

Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) Часть 3*

Л.И. Божович, Л.С. Славина

Продолжение публикации ранней работы Л.И. Божович и Л.С. Славиной. Подражание рассматривается в контексте развития высших психических функций. Представлены результаты эмпирического исследования 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. Описана вторая стадия подражания — наивная психологическая стадия.

Ключевые слова: подражание, высшие психические функции, стадии культурного развития, наивная, магическая стадия.

5**

Перейдем теперь к следующей фазе в развитии процесса подражания, названной нами его наивно психологической стадией. Генетически эта стадия представляет собой переходный момент между предшествовавшей только что нами описанной, в которой отсутствуют даже простые попытки, направленные к овладению культурными формами поведения, и стадией последующей, направленной на овладение собственными приемами поведения, и несущие на себе все характерные черты инструментального акта (...). Ребенок, стоящий на наивно-психологической стадии развития в отношении процесса подражания, видит и понимает, что при помощи рисунка запоминание значительно облегчается. Он замечает, что его партнер, ребенок А, прекрасно справляется с поставленной перед ним психологической задачей и для него подражание становится способом, средством, при помощи которого он пытается овладеть приемом, применяемым ребенком А. Следовательно, ребенок В подражает ребенку А для того, чтобы овладеть известным приемом. Интересным здесь является момент сознательно поставленной цели и осмысленное употребление подражания для разрешения поставленной задачи. Но характерным для всякого инструментального акта является то, что наружу вынесена лишь известная часть всего процесса, остальной же процесс протекает скрыто для постороннего взгляда. Когда мы предлагаем ребенку А запомнить что-то при помощи рисунка, то внешним остается, с одной стороны, стимул задачи, с другой — рисунок ребенка, с помощью которого он запоминает и который выносится им на бумагу как законченный продукт его внутренней психологической работы. Вычленение признака, планирование, произвольное установление обратной связи между рисунком и фразой для запоминания — все это представляет внутренний процесс, остающийся скрытым для ребенка В. Кроме того, ребенок В, стоящий на стадии наивной психологии, еще не обладает такой степенью развития анализа, которая позволила бы ему

вскрыть скрытый для него внутренний процесс. В результате оказывается, что внешняя, ничем не характерная связь между стимулом и средством понимается им как внутренняя. Ребенок В начинает верить, что рисунок помогает запоминанию не в силу известных психологических приемов, ставящих рисунок на службу памяти, но что в самом рисунке, безотносительно к личности, заключены эти возможности. Создается как бы магическое отношение и наивно-психологическая стадия подражания на этой ступени трудности задачи окажется уже пройденной ребенком. Исходя из этого положения, мы можем говорить, что подражание магического типа встречается у детей при подражании сверхтрудной по отношению к ним ситуации. Когда мы имеем такие случаи магического отношения к рисунку, подражание, естественно, направляется на всю внешнюю ситуацию, ребенок копирует эффект без понимания процесса.

Поставленный в только что описанные нами условия, ребенок не понимает психологического смысла рисунка, а потому считает, что весь рисунок без исключения, каким его нарисовал ребенок А, служит для запоминания, и что для того, чтобы он помог запомнить ребенку В, надо его скопировать как можно тщательнее. Ребенок не может выделить того, что является наиболее существенным (структурный центр) в подражаемом объекте, и потому мы имеем случаи точного копирования этой ситуации, желание как можно ближе и детальнее нарисовать все, что нарисовал ребенок А.

Перед нами **протокол № 20**.

Испытуемый Юра Д., 7;6, ученик нулевой группы. Ребенок В тоже мальчик **Юра**, 5 лет, дошкольник. Инструкция обычная для наших опытов. Для запоминания дается слово «базар» (рис. 5). Ребенок А рисует, ребенок В заглядывает:

— Дай посмотреть, а то я не могу.., как он? и т. д. Ребенок В все время заглядывает, рисует тщательно, стараясь скопировать все детали. — «Ах, ах, уже...»

Э к с п.: Что ты нарисовал?

Ребенок В: Палочки.

* Продолжение. Начало см.: Культурно-историческая психология. 2007. № 2–3. — Прим. И.К.

** В рукописи этот параграф пронумерован как «2». Мы его нумеруем в соответствии с общей нумерацией, разделяя вслед за авторами две главы «Постановка проблемы» и «Экспериментальная часть». — Прим. И.К.

Эксп.: А что надо было запомнить?

Ребенок В: Базар.

Эксп.: А ты запомнишь по своему рисунку?

Ребенок В: Запомню.

Экспериментатор обращается к ребенку А: А ты что нарисовал?

Ребенок А: Корзина, яблоки.

После этого детям дается следующее слово. Когда ребенок А начал уже рисовать, ребенок В вдруг переворачивает свой листик, смотрит на законченный им уже первый рисунок, затем заглядывает к ребенку А и пририсовывает еще одну палочку.

Эксп.: Зачем ты это сделал?

Ребенок В: Как у Юры.

При воспроизведении ребенок А дает плюс, ребенок В отвечает — забыл.

Возьмем следующий протокол.

Испытуемые девочки Женья 9;3 и Тома 7 лет. Для запоминания дается фраза — «на улице холодно».

Тома смотрит на Женю, ждет, пока та начнет рисовать. Женья рисует, Тома смотрит.

Женья: Сейчас, тут ветки, тут побольше.

Тома тоже начинает рисовать, часто заглядывая к Жене. Рисуют молча.

Эксп. (обращаясь к Томе): Что ты нарисовала?

Тома: На улице холодно.

Эксп.: А по чему ты запомнишь?

Тома: Вот по этим штучкам (рис. 6).

Эксп.: А это что?

Тома: Елочки.

Эксп. (обращается к Жене): А ты?

Женья: По снегу и ветки осыпались.

Тома начинает быстро пририсовывать.

Эксп.: Что ты рисуешь?

Женья: Снег.

Экспериментатор дает следующую фразу для запоминания — «Большой рынок».

Женья рисует, все время сопровождая рисунок речью: *Вот лотки, много лотков, люди ходят, покупают.* Тома смотрит, потом начинает рисовать. Рисует, часто заглядывая в рисунок Жени. Женья кончила. Тома продолжает рисовать. Рисует долго. Жене надоело сидеть, она пририсовывает еще кусочек (рис. 7, справа). Тома кончает рис. 7 (слева) и принимается за рис. 7 (справа). Когда Женья кончила, Тома берет ее рисунок, кладет около себя и начинает точно срисовывать.

Воспроизведение. В первом случае Тома говорит: На улице холодно.

Эксп.: По чему ты узнала?

Тома: Наизусть помнила.

Женья: На улице холодно, снег лежит.

Во втором случае Тома говорит: рынок.

Эксп.: По чему ты узнала?

Тома: По рынку.

Женья: Большой рынок, много лотков стоит.

Мне кажется излишним разбирать приведенные протоколы, они слишком ясно говорят сами за себя. Ребенок В, веря в магическую силу рисунка как такового, старается как можно старательнее скопировать все его детали, часто не понимая их значения (...). До сих пор

мы рассматривали тщательное копирование рисунка А, являющееся следствием магического отношения, но мы имеем ряд случаев, когда магическое отношение распространяется не только на рисунок, но и на всю ситуацию, и мы видим, как объектом подражания становится не только рисунок как таковой, но даже слова и жесты, продуцируемые ребенком А. Получается как бы синкретическое отношение ко всем элементам ситуации. Характерной чертой синкретизма, говорит Л.С. Выготский, является то, что ребенок не расчленяет еще элементов действительности, не приводит их в новые, более сложные связи, в роде причинных и других абстрактных связей, устанавливаемых отвлеченным мышлением. Оно опирается исключительно на те конкретные связи, которые ему даны в личном опыте. Ребенок воспринимает мир синкретически. Это значит, что он еще не может освободиться от тех связей, в которых ему представляются вещи. Он воспринимает явления и вещи в их нерасчлененном единстве*. По очень меткому определению Пиаже, синкретизм — это тенденция «связывать все со всем». Анализируя в данном случае подражательную деятельность с позиции синкретизма, мы находим в ней следующие элементы: ребенок видит, что для достижения известной цели его партнером был проделан ряд манипуляций. Не расчленяя и не анализируя характер истинных связей между целью и средствами, ребенок принимает внешние видимые им связи за действительные и таким образом впадает в глубокую логическую ошибку: для достижения цели, с его точки зрения, становится видно все, что при этом находилось в ситуации.

Для пояснения и иллюстрации этой мысли нам кажется более удобным воспользоваться серией опытов, поставленных по иной методике. Если в пиктограмме мы имеем подражание в овладении собственными приемами поведения, подражание функциональному употреблению знака, то в опытах, которые мы сейчас проведем, подражанию подвергались способы овладения внешним объектом, т. е. функциональное употребление орудия. Методика опытов была нами заимствована у К. Келера, она применялась им для исследования разумного поведения обезьян** и модифицирована нами в соответствии с нашими задачами. Принцип этих экспериментов заключается в том, что перед испытуемыми ставится задача, к решению которой можно прийти лишь обходным путем, употребляя функционально одни вещи по отношению к другим. Для эксперимента мы брали двух детей, стоящих, так же как и в опытах с пиктограммой, на разных стадиях культурного и интеллектуального развития. Сначала эту задачу мы предоставляли решить ребенку В, если ему это не удавалось, то на его глазах ту же самую задачу решал ребенок А, и только затем мы снова давали возможность решать ее ребенку В, стараясь уловить то влияние, какое на него оказало произведенное на его глазах решение. В соответствии со стоящими перед нами задачами: вскрыть магическое отношение к подражаемому объекту и наличие синкретического отношения ко всем элементам ситуации, мы построили наши эксперименты по специальному типу. Специфичность их конструкции заключалась в том, что для решения известной ситуации испытуемому

* Выготский Л.С. Педология школьного возраста. М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1928. Задание 5-е, с. 14.

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

с самого начала предоставлялось два пути. Один, более непосредственный, должен был в результате привести к неукладу, второй же, гораздо более опосредствованный и сложный, в результате приводил к достижению цели. При таких условиях мы рассчитывали, что ребенок А раньше сделает ложную попытку и затем, убедившись в ее несостоятельности, предпримет правильный способ решения. Проблема заключалась в том, воспроизведет ли ребенок В всю виденную ситуацию, повторит ли ложную попытку или же воспользуется непосредственно правильным приемом решения. Совершенно ясно, что в целом ряде случаев мы получали сразу правильное решение, но нас интересовала, главным образом, другая возможность, иллюстрацией которой и послужит нижеследующий протокол.

Ситуация. Цель подвешена к потолку с помощью блока; следовательно, на одном конце веревки висит конфета, другой конец с помощью кнопки прикреплен к стене (рис. 8).

Почти под целью стоит скамейка, использование которой ведет к неукладу. Задача решается тем, что открепляется конец веревки, прикрепленный кнопкой к стене, в этом случае цель падает.

Испытуемые Тимоша, 12 лет, интеллектуально совершенно нормальный, **Коха**, 9 лет, с диагнозом монголоидная идиотия. Интеллектуальное развитие на стадии Imbecilitus. Вначале попытку достать цель делает Коха, он прыгает, протягивает руки, пытается схватить цель непосредственно. Свои попытки он сопровождает речью: *Не могу... не могу достать сам.... Ах, ах.... Нет, не могу и т. д.* Убедившись, что других попыток ребенок не делает, экспериментатор приводит Тимошу. Тимоша делает несколько непосредственных попыток: прыгает, протягивает руки. Смотрит на экспериментатора: *Нет, не достать никак.* Оглядывается, указывает на табурет. *Можно на табуретке?* Берет табуретку и пытается достаться с ее помощью: *Нет, с табуретки нельзя, высоко.* Слезает, смотрит на цель.

Э к с п.: Решай как-нибудь иначе.

Тимоша: Сейчас подумаю. Через полминуты — Я ее спущу. — Идет к кнопке и открепляет веревку. Цель падает.

Коха смеется: И я достану, и я достану.

Ситуация приводится в прежнее состояние. Коха быстро бежит, становится под цель и начинает прыгать, протягивая руки, затем бежит к скамейке, подставляет ее со словами: «Достану, достану». Некоторое время подсакивает на скамейке, затем оборачивается. Смотрит на экспериментатора, затем на кнопку, слезает со скамейки и решает задачу.

(...). Несколько модифицируя после того как ребенок А решил задачу, мы включали в ситуацию новые, облегчающие решение элементы и смотрели, воспользуется ли испытуемый ими или нет, и часто получали отрицательный результат. Так, например, Коха, подражая, составлял два невысоких ящика, вместо того чтобы самостоятельно использовать стул, и т. д. В этих протоколах мы видим, как ребенок подражает буквально всей ситуации, как он синкретически связывает все со всем. Для того чтобы прийти к решению, он употребляет все манипуляции, проделанные на его глазах предшественником, вплоть до непосредственных попыток.

Если мы возьмем протоколы того же Кохи через 6—7 дней, нас поразит чрезвычайный консерватизм его поведения в отношении раз выработанных путем подражания приемов. Часто ребенок снова, уже без соответствующего приема, продолжает действовать старым способом даже в тех случаях, когда ситуация оказывается совершенно видоизменной. Безусловно, такой консерватизм, такое настойчивое персеверативное построение раз усвоенного приема является следствием магического отношения к подражаемому объекту. Причиной этого служит вера в абсолютное значение приема, в его магическую силу, вера, что прием должен помочь во что бы то ни стало, независимо от его отношения ко всей ситуации. Специально поставленный эксперимент очень хорошо выявляет ту персеверативную тенденцию ребенка, стоящего на наивно-психологической стадии развития процесса подражания, в отличие от отсутствия такового у ребенка, стоящего на более высокой ступени культурно-исторического развития.

Мы с двумя девочками — Верой 8 лет и Лилей 6 лет произвели следующий опыт. Сначала мы давали обычную инструкцию, при которой процесс подражания развивается нормально. Вера рисует, Лиля механически подражает ее рисунку (рис. 9). Затем экспериментатор затрудняет ситуацию тем, что запрещает рисовать, предложив испытуемым пользоваться для запоминания только палочками и кружочками. Вера, так же, как и Лиля, не могла сразу приспособиться к новому приему и просто на каждую новую фразу ставила значки нового типа.

После записи двух фраз экспериментатор снова разрешил зарисовывать, и Вера, категорически относившаяся к своему новому приему, сейчас же отказалась от него и перешла к более действенному способу изображения. Лиля же, поверив в абсолютную силу кружочков и палочек, не оставила этого неадекватного приема, повторяя его даже в том случае, когда изображения оказывались недействительными вследствие большого сходства. Прием кружочков и палочек девочка не бросила вплоть до окончания опыта (10 фраз).

Постараемся теперь свести воедино только что описанные нами симптомы, характерные для первого этапа в развитии наивно-психологической стадии подражания. Прежде всего рисуется в глаза отсутствие структурного центра рисунка, точное копирование всех деталей, синкретичное отношение ко всем элементам ситуации без исключения, персеверация. Однако не всегда мы можем ожидать наличие всех этих явлений. Часто те же самые психологические причины дают нам совершенно иную фенотипическую картину.

Возьмем один пример, который на первый взгляд находится как бы в прямом противоречии с теми положениями и теми иллюстрациями, которые были приведены нами выше, но который, как мы увидим из анализа, лишь фенотипически совершенно своеобразен, по существу же является представителем той же качественной ступени в развитии подражания и скрывает под собой тот же самый психологический механизм. Правда, в известном смысле этот механизм является несколько модифицированным и эволюционировавшим под влиянием речи и отдельных ее элементов.

Испытуемыми являются уже встречавшиеся нам девочки **Женя 9;3** и **Тома 7 лет**. Для запоминания дается фраза «Девочка заблудилась».

Женя рисует, Тома смотрит. Затем Тома начинает рисовать, почти не глядя на рисунок Жени.

Э к с п. (обращаясь к Томе): Что надо было запомнить?

Т о м а : Девочка заблудилась.

Э к с п. : А по чему ты запомнишь?

Т о м а (долго молчит, потом смотрит на рисунок Жени): Это конец поля, кончилось.

Э к с п. : А что это за палочки? (рис. 10).

Т о м а : Рожь.

Э к с п. (обращаясь к Жене): А ты?

Женя: А я нарисовала такое большое, большое поле, а там далеко, далеко девочка, только точка видна.

Женя при воспроизведении дает плюс.

На этом примере мы видим не только отсутствие точного копирования образца, хотя в другом месте этот же ребенок старался вырисовывать видимые им детали с возможной тщательностью, но мы видим как бы структурное изображение рисунка, копирование лишь двух основных существенных признаков: девочка и точка, в которую обратилась заблудившаяся девочка. На этом рисунке Тома уже не копирует все в точности, например кружок, который должен изображать поле (вспомним ее рисунок «Большой рынок»), но даже допускает вольность, давая самостоятельные вариации копируемого образца («Рожь»). Весь этот эксперимент на первый взгляд создает впечатление разумного подражания высшего психологического типа, однако, анализируя глубже, мы с необходимостью приходим к совершенно обратным выводам. Прежде всего Тома не знает, что должна изображать точка, в связи с какими субъективно установленными связями она должна стать средством для запоминания и воспроизведения. Ее ответ: «Это конец поля, кончилось», данный после того, как она посмотрела на рисунок ребенка А, явно свидетельствует об этом. Мы имеем достаточно оснований предполагать, что этот ответ надуман потом, для того чтобы дать объяснение экспериментатору. Если это так, то точка и девочка не имеют для ребенка инструментального значения. И в этом мы можем убедиться так же и по воспроизведению. Ее отношение к скопированному знаку чисто магическое: точка должна помочь ей запомнить, так, как она помогает запомнить другому ребенку. Таким образом, мы здесь видим, как магическое отношение проявляется не ко всему рисунку в целом, но к одному определенному выделенному признаку, отсюда такое вольное отношение ко всему рисунку, отсутствие точного копирования всех деталей, даже вариация копируемого образца. Но при этом возникают вопросы: «Почему же из всего комплекса вычленяется именно данный признак, а не какой-либо другой? Почему Тома, не понимая значения точки, все же выделяет ее как основной и принципиальный момент, могущий помочь при воспроизведении?» К этим вопросам мы еще вернемся в дальнейшем изложении, здесь же постараемся ответить очень кратко. В эксперименте с Томой роль механизма, помогшего вычленить существенное, сыграла оптическая структура рисунка. Рамка, сделанная ребенком А, производит впечатление оправы, резкая же обозначившаяся точка имеет особое структурное значение хотя бы даже тем, что никакого прямого отношения ко всей ситуации не имеет. В данном случае, следовательно, основную роль для вычленения признака сыграла оптическая структура ри-

сунка. В других случаях, как мы увидим это ниже, роль вычленяющего механизма может играть речь или указание. Здесь, на стадии наивно-психологического подражания, вычлененные признаки остаются непонятными и нерасшифрованными ребенком, однако объективно здесь мы уже имеем все элементы, делающие рисунок пригодным для инструментального использования. Если бы эти выделенные признаки были расшифрованы ребенком и интерпретированы, мы получили бы рисунок инструментального значения. Следовательно, вычленение признака даже без его дальнейшей расшифровки — объективно более высокая ступень по сравнению с синкретическим воспроизведением всех деталей.

В примере с Томой мы видели, что при таком магически-структурном подражании появляются свои признаки, самостоятельная вариация рисунка, что придает особое фенотипическое сходство с подражанием, стоящим на высшей психологической стадии. Но иногда мы можем наблюдать такие случаи, когда наряду с изображением действительного признака мы имеем увлечение рисунком как таковым, отвлечение побочными ассоциациями, т. е. картину, фенотипически очень близкую к подражанию натурального типа. Теперь нам становится понятным это явление. Ребенок, убежденный, что он скопировал основной элемент, служащий гарантирующим средством при воспроизведении, позволяет себе, не забываясь больше об этом моменте, заняться интересным для него процессом рисования. Такой рисунок представляет собой любопытную полноту, когда ребенок продолжает еще интересоваться рисунком как таковым и уже может относиться к нему как к знаку (...).

Кроме обычных наших выводов, касающихся магического отношения, мы можем сделать еще один очень важный для подражания вывод: здесь, как и в предшествующей примитивной фазе подражания, речь не несет планирующей функции в развертывании всего процесса. Но речь на стадии примитивного подражания, так же как и речь на стадии наивно-психологического подражания, функционально глубоко отличны друг от друга. В том и другом случае речь включена в процесс совершенно своеобразно. В обоих случаях она имеет различную связь со всеми психологическими функциями, участвующими в общем процессе подражания. В первичной примитивной фазе подражания мы не находим еще сознательно поставленной задачи, решению которой должен был служить весь подражательный процесс, и которая соответствующим образом должна бы была организовывать и всю его структуру, определив до известной степени взаимоотношения между отдельными функциями. Отсутствие такой организующей цели определяет роль и структуру речи при подражании. На данной ступени подражания речь абсолютно не несет функции планирующей и организующей мышления. Обычно она является просто сопровождающей процесс рисования, иногда пополняющей рисунок, причем рисунок, в свою очередь, не является субъективным средством для решения задачи. В соответствии с этим там мы наблюдали эгоцентрические компоненты, речевые и побочные ассоциации. Другими словами, речь не была поставлена на службу мышления, но являлась связанной с эмоциями игрового типа. На стадии наивно-психологического подражания речь становится уже в функциональное отношение к рисунку и к процессу запомина-

ния. Весь процесс подражания на этой ступени развития направлен на решение задачи. Правда, для этого под влиянием целого ряда уже описанных нами условий употребляются далеко не адекватные средства, но отношения отдельных функций, в том числе и речи, все же группируются и изменяются особым способом в зависимости от этого момента. В действительности же речь не становится этим фактором, так как она включена в наивно-психологическую систему поведения, магическое отношение мешает ей сделаться таковым. Однако даже в таком отношении ребенка к речи мы видим громадный шаг вперед.

На предыдущей стадии подражания мы не смогли бы встретить своеобразных «ножниц» в отношении рисунка и речи, которые являются чрезвычайно характерными для наивно-психологической стадии подражания.

Чтобы получить чистые случаи подражания только рисунку с наличием разрыва между рисунком и речью, мы создали две серии. Одна серия экспериментов заключалась в том, что ребенку В не разрешалось смотреть на рисунок ребенка А, в то время как ребенку А разрешалось объяснять и комментировать свой рисунок. Другая серия представляла собой обратную ситуацию. Ребенок В мог смотреть на рисунок ребенка А, но последнему запрещалось говорить. Мы не будем нагромождать статью слишком частными протокольными выписками, укажем только, что в результате мы действительно получили крайние случаи такого подражания с наличием «ножниц».

Вместе с тем речь здесь направляется на интерпретацию своего рисунка, а это, как мы увидим ниже, является основным рычагом перевода данной стадии развития подражания в следующую высшую психологическую его форму.

Итак, мы установили основные черты наивно-психологической стадии подражания. Прежде всего мы выяснили основную предпосылку, заключающуюся в том, что на данной ступени развития ребенок делает попытку овладеть путем подражания высшей формой знаковой деятельности. Другими словами, он направляет свое подражание на решение известных задач. Подражание конвергируется здесь планирующей речью. Но ребенок является еще недостаточно психологически к этому подготовленным, он проявляет черты магического отношения к подражаемому объекту, а потому подражание выливается у него в подражание эффекту без понимания процесса. Магическое отношение может проявляться у него ко всему рисунку, и тогда мы получаем вырисовывание всех деталей, копирование по элементам всей ситуации, синкретическое отношение к этим элементам, отсутствие структурного центра в рисунке, наконец, консерватизм к однажды усвоенному через подражание приему. Но могут быть и другие случаи, когда магическое отношение направляется только на известную часть подражаемого объекта, и тогда мы получаем фенотипически совершенно иную картину: с видимым структурным центром с собственной вариацией подражаемого образца, иногда комбинирующейся с увлечением рисунком как таковым и с явлениями разрыва между рисунком и речью.

Со стороны эффекта мы получаем здесь крайне отрицательные результаты. Рисунок при всех тех условиях, которые были нами описаны, конечно, не может быть знакомым. На наивно-психологической стадии подражания ре-

бенок не использует рисунок как знак (вспомним воспроизведение в приведенных нами протоколах. Обычный ответ — «забыл», «не знаю»). Интересно, что здесь мы гораздо меньше встречаем такие ответы, как, например: «Эта девочка пошла гулять», «Этот дом около большого города стоит, и люди гуляют», т. е. ответы, очень характерные для примитивной стадии подражания, ибо там ребенок и не пытался использовать рисунок как знак. Мы видим, что он говорил не то, что должен был запомнить, но то, что он в действительности нарисовал. Здесь при воспроизведении ребенок уже пытается использовать рисунок как средство, но это ему не может удастся, так как никаких психологических предпосылок для этого нет, и он отдает себе отчет в прискорбном, он знает, что рисунок не помог, что он забыл. Не встречаем мы здесь по тем же самым причинам и воспроизведения «с потолка» или встречаем его крайне редко. Следовательно, рисунок, использованный ребенком путем подражания, находящегося на наивно-психологической стадии, не является вспомогательным средством для запоминания, больше того, объективно мы имеем снижение коэффициента запоминания. Исходя из психологических предпосылок, мы должны были быть готовы к такому эффекту, так как здесь мы имеем, с одной стороны, критический поворотный пункт, переходный момент, который ломает старые установившиеся приемы поведения, уже хорошо приспособленные к выполнению возложенных на них функций и к переходу к новым молодым и еще лабильным формам приспособления, с другой — то магическое отношение к средствам запоминания, употребляемым с помощью подражания, не может не снизить эффект запоминания. Ребенок, у которого отсутствуют какие-либо вспомогательные приемы для запоминания, заучивает предложенный материал при помощи естественных механизмов натуральной памяти, т. е. он будет направлять соответствующим образом свое внимание, повторять материал для запоминания много раз и т. д. В случаях же, описанных нами, мы видим, как ребенок, применяя неадекватным способом известные средства и веря в их абсолютную силу, одновременно отказывается от натуральных способов и, таким образом, память оказывается совершенно не обслуженной.

Однако можем ли мы рассматривать такое временное снижение приема, свойственное историческому развитию всякой психологической функции только как отрицательное явление? Безусловно, нет. Так же как мышление, переходя от внешне-опосредствованной через речь стадии к мышлению внутреннему, претерпевает временное снижение и даже повторяет те ошибки, которые были уже изжиты им во внешне-опосредствованной стадии (например, явление синкретизма), — все же выигрывает от этого перехода в дальнейшем, точно так же и в развитии подражания этот период временного снижения содержит в себе как задатки такие элементы, из которых развивается следующая стадия высшего психологического типа, несущая в себе широкие возможности доступного только человеку приспособления к внешнему и внутреннему миру.

Слабая сторона того или иного явления тогда получит правильное толкование, когда кроме негативной характеристики ему будет дана и положительная оценка. Описывать явление лишь с отрицательной стороны — значит подходить к нему не диалектически, толковать его значение только для данной ступени развития, упус-

кая генетический анализ, который дает возможность понять, почему такое, на первый взгляд, отрицательное с психологической или биологической точки зрения явление имеет место в процессе развития индивидуализма. Только те элементы, которые мы находим на данной ступени развития как остаток от прошлой, которые не успели еще инволюционировать окончательно и тормозят дальнейшее развитие, могут быть охарактеризованы отрицательно, и то опять-таки только с точки зрения данной и последующей ступени развития, но никак не в общем историческом контексте.

Какую же положительную характеристику можем мы дать данной стадии в развитии процесса подражания? Какие элементы, находящиеся в ней, создают предпосылку для перехода на следующую стадию психологического развития? И, наконец, при помощи каких психологических механизмов создается этот переход?

Обратимся прежде всего к синкретизму в явлениях детской подражательности. Мы уже говорили, что психологически это явление создается в результате слабости детского анализа, неумения устанавливать им причинные логические связи между явлениями. Однако объективно в этой синкретичности детского мышления заложены возможности ее преодоления. Не умея устанавливать действительной причинной связи между двумя явлениями, ребенок создает громадное количество связей, «связывает все со всем» (Пиаже). На вопрос: «Почему камень тонет?» ребенок отвечает: «Потому что он большой, потому что он желтый, твердый, тяжелый*» и т. д. Это перепроизводство связей дает ему возможность постепенно вычленивать из всего этого многообразия те причинные связи, которые являются истинными. При подражании мы наблюдаем такого же рода явления. Не понимая, почему рисунок помогает запомнить или почему такая именно сумма манипуляций помогает достигнуть цели, ребенок считает, что все элементы ситуации являются причинными, и старается воспроизвести весь их комплекс. В результате мы получаем в созданном через подражание объекте наличие того элемента, который действительно является причиной, дающей возможность решить ситуацию. Точно скопированный рисунок ребенка В объективно содержит в себе возможность стать знаковым и не является таковым только потому, что субъективное отношение ребенка В не стоит в соответствующем плане. То же самое, но уже в сильно эволюционировавшей форме, мы видим и при подражании частичной ситуации, т. е. при магическом отношении к определенному выделенному ее элементу. Ребенок правильно подражает уже не всей сумме наличных в ситуации элементов, но одному из них; он воспроизводит его в своем рисунке, и этим данная часть ситуации становится объективно наличной уже в чистом выделенном состоянии; но она остается вне функционального употребления, так как ребенок еще не расшифровал ее для себя. Возьмем для примера рис. 5, на котором изображен «Большой рынок»: объективно в скопированном

рисунке содержатся все необходимые элементы, чтобы он был знаком, и теперь нужен лишь известный психологический механизм, переводящий этот рисунок из стадии («знака в себе»)** знака, существующего лишь объективно, в стадию («знака для себя», т. е.) знака, используемого ребенком в помощь известным внутренним процессам. То же самое и рисунки «На улице холодно», «Девочка заблудилась» и др.

Механизм, который совершает этот перевод, заключается, как показывают наши экспериментальные исследования***, в речи, несущей планирующую и организующую поведение субъекта функцию. Мы все время старались подчеркнуть в нашем изложении, что ни на примитивной стадии подражания, ни на стадии наивной психологии речь, не являясь планирующей функцией, лишь сопровождает или дополняет процесс подражания. Дальше роль речи усложняется, и мы переходим к тому периоду, когда речь становится интерпретирующей. Ребенок В видит рисунок ребенка А, импульсивно его копирует, но не останавливается на этом, а подвергает его интерпретации. Мы видим, как речь и подражание входят здесь уже в другую психологическую систему, руководящую роль в которой играет мышление. Вся эта система направлена на разрешение известной интеллектуальной задачи, и все отдельные психологические функции, входящие в нее, организуются мышлением. Речь здесь сплетается с мышлением и подражанием, становится средством, с помощью которого совершаются все сложные подражательно-мыслительные операции.

Правильная интерпретация скопированного объекта и составляет тот недостающий психологический элемент, который переводит наивно-психологическую стадию подражания в стадию высшую психологическую.

Для пояснения нашей мысли мы приводим один исключительный по своей яркости протокол (рис. 11).

Испытуемые Женя 13 лет и Лиза 12 лет. Лиза является несколько запоздавшим в своем развитии ребенком.

Для запоминания дается фраза «Девочка голодная».

Лиза: Девочку, что ли, нарисовать? — Смотрит, как рисует Женя. — Женька-то умеет рисовать, а я не умею. Сейчас нарисую без рук (рисует).

Когда обе девочки закончили рисовать, экспериментатор спросил у Лизы, указывая на кружок: Что это?

Лиза молчит.

Эксп.: Женя, а у тебя что?

Женя: Девочка голодная.

Эксп.: Из чего это видно?

Женя указывает на кружок.

Лиза (после повторного вопроса): Девочка голодная.

Эксп.: (указывает на кружок): А это что?

Лиза: Хлеб, что ли? Хлеб, да?

Эксп.: Я не знаю, ведь ты рисовала.

Лиза: Хлеб. Что, неправильно?

* Piaget.

** Написанное в скобках зачеркнуто синей перьевой ручкой. — Прим. И.К.

*** Справедливости ради заметим, что исследования велись не только авторами статьи, но всеми участниками психологического кружка при 2-м МГУ, руководимом А.Р. Лурией, всеми сотрудниками Л.С. Выготского. Действительно, как уже неоднократно упоминалось, специальная экспериментальная работа о планирующей функции речи была опубликована Р.Е. Левиной «Идеи Л.С. Выготского о планирующей функции речи ребенка» // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. М., 2001. — Прим. И.К.

Для запоминания дается следующая **фраза «Бабушка глухая»**.

Лиза: Как ее, бабушку-то, рисовать? — Рисует, не глядя на рисунок ребенка А (рис. 11).

Эксп.: Что ты нарисовала?

Лиза: Бабушка глухая, это бабушка, а это (указывает на кружок) она глухая.

Эксп.: А почему же это глухая?

Лиза: А как нарисовать глухая?

Женя: А у меня очень тонкая рука получилась.

Эксп.: А что ты хотела нарисовать?

Женя: Бабушка глухая, руку так (показывает жестом) к уху приложила, не слышит.

Пока Женя говорит, Лиза смотрит на ее рисунок.

Лиза: Я неверно нарисовала, надо было так, что ли? Прикладывает руку к уху. Зачеркивает свой рисунок (рис. 11), говорит: Бабушка глухая, вот так руку к уху приложила.

Эксп.: Лиза, ну а что у тебя раньше было? (указывает на кружок).

Лиза: Не знаю, вот как здесь (указывает на первый рисунок).

Фраза «У дедушки голова болит»

Лиза рисует, заглядывая к Жене. Рисует повязку.

Эксп.: Лиза, а что ты рисуешь?

Лиза: Волосики, у дедушки голова болит.

Эксп. (указывая на повязку): А это что?

Лиза: Это повязка, голова болит.

Эксп.: Женя, а ты что нарисовала?

Женя: Компресс.

Фраза «Мальчик глупый»

Лиза: Мальчика-то я нарисую, только глупый! А! Кружок — это глупый!

Женя: У меня мальчик глупый, что не скажешь, все смеется.

Обе рисуют. Женя спрашивает Лизу: Что ты нарисовала?

Лиза: Мальчик глупый, он смеется, только я не так нарисовала.

Эксп.: А что ты хотела раньше нарисовать?

Лиза: Мальчика и вот такой кружок (показывает на первый рисунок).

Воспроизведение. Лиза: первая фраза — «Девочка голодная, вот это хлеб» — Указывает на кружок № 2 — «Бабушка глухая, рука тут». Далее — «Дедушка больной, голова завязана». Последняя фраза — «Дяденька смеется, вон он смеется» — указывает на рот. Женя дает все плюсы.

Здесь мы видим, как на стадии высшего психологического подражания через указание рождается примитивный знак магического характера. Лиза механически срисовывает весь рисунок ребенка А. Через указание (вот девочка, а вот она голодная, указывает на кружок) Лиза вычленяет кружок как магический знак, являющийся средством запоминания предиката. Далее, активизируемая экспериментатором, девочка пытается интерпретировать свой рисунок и тем самым переходит со стадии «объективного знака» на стадию знака «субъективного». Таким образом, Лиза расшифровывает знак и при воспроизведении пользуется им как средством. Но первичное отношение к кружку как к магическому знаку, должествующему по каким-то магическим своим свойствам помочь запоминанию предиката, остается, и девочка

пытается его использовать при следующем задании. Фразу «Старуха глухая» она рисует сама, отказываясь от подражания и пользуясь приобретенным ею приемом. Лиза рисует старуху, а что она глухая, отмечает при помощи кружка. Настойчивое требование интерпретации со стороны экспериментатора снова приводит испытуемую к сомнению, заставляет обратиться к подражанию и отказать от первоначального приема. Основной признак в изображении следующей фразы «У дедушки болит голова» опять механически копируется ребенком В, но в силу того, что задача является сомнительно простой, она легко поддается расшифровыванию и анализу со стороны испытуемой, и потому процесс без затруднений переводится в следующую фазу. Зато фраза «Мальчик глупый», которая является более сложной для опосредствования ее через рисунок и передается в рисунке ребенка А без ярко выделенного признака, снова возвращает Лизу назад и заставляет обратиться к рожденному ею через подражание магическому знаку: «Я нарисую мальчика, а что он глупый — поставлю кружок». На этом заканчивается апелляция ребенка В к усвоенному ею через подражание магическому знаку. Зарисовывание следующих фраз идет при помощи сознательного подражания высшего психологического типа, причем в конце эксперимента Лиза начинает давать, правда, очень примитивные ситуационного характера, но все же самостоятельные признаки. Как мы видим из анализа, приведенный нами случай является ярким примером пограничной стадии. Ребенок начинает с подражания магического типа, отличающегося всеми его характерными моментами, затем через указание он рождает магический знак, который постепенно переводится через его интерпретацию в действительный инструментальный признак, и постепенно при помощи все той же интерпретации происходит отход от магического знака и изобретение своего собственного культурного приема.

Однако, как нетрудно было заметить из протокола, причиной, заставляющей ребенка интерпретировать, являлся экспериментатор, ставящий ребенка при помощи целого ряда вопросов перед затруднениями и необходимостью рассуждать. Затруднение порождает мышление — этот психологический закон, впервые сформулированный Э. Клапаредом, до сих пор оставался для науки совершенно незбылемым. Оправдывается он и в наших экспериментах. (...) Затруднение может создаваться любым другим способом, в частности при помощи известного построения задачи, а также под влиянием общей ситуации опыта. Желая проверить только что полученные данные и исходя из высказанной выше предпосылки, мы следующим образом организовали наш опыт.

Методика эксперимента, созданная по типу В. Келера и уже однажды нами описанная, заключалась в следующем: цель (конфета) привязана к одному концу веревки, другой перекинут в виде блока через крючок, вделанный в потолок, и прикреплен к стенке кнопкой. Тут же стоит скамейка (рис. 12).

Испытуемый Соломон 12 лет, имбецил. За несколько минут до настоящего эксперимента Соломон решил задачу, в которой цель нужно было достать при помощи скамейки. Инструкция в данном эксперименте заключалась в следующем: если хочешь конфету, достань ее. Когда достанешь, можешь ее взять себе или съесть

(рис. 12). Соломон оглядывает комнату, становится под целью и пытается достать ее непосредственно. Смотрит на скамейку: «Вот», — указывает на нее. Становится на скамейку, но достать конфеты не может.

Соломон: Ну как мне достать? — тынется. Как я могу достать? Не могу никак. Не буду я доставать. Высоко очень (снова влезает на скамейку).

В таком же духе опыт продолжается еще 10 минут. Видя, что испытуемый не может самостоятельно решить задачу, экспериментатор подходит к кнопке и откалывает ее. Соломон приходит в некоторое возбуждение, подпрыгивает, говорит: «Теперь и я достану, достану».

Ситуация приводится в первоначальное состояние.

Соломон быстро выходит со словами: Достану, достану, надо кнопку. — Идет под цель, смотрит на нее, не делает попыток непосредственно, затем круто поворачивается, подходит к кнопке и откалывает ее. Цель падает.

Эксп.: Отчего она упала?

Соломон: Кнопка.

Ситуация изменяется в следующей плоскости. Конец веревки, к которой привязана цель, переносится на противоположную стену и прикрепляется к ней при помощи кнопки. Другая веревка, ложная, так как она не соединяется с целью, а идет от крючка, вделанного в потолок рядом с тем, что служит для образования блока, прикреплена к той стене и к тому месту, на котором раньше был прикреплен конец веревки, непосредственно соединенной с целью.

Соломон входит (рис. 13), идет прямо к старой кнопке со словами: Опять то же самое.

Случайно его взгляд падает на другую кнопку, он останавливается в нерешительности. Идет к новой кнопке: Эту?

Отходит к окну: Что это? И тут кнопка, и тут кнопка. — Смотрит: Какая кнопка правильная?

Эксп.: Какую кнопку надо отколоть?

Соломон смотрит на связь: Эту. — Подходит к правильной кнопке, опять смотрит на соединение, качает утвердительно головой. — Эту. — Откалывает кнопку. Цель падает.

В этом примере раскрывается механизм перехода от стадии магического подражания на следующую, более высокую стадию, причем фактором этого перехода является мышление, данное в форме планирующей речи (И тут кнопка, и тут кнопка. Что это? Какая кнопка правильная? И т. д.) и возникшее из затруднения. Весь эксперимент был построен нами с расчетом на затруднение, которое, в свою очередь, должно было создать торможение

непосредственного импульса и возбуждение деятельности размышления и планирующей речи. При помощи затруднения мы заставили испытуемого остановиться и понять, интерпретировать свою деятельность. Мы разрушили у него синкретического типа связь, установившуюся между одним непосредственно данным явлением и другим, заменили ее пониманием внутренней причинной зависимости. Однако возможность такого перехода, возможность интерпретации заключалась в самой наличной ситуации, в которой магическое подражание создало все необходимые предпосылки.

Если теперь мы сравним наши утверждения, что реальное затруднение является одной из основных причин, заставляющих ребенка отойти от стадии наивно-психологического подражания, что подражание сверхтрудной ситуации рождает магическое отношение и, наконец, что абсолютно чуждое, стоящее за пределами интеллектуальной зоны, совсем не может служить объектом подражания, то мы убедимся, как хрупки и лабильны те условия, которые рождают осмысленное подражание, стоящее на высшей психологической стадии, и как легко простым утрированием этих условий привести подражание к диаметрально противоположным результатам (...).

Итак, оба приведенных нами примера — девочка, создавшая магический знак предиката, и мальчик-имбецил, придавший через подражание магическую силу кнопке, расшифровавший затем ее значение, свидетельствуют о том, что, кроме чисто отрицательной характеристики, которую должна получить наивно-психологическая стадия подражания со стороны непосредственного эффекта и структуры всего процесса, она заслуживает и положительной оценки. Наивно-психологическая стадия подражания содержит в себе основную предпосылку к дальнейшему культурному развитию самого процесса подражания, заключающуюся в том, что в результате наивно-психологического подражания уже наличествуют все объективные данные, необходимые для инструментального его использования, лишь не осознанные субъективно. При затруднении ребенок начинает размышлять, интерпретируя полученный результат, и это является психологическим механизмом перевода объективного существующего знака в знак, могущий быть использованным субъективно. Такова в своих главных чертах переходная ступень между наивно-психологической стадией подражания и его высшей психологической формой.

(Окончание следует)

Psychology of Children's Imitation (Experimental Psychological Research Conducted in 1929)

L.I. Bozhovich, L.S. Slavina

This is the second part of an early work by L.I. Bozhovich and L.S. Slavina. Imitation is considered within the context of higher mental functions development. The paper presents the results of the empirical research on imitation development in children of different ages. The research was carried out using a special technique (applied in pairs) for studying children's ability to imitate mediation. The authors substantiate that there are three stages in the development of imitation in children, and the second, "naive psychological stage" is described in this part of the publication.

Key words: imitation, higher mental functions, stages of cultural development, naive and magic stages.