

РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ МЕНТАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ И НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ТЕОРИЮ ПИАЖЕ

Е. А. Сергиенко

Обсуждаемые проблемы социального интеллекта и его соотношения с другими видами интеллектуальных способностей тесно связаны с развитием понимания своих ментальных состояний и состояний других людей. Это направление в зарубежных исследованиях известно как Theory of Mind (ToM), или «Модель психического». Термин «модель психического» обозначает способность приписывать независимые психические состояния себе и Другим (мнения, убеждения, знания, желания, намерения, эмоциональные переживания, состояния внимания, припоминания, размышления и т. п.). Модель психического позволяет объяснять и предсказывать поведение других людей, рефлексировать собственную психическую внутреннюю реальность. Эти ментальные состояния должны быть независимы как от реального мира (потому что люди могут верить в вещи, которые в реальности не являются правдой), так и от ментальных состояний других людей (потому что люди могут верить, хотеть и желать разные вещи) (подробнее см.: Сергиенко, 2002, 2005). Данное направление еще очень слабо представлено в отечественной психологии, несмотря на то, что в мировой психологической науке оно интенсивно развивается уже более 20 лет.

В лаборатории психологии развития Института психологии РАН данная тема получила и теоретическое, и экспериментальное развитие: защищено три диссертационных работы, выполненных под моим руководством Е. И. Лебедевой, А. С. Герасимовой, О. А. Прусаковой (Герасимова, 2004; Прусакова, 2005; Лебедева, 2006), которые посвящены изучению становления понимания обмана, эмоций и сравнению понимания ментального и физического мира у типично развивающихся детей и детей с расстройствами аутистического спектра. Выполняются курсовые и дипломные работы, направленные на изучение влияния семейной депривации на становление моделей психического. Общие принципы работ в направлении ToM мы дополнили и модифицировали

Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант №05-06-80358.

с позиций развиваемого системно-субъектного подхода (Сергиенко, 2005, 2007).

Наши данные, полученные при исследовании становления разных аспектов понимания ментальности у детей дошкольного возраста, поднимают несколько вопросов, по которым существует уже весьма продолжительная дискуссия с Ж. Пиаже. Это проблема центрального места когнитивного развития в психике в целом, проблема стадийности и непрерывности в когнитивном развитии, проблема эгоцентризма и анимизма детского мышления на стадии дооперационального интеллекта. Все эти вопросы мы попытаемся обсудить в свете самых последних данных, полученных нами. Все эти вопросы составляют проблемное поле в изучении социального интеллекта, поскольку отражают разные стороны развития познания социального мира (Ушаков, 2004).

Основные принципы теории Ж. Пиаже

Критика теории Пиаже представлена очень широко как в современной зарубежной, так и отечественной психологической науке. В моих работах также даны экспериментальные обоснования критики теории Ж. Пиаже, его стадий сенсомоторного интеллекта (Сергиенко, 2000; 2004; 2005). Если Пиаже полагал, что репрезентативным младенец становится только к полутора – двум годам благодаря постепенному соединению разрозненных ощущений в действиях с объектами, то вся мировая литература, начиная с 1970-х годов, предоставляла доказательства наличия репрезентаций у младенцев уже в возрасте нескольких месяцев. Более того, становление репрезентаций происходит не благодаря постепенной интеграции разрозненных ощущений, как предполагает Пиаже, а напротив, за счет постепенной дифференциации диффузного целого представления к более детальному и дифференцированному. Автор также внесла свой вклад в процесс революционного переосмысления истоков когнитивного развития (Сергиенко, 2000; 2004; 2005; 2006). Однако последние исследования модели психического ставят новые вопросы о соотношении современных представлений и теории Пиаже.

Сразу хочу сказать, что многочисленная критика Пиаже указывает, на мой взгляд, на глубину и грандиозное значение его работ для психологии. Предложенная им теория развития мышления обладает непреходящей научной ценностью. Прежде всего, 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 доопреациональных, 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. Многие модели и 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. Приведем один только пример, интересной и своеобразной гипотезы сознания Е. В. Субботского (Субботский, 2002). В противоположность теории Пиаже, который рассматривал сознание «как процесс прогрессивной смены стадий» (там же, 2002, с. 90), автор предлагает представления о сосуществовании бытийного и небытийного сознания, которые возникают при расщеплении недифференцированной реальности младенца. «Первоначально недифференцированная реальность младенца расщепляется на сферы обыденной и необыденной реальности. Необыденная реальность, начиная от реальности сноведений и игры, обогащается далее реалиями искусства и фантазии. Обыденная реальность также дифференцируется. Она разделяется на области возможных и невозможных феноменов, полностью или неполностью зависящих от сознания. Позже мир ребенка расщепляется на области феноменов, контролируемых произвольными усилиями Я и неконтролируемые такими усилиями» (там же, с. 99). Перед нами картина перемен – появление в силу расщепления все новых образований сознания. Здесь нет преемственности, нет логики психического развития, а есть включение разных функций и появление структур сознания в онтогенезе человека. Как справедливо отмечают О. Лоренцо и А. Мачадо, обсуждая значение теории Пиаже, «...с точки зрения Пиаже, развитие не может происходить как движение от „отсутствия“ к „наличию“, напротив, это всегда процесс постепенной трансформации, дифференциации и интеграции» (Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 501). Е. В. Субботский полагает, что вера в реальность необычных явлений и неперманентность существования (непостоянство объектов) происходят из одного корня: «...наличия в психике современного человека особой потребности в трансцендентном. Для ее удовлетворения индивид стремится не просто к чему-то новому, а именно необычному, нарушающему основы современной научной картины мира» (Субботский, 2002, с. 96). Замечу, что именно научная картина мира очень сильно способствует пониманию неполноты знания, ограничения возможностей человеческого разума, противоречивости интерпретаций явлений мира. Именно рост и распространение научных знаний рождает сомнения и полифоничность, неоднозначность картины мира, тогда как житейское сознание тяготеет к бинарной системе представлений: верно–

неверно, правильно–неправильно, хорошо–плохо. Приведенный пример концепции индивидуального сознания Е. В. Субботского никак нельзя рассматривать как альтернативу континуальному принципу структурно-функционального представления Ж. Пиаже. Плюрализм сознания в концепции Субботского демонстрирует необходимость сосуществования разных уровней организации психического (и низших, и высших), т. е. гетерархию структур, что согласуется и с нашими представлениями. Но эти структуры возникают не вдруг, как неоднократно подчеркивалось нами (Александров, Сергиенко, 2003; Сергиенко, 2006), а путем постепенной эволюции, преобразования.

Вторая особенность теории Пиаже, которая остается, безусловно, современной, – это глубина психологической интерпретации фактов и их причин. Работы Пиаже отличаются непревзойденной логикой и изобретательностью экспериментирования. Более того, именно в его работах реализован междисциплинарный подход (психология, биология, логика, математика) (Пиаже, 1969; Пиаже, 2001а, б). Существующий миф о трех испытуемых Пиаже придуман критиками для самооправдания. Так, в книге, посвященной ментальным операциям классификации и сериации, написанной совместно с Б. Инельдер, указаны 2159 испытуемых, данные которых обобщены только по этой проблеме! (Пиаже, Инельдер, 2002). Превыше всего Пиаже ценил глубину психологической интерпретации, разносторонний анализ психологии решения, умозаключения, суждения. В 1918 г. он писал: «Психологи чрезмерным обобщением своих методов достигли на этом пути замечательных тривиальностей, особенно когда целая армия ученых занималась переводом своих результатов на язык математических методов. С помощью сложного математического аппарата, графиков и вычислений эти психологи продемонстрировали простейшие и очевидные результаты... но не более того» (по: Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 489). Приведу здесь еще одну точку зрения – П. Мииля, последователя К. Поппера. «Мииль осудил „иллюзию строгости количественных оценок“, которая охватила многие области психологии. Именно противоречие между отсутствием должной концептуальной ясности, с одной стороны, и сверхценным отношением к звездочкам в статистических таблицах, обозначающим знаменитое $p < 0,05$ с другой, и объясняется, по мнению Мииля, медленный прогресс в психологии, которая сегодня часто грешит расплывчатостью и неопределенностью» (Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 489). Несмотря на давность этих суждений, они остаются остро современными и сейчас. Не умаляя значения статистических методов анализа, все-таки соглашусь с приведенными выше высказываниями. Зачастую статистические данные заменяют авторам психологический анализ природы или сути анализируемого явления или избавляют от необходимости его осуществления.

Наконец, Пиаже верил в будущее психологии, которая должна стать центром не только наук о человеке, но и всех наук. Он видел будущее психологии в ее собственном развитии и оплодотворении ее междисциплинарными связями, что в свою очередь раскроет новые горизонты другим наукам. На конгрессе в Москве он говорил: «Будущее психологии – это, прежде всего, ее собственное развитие... Ее будущее также определяется совокупностью междисциплинарных связей, посредством которых она обогатится достижениями других наук и, в свою очередь, будет содействовать их обогащению» (Пиаже, 2001а, с. 157). Пиаже приводит слова А. Эйнштейна, с которым он имел длительные беседы в Принстоне, рассказывая ему о том, что у детей поздно формируются понятия материи, величины, тяжести. Эйнштейн часто восклицал: «Как это трудно... насколько психология труднее физики!» (Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 163).

Подобные общие соображения относительно ценности теории Пиаже необходимы, поскольку интерес к ней зачастую носит оттенок скорее исторический. «У нескольких поколений отечественных психологов формировалось представление о том, что Выготский разбил „наголову“ концепцию Пиаже...» (Обухова, 2001, с. 8). Это обстоятельство снижало возможности ее разностороннего обсуждения.

Модель психического и теория Пиаже

Обратимся теперь к нашим данным, имеющим прямое отношение к проблемным моментам в теории Пиаже.

В наших исследованиях анализировались разные аспекты становления модели психического: понимание обмана, понимание эмоций и физического и психического мира детьми с типичным развитием и аутизмом (см.: Герасимова, 2004; Герасимова, Сергиенко, 2005; Лебедева, 2006; Прусакова, 2005; Прусакова, Сергиенко, 2006; Сергиенко, Лебедева, 2003; Сергиенко, 2005).

В зарубежных исследованиях понимания модели психического (Theory of Mind) существуют разногласия по вопросу о возрасте его возникновения. Данная способность оказалась уязвимой для тестирования в зависимости от задач и условий их предъявления, поэтому указывается достаточно широкий возрастной диапазон появления модели психического – от 3 до 6 лет. Но большинство авторов признают моментом начала становления модели психического возраст 4 лет, когда дети начинают понимать задачи на неверные мнения. Напомним, в чем состоит суть таких задач на примере теста «Салли–Энн». У Салли есть корзинка, а у Энн – коробочка. Салли положила в корзинку шарик (конфетку и т. п.) и вышла. Энн переложила шарик в коробку. Ребенка спрашивают: «Когда вернется Салли, где она будет искать шарик?» Дети до 4 лет отвечают, что в коробке, а после 4 лет,

а чаще в 5 лет – в корзинке. Эта задача получила название «неверное мнение», поскольку поведение Салли – поиск шарика в месте, где она его оставила, хотя и определяется ее верным мнением, но оно ошибочно относительно реальной ситуации, о которой она не знает. Для решения этой задачи ребенок должен сопоставить свои знания с мнением Салли, пусть неверным относительно реальности, но направляющим ее поведение, т. е. должен быть способен сопоставлять свое представление о психическом (мнение) с психическим Другого (в данном случае мнением Салли). Именно задача на неверное мнение признается многими авторами как показательная для оценки становления модели психического и используется как стандартизированный тест на ее наличие.

Мы полагаем, что разногласия между авторами связаны, во-первых, с использованием разноплановых задач, хотя, в большинстве случаев, и одного типа, а во-вторых, с одномерным представлением о способности понимания психического. Мы предложили рассматривать становление понимания Своего психического и психического Другого как постепенный процесс, который проходит несколько уровней развития в дошкольном возрасте (Сергиенко, 2005; 2006). Уровневый подход к анализу становления модели психического позволяет снять данные разногласия, а использование разнообразных задач в одном исследовании, на одной и той же выборке – избежать ошибок интерпретации, что мы и реализовали в наших работах.

Изучение разных сторон понимания своего психического и психического Других и понимания физического мира у детей дошкольного возраста позволило выделить два основных уровня организации модели психического: *уровень агента* и *уровень наивного субъекта* (Сергиенко, 2005; 2006).

Так, дети 3 лет не разделяют свое психическое и психическое других людей при обмане и не используют средства для обмана. Этот уровень понимания позволяет планировать собственные действия с учетом действий других людей, понимать последствия своих и чужих действий в ситуациях, но не дает возможности сопоставлять свою модель понимания с моделью понимания Другого, манипулировать ею, изменять представления Другого, а следовательно, обманывать. На этом уровне маленькие дети понимают прежде всего положительные эмоции и плохо дифференцируют отрицательные, что порождает трудности в интерпретации ими поведения других людей, «чтении» их эмоций в процессе взаимодействия. Понимание психических состояний зависит от ситуативного контекста, т. е. носит ситуативный характер. Так, описание ситуации, в которой возникает та или иная эмоция, значимо облегчает их дифференциацию за исключением гнева. На первый взгляд эволюционно наиболее значимо различие

именно негативных эмоций, которые указывают на потенциальную опасность. Тогда почему же мы получили воспроизводимые результаты о различении положительных эмоций и отставании в распознавании отрицательных? Полагаю, здесь нет никакого нарушения эволюционного смысла. Жизнь человеческого ребенка зависит от других людей, от социального окружения. Однако только расположенный к нему человек, демонстрирующий позитивные эмоции, может быть опорой жизни. Поэтому, возможно, распознавание положительных эмоций наиболее важно для ориентации на потенциальную помощь.

В 4 года, в отличие от 3 лет, ребенок начинает понимать, что он обладает моделью психического, отличающейся от модели психического Другого. На этом уровне дети начинают различать свои эмоции и эмоции Других, отличать причины собственных эмоций от причин эмоций других людей, но не могут интерпретировать рассогласование между ситуацией и проявляемой эмоцией (например, ребенку дарят подарок, а он плачет). Дети начинают понимать обман в основном в области знаний, но не причинности. Однако их возможности понимания сильно связаны с контекстом ситуации, с событием, т. е. модели остаются ситуативными. Можно предположить, что в возрасте 4 лет только начинает складываться представление, что собственное психическое отлично от психического других людей, формируются предсказания поведения Других на основе представлений о последствиях собственного поведения. Таким образом, для детей 3–4 лет уровень понимания психического может быть описан как *уровень агента, когда собственная модель психического и модель психического Другого слабо разделены, что позволяет действовать и превосхищать последствия взаимодействий, но ситуативно и без возможности сопоставления и ментального воздействия на Другого.*

Существенные изменения в уровне развития модели психического происходят в 5-летнем, а особенно в 6-летнем возрасте. Способность сопоставлять разные аспекты ситуаций и их значения для себя и других людей позволяет детям на новом уровне анализировать человеческие контакты и их смысл. Возможности обманывать возрастают. Обман появляется как когнитивный феномен, отражающий организацию внутренней модели психического, что указывает, прежде всего, на внутренний рост ребенка, усиление его способности понимать себя и Других.

Дети постепенно начинают понимать различия между разными видами обмана: альтруистическим и эгоистическим, высказанным и по умолчанию, намеренным и ненамеренным (Герасимова, 2004; Герасимова, Сергиенко, 2005). *Это уровень наивного субъекта, когда собственная модель психического может быть не только отделена от модели психического Другого, но и появляется возможность*

ментально воздействовать на нее, модель становится ситуативно независимой.

Уровневое представление о становлении модели психического позволяет снять дискуссии о возрастных границах ее появления и показать процесс постепенного усложнения в организации внутреннего мира ребенка, т. е. континуальность и преемственность развития этой способности.

Общий вывод зарубежных работ, выполненных в рамках направления Theory of Mind, состоит в критике представлений Ж. Пиаже об эгоцентризме детского мышления. Пиаже считал, что понимание других людей становится возможным только на стадии конкретных операций, когда дети преодолевают эгоцентризм мышления, не позволяющий представить иную точку зрения, иную перспективу. Однако во многих работах было показано, что дети в 4 года уже способны понять психические состояния Другого, следовательно, нельзя говорить об эгоцентризме мышления в этом возрасте (Gelman, Wellman, 1991; Gopnik, Capps, Meltzoff, 2000; Gotswamy, 1998; Harris, 1995; Keleman, 1999; Perner, 1991; Perner, Stummer, Doherty, 2002).

В недавней работе Й. Пернера с коллегами (Perner, Stummer, Doherty, 2002) было предложено иное понимание критики теории Ж. Пиаже. Пиаже привлекал для характеристики интеллектуального развития вербальные описания, которые позволили показать, как прогрессируют дети от потока независимых эгоцентрических перспектив к открытию свойств логического универсума, координируя эти перспективы в объективную картину. Например, отношения объектов «дерево за камнем» и «камень перед деревом» 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 приходят к данной интеграции постепенно. Сначала они открывают разные перспективы, затем появляется способность к их конфронтации и только после это возникает мультipersпективное видение. Способность к конфронтации перспектив характерна для детей 4 лет, что сопряжено с задачами на неверное мнение. Так, если Бил оставил шоколадку в месте А, а мама переложила ее в позицию Б, то Бил, вернувшись, будет искать ее в позиции А. Неверное мнение Била будет не совпадать с реальностью (шоколад находится в Б). Бил ошибается на счет того, что шоколад лежит в А, но он был в А, и это – верное мнение. Тогда как задача А за Б и Б перед А зависит лишь от позиции наблюдателя, что требует мультipersпективного представления, как в задаче Пиаже «Три горы», появляющегося у детей в 7–8 лет.

Из подобных сравнений вытекают два вывода. Первый вывод состоит в том, что это подтверждает наше мнение о необходимости уровневого анализа становления модели психического, более разно-стороннего 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 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. – Е. С.) в данной конкретной задаче, применительно к данному конкретному материалу» (по: Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 504).

Мы полагаем, что понимание с необходимостью предполагает развитие модели психического. Модель же психического выступает как механизм становления когнитивной функции субъекта (Сергиенко, 2007). Такое представление позволяет уточнить процесс социализации на основе изменений внутренней ментальной организации ребенка, а не ограничиваться общими представлениями и указаниями на роль внешних социальных факторов.

Разделение понятий «знание» и «понимание» чрезвычайно важно. Теоретически и эмпирически такое разделение обосновано в работах В. В. Знакова (см. например: Знаков, 2005). Именно в смешении этих понятий мы видим причину целого ряда недоразумений как в интерпретации теории Пиаже, так и в 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 дети данного возраста скорее выступают не как социальные субъекты, а как агенты, что ограничивает возможности передачи им социальных норм и правил. Маленькие дети лучше 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 понятной

растерянность 3-летних детей в ситуациях агрессии. Существенные изменения в уровне развития модели психического происходят в 5-и, особенно, 6-летнем возрасте. Появляется способность распознавать обман в разных его формах и самим обманывать других, при этом используя возможность маскировки обманных действий (умолчание, контроль внешних проявлений: лицевых экспрессий, голосовых эмоциональных проявлений, избегания контакта глаза-в-глаза и т. п.) (Герасимова, 2004; Герасимова, Сергиенко, 2005). Только после этого дети могут понять запреты на обман, моральную сторону собственного обмана и обмана со стороны других людей, возможность манипуляций их мнениями, убеждениями, желаниями. Только после этой стадии возможно появление макиавеллизма – социальной способности к манипуляции другими людьми. Достижение уровня наивного субъекта в понимании модели психического объясняет, почему дети 6–7 лет считают обманщиками своих сверстников: что они способны сравнивать модели одного и того же уровня организации. Матери при этом предостерегают детей от обмана со стороны взрослых мужчин – такие предостережения слабо эффективны. Матери также запрещают детям обманывать взрослых женщин как главных субъектов воспитательного процесса, желая сохранить контроль над своими детьми. Это означает, что интерпретация детьми поведения других людей будет ограничиваться особенностями их понимания, внутренние модели которого задают рамки процессу освоения социального окружения (Герасимова, 2004; Сергиенко, 2005).

Социализация с позиций модели психического и теории Пиаже

Приведенная интерпретация процесса социализации с позиций Модели психического также возвращают нас к позициям Пиаже, которые подвергались наиболее ожесточенной критике. Как указывает известный исследователь творчества Пиаже Л. Ф. Обухова, он разделял понятия «социальный» и «социализированный». Ребенок находится в обществе взрослых, которые взаимодействуют с ним и передают ему свою культуру. В этом смысле ребенок является социальным существом с самого начала, но социализируется он постепенно. Социализация, по Пиаже, предполагает процесс адаптации к социальной среде благодаря определенному уровню развития, разделению и координации собственной точки зрения и точек 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, 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 требованиям, отличным от собственных. Такое понимание «внешнего через внутреннее» (С. Л. Рубинштейн) еще раз подчеркивает, что ребенок является *субъектом* социальных взаимодействий и воздействий, что прямо ставит вопрос о способах и методах его воспитания и обучения.

Процесс социализации исследовался преимущественно в рамках социальной психологии и обозначается как социальное развитие. Когнитивный подход, изучающий модель психического, и подход к развитию в социальной психологии имеют существенные различия. Эти различия можно пояснить на примере расхождения этих двух подходов относительно того, в каком возрасте ребенок уже обладает моделью психического.

Так, большинство исследований в парадигме Theory of Mind показали, что дети 4 лет обладают внутренними репрезентациями психического других людей, отличными от их собственного, тогда как результаты изучения развития эмпатии и межличностных конфликтов в социальной психологии указывают, что моделью психического обладают уже дети 2 лет. Примером подобных исследований в области социальной психологии развития может служить работа Дж. Браун и Дж. Данн (Brown, Dunn, 1991). В ней описан случай, зарегистрированный в условиях естественного видеомониторинга жизни семьи, когда девочка, не достигшая 3-х лет, создала свою версию модели психического. Она спрятала любимую игрушку и просила младшего сиблинга найти ее. Маму она предупредила, чтобы та не угадывала местонахождение игрушки. Следовательно, девочка имела представление, что мама и сиблинг отличаются по своим возможностям понимания задачи и ее решения, т. е. их психическое различно и отличается от ее собственного (по: Raver, 1993).

В социальной психологии развития исследования направления Theory of Mind справедливо критикуются за использование в работе одного типа задач, ориентацию в исследованиях преимущественно на вербальные ответы испытуемых, изучение узкого возрастного диапазона (3–4 года), излишнюю сложность и абстрактность постановки задач, ограничение лабораторными условиями, концентрацию на когнитивных процессах развития. Бесспорными достоинствами социально-психологического подхода являются естественные методы наблюдения (в семье, группе, в ситуациях разрешения конфликта и т. д.) и использование для анализа поведения целостных показателей (например, рост агрессии, принятие роли, ценностные ориентации). Однако недостатки социально-психологического подхода также очевидны. Мы не получаем ответа на вопрос: каковы же психологические

механизмы того или иного вида поведения, в чем причина ограниченной социализации ребенка, кроме указания на внешние условия его развития (конфликтная семья, отсутствие модели для подражания и т. п.)? Тогда как подход «модель психического», классический образец когнитивной психологии, дает нам возможность анализа внутренних ментальных структур, опосредующих возможности понимания окружения, особенно социального, и их организации.

Приведенный пример рассогласования между представлениями социального подхода и Theory of Mind о возрасте становления внутренней модели психического лежит в области интерпретации результатов исследования. Обнаруженная возможность маленьких детей в 2 года понимать, что мама и сиблинг обладают разными способностями найти спрятанную игрушку, является свидетельством более низкого уровня организации модели психического, чем более высокий уровень дифференциации своего внутреннего мира и мира других людей в 4 года. Так шимпанзе, закрывая рот конечностями, чтобы не был слышен его произвольный крик о найденной еде, обманывает своих сородичей, съедая находку. Животное понимает, что надо сделать для обмана. Но этот обман отличается от способности обмануть Другого, навязав ему ложное представление. Обман шимпанзе построен на возможности оценить последствия своих действий и спланировать свое поведение, однако понять свои внутренние репрезентации и сопоставить их с представлениями Другого и, более того, пытаться навязать свои, животное не может.

Так и в рассмотренном нами случае. Девочка просит мать не искать, понимая, что мама обладает большей компетентностью, чем сиблинг, что многократно было подтверждено в опыте этой девочки. В этом случае для планирования собственных действий достаточно понять последствия поведения Других. В таком случае мы имеем дело с двумя разными уровнями организации модели психического в 2 и в 4 года, когда ребенок может распознавать обман и обманывать сам.

Рассуждая об эгоцентризме детей дошкольного возраста, необходимо коснуться вопроса об эгоцентрической речи, которая была центральным пунктом в знаменитой дискуссии между Ж. Пиаже и Л. С. Выготским. (Пиаже, 2001б; Выготский, 1981). Обсуждая критику Выготским Пиаже, Л. Ф. Обухова считает, что, споря о природе эгоцентрической речи, Выготский и Пиаже вкладывали в это понятие разное содержание. Пиаже понимал эгоцентрическую речь скорее как «речь со своей точки зрения», тогда как Выготский – как «речь для себя». В том смысле, как ее понимал Пиаже («речь со своей точки зрения»), она действительно отмирает при взрослении, поскольку приобретается способность соотносить свою точку зрения с точкой зрения Других, понимать их отличия. Если это «речь для себя»,

как понимал ее Выготский, то она выполняет функцию планирования действия и не отмирает, а переходит во внутренний план. При таком рассмотрении этой дискуссии оба ученых правы. Л. Ф. Обухова пишет: «Выготский и в самом деле считал, что между эгоцентрической речью и эгоцентрическим характером мышления может не существовать никакой связи, что эгоцентрическая речь ребенка может не только не является выражением эгоцентрического мышления, но выполнять прямо противоположную эгоцентрическому мышлению функцию реалистического мышления, сближаясь с логикой разумного, целесообразного действия. Однако эгоцентрическая речь – лишь один из многочисленных симптомов эгоцентрической позиции, которая проявляет себя, когда ребенок еще недостаточно осознает свою собственную субъективность и не умеет находить место в системе других возможных» (Обухова, 2001, с. 8–9). Позиция Л. Ф. Обуховой относительно эгоцентризма и эгоцентрической речи фактически созвучна с нашими представлениями, которые мы обсуждали на студенческих семинарах. Более того, «речь для себя», как регулятивная функция, характерна не только для детей, но и для взрослых.

Критика отношения Ж. Пиаже к социальным факторам, которые не играют фактически никакой роли в его теории, ярко выражена в словах Ф. Муррея: у Пиаже «познающий субъект не имеет ни определенной социальной принадлежности, ни пола, ни национальности, ни культуры, ни личностных особенностей» (цит. по: Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 506). Здесь следует высказать осторожное согласие с данным мнением, хотя Пиаже подчеркивал, что субъект не может сам, один приобрести свои интеллектуальные способности без взаимодействия с другими людьми, без участия в обмене и кооперации. Однако, по его мнению, социальные факторы являются необходимыми, но не достаточными условиями для когнитивного развития. Как мы пытались показать, организация модели психического является внутренним «фильтром» понимания социума, а следовательно, процесса социализации. Но здесь возникает вопрос: является ли когнитивное развитие центральным для всей психической организации человека, а в нашем случае – для становления разных уровней моделей психического?

В последнем цикле исследований, выполненных Е. И. Лебедевой под моим руководством, сравнивались дети с нарушениями аутистического спектра (аутизмом) и дети с типичным развитием (Лебедева, 2006). Сопоставлялись блоки задач двух уровней: базового – на владение отдельными представлениями, и более высокого, предполагающего связанность отдельных представлений в единую картину физического или ментального мира, позволяющие понять причинность событий. Это были задачи на понимание базовых законов физического мира (субстанциальности, гравитации, непрерыв-

ности, инерции) и базовое понимание эмоций, проявленных и непроявленных желаний, интенций и их использование в понимании причинности происходящих событий, обусловленных физическими (например, мальчик едет с горки и врезается в дерево) или психическими причинами (например, задача на неверное мнение или «ложь во благо» – белая ложь). Кроме блоков задач на понимания физического и психического, оценивался уровень интеллектуального развития (психометрический интеллект) при помощи теста Векслера «Методики исследования интеллекта у детей Д. Векслера» (1994) для детей 5–11 лет и теста интеллекта Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста» (WPPSI – Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – от 3 лет до 7 лет 3 мес.). В исследовании анализировалась связь выполнения задач с уровнем развития психометрического интеллекта. Дети с расстройствами аутистического спектра разделились на две группы: со средним уровнем развития интеллекта (> 100) и ниже среднего (< 85). Дети с типичным развитием разделились также на две аналогичные группы. Успешность понимания отдельных представлений ментального и физического мира и возможности построения моделей на основе этих представлений типично развивающимися детьми с нормальным и со сниженным интеллектом достоверно отличалась, что говорит о значимой роли интеллекта в развитии понимания как ментального, так и физического мира у детей дошкольного возраста с типичным развитием.

С другой стороны, в группе детей с расстройствами аутистического спектра такие различия были обнаружены только в области понимания отдельных представлений ментального мира (понимание желаний по направлению взора) и физического мира (понимание принципа сохранения). Результаты большинства исследований развития модели психического говорят о критичности умственного возраста 4 года для понимания ментального мира (Baron-Cohen, 2000; Binnie, Williams, 2003; Nappe, 2000). Несмотря на то, что в нашем исследовании группы детей со сниженным и сохранным интеллектом, как в аутичной, так и неаутичной выборках, достоверно отличались друг от друга по уровню вербального, невербального и общего интеллекта, различия в понимании ментального мира обнаружились только в неаутичной выборке. Дети с расстройствами аутистического спектра, независимо от уровня интеллектуального развития, показывают дефицит именно в понимании задач на ментальную причинность. Однако существуют работы, которые ясно указывают на то, что аутисты с высокофункциональным интеллектом значительно лучше выполняют некоторые задачи на понимание ментальных состояний (мнений, желаний, намерений), чем дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. В то же время даже у высокофункциональных аутистов

наблюдается фрагментарность, неравномерность в понимании отдельных феноменов психического (Downs, Smith, 2004). В последних зарубежных работах акцент делается не на общих показателях развития интеллекта как условия выполнения задач на понимание психического, а на уровне вербального развития. Однако, несмотря на значительные разногласия в данных, можно сделать заключение, что интеллектуальное развитие, по крайней мере, на уровне средних значений необходимо для построения модели психического, но не достаточно. Можно говорить о пороговой величине уровня интеллекта, необходимого для становления модели психического. Но можно ли считать, что уровень развития психометрического интеллекта, оцененный на основе моделей Равена или Векслера или других тестов, свидетельствует если не о центральной, но важнейшей и необходимой роли когнитивного развития для становления модели психического? Для ответа на этот вопрос приведем данные наших предыдущих исследований (Сергиенко, Лебедева, 2003).

Понимание физического и ментального и теория Пиаже

В этой работе также сравнивались понимание физического и ментального мира типично развивающимися детьми и детьми с аутизмом с использованием задач двух уровней: элементарного и более высокого, требующего организации связанности представлений. На элементарном уровне понимания физических законов это были задачи Пиаже, тестирующие представления о постоянстве объекта (поиск спрятанного объекта, задача А-не-В, перемещение спрятанного объекта – задачи, типичные для тестирования сенсомоторной стадии развития). На более сложном уровне предлагались задачи на сохранение (на примере сохранения объема, количества). Для исследования понимания ментального мира на элементарном уровне использовались задачи на понимание того, что внешние проявления указывают на ментальные состояния (по направлению взгляда можно определить, что хочет мальчик; содержимое коробки знает тот, кто смотрит внутрь). На более высоком уровне давались задачи на понимание обмана. Кратко напомним, что результаты показали следующее:

- 1 Нарушение представлений аутистов о физическом мире в наибольшей степени в решении ими задач на концепцию сохранения, что также характерно и для детей с нормальным развитием 3–4 лет. Однако возраст детей-аутистов составлял 5,5 и 8,5 лет в среднем в разных возрастных группах.
- 2 Особенно значительный дефицит у детей-аутистов наблюдается в задачах на понимание психического мира (понимание интенциональности, имеющей внешние поведенческие проявления:

направление взора указывает на желаемый объект (конфету); кто смотрит внутрь объекта, тот может узнать, что он содержит).

- 3 Трудности в понимании желаний Другого по движению его глаз, которые обнаружили у аутичных детей, говорят о нарушении в понимании того, что глазной контакт является источником информации о желаниях человека. Такое нарушение также является показателем дефицита развития модели психического. Выполнение простых задач на постоянство объекта детьми-аутистами и серьезные проблемы в понимании ими постоянства объекта являются аргументами в пользу гипотезы о дефиците построения модели психического из-за трудности образования связанных репрезентаций, образующих модель определенного уровня организации. Эти данные дают основание полагать, что когнитивное развитие в духе становления операционального интеллекта Пиаже связано с пониманием психического.

Показано, что у аутистов не формируется модель психического – они не понимают обмана, причинности событий, не разделяют свое психическое и психическое Другого. Но и у маленьких типично развитых детей 3 лет она также отсутствует. Что лежит в основе этого специфического дефицита?

Разные авторы указывают на какой-то один механизм, отвечающий за дефицит данной «теории» у аутистов. Это или нарушение в развитии детектора зрительного внимания (Baron-Cohen, 1991), или отсутствие способности к имитации (Gelman, Wellman, 1991), или дефицит в развитии символических функций, препятствующий развитию ментальных моделей (Hobson, Meyer, 2005), или дефицит в развитии модулей психической организации (Leslie, 1994).

Мы полагаем, что гипотеза дефицита модели психического при аутизме должна содержать идеи нарушения когерентности (связанности) между отдельными уровнями организации внутренних моделей различных аспектов понимания людей как носителей психического, включающих разные механизмы организации уровневой системы. Если проблема аутистов состоит в отсутствии связей между репрезентациями, что делает невозможным образования модели ментального мира, то это может приводить и к дефициту моделей физического мира. Эта гипотеза в целом подтвердилась в наших последних исследованиях (Лебедева, 2006; Сергиенко, 2005; 2006).

Нетрудно заметить, что наличие «центральной» тенденции, закономерности взаимосвязи уровней становления модели психического перекликается с идеями Пиаже об универсальности и преемственности когнитивного развития. Подтверждением нашего предположения служит работа К. Грант с коллегами, посвященная пониманию физи-

ческой и ментальной причинности детьми-аутистами (Grant, Riggs, Boucher, 2004). Детям с расстройствами аутистического спектра и контрольной группе детей с типичным развитием предлагались 4 задачи с нарративными сценариями, содержащими ментальную причинность (условием их понимания является наличие модели психического) и 4 с ненарративными сценариями (сценарий понятен без ментальной причинности). Результаты показали, что дети с аутизмом хуже, чем дети контрольной группы, решают задачи на понимание как физической, так и ментальной причинности, что, по мнению авторов, подтверждает, что когнитивные требования к задачам двух типов тесно взаимосвязаны. Более того, П. Харрис (Harris, 1995) полагает, что дети с аутизмом имеют трудности в формировании ментальных моделей. На дефицит центральной когерентности при аутизме указывают также и другие работы (Frith, Frith, 2003; Harpe, 2000).

В наших исследованиях были обнаружены феномены Пиаже, свидетельствующие об отсутствии теории сохранения.

Изучалось понимание детьми принципа сохранения свойств материи при изменении ее внешнего вида в классических задачах Ж. Пиаже (сохранение объема и количества). Результаты показали, что понимание принципа сохранения становится доступным большинству детей с типичным развитием не ранее 5 лет. Для всех возрастных групп детей понимание сохранения дискретного количества оказалось легче понимания сохранения объема жидкости. Все 3-летние дети и большинство 4-летних детей, участвовавших в нашем исследовании, утверждали, что при переливании жидкости в сосуд другой формы ее количество изменится, т. е. они не были способны соотнести изменение высоты уровня жидкости с изменением ширины сосуда. Точно так же в задаче на сохранение дискретного количества они считали, что количество пуговиц в рядах зависит от их пространственного расположения, т. е. не могли соотнести изменение длины ряда с изменением расстояния между пуговицами. Результаты нашего предыдущего исследования также наглядно демонстрируют, что понимание сохранения дискретного и континуального количества у детей с типичным развитием становится возможным только начиная с 4-летнего возраста (Сергиенко, Лебедева, 2003).

Исследования, проведенные на детях 3–6 лет в 90-х годах прошлого века и начале нынешнего еще раз ставят вопрос о влиянии информационных структур социума, воспитания и социального воздействия на когнитивное развитие детей. Обсуждая процесс социализации детей, Л. Ф. Обухова напоминает, что, по мнению Пиаже, принуждение не приводит к истинному развитию, а навязанные внешние правила остаются внешними или искаженными. Она отмечает: «Отсюда наблюдаемые нами у сегодняшних детей феномены интеллектуального

и морального реализма, анимизма, артифициализма и др., несмотря на их высокую информированность по сравнению с детьми начала XX века, которых изучал Пиаже» (Обухова, 2001, с. 10).

В наших последних исследованиях различных уровней понимания физического и ментального мира мы столкнулись с феноменом анимизма у детей дошкольного возраста.

При объяснении движения объектов по законам непрерывности, субстанциальности и гравитации (базовых законов физического мира) дети вплоть до 5-летнего возраста могут указывать на ментальные причины, т. е. приписывать объектам ментальные состояния. Так, например, при понимании невозможности продолжения движения физического объекта по прежней траектории при столкновении с препятствием четырехлетний мальчик дал такое объяснение: «(Мяч) увидел, что стена, стукнулся и встал». В задаче на понимание субстанциальности другой ребенок так объяснял невозможность двух объектов занимать одновременно одно и то же место в пространстве: «Она (доска) упала и разломалась, а он (кубик) убежал» (Лебедева, 2006).

Этот феномен можно объяснить такой характеристикой мышления в детском возрасте, как анимизм, описанной Ж. Пиаже (Пиаже, 1969). Анимизм понимается им как приписывание одушевленности неодушевленным объектам. Согласно Пиаже, такое приписывание ментальных свойств физическим объектам основано на неспособности провести различие между живым и неживым. Данные нашего исследования о понимании отличий причин движения физических и социальных объектов как частного случая понимания различий между живым и неживым показывают, что в 4 года дети только начинают приходить к такому пониманию. Возможно, что приписывание ментальных состояний физическому объекту связано с неспособностью объяснить отличия живого от неживого детьми в возрасте 3–4 лет. Активность физического объекта (движение по траектории, падение и т. п.) для детей младшего дошкольного возраста может быть связана не с физическими, а с ментальными причинами (намерениями, желаниями и т. п.), что и проявляется в их объяснениях. В то время как более старшими детьми движение физических объектов объясняется в соответствии с законами физического, а не ментального мира.

Таким образом, несмотря на то, что многими исследованиями подтверждено «знание» основных законов физического мира еще в младенческом возрасте, объяснить ситуации, эксплицировать причинность, которой это движение объектов подчиняется, типично развивающиеся дети могут не ранее 4–5-летнего возраста.

При анализе ответов детей-аутистов в задачах на понимание основных законов физического мира мы обнаружили интересную особенность. Если типично развивающиеся дети 3–4 лет при объяснении

движения объектов по законам непрерывности, субстанциальности и гравитации указывали на ментальные причины, т. е. приписывали объектам ментальные состояния, то в отличие от них дети с расстройствами аутистического спектра никогда не прибегали к таким объяснениям. При неправильном ответе они скорее были склонны приписывать объектам физические свойства, несущественные для произошедшего. Так, например, при объяснении невозможности продолжения движения физического объекта по прежней траектории после столкновения с препятствием дети-аутисты предполагали, что ключ к пониманию этого события может дать форма объектов: «Блюдец круглое, а стакан – нет», «Стакан тонкий, а блюдец большое, у стакана большая глубина». (Перед ребенком располагалась картинка, на которой было изображено, как сок из пакета льется в стакан, над которым рука держит блюдец. Далее ребенок должен был сделать выбор между двумя картинками с возможным событием – сок разбрызгивается на блюдец и невозможным – сок наливается в стакан.)

В задаче на понимание субстанциальности дети с расстройствами аутистического спектра объясняли невозможность нахождения двух объектов в одном месте в одно и то же время, приписывая объектам физические свойства, которые не могут быть причиной этих событий: «Кубик квадратный», «Кубик деревянный», «Кубик исчезающий» (В задаче доска падала на кубик. Возможный вариант: доска падала на кубик, оставаясь наклонной; невозможный вариант: доска падала на пол, где находится кубик, так, словно там пустое место.) «Цилиндр тонкий, а банка толстая». (В задаче длинный цилиндр погружался в низкую банку. Возможный вариант: цилиндр виден в банке; невозможный вариант: цилиндр полностью погружен в банку.)

Отсутствие анимизма у детей-аутистов еще раз подтверждает невозможность распространения более понятной причинности даже на простые задачи, описывающие базовые физические законы.

Подтверждение тому, что дети с расстройствами аутистического спектра скорее распространяют физическую причинность на все явления окружающего мира, мы находим в других работах (Binnie, Williams, 2003; Grant, Riggs, Boucher, 2004). Так, в работе Л. Бини и Дж. Уильямса (Binnie, Williams, 2003) детям с расстройствами аутистического спектра и типично развивающимся 7–10-летним детям давали задачи на физическую и ментальную причинность по отношению к событиям с живыми и неживыми природными (цветок, дерево, камень) и искусственными, рукотворными объектами (лампочка, кран, воздушный шарик). Детям предлагались в картинках начало события и его финальная стадия, причину они должны были выбрать из двух вариантов: физической или ментальной. Например, первая картинка: лампочка включена; последняя – лампочка выключена.

Картинки – варианты ответов: рука выключает свет или в лампочке перегорела и лопнула спираль. Также детям предъявлялся буклет с вопросами на интуитивную физику (например, объяснить картинки с изображением взаимодействия объектов на основе законов гравитации, непрерывности) и интуитивную психологию (опознать схематические эмоции, задачи на понимание закона «видеть – значит знать»). В отличие от первого эксперимента, второй предполагал множественные выборы в объяснении причинности событий. Результаты исследований показали, что дети с расстройствами аутистического спектра предпочитают физическую причинность при объяснении и физических, и ментальных событий. Более того, дети-аутисты продемонстрировали лучшее понимание физических законов и в ситуации множественного выбора.

Вопрос об анимизме как следствии общего эгоцентризма мышления ребенка связан с возможностью различать живые и неживые объекты и интуитивно понимать различия в их изменениях. Пиаже полагал, что дети дошкольного возраста не делают различий между искусственными (сделанными человеком) и естественными объектами. Современные исследования, напротив, показывают, что дети дошкольного возраста понимают, что люди делают именно искусственные объекты, но не природные, что живые объекты, но не искусственные механизмы, сами производят движение, что внутренние механизмы живых и искусственных объектов сильно отличаются, у них разные механизмы репродукции (Gelman, Wellman, 1991; Gotswamy, 1998, 2008). Исследования показали, что дети до 9 лет рассматривают все виды объектов (искусственные, живые и неживые) как существующие для какой-то цели. Например, дошкольников спрашивали: «Для чего лев?»; «Для чего горы?» Дети в отличие от взрослых обозначали функцией объекты всех видов и их части. Например: «Лев – чтобы ходить кругами», «Горы – для того, чтобы лазать». Детям предоставляли на выбор несколько ответов, чтобы облегчить процесс вербального объяснения, например: «Песок – сыпучий, потому что ракушки разбились на мелкие кусочки», или «Песок – сыпучий, потому что не может противостоять ветру». В этом случае оказалось, что дети и 7, и 10 лет применяют принцип целевой функциональности как к живым, так и к неживым объектам природного происхождения, а также искусственным объектам. Однако дети 10 лет дают верные суждения относительно целевой функциональности искусственных объектов, так как учитывают характер их категорий (Keleman, 1999). Исследователи видоизменили условия эксперимента для проверки общности целефункционального принципа в оценках детей. Если дети действительно полагают, что облака существуют, чтобы делать дождь, то смогут ли они предположить, что надо сделать для поддержания или восстанов-

ления этой функции (из одного облака дождь не может идти вечно). Детям давались примеры искусственных объектов (молоток, пылесос, пульт телевизора), неживых природных (горы, ветер, облака) или живых природных объектов (лев, кошка, дерево). Результаты показали, что дети дошкольного возраста применяют диффузное функциональное объяснение ко всем видам объектов как служащим для чего-то. Только 9-летние продемонстрировали различия в суждениях о искусственных и естественных объектах. Почему дети становятся селективны в 9 лет? Авторы считают, что систематическое школьное обучение приводит к развитию метакогнитивных функций. Даже взрослые, не получившие формального систематического образования, сохраняют целе-функциональный принцип в объяснении природы (DiYanni, Keleman, 2005). Однако эти данные явно указывают на возможность применения одного и того же принципа к разного рода объектам, стирания граней между живым и неживым. Это не означает отсутствия способности различать эти виды объектов – она присутствует уже в младенческом возрасте (!), а характеризует понимание причинности, когда более знакомое или понятное распространяется на все явления.

Пиаже считал, что описанные им феномены дооперационального мышления, такие как анимизм, эгоцентризм, артифициализм, исчезают при становлении формального мышления, логики рационального знания, при совмещении разных перспектив. Но эти феномены обнаруживаются не только у взрослых в традиционных сообществах (что могло бы говорить о простом недоразвитии формально-логических операций), но и у взрослых, владеющих теоретическим мышлением, представителей современных постиндустриальных сообществ. Интересные исследования, описывающие явления анимизма у взрослых людей, проведены А. В. Панкратовым (2004). Так, изучая деятельность руководителей производства, анализируя их рассказы о ситуациях, проблемных моментах, способах их решения, стиле руководства, оказалось, что эти взрослые, опытные люди говорили о неодушевленных, немыслящих объектах как о разумных, одушевленных и активно с ними взаимодействующих, причем активность этих объектов явно целенаправленна. Дальнейшие исследования на других группах испытуемых позволили выявить особенности и некоторые детерминанты подобного анимистического поведения. Так, испытуемые искали в комнате шарик, которого на самом деле в ней не было. По мере роста напряженности из-за безуспешного поиска, участники эксперимента переходили от объектных отношений «к ярко выраженному субъектному отношению к объекту и к ситуации в целом» (Панкратов, 2004, с. 272), от суждений: «Где же он находится?» к суждениям: «Куда же он спрятался?». Эксперименты показали, что более тревожные субъекты раньше начинали прибегать к ментальным объяснениям; люди

в периоды критических жизненных ситуаций чаще обращаются к разным формам мифологического мышления, при этом женщины более склонны к таким формам мышления, чем мужчины. Автор полагает, что мифологическое мышление используется как компенсаторный механизм, помогающий в проблемные моменты сделать мир объяснимым, понятным, а следовательно, более предсказуемым. Сравнивая точки зрения на магическое мышление А. В. Панкратова и Е. В. Субботского (в его терминах «необыденное»), можно заключить, что если в концепции индивидуального сознания Е. В. Субботского научное и магическое мышление противопоставляются, то А. В. Панкратов включает его в континуум мышления, где научное и магическое мышление выполняют различные функции, дополняя друг друга, но обе эти функции позволяют субъекту лучше понимать и адаптироваться к окружению. Он справедливо указывает на наблюдения социологов, что в кризисные этапы общественной истории роль мифологического мышления резко возрастает. По мнению Панкратова, мифологическое мышление опирается на более ранние, «инфантильные» формы репрезентации.

Описанная точка зрения позволяет нам предположить, что дети используют для объяснения еще не освоенных на уровне причинности явлений те объяснительные принципы, которыми они владеют, или приписывая им ментальные причины, или следуя общему целефункциональному объяснению, или сводя все к физической причинности, как дети-аутисты.

Таким образом, рассмотренный нами феномен анимизма может сохраняться и во взрослом возрасте, указывая на то, что сознание организовано не только иерархически, но и гетерархически, т. е. имеет место структурно-функциональная организация, когда «детские» и «взрослые» формы организации сосуществуют.

Понимание обмана и эмоций у детей, выросших в условиях семейной депривации

В дипломной работе А. В. Найденовой, выполненной под моим руководством, изучалось понимание обмана и эмоций детьми-сиротами с использованием методик, разработанных в исследованиях А. С. Герасимовой (2004) и О. А. Прусаковой (2005). Целью данной работы была проверка предположения о ведущей роли социальных факторов в развитии модели психического. Для проверки данного предположения использовалась модель семейной депривации. Изучались особенности определения и использования понятия «обман», представления о возможной успешности обмана, способы и признаки распознавания обмана в области эмоций, знаний, намерений, а также самостоятельное применение обмана детьми в условиях социальной

депривации. В результате проведенного сравнительного исследования было обнаружено, что дети 9 лет, растущие в условиях социальной депривации, демонстрируют более слабое понимание обмана по сравнению с 9-летними детьми из семей. Обнаружилось, что дети из детских домов хуже распознают обман и меньше обманывают, что говорит о недостаточном развитии у них модели психического, поскольку понимание обмана рассматривается как один из надежных его маркеров. Однако в результате данного исследования были получены данные о том, что депривированные дети лучше распознавали обман в области основных эмоций (радость, печаль, страх, гнев). Можно было бы предположить, что для детей, воспитывающихся в условиях социальной депривации, именно ориентация на базовые эмоции является жизненно важным условием социальных взаимодействий, компенсируя некоторый дефицит в других аспектах понимания обмана, а в целом – и модели психического. Результаты данной части работы с необходимостью требовали более детального изучения понимания эмоций детьми-сиротами.

Понимание эмоций детьми-сиротами исследовалось как способность к распознаванию эмоций по описанию ситуаций; определению эмоциональных состояний в случае амбивалентности экспрессивного и каузального компонентов (когда на рисунках, предъявляемых детям, герой выражал эмоцию, не соответствующую ситуации – например, ребенку делают укол, а он радуется). Анализировались также изображения детьми в рисунках собственных и чужих эмоций и их вербальные описания. Результаты, полученные на детях из дома ребенка, сравнивались с результатами детей из семей. Кратко они могут быть резюмированы следующим образом.

Дефицит модели психического у детей из дома ребенка выражается в специфике понимания Своих эмоций и эмоций Другого. Если радость и печаль дети из дома ребенка распознают столь же успешно, как дети из семьи, то страх они распознают хуже. При распознавании гнева проявляется неравномерность дифференциации негативных эмоций: гнев дети, растущие в доме ребенка, распознают на уровне детей из семьи 5–6 лет, что, возможно, является необходимым адаптационным механизмом в условиях закрытого детского учреждения.

Наиболее ярко дефицит модели психического у детей в условиях социальной депривации проявился в непонимании рассогласования ситуации и эмоции, выражаемой персонажем, кроме ситуации гнева. Таким образом, у детей в условиях социальной депривации когнитивная способность понимать различие между причиной эмоции и видимым ее выражением полностью не сформирована.

Понимание эмоций детьми из дома ребенка отражается в изображении ими своих и чужих эмоций. Рисунки детей из дома ребенка

оказывались схематичны, стереотипны, символы были жестко закреплены за соответствующей эмоцией. При изображении своей радости и своего страха дети из дома ребенка используют портретную форму, но лицевая экспрессия не является адекватной, в этом случае понять эмоцию помогает символ, как правило, жестко закрепленный. Страх другого человека представлен в виде символического персонажа, который не является носителем эмоционального состояния, выражающегося через лицевую экспрессию. При изображении радости другого человека, своей печали и печали Другого дети в рисунках используют символ, что характерно для 3–4-летних детей из семьи. Стоит отметить, что для таких детей символ дома оказался основным для обозначения печали. Возможно, дети без семьи считают дом местом печали – отрицательным эмоциональным символом. Дети из дома ребенка 5–6 лет рисуют портретную форму с адекватной лицевой экспрессией только в случае изображения своего гнева, подтверждая тем самым предположение о более раннем развитии понимания гнева как необходимом адаптационном механизме в условиях закрытого учреждения. Однако при изображении чужого гнева дети не отражают мимику человека в рисунках, демонстрируя тем самым сложности в понимании того, что другой человек может испытывать определенную эмоцию, которая будет отображена в виде лицевой экспрессии.

Приведенные результаты исследования свидетельствуют о дефиците модели психического и диссоциативном развитии разных ее компонентов у детей-сирот, чего не наблюдалось у детей из семей. Таким образом, можно предположить, что опыт нормальных социальных взаимодействий является необходимым для развития понимания ментального мира, а следовательно, и развития социального интеллекта.

Обобщая все рассуждения и приведенную аргументацию, хотелось бы выделить некоторые идеи Ж. Пиаже, современное развитие которых продолжается в связи с изучением модели психического:

- 1 Современные исследования модели психического согласуются с эволюционным принципом развития, который был реализован по отношению к мышлению в теории Ж. Пиаже. Постепенность и преемственность наблюдается как в становлении мыслительных операций, переходе от ранних форм «детского мышления» к рациональному взрослому, так и при формировании уровней организации модели психического, определяющих возможности понимания Себя и Других. По-видимому, существует закономерный, универсальный путь развития знания и понимания.
- 2 Теория Пиаже и ее критика в свете исследований модели психического приобретает новое звучание. Представление Пиаже о своеобразии детского мышления (в основном, его описание стадии дооперационального мышления) может приобрести иное

значение при сопоставлении с развитием понимания физического и ментального мира. Многие обнаруженные феномены могут быть интерпретированы как особенности понимания, а не особенности умозаключений.

- 3 Развитие модели психического связано с интеллектуальным развитием (общим и вербальным психометрическим интеллектом). Но связь эта является нелинейной. Для становления модели психического необходим определенный уровень интеллектуального развития (не ниже среднего), т. е. существует пороговая зависимость понимания ментального и физического мира от общего когнитивного развития.
- 4 Несмотря на информированность ребенка, широкие и разнообразные формы социального влияния на него, в его мышлении сохраняются феномены детского своеобразия, описанные Пиаже: анимизм, эгоцентризм, артифициализм. Однако эти феномены при определенных условиях проявляются и у взрослых людей, владеющих теоретическим мышлением. Это свидетельствует о гетерархии структур сознания, их сосуществовании, и противоречит представлениям о поглощении «детских» форм мышления взрослыми.
- 5 Процесс социализации ребенка происходит не только по законам общества, но и зависит от внутренней возможности усваивать и принимать социальные правила и требования. Мы пытались продемонстрировать это на примере изучения модели психического. Следовательно, слова Пиаже о том, что социальные условия необходимы, но не достаточны, приобретают современное звучание.
- 6 Исследование модели психического у детей, выросших в условиях семейной депривации (детей-сирот), свидетельствует о ведущей роли социальных факторов в развитии понимания себя и других людей.
- 7 Изучение модели психического в онтогенезе человека позволяет продвинуться в понимании как внутренних психических механизмов развития социального интеллекта, так и внешних факторов, влияющих на процесс его становления.

ЛИТЕРАТУРА

- Александров Ю. И., Сергиенко Е. А.* Психологическое и физиологическое: континуальность и/или дискретность? // Психологический журнал. 2003. Т. 24. №6. С. 98–107.
- Выготский Л. С.* О природе эгоцентрической речи // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 176–183.

- Герасимова А. С. Особенности понимания обмана детьми 5–11 лет и становление «модели психического»: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Герасимова А. С., Сергиенко Е. А. Понимание обмана детьми 5–11 лет и становление модели психического // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 1. С. 56–70.
- Знаков В. В. Психология понимания. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Лебедева Е. И. Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- Лоренцо О., Маchado А. В защиту теории Пиаже: ответ на десять основных пунктов критики // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 478–544.
- Обухова Л. Ф. Предисловие // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 5–32.
- Панкратов А. В. Субъектность и мифологизированность обобщений практического мышления // Субъект и объект практического мышления / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. 2004. С. 258–292.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
- Пиаже Ж. Теория Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 106–157.
- Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001а. С. 157–182.
- Пиаже Ж. Эгоцентрическая речь // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001б. С. 41–46.
- Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
- Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005.
- Прусакова О. В., Сергиенко Е. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24–36.
- Сергиенко Е. А. Дискуссия о происхождении знаний // Иностранная психология. 2000. № 12. С. 3–13.
- Сергиенко Е. А. Когнитивное развитие // Когнитивная психология / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: ПерСэ, 2002. С. 347–391.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 54–65.

- Сергиенко Е. А.* Революция в когнитивной психологии развития // Российский психологический журнал. 2005. Т. 2. №2. С. 44–60.
- Сергиенко Е. А.* Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябинкиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 113–146.
- Сергиенко Е. А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Сергиенко Е. А.* От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психологический журнал. 2007. Т. 28. С. 17–27.
- Субботский Е. В.* Развитие индивидуального сознания как предмет исследования экспериментальной психологии // Психологический журнал. 2002. Т. 23. №4. С. 90–102.
- Ушаков Д. В.* Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2004. С. 11–29.
- Baron-Cohen S.* Do people with autism understand what causes emotion? // *Child Development*. 1991. V. 62. P. 385–395.
- Baron-Cohen S.* Theory of mind and autism: A fifteen year review // *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience* / Ed. by S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen. Oxford: Oxford University press, 2000. P. 10–25.
- Binnie L., Williams J.* Intuitive psychology and physics among children with autism and typically developing children // *Autism*. 2003. V. 7. №2. P. 173–193.
- Brown J. R., Dunn J.* “You can cry, mum”: The social and developmental implications of talk about internal states // *British Journal of Developmental Psychology*. 1991. V. 9. P. 237–256.
- DiYanni C., Keleman D.* Time to get a new mountain? The role of function in children’s conceptions of natural kinds // *Cognition*. 2005. V. 97. P. 327–335.
- Downs A., Smith T.* Emotional understanding, cooperation and social behavior in high-functioning children with autism // *Journal of autism and developmental disorders*. 2004. V. 34. №6. P. 625–635.
- Frith U., Frith Ch.* Development and neurophysiology of mentalizing // *The Royal society. London. B: Biological Sciences*. 2003. V. 358. P. 459–473.
- Gelman S. A., Wellman H. M.* Inside and essences: early understandings of non-obvious // *Cognition*. 1991. V. 38. P. 213–244.
- Gopnik A., Capps L., Meltzoff A.* Early theories of mind: what the theory theory can tell us about autism? // *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience* / Ed. by S. Baron-Cohen., H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen. Oxford: Oxford University press, 2000. P. 50–72.
- Goswamy U.* *Cognition in Children*. Hove: Psychological Press Ltd., 1998.
- Goswamy U.* *Cognitive Development. The learning brain*. Hove: Psychological Press Ltd., 1998.

- Grant C., Riggs K. J., Boucher J.* Counterfactual and mental state reasoning in children with autism // *Journal of Autism and development disorders*. 2004. V. 34. №2. P. 177–188.
- Happe F.* Parts and whole, meaning and minds: central coherence and its relation to theory of mind // *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience* / Ed. by S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen. 2000. N. Y.: Oxford university press. P. 201–221.
- Harris P. L.* Imagining and pretending // *Mental simulation: evolutions and applications* / Ed. by M. Davies, T. Stone. Oxford: Blackwell, 1995. P. 67–84.
- Hobson R. P., Meyer J. A.* Foundations for self and other: a study in autism // *Developmental Science*. 2005. V. 8. №6. P. 481–491.
- Keleman D.* The scope of teleological thinking in preschool children // *Cognition*. 1999. V. 70. P. 241–272.
- Leslie A.* ToMM, ToBY and agency: core architecture and domain specificity // *Mapping the Mind: Domain Specificity in cognition and Culture* / Ed. by L. A. Hirschfeld, S. A. Gelman. 1994. Cambridge: Cambridge University Press. P. 119–148.
- Perner J.* Understanding the representational mind. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.
- Perner J., Stummer S., Doherty M.* Theory of mind finds its Piagetian perspective: why understanding belief? // *Cognitive development*. 2002. V. 17. P. 1451–1472.
- Raver C. C.* The problem of the Other in research on Theory of Mind and social development // *Human development*. 1993. V. 36. P. 350–362.