

Предисловие автора

Настоящая работа представляет собой психологическое исследование одного из труднейших, запутаннейших и сложнейших вопросов экспериментальной психологии — вопроса о мышлении и речи. Систематическая экспериментальная разработка этой проблемы, сколько нам известно, вообще не предпринималась еще никем из исследователей. Решение задачи, стоявшей перед нами, хотя бы с первичным приближением могло быть осуществлено не иначе как путем ряда частных экспериментальных исследований отдельных сторон интересующего нас вопроса, как, например, исследование экспериментально образуемых понятий, исследование письменной речи и ее отношения к мышлению, исследование внутренней речи и т. д.

Помимо экспериментальных исследований, мы неизбежно должны были обратиться к теоретическому и критическому исследованию. С одной стороны, нам предстояло путем теоретического анализа и обобщения большого накопившегося в психологии фактического материала, путем сопоставления, сличения данных филогенеза и онтогенеза наметить отправные пункты для решения нашей проблемы и развить исходные предпосылки для самостоятельного добывания научных фактов в виде общего учения о генетических корнях мышления и речи.

С другой стороны, нужно было подвергнуть критическому анализу самые идейно мощные из современных теорий мышления и речи для того, чтобы оттолкнуться от них, уяснить себе пути собственных поисков, составить предварительные рабочие гипотезы и противопоставить с самого начала теоретический путь нашего исследования тому пути, который привел к построению господствующих в современной науке, но несостоятельных и потому нуждающихся в пересмотре и преодолении теорий.

В ходе исследования пришлось еще дважды прибегать к теоретическому анализу. Исследование мышления и речи с неизбежностью затрагивает целый ряд смежных и пограничных областей научного знания. Сопоставление данных психологии речи и лингвистики, экспериментального изучения понятий и психологической теории обучения оказалось при этом неизбежным. Все эти попутно встречающиеся вопросы, нам казалось, всего удобнее разрешать в их чисто теоретической постановке, без анализа самостоятельно накопленного фактического материала. Следуя этому правилу, мы ввели в контекст исследования развития научных понятий разработанную нами в другом месте и на другом материале рабочую гипотезу об обучении и развитии. И наконец, теоретическое обобщение, сведение воедино всех экспериментальных данных оказалось последней точкой приложения теоретического анализа к нашему исследованию.

Таким образом, наше исследование оказалось сложным и многообразным по своему составу и строению, но вместе с тем каждая частная задача, стоявшая перед отдельными отрезками нашей работы, была настолько подчинена общей цели, настолько связана с предшествующим и последую-

щим отрезком, что вся работа в целом — мы смеем надеяться на это — представляет собой в сущности единое, хотя и расчлененное на части исследование, которое все целиком, во всех своих частях направлено на решение основной и центральной задачи — генетического анализа отношений между мыслью и словом.

Сообразно с этой основной задачей определилась программа нашего исследования и настоящей работы. Мы начали с постановки проблемы и поисков методов исследования.

Затем мы попытались в критическом исследовании подвергнуть анализу две самые законченные и сильные теории развития речи и мышления — теорию Пиаже и В. Штерна, с тем чтобы с самого начала противопоставить нашу постановку проблемы и метод исследования традиционной постановке вопроса и традиционному методу и тем самым наметить, чего, собственно, следует нам искать в ходе нашей работы, к какому конечному пункту она должна нас привести. Далее, нашим двум экспериментальным исследованиям развития понятий и основных форм речевого мышления мы должны были предпослать теоретическое исследование, выясняющее генетические корни мышления и речи и тем самым намечающее отправные точки для нашей самостоятельной работы по изучению генезиса речевого мышления. Центральную часть всей книги образуют два экспериментальных исследования, из которых одно посвящено выяснению основного пути развития значений слов в детском возрасте, а другое — сравнительному изучению развития научных и спонтанных понятий ребенка. Наконец, в заключительной главе мы пытались свести воедино данные всего исследования и представить

в связном и цельном виде весь процесс речевого мышления, как он рисуется в свете этих данных.

Как и в отношении всякого исследования, стремящегося внести нечто новое в разрешение изучаемой проблемы, и в отношении нашей работы естественно возникает вопрос, что она содержит в себе нового и, следовательно, спорного, что нуждается в тщательном анализе и дальнейшей проверке. Мы можем в немногих словах перечислить то новое, что вносит наша работа в общее учение о мышлении и речи. Если не останавливаться на несколько новой постановке проблемы, которую мы допустили, и в известном смысле новом методе исследования, примененном нами, — новое в нашем исследовании может быть сведено к следующим пунктам: 1) экспериментальное установление того факта, что значения слов развиваются в детском возрасте, и определение основных ступеней в их развитии; 2) раскрытие своеобразного пути развития научных понятий ребенка по сравнению с его спонтанными понятиями и выяснение основных законов этого развития; 3) раскрытие психологической природы письменной речи как самостоятельной функции речи и ее отношения к мышлению; 4) экспериментальное раскрытие психологической природы внутренней речи и ее отношения к мышлению. В этом перечислении тех новых данных, которые содержатся в нашем исследовании, мы имели в виду прежде всего то, что может внести настоящее исследование в общее учение о мышлении и речи в смысле новых, экспериментально установленных психологических фактов, а затем уже те рабочие гипотезы и те теоретические обобщения, которые неизбежно должны были возникнуть в процессе истолкования, объяснения и осмысления этих фак-

тов. Не право и не обязанность автора, разумеется, входить в оценку значения и истинности этих фактов и этих теорий. Это — дело критики и читателей настоящей книги.

Настоящая книга представляет собой результат почти десятилетней непрерывной работы автора и его сотрудников над исследованием мышления и речи. Когда эта работа начиналась, нам еще не были ясны не только ее конечные результаты, но и многие возникшие в середине исследования вопросы. Поэтому в ходе работы нам неоднократно приходилось пересматривать ранее выдвинутые положения, многое отбрасывать и отсекать как оказавшееся неверным, другое перестраивать и углублять, третье, наконец, разрабатывать и писать совершенно наново. Основная линия нашего исследования все время неуклонно развивалась в одном основном, взятом с самого начала направлении, и в настоящей книге мы попытались развернуть *explicitе* многое из того, что в предыдущих наших работах содержалось *implicitе*, но вместе с тем — и многое из того, что нам прежде казалось правильным, исключить из настоящей работы как прямое заблуждение.

Отдельные ее части были использованы нами ранее в других работах и опубликованы на правах рукописи в одном из курсов заочного обучения (гл. 5). Другие главы были опубликованы в качестве докладов или предисловий к работам тех авторов, критике которых они посвящены (гл. 2 и 4). Остальные главы, как и вся книга в целом, публикуются впервые.

Мы отлично сознаем все неизбежное несовершенство того первого шага в новом направлении, который мы пытались сделать в настоящей работе,

но мы видим его оправдание в том, что он, по нашему убеждению, продвигает нас вперед в исследовании мышления и речи по сравнению с тем состоянием этой проблемы, которое сложилось в психологии к моменту начала нашей работы, раскрывая проблему мышления и речи как узловую проблему всей психологии человека, непосредственно приводящую исследователя к новой психологической теории сознания. Впрочем, мы затрагиваем эту проблему лишь в немногих заключительных словах нашей работы и обрываем исследование у самого ее порога.

Глава первая

ПРОБЛЕМА И МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблема мышления и речи принадлежит к кругу тех психологических проблем, в которых на первый план выступает вопрос об отношении различных психологических функций, различных видов деятельности сознания. Центральным моментом всей этой проблемы является, конечно, вопрос об отношении мысли к слову. Все остальные вопросы, связанные с этой проблемой, являются как бы вторичными и логически подчиненными этому первому и основному вопросу, без разрешения которого невозможна даже правильная постановка каждого из дальнейших и более частных вопросов. Между тем именно проблема межфункциональных связей и отношений, как это ни странно, является для современной психологии почти совершенно неразработанной и новой проблемой. Проблема мышления и речи — столь же древняя, как и сама наука психология, — именно в этом пункте, в вопросе об отношении мысли к слову, является наименее разработанной и наиболее темной. Атомистический и функциональный анализ, который господствовал в научной психологии на всем протяжении последнего десятилетия, привел к тому, что отдельные психические функции рассматривались в изолированном виде, метод психологи-

ческого познания разрабатывался и совершенствовался применительно к изучению этих отдельных, изолированных, обособленных процессов, в то время как проблема связи функций между собой, проблема их организации в целостной структуре сознания оставалась все время вне поля внимания исследователей. Что сознание представляет собой единое целое и что отдельные функции связаны в своей деятельности друг с другом в неразрывное единство, — эта мысль не представляет собой чего-либо нового для современной психологии. Но единство сознания и связи между отдельными функциями в психологии обычно скорее постулировалось, чем служило предметом исследования. Больше того, постулируя функциональное единство сознания, психология наряду с этим бесспорным допущением клала в основу своих исследований молчаливо всеми признаваемый, явно не сформулированный, совершенно ложный постулат, заключающийся в признании неизменности и постоянства межфункциональных связей сознания, и предполагалось, что восприятие всегда и одинаковым образом связано с вниманием, память всегда одинаковым образом связана с восприятием, мысль — с памятью и т. д. Из этого, конечно, вытекало, что межфункциональные связи представляют собой нечто такое, что может быть вынесено за скобки в качестве общего множителя и что может не приниматься в расчет при производстве исследовательских операций над оставшимися внутри скобок отдельными и изолированными функциями. Благодаря всему этому проблема отношений является, как сказано, наименее разработанной частью во всей проблематике современной психологии. Это не могло не отозваться самым тяжким образом и на

проблеме мышления и речи. Если просмотреть историю изучения этой проблемы, можно легко убедиться в том, что от внимания исследователя все время ускользал этот центральный пункт всей проблемы вопроса об отношении мысли к слову, и центр тяжести всей проблемы все время смещался и сдвигался в какой-либо другой пункт, переключался на какой-либо другой вопрос. Если попытаться в кратких словах сформулировать результаты исторических работ над проблемой мышления и речи в научной психологии, можно сказать, что все решение этой проблемы, которое предлагалось различными исследователями, колебалось всегда и постоянно — от самых древних времен и до наших дней — между двумя крайними полюсами — между отождествлением, полным слиянием мысли и слова и между их столь же метафизическим, столь же абсолютным, столь же полным разрывом и разъединением. Выражая одну из этих крайностей в чистом виде или соединяя в своих построениях обе эти крайности, занимая как бы промежуточный пункт между ними, но все время двигаясь по оси, расположенной между этими полярными точками, различные учения о мышлении и речи вращались в одном и том же заколдованном кругу, выход из которого не найден до сих пор. Начиная с древности, отождествление мышления и речи через психологическое языкознание, объявившее, что мысль — это «речь минус звук», и вплоть до современных американских психологов и рефлексологов, рассматривающих мысль как «заторможенный рефлекс, не выявленный в своей двигательной части», проходит единую линию развития одной и той же идеи, отождествляющей мышление и речь. Естественно, что все учения, примыкающие к этой

линии, по самой сущности своих воззрений на природу мышления и речи оказывались всегда перед невозможностью не только решить, но даже поставить вопрос об отношении мысли к слову. Если мысль и слово совпадают, если это одно и то же, никакое отношение между ними не может возникнуть и не может служить предметом исследования, как невозможно представить себе, что предметом исследования может явиться отношение вещи к самой себе. Кто сливает мысль и речь, тот закрывает сам себе дорогу к постановке вопроса об отношении между мыслью и словом и делает наперед эту проблему неразрешимой. Проблема не разрешается, но просто обходится. С первого взгляда может показаться, что учение, ближе стоящее к противоположному полюсу и развивающее идею о независимости мышления и речи, находится в более благоприятном положении в смысле интересующих нас вопросов. Те, кто смотрят на речь как на внешнее выражение мысли, как на ее одеяние, те, кто, как представители вюрцбургской школы, стремятся освободить мысль от всего чувственного, в том числе и от слова, и представить себе связь между мыслью и словом как чисто внешнюю связь, действительно не только ставят, но по-своему пытаются и решить проблему отношения мысли к слову. Только подобное решение, предлагающееся самыми различными психологическими направлениями, всегда оказывается не в состоянии не только решить, но и поставить эту проблему, и если не обходит ее, подобно исследованию первой группы, то разрубает узел вместо того, чтобы развязать его. Разлагая речевое мышление на образующие его элементы, чужеродные друг по отношению к другу — на мысль и слово, — эти исследователи пытаются затем, изучив

чистые свойства мышления как такового, независимо от речи, и речь как таковую, независимо от мышления, представить себе связь между тем и другим как чисто внешнюю механическую зависимость между двумя различными процессами. В качестве примера можно было бы указать на попытки одного из современных авторов изучить с помощью такого приема разложение речевого мышления на составные элементы, связь и взаимодействие обоих процессов. В результате этого исследования он приходит к выводу, что речедвигательные процессы играют большую роль, способствующую лучшему протеканию мышления. Они помогают процессам понимания тем, что при трудном, сложном словесном материале внутренняя речь выполняет работу, содействующую лучшему запечатлению и объединению понимаемого. Далее, эти же самые процессы выигрывают в своем протекании как известная форма активной деятельности, если к ним присоединяется внутренняя речь, которая помогает ощущать, охватывать, отделять важное от неважного при движении мысли, наконец, внутренняя речь играет роль способствующего фактора при переходе от мысли к громкой речи. Мы привели этот пример только для того, чтобы показать, как, разложивши речевое мышление как известное единое психологическое образование, на составные элементы, исследователю не остается ничего другого, как установить между этими элементарными процессами чисто внешнее взаимодействие, как если бы речь шла о двух разнородных, внутри ничем не связанных между собой формах деятельности. Это более благоприятное положение, в котором оказываются представители второго направления, заключается в том, что для

них во всяком случае становится возможной постановка вопроса об отношении между мышлением и речью. В этом их преимущество. Но их слабость заключается в том, что сама постановка этой проблемы является наперед неверной и исключает всякую возможность правильного решения вопроса, ибо применяемый ими метод разложения этого единого целого на отдельные элементы делает невозможным изучение внутренних отношений между мыслью и словом. Таким образом, вопрос упирается в метод исследования, и нам думается, что, если с самого начала поставить пред собой проблему отношений мышления и речи, необходимо также наперед выяснить себе, какие методы должны быть применимы при исследовании этой проблемы, которые могли бы обеспечить ее успешное разрешение. Нам думается, что следует различать двоякого рода анализ, применяемый в психологии. Исследование всяких психологических образований необходимо предполагает анализ. Однако этот анализ может иметь две принципиально различные формы, из которых одна, думается нам, повинна во всех тех неудачах, которые терпели исследователи при попытках разрешить эту многовековую проблему, а другая является единственно верным начальным пунктом для того, чтобы сделать хотя бы самый первый шаг по направлению к ее решению. Первый способ психологического анализа можно было бы назвать разложением сложных психологических целых на элементы. Его можно было бы сравнить с химическим анализом воды, разлагающим ее на водород и кислород. Существенным признаком такого анализа является то, что в результате его получаются продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому, — элементы, которые

не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому, и обладают целым рядом новых свойств, которых это целое никогда не могло обнаружить. С исследователем, который, желая разрешить проблему мышления и речи, разлагает ее на речь и мышление, происходит совершенно то же, что произошло бы со всяким человеком, который в поисках научного объяснения каких-либо свойств воды, например почему вода тушит огонь или почему к воде применим закон Архимеда, прибег бы к разложению воды на кислород и водород, как к средству объяснения этих свойств. Он с удивлением узнал бы, что водород сам горит, а кислород поддерживает горение, и никогда не сумел бы из свойств этих элементов объяснить свойства, присущие целому. Так же точно психология, которая разлагает речевое мышление в поисках объяснения его самых существенных свойств, присущих ему именно как целому, на отдельные элементы, тщетно потом будет искать эти элементы единства, присущие целому. В процессе анализа они испарились, улетучились, и ему не остается ничего другого, как искать внешнего механического взаимодействия между элементами, для того чтобы с его помощью реконструировать чисто умозрительным путем пропавшие в процессе анализа, но подлежащие объяснению свойства. В сущности говоря, такого рода анализ, который приводит нас к продуктам, утратившим свойства, присущие целому, и не является с точки зрения той проблемы, к решению которой он прилагается, анализом в собственном смысле этого слова. Скорей мы вправе его рассматривать как метод познания, обратный по отношению к анализу и в известном смысле противоположный ему. Ведь химическая формула воды, относящаяся

одинаково ко всем ее свойствам, в равной мере относится вообще ко всем ее видам, в одинаковой степени к Великому океану так же, как и к дождевой капле. Поэтому разложение воды на элементы не может быть путем, который может привести нас к объяснению ее конкретных свойств. Это скорее есть путь возведения к общему, чем анализ, т. е. расчленение в собственном смысле этого слова. Так же точно анализ этого рода, прилагаемый к психологическим целостным образованиям, также не является анализом, способным выяснить нам все конкретное многообразие, всю специфику тех отношений между словом и мыслью, с которыми мы встречаемся в повседневных наблюдениях, наблюдая за развитием речевого мышления в детском возрасте, за функционированием речевого мышления в его самых различных формах. Этот анализ также по существу дела в психологии превращается в свою противоположность и вместо того, чтобы привести нас к объяснению конкретных и специфических свойств изучаемого целого, возводит это целое к директиве более общей, к директиве такой, которая способна нам объяснить только нечто, относящееся ко всей речи и мышлению во всей их абстрактной всеобщности, вне возможности постигнуть конкретные закономерности, интересующие нас. Более того, непланомерно применяемый психологией анализ этого рода приводит к глубоким заблуждениям, игнорируя момент единства и целостности изучаемого процесса и заменяя внутренние отношения единства внешними механическими отношениями двух разнородных и чуждых друг другу процессов. Нигде результаты этого анализа не сказались с такой очевидностью, как именно в области учения о мышлении и речи. Само слово,

представляющее собой живое единство звука и значения и содержащее в себе, как живая клеточка, в самом простом виде все основные свойства, присущие речевому мышлению в целом, — оказалось в результате такого анализа раздробленным на две части, между которыми затем исследователи пытались установить внешнюю механическую ассоциативную связь. Звук и значение в слове никак не связаны между собой. Оба эти элемента, объединенные в знак, — говорит один из важнейших представителей современной лингвистики, — живут совершенно обособленно. Не удивительно поэтому, что из такого воззрения могли произойти только самые печальные результаты для изучения фонетической и семантической сторон языка. Звук, оторванный от мысли, потерял бы все специфические свойства, которые только и сделали его звуком человеческой речи и выделили из всего остального царства звуков, существующих в природе. Поэтому в этом обесмысленном звуке стали изучать только его физические и психологические свойства, т. е. то, что является для этого звука не специфическим, а общим со всеми остальными звуками, существующими в природе, и следовательно, таким образом изучение не могло объяснить нам, почему звук, обладающий такими-то и такими-то физическими и психическими свойствами, является звуком человеческой речи и что его делает таковым. Так же точно значение, оторванное от звуковой стороны слова, превратилось бы в чистое представление, в чистый акт мысли, который стал изучаться отдельно в качестве понятия, развивающегося и живущего независимо от своего материального носителя. Бесплодность классической семантики и фонетики в значительной степени обусловлена именно этим

разрывом между звуком и значением, этим разложением слова на отдельные элементы. Так же точно и в психологии развитие детской речи изучалось с точки зрения разложения ее на развитие звуковой, фонетической стороны речи и ее смысловой стороны. До деталей тщательно изученная история детской фонетики оказалась совершенно не в состоянии разрешить, хотя бы в самом элементарном виде, объяснения относящихся сюда явлений. С другой стороны, изучение значения детского слова привело исследователей к автономной и самостоятельной истории детской мысли, между которой не было никакой связи с фонетической историей детского языка. Нам думается, что решительным и поворотным моментом во всем учении о мышлении и речи далее является переход от этого анализа к анализу другого рода. Этот последний мы могли бы обозначить как анализ, расчленяющий сложное единое целое на единицу. Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства. Не химическая формула воды, но изучение молекул и молекулярного движения является ключом к объяснению отдельных свойств воды. Так же точно живая клетка, сохраняющая все основные свойства жизни, присущие живому организму, является настоящей единицей биологического анализа. Психологии, желающей изучить сложные единства, необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методом анализа, расчленяющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому, как единству,

единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить встающие пред ними конкретные вопросы. Что же является такой единицей, которая далее неразложима и в которой содержатся свойства, присущие речевому мышлению как целому? Нам думается, что такая единица может быть найдена во внутренней стороне слова — в его значении. Эта внутренняя сторона слова до сих пор почти не подвергалась специальным исследованиям. Значение слова так же растворялось в море всех прочих представлений нашего сознания или всех прочих актов нашей мысли, как звук, оторванный от значения, растворялся в море всех остальных существующих в природе звуков. Поэтому так же точно, как в отношении звука человеческой речи современная психология ничего не может сказать такого, что было бы специфическим для звука человеческой речи как такового, так же точно в области изучения словесного значения психология не может сказать ничего, кроме того, что характеризует в одинаковой мере словесное значение, как и все прочие представления и мысли нашего сознания. Так обстояло дело в ассоциативной психологии, так же принципиально обстоит оно в современной структурной психологии. В слове мы всегда знали лишь одну его внешнюю, обращенную к нам сторону. Другая, его внутренняя сторона — его значение, как другая сторона луны, оставалась всегда и остается до сих пор неизученной и неизвестной. Между тем в этой другой стороне и скрыта как раз возможность разрешения интересующих нас проблем об отношении мышления и речи, ибо именно в значении слова завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением. Для того

чтобы выяснить это, нужно остановиться в нескольких словах на теоретическом понимании психологической природы значения слова. Ни ассоциативная, ни структурная психология не дают, как мы увидим в ходе нашего исследования, сколько-нибудь удовлетворительного ответа на вопрос о природе значения слова. Между тем экспериментальное исследование, излагаемое ниже, как и теоретический анализ, показывают, что самое существенное, самое определяющее внутреннюю природу словесного значения лежит не там, где его обычно искали. Слово всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, но к целой группе или к целому классу предметов. В силу этого каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение. Но обобщение, как это легко видеть, есть чрезвычайный словесный акт мысли, отражающий действительность совершенно иначе, чем она отражается в непосредственных ощущениях и восприятиях. Когда говорят, что диалектический скачок является не только переходом от немыслящей материи к ощущению, но и переходом от ощущения к мысли, то этим хотят сказать, что мышление отражает действительность в сознании качественно иначе, чем непосредственное ощущение. По-видимому, есть все основания допустить, что это качественное отличие единицы в основном и главном есть обобщенное отражение действительности. В силу этого мы можем заключить, что значение слова, которое мы только что пытались раскрыть с психологической стороны, его обобщение представляет собой акт мышления в собственном смысле слова. Но вместе с тем значе-

ние представляет собой неотъемлемую часть слова как такового, оно принадлежит царству речи в такой же мере, как и царству мысли. Слово без значения есть не слово, но звук пустой. Слово, лишенное значения, уже не относится более к царству речи. Поэтому значение в равной мере может рассматриваться и как явление речевое по своей природе, и как явление, относящееся к области мышления. О значении слова нельзя сказать так, как мы это раньше свободно говорили по отношению к элементам слова, взятым порознь. Что оно представляет собой? Речь или мышление? Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть единица речевого мышления. Если это так, то очевидно, что метод исследования интересующей нас проблемы не может быть иным, чем метод семантического анализа, метод анализа смысловой стороны речи, метод изучения словесного значения. На этом пути мы вправе ожидать прямого ответа на интересующие нас вопросы об отношении мышления и речи, ибо само это отношение содержится в избранной нами единице, и, изучая развитие, функционирование, строение, вообще движение этой единицы, мы можем познать многое из того, что прояснит нам вопрос об отношении мышления и речи, вопрос о природе речевого мышления.

Методы, которые мы намерены применить к изучению отношений между мышлением и речью, обладают тем преимуществом, что они позволяют соединить все достоинства, присущие анализу, с возможностью синтетического изучения свойств, присущих какому-либо сложному единству как таковому. Мы можем легко убедиться в этом на примере еще одной стороны интересую-

щей нас проблемы, которая также всегда оставалась в тени. Первоначальная функция речи является коммуникативной функцией. Речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания. Эта функция речи обычно также в анализе, разлагающем на элементы, отрывалась от интеллектуальной функции речи, и обе функции приписывались речи как бы параллельно и независимо друг от друга. Речь как бы совмещала в себе и функции общения, и функции мышления, но в каком отношении стоят эти обе функции друг к другу, что обусловило наличие обеих функций в речи, как происходит их развитие и как обе структурно объединены между собой, все это оставалось и остается до сих пор неисследованным. Между тем значение слова представляет в такой же мере единицу этих обеих функций речи, как и единицу мышления. Что непосредственное общение душ невозможно — это является, конечно, аксиомой для научной психологии. Известно и то, что общение, не опосредствованное речью или другой какой-либо системой знаков или средств общения, как оно наблюдается в животном мире, делает возможным только общение самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах. В сущности это общение с помощью выразительных движений не заслуживает названия общения, а скорее должно быть названо **заражением**. Испуганный гусак, видящий опасность и криком поднимающий всю стаю, не столько сообщает ей о том, что он видел, а скорее заражает ее своим испугом. Общение, основанное на разумном понимании и на намеренной передаче мысли и переживаний, непременно требует известной системы средств, прототипом которой была, есть и всегда останется человеческая речь, возник-

шая из потребности в общении в процессе труда. Но до самого последнего времени дело представлено сообразно с господствовавшим в психологии взглядом в чрезвычайно упрощенном виде. Полагали, что средством общения является знак, слово, звук. Между тем это заблуждение проистекало только из неправильно применяемого к решению всей проблемы речи анализа, разлагающего на элементы. Слово в общении — главным образом только внешняя сторона речи, причем предполагалось, что звук сам по себе способен ассоциироваться с любым переживанием, с любым содержанием психической жизни и в силу этого передавать или сообщать это содержание или это переживание другому человеку. Между тем более тонкое изучение проблемы общения, процессов понимания и развития их в детском возрасте привело исследователей к совершенно другому выводу. Оказалось, что так же, как невозможно общение без знаков, оно невозможно и без значения. Для того чтобы передать какое-либо переживание или содержание сознания другому человеку, нет другого пути, кроме отнесения передаваемого содержания к известному классу, к известной группе явлений, а это, как мы уже знаем, непременно требует обобщения. Таким образом, оказывается, что общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения, т. е. обобщение становится возможным при развитии общения. Таким образом, высшие, присущие человеку формы психологического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность. В сфере инстинктивного сознания, в котором господствует восприятие и аффект, возможно только заражение, но не понимание и не

общение в собственном смысле этого слова. Эдвард Сапир прекрасно выяснил это в своих работах по психологии речи. «Элементарный язык, — говорит он, — должен быть связан с целой группой, с определенным классом нашего опыта. Мир опыта должен быть чрезвычайно упрощен и обобщен, чтобы возможно было символизировать его. Только так становится возможной коммуникация, ибо единичный опыт живет в единичном сознании и, строго говоря, не сообщаем. Для того чтобы стать сообщаемым, он должен быть отнесен к известному классу, который, по молчаливому соглашению, рассматривается обществом как единство». Поэтому Сапир рассматривает значение слова не как символ единичного восприятия, а как символ понятия. Действительно, стоит обратиться к любому примеру, для того чтобы убедиться в этой связи общения и обобщения — этих двух основных функций речи. Я хочу сообщить кому-либо, что мне холодно. Я могу дать ему понять это с помощью ряда выразительных движений, но действительное понимание и сообщение будет иметь место только тогда, когда я сумею обобщить и назвать то, что я переживаю, т. е. отнести переживаемое мною чувство холода к известному классу состояний, знакомых моему собеседнику. Вот почему целая вещь является несообщаемой для детей, которые не имеют еще известного обобщения. Дело тут не в недостатке соответствующих слов и звуков, а в недостатке соответствующих понятий и обобщений, без которых понимание невозможно. Как говорит Толстой, почти всегда непонятно не само слово, а то понятие, которое выражается словом. Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Поэтому есть все основания рассматривать значение слова не только как

единство мышления и речи, но и как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления. Принципиальное значение такой постановки вопроса для всех генетических проблем мышления и речи совершенно неизмеримо. Оно заключается прежде всего в том, что только с этим допущением становится впервые возможным каузально-генетический анализ мышления и речи. Мы начинаем понимать действительную связь, существующую между развитием детского мышления и социальным развитием ребенка, только тогда, когда научаемся видеть единство общения и обобщения. Обе эти проблемы, отношение мысли к слову и отношение обобщения к общению, и должны явиться центральным вопросом, разрешению которого посвящены наши исследования. Мы, однако, хотели бы, для того чтобы расширить перспективы нашего исследования, указать еще на некоторые моменты в проблеме мышления и речи, которые не могли, к сожалению, явиться предметом непосредственного и прямого исследования в настоящей работе, но которые естественно раскрываются вслед за ней и тем самым придают ей ее истинное значение. На первом месте мы хотели бы поставить здесь вопрос, отставляемый нами почти на всем протяжении исследования в сторону, но который сам собой напрашивается, когда речь идет о проблематике всего учения о мышлении и речи, — именно вопрос об отношении звуковой стороны слова к его значению. Нам думается, что тот сдвиг в этом вопросе, который мы наблюдаем в языкознании, непосредственно связан с интересующим нас вопросом об изменении методов анализа в психологии речи. Поэтому мы кратко остановимся на этом вопросе, так как он позволит нам, с одной стороны, выяс-

нить лучше защищаемые нами методы анализа, а с другой стороны, раскрывает одну из важнейших перспектив для дальнейшего исследования. Традиционное языкознание рассматривало, как уже упомянуто, звуковую сторону речи в качестве совершенно самостоятельного элемента, не зависящего от смысловой стороны речи. Из объединения этих двух элементов затем складывалась речь. В зависимости от этого единицей звуковой стороны речи считался отдельный звук, но звук, оторванный от мысли, теряет вместе с этой операцией и все то, что делает его звуком человеческой речи и включает в ряды всех остальных звуков. Вот почему традиционная фонетика была ориентирована преимущественно на акустику и физиологию, но не на психологию языка, и поэтому психология языка была совершенно бессильна перед разрешением этой стороны вопроса. Что является самым существенным для звуков человеческой речи, что отличает эти звуки от всех остальных звуков в природе? Как правильно указывает современное фонологическое направление в лингвистике, которое нашло самый живой отклик в психологии, самым существенным признаком звуков человеческой речи является то, что звук этот, носящий определенную функцию знака, связан с известным значением, но сам по себе звук как таковой, незначащий звук, является действительно единицей, связующей стороны речи. Таким образом единицей речи оказывается в звуке новое понимание не отдельного звука, но фонемы, т. е. далее неразложимой фонологической единицы, которая сохраняет основные свойства всей звуковой стороны речи в функции значения. Как только звук перестает быть значащим звуком и отрывается от знаковой стороны речи, так сейчас же

он лишается всех свойств, присущих человеческой речи. Поэтому плодотворным и в лингвистическом и в психологическом отношении может явиться только такое изучение звуковой стороны речи, которое будет пользоваться методом расчленения ее на единицы, сохраняющие свойства, присущие речи, как свойства звуковой и смысловой сторон. Мы не станем здесь излагать те конкретные достижения, которых добились лингвистика и психология, применяя этот метод. Скажем только, что эти достижения являются в наших глазах лучшим доказательством благотворности того метода, который по своей природе совершенно идентичен с методом, применяемым настоящим исследованием и противопоставленным нами анализу, разлагающему на элементы. Плодотворность этого метода может быть испытана и показана еще на целом ряде вопросов, прямо или косвенно относящихся к проблеме мышления и речи, входящих в ее круг или пограничных с ней. Мы называем только в самом суммарном виде общий круг этих вопросов, так как он, как уже сказано, позволяет раскрыть перспективы, стоящие пред нашим исследованием в дальнейшем, и, следовательно, выяснить его значение в контексте всей проблемы. Речь идет о сложных отношениях речи и мышления, о сознании в целом и его отдельных сторонах. Если для старой психологии вся проблема межфункциональных отношений и связей была совершенно недоступной для исследования областью, то сейчас она становится открытой для исследователя, который хочет применить метод единицы и заменить им метод элементов. Первый вопрос, который возникает, когда мы говорим об отношении мышления и речи к остальным сторонам жизни сознания, это вопрос

о связи между интеллектом и аффектом. Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни, от живых побуждений, интересов, влечений мыслящего человека и при этом либо оказывается совершенно ненужным эпифеноменом, который ничего не может изменить в жизни и поведении человека, либо превращается в какую-то самобытную и автономную древнюю силу, которая, вмешиваясь в жизнь сознания и в жизнь личности, непонятным образом оказывает на нее влияние. Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистический анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону. Так же точно, кто оторвал мышление от аффекта, тот наперед сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни, ибо детерминистическое рассмотрение психической жизни исключает как приписывание мышлению магической силы определить поведение человека одной своей собственной системой, так и превращение мысли в ненужный придаток поведения, в его бессильную и бесполезную тень. Анализ, расчленяющий сложное целое на единицы, снова указывает путь для разрешения этого жизненно важного для всех рассматриваемых нами

учений вопроса. Он показывает, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Он показывает, что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности. Мы не станем останавливаться на других проблемах, так как они, с одной стороны, не могли войти в качестве непосредственного предмета исследования в нашу работу, а с другой стороны, будут затронуты нами в заключительной главе настоящей работы при обсуждении открывающихся перед ней перспектив. Скажем только, что применяемый нами метод позволяет не только раскрыть внутреннее единство мышления и речи, но позволяет плодотворно исследовать и отношение речевого мышления ко всей жизни сознания в целом и к его отдельным важнейшим функциям. Нам остается еще только в заключение этой первой главы наметить в самых кратких чертах программу нашего исследования. Наша работа представляет собой единое психологическое исследование чрезвычайно сложной проблемы, которая необходимо должна была составиться из ряда частных исследований экспериментально-критического и теоретического характера. Мы начинаем нашу работу с критического исследования той теории речи и мышления, которая знаменует собой вершину психологической мысли в этом вопросе и которая вместе с тем является полярно противоположной избранному нами

пути теоретического рассмотрения этой проблемы. Это первое исследование должно привести нас к постановке всех основных конкретных вопросов современной психологии мышления и речи и вывести их в контекст живого современного психологического знания. Исследовать такую проблему, как мышление и речь, для современной психологии означает в то же самое время вести идейную борьбу с противостоящими ей теоретическими воззрениями и взглядами. Вторая часть нашего исследования посвящена теоретическому анализу основных данных о развитии мышления и речи в филогенетическом и онтогенетическом плане. Мы должны наметить с самого начала отправную точку в развитии мышления и речи, так как неправильное представление о генетических корнях мышления и речи является наиболее частой причиной ошибочной теории в этом вопросе. Центр нашего исследования занимает экспериментальное изучение развития понятий в детском возрасте, которое распадается на две части: в первой мы рассматриваем развитие экспериментально образованных, искусственных понятий, во второй мы пытаемся изучить развитие реальных понятий ребенка. Наконец, в заключительной части нашей работы мы пытаемся подвергнуть анализу на основе теоретических и экспериментальных исследований строение и функционирование процесса речевого мышления в целом. Объединяющим моментом всех этих отдельных исследований является идея развития, которую мы пытались применить в первую очередь к анализу и изучению значения слова как единства речи и мышления.

Глава вторая
ПРОБЛЕМА РЕЧИ
И МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА
В УЧЕНИИ Ж. ПИАЖЕ

Критическое исследование

I

Исследования Пиаже составили целую эпоху в развитии учения о речи и мышлении ребенка, о его логике и мировоззрении. Они отмечены историческим значением.

Пиаже впервые с помощью разработанного и введенного им в науку клинического метода исследования детской речи и мышления с необычайной смелостью, глубиной и широтой охвата подверг систематическому исследованию особенности детской логики в совершенно новом разрезе. Сам Пиаже, заканчивая второй том своих работ, точно и ясно, путем простого сравнения отмечает значение сделанного им поворота в изучении старых проблем.

«Мы полагаем, — говорит он, — что настанет день, когда мысль ребенка по отношению к мысли нормального цивилизованного взрослого будет помещена в ту же плоскость, в какой находится «примитивное мышление», охарактеризованное Леви-Брюлем, или аутистическая и символическая мысль, описанная Фрейдом и его учениками, или «болезненное сознание», если только это понятие,

введенное Блонделем, не сольется в один прекрасный день с предыдущим понятием» (1, с. 408)¹. Действительно, появление его первых работ по историческому значению этого факта для дальнейшего развития психологической мысли должно быть по справедливости сопоставлено и сравнено с датами выхода в свет «*Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*» Леви-Брюля, «Толкования сновидений» Фрейда или «*La conscience morbide*» Блонделя.

Больше того, между этими явлениями в различных областях научной психологии есть не только внешнее сходство, определяемое уровнем их исторического значения, но глубокое, кровное, внутреннее родство — связь по самой сути заключенных и воплощенных в них философских и психологических тенденций. Недаром сам Пиаже в огромной мере опирается в своих исследованиях и построениях на эти три работы и на их авторов.

Мы можем не останавливаться сейчас подробно на выяснении того, в чем именно заключается поворот, сделанный Пиаже в его исследованиях, — поворот, открывший новые пути и новые перспективы в изучении речи и мышления ребенка. Это превосходно сделано в предисловии Э. Клапареда к французскому изданию этой книги. «В то время, — говорит он, — как из проблемы детского мышления сделали проблему количественного порядка, Пиаже поставил ее как проблему качественную. В то время как в прогрессе детского ума раньше видели результат известного числа сложений

¹ Первая цифра в скобках означает номер труда в указателе литературы, вторая цифра — номер страницы, на которую делается ссылка.

и вычитаний (обогащение новыми данными опыта и исключение некоторых ошибок, объяснение чего наука и считала своей задачей), нам теперь показывают, что этот прогресс зависит прежде всего от того, что ум ребенка понемногу меняет самый свой характер» (1, с. 60).

Эта новая постановка проблемы детского мышления как качественной проблемы привела Пиаже к тому, что можно было бы назвать в противоположность господствовавшей прежде тенденции — позитивной характеристикой детского ума. В то время как в традиционной психологии детское мышление получало обычно негативную характеристику, составлявшуюся из перечня тех изъянов, недостатков, минусов детского мышления, которые отличают его от взрослого мышления, Пиаже попытался раскрыть качественное своеобразие детского мышления с его положительной стороны. Прежде интересовались тем, чего у ребенка нет, чего ему недостает по сравнению со взрослым, и определяли особенности детского мышления тем, что ребенок не способен к абстрактному мышлению, к образованию понятий, к связи суждений, к умозаключению и пр. и пр.

В новых исследованиях в центр внимания было поставлено **то, что у ребенка есть**, чем обладает его мышление в качестве отличительных своих особенностей и свойств.

В сущности то, что сделал Пиаже нового и великого, настолько обыденно и просто — как, впрочем, многие великие вещи, — что может быть выражено и охарактеризовано с помощью старого и банального положения, которое приводит сам Пиаже в своей книге со слов Руссо и которое гласит, что ребенок — вовсе не маленький взрослый чело-

век и ум его — вовсе не маленький ум взрослого. За этой простой истиной, которую в приложении к детскому мышлению раскрыл и обосновал фактами Пиаже, скрывается тоже простая в сущности идея — идея развития. Эта простая идея освещает великим светом все многочисленные и содержательные страницы исследований Пиаже.

Но глубочайший кризис, переживаемый современной психологической мыслью, не мог не сказаться и на новом направлении в исследовании проблем детской логики. Он наложил печать двойственности на эти исследования, как на все выдающиеся и действительно прокладывающие новые пути психологические произведения эпохи кризиса. В этом смысле книги Пиаже тоже могут быть с полным основанием сравнены с работами Фрейда, Блонделя и Леви-Брюля, о которых мы говорили выше. Как те, так и эти — детище кризиса, охватившего самые основы нашей науки, знаменующего превращение психологии в науку в точном и истинном значении этого слова и проистекающего из того, что фактический материал науки и ее методологические основания находятся в резком противоречии.

Кризис в психологии есть прежде всего кризис методологических основ этой науки. Корнями своими он уходит в ее историю. Сущность его заключается в борьбе материалистических и идеалистических тенденций, которые столкнулись в этой области знания с такой остротой и силой, с какой они сейчас не сталкиваются, кажется, ни в какой другой науке.

Историческое состояние нашей науки таково, что, говоря языком Brentano, «существует много психологий, но не существует единой психологии».

Мы могли бы сказать, что именно потому и возникает много психологий, что нет общей, единой психологии. Это значит, что отсутствие единой научной системы, которая охватывала бы и объединяла все современное психологическое знание, приводит к тому, что каждое новое фактическое открытие в любой области психологии, выходящее за пределы простого накопления деталей, **вынуждено** создавать свою собственную теорию, свою систему для объяснения и понимания вновь найденных **фактов и зависимостей**, — вынуждено создавать свою психологию — одну из многих психологий.

Так создали свою психологию Фрейд, Леви-Брюль, Блондель. Противоречие между фактической основой их учений и теоретическими конструкциями, возведенными на этой основе; идеалистический характер этих систем, принимающий глубоко своеобразное выражение у каждого из этих авторов; метафизический привкус в целом ряде их теоретических построений, все это — неизбежное и роковое обнаружение той двойственности, о которой мы говорили выше как о печати кризиса. Эта двойственность проистекает из того, что наука, делая шаг вперед в области накопления фактического материала, делает два шага назад в его теоретическом истолковании и освещении. Современная психология почти на каждом шагу являет печальнейшее зрелище того, как новейшие и важнейшие открытия, составляющие гордость и последнее слово науки, положительно вязнут в донаучных представлениях, в которые обволакивают их *ad hoc* созданные полуметафизические теории и системы.

Пиаже стремится избежать этой роковой двойственности очень простым способом: он хочет замкнуться в узком кругу фактов. Кроме фактов,

он ничего не хочет знать. Он сознательно избегает обобщений, тем более — выхода за собственные пределы психологических проблем в смежные области — логики, теории познания, истории философии. Самой надежной кажется ему почва чистой эмпирики. «Эти исследования, — говорит Пиаже о своих работах, — являются прежде всего собранием фактов и материалов. Не определенная система изложений, а единый метод сообщает единство различным главам нашей работы» (1, с. 64).

Это — самое ценное в интересующих нас сейчас работах. Добывание новых фактов, научная культура психологического факта, его тщательный анализ, классификация материалов, умение слушать, что они говорят, по выражению Клапареда, — все это составляет, несомненно, сильнейшую сторону в исследованиях Пиаже. Море новых фактов, крупных и мелких, первой и второй величины, открывающих новое и дополняющих известное раньше, хлынуло в детскую психологию со страниц Пиаже.

Добыванием новых фактов, их золотой россыпи Пиаже обязан в первую очередь новому методу, который он ввел, — клиническому методу, сила и своеобразие которого выдвигают его на одно из первых мест в методике психологического исследования и делают незаменимым средством при изучении сложных, целостных образований детского мышления в их изменении и развитии. Этот метод придает действительное единство всем разнообразнейшим фактическим исследованиям Пиаже, сведенным в связные, стройные, жизненно-полноценные клинические картины детского мышления.

Новые факты и новый метод их добывания и анализа рождают множество новых проблем, из которых значительная часть вообще впервые по-

ставлена перед научной психологией, а другая часть поставлена если не вновь, то в новом виде. Стоит назвать для примера проблему грамматики и логики в детской речи, проблему развития детской интроспекции и ее функционального значения в развитии логических операций, проблему понимания вербальной мысли между детьми и многие другие.

Но Пиаже не удалось избежать, как и всем остальным исследователям, той роковой двойственности, на которую обрекает современный кризис психологической науки даже лучших ее представителей. Он надеялся укрыться от кризиса за надежной, высокой стеной фактов. Но факты ему изменили и предали его. Они привели к проблемам. Проблемы — к теории, пусть неразвитой и неразвернутой, но тем не менее подлинной теории, которой так стремился избежать Пиаже. Да, в его книгах есть теория. Это — неизбежно, это — судьба.

«Мы просто старались, — рассказывает Пиаже, — следить шаг за шагом за фактами в том их виде, в каком их нам преподнес эксперимент. Мы, конечно, знаем, что эксперимент всегда определяется породившими его гипотезами, но пока мы ограничились только лишь рассмотрением фактов» (1, с. 64). Но кто рассматривает факты, неизбежно рассматривает их в свете той или иной теории.

Факты неразрывно переплетены с философией, особенно те факты развития детского мышления, которые открывает, сообщает и анализирует Пиаже. И кто хочет найти ключ к этому богатому собранию новых фактов, должен раньше всего вскрыть философию факта, его добывания и осмысливания. Без этого факты останутся немые и мертвые.

Мы поэтому не станем в настоящем очерке, посвященном критическому рассмотрению исследо-

ваний Пиаже, останавливаться на отдельных проблемах. Надо попытаться свести к единству, обобщить все эти разнообразные проблемы детского мышления, нащупать их общий корень, выделить в них основное, главное, определяющее.

Но тем самым наш путь должен лежать в направлении к критике **теории и методологической системы**, лежащих в основе тех исследований, ключ к пониманию и оценке которых мы ищем. Фактическое должно нас занимать лишь постольку, поскольку оно поддерживает теорию или конкретизирует методологию исследования.

Таков должен быть путь нашего критического исследования проблемы речи и мышления ребенка в работах Пиаже.

Для читателя, который хотел бы охватить единым взглядом все сложное построение, лежащее в основе многочисленных и содержательных исследований Пиаже, непригоден тот путь, которым ведет его автор, излагая ход и результаты своих исследований. Пиаже сознательно и намеренно избегает системы в своем изложении. Он не боится упреков в недостаточной связности своего материала, который для него является чистым изучением фактов.

Он предостерегает от преждевременной попытки охватить единой системой все изложенное многообразие конкретных фактических особенностей детского мышления. Он принципиально, по собственным словам, воздерживается от слишком систематического изложения и тем более от всяких обобщений, выходящих за пределы психологии ребенка. Он убежден, что для педагогов и для всех тех, чья деятельность требует точного знания ребенка, анализ фактов важнее теории.

Лишь в самом конце целого ряда своих исследований Пиаже обещает попытаться дать синтез, который без этого был бы постоянно стесняем изложением фактов и постоянно стремился бы в свою очередь к искажению этих последних. Таким образом, попытка строго отделить теорию от анализа фактов, синтез всего материала в целом — от изложения отдельных исследований и стремление следить шаг за шагом за фактами, как их преподносит эксперимент, отличают этот путь, избранный Пиаже.

Как уже сказано, мы не можем последовать по этому пути за автором, если мы хотим охватить единым взглядом все его построение в целом и понять определяющие его принципы — краеугольные камни всего здания. Мы должны попытаться найти центральное звено во всей этой цепи фактов, от которого протягиваются соединительные связи ко всем остальным звеньям и которое поддерживает все это построение, взятое в целом.

В этом отношении нам помогает сам автор. В заключении своей книги, в кратком резюме ее содержания он пытается сам сделать такой общий обзор всех исследований в целом, привести их к известной системе, наметить связь между отдельными найденными в исследовании фактическими результатами и свести это сложное многообразие фактов к единству.

Первый вопрос, который возникает здесь, это вопрос относительно объективной связи всех тех особенностей детского мышления, которые устанавливаются исследованиями Пиаже.

Представляют ли собой все эти особенности отдельные, независимые друг от друга явления, несводимые к общей причине, или они представляют собой известную структуру, известное связанное це-

лое, в основе которого лежит некоторый центральный факт, обуславливающий единство всех этих особенностей? В этих исследованиях затрагивается целый ряд особенностей детского мышления, как, например, эгоцентризм речи и мышления ребенка, интеллектуальный реализм, синкретизм, непонимание отношений, трудность осознания, неспособность к самонаблюдению в детском возрасте и т. д.

Вопрос и заключается в том, «составляют ли эти явления некоторое бессвязное целое, т. е. обязаны ли они своим существованием ряду случайных и отрывочных причин, не имеющих связи между собой, или они образуют связное целое и таким образом представляют свою особую логику» (1, с. 370). Положительный ответ на этот вопрос, который дает автор, естественно заставляет его перейти из области анализа фактов в область теории и обнаруживает, в какой мере сам анализ фактов (хотя в изложении автора он предшествует формулировке теории) на самом деле определяется этой теорией.

В чем же заключается это центральное звено, позволяющее свести к единству все отдельные особенности детского мышления? Оно заключается, с точки зрения основной теории Пиаже, в эгоцентризме детского мышления. Это — основной нерв всей его системы, это — краеугольный камень всего его построения.

«Мы старались, — говорит он, — свести к эгоцентризму большую часть характерных черт детской логики» (1, с. 371). Все эти черты образуют комплекс, определяющий логику ребенка, а в основе этого комплекса лежит эгоцентрический характер детского мышления и детской деятельности. Все остальные особенности детского мышления

вытекают из этой основной особенности, и вместе с ее утверждением или отрицанием укрепляются или падают и все остальные нити, с помощью которых теоретическое обобщение пытается осмыслить и осознать, связать в единое целое все отдельные черты детской логики.

Так, например, автор прямо говорит относительно одной из центральных особенностей детского мышления, относительно синкретизма, что он является прямым результатом детского эгоцентризма (1, с. 389).

Таким образом, и нам предстоит раньше всего посмотреть, в чем заключается этот эгоцентрический характер детского мышления и в какой связи он стоит со всеми остальными особенностями, составляющими в совокупности качественное своеобразие детской мысли по сравнению с мыслью взрослого человека. Пиаже определяет эгоцентрическую мысль как переходную, промежуточную форму мышления, располагающуюся с генетической, функциональной и структурной точки зрения между аутистической мыслью и направленным разумным мышлением. Это, таким образом, переходная ступень, связующее генетическое звено, промежуточное образование в истории развития мышления.

Это различие разумной, или направленной, мысли и мысли ненаправленной, которую Блейлер предложил назвать аутистической мыслью, Пиаже заимствует из теории психоанализа. «Мысль направленная, — говорит он, — сознательна, т. е. она преследует цели, которые ясно представляются уму того, кто думает. Она разумна, т. е. приспособлена к действительности и стремится воздействовать

на нее. Она заключает истину или заблуждение, она выражается речью.

Аутистическая мысль подсознательна, т. е. цели, которые она преследует, или задачи, которые она себе ставит, не представляются сознанию. Она не приспособляется к внешней действительности, а создает сама себе воображаемую действительность или действительность сновидения. Она стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания и остается чисто индивидуальной. Как таковая, она не может быть выражена непосредственно речью, она выявляется прежде всего в образах, а для того чтобы быть сообщенной, должна прибегать к косвенным приемам, вызывая посредством символов и мифов чувства, которые ее направляют» (1, с. 95).

Первая форма мышления — социальна. Она, по мере своего развития, все больше и больше подчиняется законам опыта и чистой логики. Мысль же аутистическая, как показывает самое ее название, индивидуальна и «подчиняется сумме специальных законов, точно определять которые здесь нет нужды».

Между этими двумя крайними формами мысли «есть много разновидностей в отношении степени их сообщаемости. Эти промежуточные разновидности должны подчиняться специальной логике, которая в свою очередь является промежуточной между логикой аутизма и логикой разума. Мы предлагаем назвать **мыслью эгоцентрической** главнейшую из этих промежуточных форм, т. е. мысль, которая, так же как и мысль наших детей, старается приспособиться к действительности, не будучи сообщаемая как таковая» (1, с. 96).

Еще яснее это положение относительно промежуточного характера эгоцентрической детской мысли Пиаже формулирует в другом месте, говоря: «Всякая эгоцентрическая мысль по своей структуре занимает промежуточное место между аутистической мыслью (которая не направлена, т. е. витает по прихоти, как мечта) и направленным пониманием» (1, с. 229).

Не только структура, но и функция этой формы мышления заставляет поместить ее в генетическом ряду между аутистическим и реальным мышлением. Как уже сказано выше, функция этого мышления заключается не столько в приспособлении к действительности, сколько в удовлетворении собственных потребностей. Это мышление не столько направлено на действительность, сколько на удовлетворение желания. Это роднит эгоцентрическую мысль с аутистической, но вместе с тем есть существенные черты, которые их разделяют.

Сюда относятся новые функциональные моменты, которые сближают эгоцентрическую мысль с реальной мыслью взрослого человека, направленной на действительность, и выдвигают ее далеко вперед по сравнению с логикой сновидения, мечты или грезы.

«Мы назвали мысль ребенка **эгоцентрической**, — говорит Пиаже, — желая этим сказать, что эта мысль остается еще аутистической по своей структуре, но что ее интересы уже не направлены исключительно на удовлетворение органических потребностей или потребностей игры, как при чистом аутизме, но направлены также и на умственное приспособление, подобно мысли взрослого» (1, с. 374).

Таким образом и со стороны функциональной намечаются моменты как сближающие, так и разделяющие эгоцентрическую мысль от других двух крайних форм мышления. Рассмотрение этих моментов снова приводит к тому выводу, который составляет основную гипотезу Пиаже, что «мысль ребенка более эгоцентрична, чем наша, и что она представляет собой средину между аутизмом в строгом смысле слова и социализированной мыслью» (1, с. 376).

Может быть, следует с самого начала заметить, что в этой двойственной характеристике эгоцентрической мысли Пиаже подчеркивает все время моменты, скорее сближающие эгоцентрическую мысль с аутизмом, чем разделяющие их. В одном из заключительных параграфов своей книги он со всей решительностью напоминает ту истину, что «для эгоцентрической мысли игра в общем является верховным законом» (1, с. 401).

Особенно заметно проявляется это подчеркивание сближающих, а не разделяющих моментов в характеристике одного из основных проявлений эгоцентрической мысли — синкретизма. Как уже сказано, Пиаже рассматривает синкретизм, как и другие, впрочем, черты детской логики, как прямой результат детского эгоцентризма. Вот что говорит он об этой едва ли не центральной особенности детской логики: «При чтении результатов наших работ можно, пожалуй, подумать, что эгоцентрическая мысль, производящая явления синкретизма, ближе к аутистической мысли и к сновидению, чем к логической мысли. Факты, которые мы только что описали, действительно представляют различные аспекты, которые их роднят со сновидением или с мечтами» (1, с. 173).

Однако и здесь Пиаже склонен рассматривать механизм синкретической мысли как посредствующий момент между логической мыслью и тем, что психоаналитики назвали смелым словом «символизм» сновидений. Фрейд, как известно, показал, что в сновидении действуют две основные функции, управляющие возникновением образов сновидения: сгущение, которое заставляет сливаться несколько различных образов в один, и перемещение, которое переносит с одного предмета на другой принадлежащие первому признаки.

Пиаже, следуя за Ларсоном, полагает, что «между этими функциями сгущения и перемещения и функциями обобщения (которое является видом сгущения) должны иметься промежуточные звенья. Синкретизм как раз и является самым существенным из этих звеньев». Мы видим, таким образом, что не только эгоцентризм как основа детской логики, но и его главнейшие проявления, как синкретизм, рассматриваются в теории Пиаже как промежуточные переходные формы «между логикой сновидения и логикой мышления».

«Синкретизм, — говорит он в другом месте, — по самому своему механизму является промежуточным звеном между аутистической мыслью и логической, как, впрочем, и все другие проявления эгоцентрической мысли». Ради этого последнего сравнения мы и остановились на примере синкретизма. Как видим, то, что Пиаже утверждает в отношении синкретизма, он распространяет и на все прочие особенности, на все другие проявления детской эгоцентрической мысли.

Для выяснения центральной для всей теории Пиаже идеи об эгоцентрическом характере детского мышления остается обрисовать третий и основ-

ной момент, именно генетические отношения, в которых стоит эгоцентрическая мысль к логике сновидения, к чистому аутизму, с одной стороны, и к логике разумного мышления — с другой. Мы видели уже, что в структурном и функциональном отношениях эгоцентрическая мысль рассматривается Пиаже как промежуточное соединительное звено между этими двумя крайними ступенями в развитии мышления. Так же точно решает Пиаже вопрос и относительно генетических связей и отношений, объединяющих эти три группы в развитии мышления.

Исходной, основной идеей всей его концепции развития мышления в целом и источником генетического определения детского эгоцентризма является положение, заимствуемое им из теории психоанализа, именно положение о том, что первичной, обусловленной самой психологической природой ребенка формой мышления является аутистическая форма; реалистическое же мышление является поздним продуктом, как бы навязываемым ребенку извне с помощью длительного и систематического принуждения, которое оказывает на него окружающая его социальная среда.

«Умственная деятельность, — из этого исходит Пиаже, — не является всецело деятельностью логической. Можно быть умным и в то же время не очень логичным». Различные функции ума во все не связаны друг с другом таким образом, чтобы одна не могла встречаться без другой или раньше другой. «Логическая деятельность — это доказывание, это искание истины, нахождение же решения зависит от воображения, но самая нужда, самая потребность в логической деятельности возникает довольно поздно» (1, с. 372).

«Это запаздывание, — говорит Пиаже, — объясняется двумя причинами: во-первых, мысль идет на службу непосредственному удовлетворению потребностей гораздо раньше, чем принуждает себя искать истину. Наиболее произвольно возникающее мышление — это игра или по крайней мере некое миражное воображение, которое позволяет принимать едва родившееся желание за осуществимое. Это наблюдали все авторы, изучавшие детские игры, детские показания и детскую мысль.

То же самое с убедительностью повторил и Фрейд, установив, что принцип наслаждения предшествует принципу реальности. А ведь мысль ребенка до 7–8-летнего возраста проникнута тенденциями игры, иначе говоря — до этого возраста чрезвычайно трудно различить выдумку от мысли, принимаемой за правду» (1, с. 372).

Таким образом, аутистическое мышление представляется с генетической точки зрения ранней, первичной формой мышления, логика возникает относительно поздно, и эгоцентрическая мысль занимает с генетической точки зрения среднее место, образует переходную ступень в развитии мышления от аутизма к логике.

Для того чтобы выяснить во всей полноте эту концепцию эгоцентризма детской мысли, нигде, к сожалению, не сформулированную автором в связном, систематическом виде, но являющуюся определяющим фактором всего его построения, мы должны остановиться еще на одном, последнем моменте, именно на вопросе о происхождении этого эгоцентрического характера детского мышления и на его, если можно так выразиться, объеме или охвате, т. е. на границах, на пределах этого явления в различных сферах детского мышления.

Корни эгоцентризма Пиаже видит в двух обстоятельствах. Во-первых, вслед за психоанализом, в асоциальности ребенка и, во-вторых, в своеобразном характере его практической деятельности.

Пиаже много раз говорит, что его основное положение относительно срединного характера эгоцентрической мысли является гипотетическим. Но эта гипотеза так явно близка к здравому смыслу, представляется столь очевидной, что факт детского эгоцентризма представляется ему едва ли оспоримым. Весь вопрос, которому посвящена теоретическая часть этой книги, заключается в том, чтобы определить, эгоцентризм ли влечет за собой те трудности выражения и те логические явления, которые рассматриваются в этой книге, или дело происходит наоборот.

«Однако ясно, что с точки зрения генетической необходимо отправляться от деятельности ребенка для того, чтобы объяснить его мысль. А эта деятельность, вне всякого сомнения, эгоцентрична и эгоистична. Социальный инстинкт развивается в ясных формах поздно. Первый критический период в этом отношении следует отнести к 7—8 годам» (1, с. 377). К этому же возрасту Пиаже относит и приурочивает первый период логического размышления, а также первые усилия, которые делает ребенок, чтобы избежать последствий эгоцентризма.

В сущности говоря, эта попытка вывести эгоцентризм из позднего развития социального инстинкта и из биологического эгоизма детской природы содержится уже в самом определении эгоцентрической мысли, которая рассматривается как индивидуальная мысль в противоположность социализированной мысли, которая для Пиаже совпадает с мыслью разумной или реалистической.

Что касается второго вопроса относительно объема или охвата сферы влияния этого эгоцентризма, надо сказать, что Пиаже склонен придавать универсальное значение, абсолютизировать это явление, считая его не только основным, первичным, коренным для всего детского мышления и поведения, но и всеобщим. Так, мы видели, что все решительно проявления детской логики во всем их богатстве и многообразии Пиаже рассматривает как прямые или отдаленные проявления детского эгоцентризма.

Но этого мало, — влияние эгоцентризма распространяется не только вверх по линии следствий, вытекающих из этого факта, но и вниз — по линии причин, которые обусловили его возникновение. Пиаже, как уже сказано, эгоцентрический характер мышления ставит в связь с эгоистическим характером деятельности ребенка, а эту последнюю — с асоциальным характером всего развития ребенка до 8-летнего возраста.

В отношении отдельных, наиболее центральных проявлений детского эгоцентризма, например в отношении синкретизма детской мысли, Пиаже прямо и недвусмысленно говорит, что перед нами особенности, отличающие не ту или иную сферу детского мышления, но определяющие собой все мышление ребенка в целом. «Синкретизм, — говорит он, — пронизывает, таким образом, всю мысль ребенка» (1, с. 390). «Детский эгоцентризм, — говорит он в другом месте, — представляется нам значительным до возраста 7—8 лет, когда начинают устанавливаться навыки социализированной мысли.

Но до 7¹/₂ лет следствия эгоцентризма и в частности синкретизм пронизывают всю мысль ребенка как чисто словесную (словесное понимание), так

и направленную на непосредственное наблюдение (понимание восприятий). После 7—8 лет эти черты эгоцентризма не исчезают мгновенно, но остаются кристаллизованными в наиболее отвлеченной части мысли, которую наиболее трудно оперировать, а именно в плане чисто словесной мысли».

Последнее не оставляет сомнений в том, что сфера влияния эгоцентризма, по Пиаже, до 8 лет совпадает непосредственно со всей областью детского мышления и восприятия в целом. Своеобразие того перелома, который прodelывает развитие детского мышления после 8 лет, заключается как раз в том, что этот эгоцентрический характер мысли сохраняется лишь в известной части детского мышления, лишь в сфере отвлеченного рассуждения. Между 8 и 12 годами влияние эгоцентризма ограничено одной сферой мысли, одним ее участком. До 8 лет оно безгранично и занимает всю территорию детской мысли в целом.

Таковы в общих чертах основные моменты, характеризующие концепцию эгоцентрической мысли в теории Пиаже, концепцию, как уже сказано, имеющую центральное, определяющее значение для всех его исследований, являющуюся ключом к пониманию анализа всех фактических материалов, заключающихся в книге.

Естественным выводом из этой концепции является положение Пиаже, гласящее, что эгоцентрический характер мысли настолько необходимо внутренне связан с самой психологической природой ребенка, что он проявляется всегда закономерно, неизбежно, устойчиво, независимо от детского опыта. «Даже опыт, — говорит Пиаже, — не в силах вывести из заблуждения настроенные таким образом детские умы; виноваты вещи, дети же — никогда.

Дикарь, призывающий дождь магическим обрядом, объясняет свой неуспех влиянием злого духа. Согласно меткому выражению, он непроницаем для опыта. Опыт разуверяет его лишь в отдельных, весьма специальных технических случаях (земледелие, охота, производство), но этот мимолетный частичный контакт с действительностью несколько не влияет на общее направление его мысли. И не то же ли бывает у детей и еще с большим основанием, ибо все их материальные нужды предупреждены заботой родителей, так что, пожалуй, только в ручных играх ребенок знакомится с сопротивляемостью вещей» (1, с. 372—373).

Эта непроницаемость ребенка для опыта связывается для Пиаже с его основной идеей, заключающейся в том, что «детскую мысль нельзя изолировать от факторов воспитания и от всех тех влияний, которым взрослый подвергает ребенка, но эти влияния не отпечатываются на ребенке, как на фотографической пленке, они ассимилируются, т. е. деформируются живым существом, которое им подвергается, и внедряются в его собственную субстанцию. Вот эту-то психологическую субстанцию ребенка, иначе говоря, эту структуру и функционирование, свойственное детской мысли, мы и старались описать и в известной мере объяснить» (1, с. 408).

В этих словах раскрывается основная методологическая установка всего исследования Пиаже, пытающегося изучить психологическую субстанцию ребенка, которая ассимилирует влияния социальной среды и деформирует их согласно своим собственным законам. Этот эгоцентризм детской мысли и рассматривает Пиаже, коротко говоря, как результат деформации социальных форм мышления, внедряющихся в психологическую субстан-

цию ребенка, — деформации, совершающейся по законам, по которым живет и развивается эта субстанция.

Мы подошли вплотную, затронув эту последнюю и как бы вскользь брошенную автором формулировку, к вскрытию философии всего исследования Пиаже, к проблеме социальных и биологических закономерностей в психологическом развитии ребенка, к вопросу о природе детского развития в целом.

Об этой методологически наиболее сложной стороне дела, остающейся в высшей степени мало раскрытой в изложении автора, мы будем говорить особо и дальше. Нас прежде должны интересовать рассмотрение и критика изложенной концепции детского эгоцентризма по существу, с точки зрения теоретической и фактической состоятельности этой концепции.

II

Но аутистическое мышление, рассматриваемое с точки зрения филогенетического и онтогенетического развития, не является вовсе первичной ступенью в умственном развитии ребенка и человечества. Оно не является вовсе примитивной функцией, исходной точкой всего процесса развития, начальной и основной формой, из которой берут начало все остальные.

Даже рассматриваемое с точки зрения биологической эволюции и с точки зрения биологического анализа поведения младенца, аутистическое мышление не оправдывает основного положения, выдвинутого Фрейдом и принятого Пиаже, — положения, гласящего, что аутизм является первичной и основной ступенью, над которой надстраиваются

все дальнейшие ступени в развитии мышления, что наиболее рано возникающее мышление, это, говоря словами Пиаже, некое миражное воображение; что принцип удовольствия, управляющий аутистическим мышлением, предшествует принципу реальности, управляющему логикой разумного мышления. И что самое замечательное, — это то обстоятельство, что к этому выводу приходят как раз биологически ориентированные психологи, и в частности автор учения об аутистическом мышлении Е. Блейлер.

Совсем недавно он указал на то, что самый термин «аутистическое мышление» дал повод для очень многих недоразумений. В это понятие стали вкладывать содержание, сближающее аутистическое мышление с шизофреническим аутизмом, его стали отождествлять с эгоистическим и т. д. Поэтому Блейлер предложил сейчас называть аутистическое мышление ирреалистическим, противопоставляя его реалистическому, рациональному мышлению. Уже за этой вынужденной переменой наименования скрывается в высшей степени важное изменение содержания самого понятия, которое обозначается этим именем.

Это изменение прекрасно выразил сам Блейлер в своем исследовании, посвященном аутистическому мышлению (2). В этом исследовании он со всей прямотой ставит вопрос о генетическом соотношении аутистического и разумного мышления. Он указывает на то, что обычно принято аутистическое мышление помещать на генетически более ранней ступени, чем мышление рациональное. «Так как реалистическое мышление, функция реальности, удовлетворение сложных потребностей действительности нарушается под влиянием болез-

ни гораздо легче, нежели аутистическое мышление, которое выдвигается вследствие болезненного процесса на первый план, то французские психологи во главе с Жане предполагают, что реальная функция является наиболее высокой, наиболее сложной. Однако ясную позицию занимает в этом отношении только Фрейд. Он прямо говорит, что в ходе развития механизмы удовольствия являются первичными. Он может представить себе такой случай, что грудной ребенок, реальные потребности которого полностью удовлетворяются матерью без его помощи, и развивающийся в яйце цыпленок, отделенный скорлупой от внешнего мира, живут еще аутистической жизнью. Ребенок «галлюцинирует», по всей вероятности, об удовлетворении его внутренних потребностей и обнаруживает свое неудовольствие при нарастающем раздражении и отсутствии удовлетворения моторной реакцией в форме крика и барахтанья, а затем переживает галлюцинаторное удовлетворение» (2, с. 55—56).

Как видим, Блейлер формулирует здесь то же самое основное положение из психоаналитической теории детского развития, на которое опирается и Пиаже, определяя эгоцентрическое детское мышление как переходную ступень между этим первичным, изначальным аутизмом (который Пиаже в другом исследовании, посвященном психологии младенческого возраста, называет совершенно последовательно эгоцентризмом), доведенным до логического предела, т. е. солипсизмом, и рациональным мышлением.

Против этого положения Блейлер выдвигает, нам думается, несокрушимые с генетической точки зрения аргументы. «С этим, — говорит он, — я не могу согласиться. Я не вижу (галлюцинаторного

удовлетворения у младенца, я вижу удовлетворение лишь после действительного приема пищи, и я должен констатировать, что цыпленок в яйце пробивает себе дорогу не с помощью представлений, а с помощью физически и химически воспринимаемой пищи.

Наблюдая более взрослого ребенка, я также не вижу, чтобы он предпочитал воображаемое яблоко действительному. Имбецил и дикарь являются настоящими, реальными политиками, а последний (точно так же, как и мы, стоящие на вершине мыслительной способности) делает свои аутистические глупости лишь в тех случаях, когда его разум и его опыт оказываются недостаточными: в его представлениях о космосе, о явлениях природы, в его понимании болезней и других ударов судьбы, в защитных мероприятиях от них и других сложных для него соотношениях.

У имбецила аутистическое мышление упрощено так же, как и реалистическое. Я нигде не могу найти жизнеспособное существо или даже представить себе такое существо, которое не реагировало бы в первую очередь на действительность, которое не действовало бы совершенно независимо от того, на какой бы низкой ступени развития оно ни стояло; и я не могу себе представить также, чтобы ниже определенной ступени организации могли существовать аутистические функции. Для этого необходимы сложные способности к воспоминанию. Таким образом психология животных (за исключением немногих наблюдений над высокостоящими животными) знает только реальную функцию.

Однако это противоречие легко разрешимо: **аутистическая функция не является столь примитивной, как простые формы реальной функции,**

но в некотором смысле она более примитивна, чем высшие формы последней в том виде, в каком они развиты у человека. Низшие животные обладают лишь реальной функцией. Нет такого существа, которое мыслило бы исключительно аутистически; начиная с определенной степени развития, к реалистической функции присоединяется аутистическая и с этих пор развивается вместе с ней» (2, с. 57—58).

Действительно, стоит только от общих положений о примате принципа удовольствия, логики мечты и сновидения над реалистической функцией мышления обратиться к рассмотрению реального хода развития мышления в процессе биологической эволюции, для того чтобы убедиться в том, что первичной формой интеллектуальной деятельности является действенное, практическое мышление, направленное на действительность и представляющее одну из основных форм приспособления к новым условиям, к изменяющимся ситуациям внешней среды.

Допустить, что функция мечты, логика сновидения являются первичными с точки зрения биологической эволюции, что мышление возникло в биологическом ряду и развивалось при переходе от низших животных форм к высшим и от высших к человеку как функция самоудовлетворения, как процесс, подчиненный принципу удовольствия, является нонсенсом именно с биологической точки зрения. Допустить изначальность принципа удовольствия в развитии мышления — значит с самого начала сделать биологически необъяснимым процесс возникновения той новой психологической функции, которую мы называем интеллектом, или мышлением.

Но и в онтогенетическом ряду допустить галлюцинаторное удовлетворение потребностей в качестве первичной формы детского мышления — значит игнорировать тот неоспоримый факт, что, говоря словами Блейлера, удовлетворение наступает лишь после действительного приема пищи; игнорировать то, что и более взрослый ребенок не предпочитает воображаемое яблоко действительному.

Правда, основная генетическая формула Блейлера, как мы постараемся показать ниже, не разрешает вопроса относительно генетических связей, существующих между аутистическим и реалистическим мышлением, со всей полнотой, но в двух моментах она нам кажется бесспорной.

Во-первых, в указании на относительно позднее возникновение аутистической функции и, во-вторых, в указании на биологическую несостоятельность представления о первичности и изначальности аутизма.

Мы не станем проводить дальше той схемы филогенетического развития, в которой Блейлер пытается наметить и поставить друг с другом в связь главнейшие этапы в процессе возникновения этих двух форм мышления. Скажем только, что возникновение аутистической функции он относит лишь к четвертому этапу развития мышления, когда понятия комбинируются вне стимулирующего действия внешнего мира, «соответственно накопленному опыту в логические функции и выводы, распространяющиеся с уже пережитого на еще не известное, с прошедшего на будущее, когда становится возможной не только оценка различных случайностей, не только свобода действия, но и связанное мышление, состоящее исключительно из картин

воспоминания, без связи со случайными раздражениями органов чувств и с потребностями».

«Лишь здесь, — говорит он, — может присоединиться аутистическая функция. Лишь здесь могут существовать представления, которые связаны с интенсивным чувством удовольствия, которые создают желания, удовлетворяются их фантастическим осуществлением и преобразовывают внешний мир в представлении человека благодаря тому, что он не мыслит себе (отщепляет) неприятное, лежащее во внешнем мире, присоединяя к своему представлению о последнем приятное, изобретенное им самим. Следовательно, ирреальная функция не может быть примитивнее, чем начатки реального мышления, она должна развиваться параллельно с последним¹.

Чем более сложным и более дифференцированным становится образование понятий и логическое мышление, тем более точным становится, с одной стороны, их приспособление к реальности и тем большей становится возможность освобождения от влияния аффективности. Зато, с другой стороны, в такой же мере повышается возможность влияния эмоционально окрашенных энграмм из прошлого и эмоциональных представлений, относящихся к будущему.

Многочисленные мыслительные комбинации делают возможным бесконечное разнообразие фантазий, в то время как существование бесчисленных эмоциональных воспоминаний из прошедшего

¹ Мы считали бы неправильным и не соответствующим действительной сложности процессов развития этих двух видов мышления обозначение их как параллельно протекающих процессов.

и столь же аффективных представлений о будущем прямо-таки вынуждает к фантазированию.

С развитием их разница между обоими видами мышления становится все более резкой; последние становятся в конце концов прямо противоположными друг другу, что может привести к все более и более тяжелым конфликтам; и если обе крайности не сохраняют в индивидууме приблизительно равновесия, то возникает, с одной стороны, тип мечтателя, который занят исключительно фантастическими комбинациями, который не считается с действительностью и не проявляет активности, и, с другой стороны, — тип трезвого реального человека, который в силу ясного, реального мышления живет только данным моментом, не заглядывая вперед.

Однако несмотря на этот параллелизм в филогенетическом развитии, реалистическое мышление оказывается по многим основаниям более развитым, и при общем нарушении психики реальная функция поражается обычно гораздо сильнее» (2, с. 60—62). Блейлер задается вопросом, каким образом столь юная в филогенетическом отношении функция, как аутистическая, могла получить такое большое распространение и силу, что аутистическое мышление уже у многих детей в возрасте после двух лет управляет большей частью их психической функцией (грезы наяву, игры).

Ответ на этот вопрос Блейлера мы находим, между прочим, в том, что развитие речи создает в высшей степени благоприятные условия для аутистического мышления и что, с другой стороны, как отмечает сам Блейлер, аутизм представляет благодарную почву для упражнения мыслительной способности. В фантазиях ребенка его комбинатор-

ные способности повышаются настолько же, как его физическая ловкость в подвижных играх.

«Когда ребенок играет в солдаты или в маму, то он упражняет необходимые комплексы представлений и эмоций, аналогично тому, как котенок подготавливает себя к охоте за животными» (2, с. 76).

Но если так выясняется вопрос в отношении генетической природы аутистической функции, то и в отношении ее функциональных и структурных моментов новое понимание ее природы выдвигает необходимость пересмотра. Центральным с этой точки зрения нам представляется вопрос относительно бессознательности аутистического мышления. «Аутистическая мысль подсознательна» — из этого определения исходят одинаково и Фрейд и Пиаже. Эгоцентрическая мысль, утверждает Пиаже, также не вполне еще сознательна, и в этом отношении она занимает среднее, промежуточное место между сознательным рассуждением взрослого человека и бессознательной деятельностью сновидения.

«Поскольку ребенок мыслит для себя, — говорит Пиаже, — он не имеет никакой нужды осознавать механизм собственного рассуждения» (1, с. 379). Пиаже, правда, избегает выражения «бессознательное рассуждение», считая его весьма скользким, и поэтому предпочитает говорить о том, что в мышлении ребенка господствует логика действия, но нет еще логики мысли. Это возникает оттого, что эгоцентрическая мысль бессознательна. «Большинство явлений детской логики, — говорит Пиаже, — может быть сведено к этим общим причинам. Корни этой логики и причины ее лежат в эгоцентризме мысли ребенка до 7—8 лет и в бессознательности, которую порождает этот эгоцентризм» (1, с. 381).

Пиаже подробно останавливается на недостаточной способности ребенка к интроспекции, на трудности осознания и устанавливает, что обычный взгляд, согласно которому эгоцентричные по своей манере мыслить люди осознают себя лучше, чем другие, что эгоцентризм ведет к правильному самонаблюдению, является неправильным. «Понятие аутизма в психоанализе, — говорит он, — проливает яркий свет на то, как несообщаемость мысли влечет за собой известную несознаваемость» (1, с. 377).

Поэтому эгоцентризм ребенка сопровождается известной бессознательностью, которая в свою очередь могла бы выяснить некоторые черты детской логики. Экспериментальное исследование Пиаже, посвященное выяснению того, насколько ребенок способен к интроспекции, приводит его к подтверждению этого положения.

Строго говоря, представление о бессознательном характере аутистической и эгоцентрической мысли лежит в самой основе концепции Пиаже, ибо, по его основному определению, эгоцентрическая мысль — это мысль, не сознающая своих целей и задач, мысль, удовлетворяющая неосознанные стремления. Но и это положение о бессознательности аутистического мышления оказывается поколебленным в новом исследовании. «У Фрейда, — говорит Блейлер, — аутистическое мышление стоит в таком близком отношении к бессознательному, что для неопытного человека оба эти понятия легко сливаются друг с другом» (2, с. 43).

Между тем Блейлер приходит к выводу, что оба эти понятия нужно строго разделить. «Аутистическое мышление может в принципе быть столь же сознательным, как и бессознательным», — говорит он, приводя конкретный пример того, как аути-

стическое мышление принимает обе эти различные формы (2, с. 43).

Наконец, последнее представление относительно того, что аутистическое мышление и эгоцентрическая форма его не направлены на действительность, также оказывается поколебленным в новых исследованиях. «Соответственно той почве, на которой вырастает аутистическое мышление, мы находим две разновидности его, касающиеся степени ухода из реальности, которые хотя и не резко отличаются друг от друга, но в своей типической форме все же обнаруживают довольно большие отличия» (2, с. 26—27). Одна форма отличается от другой своей большей или меньшей близостью к действительности. «Аутизм нормального бодрствующего человека связан с действительностью и оперирует почти исключительно с нормально образованными и прочно установленными понятиями» (2, с. 27).

Мы бы сказали, забегая несколько вперед и предвосхищая дальнейшее изложение наших собственных исследований, что это положение особенно верно в приложении к ребенку. Его аутистическое мышление теснейшим, неразрывнейшим образом связано с действительностью и оперирует почти исключительно тем, что окружает ребенка и с чем он сталкивается. Другая форма аутистического мышления, находящая свое проявление в сновидении, может создавать абсолютную бессмыслицу в силу своей оторванности от действительности. Но сновидение и болезнь — на то сновидение и болезнь, чтобы исказить действительность.

Мы видим, таким образом, что аутистическое мышление в генетическом, структурном и функциональном отношениях не является той первичной ступенью, той основой, из которой вырастают все

дальнейшие формы мышления, а следовательно, и взгляд, рассматривающий эгоцентризм детского мышления как промежуточную, переходную ступень между этой первичной, основной и высшими формами мышления, по-видимому, нуждается в пересмотре.

III

Итак, концепция детского эгоцентризма занимает в теории Пиаже как бы место центрального фокуса, в котором перекрещиваются и собираются в одной точке нити, идущие от всех пунктов. С помощью этих нитей Пиаже сводит к единству все многообразие отдельных черт, характеризующих логику ребенка, и превращает их из бессвязного, неупорядоченного, хаотического множества в строго связанный структурный комплекс явлений, обусловленных единой причиной. Поэтому стоит только пошатнуться этой основной концепции, на которой держится вся остальная теория, как тем самым ставится под знак вопроса и все теоретическое построение в целом, в основе которого лежит понятие детского эгоцентризма.

Но для того чтобы испробовать крепость и надежность этой основной концепции, необходимо спросить себя, на каком фактическом фундаменте она покоится, какие факты заставили исследователя принять ее в виде гипотезы, которую сам автор склонен считать почти неоспоримой. Выше мы пытались рассмотреть критически эту концепцию в свете теоретических соображений, основанных на данных эволюционной психологии и исторической психологии человека. Но окончательное суждение об этой концепции мы могли бы вынести не раньше, нежели сумели бы испытать и про-

верить ее фактическое основание. Фактическое же основание проверяется с помощью фактического исследования.

Здесь теоретическая критика должна уступить место критике экспериментальной, война доводов и возражений, мотивов и контрмотивов должна смениться борьбой сомкнутого строя нового ряда фактов против тех фактов, которые положены в основу оспариваемой теории.

Раньше всего попытаемся выяснить мысль самого Пиаже, определить по возможности точно, в чем сам автор видит фактическое основание своей концепции.

Таким основанием теории Пиаже является первое его исследование, посвященное выяснению функций речи у детей. В этом исследовании Пиаже приходит к выводу, что все разговоры детей можно подразделить на две большие группы, которые можно назвать эгоцентрической и социализированной речью. Под именем эгоцентрической речи Пиаже разумеет речь, отличающуюся прежде всего своей функцией.

«Эта речь эгоцентрична, — говорит Пиаже, — прежде всего потому, что ребенок говорит лишь о себе, и главным образом потому, что он не пытается стать на точку зрения собеседника» (1, с. 72). Он не интересуется тем, слушают ли его, не ожидает ответа, он не испытывает желания воздействовать на собеседника или действительно сообщить ему что-нибудь. Это — монолог, напоминающий монолог в драме, сущность которого может быть выражена в одной формуле: «Ребенок говорит сам с собой так, как если бы он громко думал. Он ни к кому не обращается» (1, с. 73). Во время своих занятий ребенок сопровождает свои действия отдельными

высказываниями, и вот этот словесный аккомпанемент детской деятельности Пиаже и отличает под именем эгоцентрической речи от социализированной детской речи, функция которой совершенно иная. Здесь ребенок действительно обменивается мыслями с другими; он просит, приказывает, угрожает, сообщает, критикует, задает вопросы.

Пиаже принадлежит бесспорная и огромная заслуга тщательного клинического выделения и описания эгоцентрической детской речи, ее измерения и прослеживания ее судьбы. И вот в факте эгоцентрической речи Пиаже видит первое, основное и прямое доказательство эгоцентризма детской мысли. Его измерения показали, что в раннем возрасте коэффициент эгоцентрической речи чрезвычайно велик. Можно сказать, опираясь на эти измерения, что большая половина высказываний ребенка до 6—7 лет эгоцентрична.

«Если считать, — говорит Пиаже, заключая изложение своего первого исследования, — что установленные нами три первые категории речи ребенка (повторение, монолог и коллективный монолог) эгоцентричны, то и мышление ребенка в 6¹/₂ лет, когда оно выражено словами, также еще эгоцентрично в размерах от 44 до 47 %» (1, с. 99). Но эту цифру надо значительно увеличить, если говорить о ребенке более раннего возраста, и даже по отношению к 6—7-летнему ребенку. Увеличение этой цифры вызывается тем, что, как показали дальнейшие исследования, не только в эгоцентрической, но и в социализированной речи ребенка проявляется его эгоцентрическое мышление.

Пиаже прямо говорит, что для упрощения можно сказать, что взрослый думает социализированно, когда он — один, а ребенок моложе 7 лет мыслит

и говорит эгоцентрично даже тогда, когда он в обществе. Если к этому прибавить еще одно обстоятельство, заключающееся в том, что кроме выраженных в словах мыслей у ребенка есть огромное количество невысказанных эгоцентрических мыслей, то станет ясно, что коэффициент эгоцентрического мышления значительно превышает коэффициент эгоцентрической речи.

«Сначала, — говорит Пиаже, рассказывая, как был установлен эгоцентрический характер детской мысли, — записывая язык нескольких детей, взятых наудачу, в течение приблизительно месяца, мы заметили, что еще между 5 и 7 годами от 44 до 47 % детских речей остаются эгоцентрическими, хотя эти дети могли работать, играть и говорить, как им было угодно. Между 3 и 5 годами мы получили от 54 до 60 % эгоцентрической речи.

...Функция этого эгоцентрического языка состоит в том, чтобы скандировать свою мысль или свою индивидуальную деятельность. В эти речах остается немного от того крика, сопровождающего действие, о котором вспоминает Жане в своих этюдах о языке. Этот характер, свойственный значительной части детского языка, свидетельствует, таким образом, об известном эгоцентризме самой мысли, тем более что кроме слов, которыми ребенок ритмизирует свою собственную деятельность, он, несомненно, хранит про себя огромное количество невысказанных мыслей. А эти мысли потому и не высказываются, что ребенок не имеет для этого средств; средства эти развиваются лишь под влиянием необходимости общаться с другими и становиться на их точку зрения» (1, с. 374—375).

Мы видим, таким образом, что коэффициент эгоцентрической мысли, по Пиаже, значительно

превышает коэффициент эгоцентрической речи. Но все же эгоцентрическая речь ребенка является основным фактическим, документальным доказательством, лежащим в основе всей концепции детского эгоцентризма.

Подводя итог своему первому исследованию, в котором была выделена эгоцентрическая речь, Пиаже задается вопросом: «Какой вывод можно сделать на основании этого исследования? По-видимому, такой: до 6—7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые, и менее сообщают друг другу свои интеллектуальные искания, чем мы» (1, с. 91).

Причины этого, по мнению Пиаже, двойственны. «Они зависят, с одной стороны, от отсутствия прочно установившейся социальной жизни среди детей моложе 7—8 лет, с другой стороны — от того, что настоящий общественный язык ребенка, т. е. язык, употребляемый в основной деятельности ребенка — игре, есть язык жестов, движений и мимики столько же, сколько и слов».

«Действительно, — говорит он, — среди детей до 7—8 лет нет общественной жизни как таковой» (1, с. 93). По наблюдениям Пиаже, сделанным над общественной жизнью в доме малюток в Женеве, только в 7—8 лет проявляется потребность у детей работать сообща.

«Итак, мы думаем, — говорит он, — что именно в этом возрасте эгоцентрические высказывания теряют свою силу». «С другой стороны, если разговор ребенка так мало социализирован к 6 ¹/₂ годам и если эгоцентрические формы играют в нем такую значительную роль сравнительно с информацией, диалогом и пр., то это потому, что в действительности речь ребенка включает в себе две совершенно

отдельные разновидности: одну, состоящую из жестов, движений, мимики и т. д., которая сопровождает и даже совершенно заменяет слово, другую — состоящую исключительно из слов» (1, с. 94—95).

На основании этого исследования, на основании установленного факта преобладания эгоцентрической формы речи в раннем возрасте Пиаже и строит свою основную рабочую гипотезу, которую мы изложили выше и которая заключается в том, что эгоцентрическая мысль ребенка рассматривается как переходная форма между аутистической и реалистической формами мышления.

Для понимания внутренней структуры всей системы Пиаже и логической зависимости и взаимосвязи между отдельными составляющими ее элементами — чрезвычайно важно то обстоятельство, что Пиаже формулирует свою основную рабочую гипотезу, лежащую в основе всей его теории, сразу же на основании исследования эгоцентрической речи ребенка. Это продиктовано не техническими соображениями композиции материала или последовательности изложения, а внутренней логикой всей системы, в основе которой лежит непосредственная связь между фактом наличия эгоцентрической речи в детском возрасте и гипотезой Пиаже о природе детского эгоцентризма.

Нам предстоит поэтому, если мы хотим действительно глубоко всмотреться в самую основу этой теории, остановиться на ее фактических предпосылках, на учении об эгоцентрической речи ребенка. Нас в данном случае интересует эта глава в исследованиях Пиаже не сама по себе. В задачи нашего очерка не может входить разбор всех отдельных исследований, составляющих богатейшее содержание

книги Пиаже, или даже главнейших из них, хотя бы даже в самых сжатых чертах.

Задачи этой главы существенно иные. Они состоят в том, чтобы охватить единым взглядом всю систему в целом, вскрыть и критически осмыслить не везде ясно видные нити, теоретически связывающие эти отдельные исследования в единое целое, короче говоря — вскрыть философию этого исследования.

С этой только точки зрения, с точки зрения фактического обоснования этой философии, с точки зрения центрального значения данного пункта для связей, идущих во все стороны, мы и должны подвергнуть данную частную проблему специальному рассмотрению. Как уже сказано, это критическое рассмотрение не может быть иным, как фактическим, т. е. в конечном счете оно должно опираться также на клинические и экспериментальные исследования.

IV

Основное содержание учения Пиаже об эгоцентрической речи, если оставить в стороне чисто фактическую часть вопроса, достаточно ясно изложенную в его книге, и сосредоточить внимание на теоретическом освещении, заключается в следующем. Речь ребенка раннего возраста в большей своей части эгоцентрична. Она не служит целям сообщения, не выполняет коммуникативных функций, она только скандирует, ритмизирует, сопровождает деятельность и переживания ребенка, как аккомпанемент сопровождает основную мелодию. При этом она ничего существенно не изменяет ни в деятельности ребенка, ни в его переживаниях, как аккомпанемент, по существу дела, не вмешивается

в ход и строй основной мелодии, которую он сопровождает. Между тем и другим есть скорее некоторая согласованность, чем внутренняя связь.

Эгоцентрическая речь ребенка в описаниях Пиаже предстает перед нами как некоторый побочный продукт детской активности, как обнаружение эгоцентрического характера его мышления. Для ребенка в эту пору верховным законом является игра; изначальной формой его мышления, как говорит Пиаже, является некое миражное воображение, и оно находит свое выражение в эгоцентрической речи ребенка.

Итак, первое положение, которое кажется нам чрезвычайно существенным с точки зрения всего дальнейшего хода нашего рассуждения, заключается в том, что эгоцентрическая речь не выполняет никакой объективно полезной, нужной функции в поведении ребенка. Это — речь для себя, для собственного удовлетворения, которой могло бы и не быть, в результате чего ничто существенно не изменилось бы в детской деятельности. Можно сказать, что это подчиненная всецело эгоцентрическим мотивам детская речь, почти непонятная окружающим, является как бы вербальным сновидением ребенка или во всяком случае продуктом его психики, стоящим ближе к логике мечты и сновидения, чем к логике реалистического мышления.

С этим вопросом о функции детской эгоцентрической речи непосредственно связано второе положение этого учения, именно — положение о судьбе детской эгоцентрической речи. Если эгоцентрическая речь является выражением детской сновидной мысли, если она ни для чего не нужна, не выполняет никакой функции в поведении ребенка, является побочным продуктом детской активности, сопрово-

ждает его деятельность и переживания, как аккомпанемент, то естественно признать в ней симптом слабости, незрелости детского мышления и естественно ожидать, что в процессе детского развития этот симптом будет исчезать.

Функционально бесполезный, непосредственно не связанный со структурой деятельности ребенка, этот аккомпанемент постепенно будет звучать все глуше и глуше, пока наконец не исчезнет вовсе из обихода детской речи.

Фактические исследования Пиаже действительно показывают, что коэффициент эгоцентрической речи падает по мере роста ребенка. К 7—8 годам он приближается к нулю, и это знаменует собой тот факт, что эгоцентрическая речь не свойственна ребенку, перешедшему за порог школьного возраста. Правда, Пиаже полагает, что, отбросив эгоцентрическую речь, ребенок не расстается со своим эгоцентризмом как с определяющим фактором мышления, но этот фактор как бы смещается, переносится в другую плоскость, начинает господствовать в сфере отвлеченного словесного мышления, обнаруживая себя уже в новых симптомах, непосредственно не похожих на эгоцентрические высказывания ребенка.

Итак, в полном согласии с утверждением о том, что эгоцентрическая речь ребенка не выполняет никакой функции в его поведении, Пиаже утверждает дальше, что эгоцентрическая речь просто отмирает, свертывается, исчезает на пороге школьного возраста. Этот вопрос о функции и судьбе эгоцентрической речи непосредственно связан со всем учением в целом и составляет как бы живой нерв всей теории эгоцентрической речи, развиваемой Пиаже.

Нами был подвергнут экспериментальному и клиническому исследованию вопрос о судьбе и функции эгоцентрической речи в детском возрасте¹. Эти исследования привели нас к установлению некоторых чрезвычайно существенных моментов, характеризующих интересующий нас процесс, и привели к иному пониманию психологической природы эгоцентрической речи ребенка, нежели то, которое развивает Пиаже.

Основное содержание, ход и результаты этого исследования мы не станем сейчас излагать: все это изложено в другом месте и сейчас не вызывает интереса само по себе. Нас сейчас может интересовать только то, что мы можем почерпнуть из него для фактического подтверждения или опровержения основных выдвинутых Пиаже положений, на которых, напомним это, держится все учение о детском эгоцентризме.

Наши исследования привели нас к выводу, что эгоцентрическая речь ребенка очень рано начинает выполнять в его деятельности чрезвычайно своеобразную роль. Мы постарались проследить в своих опытах, в общем сходных с опытами Пиаже, чем вызывается эгоцентрическая речь ребенка, какие причины порождают ее.

Для этого мы организовали поведение ребенка таким же образом, как и Пиаже, с той только разницей, что мы ввели целый ряд затрудняющих поведение ребенка моментов. Например, там, где дело шло о свободном рисовании детей, мы затрудняли обстановку тем, что в нужную минуту у ребенка

¹ Эти исследования были проведены нами в теснейшем сотрудничестве с А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым, Р. Е. Левиной и др. См. краткий отчет в трудах IX Международного конгресса по психологии в Нью-Хэвене (1929).

не оказывалось под рукой необходимого ему цветного карандаша, бумаги, краски и т. д. Короче говоря, мы вызывали экспериментально нарушения и затруднения в свободном течении детской деятельности.

Наши исследования показали, что коэффициент эгоцентрической детской речи, подсчитанный только для этих случаев затруднений, быстро возрастает почти вдвое по сравнению с нормальным коэффициентом Пиаже и с коэффициентом, вычисленным для тех же детей в ситуации без затруднений. Наши дети показали таким образом нарастание эгоцентрической речи во всех тех случаях, где они встречались с затруднениями. Ребенок, натолкнувшись на затруднение, пытался осмыслить положение: «Где карандаш, теперь мне нужен синий карандаш; ничего, я вместо этого нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет как синее». Все это — рассуждения с самим собой.

При подсчете тех же самых случаев, но без экспериментально вызванных нарушений деятельности, мы получили даже несколько более низкий коэффициент, чем у Пиаже. Таким образом мы приобретаем право полагать, что затруднения или нарушения гладко текущей деятельности являются одним из главных факторов, вызывающих к жизни эгоцентрическую речь.

Читатель книги Пиаже легко увидит, что сам по себе найденный нами факт может быть легко теоретически сопоставлен с двумя мыслями, с двумя теоретическими положениями, неоднократно развиваемыми Пиаже на протяжении его изложения.

Это, во-первых, закон осознания, формулировка которого принадлежит Клапареду и который гласит, что затруднения и нарушения в автоматически

текущей деятельности приводят к осознанию этой деятельности, затем положение о том, что появление речи всегда свидетельствует об этом процессе осознания. Нечто подобное могли мы наблюдать у наших детей: у них эгоцентрическая речь, т. е. попытка в словах осмыслить ситуацию, наметить выход, спланировать ближайшее действие, возникла в ответ на трудности в том же положении, только несколько более сложного порядка.

Ребенок старшего возраста вел себя несколько иначе: он всматривался, обдумывал (о чем мы судим по значительным паузам), затем находил выход. На вопрос, о чем он думал, он всегда давал ответы, которые в значительной степени можно сблизить с мышлением вслух дошкольника. Мы таким образом предполагаем, что та же операция, которая у дошкольника совершается в открытой речи, совершается у школьника уже в речи внутренней, беззвучной.

Но об этом мы скажем несколько дальше. Возвращаясь к вопросу об эгоцентрической речи, мы должны сказать, что, видимо, эгоцентрическая речь, помимо чисто экспрессивной функции и функции разряда, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко становится средством мышления в собственном смысле, т. е. начинает выполнять функцию образования плана разрешения задачи, возникающей в поведении. Для иллюстрации ограничимся одним примером. Ребенок (5; 2) рисует — в наших опытах — трамвай: обводя карандашом линию, которая должна изображать одно из колес, ребенок с силой нажимает на карандаш. Графит ломается. Ребенок пытается все же, с силой нажимая карандашом на бумагу, замкнуть круг колеса, но на бумаге

не остается ничего, кроме вогнутого следа от сломанного карандаша. Ребенок произносит тихо, как будто про себя: «Оно сломанное», — и начинает красками, отложив карандаш, рисовать поломанный, находящийся после катастрофы в ремонте вагон, продолжая говорить время от времени сам с собой по поводу изменившегося сюжета его рисунка. Это случайно возникшее эгоцентрическое высказывание ребенка настолько ясно связано со всем ходом его деятельности, настолько очевидно образует поворотный пункт всего его рисования, настолько недвусмысленно говорит об осознании ситуации и затруднения, о поисках выхода и создания плана и нового намерения, которые определили весь путь дальнейшего поведения, короче, настолько неотличимо по всей своей функции от типического процесса мышления, что принять его за простой аккомпанемент, не вмешивающийся в течение основной мелодии, за побочный продукт детской активности, просто невозможно.

Мы не хотим вовсе сказать, что эгоцентрическая речь ребенка проявляется всегда только в этой функции. Мы не хотим утверждать далее, что эта интеллектуальная функция эгоцентрической речи возникает у ребенка сразу. В наших опытах мы могли проследить достаточно подробно чрезвычайно сложные структурные изменения и сдвиги во взаимном сплетении эгоцентрической речи ребенка и его деятельности.

Мы могли наблюдать, как ребенок в своих эгоцентрических высказываниях, сопровождающих его практическую деятельность, отражает и фиксирует конечный результат или главные поворотные моменты своей практической операции; как эта речь по мере развития деятельности ребенка сдви-

гается все более и более к середине, а затем к началу самой операции, приобретая функции планирования и направления будущего действия. Мы наблюдали, как слово, выражающее итог действия, неразрывно сплеталось с этим действием, и именно в силу того, что оно запечатлевало и отражало в себе главнейшие структурные моменты практической интеллектуальной операции, само начинало освещать и направлять действие ребенка, подчиняя его намерению и плану, поднимая его на ступень целесообразной деятельности.

Здесь происходило нечто, близко напоминающее давно сделанные фактические наблюдения в отношении сдвига слова и рисунка в первоначальной изобразительной деятельности ребенка. Как известно, ребенок, берущий впервые в руки карандаш, сначала рисует, а затем называет то, что у него получилось. Постепенно, по мере развития его деятельности, название темы рисунка сдвигается к середине процесса, а затем оно идет наперед, определяя цель будущего действия и намерение того, кто его выполняет.

Нечто подобное происходит и с эгоцентрической речью ребенка вообще, и мы склонны в этом сдвиге называния в процессе детского рисования видеть частный случай более общего закона, о котором мы говорили. Но в наши задачи сейчас не входит ни более близкое определение удельного веса данной функции в ряду других функций, выполняемых эгоцентрической речью, ни более близкое рассмотрение всей динамики структурных и функциональных сдвигов в развитии эгоцентрической речи ребенка, — об этом в другом месте.

Нас же интересует существенно иное: функция и судьба эгоцентрической речи. В зависимо-

сти от пересмотра вопроса о функции эгоцентрической речи стоит и вопрос об истолковании того факта, что эгоцентрическая речь исчезает на пороге школьного возраста. Здесь прямое экспериментальное исследование самой сути вопроса чрезвычайно затруднено. В эксперименте мы находим только косвенные данные, которые дают повод для построения намеченной нами гипотезы, заключающейся в том, что в эгоцентрической речи мы склонны видеть переходную стадию в развитии речи от внешней к внутренней.

Сам Пиаже, разумеется, не дает для этого никакого основания и нигде не указывает на то, что эгоцентрическую речь следует рассматривать в качестве переходного этапа. Напротив, Пиаже считает, что судьба эгоцентрической речи — отмирание, вопрос же о развитии внутренней речи ребенка остается во всем его исследовании вообще наиболее темным из всех вопросов детской речи, и возникает представление, что внутренняя речь, — если понимать под этим внутреннюю в психологическом смысле слова речь, т. е. речь, исполняющую внутренние функции, аналогичные эгоцентрической внешней речи, — предшествует внешней, или социализированной, речи.

Как ни чудовищно это положение с точки зрения генетической, мы думаем, что именно к такому выводу должен был бы прийти Пиаже, если бы он последовательно и до конца развил свой тезис о том, что социализированная речь возникает позже эгоцентрической и утверждается только после ее отмирания.

Однако несмотря на теоретические взгляды самого Пиаже, целый ряд объективных данных в его исследовании, отчасти и собственные наши исследова-

дования, говорят в пользу того предположения, которое мы сделали выше и которое, конечно, является только гипотезой, но с точки зрения всего того, что мы знаем сейчас о развитии детской речи, гипотезой, наиболее состоятельной в научном отношении.

В самом деле, стоит только сравнить количественно эгоцентрическую речь ребенка с эгоцентрической речью взрослого, для того чтобы заметить, что взрослый гораздо богаче своей эгоцентрической речью, ибо все, что мы обдумываем молча, является с точки зрения функциональной психологии такой эгоцентрической, а не социальной речью. Уотсон сказал бы, что она является речью, служащей для индивидуального, а не социального приспособления.

Таким образом, первое, что роднит внутреннюю речь взрослого человека с эгоцентрической речью дошкольника, — это общность функций: и та и другая есть речь для себя, отделившаяся от речи социальной, выполняющей задачи сообщения и связи с окружающими. Стоит только прибегнуть в психологическом эксперименте к способу, предложенному Уотсоном, и заставить решать человека какую-нибудь мыслительную задачу вслух, т. е. вызвать обнаружение его внутренней речи, и мы сейчас же увидим глубокое сходство, существующее между этим мышлением вслух взрослого человека и эгоцентрической речью ребенка.

Второе, что роднит внутреннюю речь взрослого человека с эгоцентрической речью ребенка, — это их структурные особенности. На самом деле Пиаже уже удалось показать, что эгоцентрическая речь обладает следующим свойством: она непонятна окружающим, если ее записать просто в протокол,

т. е. оторвать от того конкретного действия, от той ситуации, в которой она родилась.

Она понятна только для себя, она сокращена, она обнаруживает тенденцию к пропускам или коротким замыканиям, она опускает то, что находится перед глазами, и, таким образом, она претерпевает сложные структурные изменения.

Достаточно простейшего анализа для того, чтобы показать, что эти структурные изменения имеют тенденцию, совершенно сходную с той, которую можно признать как основную структурную тенденцию внутренней речи, именно тенденцию к сокращению. Наконец, устанавливаемый Пиаже факт быстрого отмирания эгоцентрической речи в школьном возрасте позволяет предположить, что в данном случае происходит не просто отмирание эгоцентрической речи, а ее превращение во внутреннюю речь или уход ее внутрь.

К этим теоретическим соображениям мы хотели бы прибавить еще соображение, продиктованное экспериментальным исследованием, которое показывает, как в одной и той же ситуации у дошкольника и у школьника возникают то эгоцентрическая речь, то молчаливое обдумывание, т. е. процессы внутренней речи. Это исследование показало нам, что критическое сравнение в переходном по отношению к эгоцентрической речи возрасте одинаковых экспериментальных ситуаций приводит к установлению того несомненного факта, что процессы молчаливого обдумывания могут быть с функциональной стороны эквивалентны процессам эгоцентрической речи.

Если бы наше предположение сколько-нибудь оправдалось в ходе дальнейших исследований, мы могли бы сделать вывод, что процессы внутрен-

ней речи образуются и складываются у ребенка примерно в первом школьном возрасте, и это дает основание быстрому падению коэффициента эгоцентрической речи в школьном возрасте.

В пользу этого говорят наблюдения Леметра и других авторов над внутренней речью в школьном возрасте. Эти наблюдения показали, что тип внутренней речи у школьника является еще в высшей степени лабильным, неустановившимся, что говорит в пользу того, что перед нами генетически молодые, недостаточно оформившиеся и неопределенные процессы. Таким образом, если бы мы хотели суммировать основные результаты, к которым приводит нас фактическое исследование, мы могли бы сказать, что как функция, так и судьба эгоцентрической речи в свете новых фактических данных отнюдь не подтверждают приведенного выше положения Пиаже, рассматривающего эгоцентрическую речь ребенка как прямое выражение эгоцентризма его мысли.

Приведенные нами выше соображения не говорят в пользу того, что до 6—7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые. Во всяком случае, эгоцентрическая речь в рассмотренном нами разрезе не может явиться подтверждением этого.

Интеллектуальная функция эгоцентрической речи, стоящая, по-видимому, в непосредственной связи с развитием внутренней речи и ее функциональных особенностей, ни в какой мере не является прямым отражением эгоцентризма детской мысли, но показывает, что эгоцентрическая речь очень рано при соответствующих условиях становится средством реалистического мышления ребенка.

Поэтому основной вывод, который делает Пиаже из своего исследования и который позволяет ему перейти от наличия эгоцентрической речи в детском возрасте к гипотезе об эгоцентрическом характере детского мышления, снова не подтверждается фактами. Пиаже полагает, что если речь ребенка в 6¹/₂ лет на 44—47 % эгоцентрична, то и мышление ребенка в 6¹/₂ лет также еще эгоцентрично в размерах от 44 до 47 %. Но наши опыты показали, что между эгоцентрической речью и эгоцентрическим характером мышления может не существовать никакой связи.

В этом главный интерес наших исследований в том разрезе, который определяется задачами этого очерка. Это — несомненный, установленный экспериментально факт, который остается в силе независимо от того, насколько состоятельной или несостоятельной окажется связываемая нами с этим фактом гипотеза. Повторяем, это — факт, что эгоцентрическая речь ребенка может не только не являться выражением эгоцентрического мышления, но и выполнять функцию, прямо противоположную эгоцентрическому мышлению, функцию реалистического мышления, сближаясь не с логикой мечты и сновидения, а с логикой разумного, целесообразного действия и мышления.

Таким образом, прямая связь между фактом эгоцентрической речи и вытекающим из этого факта признанием эгоцентрического характера детского мышления не выдерживает экспериментальной критики.

Это — главное и основное, это — центральное, а вместе с этой связью падает и главное фактическое основание, на котором построена концепция детского эгоцентризма, несостоятельность которой

с теоретической стороны, с точки зрения общего учения о развитии мышления мы пытались раскрыть в предшествующей главе.

Правда, Пиаже указывает и в ходе своего исследования, и в заключающем его резюме, что эгоцентрический характер детской мысли был установлен не одним, рассмотренным нами, но тремя специальными исследованиями. Однако как мы указывали уже выше, первое исследование, посвященное эгоцентрической речи, является основным и наиболее прямым из всех фактических доказательств, приводимых Пиаже; именно оно позволяет Пиаже непосредственно перейти от результатов исследования к формулировке основной гипотезы; два остальных служат как бы проверкой первого исследования.

Они служат скорее для распространения силы доказательства, заключенного в первом, чем существенно новыми фактическими основаниями, поддерживающими основную концепцию. Так, второе исследование показало, что даже в социализированной части детского языка замечаются эгоцентрические формы речи, и, наконец, третье исследование, по признанию самого Пиаже, послужило приемом проверки первых двух и позволило точнее выяснить причины детского эгоцентризма.

Само собой разумеется, что в ходе дальнейшего исследования тех проблем, которые пытается объяснить теория Пиаже, и эти два основания должны подвергнуться тщательной экспериментальной разработке. Но задачи настоящего очерка заставляют нас оставить в стороне оба этих фактических исследования, как не вносящие по существу ничего принципиально нового в основной ход доказательства и рассуждения, приводящий Пиаже к теории детского эгоцентризма.

V

Нас должны интересовать сейчас, в соответствии с целями нашей статьи, гораздо больше те общие принципиальные выводы положительного характера, которые могут быть сделаны на основании экспериментальной критики первого из трех китов, на которых покоится детский эгоцентризм у Пиаже, а эти выводы немаловажны для правильной оценки теории Пиаже в целом. Они снова возвращают нас к теоретическому рассмотрению вопроса и подводят вплотную к некоторым итогам, намеченным, но не сформулированным в предшествующих главах.

Дело в том, что мы решили привести некоторые скудные результаты собственных исследований и сформулировать построенную на них гипотезу не столько из-за того, что с их помощью нам удалось перерезать связь между фактическим основанием и теоретическим выводом в теории детского эгоцентризма Пиаже, но и потому, что они позволяют наметить, с точки зрения развития детского мышления, гораздо более широкую перспективу, определяющую направление и сплетение основных линий в развитии детского мышления и речи.

Эта лейт-линия в развитии детского мышления, с точки зрения теории Пиаже, проходит в общем по основному тракту: от аутизма к социализированной речи, от миражного воображения к логике отношений. Пользуясь выражением самого Пиаже, уже приведенным выше, можно сказать, что он стремится проследить, как ассимилируются, т. е. деформируются психологической субстанцией ребенка, социальные влияния, оказываемые на него речью и мышлением окружающих его взрослых

людей. История детской мысли для Пиаже — это история постепенной социализации глубоко интимных, внутренних, личных, аутистических моментов, определяющих детскую психику. Социальное лежит в конце развития, даже социальная речь не предшествует эгоцентрической, но следует за ней в истории развития.

С точки зрения развитой нами гипотезы основные линии развития детского мышления располагаются в ином направлении, и только что изложенная нами точка зрения представляет важнейшие генетические отношения в этом процессе развития в извращенном виде. Нам думается, что, помимо приведенных выше сравнительно ограниченных фактических данных, в пользу этого говорит все огромное множество фактов, известных нам о развитии детской речи, всё без исключения, что мы знаем об этом недостаточно еще изученном процессе.

Мы будем для ясности и связности мысли отпираться от развитой выше гипотезы.

Если наша гипотеза не обманывает нас, то ход развития, который приводит к тому пункту, где исследователь отмечает богатый расцвет эгоцентрической речи ребенка, должен быть представлен в совершенно ином виде, чем это обрисовано нами выше при изложении взгляда Пиаже. Больше того, в известном смысле путь, приводящий к возникновению эгоцентрической речи, является прямо противоположным тому, который обрисован в исследованиях Пиаже. Если мы сумеем предположительно определить направление движения развития на небольшом отрезке — от момента возникновения и до момента исчезновения эгоцентрической речи, — то мы сумеем тем самым сделать наши предположения доступными проверке с точки зрения того,

что нам известно о направлении процесса развития в целом.

Иными словами, мы сумеем проверить закономерности, найденные нами для данного отрезка, вставив их в контекст тех закономерностей, которым подчинен весь путь развития в целом. Таков будет метод нашей проверки.

Попытаемся теперь в кратких словах описать этот путь развития на интересующем нас отрезке. Схематически рассуждая, можно сказать, что наша гипотеза обязывает нас представить весь ход развития в следующем виде. Первоначальной функцией речи является функция сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих как со стороны взрослых, так и со стороны ребенка. Таким образом первоначальная речь ребенка — чисто социальная; социализированной ее было бы назвать неправильно, поскольку с этим словом связывается представление о чем-то изначально несоциальном и становящемся таковым лишь в процессе своего изменения и развития.

Лишь далее, в процессе роста, социальная речь ребенка, которая является многофункциональной, развивается по принципу дифференциации отдельных функций и в известном возрасте довольно резко дифференцируется на эгоцентрическую и коммуникативную речь. Мы предпочитаем так назвать ту форму речи, которую Пиаже называет социализированной, как по тем соображениям, которые нами уже высказаны выше, так и потому, что, как увидим ниже, обе эти формы речи являются с точки зрения нашей гипотезы одинаково социальными, но разнонаправленными функциями речи. Таким образом, эгоцентрическая речь, согласно этой гипотезе, возникает на основе социальной путем пе-

ренесения ребенком социальных форм поведения, форм коллективного сотрудничества в сферу личных психологических функций.

Эта тенденция ребенка применять по отношению к себе те же формы поведения, которые прежде являлись социальными формами поведения, прекрасно известна Пиаже и хорошо им использована в настоящей книге при объяснении возникновения детского размышления из спора. Пиаже показал достаточно убедительно, как детское размышление возникает после того, как в детском коллективе возникает спор в истинном смысле этого слова, как только в споре, в дискуссии проявляются те функциональные моменты, которые дают начало развитию размышления.

Нечто подобное происходит, по нашему мнению, и тогда, когда ребенок начинает разговаривать сам с собой — совершенно так же, как он прежде разговаривал с другими; когда он начинает, разговаривая сам с собой, думать вслух там, где ситуация вынуждает его к тому.

На основе эгоцентрической речи ребенка, отщепившейся от социальной речи, возникает затем внутренняя речь ребенка, являющаяся основой его мышления как аутистического, так и логического. Следовательно, в эгоцентризме детской речи, описанном Пиаже, мы склонны видеть важнейший в генетическом отношении момент перехода от внешней речи к внутренней. Если мы внимательно проанализируем фактический материал, приводимый Пиаже, мы увидим, что, сам того не сознавая, Пиаже наглядно показал, каким образом речь внешняя переходит в речь внутреннюю.

Он показал, что эгоцентрическая речь является внутренней речью по своей психологической функ-

ции и внешней речью по своей физиологической природе. Речь, таким образом, становится психологически внутренней раньше, чем она становится действительно внутренней. Это позволяет нам выяснить, как происходит процесс образования внутренней речи. Он совершается путем разделения функций речи, путем обособления эгоцентрической речи, путем ее постепенного сокращения и, наконец, путем ее превращения во внутреннюю речь.

Эгоцентрическая речь и есть переходная форма от речи внешней к речи внутренней; вот почему она представляет такой огромный теоретический интерес.

Вся схема в целом принимает, следовательно, такой вид: социальная речь — эгоцентрическая речь — внутренняя речь. Эту схему с точки зрения последовательности образующих ее моментов мы можем противопоставить, с одной стороны, традиционной теории образования внутренней речи, которая намечает такую последовательность моментов: внешняя речь — шепот — внутренняя речь, а с другой стороны — схеме Пиаже, которая намечает следующую генетическую последовательность основных моментов в развитии речевого логического мышления: внеречевое аутистическое мышление — эгоцентрическая речь и эгоцентрическое мышление — социализированная речь и логическое мышление.

Первую из этих схем мы привели только для того, чтобы показать, что, в сущности говоря, она методологически оказывается в высшей степени родственной схеме Пиаже при всей чуждости фактического содержания этих обеих формул. Подобно тому, как автор этой формулы Уотсон предполагает,

что переход от внешней речи к внутренней должен совершаться путем промежуточной ступени, через шепот, так Пиаже намечает переход от аутистической формы мысли к логической путем промежуточной ступени — через эгоцентрическую речь и эгоцентрическое мышление.

Таким образом, один и тот же пункт в развитии мышления ребенка, обозначаемый нами как эгоцентрическая речь ребенка, представляется, с точки зрения этих схем, лежащим на двух совершенно различных трактах детского развития. Для Пиаже это — переходная ступень от аутизма к логике, от интимно-индивидуального к социальному, для нас это — переходная форма от внешней речи к внутренней, от социальной речи к индивидуальной, в том числе и к аутистическому речевому мышлению¹.

¹ В связи с этим чрезвычайно интересный интерес приобретает указание Блейлера, сделанное им в полемике с Юнгом, что «аутистическое мышление может тоже быть направленным; можно также, не переводя понятий на слова, мыслить направленно и реалистично (логично) подобно тому, как можно мыслить аутистически в словах. Следует подчеркнуть, — говорит он далее, — что именно слова и их ассоциации часто играют очень важную роль в аутистическом мышлении» (2, с. 9). Мы могли бы присоединить к этому два замечательных факта, установленным которых мы обязаны специальным исследованием. Первый состоит в том, что быстрый прогресс аутистического мышления у ребенка после двух лет, который отмечает и Блейлер, стоит в несомненной связи с завоеванием речи и даже больше — в прямой зависимости от этого последнего. Второй относится к эпохе полового созревания, и содержание его составляет столь же прямая зависимость мощного подъема и расцвета воображения подростка от складывающейся в этом возрасте функции образования понятий.

Мы видим, таким образом, до какой степени различной рисуется картина развития в зависимости от различного понимания того пункта, исходя из которого мы пытаемся восстановить всю картину в целом.

Мы можем сформулировать основной вопрос, перед которым мы очутились в ходе нашего рассуждения, следующим образом. Как идет процесс развития детского мышления: от аутизма, от миражного воображения, от логики сновидения к социализированной речи и логическому мышлению, переваливая в своем критическом пункте через эгоцентрическую речь, или процесс развития идет обратным путем: от социальной речи ребенка через перевал его эгоцентрической речи к его внутренней речи и мышлению (в том числе и аутистическому).

Достаточно выразить вопрос в этой форме, чтобы увидеть, что мы по существу дела вернулись к тому самому вопросу, который мы теоретически пытались атаковать в предыдущих частях главы. В самом деле, там мы занимались рассмотрением вопроса о теоретической состоятельности, с точки зрения учения о развитии в целом основного положения, заимствованного Пиаже из психоанализа и гласящего, что первичной ступенью в истории развития мысли является аутистическое мышление.

Подобно тому как там мы вынуждены были прийти к признанию несостоятельности этого положения, так точно сейчас, описав полный круг, критически исследовав самое основание этой идеи, мы приходим снова к тому же самому выводу о том, что перспектива и основное направление развития детского мышления представлены в интересующей нас концепции в неправильном виде.