

## Жан Пиаже. Речь и мышление ребенка

Широко известен научный парадокс, согласно которому авторитет ученого лучше всего определяется тем, насколько он затормозил развитие науки в своей области. Так вот, вся современная мировая психология детского мышления буквально блокирована идеями выдающегося швейцарского психолога Жана Пиаже. Множество последующих исследований касаются лишь уточнения эмпирических фактов, но практически не существует работ, критикующих его теории. Даже современным психологам не удается вырваться за пределы разработанной им системы. Пиаже проложил новые пути в психологической науке, впервые переведя традиционные вопросы теории познания в область детской психологии и экспериментально их доказал, создав новые методы, открыв неизвестные до него законы душевной жизни ребенка.

На французском языке книга впервые вышла в 1923 г. Книга вошла в [50 великих книг по психологии](#) по версии Тома Батлер-Бодона. Книга широко цитируется. Я встретил ссылку на нее не менее 10 раз. Например, Дэниел Гилберт. [Спотыкаясь о счастье](#), Говард Гарднер. [Структура разума](#), Ари де Гиус. [Живая компания](#).

Жан Пиаже. Речь и мышление ребенка. – М.: Римис, 2008. – 416 с.



Купить цифровую книгу в [ЛитРес](#), бумажную книгу в [Ozon](#) или [Лабиринте](#)

### Часть I. РЕЧЬ И МЫШЛЕНИЕ РЕБЕНКА

#### Глава I. ФУНКЦИИ РЕЧИ ДВУХ ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ

Мейман и Штерн показали, что первые имена существительные в речи ребенка вовсе не обозначают понятий, а выражают приказания и желания. Например, слоги, служащие младенцу для обозначения матери во многих языках («мама»), состоят из губных согласных, что свидетельствует о простом продолжении акта сосания. «Мама», следовательно, как бы является сначала криком желания, а потом, по существу, приказанием.

Речь ребенка вряд ли служит для сообщения мысли, как это подсказывает «здравый смысл».

Как показывают наблюдения, дети между 5 и 7½ годами вообще предпочитают работать индивидуально и в одиночестве, чем в группах, состоящих хотя бы из двух человек. Первая категория речи, которую используют дети мы будем называть *монологом*. *Коллективный монолог* похож на монолог, но к этому прибавляется удовольствие, которое испытывает ребенок, думая, что он представляет интерес для других. Но это еще не настоящий обмен мыслями и сведениями. Последний составит отдельную категорию, которую мы назовем *адаптированной информацией*.

Мы можем разделить все разговоры двух наших испытуемых на две большие группы, которые можно назвать эгоцентрической и социализированной. Произнося фразы первой группы, ребенок не интересуется тем, кому он говорит, и слушают ли его. Он говорит либо для себя, либо ради удовольствия приобщить кого-нибудь к своему непосредственному действию.

Эгоцентрическую речь можно разбить на три категории: повторение (один из последних остатков младенческого лепета), монолог и коллективный монолог. В социализированной речи можно различать следующие категории: адаптированная информация, критика, приказание, а также просьбы и угрозы), вопросы, ответы.

Слово для ребенка на самом деле значительно ближе к действию и движению, чем для нас. Ребенок, действуя, должен говорить, даже когда он один, и должен сопровождать свои движения и игры криками и словами.

Среди полученных результатов есть один, как раз наиболее интересный для изучения логики ребенка и представляющий некоторые гарантии достоверности: это отношение эгоцентрической речи к общей сумме свободных высказываний ребенка (кроме ответов).

$L.eg / L.sp. = 0,47$  для Льва;  $L.eg / L.sp. = 0,43$  для Пи.

С переходом от 6–7 лет к 7–8 коэффициент эгоцентризма ребенка снижается до 0,27. Это значит, что, начиная с этого возраста, дети стараются обмениваться мыслями и лучше понимать друг друга.

Дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослый, и меньше сообщают друг другу свои интеллектуальные искания, чем мы. Мы, наоборот, меньше говорим о наших действиях, но наша речь почти всегда социализирована. Ребенок почти никогда не спрашивает себя, поняли ли его. Для него это само собой разумеется, поскольку он, когда говорит, не думает о других. Он произносит коллективные монологи. Взрослый думает социализированно, даже когда он один, а ребенок младше 7 лет мыслит и говорит эгоцентрически, даже когда он в обществе. Каковы причины этих явлений?

Общество детей – это общество, в котором индивидуальная и общественная жизнь не дифференцированы. Взрослый более индивидуализирован, потому что способен работать интимно, не объявляя непрестанно о том, что делает, и не подражая соседям. С другой стороны, он более социализирован.

Мы предлагаем следующую классификацию:

	Мысль несообщаемая	Мысль сообщаемая
Мысль ненаправленная	<i>Мысль аутистическая</i>	<i>(Мысль мифологическая)</i>
Мысль направленная	<i>Мысль эгоцентрическая</i>	<i>Понимание в результате общения</i>

## Глава II. ТИПЫ И СТАДИИ РАЗГОВОРА МЕЖДУ ДЕТЬМИ ОТ ЧЕТЫРЕХ ДО СЕМИ ЛЕТ

Речь новых 20 испытуемых, отражая разницу темпераментов, остается в то же время продуктом тех же самых функциональных потребностей, что и при наблюдениях над Львом и Пи. У более властного ребенка мы найдем большее количество приказаний, угроз, критики и споров; у мечтательного мы увидим больше монологов. Мы также пришли к коэффициенту эгоцентризма:  $0,45 \pm 0,05$ .

Мы стремились решить следующие вопросы:

- Каковы типы разговора между детьми?
- Одинаковы ли эти типы или они могут составлять стадии?
- Если они составляют стадии, то каково их происхождение? Образуются ли они из эгоцентрической речи? Если да, то путем какой эволюции переходит ребенок от эгоцентрической речи к высшим формам разговора?

И мы пришли к схеме:



Данные показывают, как редко до 7 лет случаи настоящего спора и сотрудничества в области абстрактной мысли. То обстоятельство, что стадия сотрудничества и настоящего спора начинается лишь к 7 или 7 с половиной годам, имеет большое значение. Ведь только к 7—8 годам мы можем отнести появление логической стадии в развитии ребенка, когда обобщаются элементы размышления. До этого (в возрасте 5—6 лет) дети нечувствительны к противоречию, и это происходит потому, что, переходя от одной точки зрения к другой, они каждый раз забывают предыдущую.

### Глава III. ПОНИМАНИЕ И ВЕРБАЛЬНОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ МЕЖДУ ОДНОВОЗРАСТНЫМИ ДЕТЬМИ — ОТ ШЕСТИ ДО ВОСЬМИ ЛЕТ

Понимают ли друг друга дети, когда они говорят между собой? Для разрешения этой проблемы мы провели два эксперимента. Мы разбили детей на пары. Одного вывели за дверь, а второму рассказали короткую историю. Оценили, насколько он понял нас. Затем вернули первого ребенка. И второй рассказал первому услышанную историю. Далее мы оценили, что же понял первый ребенок. Во втором эксперименте вместо истории использовалось объяснение работы запорного крана воды. Мы рассчитали коэффициенты для оценки степени понимания.

Мы пришли к следующему выводу: все происходит так, как если бы при словесном обмене дети понимали друг друга не лучше, чем они понимают нас самих. Между ними происходит то же, что между ними и нами: произносимые слова не понимаются с точки зрения собеседника, и этот последний, вместо того чтобы их понимать такими, как они есть, подбирает их согласно своим собственным интересам и искажает их в зависимости от своих предыдущих понятий. Разговора между детьми недостаточно для того, чтобы вывести собеседников сразу из их эгоцентризма, потому что каждый, старается ли он объяснить свою мысль или понять мысль других, остается на своей собственной точке зрения. Это явление наблюдается, конечно, и у взрослых. Но эти последние, более или менее владеющие навыками спора или разговора, знают свои недостатки. Они стремятся, если недобросовестность или страсть не доводят их до детского состояния, к тому, чтобы быть понятыми, и чтобы понять, так как опыт показал им невероятную непроницаемость умов. Дети этого не подозревают. Они думают, что понимают и что их понимают. Отсюда заблуждение, когда они говорят между собой.

Мы предполагаем, что детская речь и речь между детьми более эгоцентричны, чем наша. Если это обстоятельство подтвердится анализом, то оно объяснит нам большое количество чисто логических явлений: вербальный синкретизм, отсутствие интереса к детальному выяснению логических соответствий или к тому, каким образом создаются причинные отношения, и в особенности неспособность управлять логикой отношений, которая всегда предполагает размышление с двух или нескольких точек зрения одновременно.

Самой поразительной чертой объяснений ребенка ребенку является та, которую можно назвать *эгоцентрическим характером* детского стиля. В значительной части своих высказываний ребенок 6—7 лет еще говорит для самого себя, не стремясь к тому, чтобы заставить собеседника понять себя. К 7—8 годам ребенок спонтанно не дает объяснений или доказательств своим товарищам, даже когда он сам понимает эти объяснения или доказательства; это происходит оттого, что его речь еще пропитана эгоцентризмом. В наших опытах у нас все время создавалось впечатление, что, тот, кто

объяснял, говорил для себя, не заботясь о собеседнике. Ему редко удавалось стать на точку зрения этого последнего.

Ребенок предпочитает статическое описание причинному объяснению. Относительное непонимание между детьми имеет корни в вербальной речи ребенка. Можно сказать, что существует понимание между двумя детьми лишь постольку, поскольку имеется столкновение тождественных и уже существующих у обоих умственных схем. В других случаях объяснитель говорит впустую. Он не обладает, как взрослый, искусством искать и находить в уме другого какую-либо базу, на которой он может соорудить новое построение. Воспроизводитель же не обладает искусством схватывать то, что отделяет его от объяснителя, и применять свои собственные предшествующие идеи к идеям, которые ему даются.

#### Глава IV. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО ПОНИМАНИЯ РЕБЕНКА В ВОЗРАСТЕ ОТ ДЕВЯТИ ДО ОДИННАДЦАТИ ЛЕТ

Мы выявили три черты, которыми эгоцентрическая мысль отличается от мысли социализированной:

1) недискурсивный характер мысли, идущей прямо от предпосылок к заключениям путем простого интуитивного акта, минуя дедукцию (причем дело происходит точно так же и при словесном выражении мысли, тогда как у взрослого лишь творческая мысль имеет этот интуитивный характер; изложение же, наоборот, дедуктивно в той или иной степени), 2) употребление образных схем и 3) схем аналогии, причем и те и другие принимают активное участие в ходе мысли, оставаясь, однако, неустойчивыми, ибо они не поддаются высказыванию и произвольны. Эти три качества характеризуют весьма распространенное явление синкретизма мысли.

Рассуждать синкретически — значит создавать между предложениями необъективные связи или отношения. Синкретизм есть «субъективный синтез», тогда как объективный синтез предполагает анализ.

Мысль ребенка постоянно руководима потребностью *обоснования* во что бы то ни стало. Из-за этого идея случая отсутствует в детском мышлении. Все связано со всем, и ничто не случайно. Это оправдывается доводом, который ребенок выдумывает, как умеет.

Для синкретизма все связано, все зависит от всего, все воспринимается через схемы целого, построенные из образов. Синкретизм — это продукт детского эгоцентризма, ибо именно привычки мыслить эгоцентрически заставляют избегать анализа и удовлетворяться индивидуальными и произвольными схемами целого.

Когда ребенок слушает речь другого, эгоцентризм толкает его к мысли, что он понимает все, и мешает ему последовательно обсуждать слова и предложения своего собеседника. Вместо анализа подробностей того, о чем ему говорят, он рассуждает о целом. Он не старается приспособиться к собеседнику и именно из-за отсутствия приспособления думает схемами целого. Синкретизм понимания состоит в том, что понимание деталей происходит — правильно или неправильно — лишь в зависимости от схемы целого.

Чтобы представить, что такое синкретизм понимания у ребенка, достаточно поразмыслить о способе, каким интуитивные умы переводят с иностранного языка, которым они плохо владеют, или понимают трудные предложения в их собственном языке. Им случается, например, понять целое иностранной фразы или целое страницы философского содержания, не понимая ни всех слов, ни всех деталей доказательства.

Этот-то прием и употребляет ребенок. Естественно, что этот прием может привести к глубоким заблуждениям, но мы полагаем, что это самый экономный прием — и именно тот прием, который ведет ребенка к точному пониманию, разумеется, путем целой серии последовательных приближений и отбора.

Слушая чужую речь, ребенок делает усилия, не столько, чтобы приспособиться к мысли другого или усвоить ее, сколько для того, чтобы уподобить ее своей собственной точке зрения и своему предшествующему ответу. А отсюда неизвестное слово не кажется ему неизвестным в той степени, каким бы оно казалось, если бы он делал усилия действительно приспособиться к другому лицу. Это слово, напротив, слито с непосредственным контекстом, который ребенку представляется достаточно понятным. Слишком новые слова не влекут никогда никакого анализа. Так что восприятие

или понимание всегда синкретичны, ибо они не анализированы, а не анализированы они потому, что не адаптированы. Таким образом, синкретизм зависит от неумения приспособиться, порождаемого эгоцентризмом.

## Глава V. ВОПРОСЫ РЕБЕНКА ШЕСТИ ЛЕТ

О каких интеллектуальных интересах или, логических функциях свидетельствуют вопросы ребенка и как классифицировать эти интересы?

Мы работали над следующими материалами: 1125 вопросов, заданных в течение 10 месяцев по собственному свободному желанию Дэлем, мальчиком 6—7 лет (6 л. 3 м. — 7 л. 1 м.), воспитательнице Вейль.

Можно допустить наличие трех больших групп детского «почему»; «почему» причинного объяснения (включая сюда и объяснения по цели), «почему» мотивировки и «почему» обоснования (рис. 3). Вот, например, один из первых вопросов ребенка 3 лет: «Почему у деревьев листья?» Подобный вопрос, поставленный взрослым человеком (культурным или нет — безразлично), предполагал бы две группы ответов: одни — целевые (финальные) и начинающиеся со слова «чтобы» («чтобы сохранять у деревьев тепло», «чтобы дышать» и т. п.), другие — причинные, или логические, и начинающиеся со слов «потому что» («потому что они происходят от растений, которые имеют листья», «потому что у всех растений есть листья» и т. д.). «Почему у деревьев листья? — Потому что Боженька их там поместил». Или «Чтобы было красиво», «чтобы можно было стать в тень» и т.п.

	<b>Форма вопроса:</b>	<b>Содержание вопроса:</b>
<b>Объяснение (причинное)</b>	Причина Цель	Материальные предметы
<b>Мотивировка</b>	Мотив	Психологические действия
<b>Обоснование</b>	Собственно обоснование Логическое обоснование	Обычаи и правила Классификация и соотношение идей

Рис. 3. Классификация вопросов «почему»

Дэль имеет совершенно определенную тенденцию задавать вопросы обо всем без различия, потому что он склонен думать, что все имеет цель; идея о случайности ускользает от него. Если проблема смерти приводит ребенка в недоумение, то это именно потому, что в такой концепции мира, которую имеет в это время ребенок, смерть — явление необъяснимое. Смерть для ребенка 6—7 лет есть явление, по преимуществу случайное и таинственное. Поэтому именно те из вопросов о растениях, животных и человеческом теле, которые касаются смерти, приведут ребенка к тому, что он оставит стадию чистого представления, что все имеет цель, и усвоит понятие о статистической или случайной причинности.

У взрослого можно различить пять главных типов объяснений. Прежде всего, существует причинное объяснение в собственном смысле, или механическое объяснение: «Цепь велосипеда вертится потому, что педали приводят в действие зубчатую шестерню». Это — причинность через пространственный контакт. Затем идет статистическое объяснение, представляющее в некотором смысле особый случай механического объяснения, но такой, который относится к явлениям, в большей или меньшей степени подчиненным законам случайности. Объяснение при помощи цели употребляется по поводу различных явлений жизни: «У животных лапы для того, чтобы ходить». Психологическое объяснение, или объяснение посредством мотива, имеет в виду преднамеренные действия: «Я прочел эту книгу, потому что у меня было желание познакомиться с ее автором». Наконец, логическое объяснение, или обоснование, имеет в виду основание утверждения: «Х больше, чем Y, потому что все X больше Y».

Мы пытались показать, что у ребенка до 7—8 лет эти типы объяснений или совершенно неразличимы, или, по меньшей мере, гораздо ближе один к другому, чем у нас. Логическое обоснование почти совсем не существует в чистом виде, а всегда возвращается к психологической мотивировке. Одной из форм этой причинности является антропоморфное объяснение природы: причина явлений смешивается в данном случае с намерением Создателя или намерением людей, которые являются «делателями» гор и рек.

До 11 лет ребенок не может заставить себя рассуждать формально, то есть дедуктивно, исходя из данных предпосылок, потому, что он не допускает этих предпосылок в качестве «данных». Он хочет, во что бы то ни стало найти для них основания. Как только он начинает рассуждать, вместо того чтобы исходить из «данного», он связывает между собой самые разнородные утверждения и всегда находит основание для каких угодно сближений.

В соответствии с детской концепцией двигающиеся предметы наделены собственной активностью. Действительность для ребенка одновременно и более произвольна, и более урегулирована, чем для нас. Она более произвольна, потому что нет ничего невозможного и ничто не подчиняется законам причинности. Но при этом ребенок всегда находит достаточные мотивы для обоснования тех самых фантастических происшествий, в реальность которых он верит, поэтому-то, по его мнению, всегда и все можно объяснить. Дети, как и первобытные люди, совершенно произвольно допускают существование намерений там, где их нет, но никогда не допускают случайности; значит, их действительность более урегулирована.

Количество вопросов «почему» за 10 месяцев наблюдений уменьшается. Между 3 и 7 годами вопросы «почему» представляют в некотором роде вопросы на все случаи, вопросы, с помощью которых доискиваются причин даже там, где их нет, даже путем смешения явлений психического и физического порядка. В результате этого естественно, что, когда эти два порядка начинают различаться, когда появляется идея о случайности или «о данном», большое количество вопросов отделяется в дальнейшем от «почему» и принимает форму «каким образом». Тенденция для всего находить основание также идет на убыль. Дэль меньше заинтересован в «обосновании во что бы то ни стало» тех правил, которые могут обойтись и без этого.

## Часть II. СУЖДЕНИЕ И РАССУЖДЕНИЕ РЕБЕНКА

### Глава I. ГРАММАТИКА И ЛОГИКА

Мы старались показать в предыдущей работе, что мысль ребенка эгоцентрична, то есть ребенок думает для самого себя, не заботясь ни о том, чтобы быть понятым окружающими, ни о том, чтобы стать на точку зрения другого. Если это так, то нужно предполагать, что детское рассуждение менее дедуктивно и в особенности менее строго, чем наше. Т.е., ребенок не испытывает потребности подчинять свою речь связному логическому порядку.

Но как производить исследование логических связей у ребенка? Первый метод состоит в исследовании обращения ребенка с теми союзами, которые означают причинность или логическую связь («потому что», «ибо», «стало быть» и т. д.), и с теми, которые выражают отношение противоположности («несмотря на», «все-таки», «хотя» и т. д.). Для этого особенно уместны два приема: первый состоит в том, чтобы вызвать у ребенка с помощью соответствующих мер употребление этих союзов; второй прием состоит в том, чтобы отмечать в спонтанном языке ребенка все фразы, в которых находятся союзы, интересующие нас.

Итак, если данные особенности присущи детскому мышлению, то детский стиль, по сравнению с дедуктивным стилем взрослого, должен представлять характер бессвязный и хаотический: логические связи должны опускаться или подразумеваться, должно иметься соположение предположений, а не их связь. Люке обратил внимание, что одна из самых часто встречающихся черт детских рисунков — это неспособность их авторов передать соотношения частей изображаемого предмета. Целого не существует. Даны одни детали, и, за отсутствием синтетических отношений, эти детали попросту нарисованы одна возле другой, так что глаз находится рядом с головой, рука рядом с ногой и т.д. Эта неспособность к синтезу имеет большее значение, чем это может показаться: она характеризует в действительности все мышление ребенка до известного возраста.

Соположение является в некотором роде противоположностью того, что мы изучали под названием «синкретизм». Синкретизм — это спонтанная тенденция детей воспринимать с помощью глобальных образов, вместо того чтобы различать детали, тенденция немедленно, без анализа находить аналогию между предметами или словами, чуждыми одни другим, тенденция связывать между собой разнородные явления, обнаруживать основание для всякого события, даже случайного, короче — это тенденция связывать все со всем. Таким образом, синкретизм — это излишек, а соположение — нехватка связи. Тут имеется как бы полная противоположность.

Следует проводить различие между двумя типами связей, обозначаемыми союзом «потому что», а именно: связь причины со следствием, или причинная, и связь основания с выводом, или логическая.

Причинное «потому что» связывает два наблюдавшихся факта. Например, «Этот человек упал с велосипеда, потому что...», «потому что» выражает причинную связь, так как речь идет о том, чтобы связать происшествие (падение) с другим происшествием. Логическое «потому что» связывает две идеи или два суждения, например, «Половина девяти не четыре, потому что четыре и четыре составляют восемь». Оба вида связей различаются прежде всего по типу объяснения: один вид — это доказательство (логическое), другой — это объяснение (причинное).

Привычка детей попросту ставить рядом свои последовательные суждения, вместо того чтобы их соединять, свидетельствует о трудности оперировать связями в речи. То же самое происходит со всеми союзами, которые ребенок знает плохо. Когда его просят закончить фразу, содержащую «хотя» и т.д., то ребенок, вместо того чтобы сказать, что не знает этого слова, хорошо чувствует, что данный термин должен означать какую-то связь: тогда он всегда выбирает связь самую простую или, более того, наиболее неопределенную, такую, которая могла бы быть выражена простым «и».

Мы утверждаем, что ребенок не способен отчетливо различать связи причинные, следствия и оправдания (хотя бы он и различал их во время конкретного наблюдения), то есть не способен приписывать каждой из этих связей постоянную функцию речи. Короче, это сводится к тому, что ребенок не умеет связно излагать, он не следует ни порядку логического доказательства, ни порядку причинному, но смешивает один с другим.

Вот несколько примеров разнородных связей у детей, умеющих в других случаях пользоваться «потому что», но, когда дело идет о том, чтобы дополнить данные фразы, понимают этот союз то в правильном смысле, то в смысле, который напоминает «таким образом, что» (связь следствия), то в смысле «и». Берн (6 л. 6 м.) «Я трогал эту собаку, потому что она меня укусила». Берн хочет сказать: «Я сначала трогал эту собаку, а затем она меня укусила». Мор (9 л. 1 м., отсталый) говорит нам: «Я болен, потому что я не хожу в школу».

Ребенок не способен к логическому оправданию вовсе не потому, что ему не хватает знаний. Это происходит потому, что в силу своего эгоцентризма он не понимает необходимости в логическом оправдании.

Выражение «стало быть», вместо того чтобы показывать отношение причины к следствию или основания к логическому выводу, как «потому что», отмечает отношение следствия к причине или же причинной либо логической зависимости. Ср.: «Жарко, потому что светит солнце» и «Светит солнце, стало быть, жарко». «Стало быть» не существует в языке ребенка до известного возраста, который мы еще не в состоянии определить с помощью точной статистики, но который мы можем приблизительно установить, по нашим наблюдениям, в 11–12 лет (возраст появления формальной мысли).

Понятие противоречия представляет усложненное понятие причинности: это понятие исключения, вводимого в причинные или логические связи. Мы изучим противоречие на примере употребления союзов «хотя», «однако», «несмотря на», «все-таки», «но» и др. Союзы противоречия очень плохо понимаются до 11–12 лет.

Для нашей коллективной анкеты мы пользовались 9 фразами:

1. Эрнест играет на улице, несмотря на...
2. У меня большие товарищи, но все-таки...
3. Он мне дал пощечину, хотя...
4. Я отдал мой велосипед Жану, однако...
5. Я съел еще один хлебец, хотя...
6. Сегодня жарко, несмотря на...
7. Вчера он купался, но все-таки...
8. Я не промок, хотя...
9. Этот господин упал с лошади, однако...

Полученные статистические результаты (в %) приведены в таблице:

Союзы	7 лет		8 лет		9 лет	
	Мальчики	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	
Однако	0	16	10	13 (?)	7 (?)	
Хотя	9	18	16	21	17	
Несмотря на	18	42	32	43	42	
Все-таки	22	44	39	50	50	

Наиболее понятным оказался союз «все-таки».

Более позднее использование противоречий лежит в логической природе связи противоречия. Употребление противоречия требует значительно большего умения пользоваться общими предложениями необходимой дедукции. Возьмем в качестве примера предложение: «Этот камешек потонул, хотя он легкий». Подобное утверждение необходимо предполагает осознание исключения, а так как нет исключения без правил, то и осознание закона, более или менее общего: «Все легкие тела держатся на поверхности воды». 11–12 лет — тот возраст, когда ребенок становится способным к формальному мышлению, то есть к необходимой дедукции.

В каких отношениях находится соположение с явлением синкретизма? Эти два явления дополняют друг друга. Они возникают, как только восприятие, даже у взрослого, плохо анализирует какой-либо предмет — новый или слишком сложный. С одной стороны, не различая достаточно деталей, восприятие создает смутную и неотчетливую схему целого, а это и составляет синкретизм. С другой — как раз в силу неразличения деталей восприятие не способно уточнить включения или связи, что и составляет соположение. Преобладание целого над частями или частей над целым является результатом одного и того же отсутствия синтеза.

Соположение, в сущности, есть указание на отсутствие в мысли ребенка какого бы то ни было представления о необходимости. Ребенок не знает необходимости — ни физической (того, что природа повинуется законам), ни логической (того, что данное утверждение необходимо влечет за собой другое). Для него все связано со всем, что сводится к утверждению, согласно которому ничто не связано ни с чем.

## Глава II. ФОРМАЛЬНАЯ МЫСЛЬ И СУЖДЕНИЕ ОБ ОТНОШЕНИИ

Наша цель — отметить связь, которая соединяет формальную мысль и суждения об отношении у ребенка с проблемой детского эгоцентризма. Чтобы отметить эту связь мы использовали тест Бине и Симона. Пять нелепых фраз требуют от ребенка довольно тонких рассуждений. Вот они:

- 1) Несчастный велосипедист разбил себе голову и тотчас же умер, его отнесли в больницу, опасаются, что он не поправится.
- 2) У меня три брата Поль, Эрнест и я.
- 3) Вчера нашли (на окраине города) тело несчастной молодой девушки, разрезанной на 18 кусков. Думают, что она покончила жизнь самоубийством.
- 4) Вчера произошел несчастный случай на железной дороге, но не серьезный — убитых всего-то 48.
- 5) Некто говорит: если когда-нибудь я покончу с собой от отчаяния, то я не сделаю этого в пятницу, ибо пятница тяжелый день и принесет мне несчастье.

Тесты о несчастных случаях легче других тем, что они непосредственно обращаются к чувству действительности, безо всяких предварительных данных. В вопросе о братьях ребенок обязан стать на чужую точку зрения. Неверные ответы, данные по этому тесту, позволяют нам ясно увидеть, в чем здесь для ребенка заключается трудность. В большинстве случаев они свидетельствуют о неспособности допустить предпосылку как таковую и рассуждать, отталкиваясь от нее просто дедуктивным путем. Но, как только ребенок допускает предпосылки как данные, не оправдывая их и не опровергая, он близок к тому, чтобы решить задачу правильно.

Таким образом, настоящая трудность теста состоит в трудности рассуждать формально (то есть в трудности допускать данное как таковое и отсюда выводить то, что из него вытекает). Если ребенку сказать: «Допустим, например, что у собаки 6 голов. Сколько будет голов во дворе, где 15 собак?», то он откажется решать задачу, потому что не хочет допустить гипотезу. Мы же, наоборот, понимая, что эти предпосылки нелепы, сумеем очень хорошо рассуждать о них и заключить, что в этом дворе будет 90 голов.



Итак, формальная дедукция состоит в том, чтобы делать выводы не из факта, непосредственно наблюдаемого, и не из суждения, к которому безоговорочно присоединяются (и которое, следовательно, считают чем-то реальным), а из суждения, которое просто допускают — принимают, не веря в него, только чтобы посмотреть, какой из него может быть сделан вывод. Эта-то дедукция и появляется, по нашему мнению, у детей в возрасте 11–12 лет, в противоположность более простым рассуждениям, возникающим раньше.

Трудность для ребенка в понимании теста о трех братьях – есть трудность в пользовании суждением об отношении. Отношение между братьями и сестрами от ребенка ускользает, потому что он не придает выражению «брат такого-то» или «сестра такого-то» относительного смысла, то есть в данном частном случае взаимного смысла (или, как это называется в логике отношений, «симметрического» смысла) — того смысла, который мы, взрослые, ему придаем. Иначе говоря, «Поль мой брат» еще не влечет за собой вывода «Я брат Поля».

### Глава III. ПРОГРЕССИРУЮЩАЯ ОТНОСИТЕЛЬНОСТЬ ПОНЯТИЙ

Осознание относительности понятия «брат» приобретает детьми весьма медленно. Вначале понятие «брат» несколько не относительно. Понятие «брат», подобно понятию «мальчик», употребляется в абсолютном смысле. Во второй стадии относительность уже замечается, но ребенок еще приводит особые указания, считая братом только одного ребенка в семье, что мешает какой бы то ни было действительной относительности. Наконец, правильное определение в среднем получается лишь в 9 лет.

Аналогично и с тестами на «Левое и правое». Приобретение понятий правой и левой сторон как понятий относительных проходит три стадии, соответствующие трем стадиям «обезличивания», или трем прогрессивным стадиям социализации мысли: первая стадия (5–8 лет), когда левая и правая стороны рассматриваются только с собственной точки зрения; вторая (8–11 лет) — когда они рассматриваются с точки зрения других и собеседника; наконец, третья стадия (11–12 лет) отмечает момент, когда левая и правая стороны рассматриваются еще и с точки зрения самих вещей.

Замечательно, что эти три стадии определяются годами, точно соответствующими годам социального кризиса у ребенка: в 7–8 лет уменьшение эгоцентризма, в 11–12 лет — стадия правил и мысли, становящейся достаточно оформленной, чтобы рассуждать со всех данных точек зрения. Эти три стадии отмечают также три стадии рассуждения в собственном смысле слова: трансдукцию, примитивную дедукцию и полную дедукцию.

Детская способность мыслить допускает, что часть может быть независима от целого. Так, даже те дети, которые определяют Швейцарию как совокупность кантонов, или как целое, часть которого составляет Женева, или как страну, в которой находится Женева, раньше третьей стадии не могут еще уловить отношения целого к части. Факты ясно указывают на тенденцию мыслить часть как нечто самостоятельное, зная, однако, что это часть, и забывать о целом, которое становится то абстракцией, то другой частью.

Вывод, к которому мы приходим, состоит в следующем: ребенок не понимает, что некоторые понятия, явно релятивные для взрослого, представляют отношения, по крайней мере, между двумя предметами. Так, он не понимает, что брат необходимо должен быть чьим-либо братом, или что предмет необходимо должен быть слева или справа от кого-нибудь, или что часть необходимо составляет часть целого. Он рассматривает эти понятия как существующие сами по себе, абсолютно. Дети не способны понять, что Швейцария в одно и то же время лежит к северу от Италии и к югу от Германии: если она на севере, то она не на юге. Таким образом, страны света для детей имеют значение абсолютное.

Таким образом, наш анализ логики отношений подтверждает выводы, сделанные при изучении логики классификации и самых общих логических связей: оба исследования показывают, что мысль ребенка идет от состояния эгоцентрической непосредственности, когда сознание знает лишь единичные предметы, мыслимые абсолютно и не находящиеся ни в каком отношении одни с другими, к состоянию объективного релятивизма, в котором мысль выявляет многочисленные отношения, связывающие предметы, которые позволяют осуществлять обобщения предложений и устанавливать взаимоотноительность точек зрения.

## Глава IV. РАССУЖДЕНИЕ РЕБЕНКА

Детская мысль должна менее сознавать самое себя, чем наша. Эгоцентризм мысли неизбежно влечет некоторое отсутствие сознательности. Для того, кто думает исключительно ради самого себя и кто, следовательно, живет в постоянном состоянии веры, то есть уверенности в своей собственной мысли, мотивы или доводы, которые руководили его рассуждением, имеют мало значения: только под давлением споров и противоречий постарается он оправдывать свои мысли в глазах других и так воспитает в себе привычку наблюдать за своими мыслями, иными словами, стараться путем интроспекции постоянно различать и мотивы, которые им руководят, и направления, которым он следует.

Ничто так не удобно для изучения детской интроспекции, как арифметические задачки. Изучая 50 мальчиков от 7 до 10 лет при помощи арифметических задачек, мы были поражены трудностью для ребенка рассказать, как он получил то или иное решение, безразлично — верное или ошибочное. Отсутствие осознания мысли по отношению к ней самой и объясняет, почему ребенку трудно оперировать логическим оправданием. В эволюции детской интроспекции можно различать три стадии. В первой ребенок, поставленный перед легким вопросом, находит сейчас же ответ путем некоего якобы автоматического приспособления, но не умеет сказать, как он это сделал. Во второй ребенок должен идти ощупью и искать решение. Но он еще не способен к ретроспекции или даже к непосредственной интроспекции. В третьей стадии интроспекция становится возможной.

Каковы могут быть причины и что представляют собой следствия трудностей для ребенка в его познании мотивов и направлений своей мысли? [Эдуард Клапаред](#) показал, что мы осознаем отношения, которые наша деятельность устанавливает между вещами в той мере, в какой прекращается автоматическое пользование ими, и когда становится необходимым новое приноравливание. Всякая интроспекция очень трудна: она не только предполагает, что мы осознаем отношения, сотканые нашей мыслью, но и осознает самую работу этой мысли. Если сознание целиком направлено на еще не приноравленное, новое, то оно, конечно, будет полностью обращено на внешний мир, а ничуть не на мысль. Без столкновения с мыслью других и без усилий размышления, являющихся результатом этого столкновения, никогда собственная мысль не дошла бы до осознания самой себя. Поэтому, подсознательная мысль ребенка 1) гораздо менее рассудительна и гораздо ближе к чистому действию, чем наша; 2) гораздо более нашей удалена от потребности логического оправдания и от выведения одних суждений из других.

Если понятия взрослых находятся в состоянии равновесия, то это потому, что они являются продуктом логических сложений и вычитаний. Если предметы, находящиеся в движении, имеют силу (как ручеек) и если предметы, оказывающие сопротивление, также имеют силу (как скамья), то понятие силы будет результатом логического сложения этих разных классов: «предметы, оживленные силой» = «предметы в движении» + «предметы сопротивляющиеся» + ... и т.д. Напротив, дети, чьи ответы мы цитировали, никогда не складывают такие факторы или такие классы предметов. Они рассматривают их поочередно, не суммируя, и вот почему они не могут определить слова «сильный».

Детские рассуждения идут не от общего к единичному (все объемистые предметы заставляют воду подниматься, значит, камешек заставляют подниматься воду, потому что он объемистый) и не от единичного к общему (это дерево объемисто и заставляют воду подниматься; этот камешек меньше и заставляют воду меньше подниматься и т. д.; значит, объемистые предметы заставляют воду подниматься), но от единичного к единичному и от специального к специальному (этот камешек заставляют воду подниматься, потому что он тяжел, значит, этот другой камешек также заставит воду подниматься, потому что он также тяжел; этот кусок дерева заставляют воду подниматься, потому что он большой, этот другой также заставит ее подниматься, потому что он тоже большой, и т. д.). Каждому предмету соответствует специальное объяснение и, следовательно, специальные отношения, которые могут дать место лишь специальным рассуждениям. Штерн окрестил этот прием рассуждения словом трансдукция в противоположность индукции и дедукции (о последних см. [Индукция и дедукция. Какой тип умозаключений мы используем чаще?](#)). Трансдукция — это рассуждение, которое идет от специального к специальному, без обобщений и без логической обязательности.

## Глава V. РЕЗЮМЕ И ВЫВОДЫ

Характер детского суждения исключает какое бы то ни было рассуждение при помощи силлогизмов. И вправду: силлогизм есть оперирование последовательными логическими умножениями и сложениями. Если ребенок оказывается не способным к логическому сложению и умножению, то тем самым ему будет чужд и силлогизм. Мы предложили ребенку тест в такой форме: «Несколько жителей города Сен-Марсель были бретонцы. Все бретонцы города Сен-Марсель погибли на войне. Остались ли еще жители в Сен-Марселе?». И вот значительная часть мальчиков от 10 до 11 лет, которых мы опрашивали в Париже при помощи теста этого рода, оказались неспособными произвести это логическое умножение: они заключили, что в Сен-Марселе не осталось больше жителей.

Данный тест подтверждает феномен соположения: это трудности для детей в понимании отношения части к целому и вообще всякого отношения доли ко всему. Когда говорят ребенку: «Часть моих цветов», он обнаруживает тенденцию не доискиваться, где целое, а рассматривает эту «часть» как маленькое целое, только неполное.

Так, маленькие женевцы, зная, что Женева находится в Швейцарии, заявляют, что они женевцы, а не швейцарцы, поскольку они не понимают, что можно быть вместе и теми и другими. Женева для них «идет вместе» со Швейцарией, но при этом они не видят части и целого.

Синкретизм – непосредственное слияние разнородных элементов и вера в объективную связь конденсированных таким образом элементов. Синкретизм в итоге неизбежно сопровождается тенденцией к доказательству во что бы то ни стало. Это-то и показывают нам факты: ребенок всему находит причину, каков бы ни был вопрос.

Вопрос о противоречии у ребенка тесно связан с проблемой модальности, или, по-другому, различных плоскостей действительности, по которым движется детская мысль. Если противоречие «по забывчивости» так часто встречается до 7—8 лет, иначе говоря, если ребенок способен беспрестанно колебаться между двумя противоречивыми положениями и забывает всякий раз то, чему он только что верил, это происходит в значительной мере потому, что он может гораздо скорее, чем мы, переходить от состояния верования к состоянию сочинительства или игры. В мышлении ребенка существует целая гамма плоскостей действительности, между которыми не может быть никакой иерархии и которые способствуют также логической бессвязности.

Для эгоцентрической мысли игра, в общем, является верховным законом. Одной из заслуг психоанализа стала демонстрация того, что аутизм не знает приспособления к реальности, ибо для «Я» удовольствие — единственная пружина. И единственная функция аутической мысли — это стремление дать нуждам и интересам немедленное удовлетворение, деформируя реальность для того, чтобы ее подогнать под «Я». Для моего «Я» действительность бесконечно пластична, ибо аутизм не знает той общей для всех реальности, которая разрушает иллюзии и принуждает к проверке.

Взрослея, мы принуждены объединить наши верования и разместить в разных плоскостях те из них, которые не согласуются друг с другом, особенно ввиду наличия других индивидов; так образуются мало-помалу плоскость реального, плоскость возможного, плоскость фикции и т. д. Иерархия этих плоскостей определяется, стало быть, степенью их объективности, а способность к объективности зависит, в свою очередь, от социализации мысли, ибо у нас нет другого критерия истины, кроме согласия умов между собой. Если наша мысль остается замкнутой в пределах нашего «Я», если оно не умеет стать на точку зрения других, то установление границы между объективным и субъективным сильно страдает. Для детской мысли, остающейся эгоцентрической, нет возможной иерархии между различными реальностями, и это отсутствие даже не чувствуется за недостатком постоянного контакта с мыслью других.

Возможно, что у ребенка имеется две или несколько реальностей и что эти реальности действительны поочередно, вместо того чтобы находиться в иерархических отношениях, как у нас. До 7—8 лет ребенок очень редко ставит себе вопрос о модальности: он не старается доказать, отвечает ли то или иное из его представлений действительности. К 11—12 годам модальность мысли становится у ребенка приблизительно такою же, как и у нас. Различные плоскости действительности — игра, вербальная реальность, наблюдение — окончательно располагаются в иерархическом порядке по отношению к единственному критерию — опыту.

Рассуждать формально — это и значит принимать предпосылки, рассуждения просто за данные, не входя в обсуждение их обоснованности: вера в заключение рассуждения будет мотивироваться тогда исключительно формой дедукции.