

## РОЛЬ НАМЕРЕНИЯ ВЗРОСЛОГО В ЭФФЕКТЕ ЧРЕЗМЕРНОГО ПОДРАЖАНИЯ

Т.Н. КОТОВА, А.Д. ПРЕОБРАЖЕНСКАЯ

---

### Резюме

*В статье проверяется предположение относительно механизма эффекта чрезмерного подражания. Эффект состоит в том, что при столкновении с новым объектом, который демонстрирует взрослый, дети склонны воспроизводить неэффективный способ действия взрослого; при том что контрольная группа детей того же возраста, которая сталкивается с объектом без посредничества взрослого, практически безошибочно находит эффективный способ действия. Традиционные позиции при исследовании механизма этого эффекта занимают сторонники социального (авторитет взрослого, стереотипы ситуации) и каузального объяснения (искажение репрезентации каузальной структуры объекта). Проведенный нами эксперимент показывает, что эффект чрезмерного подражания зависит в значительной степени от намерения взрослого, за действиями которого наблюдает ребенок. Это означает, что искажение каузальной структуры имеет свою причину, и эта причина, по-видимому, социальна по своей природе, хотя и не поверхностно-, вербально-социальна.*

**Ключевые слова:** эффект чрезмерного подражания, мышление в дошкольном возрасте, распознавание намерения

---

Исследования имитационного поведения детей различных возрастов, помимо самостоятельной ценности, составляют богатый материал для изучения мышления ребенка, а также репрезентации причин поведения взрослого в сознании ребенка. В част-

ности, одна из недавних работ в этой области (Lyons et al., 2007) посвящена интересным косвенным аспектам процесса подражания. В своей работе авторы отмечают, что дошкольники часто имитируют не только эффективное поведение

взрослого, что вполне понятно, но и неэффективное тоже. В их эксперименте взрослый на глазах у ребенка доставал игрушку из сложного объекта с помощью одного правильного и нескольких лишних действий, а после его ухода дети, доставая игрушку, повторяли как правильные, так и лишние действия. Можно было бы объяснить это неспособностью ребенка различить эффективные и неэффективные действия, но Д. Лайонс с соавт. (там же) показывают, что дети, не видевшие примера взрослого, с тем же самым объектом не совершают лишних действий, добиваются до цели сразу эффективным способом. Д. Лайонс с соавт. назвали этот феномен эффектом чрезмерной имитации.

Они предположили, что механизм этого эффекта заключается в искажении каузальной структуры объекта в репрезентации ребенка. Доказывая это суждение, авторы решили продемонстрировать, что социальные факторы не влияют на данный эффект. В проведенных ими экспериментах дети чрезмерно подражали действиям взрослого даже в том случае, если взрослый предупреждал, что его действия могут быть «глупыми» и лишними. Более того, они вели себя так даже в том случае, когда экспериментатор спешил и просил испытуемого проверить, положил ли его ассистент игрушку назад в объект, якобы уже после эксперимента собирая его. Тем самым авторы старались «снять» в ситуации авторитет взрослого. Они «убирали» из нее все признаки, которые могли бы хоть как-то дать ребенку понять, что экспериментатор хотел бы, чтобы ребенок повторил его действия.

Однако, на наш взгляд, социальные факторы шире такого представления. Так, к примеру, Ж. Пиаже утверждал, что схема объекта в сознании познающего содержит не «чистые» знания об объекте (как бы его копию), а скорее действия субъекта, которые он применяет к объекту (Пиаже, 2001). Но если это различие (между обобщенными действиями субъекта по отношению к объекту и знанием об объекте в виде некоей его копии) так критично, что Ж. Пиаже кладет его в основу своей концепции интеллекта, то для нас было бы полезно выделить эмпирически фиксируемый «различитель» двух этих понятий. На наш взгляд, «действие», когда оно играет роль формы репрезентации человеку объекта, отличается от «знания» (в той же функции) наличием цели. Действие, как классически считается, конституируется именно целью (Леонтьев, 2005). Если представить себе схему действия, которая использована в мышлении человека по поводу некоего объекта, то в этой схеме неизбежно будет присутствовать цель применения данного объекта. Ведь в противном случае будет непонятно, о схеме какого действия идет речь.

То, по чему внешне можно было бы наблюдать цель, мы будем называть индикаторами намерения действующего.

Если же мы вернемся к рассмотрению феномена чрезмерного подражания, мы можем увидеть, что намерение действующего тоже может выступать как социальный фактор, например, в условиях, когда кто-либо смотрит, как другой манипулирует с объектом.

К примеру, когда Л.С. Выготский писал о социальном влиянии в обучении (Выготский, 2000), он указывал как раз не на прямое воздействие со стороны взрослого с целью вызвать у ребенка имитацию своего поведения как образца и даже не только отношения между взрослым и ребенком (такие как авторитет взрослого и послушание ребенка), но в том числе и на косвенные аспекты кооперации (такие как использование другого человека в качестве средства, общая цель у нескольких действующих, механизмы совместного внимания и другие подобные).

Исходя из всего вышеизложенного, мы предполагаем, что механизм эффекта чрезмерного подражания состоит в приписывании ребенком взрослому педагогического намерения в данной ситуации. По нашему мнению, когда ребенок видит, как взрослый у него на глазах пользуется новым для ребенка объектом, он склонен считать, что взрослый собирается его научить пользоваться этим объектом.

Чтобы проверить это предположение, мы решили, с одной стороны, как бы дополнительно усилить, сделать более явным педагогическое намерение взрослого. А с другой стороны, в качестве второго уровня независимой переменной создать ситуацию, которая провоцировала бы ребенка приписывать взрослому какое-либо другое намерение (к примеру, исследовательское).

### Методика

*Испытуемые.* В эксперименте принимали участие 30 детей (12 девочек и 18 мальчиков) из муниципальных детских садов. Средний возраст участников составил 4.4 года (от 3 до 6 лет).

*Процедура.* Данная процедура является модифицированным вариантом эксперимента, описанного в работе Д. Лайонса с соавт. (Lyons et al., 2007). Детям предъявляли ранее неизвестный им объект (см. рисунок 1). Как и в ходе эксперимента Д. Лайонса с соавт., в нашей процедуре по

Рисунок 1

Объект, предъявляемый детям



отношению к объекту взрослый совершал нужные и «лишние» действия. В частности, экспериментатор вынимал из прорезей в стенках объекта по очереди две палочки (1, 2), затем откручивал небольшую крышку на верхушке объекта (3), после этого поднимал пластиковый стаканчик (4), потом доставал из объекта игрушку. Только поднятие пластикового стаканчика (4) было необходимым действием для того, чтобы извлечь игрушку, остальные были нерелевантными, «лишними» (1–3).

После того как объект приносили в комнату, экспериментатор садился за стол рядом с ребенком (так, чтобы объект был виден ребенку и экспериментатору с одной и той же стороны).

В качестве двух уровней независимой переменной выступали два варианта поведения экспериментатора: демонстрирующее педагогическое намерение и исследовательское намерение.

*Педагогическое намерение.* 16 испытуемых видели, как экспериментатор выполнял все действия (как релевантные, так и нерелевантные) так, словно он знает, как правильно пользоваться данным объектом и обучает ребенка этому:

- давал объекту название («Смотри, это Волшебная клетка»);
- указывал результат всей серии действий перед тем, как их совершить («Если сделать такие действия, то достанешь игрушку»);
- уверенно выполнял все действия (небольшие паузы, ровная скорость исполнения);
- комментировал исполнение каждого из действий («Вот так»).

*Исследовательское.* 14 испытуемых видели, что экспериментатор выполнял все действия (как релевантные, так и нерелевантные) так, словно он никогда прежде не видел данного объекта и пытается понять, как он устроен. Испытуемому при этом отводилась роль наблюдателя, случайного свидетеля. Это условие предполагало, что экспериментатор:

- не может назвать объект («Смотри, какая странная штука!»);
- демонстрирует свою заинтересованность именно структурой объекта («Давай посмотрим, как она устроена?»);
- выполняет действия неуверенно, демонстрируя сомнения (значительные паузы, неровная скорость исполнения);
- комментирует каждое действие в ходе его исполнения («Хм. А может быть, вот так?»).

В конечном итоге при обоих условиях экспериментатор клал игрушку обратно и собирал части объекта в обратном порядке. Затем он сообщал испытуемому, что ему необходимо выйти из комнаты, чтобы что-то проверить, при этом говоря: «Если хочешь, можешь достать игрушку, пока меня не будет. Можешь сделать это каким угодно способом, обязательно так, как я». Экспериментатор возвращался в комнату, только когда игрушка оказывалась в руках у ребенка.

Весь ход эксперимента был записан на видео, в дальнейшем видеозапись была проанализирована с целью определить частоту выполнения детьми лишних действий в условиях педагогического и исследовательского намерения.

### Результаты и их обсуждение

На основе видеозаписи мы подсчитали количество «лишних» действий (может варьироваться от 0 до 3) для каждого ребенка из каждой группы.

Количество «лишних» действий в группе с педагогическим намерением было значимо больше, чем в группе с исследовательским,  $U$  Манна–Уитни = 56.5,  $p < 0.01$ . Дети, наблюдавшие за экспериментатором, действовавшим с педагогическим намерением, как правило, повторяли все «лишние» действия. А дети в «исследовательской» группе либо вообще не повторяли «лишних» действий, либо повторяли одно из них — откручивание маленькой крышки (см. таблицу 1). Мы полагаем, что это действие было в наибольшей степени похоже на правильное, необходимое, поскольку пластиковый стакан, к которому прикреплена эта крышечка, был непрозрачным и ребенок не мог увидеть, нет ли контакта между стаканом и другими частями объекта.

Более того, дети из группы с «педагогическим» намерением вели себя так, словно бы за ними наблюдали или ожидали оценки: закончив действия, они осматривались по сторонам или смотрели на дверь. Участники же из другой группы гораздо чаще играли с игрушкой, которую достали из объекта.

Таким образом, видно, что эффект чрезмерного подражания зависит в значительной степени от намерения взрослого, за действиями которого наблюдает ребенок.

На наш взгляд, это может помочь нам понять механизм самого эффекта. Так как дети из группы с педагогическим намерением чрезмерно подражали взрослому столь же часто, как и участники эксперимента Д. Лайонса с соавт., когда они сталкивались с новым объектом, а подражательное поведение испытуемых из группы с исследовательским намерением было подобно поведению испытуемых Д. Лайонса в ситуации со знакомым объектом, мы можем сделать вывод, что дети (по крайней

Таблица 1

Количество «лишних» действий, совершенных детьми из разных групп

Группа	$M_d$	$Mod_d$	Доля испытуемых (%), которые выполнили			
			ни одного «лишнего» действия	одно «лишнее» действие	два «лишних» действия	три «лишних» действия
Педагогическое намерение	2.61	3	6	0	11	83
Исследовательское намерение	1.63	1	0	57	21	21

*Примечание.*  $M_d$  — среднее количество «лишних» действий (варьируется от 0 до 3),  $Mod_d$  — мода от количества «лишних» действий (варьируется от 0 до 3).

мере, в возрасте 3–6 лет) предрасположены приписывать взрослому, демонстрирующему им новый объект, педагогическое намерение. Это означает, что искажение каузальной структуры, о котором пишут Д. Лайонс с соавт., имеет свою причину, и эта причина, по-видимому, социальна по своей природе.

Но, конечно, существует некоторое различие между социальными факторами, чье влияние обсуждалось и было опровергнуто Д. Лайонсом, и теми социальными факторами, которые задействованы в нашем эксперименте. Приписываемое намерение, по-видимому, действует иначе, нежели авторитет взрослого, ведь намерение может быть в данном случае встроено в репрезентацию самой задачи, стоящей перед ребенком, а авторитет взрослого — это скорее внешнее понуждение решать задачу определенным образом. Заостряя наше предыдущее высказывание, можно было бы сказать, что намерение взрослого по отношению к объекту входит в репрезентируемую ребенком каузальную структуру объекта.

Мы склонны предполагать, что такая особенность детского мышления собственно и является причиной «странного», т. е. нехарактерного для взрослых, поведения при решении так называемых задач Ж. Пиаже. Основанием для такого предположения служит ряд известных исследований, посвященных выделению социальных факторов в решении ребенком задач Пиаже: формулировка, используемая взрослым в вопросе (Light, 1988), эмоциональный контекст (Donaldson, 1978), «социальная роль» задающего вопрос

(J. McGarrigal; см.: там же). Объяснения, которые предлагались авторами этих исследований, каждый раз были разными и плохо согласовывались между собой. Однако все результаты, на наш взгляд, хорошо объясняются высказанным выше предположением: для ребенка каузальная структура объекта не является постоянным, объективным и зависящим только от свойств объекта знанием. Она меняется в зависимости от намерения взрослых, которые в данной ситуации контактируют с этим объектом, и от их намерений в прошлом, всей истории столкновений ребенка с этим объектом. Вспомним хотя бы феномен тавтологического объяснения, описанный Ж. Пиаже: «Почему корабль плавает?» — «Потому что он железный». — «Но ведь гвоздь тоже плавает, а он тоже железный?» — «Он маленький». — «А машина плавает?» — «Нет». — «А почему?» — «Она железная». Каузальная структура объекта варьирует в зависимости от того, что нужно взрослому, по мнению ребенка, от этого объекта.

Одна из недавних обобщающих работ в области понимания ребенком поведения взрослого при сравнении итоговых выводов значима для понимаемого нами вопроса — это статья Дж. Джерджели с соавт. (Gergely et al., 2008). Авторы, опираясь на очень широкий круг исследований за последние 20 лет, утверждают, что ребенок исходно адаптирован относиться к поведению взрослого как к педагогическому, т. е. обучающему. Когда младенец видит, что взрослый морщится, отворачивается и избегает соприкосновения с определенным объектом, он также

начинает сторониться этого объекта (так называемый *social referencing*). Традиционная интерпретация — менталистская, по определению Дж. Джерджели: ребенок понял, что взрослый боится столкновения с объектом. Новый же взгляд, предлагаемый Дж. Джерджели с соавт. заключается в том, что ребенок ничего не знает про страх или неприязнь взрослого — внешнее поведение взрослого для него просто один из признаков объекта — объект опасный, к нему не стоит подходить.

Утверждения Дж. Джерджели касаются только младенческого и раннего возраста (от 0 до 3 лет), мы

же выделяем сходные механизмы на более позднем, дошкольном возрасте (3–6 лет). Кроме того, механизмы в старшем возрасте, по-видимому, должны быть и устроены более сложно: к примеру, не тотальное отношение к любому действию взрослого с объектами рассматривается как педагогическое, а только касающееся каузальных связей в объекте. Но их более точное описание возможно лишь в результате дальнейших исследований в этом направлении, которые, как нам представляется, ведутся в психологии когнитивного развития все более активно последние десятилетия.

## Литература

*Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Психология. М.: Апрель-Пресс; Эксмо-пресс, 2000.

*Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2005.

*Пиаже Ж.* Теория Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001.

*Donaldson M.* Child's minds. Glasgo: Fontan, 1978.

*Gergely G., Egyed K., Kiraly I.* Developmental Science. 2007. 10. 1. 139–146.

*Light P.* Context, conservation and conversation // К. Richardson, S.Sheldon (eds.) Cognitive development in adolescence. Hove: LEA, 1988.

*Lyons D.E., Young A.G., Keil F.C.* The Hidden Structure of Overimitation // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2007. 104. 19751–19756.

**Котова Татьяна Николаевна — Российский государственный гуманитарный университет, преподаватель, кандидат психологических наук**

Контакты: tkotova@gmail.com

**Преображенская Анна Дмитриевна — Российский государственный гуманитарный университет, студентка**

Контакты: anua3101@mail.ru