

УДК: 159.947.33

кандидат психологических наук, доцент Лобанова Анна Владимировна
 ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);

кандидат психологических наук, доцент Лазаренко Лариса Анатольевна
 АНОО ВО «Кубанский социально-экономический институт» (г. Краснодар);

кандидат филологических наук, доцент Кульбит Юлия Станиславовна
 ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ПОДРАЖАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ В КОНТЕКСТЕ «ЕСТЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ»

Аннотация. В статье рассматривается развитие специфического подражательного поведения в динамике возрастного развития, приводятся результаты экспериментов, направленных на изучение значения представляемых моделей (образцов) для активизации развития чрезмерного подражания.

Ключевые слова: подражание, совместная деятельность, воспроизведение образца, модель действия, копирование, «чрезмерное подражание», «естественная педагогика».

Annotation. The article discusses the development of specific imitative behaviour in the dynamics of age-related development, it also shows the results of experiments aimed at understanding the values represented by the models (examples) to enhance the development of excessive imitation.

Keywords: imitation, joint activities, reproduction of a model, an acting model, "excessive imitation", "natural pedagogy".

Введение. Специфическое подражательное поведение человека проявляется достаточно рано в онтогенезе и прослеживается на протяжении всей жизни. Мелтзофф в своём эксперименте (1988) определил, что дети в возрасте 14 месяцев способны копировать, воспроизводить целенаправленное поведение взрослого. Эксперимент заключался в том, что дети наблюдали за экспериментатором, который наклонялся и дотрагивался лбом до крышки пластиковой полупрозрачной коробки, благодаря чему лампа внутри коробки загоралась. Спустя неделю, детям дали поиграть с этой коробкой. Большинство детей повторяли поведение экспериментатора недельной давности, они дотрагивались до коробки головой, хотя им никто не запрещал сделать это рукой. Вывод, который был сделан, заключался в том, что дети не понимали цели своих действий, они воспроизводили специфическое поведение взрослого, а не просто пытались добиться наиболее успешного результата (Meltzoff, 1988) [13]. Таким образом, мы видим, что уже в этом возрасте сам способ использования предмета, которого придерживается взрослый, оказывается самостоятельной ценностью для ребенка, не определяющей только лишь его функциональным значением, его полезностью.

Однако в исследованиях этого круга довольно быстро возник вопрос, является ли ценным для ребенка именно воспроизведение образца взрослого, или поведение ребенка свидетельствует лишь о том, что он таким своеобразным образом использовал образец взрослого для того, чтобы сделать выводы о том, что нужно делать с данным предметом, чтобы использовать его наиболее эффективно? Эмпирически этот вопрос сначала принял вид изучения различий между полным воспроизведением образца взрослого и стремлением добиваться лишь тех же результатов, что явилось несомненным доказательством актуальности разработки данной проблемы.

Формулировка цели статьи. Подобная проблема в отношении результатов эксперимента Мелтзофф (1988) была рассмотрена Карпентер, Нагел и Томазелло (1998) [13,15]. Они использовали сходную процедуру со световой коробкой в лонгитюдном исследовании 24 детей младшего возраста, за которыми наблюдали ежемесячно в возрасте от 9 до 15 месяцев. В данном исследовании допускалась секундная задержка, прежде чем свет загорался (а когда действие воспроизводилось моделью, коробка освещалась незамедлительно). Логическим обоснованием задержки является то, что если бы младенцы имитировали (то есть, воспроизводили образец ради образца), а не подражали (то есть, воспроизводили образец ради вызываемого им эффекта), они должны были посмотреть на коробку, с целью проверить, привели ли их действия к тому же результату, что и у модели. Начиная примерно с 12 месяцев, дети смотрели на лампу после того, как наклонялись и дотрагивались до коробки. Таким образом, это может служить доказательством того, что младенцы понимали цель действий модели и старались воспроизвести образец именно ради этой цели, хотя и не делали это более простым способом (дотрагиваясь рукой). Тем самым, с постановкой подобных проблем, в исследованиях подражания пропускает идея необходимости изучения освоения именно предметного действия, не совпадающего ни с эффективным использованием предмета, ни с копированием поведения взрослого. Тогда возникает потребность изучения феномена «чрезмерного подражания».

Изложение основного материала статьи. М. Нельсон провел исследование, направленное на изучение подражательного поведения детей в возрасте 12, 18, и 24 месяца. В независимости от выбранной стратегии, дети могли добиться результатов или потерпеть неудачу при открытии коробки [14].

По мнению Нельсона, копирование посредством имитации становится привычным к двум годам жизни ребенка. В ситуациях, когда двухлетние дети могут разрабатывать собственные стратегии для достижения конечного результата действий и прибегнуть к эмуляции (подражать лишь достигаемому результату, а средства и способ действия выбирать иной, чем у модели), часто они будут упорно воспроизводить показанные им действия и реализовывать все же имитацию.

Нагел, Олгуин и Томазелло (1993) показали обыкновенным шимпанзе и двухлетним детям образец поведения с инструментом, который напоминал грабли. Инструмент мог быть использован для достижения желаемого, но находящегося вне досягаемости предмета. Дети использовали инструмент так, как им было показано взрослым, в отличие от шимпанзе, которые разрабатывали свои способы использования «грабель». Нагел с соавторами доказывали, что дети концентрируются на воспроизведении действий модели так же, как и на конечном результате этих действий, в отличие от шимпанзе, которые главным образом сосредотачивались на конечном результате [15].

К началу третьего года жизни дети часто уделяют столь много внимания подражанию, что в некоторых условиях полностью копируют действия взрослого, даже когда замечают, что компоненты демонстрируемого ряда лишние (Call, Carpenter, Tomasello, 2005; Carpenter, 2002) [10; 9].

Исследование Лайонса (2007) было посвящено феномену «чрезмерного подражания». Он провел ряд экспериментов. Тестовая серия эксперимента заключалась в том, что взрослый показывал способы взаимодействия с объектом (знакомый ребенку) ребенку, его действия были как неэффективными, так и эффективными [11]. После чего

ребенку задавали вопрос о том, заметил ли он, что не все действия экспериментатора были необходимы и какие из них были не нужны. Если ребенок не мог ответить на вопрос, то экспериментатор сам отвечал и разъяснял ребенку. Т.е., если действия экспериментатора было вычурным, то дети игнорировали данный факт и обращали внимание на само действие. Данные факты свидетельствуют о том, что именно действия взрослого влияют на эффект чрезмерного подражания, действия влияют на каузальную схему ребенка в противовес мнению о том, что подражание социальный феномен, направленный на удовлетворение социальной мотивации. Авторы подчеркивают, что научения каузальным связям для психологического развития человека в условиях культуры является значимым. Также стоит отметить, что взрослые также обучаются через подражание, но у детей оно происходит автоматически.

Таким образом, мы видим, что дети, с одной стороны, стремятся воспроизвести действия взрослого с объектом, а с другой стороны, не готовы повторять его вплоть до мельчайших операций, то есть подражают не зрительно наблюдаемым движениям, а некой психологической структуре его поведения. Что же заставляет детей подражать взрослым?

А. Мелтзофф предлагает объяснить подражание, исходя из возможностей ребенка отслеживать цели взрослого. Т.е. дети предполагают, что взрослый делает так, «как надо». Действия взрослого для ребенка являются рациональными. Следовательно, дети считают, что есть причина такого поведения, а результат уже вытекает из нее [13].

Гергели, Бакеринг и Кирли (2002) продемонстрировали, что дети в ходе подражания на самом деле приписывают тем, кому они подражают, определенные цели. Для демонстрации своих выводов Гергели с соавт. расширили эксперимент со световой панелью, предложенный Мелтзофф. Панель, как и в предыдущем варианте, была установлена поверх ящика, который в свою очередь стоял на столе перед экспериментатором. Для того, чтобы продемонстрировать свои выводы, Гергели модифицировал эксперимент Мелтзоффа со световой панелью [3; 4; 5; 6; 13].

Авторы подхода «естественной педагогики» пытались объяснить феномен распознавание ребенком намерений другого человека, не прибегая к так называемому «чтению мыслей», что, по мнению Гергели и Чибра, вынуждены делать сторонники других объяснений (Nelson, 2001; Tomasello, 2003, Carpenter, Akhtar, Tomasello, 1998) [6; 14; 9].

В рамках «естественной педагогики» (natural pedagogy) или человеческой педагогики (human pedagogy), предполагается, что понимание намерений исходно присуще человеческим существам и обеспечивает специфическое для человека культурное когнитивное развитие. Проблема, решению которой посвящена данная модель, заключается в разрыве между возможностями ребенка развернуто и полноценно обсуждать психическое состояние другого человека, и способностью вести себя с учетом этих психических состояний. Например, задачу на неправильное распознавание неправильных представлений (false-belief task) дети успешно решают в 4-х летнем возрасте, но многочисленные модификации данной задачи, которые снимают необходимость речи или перестраивающие ситуации с оценки знаний другого человека на использование его знаний (Meltzoff, 1988), приводят к существенному уменьшению границ возраста в котором дети способны к решению задачи на распознавание неправильных представлений другого человека до 12-18 месяцев. В этом возрасте дети ведут себя так, будто бы различают своё и чужое знание, понимают намерения другого человека [13].

За счет чего обеспечивается понимание? Может ли это свидетельствовать о том, что неспособность решать классическую задачу на распознавание неправильных представлений обуславливается таким коммуникативным средством как речь? Если мы убираем речь и используем коммуникативное средство доступное для ребенка более младшего возраста – это может способствовать успешному решению задачи на распознавание неправильных представлений другого человека.

Гергели и Чибра предполагают, что понимание поведения ребенка кроется в ответе на «приглашение» к референтной коммуникации. То есть ребенок не делает выводов о содержании мыслей или представлений взрослого, ребенок ждет, что после перевода взора с его глаз на объект, взрослый сообщит ему что-нибудь об этом объекте [6].

В свою очередь, они предлагают объяснить ранние проявления «понимания психики» через наличие 2-х специальных адаптивных механизмов, которые предназначены для предсказания, использования и учета поведения двух типов агентов, с которыми приходится встречаться ребенку: телеологических (тех, что просто намеренно ведут себя по отношению к предмету); коммуникативных (тех, что с помощью специфического сопровождения демонстрируют своё поведение по отношению к объектам).

Понимание телеологических агентов обеспечивается «телеологической установкой» или наивной теорией рациональных действий. Она, по мнению авторов, способна объяснить возможность младенцев по предсказанию и учету целенаправленных действий людей с предметами и при этом не требует от младенца приписывать агентам какие-либо психические состояния (Gergely et al., 1995; Csibra, Gergely, Biró, Koós, & Brockbank, 1999) [6]. Она представляет собой набор правил, которым подчиняется наблюдаемое поведение существа, преследующего некую цель: когда отсутствует препятствие – стремиться к цели, при наличии препятствия – стремиться обойти и двинуться по направлению к цели, а при достижении цели останавливается до появления новой цели. Младенец выделяет с помощью набора правил объекта, которые ведут себя подобным образом и за счет этого прогнозировать дальнейшее поведение. При этом ребенку нет необходимости проводить анализ причин поведения или впечатлений наблюдаемого существа.

Ребенок идентифицирует намерения не по перцептивному признаку объекта, не со сходством моторной активности с активностью ребенка и не с тем, что освоено ребенком, а на основе сравнения совершаемых действий ребенка с другими возможными в ситуации. Следовательно, понимание и оценка намерений происходит по совпадению поведения объектов с набором правил, принципов.

Следующее отличие заключается в том, что ребенок разделяет целенаправленное поведение к предмету и целенаправленное поведение к предмету с целью рассказать ребенку о нем. Луо и Байларгеон (2005), а также Херник и Сауфрейт (2010), в классической парадигме Вудворд (Парадигма Вудворд заключается в процессе габитуации, процессе привыкания [12; 8]. Эксперимент строится по следующему принципу перед ребенком находится объекты и взрослый на протяжении времени тянется к нему. В этот момент считается время, которое тратит ребенок на разглядывания новой ситуации. В тот момент, когда меньше 50 % времени ребенок смотрит на ситуацию, тренировочная серия заканчивается. В этот момент наступает 2 серия эксперимента. Она заключается в смене ситуации, например, если экспериментатор тянулся к одному объекту в тренировочной серии, то в экспериментальной он тянется к другому объекту и если внимание ребенка, он «удивляется», экспериментаторы фиксируют это рас распознавание намерений и «удивляются», что взрослый их изменил), показывали ребенку взрослого, который тянулся к одному и тому же объекту, и обнаружили, что ребенок не «удивляется» («удивление» фиксируется с помощью продолжительности взора ребенка на объект), когда на месте одного объекта появляется другой объект и взрослый тянется к нему. Они объяснили, что ребенок приписывает агенту в классической парадигме именно предпочтение одного объекта другому, а не образ предполагаемого результата. Это говорит о том, что ребенок скорее удивляется не тому (в классическом эксперименте), что на месте одного объекта другой, а тому, почему взрослый не взял его опять.

Другой адаптивный механизм объясняет причины, по которым ребенок понимает намерения взрослого. Коммуникативные агенты используют остенсивные признаки, которые призваны информировать о начале сообщения (Sperber, Wilson, 1986). В рамках «естественной педагогике» ребенок с самого раннего возраста включен в процесс социального научения, который, по мнению авторов, работает фактически на врожденной, инстинктивной основе. Остенсивные признаки коммуницируют ребенку о начале общения. Гергели и Чибра с соавторами (Grossmann, Johnson, Lloyd-Fox, Blasi, Deligianni, Elwell, & Csibra, 2008; Senju & Csibra, 2008) выделили несколько таких признаков:

- контакт глаз,
- поднятие бровей,
- согласованную реактивности “по очереди”,
- признаки “материнской речи”,
- паузы, замедленность и нарочитая выделенность операций в использовании предметов [3; 4; 5; 6; 7].

Доказательство включенности ребенка в «естественную педагогику» заключается в том, что в поведении приматов не выделяются остенсивные признаки, в отличие совместной деятельности взрослого с ребенком. Гергей и Чибра обращают внимание на то, что большую часть времени ребенок видит лицо сбоку, в то время как предпочтение оказывает прямо ориентированным чертам. Взрослый, сообщая что-либо младенцу, непроизвольно старается встать так, чтобы ребенок видел лицо. К концу второго года жизни, малыши могут начать предполагать, что взрослые, как логически сознательные информаторы, уже проверяли рациональность специфических действий, в особенности, когда взрослый демонстрирует действия несколько раз. Таким образом, дети воспринимают действия модели как попытку обучить, передавая ей или ему соответствующие знания (Csibra, Gergely, 2006; Gergely, 2003; Gergely, 2002; Gergely, Csibra, 2005) [3; 4; 5; 6].

Таким образом, мы видим, что коммуникативная значимость в совместной деятельности ребенка со взрослым может быть обнаружена в отношении различных факторов. Однако, практически все авторы, о которых выше шла речь, сосредоточены на том, чтобы проверить влияние того или иного фактора, его возможности, в то время как результаты их исследований подчас указывают на то, что это влияние не абсолютно, а имеет свои возрастные границы (Nielson, 2006; Carpenter, 1998; Meltzoff, 1988) [14; 13; 9].

Таким образом, остается без внимания вопрос о том, что с этими факторами происходит по мере взросления ребенка?

Гергели и Чибра полагают, что у человека есть врожденный набор остенсивных признаков, который он использует в процессе коммуникации или обучения кого-то, тем самым привлекая его внимание на себя [6]. По мнению Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина возрастное развитие обеспечивается совместной деятельностью ребенка со взрослым, где взрослый выступает как носитель культурных норм. Однако стоит заметить, что оба предположения имеют одинаковую основу. В обоих случаях основным для развития ребенка является совместная деятельность, где взрослый, за счет остенсивных (явных) признаков старается обучить ребенка, передать ему культурный опыт. Т.е. можно предположить, что в теориях Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина про совместную деятельность содержатся идеи остенсивных признаков. Но для проверки влияния остенсивных признаков в процессе совместной деятельности нуждается в эмпирической проверке [1; 2].

В частности, в одном из прошлых исследований, нами была проведена работа в рамках феномена чрезмерного подражания, где мы хотели узнать будут ли вербальные указания, как коммуникативное средство, влиять на феномен чрезмерного подражания. Результаты исследования показали, что при прямом вербальном указании, которое мы давали детям, количество лишних действий, которые им показывал экспериментатор, снижалось. Тем самым мы подтвердили гипотезу о том, что в младшем школьном возрасте, вербальное указание не делать лишних действий влияет, в отличие от детей дошкольного возраста (Lyons, 2007) [11].

Выводы. Тем самым мы пришли к выводу, что коммуникативные сигналы должны с возрастом меняться и нами было принято решение провести данное исследование. Поэтому мы выбрали младших школьников, так как в этом возрасте феномен чрезмерного подражания еще есть, но уже ребенку доступны формальные системы, которые, как можно предположить, ранее не доступны. Для проведения исследования мы решили взять модель, как коммуникативное средство, которое доступно для младших школьников.

Литература:

1. Выготский Л. С. Проблема возраста // Лекции по педологии. — Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. 296 с.
2. Gergely, G. & Csibra, G. (2006). Sylvia's recipe: The role of imitation and pedagogy in the transmission of human culture. In: N. J. Enfield & S. C. Levinson (Eds.), *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition, and Human Interaction* (pp. 229-255). Oxford: Berg Publishers.
3. Gergely, G. (2003). What should a robot learn from an infant? Mechanisms of action interpretation and observational learning in infancy. *Connection Science*, 13(4), 191-209.
4. Gergely G (2002). The development of understanding self and agency. In U Goshwami ed. *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, pp. 26-46. Oxford, Blackwell.
5. Gergely, G. & Csibra, G. (2005). The social construction of the cultural mind: Imitative learning as a mechanism of human pedagogy. *Interaction Studies*, 6:3, 463-481
6. Grossmann, T., Johnson, M. H., Lloyd-Fox, S., Blasi, A., Deligianni, F., Elwell, C., & Csibra, G. (2008). Early cortical specialization for face-to-face communication in human infants. *Proceedings of the Royal Society, London B*, 275, 2803-2811.
7. Carpenter, M., Akhtar, N., & Tomasello, M. (1998). Fourteen- through eighteen-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behaviour and Development*, 21, 315-330.
8. Call, J., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2005). Copying results and copying actions in the process of social learning: Chimpanzees (*Pan troglodytes*) and human children (*Homo sapiens*). *Animal Cognition*, 8, 151-163
9. Lyons D. E., Young A. G., Keil F. C. 2007 The hidden structure of overimitation. *Proc. Natl Acad. Sci. USA* 104, 19 751-19 756.
10. Luo Y. & Baillargeon, R. (2005). Can a self-propelled box have a goal? Psychological reasoning in 5-month-old infants. *Psychological Science*, 16(8), 601-608.
11. Meltzoff, A. (1988). Infant imitation after a one week delay: Long term memory for Novel acts and multiple stimuli. *Developmental Psychology*, 24, 470-476.
12. Nelson, K., Aksu-Koç, A., Johnson, C. (2001) *Children's language: Interactional contributions to language development: Vol. 11.*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
13. Nagell, K., Olguin, R. S., & Tomasello, M. (1993). Processes of social learning in the tool use of chimpanzees (*Pan troglodytes*) and human children (*Homo sapiens*). *Journal of Comparative Psychology*, 107, 174-186.

14. Tomasello, M (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press. (Winner of the Cognitive Development Society Book Award, 2005)
 15. Woodward, A. L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition*, 69, 1–34.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.