

Сергиенко Е.А. Модель психического как парадигма познания социального мира



English version: [Sergienko E.A. Theory of Mind as a paradigm of social cognition](#)

Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Продemonстрирован научный потенциал парадигмы «Модель психического» и показано значение данной парадигмы для познания социального мира. Направление «Модель психического» возникло эволюционно на пересечении трех направлений: теории Ж.Пиаже, метакогнитивизма (развития метакогнитивных функций) и психолингвистики (развития понимания нарративов, эмоций и причин поведения персонажей, возможность понимания и употребления слов, обозначающих ментальные состояния). В настоящее время данное направление за тридцатилетнюю историю доказало свою продуктивность и высокий потенциал в изучении концептуализации социальных знаний и достижении социальной компетенции. Обобщаются результаты работ автора и ее сотрудников, которые демонстрируют уровневый характер развития модели психического, и соответствие возможностей усвоения социальных знаний и социальных воздействий достигнутому уровню. Проводится анализ современных тенденций развития парадигмы модели психического, где задачи изучения мозговых механизмов модели психического и создание инструмента измерения данной способности становятся актуальными и приоритетными.

Ключевые слова: модель психического, «чтение психического», задачи на неверное мнение, теория Пиаже, метакогнитивное развитие, психолингвистика, мозговые механизмы, современные тенденции

Направление «модель психического» известно в зарубежной психологии как Theory of Mind. Модель психического определяется как некоторая система концептуализации знаний о собственном психическом и психическом других людей.

Модель психического позволяет анализировать внутренний мир человека. Понимание своего психического и психического Другого становятся основой социального познания, социального взаимодействия, прогнозирования поведения других социальных объектов. Направление «модель психического» нацелено на изучение спонтанной житейской психологии обыденного сознания.

Когнитивная психология давно испытывает потребность анализа житейской психологии. Данная область исследования как раз и открывает эту возможность. За последние 30 лет модель психического стала высокопродуктивной областью когнитивной психологии развития. Становление модели психического исследовалось в более чем 700 работах [Sodian, 2005]. В настоящее время число работ существенно увеличилось. К сожалению, данное направление в отечественной психологии разработано очень слабо и представлено фактически несколькими авторами, тогда как продуктивность и научная перспективность данного подхода уже доказана в мировой науке.

Возникновение подхода «модель психического»

Предшественниками направления «модель психического» можно считать три основных области исследований.

Во-первых, еще Ж.Пиаже изучал понимание детьми ментального мира. Он прекрасно и глубоко описал дооперационального ребенка как эгоцентричного и склонного к анимизму. Его исследования прямо релевантны модели психического, но концентрировались на оперировании перспективой в большей степени, чем на концептуальном анализе сознания [Пиаже, 2001].

Последние исследования модели психического ставят новые вопросы о соотношении современных представлений и теории Пиаже. Многочисленная критика Пиаже указывает, на мой взгляд, на глубину и грандиозное значение для психологии работ Пиаже [Gelman, Wellman, 1991; Keleman, 1999; Gopnik et al., 2000; Gotswamy, 2008; Perner et al., 2002]. Предложенная им теория развития мышления обладает непреходящими научными ценностями. Концепция Ж.Пиаже – это пример поистине эволюционного подхода к проблемам становления мышления. Основная идея описания стадийности развития мышления состоит в непрерывности, континуальности развития сложного рационального мышления путем постепенного перехода от нерационального при рождении через становление своеобразия детских дооперациональных, интуитивных умозаключений к логике взрослых суждений. При этом напомним, что Пиаже не настаивал на хронологических возрастных критериях, а подчеркивал именно преемственность и последовательность в развитии мышления [Пиаже, 2001]. Многие модели сознания, ментальные феномены сознания описываются так, как будто бы они возникают внезапно (как при включении света). Заметим, что это характерно не только для области когнитивной психологии, но и психологии личности, индивидуальности, субъектности.

Вторым источником становления данного направления стали исследования понимания ментальных слов детьми [Wellman, Johnson, 1979] и их представлений о нарративах, которые важны для понимания детьми историй, эмоций, возникающих у героев, и мотивов их поведения [Stein, Trabasso, 1982]. Исследование в этой области проводилось в рамках психолингвистики.

Третьим источником модели психического, который частично перекрывается с предыдущим, является развитие метапознания. Изучение метапознавательных способностей направлено, прежде всего, на исследование знаний о задачах, стратегиях, путях решения, релевантных задаче, процессах принятия решения. Метапознание фокусируется также и на знании способностей проследживать и управлять собственными когнитивными процессами (вниманием, восприятием, запоминанием, умозаключениями).

Однако метапознавательное направление концентрируется на содержании метакогнитивных знаний и достижений (например, запоминании), тогда как модель психического адресована, прежде всего, концептуальному оснащению метапознавательных способностей. Дж.Флейвелл указывает на частичное перекрытие и конвергенцию двух этих областей и полагает их тесную интеграцию [Flavell, 2000].

Подчеркнем, что важной характеристикой подхода «модель психического» является сосредоточение на концептуальном анализе. Анализ житейского ментализма как репрезентативной теории сознания (разума) подчеркивает, 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.

Теория Ж.Пиаже и модель психического

Общее заключение зарубежных работ в направлении Theory of Mind состоит в критике

представлений Ж.Пиаже об эгоцентризме детского мышления. Напомним, что Пиаже считал, что понимание Других людей возможно только на стадии конкретных операций, когда дети преодолевают эгоцентризм мышления, не позволяющий представить иную точку зрения, иную перспективу [Пиаже, 2001]. Однако в большинстве работ показано, что дети в 4 года уже способны понять психические состояния Другого, следовательно, нельзя говорить об эгоцентризме мышления [Gelman, Wellman, 1991; Keleman, 1999; Gopnik et al., 2000; Gotswamy, 2008].

В работе Й.Пернера с коллегами [Perner et al., 2002] было предложено иное понимание критики теории Ж.Пиаже. Пиаже привлекал для описания интеллектуального развития вербальные описания, которые позволили представить, как прогрессируют дети в потоке независимых эгоцентрических перспектив к открытию свойств логического универсума, координируя эти перспективы в объективную картину. Например, отношения объектов «дерево за камнем» и «дерево перед камнем» как отношения «А за Б» и «Б перед А» не могут быть интегрированы без понимания, что это разные точки зрения на одну и ту же сцену: отношения перспектив «где Я» и «где Ты». Следовательно, путь понимания взаимоотношений состоит в интерпретации составляющих сцены как принадлежащих разным перспективам. Дети постепенно приходят к данной интеграции. Сначала они открывают разные перспективы, затем появляется способность к конфронтации разных перспектив, и только после этого возникает мультиперспективное видение. Способность к конфронтации перспектив характерна для детей 4 лет, что сопряжено с задачами на неверное мнение. Задачи на понимание неверного мнения (при изменении местоположения объекта) стали ключевыми в оценке развития модели психического, тогда как задача «А за Б» и «Б перед А» зависит лишь от позиции наблюдателя, что требует мультиперспективного представления, как в задаче Пиаже «Три горы», и появляется у детей в 7–8 лет (как и у Пиаже).

Из сравнений различных задач вытекают два вывода. Первый вывод состоит в том, что это подтверждает наше мнение о необходимости уровневого анализа становления модели психического, более разностороннего анализа задач в данной области исследований. Второй вывод заключается в том, что, по-видимому, в теории Пиаже познавательное развитие ребенка диссоциирует с развитием его понимания, что предполагает иной уровень ментальной организации. Тогда критика Пиаже сводится к критике описания развития иных аспектов когнитивного развития, опирающихся на становления метакогнитивных структур на уровнях дооперационального и конкретного интеллекта.

Сам Пиаже допускал такую возможность: «Совершенно очевидно, что любая задача содержит множество разнородных факторов, таких, например, как конкретные формулировки и длина инструкций, даваемых ребенку... число предметов, используемых в задачах, и т.д. и т.п. Мы, следовательно, никогда не получаем оценку способности ребенка к пониманию некоторых отношений в чистом виде, а всегда имеем дело с *мерой этого понимания* (выделено мною ЕАС) в данной конкретной задаче, применительно к данному конкретному материалу» [Пиаже, 2001, с. 504].

Мы полагаем, что понимание с необходимостью предполагает развитие модели психического. Модель психического выступает как механизм становления когнитивной функции субъекта [Сергиенко, 2006]. Такое представление позволяет уточнить процесс социализации на основе изменений внутренней ментальной организации ребенка вместо общих представлений и указания внешних социальных факторов.

Разделение понятий «знание» и «понимание» чрезвычайно важно, теоретически и эмпирически такое разделение обосновано в работах В.В.Знакова [Знаков, 2005]. Именно в смешении этих понятий мы видим целый ряд недоразумений как в интерпретации теории Пиаже, так и ее критике. Покажем на примере, как переход к категории «понимания» может изменить интерпретацию процесса социализации у детей дошкольного возраста. Так, маленькие дети 3 лет не разделяют свое психическое и психическое других людей, при обмане не используют средства для обмана. В этом случае при взаимодействии с Другими они, скорее, выступают не как социальные субъекты, а как агенты, что ограничивает возможности передачи социальных норм и правил детям данного

возраста. Маленькие дети, прежде всего, понимают положительные эмоции и плохо дифференцируют отрицательные, что означает трудности интерпретации поведения других людей, «чтения» их эмоций в процессе взаимодействия. Ситуативный контекст облегчает эту дифференциацию, за исключением гнева, что делает понятным растерянность 3-летних детей в ситуациях агрессии.

Существенные изменения в уровне развития модели психического происходят в 5-летнем и, особенно, 6-летнем возрасте. Развивается способность распознавать обман в разных его формах и самим обманывать Других, при этом используя возможности маскировки обманных действий (умолчание, контроль внешних проявлений: лицевых экспрессий, голосовых эмоциональных проявлений, избегание контакта глаза-в-глаза и т.п.) [Герасимова, Сергиенко, 2005]. Только после этого дети могут понять запреты обмана, моральную сторону обмана Собственного и Других людей, возможность манипуляций их мнениями, убеждениями, желаниями. Только после этой стадии возможно появление макиавеллизма – социальной способности манипуляции Другими людьми. Достижение уровня наивного субъекта в модели психического позволяет понять, почему дети 6–7 лет считают обманщиками своих сверстников, – потому что они способны сравнивать модели того же уровня организации. Матери при этом предостерегают детей от обмана взрослыми мужчинами, и такие предостережения слабо эффективны. Матери запрещают детям обманывать взрослых женщин как главных субъектов воспитательного процесса, желая сохранить управление своими детьми. Это означает, что интерпретация поведения Других людей будет ограничиваться особенностями понимания детей, чьи внутренние модели ставят рамки в процессе освоения социального окружения [Сергиенко и др., 2009].

Приведенная интерпретация процесса социализации с позиций модели психического также возвращает нас к позициям Пиаже, которые наиболее ожесточенно критиковались. Как указывает известный исследователь творчества Пиаже Л.Ф.Обухова, Пиаже разделял понятия «социальный» и «социализированный». Ребенок находится в обществе взрослого, который взаимодействует с ребенком и передает ему культуру своего общества. В этом смысле ребенок является социальным существом с самого начала. Но, оставаясь социальным существом с самого начала, он социализируется постепенно. Социализация, по Пиаже, предполагает процесс адаптации к социальной среде, благодаря определенному уровню развития, разделению и координации собственной точки зрения и точки зрения других людей. Решающим в этом процессе является переход от эгоцентрической позиции к объективной. Такой перелом в развитии совершается в 7–8 лет [Обухова, 2001]. Это положение согласуется с нашими данными, приведенными выше, которые ясно указывают на ограничения или опосредование процесса социализации внутренними структурами, внутренними моделями психического, когда возможность понимать не только Свое психическое, но и психическое Другого, возможность сопоставлять модели принципиально изменяют способность ребенка понимать и принимать порядок социального устройства, отвечать иным, отличным от своих требованиям. Такое понимание С.Л.Рубинштейна «внешнего через внутреннее» еще раз подчеркивает, что ребенок является *субъектом* социальных взаимодействий и воздействий, что прямо ставит вопрос о способах и методах его воспитания и обучения.

Модель психического как ментальная основа понимания телевизионной рекламы

Обращение к пониманию рекламы детьми 3–6 лет было обусловлено научной задачей верифицировать представления о модели психического, то есть внутренней модели, лежащей в основе понимания психических состояний себя и Других, как ментальном механизме социальных воздействий.

Большинство исследований, касающихся проблемы понимания рекламы детьми, ограничены и имеют недостатки, не затрагивают понимания самого содержания просмотренных сюжетов, также

не дают ответа на вопрос о механизмах, отвечающих за понимания рекламы детьми. Согласно данным нашего исследования, проведенного в рамках подхода «модель психического», нами были выделены когнитивные механизмы понимания рекламы детьми на разных этапах развития ребенка. Показана опосредующая роль модели психического определенного уровня развития, что объясняет различия понимания рекламы детьми 3–4 лет и 5–6 лет. Реклама является одним из видов социальных воздействий, успешность ее понимания связана с уровнем развития модели психического у детей. Маленькие дети ограничены в понимании рекламы, что связано не с пониманием специфики рекламных сообщений, а с когнитивными ограничениями понимания разных аспектов манипуляции мнением. Таким образом, причиной принципиальных различий в понимании рекламы детьми в возрасте 3–4 и 5–6 лет являются уровни развития модели психического у детей, способность понимать собственные психические состояния и состояния Другого. Следовательно, понимание рекламы в дошкольном возрасте развивается в соответствии с уровнями развития модели психического.

Понимание рекламы у детей 3–4-летнего возраста ограничивается недифференцированным, ситуативно-зависимым пониманием сюжета, чувств и желаний персонажей, недифференцированной оценкой их поведения – на уровне агента. В 5–6-летнем возрасте возможности детей в понимании рекламы существенно возрастают, как возрастает и их способность понимать и сравнивать модели психического собственные и Другого – на уровне наивного субъекта. Понимание рекламы является более трудным процессом, чем понимание психического Другого, так как требует следующего шага в осознании. Маленькие дети понимают рекламу в основном в привлекательном, знакомом контексте, но их понимание недифференцированно, им недоступны причинное понимание сюжета и его оценка. Сюжеты социальной рекламы становятся понятными детям только возраста 5–6 лет, поскольку предполагают возможность сравнения различных ментальных моделей, ситуативно не представленных в воспринимаемом сюжете. Понимание коммерческой рекламы в данном возрасте также является более полным и верным. Знания о механизмах, лежащих в основе понимания рекламы детьми, могут помочь в создании адресной рекламы для детей, соответствующей их возможностям. Существующие данные об ограниченном понимании рекламы детьми до 7–8 лет являются убедительным фактом для создания ограничений на все виды рекламы, направленной в первую очередь на детскую аудиторию [Сергиенко и др., 2013].

Приведенные аргументы ясно указывают, что социализация ребенка, его социальное познание зависит и от внутреннего ментального развития – уровней становления модели психического. Однако, как показывают многочисленные работы, качество социальных взаимодействий, определенные социальные условия являются необходимой основой развития способности понимания психических состояний своих и Другого. Исследования модели психического детей-сирот становятся весомым аргументом ведущего значения социальных взаимодействий для развития модели психического.

Модель психического у детей-сирот

Для адекватной оценки роли социального фактора в развитии понимания социума и физического окружения нами было предпринято исследование развития понимания ментального и физического мира детьми, воспитывающимися в семье, и детьми в условиях материнской депривации.

Рассматривая модель психического как единую многоуровневую систему внутреннего ментального опыта, мы можем говорить о том, что ментальные модели психического мира, так же как и физического, у детей, воспитывающихся в условиях семейной депривации, характеризуются локальными нарушениями.

Обобщая наши работы, можно выделить следующую специфику в развитии понимания психического и физического мира у детей-сирот: модель психического у детей-сирот имеет

дефицитарный характер, проявляющийся в более низком уровне понимания когнитивных феноменов обмана в 9 лет и понимания эмоций в 5–6 лет, во фрагментарности модели психического мира у детей 5–8 лет по сравнению с детьми того же возраста, воспитывающимися в семье.

Особенности понимания обмана проявились у детей-сирот в возрасте 9 лет в более низкой успешности обмана, некомпетентности в выделении эффективных способов его распознавания, недифференцированности видов обмана (эгоистического и альтруистического). В отличие от детей из семей, дети из детского дома считают ситуации обмана всегда успешными и не допускают неудачи, тем самым демонстрируя дефицит представлений о несходстве ментальных феноменов у разных людей. Дети-сироты способны приписать герою ложные убеждения, но принять тот факт, что Другой может не поверить в предлагаемую правду, они не могут. Дети из учреждений в меньшей степени склонны считать обманными ситуации, причиной которых являются намерения человека, что может свидетельствовать о недостаточном развитии понимания интенциональности поведения [Хачатурова, Сергиенко, 2009].

Дефицит развития представлений об эмоциях других людей и ситуациях их проявления у детей-сирот 5–6 лет проявился в более низкой успешности распознавания страха и понимания различия между причиной эмоции (печали, страха) и видимым ее выражением. Дети-сироты раньше начинают распознавать и понимать гнев, что свидетельствует о фиксации на отдельных компонентах, способствующих адаптации в условиях детского дома, но являющихся недостаточными для развития понимания эмоций на уровне детей, воспитывающихся в семье. Локальная успешность в понимании гнева у детей-сирот аналогична феномену локального конструктивизма, описанного Ж.Пиаже, суть которого в опережающем развитии концепции сохранения в отдельных областях (например, представлений о сохранении массы вещества) в определенных культурно-средовых условиях (например, при участии детей в изготовлении изделий из глины для продажи).

В случае рассогласования лицевой экспрессии и ситуации (например, на рисунке изображена ситуация, когда ребенку дарят подарок, а он плачет), отвечая на вопрос о том, что чувствует герой картинки, какое у него настроение, ни один ребенок, воспитывающийся в доме ребенка, не указывал на необычность картинок, демонстрируя отсутствие полного понимания рассогласования. Дети-сироты используют стратегию снятия противоречия только в ситуациях, характерных для переживания радости и гнева, но не печали и страха, в отличие от семейных детей того же возраста, обнаруживающих противоречие в 5–6 лет во всех десяти ситуациях рассогласования и пытавшихся его объяснить [Сергиенко и др., 2009].

Таким образом, дети-сироты обнаруживают дефицит в понимании эмоций, за исключением распознавания базовых эмоций. Эти данные противоречат результатам исследования А.Тарулло с коллегами [Tarullo et al., 2011], которые не обнаружили нарушений понимания эмоций у детей с последствиями ранней институализации. Причинами таких противоречий могут выступать, во-первых, различия в степени институализации детей. В нашем случае это дети, у которых институализация продолжается, это дети-сироты, тогда как в работе Тарулло исследовались только последствия ранней институализации у усыновленных детей. Во-вторых, диапазон и способы предъявления задач на понимание эмоций существенно отличались. В нашей работе изучалось не только распознавание эмоций по лицевой экспрессии и ситуациям, а понимание рассогласования эмоциональных выражений и ситуации, их вызывающей, полнота понимания каузальности эмоций.

Все дети с типичным развитием из семей, начиная с пятилетнего возраста без исключения, демонстрировали понимание ментальных и физических причин событий. Большинство детей двух возрастных групп (5–6 и 7–8 лет) выбирали ментальную причину произошедшего события (шарик лопнул от того, что его проткнули иголкой, а не потому, что он налетел на дерево; дерево лежит на земле потому, что его спилили, а не потому, что в него попала молния и расколола его). В пятилетнем возрасте дети, воспитывающиеся в детском доме, достоверно чаще выбирали физическую причину произошедшего события, чем дети из семьи того же возраста: цветок лежит

на земле из-за сильного ветра, а не потому что его сорвали; из водопроводного крана перестала течь вода, потому что он сломался, а не потому что его закрыли) [Сергиенко и др., 2009].

Обобщая полученные результаты исследования понимания физического мира, мы можем заключить, что все дети, независимо от среды воспитания, понимают движения объектов, обусловленные основными законами физического мира, и могут сопоставлять отдельные признаки объектов, о чем свидетельствует их понимание сохранения базовых свойств объектов, несмотря на изменение их внешнего мира. Однако подмена полного развернутого объяснения при решении задач с применением основных законов физического мира простой констатацией ситуации в группе детей, воспитывающихся в условиях семейной депривации, может свидетельствовать о недостаточном понимании причин движения физических объектов.

Таким образом, результаты исследования понимания ментальной и физической реальности показали, что дети, растущие в условиях семейной депривации, демонстрируют неоднородность и неравномерность развития представлений о психическом и физическом мире, и способности построения моделей для понимания реальности. Внутренние ментальные модели детей-сирот локально нарушены и отражают дефицитарность развития понимания окружения, что становится психологической причиной их социальной некомпетентности.

По-видимому, семейные взаимодействия, являются экологически необходимым условием психического развития, ключевыми для гармоничного становления внутренних ментальных моделей окружающего мира.

Сравнение понимания физического и психического мира детьми-сиротами и детьми-аутистами раскрывает поведенческие последствия симптомов «квази-аутизма» или «парааутизма» институализированных детей. Отличия состоят в том, что у детей с расстройствами аутистического спектра нарушения наблюдаются как на базовом, так и на более высоком уровне понимания психического и физического мира, тогда как у детей-сирот модель психического в большей степени дефицитарна на уровне понимания каузальности, разделения живого и неживого, а модели понимания физического мира сравнимы с типично развивающимися семейными детьми. Депривированные дети, так же как и дети-аутисты, прибегают к предпочтению физической причинности событий, но у детей-аутистов эта тенденция носит тотальный характер.

У детей, растущих в условиях семейной депривации, внутренние ментальные модели физического, а особенно ментального мира, – локально нарушены и отражают недостаток развития понимания окружения, что становится психологической причиной их социальной некомпетентности.

Исследования последствий институализации у детей-сирот показывают необходимость социальных адресных взаимодействий для развития модели психического, а развитие модели психического, в свою очередь, служит основой успешной социализации ребенка.

Что нового в изучении модели психического?

Изучение модели психического доказало свою продуктивность и перспективность в области изучения постижения социальных знаний. В последней книге *Understanding other Minds* [Baron-Cohen et al., 2013] собраны статьи самых авторитетных авторов разных областей изучения модели психического. В ней выделены важнейшие новые представления о развитии и механизмах, обозначены тенденции разработки данного направления. Кратко их обозначим.

Как показывают последние работы, модель психического представлена у маленьких детей в начале 2-ого года, что значительно раньше, чем считалось до сих пор. Младенцы ожидают от других поведения, конгруэнтного собственным убеждениям, что происходит не на основе «чтения поведения», а на основе «чтения психического» [Baillargeon et al., 2010; Southgate, 2013].

Более 30 лет изучение «чтения психического» велось исключительно на детях. Только сейчас начинаются интенсивные исследования на взрослых людях, что требует разработки новых методов исследования. Сейчас ясно, что у взрослых функционируют две системы: одна требует значительных усилий, а другая автоматически работает при взаимодействиях [Apperly, 2013]. Заметим, что изучение модели психического у взрослых от 17 до 45 лет было предпринято нами совместно с Н.И. Колесниковой, что нашло отражение в статьях и диссертационной работе. Наши работы показали существенные изменения в понимании обмана и эмоций в разные возрастные периоды взрослости и особенности модели психического у мужчин и женщин [Колесникова, Сергиенко, 2010].

Кросс-культурные сравнения, проведенные в 8 культурах, показали, что дети демонстрируют универсальность перехода между 3 и 4 годами в понимании неверного мнения (одной из ключевых задач модели психического) [Wellman, Peterson, 2013].

Большое место в исследованиях модели психического уделяется нейрональным механизмам. Если в 2000 г. было всего 4 исследования нейрональных механизмов с помощью fMRI, то сейчас их более 400. Доказательства специфики когнитивной и эмоциональной субсистем модели психического получены при изучении эмпатии с помощью fMRI. А.Перри и С.Шама-Тзури [Perry, Shamay-Tsoory, 2013] разделили эмпатию на когнитивную и эмоциональную, выделив специфику мозговой активности: активность верхней фронтальной борозды – центральная для эмоциональной эмпатии, и нижнего цингулярного кортекса – для когнитивной. Обе части тесно взаимосвязаны с амигдалой. Эти регионы перекрываются и имеют специфику при расстройствах аутистического характера, шизофрении и психопатии. Эти регионы не работают изолированно, а только как части единой системы. Различные исследования нейрональных механизмов эмпатии, несмотря на отличия парадигм, используемых в работах, указывают на одни и те же регионы мозга.

Исследование неврологических нарушений обнаружило, что пациент с поражением правого латерального префронтального кортекса в результате кровоизлияния не способен определить собственную перспективу. Второй пациент с нарушением левого полушария в результате кровоизлияния демонстрировал неспособность к грамматике, но мог решать задачи на неверное мнение. Третий пациент с семантической деменцией при атрофии левого темпорального поля не понимал слов о ментальных состояниях, но не испытывал трудностей в понимании Других в невербальных тестах [Blair, White, 2013].

При изучении роли гормонов в развитии модели психического была обнаружена значительная роль пренатального тестостерона. Обобщение работ указывает на связь тестостерона плода с показателями социального развития, такими как глазной контакт, речевое развитие, способность к ментализации и эмпатии.

Данные показывают, что увеличение объема серого вещества и ключевых регионов ментализации коррелирует с эффектами пренатального действия тестостерона. Обнаружено также, что уровень пренатального тестостерона положительно связан с числом аутистических черт, обнаруженных позже в развитии. Также представлены доказательства, что управление тестостероном у взрослых изменяет уровень активации мозговых регионов, релевантных модели психического и эмоциональным процессам.

Обобщение исследований на глухих детях слышащих родителей в сравнении с глухими, рожденными у глухих родителей, показало, что развитие модели психического у них не нарушено, но у глухих детей слышащих родителей отстает развитие речи и, как следствие, отстает развитие модели психического [Pyer, deVilliers, 2013]. Данные ясно иллюстрируют роль речи в развитии модели психического.

Исследования психопатий в рамках модели психического обнаружили, что все клинические группы,

имеющие ключевой критерий психопатии – антисоциальные расстройства, сопровождаются дефицитом эмоциональной эмпатии, но сохранной и развитой когнитивной эмпатией и моделью психического. Эти люди манипулируют и мучают жертву, зная, что жертва думает, чувствует, но не испытывают никакого эмоционального отклика при страданиях других людей. Авторы указывают на ключевую роль амигдалы и префронтальной коры в этом процессе, которые отвечают за негативные эмоции: страх, злость, отчаяние. Это делает психопатов с дефицитом эмпатии зеркальным образом аутистов, которые также имеют когнитивную эмпатию, но не чувствительны к эмоциональной эмпатии [Blair, White, 2013].

История изучения модели психического в течение трех десятилетий привела к вопросу об измерении данной способности, не сводимой только к когнитивному развитию или только к эмоциональному. Это специфическая способность. Модель психического – способность понимать других, их намерения, желания, установки, настроения, эмоции, мысли, распознавать обман, ложь, что входит в определения эмоционального интеллекта, социального интеллекта, эмпатии. В модели эмоционального интеллекта, понимание другого и собственных эмоций становится важным условием способности к достижению социальной компетентности. Наблюдается тенденция создания и обоснования задач, соответствующих возрасту, которые можно стандартизировать. Ситуация аналогична поискам и созданию моделей интеллекта и его измерений.

Заключение

Модель психического направлена на изучение внутренних психологических механизмов социального познания. Краткое изложение и обобщение собственных работ и работ преимущественно зарубежных авторов показывает возможности использования парадигмы модели психического в исследованиях механизмов социализации, интенсивно происходящих на всем протяжении человеческого развития. Возможности «чтения» психических состояний других людей и своих собственных не только необходимо для любых человеческих взаимодействий, но и действий, прогнозирования поведения, построения сценариев поведения в разных ситуациях. Данная парадигма возникла на основе работ Ж.Пиаже, изучения развития метапознания и психолингвистики детского возраста. За тридцатилетнюю историю данная парадигма доказала свою эффективность и продуктивность. Кроме того, представления об уровне развития модели психического в детском возрасте позволяют предсказать возможности социальных воздействий и взаимодействий, возможности усвоения определенных социальных норм и правил, как, например, понимание обмана возникает вначале как когнитивный феномен, только на основе становления которого возможны моральные и нравственные оценки и воспитательные воздействия. Исследования, проведенные на детях-сиротах, и анализ работ о последствиях ранней институализации на новом современном уровне позволяют аргументировать роль социальных взаимодействий ребенка со взрослым и необходимость семейной среды для развития «чтения психического».

Наши работы позволили описать поведенческие последствия феномена «квазиаутизма» и показать его отличия в поведенческих проявлениях, основанных на модели психического детей-аутистов. В работах зарубежных авторов эта задача ставилась как актуальная на современном этапе [Baron-Cohen et al., 2013].

Важным в применении парадигмы «модели психического» в наших работах стала демонстрация непрерывности и постоянных изменений в развитии понимания психического и физического мира в детском возрасте и у взрослых. Изучение модели психического у взрослых также обозначена как остро современная задача в развитии данной парадигмы. Выполненные исследования на взрослых от 17- до 45-летнего возраста позволили показать изменения в понимании обмана, понимании эмоций и возможности управлять ими (эмоциональный интеллект), также было обнаружено изменение статуса макиавеллизма. Если в детском возрасте способность к манипуляции психическим Другого служит показателем развития модели психического, то у взрослых макиавеллизм становится

личностным конструктом, приобретая морально-нравственное значение [Колесникова, Сергиенко, 2010].

Разработка проблематики модели психического привела к обоснованию данной способности «чтения психического» как специальной, не сводимой к развитию других способностей (когнитивного, интеллектуального или эмоционального развития). В этой связи ставится задача разработки батарей тестов для оценки развития данной способности. Ситуация аналогична разработкам психометрических тестов интеллекта. Несмотря на сохраняющиеся разногласия в области оценки и измерения интеллекта, никто не сомневается в важнейшем значении создания тестов измерения интеллекта. Наша небольшая группа также приступила к апробации батареи тестов для оценки модели психического для детей дошкольного возраста.

Таким образом, как мы пытались показать, парадигма «модель психического» обладает значительным потенциалом, возникла эволюционным путем на пересечении теории Пиаже, метакогнитивизма и психолингвистики, став самостоятельным и быстро развивающимся направлением, нацеленным на изучение психологических механизмов социального познания, становления интуитивной психологии людей.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 14-06-00025.

Литература

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

Знаков В.В. Психология понимания. М.: Институт психологии РАН, 2005.

Колесникова Н.И., Сергиенко Е.А. Личностные аспекты понимания психического у взрослых. Психологические исследования, 2010, 6(14), 4. <http://psystudy.ru>.

Обухова Л.Ф. Предисловие. В кн.: Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменская (Ред.), Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. М.: Гардарики. 2001. С. 5–32.

Пиаже Ж. [Piaget J.] Теория Пиаже. В кн.: Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменская (Ред.), Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. М.: Гардарики. 2001. С. 106–157.

Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: ИП РАН, 2006.

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

Сергиенко Е.А., Таланова Н.Н., Лебедева Е.И. Телевизионная реклама и дети. М.: Институт психологии РАН, 2013.

Хачатурова А.В., Сергиенко Е.А. Становление «модели психического» в условиях семейной депривации. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2009, 6(2), 161–172.

Apperly I. Can theory of mind grow up? Mindreading in adult and its implication for the development and neuroscience of mindreading. In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, M.V. Lombardo (Eds.), Understanding other minds. Perspectives from developmental social neuroscience. Oxford: Oxford

University Press, 2013. pp. 72–92.

Baillargeon R., Scott R., He Z. False-belief understanding in infants. *Trend in Cognitive Science*, 2010, 14(3), 110–118.

Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Lombardo M.V. (Eds.). *Understanding other minds. Perspectives from developmental social neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Blair J., White S.F. Social cognition in individuals with psychopathic tendencies. In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, M.V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds. Perspectives from developmental social neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 2013. pp. 345–363.

Flavell J.H. Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 2000, 24(1), 15–23.

Gelman S.A., Wellman H.M. Inside and essences: early understandings of non-obvious. *Cognition*, 1991, 38(3), 213–244.

Gopnik A., Capps L., Meltzoff A. Early theories of mind: what the theory theory can tell us about autism? In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. (Eds.), *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 2000. pp. 50–72.

Gotswamy U. *Cognitive development. The learning brain*. Hove: Psychological Press, 2008.

Keleman D. The scope of teleological thinking in preschool children. *Cognition*, 1999, 70(3), 241–272.

Perner J., Stummer S., Doherty M. Theory of mind finds its Piagetian perspective: why understanding belief? *Cognitive Development*, 2002, 17(3), 1451–1472.

Perry A., Shamay-Tsoory S. Understanding emotional and cognitive empathy: neuropsychological perspective. In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, M.V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds. Perspectives from developmental social neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 2013. pp. 178–195.

Pyers J., de Villiers P.A. Theory of Mind in deaf children: illuminating the relative roles of language and executive functioning in the development of social cognition. In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, M.V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds. Perspectives from developmental social neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 2013. pp. 345–364.

Sodian B. “Theory of Mind” – the case for conceptual development . In: W. Schneider, R. Schurmann, Hengsteler, B. Sodian. (Eds.), *Young children's cognitive development. Interrelations among executive functioning, working memory, verbal ability and “Theory of Mind”*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. pp. 95–131.

Southgate V. Tally manifestation of mindreading . In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, M.V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds. Perspectives from developmental social neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 2013. pp. 3–19.

Stein N.L., Trabasso T. What's in a story: critical issue in comprehension and instruction. In: R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Association, 1982. Vol. 2, pp. 213–267.

Tarullo A.R., Gunnar M.C., Gunnar M.R. Atypical EEG power correlations with indiscriminately friendly behavior in internationally adopted children. *Developmental Psychology*, 2011, 47(2), 417–431.

Wellman H.M., Johnson C.N. Understanding of mental processes: a developmental study of "remember" and "forget". Child Development, 1979, 50, 79–80.

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. Perspectives from developmental social neuroscience. Oxford: Oxford University Press, 2013. pp. 51–71.

Поступила в редакцию 15 мая 2014 г. Дата публикации: 15 августа 2014 г.

[Сведения об авторе](#)

Сергиенко Елена Алексеевна. Доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии развития, Институт психологии, Российская академия наук, ул. Ярославская, д. 13, 129366 Москва, Россия.

E-mail: elenas@migmail.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Сергиенко Е.А. Модель психического как парадигма познания социального мира. Психологические исследования, 2014, 7(36), 6. <http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Сергиенко Е.А. Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. С. 6. 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/2014v7n36/1017-sergienko36.html>

[К началу страницы >>](#)