

## Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование)

Л.И. Божович, Л.С. Славина

Продолжается знакомство читателей журнала с историей становления культурно-исторической теории. Публикуется первая часть ранее не издаваемой рукописи учениц Л.С. Выготского — Л.И. Божович и Л.С. Славиной — экспериментального исследования детского подражания. Исследование проведено в 1929 г., когда авторы были студентками 2-го МГУ. В статье анализируются основные теоретические подходы к изучению подражания, обосновывается различие подражания у животных и человека, натурального и культурного подражания. Проблема подражания рассмотрена в контексте развития высших форм поведения. Теоретически обоснована гипотеза о существовании генетических ступеней подражания, его видах, структуре и функциях в поведении человека. В качестве предмета исследования выбран высший тип подражания, включенный в интеллектуальные формы поведения.

**Ключевые слова:** подражание, психическое развитие, высшие формы поведения, Л.С. Выготский.

### Предисловие к публикации

Данной публикацией мы, с одной стороны, продолжаем знакомить читателей с «архивами» культурно-исторической психологии (см., например, статьи рубрики «Архив» за 2006 г.), а с другой — вводим вновь в научное обращение утерянные на время материалы.

В кратком вступлении приведем лишь общие сведения о рукописи. Подробный анализ и комментарии дадим в специальной статье, завершающей публикацию.

Рукопись была любезно предоставлена Е.Д. Божович.

Рукопись включена в библиографический список работ Л.И. Божович, с нее он и начинается: Психология детского подражания. Экспериментальное исследование. — Рукопись. — 1929. 95 м/пс. (Совместно с Л.С. Славиной) — см.: Список основных научных работ Л.И. Божович // *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997, с. 342.

Сделаем два уточнения. Первое — объем рукописи 95 страниц номинально, т. е. последняя страница пронумерована «95», однако реально страниц больше — у страницы 86 есть несколько дополнений — помимо 86а, есть 86b, 86c, 86d. Красным (редакторским?) карандашом на с. 86 вписано: «Пропущено несколько страниц — допечатывается». Таким образом, в рукописи присутствует дополнительно четыре страницы. Поэтому общий объем рукописи — 99 страниц.

Второе уточнение касается датировки рукописи. Вероятно, этот текст создан в 1929—1930 гг., но мог дорабатываться позднее (подробнее см. в статье, которая завершит публикацию рукописи).

Рукопись представляет собой машинописные листы, многие из которых содержат рукописную правку нескольких человек, выполненную перьевой ручкой, простым карандашом. Номера страниц вписаны от руки красным карандашом в правом верхнем углу (вероятно, сделанной редактором или в типографии). Ранее рукопись была сброшюрована или планировалось ее брошюровать, так как все листы с левого края имеют характерные отверстия.

Рукописная правка, вероятно, принадлежит Л.И. Божович. Правка носит редакторский характер: замены слов, переупорядочивание предложений. В ряде случаев автор (авторы) вычеркивали фрагменты текста. Во всех местах мы последовали за авторами, исключая один фрагмент, в котором рассматривается подражание в контексте института старчества. Это связано с тем, что данный фрагмент представляет несомненный интерес для исследователей творчества Л.И. Божович и Л.С. Славиной. Интересно, что перьевой ручкой произведены замены «я» на «мы», «мною» на «нами», «работа» на «статья» и т. п. Это может свидетельствовать о том, что работа несколько раз переделывалась.

Текст содержит некоторые погрешности, шероховатости стиля, повторы, отвлечения от основной линии. Но этому есть оправдание. Ведь эта рукопись — работа студенток, курсовая работа!!! (о чем неоднократно говорила Л.И. Божович в частных беседах с Е.Д. Божович), работа, написанная в спешке, под угрозой исключения из Второго МГУ, где Л.И. Божович и Л.С. Славина учились на педагогическом факультете (позже — МГПИ им. Ленина, ныне МГПУ), где преподавала П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.

Рисунки в рукописи трех видов. Первые сделаны перьевой ручкой прямо в тексте (иллюстрации опытов со спичками). Вторые — иллюстрации к основным экспериментам, выполнены на кальке, приклеены сначала на чистые листы бумаги, а потом — к рукописи. Рисунки сделаны перьевой ручкой. Вероятно, они были взяты у испытуемых и скопированы — перенесены карандашом на кальку, а затем обведены перьевой ручкой. Третья группа рисунков является чертежами практических ситуаций. Выполнены эти рисунки на другой бумаге — на клетчатых листах.

В тексте сохранены ссылки авторов. В случаях библиографических ссылок при неполноте информации (отсутствие инициалов, года выпуска книги и т. п.) мы дополняли недостающую информацию. Ссылки, сделанные нами, обозначены специально.

Мы благодарим Елену Дмитриевну Божович, Елену Евгеньевну Соколову, Владимира Петровича Зинченко, Ирину Владимировну Шаповаленко, Татьяну Васильевну Ахутину за консультации и поддержку при подготовке рукописи к печати.

*И.А. Корепанова*

## Постановка проблемы

## 1

Подражанию как фактору психологического развития всегда отдавалось должное внимание. Если мы взглянем в любой учебник психологии, то увидим там частые ссылки на подражание как на один из способов использования чужого опыта, воспитания и обучения. Подражанием в этом смысле слова, т. е. подражанием как фактором психического развития занимались много и упорно. Особенно замечательны в данном отношении труды Г. Тарда и Д. Болдуина, которые явились создателями целой философской системы подражания. Однако чрезвычайно симптоматичным является отсутствие соответствующего психологического\* анализа этого подражания. Подражание, несмотря на все его значения в социальной жизни, — в развитии индивидуума и в законах развития общества, никогда не вставало перед исследователями как психологическая проблема. Способность подражать обычно не подвергалась изучению так, как это делалось со способностью мыслить или способностью запоминать. Аргюги оно принималось за какую-то раз и навсегда данную величину, остающуюся при всех обстоятельствах равной самой себе. В представлении исследователей, оперирующих подражанием как фактором усвоения и передачи опыта, подражание отражалось в виде стабильной, застывшей в своем развитии функции: «Я принимаю это понятие, — говорит в одном месте Г. Тард, — как нечто данное»\*\*. Возвращаясь к этому вопросу, он снова утверждает, что факт подражания служит для него только отправной точкой исследования. Другими словами, Г. Тард заранее ограждает себя от необходимости раскрыть психологический смысл этого понятия и начинает свое исследование с того момента, на котором оканчивается задача психологического исследования в собственном смысле слова. У Д. Болдуина мы встречаем уже некоторый анализ подражания. Но подражание Д. Болдуина интересовало не как самодовлеющая психологическая проблема, но как побочный фактор, элемент, входящий в изучение более сложных форм человеческого поведения. Подражание, по его собственному выражению, рассматривалось им преимущественно как «метод специального распространения», т. е. как условие изучения социального опыта.

Если мы обратимся теперь к целому ряду психологов, которые все же останавливались на психологической стороне этого понятия, то увидим, что хотя они и пытались вскрыть примитивные механизмы подражания, разрешить проблему его происхождения, объяснить связь восприятия и движения при подражании, что хотя они и отмечали различные своеобразные его формы, никто из них не обращался к генезу подражания, не рассматривал его как про-

цесс, постоянно развивающийся от низших ступеней к высшим, не пытался выстроить своеобразие наблюдаемых ими форм в ряд последовательных генетических ступеней.

Такой постановкой вопроса все эти исследования стирали принципиальную грань между подражанием натурального типа, свойственным всему животному миру, и между подражанием, являющимся специфическим достоянием человека. Такая точка зрения в плане принципиальном, методологическом должна была означать либо сведение человеческого поведения (в отношении данной функции) к поведению животного, либо, наоборот, требовало признать за животными способность действовать по законам человеческой психологии (...)\*\*.

Мысль о том, что наиболее высоко стоящие животные являются более подражательными, обычно находила отклик в психологической теории, и в этом отношении обезьяна всегда ставилась на первое место. Однако никогда перед психологами не вставал вопрос о некотором внутреннем противоречии такого взгляда: как же этот процесс, дойдя до определенного пункта, вдруг идет назад? Почему же ребенок в таком случае является, с точки зрения традиционной психологии, более подражательным существом, чем взрослые, а не наоборот? Только отсутствием диалектического понимания процесса развития можно объяснить, почему эти исследователи не задавались вопросом: нельзя ли предположить, что исчезновение подражания на все более высоких ступенях развития является, по существу, не исчезновением, а переходом его в другие качественные формы? Целый ряд зоопсихологов, примыкающих к другой точке зрения, долгое время оспаривали сам факт подражания у животных, так как пытались найти только одну его форму, форму, в которой животное воспроизводило бы точную копию воспринятых им движений. Э. Торндайк ставил ряд экспериментов над животными, пытаясь проследить у них подражание в решении практических задач. Ниже мы еще коснемся принципиальной несостоятельности его опытов. Здесь же нам только хотелось указать, что он считает аргументом против подражания то, что, выполняя одно и то же решение, «подражающее» животное делает это с помощью иной системы действий, чем объект, которому оно подражает.

Оспаривая эту аргументацию, К. Коффка совершенно справедливо говорит, что подражание, где с максимальной (но никогда не абсолютной) точностью повторяются известные движения, есть лишь один и наиболее примитивный вид подражания, и что кроме него есть еще иное подражание, которое так же отличается от первого вида, как поведение интеллектуальное отличается от поведения, явившегося результатом дрессировки.

\* Мы сохраняем те выделения, которые сделали авторы, не указывая на это специально. В иных случаях это будет оговариваться. — Прим. И. К.

\*\* В рукописи есть указание на то, что должна быть ссылка на цитируемую работу, но самой ссылки нет. Вероятно, авторы имеют в виду работу: Тарда Г. Законы подражания. СПб, 1892. — Прим. И. К.

\*\*\* В тексте произведены незначительные сокращения. Все они обозначены круглыми скобками. Они касаются явных повторов, широких обобщений, вводящих в сторону от общей тематики статьи. Сокращения произведены Е.Д. Божович и И.В. Шаповаленко с незначительными добавлениями И.А. Корепановой. — Прим. И. К.

Однако даже К. Коффка, пытаясь затем глубже разобраться в психологической сущности обоих видов подражания, приходит к выводу, что отмеченное им и другими психологами своеобразие представляет собой различие «не в сущности, а в степени».

Таким образом, мы можем утверждать, что неправильное понимание развития или отсутствие этого понимания толкало исследователей на крупнейшую не только фактическую, но и методологическую ошибку: они принимали первичную примитивную форму подражания, общую всему животному миру, за единственно существующую, и отсутствие такого подражания расценивалось ими как отсутствие подражания вообще. Склонные к метафизическому пониманию явлений, они не допускали мысли о глубоком изменении самого подражания в зависимости от его генеза. А отсюда и еще одна очень крупная ошибка, которая кроме теоретического вреда принесла и большой практический вред, надолго лишив педагогику возможности активно пользоваться подражанием как средством воспитания и обучения.

Подражание рассматривалось обычно как функция, замещающая творческие и интеллектуальные способы поведения. Когда оказываются исчерпанными интеллектуальные возможности субъекта, а он попадает в сверхтрудную для него ситуацию, он пытается решить ее простым механическим подражанием. Недаром же обезьяны, дети и умственно отсталые, особенно монголоиды\*, так подражательны. Подражание, таким образом, рассматривалось как процесс, обратный процессам творческим и интеллектуальным.

Эта точка зрения вырабатывала несколько пренебрежительное отношение к подражанию, низводила его к степени какой-то низшей функции, выступающей там, где высшие оказываются несостоятельными. Толкование и популяризация мнения — очень характерным в этом отношении является поведение подростков, которые считают для себя чем-то постыдным и унижительным делать так, как делают другие, заимствовать то или иное у своих товарищей.

В силу того же самого подражание, являющееся по признанию всех без исключения исследователей одним из основных факторов воспитания (в воспитании и обучении способам интеллектуального поведения), в педагогике никогда не играло существенной роли метода. Наоборот, мы часто встречали в педагогической практике отрицательное и даже враждебное отношение к подражанию.

Однако все проведенное нами исследование показывает, что подражание вовсе не всегда является актом, чуждым интеллектуальному способу поведения, но часто, наоборот, включенное в интеллектуальные процессы поведения и направленное на приобретение высших форм приспособления, оно само перерастает в интеллектуальный творческий процесс. С этой точки зрения между умением подражать

при решении интеллектуальных задач и между решением в собственном смысле слова стирается принципиальная граница.

В. Келер одним из первых высказал мысль, что подражание интеллектуальному решению может осуществиться только в том случае, если эта задача лежит в пределах интеллектуальной зоны подражающего индивида. Он говорит, что если животное решило через подражание известную ситуацию, то, следовательно, оно поняло ее и что в известный момент и при известных обстоятельствах животное могло бы решить ее и самостоятельно (...).

*Не занимаясь специально низшими формами подражания, мы можем все же с уверенностью высказать мысль, что зона трудности и пределы возможности подражать являются несколько специфической особенностью высших форм подражания, но что этот закон распространяется не на все его виды. Точно так же, как мы говорим об интеллектуальной зоне в отношении интеллектуального подражания, мы можем говорить о биологической и физиологической зоне в отношении подражания низшего порядка. Мы склонны утверждать, что биологически чуждое организму не будет перениматься подражанием. Не желая быть теологичными, мы все же будем говорить о биологической целесообразности, являющейся следствием причинности. Путем подражания птица будет учиться летать и клевать корм, молодые хищники усваивать способы охоты, но ни те, ни другие не будут подражать биологически чуждым им действиям. Несмотря на то, что комплекс движений, которым котенок подражает своей матери в охоте за мышью, гораздо сложнее, чем надавливание лапой на пружину проблемной клетки, он всегда будет подражать первому и не будет подражать второму. Мы считаем, что, говоря о новых механизмах поведения, приобретаемых путем подражания, мы имеем право утверждать, что подражательные действия только вызываются действиями объекта, они не создаются и не конструируются искусственно, но лишь вскрываются, декларируются подражанием. Подражание, с одной точки зрения, не может создавать нечто абсолютно новое, оно лишь может ускорить естественное течение процесса, перевести поведение на следующую ступень, наново скомбинировать уже известные системы действия. Исследование Моргана показало, что подражание в клевании только на очень небольшой процент ускорило самостоятельную выучку, а эксперименты Иеркса доказывают, что при отсутствии примера котят все-таки начинают охотиться за мышами, хотя и с опозданием на целый месяц. В этом своем утверждении мы не остаемся одиночками. Ту же мысль нам удалось констатировать сначала у Делакура, а затем в совсем новой и очень интересной работе французского психолога Guilleaume'a\*\*.*

Опираясь на все вышеизложенные соображения и экспериментальные факты, мы приходим к убеждению, что существуют различные виды и генетиче-

\* Вероятно, имеются в виду дети с синдромом Дауна. — Прим. И. К.

\*\* В рукописи данный фрагмент текста предлагается выделить петитом. Пометка сделана синей перьевой ручкой. — Прим. И. К.

ские ступени подражания, которые (и этому будет посвящена вся экспериментальная часть нашей работы) не только выполняют различные функции в системе всего поведения, но также имеют своеобразную структуру и своеобразные психологические механизмы (...).

## 2

В нашем исследовании нас будет интересовать главным образом именно этот высший тип подражания, включенный в интеллектуальные формы поведения, и в основном психологический анализ его последовательных генетических ступеней. Однако не следует думать, что такой постановкой проблемы мы исключаем другую, не менее существенную ее сторону — исследование подражания как фактора приобретения новых способов поведения. Наоборот, мы считаем, что оба эти вопроса глубоко взаимно обуславливают друг друга и являются тесно связанными единой проблемой исследования. Но только все наше внимание будет концентрироваться на приобретении высших форм поведения и подражание будет рассматриваться нами как путь культурного развития.

В необходимости такой постановки всей проблемы мы видим ее своеобразие. Еще Э. Клапаред высказал мысль, которая могла бы с успехом стать эпиграфом ко всей нашей работе: «Подражание, — говорит он, — является единственной функцией, которая, воспитываясь, воспитывает». Этим лаконичным положением можно выразить основную мысль всей нашей статьи.

Но понимание самого развития, усваивание новых способов поведения, в частности специфически-человеческих способов поведения, далеко не всеми психологическими теориями понимается одинаково. Часто даже до сих пор процесс развития рассматривается как процесс количественного нарастания и укрепления заложенных от рождения механизмов.

С этой точки зрения мысль о том, что в ребенке, еще находящемся в утробе матери, уже наличествуют все основные идеи и понятия, вовсе не должна казаться несостоятельной. Сейчас уже нет принципиальных сторонников этой теории в целом, однако мы часто встречаемся с работами, которые все проявления детской психологии рассматривают с точки зрения взрослого, отчего эти проявления получают чисто негативную характеристику. Мысль о том, что в период социального развития психологические функции претерпевают глубокие качественные изменения, что в процессе диалектического взаимодействия они вступают в новые системы и связи, начинают пользоваться иными психологическими механизмами, до сих пор остается чуждой большинству исследователей. В чисто теоретическом плане мы часто сталкиваемся с такими предпосылками, но мы не знаем примеров применения этих положений в экспериментальной практике. Основным и принципиальным путем развития психология рассматривает путь органического развития: память, внимание и другие пси-

хологические функции совершенствуются и развиваются в зависимости от совершенствования и развития органов чувств, усложнения и дифференциации нервной системы, лежащей в их основе.

Однако этот путь органического развития не является чем-то специфическим для человека. Он представляется нам общим для всего животного мира и, рассматривая развитие только в одной этой плоскости, мы рискуем лишить человека всего специфически человеческого (...). Наша точка зрения, лежащая в основе этой работы, заключается в том, что единой линией органического развития не может исчерпываться все своеобразие развития человека как существа социального, имеющего свою историю. Культурный человек в психологическом отношении отличается от примитива и ребенка тем, что он с помощью известных, им созданных средств умеет подчинять своей воле течение натуральных психологических процессов. Овладение поведением достигается им с помощью целой системы внешних и внутренних знаков, которые служат ему для произвольного направления своего поведения, и которые в процессе употребления и развития ассимилируются человеком, видоизменяя и перестраивая на новой основе все его первоначальное поведение. Употребление знака является, таким образом, принципиальным звеном онто- и филогенетического развития. Точно так же как употребление орудия в процессе исторического развития не означало только появление одного добавочного приема, но свидетельствовало о поворотном пункте всей генетической линии, точно так же и употребление психологического орудия (т. е. орудия, направленного не на внешнюю среду, а на самого себя) означает принципиальный поворотный пункт в развитии всего поведения (Л.С. Выготский). Счет, письмо, речь — вот что мы не найдем у животных и что дает возможность человеку быть человеком.

Появившийся в мир ребенок вооружен только натуральными формами поведения, связанными исключительно с общеорганическим развитием. В этот период существования вся психологическая жизнь ребенка концентрируется вокруг наследственных механизмов, осуществляющих свою деятельность посредством инстинктивных реакций и условных рефлексов. Перед ребенком в период его развития встает задача приспособиться к исторически-создавшейся среде культурного человеческого общества. То, что создавалось филогенетически, должно быть им ассимилировано в онтогенезе. И в этом своеобразие онтогенетического развития. Ребенок должен включить, овладеть различными культурными приемами, перестроить все свое примитивное поведение на новых основах. В борьбе за существование ему необходимо перевооружить себя, сменив натуральные формы поведения социальными. Ему надо научиться не только хорошо запоминать, но и научиться запоминать иными способами — ему надо научиться писать. Вот почему все развитие ребенка представляет собой не мирный путь эволюционного развития, созревания заложенных от рождения способностей, но является аренной постоянной борьбы нату-

ральных и социальных влияний, на которой отмирают одни формы поведения и рождаются другие, качественно совершенно своеобразные. Ребенок школьного возраста и ребенок-дошкольник отличаются в психологическом отношении не тем, что один из них лучше мыслит, другой хуже, один из них лучше считает, другой хуже, но тем, что школьник думает и считает иначе, чем дошкольник.

Если теперь мы зададимся вопросом, как же ребенок овладевает этими возникшими в процессе социального развития способами поведения: есть ли в механизмах их приобретения своеобразие, или же овладение ими идет по тем же принципиальным законам, что и овладение натуральными формами поведения, заключающимися в дрессуре и механическом подражании, то, оставаясь верными диалектической методологии, мы должны искать своеобразные способы и своеобразные законы включения ребенка в культуру (...). Но не всегда мы найдем такое упрощенное механистическое толкование проблемы включения в культуру. В. Штерн, К. Бюлер и целый ряд других психологов вовсе не отрицают глубокого своеобразия психологических явлений и пытаются по-своему решить вопрос об их овладении. Разобраться в ошибке, сделанной этими психологами, значительно труднее, так как они все же пытались известным способом понять своеобразие различных психологических явлений и овладение ими, но не просто встали на точку зрения их отрицания. Попытаемся на этот раз не излагать соответствующие принципиальные положения этих авторов, обратимся к развертыванию их В. Штерном — в отношении речи и овладения ею ребенком. В. Штерн дает должную оценку речи — он прекрасно учитывает ее значение как фактора развития высших психологических форм поведения. «В первые месяцы жизни, — говорит он, — деятельность человеческого ребенка еще почти не возвышается над функциями животного... Но вскоре развитие ребенка превосходит эту животную фазу, а к концу первого года жизни человеческий ребенок уже приобретает обе способности, всегда считавшиеся главными отличительными признаками человека: вертикальную походку и речь». Несколько ниже В. Штерн продолжает: «... язык становится орудием мощного развития его жизни представлений, эмоций и воли; только он делает наконец возможным всякое настоящее мышление: обобщение и сравнение, суждение и заключение, комбинирование и понимание\*».

Как же, по мнению В. Штерна, ребенок овладевает этим орудием, этой системой психологических знаков, которые дают возможность развиваться столь сложным формам поведения? В. Штерн подразделяет этот процесс на две ярко выраженные фазы. Первая заключается в овладении ребенком формальными элементами детской речи. Ребенок приобретает тот сырой материал, который затем должен служить базой для развития будущей речи. «Здесь, — говорит

В. Штерн, — не только происходит упражнение в самых разнообразных сочетаниях звуков, но и установление уже ассоциаций между известным настроением и относящимся к нему комплексам звуков, хотя ребенок еще не в состоянии представить себе звук как «знак» одновременного эмоционального оттенка».

Ребенок, по мнению В. Штерна, вообще еще не владеет на данном этапе развития речи словом как таковым, т. е. словом-знаком, пока он владеет только звуками, ассоциативно связывая их с определенными эмоциональными жестами, представлениями. Факторами развития речи в этот период являются механическое подражание, т. е. простое повторение воспринятых звуков, и дрессура. Итак, все то, что механическая точка зрения приписывала речи, В. Штерн рассматривает как ее предварительный этап.

Дальше, говорит В. Штерн, первая бессознательная эпоха речи заканчивается. Наступает поворотный пункт, являющийся переходной ступенью ко второй фазе развития речи. Эта переходная фаза заключается в том, что у ребенка «пробуждается темное сознание языка и воля к его завоеванию». «Если до сих пор, — говорит В. Штерн, — лишь время от времени употреблялись комплексы звуков, чтобы выразить связанные с ним ассоциативные связи или эмоции, то теперь делается открытие, что эти комплексы звуков обладают обозначающей (символической) ценностью, а в то же время, что каждому предмету принадлежит такой знак, служащий для названия и обобщения, что каждая вещь имеет свое название (выделение В. Штерна)\*\*».

Итак, вторая эпоха овладения речью, речью в собственном смысле слова, то есть установлением связи между знаком и значением, знаменуется «изобретением», «открытием». Ребенок внезапно понимает все глубокое, психологическое значение речевых символов. Штерн делает колоссальный скачок, но скачок не диалектического, а интеллектуалистического порядка. Чуждый экспериментальной психологии, не умея разобраться и правильно понять механизмы детского развития, он с необходимостью впадает в тот самый интеллектуализм, против которого он пытается бороться, защищая свою позицию о бессознательном этапе накопления материалов. «Первые проявления, — говорит В. Штерн, — не имеют чисто интеллектуального характера — это вопреки тому, что принимали раньше — не выражение для представлений, не обозначение для воспринимаемых или вспомненных предметов. Холодное название и констатирование вначале еще далеки от ребенка\*\*\*. В. Штерну, как мы видели, кажется неправильной интеллектуалистической позицией взгляд, что ребенок до первого года может понимать, констатировать, устанавливать отношения, так как он нашел для этого этапа другое адекватное объяснение. Но он должен допустить это интеллектуалистическое толкование для ребенка в 1—2 года.

\* Штерн В. Психология раннего детства. Петроград, 1922. С. 73.

\*\* Там же. С. 89.

\*\*\* Там же. С. 80.

Для того чтобы дать адекватное объяснение не только первому, но и второму периоду развития, не только накоплению сырого фактического материала, но и приобретению сложных психологических форм поведения, нужно отказаться от мысли, что высшие психологические процессы, в частности употребление речи как системы психологических знаков, представляются в процессе развития ребенка в результате проделанной им чисто логической операции, которая дает ему возможность на известном этапе сделать «открытие», «изобретение» того, какую роль играет система речевых знаков и как она употребляется. Эта чисто интеллектуалистическая концепция (как бы В. Штерн не пытался разоблачить и критиковать интеллектуализм) равно не приемлема для психологии, основанной на знании диалектики, как и концепция, сводящая все высшее психологическое развитие к приобретению известной суммы условных рефлексов и навыков. Для того чтобы адекватно объяснить, каким образом ребенок овладевает знаковой операцией как высшей посредственной формой поведения, нужно генетически подойти к механизмам и способам овладения. Нужно встать на точку зрения, что более сложная форма поведения предполагает и более сложные разившиеся механизмы овладения. Каждый новый этап детского развития глубоко и принципиально изменяет всю предшествующую структуру поведения и на каждом этапе этого развития действительны и новые законы. С этой точки зрения, выдвигая проблему подражания, мы гово-

рим: если известный вид подражания был адекватен в приобретении низших форм поведения, то он уже неадекватен в приобретении принципиально новых его форм. Подражание «воспитывая воспитывается», и потому мы можем с уверенностью сказать, что на дальнейших этапах овладения своим поведением подражание будет видоизменяться, реконструироваться и выступать в новой функциональной роли.

С точки зрения исторической теории, на принципах которой построена вся настоящая работа, мы можем говорить о двух путях вхождения ребенка в культуру.

Один из них понимается нами как естественная история знака, включающая в себя сложный процесс развития и перехода от низших натуральных форм поведения, в которых уже зарождаются и начинают действовать знаковые операции, не осознанные субъектом, к высшим психологическим, принципиальная особенность которых лежит в знаковой операции. Эта линия естественного развития знака требует освещения специально статьей (Морозова Н.Г. Естественная история знака.\*) и потому мы считаем излишним останавливаться на ней подробнее. Но все же мы хотели подчеркнуть как основную черту этого процесса сложный путь естественного зарождения и развития знака.

Другая линия развития высших форм поведения лежит через подражание и с этой точки зрения подражание является для нас не только способом овладения натуральными приемами поведения, но главным образом фактором культурного развития.

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

L.I. Bozhovich, L.S. Slavina

---

We continue to introduce our readers to the history of the cultural-historical psychology. This time we are offering you the first part of a previously unpublished manuscript by L.I. Bozhovich and L.S. Slavina, L.S. Vygotsky's disciples. It is an experimental study on children's imitation that was carried out in 1929 when the authors were second-year students at the Moscow State University. The article analyses the main theoretical approaches to studying imitation and draws a distinction between the imitation in animals and humans, between the natural and cultural imitation. It reviews the problem of imitation within the context of higher forms of behaviour development and provides the theoretical grounds for the hypothesis on genetic steps in imitation, its types, structure and functions in human behaviour. The higher type of imitation included in intellectual forms behaviour was chosen as a research object.

**Key words:** imitation, psychological development, higher forms of behaviour, L.S. Vygotsky.

---

\* Информация об этом исследовании есть в статье Р.Е. Левиной и Н.Г. Морозовой «Воспоминания о Л.С. Выготском» (Дефектология, 1984, № 5). Выготский Л.С. «поручил одному из авторов этой статьи (Н.Г. Морозовой) провести экспериментальное изучение «Естественной истории знака». Это изучение раскрыло в онтогенезе, как в действиях ребенка возникает новое значение и как ребенок в зависимости от его естественных свойств и возможности действовать с ним в том или ином направлении овладевает функцией знака в его различных значениях» (с. 82). Но, увы, ссылки на то, где были опубликованы результаты, нет. Ссылки на это исследование Н.Г. Морозовой у Л.С. Выготского есть (в работе «Орудие и знак в развитии ребенка», написанной в 1930 г.: «Изучение употребления знаков у ребенка и развития этой операции с необходимостью привело нас к исследованию того, как возникает, откуда берет начало символическая деятельность ребенка. Этому вопросу посвящены специальные исследования, разбитые на четыре серии: ... 3) исследование мотивировки, даваемой ребенком при объяснении, почему данный предмет назван словом (по клиническому методу Ж. Пиаже); 4) то же исследование с помощью избирательного теста (Н.Г. Морозова) (Собр. соч. Т. 6. М., 1984. С. 14.). В книге «Этапы пройденного пути» А.Р. Лурия пишет, что Н.Г. Морозова исследовала развитие способности к сложному выбору у маленьких детей. Это исследование проводилось под руководством А.Р. Лурии. Результаты исследования не были опубликованы, есть лишь указание на некоторые данные в его статье «Пути развития детского мышления» (Естествознание и марксизм. 1929. № 2). — *Прим И. К.*