

Jean Piaget

# PROBLEME DE PSIHOLOGIE GENETICĂ

COPIIUL ȘI REALITATEA

Traducere din limba franceză de  
Ruxandra Comșa



Editori:  
SILVIU DRAGOMIR  
VASILE DEM. ZAMFIRESCU

Director editorial:  
MAGDALENA MĂRCULESCU

Redactare:  
MANUELA-SOFIA NICOLAE

Design copertă:  
FABER STUDIO (ADELINA BUTNARU)

Director producție:  
CRISTIAN CLAUDIU COBAN

Dtp:  
OFELIA COȘMAN

Corectură:  
ANDREEA-LAVINIA DĂDĂRLAT  
DANA ANGHELESCU

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României  
**PIAGET, JEAN**

**Probleme de psihologie genetică: Copilul și realitatea** / Jean Piaget ;  
trad. din lb. franceză de Ruxandra Comșa. -  
București : Editura Trei, 2022  
ISBN 978-606-40-1371-2

I. Comșa, Ruxandra (trad.)  
159.9

Titlul original: **PROBLÈMES DE PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE. L'ENFANT ET LA RÉALITÉ**  
Autor: JEAN PIAGET

Copyright © Éditions Denoël, 1972

Copyright © Editura Trei, 2022  
pentru prezenta ediție

C.P. 27-0490, București  
Tel./Fax: +4 021 300 60 90  
e-mail: comenzi@edituratrei.ro  
www.edituratrei.ro

ISBN: 978-606-40-1371-2

## Cuprins

7	Preambul
9	1. Inconștientul afectiv și inconștientul cognitiv
32	2. Stadiile dezvoltării intelectuale a copilului și a adolescentului
49	3. Praxiile prezente la copil
86	4. Percepție, învățare și empirism
106	5. Limbajul și operațiile intelectuale
126	6. Ceea ce rămâne din teoria gestaltistă
147	7. Necesitatea și semnificația studiilor comparative de psihologie genetică
171	8. Viața și gândirea
183	9. Timpul și dezvoltarea intelectuală a copilului
222	Referințe

## Preambul

Freud și Piaget. Revista americană *Psychology Today* a fost cea care i-a pus pe picior de egalitate pe părintele psihanalizei și pe fondatorul, mai apropiat de epoca noastră, al psihologiei genetice. Această publicație i-a văzut, pe Freud și Piaget, ca pe doi giganți care au reușit să-și croiască drum până în inima psihicului nostru și care ne-au transformat totodată concepția cu privire la ființa umană și la umanitate.

Comparația nu este doar flatantă pentru Piaget, ci și justă. Psihologia actuală nu a mai fost la fel după ce el a identificat diferitele stadii ale dezvoltării intelectuale a copilului și a indicat regulile cărora li se supune aceasta și nimic din domeniul psihologiei — fie că vorbim despre achiziția limbajului sau despre apariția moralității infantile — nu a mai fost văzut în același mod de atunci încolo. Considerate la început

8 doar niște speculații, descoperirile sale orientează astăzi toate activitățile de cercetare, constituie baza pe care se clădește orice formă de educație nouă, inspiră orice reformă serioasă a învățământului. Ca să nu mai vorbim de învățătorul care își privește diferit micul elev sau de mama care își privește cu ochi noi copilul ce evoluează și crește.

De aceea am considerat important ca — pe lângă lucrările dense ale lui Piaget, de o mare erudiție și adesea dificil de înțeles de către nespecialiști — să fie puse la dispoziția publicului și „scrierile sale mai mărunte”, mai exact comunicările, articolele publicate, care marchează, anunță, comentează ideile de bază din principalele sale cărți. După alte trei volume publicate de Bibliothèque Médiations, care strâng laolaltă, la fel ca această carte, „scrierile sale mai mărunte”, vom găsi în paginile care urmează o nouă prezentare, pe care Piaget și-o face singur. Cea mai bună prezentare posibilă.

Editorul ediției franceze

## Inconștientul afectiv și inconștientul cognitiv<sup>1</sup>

Voi aborda în această prelegere chestiunea inconștientului și a conștiinței așa cum o întâlnim în studiul inteligenței, al reprezentării și al funcțiilor cognitive, pentru că eu sunt de părere că există semne de întrebare specifice cu privire la inconștientul cognitiv, care sunt similare celor pe care le ridică în psihanaliză funcționarea inconștientului afectiv. Desigur că scopul meu nu este să caut să aduc ceva nou teoriilor psihanalitice și nici să le critic, pentru că, deși eu tind să nu fiu întru totul convins de acestea, nu e aici locul potrivit să explic de ce. Dimpotrivă, sunt sigur că va veni o zi în care psihologia funcțiilor cognitive și psihanaliza

<sup>1</sup> Prelegere susținută în cadrul ședinței plenare a Societății Americane de Psihanaliză.

<sup>10</sup> vor fi obligate să fuzioneze într-o teorie generală care le va îmbunătăți corectându-le pe amândouă, iar noi e indicat să pregătim acest viitor de pe acum, arătând raporturile care pot exista între cele două.

### Problema structurilor

Afectivitatea este caracterizată de componentele sale energetice, cu investiri emoționale ale unui obiect sau altuia (*cathexis*), în funcție de legăturile pozitive sau negative stabilite cu acesta. Pe de altă parte, aspectul cognitiv al conduitelor este caracterizat de structura lor, fie că e vorba de scheme de acțiune elementare, de operații concrete de clasificare sau de seriere sau de logica proporțiilor, cu diverșii lor „operatori logici” (implicații etc.). În cazul proceselor afective, deci energetice, rezultatul la care conduc acestea este relativ conștient, adică se traduce prin sentimentele pe care subiectul le trăiește mai mult sau mai puțin clar sub forma unor date actuale. Dimpotrivă, mecanismul intim al acestor procese rămâne inconștient, adică subiectul nu cunoaște nici motivele sentimentelor sale, nici sursa lor (deci legătura lor profundă cu trecutul individului), nici motivul intensității lor mai ridicate sau

mai scăzute, nici eventualele lor ambivalențe. Această funcționare intimă și ascunsă a componentelor energetice este cea pe care psihanaliza caută să o elucideze și nu sunt eu cel care trebuie să vă amintească de complexitatea acestui inconștient afectiv caracterizat printr-un conținut atât de bogat și o încrengătură dinamică atât de încâlcită.

Rolul meu, în schimb, este să semnalez că, în cazul structurilor cognitive, situația este extrem de similară: conștiința relativă (dar și aceasta destul de redusă) a rezultatelor și inconștiența aproape completă (sau inițial completă) cu privire la mecanismele intime care conduc la aceste rezultate. Acestea sunt mai mult sau mai puțin conștiente, în sensul că subiectul știe cu aproximație ce gândește despre un obiect sau despre o problemă și-și cunoaște cât de cât propriile păreri și convingeri, în special în măsura în care ajunge să le formuleze verbal pentru a le comunica altcuiva sau pentru a combate niște opinii diferite. Dar acest lucru nu se referă decât la rezultatele funcționării intime a inteligenței, aceasta din urmă rămânând însă complet necunoscută subiectului până la niveluri mult superioare, în care reflecția asupra chestiunii structurilor devine posibilă. Până în acel punct, gândirea subiectului

<sup>11</sup>

<sup>12</sup> este dirijată de structuri a căror existență el o ignoră și care determină nu doar ceea ce el este capabil sau incapabil „să facă” (deci întinderea și limitele puterii sale de a rezolva probleme), dar și ceea ce este „obligat” să facă (deci legăturile logice necesare care se impun gândirii lui). Pe scurt, structura cognitivă este sistemul de conexiuni pe care individul poate și trebuie să le utilizeze și nu se reduce absolut deloc la conținutul gândirii sale conștiente, deoarece ea este cea care-i impune anumite forme mai degrabă decât altele, conform unor niveluri succesive de dezvoltare, a căror sursă inconștientă își are originea tocmai în coordonările nervoase și organice.

Inconștientul cognitiv constă astfel într-un ansamblu de structuri și de funcționări pe care subiectul le ignoră, cu excepția rezultatelor lor. Așadar, din motive profunde, Binet a enunțat cândva acest adevăr sub forma unei butade: „Gândirea este o activitate inconștientă a spiritului”. El voia să spună prin aceasta că eul, chiar dacă este conștient de conținutul gândirii sale, nu cunoaște absolut deloc motivele structurale și funcționale care îl constrâng să gândească într-un anumit mod sau, altfel spus, mecanismul intim care îi dirijează gândirea.

<sup>13</sup> Ce susțin eu prin asta nu este deloc neobișnuit pentru gândirea copilului și se regăsește, nu doar la orice adult, ci și pe parcursul dezvoltării gândirii științifice. Astfel, matematicienii au raționat dintotdeauna supunându-se fără să vrea legilor anumitor structuri, din care cea mai exigentă este structura de „grup”, care este ușor de observat, de exemplu în *Elementele* lui Euclid. Însă ei nu au știut nimic despre o asemenea structură și abia la începutul secolului al XIX-lea Galois a „devenit conștient” de existența sa, cu toate că astăzi aceasta este recunoscută de toată lumea ca fiind fundamentală. Și Aristotel, de asemenea, creând logica printr-un efort de reflecție asupra modului în care raționa el însuși, precum și contemporanii lui, a „devenit conștient” de unele dintre structurile cele mai simple ale logicii claselor și ale silogismului. Dar ceea ce este foarte interesant e că el nu a realizat, cu aceeași ocazie, prezența unui întreg ansamblu de structuri pe care le utiliza el însuși și care sunt cele ale „logicii relațiilor”: această conștientizare nu s-a produs nici ea decât începând cu secolul al XIX-lea, odată cu lucrările lui Morgan și ale altora.

E de la sine înțeles că, dacă se întâmplă acest lucru la nivelul gândirii științifice, care are drept unul dintre

14 obiective tocmai studiul structurilor, vom regăsi această calitate inconștientă, dar mult mai sistematică, în toate celelalte forme ale gândirii: în cazul gândirii „naturale” a adultului normal, dar care nu e specialist în știință și, cu atât mai mult, în cazul gândirii spontane și mereu creative care caracterizează copilul la diferite niveluri ale dezvoltării sale.

Să ne rezumăm la un singur exemplu în cazul copilului: cel al structurilor tranzitivității. Când îi arătăm copilului care se apropie de vârsta de 5 sau chiar 6 ani două baghete A și B astfel încât  $A < B$ , apoi bagheta B mai mică decât C (deci  $B < C$ ) și ascundem bagheta A, subiectul nu reușește să deducă relația  $A < C$  deoarece nu vede în același timp baghetele A și C. În schimb, între 6 și 7 ani se construiește structura tranzitivității, iar aceasta se aplică atunci cu succes unui mare număr de probleme diferite, atât de ordin causal, cât și matematic sau logic. Dar subiectul însuși nu știe deloc că a construit o asemenea structură și crede că a raționat în același mod. El știe chiar mai puțin pe ce se bazează această structură („grupare” de relații) ori cum sau de ce a devenit necesară pentru el: într-un cuvânt, este conștient de rezultatele pe care le obține, dar nu e deloc conștient de mecanismele intime care i-au transformat

gândirea, structurile acesteia rămânând inconștiente ca structuri. Aceste mecanisme, ca structuri și ca funcționare, sunt ceea ce vom denumi în continuare prin termenul global de inconștient cognitiv.

15

## Conștientizarea propriilor acțiuni și refulările cognitive

Haideți să examinăm acum anumite acțiuni specifice ale subiectului, de această dată nu ca fiind supuse unor structuri subiacente, ci în calitate de „conținuturi manifeste” (pentru a folosi un termen aparținând vocabularului freudian) și care ar trebui deci să fie toate conștiente, deoarece constituie pur și simplu un rezultat al funcționării ascunse a minții, și nu un sector al acestei funcționări propriu-zise. Însă vom constata că, și în acest domeniu, deși „conștientizarea” este în general facilă, pot exista cazuri în care aceasta este contracarată de un mecanism inhibitor pe care am putea să-l comparăm cu „refularea” afectivă (noțiune care este una dintre marile descoperiri ale psihanalizei freudiene).

Un exemplu de acțiune specifică a cărei conștientizare este ușoară e cea care constă în aruncarea unui

16 obiect într-o cutie de la o anumită distanță: subiecții cei mai tineri cărora le putem pune întrebări (cei care se apropie de vârsta de 4 ani) spun că s-au așezat chiar în fața cutiei și, atunci când i-am obligat să se poziționeze lateral, că s-au întors spontan pentru a rămâne cu fața în direcția țintei. Haideți să vedem acum ce se întâmplă în experimentul următor (și, desigur fără a fi pus întrebările precedente înainte, ceea ce exclude orice influență prin eventuale sugestii). Dăm copilului o praștie cât mai simplă: o bilă fixată pe o sfoară pe care să o rotească în aer răsucind brațul și să o lanseze apoi în direcția unei ținte<sup>2</sup>. Începem prin a nu stabili nicio țintă, iar copilul se amuză rotind praștia și dând drumul bilei, constatând că aceasta se deplasează în lateral (și chiar văzând că, în general, aceasta se deplasează în prelungirea sensului de rotație). După care punem o cutie la 30 sau 50 cm distanță, iar copilul reușește destul de repede (adesea începând cu vârsta de 5 ani) să trimită bila în cutie lansând-o din lateral (către ora 9 dacă ne-am imagina suprafața de rotație ca pe un cadran de ceasornic, cutia fiind situată la ora 12). După ce copilul face acest lucru, îl felicităm,

<sup>2</sup> Cercetare realizată împreună cu M. Fluckiger.

iar el repetă acțiunea de mai multe ori, după care îl întrebăm de unde a lansat bila.

Atunci se produce o reacție curioasă. Subiecții cei mai tineri pretind că au aruncat bila exact în fața lor (de la aproximativ ora 6) și că aceasta s-a deplasat în linie dreaptă, de la ora 6 la ora 12 (diametrul cercului de rotație) și de la ora 12 în cutie. Apoi (către vârsta de 7–8 ani), subiectul afirmă că a lansat bila la ora 12, adică în fața cutiei. Când copilul ajunge la vârsta de 9–10 ani, observăm adesea compromisuri: bila a plecat către ora 11:00 sau 10 undeva între 10 și 11 și doar către 11–12 ani copilul răspunde imediat că a fost aruncată de la ora 9, adică bila a fost lansată tangențial, și nu mai afirmă că a fost trimisă direct spre țintă! Altfel spus, copilul știe să execute de foarte devreme acțiunea reușită, dar are nevoie de ani de zile pentru a o conștientiza, ca și cum ar exista un factor care s-ar opune acestei conștientizări și care ar menține în inconștient anumite mișcări sau chiar anumite aspecte intenționale ale conduitei cu toate acestea încununată de succes.

Dar factorul inhibitor este ușor de descoperit. Copilul își reprezintă propria acțiune ca fiind împărțită în doi timp: „a roti” bila și apoi a o „arunca” în cutie, în timp ce, în lipsa acestui scop, el dă drumul bilei

oriunde. Însă, pentru el, „a arunca” la țintă presupune un traseu perpendicular pe cutie, deci pornind chiar din fața acesteia. Când i se cere să descrie acțiunea efectuată, el o reconstituie deci logic, în funcție de această idee preconcepțată, și nu vrea să vadă că în realitate a procedat diferit. El deformează astfel sau chiar îndepărtează un element observabil în funcție de ideea pe care și-o formează singur și care i se pare singura corectă.

Am putea să dăm multe alte exemple similare. Când copilul reușește (de unul singur sau prin imitație) să lanseze cu unul sau două degete o minge de ping-pong pe un plan orizontal astfel încât aceasta să se întoarcă înapoi, el nu vrea să vadă că a făcut-o să se întoarcă înapoi de la început și crede că mingea mai întâi avansează și apoi își schimbă singură direcția<sup>3</sup>. Sau, de asemenea, când un copil mic împinge cu un băț un obiect atingându-l din lateral, el nu vede că îi imprimă acestuia în același timp atât mișcări de rotație, cât și de translație etc.

Pentru a explica aceste lacune sau deformări ale conștientizării, am putea fi tentați să recurgem la un

<sup>3</sup> Cercetare realizată împreună cu A. Papert-Chrystophider.

raționament în aparență foarte clar, și anume: copilul nu „înțelege” pur și simplu ce a făcut și atunci se limitează să nu rețină decât ceea ce i se pare inteligibil. Dar noi credem că această interpretare este insuficientă. Nu e adevărat că acesta nu a înțeles nimic din acțiunile sale reușite (mișcarea tangențială a bilei lansate cu praștia, revenirea mingii de ping-pong etc.): el a înțeles esențialul acestora, dar *în acțiune*, și nu prin gândire, deci prin scheme senzorio-motorii, și nu prin reprezentări. Altfel spus, copiii „știu”, de exemplu, să lanseze aceste proiectile în funcție de o anumită achiziție perceptivo-motorie (și nu în mod înăscut).

În acest caz, rămâne următoarea întrebare: de ce anumite scheme senzorio-motorii devin conștiente (printr-o traducere în concepte reprezentative și chiar verbale), în timp ce altele rămân inconștiente? Pentru că acestea din urmă vin în contradicție cu anumite idei conștiente anterioare (de exemplu, cu ideea că trebuie să te afli în fața unei cutii pentru a arunca o bilă în ea sau că o minge nu se deplasează schimbându-și sensul de mers etc.) și, deci, pentru că schema senzorio-motorie utilizată și ideea prealabilă anterioară sunt incompatibile. În acest caz, schema nu poate să fie integrată în mod natural în sistemul de concepte conștiente și