

## Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование)\* Часть 4

Л.И. Божович, Л.С. Славина

В заключительной части работы, посвященной развитию подражания как высшей психической функции, обсуждается высшая психологическая форма подражания — интеллектуальное подражание. В заключении подводятся итоги всего экспериментального исследования и подтверждается тезис о том, что подражание на протяжении детских возрастов развивается.

**Ключевые слова:** подражание, развитие, высшие психические функции, опосредствование.

### 6.

Мы уже останавливались на мысли, что в процессе развития, будь это сознательное развитие какой-либо психологической функции или же развитие какого-нибудь исторического события, научный анализ не позволяет провести точной линии границ между последовательными генетическими стадиями. В предшествующей стадии мы найдем готовые элементы последующей, в последующей — обнаружим свернутые, остаточные элементы только что пройденной генетической ступени. Исходя из этого мы не можем ограничить высшую психологическую стадию подражания некоторыми очень определенными чертами, которые отличались бы единичными твердыми признаками, но мы должны наметить переходные моменты, а также различные этапы внутри самой этой стадии. Правда, мы все-таки можем вынести за скобки известные постоянные признаки, которые все же позволяют нам выделить высшую психологическую стадию подражания как известный самостоятельный этап развития. Мы говорим, что высшая психологическая форма подражания характеризуется своей разумностью, так что не менее правильно было бы ее назвать фазой интеллектуального подражания; что она направлена на овладение высшими культурными формами поведения и сама по себе представляет сложный опосредствованный акт и, с этой точки зрения, его не менее правильно было бы назвать инструментальным подражанием; однако мы все же не можем описать ее как единую стабильную форму, но должны сделать два основ-

ных подразделения. Первоначально высшая психологическая стадия подражания еще несет на себе значительный отпечаток предшествующей ступени. Это подражание характеризуется полным пониманием ситуации, инструментальным отношением к субъекту подражания, интерпретирующей речью, и все же, несмотря на это, оно обнаруживает черты рабского подчинения образцу, отсутствие перенесения принципа, компромиссную структуру всего подражательного акта. Это подражание как понимание и воссоздание, но не как размышление и изобретение (эту последнюю форму мы встретим несколько позже). Своеобразие этой ступени обуславливается тем местом, которое занимает речь в структуре процесса. Если мы обозначим через А задачу, через Х рисунок и через А<sub>1</sub> продукт воспроизведения, то мы получим следующую картину: ребенок, которому подражают, дает формулу А — Х — А<sub>1</sub>. Ребенок, который подражает, дает интерпретацию Х — А<sub>1</sub>. Другими словами, ребенок В смотрит, интерпретирует, копирует. Не трудно здесь увидеть следующую стадию после переходной, весь процесс который имеет характер

$A - x - A,$

где x — интерпретирует — А, т. е. смотрит, копирует, интерпретирует. Во второй формуле речь с конца передвинулась ближе к началу. В структуре всего акта появился новый момент — торможение импульса, отсутствие непосредственности. Ответное действие отдалилось от восприятия. Для того чтобы сделать весь процесс творческим и самостоятельным, здесь не хватает планирующей речи, которая дает возможность полной эмансипации от объекта.

\* Окончание. Начало см. в № 2—4, 2007. — Прим. И.К.

Сейчас мы постараемся привести **типичный протокол** первоначальной стадии в развитии высшего психологического подражания (рис. 14 на вкладке).

Ребенок А — Рита (12 лет), учащаяся 4-й группы, ребенок В — Шура (15 лет), крестьянская девушка, малограмотная (эта же Шура очень быстро дает высшее психологическое подражание как размышление).

Фраза «У тети болит голова».

Рита: *Я кровать нарисую, и она лежит, у нее голова болит.*

Рисует Шура: *И я тоже.* Рисует, не глядя на рисунок ребенка А. *А как же тут лицо, а?* Смотрит на рисунок Риты. *И не нарисуешь кровать-то, ишь как у Риты хорошо.* Рисует.

Эксп.: *По чему запомнишь?*

Шура: *Да как тетя на кровати лежит.*

Воспроизводит правильно. На вопрос: *По чему запомнила?* отвечает: *На кровати лежит.*

Следующую фразу — «Страшная сказка» Шура опять не начинает рисовать до тех пор, пока не нарисует ребенок А.

Приведем еще один пример. Испытуемая — девочка Мара 4 года, 6 месяцев. Для запоминания дается фраза «Трамвай испортился».

Мара: *Э. Я не знаю как, сперва Вы, потом я.* Внимательно смотрит, как рисует экспериментатор.

Когда экспериментатор уже нарисовала трамвай и двух человечков, Мара говорит: *Ах, такой я умею.* Начинает рисовать. Дальше весь процесс рисования протекает совершенно самостоятельно.

Мара: *Такой большой трамвай будет... Трамвай стоит и никто не садится, только смотрят, а сейчас нарисую людей... почти сейчас же. Нет, не надо, ведь не хотят садиться.*

При воспроизведении Мара говорит: *Трамвай сломался, потому что никто не садится.*

Подражание в следующей фразе — «Зоологический сад» протекает совершенно аналогично: Мара: *Сперва вы, потом я... Ах, так я умею...*

И т.д.

Первый приведенный нами протокол и последующий (рис. 15) несколько разнятся. В первом случае ребенок В подражает не рисунку, а плану ребенка А. К подражанию рисунка он прибегает только вследствие некоторых чисто технических затруднений, сам же прием перенимается им со слов ребенка А. В другом планирующий процесс не вынесен наружу, экспериментатор рисует молча, и ребенок вынужден подражать рисунку, т. е. эффекту. Характерно и доказательно в этом отношении то, что при таком подражании ребенок В начинает подражать только тогда, когда объект подражания настолько готов, что можно понять его инструментальное значение. Не только в этих протоколах, но почти всюду, где мы имеем высшее психологическое подражание ри-

сунку без наличия слов, ребенок В приступает к работе только после характерной «ага-реакции», свидетельствующей о том, что испытуемый понял смысл и значение подражаемого объекта («Ах, такие я могу», «Ага, это я умею», «А так, это сейчас, это легко» и т. д.). Этот факт «ага-реакции» как нельзя лучше убеждает нас, что процесс срисовывания идет здесь не по частям, а вся ситуация, хотя иногда и не представленная в целом, со всеми подробностями, все же с психологической стороны является целостной, не расчлененной ситуацией. Во фразе «Трамвай испортился» Мара смотрит, как экспериментатор рисует трамвай, но не спешит его перерисовывать к себе на листочек и лишь после того, как экспериментатор нарисовал человека и для нее стала понятной вся внутренняя логика рисунка («Трамвай стоит и никто не садится»), она принимается за работу и уже ни разу не заглядывает в рисунок экспериментатора. Несмотря на некоторые различия в подражании ребенка В, в первом приведенном нами протоколе (подражание плану) и во втором (подражание рисунку) нет глубоких принципиальных различий. Психологическая структура акта остается идентичной. И в первом и во втором случае отсутствует планирующая речь, но зато с яркостью выступает процесс интериоризации. Это подражание, как мы уже говорили, является результатом понимания и воссоздания. Интерпретация образца, возникающая до его копирования, в корне уничтожает магическое отношение к рисунку. Вот почему пропадает необходимость перерисовывания целиком всех деталей, выявляется структурный центр подражаемого объекта, ребенок отделяет существенное от несущественного и т. д. Раньше чем начать подражать, Мара понимает, что в изображении фразы «Трамвай испортился» человек является периферией, и она совсем не рисует его, точно так же как и зверя в задании «Зоологический сад» (...). Мы уже говорили, что подражание является функцией не только подражающего субъекта, его возраста, интеллекта, ступени его культурно-психологического развития, но также функцией ситуации. Другими словами, подражание варьируется в зависимости от большей или меньшей сложности задачи. Это дает нам повод считать, что нельзя с безошибочной точностью отнести того или иного ребенка к известной стадии развития подражания, ибо стоит только ребенку, стоящему на высшей психологической стадии развития, затруднить задачу и он возвращается на стадию наивной психологии, точно так же как ребенок, подражающий средству в решении практических задач, может стать на стадию магического подражания в пиктограмме. Этот психологический закон деколяжа, четко сформулированный Ж. Пиаже, относится не только к подражанию, он действителен в отношении развития всех психоло-

гических функций, и это заставляет нас избегать подразделения детей по стадиям, предпочитая устанавливать эти стадии по отношению к самому процессу. Однако мы не совсем отказываемся от того, чтобы сделать некоторые выводы и в отношении возраста, и в основу здесь может быть положена степень сопротивляемости, которая зеркально очень симптоматична. Ребенок, стоящий на наивно-психологической стадии подражания, лишь в известных облегченных случаях начинает подражать инструментально, и его легко сдвинуть обратно, чуть затруднив процесс. Но зато ребенок, с психологической точки зрения вполне отвечающий требованиям высших психологических форм подражания и уже миновавший пограничные стадии, оказывается настолько устойчивым к достигнутой степени развития, что искусственно «снизить» ребенка очень трудно. Мы уже не говорим о том, что взрослого культурного человека нам вряд ли при любых условиях удастся заставить подражать магически. Эту степень сопротивляемости хорошо иллюстрируют примеры, взятые нами из специально поставленной серии опытов, где наряду с легкими задачами мы вдруг умышленно сильно затрудняли процесс и затем смотрели, вызовет ли это затруднение снова магическое отношение к субъекту подражания (другим выходом из затруднения является отказ от подражания). Выше мы уже приводили пример: ребенок, стоящий на стадии наивно-психологического подражания, механически перерисовывал план города (Большой город), долженствующий быть средством для запоминания, этот план представлял для ребенка В магический знак, не связанный ни с каким внутренним образом. Сейчас мы дадим обратный пример, как сверхтрудный объект подражания, в силу своей непонятности, недоступности его интерпретации, перестает быть объектом подражания, и ребенок отказывается его воспроизводить, изобретая свой собственный, гораздо более примитивный, но вполне пригодный прием.

Испытуемая все та же девочка Мара (4 года, 6 месяцев) и экспериментатор. После целого ряда легких заданий, которые вызывали подражание высшего психологического типа (два примера этого подражания приведены нами выше, девочке дается фраза «Большой город». Мара отвечает обычной для нее фразой: «Вы сперва, потом я». Смотрит. Экспериментатор рисует план города (рис. 16).

Мара: *Я так не умею.*

Эксп.: *Я план города нарисовала, и буду помнить, что это большой город. Вот церкви, вот лесок.*

Мара: *А я только город нарисую и церковь.* Рисует.

Эксп.: *Что ты рисуешь?*

Мара: *Что надо. Уже нарисовала.*

Ребенок В, как мы видим, оказал достаточно большое сопротивление в данном случае. Такой отказ от подражания в случаях, когда ребенок не понимает объекта, является характерным признаком подражания высшего типа и, наоборот, упорное магическое подражание сверхтрудной ситуации является симптомом для стадии наивной психологии. Однако мы должны остановиться еще на одном моменте, который может ввести в заблуждение. Иногда именно на стадии магического подражания происходит отказ от подражания и переход к самостоятельному рисунку. Но этот отказ будет мотивирован совершенно другими психологическими причинами, и глубокий анализ случая всегда способен вскрыть отличие двух этих моментов. На стадии наивно-психологического подражания мы нередко встречаемся с отказом под влиянием возникшего у ребенка В яркого эйдетического образа. Обычно это наблюдается у детей, характеризующихся эйдетоидным типом мышления: так, девочка Женья 4 лет, дававшая на протяжении шести заданий магическое подражание то словам, то рисунку, вдруг отказывается подражать в задании «Милиционер кричит». Она даже не заглядывает в рисунок своего партнера и начинает рисовать двух милиционеров, пририсовывает одному из них свисток и говорит: *Машет руками милиционер и свистит.*

Но повторю, нам не трудно отделить этот случай от случая вышеприведенного отказа от подражания. Во-первых, здесь мы имеем все время магическое подражание, затем продукт становится знаком, и, наконец, на первое место выходит процесс рисования как таковой, а не инструментальное изображение фразы. Итак, в первом случае этот отказ поднимает ребенка на более высокую стадию и спасает его от снижения, во втором мы видим, как ребенок опускается на стадию ниже, т. е. на примитивную незнаковую стадию подражания.

Переходя к дальнейшему описанию высшей психологической стадии подражания, мы должны отметить полнейшее отсутствие консерватизма по отношению к однажды выработанному приему, его персеверацию. Прием, годный для данной ситуации, свободно отвергается по отношению к следующей, которую он уже не может удовлетворить. Следовательно, мы можем говорить о характерной лабильности приема на стадии высшего психологического подражания. Мы часто утверждаем, что со стороны структуры всего подражательного акта высшая психологическая стадия представляет собой культурный процесс, который идет не непосредственно, он заторможен в своем естественном импульсивном течении и опосредствован через какой-то новый элемент, выполняющий определенную функцию в этом процессе. Мы не наблюдали этого опосредствования ни на стадии примитивного подражания, где подражание даже не служило средством, а носило чисто отображающий характер, ни на следую-

щей — наивно-психологической ступени подражания. Ребенок совершил естественный импульсивный поступок и лишь отреагировав непосредственный импульс, начинает рассуждать. В третьей, только что описанной нами форме подражания этот процесс понимания, интерпретации включается между восприятием объекта и его воспроизведением. Данный акт представляет собой процесс, заторможенный в своем натуральном течении и опосредствованный интрапсихической переработкой. Все приведенные выше эксперименты не подчеркивали этого критического для высшей психологической стадии подражания момента, и потому такой ход рассуждения может, на первый взгляд, показаться слишком теоретическим. Но мы возьмем несколько показательных в этом отношении протоколов и тогда только что приведенный нами анализ покажется несомненным. Мы уже говорили, что посредством указания ребенок В выделяет главный признак, являющийся средством для ребенка А, и что этот признак, оставаясь нерасшифрованным, неинтерпретированным, используется чисто магически.

Сейчас мы предложим читателю иной исход, иную судьбу этого выделенного путем указания признака: когда импульсивное копирование затормаживается, затем идет расшифровка этого признака, и наконец, следует сознательное употребление приема.

Испытуемые Вася (7 лет) и Сема (12 лет). Для запоминания дается фраза «Старуха глухая». Дети рисуют самостоятельно (рис. 17).

Когда процесс рисования закончен, экспериментатор спрашивает у ребенка В: *Что ты нарисовал?*

Вася: *Старуха глухая.*

Эксп.: *А как ты узнаешь, что старуха глухая?*

Вася: *Так.*

Эксп.: *Сема, а ты?*

Сема: *Старуха глухая, уха нет.*

Вася делает попытку нарисовать ухо, но останавливается.

Эксп.: *По чему ты запомнил?*

Вася: *Она без уха.*

Следующая фраза «Учительница сердится». Ребенок В рисует учительницу с большими ушами.

Эксп.: *Это что ты нарисовал?*

Вася: *Ухо.*

Эксп.: *Зачем?*

Вася: *Так.*

Протокол № 26. Испытуемые Алла (5 лет) и Сема (7 лет).

Дается фраза «Старуха глухая». Оба рисуют самостоятельно (рис. 18).

Алла: *У меня старуха бежит, рот раззевала.*

Эксп.: *Сема, что ты нарисовала?*

Сема: *Старуха глухая, ухо закрыто.*

Алла делает попытку пририсовать ухо, но затормаживает движение: *У моей все закрыто, даже совсем не видно.*

Следующие фразы — «Учительница сердится», «Девочка голодная», «Дядя добрый» Алла рисует фигуры с ушами и настолько фиксирует на этом моменте свое внимание, что пририсовывает к ним серьги.

Что же мы видим в этих протоколах? Прежде всего со стороны задачи мы имеем такую ее структуру, когда предикат, являясь отсутствующим знаком, создает крайне провокационную по отношению к ребенку В ситуацию. Наличие выделенного признака придает рисунку характер знака, противоположного тому, который являлся бы в данном случае правильным. Запомнить «глухой» с помощью нарисованного уха можно только в том случае, если наличествует сложная связь между этим рисунком как средством и целью, установленной субъективно, в противном случае этот знак даже с чисто объективной стороны будет знаком отрицательного характера. В этих протоколах мы видели, как ребенку В в силу естественной тенденции остается только непосредственно воспроизвести то, что сказал ребенок А, но затем происходит волевое овладение своим импульсом, его торможение и расшифровка предложенного знака. Результатом этого является отрицательное отношение к первоначальной тенденции. В подражании высшего типа всегда наличествует этот момент, только здесь в силу провокационной ситуации он свидетельствует о себе значительно энергичнее. Интересным и симптоматичным представляется также выявление заторможенного процесса в следующих рисунках и его упорная персеверация. Этот момент свидетельствует о том, с какой силой напряжение ребенка было направлено на импульсивное воспроизведение выделенного признака, а также о том, что оно не было стерто тормозным усилием, а лишь задержано в своем проявлении. Мы видим, как затем, при первой же возможности, когда волевое усилие, сделав свое дело, ослабевает, это напряжение прорывается наружу и ребенок сверхкомпенсаторно старается отреагировать заторможенный процесс. Следовательно, и в высшем психологическом подражании персеверация может быть симптоматичной, но персеверация магического приема, не подавленного на время импульсивного процесса. Генотипически даже со стороны наличных психологических механизмов персеверация в данном случае совершенно своеобразна.

Такая двухфазность структуры подражательного акта, как, впрочем, и всякого другого опосредствованного приема, предполагает, как мы говорили, торможение непосредственного импульса и опосредствование его через какой-то промежуточный процесс. Такое торможение непосредственных импульсов находится в прямой зависимости от степени развития тех способов, при помощи которых ребенок овладевает своими неврдинамическими процессами.

Мы знаем (см. работы А.Р. Лурии), что дети до известного возраста еще не могут спонтанно тормозить свои импульсивные движения, так что полученное ими возбуждение естественно и непосредственно влечет за собой соответствующий моторный эффект. Известно также, что с возрастом способность овладения возрастает, что на известной ступени развития между возбуждением и реакцией возникает как бы функциональный барьер, который иногда совсем отсекает моторный конец реакции, а иногда дает ему лишь частичное выявление. Анализ и экспериментальная проверка неврдинамических процессов на генетическом и патологическом материале позволили автору ввести новое понятие «неврдинамический возраст», в основу которого кладется характер и степень развития тех способов овладения, с помощью которых ребенок управляет своими неврдинамическими процессами. Опираясь на это исследование, а также и на только что изложенные нами факты, мы можем говорить о том, что ступень развития процесса подражания у ребенка зависит не только от тех предпосылок, которые были нами до сих пор подчеркнуты (например, от интеллектуального или культурного возраста), но также и от возраста неврдинамического\*.

До сих пор мы говорили о высшем психологическом подражании, в своей основе являющемся результатом понимания и воссоздания. В подражании этого типа мы нашли интерпретацию объекта подражания, возникающую до начала его копирования, а также обнаружили целый ряд других особенностей и закономерностей этого процесса: разумность подражания, его двухфазность, отсутствие магического отношения и персеверации приема, структурность рисунка, отсутствие «ножниц» между рисунком и речью. Сейчас мы обратимся к подражанию, которое мы рассматривали как подражание, явившееся следствием рассуждения и изобретения.

Если в структуру только что описанного автором\*\* подражания входила речь интерпретирующая, то здесь мы находим не только интерпретацию, но главным образом планирование своего дальнейшего поведения. Этот факт сообщает подражательному акту полную эмансипацию от подражаемого объекта. Если мы структурно изображали вышеописанный процесс подражания в виде формулы «смотрит — интерпретирует — рисует», то здесь мы должны сказать так: «смотрит — интерпретирует — планирует».

Этот новый член формулы — планирующая речь — совершенно освобождает подражающего от

точного воспроизведения образца. Ребенок уже не копирует полностью, но подражает, причем объект подражания служит для него лишь толчком, лишь канвой, на фоне которой разворачивается употребление собственных приемов поведения.

Приведем протокол этого типа подражания. Испытуемые, уже нами упоминавшиеся девочки Рита (12 лет), 5-я группа и Шура, малограмотная крестьянка (15 лет). Для запоминания дается фраза «Ребенок заблудился».

Рита рисует деревья.

Шура смотрит и говорит: *Лес*. Затем начинает рисовать человека.

Весь дальнейший процесс рисования протекает в полнейшем молчании и самостоятельно.

Экспериментатор спрашивает у Шуры: *По чему ты запомнишь?*

Шура: *Плачет, стоит под деревом и слезы каплют. Мальчик заблудился.*

Рита: *Да, вот мой тоже стоит под деревом и слезки роняет.* Пририсовывает слезы.

При воспроизведении обе девочки дают плюсы.

Фраза «Громкая музыка».

Рита начала рисовать первая и самостоятельно. Когда она нарисовала инструмент, Шура перестала смотреть и приступила к рисунку, но начала рисовать мальчика. Дальше обе девочки рисуют самостоятельно.

Эксп.: *Шура, а по чему ты запомнишь?*

Шура: *Мальчик играет.*

Эксп.: *Рита, а ты?*

Рита: *У меня музыка и мальчик затыкает уши.*

При воспроизведении обе девочки дают плюс.

Симптоматичным в этих протоколах является то, что испытуемая не знает, как начать, как изобразить предложенный материал на бумаге, и, обращаясь за помощью к партнеру, всегда начинает рисовать не то, что в данное время рисует последний. Он смотрит, интерпретирует объект подражания, а затем на основе этой интерпретации уже сам, ни разу больше не обратившись к объекту подражания, выполняет свой план.

В первой фразе — «Мальчик заблудился» Шура заглядывает к Рите, видит, что та начинает рисовать деревья, дальнейшие планы Риты ей понятны. Рита изображает лес, в котором заблудился ребенок. Последующее выполнение этого плана не интересует Шуру. На основе полученного материала она конструирует свой план, выделяет самое существенное из всей понятной

\* Идея неврдинамического возраста обсуждается А.Р. Лурией в работе «К проблеме неврдинамического развития ребенка», опубликованной в журнале: Педология. 1931. № 2. Приведем выдержку, иллюстрирующую одну из центральных идей: «Для того, чтобы изучить то, что мы можем условно назвать «неврдинамическим возрастом» ребенка, мы должны, следовательно, вовсе не идти путем опередления тех особенностей, которыми характеризуется условно-рефлекторная деятельность, взятая сама по себе, на каждом этапе детского развития; путь, который кажется нам единственно правильным, заключается в том, чтобы проследить, в каком отношении эта неврдинамическая деятельность находится на каждом данном этапе развития с высшими, социально-развитыми, психологическими регуляциями» (с. 24). В этой, увы, забытой сейчас работе вводится понятие неврдинамического возраста, который связывается с овладением собственным поведением. Несмотря на позднюю датировку статей (1931), можно предположить, что Л.И. Божович и Л.С. Славина знакомы с результатами исследований в процессе их получения, а не только после их опубликования. — *Прим. И.К.*

\*\* Вероятно, имеется в виду А.Р. Лурия. — *Прим. И.К.*

ей ситуации, рисует дерево и плачущего ребенка. Принцип остается тот же, но он разгадан Шурой с самого начала, спланирован наново и выполнен совершенно самостоятельно. Точно так же и во втором случае (фраза «Громкая музыка») Шура обращается к подражанию и получает при помощи объекта известный толчок, стимул, являющийся отправной точкой самостоятельного планирования собственного приема. Если бы этот планирующий процесс был дан раньше, чем ребенок обратился к подражанию, то мы имели бы полнейший отказ от отображения.

Для проверки данного положения мы поставили специальную серию экспериментов, в которых искусственно то включали, то выключали у ребенка В планирующую функцию речи.

Эта серия опытов протекала в следующей последовательности. Мы ставили обычный нормальный эксперимент и, когда убеждались, что ребенок В подражает только что описанному типу, предлагали ему, прежде чем начать рисовать, рассказать экспериментатору, как он нарисует. Результаты этих экспериментов показали, что после того как ребенок В спланирует свои будущие действия, он никогда не обращается за помощью к ребенку А. Психологически это абсолютно понятно. Если ребенок расскажет, как он будет рисовать, это значит, что он прежде спланировал, создал прием и дальше может идти речь только о его техническом выполнении. Но не всегда и не у всех детей мы могли добиться процесса планирования. Дети, у которых высшие формы функционального употребления речи еще не достаточно созрели, либо отказывались выполнить требования экспериментатора («Не знаю», «я не могу», молчание), либо говорили: «Вот нарисую, тогда скажу», «Надо нарисовать», «Нарисую, тогда узнаю» и т. д. Это явление особенно характерно для детей, у которых планирование еще не отделено от действий, которые планируют в процессе работы. Но повторяем, в тех случаях, когда у ребенка В речь играет планирующую функцию мышления, после предварительного планирования он уже не делает попыток обратиться к подражанию. Следовательно, высшее психологическое подражание в его развитой форме представляет собой не воспроизведение воспринимаемого объекта, а работу новых, спровоцированных путем подражания механизмов. Образно говоря, это подражание есть подражание через толчок (...).

На этом мы можем закончить описание и анализ высшей психологической стадии подражания. Отметим только, что это подражание всегда ведет к приобретению новых приемов поведения и переводит подражающего субъекта в высшую ступень их применения.

Итак, высшее психологическое подражание, будучи включено в интеллектуальную систему поведения, оказывается в своеобразном отношении со всеми высшими психологическими функциями человеческой личности. Подражание становится на службу интеллекту, речь — на службу подражанию. В отношении своей структуры подражание высшего психологического типа начинает характеризоваться двухфазностью процесса, наличием планирования буду-

щих действий, неточным воспроизведением объекта, но созданием нового на основе подражаемого (подражание через толчок).

Путем высшего психологического подражания провоцируется работа высших психологических механизмов.

## Заключение

В заключении нам хотелось бы снова вернуться к исходному положению, обусловившему в нашей работе своеобразие постановки проблемы подражания.

В нашей статье мы хотели показать, что, так же как и всякая высшая психологическая функция, подражание подлечит историческому развитию. Мы поставили ряд экспериментов, которые обнаружили своеобразие человеческого подражания, его специфическое отношение ко всем психологическим функциям и специфичность его структуры по сравнению с таковой у животных и детей, стоящих на низших, натуральных ступенях развития. В самой постановке экспериментов заключалась провокация этих высших, специфических форм подражания, так как мы вызывали подражательные акты, направленные на овладение культурными формами поведения. Следовательно, этой проблеме мы придали исторический аспект путем анализа социогенеза высших форм подражания. Целый ряд выводов, полученных нами в экспериментах, свидетельствует о том, что подражание, которое обычно понималось как единственно существующее и которому исследователи отводили скромное место вне интеллектуального акта, причем считали его инволюционирующим с развитием интеллекта и других высших психологических функций, есть лишь одна из его форм, натуральный фонд, который затем в корне преобразуется на основе именно этих высших психологических функций. Высшая психологическая деятельность, которая, с точки зрения традиционных исследований, должна нивелировать подражание, в свете наших экспериментов может быть понята как деятельность, поднимающая и развивающая подражательные процессы. Высшие психологические функции перестраивают процессы подражания, реконструируют их так же, как они это делают в отношении других высших форм поведения. Мы неоднократно подчеркивали, что речь, сопровождающая и дополняющая деятельность в процессе подражания, является фактором и симптомом натуральных стадий развития этого процесса. Речь интерпретирующая обуславливает переход к высшим формам этого процесса и, наконец, речь планирующая создает двухфазный подражательный процесс, несущий в себе все особенности инструментального акта. Ошибка психологов, упускавших специфическое для человека подражание и сводивших в этом отношении человека к стадии животного, заключается в том, что они либо не наблюдали подражания высшим формам поведения, либо высшие формы поведения рассматривались ими в плоскости низших форм. Если, например, мы откроем любой учебник психологии и начнем просматривать отдел речевого воспитания

ребенка, мы обнаружим, что в каждом из них одним из основных факторов обучения ребенка авторы считают подражание. Но ведь речь является одной из наиболее высокоорганизованных культуральных форм поведения, доступных только человеку, и все же эти авторы настаивают на механичности подражательного процесса. Однако, разобравшись глубже, мы обнаружили, что овладение речью путем подражания рассматривается этими авторами не в плоскости овладения высшей функциональной ее ролью, но как чисто механический процесс произнесения и усваивания слов. Они изучали то, каким путем подражания ребенок обучается известным артикуляциям, произнесению отдельных слов и т. д., т. е. обучается технике, формальной стороне речевого процесса, но вовсе не речи как планирующей функции мышления, речи как опосредствующему звену мыслительного процесса. Ведь подражание в приобретении технического речевого материала ничем не отличается от приобретения других низших форм поведения. Овладение процессом простого говорения доступно даже попугаю, однако мы знаем, что попугай, научившись произносить слово, никогда не научится употреблять слово как психологическое средство, как знак. Результатом отсутствия ограничения подражания низшим и высшим формам поведения, отсутствия отграничения подражания, включенного в инстинктивную систему поведения, от подражания, включенного в интеллектуальную его систему, наконец, отсутствия строгого анализа субъективных предпосылок, обуславливающих различные ступени в развитии самого процесса подражания, явилась и другая большая ошибка психологии, которая понимала подражание как акт чисто механический, внеинтеллектуальный, выступающий там, где нет других возможностей приспособления. Мы уже показали, что подражание не только акт, прогрессирующий к высшим интеллектуальным формам, и что плодотворно подражать можно только в пределах интеллектуальной зоны, но что подражание может стать творческим актом, подражанием высшего психологического типа. Редукция механического и натурального подражания и перестраивание этого акта на иной психологической основе понималась психологами как редукция подражания вообще. Эта ошибка повторялась в

отношении всех психологических функций до тех пор, пока науке не стало понятно, что видимое снижение функции часто является не ее ослаблением, а ее высшей переработкой. Исследователями совершенно не принималось во внимание то, что на место чисто механического способа заучивания приходит логическое запоминание взрослых, отрицающее детскую, примитивную форму памяти. Аналогичную ошибку допускала наука и в отношении проблемы эмоций. Ребенок более эмоциональное существо, чем взрослый. Это положение еще до сих пор не окончательно изжито не только рядовыми педагогами, врачами и т. д., но и исследователями и специалистами. Неумение владеть своими эмоциями, отсутствие внутреннего функционального барьера, дающее возможность им легко проявляться, создавали фенотипическую картину большей эмоциональности. Но разве мы не знаем, что глубина, тонкость и сложность эмоций взрослого далеко превосходит эмоции ребенка. Не избежало, а может быть и особенно сильно пострадало подражание от такого несколько поверхностного и негенетического способа решения психологических проблем. Долгое время неоспоримым в науке считалось положение о том, что ребенок является преимущественно подражательным существом и что с возрастом происходит значительное падение подражания. (...).

Подражать механически импульсивно, при отсутствии функционального барьера, подражать натуральным способом? Да, эту способность ребенок теряет с возрастом, но он приобретает зато другую, высшую способность, он приобретает подражание опосредствованное, направленное на приобретение высших форм поведения, подражание как интеллектуальный творческий акт.

Итак, заканчивая эту статью, мы говорим: эта работа не представляет собой законченный труд, дающий исчерпывающие ответы на все вопросы подражания и разрешающий целиком поставленную проблему, не в этом была ее задача. Эта статья должна была сделать попытку поставить проблему подражания иначе, дать перспективы широкого изучения социогенеза подражательного процесса и назвать целый ряд новых проблем, на изучение которых должно быть направлено внимание современной психологии.

## Psychology of Children's Imitation (Experimental Psychological Research) (Part IV)

L.I. Bozhovich, L.S. Slavina

The final part of this work on imitation as a higher mental function focuses on the highest form of imitation, that is, on intellectual imitation. Research findings summarised by the authors prove that imitation develops during the childhood.

**Key words:** imitation, development, higher mental functions, mediation.