

Жан  
ПИАЖЕ



Речь и мышление  
ребенка

PHILOSOPHY

Философия – Neoclassic

Жан Пиаже

# **Речь и мышление ребенка**

«Издательство АСТ»

1923

УДК 159.922.7  
ББК 88.8

**Пиаже Ж.**

Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже — «Издательство АСТ»,  
1923 — (Философия – Neoclassic)

ISBN 978-5-17-119513-7

«Речь и мышление ребенка» – одна из главных книг в истории развития детской психологии, впервые опубликованная еще в 1923 г., переведенная на все ведущие языки мира, воспитавшая (и продолжающая воспитывать) целые поколения ученых. Книга, которая и в наши дни не утратила актуальности ни для психологов и педагогов, ни для обычных родителей, желающих по-настоящему понимать своего ребенка. ...Маленький человек делает первые шаги в огромном, незнакомом мире, познает его, учится мыслить и выражать свои идеи вслух. Каковы же базовые особенности именно детского мышления? Как из аутистического младенческого мышления ребенок переходит, этап за этапом, через эгоцентрическую речь и эгоцентрическое мышление к социализированной речи и логическому мышлению подростка? Этому феномену развития детского мышления и посвящена книга выдающегося швейцарского психолога Жана Пиаже. В формате a4.pdf сохранен издательский макет.

УДК 159.922.7

ББК 88.8

ISBN 978-5-17-119513-7

© Пиаже Ж., 1923  
© Издательство АСТ, 1923

# Содержание

Введение	5
Глава I	7
I. Материалы	10
§ 1. Один из разговоров	10
§ 2. Классификация функций детской речи	12
§ 3. Повторение (эхолалия)	13
§ 4. Монолог	14
§ 5. Коллективный монолог	16
§ 6. Адаптированная информация	17
Конец ознакомительного фрагмента.	21

# Жан Пиаже

## Речь и мышление ребенка

### Введение

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

И не мудрено: логика ребенка – область бесконечно сложная. На каждом шагу тут наталкиваешься на подводные камни: проблемы функциональной психологии, структурной психологии, логики и зачастую даже теории познания. Сохранить в этом лабиринте определенное направление и избежать проблем, не относящихся к психологии, – вещь не всегда легкая. Пытаясь дать слишком рано дедуктивное изложение результатов опыта, рискуешь очутиться во власти предвзятых идей, поверхностных аналогий, подсказываемых историей наук и психологией первобытных народов, или, что еще более опасно, во власти предубеждений логической системы или системы эпистемологической, к которой обращаешься сознательно или бессознательно, несмотря на то, что сам ты – психолог! В этом отношении классическая логика (то есть логика учебников) и наивный реализм здравого смысла – два смертельных врага здоровой психологии познания, врага тем более опасных, что часто удается избежать одного только для того, чтобы попасть в объятия другого.

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

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

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

Именно такое изучение мы и предприняли в этой нашей работе. Прежде чем публиковать исследование в систематической форме, надо обязательно дать возможно более тщательный и полный каталог фактов, на которые оно опирается. Настоящий том открывает их серию. Надеемся, что вслед за этой книгой последует вторая, которая будет называться «Суждение

*и рассуждение ребенка*». Обе они и составят первый труд под названием «*Этюды о логике ребенка*». Во втором труде мы попытаемся дать анализ функции реального и причинности у ребенка (представления и типы объяснений их у ребенка). Лишь после этого мы попробуем дать синтез, который без этого был бы постоянно стесняем изложением фактов и все время стремился бы, в свою очередь, к искажению этих последних.

Еще два слова о том, чем мы обязаны нашим учителям, без которых было бы невозможно осуществить настоящее исследование. В Женеве Клапаред и Бове постоянно освещали наш путь, приводя все к функциональной точке зрения и к точке зрения инстинктов – тем точкам зрения, без которых проходишь мимо самых глубинных побудителей детской активности. В Париже д-р Симон ознакомил нас с традицией Бине. Жане, указаниями которого мы часто пользовались в этой работе, открыл нам «психологию поведения», которая удачно соединяет генетический метод с клиническим анализом. На нас оказала также сильное влияние и социальная психология Ш. Блонделя и Дж. М. Болдуина. Особенно заметны будут наши заимствования из области психоанализа, который, на наш взгляд, обновил психологию примитивного мышления. Нужно ли по этому поводу напоминать, какой вклад внес Флурнуа во французскую психологическую литературу, широко объединив результаты психоанализа с результатами традиционной психологии?

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

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

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

*Жан Пиаже*

*Женева. Институт Ж.-Ж. Руссо*

*Апрель 1923 г.*

## Глава I

### Функции речи двух детей шести лет<sup>1</sup>

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

Поставленный нами вопрос на первый взгляд представляется странным; кажется, что у ребенка, как и у нас, речь служит для передачи мысли. Но на самом деле это совсем не так просто. Прежде всего взрослый при помощи слова старается передать различные оттенки своей мысли. Речь служит ему для констатации мысли: слова объективно выражают размышление, дают информацию и остаются связанными со знанием («погода портится», «тела падают» и т. д.). Иной раз, напротив, речь выражает приказание или желание служить для критики, угроз, короче – для пробуждения чувств и вызывания действий («пойдем», «какой ужас!» и т. д.). Если хотя бы приблизительно можно было установить для каждого индивидуума отношение между этими двумя категориями передачи, были бы получены интересные психологические данные.

Но это еще не все. Можно ли наверное утверждать, что даже у взрослого речь всегда служит для передачи, для сообщения мысли? Не говоря уже о внутренней речи, очень многие – из народа или рассеянных интеллектуалов – имеют привычку наедине произносить вслух монологи. Может быть, в этом можно усмотреть приготовление к общественной речи: человек, говорящий вслух наедине, сваливает иногда вину на фиктивных собеседников, как дети – на объекты своей игры. Возможно, в этом явлении есть «отраженное влияние социальных привычек», как на это указал Болдуин; индивидуум повторяет применительно к себе способ действий, первоначально усвоенный им лишь по отношению к другим. В этом случае он разговаривает с собой как бы для того, чтобы заставить себя работать, разговаривает потому, что у него уже образовалась привычка обращаться с речью к другим, чтобы воздействовать на них. Но примем ли мы то или другое объяснение, ясно, что здесь функция речи отклоняется от своего назначения: индивидуум, говорящий сам для себя, испытывает от этого удовольствие и возбуждение, которое как раз очень отвлекает его от потребности сообщать свои мысли другим. Наконец, если бы функция речи состояла исключительно в информировании, то трудно было бы объяснить явление вербализма. Каким образом слова, предназначенные по своему употреблению для точных обозначений, только и существующие для того, чтобы быть понятыми, могли бы приводить к затуманиванию мысли, даже к созданию неясности, умножая лишь словесно существующие объекты, короче, именно затрудняя во многих случаях возможность сделать мысль передаваемой? Не желая возобновлять здесь дискуссий о взаимоотношении речи и мышления, отметим только, что самое наличие этих дискуссий доказывает сложность функций речи и несводимость их к единой функции – сообщению мысли.

Итак, функциональная проблема речи может ставиться даже и по отношению к нормальному взрослому. Тем более, конечно, она может быть поставлена по отношению к больному, к первобытному человеку или к ребенку. Жане, Фрейд, Ференци, Джонс, Шпильрейн предлагали различные теории, касающиеся речи первобытных людей, больных и малолетних детей, – теории, имеющие большое значение для мысли ребенка 6 лет и старше, то есть для той, какую мы будем изучать.

---

<sup>1</sup> В сотрудничестве с Жерменой Ге и Гильдой де Мейенбург.

Жане, например, полагает, что первые слова происходят от криков, которые у животных и у первобытного человека сопровождают действие: крики гнева, угрозы в борьбе и т. д. Например, крик, которым командир сопровождает военную атаку, становится сигналом к этой атаке. Отсюда первые слова – приказание. Следовательно, слово сначала связано с действием, одним элементом которого оно является и которого затем достаточно, чтобы вызвать это действие<sup>2</sup>. Психопсихологи исходили из аналогичных идей для объяснения магии слова. Так как слово по своему происхождению является частью действия, то его достаточно, чтобы вызвать все связанные с ним душевные движения и все конкретное содержание.

Например, к самым примитивным словам безусловно относятся любовные крики, служащие предисловием к половому акту: как следствие, такие слова, а также все слова, намекающие на этот акт, наделены непосредственной возбуждающей силой. Данные факты объясняют общую тенденцию примитивного мышления рассматривать названия вещей и лиц и обозначение событий как самое их существо. Отсюда и вера в то, что возможно воздействие на эти вещи и события путем простого произнесения слов; значит, слово – нечто гораздо большее, чем этика; оно – сама внушающая страх действительность, которая составляет часть названного предмета<sup>3</sup>. Шпильрейн<sup>4</sup> занялась отысканием подобных явлений на самых первых ступенях речи ребенка. Она пыталась доказать, что слоги, служащие младенцу для обозначения матери во многих языках («мама»), состоят из губных согласных, что свидетельствует о простом продолжении акта сосания.

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

Так как, со своей стороны, Мейман и Штерн показали, что первые имена существительные в речи ребенка вовсе не обозначают понятий, а выражают приказания и желания, то в конце концов и впрямь есть основание полагать, что примитивная речь ребенка значительно сложнее, чем это кажется на первый взгляд. Однако даже если отнестись ко всем деталям этих теорий с осторожностью, все-таки становится очевидным, что многие выражения, осмысляемые нами просто как понятия, у маленького ребенка долгое время имеют смысл не только аффективный, но еще и магический, где все связано с особыми способами действий, которые следует изучить сами по себе, какие они есть, а не какими они кажутся взрослым.

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

Нет необходимости говорить о том, насколько этот опыт находится в стадии предварительного обсуждения. Мы здесь пытаемся лишь зондировать почву. Это прежде всего должно способствовать созданию техники, годной для новых наблюдений и позволяющей сравнивать результаты. Такая техника, которую мы только пока и отыскивали, уже позволила нам кое-что констатировать. Но так как мы вели наблюдение всего над двумя детьми 6 лет, записывая их

<sup>2</sup> См.: Janet P. // The British Journal of Psychology (Med. Sect.). – Cambridge. 1921. – Vol. 1. № 2. – P. 151.

<sup>3</sup> См.: Intern. Zeitschrift f. Psychoanal. – Bd. VI. – S. 401. (Complète rendu d'un rapport présenté au Congrès de Psychoanalyse de la Haye).

<sup>4</sup> См.: Jones E. A. Linguistic Factor in English Characterology // Intern. Journ. of Psycho-Anal. – Vol. 1. – № 3. – P. 256. (См. цитаты из Ференци и из Фрейда, с. 257.)



речь хотя и полностью, но лишь на протяжении одного месяца и в течение определенных часов дня, мы считаем свои результаты не более чем предварительными, намереваясь подтвердить их в последующих главах.

## I. Материалы

Мы приняли следующую технику работы. Двое из нас следили каждый за одним ребенком (мальчиком) в течение почти одного месяца на утренних занятиях «Дома малюток» Института Ж.-Ж. Руссо, тщательно записывая (с контекстом) все, что говорил ребенок. В классе, где мы наблюдали за нашими двумя детьми, ребята рисуют и строят что хотят, лепят, участвуют в играх счета, играх чтения и т. д. Эта деятельность совершенно свободна: дети не ограничены в желании говорить или играть сообща, без всякого вмешательства со стороны взрослых, если сам ребенок его не вызывает. Дети работают индивидуально или по группам, как им нравится; группы образуются и распадаются, и взрослые в это не вмешиваются; дети переходят из одной комнаты в другую (комната рисования, лепки и т. д.) по желанию; им не предлагают заняться какой-либо последовательной работой до тех пор, пока у них не зародится желание такой последовательности. Короче, в этих комнатах – превосходная почва для наблюдения и изучения общественной жизни и речи ребенка<sup>5</sup>.

Поэтому следует предупредить замечание, что дети, служившие нам объектами исследования, наблюдались не в естественных условиях. С одной стороны, они говорят столько же, сколько говорили бы и дома; они говорят в комнате для игр со своими друзьями; они могут говорить весь день, ни в какой мере не чувствуя над собой ни начальства, ни наблюдателя. С другой стороны, в классе они говорят не больше, чем дома или в других условиях, потому что, как показывают наблюдения, дети между 5 и 7 с половиной годами вообще предпочитают работать индивидуально и в одиночестве, чем в группах, состоящих хотя бы из двух человек. К тому же так как мы располагаем полным текстом речи наших детей, то мы легко можем исключить из наших расчетов все, что не является произвольной речью ребенка, то есть все, что было сказано в виде ответа на поставленные вопросы.

После того как наши материалы собраны, мы пользуемся ими следующим образом. Мы начинаем с того, что пронумеровываем все фразы ребенка. Вообще ребенок говорит короткими фразами, прерываемыми продолжительным молчанием или словами других детей. Каждая фраза нумеруется отдельно. В случае же, если текст немного длиннее, нечего опасаться того, что несколько фраз, следующих одна за другой, будут обозначены одним номером; важно лишь поставить номер на фразе, ясно выражающей мысль. В этих случаях, впрочем редких, разделение бывает немного произвольным, но это не имеет значения, когда дело идет о нескольких сотнях фраз.

После того как текст разбит на фразы, мы стараемся классифицировать их по элементарным функциональным категориям; эту-то классификацию мы и будем изучать.

### § 1. Один из разговоров

Вначале приведем один из документов, собранных описанным выше способом, и разберем его во всей его сложности:

23. Пи (Эзу, рисующему трамвай с прицепным вагоном): *«Но у них нет флажков, у трамваев, которые прицеплены сзади»*. (Ответа нет.)

24. (Говоря о своем трамвае): *«У них нет прицепных вагонов...»* (Ни к кому не обращается. Никто не отвечает.)

25. (Обращаясь к Беа): *«Это трамвай, у которого нет вагона»*. (Ответа нет.)

---

<sup>5</sup> Выражаем благодарность директрисам «Дома малюток» Одемар и Лафандель, которые дали нам полную свободу работать в их классах.

26. (Обращаясь к Ге): «*У этого трамвая нет вагонов, Ге, ты понимаешь, ты понимаешь, он не красный, ты понимаешь...*» (Ответа нет.)

27. (Лев говорит громко: «Смешной месье!», – на известном расстоянии и не обращаясь ни к Пи, ни к кому другому.) Пи: «*Смешной месье!*» (Продолжает рисовать свой трамвай.)

28. «*Трамвай – я его оставляю белым*».

29. (Эз, который тоже рисует, говорит: «Я его делаю желтым».) «*Нет, не надо его делать всего желтым*».

30. «*Я делаю лестницу, посмотри*». (Беа откликается: «Я не могу прийти сегодня после обеда, у меня урок ритмики».)

31. «*Что ты говоришь?*» (Беа повторяет ту же фразу.)

32. «*Что ты говоришь?*» (Беа не отвечает. Она забыла то, что сказала, и толкает Ро.)

33. (Обращаясь к Беа): «*Оставь же его*».

34. (Воспитательница Б спрашивает Эза, не хочет ли он пойти с ней): «*Эз, иди, это еще не кончено (34 bis.). Эз не кончил, мадемуазель*».

35. (Ни к кому не обращаясь): «*Я делаю черные камешки...*»

36. (Он же): «*Хорошенькие... эти камешки*».

37. (Эзу): «*Лучше, чем ты, а?*» (Ответа нет: Эз не слышал предыдущей фразы.)

Мы выбрали из высказываний Пи (6 л. 6 м.) этот пример потому, что он представляет наиболее энергичную общественную деятельность, на которую Пи способен: он рисует за одним столом с Эзом, своим неразлучным другом, и беспрестанно разговаривает с ним. Было бы естественно, если бы в таком случае единственной функцией речи было сообщение мысли. Но присмотримся поближе. Наоборот, оказывается, что с социальной точки зрения эти фразы или обрывки фраз имеют крайне разнообразное значение. Когда Пи говорит: «*У них нет...*» и т. д. (24) или «*Я делаю...*» и т. д. (35), он ни к кому не обращается. Он просто громко думает перед своим собственным рисунком, как простолюдины бормочут, работая. Тут налицо первая категория речи, которую надо отметить и которую мы будем называть в дальнейшем *монологом*. Когда Пи говорит Ге или Беа: «*Это – трамвай*» и т. д. (25) или «*У этого трамвая...*» и т. д. (26), то кажется, что в этом случае он хочет, чтобы его поняли, но при ближайшем рассмотрении мы видим, что, с одной стороны, ему мало интересен собеседник (он переходит от Беа к Ге, чтобы сказать то же самое), а с другой стороны, для него неважно, слушает ли его собеседник или нет. Он думает, что его слушают – это все, что ему надо. Точно так же, когда Беа дает ему ответ, совершенно не связанный с тем, что он только что сказал (30), он не делает попыток ни к тому, чтобы его поняли, ни к тому, чтобы самому понять. Они оба останавливаются каждый на своих собственных мыслях и этим удовлетворяются (30–32). Собеседник здесь играет роль только возбудителя. Пи говорит сам для себя, как если бы он произносил монолог, но к этому прибавляется удовольствие, которое он испытывает, думая, что он представляет интерес для других. Это будет новая категория, которую мы назовем *коллективным монологом*. Она отличается от предыдущей, но также – и от настоящего обмена мыслями и сведениями. Последний составит отдельную категорию, которую мы назовем *адаптированной информацией* и к которой можно отнести фразы 23 и 34 bis. Ребенок в этом случае обращается к определенным собеседникам, а не к первому встречному, как раньше, и говорит для того, чтобы собеседники слушали и понимали. Наряду с этим обменом констатирующего, или объективного, порядка можно еще отметить обмен более императивного, или субъективного, порядка, состоящий в приказах (33) или в насмешках, критике, подтверждении собственного превосходства и т. д. (37). Кроме того, можно отметить простые повторения, лишённые смысла (27), вопросы и ответы.

Попытаемся установить критерий этих различных категорий.

## § 2. Классификация функций детской речи

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. Эта речь эгоцентрична прежде всего потому, что ребенок говорит лишь о себе, и именно потому, что он не пытается стать на точку зрения собеседника. Собеседник для него – первый встречный. Ребенку важен лишь видимый интерес, хотя у него, очевидно, есть иллюзия, что его слышат и понимают (за исключением, быть может, собственно монолога, да и это не наверняка). Он не испытывает желания воздействовать на собеседника, действительно сообщить ему что-нибудь: это разговор вроде тех, что ведутся в некоторых гостиных, где каждый говорит о себе и никто никого не слушает.

Можно разбить *эгоцентрическую речь* на три категории:

1. *Повторение (эхолалия)*. Здесь дело идет лишь о повторении слов и слогов. Ребенок повторяет их ради удовольствия говорить, не думая ни о том, чтобы обратиться к кому-нибудь, ни даже о том, чтобы произносить осмысленные слова. Это один из последних остатков младенческого лепета, не содержащий еще в себе, видимо, никакого общественного элемента.

2. *Монолог*. Ребенок говорит сам с собой, как если бы он громко думал. Он ни к кому не обращается.

3. *Монолог вдвоем или коллективный монолог*. Внутреннее противоречие этого названия хорошо выражает парадоксальность детских разговоров (о чем мы только что говорили), во время которых каждый приобщает другого к своей мысли или действию в данный момент, но не заботится о том, чтобы и в самом деле быть услышанным или понятым. Позиция собеседника никогда не принимается в расчет, собеседник только возбудитель.

Что же касается *социализированной речи*, то здесь можно различать следующие категории:

1. *Адаптированная информация*. Здесь ребенок действительно обменивается мыслями с другими; тут наблюдается либо сообщение собеседнику о чем-нибудь, что может интересовать его или повлиять на его поведение, либо настоящий спор или даже сотрудничество в достижении общей цели.

Таким образом, если ребенок становится на точку зрения собеседника, если этот собеседник не заменяется легко первым встречным, то это адаптированная информация; если же, наоборот, ребенок говорит лишь о себе, не заботясь о позиции другого, не стараясь убедиться в том, слушает ли и понимает ли его собеседник, то это коллективный монолог. Мы уточним этот критерий в дальнейшем.

2. *Критика*. В данную группу включаются все замечания по поводу работы или поведения других лиц, носящие тот же характер, что и адаптированная информация, – так сказать, специфические замечания по отношению к собеседнику. Но эти замечания скорее аффективны, чем интеллектуальны: они подтверждают превосходство моего «я» и принижают «я» другого. Вследствие этого последнего факта можно было бы попытаться отнести эту группу к эгоцентрическим категориям, но термин «эгоцентрический» взят здесь, конечно, в интеллектуальном, а не моральном смысле: в настоящей группе дело идет о воздействии одного ребенка на другого, о воздействии, являющемся источником споров, ссор или соревнований, тогда как разговоры, относимые к коллективному монологу, никак не производят такого действия на собеседника. Но, разумеется, надо признать, что различие между критикой и адаптированной информацией крайне тонкое. Это различие может раскрыть лишь контекст.

3. *Приказание, просьбы и угрозы*. Здесь явное воздействие одного ребенка на другого.

4. *Вопросы.* Большинство вопросов, задаваемых детьми детям же, вызывает ответ, поэтому их можно отнести к социализированной речи, но принимая во внимание приводимые ниже оговорки.

5. *Ответы.* Это ответы, даваемые на собственно вопросы (с вопросительным знаком) и на приказания, а не ответы, даваемые во время диалога (категория 4) на предложения, не являющиеся вопросами, но относящиеся к «информации».

Таковы восемь основных категорий, которые мы будем различать.

Эту классификацию, как и всякую другую, можно упрекнуть в искусственности. Это само собой понятно. Важно лишь, чтобы классификация была объективной, то есть чтобы любой сведущий человек, знакомый с нашими критериями, разбил бы эти же детские фразы на те же или приблизительно те же категории.

Думаем, это возможно. Мы вчетвером классифицировали наш материал, включая сюда и тот, который будет дан в следующей главе, и оказалось, что наши индивидуальные оценки совпадают с точностью приблизительно до 2–3 %.

Теперь снова вернемся к одной из наших категорий, а затем постараемся выявить стойкость наших статистических данных.

### § 3. Повторение (эхолалия)

Известно, что в первые годы жизни ребенок любит повторять слова, которые он слышит, имитировать слоги и звуки даже тогда, когда они не имеют смысла. Функции этого подражания, впрочем, трудно определить в одной формуле. В аспекте поведения подражание, по Клаппареду, есть идеомоторное принаравливание, за счет которого ребенок воспроизводит, потом симулирует жесты и мысли лиц, его окружающих. Но с точки зрения личности и с точки зрения социальной подражание есть, как это утверждают Болдуин и Жане, смешение между «я» и «не-Я», смешение деятельности собственного тела и тела другого человека; в период, когда ребенок более всего подражает, он делает это всем своим существом, отождествляя себя с предметом подражания. Но такая игра, кажущаяся чисто социальной ситуацией, остается в то же время исключительно эгоцентрической. Имитируемые жесты и поступки сами по себе нисколько не интересуют ребенка, и «Я» не приспособляется к другому; мы здесь имеем смешение, благодаря которому ребенок не знает, что он подражает, и он выдерживает свою роль так, как если бы он сам ее создал. Таким образом, еще к 6–7 годам, когда ребенку объясняют что-нибудь и затем сейчас же просят вновь передать объясненное, он воображает, что самостоятельно нашел то, что в действительности он только повторяет. Здесь подражание совершенно бессознательно, как это нам случалось неоднократно замечать.

Такое психическое состояние составляет полосу деятельности ребенка – полосу, которую можно найти в любом возрасте с иным только содержанием, но всегда тождественную в своих функциях. У наблюдавшихся нами двух детей некоторые из записанных разговоров обладают свойствами чистого повторения, или эхолалии. Этой эхолалии принадлежит роль простой игры; ребенку доставляет удовольствие повторять слова ради них самих, ради развлечения, которое они ему доставляют, не обращаясь абсолютно ни к кому. Вот несколько типичных примеров:

(Воспитательница Е. сообщает Ми слово «целлулоид».) Лев, работая над своим рисунком за другим столом: «*Лулоид... лелелюид...*» и т. п.

(Перед аквариумом Пи вне группы и не реагирует. Произносится слово «тритон».) Пи: «*Тритон... тритон*».

Лев (после того как часы прозвонили «ку-ку»): «*Ку-ку... ку-ку*».

Эти чистые виды повторения, впрочем, редки в возрасте Пи и Льва и не представляют интереса. Они более интересны, когда возникают во время разговора, например:

Жак говорит Эзу: «Посмотри, Эз, у тебя вылезают трусы». Пи, находящийся на другом конце комнаты, немедленно повторяет: *«Посмотри, у меня вылезают трусы и рубашка»*.

В этом нет ни слова правды. Удовольствие повторять ради повторения заставляет Пи произнести эту фразу; он испытывает удовольствие потому, что может воспользоваться услышанными словами, и не для того, чтобы приобщиться к разговору, а чтобы просто поиграть ими.

На с. 17 был приведен пример с Пи, который, слыша, как Лев говорит: «Смешной месье!» – повторяет эту фразу ради забавы, несмотря на то что сам он занят рисованием трамвая (фраза 27). Можно видеть, как мало повторение отвлекает Пи от его собственного занятия. (Эз говорит: «Я хочу ехать на поезде сверху».) Пи: *«Я хочу ехать на поезде сверху»*.

Нет надобности множить примеры. Процесс всегда один и тот же. Дети заняты своими рисунками или играми. Они все говорят попеременно, не слушая друг друга. Но брошенные слова схватываются на лету, как мячи. Они то повторяются как предложения настоящей категории, то вызывают монологи вдвоем, о которых мы сейчас будем говорить.

Что касается частоты повторения, то она для Пи и Льва составляет приблизительно 2 % и 1 % соответственно. Если их речь разделить на части в 100 фраз, то в каждой сотне будет такой процент повторения: 1, 4, 0, 5, 3 и т. д.

## § 4. Монолог

Мы видели, что для Жане и психоаналитиков слово вначале было связано с действием (и, следовательно, полно конкретного смысла) до такой степени, что даже самый факт произнесения слова отдельно от действия рассматривался как начало этого самого действия.

Также, даже независимо от вопроса о происхождении, настоящим наблюдением установлено, что слово для ребенка на самом деле значительно ближе к действию и движению, чем для нас. Отсюда два важных для понимания речи ребенка, и в особенности монолога, следствия: 1) Ребенок, действуя, должен говорить, даже когда он один, и должен сопровождать свои движения и игры криками и словами. Конечно, есть и моменты молчания и даже очень любопытные, когда дети собраны вместе, чтобы работать, как, например, в залах «Дома малюток». Но наряду с этими моментами молчания в коллективе сколько же монологов у детей, находящихся в комнате в одиночестве, или у детей, которые, разговаривая, ни к кому не обращаются! 2) Если ребенок говорит, чтобы сопровождать словами свое действие, он может видоизменить это отношение и воспользоваться словами, чтобы произнести то, без чего действие не смогло бы само осуществиться.

Отсюда – выдумка, состоящая в создании действительности посредством слова, и магическая речь, суть которой – в воздействии словом, и только им, безо всякого прикосновения к предметам или лицам.

Эти разновидности мы относим к одной и той же категории – монологу. Замечательно, что монолог имеет еще большое значение для детей 6–7 лет. Ребенок этого возраста произносит монологи даже тогда, когда он находится в обществе других детей, как, например, в залах, где мы работали. В известные моменты можно видеть около десятка детей, каждого за своим столом или группами по двое или по трое, говорящих каждый для себя и нисколько не думающих о соседе.

Вот несколько примеров простого монолога (первая разновидность), где ребенок лишь сопровождает свои действия громко произносимыми фразами:

Лев устраивается за столом, без товарищей: *«Я хочу сделать этот рисунок... Мне бы хотелось сделать что-нибудь, чтобы нарисовать. Надо бы большую бумагу, чтобы сделать это».*

Лев переворачивает игру: *«И все переворачивается!»*

Лев только что окончил рисунок: *«Теперь я буду делать что-нибудь другое».*

Лев – малыш, очень занятый собой. Он должен непрерывно объявлять всем о том, что он делает. Поэтому такой монолог можно считать вызванным тенденцией, превращающей его в монолог коллективный, где каждый говорит о себе, не слушая других. Тем не менее, оставаясь один, он продолжает объявлять, что хочет делать, довольствуясь собственной персоной как собеседником. В таких случаях это чистый монолог.

У Пи монолог встречается реже, но в более откровенной форме; ребенку случается говорить и впрямь с единственной целью – ритмизировать свое действие без тени самоудовлетворенности. Вот контекст Пи, где, впрочем, монолог прерывается другими формами речи:

53. Пи берет тетрадь с цифрами и переворачивает ее страницы *«1, 2... 3, 4, 5, 6, 7... 8... 8, 8, 8, 8 и 8, 9. Номер 9, номер 9, номер 9 [поет], я хочу номер 9 [это число, которое он представляет в виде рисунка]».*

54. (Глядя на Беа, которая стоит перед счетами, но не говоря с ней.) *«Теперь я хочу сделать 9, 9, я делаю 9, я делаю 9.»* (Рисует.)

55. (Воспитательница Л. проходит возле стола, ничего не говоря.) *«Вот, мадемуазель, 9, 9, 9... номер 9».*

56. (Он идет к счетам, чтобы посмотреть, каким цветом он изобразит свое число, чтобы оно соответствовало колонне 9 в счетах.) *«Розовый карандаш, надо 9».* (Поет.)

57. (Эзу, который проходит мимо): *«Я делаю 9»* (Эз:) *«Что ты будешь делать? – Маленькие кружочки».*

58. (Карандаш сломался.) *«Ай, ай».*

59. *«Теперь у меня 9».*

Следовательно, единственной целью этого монолога является сопровождение данного действия. Но здесь есть два отклонения. Пи желает приобщить к своим намерениям собеседника (фразы 55 и 57); правда, это несколько не прерывает монолога, который продолжается, как если бы Пи был один в комнате. Слово здесь исполняет лишь функцию возбудителя, но никак не сообщения. Несомненно, Пи испытывает удовольствие от того, что находится в комнате, где есть люди, но если бы он был один, то и тогда произносил бы аналогичные фразы.

Однако вместе с тем мы видим, что этот возбудитель опасен. Если он в некоторых случаях подстегивает действие, то в других может его попросту заменить. «Если дело идет о преодолении пространства, разделяющего две точки, человек может вправду идти ногами, но он может так же, как оперный певец, оставаться на месте, крича: «Идем! идем!»<sup>6</sup> Отсюда вторая разновидность детского монолога, когда слово служит не столько для сопровождения и ускорения действия, сколько для замены его иллюзорным удовлетворением. К этой последней группе надо отнести случаи детской магии при помощи слова, но эти случаи, как бы часты они ни были, наблюдаются только при полнейшем одиночестве<sup>7</sup>. Напротив, обычно произне-

---

<sup>6</sup> Janet P. Op. cit. – P. 150.

<sup>7</sup> Один из нас опубликует в другом месте такие случаи.

сение монологов доставляет ребенку такое удовольствие, что он забывает действовать и только говорит. Тогда слово становится приказанием, обращенным к реальности. Вот пример чистого монолога и монолога коллективного (см. следующую категорию), который приводит к этим видам приказаний вещам и животным, отдаваемых ребенком в силу увлечения:

*«Ну, она подвигается [черепаха], она подвигается, она подвигается, она подвигается. Отойди. Да она подвигается, она подвигается, она подвигается. Иди, черепаха!»*

Немного позже, поглядев на аквариум, произносит монолог: «Ах, как она [саламандра] удивляется этому великану [рыбе]» и восклицает: «Саламандра, надо есть рыб».

Короче, это механизм одиночных игр, во время которых, подумав вслух о своем действии, ребенок переходит к командованию вещами и существами в силу как словесного увлечения, так и добровольной иллюзии.

В заключение надо сказать, что общей чертой монологов этой категории является отсутствие у слова социальной функции. Слово не служит в таких случаях для сообщения мысли; оно служит для сопровождения, углубления или вытеснения действия. Можно ли сказать, что здесь простое уклонение от главной функции речи и что ребенок приказывает сам себе и вещам или говорит сам с собой так, как он научился командовать и говорить с другими? Возможно, что без примитивного подражания другим и без потребности звать своих родителей и воздействовать на них дети никогда не научились бы говорить: в известном смысле монолог обязан своим существованием только обратному воздействию слов, приобретенных в зависимости от речи других. Но надо помнить, что во время всего периода обучения языку ребенок является постоянной жертвой смещения своей собственной точки зрения с точкой зрения другого. С одной стороны, он не знает, что подражает. С другой, он столько же говорит сам с собой, сколько и с окружающими, и столько же ради удовольствия лепетать или продолжить пережитые состояния, сколько и для того, чтобы давать приказания. Поэтому нельзя сказать, что монолог предшествует или следует за социализированными формами языка; и первое, и второе происходит из некоторого недифференцированного состояния, когда крик и слово сопровождают действие; потом стараются его продолжить, и оба взаимно влияют друг на друга в начале своего развития.

Но приходится констатировать, что по мере продвижения от раннего детства к зрелому возрасту монолог, который является примитивной и детской функцией речи, последовательно исчезает. В этом отношении замечательно, что у Пи и Льва данная форма составляет у обоих приблизительно 5 % и 15 % всех употребляемых ими слов. Это большой процент, особенно если принять во внимание условия, при каких были сделаны наши записи. Что же касается разницы в процентах у наших двух испытуемых, то она вполне соответствует различию в их темпераменте: у Пи более позитивный ум, чем у Льва, более адаптированный к реальной жизни и, следовательно, к обществу других детей. Когда он говорит, то уж обычно для того, чтобы его слушали. Мы видели, правда, что когда Пи говорит для себя, то его монолог откровеннее, чем монолог Льва, но Пи не произносит так много самодовольных фраз, в которых ребенок без конца объявляет сам себе о том, за что он берется, и которые, очевидно, свидетельствуют о некотором избытке воображения.

## **§ 5. Коллективный монолог**

Это наиболее социальная форма из эгоцентрических разновидностей языка ребенка, потому что к удовольствию разговаривать она прибавляет еще удовольствие произносить монолог перед другими и этим привлекать – или полагать, что привлекаешь, – их интерес к его собственному действию или к собственной мысли. Но как мы уже старались отметить, ребенку,



говорящему в такой манере, не удастся заставить слушать своих собеседников, поскольку фактически он к ним не обращается. Он ни к кому не обращается. Он громко говорит для себя перед другими. Подобный образ действий можно найти у некоторых взрослых, оставшихся недоразвитыми (у некоторых истериков, если называть истерией нечто, проистекающее из детского характера), которые имеют привычку громко размышлять, как если бы они говорили сами для себя, но с расчетом, что их слушают. Если отбросить некоторое актерство этого положения, то получим эквивалент коллективного монолога нормальных детей.

Для того чтобы сразу дать себе отчет в малой общественной силе этой формы языка, то есть в малом впечатлении, которое она производит на собеседника, следует перечислить наши примеры в § 1: Пи два раза произносит одну и ту же фразу (25 и 26) двум собеседникам, которые не слушают и не отвечают, и он этому нисколько не удивляется. В свою очередь, он два раза спрашивает Беа: «Что ты говоришь?» (31 и 32), не слушая ее; он продолжает размышлять и рисовать и говорит только для себя.

Вот еще несколько примеров, показывающих, как мало ребенок заботится о том, чтобы быть услышанным собеседником:

Воспитательница Л. говорит группе детей, что совы днем не видят. Лев: *«Я хорошо знаю, что она не может».*

Лев. *«[За столом, где работает группа: ] Я уже одну «луну» сделал, тогда ее надо переменить».*

Лев *«[Собирает семена клена: ] Я имею целую кучу пенсне».*

Лев. *«Я имею ружье, чтобы его убить. Я капитан на лошади»; «Я имею лошадь, также я имею ружье».*

Начало большинства этих фраз заслуживает быть отмеченным: «Я». Предполагается, что все слушают. Это отличает указанные фразы от чистого монолога. Но по своему содержанию они являются точным эквивалентом монолога: ребенок лишь думает вслух о своем действии и вовсе не желает ничего никому сообщать.

В следующей главе мы вновь найдем примеры коллективного монолога, но уже не изолированные или выбранные из разговора только двух детей, а имевшие место непосредственно во время общих разговоров. Следовательно, нет смысла дольше останавливаться здесь на этой категории предложений.

Что же касается пропорции коллективных монологов в объеме всей речи, то они составляют приблизительно от 23 до 30 % соответственно у Льва и Пи. Но мы уже видели, что у Пи труднее отличить чистый монолог от монолога коллективного. Если соединить оба вида монологов, то они составят 38 % всей речи Льва и 35 % всей речи Пи.

## § 6. Адаптированная информация

Критерием адаптированной информации по отношению к псевдоинформации, из которой состоит коллективный монолог, является получаемый результат: ребенку удастся заставить собеседника слушать себя и воздействовать на него, то есть что-либо сообщить ему.

Итак, ребенок говорит здесь, применяясь к точке зрения собеседника. Функция речи для говорящего состоит уже не в том, чтобы побуждать себя самого к деятельности, а в том, чтобы сообщить мысль. Это трудно определимые критерии; мы постараемся найти более точные.

Именно адаптированная информация порождает диалоги. Диалоги детей заслуживают углубленного изучения, так как, вероятно, от привычек, приобретаемых в споре (как подчеркивали это Болдуин и Жане), зависит и осознание логических правил, и форма дедуктивных рассуждений. Поэтому мы попробуем в следующей главе в общих чертах обрисовать стадии, через

которые проходит разговор среди детей. Удовольствуемся пока характеристикой адаптированной информации (будет ли она в виде диалога или нет) по отношению ко всей совокупности высказываний наших двух испытуемых и установлением той маленькой роли, которую играет эта форма речи в сравнении с эгоцентрическими формами и социализированными формами без констатации (приказания, угрозы, критика и т. д.).

Первый вид, где появляется адаптированный обмен мыслями, – простое сообщение. Вот несколько ярких примеров:

Лев помогает Жео играть в лото: *«Это сюда, я думаю»*. Жео показывает второй такой же картон. Лев: *«Если потеряешь один, тогда один останется»*. Затем: *«У тебя три одинаковых»* или *«Видите, как надо делать»*.

Воспитательница Л. называет Ара: *«Роже»*. Пи: *«Его не зовут Роже»*.

Ясно, что такие высказывания значительно отличаются от монолога вдвоем. Здесь ребенок хочет что-то сообщить собеседнику. Он говорит не с точки зрения этого последнего, а уже со своей собственной. В итоге ребенок старается быть понятым и настаивает на своем, если не достигает цели, в то время как в коллективном монологе ему безразлично, куда попадет брошенное слово.

Конечно, в рамках адаптированной информации ребенок может говорить о самом себе так же, как и о любой вещи. Достаточно, чтобы его высказывания были адаптированы, как в следующих двух примерах:

Эз и Пи. *«У меня будет завтра один [трамвайный абонемент]. – У меня он будет сегодня днем»*.

Эз и Пи строят вместе церковь из кубиков: *«Из этого можно сделать параллели. – Я хочу поставить параллели»*.

Теперь мы можем уточнить критерии, которые позволят отличить коллективный монолог от адаптированной информации. Коллективный монолог имеет место всякий раз, когда ребенок говорит о себе, за исключением тех случаев, когда ребенок говорит о себе во время совместной работы с собеседником (как в предыдущем примере постройки церкви) и за исключением диалогов. Мы допускаем, что диалог будет иметь место, когда собеседник отвечает на предложение, говоря о предмете, о котором идет речь в этом предложении (как в предыдущем примере о трамвайном абонементе), не говоря чепухи, как в коллективном монологе<sup>8</sup>.

Итак, адаптированная информация имеет место всякий раз, когда ребенок сообщает собеседнику о чем-либо другом, кроме себя, или когда он, говоря о себе, затевает сотрудничество или просто диалог; но пока ребенок говорит о себе, не сотрудничая с собеседником и не затевая диалога, мы имеем коллективный монолог.

Эти определения и неудачные попытки с помощью коллективного монолога приобщить других к действию говорящего делают еще более удивительным тот факт, что у Пи и Льва число высказываний в форме адаптированной информации вдвое меньше, чем коллективных монологов.

Сейчас мы увидим это в точных цифрах. Выясним сначала, о чем осведомляют друг друга оба наши испытуемые и как они спорят в тех редких случаях, когда можно говорить о детских спорах.

Что касается первого из этих пунктов, то следует отметить отсутствие между детьми какого бы то ни было объяснения, в собственном смысле этого слова, если понимать под объ-

---

<sup>8</sup> Что касается этой чепухи, см. с 15, фразу 30.

яснением причинное объяснение – такое, которое отвечает на вопрос «почему» в смысле «по какой причине» или «на каком основании».

Все отмеченные случаи сообщений, которые могли бы походить на объяснения, – статические, то есть описательные и чуждые стремлению изложить причину явлений.

Вот примеры этих статических, или описательных, сообщений:

Лев и Пи: «*Это 420*»; «*Нет. 10 часов*»; «*Крыша не такая [говоря о рисунке]*», «*Это деревня, большая деревня*» и т. д.

Даже при разговоре детей между собой о явлениях природы их взаимные сообщения не касаются причинности:

Лев. «Гром, он катится. – *Нет, он не катится.* – Это вода. – *Но нет, он не катится.* – Гром, что это такое? – *Гром это...* [не заканчивает]».

Это отсутствие причинных объяснений должно быть особенно отмечено, когда речь идет о машинах, автомобилях, велосипедах и т. д., о которых дети говорят иногда между собой, но всегда в этом же статическом ракурсе:

Лев. «*Это та же самая рельса*»; «*Смешной экипаж, автомобиль*»; «*Велосипед для двух людей*».

А ведь каждый из детей в отдельности способен объяснить механизм велосипеда: Пи – удовлетворительно, а Лев – очень хорошо. У каждого из них множество представлений о механике, но они между собой о них не говорят. Причинные связи остаются невысказанными, и каждый думает о них про себя, вероятно, потому, что ребенок мыслит их скорее образами, чем словами. Одна лишь статическая сущность выражена при помощи слов.

Это свойство особенно поразительно, когда дело идет о сотрудничестве детей в общей игре.

Вот, например, Пи и Эз, занятые совместным рисованием дома.

Пи. «*Там нужно кнопочку для света, нужно кнопочку для света...*»; «*Потом я сделаю этричество...*»; «*Два этричества, смотри. Будет два этричества. Там все площадки этрические*».

Впоследствии мы увидим некоторые подтверждения гипотезы, согласно которой причинное «почему» вовсе не является объектом разговора детей. В частности, в главе III мы увидим, что объяснения, вызванные ребенком у ребенка от 6 до 8 лет, дурно понимаются в том, что касается отношения причинности. Так что вопросы причинности сохраняются в разговорах детей со взрослыми или младших со старшими. Иначе говоря, у детей большая часть из этих вопросов остается в области интимного и неформулируемого размышления.

Вот те из рассуждений ребенка с ребенком, отмеченные нами у Льва и Пи, которые более всего походят на причинное объяснение; они остаются почти исключительно описательными:

Лев. «*Надо бы немного воды. Она очень тверда, зеленая краска, очень тверда...*». «*Из картона, ты не знаешь? Ты умеешь это делать, но это немного трудно для тебя, для всех*».

В отношении же характера споров между детьми замечательно то, что здесь наблюдается полнейшее соответствие с описанным явлением: как наши оба испытуемые не сообщают друг

другу своих размышлений, касающихся причины и основания явлений, точно так же они и не мотивируют в споре своих утверждений посредством логических «потому что» или «так как».

Спор у них, за двумя лишь исключениями, состоит из простого столкновения утверждений без логического оправдания. Он принадлежит к типу, который мы в нашем труде о стадиях разговора между детьми (см. следующую главу) назовем «примитивным спором» и охарактеризуем именно отсутствием мотивировки.

Только что приведенный пример (прения между Львом и ребенком того же возраста по поводу грома) очень ясно это доказывает. Вот три других примера, первые два – очень четкие, третий – промежуточный:

Пи. «[Эз говорит Пи: ] Ты со мной поженишься. – *Я не пожениюсь с тобой.* – Нет, ты со мной поженишься. – *Нет.* – Да...» и т. д.

Лев. «Посмотри, какое у меня будет хорошенькое 6. – *Да это 6, но, по правде, это – 9.* – Нет, это 6. Ноль. – *Ты говоришь ноль, а это неправда, это 9. Это правда.* – Нет. – Да. – Это было уже раньше сделано. – *А вот нет, лгунишка! Он – сумасшедший.*».

Лев. «[Смотрит на то, что делает Ге: ] *Две луны.* – Нет, два солнца. – *Солнца не такие, не со рта. Солнца наверху, вот такие.* – Они круглые. – *Они круглые, но у них нет глаз, рта.* – Но нет, они же видят. – *Нет, это только Боженька видит.*».

Два первые из этих споров – только простые столкновения противоположных утверждений, без взаимных уступок и мотивировки. Последний более сложен. Конечно, когда Лев говорит: «*Только Боженька...*» или «*Они – вот такие*», – в его предложениях есть начало доказательства, нечто большее, чем простое утверждение. Но нет никакого ясного обоснования, никакой попытки доказать. Ге утверждает, а Лев отрицает. Ге не старается привести оснований, почему он думает, что у солнца есть глаза, не говорит, например, что он видел картинки, которые навели его на эту мысль, и т. п. Лев, со своей стороны, не становится на точку зрения Ге и не защищает своей посредством ясных доводов. В общем, есть только простое столкновение, довольно отличное от последующих двух маленьких споров, из которых один, впрочем, спор ребенка со взрослым.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.