

Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование)* (Часть 2)

Л.И. Божович, Л.С. Славина

Это продолжение публикации ранней работы Л.И. Божович и Л.С. Славиной. Подражание изучается в контексте развития высших психических функций и соотносится с проблемой воли. Представлено два экспериментальных исследования подражания. Первое касается изучения вопроса о способности к подражанию (на примере взрослых-афазиков), второе — развития подражания в детских возрастах. Подражание исследуется с помощью парной методики. Особенность методики заключается в том, что исследуется способность к подражанию опосредствованию. Теоретически обосновано существование трех стадий в развитии подражания. На большом эмпирическом материале описана первая стадия подражания — непосредственное подражание.

Ключевые слова: подражание, воля, высшие психические функции, стадии культурного развития, афазия.

3.

Подражание представляется нам неизбежным этапом волевого развития всякой высшей психологической функции.

Все опосредствованные формы поведения человека являются результатом социального развития. Овладевая своим поведением, он обращает на себя то, что им раньше было направлено на других. Мысль (Л.С. Выготского) о том, что в истории развития всякая функция выступает на сцену два раза — сначала как фактор социального взаимодействия, затем как функция, регулирующая индивидуальное поведение, кажется нам чрезвычайно глубокой и вскрывающей тот основной механизм, без знания которого нельзя глубоко понять социогенез высших форм поведения.

Таким образом, в процессе развития ребенок, раньше чем научится пользоваться речью как ауто-стимуляцией, пользуется ею как стимулом, организующим поведением других**, раньше чем научится управлять своим вниманием, он регулирует внимание других. «Мы знаем, — говорит Выготский, что

общая последовательность развития ребенка заключается в следующем: сначала другие люди действуют по отношению к ребенку, затем он вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других, и только в конце начинает действовать на себя***».

Представив себе развитие, идущее в таком плане, мы сейчас же начинаем искать те механизмы, с помощью которых происходит это овладение — сначала поведением для других, затем поведением для себя, — и один из главнейших механизмов этого перенесения мы видим в подражании.

Вместе с тем, мы знаем, что в истории развития высшие психологические функции проходят этап несколько своеобразного отношения к личности, где индивидуальное поведение является лишь исполнительным, подчиненным, а стимулирующим аппаратом выступает другое лицо. Таким образом, поведение, которое затем становится достоянием индивидуального поведения, сначала оказывается социально разделенным.

Ребенок сначала как бы учится подчинять себя другому, а затем уже научается подчиняться самому

* Продолжение. Начало см.: Культурно-историческая психология. 2007. № 2. — Прим. И.К.

** Подробно см. работы Р.Е. Левиной. К сожалению, прямых указаний на то, какие работы Р.Е. Левиной имеются в виду, нет. В уже упоминаемой книге «Этапы пройденного пути» А.Р. Лурия писал, что Р.Е. Левина проводила исследование планирующей функции речи (которое было опубликовано в статье «Идеи Л.С. Выготского о планирующей функции речи ребенка» // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. М., 2001. На этот же цикл исследований Л.С. Выготский ссылается и в монографии «Мышление и речь» (Собр. соч., т. 2, с. 47), и в «Орудие и знак в развитии ребенка» (Собр. соч. Т. 6. С. 22) — Прим. И.К.

*** *Выготский Л.С.* Развитие внимания и деятельности ребенка. Вопросы марксистской педагогики. М., 1930. С. 130. Данной работы в Списке трудов Л.С. Выготского, опубликованном в «Собрании сочинений» и «Вопросах психологии» (1996, № 5), нет. В журнале «Вопросы психологии» есть указание на работу под № 160. Развитие активного внимания в детском возрасте // Вопросы марксистской педагогики. Тр. Акад. Коммун. воспит. М., 1929. Вып. 1. С. 112–142; То же. Под загл.: Развитие высших форм внимания в детском возрасте // *Выготский Л.С.* Избр. психол. исслед. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 389–426; То же // Хрестоматия по вниманию. М.: Изд-во МГУ, 1976. С. 184–219. Вероятно, имелась в виду эта работа. Сверка цитаты, приведенной в тексте, это подтверждает. — Прим. И.К.

себе. Взятое под таким углом зрения подражание сближается с проблемой воли, входит в эту проблему как известная генетическая ступень.

В этом отношении очень интересно известное религиозное направление — старчество (одно время сильно распространившееся), возникшее стихийно и независимо друг от друга в целом ряде мест.

Игнорируя религиозную и мистическую сущность этого направления, хочется указать только на то, что в этом учении чрезвычайно правильно эмпирически осознана основная психологическая предпосылка, которая затем использована этим учением в соответствии с его религиозным содержанием.

Мысль эта заключается в том, что человек может достичь полной свободы, достичь наивысшего овладения собой, научившись подчиняться другому. Последователи этого направления избирали себе старца, человека, обладающего всеми достоинствами и качествами, которые они хотели обрести, и старались целиком подчинить себя его воле, видя в этом средство обрести силы для борьбы с самим собою. Мы снова повторяем, что нас интересует здесь не содержание этой своеобразной философии, но та психологическая предпосылка, положенная в основу этого направления, которая родилась вне науки и эксперимента и к которой мы приходим теперь на основе исследования.*

Таким образом, подражание видится нам как тот волевой этап, когда весь механизм воли уже готов, но овладение им принадлежит не самой личности, но вынесен наружу в социальную среду.

Чрезвычайно интересной и симптоматичной в этом отношении представляется нам болезнь, описанная подробно проф. А.А. Токарским, под названием «мерячение». Болезнь эта, по словам А.А. Токарского, характеризуется «подражанием» словам, жестам и действиям окружающих и неустойчивым исполнением данных им приказаний, причем, добавляет А.А. Токарский, других аномалий психической деятельности нет**.

Дальше А.А. Токарский высказывает еще одно интересное для нас утверждение: «не подлежит сомнению, говорит он, что явления подражания и исполнения приказаний имеют значение не случайных симптомов, но постоянных основных явлений***». И, наконец, А.А. Токарский приводит еще один исключительно важный для нас факт, что болезнь эта встречается почти исключительно у примитивных народов, т. е. интерпретируя в нашем смысле этот факт, — у народов, стоящих на низшей ступени культурно-психологического развития. Мерячение — это болезнь воли, та ее стадия, когда весь механизм волевого поведения готов, но подчинен любому внешнему воздействию. Люди, больные ме-

рячением, часто вынуждены делать так, как делают другие, даже если они и не хотят этого и повторение действий других приносит им большой личный вред. Так, например, А.А. Токарский описывает женщину, державшую на руках ребенка и бросившую его, когда случайно увидела человека, роняющего камень. Другой больной, наблюдавший за прыгнувшим в воду человеком, сейчас же последовал за ним, несмотря на то, что не умел плавать.

Когда мы с этой же точки зрения пытаемся рассмотреть истерию, то приходим к выводу, что громадная подражательность этих больных является следствием снятого верхнего слоя в их поведении, вследствие чего они возвращаются на более низкую генетическую ступень волевого развития.

Подытоживая все вышесказанное, мы можем следующим образом сформулировать психологическую проблему, подлежащую нашему исследованию. Мы хотим изучить подражание, взятое в трех различных, хотя и взаимодействующих между собой, плоскостях:

- 1) подражание как сложный психологический процесс в его функциональном и структурном генезе;
- 2) подражание как способ овладения высшими формами поведения;
- 3) подражание как культурно-психологический этап в развитии всякой психологической функции.

Экспериментальная часть

1.

Вся методика нашего экспериментального исследования направлена на изучение высших культурных форм подражания, на их генез, структуру и психологические механизмы (...).

Когда мы говорим о натуральном подражании в противоположность высшим культурным его формам, то вовсе не хотим сказать этим, что под понятием натурального подражания мы подразумеваем какую-то единую простую функцию, всегда одинаковую по своим проявлениям и структуре. Наоборот, понятие натурального подражания является чрезвычайно широким понятием, включающим в себя своеобразные законы развития и целый ряд разнообразных форм и ступеней аналогично тому, как мы это находим в специфических формах человеческого подражания. Уже Д. Болдуин указывает как первоначальную форму подражания «циклические реакции», «подражание самому себе» и старается наметить переход от этой его формы к подражанию социальному. Guillaume, работа которого представляется нам наиболее прогрессив-

* В рукописи данный фрагмент был зачеркнут карандашной линией по диагонали текста. Мы сочли важным оставить этот текст. — Прим. И.К.

** Токарский А.А. Мерячение и болезнь судорожных подергиваний. С. 3. К сожалению, данной книги обнаружить не удалось. Однако в статье «Ардалион Ардалионович Токарский. Инициатор разработки экспериментальной психологии», написанной Е.И. Сироткиной (см. Выдающиеся психологи Москвы / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. М., 1997), находим ссылки на его работу, которая максимально близко подходит к упомянутой авторами — Токарский А.А. Мерячение или болезнь судорожных подергиваний. 2-е изд., испр. и доп. Диссертация. М., 1893. — Прим. И.К.)

*** Там же.

ной, считает подражание функцией, подлежащей развитию, и задачу своего исследования формулирует так: «мы пытались исследовать как ребенок 1-го года учится подражать»* (*выделение наше*). В этом труде он намечает эволюцию подражательного акта в зависимости от эволюции натуральных возможностей ребенка. Как он показывает — подражание не одинаково у детей различного возраста, так как моторная активность (которой Guillaume придает огромное значение), внимание, память и другие психологические функции, обуславливающие, с его точки зрения, поступательное развитие подражательного процесса, изменяются в период роста ребенка. Он говорит о подражании «инстинктивного типа», «символическом подражании», о подражании «автономному действию» и т. д. К. Коффка, в свою очередь, пытается наметить два вида подражательных процессов, один из которых, трактуемый им как более примитивный по отношению к другому, он обозначает как «подражания движениям», другой — стоящий на следующей генетической ступени, как «подражание выполнению». Разницу между ними он видит в том, что первый затрагивает более простые психологические структуры, близкие к инстинктивным, и потому вызывает ответное движение, очень близкое к воспринятому. Другой, опирающийся на более сложные структуры, обнаруживает себя как подражание только результату, независимо от системы выполнения. Наконец В. Келер отмечает еще одну ступень подражания, которая с необходимостью включает в себя новый обязательный элемент — понимание подражаемого объекта. «Мысль, — говорит Келер, — что обезьяна несамостоятельно решила поставленную перед ней интеллектуальную задачу, но с помощью подражания — только тогда может быть высказана в форме упрека, если «простое подражание» должно представлять собой процесс, лишенный всякого следа разумного понимания прежде виденного, ибо «внезапное непосредственное выполнение относительно сложных действий, виденных когда-то, без следа разумного понимания и точно так, как если бы они были осмыслены, представляло бы явление, которое согласно моим знаниям психологии до сих пор никогда не наблюдалось ни у человека, ни у животных, и, следовательно, должно было быть введено здесь заново — в качестве гипотезы»**. Итак, мы видим, что и в самом, так называемом, простом натуральном типе подражания мы находим ряд последовательных своеобразных ступеней, ряд постепенных переходов от низших форм к высшим. Однако все вышеуказанные психологи не считали возможным провести между отдельными отмечаемыми ими формами принципиальную границу, не дифференцируя натурального, органического плана от социогенетического, они с неизбежностью приходили к следующему выводу: «Разница, говорит Guillaume, устанавливаемая нами между подражани-

ем у детей и взрослых, не является глубокой. Это разница в степени». И эту главную разницу он относит за счет богатства накопления предшествующего опыта. Аналогично этому утверждению высказывается и К. Коффка, говоря о различии, найденном им и другими психологами, в подражании двух самостоятельных типов. Подчеркнутое Л. Морганом различие, утверждает К. Коффка, является, таким образом, различием не в сущности, а в степени» (...).

Когда мы ставили серию опытов по методике В. Келера с детьми доречевого периода, то видели, что ребенок, раз поняв через подражание возможность использования палки для достижения цели, мог затем в качестве средства употребить не только палки совершенно другого типа, лежащие в другом месте, но и использовать для той же цели любой предмет, например, длинную книгу. И обратно, мы могли любым образом менять место положения объекта, к которому стремился ребенок, вместо того чтобы класть предмет на решетку, мы подвешивали его к потолку, к стене и т. д. и от этого функциональное использование палки не исчезало. Конечно, мы могли добиться и совершенно иных результатов.

Отсутствие понимания принципа, неумение перенести его в другую ситуацию, здесь мы с наглядностью убеждались в том, как подражание интеллектуального типа снова возвращается на нижнюю ступень — где ребенок безуспешно пытается овладеть интеллектуальным способом поведения с помощью механического подражания. Следовательно, для того чтобы подражание могло быть адекватно использовано по отношению к приобретению новых способов поведения, оно должно стоять на соответствующей ступени развития и обладать соответствующей структурой.

Если теперь мы возьмем подражание, которое опирается не на рефлекторно-инстинктивные механизмы поведения, но на словесную инструкцию, то увидим, что подражание этого типа, направленное на повторение самых элементарных с первого взгляда движений, должно обладать уже сложным опосредствованным механизмом.

Для того чтобы раскрыть структуру этого «простого», но уже специфически человеческого подражания, без анализа которого невозможно отдифференцировать его от всех других низших типов подражания, отождествление которых так было принято всегда старой психологией, мы обратимся к патологии.

2.

Патология — ключ развития.
Развитие — ключ патологии.

Это положение должно быть эпиграфом ко всем исследованиям научной психологии. Действитель-

* Guillaume P. L'imitation cher l'enfant. Paris, 1925. С. 223.

** Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930. С. 232.

но, психология только тогда может охватить все факты с точки зрения их исторического развития, когда наряду с нормальным материалом она будет пользоваться и патологическим. Без патологии невозможен глубокий анализ психологических механизмов поведения. Патологический материал открывает перед психологией богатые исследовательские возможности. Развитие отдельных функций, нахождение генетических ступеней, объяснение целого ряда психологических фактов только тогда может получить полное и действительное освещение, когда мы глубже войдем в исследование материала, предоставляемого нам психо- и невропатологией. Но не следует упускать и обратную зависимость: только исходя из общих теорий развития, можно разобраться в различных формах патологического материала.

Однако патология для нас должна быть не только экспериментом, произведенным природой и позволяющим изучить явления при выпадении той или иной функции, но и материалом, дающим возможность проследить и изучить деятельность систем и функций в иных структурных взаимоотношениях, чем у нормального человека, часто обнаруживающих себя как различные генетические ступени.

Однако ценным в патологии при изучении какого-либо механизма являются различные конкретные выявления одного и того же механизма при различных заболеваниях (Гольдштейн). Так, в нашем исследовании мы рассматриваем механизмы подражания с различных сторон в зависимости от того, выявляется ли оно в истерии, афазии или олигофрении.

При исследовании подражания у афазиков мы хотим проследить механизмы подражательных актов, направленных на чрезвычайно простые по своей структуре действия, но являющиеся, по существу, сложными и специфически-человеческими подражательными актами.

Head обнаружил и описал интересный факт, заключающийся в том, что больной афазией не может

подражать сидящему напротив него экспериментатору в соответствующем поднимании то правой, то левой руки. Но когда та же самая задача дается больному с помощью зеркального отображения, то подражание вполне удается. Будучи неоднократно повторенным в нашей лаборатории, этот опыт обнаружил описанные закономерности.

Основной вывод, сделанный Headом из своих исследований, сводится к следующему: при общей способности подражать, говорит Head, афазик способен подражать только простым операциям, сложное подражание оказывается у него нарушенным. Однако здесь мы не видим еще указания на механизмы данного явления.

Желая глубже проанализировать полученные результаты, мы обратились к опытам голландского исследователя Van-Voerkom'a и постарались воспроизвести их в нашей лаборатории. Опыты эти заключались в том, что экспериментатор проводил с небольшим количеством спичек ряд манипуляций, начиная с самых простых (дотрагивание одним концом спички до конца другой) и кончая очень сложной комбинацией этих движений. Испытуемый должен подражать действиям экспериментатора с возможной точностью.

Эксперименты показали, что простые движения не вызвали особых затруднений у наших испытуемых, но стоило нам несколько усложнить задачу, как испытуемые становились в тупик и не могли повторить всех действий, которые доступны ребенку пяти-шести лет.

Для большей наглядности приведем два протокола.

Протокол № 3

Испытуемая — больная Альт. с диагнозом амnestическая афазия.

Ситуация: экспериментатор и испытуемый сидят рядом. Перед каждым из них на столе лежит по спичке: 

Экспериментатор	Испытуемый
Дотрагивается спичкой, находящейся у него в руке, до спички, лежащей на столе. И так несколько раз	Правильно повторяет это движение
Экспериментатор несколько раз варьирует движение и дотрагивается до другого конца спички	Результат положительный

Дальше задача усложняется. Спички, лежащие на столе, перекадываются в вертикальное положение.



1. Экспериментатор дотрагивается головкой спички, находящейся у него в руке, до белого конца спички, лежащей на столе, и сейчас же убирает руку.



Испытуемая неправильно повторяет действия экспериментатора. Спрашивает: *Так я сделала?* Правильно повторяет движение только после четырех показов.

2. Экспериментатор дотрагивается головкой спички, которую держит в руке, до головки спички, лежащей на столе.



Результат отрицательный.

3. Экспериментатор складывает из двух спичек фигурку и оставляет ее на столе.



Испытуемая воспроизводит зеркально.



Экспериментатор: *У Вас неверно, найдите ошибку. Испытуемая долго пытается, но не может исправить ошибку: У Вас черное и черное — и у меня.*

Опыт по методике Head'a

Испытуемый — больной Ген. с диагнозом амнестическая афазия.

Ситуация: испытуемый и экспериментатор сидят на стульях один напротив другого:

Экспериментатор	Испытуемый
Отбрасывает левую руку в сторону	Подражает зеркально
Правой рукой дотрагивается до левого уха	Правой рукой дотрагивается до правого уха
Левой рукой дотрагивается до правого уха	Левой рукой дотрагивается до левого уха

То же самое, но в зеркальном отображении, дает плюс.

Не будем здесь останавливаться на целом ряде других опытов, проведенных нами как по вышеописанным методикам, так и по другим (метод Гельба и Гарольдштейна с подбором цветов и т. д.), давших нам принципиально те же результаты. Постараемся разобраться в описанных нами фактах.

В чем здесь дело, почему афазик, сохранивший обычную возможность подражать, не может подражать известным движениям несколько усложненного типа?

Афазия, говорит Д. Джексон, есть болезнь речевой активности, но Д. Джексон подразделяет речь на высшую и низшую. Последняя, несущая преимущественно коммуникативные функции, часто бывает сохранена при амнестической афазии. Речь высшая, направленная на себя и дающая возможность образовывать намерения, план, прогнозы, нарушается. Речь, говорит А. Гельб, занимает среди других функций совершенно особое место. Ее нельзя рассматривать наряду с другими функциями, она имеет специфическое значение для человека и становления его бытия. Речь оказывается необходимым участником всех высших психологических процессов, принимает в них участие и перестраивает их на новой основе.

Включаясь в натуральный процесс, она разбирает его и опосредствует через известную систему речевых символов, поднимая его на несоизмеримую высоту.

Посмотрим теперь на все вышеперечисленные факты с иной точки зрения.

Больные оказываются способными подражать тем действиям, которые не требуют вмешательства речи. Для того чтобы соответствующим образом поднять руку в зеркальном отображении, можно действовать чисто рефлекторно. Аналогичный процесс происходит в опыте со спичками. Здесь приводятся в действие примитивные механизмы. Структура подражательного акта носит непосредственный характер: Движение — восприятие движения — ответное действие. Воспринятое движение прямым образом завершается в ответном подражательном действии (S — R).

Совсем по другому принципу построены были сложные задачи. Для того чтобы подражать подня-

тию руки не зеркально, нужно восприятием движения, ответом на него включить опосредствующее звено в форме речи. Испытуемый должен опосредовать свое подражание планом, создать намерение, сформулировав в словах требуемое для него движение. Таким образом, мы видим, что испытуемым с нарушенной внутренней речью не удается подражание этого типа.

Простая непосредственная формула S — — — R нарушается через включение промежуточного звена и получается другое выражение: S — X — R, где X является сформулированным в словах намерением.

Однако чтобы проверить сделанные нами выводы, мы поставили еще одну серию экспериментов с теми же самыми испытуемыми, в которой мы постарались вынести за скобки речевую функцию, передав ее экспериментатору. Мы давали испытуемым сложную задачу, включающую ряд операций, которая могла осуществиться только при создании плана, при словесной формулировке своих действий. Когда мы убеждались, что такая задача недоступна испытуемым, мы разбирали ее на ряд последовательных движений, не требующих от испытуемых словесного синтеза. Другими словами, функцию планирующую — весь процесс брал на себя экспериментатор.

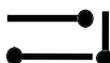
Приведем очень показательный в этом отношении протокол.

Испытуемая, уже известная нам больная, амнестическая афазичка Альт.

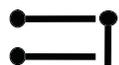
Ситуация: на столе перед испытуемой и экспериментатором в горизонтальном положении лежит по две спички.



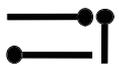
1. Экспериментатор складывает фигурку, после того как испытуемая посмотрела на нее, фигурка убирается.



Испытуемая складывает неверно.



Экспериментатор: *У Вас неверно. Обратите внимание на белые и черные концы.* Снова складывает фигурку и убирает ее. Испытуемая опять неверно воспроизводит фигурку.



Экспериментатор еще раз повторяет складывание, обращая внимание испытуемой на черные концы. Испытуемая складывает следующую фигуру.



Экспериментатор: *У Вас все правильно?*

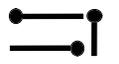
Испытуемая: *Нет, не так что-то.*

Экспериментатор складывает фигурку, оставляет ее на столе: *Посмотрите, что у Вас не так, как у меня.*

Испытуемая: *Сейчас я разберусь.* Складывает фигурку.



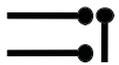
Экспериментатор: *Не совсем верно. Что у Вас не так?* Испытуемая сравнивает и складывает опять неверно.



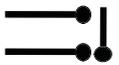
Что опять неверно?

Испытуемая: *Не могу сказать.*

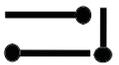
Экспериментатор: *Проверьте верхнюю спичку:*



Проверьте следующую. Испытуемая исправляет вторую спичку.



Экспериментатор: *Проверьте нижнюю.* Испытуемая кладет вторую спичку правильно.



Экспериментатор: *Теперь правильно?*

Испытуемая: *Правильно.*

Итак, теперь мы можем утверждать, что основной отличительно чертой сложного подражания от простого, чертой, поднимающей весь описанный нами подражательный процесс на несоизмеримую высоту, чертой, определяющей качественное своеобразие человеческого подражания, основанного на речевой инструкции и направленного даже на самые простые с первого взгляда акты, является внутренняя речь,

разбивающая непосредственное течение подражательного процесса и включающая в него промежуточное опосредующее звено ауто-инструкции.

Однако в наших экспериментах и в литературе мы встречаем целый ряд фактов, которые на первый взгляд как будто противоречат всем вышеизложенным положениям и указывают на якобы очень сложные формы подражания у афазиков. Так, например, наши испытуемые могли подражать экспериментатору в писании карандашом на бумаге, в повторении длинных фраз, могли отпирать замок вслед за экспериментатором и т. д. и т. п. Все эти действия носят сложный цепной характер и трудно представить себе возможность воспроизводить их без предварительного плана. Но попросим наших испытуемых повторить действия экспериментатора в несколько искаженной по сравнению с обычной ситуацией. Так, например, предложим нашим испытуемым писать на бумаге ложкой или ножницами, повторить бессмысленную фразу (снег черный, белила черные), попросим испытуемого вместо того, чтобы отпереть замок с помощью ключа, повесить этот ключ на перекладину замка. Когда мы поставили такого рода эксперименты, то увидели, что подражание, так хорошо функционирующее в нормальной ситуации, здесь отказывается служить.

Но что является наиболее интересным в этих экспериментах, это не полный отказ от подражания, но воспроизведение нормальной ситуации.

Когда мы предлагали испытуемым повторить действия экспериментатора, пишущего ложкой на бумаге, то испытуемый после очень характерного момента торможения и колебания брал карандаш и проделывал с его помощью всю операцию. Точно так же и с замком. Испытуемый обычно брал ключ, несколько секунд держал его в нерешительности, вертел в руках и затем уверенно вкладывал его в замок и производил привычное действие отпирания.

Мы могли бы описать здесь целый ряд подобных же экспериментов, где испытуемые, вместо того чтобы произвести сложную систему действий, воспроизводят обычную для них ситуацию. Но нам кажется достаточно убедительным уже описанный ряд фактов. Все они получают полное объяснение с точки зрения уже высказанных нами положений (...). Мы установили, таким образом, чрезвычайное многообразие натурального подражания, постарались показать, что внутри этого, с первого взгляда, единого пласта лежит еще много своеобразных прослоек, и показали, наконец, что многие фенотипические, близкие друг к другу формы подражания, которые обычно не подлежали принципиальному разграничению, на самом деле являются качественно отличными по существу. Наконец, мы постарались показать, как на известной ступени развития речь разрушает натуральные механизмы подражательного акта и вводит в них опосредствующее звено.

Сейчас мы перейдем к следующей основной главе нашего исследования, в которой мы постарались подвергнуть анализу генез высших психологических

форм подражания, направленных на овладение опосредствованными формами поведения.

Здесь мы постараемся показать, как подражание, вступая в сложный синтез с другими высшими психологическими функциями, проходит ряд генетических преобразований, меняя последовательно характер своего функционирования и структуру. Если сейчас мы показали, как натуральное подражание расслаивается речью, то дальше мы попытаемся показать, как это уже однажды опосредствованное подражание вступает во вторичный контакт с высшими планирующими функциями речи и совместно с ней завоевывает область культурного приспособления к исторической культурной среде*.

3.

Своеобразие постановки проблемы подражания в нашем исследовании диктуется и своеобразием применяемой нами методики.

В отличие от интроспективного метода и метода объективного наблюдения, на основе которого строились все наиболее солидные работы по вопросу подражания, мы применяли в своих исследованиях эксперимент.

В основу эксперимента нами была положена парная методика, которая давала возможность осуществлять изучение одного ребенка при помощи другого. Такого рода прием является чрезвычайно благодарным и позволяет много экспериментальных комбинаций. Как мы увидим дальше, можно вызвать различную форму подражания, вскрыть различные психологические структуры этого процесса в зависимости от целого ряда вариаций в отношении возрастного и интеллектуального интервала между двумя испытуемыми детьми, а так же в зависимости от стадий их культурного и общепсихологического развития. Таким образом, у нас открывалась возможность несколько модифицировать характер и степень трудности задач, предлагаемых для выполнения, создавать новые экспериментальные задачи в зависимости от различных сочетаний испытуемых детей. Парная методика, несмотря на свою благотворность, чрезвычайно редко применялась и применяется в психологическом исследовании, и нам кажется, что в

этом отношении допускается большая экспериментальная ошибка. Мы убеждены в том, что парная методика как способ изучения психологических явлений в силу своего исключительного значения со временем должна сама стать в центр психологического исследования.

Экспериментальному исследованию, как это неоднократно подчеркивалось нами раньше, мы подвергли подражание, направленное на овладение специфическими формами человеческого поведения. И так как мы считаем основным принципиально новым звеном в поведении человека умение употребить знак как средство для овладения собственными психологическими процессами, то мы и пытались построить весь наш эксперимент так, чтобы можно было проследить, как путем подражания ребенок усваивает пользование этим знаком. Другими словами, мы создавали такие задачи, для решения которых надо было использовать не прямой, а обходной путь в самом широком смысле этого слова.

В решении сконструированной нами ситуации ребенок должен был не опираться на непосредственные натуральные механизмы поведения, а опосредствовать их через знак или орудие.

Для этого мы воспользовались очень простой методикой (модификацией ее в соответствии с нашими задачами), с помощью которой было проведено уже не одно исследование, направленное на изучение культурных форм поведения**. Суть примененной нами методики заключается в том, что двум детям, стоящим на разных ступенях культурного развития, мы предлагали ряд последовательных задач, доступных для самостоятельного решения лишь старшему из них.

В этих экспериментах испытуемые оказывались перед необходимостью запомнить такое количество слов и фраз, которое превышало их естественные возможности. Когда испытуемые убеждались, что запомнить механическим путем не представляется возможным, мы давали им бумагу и карандаш, с помощью которых они могли облегчить себе задачу***. Однако в инструкции экспериментатор ставил условия, исключающие пользование буквами.

Таким образом, испытуемые должны были делать на бумаге какие-либо заметки или изображения, ко-

* Текст главы заканчивается, и на свободном месте карандашом сделана рукописная пометка «Ал.Р.! Нужно ли здесь говорить о том, что меняется не только функция, но и межфункциональные отношения, то есть вставить все в "системный контекст"?» — Прим. И.К.

** Лурия, Левина, Запорожец ??? (Такая ссылка выглядит странной в студенческой работе. Вероятно, авторы имели в виду исследование ближайших сотрудников Л.С. Выготского, проводимые в лаборатории АКВ и 2-м МГУ. — Прим. И.К.)

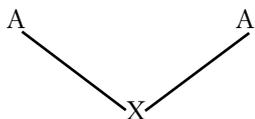
*** Авторы использовали модификацию метода пиктограмм, разрабатываемого А.Р. Лурией. О этом методе в «Этапах пройденного пути» — «В 1929 году наша группа занялась "сигнификативной деятельностью. Под этим мы подразумевали путь, которым дети приходят к способности усваивать значения стимулов, которыми им нужно овладеть, создавая тем самым свою собственную «инструментальную» опосредствованную деятельность. Мы просили детей изобретать пиктограммы — рисунки по их собственному выбору, чтобы помочь запоминанию серий абстрактных слов" (с. 38). Этот же прием был использован и Р.Е. Левиной в исследовании, описанном в статье «Идеи Л.С. Выготского о планирующей речи ребенка» (Вопросы психологии. 1968. № 4.). См. также о методе, например, С.В. Лонгинова, С.Я. Рубинштейн. О применении метода "пиктограмм" для экспериментального исследования мышления психических больных. М., 1972. Другой источник — Р.Е. Левина и Н.Г. Морозова в статье «Воспоминания о Л.С. Выготском» (Дефектология. 1984. № 5) пишут об этом исследовании так: «Собирали мы тогда материалы методом пиктограммы у детей. Материалы эти, полученные на разных возрастах, обнаружили у детей развивающую способность к опосредствованным действиям и к осознанности собственных психических процессов; эта осознанность в ходе психического развития детей приводила к возникновению способности управлять своими психическими процессами» (с. 83). — Прим. И.К.)

которые выполняли бы роль опосредствующего звена — знака.

Но с другой стороны, фразы и слова, которые мы предлагали для запоминания, тоже строились нами по известному принципу, несколько провокационного по отношению к испытуемым характера.

В первой серии опытов мы давали для запоминания такие фразы, например «девочка голодная», «старуха глухая», «дядя добрый» и т. п., в которых наличествовал объект, легко и просто изобразимый в форме рисунка (*старуха, дядя, девочка*), и предикат, который непосредственно нельзя нарисовать и который требует условного, знакового обозначения (*голодный, глухая, добрый*). Эта первая серия провоцировала детей, стоящих на прединструментальной стадии развития, на изображение только одного объекта, от чего в результате у ребенка получилась серия совершенно одинаковых человеческих фигур, ничем не дифференцированных и не могущих выполнять какую-либо знаковую функцию.

Вторая серия наших фраз является провокационной для следующего этапа культурного развития, когда ребенок хорошо устанавливает соответствующие ассоциации, но не может правильно употребить их при воспроизведении. Эта серия содержит в себе такие фразы, как, например, «страшная сказка», «смешная вещь», «интересная игра» и т. д. Фразы этого типа позволяют легко выделить известный признак или известный образ, связанный с общей ситуацией, но провоцирующий воспроизведение по прямой непосредственной линии. «Страшная сказка» — ребенок, почти не задумываясь, говорит: «Ага, волк», рисует волка и воспроизводит «Волк». Этот тип инструментальной операции, которую А.Р. Лурия в работе, специально посвященной этому вопросу*, обозначил в виде формулы $A - X - X$, где A является стимулом, X — опосредствующим звеном и X воспроизведением по прямой непосредственной линии, в отличие от обычной инструментальной операции, структура которой носит характер



При помощи только что описанной методики мы наблюдали подражание сложным опосредствованным операциям. Мы взяли здесь непосредственное поведение в области памяти лишь потому, что пиктографическая методика является изученной и разработанной, но принципиально мы могли бы с одинаковым успехом воспользоваться любой другой опосредствованной формулой поведения, ибо принципиальное употребление знака везде идентично.

4.

Пользуясь данной методикой, мы обнаружили в наших экспериментах три ясно выраженные по структуре и механизмам генетические ступени подражания. Подражание первого типа характеризуется во многом еще натуральными процессами и является результатом доинструментальных способов поведения. На этом подражании мы остановимся коротко и опишем его только для того, чтобы отдифференцировать его от последующих стадий. Второй вид подражания — так называемое механическое, или магическое, подражание — является как бы промежуточным переходным моментом. И, наконец, третий вид, высшее психологическое подражание, обнаруживается на основе синтеза высших психологических форм поведения.

Основной предпосылкой, делающей возможным высшие культурные формы поведения, является умение субъективно разделять вещи на «объекты», к достижению которых ребенок стремится, и на «средства», при помощи которых ребенок овладевает этими объектами (А.Р. Лурия**).

Если ребенок стоит на такой ступени психологического развития, где еще не существует этого разделения, то он всякую задачу, связанную с опосредствованной операцией, либо совсем откажется выполнять, либо будет ее выполнять вне инструментального плана. То же самое мы имеем и в отношении подражания. Если перед нами ребенок, стоящий на прединструментальной стадии развития, то ему не доступны высшие формы подражания, и, следовательно, весь наш эксперимент, рассчитанный на них, перестраивается на совершенно иной психологической основе. Поставленный перед ситуацией функционально использовать свой рисунок в качестве знака для запоминания и, не умея этого сделать, он и через подражание не научается данному приему, ибо он стоит вне его интеллектуальной зоны, вне зоны его общего культурно-психологического развития.

Для него с самого начала непонятна формула всякого инструментального акта: «нарисуй для того, чтобы запомнить». Двухфазная задача распадается для него на две естественные свои части. Либо надо запомнить, и для этого ребенок готов употребить тот способ, который является в данном случае наиболее натуральным, т. е. механическое запоминание, либо надо нарисовать, и тогда он будет относиться к процессу рисования как к таковому. Рисунок для него еще не может играть своей специфической роли, он еще не входит в сложную систему знаковых операций.

При таких условиях ребенок подражает не рисунку как средству, а самому процессу рисования; подражание при этом является для него не рациональным средством приобретения какого-либо нового приема поведения, но лишь естественной непосредственной

* Вероятно, имеются в виду исследования, обобщенные в статье «Пути развития детского мышления», опубликованной в журнале «Естествознание и марксизм». 1929. № 2; Материалы по генезу письма у ребенка. Вопросы марксистской педагогики: Труды психологической лаборатории Академии коммунистического воспитания. М., 1930. — *Прим. И.К.*

** Лурия А.Р. Материалы по генезу письма у ребенка. Вопросы марксистской педагогики: Труды психологической лаборатории Академии коммунистического воспитания. М., 1930.

тенденцией. Таким образом, весь эксперимент деинструментализируется, и подражание выливается в простое подражание, близкое к натуральному типу.

Примером такого подражания может явиться поведение девочки Аллы 4 лет 6 месяцев, представленное следующим протоколом:

Протокол № 30

Испытуемые Алла (4 года, 6 месяцев), Гриша (9 лет, 7 мес.)

Экспериментатор дает обычную для всех наших опытов инструкцию: *Сейчас я скажу тебе много слов, фраз, назову много предметов. Ты должна запомнить все, что я тебе скажу; но слов будет так много, что запомнить трудно, а потому возьми бумагу и карандаш и рисуй все, что я буду тебе говорить, потом, когда попрошу, ты посмотришь на свой рисунок и вспомнишь все, что я говорила.*

Первая фраза для запоминания «Большой город».

Алла смотрит на рисунок Гриши: *Сейчас нарисую двухэтажный дом. Опять заглядывает к Грише: Длинный, длинный, длинный нарисую. Рисует. Окно и в окне цветы стоят.... Ставни... Окна закрыты. Смотрит к Грише (рис. 1 см. вкладку)*.*

Гриша: *У меня дома большие вот и будет большой город.*

Алла смотрит на рисунок Гриши: *Тетья, я плохо рисую, у Гриши вон как хорошо, я так не умею.*

Экспериментатор: *Это не важно, лишь бы запомнила.*

Алла смотрит на рисунок Гриши.

Алла: *У меня ступеньки, чтоб с крыльца идти. Рисует ступеньки, часто заглядывает в Гришин рисунок.*

Эксп.: *Что ты нарисовала?*

Алла: *Хата, это двери.*

Эксп.: *Что надо было запомнить?*

Алла: *Не знаю.*

Эксп.: *Что же ты нарисовала?*

Алла: *Хату, дом двухэтажный.*

Эксп.: *Гриша, а ты что нарисовал?*

Гриша: *Большой город.*

Алла: *И я большой город.*

Воспроизведение: Гриша — «большой город», Алла — «хата, стоит возле города», показывает на другие рисунки людей, расположенных кругом, «люди гуляют».

По каким признакам мы можем убедиться, что рисунки Аллы не несут знаковой функции? С одной стороны в этом убеждает способ, каким ребенок приступает к работе. Алла долго отказывается, уверяет, что она «так запомнит». Затем спрашивает: *Нужно рисовать?* Рисование здесь направлено на рисунок вообще, а не на изображение основного признака, приобретает все характерные черты процесса рисования как такового.

Тщательное вырисовывание Аллой цветов, ставней, закрытых окон, ступенек крыльца свидетельствует об увлечении самим процессом рисования, без от-

ношения к процессу памяти. У Аллы это увлечение заходит так далеко, что она начинает волноваться из-за плохо сделанного рисунка, с точки зрения не средства, а фактического его изображения. И, наконец, на вопрос: «Что ты нарисовала?» Алла называет то, что она нарисовала в действительности, а не то, что должен был изображать ее рисунок — *хата, это двери.*

Более того, увлеченная самим рисунком, девочка совсем забывает то, что она должна была запомнить, и ее ответ: «не знаю» очень характерен в этом отношении.

Однако несмотря на отсутствие особой необходимости подражать, подражание здесь выражается с большей определенностью. Рисуя домик, Алла, сама не замечая этого, создает почти точную копию рисунка своего партнера: удлиненная середина и две пристройки по бокам, три ступеньки внизу, но интерпретирует свой рисунок она совершенно самостоятельно: *Это крыльцо, чтобы садиться* (указывает на рис.1), *ступеньки с крыльца идут, ставни, окна закрыты*, и т. д. Все это является продуктом собственной фантазии.

Чрезвычайно симптоматичной в этом отношении является речь ребенка. Речь при данных условиях не может выполнять инструментальные, планирующие функции по отношению к подражанию, ибо весь процесс рисования и подражания состоит в чисто натуральном плане; речь лишь сопровождает рисунок, включая в себя много эгоцентрических компонентов и отчасти выполняя коммуникативные функции.

Соответствие определенного организующего стержня дает богатые возможности речевым побочным ассоциациям, которые возникают у ребенка в громадном количестве. Часто можно наблюдать в эксперименте, как речь дает повод новым ассоциациям, которые ребенок воплощает в рисунке, а затем рисунок, в свою очередь, провоцирует новые ассоциативные признаки зрительного порядка. Следовательно, богатство побочных ассоциаций зрительного и вербального характера, не имеющих прямого отношения к заданию, является характерной чертой этого первичного этапа подражания. Действительно, уже в этом протоколе, который был нами приведен выше, мы можем отметить богатство сопровождающей речи и богатство вырисовываемых деталей, ассоциативно связанных с изображаемой ситуацией. «Сейчас дом нарисую», — говорит Алла и затем, увлеченная рисунками и все новыми и новыми ассоциациями, продолжает: «окно», окно, естественно, вызывает дальнейшую ассоциацию: «в окне цветы стоят», «окна закрыты» (этого Алла не рисует, это чисто вербальная ассоциация, которая ведет за собой «ставни», которые девочка и пытается изобразить). Дальше идет «крыльцо, чтобы садиться», и дальше ступеньки «чтобы с крыльца идти».

Не имея руководящего принципа, ребенок становится рабом ассоциаций, рабом ситуации.

Девочка Женя С., четырех лет, которой надо запомнить фразу «Мальчик бежит», рисуя ноги мальчика, говорит: *А вот башмачок*, после этого она тщательно вы-

* В рукописи нет четкого указания на то, в каком конкретно месте должна располагаться ссылка на рисунок. Сами же рисунки вклеены в текст. — Прим. И.К.

рисовывает башмачок. Так же и в следующей задаче — надо запомнить: «у бабушки зубы болят». Женя рисует, как бабушка лежит в постели. Вскоре она забывает, что рисунок должен изображать «у бабушки зубы болят», и рисует просто лежащую в кровати бабушку (рис 2 см. вкладку). При этом она долго и чрезвычайно тщательно вырисовывает ножки кровати в каком-то гиперболическом количестве, тщательно покрывает бабушку одеялом и все это не следствие подражания (подражанием была только сама идея изобразить задачу таким образом), а следствие собственных ассоциаций.

Этот рисунок Женя делала так долго, что другой испытуемый (Вова, 8 лет 6 месяцев) начал волноваться. В его рисунке мы, действительно, видим лишь принцип, и заняться его отделкой Вове не приходится в голову даже при наличии значительного свободного времени, он выполнил задачу, а рисунок как таковой его не интересует.

Не вдаваясь в описание экспериментов, я* все же приведу два интересных в этом отношении рисунка (рис. 3 см. вкладку), где идея рисунка взята у партнера, и где затем испытуемый обременяет этот принципиальный способ изображения громадным количеством несущественных для знаковой роли рисунка ассоциативных признаков.

Ребенок В (т. е. подражающий) девочка — Сима, 7 лет, несколько отстающая в своем развитии. В изображение детского сада она включает солнце, скамейки, массу детей и деревьев, словом все то, что связано у нее в единый ситуационный контекст.

Следующий рисунок изображает «Дети заблудились» (рис. 4 см. вкладку).

Ребенок А — Маня, 6 лет. Ребенок В — Лида, 8 лет, умственно отсталая. Вначале Лида отказывается от выполнения задачи, но затем после фразы Мани «Надо лес нарисовать» рисует, приговаривая и почти не глядя, вая к Мане: «Надо кустики, Травка, Вот маленькая березка, Тут дождь, ветер, там много травы еще, Земляничку нарисую, Земляничка хорошая». Лида, отвлеченная изображением всех ассоциативно связанных с лесом признаков, даже забывает, что надо запомнить «дети за-

блудились», рисует одну гуляющую по лесу девочку.

Не стоит умножать примеров, так как приведенные достаточно ярко иллюстрируют нашу мысль.

Таковы симптомы и факторы, которые являются характерными для этого первичного типа подражания. Что же своеобразного мы можем наблюдать в структуре самого процесса подражания? Являясь следствием естественной тенденции ребенка, а не средством для овладения опосредствованным способом поведения, он идет совершенно неорганизованно и импульсивно. Процесс подражания здесь не расчленен на две фазы. Между восприятием образа и его копированием не включается промежуточное звено — самостоятельное поставленная цель и планирование своего дальнейшего поведения в зависимости от этой цели. Потому ребенок подражает случайным признакам, упуская основной — варьирует разнообразным способом образец для подражания, но не в зависимости от поставленной цели, а подчиняясь случайным ассоциациям (...).

Психологически, следовательно, мы можем характеризовать эту стадию подражания как непосредственную, без промежуточного звена, носящего интеллектуально-планирующий характер, без сознательно поставленной цели подражания. Речь и подражание не соединились еще на этом этапе в сложный психологический стимул.

С точки зрения невродинамики ребенка мы можем так же говорить об импульсивности, непосредственности, об отсутствии «функционального барьера» между восприятием и реакцией на восприятие.

Выше мы уже оговорились, что задача, поставленная перед нашими испытуемыми, в решении которой мы хотели найти подражание, стояла вне зоны их культурно-психологического развития и поэтому мы не получили ожидаемого подражания, но получили его на совсем иной основе.

Эта ступень, взятая в отношении высших форм подражания, представляется нам свертывающимся, инволюционирующим процессом.

(Продолжение следует)

Psychology of Child's Imitation (Experimental-Psychological Research) (part 2)

L.I. Bozhovich, L.S. Slavina

The presented article proceeds with the publication of the early work of L.I. Bozhovich and L.S. Slavina. Imitation is discussed in the context of the higher mental functions and it is correlated with the problem of will. Two experimental research of imitation are presented. The first research deals with investigation of the imitation ability (it is illustrated by the example of the adults with aphasia). The second one concerns the development of imitation in childhood. The pair method is used for the analysis of imitation. An existence of three stages in imitation development is theoretically justified. The first stage of imitation — the spontaneous one is discussed on the basis of considerable amount of empirical data.

Keywords: imitation, will, higher mental functions, cultural development stages, aphasia.

* В рукописи в ряде мест произведены замены местоимения «я» на «мы». В данном случае замены произведено не было. — *Прим. И.К.*