

## Модель психического — способность понимания мира людей

*Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, А. Ю. Уланова*

**И**зучение ментальных состояний в когнитивной психологии обозначается в зарубежной психологии как Theory of Mind, или «модель психического» (Сергиенко, 2002; Сергиенко и др., 2009). Наш перевод Theory of Mind как «модель психического» наиболее точно передает суть данного подхода: модель понимается как некоторая система концептуализации знаний о своем психическом и психическом других людей. В когнитивной психологии, как отмечает В. В. Знаков, «понимать факт, событие или явление — значит иметь его рабочую модель. В частности, П. Н. Джонсон-Лэйрд соотносит понимание с созданием мысленных моделей и полагает, что понять фрагменты каких-либо событий или ситуаций можно, только сформировав мысленное представление, являющееся моделью целого» (Знаков, 2008, с. 72). Ранее подобную точку зрения высказывал А. А. Брудный, который полагал, что понимание субъектом объекта происходит во взаимодействии с ним, в «результате которого воссоздается работающая модель этого объекта. Понять — значит собрать работающую модель» (цит. по: Знаков, 2008).

Все эти соображения и привели нас к представлению, что термин «модель психического» наиболее точно отражает суть подхода Theory of Mind.

Направление «модель психического» связано с изучением житейской психологии, которая содержит атрибуты собственных ментальных состояний (что мы знаем, хотим, во что верим, о чем дума-

## Раздел 2

ем и что чувствуем) и Другого. Термин Theory of Mind заимствован из философии сознания (Fodor, 1978). Способность атрибутировать свои ментальные состояния и Других предполагает концептуализацию знаний, так как ментальные состояния большей частью не наблюдаемы непосредственно и аналогичны теоретическим допущениям в науке. Представления о ментальных состояниях позволяют предсказывать и объяснять человеческое поведение, т. е. концептуальная система, лежащая в основе таких представлений, имеет объяснительную силу, аналогичную теории. Это объясняет суть принятого термина – Theory of Mind. Данное направление в зарубежной психологии имеет уже более чем 40-летнюю историю. На рисунке 1 представлена динамика нарастания исследований по изучению модели психического.



**Рис. 1.** Частота употребления термина «Theory of Mind» в названиях англоязычных научных публикаций в период с 1975 по 2015 г., по данным поисковой платформы Google Scholar

Ментальные состояния могут соответствовать реальности и быть далеки от нее, поскольку люди могут верить в то, чего нет в действительности, и ожидать этого. Один из самых важных аспектов модели психического (что и знаменует ее становление) – это понимание, что собственное психическое не тождественно психическому Другого. Поскольку ментальные состояния непосредственно не наблюдаемы, допущение, что другие люди имеют ментальные состояния, является теорией, которая помогает нам интерпретировать и прогнозировать поведение других людей.

Таким образом, *модель психического – это:*

### *Модель психического – способность понимания мира людей*

- способность приписывать психические состояния себе и Другим;
- способность распознавать психические состояния по их внешним проявлениям в поведении («Она улыбается, наверное, ей это нравится»);
- способность связывать эти психические состояния между собой для объяснения и прогнозирования поведения других людей («Он думает, что я забыл», «Он пойдет туда, потому что знает..»).

Модель психического позволяет анализировать внутренний мир человека. Понимание своего психического и психического Другого становится основой социального познания, социального взаимодействия, прогнозирования поведения других социальных объектов. Модель психического участвует в изучении психологии обыденного сознания. Приведем парадигмальный пример этого направления исследований. Ребенку показывают коробку из-под печенья и спрашивают: «Что находится в этой коробке?». Ребенок отвечает: «Печенье». Коробку открывают – а там лежит карандаши. Далее ребенку задают вопрос: как ты думаешь, что подумает другой мальчик, если ему показать эту коробку? Ребенок до 4–5 лет отвечает, что в коробке находятся карандаши, а дети с 5-летнего возраста отвечают: «Печенье».

Термин «модель психического» точнее, чем другие термины: теория психического, теория сознания, теория распознавания психических состояний, «чтение психического» – передает суть данного подхода; модель понимается как некоторая система концептуализации знаний о своем психическом и психическом других людей.

Когнитивная психология давно испытывает потребность анализа житейской психологии. Данная область исследований как раз и открывает эту возможность.

### **Модель психического – область когнитивной психологии**

Модель психического возникла внутри когнитивного подхода.

Когнитивная психология возникла как научная парадигма из поведенческой психологии. Традиционно когнитивную психологию интересовали процессы обработки, переработки информации об объекте или событии, ее кодирования и декодирования. В вопросе природы знаний о мире когнитивная психология благодаря развитию информационного подхода представила более полный, чем до нее, анализ микроструктуры познавательных действий индивида. И в этом состоит закономерное появление информационного подхода как частной парадигмы в когнитивной психологии. Она изменила оптику из-

учения познания мира человеком. Однако многочисленные данные и модели когнитивной психологии до сих пор остаются разрозненными, а порой и противоречивыми.

Поворотным моментом в когнитивной психологии можно считать развитие экологического подхода Дж. Гибсоном (1988), введение в проблему адекватности восприятия активного субъекта, и предпринятую У. Найссером (1981) попытку обобщения познавательного взаимодействия, его представления об «антиципирующей схеме», которая предполагает единство восприятия и действия, и когнитивной схемы, объединяющий все познавательные процессы. Ключевым понятием в когнитивной психологии становится репрезентация. Сам термин существовал достаточно давно, но не был включен в обобщающие модели анализа внутреннего ментального опыта человека. Термин «репрезентация» означает представленность, отображение для себя, речь идет о внутренних структурах, которые развиваются всю жизнь. Когнитивные репрезентации – это не копии образцов, а обобщенно-абстрактные схемы, включающие не только возможность получения знаний, но и способ их получения. Понятие ментальной репрезентации становится центральным и для когнитивной психологии, и для других областей: психофизиологии, психолингвистики, социальной психологии. Ментальная репрезентация, по сути, становится вариантом разработки проблемы субъективного образа или проблемы когнитивной функции психического. Обращение к ментальной репрезентации позволило выделить два способа познания мира: модально-неспецифический, холистический, обеспечивающий целостное и связанное, но приблизительное описание мира и модельно-специфический, аналитический, детализирующий картину мира (Сергиенко, 1998). В рамках данной парадигмы ментальных репрезентаций удалось также показать, что когнитивные репрезентации непрерывно развиваются и усложняются, они иерархически организованы. Когда люди объясняют причину событий интуитивно, они не прибегают к строгим научным абстракциям. Житейские знания о мире появляются спонтанно и легко, задолго до осознания. Таким образом, даже в рамках парадигмы ментальной репрезентации стало возможным перейти от базовых ядерных знаний о мире к проблеме житейской психологии, наметить принципиальные пути познания окружения – холистическое и аналитическое (Сергиенко, 1998).

Другим важнейшим вопросом для понимания, почему модель психического возникла именно в рамках когнитивной парадигмы, становится вопрос сознания и/или разума (*mind*). Термин «созна-

ние» существовал в научной психологии с момента ее возникновения. Интенсивно разрабатывался в разных психологических парадигмах (структурализме, функционализме, психоанализе, когнитивной психологии и др.). Но именно соединение двух понятий «разум» и «ментальная репрезентация» дало новый импульс в развитии когнитивного подхода к житейской психологии. Так, традиционная психология не позволяла провести различия между такими ментальными состояниями, как «знать», «думать» и «помнить». Для этого следует семантически обозначить эти ментальные состояния, отражающие связь разума с миром. Вслед за А. Лешли (Leslie, 1987) следует обозначить эти репрезентации первичными. Они могут быть верными и ошибочными. При развитии появляется способность к вторичным репрезентациям, отражающим вещи не в реальности, а такими, какие они могут быть. Эти вторичные репрезентации, отделенные от реальности, позволяют нам думать о прошлом, возможном будущем и даже несуществующем, но, главное, строить причинные гипотезы. Другая важная способность – метарепрезентация – способность представлять, что кто-то представляет что-то. Такая способность невозможна без вторичных репрезентаций. Ментальное состояние – это внутренний опыт, репрезентация которого необходима для теоретического конструирования объяснения поведения. Концептуализация разума как системы репрезентаций идет от менталистской теории поведения, в которой ментальные состояния выступают в виде концептов для объяснения действий в репрезентативной теории разума (Theory of Mind), в которой ментальные состояния служат для понимания, выполняя репрезентативные функции. Следовательно, когнитивная психология оснащает герменевтический подход моделью психического, что переводит анализ житейской психологии на новый уровень.

Возникновение модели психического как частной парадигмы в рамках более общей когнитивной обусловлено тем, что имеющиеся теории и подходы не могли объяснить понимание психического (своего и Другого) ни в рамках информационного подхода, ни в рамках структурного исследования интеллекта. Знание возможностей восприятия, памяти, внимания, мышления не приводило к объяснению феноменов житейской психологии, например, на что опирается человек, строя концепцию поведения Другого, в чем суть таких феноменов, как обман, неверное мнение, убеждения. Кроме того, дефицит понимания психических состояний у детей с расстройствами аутистического спектра наблюдается при достаточно высоком уровне психометрического интеллекта, что говорит о нелинейной вза-

## Раздел 2

имосвязи модели психического и уровня интеллектуального развития (Berger et al., 1993; Yirmiya et al., 1998).

Феномен модели психического в психологии развития рассматривается как когнитивная структура, как парадигма и как теория развития. В таблице 1, представленной Дж. Эстингтон и Дж. Бейрд (Astington, Baird, 2005), выделены различные области исследований, которые изучают разные способности и теоретические подходы, объясняющие их развитие.

**Таблица 1**  
Многоаспектность модели психического

Модель психического: – когнитивная структура, приводящая к развитию определенных способностей – область исследований, изучающая развитие этих способностей – теория, объясняющая это развитие		
<b>Способности</b>	<b>Области исследований</b>	<b>Теоретические объяснения</b>
Модель психического Понимание неверных мнений Метарепрезентация Интенциональные состояния Рассуждения в терминах желаний/мнений Приписывание ментальных состояний Ментализация «Чтение психического» (mindreading) Понимание перспективы Социальный интеллект Социальное понимание Социальная интуиция Социальная перцепция Перцепция Другого Интерсубъективность	Модель психического Концепт психического Наивная (житейская) психология Психология здравого смысла Понимание ментального мира других людей Социальное понимание Социальное познание	Модель психического Теории модулярности (врожденные модули) Инкультурация Развитие общих когнитивных способностей, включая исполнительные функции Социальное развитие

### Основные концепции модели психического

Понимание места модели психического как теоретического конструкта отражено в разных концептуальных гипотезах. Можно выделить три основные гипотезы.

*Модулярная теория* Фодора (Fodor, 1983) в контексте представлений о модулярном строении сознания относит модель психического к модулю, обеспечивающему информацию о социальных объектах. Согласно модулярной гипотезе, развитие модели психического зависит в основном от развития мозговых структур, а опыт, получаемый в среде, служит лишь триггером активизации врожденного механизма модели психического, но не определяет этот механизм.

*Метарепрезентативная теория* Й. Пернера (Perner, 1991) отлична от модулярной теории и обозначена как теория-теорий (theory-theory). Как и в модулярной теории, здесь подчеркивается специфичность модели психического и возникновение причинности в анализе поведения на основе убеждений, желаний, мыслей и других психических состояний, репрезентированных у себя и у Другого. Способности, составляющие модель психического – взаимосвязаны: мы способны распознавать то, в чем мы уверены, оказывать влияние на то, что мы воспринимаем. В противоположность модулярной гипотезе метарепрезентативная подчеркивает ведущую роль индивидуального опыта в формировании модели психического через ревизию и реорганизацию существующей информации.

*Симуляционная гипотеза* модели психического (Davis, Stone, 1995) в отличие от двух вышеописанных теорий состоит в понимании связи психических состояний со способностью воображать себя на месте Другого и критической зависимости от интроспекции и индивидуального опыта. В целом симуляционная теория конвергирует с теорией-теорий, но в большей степени опирается на процессы интроспекции, т. е. способности рефлексировать психические состояния, обращается к достаточно поздним уровням развития человека, исключая тем самым как более онтогенетически ранние этапы развития модели психического, так и эволюционные аспекты ее возникновения.

Кросс-культурные исследования модели психического подтверждают, что способность понимать социальные объекты и их взаимодействия частично врожденны. Так, исследования понимания обмана как одной из ключевых составляющих модели психического обнаружили доказательства существования универсального когнитивного механизма обмана. Представители этнической группы Эквадора (Ecuador Shiwiar), не имеющие грамоты, занимающиеся охотой и огородничеством, были способны понимать обман в тех же задачах, что и люди современного сообщества (Sugiyama et al., 2002). Аналогичные результаты были получены на детях при сопоставлении способности решать задачи на неверное мнение. Они были схожими в разных культурах (Brune, Brune, 2006).

Развитие модели психического предполагает развитие рефлексии на определенных уровнях (см.: уровневое развитие модели психического) и предполагает важную роль индивидуального опыта и условий развития. Однако такие когнитивные способности, как память, речь, тормозной контроль – необходимы для развития модели психического (усиливают ее развитие), но недостаточны для способности понимать убеждения, обман, эмоции, мысли, намерения других людей. Эта способность имеет и специфические мозговые механизмы (Saxe et al., 2004).

### **История возникновения понятия**

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

Во-первых, еще Ж. Пиаже изучал понимание детьми ментального мира. Он 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 относительно соотношения современных представлений и теории Пиаже. Многочисленные критики Пиаже указывают на глубину и грандиозное значение его работ для психологии (Gelman, Wellman, 1991; Keleman, 1999; Gopnik et al., 2000; Goswami, 2014; Perner et al., 2002). Предложенная им теория развития мышления обладает непреходящей научной ценностью. 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 для 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 ими историй, эмоций, возникающих у героев, и мотивов их поведения (Stein, Trabasso, 1982). Исследования в этой области проводились в рамках психолингвистики.

Третьим источником модели психического, который частично перекрывается 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 проследить 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).

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**

Общие выводы зарубежных авторов направления Theory of Mind состоят в критике представлений Ж. Пиаже об эгоцентризме детского мышления. Напомним, что Пиаже считал, что понимание Других становится возможно только на стадии конкретных операций, когда дети преодолевают эгоцентризм мышления, не позволяющий представить иную точку зрения, иную перспективу (Пиаже, 2001). В большинстве современных 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; Goswami, 2014).

В работе Й. Пернера с соавт. (Perner et al., 2002) была предложена иная интерпретация теории Ж. Пиаже. Пиаже привлекал вербальные описания для демонстрации интеллектуального развития, они позволили представить, как прогрессируют дети в потоке независимых эгоцентрических перспектив к открытию свойств логического универсума, координируя эти перспективы в объективной картине. 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.

Из сравнений различных задач вытекают два вывода. Первый вывод состоит в том, что это сопоставление 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 расходится с его способностью к пониманию, что предполагает иной уровень ментальной организации. Тогда критика Пиаже сводится к критике описания развития иных аспектов когнитивного развития, опирающихся на становление 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* (курсив наш. — Е. С., Е. Л., А. Ю.)

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 (2005). Именно в смешении этих понятий мы видим целый ряд 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 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), возможность манипуляций их мнениями, убеждениями, желаниями. Только после этой стадии возможно появление макиавеллизма – социальной способности манипуляции Другими. 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 малоэффективны. Матери запрещают детям обманывать взрослых женщин как главных субъектов воспитательного процесса, желая сохранить управление своими детьми. Это означает, что интерпретация поведения Других будет ограничиваться особенностями понимания детей, чьи внутренние модели ставят рамки в процессе освоения социального окружения (Сергиенко и др., 2008).

Приведенная интерпретация процесса социализации в рамках подхода «модели психического» также возвращает нас к позициям Пиаже, которые наиболее ожесточенно критиковались. Как указывает 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, разграничению 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, сопоставлять модели принципиально изменяет 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.

## Развитие в эволюции

Рассматривая эволюционные корни модели психического, мы, прежде всего, задаемся вопросом — имеют ли животные способность распознавать ментальные состояния, интерпретировать и прогнозировать чужое поведение? Отличается ли их восприятие и понимание ментального мира от восприятия и понимания ментального мира людьми?

Сознание — это то, что отличает человека от даже высокоразвитых человекообразных обезьян. Но как велика эта пропасть? Суть различий между человеческим познанием и возможностями познания других видов состоит, по гипотезе М. Томаселло, в том, что только люди способны участвовать в общей кооперативной активности, объединенной общей целью и интенциями, т. е. общей интенциональностью (Tommasello, 1997). Участие в такой активности требует не только зрелых форм понимания интенций и культурного научения, но и уникальной мотивации достижения общих психических состояний с другими людьми, что означает необходимость уникальных форм когнитивной репрезентации. Понимание намерений включает в себя понимание цели действия и плана ее достижения.

Одна из характеристик сознания состоит в разграничении субъекта и объекта, способность дифференцировать то, что относится к Я, а что к не-Я. Долгое время эта способность считалась уникально человеческой. Однако эволюционно данный феномен также подготовлен. Удивительно, но именно животные, у которых обнаружены элементы самосознания, демонстрируют и элементарные способности в развитии модели психического.

Доказательством этого утверждения может служить факт узнавания себя в зеркале как показатель становления самосознания. Способность узнавать себя в зеркале демонстрируют шимпанзе и макаки — те виды животных, которые могут осуществлять достаточно сложные социальные взаимодействия на основе изменяющихся внутренних моделей действующих агентов, их поведения и управления ими и собственным поведением. В отличие от них индийские слоны, которые обладают достаточно высоким уровнем развития интеллекта, не узнают себя в зеркале. Однако они способны к более простому использованию зеркала: находят пищу, которая была видна только благодаря зеркалу. Есть свидетельство, что дельфины-афалины узнают свое отражение в зеркале (Зорина, Полетаева, 2001).

Демаркационную линию развития субъективного мира животных и человека разные авторы проводят различно. Наиболее частый ответ о различиях между людьми и даже самыми близкими к нам видами обезьян состоит в том, что только люди имеют символический язык и речь. Существует безусловное эволюционное преимущество в развитии речи у человека. Однако развитию речи предшествуют важнейшие когнитивные изменения, обуславливающие «речевой взрыв» (Сергиенко, 2008). Речевая способность предполагает развитие символических коммуникаций. Она основана на принципиальном различии в возможностях репрезентации животных и человека.

Репрезентации можно разделить на два вида: обобщенные, ситуативно-зависимые, и независимые от ситуации, более детальные. Многие животные обладают способностью к репрезентациям, т. е. имеют внутренний мир. Но в их ментальной организации преобладают ситуативно-зависимые, обобщенные репрезентации, тогда как независимые, специфичные представлены в самой незначительной степени.

Одно из главных эволюционных преимуществ внутреннего мира — предвидение. Планирование у животных касается в большей степени текущих потребностей. Они начинают планировать, когда голодны или находятся в опасности. Даже у шимпанзе ментальные возможности ограничены настоящей ситуацией, концепцией ближайшего будущего и прошлого. Только люди способны планировать будущие потребности, никак не представленные в текущей ситуации.

Собственно способность представлять внутренний мир Других ведет к значимому расширению собственного внутреннего мира. Эта способность добавляет в эволюцию совершенно иной уровень развития психического, открывая возможности *научения знаниям Других*. Подобная возможность перенять знания Других дает не только беспорный выигрыш в кооперации, развитии сообщества и собственного внутреннего мира, но и возможность к манипулированию Другими. Обман становится возможен только на уровне понимания модели психического Другого. Внешнее поведение обмана демонстрируют и высшие животные.

Примером такого поведения может служить описываемое Ж. Гудолл наблюдение за самцом шимпанзе, который нашел бананы. Обычно шимпанзе издают специальный крик о еде (food cry) при ее обнаружении. Этот крик привлекает других сородичей, которые разделяют находку. Самец не хотел делиться. Но проблемой шимпанзе является плохой произвольный контроль своих экспрессивных действий. Тогда он зажал свой рот передними конечностями и держал их так, чтобы его произвольный крик не был слышен (см.: Gardenfors, 2003).

Исследователи склонны интерпретировать данные типы поведения как обман, который является показателем модели психического Другого. Однако, повторим еще раз, скорее здесь достаточно планировать свое поведение, опираясь на предшествующие уровни организации внутреннего мира. На этом уровне возможен обман, но он несравним с более сложными его формами, которые предполагают, что внутренний мир обманщика содержит репрезентацию внутреннего мира Другого (обманываемого). Обман предполагает модель индивидуального мира обманываемого, а этот тип способности появляется в эволюции только на уровне человека, позже других способностей,

необходимых для планирования своего поведения в соответствии с поведением Других. Поэтому с этой точки зрения человекообразные обезьяны не способны к пониманию внутреннего мира Другого, что и не ведет к более тонким формам обмана. Шимпанзе, закрывающий рот, чтобы подавить произвольный крик при виде банана, осуществлял обманное действие, на основе планирования собственного поведения и поведения сородичей, но не на основе понимания внутреннего мира сородичей.

Существуют ли какие-то другие показатели когнитивного приобретения в эволюции, которые связаны с возможностью развития некоторых уровней модели психического?

Более детальная картина уровня развития модели психического в эволюции представлена в работе П. Гарденфорса (Gardenfors, 2003). Автор утверждает, что единственной возможностью понять отличия между внутренним миром животных, детей и взрослых, бесконфликтно интерпретировать различные знания – это эволюционный подход к проблеме становления модели психического. Один из авторов данной статьи неоднократно высказывала эту же мысль (Сергиенко, 1992, 1996, 2000, 2002, 2005). Гарденфорс разделил модель психического на шесть компетенций, или уровней компетенции:

1. Имеющие внутренний мир. Эта та организация внутреннего опыта, которая позволяет построить ментальные модели ситуации для планирования и прогнозирования поведения.
2. Имеющие модели эмоций. На этом уровне возможно понимание, что кто-то еще испытывает боль. Это порождает сочувствие, которое строится на понимании эмоций Других, но вовсе не означает понимания желаний или убеждений. Эволюционное значение способности к сочувствию ведет к большей солидарности в группе, снижает риск опасности и способствует выживанию. Этот уровень не обязательно ведет к формированию модели психического. Сочувствовать означает лишь чувствовать то же, что и Другие. Сочувствие не тождественно эмпатии, которая опирается на репрезентацию эмоций Других или понимание иных аспектов внутреннего мира. Для эмпатии необходимо отделять собственные чувства от чувств Другого. Сочувствие же опирается на восприятие экспрессий эмоций, вызывающих соответствующие эмоции у индивида. Эмпатия означает следующий шаг в развитии внутреннего мира. Животные способны к сочувствию, но не эмпатии. Обезьяна, в отличие от человека, не может контролировать проявление эмоций или симулировать

их, поэтому прямое восприятие эмоциональных выражений может вызывать аналогичные эмоции. Их подавление или симуляция означают способность манипулировать поведением Других. Эволюция контроля лицевых выражений, голосовых и телесных проявлений привела к тому, что называется способностью к макиавеллианскому интеллекту.

3. **Имеющие модель внимания.** Это способность понимать, куда направляют свое внимание Другие. В 6-месячном возрасте младенцы следуют за материнским взором, если мать поворачивает голову, а в 12 мес. — когда она только перевела свой взгляд. В 18 мес. дети определяют направление материнского внимания и вне собственного поля зрения, если мать смотрит на объект, расположенный за ребенком. Это предполагает, что младенец обладает уже репрезентацией пространства во внутреннем мире, который не ограничен собственным полем зрения. Шимпанзе хорошо понимают, куда смотрят Другие. В экспериментах с животными, шимпанзе заглядывали за непрозрачную часть экрана, чтобы посмотреть, на что смотрит экспериментатор, демонстрируя понимание не только общего направления взгляда, но и его локализацию в определенном месте. Это внимание к вниманию или внимание второго порядка (Я отмечаю, что вы отмечаете). Еще более прогрессивной формой внимания для развития понимания психического является общее внимание на объекте. И Я, и Другой демонстрируем внимание второго порядка. Это необходимо для прогресса модели психического, но не достаточно для его понимания. Главный шаг к идее психического Другого состоит в способности поставить себя в позицию Другого, увидеть мир таким, каким его видит он. Маленькие дети не способны к этому, что отмечал еще Ж. Пиаже (2001).
4. **Имеющие интенции.** Люди обладают склонностью искать причинность в мире. Еще И. Кант выделял причинность в качестве одной из базовых категорий. Существует глубокий эволюционный смысл поиска причинности. Причинность помогает понять мир, моделировать, предсказывать его, прогнозировать последствия своего поведения в нем. Можно выделить три типа последствий понимания причинности: а) способность упреждать собственные действия; б) способность упреждать последствия действий Других; в) способность упреждать физические события, опираясь на понимание законов физического мира. Обезьяны способны к пониманию причинности всех перечисленных видов. Не только обезьяны демонстрируют понимание последствий



собственных действий и предвосхищают их. Обезьяны понимают и предвосхищают действия Другого. Так, когда они видят взгляд леопарда или питона, они издают крик опасности, что свидетельствует о понимании и предвосхищении возможных действий. Люди демонстрируют понимание всех видов причинности, начиная с раннего возраста. Способность разделять причинность физического и ментального мира лежит в основе способности понимания интенциональности в поведении Других. Выделение интенции означает понимание действий, обусловленных агентом или объектом. Если действие обусловлено агентом, это ведет к заключению, что существует некая цель для действия или интенция. Однако выделение цели требует более низкого уровня понимания внутреннего мира, чем понимание модели психического Других. Когда мы идентифицируем кого-то, имеющего цель, стремление, мы видим индивида как *агента*, но когда мы понимаем его модель психического, то мы воспринимаем его как *субъекта*.

5. Имеющие модель психического Другого. Понимание, что Другой имеет убеждения, желания, которые могут отличаться от собственных убеждений и желаний.
6. Имеющие самосознание. Способность репрезентации собственного внутреннего мира.

Уровни 5 и 6 могут выступать водоразделом в эволюции развития модели психического у животных и человека. Таким образом, одним из критериев различий организации психического у высших животных и человека может выступать модель психического – понимание убеждений, желаний Другого (знание его психологии). Однако данный критерий не совсем четко проводит границу. Примером могут служить наблюдения естественного поведения в сообществе бабуинов, сделанные в Эфиопии. Поведение самки, скрывающей свое «амурное поведение» с молодым самцом от доминантного за камнем, который загоразживает ее, можно интерпретировать как продуманный обман, что для многих исследователей является показателем наличия модели психического. Однако данное поведение можно свести к более низким уровням ментальной компетентности (первым четырем). Она может понимать направленность внимания, причинность физического мира (границы окклюдера – камня), интенциональность (направленность собственных действий и действий Другого – доминантного самца). Собственно способность представлять внутренний мир Других ведет к значимому расширению

собственного внутреннего мира. Эта способность добавляет в эволюцию совершенно другой уровень развития психического. Это ведет к возможности *научению знаниям Других*. Подобная возможность перенять знания Других дает не только бесспорный выигрыш в кооперации, развитии сообщества и собственного внутреннего мира, но и возможность к манипулированию Другими. Обман становится возможен только на уровне понимания модели психического Другого. Как уже отмечалось, внешнее поведение обмана демонстрируют и высшие животные. Обман предполагает модель индивидуального мира обманываемого, а этот тип способности появляется в эволюции только на уровне человека после других способностей, необходимых для планирования своего поведения в соответствии с поведением Других. Поэтому с этой точки зрения человекообразные обезьяны не способны к пониманию внутреннего мира Другого, что и препятствует более тонким формам обмана. Шимпанзе, закрывающий рот, чтобы не сообщить о найденном банане, осуществлял обманное действие на основе планирования собственного поведения и поведения сородичей, но не на основе понимания внутреннего мира сородичей. Приматологии не видят этих различий.

Еще более сложная способность — манипуляции поведением Других, известная, как макиавеллианский интеллект. Эволюционные основания этой человеческой способности мы находим и у высших животных. Только обезьяны и высшие антропоиды могут отслеживать, как другие животные относятся друг к другу. Эта способность является ядром социального интеллекта. Исследования с групповыми взаимодействиями шимпанзе продемонстрировали способность не только обмана, но и притворства для достижения цели. В достаточно большом пространстве экспериментаторы прятали еду, разрешая видеть ее расположение только самке Белл. Затем выпускалась вся группа шимпанзе и Белл вела их к местам, где находилась еда, которую они вместе ели. Самец Рок, сильнее Белл, стал отбирать еду и сам поедать ее. При повторных экспериментах (еда пряталась в разных местах) Белл не находила еду, если Рок был рядом. Она продолжала сидеть поодаль. Как только Рок направлялся в другое место, она шла туда, где была еда. Но Рок усвоил этот маневр и стал делать вид, что уходит, а затем возвращался. Подобное поведение: уйти и вернуться — не характерна для шимпанзе (Вугне, 1998). Рассматривая этот случай, М. Томаселло (Tomasello, 1997) замечает, что и это кажущееся свидетельство понимания намерений может быть объяснено на уровне понимания последствий поведения.

Обобщая примеры поведения человекообразных обезьян, П. Гарденфорс (Gardenfors, 2003) полагает, что ограничения их когнитивных способностей лежат между способностью вычленять интенцию и моделью психического Другого, т. е. между уровнем агента и субъекта.

Таким образом, когнитивные отличия животных от человека могут быть суммированы следующим образом:

- 1) нет способности к общей интенциональности, но понимание простейших интенций есть;
- 2) бедность триадических отношений Я – объект – Другой;
- 3) ограничение развития самосознания на уровне опознания себя (мое);
- 4) ситуативно-зависимые ментальные репрезентации;
- 5) ситуативное прогнозирование ближайшего будущего. Следовательно, даже высшие животные достигают только уровня 2-летнего ребенка в развитии модели психического.

С. Барон-Коен (Baron-Cohen, 1999) предложил теорию эволюционного развития способности приписывать независимые ментальные состояния себе и Другим у предков человека. Рассматривая археологические доказательства существования модели психического в развитии человека, Барон-Коен утверждал, что появление 30000 лет назад статуй, изображающих существ, которых никогда не существовало (например, кентавров или полульва-получеловека) может свидетельствовать о развитии символической игры и способности к метарепрезентации. По сути, эти статуи являются реализацией репрезентаций собственных мыслей художника (в данном случае вымысла).

В качестве дополнительного аргумента существования модели психического у ранних *Homo sapiens* автор приводит тот факт, что люди украшали своих предков перед погребением. Это поведение Барон-Коен интерпретирует как влияние на ментальные состояния Других – украшая человека перед погребением, его родственники хотели, чтобы Другие думали, что этот человек красив или у него высокий статус. Даже если это ритуальные религиозные обряды (украшение мертвых), то само существование религии, т. е. веры в то, что кто-то думает о вас, оценивает ваше поведение и события в окружающем мире имеют не только физическую причинность, невозможно без способности приписывать ментальные состояния Другим.

Приведенный анализ показывает, что развитие модели психического можно представить как непрерывный эволюционный процесс, имеющий свои закономерные предшествующие уровни развития

и ограничения в филогенезе, закономерности в онтогенезе. Данное рассмотрение уровней развития модели психического показывает возможный переход от становления уровня обладания внутренним миром к пониманию эмоций, интенций, агента действий к субъекту действий и, наконец, самосознающему субъекту. Представляется, что установление данной эволюционной последовательности чрезвычайно полезно для дифференциации многих феноменов развития модели психического. К сожалению, ни одна концепция или модель в настоящее время не в состоянии представить системную картину становления модели психического и вступает в противоречие с последовательностью развития отдельных аспектов модели психического в онтогенезе человека.

Мы полагаем, что развитие всех составляющих понимания собственного психического и психического Другого (знаний, убеждений, намерений, эмоций, обмана и т. п.) развиваются не последовательно, как полагает П. Гандерфорс с соавт., а одновременно. Модель психического проходит в онтогенезе развитие от низкоорганизованных уровней к более высоким, что отражается в своеобразии понимания ментальных состояний и каузальности событий как физического, так и социального мира. Более того, понимание причинности как характеристика когерентной ментальной модели мира происходит постепенно в онтогенезе человека, включая в себя более элементарные уровни организации когнитивных способностей. Однако мы полагаем, что способность понимать причинность как свойство более высокого уровня когерентности и организации модели психического будет проявляться при понимании как физических событий, так и социальных.

Мы полагаем, что все феномены модели психического (понимание знаний, желаний, убеждений, интенций, обмана, эмоций) развиваются одновременно, постепенно, подчиняясь реорганизации на определенных этапах развития, но неравномерно, гетерогенно.

### **Развитие модели психического в онтогенезе**

На вопрос, который занимал исследователей психологии развития в рамках парадигмы «модели психического» — в каком возрасте дети начинают понимать других людей, их внутренний мир, их поведение? — до сих пор нет однозначного ответа. Как указывает Д. Деннет (Dennett, 2000), в полной мере модель психического может проявиться только при прогнозировании и объяснении поведения, в основе которого лежит неверное представление о ситуации, поскольку, если

для объяснения поведения требуется привлечение только реально-го положения дел (или своих собственных убеждений), рассуждения о представлениях другого человека вообще не требуется. По мнению большинства исследователей, такое понимание отличия собственного психического мира от мира других людей начинает развиваться у детей около 4 лет.

Однако модель психического является динамическим конструктом, и понимание ментального мира начинает свое развитие с рождения, бурно формируясь в дошкольном возрасте, и продолжает усложняться в течение всей жизни. Данные многих исследований свидетельствуют о том, что уже в младенческом возрасте дети обладают способностью не только воспринимать окружающие предметы и людей, но и способны отличить человека как самостоятельно движущегося от физических объектов, движение которых невозможно без действия внешних сил. К концу первого полугодия жизни они начинают разделять свои внутренние ментальные состояния с другим человеком, направляя его внимание на интересующий объект (см.: Сергиенко, 2002).

В раннем детстве ребенок уже понимает намерения и желания других людей, может представлять себе неявные или несуществующие свойства объектов, что является необходимым для развития воображения и символической игры (Leslie, 1987; Meltzoff, 1995; Wellman, Lagattuta, 2000). Основными механизмами развития способности к пониманию психического других людей в этом возрасте является понимание отличий собственных знаний от знаний Другого и понимание различий между ментальным и физическим (Baron-Cohen, 1989, 2000). Таким образом, к трем годам у детей развивается понимание, что другой человек может не знать чего-то, что знают они. Это помогает им в дальнейшем эффективно общаться: скорее люди говорят другим вещи, которые те не знают, чем, говорят им о том, что они уже знают. В этом возрасте дети также могут предсказывать, какие именно эмоции повлечет за собой ситуация, но еще не понимают, что причинами эмоций могут быть не только физические события и ситуации, но ментальные состояния – желания и мнения (Howlin et al., 1999).

К четырем-пяти годам дети более ясно оценивают сложные ментальные состояния, такие как убеждения, представления и знания, что позволяет им не только прогнозировать и объяснять поведения других людей, но и манипулировать их поведением, влияя на их представления о реальности (Baron-Cohen et al., 1985; Gopnik, Astington, 1988; Perner et al., 1989; Wimmer, Perner, 1983). В младшем школьном

## Раздел 2

возрасте усложнение модели психического приводит детей к более глубокому пониманию коммуникативных сигналов (невербальных и вербальных), осмыслению внутренних причин, стоящих за поведением других людей, пониманию переносного смысла языковых высказываний и контекста (Baron-Cohen et al., 2001; Harpe, 1994).

Развитие понимания ментального мира выходит на новый уровень в подростковом возрасте. Так, дети начинают понимать сложные (стыд, гордость, вина) и амбивалентные эмоции. Само понимание возможности существования у одного человека противоположных эмоций по отношению к одному и тому же объекту или ситуации в одно и то же время развивается постепенно. Развитие понимания амбивалентных эмоций прогрессирует от понимания, что только одна эмоция возможна при одном событии, к пониманию, что два чувства могут быть, но последовательно, и, наконец, к пониманию, что два чувства могут возникнуть на одно и то же событие, и они могут быть как позитивными, так и негативными. Подростки становятся компетентными в понимании амбивалентности эмоций, однако общая тенденция схематизации мира и отношений ведет их часто к упрощениям и невозможности совмещения приятных и неприятных эмоций по отношению к ситуации или другому лицу.

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

модели психического понимание небуквальной речи стоит после понимания скрытых эмоций.

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

Понимание неверных мнений, возникающее в дошкольном возрасте, является универсальным в социальном познании детей разных культур. Эта способность постоянно развивается.

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

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

Кросс-культурные исследования в США, Канаде, Китае и Иране, проведенные с участием 500 детей дошкольного возраста, в целом подтвердили данную последовательность в развитии, но были обна-

## Раздел 2

ружены некоторые особенности (Wellman, Peterson, 2013). Дети в Китае и Иране наиболее часто более успешны в задачах, опирающихся на оценку правдивости событий на основе доступности знания (ДЗ). Социализация в этих странах не поддерживает способность понимания расхождения мнений (РМ), поэтому эта способность появляется у детей этих стран позже, чем у их сверстников в США и Канаде. Хотя в целом курс прогрессивного развития модели психического сохраняется. Несмотря на то, что в Иране существуют мусульманские традиции, а в Китае — конфуцианство, буддизм и коммунизм, для обеих стран сильны коллективистические традиции семьи и общества, которые поддерживаются при обучении, но не поощряются толерантность к несогласию, независимым суждениям и убеждениям детей (Wellman, Peterson, 2013).

Понимание обмана как одного из ключевых показателей понимания модели собственного психического и психического Другого переходит также на новый уровень. В старшем подростковом возрасте признание наличия/отсутствия обмана в ситуации в наибольшей степени зависит от того, кого приходится обманывать: чем менее близкие отношения с человеком, тем больше вероятность, что обман не будет признан таковым, особенно, если это обман по умолчанию. Данная закономерность не проявляется при обмане по умолчанию в ситуации общения с наиболее близкими людьми. Скорее всего, это связано с распространенным мнением о том, что правда сможет привести к негативным эмоциям у близкого человека. Обман как способ сохранить значимые отношения с близким человеком является распространенным мотивом неискренности для взрослого возраста (Колесникова, Сергиенко, 2010).

Подростки более компетентны в манипулировании мнением других, предсказании их поведения. Их эмоциональный интеллект сравним с эмоциональным интеллект взрослых (по распознаванию эмоций, управлению эмоциями, пониманию и анализу эмоций) (Сергиенко, Ветрова, 2017).

Одной из проблем подросткового возраста является *буллинг*. Буллинг, особенно наиболее злокачественные и антисоциальные его формы, предполагает понимание психического мира других и манипуляции с ним. Агрессор выбирает жертву (сравнивая свои психические возможности и представления с психическими представлениями и возможностями жертвы), выбирает ситуацию, метод, наиболее эффективные для буллинга, — все это предполагает наличие развитой модели психического. Как показали лонгитюдные исследования детей от 5 до 12 лет, низкие показатели в выполнении задач на мо-



дель психического (понимание неверных мнений первого и второго порядка) в 5-летнем возрасте становятся предикторами виктимного поведения (поведения жертвы), отношений «жертва–агрессор» в подростковом возрасте. Ни эмоциональные, ни поведенческие проблемы в среднем детстве не были связаны с показателями модели психического и опытом буллинга у подростков. Возможно, агрессоры меньше понимают чувства жертвы, последствия для нее своего поведения, хуже усваивают социальные правила и нормы. Но некоторые виды буллинга предполагают необходимость высокого уровня развития модели психического, манипуляции представлениями и поведением других. Здесь дефицит может крыться в эмпатии и преобладании макиавеллианского интеллекта – манипулирования другими в своих целях, т. е. в большей степени в личностных, а не в когнитивных способностях.

Старший подростковый возраст становится сензитивным периодом для понимания «черного юмора», еще одного феномена модели психического. «*Черный юмор*» – это один из самых эффективных способов преодоления и отрицания ограничений, существующих в объективной реальности.

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

Как уже говорилось выше, усложнение понимания ментального мира происходит в течение всей жизни. Но между тем в исследованиях и в отечественной, и в зарубежной психологии достаточно мало работ, посвященных феноменам модели психического во взрослом возрасте. Достаточно подробно изучалось только понимание неверных мнений. В качестве примера можно привести исследование, проведенное Б. Кейсар с соавт., касающееся анализа нашей способности различать собственные убеждения и убеждения других людей (Keysar et al., 2003). По результатам проведенного исследования было выявлено, что взрослые не в состоянии реализовывать эту способность именно в тех обстоятельствах, когда она могла бы быть наиболее полезной: при интерпретации действий других.

Множество исследований (Birch, Bloom, 2007; Keysar et al., 2000, 2003) показали, что взрослые далеки от выполнения заданий на по-

## Раздел 2

нимание ложных убеждений на высоком уровне, что дает повод к размышлениям и новым научным изысканиям. С другой стороны, методы, использованные в этих исследованиях, по дизайну очень схожи с «Салли–Энн тестом» и его модификациями (Сергиенко и др., 2009). Следовательно, в исследованиях модели психического у взрослых сохраняется тенденция, критикуемая учеными других направлений: использование одного типа задач и преимущественная ориентация на вербальные ответы испытуемых, что не позволяет получить полноценной и всесторонней картины специфики модели психического у взрослых. Таким образом, необходим поиск методов, наиболее приближенных к ситуации реального взаимодействия. И таким методом могут выступить нарративы, они использовались в нашем исследовании для изучения понимания обмана у взрослых людей разных возрастов (Колесникова, Сергиенко, 2010; Колесникова, 2011). Оценивался также эмоциональный интеллект (как составная часть модели психического – распознавание и понимание эмоций, использование эмоций в решении задач, управление эмоциями), «чтение психического» и макиавеллианский интеллект у людей от 17 до 45 лет в трех возрастных группах.

Результаты показали, что с возрастом все больше ситуаций, в которых люди говорят неправду (или умалчивают правду), перестают восприниматься как обман. Отношение к высказанному обману с возрастом становится более неоднозначным: большой процент субъектов не признают его наличие во многих ситуациях. Таким образом, с возрастом наблюдается изменение отношения к обману: от абсолютного и однозначного к более тонкому, сложному и дифференцированному.

Половые различия в понимании обмана наблюдаются только в более зрелом возрасте: снижение показателей понимания обмана у женщин может свидетельствовать об их более гибком и неоднозначном восприятии ситуации, которое формируется с возрастом, тогда как у мужчин система оценок становится менее дифференцированной или возрастает способность использовать обман для собственной защиты (Колесникова, 2011). Способность к пониманию обмана тесно взаимосвязана с макиавеллианским интеллектом. У мужчин в 25–30-летнем возрасте максимально высокие показатели по шкале соответствуют минимальным показателям по пониманию обмана, что свидетельствует о том, что можно выделить две противоположно направленные стратегии во взаимодействии с другими людьми: на одном полюсе будет находиться понимающая стратегия – долгосрочная, ориентированная на взаимовыигрышные отно-

шения, организованные по типу сотрудничества, на другом полюсе – макиавеллианская стратегия, краткосрочная, ориентированная на использование человека в своих целях и восприятие его как объекта, а не субъекта.

Показатели, связанные с пониманием эмоций: идентификация эмоций, понимание и анализ эмоций, использование эмоций при решении проблем, сознательное управление эмоциями в наибольшей степени зависят от пола. У женщин эти показатели выше в течение изучаемого периода, но к 35–45 годам снижаются и становятся равными показателям мужчин.

Таким образом, выявлена неравномерность развития различных составляющих модели психического (понимания эмоций, обмана, базовых ментальных состояний) в течение жизни человека. Подобная гетерохрония развития обеспечивает адаптивность человека на протяжении всей жизни за счет различных составляющих модели психического.

Происходят изменения модели психического и в пожилом возрасте. Изучение модели психического в пожилом возрасте указывает на дефицит данной способности. Но этот дефицит не оказывается тотальным, он селективен (Shamay-Tsoory et al., 2007). Например, пожилые люди с болезнью Альцгеймера могут распознавать эмоции других людей, однако у них наблюдаются трудности в понимании неверных мнений (Monetta et al., 2009). Исследования также показали признаки снижения понимания двойного блефа, иронии, обмана, сложных ложных убеждений (Cavallini et al., 2013; Phillips et al., 2011). Другие исследования демонстрируют отсутствие возрастных различий в понимании неверных мнений первого порядка, где нужно понять только одну перспективу героя (Slessor et al., 2007). С. Боттироли и Э. Каваллини в своем исследовании обнаружили, что у пожилых людей наблюдаются трудности в понимании бестактности (Bottiroli, Cavallini, 2016). Как показали наши исследования, в пожилом и старческом возрасте наблюдается выраженное снижение функционирования когнитивного компонента модели психического: понимания бестактности, двойного блефа, иронии, обмана, ложных убеждений. Изменения в аффективном компоненте протекают медленнее. К старческому возрасту (75–90 лет) способность распознавать эмоции по лицам людей снижается – в большей степени страдает идентификация негативных эмоций (печаль, страх, злость), нежели нейтральных и положительных (радость). Дефицит модели психического в пожилом возрасте не является тотальным: наблюдаются расходящиеся траектории снижения аффективного и когнитивного компо-

## Раздел 2

нентов модели психического с большей сохранностью аффективного компонента. Пожилой человек использует свое понимание ложных убеждений и обмана о психическом состоянии через призму опыта, чтобы построить соответствующую прагматическую интерпретацию ситуации (Сергиенко, Мелехин, 2016).

Таким образом, понимание ментального мира развивается на протяжении всего онтогенеза, начиная с отдельных предикторов, которые приводят в дошкольном возрасте к осознанию, что наш собственный психический мир отличается от психического мира других людей, которое начинает проявляться в понимании обмана и существования ложных убеждений у других людей. Начиная с подросткового возраста, и в течение периода взрослой жизни модель психического дифференцируется и совершенствуется, на понимание ее феноменов начинает влиять предшествующий опыт социального взаимодействия, формируются личностные аспекты понимания психического, что отражается в неоднозначности восприятия и рассмотрения обмана. И, наконец, в пожилом возрасте способности модели психического начинают снижаться, что отражается на возрастающих трудностях в социальном функционировании и общем качестве жизни пожилого человека.

Проведенный анализ развития модели психического в фило- и онтогенезе указывает, что данная способность развивается неравномерно, но все компоненты модели психического имеют эволюционные корни, которые на разных уровнях развития отличаются своеобразием и становятся психологическим механизмом понимания социального мира и себя в нем. Эти результаты свидетельствуют о том, что понятие модели психического обладает собственным теоретическим статусом, объяснительной силой в интерпретации, системной организации и имеет потенциал объяснительного принципа в психологии, что соответствует статусу понятия.

### **Сравнение с другими понятиями**

#### *Модель психического и социальное познание*

Раскрывая суть направления социальной психологии – социального познания, Г. М. Андреева (1997) проводит четкую дифференциацию между парадигмой изучения восприятия в общей психологии и социального восприятия как части социального познания. Она указывает, что социальное восприятие отличается от исследования перцепции в общей психологии по предмету, структуре и представлениям о де-

терминантах. Так, если перцепция в общей психологии – это изучение когнитивных процессов и условий их эффективности, то в социальной перцепции это восприятие социального объекта – человека или группы. Следовательно, при смене парадигмы изменяется оптика исследования, хотя когнитивный подход остается ведущим. Г. М. Андреева (1997) считает, что в общей психологии превалирует процессуальная сторона восприятия (субъект и объект, результат анализируются менее детально). В социальной перцепции субъект и объект представляют главные цели изучения. В общей психологии детерминация перцепции понимается в рамках тех методологических парадигм, в рамках которых она изучается (культурно-историческая, деятельностьная, системная и т. д.). Для социальной перцепции, а за ней и для социального познания, детерминация лежит, прежде всего, в области взаимодействия социальных объектов и групп.

Мостом между социальной перцепцией и социальным познанием может служить каузальная атрибуция. В социальной психологии возникло направление, которое занималось объяснением причин поведения других людей. Г. М. Андреева подчеркивала, что интерпретация поведения других людей в теориях каузальной атрибуции сходно с теориями когнитивного соответствия. Если в рамках когнитивного соответствия фокусом внимания становятся смыслы, то в теории каузальной атрибуции объяснение причин поведения Другого находится в области значений, мотивов и потребностей людей, которые приписываются поведению. В большей степени в социальных теориях каузальной атрибуции речь идет об обыденном объяснении. «Обыденное объяснение – стержень обыденного познания мира, основной способ осмысления мира „человеком с улицы“: вся система его отношений с миром опосредована именно обыденным объяснением и может быть рассмотрена как яркий пример перехода от социального восприятия к социальному познанию» (Андреева, 1997, с. 65). Теории социальной атрибуции строят научные схемы для понимания этого житейского объяснения.

И теории социальной атрибуции, и модель психического изучают обыденную психологию.

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

Первое отличие состоит в том, что фокус анализа направлен на внутренние концептуальные возможности понимания собственных ментальных состояний и ментальных состояний другого человека. Другой человек не рассматривается как часть социальной группы, а выступает лишь как носитель психического, являясь со-

## Раздел 2

циальным объектом в рамках данной парадигмы, скорее раскрывается как представитель людей. Следовательно, предметом выступает понимание психического как когнитивная способность понимания ментальных состояний и их последствий, что позволяет предсказывать поведение Других.

Таким образом, большее внимание уделяется когнитивной функции субъекта как носителя психического и его организации. «Чтение психического» позволяет увидеть сходство и различие в ментальных моделях ситуации. Так, например, если ребенок хочет пойти в цирк, а его ведут в гости, то, скорее, он будет испытывать недовольство, чем удовольствие.

Второе отличие состоит в том, что в рамках модели психического изучается, скорее, понимание и распознавание ментальных состояний и их организации в ментальные модели (единичные, ситуативные и внеситуативные). В социальной психологии социальное познание выступает как условие взаимодействия в группе, где учет индивидуальных установок, привычек и каузальных атрибуций становится основой взаимодействий. Дж. Генри с соавт. выделил следующие компоненты социального познания: социальная перцепция; эмпатия; каузальная атрибуция и модель психического (Henry et al., 2013). Модель психического можно рассматривать как основу социального познания. Взаимодействие между людьми невозможно без понимания психического состояния Другого (мыслей, убеждений, верований, намерений, желаний, эмоций) и способности смотреть на событие с разных точек зрения: сопоставлять модель психического в своей актуальной ситуации и в ситуации другого человека. Именно способность понимать психические состояния помогает людям исследовать окружающий мир и проявлять более продуктивную активность. Внешне наблюдаемые компоненты человеческого поведения играют лишь малую роль в процессе социальных взаимодействий между людьми. Человеку необходимо интерпретировать психические состояния другого человека.

Эти различия применимы и к теории социальной атрибуции. Для понимания ментальных состояний и поведения Другого, построения собственного поведения человеку необходимо иметь ментальные атрибуции. Различия в подходе «модель психического» лежат именно в обращении к ментальным внутренним схемам, моделям, которые и позволяют интерпретировать эти состояния. Следовательно, отличие частной когнитивной парадигмы, модели психического, от теории социальной атрибуции состоит в том, что модель психического становится одним из ментальных механизмов атри-

буции. В теориях каузальных атрибуций процесс интерпретации поведения раскрывается через анализ личности воспринимающего и воспринимаемого, обстоятельств, объектных условий, мотивации и потребностей. В модели психического причины понимания поведения Другого лежат в ментальных моделях и уровнях их организации. Так, сходство уровня организации ментальных моделей (уровень модели психического) позволяет понимать обман и обманывать сверстников, но не старших детей и взрослых (Герасимова, Сергиенко, 2004).

Обнаружение ошибок атрибуции в социальной психологии связано скорее с анализом сочетаний мотивации, потребностей, личностных особенностей, характеристик ситуации, типов взаимодействий. Включение в анализ социального познания модели психического позволяет углубить понимание порождения каузальных атрибуций.

В таком случае, рассматривая модель психического как неотъемлемую часть социального познания, следует указать, что это – частная исследовательская парадигма, изменяющая оптику изучения, с фокусом на индивидуальном концептуальном мире.

Парадигма модели психического направлена на изучение распознавания и *понимания* психических состояний, их организации в когнитивные модели (единичные, ситуативные и внеситуативные) в зависимости от контекста. В социальной психологии социальное познание выступает как *условие* взаимодействия человека в группе, где учет индивидуальных установок, привычек и каузальных атрибуций становится основой взаимодействий. Модель психического можно рассматривать как основу, или центральный ментальный компонент, социального познания. Взаимодействие между людьми невозможно без понимания психического состояния Другого и способности смотреть на ситуацию с разных точек зрения, сопоставлять свою модель психического и модель другого человека в актуальной ситуации. Именно способность не только наблюдать, но и понимать психические состояния помогает людям исследовать окружающий мир и осуществлять продуктивную социальную активность (Сергиенко, 2015; Уланова, Сергиенко, 2015).

Модель психического позволяет раскрыть когнитивные механизмы понимания в межличностном взаимодействии, поскольку процесс общения основан на постоянном мониторинге и сравнении понимания психических состояний и событий (Сергиенко, 2015). Человеку необходимо интерпретировать, предвосхищать психические состояния другого человека. В таком случае, рассматривая модель психического как ментальный механизм социального позна-

ния, следует указать, что она направлена на изучение *внутренних* психологических механизмов социального познания. Фокус внимания направлен на *индивидуальный концептуальный мир человека* (Сергиенко, 2014).

### ***Модель психического, социальный и эмоциональный интеллект***

Конструкт «модель психического» тесно взаимосвязан с категорией «*социальный интеллект*» и «*эмоциональный интеллект*». Социальный интеллект определяется как совокупность ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации и способствующих успешности межличностного взаимодействия (Э. Торндайк, Г. Оллпорт). Социальный интеллект включает такие способности, как оценка социальных ситуаций, запоминание имен и лиц, распознавание ментальных состояний человека, чувство юмора, социальная компетентность, владение социальной информацией. Х. Гарднер определял социальный интеллект как способность понимать людей и социальные ситуации (см.: Ушаков, 2004). По мнению Д. В. Ушакова (2004), все многообразие подходов к определению социального интеллекта можно суммировать в нескольких вариантах: 1) социальный интеллект — это способность, отличная от других; 2) социальный интеллект — это система знаний, навыков и умений, полученных в опыте; 3) социальный интеллект — это личностная черта, определяющая успешность социального взаимодействия. Ушаков выделяет следующие структурные особенности социального интеллекта: континуальный характер, использование невербальной репрезентации, потеря точности при использовании вербализации, формирование путем имплицитного научения, использование внутреннего опыта. Он определяет социальный интеллект как «способность к познанию социальных явлений, которая составляет один из компонентов социальных умений и компетенции, но не исчерпывает их» (Ушаков, 2004, с. 15).

Сравнение модели психического с понятием социального интеллекта указывает на их значительное пересечение.

Также модель психического включает в себя и понятие эмоционального интеллекта.

Не углубляясь в анализ тонкостей и разнообразия определений эмоционального интеллекта, укажем, что наиболее непротиворечивым является его определение, предложенное П. Сэловеем и Дж. Мейером, как способности, основанной на принципиальном единстве аффекта и интеллекта, позволяющей распознавать свои эмоциональные состояния и эмоциональные состояния Другого, обозначать их,



управлять ими, использовать их для усиления мыслительной деятельности (см.: Сергиенко, Ветрова, 2017).

Сравнивая понятия эмоционального и социального интеллекта, следует указать на их пересечения в области необходимости понимать и различать эмоциональные состояния для адекватного социального взаимодействия, но существуют и отличия. «Коммуникативный потенциал эмоционального интеллекта направлен преимущественно на продуцирование и осмысление собственных эмоциональных переживаний относительно ситуаций межличностного общения, тогда как возможности социального интеллекта ориентированы на коммуникативное взаимодействие.

Актуализация эмоционального интеллекта происходит в сфере эмоционального общения (эмоциональное отношение, эмоциональное воздействие), социального интеллекта – в сфере межличностного общения; для эмоционального интеллекта коммуникация является стимулом, для социального интеллекта – целевым предназначением» (Матвеева, 2008, с. 52).

При сравнении понятий модели психического, социального и эмоционального интеллекта, явно пересечение их концептуальных границ, однако модель психического является родовым понятием, ментальным механизмом, включающим способность распознавания собственных эмоций и эмоций Другого, других ментальных состояний: мыслей, намерений, желаний, убеждений, понимания их ситуативного социального значения, понимания разных точек зрения (перспективы), понимания неверных мнений, юмора, сарказма, иронии, небуквальных высказываний, что обеспечивает уровень развития эмоционального и социального интеллекта. Модель психического, концептуализируя внутренний мир человека (свой и Другого), лежит в основе социального познания и социализации человека, т. е. достижения им социальных знаний, умений и навыков.

### **Соотношение модели психического, чтения психического и метакогниций**

П. Карузертс разводит понятия *понимание ментальных состояний других людей (mindreading)* и *метакогниции*, говоря о том, что приписывание ментальных состояний самому себе обычно называют метакогницией в отличие от *mindreading*, которое означает приписывание ментальных состояний другим людям для прогнозирования и объяснения причин их поведения, или «чтение психического» (Caruthers, 2009).

## Раздел 2

Он выделяет, по крайней мере, четыре возможных связи метакогниции и понимания ментальных состояний других людей.

Первое предположение состоит в том, что, возможно, метакогниция и понимание ментальных состояний других людей являются отдельными, независимыми друг от друга способностями, реализуемыми разными когнитивными механизмами. С. Николс и С. Стич (Nichols, Stich, 2003), одни из сторонников этого предположения, постулировали, что существуют механизмы, позволяющие распознавать ментальные состояния других людей по внешним проявлениям в поведении, включая желания и мнения, когда они отличаются от наших собственных. Они описывали некую систему гипотетических рассуждений, которая используется для построения модели репрезентации мира в таком виде, как его видит другой человек (модель содержит предположения о мыслях и его ментальных состояниях), а затем включаются собственные механизмы планирования и построения умозаключений, чтобы понять причины поведения человека или предсказать его дальнейшее поведение. Действительно, следует согласиться с тем, что этот этап не требует интроспекции или распознавания собственных ментальных состояний. По мнению авторов этой теории, большинство компонентов этой системы являются врожденными, но часть из них развивается в детстве.

Такого рода модель предполагает диссоциацию между метакогнитивными способностями и способностями к распознаванию ментальных состояний других людей. Если реализация этих способностей осуществляется двумя (или более) независимыми когнитивными механизмами, то, когда один из них поврежден, развитие данной способности должно нарушаться, в то время как развитие другой — оставаться в норме. Должны быть случаи, когда люди могут приписывать ментальные состояния другим, но с трудом приписывают их себе, а также случаи, когда люди, которые легко распознают собственные ментальные состояния, теряют способность приписывать такие состояния другим людям. С. Николс и С. Стич (Nichols, Stich, 2003) утверждают, что люди с шизофренией соответствуют первому профилю, тогда как люди с расстройством аутистического спектра подходят ко второму.

Второе предположение о соотношении метакогнитивных способностей и способностей к распознаванию ментальных состояний других людей состоит том, что существует только одна метарепрезентативная способность, но для оценки собственных ментальных состояний и ментальных состояний других людей используются разные режимы, или модели распознавания этих состояний. Такая точка

зрения поддерживается сторонниками модулярной теории и в работах Ю. Фрит и Ф. Аппе (Frith, Happé, 1999).

Эта теория имеет преимущество перед теорией двух независимых когнитивных механизмов в том, что объясняет тот факт, что знания о себе и знания о других имеют одни и те же понятийные ресурсы, т. е., по сути, «базовые знания» о ментальных состояниях составляют одну метарепрезентационную область знаний, куда стекаются как знания о ментальных состояниях других людей (косвенно, через восприятие) и знания о собственных ментальных состояниях (посредством рефлексии). Торетическое предположение о существовании единого когнитивного механизма предполагает отличную от теории «двух независимых механизмов» возможность диссоциации между способностями распознавать и приписывать ментальные состояния себе и другим людям.

Как и в соответствии с первой теорией, предполагается существование случаев, когда нарушена способность распознавать и приписывать ментальные состояния себе (потому что имеются нарушения именно рефлексии), тогда как знания о ментальных состояниях других людей, способность их распознавать и приписывать остается нетронутой (поскольку сама метарепрезентационная область знаний не затронута). Также предполагается, что может быть нарушено как понимание собственных ментальных состояний, так и понимание ментальных состояний других людей вследствие нарушения общего когнитивного механизма. Ю. Фрит и Ф. Аппе придерживались точки зрения, что при аутизме как раз нарушена метарепрезентативная способность, что не позволяет людям с расстройствами аутистического спектра приписывать ментальные состояния себе и другим (Frith, Happé, 1999). Но не должно быть случаев, когда понимание ментальных состояний других людей нарушено, в то время как понимание собственных ментальных состояний остается нетронутым.

Третья точка зрения на соотношение метакогнитивных способностей и способностей к распознаванию ментальных состояний других людей состоит в том, что метапознание является первичным (предшествует) по отношению к пониманию ментальных состояний других людей и приписывание ментальных состояний другим людям зависит от способности распознавать наши собственные ментальные состояния, делать умозаключения на основе этих знаний и строить предположения относительно них. А. Голдман (Goldman, 1993) – один из тех, кто придерживается этой точки зрения. Он предполагал, что человек мысленно встает на место Другого, рассуждает относительно собственных ментальных состояний и поведения

с точки зрения Другого (отсюда моделирование процессов рассуждений Другого), потом анализирует возникающие у него ментальные состояния с позиции другого, чтобы приписать их ему.

Как и во втором типе теорий, так и в теориях, где утверждается первичность метапознания, предполагается, что существуют случаи, когда повреждены и способность к пониманию собственных ментальных состояний, и способность к пониманию ментальных состояний других людей. Но в отличие от теорий с единым когнитивным механизмом теории первичности метапознания утверждают, что существуют случаи, когда нарушенным оказывается только способность понимать ментальные состояния других людей, в то время как способность к метапознанию остается сохранной. Это может происходить из-за нарушений в развитии способностей к имитации, необходимых для эффективного понимания ментальных состояний других людей. А. Голдман (Goldman, 1993) вслед за С. Николсом и С. Стичем (Nichols, Stich, 2003) предполагает, что такое нарушение происходит при расстройствах аутистического спектра.

Четвертый взгляд на соотношение метакогнитивных способностей и способностей к распознаванию ментальных состояний других людей состоит в утверждении, что метапознание — это результат перенаправления наших способностей к пониманию ментальных состояний других людей на себя (Carruthers 2006; Gazzaniga, 1995; Gopnik, 1995). Эта точка зрения не предполагает диссоциаций между метапознанием и пониманием ментальных состояний других людей. Существует только одна способность, которая необходима для распознавания и приписывания ментальных состояний себе, так же как и другим людям, которая использует одни и те же исходные данные, являющиеся перцептивными или квазиперцептивными по своему характеру (включая визуальные образы и внутреннюю речь). Согласно этой точке зрения, человек может приписать себе ментальное состояние, не соответствующее реальности, манипулируя воспринимаемой ситуацией и неверно интерпретируя собственное поведение (точно так же, как он может заблуждаться, неверно интерпретируя поведение Другого). Не может быть осознания собственных пропозициональных установок самого по себе, без опоры на воспринимаемые доступные сигналы (поведенческие, ситуативные), которые и составляют основу самопонимания.

Таким образом, вопрос о соотношении метакогниций и модели психического остается дискуссионным. Однако необходимо подчеркнуть, что, с нашей точки зрения, метакогнитивная способность необходима, но не достаточна для понимания своего психического

и психического других людей. Тот факт, что дети 3–4 лет отождествляют свое понимание намерений, мыслей и чувств с их пониманием другим человеком, означает, что понимание модели психического строится на эгоцентрической системе отсчета метарепрезентативного опыта взаимодействия с социальными объектами и именно поэтому возможность понимания точки зрения Другого сопряжена с развитием более высокого уровня развития внутренних метамоделей. Это требует усложнения метакогнитивных моделей.

### ***Соотношение понятия модели психического и ментализации***

Термин «ментализация» (mentalizing) широко используется в психиатрии и психотерапевтической практике. А. Бейтман и П. Фонеги (Bateman, Fonagy, 2010) определяют данное понятие следующим образом: ментализация – это процесс, посредством которого происходит понимание друг друга и себя, неявно и явно, в терминах субъективных состояний и психических процессов. Это глубоко социальная конструкция в том смысле, что мы внимательно относимся к психическим состояниям тех, с кем мы имеем дело физически или психологически. Как видно из определения, ментализация фактически тождественна понятию модели психического. Этот термин был введен П. Фонеги в 1989 г. при обсуждении психотерапевтических методов и подходов. Ментализация является сознательным процессом, в котором сознательно анализируются причины действий – особенно, когда человек озадачен: «Почему она это сказала?». Чаще всего, однако, нет времени явно ментализовать при взаимодействии с Другими. Ментализация осуществляется неявно, спонтанно и интуитивно. Например, если друг расскажет вам о большом разочаровании, вы автоматически примете выражение, сочетающее печаль и заботу, наклонившись вперед, чтобы достичь эмоционального контакта. Таким образом, естественное сочувствие, которое у вас есть для других, основано на вашей способности к ментализации. Также в любом диалоге вы будете учитывать перспективу другого человека и соблюдать очередность высказываний, не задумываясь об этом. Нарушение этих правил коммуникации (например, упоминание людей, которых собеседник не знает) ведет к разрушению общения или существенной потере его эффективности.

Большинство психических расстройств связано с некоторыми трудностями ментализации. В то время как теория ментализации применяется к ряду расстройств (например, посттравматическое стрессовое расстройство, расстройства питания и депрессия), в ряде контекстов (например, стационарные и амбулаторные учреж-

дения) и в разных группах пациентов (например, подростки, семьи, наркоманы), метод лечения наиболее четко организован как терапия для пациентов с пограничными личностными расстройствами. Пациенты с пограничными личностными расстройствами демонстрируют снижение способности к ментализации, что приводит к проблемам с эмоциональным регулированием и трудностями в управлении импульсивностью, особенно в контексте межличностных взаимодействий.

Теория ментализации коренится в теории привязанности Дж. Боулби и ее разработке современными психологами развития, которые учитывают фактор конституционной уязвимости. Имеются внушительные доказательства того, что пограничные пациенты имеют историю дезорганизованной привязанности, что приводит к проблемам саморегуляции. Самой важной причиной нарушения ментализации является психологическая травма, полученная в детстве, она подрывает способность мыслить о психических состояниях или способность давать повествовательные рассказы о своих прошлых отношениях. И конституциональная уязвимость, и нарушенная привязанность — оба этих фактора могут подорвать развитие социальных/когнитивных способностей, необходимых для ментализации. Это приводит к гиперчувствительной системе привязанности в межличностных контекстах и ослаблению развития способности представлять аффект и произвольно контролировать внимание.

В идеале ментализация, выраженная в нарративе, рассказывающем о событии и его причине, является творческим процессом: ментализуя, находят новые перспективы, видя себя и других с разных точек зрения. Таким образом, человек размышляет, когда задается, например, вопросом: «Я действительно раздражен. Что еще я могу чувствовать? Наверное, он обидел мои чувства». Дж. Холмс проницательно истолковал психотерапию как процесс «создания историй» и «истолкования». В процессе ментализации происходит переход от одной интерпретации истории к другой о себе и Других.

Метод ментализации протестирован в исследованиях и признан эффективным методом лечения пограничных личностных расстройств, одобрен специалистами в области психического здоровья. Цель данного метода состоит в достижении внимательности — состояния активного, открытого внимания к настоящему, наблюдения за своими мыслями и чувствами без оценки «хорошо» или «плохо». Это достижение обозначается как открытость сознания (mindfulness): внимание к текущему опыту без остановок на прошлом и предвосхищении будущего (Bateman, Fonagy, 2017).

Таким образом, термин «ментализация» фактически описывает способность модели психического, но фокусируется на процессах осознания и интерпретации и их значении для психотерапевтического процесса.

### **Модель психического и интеллектуальное развитие**

Открытым остается вопрос о роли общих когнитивных способностей в развитии модели психического, в успешности понимания ситуаций социального воздействия и взаимодействия. Именно изучение связи общих когнитивных способностей, в частности психометрического интеллекта и понимания психического мира, становится важным для изучения природы модели психического в контексте развития ребенка. Вопрос о связи интеллектуального развития и способности к пониманию ментальности остается открытым.

В начале изучения модели психического, как правило, авторы не обнаруживали связи между результатами тестирования интеллекта и другими характеристиками испытуемых (Baron-Cohen, 2000). В более поздних работах была обнаружена связь хронологического возраста и понимания ментального мира: чем старше были испытуемые с расстройствами аутистического спектра, тем лучше они справлялись с заданиями (Baron-Cohen, 1991).

Другие исследователи показали взаимосвязь между успешностью выполнения тестов на модель психического и вербальным интеллектом (Leekam, Perner, 1991; Prior et al., 1990; Happé, 1994; Baron-Cohen, 2000). В то время как у типично развивающихся детей при достижении ими вербального ментального возраста, соответствующего 4 годам, вероятность успешного решения этих тестов составляет 50%, у детей с расстройствами аутистического спектра тот же результат достигается в возрасте 9 лет (Happé, 1994). Исходя из этих результатов, Ф. Аппе сделала вывод, что понимание внутренних ментальных состояний и развитие речи тесно взаимосвязаны. В последних зарубежных исследованиях обсуждается значение не общего уровня интеллекта как показателя успешности в решении задач на понимание психического, а только уровня вербального развития (Blijd-Hoogewys et al., 2008).

Наше исследование связи интеллектуального развития детей и их способности к пониманию ментального и физического мира показало наличие сопряженности уровня вербального интеллекта и уровня сформированности моделей ментального и физического мира у типично развивающихся детей и детей с расстройствами аутистического спектра (Сергиенко и др., 2009).

## Раздел 2

При анализе профилей интеллектуального развития детей, успешных и неуспешных в понимании ментального мира, было обнаружено, что вне зависимости от группы детей (с аутизмом или типично развивающиеся дошкольники) значимые различия выявлены именно в вербальных способностях. При типичном развитии в дошкольном возрасте успешное распознавание эмоций, понимание намерений, желаний других людей по их внешним проявлениям в поведении, понимание обмана и ложных убеждений связано с процессом социализации (с усвоением социальных норм и правил поведения, со способностью к самоинициации в проблемных ситуациях) в отличие от детей, неуспешных в решении задач на понимание ментального мира. В свою очередь, предикторами развития понимания ментального и физического мира для детей с расстройствами аутистического спектра стали не только способность к усвоению социальных норм и правил, к пониманию социальных отношений, что было ожидаемо, но и уровень обобщения, способность к децентрации при решении математических задач (Сергиенко и др., 2009).

В другом нашем исследовании взаимосвязи развития модели психического и понимания социальных воздействий и взаимодействий (на примере телевизионной рекламы) было показано, что роль психометрического интеллекта как общего показателя, так и показателей отдельных когнитивных способностей в развитии модели психического и понимании социальных воздействий изменяется с возрастом (Лебедева, Таланова, Сергиенко, 2012). В 3–4 года уровень развития когнитивных способностей (средний и выше) играет решающую роль в развитии понимания психического, о чем свидетельствуют многочисленные корреляционные связи между показателями отдельных субтестов теста интеллекта Векслера и аспектами модели психического. Это предполагает, что интеллект играет решающую роль в развитии способности понимания ментального мира. Модель психического в данном возрасте еще недостаточно сформирована и носит ситуативно зависимый характер, когда понимание причин поведения других людей опирается на представления о последствиях собственного поведения. Когнитивное развитие (показатели психометрического интеллекта) обладает высоким «весом» в общей способности детей к познанию и пониманию окружения, что подтверждается не только многочисленными связями интеллектуальных способностей и моделью психического и физического мира, но и типом ментальных моделей – ситуативно-зависимым, предполагающим включение многих составляющих окружения в процесс понимания (Сергиенко и др., 2009).



Подтверждают эти данные результаты нашего исследования роли психометрического интеллекта и понимания ментального мира в коммуникативной успешности у детей дошкольного возраста, которые показали достоверную взаимосвязь только в группе четырех лет: понимание ложных убеждений других людей значимо связано с показателями интеллекта ( $r=0,54$  при  $p=0,02$ ). При сравнении групп четырехлетних участников, успешных и неуспешных в понимании ложных убеждений других людей, были обнаружены значимые различия в уровне интеллектуального развития ( $T=17$  при  $p=0,02$ ) (Уланова, 2015).

Уменьшение взаимосвязей между показателями психометрического интеллекта и моделью психического в 5–6 лет свидетельствует о том, что в этом возрасте интеллект утрачивает ведущую роль в реализации способности понимать психический мир и социальные воздействия. Ментальные модели понимания физического и ментального мира в данном возрасте становятся ситуативно-независимыми; это означает, что для понимания окружения достаточно значительно меньшего «веса» когнитивных составляющих, они становятся латентной основой на этом уровне организации ментальных моделей (Сергиенко и др., 2009). Подтверждением этого предположения служат не только наши данные о значительном уменьшении связей между психометрическими показателями интеллекта и задачами на модель психического, успешностью понимания рекламы, но и отсутствие линейной связи между успешностью решения задач на понимание неверных мнений и уровнем психометрического интеллекта в возрастном диапазоне 8–11 лет (Rajkumar et al., 2008).

Также в данном исследовании было показано, что предикторами понимания рекламы является как психометрический интеллект (его отдельные составляющие), так и модель психического (включая понимание ситуаций социальных взаимодействий). При этом влияние уровня развития модели психического на понимание рекламы не прямое, оно опосредуется отдельными интеллектуальными способностями (Сергиенко и др., 2013).

В исследовании взаимосвязи модели психического, коммуникативной успешности и интеллектуального развития нами были получены несколько другие данные. Влияние уровня развития интеллекта на успешность детей в коммуникации не прямое, а опосредовано уровнем развития понимания ментального мира: для понимания детьми сообщений других людей и способности самому пересказать событие Другому так, чтобы тот понял, оказывается значимым не только уровень развития модели психического (понимание отлич-

## Раздел 2

чия собственных ментальных состояний от ментальных состояний других людей), но и уровень развития психометрического интеллекта.

Различия в результатах этих двух исследований, возможно, объясняются тем, что для развития коммуникативных способностей детей, оцениваемых по успешности передачи информации о ментальных и физических событиях и понимании этой информации по пересказу партнера, в первую очередь, имеет значение уровень развития модели психического: необходимо отделять свое психическое от психического Другого, т. е. понимать, что Другой может не знать о событиях того, что знает ребенок при передаче ему информации, или учитывать коммуникативные намерения Другого при понимании описания событий. Интеллектуальные способности, в свою очередь, определяют успешность передачи и понимания информации только через призму развития модели психического. Косвенным доказательством этого предположения могут служить результаты исследований с участием людей с расстройствами аутистического спектра, как группы, характеризующейся дефицитностью развития модели психического — только те, у кого развитие модели психического достигало определенного уровня, могли понять коммуникативные намерения говорящего в ситуации понимания неправдивой информации (Наррэ, 1994).

В то время как для понимания социальных воздействий и взаимодействий на примере рекламных сообщений, скорее всего, именно интеллектуальное развитие является своеобразным «фильтром» способности понимать ментальные состояния других людей (цели, сюжеты рекламы, взаимодействия героев). Предположительно, сама ситуация понимания социальных взаимодействий героев рекламных сюжетов, самого сюжета является в большей степени задачей, которая требует достижения определенного уровня интеллектуального развития, понимание и передача информации в процессе общения требует, в первую очередь, способности понимания ментальных состояний партнера, что обеспечивается определенным уровнем развития модели психического.

Результаты всех вышеописанных исследований демонстрируют одну закономерность: для эффективного развития способности приписывать независимые ментальные состояния себе и другим, прогнозировать и интерпретировать поведение других людей интеллект является необходимым, но недостаточным, что подтверждают исследования с участием людей с расстройством аутистического спектра (Berger et al., 1993; Blijd-Hoogewys et al., 2008; Наррэ, 1994; Yirmiya et al., 1998).

## **Модель психического при нарушениях в развитии**

Изучение особенностей модели психического при атипичном развитии и различных заболеваниях занимает едва ли не самую большую область исследований. Большая часть исследований выполнена с участием людей с расстройствами аутистического спектра, поскольку эта группа изначально характеризуется дефицитом развития модели психического.

К настоящему времени основу диагностики аутизма составляют три ключевых признака, описанных Л. Винг (см.: Аппе, 2006) и отраженных в диагностических критериях МКБ-10 (Чуркин, Мартюшов, 2000) и DSM-5 (American Psychiatric..., 2013): качественное ухудшение в сфере социального взаимодействия, в сфере вербальной и невербальной коммуникации, в сфере воображения, а также крайне ограниченный репертуар видов активности и интересов.

Впервые о дефиците модели психического при аутизме писали С. Барон-Коен, А. Лешли и Ю. Фритт в 1985 г. в работе «Имеют ли аутисты модель психического?» (Baron-Cohen et al., 1985), экспериментально показав неуспешность детей с аутизмом в понимании неверных мнений с помощью «Салли–Энн теста».

С этого момента и по сегодняшний день теория дефицита модели психического у людей с расстройствами аутистического спектра развивалась очень бурно. Многочисленные эксперименты наглядно продемонстрировали, что большинство детей с аутизмом несостоятельны в понимании желаний, намерений, мнений и других ментальных состояний (Baron-Cohen, 2000). Кроме того, клинические наблюдения за людьми с аутизмом в возрасте от 10 до 25 лет позволили выделить (Howlin и др., 1999) последствия дефицитарного развития модели психического при данном заболевании:

- 1) непонимание чувств и эмоциональных переживаний другого;
- 2) невозможность учитывать то, что знает другой;
- 3) невозможность устанавливать дружеские связи;
- 4) невозможность учитывать уровень интересов слушающего;
- 5) невозможность определять намерения говорящего;
- 6) невозможность понимать недоразумения;
- 7) невозможность понимать обман и обманывать;
- 8) непонимание связи между действиями других людей;
- 9) непонимание «неписанных» правил.

В сравнительных исследованиях дефицитарности модели психического при расстройствах аутистического спектра было показано,

## Раздел 2

что дети с аутизмом по сравнению с типично развивающимися детьми испытывают трудности не только в понимании неверных мнений и обмана как ключевых аспектов модели психического, но и имеют нарушения в развитии способностей, предшествующих развитию модели психического: имитации, совместного внимания, распознавания эмоций и понимания их причин, понимания намерений и желаний и *мн. др.* (Baron-Cohen, 2000). Эти данные наводят на мысль о том, что, скорее всего, нарушения в развитии понимания ментального мира при аутизме являются врожденными.

Было высказано несколько теоретических предположений, подкрепленных экспериментальными данными о причинах дефицита развития модели психического у людей с расстройствами аутистического спектра.

С. Барон-Коэн, ведущий исследователь в этой области, предложил блоковую нейрокогнитивную модель для объяснения дефицита модели психического при аутизме (Baron-Cohen, 1995). По его мнению, имеющиеся факты указывают на то, что при аутизме оказывается нарушенным механизм совместного внимания, дефицит зрительного совместного внимания является следствием более глубокого нарушения механизма общего внимания и влечет за собой нарушения в развитии модели психического: триадичные представления (Я—Другой—Объект) не могут быть построены в какой-либо модальности. Дефицитарность механизма совместного внимания не приводит к развитию следующего модуля, и все аспекты механизма модели психического оказываются нарушенными (Baron-Cohen, 1995).

Исследователи дефицита модели психического при аутизме задавались вопросом о том, являются ли трудности аутичных детей при понимании психических состояний просто частью общих проблем понимания репрезентаций? А. Лешли рассматривает метарепрезентации как специфические (из 4 частей) отношения между агентом и его пропозициональными установками в репрезентации некоторых аспектов мира (Leslie, 1994). Его гипотеза состоит в том, что аутичные дети имеют трудности с представлением психических репрезентаций других людей, т. е. мыслей или психических состояний. Однако могут ли дети с аутизмом представлять другие типы репрезентаций?

Существует много типов непсихических репрезентаций, например, такие социально используемые репрезентации, как картины, фото или др. В одном исследовании (Zaitchik, 1990) сравнивали понимание неверных мнений и понимание фотографий, на которых изображено неактуальное состояние реальности. В этих задачах ребен-

ку показывали, как работает полароидная камера, и просили сделать фотографию игрушечной кошки, сидящей на стуле. Экспериментатор клал эту фотографию на стол изображением вниз, чтобы ребенок не увидел картинку. В это время игрушка перекладывалась со стула на кровать. Ребенку задавали вопрос: «Где сидит кошка на фотографии?» и контрольные вопросы о первоначальном и настоящем местонахождении кошки. Эта задача формально имеет дизайн стандартных задач на неверное мнение, но вместо Салли, имеющей неверное мнение о местонахождении ее шарика, здесь репрезентация была выражена не мнением, а изображением (фотографией).

Результаты показали: в то время как 70% типично развивающихся 4-летних детей справились с задачей, в группе детей с аутизмом все дети поняли, что на фотографии неактуальная сцена. Это успех очень контрастирует с выполнением этими же детьми теста «Салли–Энн»: только 23% из группы детей с аутизмом (средний возраст – 12 лет, средний ментальный вербальный возраст – 6 лет) поняли, что мнение Салли сейчас уже неверно. В отличие от них, 4-летние типично развивающиеся дети имели небольшие трудности с этой задачей (более 70% детей успешно справились с этой задачей). Другими словами, непсихические репрезентации, такие как фотографии, не вызывают проблем у детей с аутизмом.

Другое объяснение причин дефицита модели психического при аутизме состоит в предположении о первичной дисфункции регуляторных способностей или нарушении функции программирования и контроля (исполнительной функции – executive function), следствием которой и является неспособность детей с аутизмом дать правильный ответ в задачах на понимание неверных мнений (Ozonoff et al., 1991; Ozonoff, McEvoy, 1994; Ozonoff, 1997). Функцию программирования и контроля исследователи, придерживающиеся этой гипотезы, определяли как включающую разнообразные тесно связанные, но в принципе различные психические операции, такие как планирование, работа с информацией, хранящейся в кратковременной памяти, поддержание одного ряда представлений и переключение с одного ряда на другой, а также подавление определенных реакций.

Первоначально было установлено, что ослабление функции программирования и контроля при аутизме может обуславливать низкие результаты аутистов при выполнении заданий, требующих способности представлять себе переживания другого, и, таким образом, нарушение функции программирования и контроля может лежать в основе выраженной социальной дезадаптации, характеризующей аутизм (Ozonoff et al., 1991; Ozonoff, McEvoy 1994).

## Раздел 2

Более современные исследования переориентированы на выяснение того, в чем конкретно заключается ослабление функции программирования и контроля при аутизме, поскольку этот конструкт носит слишком глобальный и малодифференцированный характер, так что тесты, которые использовались для его оценки, на самом деле измеряют самые различные способности. Стандартные клинические способы тестирования часто не позволяют выявить повреждение каких-либо функций, участвующих в осуществлении программирования и контроля (и, видимо, связанных с различными нейрональными структурами) и наиболее тесно коррелирующих с поведенческими проявлениями аутизма (Joseph, 1999).

Кроме того, обнаружение ослабления программирования и контроля при самых различных заболеваниях поставило под сомнение предположение о том, что нарушение этой способности может играть какую-то особую роль в аутистической симптоматике. Появилась гипотеза о том, что нарушение функции программирования и контроля — это неспецифический показатель, общий для многих нейропатологических состояний, включая задержку психического развития, которая возникает у большинства аутистов и не является причиной нарушения социального поведения и неспособности приписывать ментальные состояния другим людям (Ozonoff, 1997; Pennington, Ozonoff, 1996).

У людей с шизофренией также наблюдаются нарушения модели психического, хотя и не такие тотальные, как у людей с расстройствами аутистического спектра. Ю. Фрит предполагает, что само наличие психотической симптоматики при аутизме является следствием дефицитарности модели психического: нарушения формального мышления, такие как некогерентность, бессвязность и т. п. могут возникнуть из-за неспособности учитывать психическое состояние собеседника. Человек с неупорядоченностью мыслей может ошибочно приписать собственные ментальные состояния собеседнику и заключить, что собеседник знает то же, что и он сам, испытывает те же ментальные состояния. Ю. Фрит (Frith, 1992) поэтому утверждала, что нарушение модели психического при шизофрении может объяснять расстройства «волевого» поведения, т. е. негативные симптомы; нарушения самоконтроля, например, иллюзия внешнего контроля над поведением и галлюцинации; и нарушения распознавания и атрибуции ментальных состояний других людей, включая манию преследования.

В отличие от Ю. Фрит М. Харди-Бэйл (см.: Joseph, 1999) утверждал, что причиной дефицита модели психического при шизофрении явля-

ется ослабление функции программирования и контроля, и что такие проблемы могут быть в большей степени характерны для людей с шизофренией с дезорганизацией мышления и речи.

Эмпирические исследования особенностей модели психического при шизофрении показали, что те, у кого преобладает негативная симптоматика или дезорганизация мышления, речи, поведения, по-видимому, хуже справляются с выполнением задач на модель психического, тогда как исследования людей с шизофренией с позитивной симптоматикой (паранойя) имеют противоречивые результаты (Langdon et al., 1997). Однако неясно, насколько дефицит модели психического при шизофрении приводит к нарушениям социального взаимодействия (Brune, 2005). В реальном взаимодействии, в ходе обычного общения, пациенты с шизофренией в ремиссии демонстрируют нормативное понимание ментальных состояний собеседника (McCabe et al., 2004). Этот факт поднимает проблему возможных различий между способностью приписывать независимые ментальные состояния себе и партнеру по коммуникации в естественных ситуациях и способностью решать «лабораторные» задачи на модель психического.

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. Они не работают изолированно, а только как части единой системы. 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

## Раздел 2

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).

Обобщение исследований на глухих детях слышащих родителей в сравнении с глухими, рожденными глухими родителями, 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 жертвой и мучают ее, 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. По всей видимости, амиганда играет роль в понимании морали, связывая представление о насилии по отношению к жертве со страхом и другими негативными эмоциями (Blair, White, 2013).

Работы, выполненные на пациентах с различными заболеваниями, вносят существенный вклад в понимание содержания понятия модели психического и ее механизмов.

### **Модель психического и коммуникация**

Одним из источников развития подхода «модель психического» стало изучение развития языка и речи в соотношении с метакогнитивным развитием. Данная область исследований, включающая исследование понимания ментальных слов детьми, их представлений о нарративах, которые важны для понимания историй, эмоций, возникающих у героев и мотивов их поведения, связь с общим развитием речи и ее отдельными показателями, языковым опытом, приобретаемым в семье, и другие вопросы, лежащие в рамках психолингвистики. На текущем этапе существуют различия во взглядах исследователей на взаимообусловленность сознания и языка, что тем не менее создает фундаментальную основу для решения вопросов эффективной коммуникации (Черниговская, 2010; Breheny, 2006; Meltzoff, 1999).



Одна из причин, по которой язык является важным для становления модели психического, состоит в том, что ментальные состояния не доступны для наблюдения. Мы можем показать движения, когда хотим объяснить такие слова, как «бежать», «сидеть», «прыгать», сопоставляя при этом то, что видим и слышим, но не можем наблюдать мысли или желания. Язык – это один из основных способов передачи информации о ментальных состояниях (Gleitman, 1990). Такая информация естественным образом воспринимается и усваивается ребенком через грамматику и семантику языка (будучи включенной в различные типы предложений) или через его прагматическую функцию (когда родители строят объяснительные конструкции с использованием ментальных глаголов).

Большинство работ, посвященных взаимообусловленности развития модели психического и языка проведены на англоговорящих детях (Miller, 2006). Однако в настоящее время количество кросс-культурных исследований с участием детей, говорящих на разных языках, стремительно растет (Varon-Cohen et al., 2013).

Существенное количество исследований посвящено попыткам оценить воздействие, которое оказывает на развитие модели психического опыт участия в разговорах и обсуждениях ментальных состояний (mental state talk). Так, в исследовании Т. Руффман с соавт. показано, что склонность матерей к объяснению и обсуждению различных психических состояний предсказывает более высокие показатели модели психического у их детей в будущем (Ruffman et al., 2002). Направленность этой связи позволяет оценить полученный в этом же исследовании результат: уровень модели психического, измеренный на раннем этапе, не связан впоследствии с тем, что матери активны в разговорах о ментальных состояниях. Аналогичный результат был получен в другом исследовании: сопряженность была обнаружена между моделью психического в 40 месяцев и включенностью ребенка в семейные разговоры и обсуждения причин событий и чувств, а также общую игру с сиблингами в возрасте 33 месяцев (Dunn et al., 1991). Множество исследований показывают, что показатели модели психического выше у детей, имеющих братьев и сестер, что объясняется авторами наличием у таких детей большего опыта взаимодействия, повышенной необходимостью обращаться к мыслям и чувствам Другого, выстраивать диалог (напр.: Jenkins, Astington, 1996; Peterson, 2000).

Исследования, проведенные с детьми, имеющими нарушения слуха, также подтверждают предположение о влиянии характера общения внутри семьи на развитие модели психического. В рабо-

## Раздел 2

те Т. Вулф, С. Вонт и М. Сигал было показано, что глухие дети, выучившие язык жестов только в школьном возрасте, демонстрируют более низкие показатели модели психического, чем дети, освоившие его в раннем возрасте. Авторы утверждают, что такие дети не имеют достаточно раннего дискурсивного опыта по сравнению со слышащими детьми слышащих родителей или глухими детьми глухих родителей (Woolfe et al., 2002). При сравнении глухих детей в возрасте 6–12 лет из семей с глухими и слышащими родителями было обнаружено отставание в понимании ложных убеждений детьми в случае, когда родители не имели нарушений слуха и были вынуждены поспешно осваивать жестовый язык. Несмотря на усилия слышащих родителей, они не могли создать для своих детей такую же продуктивную коммуникативную среду для совершенствования социального познания по сравнению с глухими родителями, владеющими жестовой коммуникацией в совершенстве (Wellman, Peterson, 2013).

Ряд исследователей отмечает, что такой предиктор развития модели психического, как совместное внимание, также играет большую роль в координации речевого и метакогнитивного развития (например: Sigman et al., 1999). В частности, способность к ответу на внимание взрослого демонстрирует связь с развитием словаря ребенка не только при типичном развитии, но и при аутизме, синдроме Дауна и задержках развития (Carpenter et al., 1998; Morales et al., 2000). По мнению ряда авторов, нарушение способности к установлению совместного внимания, характерное для аутизма, самым критическим образом сказывается на способности к установлению контактов (Bruisma et al., 2004). Некоторые авторы отмечают, что язык играет опосредующую роль между развитием способности к совместному вниманию и моделью психического, так как выполняет номинативную функцию в общении, позволяя ребенку осваивать названия и значения окружающих предметов и явлений (Charman et al., 2000).

Изучение отдельных показателей речевого развития в соотношении с развитием понимания психического мира позволило выделить области лингвистики, наиболее значимые для становления социального познания. Исследования, проведенные Эстингтон и Дженкинс, продемонстрировали, что синтаксические показатели речи лучше предсказывают высокий уровень модели психического по сравнению с семантикой (Astington, Jenkins, 1999). Однако обратная зависимость не наблюдается: высокие показатели модели психического в раннем возрасте не связаны с показателями развития речи (как ее

восприятия, так и выражения) в дальнейшем. М. Фаррер и Л. Маг показали, что словарный запас и общий показатель теста речевого развития (Test of Early Language Development) также предсказывают развитие модели психического в 4 года, измеренного с использованием разных методик (Farrar, Maag, 2002). В целом, несмотря на выделение различных областей речевого развития (в основном синтаксиса, семантики), большинство авторов сходится во мнении, что речь является более надежным предиктором для развития модели психического, чем модель психического – для речи.

С самого начала развития подхода «модели психического» исследователи задавались вопросом, является ли использование детьми терминов, обозначающих ментальные состояния (mental states terms), свидетельством их понимания этих состояний. В 1983 г. М. Шатц с соавт. исследовали использование ментальных понятий маленькими детьми и показали, что такие понятия, как «знать», «думать», «забыть» и др., впервые появляются в речи детей между 2 годами и 4 месяцами и 2 годами и 8 месяцами (Shatz et al., 1983). При этом авторы отмечают, что в таком возрасте эти слова не несут истинного смысла, а скорее исполняют роль модератора общения. Вероятно, что слова, обозначающие желание, самыми первыми начинают использоваться для выражения реального ментального содержания. Хотя мнения исследователей о возрасте проявления данного явления разнятся, но большинство указывает на то, что такие слова, как «хотеть» и «нуждаться», свободно и правильно используются детьми на третьем году жизни (Bartch, Wellman, 1995; Shatz et al., 1983). Кроме того, важным свидетельством является связь между пониманием значения слов «знать» и «думать» с показателями понимания ложных убеждений, выявленная на выборке детей 4 лет (Moore et al., 1990). Этот результат поставил новые вопросы в использовании традиционных методов изучения модели психического (задач на понимание ложных убеждений), основанных во многом на вербальных отчетах детей.

В некоторых работах было высказано предположение, что, помимо понимания ментальных глаголов, необходимым для решения задач на ложные убеждения является понимание «дополнений» – структурных элементов, преобразующих смысл предложения (sentence complements) (de Villiers, Pyers, 2002). Так, в предложении «Салли думает, что мячик находится в корзине», все высказывание может отражать реальность, в то время как его отдельная составная часть («мячик находится в корзине») может не соответствовать действительности. Именно ментальные глаголы «думать», «верить», «предпола-

## Раздел 2

гать» и коммуникативные «говорить», «рассказать» меняют смысловое соотношение отдельных частей предложения. Пока дети не научатся разделять репрезентацию персонажа и реальность в речевых конструкциях, они не смогут давать верные ответы в задачах на понимание ложных убеждений (de Villiers, Pyers, 2002). Один из современных трендов исследований показывает, что при конструировании экспериментальной процедуры задачи на понимание ложных убеждений таким образом, что она не требует вербализации ответа, дети демонстрируют понимание в более раннем возрасте, чем было принято считать до того (Hale, Tager-Flusberg, 2003; Lohmann, Tomasello, 2003).

Кроме того, экспериментально показано, что тренинговые формы работы с детьми, включающие использование и анализ ментальных и коммуникативных глаголов, просмотр и обсуждение видеороликов о ложных убеждениях, чтение и разыгрывание подобных историй улучшают показатели понимания ложных убеждений в традиционных исследовательских задачах (Hale, Tager-Flusberg, 2003; Lohmann, Tomasello, 2003; Guajardo, Watson, 2002 и др.). Обучающие занятия, включающие прослушивание историй с использованием знакомых эпистемических глаголов, облегчают понимание эпистемических состояний (San Juan, Astington, 2017). Данная тенденция широко используется практиками в коррекционной работе с детьми.

Нарративный метод исследования, как один из способов оценки языковых способностей детей, является востребованным в изучении вопросов когнитивного и социального познания, в частности в рамках подхода «модель психического» (Britton, Pellegrini, 2014). В качестве основного средства познания и общения нарратив представляет собой не только важный коммуникативный инструмент, но и механизм для понимания чувств и отношений. Ряд исследований демонстрируют трудности в создании повествований у детей с различными нарушениями развития (Bruner, Feldman, 1993; Capps et al., 2000; Solomon, 2004; Vaixauli et al., 2016; и др.). Отмечается, что разные характеристики нарративов, например использование и описание эмоциональных состояний, сопряжены с показателями модели психического (Siller et al., 2014). Данный метод исследования позволяет изучать не только взаимообусловленность модели психического и языка, но и вписать проблему понимания ментальных состояний в более широкий контекст социально-коммуникативного развития человека.

Многие авторы изучают связь становления модели психического и социальной компетентности – развития социокогнитивных навыков, необходимых для установления взаимоотношений со своим

окружением. Экспериментальные данные демонстрируют, что дети, лучше понимающие собственный ментальный мир и ментальный мир другого (особенно ложные убеждения), более успешны в социальных взаимоотношениях и, по мнению учителей, имеют высокие социальные навыки (Watson et al., 1999). Отмечается прогностическая сила данного конструкта: по результатам проведенных исследований, модель психического более эффективно предсказывает социальную компетентность дошкольников и уровень развития социально-когнитивных навыков по сравнению с классической системой оценивания, построенной на решении межличностных задач (Carage, Watson, 2001). Показана связь между популярностью у сверстников и общим показателем модели психического (Slaughter et al., 2015). Работы в данном направлении решают важные вопросы внедрения методов повышения социальных навыков в программы обучения и коррекции, используемые в дошкольных образовательных учреждениях.

Модель психического позволяет раскрыть ментальные механизмы понимания в межличностном взаимодействии, поскольку процесс общения основан на постоянном мониторинге и сравнении понимания психических состояний и событий агента и реципиента.

Наше исследование развития когнитивных механизмов коммуникации, способности понимания и передачи сообщений в отличие от деятельностного подхода, рассматривающего общение как вид коммуникативной деятельности (М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Л. И. Галигузова, А. Г. Рузская, Т. А. Репина), строилось на предположении об опосредованном развитии успешной коммуникации развитием модели психического (Уланова, Сергиенко, 2015). Учитывая взаимонаправленный характер общения, оценка коммуникативной успешности требует комплексного анализа данного процесса, где каждый из участников является активным субъектом и определяет ее результат. Данный подход дает возможность изучить взаимообусловленность в развитии когнитивной и коммуникативной функции субъектности, так как достижение взаимопонимания предполагает субъект-субъектные отношения с партнером.

В работе А. Ю. Улановой, выполненной под руководством Е. А. Сергиенко, использовалось два блока методик: первый – на оценку развития модели психического (задача на понимание ложных убеждений; задача на понимание причин движения живых и неживых объектов; задачи на понимание ментальной и физической причинности событий; задача на понимание комического), второй – на оценку успешности коммуникации (методика «Выбор партнера», пересказ историй о ментальной и физической причинности одуше-

## Раздел 2

ленным и неодушевленным реципиентам) (подробнее см.: Уланова, 2015; Уланова, Сергиенко, 2015). В исследовании участвовали 50 детей 4 и 6 лет, каждый ребенок был в роли и агента, и реципиента. При анализе литературных источников нами не было обнаружено подобных исследований как в отечественной, так и в зарубежной психологии.

Основные результаты работы демонстрируют сопряженность между развитием модели психического и информативной успешностью сообщений при пересказе у детей дошкольного возраста. Однако взаимосвязи выражены неравномерно: наибольшая корреляция выявлена с задачей на понимание ложных убеждений. Способность к приписыванию независимых ментальных состояний другим людям, по-видимому, является более значимой в коммуникативном отношении, чем другие изучаемые компоненты модели психического. Возможность отличить опыт другого человека от своего собственного связана с передачей более информативных сообщений, ориентированных на партнера.

Анализ возрастной динамики показал, что в младшей возрастной группе модель психического играет большую роль в коммуникативной успешности. Теснота связи между отдельными аспектами знаний о психическом мире снижается с возрастом, и роль модели психического в становлении коммуникативной успешности меняется, становясь необходимым, но недостаточным когнитивным механизмом ее реализации у шестилетних детей.

Как показывают результаты исследования, для успешности восприятия информации реципиентом значение имеет и развитие его собственной модели психического, и модели психического агента. В первом случае возможность оценить ментальные характеристики и знания коммуникативного партнера сопряжена с успешностью понимания его сообщения. Во втором — высокий уровень модели психического агента обеспечивал лучшее распознавание его сообщений реципиентом и понимание ментальной причинности описываемых событий.

Отдельной задачей нашего исследования было сопоставление результатов в парах участников коммуникации для описания коммуникативной успешности детей. Корреляционный анализ показал сопряженность параметров, оценивающих информативность сообщений агента, и их понимание реципиентом. Информативность сообщений сопряжена с более полным пониманием событий слушателем. Связь достигает значимых значений при передаче содержания ментального события, а в случае физического события проявляется на уровне тенденции, что свидетельствует о более низком значении

информативности пересказа для понимания данного типа событий. Сравнение пересказов, в которых указывалась причинность и описание событий фактологически, но без указания причинности, показало, что реципиент понимал физические события, но при этом мог неверно интерпретировать их причины. Такой тип коммуникации был характерен для детей четырех лет. Шестилетние дети включали в описание объяснение причинности, контекст событий и дополнительные подробности, что облегчало понимание.

Примечательно, что показатели модели психического агента имеют более тесные связи с пониманием события реципиентом, чем с информативностью его пересказа. Это подтверждает наше предположение о том, что становление коммуникативной успешности (как в роли агента, так и реципиента) опосредовано развитием модели психического.

Использование уравнения, описывающего соотношение понимания агента и реципиента (по аналогии с экспериментом Ж. Пиаже: успешность коммуникации в идеале равна 1, что означает, что реципиент понял все, что передал агент), показало, что в ряде случаев реципиент может восполнить информацию, недостающую в описании, для интерпретации события. Данная тенденция, так же как и другие возможные ответы слушателя (например, несогласие с партнером), демонстрирует активный характер реципиента, субъектность которого имеет значение для коммуникации.

Все три показателя коммуникативной успешности: понимание ментальности партнера по коммуникации, успешность передачи сообщения и успешность восприятия сообщения – значимо взаимосвязаны с моделью психического. Следовательно, понимание информации слушателем (как результат коммуникативного события) обеспечивается не только способностью агента к передаче информационно полного сообщения, но и моделью психического обоих участников процесса (опосредованно через направленность на понимание сообщения говорящим и слушателем).

Коммуникативная функция субъекта реализуется в установлении взаимопонимания между участниками общения, психологическим механизмом которого становится развитие в дошкольном возрасте модели психического. Таким образом, способность субъектного отношения к Другому, наделению его ментальностью позволяет эффективно выбирать коммуникативные стратегии поведения и адаптировать сообщения к знаниям реципиента. Полученные нами результаты дают веские аргументы в пользу данного утверждения. Модель психического как когнитивный механизм социального

понимания опосредует различные коммуникативные способности субъектов — понимание ментальности партнера, способности к описанию и пониманию событий по пересказу другого.

### **Перспективы развития понятия**

За последние сорок лет в зарубежной когнитивной психологии развития подход «модель психического» (Theory of Mind) стал высокопродуктивной областью.

Метакогнитивное развитие связано с парадигмой модели психического и даже пересекается с ней. Она направлена на изучение знаний детей о задачах, стратегиях и путях их решения (проблемах принятия решений), способностей детей отслеживать и контролировать собственные когнитивные процессы. В то время как метакогнитивное направление сосредоточено на содержании знаний второго порядка и анализе метакогнитивных достижений (например: управление вниманием, концептуализация восприятия, способы запоминания и мышления), направление «модель психического» отвечает на вопрос о концептуальном обеспечении метакогнитивных способностей. Дж. Флейвелл (Flavell, 2000) подчеркивает конвергенцию традиций двух этих областей когнитивного развития и предполагает их интеграцию.

Одним из истоков развития подхода «модель психического» являлись психолингвистические работы. Они включали изучение понимания детьми слов, относящихся к ментальным состояниям (думать, переживать, знать, хотеть и т. п.) и представлений детей о нарративах, которые играют существенную роль в понимании историй, эмоций, намерений, предсказаний поведения (Stein, Trabasso, 1982; Wellman, Johnson, 1979). Дж. Эстингтон и Дж. Бейрд (Astington, Baird, 2005) показали ведущую роль речи в развитии модели психического. Однако маловероятно, что связи между развитием речи и пониманием психического означают ограниченную релевантность вербальных задач, которые предъявляются детям: невербальные задачи так же бывают трудны для детей, как и вербальные. Скорее причина подобной связи состоит в том, что речь может усиливать развитие модели психического благодаря привлечению внимания детей к менталистским объяснениям. Язык становится главным источником информации о скрытой ментальной области для ребенка. Более того, постижение ментальных терминов играет важную роль в освоении концептов психического. Выдвигаются даже теории строгого лингвистического детерминизма, согласно которым понимание сложноподчиненных



предложений накладывается на ментальные структуры понимания неверного мнения. Однако в исследованиях Г. Логмана и М. Томаселло (Lohmann, Tomasello, 2003) сравнивалось влияние тренировок на понимание неверного мнения и тренировок в освоении синтаксиса. Данные указывают, что естественный дискурс (несогласие, непонимание, изменение перспективы) обеспечивает в большей степени развитие понимания неверного мнения, чем освоение синтаксических средств для атрибуции ментальных состояний.

Тем не менее, несмотря на рассогласование в исследованиях на пересечении психолингвистики и подхода «модель психического», ясно, что потенциал интеграции этих подходов имеет большие перспективы для понимания природы житейской психологии. Наиболее важной характеристикой модели психического стал концептуальный анализ житейского ментализма как репрезентативной теории сознания (Fodor, 1978). Наши интуитивные знания о психическом – это знания о психических отношениях между индивидами и миром (или знания репрезентативных индивидуумов о мире), но не первого порядка. Дистанция между знаниями первого и второго порядка имеет принципиальное значение.

Идея о том, что атрибуции ментальных состояний играют роль причинного объяснения интуитивной житейской психологии поведения, раскрывает новый ракурс в изучении внутреннего мира человека. При этом проблема сознания, становление рефлексии, понимания себя и Другого интегрируется в рамках одной парадигмы. Поиск ответов на вопросы, когда и как возникает способность понимать себя и других людей, привел к мощному импульсу сравнительных исследований человека и разного вида животных, исследованиям филогенетических корней становления сознания, в котором функция понимания играет для субъекта ключевую роль.

Совершенно не случайно бурное развитие становления модели психического в онтогенезе человека было вызвано работами приматологов (Premack, Woodruff, 1978). Необходимо было изучение становления данной способности у человека, ее условий, предикторов, отличий от ее становления у обезьян. Сначала исследования концентрировались на изучении детей дошкольного возраста. В последние годы вопрос о происхождении модели психического, поиск предикторов понимания ментальной психологии стал решаться достаточно интенсивно. Младенческие исследования обрели черты плодотворной и чрезвычайно продуктивной области. Если в предыдущие десятилетия был накоплен значительный арсенал экспериментальных доказательств адекватного познания окружающего мира младенца-

## Раздел 2

ми с самых первых дней жизни (и пренатально), то в настоящее время к работам классического направления когнитивного развития добавляется все больше работ, посвященных предикторам понимания мира людей, их ментальных состояний, предсказаниям их поведения. Расширение и углубление исследований непрерывности в становлении модели психического, происхождения механизмов понимания себя и другого в раннем онтогенезе человека — одна из важнейших перспектив данного направления.

Малоизученной остается житейская психология взрослых и пожилых людей. Работа С. Салливан и Т. Руффман (Sullivan, Ruffman, 2004) показала дефицит выполнения задач на понимание психического, включая задачи на эмоциональное распознавание у пожилых людей. В нескольких работах была обнаружена связь компетентности в задачах на понимание психического у взрослых испытуемых и задач на сортировку, которые традиционно рассматриваются как показатели контроля исполнительных функций. При этом у пожилых людей (старше 75 лет) решение и тех, и других задач указывало на дефицит этих способностей при сохранности памяти, словаря и скорости информационных процессов (Sodian, 2005). Наши работы также продемонстрировали селективное изменение модели психического, особенно у людей старческого возраста (75–90 лет) (Сергиенко, Мелехин, 2016).

Еще одна перспектива модели психического — изучение связи способности понимания себя и других, контроля собственного поведения и контроля ситуаций социальных взаимодействий. Дж. Рассел (Russell, 1997) утверждает, что контроль действий и способность к волевым действиям являются необходимыми звеньями развития начальных форм самосознания, которые необходимы для формирования адекватного восприятия психических состояний. Более веское обоснование этого утверждения исходит из предположения, что контроль действий и способность к волевым действиям (побуждение к действию) являются главными основами самосознания, а оно, в свою очередь, является необходимым для концептуального понимания психического (модели психического). Отсюда следует, что если контроль действий и контроль начала действия не являются достаточно зрелыми (или нарушены, как в случае аутизма), то это отразится и на развитии модели психического.

Представляется теоретически обоснованной тесная взаимосвязанность конструкта «модель психического» и контроля поведения, который понимается как интегративная регулятивная характеристика субъекта, включающая в единую систему три компонента: когни-

тивный контроль, регуляцию эмоций и контроль действия/волевой контроль. Однако эмпирические доказательства такого предположения должны строиться на системном представлении об организации и модели психического, и контроля поведения, следовательно, методически решаться через анализ развития единой системы ментальной организации и реализации собственной деятельности и взаимодействий. Эта трудная задача, решение которой осуществляется в работах Г.А. Виленской и Е. И. Лебедевой (2014).

Изучение внутренних ментальных моделей как основы понимания может раскрыть новые перспективы в изучении становления уровней субъектности человека. Можно считать, что функция понимания как когнитивная основа субъектности будет во многом определять и регулятивную, и коммуникативную функции субъекта. Выше мы указывали на перспективность изучения контроля поведения как интегративной регулятивной функции субъекта и ее неразрывной связи с когнитивным компонентом – пониманием психического и физического мира. Представляется, что коммуникативная функции субъектности также будет тесно связана с возможностями понимать, интерпретировать и предсказывать поведение людей. Понимание ментальных состояний и способность управлять ими являются неотъемлемой составляющей коммуникативных взаимодействий. Первые аргументы в пользу тесной взаимосвязи модели психического и коммуникаций (субъект-субъектных отношений) получены в исследованиях А. Ю. Улановой (2015) на детях дошкольного возраста и требуют дальнейшей разработки.

Однако, говоря о становлении субъектности, следует указать, что развитие личности, структуры Я имманентно связано с процессом развития субъекта. Это две неотъемлемые характеристики развития человеческой индивидуальности. Самосознание человека может изучаться в рамках модели психического, что в настоящее время дает целый ряд преимуществ. Таким образом, изучая становление модели психического как ракурса развития самосознания, мы тем самым раскрываем развитие ядра субъектности.

Исследования, выполненные в рамках изучения модели психического, позволяют не только более дифференцированно подойти к анализу процесса становления субъектности в онтогенезе человека, но и показать, что ментальный внутренний мир ребенка, его особенности определяют возможности понимания внешней реальности, Других людей как субъектов взаимодействия. Более того, ментальные модели выступают в качестве психологического механизма, определяющего уровень организации субъекта во всей его целостности.

## Раздел 2

Одной из важнейших перспектив исследований в области модели психического становится создание надежного диагностического инструмента для оценки данной комплексной способности у детей и взрослых. Первые тесты оценки модели психического у детей появились за рубежом и в нашей стране. Так, батарея задач «модель психического» разработана Т. Хатчинс с соавт. (Hutchins et al., 2008) в университете Вермонта. Данный тест переведен и адаптирован для русскоязычной выборки в нашей лаборатории. Батарея состоит из 9 тестовых задач, оценивающих феномены модели психического, ориентирована на детей от 2 до 12 лет. Тест «Модель психического. Детский вариант» был разработан в лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии РАН Е. А. Сергиенко и Е. И. Лебедевой. Он содержит 20 задач, оценивающих 4 группы компонентов модели психического: понимание эмоций и их причин, понимание неверных мнений и обмана, понимание визуальной перспективы, понимание желаний и прогнозирование действий по ментальным состояниям. Задача разработки тестовой батареи требует значительных усилий как в теоретическом обосновании структуры и принципов конструирования теста, так и в проверке его психометрических характеристик.

Подводя итог обсуждению перспектив парадигмы «модель психического», можно выделить следующие направления:

- интеграция метакогнитивного подхода и модели психического в области когнитивного развития;
- интеграция психолингвистики и модели психического;
- интеграция социально-психологического и когнитивного подхода — «модель психического»;
- сравнительные исследования способностей ментализации психического у животных и человека;
- изучение генезиса модели психического на протяжении всего онтогенеза человека;
- анализ самоконтроля и контроля поведения на основе ментальных моделей;
- включение подхода «модель психического» в психологию субъекта.

Названные перспективы составляют основу дальнейшего развития понятия модели психического и детализации его содержания в психологии.

## **Заключение**

Современное психологическое знание тяготеет к переходу к все более интегративным понятиям, что отражает взаимовлияние разных подходов, накопление знаний, невозможность описания феноменов в линейном измерении. Данная тенденция отражает, как нам представляется, сетевой принцип категоризации знаний, создавая системные обобщенные понятия. Проведенный анализ показывает, что понятие модели психического демонстрирует развитие данной тенденции. Одной из составляющих способности концептуализации мира (понимание скрытых внутренних психических состояний) является понимание того, что доступность знания позволяет верно судить о реальности. Правило «видеть – значит знать» лежит в основе сравнения мнений о реальности разных людей: например, один человек видит, что находится в коробке (например, печенье), а другой не видит. Другая способность, входящая в модель психического, – эмпатия, интерпретация ситуации и эмоций другого человека, которая вызывает сочувствие и желание помочь или разделить переживание. Наконец, при решении моральных дилемм, которое также опирается на способность понимать и интерпретировать мир, человек делает моральный выбор, сравнивая свои представления с социальными нормами и правилами, постигая смыслы ситуации, значение и ответственность за сделанный выбор.

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

Другим важнейшим вопросом для понимания, почему модель психического возникла именно в рамках когнитивной парадигмы,

## Раздел 2

становится вопрос сознания и/или разума (mind). Термин «сознание» существовал в научной психологии с момента ее возникновения, интенсивно разрабатывался в разных психологических парадигмах (структурализме, функционализме, психоанализе, когнитивной психологии и др.). Но именно соединение двух понятий – «разум» и «ментальная репрезентация» – дало новый импульс развитию когнитивного подхода к житейской психологии. Так, традиционная психология не позволяла провести различия между такими ментальными состояниями, как «знать», «думать» и «помнить». Для этого следует семантически обозначить эти ментальные состояния, отражающие связь разума с миром. Вслед за А. Лешли (Leslie, 1987) следует обозначить эти репрезентации первичными. Они могут быть верными и ошибочными. По мере развития появляется способность к вторичным репрезентациям, отражающим вещи не в реальности, а такими, какими они могут быть. Эти вторичные репрезентации, отделенные от реальности, позволяют нам думать о прошлом, возможном будущем и даже о несуществующем, но, главное, строить причинные гипотезы.

Другая важная способность, появляющаяся в когнитивном развитии, – метарепрезентация, способность представлять, что кто-то представляет что-то. Такая способность невозможна без вторичных репрезентаций. Ментальные состояния – это внутренний опыт, репрезентация которого необходима для теоретического конструирования объяснения поведения. Концептуализация разума как системы репрезентаций идет от менталистской теории поведения, в которой ментальные состояния выступают в виде концептов для объяснения действий, к репрезентативной теории разума (Theory of Mind), в которой ментальные состояния служат для понимания, выполняя репрезентативные функции. Следовательно, герменевтический подход оснащается когнитивной психологией, моделью психического, что переводит анализ житейской психологии на новый уровень исследования.

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

Модель психического, таким образом, предполагает и включает становление когнитивных способностей и метакогниций. Одна-

ко соотношению модели психического и метакогнитивных способностей изучено недостаточно.

Проведенный анализ развития модели психического в филогенезе и онтогенезе показывает непрерывный и гетерогенный характер становления этой способности, которая не сводится к общим характеристикам психического развития. Внутренний субъективный мир строится поэтапно, включая как постепенное развитие сознания, так и интуитивное познание мира, себя и Другого. Следовательно, содержание понятия модели психического изменяется как в эволюции, так и онтогенезе человека, демонстрируя определенные закономерности уровневого развития, расширяя понимание картины мира и его интерпретации, фокусируясь на социальном мире людей.

Сопоставление понятия модели психического, социального познания, чтения психического, ментализации показало, что, хотя наиболее общим для всех понятий, родовым и интегративным является «модель психического», но другие термины отражают специфику и фокус рассмотрения способности человека концептуализировать человеческий внутренний, ненаблюдаемый мир. Сравнение особенностей социального познания и модели психического, а также анализ процесса социализации убедительно показывают, что модель психического становится необходимым ментальным механизмом этих процессов. Термин «чтение психического» указывает в большей степени на понимание скрытых психических состояний Другого при социальных взаимодействиях. Понятие ментализации фактически тождественно понятию модели психического, но не дифференцировано на отдельные способности, а применяется для обозначения процесса проникновения и осознания психических состояний своих и другого человека, для прогнозирования, интерпретации и изменения поведения с целью психотерапии, эффективность которой продемонстрирована на пациентах с пограничными личностными расстройствами.

Анализ деформаций модели психического при различной психопатологии указывает на эффективность анализа с помощью данной категории.

Таким образом, понятие модели психического, относительно новое в психологической науке, является и многоаспектным (ментальная структура, способность и теория развития понимания социального мира), и интегративным, возникшим и развивающимся на пересечении разных парадигм: когнитивной, лингвистической, метапознавательной, социального познания, социальной психологии, вбирающим в себя все новые аспекты психического развития человека.

## Литература

- Андреева Г. М.* Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект-Пресс, 1997.
- Аппе Ф.* Введение в психологическую теорию аутизма. М.: Теревинф, 2006.
- Виленская Г. А., Лебедева Е. И.* Развитие понимания ментального мира и контроля поведения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 38. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 24.12.2017).
- Герасимова А. С., Сергиенко Е. А.* Факторы и условия развития понимания обмана детьми // Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 351–377.
- 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.
- Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.
- Знаков В. В.* Психология понимания. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Знаков В. В.* Психология человеческого бытия одно из направлений развития психологии субъекта // Психологический журнал. 2008. Т. 29. №. 2. С. 69–77.
- Зорина З. А., Полетаева И. И.* Зоопсихология // Элементарное мышление животных. М.: Аспект-Пресс, 2001.
- Колесникова Н. И.* Исследование понимания обмана как феномена модели психического у взрослых с использованием нарративов // Психологические исследования. 2011. № 6 (20). С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.12.2017).
- Колесникова Н. И., Сергиенко Е. А.* Личностные аспекты понимания психического у взрослых // Психологические исследования. 2010. № 6 (14). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.12.2017).
- Лебедева Е. И., Таланова Н. Н., Сергиенко Е. А.* Роль психометрического интеллекта в понимании дошкольниками социального мира // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 26. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.12.2017).
- Матвеева Л. Г.* Анализ понятия «социальный интеллект» // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Психология». 2008. № 33. С. 51–54.
- Найссер У.* Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981.



- 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.
- 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.
- Сергиенко Е. А.* Антиципация в раннем онтогенезе человека. М.: Наука, 1992.
- Сергиенко Е. А.* Истоки познания: онтогенетический аспект // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 4. С. 43–54.
- Сергиенко Е. А.* Когнитивная репрезентация в раннем онтогенезе человека // Ментальная репрезентация: динамика и структура. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. С. 135–163.
- Сергиенко Е. А.* Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке. М: Изд-во «Академический проект», 2000.
- Сергиенко Е. А.* Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: Пер Сэ, 2002. С. 270–310.
- Сергиенко Е. А.* Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта // Субъект, личность, психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. 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.* Когнитивное развитие довербального ребенка // Разумное поведение и язык. 2008. № 1. С. 337–366.
- Сергиенко Е. А.* Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования. 2014. № 7. Т. 36. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.12.2017).
- Сергиенко Е. А.* Модель психического и социальное познание // Психологические исследования. 2015. № 8. Т. 42. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.12.2017).
- Сергиенко Е. А., Ветрова И. И.* Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0). М.: Смысл, 2017.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А.* Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Сергиенко Е. А., Мелехин А. И.* Модель психического: гетерогенность изменений в пожилом и старческом возрасте // Человек. Сообщество. Управление. 2016. № 1. С. 26–41.

## Раздел 2

- Сергиенко Е. А., Таланова Н. Н., Лебедева Е. И.* Телевизионная реклама и дети. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Уланова А. Ю.* Модель психического как ментальная основа восприятия партнера по коммуникации // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 39. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.12.2017).
- Уланова А. Ю., Сергиенко Е. А.* Информационная успешность коммуникации на разных этапах развития модели психического // Экспериментальная психология. 2015. № 1. Т. 8. С. 60–72.
- Ушаков Д. В.* Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Любина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 11–28.
- Черниговская Т. В.* Если зеркало будет смотреться в зеркало, что оно там увидит? (К вопросу об эволюции языка и сознания) // Сб. науч. трудов «Когнитивные исследования». 2010. № 4. С. 67–89.
- Чуркин А. А., Мартышов А. Н.* Краткое руководство по использованию МКБ-10 в психиатрии и наркологии. М.: Триала X, 2000.
- American Psychiatric Association et al. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). American Psychiatric Pub, 2013.
- Astington J. W., Baird J. A.* Why language matters for theory of mind. Oxford University Press, 2005.
- Astington J. W., Jenkins J. M.* A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development // Developmental psychology. 1999. V. 35. №. 5. P. 1311–1320.
- Baixauli I. Colomer C., Roselló B., Mirand A.* Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: a meta-analysis // Research in developmental disabilities. 2016. V. 59. P. 234–254.
- Baron-Cohen S.* Are autistic children behaviourists? An examination of their mental-physical and appearance-reality distinctions // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1989. V. 19. P. 579–600.
- Baron-Cohen S.* The development of a theory of mind in autism: deviance and delay? // The Psychiatric clinics of North America. 1991. V. 14. № 1. P. 33–51.
- Baron-Cohen S.* Mindblindness: An Essay on Autism and “Theory of Mind”. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- Baron-Cohen S.* Evolution of a theory of mind? // The descent of mind: psychological perspectives on hominid evolution / Eds M. C. Corballis, S. E. G. Lea. Oxford University Press, 1999. P. 263–277.
- Baron-Cohen S.* Theory of mind and autism: A fifteen year review // Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / Eds S. Baron-Cohen., H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. Oxford: Oxford university press, 2000. P. 10–25.

- Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U.* Does the autistic child have a “theory of mind”? // *Cognition*. 1985. V. 21. P. 37–46.
- Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Lombardo M.* Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience. Oxford University Press, 2013.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Spong A., Scahill V., Lawson J.* Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome // *Journal of Developmental and Learning Disorders*. 2001. V. 5. № 1. P. 47–78.
- Bartsch K., Wellman H. M.* Children talk about the mind. Oxford university press, 1995.
- Bateman A., Fonagy P.* Mentalization based treatment for borderline personality disorder // *World Psychiatry*. 2010. V. 9. № 1. P. 11–15.
- Bateman A., Fonagy P.* What is mentalizing? // *Mentalization-Based Treatment for Personality Disorders: A Practical Guide*. Ch. 1. Oxford University Press, 2017. P. 3–18.
- Berger H. J. C., van Spaendonck K. P. M., Horstink M., Buytenhais E. L., Lambers P., Cools A. R.* Cognitive shifting as a predictor of progress in social understanding in high-functioning adolescents with autism: a prospective study // *Journal Autism Development Disorders*. 1993. V. 23. № 2. P. 341–359.
- Birch S. A. J., Bloom P.* The curse of knowledge in reasoning about false beliefs // *Psychological Science*. 2007. V. 18. № 5. P. 382–386.
- Blair J., White S. F.* Social cognition in individuals with psychopathic tendencies // *Understanding other minds. Perspectives from developmental social neuroscience* / Eds S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, M. V. Lombardo. Oxford University Press, 2013. P. 345–363.
- Blijd-Hoogewys E. M. A., van Geert P. L. C., Serra M., Minderaa R. B.* Measuring “Theory of Mind” in Children. Psychometric Properties of the ToM Storybooks // *Journal Autism Development Disorders*. 2008. № 10. V. 38. P. 1907–1930.
- Bottiroli S., Cavallini E.* Theory of Mind in aging: Comparing cognitive and affective components in the faux pas test // *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 2016. V. 62. P. 152–162.
- Breheny R.* Communication and folk psychology // *Mind & Language*. 2006. V. 21. №. 1. P. 74–107.
- Britton B. K., Pellegrini A. D.* Narrative thought and narrative language. Psychology Press, 2014.
- Bruinsma Y., Koegel R. L., Koegel L. K.* Joint attention and children with autism: A review of the literature // *Developmental Disabilities Research Reviews*. 2004. V. 10. № 3. P. 169–175.

- Brune M.* “Theory of mind” in schizophrenia: a review of the literature // *Schizophrenia Bulletin*. 2005. V. 31. № 1. P. 21–42.
- Brune M., Brune U.* Theory of mind – evolution, ontogeneny, brain mechanisms and psychopathology // *Neuroscience and biobehavioral review*. 2006. № 30. P. 437–455.
- Bruner J., Feldman C.* Theories of mind and the problems of autism. 1993.
- Byrne R. W.* The early evolution of creative thinking: evidence from monkeys and apes // *Creativity in human evolution and prehistory* / Ed. S. Mithen. London: Routledge, 1998. P. 110–124.
- Capage L., Watson A. C.* Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children // *Early Education and Development*. 2001. V. 12. № 4. P. 613–628.
- Capps L., Losh M., Thurber C.* “The frog ate the bug and made his mouth sad”: Narrative competence in children with autism // *Journal of abnormal child psychology*. 2000. V. 28. № 2. P. 193–204.
- Carpenter M., Nagell K., Tomasello M.* Social Cognition, Joint Attention and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1998. V. 63. № 4. P. 1–143.
- Carruthers P.* The architecture of the mind. Oxford University Press, 2006.
- Carruthers P.* How we know our own minds: The relationship between mind-reading and metacognition // *Behavioral and brain sciences*. 2009. V. 32. № 2. P. 121–182.
- Cavallini E., Lecce S., Bottiroli S., Palladino P., Pagnin A.* Beyond false belief: theory of mind in young, young-old and old-old adults // *The International Journal of Aging and Human Development*. 2013. V. 76. № 3. P. 181–198.
- Charman T. Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., Drew A.* Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind // *Cognitive development*. 2000. V. 15. № 4. P. 481–498.
- Davies M., Stone T.* Mental Simulation. Oxford: Blackwell. 1995.
- De Villiers J. G., Pyers J. E.* Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding // *Cognitive Development*. 2002. V. 17. № 1. P. 1037–1060.
- Dennett D. C.* Making sense of ourselves // *The Intentional Stance* / Ed. D. C. Dennett. Cambridge, MA: MIT Press. 2000. P. 83–101.
- Dunn J., Brown J., Slomkowski C., Tesla C., Youngblade L.* Young children’s understanding of other people’s feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents // *Child development*. 1991. V. 62. № 6. P. 1352–1366.
- Farrar M. J., Maag L.* Early language development and the emergence of a theory of mind // *First language*. 2002. V. 22. № 2. P. 197–213.

- Flavell J. H.* Development of children's knowledge about the mental world // International Journal of Behavioral Development. 2000. V. 24. № 1. P. 15–23.
- Fodor J. A.* Propositional attitudes // The Monist. 1978. V. 61. № 4. P. 501–523.
- Fodor J. A.* The modularity of mind: An essay on faculty psychology. MIT press, 1983.
- Frith C. D.* The Cognitive Neuropsychology of Schizophrenia. Psychology Press, 1992.
- Frith U., Happé F.* Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic? // Mind & Language. 1999. V. 14. № 1. P. 82–89.
- Gardenfors P.* How Homo became sapiens: on the evolution of thinking. Oxford: Oxford university press, 2003.
- Gazzaniga M. S.* Consciousness and the cerebral hemispheres // The cognitive neurosciences. 1995.
- Gelman S. A., Wellman H. M.* Inside and essences: early understandings of non-obvious // Cognition. 1991. V. 38. P. 213–244.
- Gleitman L.* The structural sources of verb meanings // Language acquisition. 1990. V. 1. № 1. P. 3–55.
- Goldman A. I.* The psychology of folk psychology // Behavioral and Brain sciences. 1993. V. 16. № 1. P. 15–28.
- Gopnik A.* How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of intentionality // Behavioral and Brain Sciences. 1995. V. 18. № 2. P. 390–390.
- Gopnik A., Astington J. W.* Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and appearance-reality distinction // Child development. 1988. V. 59. P. 26–37.
- 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 / Eds S. Baron-Cohen., H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. Oxford: Oxford university press. 2000. P. 50–72.
- Goswami U.* Cognition in children. Psychology Press, 2014.
- Guajardo N. R., Watson A. C.* Narrative discourse and theory of mind development // The Journal of Genetic Psychology. 2002. V. 163. № 3. P. 305–325.
- Hale C. M., Tager-Flusberg H.* The influence of language on theory of mind: A training study // Developmental science. 2003. V. 6. № 3. P. 346–359.
- Happé F.* Autism: an introduction to psychological theory. London: UCL Press; Psychology Press, 1994.
- Henry J. D., Phillips L. H., Ruffman T., Bailey P. E.* A meta-analytic review of age differences in theory of mind // Psychology and Aging. 2013. V. 28. № 3. P. 826–839.

- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J.* Teaching children with autism to mind-read. A practical guide for teachers and parents. John Wiley and Sons, 1999.
- Hutchins T.L., Bonazinga L.A., Prelock P.A., Taylor R.S.* Beyond false beliefs: The development and psychometric evaluation of the Perceptions of Children's Theory of Mind Measure-Experimental Version (PCToMM-E) // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2008. V. 38. № 1. P. 143–155.
- Jenkins J.M., Astington J.W.* Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children // *Developmental psychology*. 1996. V. 32. № 1. P. 70.
- Joseph R.M.* Neuropsychological frameworks for understanding autism // *International Review of Psychiatry*. 1999. V. 11. № 4. P. 309–324.
- Kelemen D.* The scope of teleological thinking in preschool children // *Cognition*. 1999. V. 70. № 3. P. 241–272.
- Keysar B., Barr D.J., Balin J.A., Brauner J.S.* Taking perspective in conversation: the role mutual knowledge in comprehension // *Psychological Sciences*. 2000. V. 11. P. 32–38.
- Keysar B., Lin S., Barr D.J.* Limits on theory of mind use in adults // *Cognition*. 2003. V. 89. P. 25–41.
- Langdon R., Michie P.T., Ward P.B., McConaghy N., Catts V., Coltheart M.* Defective self and/or other mentalising in schizophrenia: a cognitive neuropsychological approach // *Cognitive Neuropsychiatry*. 1997. V. 2. № 3. P. 167–193.
- Leekam S., Perner J.* Does the autistic child have a metarepresentational deficit? // *Cognition*. 1991. V. 40. № 3. P. 203–218.
- Leslie A.* ToMM, ToBY and agency: core architecture and domain specificity // *Mapping the Mind: Domain Specificity in cognition and Culture* / Eds L.A. Hirschfeld, S.A. Gelman. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. P. 119–148.
- Leslie A.M.* Pretense and representation: the origins of “theory of mind” // *Psychological Review*. 1987. V. 94. P. 412–426.
- Lohmann H., Tomasello M.* The role of language in the development of false belief understanding: A training study // *Child development*. 2003. V. 74. № 4. P. 1130–1144.
- McCabe R., Leudar I., Antaki C.* Do people with schizophrenia display theory of mind deficits in clinical interactions? // *Psychological medicine*. 2004. V. 34. № 3. P. 401–412.
- Meltzoff A.* Understanding the intentions of others: Reenactment of intended acts by 18-month-old children // *Developmental Psychology*. 1995. V. 31. № 5. P. 1–16.

- Meltzoff A. N.* Origins of theory of mind, cognition and communication // Journal of communication disorders. 1999. V. 32. № 4. P. 251–269.
- Miller C. A.* Developmental relationships between language and theory of mind // American Journal of Speech-Language Pathology. 2006. V. 15. № 2. P. 142–154.
- Monetta L., Grindrod C. M., Pell M. D.* Irony comprehension and theory of mind deficits in patients with Parkinson's disease // Cortex. 2009. V. 45. № 8. P. 972–981.
- Moore C., Pure K., Furrow D.* Children's understanding of the modal expression of speaker certainty and uncertainty and its relation to the development of a representational theory of mind // Child Development. 1990. V. 61. № 3. P. 722–730.
- Morales M. Mundy P., Delgado C. E., Yale M., Messinger D., Neal R., Schwartz H. K.* Responding to joint attention across the 6-through 24-month age period and early language acquisition // Journal of applied developmental psychology. 2000. V. 21. № 3. P. 283–298.
- Nichols S., Stich S.* Mindreading: An integrated account of pretence, self-awareness, and understanding other minds. Oxford University Press, 2003.
- Ozonoff S.* Components of executive function in autism and other disorders // Autism as an Executive Disorder / Ed. J. Russell. Oxford University Press, 1997. P. 179–211.
- Ozonoff S., McEvoy R. E.* A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism // Development and psychopathology. 1994. V. 6. № 3. P. 415–431.
- Ozonoff S., Pennington B. F., Rogers S. J.* Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind // Journal of child Psychology and Psychiatry. 1991. V. 32. № 7. P. 1081–1105.
- Pennington B. F., Ozonoff S.* Executive functions and developmental psychopathology // Journal of child psychology and psychiatry. 1996. V. 37. № 1. P. 51–87.
- Perner J.* Understanding the representational mind. Cambridge. MA: MIT Press, 1991.
- Perner J., Frith U., Leslie A. M., Leekam S. R.* Exploration of the autistic child's "Theory of Mind": knowledge, belief and communication // Child Development. 1989. V. 60. № 3. P. 688–700.
- Perner J., Stummer S., Doherty M.* Theory of mind finds its Piagetian perspective: why understanding belief? // Cognitive development. 2002. V. 17. P. 1451–1472.
- Perry A., Shamay-Tsoory S.* Understanding emotional and cognitive empathy: neuropsychological perspective // Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / Eds S. Baron-Cohen., H. Tag-

- er-Flusberg, D.J. Cohen. Oxford: Oxford University Press, 2013. P. 178–195.
- Peterson C. C.* Kindred spirits: Influences of siblings' perspectives on theory of mind // *Cognitive Development*. 2000. V. 15. № 4. P. 435–455.
- Phillips L. H., Bull R., Allen R., Inch P., Burr K., Ogg W.* Lifespan aging and belief reasoning: influences of executive function and social cue decoding // *Cognition*. 2011. V. 120. № 2. P. 236–247.
- Premack D., Woodruff G.* Does the chimpanzee have a “Theory of Mind”? // *Behavioural and Brain Sciences*. 1978. V. 4. P. 515–526.
- Prior M., Dahlstrom B., Squires T. L.* Autistic children's knowledge of thinking and feeling states in other people // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1990. V. 31. № 4. P. 587–601.
- 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 // *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience* / Eds S. Baron-Cohen., H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. Oxford: Oxford University Press, 2013. P. 345–364.
- Rajkumar A. P., Yovan S., Raveendran A. L., Russell P. S.* Can only intelligent children do mind reading: The relationship between intelligence and theory of mind in 8 to 11 years old // *Behavioral and Brain Functions*. 2008. V. 4. № 1. P. 51.
- Ruffman T., Slade L., Crowe E.* The relation between children's and mothers' mental state language and theory of mind understanding // *Child development*. 2002. V. 73. № 3. P. 734–751.
- Russell J.* How executive disorders can bring about an inadequate “Theory of Mind” // *Autism as an executive disorder* / Ed. R. Russell. Oxford, UK: Oxford University Press, 1997. P. 256–304.
- San Juan V., Astington J. W.* Does language matter for implicit theory of mind? The effects of epistemic verb training on implicit and explicit false-belief understanding // *Cognitive Development*. 2017. V. 41. P. 19–32.
- Saxe R., Carey S., Kanwisher N.* Understanding other minds: linking developmental psychology and functional neuroimaging // *Annu. Rev. Psychol.* 2004. V. 55. P. 87–124.
- Shamay-Tsoory S. G., Shur S., Barcai-Goodman L., Medlovich S., Harari H., Levkovitz Y.* Dissociation of cognitive from affective components of theory of mind in schizophrenia // *Psychiatry research*. 2007. V. 149. № 1. P. 11–23.
- Shatz M., Wellman H. M., Silber S.* The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state // *Cognition*. 1983. V. 14. № 3. P. 301–321.
- Sigman M., Ruskin E., Arbelle S., Corona R., Dissanayake C., Espinosa M., Robinson B. F.* Continuity and change in the social competence of children with



- autism, Down syndrome, and developmental delays // Monographs of the society for research in child development. 1999. P. 1–139.
- Siller M., Swanson M. R., Serlin G., Teachworth A. G.* Internal state language in the storybook narratives of children with and without autism spectrum disorder: Investigating relations to theory of mind abilities // Research in autism spectrum disorders. 2014. V. 8. № 5. P. 589–596.
- Slaughter V., Imuta, K., Peterson C. C., Henry J. D.* Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the Preschool and Early School Years // Child development. 2015. V. 86. P. 1159–1174.
- Slessor G., Phillips L. H., Bull R.* Exploring the specificity of age-related differences in theory of mind tasks // Psychology and Aging. 2007. V. 22. № 3. P. 639–643.
- Sodian B.* “Theory of Mind” – the case for conceptual development // Young children’s cognitive development. Interrelations among executive functioning, working memory, verbal ability and “Theory of Mind” / Eds W. Schneider, R. Schurmann-Hengsteler, B. Sodian. N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. P. 95–131.
- Solomon O.* Narrative introductions: discourse competence of children with autistic spectrum disorders // Discourse Studies. 2004. V. 6. № 2. P. 253–276.
- Stein N. L., Trabasso T.* What’s in a story: critical issue in comprehension and instruction // Advances in instructional psychology V. 2. / Eds R. Glaser. Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Association. 1982. P. 213–267.
- Sugiyama L. S., Tooby J., Cosmides L.* Cross-cultural evidence of cognitive adaptations for social exchange among the Shiwiar of Ecuadorian Amazonia // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2002. V. 99. № 17. P. 11537–11542.
- Sullivan S., Ruffman T.* Social understanding: how does it fare with advancing years? // British Journal of Psychology. 2004. V. 95. P. 1–18.
- Tomasello M., Call J.* Primate cognition. Oxford University Press, USA, 1997.
- Watson A. C., Nixon C. L., Wilson A., Capage L.* Social interaction skills and theory of mind in young children // Developmental psychology. 1999. V. 35. № 2. P. 386–391.
- Wellman H. M., Johnson C. N.* Understanding of mental processes: a developmental study of “remember” and “forget” // Child Development. 1979. V. 50. P. 79–80.
- Wellman H. M., Lagattuta K. H.* Developing understanding of mind // Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience / Eds S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 21–49.
- Wellman H. M., Peterson C. C.* Deafness, thought bubbles and theory-of-mind development // Developmental psychology. 2013. V. 49. № 12. P. 23–57.

## Раздел 2

- Wimmer H., Perner J.* Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong belief in young children's understanding of deception // *Cognition*. 1983. V. 1. P. 103–128.
- Woolfe T., Want S. C., Siegal M.* Signposts to development: Theory of mind in deaf children // *Child development*. 2002. V. 73. № 3. P. 768–778.
- Yirmiya N., Erel O., Shaked M., Solomonica-Levi D.* Meta-analyses comparing theory of mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation and normally developing individuals // *Psychological Bulletin*. 1998. V. 124. № 3. P. 283–307.
- Zaitchik D.* When representation conflict with reality: the preschoolers' problem with false belief and "false" photographs // *Cognition*. 1990. V. 35. P. 41–68.