

ВВЕДЕНИЕ

«Этюды о логике ребенка» — это результат совместной работы на основе анкетных обследований, организованных нами в Институте Ж.-Ж. Руссо в течение 1921/22 учебного года, и лекций о мышлении ребенка, которые были нами прочитаны на факультете теоретических знаний Женевского университета по материалам, собранным в течение того же года. Таким образом, эти исследования являются прежде всего собранием фактов и материалов; общность различным главам нашей работы придает единый метод, а не определенная система изложения.

И не мудрено: логика ребенка — область бесконечно сложная. На каждом шагу тут наталкиваешься на подводные камни: проблемы функциональной психологии, структурной психологии, логики и зачастую даже теории познания. Сохранить в этом лабиринте определенное направление и избежать проблем, не

относящихся к психологии, — вещь не всегда легкая. Пытаясь дать слишком рано дедуктивное изложение результатов опыта, рискуешь очутиться во власти предвзятых идей, поверхностных аналогий, подсказываемых историей наук и психологией первобытных народов, или, что еще более опасно, во власти преубеждений логической системы или системы эпистемологической, к которой обращаешься сознательно или бессознательно, несмотря на то, что сам ты — психолог! В этом отношении классическая логика (то есть логика учебников) и наивный реализм здравого смысла — два смертельных врага здоровой психологии познания, врага тем более опасных, что часто удается избежать одного только для того, чтобы попасть в объятия другого.

Вследствие всех этих причин мы принципиально воздерживались от слишком систематического изложения и тем более от всяких обобщений, выходящих за пределы психологии ребенка. Мы просто старались следовать шаг за шагом за фактами в том виде, в каком их нам преподнес эксперимент. Мы, конечно, знаем, что эксперимент всегда определяется породившими его гипотезами, но пока мы ограничили себя только лишь рассмотрением фактов.

Кроме того, для педагогов и для всех, чья деятельность требует точного знания ребенка, анализ фактов важнее теории. А мы убежде-

ны, что лишь по степени возможности практического применения узнается теоретическая плодотворность науки. Поэтому мы обращаемся как к педагогам, так и к специалистам по психологии ребенка; мы будем счастливы, если собранные нами материалы смогут послужить педологическому делу и если испытание на практике, в свою очередь, подтвердит наши тезисы. Мы уверены, что данные, приведенные в настоящей работе в области, касающейся эгоцентризма мышления ребенка и значения общественной жизни для развития его рассуждения, могут быть применены в педагогической практике. Если мы сейчас сами не пытаемся сделать соответствующие выводы, то лишь потому, что предпочитаем выслушать сначала практиков. Надеемся, что этот призыв не останется без ответа.

Что же касается специалистов по педологии, то мы просим их не быть слишком строгими к недостаточной связности настоящих исследований, которые, повторяем еще раз, являются только изучением фактов. В ближайшие годы мы рассчитываем издать книгу об изучении мышления ребенка в целом, где вновь вернемся к главным сторонам логики ребенка, для того чтобы связать их с биологическими факторами приспособления (подражания и ассимиляции).

Именно такое изучение мы и предприняли в этой нашей работе. Прежде чем опубликовать

исследование в систематической форме, надо обязательно дать возможно более тщательный и полный каталог фактов, на которые оно опирается. Настоящий том открывает их серию. Надеемся, что вслед за этой книгой последует вторая, которая будет называться «*Суждение и рассуждение ребенка*». Обе они и составят первый труд под названием «*Этюды о логике ребенка*». Во втором труде мы попытаемся дать анализ функции реального и причинности у ребенка (представления и типы объяснений их у ребенка). Лишь после этого мы попробуем дать синтез, который без этого был бы постоянно стесняем изложением фактов и все время стремился бы, в свою очередь, к искажению этих последних.

Еще два слова о том, чем мы обязаны нашим учителям, без которых было бы невозможно осуществить настоящее исследование. В Женеве Клапаред и Бове постоянно освещали наш путь, приводя все к функциональной точке зрения и к точке зрения инстинктов — тем точкам зрения, без которых проходишь мимо самых глубинных побудителей детской активности. В Париже д-р Симон ознакомил нас с традицией Бине. Жане, указаниями которого мы часто пользовались в этой работе, открыл нам «психологию поведения», которая удачно соединяет генетический метод с клиническим анализом. На нас оказала также сильное вли-

яние и социальная психология Ш. Блонделя и Дж. М. Болдуина. Особенно заметны будут наши заимствования из области психоанализа, который, на наш взгляд, обновил психологию примитивного мышления. Нужно ли по этому поводу напоминать, какой вклад внес Флурнуа во французскую психологическую литературу, широко объединив результаты психоанализа с результатами традиционной психологии?

Мы очень обязаны не только ученым, работающим в области психологии, но и другим авторам, на которых мы не ссылаемся или недостаточно ссылаемся вследствие нашего стремления сохранить строго педологическую линию обсуждения. Так, например, мы многим обязаны классическим исследованиям Леви-Брюля. Но в нашей книжке нам невозможно было занять какую-нибудь позицию по отношению к общим социологическим объяснениям.

Легко понять, почему характер логики первобытных людей и характер логики детей в одних пунктах очень близки друг к другу, а в других слишком далеки, для того чтобы можно было позволить себе на основании некоторых фактов, о которых мы будем говорить, заняться обсуждением столь трудно определимого параллелизма.

Итак, мы отложим эту дискуссию на будущее. В логике истории, философии и теории

познания (областях, которые более, чем это может показаться, связаны с развитием ребенка) мы бесконечно обязаны историко-критическому методу нашего учителя Арнольда Раймонда и капитальным трудам Мейерсона и Брюнсвика. Среди этих последних *«Этапы математической философии»* и недавно появившийся *«Человеческий опыт и физическая причинность»* оказали на нас решающее влияние. И наконец, учение Лаланда и его исследования о роли конвергенции умов в развитии логических норм служили драгоценной путеводной нитью в наших исследованиях об эгоцентризме ребенка.

Жан Пиаже

Женева. Институт Ж.-Ж. Руссо

Апрель 1923 г.

Глава I

ФУНКЦИИ РЕЧИ ДВУХ ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ¹

Мы попытаемся разрешить здесь следующий вопрос: какие потребности стремится удовлетворить ребенок, когда он говорит? Данная проблема не является ни чисто лингвистической, ни чисто логической — это проблема функциональной психологии. Но именно с нее-то и надо начинать всякое изучение логики ребенка.

Поставленный нами вопрос на первый взгляд представляется странным; кажется, что у ребенка, как и у нас, речь служит для передачи мысли. Но на самом деле это совсем не так просто. Прежде всего взрослый при помощи слова старается передать различные оттенки своей мысли. Речь служит ему для констатации мысли: слова объективно выражают мышление, дают информацию и остаются связанными со знанием («погода портится», «тела падают» и т. д.). Иной раз, напротив, речь выражает приказание или желание служить

для критики, угроз, короче — для пробуждения чувств и вызывания действий («пойдем», «какой ужас!» и т. д.). Если хотя бы приблизительно можно было установить для каждого индивидуума отношение между этими двумя категориями передачи, были бы получены интересные психологические данные.

Но это еще не все. Можно ли наверное утверждать, что даже у взрослого речь всегда служит для передачи, для сообщения мысли? Не говоря уже о внутренней речи, очень многие — из народа или рассеянных интеллектуалов — имеют привычку наедине произносить вслух монологи. Может быть, в этом можно усмотреть приготовление к общественной речи: человек, говорящий вслух наедине, сваливает иногда вину на фиктивных собеседников, как дети — на объекты своей игры. Возможно, в этом явлении есть «отраженное влияние социальных привычек», как на это указал Болдуин; индивидуум повторяет применительно к себе способ действий, первоначально усвоенный им лишь по отношению к другим. В этом случае он разговаривает с собой как бы для того, чтобы заставить себя работать, разговаривает потому, что у него уже образовалась привычка обращаться с речью к другим, чтобы воздействовать на них. Но примем ли мы то или другое объяснение, ясно, что здесь функция речи отклоняется от своего назна-

чения: индивидуум, говорящий сам для себя, испытывает от этого удовольствие и возбуждение, которое как раз очень отвлекает его от потребности сообщать свои мысли другим. Наконец, если бы функция речи состояла исключительно в информировании, то трудно было бы объяснить явление вербализма. Каким образом слова, предназначенные по своему употреблению для точных обозначений, только и существующие для того, чтобы быть понятыми, могли бы приводить к затуманиванию мысли, даже к созданию неясности, умножая лишь словесно существующие объекты, короче, именно затрудняя во многих случаях возможность сделать мысль передаваемой? Не желая возобновлять здесь дискуссии о взаимоотношении речи и мышления, отметим только, что самое наличие этих дискуссий доказывает сложность функций речи и несводимость их к единой функции — общению мысли.

Итак, функциональная проблема речи может ставиться даже и по отношению к нормальному взрослому. Тем более, конечно, она может быть поставлена по отношению к больному, к первобытному человеку или к ребенку. Жане, Фрейд, Ференци, Джонс, Шпильерейн предлагали различные теории, касающиеся речи первобытных людей, больных и малолетних детей, — теории, имеющие большое значение

для мысли ребенка 6 лет и старше, то есть для той, какую мы будем изучать.

Жане, например, полагает, что первые слова происходят от криков, которые у животных и у первобытного человека сопровождают действие: крики гнева, угрозы в борьбе и т. д. Например, крик, которым командир сопровождает военную атаку, становится сигналом к этой атаке. Отсюда первые слова — приказание. Следовательно, слово сначала связано с действием, одним элементом которого оно является и которого затем достаточно, чтобы вызвать это действие². Психоаналитики исходили из аналогичных идей для объяснения магии слова. Так как слово по своему происхождению является частью действия, то его достаточно, чтобы вызвать все связанные с ним душевные движения и все конкретное содержание.

Например, к самым примитивным словам безусловно относятся любовные крики, служащие предисловием к половому акту: как следствие, такие слова, а также все слова, намекающие на этот акт, наделены непосредственной возбуждающей силой. Данные факты объясняют общую тенденцию примитивного мышления рассматривать названия вещей и лиц и обозначение событий как самое их существо. Отсюда и вера в то, что возможно воздействие на эти вещи и события путем

простого произнесения слов; значит, слово — нечто гораздо большее, чем этика; оно — сама внушающая страх действительность, которая составляет часть названного предмета³. Шпильрейн⁴ занялась отысканием подобных явлений на самых первых ступенях речи ребенка. Она пыталась доказать, что слоги, служащие младенцу для обозначения матери во многих языках («мама»), состоят из губных согласных, что свидетельствует о простом продолжении акта сосания.

«Мама», следовательно, как бы является сначала криком желания, а потом, по существу, приказанием, которое одно лишь может удовлетворить это желание. Но уже один только крик «мама» приносит некоторое успокоение и — поскольку он есть продолжение акта сосания — некоторое обманчивое удовлетворение. Приказание и непосредственное удовлетворение здесь почти смешались, и невозможно узнать, когда слово служит настоящим приказанием и когда оно играет свою магическую роль, настолько переплелись здесь эти два момента.

Так как, со своей стороны, Мейман и Штерн показали, что первые имена существительные в речи ребенка вовсе не обозначают понятий, а выражают приказания и желания, то в конце концов и впрямь есть основание полагать, что примитивная речь ребенка значительно слож-

нее, чем это кажется на первый взгляд. Однако даже если отнестись ко всем деталям этих теорий с осторожностью, все-таки становится очевидным, что многие выражения, осмысляемые нами просто как понятия, у маленького ребенка долгое время имеют смысл не только аффективный, но еще и магический, где все связано с особыми способами действий, которые следует изучить сами по себе, какие они есть, а не какими они кажутся взрослым.

Поэтому-то может быть интересным поставить функциональную проблему относительно ребенка более старшего возраста, что мы и хотели бы сделать здесь в качестве введения в изучение детской логики — логики и речи, которые, очевидно, независимы друг от друга. Мы, возможно, не найдем никаких следов «примитивных» явлений, но по крайней мере будем очень далеки от того, чтобы считать, что речь ребенка служит для сообщения мысли, как это подсказывает «здравый смысл».

Нет необходимости говорить о том, насколько этот опыт находится в стадии предварительного обсуждения. Мы здесь пытаемся лишь зондировать почву. Это прежде всего должно способствовать созданию техники, годной для новых наблюдений и позволяющей сравнивать результаты. Такая техника, которую мы только пока и отыскивали, уже позволила нам кое-что констатировать. Но так как мы вели наблюде-

ние всего над двумя детьми 6 лет, записывая их речь хотя и полностью, но лишь на протяжении одного месяца и в течение определенных часов дня, мы считаем свои результаты не более чем предварительными, намереваясь подтвердить их в последующих главах.

I. МАТЕРИАЛЫ

Мы приняли следующую технику работы. Двое из нас следили каждый за одним ребенком (мальчиком) в течение почти одного месяца на утренних занятиях «Дома малюток» Института Ж.-Ж. Руссо, тщательно записывая (с контекстом) все, что говорил ребенок. В классе, где мы наблюдали за нашими двумя детьми, ребята рисуют и строят что хотят, лепят, участвуют в играх счета, играх чтения и т. д. Эта деятельность совершенно свободна: дети не ограничены в желании говорить или играть сообща, без всякого вмешательства со стороны взрослых, если сам ребенок его не вызывает. Дети работают индивидуально или по группам, как им нравится; группы образуются и распадаются, и взрослые в это не вмешиваются; дети переходят из одной комнаты в другую (комната рисования, лепки и т. д.) по желанию; им не предлагают заняться какой-либо последовательной работой до тех