

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Чеснокова О.Б.,
МГУ им. М.В.Ломоносова*

Понятие **социального интеллекта** (social intelligence) впервые было введено в 1920 году Торндайком. Исследования социального интеллекта в основном велись в рамках психометрического подхода. Основными вопросами для этих исследований было нахождение эмпирических коррелятов социального интеллекта в межличностной ситуации и проблема соотношения так называемого общего и специального интеллекта. Широкое распространение информационного подхода; новые данные когнитивных наук (а не только когнитивной психологии); запросы психологической практики; трудности в четком определении; а самое главное - проблема подбора адекватного метода исследования привели к тому, что в 70-е годы всю совокупность познавательных процессов, опосредующих ориентировку в сфере человеческих отношений и поведение в конкретных межличностных ситуациях, стали обозначать термином “ **социальное познание** “. Наименее разработанным является онтогенетический аспект этой проблемы, исследования которого могут вестись на стыке психологии развития, социальной и когнитивной психологии. Большинство современных исследований рассматривают его под углом зрения либо развития представлений в детском возрасте о различных аспектах социальной действительности, либо как становление способности ребенка интерпретировать невербальное поведение и эмоциональные проявления окружающих его людей. Целью настоящей статьи является попытка найти новые методологические и экспериментальные плоскости исследования социального познания в детском возрасте.

Определение социального познания

Социальный интеллект (СИ) - общая познавательная способность, обеспечивающая познание и ориентацию в реальных жизненных отношениях личности с социальной действительностью, формирующихся и проявляющихся в конкретных ситуациях. Интерес к С.И. возник на стыке социальной и когнитивной психологий. Понятие С.И. Торндайк определял как способность пони-

мать других людей и действовать в соответствии с этим в межличностных ситуациях. Им же был поставлен вопрос, получивший свое дальнейшее развитие в последующих работах многих исследователей: в чем состоит специфика познания именно социальной (в узком смысле) реальности в отличие от познания неодушевленных предметов, чье функционирование детерминировано совершенно иными законами. Он предложил выделять социальный, абстрактный (математический) и практический (физический) интеллекты.

Ответ на этот вопрос подразумевал выделение критериев сравнения социальной и физической реальностей; например, стабильность, предсказуемость, характер причинно-следственных связей и т.д. В настоящее время принято считать, что и в той, и в другой реальности можно найти явления, детерминированные разными законами и требующими совершенно разных уровней и способов познания. (Обзор подобных работ см. Миттау F. 1985). Мы исходим из того, что одним из основных различий между социальной (межличностной) и физической реальностями является наличие внутренней психической активности субъектов, что и может являться силой, побуждающей их активность, в отличие от неодушевленных физических объектов.

В 1922 К.Левин в статье “Понятие генезиса в физике, биологии и эволюции истории“ высказал свою точку зрения, чем отличаются физические объекты от социальных объектов по способу их познания. Чтобы познать объект, необходимо понять его идентичность, то есть выявить его инвариантные свойства.

В физике идентичность физического объекта может быть выявлена у неизменного объекта в меняющейся ситуации (например, один и тот же объект в разное время в разных участках пути). В биологии (и психологии) можно говорить о генетической идентичности, так как мы имеем дело с развивающимся объектом (яйцо-цыпленок-курица). Именно поэтому единицы анализа инвариантных свойств объектов должны быть разными.

Не занимаясь специально изучением социального познания, он фактически сформулировал основные принципы его анализа в своей книге “Динамическая теория личности” (1935). Одним из объектов исследования психологии является индивидуальное поведение. Как и относительно изучения других объектов психологического анализа, здесь возможно столкновение аристотелева и галилеева стилей мышления; последний из которых только и мо-

жет быть применен для познания индивидуального поведения человека (К. Левин 1935, Вольфовский В.Е. 1977). Аристотелева традиция заключается в том, что психологические социальные объекты описываются так же, как и физические - то есть описывается внешняя феноменология поведения через внешние атрибутивные характеристики, относя ситуативные проявления к какому-то классу реакций. Этот класс представляет собой статистически наиболее повторяемые усредненные характеристики поведения, описываемые через единственное понятие или через несколько дихотомических понятий. Понимание поведения в этом случае сводится к формально-логическим умозаключениям связи между внешними причиной и следствием, разделенными временным интервалом. С его точки зрения, именно эта традиция неявно прослеживалась в бихевиоризме и психоанализе. Галлилеева традиция состоит в том, что поведение необходимо изучать не через атрибутивные, а через процессуальные характеристики и функциональные зависимости, что дает возможность выявить его генетическую идентичность. С этой точки зрения, индивидуальное поведение представляет собой особое отношение как к физической среде, так и к социальному окружению, объективируемое через ситуативные дискретные проявления. Понять их можно только соотнося с некой идеальной формой. Для К. Левина такой идеальной формой было жизненное пространство личности, взятое в целостности его смысловых и временных характеристик.

Приблизительно в это же время Л.С. Выготский задумывается о проблеме возможности познания чужой психики, фактически намечая одно из направлений последующих исследований онтогенетического аспекта изучения социального познания. Через многие работы Л.С. Выготского проходит идея о том, что первоначально в поведении ребенка реакция на предметы и людей составляет элементарное недифференцированное единство (разные, но не тождественные процессы), из которых в дальнейшем вырастают как действия, направленные на внешний неодушевленный мир, так и социальные формы поведения. Рассматривая мышление как сложную форму поведения, Л.С. Выготский задумывался и о возможности познания чужой психики. Вопрос об этом был поставлен, когда идеи знакового опосредования еще не были оформлены.

Впервые этот вопрос прозвучал в 1925 году в работе “Сознание как проблема психологии поведения” и в “Педагогиче-

ской психологии” в 1926 году. Оспаривая тезис классической интроспективной психологии, что познание чужой души невозможно, он предлагал рассматривать проблему взаимопонимания генетически. Сторонники непознаваемости чужой психики (Введенский А.И.) считали, что душевная жизнь не имеет никаких объективных проявлений. Поэтому познаваема только собственная душа, и единственным методом для этого является интроспекция.

Выготский же считал, что чужую психику познать можно, причем механизм познания чужой психики и самопознания один и тот же. Обнаружить это можно прежде всего в ходе психического развития ребенка. Однако при этом он не соглашался с теми, кто считал, что познать других можно, только познав себя (“Познать чужой гнев можно, только обратившись к опыту переживания и выражения собственного гнева”). Он же намечал обратную последовательность: “Ребенок прежде научается понимать других, и только потом по этому образцу научается понимать себя” (Выготский Л.С. 1926, 1982, с. 206). Таким образом, уже в своих ранних работах он рассматривал проблему понимания человека человеком с позиций интересубъективности возникновения высших психических функций.

Следующий вопрос, который логично вытекал из первого, заключался в следующем: “А за счет чего возможно познание чужой психики?” Рассматривая мышление как “особо сложную форму поведения”, Выготский считал, что мысль о предстоящем действии или поступке всегда проявляется в двигательнотелесной сфере - через подготовительное напряжение соответствующей мускулатуры, позы, жесты. И, предугадывая возможный вопрос оппонентов, он считал, что наиболее сложно перевести на язык движений мыслительные процессы, направленные на познание специфических атрибутов объектов(синий цвет, ...) или на абстрактные понятия (математические формулы, логические отношения,...). Но и здесь возможно установить связь с движениями соответствующих воспринимающих органов или через феномен эгоцентрической речи (в случае сильной и напряженной мысли - шевеления губами).

Исходя из этого, понимание чужих мыслей может протекать как “чтение “ чужого поведения, то есть восприятие системы знаков поведения и последующего их истолкования по их настоящему смыслу. Но как понять “настоящий смысл” поведения че-

ловека ? Выготский пробует ответить и на этот вопрос, говоря о том, что у каждого из нас есть своя привычная манера говорить, скорость походки, темп жестикуляции и речи. Однако эти естественные для человека реакции могут изменяться (например, отклонение от своего среднего времени в обоих направлениях) в двух случаях (особенно это заметно в детском возрасте): если у человека существует внутренняя установка на на какой-нибудь элемент внешней ситуации (чувства, переживания,...) или если дается экспериментальная инструкция (которую испытуемый принимает) намеренно реагировать по-другому - быстро отвечать,... . Сравнивая привычную и измененную манеру поведения человека в какой-либо ситуации, можно догадаться и о его “внутренних раздражителях”, и о смысле ситуации для него.

Высказывая все эти идеи, Выготский, естественно, не ставил перед собой цель изучать социальное познание. Все эти вопросы он рассматривал под углом зрения одной из основных проблем педагогической психологии - овладение поведением ученика и адекватного понимания его внутреннего состояния. В качестве важного средства овладения вниманием ученика он рассматривал средства невербальной коммуникации - прежде всего позу, которая “с ее пластической выразительностью несет в себе те же функции, что и любой внешний знак” (Выготский Л.С. 1926, 1991).

После того как идеи знакового опосредования были уже сформулированы, на примере известного примера с возникновением указательного жеста он проиллюстрировал , что “ ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми”(Выготский Л.С. 1931, 1983, с. 144).

Итак, специально не изучая проблему социального познания, он фактически увязывал его с развитием знаково-символической функции, рассматривая усвоение ребенком многообразия средств и способов ориентировки в сфере человеческих отношений. Предвосхищая последующие исследования, он наметил ряд принципиальных проблем, связанных с развитием способности ребенка интерпретировать “знаки поведения” других людей и управлять их поведением за счет произвольного использования знаково-символических средств. Но главное, как нам кажется, состоит в еще неиспользованном потенциале такого

понятия как “психологический возраст”. Каждая своеобразная ступень онтогенетического развития определяется в том числе и своеобразием генезиса совместной деятельности и особенностями общения со значимыми другими, в котором ребенок приобретает способы ориентировки в межличностном общении и опробует их различные модели. Традиционная же практика изучения развития социального познания в разновозрастных группах детей связано с проведением исследований без учета процессов становления совместной деятельности и межличностных отношений.

К сожалению, эти идеи К.Левина и Выготского Л.С. в достаточной мере не были использованы при изучении онтогенетического аспекта этой проблемы. Внимание исследователей было привлечено к другим нерешенным проблемам.

Исследователи, изучающие социальное познание в теоретическом и прикладном планах, столкнулись прежде всего с проблемой строгого разведения понятия “социальный интеллект” с другими понятиями, прежде всего с “коммуни-кативной компетентностью” и “социальной перцепцией”. Причин для смешения этих понятий существовало несколько, главная из которых - трудности нахождения адекватного метода исследования социального интеллекта.

Во-первых, сконструировать модель социального интеллекта было намного труднее, чем придумать технику изучения межличностного восприятия (прежде всего это касалось интерпретации эмоциональных состояний и невербального поведения человека). Во-вторых, методы исследования межличностного восприятия опирались на объективные основания для проверки правильности ответов испытуемых и имели дело с групповыми данными, в то время как при измерении социального интеллекта исследователи сталкивались с многообразием индивидуальных различий и трудностью моделирования адекватной межличностной ситуацией. В-третьих, те, кто исследовал межличностное восприятие, опирались на методы и приемы социальной психологии. Те, кто исследовал социальный интеллект, работал в рамках психометрического подхода. Использование психометрического подхода к исследованию социальной перцепции еще было возможно, обратный же перенос вызвал бы значительные трудности. В-четвертых, подобно соотношению восприятия и общего интеллекта, социальная перцепция это - по образному выражению

Ж.Пиаже - “исходная, но не единственная питательная среда” для дальнейшего развития социального интеллекта.

В западной психологии до сих пор не утихают дискуссии, как соотносится познание и поведение. Несмотря на непроясненность вопроса о механизмах взаимовлияния, существуют многочисленные экспериментальные данные, подтверждающие это. Например, было установлено, что, с одной стороны, подростки, имеющие высокие показатели межличностного понимания и социального интеллекта, имеют более многочисленные и эмоционально-глубокие дружеские связи и большее количество референтных групп среди людей разного возраста, чем их сверстники с низкими показателями (Kurdec L., Krile D. 1982). С другой стороны, подростки с более высоким социометрическим статусом, обнаруживают значительно более высокий уровень развития способности к пониманию и интерпретации эмоциональных состояний других людей (McGuire K., Weitz J. 1982). Сравнительный качественный анализ ответов детей с устойчивой тенденцией к агрессивным формам поведения и неагрессивных детей по вербальным методикам, описывающим гипотетические проблемные межличностные ситуации, не выявил никаких различий по критерию идентификации проблемных ситуации и уровню их рефлексии. Зато значительные расхождения выявились по числу возможных вариантов их решения (Spivack G., Platt J., Shure M. 1976, Sprinthall N., Collins W. 1988). В современной социальной психологии социальный интеллект принято рассматривать под углом зрения когнитивного компонента коммуникативной компетентности.

Однако одним из основных вопросов на сегодняшний день был и остается вопрос о соотношении так называемого общего и социального интеллектов. Развитие представлений о структуре интеллекта и увеличение возможности статистических методов (структурного моделирования, например) привело к уточнению и поляризации точек зрения относительно этого вопроса. Одни (J.Piaget и его последователи) считают, что один и тот же интеллектуальный механизм обслуживает познание и социальной, и физической действительностей, и что в реальности их развести невозможно. Другие (J.Guilford) полагают, что С.И. - это совершенно особая способность, специфическое сочетание базовых факторов, хотя и входящих в общую структуру интеллекта. Как продолжение этой точки зрения С.И. выделяют как отдельный

тип интеллекта (M.Gardner). Промежуточная точка зрения принадлежит сторонникам выделения разных уровней интеллекта (A.Jensen). За знания о социальной и физической реальности, которые могут быть обобщены на понятийном уровне, отвечает единый абстрактный интеллект. Конкретный же интеллект, опирающийся на малоосознаваемый и труднообобщаемый эмпирический опыт в конкретных ситуациях, функционирует по-разному при взаимодействии с социальными и физическими объектами. Дальнейшее развитие представлений о С.И. связано с распространением триархической теории интеллекта (R.Stenberg 1985, 1990), уделяющей особое внимание построению и выбору поведенческих стратегий на основе разноуровневого анализа поступающей информации; выделению новых функциональных компонентов процесса переработки информации в зависимости от степени новизны задачи и проблемной ситуации и роли конкретного социального окружения в создании условий для стимулирования развития тех или иных познавательных способностей и познавательных стилей.

Широкое распространение информационного подхода, новые критерии анализа переработки информации о самых разнообразных объектах, сложность строгого разведения этих понятий в экспериментальной практике, и, самое главное, трудности в подборе адекватных методов исследования С.И. привели к тому, что с середины 70-х годов вся совокупность познавательных процессов, опосредующих межличностное (социальное) поведение и развитие представлений о социальной действительности, принято обозначать термином “социальное познание“ (social cognition).

В отечественной психологии эта проблема рассматривалась под углом зрения понимания человека человеком (Бодалев А.А.) и социального мышления (Абульханова-Славская К.А.). Однако с позиций возрастной психологии, применительно к развитию социального познания в отечественной психологии можно пока говорить лишь о зарождающихся тенденциях. Рассмотрение социального познания в онтогенетическом аспекте с позиций западной социальной психологии связано прежде всего а) с развитием представлений детей о различных аспектах социальной действительности в разные возрастные периоды (о правилах поведения, о межличностных отношениях, о социальной справедливости) (Damon W., Selman R.), б) с попытками создать возрастную периодизацию уровней развития социального познания, импли-

цитно или эксплицитно базируясь на стадийной модели интеллектуального развития по Ж.Пиаже, в) с соотнесением особенностей развития личности ребенка с качественными сдвигами в развитии социального познания. При это отдельные авторы пытаются отказаться от возрастных ограничений выделенных стадий развития личности, рассматривая социальное познание как одну из интегративных характеристик развития эго-идентичности (Loevinger J. 1993). Каждая стадия отражает уровень социальной и личностной зрелости человека, неизбежно проявляемый в ситуации межличностного взаимодействия. Любая из них может быть конечной и явиться характеристикой личностного типа человека. “Не случайно, в жизни встречаются стареющие подростки, вечные дошкольники, седовласые младенцы”(Цукерман Г.А. 1995, с.51).

Рассмотрение социального познания в онтогенетическом аспекте в отечественной психологии базируется на совершенно иных основаниях, связанных с пониманием закономерностей психического развития ребенка. В рамках одной статьи невозможно решить все проблемы. Мы попытаемся наметить лишь наметить одну из возможных плоскостей рассмотрения этих вопросов.

Развитие представлений детей о межличностных отношениях в детском возрасте

Онтогенетический аспект изучения социального познания связан, как нам кажется, с решением следующих вопросов: 1) как ребенок приобретает способы ориентировки в человеческих отношениях и ситуациях межличностного общения в ходе становления совместной деятельности и межличностных отношений со взрослыми и сверстниками в разные возрастные периоды; 2) особенности развития представлений о межличностных отношениях и тех когнитивных структур, которые и определяют формирование подобных представлений.

В этом пункте анализа нам кажется важным развести понятия “совместная деятельность” и “межличностные отношения”. Интересный вариант такого разведения предложен Е.О. Смирновой. “Совместная деятельность” - это, по определению М.И.Лисиной, взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение совместных усилий для достижения совместного результата. (Лисина М.И., 1986). При этом “(взаим-

мо)отношения” можно рассматривать либо как некий продукт, возникающий после взаимодействия, либо как мотивационную основу для коммуникативной деятельности. В отличие от взаимодействия они не всегда имеют пространственно-временную развертку и внешние проявления (Смирнова Е.О., 1994). Логика развития ребенка в раннем онтогенезе такова, что у ребенка формируются представления только о тех межличностных отношениях, в которые он непосредственно вовлечен, поэтому их тоже можно рассматривать как своеобразный продукт взаимодействия ребенка и взрослого.

У Д.Б.Эльконина в его дневниках имеются очень интересные идеи, которым еще предстоит быть проверенными в будущих исследованиях. В своих работах Д.Б.Эльконин начал употреблять понятие “социальная задача”, которое он определяет как задачу построения и понимания отношений с другими людьми. Основой решения этой задачи является “выпячивание”, по образному выражению Д.Б.Эльконина, и ориентировка на содержание тех качеств себя и партнера, которые необходимы при построении взаимоотношений (1969). А постановка и решение таких “социальных задач” может быть вплетена в контекст самых различных видов деятельности, а иногда перерасти и в самостоятельную деятельность, что происходит, например, в подростковом возрасте.

В многочисленных современных работах указывается, что подобные представления не могут быть сведены к предметным, пространственно - временным и перцептивно-динамическим характеристикам.

Для обозначения когнитивных структур, лежащих в основе системы представлений о межличностных отношениях нам представляется интересным использовать термин “внутренней оперативной модели” (“internal working model”), которую ввел в 1973 году Дж.Булби, изучая отношения привязанности ребенка и взрослого на ранних стадиях онтогенеза. “Оперативной” такая модель названа потому, что ее содержание все время меняется в зависимости от нового опыта. Степень ее изменчивости зависят от: а) возраста (с возрастом она становится более ригидной); б) субъективной наполненности жизни ребенка событиями, которые выявляют значимость конкретных межличностных отношений для него (потеря близких, длительная разлука с родными, появление новых привязанностей вне семейного круга); в) значимо-

сти самих отношений для ребенка в конкретный возрастной период (Sroufe L.A. 1988, Van Jendoorn M.H. 1991).

Содержанием этой модели являются система представлений ребенка, которая включает в себя три основных компонента: 1) образ этих отношений, 2) представление о тех людях, с которыми он связан этими отношениями и 3) о его месте в структуре этих отношений. Фактически, это то, что Хоментаскас Г.Т. называет “субъективными концепциями отношений”. Они составляют часть образа мира (“internal representation of the world”) (M.Main, 1993). Функция этой модели состоит в: 1) структурировании и интеграции любого опыта, связанного с отношениями привязанности, включая и образ себя самого глазами значимых для него людей. Дж.Флейвелл приводит пример такого представления: “Я тот мальчик, про которого мама думает, что он плохой мальчик” (1991) 2) планирование и моделирование во внутреннем плане любых действий, связанных с этими отношениями. Функционирование этих моделей зависит от уровня познавательного развития ребенка (M.Main, 1991, 1993) и от развития плана отражения действительности, которые служат основой для общей системы ориентировки в человеческих отношениях и регуляции этих отношений (Запорожец А.В.). Каким же образом эти модели представлены в сознании ребенка?

На ранних стадиях онтогенеза подобные представления могут существовать скорее как аффективный комплекс. Эти представления возникают в ходе ситуативно-личностного общения (по определению Лисиной М.И.) ребенка с близкими взрослыми. Применительно к ребенку младенческого и раннего возраста, замкнутого, как правило, на ближайшее социальное окружение, речь идет прежде всего о так называемых отношениях привязанности.

Привязанность как очень многоликий феномен принято определять как общую позитивную установку на объект привязанности и зависимость от него, прежде всего эмоциональную. Привязанность как определенный уровень глубинных эмоционально-личностных отношений принято отличать от просто положительных отношений с другими людьми на основе трех основных характеристик: 1) человек стремится к избеганию разлуки с объектом привязанности, 2) отношения с объектом привязанности опосредуют отношение ребенка с самому себе и 3) наличие или отсутствие объекта привязанности может сказываться на характе-

ре деятельности ребенка (особенно в младенческом и раннем возрасте, когда еще не сформированы способы произвольной регуляции своего поведения) (Bowlby J., Ainsworth M., Main M.).

В зарубежной психологии развития наибольшее внимание в настоящий момент уделяется исследованиям представлений детей об отношениях привязанности, ведущихся на стыке детского психоанализа и когнитивной психологии. Применительно к феномену привязанности, этот вопрос конкретизируется следующим образом: 1) как формируются представления ребенка об эмоционально-глубинных отношениях со значимыми для него другими, 2) чем отличаются представления ребенка об отношениях, в которые он вовлечен, от образа отношений, непосредственно с ним не связанных (Main M., 1991).

Базируясь на методологических основах, заложенных в трудах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина, современные исследования доказывают, что на ранних стадиях онтогенеза представления ребенка о значимых отношениях даны в пространстве значений, смыслов и переживаний. Именно эмоциональная значимость отношений с близкими взрослыми и первые эмоциональные обобщения позволяют организовывать и интегрировать восприятие ситуативных проявлений этих отношений в их единый образ (Стеценко А.П. 1983, 1987; Чудинова Е.В. 1986). По мнению Е.Ю.Артемьевой, такие представления можно назвать “единством отношения, функционирования и значения” (1986). Единицей подобных представлений, например, по мнению А.П.Стеценко, может быть довербальное значение (операциональное и предметное) (Стеценко А.П., 1983), которое на этой стадии развития может быть выявлено путем анализа действий детей в межличностных ситуациях и изменения характера опосредования деятельности ребенка в присутствии значимых других. Кошелева А.Д., анализируя роль эмоциональных процессов в онтогенезе (1993), обозначает их роль как функцию “первовидения”, описывая их через феноменологию переживаний. Наряду с переживаниями своих состояний переживания, источником которых являются эмоционально-значимые окружающие, лишь постепенно дифференцируются от переживаний, связанных с предметным содержанием своей деятельности. На довербальной стадии при столкновении эмоций разной степени обобщенности по поводу разных ситуаций взаимодействия ребенка с окружающими возникает итоговая эмоция, которая

несет в себе новую оценку и служит основанием для чисто ситуативного отреагирования. В результате она ведет к новому видению ситуации и отношений и новым их образам (Кошелева А.Д. 1993). Но именно взрослые подводят переживания ребенка по поводу межличностных отношений под определенную семантическую категорию и находят им вербальное выражение.

Обобщая взгляды Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, можно сказать, что фактически, развитие представлений детей о межличностных отношениях они связывали с развитием знаковой функции, ибо межличностные отношения приобретают свое материальное выражение именно через знаки поведения. Смысл любой знаковой операции применительно к межличностным отношениям Д.Б.Эльконин видел в организации поведения через систему знаков в функции другого человека. Например, подарок - это напоминание о том, кто его сделал и о его отношении к этому человеку. Естественная история знака как социального агента начинается очень рано и связана с пониманием и интерпретацией таких знаков (например, для младенца покачивание - (при)знак присутствия взрослого человека). И только гораздо позже развивается способность к произвольному означиванию различных аспектов межличностных отношений (1981).

Итак, продолжение этой линии анализа связано с рассмотрением возникновения феномена социальной категоризации, возникающего очень рано в процессе психического развития ребенка, на доречевой стадии развития. Социальная категоризация - это "сочленение социальных отношений и их знакового обозначения" и опосредования (Обухова Л.Ф., 1995, с.210).

Большинство исследований этого феномена традиционно посвящено исследованию истокам развития знаковой функции в младенческом возрасте в ходе взаимодействия ребенка и близкого взрослого (Краткий обзор этих исследований см. Обухова Л.Ф., 1995, с.210-211) и посвящены, в основном, формированию средств протоязыка, состоящего из паралингвистических (выражение лица, поза, невербальное поведение, эмоциональные состояния,...) и лингвистических компонентов. Было обнаружено, что ориентировка на схему предметного действия и представление о действии развивается параллельно с ориентировкой на паралингвистические компоненты поведения близкого взрослого, с которым у ребенка сложились отношения привязанности; то есть того, кто указывает на предмет и сопровождает действия речью.

В этой схеме ориентировки представлено соотношение между вербальной (интонации, громкость) и невербальной информацией (выражение лица) и степень ее непротиворечивости (Lohaus A. 1992).

Исследование развития знаковой функции в последующие возрастные периоды под углом зрения социального познания связаны в основном с межличностным восприятием невербального поведения и эмоциональных состояний, которые и позволяют судить ребенку об отношениях к нему значимых для него людей. Однако эта линия анализа, связанная с развитием знаково-символической функции, не позволяет нам в полной мере судить о развитии представлений детей о самих отношениях к ним.

План представлений, в том числе и о межличностных отношениях, появляется, согласно Ж.Пиаже, Дж.Брунеру, Л.С. Выготскому, когда ребенок начинает дифференцировать обозначаемое и обозначающее, т. е. в раннем детстве. По мнению Дж.Флейвелла, с этого возраста у ребенка начинают формироваться устойчивые представления, что «один и тот же объект может быть презентован по-разному различным образом в разное время; и что он может быть презентован разными людьми по-разному» (1986). Согласно данным Flavell J.H. (1986), Gopnic A., Astington J.W. (1988), у детей в возрасте 3-6 лет в зависимости от индивидуальных различий появляется понимание двух принципиальных фактов: 1) временной ограниченности субъективных внутренних состояний сознания - своих собственных или других людей (то, что я думаю об этом сегодня, я не думал вчера и могу не думать завтра), 2) несовпадения своих состояний и состояний других людей (то, что знаю я, могут не знать другие, и наоборот). Применительно к сфере межличностных отношений ребенка это выражается в том, что ребенок начинает разводить внутреннее отношение к нему со стороны окружающих и внешние способы их выражений. Как показывают данные исследований, в основе такого открытия лежат развитие представлений ребенка о межличностных отношениях и развитие зарождающейся способности к их рефлексии.

Ребенок начинает дифференцировать устойчивые долговременные отношения от их ситуативных проявлений. Кроме того, развивается понимание, что одна и та же валентность отношений разными людьми означает и проявляется по-разному.

В ходе непосредственного общения с ребенком взрослые подводят под существующую в каждой культуре систему семантических категорий те или иные элементы межличностных отношений, в которые включен ребенок и его эмпирические представления о них, которые к тому времени у него сложились.

На вербальном уровне ребенку уже доступна “социальная категоризация” как межличностных отношений, в которые ребенок сам непосредственно включен, так и переживаний, источником которых являются межличностные отношения, что, в свою очередь, влияет на формирование обобщенного образа таких отношений. Подобные категории или понятия относятся к числу спонтанных житейских понятий, носят локальный характер и формируются в повседневном опыте ребенка. Рубинштейн С.Л. указывает, что на этом этапе ребенок овладевает этими категориями и понятиями не терминологически, а в конкретных мыслительных операциях, применяя их в различных контекстах для совершения простейших умозаключений (1989).

Выготский Л.С. в качестве примера подобных понятий на вербальной стадии развития ребенка рассматривает внутрисемейные роли на примере понятия “брат”. Такие понятия, насыщенные богатым личностным опытом ребенка, проходят значительную часть своего развития, и в известной мере исчерпывают значительную часть своего фактического и эмпирического содержания к моменту вербализации его ребенком. В качестве единицы подобных представлений на вербальной стадии развития может быть рассмотрено, например, вербальное значение (Стеценко А.П., 1983, 1987), выявляемое с помощью метода семантического анализа (Артемьева Е.Ю., 1986). Необходимо заметить, что в современных зарубежных концепциях принято разводить закономерности развития понятий, которые могут быть определены через конечное число атрибутивных признаков какой-либо группы объектов и понятий или представлений о таких явлениях действительности, как, например, зависимости, отношения или какие-либо психические явления (эмоциональные состояния) (J.Russell, 1991). В этом смысле понятие “брат” не отличается от понятий “животный мир” или “галактика”, хотя и относится к категории житейских понятий.

Формирование подобных представлений было бы невозможно без развития способности к рефлексии. Применительно к межличностным отношениям в дошкольном возрасте рефлексия

разворачивается не во внутреннем плане как акт самопознания, что характерно для подросткового возраста, а как развернутое сопоставление оценок себя со стороны значимых других и своего места в системе этих отношений. Система ситуативных представлений, обобщаясь, и составляет содержание таких концепций. В разные моменты деятельности и в разные ее виды включено решение ребенком своего рода задач “на отношение”, продуктом решения которых является вывод о том, как же значимый для ребенка партнер к нему относится. В дошкольном возрасте ребенок обсуждает со взрослыми проявления отношения к нему значимых для него людей и фактически усваивает категории для обозначения таких отношений. В отечественной психологии такая форма общения носит название “внеситуативно-личностного” и является одним из признаков данного возрастного периода (Лисина М.И., Смирнова Е.О.). Однако именно применительно к этому периоду и начинается некоторая путаница. Не найдены пока четкие эмпирические критерии, чтобы развести интерес и склонность ребенка к подобной форме общения и способность к рефлексии межличностных отношений, актуализация которой происходит во внелабораторных условиях в эмоционально-значимых ситуациях, в которые ребенок непосредственно включен.

Примером подобного рефлексивного акта может служить письмо девочки 6,5 лет, написанное ей по собственной инициативе родителям (орфография оригинала сохранена).

“Дорогие мама и папа! Когда я делаю что то не так, то я не хочу думать. Вот всегда вы Ругаетесь, а потом говорите что очень любите меня. Я тоже люблю вас. Но когда вы ругаете, то я не могу понять причину ругания, и тоже сержусь на вас. Поэтому што думаю вы ругаете меня без причины . Но я знаю что праказничить плохо. Но иногда я забываю это, и праказничаю.

На писать что вы думаете по этому поводу.”

Остается на сегодняшний день открытым вопрос о влиянии развития ранних рефлексивных способностей, обращенных на рефлексию сферы межличностных отношений на психическое развитие ребенка. Что способствует развитию таких рефлексивных способностей? Как это связано с развитием вербального интеллекта?

Еще Л.С.Выготский говорил о том, что в ходе стихийного обучения и накопления опыта к концу раннего - началу дошкольного возраста ребенок начинает строить "теории, целые космогонии о происхождении вещей и мира, ... пытается объяснить целый ряд зависимостей и отношений". Это значит, что у дошкольника появляется тенденция понять не только отдельные факты, но и установить некоторые обобщения" (Л.С.Выготский, 1956, с.435). Опираясь на свою логику обобщений, дошкольник мыслит лишь общими представлениями. Они очень образны и конкретны, и представляют собой не систему научных понятий, а своеобразную мозаику подчас не связанных друг с другом представлений и понятий разного уровня развития и разной степени обобщенности. Однако эти интеллектуальные образования выполняют сходную с настоящими понятиями функцию при решении многих задач и являются психологической основой для образования настоящих понятий, приобретающих системный характер относительно некоторых сфер действительности в ходе целенаправленного обучения лишь к подростковому возрасту. Но именно в этом пункте наших рассуждений уместен вопрос о правомерности выделения социального познания в отдельный предмет рассмотрения: если относительно происхождения вещей и мира существует связанная система понятий, которую ребенок усваивает в ходе систематического обучения, то как ребенок обобщает и систематизирует то, что относится к сфере житейского опыта - межличностные отношения и способы их проявлений? Сами межличностные отношения как объект познания из-за своей конкретности, ситуативности и нелинейной детерминированности вряд ли могут быть осмыслены на понятийном уровне, опираясь только на возможности словесно-логического мышления. Однако подобные эмпирические обобщения и возникающие на их основе эмпирические представления играют в жизни ребенка большую роль, позволяя ему ориентироваться и упорядочивать окружающую его действительность (включая и сферу межличностных представлений) (Давыдов В.В., 1996).

Таким образом, логика нашего анализа намечает следующую зависимость, определяющую направленность развития представлений ребенка до конца дошкольного детства о межличностных отношениях, в систему которых он первоначально должен быть непосредственно включен: от недифференцированного аффективно-когнитивного комплекса, базирующегося на эмо-

циональных обобщениях к расчлененному образу отношений и представлениям, имеющим разную степень эмоциональной окраски и не зависящих прямо от непосредственной включенности ребенка в систему подобных отношений.

Мы также пока не имеем ответов на вопрос, как изменяется характер эмпирических обобщений и представлений в процессе дальнейшего развития понятийного мышления ребенка за пределами дошкольного возраста.

Такие исследования существуют, но закономерности дальнейшего развития таких представлений тесно увязываются с возможностями социального познания ребенка, возрастные ограничения которого определяются стадиями познавательного развития в соответствии с концепцией Ж.Пиаже.

Проиллюстрируем это на примере развития представления ребенка о дружеских взаимоотношениях на каждой стадии развития социального познания по Р.Зелману (1980). В исследовании использовался метод интервью по поводу того, как дети представляют себе разного рода межличностные отношения, и метод описания гипотетических межличностных ситуаций с последующими вопросами о действиях и состояниях участников. К развитию представлений детей о межличностных отношениях, прежде всего о дружбе во взаимоотношениях со сверстниками, обращались и другие авторы (Yoniss J., Begelew B., Erwin P.).

Нулевой уровень (эгоцентрический; до 5 лет): ребенку еще недоступно различение внутренних состояний и внешних проявлений другого человека; ребенок не всегда может отделить свои внутренние переживания от переживаний других людей. Понятием “дружба” ребенок обозначает кратковременные контакты с другими детьми в ходе стихийно возникшей непродолжительной совместной игры.

Первый уровень (субъективный; 5-9 лет) : ребенку уже доступно понимание того, что другие люди могут себя вести и чувствовать иначе, чем он сам, он еще ограничен в понимании, как его собственные действия и состояния могут влиять на действия и состояния других людей. Дружбой ребенок называет положительные или нейтральные отношения с теми детьми, с которыми он регулярно предпочитает иметь общие виды деятельности и с которыми он постоянно лично контактирует.

Второй уровень (реципрокный; 9 -12 лет): ребенок уже способен адекватно представить, что чувствует и испытывает дру-

гой человек, и что именно его действия и состояния могут явиться причиной действий и состояний других людей. Дружбой для ребенка являются такие отношения, которые базируются на взаимных предпочтениях и на попытках учитывать взаимные интересы друг друга. Основанием для поддержания таких отношений является практический или прагматический результат совместного времяпрепровождения.

Третий уровень (взаимный; 12-15 лет): ребенок может понять, что думает о нем и об их отношениях другой человек, и может почувствовать степень его удовлетворенности этими отношениями. Дружбой ребенок обозначает взаимный учет долгосрочных состояний и потребностей, возможность доверительно ими делиться, взаимную зависимость в действиях, целях и планах.

Четвертый уровень (общественно-символический; старше 15 лет): ребенку доступно понимание тех теоретических идей, ценностей и представлений, носителем которых является другой человек. Дружбой ребенок обозначает такие отношения, в которых существуют взаимопонимание, взаимопомощь, но при этом базирующиеся на взаимной независимости, признании права на личностные изменения и не требующие частого временного и пространственного единства.

В данном случае исследование того, какие основания ребенок кладет в основу выбора друга и подведение тех или иных отношений под эту категорию совершенно не дают возможности объяснить закономерности и механизмы развития подобных представлений.

“Представления (ребенка - О.Ч.) выражаются в языковых и символических системах, но не исчерпываются ими. Важно реконструировать представления и знания, реализуемые через действия“ (Ж.Верньо, 1995, с.17). Недаром еще Л.С.Выготский, соглашаясь с Ж.Пиаже, говорил, что мысль всегда богаче и оригинальнее, чем слово (1983). Однако проблема состоит в том, что, современный аппарат психодиагностики практически не “схватывает” внутренние средства и способы ориентировки даже взрослого человека (а тем более ребенка) в межличностных ситуациях и представления о них. Они осознаются далеко не полностью, частично экзотеричны; и далеко не всегда удается произвольно создать предпосылки для развертывания рефлекс-

сивных процессов (Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В., 1990).

Постановка вопросов о развитии представлений детей о межличностных отношениях на довербальном, допонятийном и понятийном уровнях развития мышления привела к переосмыслению того, насколько традиционно используемые проективные методы и метод интервью способны выявить те представления, которые имплицитно определяют характер деятельности ребенка в конкретной межличностной ситуации, но не рефлексированы и не вербализируются ребенком.

Н.Н.Поддьяков указывает, что подобные представления несут функцию не только отражения основных свойств и проявлений какого-либо объекта (в данном случае - межличностных отношений), но и влияют на формирование начальных форм ориентировки в этой сфере действительности. Именно эти аспекты и должны являться предметом психологического исследования и диагностики представлений детей о межличностных отношениях. Дальнейшее развитие этих вопросов связано с нахождением новых методологических и экспериментальных плоскостей.

Литература

Абульханова-Славская К.А. (1994) Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал , N4 , с. 39-55.а

Артемьева Е.В. (1986) Психология субъективной семантики, М.

Бодалев А.А. (1983) Личность и общение, М. .

Вежбицкая А (1996) Язык , культура, мышление. М.

Верньо Ж. (1995) К интегративной теории представлений // Иностранная психология, т 3, N5, с. 9-18.

Выготский Л.С. (1926/1991) Педагогическая психология, М.

Выготский Л.С. (1931,1982) История развития высших психических функций, СС, т 3 , М.

Выготский Л.С. (1925, 1982) Сознание как проблема психологии поведения , СС, т 1, М. .

Вольфовский В.Е. (1977) Эволюция психологической концепции К .Левина. Кандид. дисс., М.

Вольфовский В Е Основные понятия психологической концепции К Левина // Вопросы психологии , с127-134.

Давыдов В.В. (1996) О теориях развивающего обучения // Магистр, N1, с. 7-22.

Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянный П.В. (1990) Диагностика и развитие компетентности в общении, М.

Кошелева А.Д. (1993) Взаимодействие “ взрослый-ребенок” и функциональная роль эмоциональных процессов в онтогенезе // Проблема гуманизации воспитательно-образовательного процесса, Пермь.

Лисина М.И. (1986) Проблемы онтогенеза общения, М.

Обухова Л.Ф. (1995) Детская психология: теория, факты, проблемы. М.

Поддьков Н.Н. (1985) Новые подходы к исследованию мышления у дошкольников // Вопросы психологии, N2.

Рубинштейн С.Л. (1989) Основы общей психологии, М.

Смирнова Е.О. (1996) Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии, N6.

Стеценко А.П. (1983) К вопросу о классификации значений // Вестник МГУ, Сер. 14 Психология, N1.

Стеценко А.П. (1987) Понятие образа мира и некоторые проблемы онтогенеза сознания // Вестник МГУ, Сер. 14, Психология, N3.

Хоментаскас Г.Т. (1981) Семья глазами ребенка, М.

Цукерман Г.А. Мастеров Б.М. (1995) Психология саморазвития М.

Чудинова Е.В. (1986) Развитие крика младенца // Журнал ВПД, N3, с. 441-449.

Эльконин Д.Б. (1969) Выдержки из научных дневников 1965-1983. Избранные психологические произведения, с. 480-520

Ainsworth M., Blehar M.C., Waters E. (1978) Patterns of attachment, Hill-Sdale, N.Y., Erlbaum.

Begelow B. (1977) Children's friendship expectation: a cognitive-developmental study // Child Development. 48.246-253.

Bowlby J. (1973) Attachment and loss // Separation. v.3, N.Y., Basic Books/

Damon W. (1990) Social relations and children's thinking skills // Ed. у Kuhn Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills, v. 21, Basel, Karger.

Erwin P. (1993) Friendship and Peer Relations in childhood. Chichester, Willey.

Flavell J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive development inquiry // *American Psychologist*, 34,906-911.

Flavell J. , GreeF., Flavell E. (1986) Development of knowledge about the appearance-reality distinction // *Monographs of the society for Research in Child Development*, 51, 1, N 212.

Kurdec L., Krile D. (1982) A developmental alysis of the relation between peer acceptace and both interpersonal uderstanding and perceived social competence // *Child Development*, 53, 1485-1491.

Levin K. (1935) A dyamic theory of personality, N.Y., Mc.-Growhill

Levin K. (1922) *Der Begriff der Genese un physis, biologie und Entwich lungsgeschich*< Berlin.

McGuire K., Wetsz J. (1982) Social cognition and behavior correlates of preadolescent chumship // *Child Development*, 53, pp. 1478-1484.

Main M. (1993) Metacognitive knowledge, metacognitive moitoring and singular vs. multiple models of attachment. // Ed. by Parkes M., Stevenson-Hinde J. *Across the life cycle* . London, N.Y., Routledge.

MainM., Gold R. (1994) Iterview based adult-attachment classification // *Developmental Psychology*, N3, pp. 75-86.

Murray F. (1983) Cognition of physical and social events // Ed. by Overton W. *The relationship between social and cognitive development*, Temple Univ., Lawrence Erlbaum Publ..]

Russel J. (1991) In defence of a prototype approach to emotion concepts // *J. of Personaliyu and Social Psychology*, v. 60, pp. 37-47.

Selman R. (1980) *The development of interpersonal understanding*. New York, Academic Press, pp. 136-142

Spivac G., Platt J., Shure M. (1976) *The proble-solving approach to adjustment*. Sa-Francisco, Jossey-Bass.

Sprinthal N., Collins W. (1994) *Developmental Psychology*, N.Y. , Cambridge University Press.

Sroufe L. (1988) The role of infant-caregiver attachmentin development // Ed. by Belsky J., Nezworski T. *Clinical implications of attachment*, Hill Sdale, N.J.,Erlbaum, pp. 18-40.

Sternberg R., Wagner R. (1986) *Practical intelligence*. N.Y., Cambridge University Press.

Sternberg R. (1990) Prototypes of competence and incompetence // Ed. by Sternberg R., Kolligian J. *Competence consired*. New Haven, CT, Jale Univrersity Press, pp. 117-145.

Thorndike E.L. (1920) Intelligence and its use // *Harper's Magazine*, N 140, pp. 227-253.

Van Jendoorn M. N., Kranenburg M.J., Zwart-Woudstra H.A. (1991) Parental attachment and children's socio-emotional development: some findings on the validity of the Adult Attachment Interview in theetherlands.

Yoniss J. , Volpe J.(1978) A relational alysis of children's friendships // Ed. by W.Damon . *New Directions for Child Developent*, v.1, San-Francisco , Jassey-Bass.