancy without accounting for their progressive transformations. We are well aware that Vygotsky and Piaget were not isolated thinkers and that their own development was supported by on-going discussions with other scientists in their communities (Perret-Clermont & Barrelet, 2008/2014). But the present symposium is dedicated to the celebration of our two authors and we will concentrate on them.

The echoes of Vygotsky and Piaget in current studies are ever growing. It is difficult to say, at least at first, if this is due to the increased availability of their texts (because of electronic communication, translations and an upsurge in the number of researchers in the world) or to increased interest in their work. Most probably these are connected phenomena. To build an image of

this ever-growing reception of their works it is necessary to take into account not only their articles but also their books. Surprisingly, nowadays, in spite of the tradition of books playing a major role in philosophy and human sciences for an in-depth understanding of matters, data bases for scientific research, such as those of Scopus or Thompson-Reuters, record only articles and not books. Therefore, the present account will be based on Google scholar, an interesting tool because it also considers many languages of publication and translations. Of course, technical developments in “big data” will make it possible in the near future to obtain much more refined bibliometrical results than those that can be offered here. Yet, there are several questions that we can already address with interesting results. They allow us to sketch a “big picture” of Vygotsky and Piaget in modern research for the period between their 100th and 120th anniversaries (1996–2016).

Who cites Vygotsky? Piaget? How many scholars in the world make explicit that these authors have nourished their thinking? Which texts are most cited? In which languages do they write? This talk will go into more detail, but let’s first warn the audience: nobody can find in his or her life the time to read everything that has been published by the successors of these two giants! Of course, not all the citations have the same importance or quality. Some are only allusions or superficial references to a concept. Some citations serve to qualify the line of research (almost the sub discipline) to which the researcher claims to belong: it then becomes an identity marker. Others comment on one point or another of these theories or make reference to Vygotsky or Piaget as an authority argument in favor of their point. More ambitiously, some authors try to apply these theories to educational proposals and their critical analyses. Finally, even more enterprising scholars suggest ways to expand Vygotsky or Piaget’s proposals to address new issues and thereby further the theoretical and empirical work along new avenues.

It is interesting to examine who cites both Vygotsky and Piaget and to consider which elements are discussed when attention is paid to both authors simultaneously. Roughly a third of the texts of these writers want to identify the resemblances and differences between the two theories among which quite a few refer to Vygotsky’s criticisms of Piaget, as published in the 1962 American translation. Many other citations comprise educational proposals inspired by these two psychologists. But probably present developmental psychology has not fully exploited yet the complementary methodological and conceptual contributions of Piaget and Vygotsky. There are still many new frontiers to explore in spite of major authors like Jerome Bruner or Liudmila Obukova, who have paved the way in this direction.

In the second part of the talk, we will revisit two of Piaget and Vygotsky’s major methodological contributions to better understand developmental change. We will then present our on-going efforts to help advance them with Valérie Tartas (Tartas & Perret-Clermont, 2008; Tartas, Baucal & Perret-Clermont, 2010 and in press).

In re-reading Piaget and Vygotsky, we are particularly interested in setting the central question of the relationships between the individual and the social in the light of the worries and hopes of these authors as people of their times. Jean Piaget, as a young man, was vividly confronted with mass movements, strikes, World War I and the fear of communism. He was also educated as a Protestant Christian with a high sense of personal responsibility and an acute sense of the importance of a critical look at non-argumentative dogmatic assertions. As a result, Piaget wanted to engage in understanding and promoting personal autonomy and cognitive ability, to not be dependent on others' ideological thinking. In his studies, he therefore gave priority to the observation of the subject's own actions, reflections and meta-reflections. Nevertheless, he often mentioned the role of social interactions. To some extent he also mentioned the role of cultural transmissions. But living in a conservative society with very clear hierarchies, Piaget was very concerned that these social transmissions not be imposed top down on the individual but critically discussed. At the same time, but at the other end of Europe, in a completely different political context, Lev Vygotsky was born into a Jewish cultural context that considered asking questions to others a vital source of knowledge. Vygotsky then experienced Russia's post-Revolution period with the deep commitment that a renewed social context should foster the development of all children, whatever their eventual defects. Schools, culture and science were seen as very important resources for the development of higher psychological functions. But in spite of this priority given to culture and social coordination, Vygotsky granted an essential role to the individual person. For instance, in his *Psychology of Art*, Vygotsky describes how teachers cannot make important psychological experiences happen to children but only be the coach who renders it possible. It is the individual who actively responds. Looking at a piece of art requires a personal creative act.

In present times, we also have our own commitments that make psychological research relevant to us. Culture and science are very essential resources. But at the dawn of the 21st century we have a greater degree of uncertainty as to the characteristics of the skills and knowledge that can help solve our major problem – the survival of humanity – in the face of climate change and other environmental, technical and social changes. Societies have become more complex and more dangerous. Interiorization of the knowledge and culture of previous generations does not seem sufficient. Individuals need to grow stronger as persons to be able to meet the demands of a more complex society globalized into a mix of multiple technological, social, linguistic and cultural networks. What is the direction of the line of development? The question has to remain open-ended and research should not forget that socio-material arrangements are very important to take into account (Perret & Perret-Clermont, 2011; Latour, 2015; Iannaccone, 2015; Kontopodis & Perret-Clermont, 2016).

To illustrate how to work in this direction, we will propose a methodological approach that is both inspired by Piaget and Inhelder's studies of the development of cognitive operations and by Vygotsky's suggestion to provoke development in order to observe it. The research designs invites children to conduct several activities in different socio-material settings, moving from one to another. We then observe how they engage in these activities, learn from their partners (adults and children) and transfer – or not – their gained understanding and the organization of their social relations from one situation to the other. In so doing, we pay attention to the micro-genetic processes related by Piaget and Inhelder (Bronckart, 2013), but we reinterpret them as micro-historical changes in the individuals within framed and situated social material settings.