

2017 Том 10 No. 54

Сергиенко Е.А. Модель психического как интегративное понятие в современной психологии



СЕРГИЕНКО Е.А. МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ ПОНЯТИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

English version: [Sergienko E.A. Theory of Mind as an integral concept in modern psychology.](#)

Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Обосновано представление об интегративном характере понятия модели психического, возникшего на пересечении различных парадигм (когнитивной, социального познания, субъектной парадигмы, психолингвистики, метакогнитивного подхода). Показываются отличия конструкта модели психического от аналогичных подходов, например, от концепции социального познания. Подход «Модель психического» позволяет перейти к анализу внутренней концептуализации (внутреннего мира человека), к анализу субъективного опыта, пониманию мира человеком в его индивидуальных и универсальных составляющих. Кроме того, данный подход демонстрирует переход к интегральным полям исследования. Модель психического как интегративное понятие также знаменует переход от матричного принципа в организации знаний человека к сетевому, системному, где понятия различных дисциплин (когнитивной психологии, социальной психологии, психолингвистики и других) составляют компоненты сети или системы понятий, позволяющей перейти на новый уровень исследований и анализа, что соответствует современным тенденциям психологического знания в эпоху постмодерна. На примере характеристик модели психического в подростковом возрасте показано изменение не только составляющих данной способности, но и их социокультурные координаты. Показывается, что подростки становятся компетентными в понимании сложных и амбивалентных эмоций, однако общая тенденция схематизации мира и отношений ведет их часто к упрощениям и невозможности совмещения приятных и неприятных эмоций по отношению к ситуации или другому лицу. Раскрывается специфика понимания юмора, а также феномена буллинга в контексте модели психического. Подчеркивается, что понимание неверных мнений, возникающее в дошкольном возрасте, является универсальным в социальном познании детей в разных культурах. Модель психического, хотя и раскрывает внутренние ментальные механизмы понимания мира, однако с необходимостью требует включения ее в более широкий междисциплинарный контекст исследований развития картины мира, ее понимания.

Ключевые слова: модель психического, интегративное понятие, межпарадигмальность, ментальный механизм, социальное познание, подростки

В современной психологии наметилась тенденция перехода от все более дифференцированного типа знаний к интегративному. Эта тенденция возникла не случайно, она отражает эволюцию психологического знания.

Анализ изменений в принципах научного знания показал переход типов рациональности от классического (сосредоточенного на объекте исследования, нацеленного на объективное знание, лишённого субъективизма) к неклассической рациональности (изучающей взаимодействие объекта и

субъекта) и далее к постнеклассической (направленной на получение знаний в контексте современности и ценностей исследования). Смена типов рациональности соответствует и изменившемуся миру – нарастанию сложности, неопределенности, разнообразия, текучести происходящих процессов [Гусельцева, 2013; Леонтьев и др., 2015; Марцинковская, 2012; Асмолов и др., 2013]. На современном этапе развития науки происходит и переход от конструктивных стратегий познания – парадигм – к полипарадигмальности. «Под полипарадигмальностью мы понимаем стихийную или произвольную конфигурацию исследовательских парадигм, эволюционно возникающую для решения задач в условиях нарастающей многомерности и сложности предмета познания» [Гусельцева, Изотова, 2016, с. 74]. М.С.Гусельцева обосновала, что на постнеклассическом этапе исследований и реализации полипарадигмальности происходит смена борьбы методологий в разных психологических школах на большую толерантность, когерентность исследований, поиск консенсуса, что означает продуктивность плюрализма вместо иллюзорного стремления к построению единой теории психики [Там же].

Традиционные психологические ведущие школы (культурно-историческая теория, теория деятельности в варианте А.Н.Леонтьева и варианте С.Л.Рубинштейна) теряют жесткость своих принципов, становятся проницаемыми влияниям других подходов и теорий, становясь более гибкими и открытыми, отвечая на преобразования научного знания, требования современного мира. «Современная парадигма отличается проницаемыми границами и возможностью переструктурирования: это не замкнутый эталон определенной школы, но открытая форма, что также соответствует идеологии открытого общества» [Марцинковская, 2015, с. 41]. При этом изменяются и теоретические подходы, которые впитывают влияние других теорий не только в своей области, но и других дисциплин. Еще более преобразуются исследовательские подходы, в которых совмещение и сочетание разных методов, имеющих самые разные теоретические основания, становится распространенным явлением в психологической науке.

От матрицы отдельных категорий к сетям

Как справедливо указывает Т.Д.Марцинковская, «принцип развития активно фундирует пересмотр старого подхода к построению категориального строя» [Марцинковская, 2016, с. 113]. Она обосновывает необходимость смены матричного принципа организации категорий, который уже не отражает динамики их изменений, на сетевой. Именно сетевой принцип организации научных категорий характерен для постнеклассического этапа развития науки [Гусельцева, 2009].

По мнению Т.Д.Марцинковской, сетевой принцип организации категорий позволяет проследить их взаимосвязи, законы и тенденции в развитии категорий, возможность встраивания новых. Она приводит пример: «категория "образ" может быть представлена такими понятиями, как образ Я, образ мира, образ себя в мире, образ себя в глазах других и т.д. Эта сеть понятий пересекается с другой сетью, идущей от категории «личность»: персональная идентичность, социальная идентичность, групповая, культурная, гендерная и т.д., непосредственно примыкающей к группе понятий, связанных изначально с категорией отношения. На пересечении этих сетей выстраивается новая категория – социализация, связывающая, в свою очередь, все эти сети с переживанием, которое также разделяется на социальные и персональные переживания, соотносимые и с разными видами образа, и с разными видами идентичности, и с разными видами отношений» [Марцинковская, 2016, с. 125]. В переходе к сетевому принципу категоризации в психологии автор видит саморазвитие и самодвижение научного знания, то есть реализацию принципа развития в самой методологии.

Нельзя не согласиться с мнением Т.Д.Марцинковской, которая, анализируя разнообразие и изменение исследовательских конструктов, появление новых (например, социальная психология науки, социальное познание, модель психического), указывает, что «исследовательская значимость этих конструктов связана с тем, насколько они открыты для изменений при одновременном сохранении своих структуры и ядра. Их важными характеристиками являются гибкость и соотносимость и с транзитивной действительностью, и друг с другом. То есть можно говорить скорее не о разных, отдельных конструктах, но о гибком гештальте с разными полями: когнитивным, социальным, эстетическим» [Марцинковская, 2015, с. 41].

Метафоры «сети» и «невода» чрезвычайно важны для развития научного знания, однако здесь

возникает вопрос о выборе «материала»: теорий и подходов, равнозначности и составе ячеек в сети и неводе. Этот вопрос сопряжен с субъектностью самого научного знания, ответственностью и профессионализмом самого исследователя, от кого зависит и выдвижение гипотезы, и ее экспериментальная проверка, и интерпретация, дальнейшее место в выбранной «сети» категорий и «неводе» теорий. Возможно, именно такое положение отвечает метамодернизму, предполагающему поиск творца [Гусельцева, 2016].

Как уже отмечалось, современное психологическое знание тяготеет к переходу ко все более интегративным понятиям, что отражает взаимовлияние разных подходов, накопление знаний, невозможность описание феноменов в линейном измерении. Данная тенденция отражает, как нам представляется, сетевой принцип категоризации знаний, создавая системные обобщенные понятия. Рассмотрим на примере категории модели психического развития данной тенденции.

Модель психического как ментальный механизм картины мира

Картина мира – это междисциплинарное понятие, изучаемое как в естественнонаучном, так и социогуманитарном аспекте. Оно исследуется в философии, лингвистике, культурологии, истории, социологии, психологии.

Картина мира, человек и мир, образ мира, описание мира, понимание мира, мир в разных культурах, внутренний мир – вот те немногие концепты, активно изучаемые в науке.

Мир как философско-психологическое понятие может быть понят только через человеческое бытие. Мир – это бытие, преобразованное человеком, включающее как индивидуального человека, так и всю совокупность его отношений. Мир оказывается таким, каким человек его видит, какие методы и способы познания он применяет, какие вопросы он ставит [Знаков, 2016].

Внутренний мир [Ананьев, 1977] выражает индивидуальность человека, включает самосознание, индивидуальную систему ценностных ориентаций, субъективно организованные образы и понятия.

В.В.Знаков выделил три реальности мира человека: эмпирическая, социокультурная и экзистенциальная. Каждой из трех реальностей соответствуют традиции психологических исследований, способы, основания и типы понимания. Показано, что аналитическое расчленение мира человека на эмпирическую, социокультурную и экзистенциальную реальности дает возможность психологам изучать не только общее, но и особенное в понимании трех реальностей [Знаков, 2016].

В отличие от мышления понимание прямо не направлено на поиск нового, его главная функция – порождение смысла знания. Понимание всегда поливариантно, его полнота определяется степенью разнообразия вариантов интерпретации понимаемого. С позиции психологии понимания, интерпретация – это один из возможных, конкретных способов понимания. В частности, способы решения нравственных задач есть не что иное, как различные интерпретации содержания понимаемой нравственной ситуации [Знаков, 2016]. Три выделенных реальности обладают своеобразием.

Эмпирическая реальность строится на когнитивной традиции, с характерным парадигматическим способом понимания мира.

Знание и значение выступают основой этого типа понимания, которое выражается в форме понимания-узнавания. Основным типом понимания выступают знания.

Понимание социокультурной реальности образуется герменевтической традицией, с нарративным способом понимания мира, мнения и смыслы становятся основой понимания, которое выражается в форме понимания-гипотез. Тип понимания – интерпретация.

Понимание экзистенциальной реальности формируется на экзистенциальной традиции. Характерным для данного способа понимания является тезаурусный. Переживание и опыт выступают основой

понимания, с формой понимания-объединения. Типом понимания для данного вида реальности выступает постижение [Знаков, 2016].

В парадигме модели психического отражаются все три реальности понимания мира человеком. Это и знание (включающее понимание-знание), и нарративный способ понимания мира (знание-интерпретация) и тезаурусный способ понимания (знание-постижение).

Например, как одна из составляющих способности концептуализации мира, развивается понимание, что доступность знания позволяет верно судить о реальности. Если человек видит, что находится в коробке (например, печенье), а другой нет, то это правило «видеть – значит знать» лежит в основе сравнения мнений о реальности разных людей. Другая способность, входящая в модель психического, – эмпатия, предполагает интерпретацию ситуации и эмоций на нее другого человека, что и вызывает сочувствие и желание помочь или разделить переживание. Наконец, при решении моральных дилемм, которое также опирается на способность понимать и интерпретировать мир, человек делает моральный выбор, сравнивая свои представления с социальными нормами и правилами, постигая смыслы ситуации, постигая значение и ответственность за сделанный выбор.

Все три реальности и способа понимания необходимы для «чтения» социального мира и мира в целом. В наших исследованиях было показано, что развитие понимания физической и ментальной реальности происходит одновременно [Сергиенко и др., 2009].

Интегративный характер понятия модели психического

Возникновение модели психического как частной парадигмы в рамках более общей когнитивной обусловлено тем, что имеющиеся теории и подходы не могли объяснить понимание социальных взаимодействий и воздействий, понимания психических феноменов более сложного уровня, как понимание психического своего и Другого, ни в рамках информационного подхода, ни в рамках структурного исследования интеллекта. Наличие достаточно высокого уровня психометрического интеллекта не могло объяснить непонимания социальных объектов и социальных событий детьми с расстройствами аутистического спектра и рядом социопатических расстройств. Знание возможностей восприятия, памяти, внимания, мышления не приводило к объяснению феноменов житейской психологии, например, на что опирается человек, строя концепцию поведения Другого, в чем суть таких феноменов, как обман, неверное мнение, убеждения.

Другим важнейшим вопросом для понимания, почему модель психического возникла именно в рамках когнитивной парадигмы, становится вопрос сознания и/или разума (mind). Термин «сознание» существовал в научной психологии с момента ее возникновения. Интенсивно разрабатывался в разных психологических парадигмах (структурализме, функционализме, психоанализе, когнитивной психологии и др.).

Но именно соединение двух понятий – «разум» и «ментальная репрезентация» – дали новый импульс в развитии когнитивного подхода к житейской психологии. Так, традиционная психология не позволяла провести различия между такими ментальными состояниями, как «знать», «думать» и «помнить». Для этого следует семантически обозначить эти ментальные состояния, отражающие связь разума с миром. Вслед за А.Лешли [Leslie, 1987] следует обозначить эти репрезентации первичными. Они могут быть верными и ошибочными. По мере развития появляется способность к вторичным репрезентациям, отражающим не вещи в реальности, а то, какими они могут быть. Эти вторичные репрезентации, отделенные от реальности, позволяют нам думать о прошлом, возможном будущем и даже несуществующем, но, главное, строить причинные гипотезы.

Другая важная способность, появляющаяся в когнитивном развитии, – метарепрезентация, способность представлять, что кто-то представляет что-то. Такая способность невозможна без вторичных репрезентаций. Ментальное состояние – это внутренний опыт, репрезентация которого необходима для теоретического конструирования объяснения поведения. Концептуализация разума как системы репрезентаций идет от менталистской теории поведения, в которой ментальные состояния выступают в виде концептов для объяснения действий, к репрезентативной теории разума (Theory of Mind), в которой ментальные состояния служат для понимания, выполняя

репрезентативные функции. Следовательно, герменевтический подход оснащается когнитивной психологией, а именно моделью психического, что переводит анализ житейской психологии на новый уровень исследования.

Подчеркнем, что важной характеристикой подхода «модель психического» является сосредоточение на концептуальном анализе. Анализ житейского ментализма как репрезентативной теории сознания (разума) указывает, что наши интуитивные психические знания – это знания об отношениях между индивидами и мире (или знания о репрезентациях индивидуумов о мире). Это означает необходимость знаний второго порядка.

Модель психического направлена на изучение житейского знания.

Г.М.Андреева писала об индивидуальной и коллективной природе повседневного знания. Представления о том, что члены сообщества «это знают», «имеют такие же убеждения», означает интерсубъективный характер представлений, соображений о реальности повседневной жизни. Поскольку люди должны понимать друг друга или понимать, о чем идет речь, они неизбежно существуют в некотором общем познавательном пространстве, то есть разделяют значение тех или иных познаваемых ими объектов. Средством «разделяемости» значений является коммуникация, когда образ социального мира вырабатывается сообща [Андреева, 2009].

В чем заключается отличие модели психического от социального познания и социальной перцепции?

Первое отличие состоит в том, что фокус анализа направлен на внутренние концептуальные возможности понимания ментальных состояний своих и другого человека. Другой человек не рассматривается как часть социальной группы, а выступает лишь как носитель психического, являясь социальным объектом в рамках данной парадигмы, скорее раскрывается как представитель людей. Следовательно, предметом выступает понимание психического как когнитивная способность понимания ментальных состояний и их последствий, что позволяет предсказывать поведение Других.

Второе. В рамках модели психического изучается, скорее, понимание и распознавание ментальных состояний и их организации в ментальные модели (единичные, ситуативные и внеситуативные).

В социальной психологии социальное познание выступает как условие взаимодействия в группе, где учет индивидуальных установок, привычек и каузальных атрибуций становится основой взаимодействий. Модель психического можно рассматривать как основу социального познания.

Взаимодействие между людьми невозможно без понимания психического состояния Другого (мыслей, убеждений, верований, намерений, желаний, эмоций) и способности смотреть на событие с разных точек зрения: сопоставлять модель психического в своей актуальной ситуации и другого человека. Именно способность понимать психические состояния помогает людям исследовать окружающий мир и проявлять более продуктивную активность (подробнее см. [Сергиенко, 2015].

Эти различия применимы и к *теории социальной атрибуции*. Для понимания ментальных состояний и поведения Другого, построения собственного поведения человеку необходимо иметь ментальные атрибуции. Различия в подходе «модель психического» лежат именно в обращении к ментальным внутренним схемам, моделям, которые и позволяют интерпретировать эти состояния. Следовательно, отличие модели психического от теории социальной атрибуции состоит в том, что модель психического становится одним из ментальных механизмов атрибуции. В теориях каузальных атрибуций процесс интерпретации поведения раскрывается через анализ личности воспринимающего и воспринимаемого, обстоятельств, объектных условий, мотивации и потребностей. В модели психического причины понимания поведения Другого лежат в ментальных моделях и уровнях его организации. Так, сходство уровня организации ментальных моделей (уровень модели психического) позволяет понимать обман и обманывать сверстников, но не старших детей и взрослых [Герасимова, Сергиенко, 2005].

Поиск ошибок атрибуции в социальной психологии лежит скорее в анализе сочетаний мотивации, потребностей, личности, характеристик ситуации, типов взаимодействий. Включение в анализ социального познания модели психического позволяет углубить понимание порождения каузальных атрибуций.

Используя парадигму модели психического, мы показали, что внутренний субъективный мир строится постепенно, включая как постепенное развитие сознания, так и интуитивное знание мира, себя и Другого, от недифференцированных моделей психического, при отождествлении своего понимания с пониманием другого у детей 3–4 лет, к ситуативным дифференцированным моделям в 5–6 лет и далее к внеситуативным моделям в 6–7 лет. Несмотря на то что критическим периодом в развитии модели психического является дошкольный возраст, ментальные механизмы понимания мира продолжают развиваться на протяжении всей жизни человека.

Только в самое последнее время нарастает поток исследований развития модели психического в подростковом, взрослом и пожилом возрасте.

Остановимся на краткой характеристике модели психического у подростков как интегративном понятии ментализации картины мира.

Модель психического в подростковом возрасте

Данная возрастная группа изучена в парадигме модели психического менее всего. Однако некоторые составляющие можно вычлениить.

Так, подростки уже лучше различают эмоции и верно их обозначают, не опираясь на ситуативный контекст. Они начинают считать, что человек может испытывать две амбивалентные эмоции одновременно в одной ситуации, что становится возможным только в подростковом возрасте.

До возраста 8–9 лет дети не распознают, что противоположные эмоции могут существовать одновременно. В 10 лет дети могут описать ситуации с противоположными чувствами. «Я беспокоюсь за своего щенка, но мне было интересно играть с друзьями в школе». Или «Я злился, что брат догнал меня, но радовался, что отец считал, что я подыграл ему». В 11 лет дети способны понять, что две противоположные эмоции существуют одновременно. «Я был счастлив, что получил подарок, но огорчен, что это не то, что я хотел».

Таким образом, развитие понимания амбивалентных эмоций прогрессирует от понимания, что только одна эмоция возможна при одном событии, – к пониманию, что два чувства могут быть, но последовательно, и, наконец, к пониманию, что два чувства могут возникнуть на одно и то же событие, и они могут быть как позитивными, так и негативными. Подростки становятся компетентными в понимании амбивалентности эмоций, однако общая тенденция схематизации мира и отношений ведет их часто к упрощениям и невозможности совмещения приятных и неприятных эмоций по отношению к ситуации или другому лицу.

Понимание сложных эмоций (гордость, вина, стыд) предполагает дифференциацию и интеграцию нескольких факторов. В случае вины происходит комбинация гнева на себя и установки на ответственность, которая развивается постепенно. Чувство вины появляется только в среднем детстве. Так, детей просили описать ситуации, в которых они чувствовали себя виноватыми. В 6 лет дети описывают эпизоды, когда они чувствовали вину, но не понимают своей роли, своей виновности. «Мы делали с братом ящик, и я его толкнул. Я не знаю, виноват ли я». В 9 лет дети знают, что чувство вины критически связано с ответственностью за поступок. «Я чувствую вину, когда не сделал домашнее задание». Следовательно, более младшие концентрируются на результате события, а старшие на себе, своей ответственности.

Понимание гордости зависит от координации чувства удовольствия от сделанного и радости, что другие понимают его достижения. Для оценки роли усилий 6-, 10- и 17-летним детям рассказывал истории, в которых достижения соответствовали усилиями или были просто результатом везения. Дети 6 лет называют гордостью, все ситуации в которых был получен хороший результат, независимо

от того, были ли они достигнуты собственными усилиями или нет. Но, уже начиная с 10 лет, гордостью обозначаются только те чувства, когда был достигнут хороший результат благодаря собственным усилиям [Goswami, 2008].

Понимание стыда предполагает достаточно тонкие различия в достижении легких и трудных целей, решении задач, между успехом и неудачей. Только при возникновении такого понимания становится возможным понимание различий между стыдом и гордостью. Например, гордость возникает скорее, когда ребенок успешен в трудной задаче, чем легкой. Стыд – когда он неудачен в легкой задаче.

В младшем подростковом возрасте понимание неверных мнений усложняется, и они могут сопоставлять мнения не только свои и другого человека, но и мнения третьих лиц – то есть понимание неверных мнений третьего уровня. Понимание юмора, иронии, сарказма, которые также построены на оперировании и сравнении моделей психического своих и других людей, существенно развиваются в младшем подростковом возрасте, отражая понимание все более точных и тонких связей социальных взаимодействий, а следовательно, расширение возможностей изменений своего поведения, предсказаний поведения других людей.

Удивительным является то, что понимание неверных мнений, возникающее в дошкольном возрасте, является универсальным в социальном познании детей в разных культурах. Эта способность постоянно развивается. Была предложена шкала последовательного развития ключевых составляющих модели психического. В самом начале появляется способность понимать, что у разных людей существуют различные желания по отношению к одним и тем же вещам и ситуациям. Эта способность может быть обозначена как понимание различия желаний (diverse desire) или РЖ. Затем дети становятся способными различать разные мнения относительно одних и тех же ситуаций (diverse belief) или РМ. Следующий шаг в развитии понимания социального мира – способность связывать правдивость мнения с доступностью знания (knowledge access) или ДЗ. Понимание неверного мнения (false belief) или НМ, не соответствующего реальности, но верного для другого (например, Митя думал, что шоколадка лежит на столе, где он ее оставил, но мама убрала ее в буфет. Митя будет искать ее там, где оставил, что не соответствует реальности). Это следующая ступень в развитии социального познания. Наконец, понимание того, что кто-то чувствует одно, а выражает совсем другое (hidden emotion) или СЭ (Скрытые эмоции), предполагает анализ не только скрытых состояний, но и всего ситуативного контекста, отношения персонажа к ситуации. Общая последовательность развития этих составляющих модели психического может быть представлена схематически:

Различение желаний > Различение мнений > Доступность знаний > Неверное мнение > Скрытые эмоции или РЖ > РМ > ДЗ > НМ > СЭ.

Исследования, выполненные в США, Канаде, Австралии и Германии на 500 дошкольниках, подтвердили данную последовательность в развитии [Wellman, Peterson, 2013].

Кросс-культурные исследования в США, Канаде, Китае и Иране в целом показали подобность такого развития, но были получены некоторые особенности. Дети в Китае и Иране наиболее часто более успешны в задачах, опирающихся на оценку правдивости событий на основе доступности знания (ДЗ). Социализация в этих странах не поддерживает способность понимания расхождения мнений (РМ), поэтому эта способность появляется у детей этих стран позже, чем у их сверстников в США и Канаде. Хотя в целом курс прогрессивного развития модели психического сохраняется. Несмотря на то что в Иране существуют мусульманские традиции, а в Китае – конфуцианство, буддизм и коммунизм, для обеих стран сильны коллективистические традиции семьи и общества, подчеркивающие консенсус в обучении и менее поддерживающие толерантность к несогласию, независимым суждениям и убеждениям детей [Wellman, Peterson, 2013].

Понимание обмана как одного из ключевых показателей понимания модели психического себя и другого переходит также на новый уровень. Признание наличия / отсутствия обмана в ситуации в наибольшей степени зависит от того, кого приходится обманывать, чем менее близкие отношения с человеком, тем больше вероятность, что обман не будет признан таковым, особенно, если это обман по умолчанию. Данная закономерность не проявляется при обмане по умолчанию в ситуации «общения с близким Другим». Скорее всего, это связано с неоднозначностью восприятия измены и

распространенным мнением о том, что незнание не причинит боли партнеру. Подобная закономерность также была отмечена нами в предыдущем исследовании. Обман как способ сохранить значимые отношения с близким человеком является распространенным мотивом неискренности для всех возрастных периодов [Колесникова, Сергиенко, 2010].

Подростки более компетентны в манипулировании мнением других, предсказании их поведения.

Эмоциональный интеллект подростков сравним с уровнем взрослых (по распознаванию эмоций, управлению эмоциями, пониманию и анализу эмоций) [Сергиенко, Ветрова, 2017].

Одной из проблем подросткового возраста является *буллинг*. Интересные данные о природе буллинга были получены в зарубежных исследованиях [Sutton et al., 1999; Shakoor et al., 2012]. Так, доминирующим объяснением природы антисоциального поведения – буллинга – была концепция дефицита социальных навыков. В последние годы конкурирующей теорией становится модель психического, или Theory of Mind, – это способность индивидуумов атрибутировать психические состояния свои и другого, что необходимо для объяснения поведения и его предвидения. Взаимодействие между людьми – это «встреча психических моделей», которые позволяют учитывать, что люди думают о мнениях других и что они думают об их мнениях о других. Дети лучше предвосхищают и объясняют действия других людей на основе понимания их убеждений и желаний по сравнению с диагностикой их убеждений и желаний. Когда я понимаю, что я думаю, и что думают о том, что я думаю, то этот процесс (модель психического) трансформирует способность детей видеть других и их действия. Буллинг, особенно наиболее злокачественные и антисоциальные его формы, предполагает понимание психического мира других и манипуляции с ним. Насильник выбирает жертву (сравнивая свои психические возможности и представления с психическими представлениями и возможностями жертвы), выбирает ситуацию, метод, наиболее эффективные для буллинга, – все это предполагает «чтение психического». Как показали лонгитюдные исследования детей от 5 до 12 лет, низкие показатели в выполнении задач на модель психического (понимание неверных мнений первого и второго уровней) в пятилетнем возрасте становятся предикторами виктимного поведения (поведения жертвы), отношений «жертва – насильник» в подростковом возрасте. Ни эмоциональные, ни поведенческие проблемы в среднем детстве не были связаны с показателями модели психического и опытом буллинга у подростков. Возможно, насильники меньше понимают чувства жертвы, последствия для нее своего поведения, хуже усваивают социальные правила и нормы. Но некоторые виды буллинга предполагают высокоразвитые способности «чтения психического», манипуляции представлениями и поведением других. Здесь дефицит может крыться в эмпатии и преобладании макиавеллиевского интеллекта – манипулирования другими в своих целях – то есть в большей степени в личностных, а не когнитивных способностях.

Другая способность, указывающая на развитие социального познания, увеличение рефлексивности, относится к аспектам небуквального общения: пониманию метафор, иронии, шуток, поддразнивания, сарказма. Такое общение основано на речевой коммуникации, где буквальное понимание смысла неверно и предполагает, что слушатель различает мнения, коммуникативную интенцию и само сообщение. Например, когда говорят: «Какая сегодня прекрасная погода», а на самом деле льет дождь, с порывами холодного ветра, большинство 5–7-летних детей не могут воспринять это как сарказм. Только постепенно дети начинают понимать соотношения между смыслом и происходящим, улавливая иронию и сарказм в противоположность буквальности сообщения. Такая способность появляется у детей 10–12 лет. Прогресс в понимании тонкостей иронии и сарказма продолжается и у взрослых людей. Трудности в понимании иронии и сарказма характерны не только для типично развивающихся детей, но они свойственны и для детей и взрослых с аутизмом, шизофренией и при определенных поражениях мозга. Трудности в понимании небуквального языка испытывают и глухие подростки и взрослые. 60% молодых глухих взрослых затрудняются в понимании небуквального языка, независимо от того, используют ли они жестовый язык или владеют речью [Wellman, Peterson, 2013].

В последовательности развития модели психического понимание небуквальной речи стоит после понимания скрытых эмоций.

«Черный юмор» – это один из самых эффективных способов преодоления и отрицания ограничений, существующих в объективной реальности. Один из классиков черного юмора А.Бретон приводит

рассказ, встреченный у Фрейда, о приговоренном, которого ведут на казнь в понедельник, а тот ворчит: «Ничего себе неделька начинается!». Этот пример обнажает механизм, в котором с помощью проникнутых юмором слов человеческий дух пытается противостоять самой смерти. Именно этим объясняется использование эпитета «черный», то есть это юмор, связанный с мрачными аспектами человеческого существования, но в то же время лишенный трагизма и уныния, напротив, обозначающий внутреннюю решимость сознания отстаивать свою свободу в борьбе с ними. Более того, черный цвет скорее олицетворяет не трагизм, а бесконечную свободу – цвет знамени анархии [Лаврентьев, 2009].

В черном юморе следует выделить следующие черты. Во-первых, ведущей чертой «черного юмора» можно считать нигилизм. Его отличает стремление к разрушению устоявшихся систем ценностей. Во-вторых, как известно, любой вид словесного юмора всегда связан с определенной системой ценностей. В случае с «черным юмором» в вербальной форме происходит процесс деконструкции системы ценностей, принятых в данном обществе, неизбежно сопровождаемый изменением этической маркированности слов, обозначающих эти ценности. То, что оценивалось как безусловно положительное, получает отрицательную трактовку, и наоборот. Третьим необходимым компонентом «черного юмора» как творческого принципа является стремление создать собственную контрсистему ценностей. Безо всякого стеснения и сожаления «черный юмор» ломает все духовные запреты и табу. Он находит смешным то, что считается слишком серьезным, чтобы попадать в сферу действия столь легкомысленного чувства, как чувство юмора: например, предметом для шуток становятся смерть человека, разложение социальных институтов, болезни души и тела, физическое и нравственное уродство, страдания, боль, лишения и страх.

Показательным примером виртуозного манипулирования системами ценностей можно считать знаменитый эпизод с забором из романа Марка Твена «Приключения Тома Сойера», когда наказание после соответствующей интерпретационной обработки превратилось в привилегию и источник дохода. Юмор был литературной формой, воплощающей известный принцип: «если судьба дала тебе лимон, сделай из него лимонад». Существует неразрывная связь юмора с процессами поиска самоидентичности, становления личности, обретения индивидуальной свободы и независимости.

Старший подростковый возраст, суть которого составляют поиск и формирование самоидентичности, становления своей системы ценностей, достаточное развитие понимания психического мира других людей, становится сензитивным периодом для понимания «черного юмора».

Модель психического подростка становится все более дифференцированной и достигает уровня понимания социального и физического мира, который позволяет строить обобщенные модели, вступать в более сложные отношения, регулировать свое поведение и поведение других. Однако, несмотря на существенное развитие концептуализации, у подростков модели остаются схематичными, дихотомическими, задавая самые общие координаты понимания мира.

Заключение

Модель психического является интегративным понятием, возникшим на пересечении различных парадигм. Подход «Модель психического» позволяет перейти к анализу внутренней концептуализации (внутреннего мира человека), к анализу субъективного опыта, пониманию мира человеком в его индивидуальных и универсальных составляющих. Кроме того, данный подход демонстрирует переход к интегральным полям исследования. «В плане же организации научного знания постнеклассическая рациональность отличается движением от предметов к проблемам, а в настоящее время – к интегральным тематическим полям исследования» [Гусельцева, Изотова, 2016, с. 71]. Модель психического как интегративное понятие также указывает переход от матричного принципа в организации знаний человека к сетевому, системному, где понятия различных дисциплин (когнитивной психологии, социальной психологии, психолингвистики и других) составляют компоненты сети или системы понятий, позволяющей перейти на новый уровень исследований и анализа, что соответствует современным тенденциям психологического знания в эпоху постмодерна.

Модель психического, хотя и раскрывает внутренние ментальные механизмы понимания мира, однако с необходимостью требует включения ее в более широкий междисциплинарный контекст

исследований развития картины мира, ее понимания.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-06-00069.

Литература

Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.

Андреева Г.М. Социальная психология: векторы новой парадигмы. Психологические исследования, 2009, 1(3). <http://psystudy.ru>

Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Историко-эволюционный синтез: взаимная помощь как фактор эволюции. Вопросы психологии, 2013, No. 6, 3–14.

Знаков В.В. Психология понимания мира человека. М.: Институт психологии РАН, 2016.

Герасимова А.С., Сергиенко Е.А. Понимание обмана детьми 5–11 лет и становление модели психического. Психологический журнал, 2005, 26(1), 56–70.

Гусельцева М.С. Методологическая «оптика» постнеклассической и неклассической рациональности. Журнал практического психолога, 2009, No. 6, 4–44.

Гусельцева М.С. Эволюция психологического знания в смене типов рациональности (историко-методологическое исследование). М.: Акрополь, 2013.

Гусельцева М.С. Принцип развития в психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности. В кн.: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко (Ред.), Принцип развития в современной психологии. М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 31–51.

Гусельцева М.С., Изотова Е.И. Позитивная социализация детей и подростков. Методология и эмпирика. М.: Смысл, 2016.

Колесникова Н.И., Сергиенко Е.А. Личностные аспекты понимания психического у взрослых. Психологические исследования, 2010, 6(14). <http://psystudy.ru>

Лаврентьев А.И. «Черный юмор» и американский характер: учеб. пособие по спецкурсу. Ижевск: Удмуртский гос. университет, 2009.

Леонтьев Д.А., Овчинникова У.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х. Психология выбора. М.: Смысл, 2015.

Марцинковская Т.Д. Феноменология и механизмы развития: историко-генетический подход. Психологические исследования, 2012, 5(24), 12. <http://psystudy.ru>

Марцинковская Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015.

Марцинковская Т.Д. Принцип развития в дискурсе персонологической и возрастной психологии. В кн.: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко (Ред.), Принцип развития в современной психологии. М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 116–134.

Сергиенко Е.А. Модель психического и социальное познание. Психологические исследования, 2015, 8(42), 6. <http://psystudy.ru>

Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Русскоязычная адаптация теста Дж.Мэйера, П.Сэловея, Д.Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0). М.: Смысл, 2017.

Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009.

Goswami U. Cognitive development. The learning brain. New York, NY: Psychology Press, 2008.

Leslie A.M. Pretense and representation: the origins of "Theory of Mind". Psychological Review, 1987, 94(4), 412–426.

Shakoor S., Jaffee S.R., Bowes L., Ouellet-Morin I., Andreou P., Happe F., Moffitt T.E., Arseneault L. Theory of mind and adolescent involvement in Bullying. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2012, 53(3), 254–261.

Sutton J., Smith P.K., Swettenham J. Bullying and "Theory of Mind": A Critique of the "Social Skills Deficit" View of Anti-Social Behaviour. Social Development, 1999, 8(1), 117–127.

Wellman H.M., Peterson C.C. Theory of Mind, development, and deafness. In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, M.V. Lombardo (Eds.), Understanding other minds: perspective from developmental social neuroscience. Oxford: Oxford University Press, 2013. pp. 51–72.

Поступила в редакцию 11 апреля 2017 г. Дата публикации: 15 августа 2017 г.

[Сведения об авторе](#)

Сергиенко Елена Алексеевна. Доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, лаборатория психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, Институт психологии Российской академии наук, Ярославская ул., д. 13, к. 1., 129366 Москва, Россия. E-mail: Elenas13@mail.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Сергиенко Е.А. Модель психического как интегративное понятие в современной психологии. Психологические исследования, 2017, 10(54), 7. <http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Сергиенко Е.А. Модель психического как интегративное понятие в современной психологии // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 54. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1454-sergienko54.html>

[К началу страницы >>](#)