

## Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии

А.Б. Холмогорова \*

ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России; ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*kholmogorova@yandex.ru*

В статье констатируется ситуация методологического кризиса в современных исследованиях социального познания, связанная с доминированием редукционистских подходов, игнорирующих уникальность человеческой психики. Обосновывается эвристичность положений культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для преодоления возникших противоречий. Описываются модели развития социального познания, основанные на принципах культурно-исторической психологии — модель развития социального познания в филогенезе М. Томаселло и модель развития социального познания в онтогенезе Ч. Фернихоу. С позиций культурно-исторической психологии анализируется современная ситуация в области психического здоровья, обосновывается ее специфика в форме повышенной нагрузки на рефлексивные функции — способности, лежащие в сфере социального познания. Рассматривается инструментарий современной психотерапии, направленный на компенсацию дефицитов социального познания при различных психических отклонениях. Выдвигается предположение о подростковом возрасте как сензитивном периоде для развития высших форм социального познания, приводится обзор исследований, обосновывающий этот тезис. Формулируются основные противоречия современного взрослого. В качестве итога проделанного теоретического анализа предлагается комплексная многофакторная модель социального познания, основанная на положениях культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского.

**Ключевые слова:** социальное познание, культурно-историческая теория развития психики, интенциональный субъект, модель диалогического мышления, психотерапия, рефлексия, ментализация, майндфулнесс, сензитивный период, подростковой возраст, комплексная многофакторная модель социального познания.

Анализ показателей цитирования трудов Л.С. Выготского в научных изданиях показывает, что многие исследователи только в последнее десятилетие начинают открывать для себя культурно-историческую психологию<sup>1</sup>. В данной статье мы попытаемся проанализировать причины роста интереса к ней среди исследователей, которые занимаются проблемами социального познания, т. е. ищут ответ на вопрос «Как люди понимают друг друга?». Этот вопрос волновал и Л.С. Выготского, хотя он никогда не изучал то, что в современной психологической науке называется социальным познанием (*social cognition*) или социальным пониманием (*social understanding*), в узком смысле этих понятий — способностью строить картину ментальных состояний других людей и своих собственных и связывать с ней поведение человека в той или иной ситуации.

Тем не менее, основные идеи и положения культурно-исторической психологии оказались эвристичными для этой области исследований и дали толчок к созданию инновационных теоретических моделей зарождения способности к социальному пониманию в филогенезе и его становления и развития на ранних этапах онтогенеза, которые будут представлены в статье. С позиций культурно-исторической психологии удастся также дать ответ на вопрос, почему многие современные методы психотерапии сфокусированы на разработке инструментария для компенсации дефицита способности к социальному познанию, а также выдвинуть предположение о сензитивном периоде для развития его высших форм в процессе онтогенеза. В заключительном разделе статьи представлена оригинальная

**Для цитаты:**

Холмогорова А.Б. Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 58–92. doi:10.17759/chp.2016120305

\* Холмогорова Алла Борисовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии, ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России; декан факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: kholmogorova@yandex.ru

<sup>1</sup> Если в начале 1990-х гг. таких цитат насчитывалось всего несколько сотен, то в 2015 г. их число приблизилось к 9000. Количество же ссылок на работы Л.С. Выготского, согласно данным Google Scholar, с 1996 по 2015 г. достигает 135000 и даже превышает количество ссылок на работы Ж. Пиаже (по материалам доклада на Международном симпозиуме «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» (Москва, 27–28 июня 2016)).

модель социального познания как высшей психической функции, основанная на положениях культурно-исторической психологии с особым акцентом на принципе единства аффекта и интеллекта.

### **Мировая наука в поисках новой методологии исследований психического развития и его нарушений**

Взлет парадигмы социального познания в психологии развития, клинической психологии и психиатрии произошел в 1990-х гг. на фоне открытия так называемых зеркальных нейронов и выдвижения гипотезы о существовании особых, ответственных за социальное познание структур центральной нервной системы — «социального мозга», в дефектах которого и коренятся причины психических расстройств [24; 25]. Этот ренессанс отнюдь не нового в истории науки упования на то, что тайны человеческой психики можно понять на основе знаний об эволюции головного мозга, противоречащего самой сути культурно-исторической психологии, привел к созданию новых амбициозных и дорогостоящих проектов. Однако именно он, заставил многих исследователей социального познания задуматься об альтернативных теоретических основаниях для анализа процессов социального познания.

Наиболее масштабный исследовательский проект последних лет, финансируемый Национальным институтом психического здоровья (NIMH) США, известен под аббревиатурой RDoC (Research Domain Criteria) и включает разные исследовательские домены, среди которых особая роль отводится домену «Social Cognition» (социальные когниции). Вот, что пишет об этом один из лидеров проекта Рубен Гур во вступлении к статье, посвященной этому домену: «В то время как основной массив исследований нейронного субстрата поведения и психопатологии фокусировался на когнициях, памяти и исполнительных функциях, в последние годы возник острый интерес к распознаванию эмоций, приведший к выделению социальных когниций в отдельный и самый главный домен RDoC. Описывая источники влияния этого домена на нейронауку, целесообразно осветить наиболее важные открытия, касающиеся «социального мозга», и обобщить параметры, характеризующие нормальное и отклоняющееся поведение. Эти параметры поведения и нейробиологии принципиальны для потенциального успеха данного конструкта проекта RDoC, особенно в связи с необходимостью установления связей с геномной системой» [65].

Для достижения этой цели привлечено большое количество ресурсов и специалистов, которые исследуют предполагаемые генетические механизмы активности разных отделов головного мозга во время решения разнообразных задач на социальное познание здоровыми людьми, пациентами и их родственниками. Погоня за сбором фактов о связи генетики, социального познания и нарушений поведения ха-

рактеризует сегодня климат наук о развитии и психическом здоровье человека.

Процитируем эксперта NIMH Брюса Катберта — одного из лидеров упомянутого выше глобального проекта RDoC: «Сравнительные исследования косвенным образом ослабили точку зрения об исключительности человеческого вида, которая заключалась в обособленности психики и головного мозга, а также продемонстрировали данные о сохранности генов, нейротрансмиттеров и поведенческих функций на протяжении эволюции, которые имеются не только у грызунов и приматов, но и среди таких лабораторных животных, как дрозофилы и данио» [54, с. 31].

Очевидно, что современная наука так и не смогла преодолеть методологических ловушек, от которых предостерегал Л.С. Выготский еще в 30-е гг. прошлого века. Перефразируя Выготского, критиковавшего Ж. Пиаже за попытку отказа от теории в угоду эмпирическим данным с целью разрешить теоретические противоречия современной ему психологии, можно довольно точно описать состояние современных исследований социального познания: «Море новых фактов, крупных и мелких, первой и второй величины, открывающих новое и дополняющих известное раньше, хлынуло» в психологию со страниц научных журналов (у Выготского: «хлынуло в детскую психологию со страниц Пиаже») [6]. И далее у Выготского про Пиаже: «Он пытался укрыться от кризиса за надежной, высокой стеной фактов. Но факты ему изменили и предали его. Они привели к проблемам. Проблемы — к теории, пусть неразвитой и неразвернутой, но, тем не менее, подлинной теории, которой так стремился избежать Пиаже» [там же]. Если заменить имя Пиаже на имена тех, кто надеется доказать, что субстрат социального познания — в головном мозге и там же источник его нарушений и причина психических расстройств, то мы получим очень точно описанную идеологию проекта RDoC. Да, в нем заложена теория. И опять — словами Выготского об обязательном наличии теоретической подоплеку при сборе и описании любых фактов: «Это неизбежно — это судьба» [там же]. Так же неизбежно в основе грандиозного по своему размаху проекта RDoC лежит определенная теория. И это старая, уходящая корнями в психиатрию XIX в., методология биологического редукционизма, которая переживает свой новый ренессанс на фоне успехов нейронаук и технологий нейровизуализации.

Не отрицая эволюционные основы развития человеческого организма, сомнения по поводу полезности такого подхода для понимания специфики развития человеческой психики и ее нарушений при психической патологии выразили многие известные эксперты. Так, известный американский психиатр Джером Вейкфилд особо подчеркивает фактическое вынесение за скобки в анализируемом проекте проблемы сознания человека: «Недостаточное внимание уделяется центральной роли смысла и опыта субъективного сознания. Даже если исследования показывают, что человеческая исключительность является

ошибкой<sup>2</sup>, система смыслов по-прежнему является сложным и уникальным понятием. Тем не менее, в RDoC умаляется значение смысла, субъективного опыта и психической репрезентации. Нет, конечно, в RDoC присутствует когнитивный домен, однако, с учетом того, что больший упор делается на нейрональных цепях, это скорее ширма» [85].

Ален Фрэнсис — один из самых видных мировых экспертов в области классификации психических расстройств также подвергает резкой критике этот явный крен в биологические науки, причем не только в методологическом аспекте, но и с точки зрения его пользы для практики лечения различных расстройств: «Институт NIMH занимал лидирующую позицию в поддержке охватившего весь мир энтузиазма, связанного с нейронауками, назвав 1990-е годы десятилетием головного мозга, и прилагал немалые усилия к внедрению биологических программ в ранее сбалансированные исследования, фундаментальные науки, терапию и систему здравоохранения в целом. По сути же, из института психического здоровья NIMH превратился в институт головного мозга. В результате его стараниями проведены великолепные исследования, однако никакой практической помощи пациентам из этого не последовало...» [62].

Дискутируется также проблема отношений между мозгом, культурой и психикой в связи с тем, что данные нейровизуализации, исходя из которых делаются глобальные выводы, получены, в основном, на представителях западной культуры [52].

Все сказанное выше — яркое свидетельство кризиса в системе наук, занятых проблемами развития психики и ее нарушений [36]. Суть этого кризиса сугубо методологическая — объективно зарегистрированные связи между активностью определенных отделов мозга и процессом решения задач на социальное познание рассматриваются как доказательство того, что именно эта активность является механизмом, генерирующим решение задачи. И опять, трудно сказать лучше о природе такой методологической ошибки, чем это сделал сам Л.С. Выготский: «Социальная природа всякой высшей психической функции ускользала до сих пор от внимания исследователей, которым и в голову не приходило представить развитие логической памяти или произвольной деятельности как часть социального формирования ребенка, ибо в своем биологическом начале и в конце психического развития эта функция выступает как функция индивидуальная; и только генетический анализ вскрывает тот путь, который соединяет начальную и конечную точки» (выделено мной. — А.Х. [7]).

Путь к разрешению указанных противоречий предполагает привлечение теории психического развития, которая бы непротиворечиво объясняла уже имеющиеся научные данные и давала бы ключ к будущим исследованиям, а также эффективной практике. *Поисками такой теории, как нам представля-*

*ется, и можно объяснить вспышку интереса к трудам Выготского.*

Круг вопросов, которые пытался решить за свою короткую жизнь Л.С. Выготский очень широк. Среди них можно назвать следующие.

- Как происходит развитие психики в филогенезе и в чем специфика человеческой психики?
- Как происходит развитие психики в онтогенезе?
- Каковы условия и механизмы нормального развития?
- Каковы причины и механизмы нарушений развития?
- Каковы пути компенсации этих нарушений?

*Как вспоминает А.Р. Лурия, свою теорию развития психики Л.С. Выготский называл то культурной, то инструментальной, то исторической в зависимости от того контекста, который выступал на первом плане в том или ином исследовательском контексте.* Лурия поясняет эту тройственность следующим образом: «Каждый из этих терминов отражал различные черты предложенного им нового подхода в психологии. Каждый из них подчеркивал различные источники общего механизма, при помощи которого общество и его история создают структуру тех форм деятельности, которые отличают человека от животных» [13].

**«Инструментальный» аспект** акцентирует опосредованное, орудийное строение высших форм психической деятельности, которое принципиально отличает психику человека от психики животных и возникает не в процессе биологической эволюции, а в процессе культурной эволюции человечества. Главным из таких орудий является язык, появление которого принципиально изменило траекторию развития человека как вида. Помимо положения об особом характере строения человеческой психики с ним также тесно связано положение о существовании натуральных — природных — функций, которые трансформируются в ходе онтогенеза в высшие психические функции в процессе взаимодействия ребенка со взрослым: «Анализ показывает, что всякая высшая психическая функция была раньше своеобразной формой психологического сотрудничества... и лишь позже превратилась в индивидуальный способ поведения, перенесенный внутрь психологической системы ребенка ту структуру, которая и при переносе сохраняет все основные черты символического строения...» [7].

**«Культурный» аспект** акцентирует социальную детерминированность способов получения знаний и видов орудий, как физических, так и умственных. Человеческий детеныш, воспитанный вне общества, не усваивает язык — главный инструмент коммуникации и познания себя и других, а в разных культурах, в зависимости от специфики традиций и условий проживания, этот главный инструментальный человеческой психики может значительно различаться<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Здесь автор цитаты явно делает некоторую уступку идеологам проекта и вступает в противоречие с собственной логикой.

<sup>3</sup> Например, у народов Севера, проживающих среди снегов, существует много слов, обозначающих разные оттенки белого, что совсем не характерно для других регионов.

В настоящее время биологический редукционизм в форме установления прямых связей между мозгом и психическим функционированием подвергается резкой критике в цикле исследований влияния конкретной культуры не только на различные психические функции, но и на специфику их нарушений при разных формах психической патологии. Например, показано, что такие заболевания как аутизм и шизофрения имеют свои специфические черты в разных культурах [52].

Положение о передаче инструментария организации психической активности, накопленного в культуре, от взрослого к ребенку в процессе общения и обучения, иными словами, *положение о том, что обучение ведет за собой развитие, позволяет объяснить различия в организации высших психических функций, которые выявляются в разных культурах и, очевидно, на разных этапах развития человека как вида*. Для обозначения механизма, посредством которого осуществляется этот процесс, Выготский ввел понятие «интериоризация». В таком взгляде на движущие силы развития Выготский, как известно, разошелся с Ж. Пиаже, который считал, что обучение подстраивается под естественное созревание когнитивных структур, а от природы аутистическое (т. е. оторванное от реальности) мышление ребенка подвергается социализации путем насилия и принуждения. Собственно говоря, и рассмотренный в начале статьи проект RDoC, претендующий ни больше ни меньше как на создание новой классификации психических расстройств, двигается тоже в этой логике.

**«Исторический» аспект** теории развития психики Л.С. Выготского дополняет «культурный» идеей о том, что способность к интериоризации зарождается в процессе эволюции, принципиально меняя законы развития психики *homo sapiens* по сравнению с животными и обуславливая *переход от натуральных психических функций к высшим — истинно человеческим, имеющим орудийное строение*. Затем в ходе истории человечества изменения в особенностях организации высших психических функций происходят уже не в ходе биологической эволюции, а в процессе культурно-исторического развития общества и способов трансляции накопленного опыта. Кроме того, на разных отрезках развития общества может быть больше или меньше востребован тот или иной инструментарий организации психической деятельности.

Рассмотрим последовательно современные модели социального познания сквозь призму всех трех аспектов. Начнем с исторического, касающегося возникновения способности к социальному пониманию у вида *homo sapiens* в процессе филогенеза. Развитие этого аспекта нашло наиболее яркое воплощение в трудах последователя Л.С. Выготского, известного эволюционного антрополога Майкла Томаселло, широко цитируемого в современных работах по социальному познанию [80; 81].

### **«Исторический» аспект — возникновение способности к социальному познанию в филогенезе**

Согласно эволюционному подходу к генезу способности к социальному познанию, беспрецедентный успех вида *homo sapiens* в процессе эволюции во многом связан именно с его способностью к пониманию и прогнозированию действия и намерений других живых существ, включая представителей собственного вида, что дало ему большие преимущества. Зачатки такой способности пытались обнаружить у обезьян [74]. Попробовали доказать, что шимпанзе могут понимать, что думает человек. Результаты их эксперимента, однако, были поставлены под сомнение.

Позднее автор концепции социального мозга L. Brothers [47] выдвинула гипотезу о том, что социальный мозг и способность понимать ментальные состояния других живых существ возникла в результате эволюции гоминид как адаптивный ответ на усложнение социального окружения, так как давала несомненные преимущества в адаптации: защиту от потенциальной угрозы и лучшие возможности для достижения социальных преимуществ. Под руководством известного шведского специалиста в области эволюционной генетики S. Pääbo был изучен геном неандертальца и была выдвинута гипотеза о том, что имело место скрещивание между неандертальцами и сапиенсами, так как в геноме человека был обнаружен определенный процент генов неандертальца. Его группой была выдвинута гипотеза о возможном влиянии этих генов на когнитивные способности [75], а мутация этих генов стала рассматриваться как возможная причина таких заболеваний как синдром Дауна и аутизм.

Подводя итог этим разработкам, М. Томаселло отмечает, что интеллектуальный климат в современной науке определяется прежде всего интересом к эволюционным основам социального познания, при этом не учитывается тот факт, что *огромный скачок в развитии вида homo sapiens просто не мог произойти на основе биологических механизмов, если учитывать, что он произошел на очень коротком историческом отрезке, ничтожно малом для таких изменений в масштабе всей эволюции* [80].

Но с культурно-исторической точки зрения этого отрезка было достаточно для колоссального скачка за счет непрерывного накопления опыта разных индивидов, социальных групп и обществ на протяжении многих поколений в общее культурное знание. Автор цитирует известное выражение Ньютона о том, что каждое поколение людей стоит на плечах гигантов, будучи потенциальным обладателем всего накопленного до него в культуре знания, которое наращивается согласно эффекту храповика, т. е. без возможности поворота вспять. *Любое серьезное изучение человеческого познания, подчеркивает автор, должно учитывать культурно-исторический и онтогенетический аспекты развития (ребенок тоже поражает своей способностью за короткое время освоить язык и другие сложнейшие формы человеческого поведения), ко-*

торые ни в коем случае не детерминируются биологической адаптацией, обеспечивающей лишь условия для определенных форм социального познания.

М. Томаселло выделяет уникальную способность человеческого дитя уже к девяти месяцам воспринимать другого человека как активного целенаправленного субъекта (*intentional agent*), подобного ему самому, что создает условия для возникновения способности к разделенному вниманию (*shared attention*), а затем и кооперации — совместной активности (*shared activity*). В своих опытах с приматами и маленькими детьми ученый пытается доказать, что это — уникальная способность человека, которая отличает его от высших приматов.

Автор указывает: «Это открывает возможность ребенку обучаться культуральному опыту с помощью другого человека. Это не более чем онтогенетическая природа того, что Л.С. Выготский назвал «культурной линией» психического развития в отличие от «натуральной линии». Это не значит, что в шесть месяцев ребенок не является существом, тесно связанным с человеческой культурой. Напротив, именно будучи таким существом, он в течение этих месяцев включается в эту культуру все более и более активным образом. Но пока он не начал воспринимать других как активных существ, с которыми он может совместно направлять внимание на внешний мир, он всего лишь индивидуально изучает мир, в котором родился. Только после того, как он начал воспринимать других как активных целенаправленных субъектов (*intentional agents*), подобных себе, весь новый мир intersubjectively воспринимаемой реальности (*intersubjectively shared reality*) начинает открываться ему» [81].

М. Томаселло дает определение социальным когнициям как способности отдельного существа воспринимать своих сородичей как себе подобных, т. е. обладающих подобно ему направленностью и ментальными состояниями. Именно это со временем позволяет ему вообразить себя в «ментальной одежде» другого и, таким образом, он может учиться не только от других, но и «через» других. Согласно гипотезе ученого, это эволюционное приобретение позволило человеку совершить такой рывок в развитии по сравнению с другими видами. Он резонно возражает сторонникам учения о биологической эволюции как основе возникновения различных психических способностей, что трудно вообразить какие-то отдельные эволюционные изменения для каждой из них, начиная с языка. Скорее всего, это было одно, но ключевое изменение, которое открыло дорогу новым способам обучения и новым формам когниций — это вышеупомянутая способность воспринимать другого как себе подобного субъекта, обладающего направленностью и ментальным состоянием.

Такую патологию, как аутизм, автор рассматривает как биологическое отклонение, при котором эта способность, несмотря на обычные условия воспитания, не актуализируется и не формируется. К этому можно добавить, что она может не сформироваться и по причине неблагоприятных средовых условий, а также при других биологических отклонениях, если

не созданы те условия, которые Л.С. Выготский называл «обходными путями» при воспитании, например, слепых и глухих детей, которым невозможна трансляция культурного опыта обычным путем.

Согласно взглядам Томаселло, филогенетические корни понимания Другого восходят к человекообразным обезьянам, эксперименты с которыми указывают на их способность воспринимать Другого как активного субъекта, обладающего собственными намерениями (*intentional subject*). Способность к такому первичному, наиболее примитивному социальному пониманию возникает у человеческого ребенка в возрасте от 9 месяцев до полутора лет. М. Томаселло указывает, что разрыв в способностях к социальному пониманию между человеком и шимпанзе возникает еще до овладения ребенком языком, на основе языка жестов с появлением способности к совместной направленности и совместному вниманию, что становится основой довербального диалога и совместной деятельности ребенка со взрослым. Он также ссылается на известные исследования, доказывающие неспособность к истинно совместной деятельности на основе общей цели у шимпанзе [53].

В качестве отличительной черты человеческой психики М. Томаселло, вслед за Л.С. Выготским, рассматривает *интериоризацию* коренящихся в социуме и исторически возникших форм активности, а также способность к кооперации (*cooperation*) — постановке общих целей и сотрудничеству в процессе их достижения [80]. В качестве важнейшей и отличительной характеристики человеческой психики и мышления он называет социальную мотивацию (*social motivation*) — идея, которая тесно перекликается с еще одним положением культурно-исторической теории — принципом единства аффекта и интеллекта, на принципиальном значении которого для дальнейшего развития социального познания мы остановимся ниже.

### «Культурный аспект» — развитие социального познания в процессе онтогенеза

В этой точке логично перейти ко второму из трех аспектов культурно-исторической теории — культурному и попытаться ответить на вопрос, как, зарождаясь из способности воспринимать другого как себе подобного и обладающего намерениями, происходит дальнейшее развитие социального понимания в онтогенезе.

М. Томаселло выделяет три этапа в развитии социального понимания: 1) восприятие другого как интенционального, т. е. имеющего определенную направленность и намерения субъекта (*intentional subject*) — возраст от 9 месяцев до полутора лет; 2) восприятие другого как ментального субъекта (*mental subject*), т. е. обладающего своим собственным психическим состоянием, отличным от моего — возраст около двух лет; 3) восприятие другого как рефлексивного субъекта (*reflexive subject*), т. е. способного иметь представление о собственном психическом состоянии — возраст около четырех лет.

Как было показано выше, М. Томаселло подробно описывает предпосылки возникновения первого этапа как в фило-, так и в онтогенезе, но не дает ответа на вопрос, как, на основе каких механизмов становится возможным переход от первого этапа, доступного и высшим приматам, ко второму, связанному с возникновением уже специфически человеческой способности к пониманию ментальных состояний других людей.

Эту задачу попытался решить еще один последователь Л.С. Выготского — британский психолог, профессор Даремского университета Чарльз Фернихоу в своем трактате «О теории психического с позиций Выготского: опосредствование, диалог и становление социального понимания» [60]. Языковое опосредствование мышления и поведения начинается, согласно Л.С. Выготскому, с эгоцентрической речи ребенка. Этот же принцип Ч. Фернихоу распространяет на скачок в развитии социального понимания от стадии восприятия другого как интенционального субъекта к стадии восприятия другого как ментального субъекта, обладающего независимой позицией и своим взглядом на мир.

В период перехода к этой стадии в возрасте около двух лет у ребенка появляется эгоцентрическая речь, которая играет не только функцию регуляции его собственного поведения в виде самоинструирования, но и представляет собой экстериоризованный диалог со взрослым, в котором могут быть представлены разные позиции в отношении того или иного объекта реальности, что принципиально важно для зарождения способности воспринимать другого как отдельного ментального субъекта со своим видением реальности. Выготский писал: «...эгоцентрическая речь... возникает на основе социальной путем перенесения ребенком социальных форм поведения, форм коллективного сотрудничества в сферу личных психических функций» [6].

На диалогический характер эгоцентрической речи указывал в своем фундаментальном исследовании речевого развития ребенка Д.Б. Эльконин: «... Это придает речи особую форму — форму ситуативной речи, носящей в большинстве случаев *диалогический характер*. Эта речь представляет собою или ответы на вопросы взрослого, или вопросы ко взрослому в связи с затруднениями, возникающими в ходе деятельности, или требование об удовлетворении тех или иных потребностей, или, наконец, вопросы, возникающие при знакомстве с предметами и явлениями окружающей действительности...» [41].

Нередко дети в этом возрасте говорят вслух сами с собой в процессе игры, меняя позицию и явно отражая в своей речи не только свои желания и вопросы, но и позицию взрослого: «Мышка хочет молока — нет, мышка не хочет молока, не надо лить»; «Я пойду одна — нет, одной нельзя». Дж. Верч и С. Стоун показали в своих экспериментах, как ребенок, который решает какую-то задачу совместно и в диалоге с матерью, позднее при самостоятельном решении повторяет этот диалог сам в эгоцентрической речи, регулируя процесс собственного решения [88].

*Объясняя переход от позиции интенционального субъекта к позиции ментального субъекта, Ч. Фернихоу опирается на две ключевые идеи Л.С. Выготского:*

1) о важности знакового опосредствования для психического функционирования; 2) о диалогической природе высших психических функций. Он утверждает, что в основе этого прогресса в социальном понимании у ребенка лежит способность к внутреннему диалогу — диалогическому мышлению. Обоснование этого утверждения сопровождается выдвиганием оригинальной авторской концепции — модели диалогического мышления — *dialogical thinking (DT) model*.

Анализируя широко известный спор между Пиаже и Выготским, а также их последователями о функции эгоцентрической речи, Ч. Фернихоу приводит многочисленные эмпирические свидетельства в пользу позиции Л.С. Выготского о регуляторной функции этой формы речи и ее транзиторном характере на пути к внутренней речи. Он также привлекает бахтиновскую теорию диалогичности мышления [2] как важное развитие теоретических разработок Л.С. Выготского.

Согласно Ч. Фернихоу, интериоризация диалога со взрослым в процессе перехода эгоцентрической речи во внутреннюю, а затем во все более свернутые ее формы, важнее для способности понимать психическое состояние другого человека как отличное от собственного, чем овладение ребенком словарем для описания психологических состояний, как считают некоторые авторы [7]. Интериоризация этого диалога, согласно Ч. Фернихоу, и есть основа диалогического мышления, которое, в свою очередь, является основой способности вставать на другую точку зрения, видеть реальность с разных позиций, т. е. способности к социальному пониманию или, в другой терминологии, к ментализации (*mentalization*), теории психического (*theory of mind — ToM*), т. е. к реконструкции психического состояния другого человека.

Для подтверждения своей гипотезы Ч. Фернихоу, следуя генетическому методу, на который опирался Выготский вслед за Пиаже, проводит специальное исследование. Он предположил, что если гипотеза о важности эгоцентрической речи верна, то успешность решения задач на социальное понимание у детей будет прямо связана с представленностью эгоцентрической речи на возрастном пике ее развития. В период же ее угасания, когда излишняя представленность эгоцентрической речи свидетельствует о задержке ее интериоризации во внутренний диалог, эта связь будет обратной, а именно, чем больше выражена эгоцентрическая речь, тем хуже будут решаться детьми задачи на социальное понимание. Срезное исследование трех групп детей разного возраста с предъявлением соответствующих возрасту задач на социальное понимание полностью подтвердило эту гипотезу [60].

Такой взгляд дифференцирует роль эгоцентрической речи на разных отрезках развития. Фернихоу отмечает также важность анализа связи между эгоцентрической речью и типом отношений со взрослым в той или иной среде. Имеются наблюдения, что коэффициент эгоцентрической речи зависит от типа социальных отношений ребенка со взрослым и детей-ровесников между собой [16].

Ч. Фернихоу ставит ряд важных вопросов для дальнейших исследований развития социального по-

нимания в онтогенезе: 1) какие социальные интеракции наиболее важны для развития социального понимания; 2) как они соотносятся с другими факторами, которые играют роль в этом развитии; 3) какие именно особенности поведения близких взрослых способствуют интериоризации диалога через эгоцентрическую речь и по каким механизмам; 4) на каких этапах развития эти влияния имеют наибольший эффект.

### Инструментальный аспект — развитие рефлексивных способностей как центральная мишень современных методов психотерапии

Роль идей Л.С. Выготского для понимания механизмов психотерапевтических интервенций уже рассматривалась нами ранее [11]. Однако не менее важно понять, почему в тот или иной период развития культуры на первый план выходят те или иные психологические проблемы, приводящие к запросу на инструментарий для их решения.

Как уже упоминалось в начале статьи, выделение социального познания в самостоятельную и важную область, фактически — в новую научную парадигму, происходит в 1980—1990 гг. XX в. И хотя этому, несомненно, способствовали достижения нейронаук и попытки выделить специальный мозговой субстрат, ответственный за процессы социального познания, не менее важные причины влияния этой парадигмы коренятся, на наш взгляд, в особенностях социокультурной ситуации, которая начинает складываться в обществе во второй половине XX в.

Нэнси Мак-Вильямс — известный американский специалист в области психоанализа, автор бестселлеров, изданных на русском языке, обозначила стержневую особенность этой ситуации как *постоянную борьбу человека за свое самоопределение во все более усложняющемся мире с противоречивыми нормами и множеством субкультур, давлением средств массовой информации и утратой четких ориентиров поведения, задаваемых принадлежностью к определенной социальной страте* [14]<sup>4</sup>. Она указывает, что первым нашел адекватные слова для описания указанных процессов Эрик Эриксон в 1950—1960 гг., опираясь на сравнение процессов взросления в культуре индейских племен с ее ясными нормами и четкой иерархией отношений, с одной стороны, и тех же процессов в культуре индустриального американского общества — с другой. Характерными проблемами людей, которые обращались за психологической помощью в эти годы, стали трудности в обретении собственной идентичности.

Описанные проблемы нарастали и в значительной мере обострились в XXI в. в условиях информационной революции, которая еще на порядок усложнила мир социальных отношений, заменив живое общение виртуальным, наполнив интернет потоками легко доступных подробностей частной жизни, расширив аудиторию общения многих людей до сотен и тысяч членов их социальных сетей. «Сидение на информационной игле», привычка получать все новые и новые биты информации в социальных сетях и на разных сайтах снижает способность сосредоточиться на чем-то надолго, и, прежде всего, оставаться наедине с собой и своим опытом, не испытывая при этом беспокойства и дискомфорта. Если клиенты Эриксона мучительно искали себя в теряющем четкие очертания социальном пространстве, то современный человек «запутался в социальных сетях», все больше теряя контакт со своим внутренним опытом. Но и качество, и глубина контактов с другими людьми, по мнению британского эксперта в современных коммуникациях Роберта Данбара, при этом также неизбежно снижаются [59].

Как характеризует специфику современного консультирования Н. Мак-Вильямс, «клиенты, приходящие на терапию в настоящее время, часто нуждаются в том, чтобы сформулировать осознанное понимание того, кто они», что не было характерно для клиентов З. Фрейда, которые чаще всего мучились из-за конфликтов между существующими социальными запретами и вытесненными влечениями [14].

Психологическая наука закономерно откликается на описанные «тектонические сдвиги» в социокультурной ситуации, порождая понятия и модели для описания процессов, происходящих в обществе и в индивидуальной человеческой психике. При этом исследователи нередко утрачивают исторический взгляд на проблему и начинают мыслить в натуралистической парадигме, утверждая абсолютное главенство тех или иных механизмов развития или его нарушений.

Все это дает нам основание предположить, что наводнение психологической литературы разными терминами, так или иначе отражающими разные аспекты и механизмы социального познания, прежде всего отражает проблемы жизни и здоровья человека в современном обществе. К длинному списку понятий, обозначающих процессы социального познания в разных традициях и школах (*ментализация, теория психического, рефлексия, эмпатическая способность*) добавилось и в последнее время находит все более широкое распространение в психологических практиках еще одно понятие — *майндфулнесс* [12; 25; 38; 45; 46]<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Еще в начале прошлого века появление социального психоанализа знаменовало перелом в натуралистическом подходе к механизмам психической патологии, который был характерен как для биологической психиатрии, так и для психогенетических моделей З. Фрейда. Глубокая критика натурализации человеческих проблем содержится в работах одной из самых ярких представительниц социального психоанализа К. Хорни.

<sup>5</sup> К подходам, делающим ставку на развитие этой способности, чаще всего относят следующие: диалектическую бихевиоральную терапию (*dialectical behavior therapy* — ДВТ), разработанную М. Лайнен (Лайнен, 2008), терапию принятием и согласием (*acceptance and commitment therapy* — АСТ), развиваемую С. Хейсом (Hayes, 2004), когнитивную терапию, основанную на *mindfulness* (*mindfulness based cognitive therapy* — МВСТ), развиваемую Дж. Тисдейл с соавторами (Teasdale et al., 2002), метакогнитивную терапию (*metacognitive therapy* — МСТ), развиваемую Э. Велшем (Wells et al., 2008, 2011).

Достаточно только посмотреть на кривую роста публикаций, посвященных этой способности за последние три десятилетия в научных периодических изданиях, чтобы убедиться в том, что это настоящий бум, охвативший академическое сообщество (рис. 1).

Отечественные специалисты, осваивающие подходы, основанные на *mindfulness*, сталкиваются с трудностями перевода — отсутствием какого-либо подходящего аналога для этого понятия в русском языке. Существующие краткие варианты перевода на русский неудовлетворительно передают его смысл (осознанность, внимательность, осмысленность) или же перевод оказывается достаточно точным, но слишком громоздким: «полное и безоценочное осознание непосредственного опыта». В связи с этим лучшим решением было бы оставить этот термин без перевода<sup>6</sup>. В западном, прежде всего американском, обществе, понятие *майндфулнесс* постепенно становится частью публичного лексикона — о нем пишут в широкой прессе как о тихой революции, охватившей разные круги общества. Тренировки в этой способности превратились во что-то типа психического фитнеса, подобно физическому фитнесу, ставшему столь популярным в последние десятилетия.

В психотерапии психических расстройств понятие *майндфулнесс* одним из первых начал употреблять профессор Массачусетского университета Дж. Кабат-зин [67], который привнес в работу с больными ряд принципов и упражнений из древних буддистских практик. С тех пор это понятие было не только ассимилировано в современной психологии и

психотерапии, но и получило значительное развитие в трудах разных авторов [21; 34].

Нам представляется, что описанный бум восточных медитативных практик тоже тесно связан с различиями в социокультурных контекстах Востока и Запада — дефицитом спокойной, наблюдающей позиции у вечно находящегося в погоне за разными достижениями и изменениями западного человека<sup>7</sup>.

Появляется все больше исследований, показывающих непосредственную связь *майндфулнесс* со способностями, традиционно относимыми к процессам социального познания, прежде всего способностью к эмпатии, и уровнем эмоционального интеллекта [42]. Вместе с этими открытиями развернулись многочисленные тренинги специалистов помогающих профессий, направленные на развитие способности к *майндфулнесс*. Она признается основой для профилактики выгорания, а также для бережного и понимающего, эмпатического, отношения к пациентам и людям, нуждающимся в той или иной помощи. Вся западная медицина энтузиастами этого направления призывается под знамена *майндфулнесс* [29].

Известные представители психодинамической традиции начинают обращаться к понятию «*майндфулнесс*» и соотносить его с понятием «ментализация», которое интенсивно развивается психодинамическими терапевтами в последние десятилетия. Так, самый известный современный представитель психодинамического направления в психотерапии Отто Кернберг подчеркивает, что и ментализация, и

### Academic Articles on Mindfulness pubmed - mindfulness count

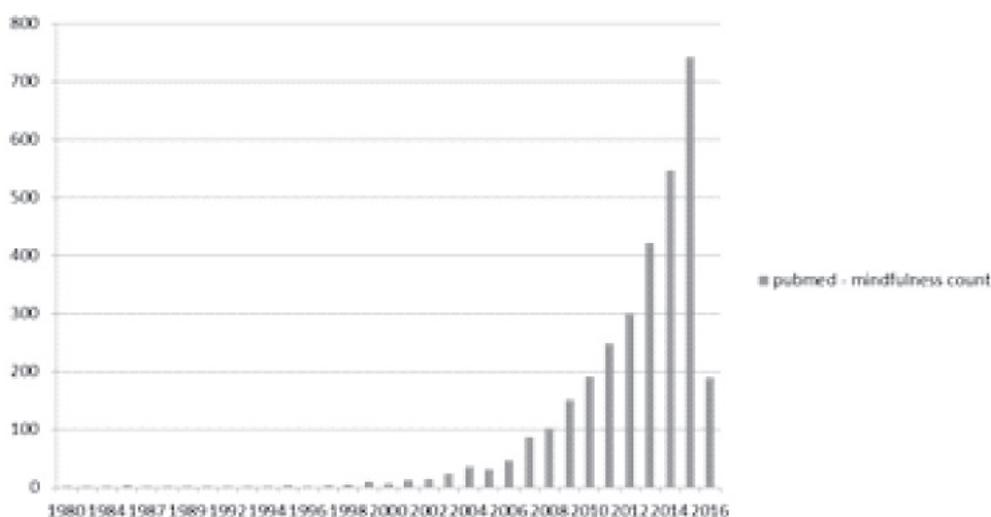


Рис. 1. Кривая роста публикаций по тематике «майндфулнесс»

<sup>6</sup> Подобно тому, как сравнительно недавно вошел в профессиональный язык российских специалистов такой термин, как «прокрастинация» (склонность откладывать дела на потом).

<sup>7</sup> Очень выразительно об этом различии свидетельствует рассказ молодой женщины после поездки в Индию. Когда она, как обычно, спешила, чтобы осуществить очередной насыщенный план на текущий день пребывания в Индии, сопровождающая девушка предложила ей остановиться и немного посидеть, посмотреть вокруг. «Зачем?» — спросила европейка. — «Я ведь не устала», на что местная девушка ответила: «Душу подождать надо».

майндфулнесс возможны только при зрелой структуре и интегрированности объектных репрезентаций [68]. Быть «майндфул», указывает он, означает умение осознать чувства и фокусироваться на них без непосредственного отреагирования (*acting out*) в результате этих чувств. Также и ментализация — способность реконструировать и понимать свое и чужое психическое состояние — является ключевым процессом для регуляции эмоций.

Таким образом, тесная связь психологической практики и социо-культурного контекста отразилась в тенденциях развития двух ведущих направлений психотерапии, представленных психодинамической и когнитивно-бихевиоральной парадигмой, и, в конце концов, вылилась в их пересечение на поле парадигмы социального познания [21].

Рассмотренные выше тенденции развития психотерапии демонстрируют тесную связь социокультурной ситуации и востребованного инструментария, призванного справиться с теми вызовами, которые развитие цивилизации предъявляет человеку, и смягчить деструктивное воздействие культуры.

В российской психологии мышления, начиная с 1970-х гг., когда психологической практики в форме консультирования и психотерапии в России фактически не было, возник интерес к понятию «рефлексия» [1; 10; 22; 30]. Одним из первых стал его разрабатывать Н.Г. Алексеев — исследователь, вклад которого в развитие методологии научного исследования еще предстоит оценить. В 1981 г. на одном из домашних семинаров, посвященных этой проблеме, он *выдвинул тезис о том, что во второй половине XX в. понятие рефлексии становится центральным в связи с особенностями социокультурной ситуации*. Одной из существенных характеристик рефлексии он считал способность к установлению отношений между разными содержаниями. Осознание самого себя он называл «вырожденной рефлексией», так как отсутствует Другой, с которым устанавливаются отношения, т. е. подобно Выготскому он указывал на генетическое происхождение высшей психической функции из коммуникативного социального пространства. Первоисточник интереса к рефлексии в обществе Н.Г. Алексеев связывал с философией Нового времени, когда вместе с идеей равенства людей начинает приобретать ценность способность к установлению отношений.

Обосновывая тезис о возрастающей важности понятия «рефлексия» во второй половине XX в. по аналогии с Новым временем, Н.Г. Алексеев вскрыл те специфические социокультурные условия, которые этому способствовали<sup>8</sup>:

- становление самых разных культур в рамках одного человеческого региона;
- потеря и поиски абсолюта (ценности теряют свой смысл, все большая относительность норм);
- все большая специализация труда и отсутствие профессиональной устойчивости (необходима

мобильность — способность к переучиванию), что трудно, если у человека не выработана способность к установлению отношений между профессиями, между кооператорами, установления отношений между своей деятельностью и другой;

- изменчивый характер взаимодействия людей (обилие отношений требует установления отношений между ценностями, привычками, характером и т. д.).

Свой удивительно точный прогноз относительно перспектив понятия «рефлексия» в науке и практике Н.Г. Алексеев сформулировал в лаконичной формуле, дословно мною записанной во время семинара: «В занятиях рефлексии отражается реальная потребность нашего дня. Понимание этого социокультурного контекста увеличивает наши возможности в исследовании рефлексии».

Современная психотерапия действительно сфокусирована на задаче компенсации дефицита рефлексивных способностей и непрерывно совершенствует инструментарий по развитию рефлексивных функций, причем, как было показано выше, это одинаково относится к двум главным направлениям — психодинамическому и когнитивно-бихевиоральному. На основе понятия «ментализация», обозначающего способность к пониманию своих и чужих ментальных состояний, развивается одно из наиболее ярких и влиятельных направлений современной психодинамической психотерапии, которое так и называется — **психотерапия, основанная на ментализации** [3]. Что касается когнитивно-бихевиоральной психотерапии, то она изначально включала в себя изолированные технологии по формированию рефлексивной способности (дневники с фиксацией мыслей и чувств, лежащих в основе разных поведенческих паттернов, сократический диалог и др.). Как было неоднократно показано нами, основные шаги в работе когнитивного терапевта представляют собой рефлексивный акт, вынесенный в диалогическое пространство общения с пациентом, а его постепенная интериоризация приводит к преодолению дефицита рефлексивной способности. Структура рефлексивного акта была описана Н.Г. Алексеевым на основе идей Фихте и дополнена В.К. Зарецким, по аналогии с ней нами были рассмотрены техники работы когнитивных терапевтов, начиная с пионерских работ А. Бека и заканчивая современными технологиями по развитию майндфулнесс [34; 35; 40]. Результатом систематического применения этих техник является овладение собственным мышлением, эмоциями и поведением — способность к **саморегуляции**.

Согласно Дж. Вертчу, «...возникновение способности к саморегуляции в онтогенезе — центральная тема работ Выготского и его последователей. ... его идеи о саморегуляции могут быть правильно поняты только если мы проводим генетический анализ, входящий к истокам саморегуляции» [89, р. 66]. Блестящий генетический анализ истоков саморегуля-

<sup>8</sup> Уже тогда, в 1980-х гг. Н.Г. Алексеев обратил внимание на религиозный ренессанс в России и связал это с поисками абсолюта. Он утверждал, что если эта тенденция разовьется (поиски абсолюта не только в смысле бога, но и устойчивости норм), то увлечение рефлексией сойдет на нет.

ции процессов социального познания, проделанный М. Тамаселло и Ч. Ферниху, был описан в специальных разделах данной статьи.

Встает закономерный вопрос, в каком возрастном периоде происходит наиболее интенсивное дальнейшее развитие процессов социального познания и возникновение его сознательного опосредствования рефлексивным инструментарием, на дефицитность которого при психической патологии было указано выше. Как отмечает R. Gur — эксперт проекта RDoC, ответственный за домен социальных когнитивных, отчетливое улучшение показателей социального познания происходит в период от 7 до 21 года [65], т. е. путь к высшим формам социального познания лежит через подростковый возраст.

### **Переход к высшим формам социального познания — проблема сензитивного периода**

Подростковый возраст всегда привлекал внимание разных исследователей, его специфике посвящено немало работ [20], о значительных сдвигах в границах подросткового возраста и специфике его протекания в современном мире пишут ведущие специалисты психологии развития [31; 33].

Тем удивительнее, что сравнительно немного работ о развитии социального познания у подростков [32]. Видимо, большинство исследователей, как отечественных, так и зарубежных, интересовало вопрос о том, с какого момента и под влиянием каких факторов у детей появляется способность понимать намерения и чувства другого человека, а также сопереживать ему. Так или иначе, основной массив исследований развития социального познания в онтогенезе касается детей, не достигших или только достигших подросткового возраста [28].

Если мы опять обратимся к Выготскому, то можно зафиксировать, что подростковому возрасту у него посвящено два специальных исследования, причем одно из них — «Проблема возраста» [8] — написано на пике зрелости его научных разработок — в последние два года жизни. Именно в этой работе Выготский развивает одно из самых важных понятий для дальнейшего исследования факторов социального познания в онтогенезе — **понятие социальной ситуации развития**.

Во втором исследовании — «Педологии подростка» — Выготский указывает, что «...ключ к возрастному пониманию психологии... заложен в проблеме направленности, в проблеме движущих сил, в структуре влечений и стремлений ребенка» [4]. *Ссылаясь на работы своего современника А.Б. Залкинда, изучавшего потребности подросткового возраста, Л.С. Выготский отмечает эгоцентрическую установку как главную характеристику мышления подростка, специфику которой он раскрывает как повышенный интерес подростка к самому себе. То есть этот период можно рассматривать как сензитивный для развития рефлексивной способности. Преодоление эгоцентризма происходит через контакт с другими, так как только путем уста-*

*новления отношений между своей внутренней жизнью и жизнью других возможно развитие рефлексии.*

В самое последнее время появляются работы со ссылками на труды Выготского, обосновывающие необходимость и важность исследования СП именно в подростковом возрасте. Среди таких работ следует в первую очередь упомянуть обзорную статью итальянских исследователей: ««No more a child, not yet an adult»: studying social cognition in adolescence» — «Уже не ребенок, но еще не взрослый: изучение социального познания у подростков» [46].

Отмечая небольшое количество и фрагментарный характер работ, посвященных СП у подростков, A. Brizio с соавторами [46] убедительно обосновывают необходимость изменения такого положения вещей, называя ряд веских причин, связанных с особенностями социальной ситуации развития подростков:

1) это возраст, когда вчерашний ребенок все больше разворачивается к внешнему миру и расширяет свои связи с ним, вступает во все более тесные отношения со сверстниками и все больше общается вне семьи, т. е. нагрузка на процессы социального познания резко возрастает и от них зависит успешность социальной интеграции — одной из основных задач данного возрастного периода;

2) в современном мире число подростков и молодых людей в возрасте от 10 до 14 лет самое большое за всю историю человечества — 1,8 миллиарда, т. е. четверть населения всего мира, причем их социальные ситуации развития существенно различаются: основная часть из них проживает в странах с низким и средним уровнем доходов населения, где высоки цифры рождаемости (по Выготскому, социальная зрелость, задаваемая общественными критериями, у подростков из нижних социальных классов фиксируется раньше, в то время как в более благополучных слоях общества разрыв между половой, органической и социальной зрелостью ребенка все время увеличивается, создавая и обостряя основной конфликт этого возраста: «это культура, это историческое развитие человечества разбивает биологическую гармонию созревания...») [4];

3) *основные психические расстройства манифестируют именно в этом возрасте:* шизофрения [82] и расстройства аффективного спектра [51];

4) в этом возрасте резко возрастает риск для физического здоровья в результате травм разного генеза, приема наркотиков, агрессии и аутоагрессии, суицидов, что вместе составляет первую причину смертности в этом возрасте [49];

5) есть свидетельства того, что давление сверстников, недостаточная зрелость психических структур и формирующихся нейрональных связей способствуют тому, что именно проблемы эмоциональной регуляции и принятия взвешенных решений лежат в основе описанных выше рисков для психического и физического здоровья подростков.

Авторы статьи делают вывод, что критически важным является привлечение исследователей и методологов к решению реальных жизненных проблем, которые ставит подростковый возраст. При

этом итальянские ученые, придерживающиеся принципов культурно-исторической психологии и цитирующие Л.С. Выготского, особо подчеркивают, что само представление о подростковом возрасте может различаться в разных культурах и теоретических концепциях. Если начало подростничества определяется биологическими сдвигами в организме, то его завершение и переход в статус взрослого человека во многом зависят от норм общества. Они обозначают период от 10 до 24 лет как переходный период от детства к зрелости в европейском обществе [46], но вслед за Выготским подчеркивают, что для определения завершения подросткового периода и момента наступления взрослости нет никаких природных, биологических критериев, этот переход задается и конструируется культурой, обществом. Очевидно, что с развитием общества основной конфликт этого возраста — разрыв между биологической и социальной зрелостью — все больше обостряется.

Используя лексикон культурно-исторической теории развития психики, А. Вгизіо и ее соавторы указывают, что к этому моменту, принятому в обществе за границу социальной зрелости, подросток должен быть в достаточной мере вооружен культурными средствами (*cultural tools*), которые позволяют ему понимать большой мир социальных отношений, себя и других людей. Пока же подросток не вооружен этими средствами, взрослые должны проявлять толерантность к нему и помогать ему в овладении ими, соотносясь (опять по Л.С. Выготскому!) *с зоной его ближайшего развития* [46; 56; 84].

Быть между детством и взрослостью означает, с одной стороны, строить цели и готовить себя к будущей самостоятельной жизни, а с другой — позволять себе использовать преимущества детства с его ограниченной ответственностью.

Именно с выходом в большой мир начинают проявляться слабые и сильные стороны уже имеющихся у подростков способностей к социальному пониманию, а также складываются благоприятные или неблагоприятные ситуации для дальнейшего развития этих способностей. В социальной ситуации развития подростка продолжает играть большую роль семейное окружение, но все более важными становятся влияния вне семьи — общение со сверстниками. Если подростку удастся интегрироваться в социальную среду сверстников, он чувствует себя более уверенно и его самооценка не подвергается таким испытаниям, как у тех, кто оказывается по тем или иным причинам отвергнутым сообществом.

Огромная роль в развитии социального познания принадлежит культуре в целом — макросоциальным факторам, или тому укладу общества, с которым подросток сталкивается, выходя из семьи в большой социум. В мета-анализе работ по современному взрослению [90] показано, как радикально меняется социальная сеть с переходом от детства к подростковому возрасту, как проходит сепарация и все больше растет потребность в автономии от родителей, достигая пика именно в этом возрасте, возникает интерес к политике, проблемам общества и цивилизации в

целом, поиску своего места и своей позиции в этом сложнейшем пространстве культур и субкультур с их ценностями и нормами. Все это требует постоянного развития самопонимания и понимания других людей, с которыми подросток вступает в разные по интенсивности и близости контакты, принимая разные социальные роли.

Из сказанного видно, что современная культура предъявляет все более высокие требования к рефлексивным функциям, в соответствии с тем прогнозом, который еще в 1980-е гг. был сделан Н.Г. Алексеевым (см. выше). В этой связи интересны данные исследования Н.Н. Толстых и А.М. Прихожан относительно редукции потребности в самопонимании и рефлексии у современного подростка по сравнению с подростками 1970-х гг. [20]. Одной из причин этого может быть постепенное вытеснение *непосредственных контактов* — *face to face* общением в социальных сетях, ведущее к снижению уровня эмоциональной близости и интимности общения [38; 39]. Можно предположить, что рефлексивные функции становятся все более проблемной зоной в развитии молодого поколения. В то же время, как уже отмечалось выше, нагрузка на эти функции непрерывно растет. Возможно, в этом противоречии заключается одна из самых болевых точек современного взросления.

Методы исследования способности к социальному познанию изменяются от возраста к возрасту. Естественно, что для подростков используются более сложные задачи, чем для детей младшего возраста, однако интересно именно сравнение результатов выполнения какой-то одной задачи в разных возрастах. Так, просили детей младшего возраста, подростков и взрослых решать задачу, где требовалось представить эмоциональное состояние свое (*first person perspective*) и другого человека (*third person perspective* — смена позиции) в разных ситуациях [50]. Оказалось, что способность к смене позиции с возрастом улучшается. Похожие результаты в сходном исследовании испытуемых в возрасте от 7 до 27 лет получила и другая группа ученых [58] — способность к смене позиции росла от младшего возраста к подростковому и дальше к взрослости.

Интересны данные Fett et al. [61], показавших, что способность к смене позиции у подростков связана с большей просоциальностью поведения и большим уровнем доверия к партнеру в заданиях на кооперацию. Итальянская группа ученых во главе с одним из авторов цитированной выше обзорной статьи, обосновывающей необходимость исследования процессов социального познания в подростковом возрасте [44], осуществила проект с исследованием детей младшего и старшего подросткового возраста на основе полуструктурированного интервью и экспериментальных заданий, тестирующих развитие способности к ментализации. Это исследование также подтвердило выраженную возрастную динамику от младших к старшим подросткам. При этом оказалось, что подростки лучше способны к осознанию собственных состояний, чем состояний другого, так как последнее предполагает сформировавшуюся

способность к смене позиции. Описанные феномены согласуются с известными данными о подростковом эгоцентризме.

Исследование способности к эмпатии в подростковом возрасте (т. е. способности адекватно откликаться на эмоции других людей) проводилось С. Sebastian et al. [76].

Оказалось, что при выборе подходящего ответа в виньетках с описанием ситуации, в которой оказался другой человек, ответы подростков были менее адекватны, чем ответы взрослых испытуемых.

Все большее количество исследований посвящается рассмотренной выше концепции социального мозга и его развития в детском и подростковом возрасте. В обзоре Blakemore [43] показано, что исследования свидетельствуют о бурном развитии «социального мозга» у подростков. Последние исследования направлены на установление связи между уровнем выполнения задач на социальное познание (например, распознаванием эмоций и развитием структур «социального мозга») у девочек 11–13 лет [69]. Результаты свидетельствуют о лучших показателях у девочек с более функционально зрелыми структурами социального мозга. На рост в подростковом возрасте амгдалы, участвующей в процессах распознавания эмоций, указывает и Goddings с соавторами [63]. Развитие этих структур мозга ведет к росту способности регулировать свои эмоции и лучше справляться со стрессом при предъявлении аффективно значимых стимулов [78]. Очевидно, что проблемы в развитии этих структур могут создавать уязвимость к разным формам психической патологии [55].

В последнее время растет интерес к бихевиоральным моделям развития депрессии и других расстройств как дефицита способности воспринимать подкрепление, т. е. получать удовольствие от того, что обычно приносит его (похвала или другие формы подкрепления). Фактически речь идет о таком механизме, как снижение способности к переживанию удовольствия, или ангедонии — конструкту, который все больше привлекает исследователей социального познания и его нарушений при психической патологии [26]. Оказалось, что именно в подростковом возрасте активно развиваются структуры, связанные с чувствительностью к подкреплению, т. е. противостоящие ангедонии [64].

Ангедония может существенно влиять на социальную мотивацию — снижать направленность на других людей (см. подробнее там же). Авторы теоретической модели механизмов подростковой депрессии считают, что именно снижение чувствительности к подкреплению приводит к тому, что подростки оценивают разные социальные ситуации неправильно, в крайне негативном для себя ключе, что, в конце концов, приводит к депрессии [57; 72].

Снижение чувствительности к подкреплению в социальных отношениях можно рассматривать как механизм **социальной ангедонии** — нарушение социальной мотивации общения, снижение потребности контактов с другими. Безусловный интерес представляют исследования ее влияния на развитие

процессов социального познания в подростковом возрасте — периоде онтогенеза, в котором чаще всего манифестирует психическая патология, включая депрессию и шизофрению. В последние годы роль социальной ангедонии в нарушениях социального познания при шизофрении была доказана в ряде исследований [15; 23; 27].

Еще одно исследование посвящено анализу связи нейрокогнитивного развития с эмоциональной регуляцией в контексте проблемы особой чувствительности подростков к отвержению, т. е. к негативной оценке со стороны других [77]. Анализ показывает, что на нейрокогнитивном уровне существуют проблемы в функционировании отделов, отвечающих за регуляцию эмоций, что может делать подростков особенно чувствительными к негативным оценкам со стороны других людей. Чувствительность к отвержению тесно связана с социальной тревожностью. По последним данным, пики распространенности социальной тревожности приходятся на два возрастных пика — 5 и 13 лет [70]. Поэтому исследование социальной тревожности в подростковом возрасте в контексте проблемы социального познания также представляет большой интерес. Были получены данные о важной роли семейных коммуникаций в росте социальных страхов у детей, особенно стремления родителей подавить собственную активность ребенка и контролировать его [18; 19].

Логично предположить, что социальная тревожность в дальнейшем может приводить к искажению социальной мотивации и доминированию поведения избегания. Сокращение контактов с людьми неизбежно ведет к недоразвитию способности к социальному познанию, тесно связанной с опытом общения, в ходе которого усваивается необходимый инструментарий для ментализации и эмпатии. Таким образом, развитие мозговых структур, связанных с социальным познанием, может тормозиться в результате обедненной практики социальных отношений, проходящих на фоне высокого уровня тревоги и связанного с ней избегания.

Выше мы указали, что подростковый возраст сам по себе является важным фактором риска по различным опасным для физического и психического здоровья инцидентам и обстоятельствам. Поэтому так важно ответить на вопрос о роли социальных когнийций в совладании с различными травматическими обстоятельствами. Отдельное исследование было посвящено роли социальных когнийций в совладании с травматическим стрессом у подростков [83]. В результате обследования 142 подростков, проходящих лечение в стационаре, авторы эмпирически подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что именно нарушенные социальные когнийции, уходящие корнями в нарушение привязанности, играют важную роль в возникновении посттравматического стрессового расстройства у подростков. Из этого следует вывод о необходимости проведения специальных тренировок для подростков, направленных на повышение их способности к ментализации и эмпатии с целью профилактики психического неблагополучия. Однако чи-

сто техническая тренировка вряд ли решит проблему недоверия к миру, поэтому практики неизбежно столкнутся с проблемой ненадежной привязанности, дисфункциональными убеждениями и негативной социальной мотивацией.

Подводя итог краткому обзору исследований социального познания у подростков, следует еще раз подчеркнуть, что прямая аналогия между процессами в нервной системе и социальными когнициями методологически ошибочна, а социальный мозг — это лишь одно из условий (наряду с социальным контекстом и социальной ситуацией развития), в которых происходит взросление и вместе с ним становление процессов социального познания. Центральным же механизмом развития социального познания является трансляция культурных средств саморегуляции в условиях благоприятной социальной ситуации развития.

### **Комплексная многофакторная модель социального познания, основанная на положениях культурно-исторической психологии**

В разработке модели, которая будет описана ниже, мы попытались интегрировать фундаментальный принцип изучения мышления, выдвинутый Л.С. Выготским и не получивший пока, как нам представляется, достаточно внимания со стороны исследователей социального познания. «Мышление и речь» — одна из основополагающих работ Выготского, которая особенно часто цитируется в современных статьях на тему социального познания. Уже на самых первых ее *страницах Выготский формулирует связь мотивации и мышления как основополагающий принцип своего исследования*: «Первый вопрос, который возникает, когда мы говорим об отношении мышления и речи к остальным сторонам сознания, — это вопрос о связи между интеллектом и аффектом. Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из самых основных и коренных пороков всей традиционной психологии... Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или иную сторону» [6].

Продельвая анализ отношения аффекта и интеллекта, Выготский вводит понятие смысловых динамических систем, представляющих собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Этот анализ, по его словам «...позволяет раскрыть прямое движение от потребности побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение — от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности» [5].

Применительно к проблеме социального познания принцип единства аффекта и интеллекта транс-

формируется в необходимость изучения роли социальной мотивации для становления высших форм социального познания. По нашей гипотезе, важнейшим регулятором процессов социального познания с самого рождения становится мотивационная направленность ребенка — направленность на другого человека, которая существует уже с младенчества. Судьба этой направленности, очевидно, зависит и от биологических предпосылок, но важнейшую роль в ее становлении играют поведение близкого взрослого и качество эмоционального контакта, который устанавливается между ним и ребенком, т. е. социальные интерактивные процессы.

На основе приведенной выше гипотезы Томаселло о способности к разделенному вниманию как главному маркеру и источнику дальнейшего развития процесса социального познания были проведены эксперименты с младенцами. В 2015 г. К. Brink с соавторами опубликовали фундаментальный обзор цикла экспериментальных исследований социального понимания на основе методики фиксации времени фокусировки взгляда ребенка на объекте интенциональной направленности другого человека — взрослого (маркером такой направленности на объект у взрослого служила фокусировка внимания на нем в виде пристального разглядывания) [45]. Именно этот показатель способности к разделенному вниманию (shared attention) выступал маркером уровня развития социального понимания у детей 6 месяцев и старше.

Авторы подводят итог исследованию факторов, которые лежат в основе способности к устойчивому разделенному вниманию, т.е. продолжительной фиксации взгляда на общем объекте внимания вслед за взрослым. Оказалось, что таким предиктором является характер взаимодействия с матерью, прежде всего, характер привязанности — дети с надежной привязанностью были способны к более длительной фиксации своего внимания на объекте интереса другого человека (т. е. к разделенному вниманию), чем дети матерей со сверхопекающим или отстраненным поведением по отношению к ребенку.

Данные разных исследований согласуются друг с другом и убедительно подтверждают важную роль надежной привязанности в развитии способности к социальному пониманию и необходимости интеграции культурно-исторической теории и теории привязанности Дж. Боулби в моделях социального познания [37]. При этом тип привязанности можно рассматривать как важнейшую, мотивационную, сторону социального познания, определяющую в дальнейшем структуру мотивации аффилиции — стремление к людям, от людей или против них.

*Рассмотрим перспективы разработки модели СП, основанной на приведенных выше положениях культурно-исторической теории.* Начало ее разработке было положено в исследованиях нарушений социального интеллекта у больных шизофренией [15; 24; 25; 26; 27]. В качестве важнейших истоков этой модели следует также упомянуть основанные на идеях Л.С. Выготского пионерские исследования 1980-х гг., выполненные под руководством Б.В. Зей-

гарник и Ю.Ф. Полякова<sup>9</sup>. В серии работ в рамках проекта, поддержанного фондом РФФ, происходит ее дальнейшее развитие и уточнение.

Предлагаемая модель, с одной стороны, является комплексной, т. е. включает различные компоненты, а с другой стороны — многофакторной, т. е. направлена на учет системы факторов, оказывающих влияние на развитие СП и его нарушения при психической патологии. *В структуру СП включены следующие компоненты:* 1) мотивационный компонент — в соответствии с принципом единства аффекта и интеллекта; 2) рефлексивный компонент — в соответствии с положением об осознанном характере высших психических функций; а также 3) операциональный и 4) поведенческий компоненты, которые в соответствии с положениями о культурно опосредованном и инструментальном характере человеческой психики включают внутренние, интериоризированные в результате освоения накопленных в культуре средств, способы (навыки, стратегии) осуществления процессов социального познания.

*Развивая эту модель на основе положения Л.С. Выготского о натуральных и высших психических функциях, можно представить структуру СП как сложной высшей психической функции, компоненты которой иерархически связаны между собой и относятся к двум уровням:* 1) **высшему — регуляторному**, объединяющему мотивационный и рефлексивный компоненты; 2) **соподчиненному исполнительному**, которому соответствуют операциональный и поведенческий компоненты.

Остановимся подробнее на каждом из выделенных четырех компонентов.

1. **Мотивационный компонент СП** раскрывается в данной модели как направленность личности на других людей или же, напротив, игнорирование социальных контактов вплоть до стремления избежать контактов с Другими. При этом потребность в таких контактах может оставаться достаточно острой, а за поведенческим избеганием стоять страх отвержения. Фактически мотивационный компонент СП близок по смыслу к понятию мотивов аффиляции. Структура мотивации общения в одной из известных ее моделей [30] включает два устойчивых мотива личности: аффилятивную тенденцию (стремление к принятию и контактам с разными людьми, как близкими, так и малознакомыми) и чувствительность индивида к отвержению другими (страх отвержения). Под стремлением к принятию в данном случае понимается потребность в других людях, предпочтении общества людей другим видам активности, а также склонность опираться на других людей при решении сложных жизненных ситуаций. Для нас особый интерес представляет страх отвержения, который непосредственным образом связан с социальной тревожностью, ставшей одним из центральных эпидемиологических трендов нашего времени, особенно среди детей, подростков и молодежи. Выраженный страх социальной оценки и высокий уровень социального дистресса

(дискомфорта в контактах), а также социальная ангедония (отсутствие удовольствия от общения) составляют вместе то, что в рамках данной модели мы обозначаем как негативная социальная мотивация общения. Напротив, высокий уровень эмпатической заботы может свидетельствовать о направленности на другого человека, т. е. позитивной, альтруистической социальной мотивации.

2. **Рефлексивный компонент СП** тесно связан с осознанностью и произвольной регуляцией процессов социального познания. Его исследование позволяет оценить способность развернуть и сделать осознанным, целенаправленно построить процесс ментализации или свою поведенческую стратегию в контактах с другими, а также оценить их эффективность как способов социального познания и принять решение об их перестройке, в случае необходимости. Важным механизмом рефлексии является способность к децентрации и к учету позиции другого человека, предполагающая умение взглянуть на ситуацию глазами Другого.

3. **Операциональный компонент** отражает все свернутые и автоматизированные навыки оценки, интерпретации и принятия решений в социальных ситуациях, способность к пониманию и распознаванию эмоционального, интеллектуального и физического состояния другого человека. Следует подчеркнуть, что процессы ментализации могут происходить как на операциональном, так и на рефлексивном, осознанном уровне. Чем лучше развиты процессы социального познания, тем шире у индивида возможности его осознанной рефлексивной регуляции.

4. **Поведенческий компонент** включает, прежде всего, устойчивые стратегии переработки информации и внешнего поведения, которые могут быть более или менее осознаны и подвержены регуляции. Специфика поведенческого компонента заключается именно в преимущественно используемых стратегиях поведения в социальных контактах. Среди них, например, социальное избегание, социальные сравнения, социальная агрессия и т. д.

*Положение о роли культуры в широком смысле и ее специфике в разные исторические периоды, конкретизированное Л.С. Выготским в понятии социальной ситуации развития, предполагает рассмотрение системы социальных факторов влияния, определяющих на основе механизмов интериоризации развитие личности и систему ее отношений с миром.* Разработанная на основе положений культурно-исторической концепции *многофакторная психо-социальная модель расстройств аффективного спектра* [9; 40] может быть положена в основу исследования факторов, обуславливающих нарушения СП. Модель включает четыре уровня (макросоциальный, семейный, личностный и интерперсональный), на каждом из которых можно выделить блок факторов, оказывающих влияния на процессы СП и его нарушения.

<sup>9</sup> В эти годы, когда не появился еще сам термин «социальное познание», были получены обширные эмпирические данные о нарушениях мотивационного компонента мышления, его смысловой и рефлексивной регуляции, а также общей коммуникативной направленности мышления у больных шизофренией (Николаева, Коченов, 1983; Соколова, 1975; Зарецкий, Холмогорова, 1983; Зейгарник, Холмогорова, 1985; Холмогорова, 1983; Критская, Мелешко, Поляков, 1999).

1. **Макросоциальный уровень** включает такие факторы, как культурные нормы и ценности, правила и способы взаимодействия и т. п. На современном историческом отрезке огромную роль в процессах СП начинают играть такие технические средства, как Интернет и мобильная связь, когда коммуникация между людьми начинает все больше перемещаться в блоги, сайты и социальные сети. Встает вопрос, как отразится сокращение непосредственного общения face to face у молодого поколения на трансляции инструментов социального познания при развитии высшего, регуляторного уровня социального познания (на мотивации общения и рефлексии). На данный момент уже получены данные, что предпочтение общения в социальных сетях и время, которое проводит в них подросток, прямо связаны с ростом социальной тревожности, т. е. негативной социальной мотивации общения [17; 73].

2. **Семейный уровень** включает такие факторы, как тип привязанности, по Дж. Боулби, характер семейных коммуникаций, правила, регулирующие стиль коммуникаций в семье, степень внимания в семье к психической и эмоциональной жизни ее членов, возможность метакоммуникации или обсуждения своей эмоциональной и психической жизни и т. д. На современном историческом отрезке можно констатировать сокращение времени, проводимого совместно в живом контакте членами семьи, что тоже во многом связано с распространением технических средств связи, а также с ослаблением связей между поколениями в семье.

3. **Индивидуально-личностный уровень** включает такие факторы, как личностные черты и убеждения, определяющие мотивацию, стиль взаимодействия и поведенческие стратегии в социальных отношениях, а также влияющие на развитие эмоциональной сферы и рефлексивных способностей. Специфичной для современной культуры является такая личностная черта, как перфекционизм, играющая важную роль в психическом неблагополучии современного человека; также особо следует отметить враждебные установки, искажающие процессы СП. К этому уровню относятся также некоторые устойчивые характеристики когнитивной сферы, которые могут оказывать

влияние на процессы социального познания (например, общий интеллект).

4. **Интерперсональный уровень** включает такие факторы, как широту и качество социальных связей человека, обеспечивающих социальную поддержку, включая инструментальную и эмоциональную, частоту и глубину контактов с другими людьми и т. п. Как уже упоминалось выше, одним из следствий технического прогресса стало сокращение живого общения при росте возможностей непрямой коммуникации и увеличении времени, проводимого в виртуальном контакте, что с необходимостью оказывает влияние на широту и качество социальных контактов — факт, уже привлекающий внимание исследователей [59].

На рис. 2 в схематичном виде представлена комплексная многофакторная модель СП.

## Заключение

В статье с позиций культурно-исторической психологии были рассмотрены теоретические и эмпирические исследования, а также практические методы развития социального познания. Было показано, что культурно-историческая концепция развития психики Л.С. Выготского помогает исследователям преодолеть методологические тупики и ответить на сложнейшие вопросы о происхождении способности к социальному познанию в фило- и онтогенезе, объяснить широкое распространение в современном обществе психотерапевтических методов, направленных на компенсацию дефицитарности рефлексивных функций, и выдвинуть гипотезу о подростковом возрасте как сензитивном периоде для развития высших форм социального познания. Предлагаемая многофакторная комплексная модель СП (рис. 2), построенная с опорой на положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, требует дальнейшей разработки, направленной на преодоление редуccionистских биологических подходов и обоснование ведущей роли культуры в процессах СП на основе комплексного изучения различных психосоциальных факторов и компонентов СП.

Многофакторная комплексная модель СП, основанная на культурно-исторической теории:

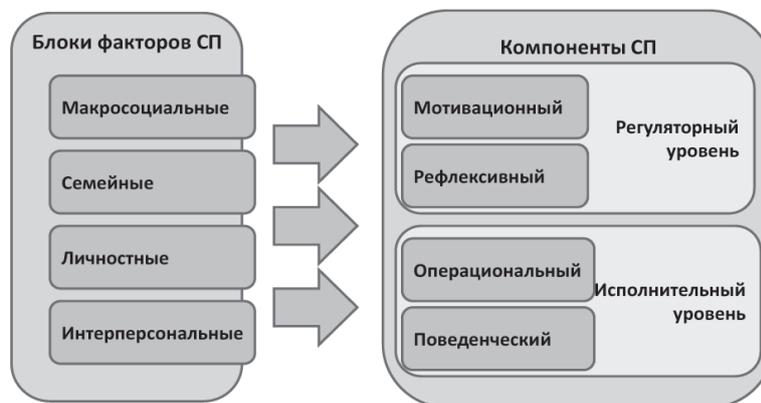


Рис. 2. Многофакторная модель СП, основанная на культурно-исторической теории

## Финансирование

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда (грант № 14-18-03461) на базе ФГБУ «ФМИЦПН» Минздрава России.

## Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2002.
2. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. Киев, 1994. 511 с.
3. *Бейтман Э., Фонаги П.* Лечение пограничного расстройства личности с опорой на ментализацию: практическое пособие. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2014. 248 с.
4. *Выготский Л.С.* Педология подростка. Т. 2. М.: Изд-во БЗО 2 МГУ, 1930. 167 с.
5. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436. (Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 1).
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С.5–301. (Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2).
7. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436. (Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3).
8. *Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной) психологии. М.: Педагогика, 1984. С.243–432. (Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4).
9. *Гарянян Н.Г., Холмогорова А.Б.* Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств как основа их интегративной психотерапии // Социальная и клиническая психиатрия. 1998. № 1. С. 94–102.
10. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
11. *Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б.* Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 108–118.
12. *Лайнен М.* Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности. М.; СПб.; Киев, 2008. 590 с.
13. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека. М.: Изд-во МГУ, 1962. 431 с.
14. *Мак-Вильямс Н.* Формулирование психоаналитического случая. М.: НФ «Класс», 2015. 328 с.
15. *Минакова К.Ю., Холмогорова А.Б.* Социальная ангедония, депрессия и социальный интеллект у больных шизофренией: существует ли связь? // Психическое здоровье. 2014. № 12. С. 52–69.
16. *Обухова Л.Ф.* Неоконченные споры: П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 31–41.
17. Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп / А.Б. Холмогорова, Т.В. Авакян, Е.Н. Клименкова, Д.А. Малюкова // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 102–129.
18. *Павлова Т.С., Холмогорова А.Б.* Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 1. С. 29–43.
19. *Павлова Т.С., Холмогорова А.Б.* Семейные факторы социальной тревожности у детей дошкольного возраста // Дефектология. 2010. № 6. С. 30–38.
20. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология подросткового возраста. М.: ЮРАЙТ, 2016. 406 с.
21. *Пуговкина О.Д., Холмогорова А.Б.* Основные этапы и направления изучения когнитивных дисфункций при депрессиях [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2015. № 6(35). URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2015\\_6\\_35/pomer02.php](http://mprj.ru/archiv_global/2015_6_35/pomer02.php) (дата обращения: 09.06.2016).
22. *Рубцов В.В.* Развитие рефлексивных процессов младших школьников в учебной деятельности. Новосибирск, 1995.
23. *Рычкова О.В.* Нарушения социального интеллекта при шизофрении: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2013. 478 с.
24. *Рычкова О.В., Холмогорова А.Б.* Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Ч. I: Концепция «социальный мозг» — продукт современной нейронауки // Культурно-историческая психология. 2012. № 3. С. 86–94.
25. *Рычкова О.В., Холмогорова А.Б.* Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Ч. II: Концепция «социальный мозг» — структурные компоненты и связь с психопатологией // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 86–95.
26. *Рычкова О.В., Холмогорова А.Б.* Нарушения социального познания: Новая парадигма в исследованиях центрального психологического дефицита при шизофрении. М.: Форум, 2016. 288 с.
27. *Рычкова О.В., Холмогорова А.Б.* Социальная ангедония и нарушения социальной направленности при шизофрении // Сборник материалов научной конференции «Теоретические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии». М.: ФГБУ «Научный центр психического здоровья» РАМН, МГППУ, 2013. С. 92–93.
28. *Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А.* Модель психического в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009. 416 с.
29. *Сигел Д.* Майндсайт. М., 2015. 323 с.
30. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
31. *Смирнова Е.О.* Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 25–35.
32. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
33. *Толстых Н.Н.* Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 7–24.
34. *Холмогорова А.Б.* Когнитивно-бихевиоральная терапия «на гребне третьей волны»: революционный поворот или новые акценты? // Современная психотерапия психических расстройств. 2016. № 2. С. 16–21.
35. *Холмогорова А.Б.* Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1983.
36. *Холмогорова А.Б.* Обострение борьбы парадигм в науках о психическом здоровье: в поисках выхода // Социальная и клиническая психиатрия. 2014. № 4. С. 53–61.
37. *Холмогорова А.Б.* Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. 2015. № 3. С. 25–43.

38. Холмозорова А.Б., Воликова С.В., Пуговкина О.Д. Социальное познание и его нарушения в процессе онтогенеза: Ч. 1: История и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 1–11.
39. Холмозорова А.Б., Воликова С.В., Пуговкина О.Д. Социальное познание и его нарушения в процессе онтогенеза: Ч. 2: Модели и методы исследования // Вопросы психологии. 2015. № 6. (в печати).
40. Холмозорова А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: Медпрактика-М, 2011. 480 с.
41. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Электронный ресурс]. Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 116 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=94361> (дата обращения: 01.09.2016).
42. Baer R.A. Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness / R.A. Baer, G. Smith, J. Hopkins, J. Krietemeyer, L. Toney // *Assessment*. 2006. Vol. 13. P. 27–45.
43. Blakemore S.J. The social brain in adolescence // *Nature Reviews Neuroscience*. 2008. Vol. 9. P. 267–277. doi: 10.1038/nrn2353
44. Bosco F.M., Gabbatore I., Tirassa M. A broad assessment of theory of mind in adolescence: the complexity of mindreading // *Consciousness and Cognition*. 2014. Vol. 24. P.84–97.
45. Brink K.A., Lane J.D., Wellman H.M. Developmental pathways for social understanding: linking social cognition to social contexts // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. P. 1–11.
46. Brizio A. «No more a child, not yet an adult»: studying social cognition in adolescence / A. Brizio, I. Gabbatore, M. Tirassa, F. Bosco // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 6. P. 1–12.
47. Brothers L. The social brain: a project for integrating primate behaviour and neurophysiology in a new domain // *Concepts Neuroscience*. 1990. Vol. 1. P. 227–251.
48. Carpendale J., Lewis C. How children develop social understanding. Oxford: Blackwell, 2006. 323 p.
49. Casey B.J., Caudle K. The teenage brain self control // *Current Directions in Psychological Science*. 2013. Vol.22. P. 82–87.
50. Choudhury S., Blakemore S.-J., Charman T. Social cognitive development during adolescence // Oxford University Press. 2006. Vol. 1, P. 165–174.
51. Costello E.J. Development and natural history of mood disorders / E.J. Costello, D.S. Pine, C. Hammen, J.S. March, P.M. Plotsky, M.M. Weissman et al. // *Biol. Psychiatry*. 2002. Vol. 52. P. 529–542.
52. Crafa D., Nagel S.R. Traces of culture: the feedback loop between brain, behavior, and disorder // *Transcultural Psychiatry* (in press). 2015. 46 p.
53. Crawford M. The cooperative solving of problems by young chimpanzees // *Comparative psychology monographs*. 1937. Vol. 14. P. 1–88.
54. Cuthbert B.N. The RDoC framework: facilitating transition from ICD/DSM to dimensional approaches that integrate neuroscience and psychopathology // *World Psychiatry*. 2014. Vol. 13. P. 28–35.
55. Dahl R.E. Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address // *Annals of The New York Academy of Sciences*. 2004. Vol. 1021. P. 1–22. doi: 10.1196/annals.1308.001
56. Daniels H., Cole M., Wertsch J.V. The Cambridge Companion to Vygotsky. N.Y.; NY: Cambridge University Press. 2007. 434 p.
57. Davey C.G., Yucel M., Allen N.B. The emergence of depression in adolescence: Development of the prefrontal cortex and the representation of reward // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2008. Vol. 32 (1), P. 1–19.
58. Dumontheil I., Apperly I.A., Blakemore S.-J. Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence // *Developmental Science*. 2010. Vol. 13. P. 331–338.
59. Dunbar R. How many friends does one person need?: Dunbar's number and other evolutionary quirks. London: Faber & Faber, 2010. 302 p.
60. Fernyhough C., Meins E. Private speech and theory of mind: Evidence for developing interfunctional relations // Private speech, executive functioning and the development of verbal self-regulation / A. Winsler (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 315–329.
61. Fett A.K.J. Trust and social reciprocity in adolescence—a matter of perspective-taking / A.K.J. Fett, S.S. Shergill, P.M. Gromann, I. Dumontheil, S.-J. Blakemore, F. Yakub et al. // *Journal of Adolescence*. 2014. Vol. 37. P.175–184 doi: 10.1016/j.adolescence.2013.11.011
62. Frances A. RDoC is necessary, but very oversold // *World Psychiatry*. 2014. Vol. 13. P. 48–49.
63. Goddings A. The influence of puberty on subcortical brain development / A. Goddings, K.L. Mills, L. Clasenc, J.N. Giedd, R.M. Viner, S.-J. Blakemore // *Neuroimage*. 2014. Vol. 88. P. 242–251. doi: 10.1016/j.neuroimage.2013.09.073
64. Gottfried J.A. Neurobiology of sensation and reward. Boca Raton, FL: CRC Press, 2011. 466 p.
65. Gur R.C., Gur R.E. Social Cognition as an RDoC Domain // *Am J Med Genet B Neuropsychiatr Genet*. 2016. Vol. 171B. P. 132–141.
66. Hayes S.C. Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies // *Behavior Therapy*. 2004. Vol. 35. P. 639–665.
67. Kabat-Zinn J. Wherever you go, there you are: mindfulness meditation in everyday life. N. Y.; NY: Hyperion, 1994. 304 p.
68. Kernberg O. Mentalization, mindfulness, insight, empathy, and interpretation // The inseparable nature of love and aggression: clinical and theoretical perspectives / O.F. Kernberg (ed.). Washington, DC London, England: American Psychiatric Publishing, 2011. P. 57–79.
69. Klapwijk E.T. Increased functional connectivity with puberty in the mentalising network involved in social emotion processing / E.T. Klapwijk, A.L. Goddings, S.B. Heyes, G. Bird, R.M. Viner, S.-J. Blakemore // *Hormones and Behavior*. 2013. Vol. 64. P. 314–322. doi: 10.1016/j.yhbeh.2013.03.012
70. McGinn L.K., Newman, M.G. Status update on social anxiety disorder // *International Journal of Cognitive Therapy*. 2013. Vol. 6 (2). P. 88–113.
71. Mehrabian A., Ksionzky S. A theory of affiliation. Lexington: Mass Lexington Books, 1974. 212pp.
72. Mellick W., Sharp K. Neuroeconomics for the study of social cognition in adolescent depression // *Clinical Psychology Science and Practice*. 2015. Vol. 9. P. 255–276.
73. Pierce T. Shyness and technology: face-to-face communication versus technological communication among teens // *Computers in Human Behavior*. 2009. Vol. 24. Iss. 6. P. 1367–1372.
74. Premack D., Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? // *Behavioural and Brain Sciences*. 1978. V. 1. P. 515–526.
75. Sankararaman S. The genomic landscape of Neanderthal ancestry in present-day humans / S. Sankararaman, S. Mallick, M. Dannemann, K. Prüfer, J. Kelso, S. Pääbo, N. Patterson, D. Reich // *Nature*. 2014. Vol. 20. P. 354–357.
76. Sebastian C.L. et al. Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents

- and adults / C.L. Sebastian, N.M. Fontaine, G. Bird, S.-J. Blakemore, S.A. De Brito, E.J. McCrory et al. // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2011. Vol. 7. P. 53–63.
77. *Sebastian C.* Social cognition in adolescence: Social rejection and theory of mind // *Psicologia Educativa*. 2015. Vol. 21. P. 125–131.
78. *Spear L.P.* Heightened stress responsivity and emotional reactivity during pubertal maturation: implications for psychopathology // *Development and Psychopathology*. 2009. Vol. 21. P. 87–97. doi: 10.1017/S0954579409000066
79. *Teasdale J.D.* Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: empirical evidence / J.D. Teasdale, R.G. Moore, H. Hayhurst, M. Pope, S. Williams, Z.V. Segal // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2002. Vol. 70. Iss. 2. P. 275–287.
80. *Tomasello M.* A natural history of human thinking. Cambridge: Harvard University Press, 2014. 192 p.
81. *Tomasello M.* The cultural origins of human cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 254 p.
82. *Van Os J., Kapur S.* Schizophrenia // *Lancet*. 2009. Vol. 374. P. 635–645.
83. *Venta A.* Social cognition mediates the relation between attachment schemas and posttraumatic stress disorder [Электронный ресурс] / A. Venta, C. Hatkevich, W. Mellick, S. Vanwoerden, C. Sharp // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2016. June 23 URL: <http://psycnet.apa.org/?&fa=main.doiLanding&doi=10.1037/tra0000165> (дата обращения: 01.09.2016). doi: 10.1037/tra0000165
84. *Vygotsky L.S.* Mind in society: the psychology of higher mental functions. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 91 p.
85. *Wakefield J.C.* Wittgenstein's nightmare: why the RDoC grid needs a conceptual dimension // *World Psychiatry*. 2014. Vol. 13. P. 38–39.
86. *Wells A.* Metacognitive therapy // *Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy* / J.D. Herbert & E.M. Forman (Eds.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc, 2011. P. 83–108.
87. *Wells A.* Metacognitive therapy: a practical guide. New York: Guilford Press. 2008. 316 p.
88. *Wertsch J., Stone C.* The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of the higher mental functions // *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* / J.V. Wertsch (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 378 p.
89. *Wertsch J.V.* From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory // *Human Development*. 2008. Vol. 51. P. 66–79.
90. *Wrzus C.* Social network changes and life events across the life span: a meta-analysis / C. Wrzus, M. Hänel, J. Wagner, F.J. Neyer // *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139. P. 53–80. doi: 10.1037/a0028601