

**Федеральное агентство по образованию  
Российский государственный гуманитарный  
университет**

**Институт психологии им. Л.С. Выготского**

**Фонд им. Выготского Л.С.**

**«КАМЕНЬ, КОТОРЫЙ ПРЕЗРЕЛИ  
СТРОИТЕЛИ» КУЛЬТУРНО-  
ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И  
СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ**

**X Международные чтения  
памяти Л.С. Выготского**

**Москва, РГГУ, Институт психологии  
им. Л.С. Выготского, 17-20 ноября 2009**

**Сборник тезисов**

**Москва 2009**

В целом, все эти феномены позволяют предположить, что сложности детей дошкольного возраста с вербальным выполнением классической FBT могут быть связаны с недостатком вербального контроля.

В связи с этим, в основной части доклада будут освещены исследования по роли использования в речи терминов, обозначающих ментальные состояния и коммуникативного опыта. В исследованиях в области психологии привязанности также было разработано понятие контакта сознания с сознанием (Meins, Fernyhough, 1999), демонстрирующего значимость речевого общения матери с ребенком для развития его теории психического еще в младенческом возрасте.

Но особенный расцвет исследований в этой тематике связан с речью детей во время сюжетно-ролевой игры с сиблингами или сверстниками (Dunn) и изучением каузального влияния между представлениями о психике другого человека, умением играть в сюжетно-ролевую игру и использованием терминов, описывающих ментальные состояния.

В своем исследовании роли вербального контроля в решении FBT мы попытались снизить требования классической задачи к отторжению неправильного, но «напрашивающегося» ответа. Когда мы спрашиваем у ребенка: «Где (персонаж) будет искать «объект»?», ребенок только что узнал, что объект переложили в тайне от другого персонажа. Само по себе владение такой информацией может быть настолько значимым для ребенка, что он не сможет отгормозить, проконтролировать этот ответ, и сообщит нам об истинном положении объекта в ответ на вопрос о неправильном представлении другого персонажа.

Для проверки этой гипотезы мы разработали ряд модификаций FBT и сравнили ответы детей от 3 до 5 лет по решению классической задачи и наших модификаций.

Результаты не подтвердили нашу гипотезу. Вопреки нашим ожиданиям, успешность испытуемых в FBT при наших модификациях не увеличилась, а при одной из модификаций даже уменьшилась.

В докладе мы предполагаем обсудить как возможные недостатки самой схемы исследования, так и возможные интерпретации с точки зрения исследуемых закономерностей.

## КОНЦЕПТЫ БАЗОВОГО УРОВНЯ ДВУХЛЕТНЕГО РЕБЕНКА СБЛИЖАЮТСЯ С КОНЦЕПТАМИ ВЗРОСЛОГО

1. Родовая категория и базовый концепт. В докладе одним из центральных будет понятие «родовая категория». Такими категориями считаются первичные, или естественные классы объектов окружающего нас мира: «ножи», «стулья», «бананы», «собаки», «цветы». Естественные — в том смысле, что они возникают в каждом социуме, независимо от его языка и культуры, и трактуются в этих социумах одинаково.

В основании родовой категории лежит некоторая общая характеристика, фиксирующая сущностные свойства ее членов и позволяющая человеку легко определять, относится ли воспринятый им новый объект к данной категории или нет. Таковую общую характеристику с недавних пор стали называть базовым концептом. У родовой категории есть также имя (исчисляемое существительное): стол, нож, цветок и т. д. В результате родовая категория получает следующее когнитивное представление:

(1) Имя (Существительное) — Концепт — «члены категории».  
(1a) Стул ≈ используется для «конкретные стулья,  
удобного сидения использовавшиеся  
одного человека» человеком».

Обратимся теперь к имени родовой категории — к исчисляемому (называющему объекты, а не массы) существительному. Напомним, что схема знака для существительного — известный семантический треугольник (см., напр., [Лайонс 1978: 428]) — имеет вид:

(2) Имя (Существительное) — Значение — «референты».  
(2a) Стул ≈ изготовлен для «конкретные стулья,  
удобного сидения поименованные  
одного человека» человеком».

Как мы видим, семантическая схема (2)—(2a) имени имеет ту же структуру, что и схема родовой категории (1)—(1a). Здесь роль Концепта выполняет Значение (сигнификат) существитель-

ного, а роль членов категории — референты (денотаты) существительного — те реальные объекты, которые оно именуется (с которыми оно соотносится через посредство своего значения).

Естественно возникает вопрос: совпадают ли Концепт в (1) — (1а) и Значение в (2) — (2а). Можно предположить, что совпадают. Поясним сказанное примером. Любой объект, относящийся к категории «стулья» — “вид мебели, предназначенный для сидения одного человека определенным образом (прислоняясь спиной к спинке и т. д.)” можно назвать словом стул. И наоборот, любой реальный объект, который корректно назвать словом стул (в его прямом, неметафорическом значении), относится к категории «стулья»<sup>1</sup>.

Рассмотрим лингвистические и когнитивные основания для такой гипотезы.

Согласно лингвистической традиции, идущей от Аристотеля и средневековых грамматиков (см. о ней в [Кошелев 2008: 421-417]), основное назначение слов состоит в том, чтобы называть предметы и явления окружающей действительности... В основе значения каждого знаменательного слова лежит именно понятие, содержащее общие существенные признаки какого-то отрезка действительности, т. е. такие признаки, которые дают возможность объединить единичные предметы и явления в определенные классы [Шмелев 1977: 55, 60; разрядка автора].

В такой трактовке лексическое Значение существительного в точности соответствует Концепту родовой категории, которую оно именуется. Традиционный подход к трактовке значения разделяют также Л. С. Выготский и Э. Сепир ([Выготский 1996: 15-17]).

Касательно когнитивного обоснования можно, забегаая вперед (п. 6), отметить следующее. Недавние данные показывают,

<sup>1</sup>Подчеркнем: речь идет только о прямом значении имени существительного. Муляж банана, не относящийся к категории «бананы», можно назвать словом *банан*, как и чучело собаки — *собакой*. Но это будут косвенные, метафорические референции, основанные на метафорическом значении существительного (носитель языка легко это замечает). В классификации Н. Д. Арутюновой они названы номинативной метафорой [Арутюнова 1979: 140].

что родовые категории формируются самостоятельно — как продукт прежде всего когнитивного развития ребенка. Речь ребенка содержательно на этот процесс не влияет. Усваиваемые ребенком имена этих категорий могут лишь ускорять, но не направлять его. Поэтому, если не занимать позицию крайнего нативиста (не утверждать, что значения существительных являются врожденными и формируются в рамках языка независимо от их референций к предметам внешнего мира), то разумно предположить, что лексическим значением существительного, именующего родовую категорию, становится ее базовый концепт, который ассоциативно связывается с этим существительным в процессе многократных референций — именовании членов родовой категории. Тем самым существительное в акте референции называет объект через посредство концепта.

Итак, у взрослого носителя языка Концепт, определяющий родовую категорию, совпадает ( $\equiv$ ) со Значением существительного, именующего эту категорию: Концепт родовой категории  $\equiv$  Значение ее имени. А это означает, что с какого-то момента у человека появляются интегральные «речемыслительные» единицы — «концепты-значения».

В связи со сказанным, в докладе будут рассмотрены два вопроса:

1) каковы структура и содержание когнитивной единицы «концепт-значение»? и

2) как протекает процесс ее формирования: взаимосвязаны ли когнитивного (концепт) и речевого (значение) развития, или же они независимы, или одна линия доминирует над другой?

2. Различные трактовки базового концепта. В рамках когнитивного направления, связанного с именами Р. Брауна, Э. Рош, К. Мервис, Б. Берлина, Дж. Лакоффа и др., было сделано важное открытие, касающееся формирования у детей родовых категорий. На разнотипных примерах было показано (см. [Лакофф 2004: 52-85]), что родовые категории формируются у ребенка первыми и являются для него исходно понятными. Кроме того, «дети усваивают имена вещей на этом уровне раньше всего» [Лакофф 2004: 55-56]. Поэтому концепты, задаю-

щие родовые категории и называются базовыми, или концептами базового уровня.

Вот как характеризуется выявленный базовый уровень в работе Э. Рош и ее соавторов [Rosch et al. 1976: 72].

Это наивысший уровень, на котором

— члены категории имеют воспринимаемый чувствами сходный общий внешний вид (similarly perceived overall shapes);

— единичный ментальный образ может отражать целую категорию;

— люди используют сходные физические действия для взаимодействия с различными членами категории <...>

— первый уровень, именуемый и понимаемый детьми (цит. по [Лакофф 2004: 71]).

Опираясь на работы своих предшественников, Дж. Лакофф выделяет две взаимосвязанные характеристики, образующие базовый концепт: общий внешний вид, или общую форму (overall shape), характерную для всех членов родовой категории и типичное двигательное взаимодействие (motor interaction) с ними, — взаимодействие, возможности которого также определяются общей формой [Lakoff 1987: 36]. Так, для стульев характерное взаимодействие — на них сидеть, для цветов — их нюхать, для кошек — их погладить, для мяча — особым образом поиграть с ним [Лакофф 2004: 52-53]. Иначе говоря, по Лакоффу детский базовый концепт имеет вид

(3) базовый Концепт = Форма + физическое Действие.

Знак + указывает, что физическое Действие осуществляется с данной Formой.

Несколько иной акцент ставится в трактовке базового концепта К. Мервис ([Mervis 1987]). Она также опирается на общую форму, но вместо Взаимодействия с объектом использует его Функцию. В итоге, ее определение базового концепта можно было бы представить так:

(4) базовый Концепт = Форма + Функция.

3. Определение базового концепта. Нам кажется (и далее мы это проиллюстрируем), что определения Лакоффа и Мервис фиксируют «две стороны одной медали». Для адекватного определения родовой категории необходимы обе характерис-

тики: и физическое Действие с Formой (объектом), и Функция, реализуемая этим Действием. Дело в том, что одно и то же Действие с данной Formой может осуществлять разные функции (преследовать разные цели), и наоборот, одна и та же Функция может реализовываться посредством разных физических Действий с Formой. Поэтому мы определим Действие как интегральную характеристику, объединяющую оба эти компонента:

(5) Действие = физическое Действие  $\Leftarrow$  его Функция.

Здесь оба компонента имеют строго терминологический, а не естественно-языковой смысл. Физическим Действием мы называем внешнее, наблюдаемое действие с Formой, а Функцией — чисто функциональный (интенциональный) компонент — типичный Мотив этого физического Действия, или Эмоциональный отклик на него. Вообще же, Функция охватывает такие когнитивные элементы как Аффект, Цель, Результат<sup>2</sup>. Стрелка в (5) обозначает отношение человеческой интерпретации: физическому Действию (с Formой) приписывается Функция, конституирующая для человека смысл<sup>3</sup> этого действия.

Теперь базовый концепт получает следующий вид:

(6) базовый Концепт = Форма + Действие,

где Действие = (физическое Действие  $\Leftarrow$  его Функция).

Базовый концепт — это, по существу, абстрактный объект, задающий категорию своих конкретных объектов. Проиллюс-

<sup>2</sup> Ср. также известную психологическую традицию разделять аффекты и вызываемые ими действия. «двигательные акты ... Действие от-лично от аффективных состояний и процессов ... эмоциональные паттерны и физиологические драйвы рассматриваются не как поведение или действие, а как мотивационные феномены, вызывающие определенные действия со стороны индивида или побуждающие его к этим действиям» [Изард 2007: 70.71].

<sup>3</sup> Такая трактовка соответствует пониманию смысла в психологии, точнее, в одной из известных психологических концепций, Ср.: «под смыслом (восприятия. . А. К.) мы будем подразумевать эмоцию (интерес, радость, печаль, гнев)» [Изард 2007: 83]. Мы же под смыслом подразумеваем не только эмоцию, но и другие сугубо интенциональные характеристики: цель, оценку и пр., т.е. все то, что охватывается термином функция.

трируем определение (6) на примере концепта (или абстрактного объекта) СТУЛ (концепты принято обозначать заглавными буквами):

(7) СТУЛ = Форма стула: типичный вид (спинка, сиденье и ножки) + Действие (= физическое Действие: «тело занимает сидячее положение»  $\Leftarrow$  Функция: «тело находится в удобном и устойчивом положении: спина и нижняя часть (до колен) имеют опору, а ноги расслаблены»).

Подчеркнем: Форма и Действие — две принципиально различные характеристики абстрактного объекта. Форма — это его сущностное качество, не зависящее от человека и его трактовок, а Действие — это относительное свойство, отражающее типичную трактовку Формы в данном социуме. Собственно форму стула дети запоминают и распознают уже до года. Но, как мы видим, объекты группируются в категории не только по сходству Формы, но и по тождественности Действия: стулоподобный объект на тоненьких ножках-прутиках не является стулом, поскольку с ним нельзя осуществить типичное Действие (Сесть на него). Итак, чтобы типичная форма стала концептом (или абстрактным объектом), ребенок должен усвоить ее общезначимую (в рамках социума) трактовку: а) чем эта форма типологически полезна, т. е. какова ее функция, и б) каким физическим действием эта функция достигается<sup>4</sup>.

Базовые концепты располагаются в долговременной памяти ребенка и служат осмысленными образцами для категоризации по родам воспринимаемых им объектов. Увидев, скажем, прямоугольный объект на ножках, ребенок спонтанно сравнивает его конкретную форму с хранящимися в его памяти типичными Формами базовых концептов. Обнаружив, что воспринятая форма схожа с Формами базовых концептов СТОЛ и ТАБУРЕТ, он может перейти к анализу действий с этой формой: в каких действиях чаще участвует воспринятый предмет? Кладут ли на него вещи, чтобы работать с ними, или сидят на

<sup>4</sup> Подчеркнем: мы постулируем, что Действием (и Функцией) обладают не только артефактные, но все родовые категории, включая натуральные: «цветы», «бананы» и пр.

нем? Если первое, то ребенок относит воспринятый объект к родовому классу «столы».

Из вышесказанного (п. 1) следует, что значение существительного, называющего данную категорию, также имеет вид «Форма + Действие». Учитывая этот факт, получаем следующее (полное) определение базового концепта:

(6а) базовый Концепт = Имя — (Форма + Действие),

где Действие = (физическое Действие  $\Leftarrow$  его Функция).

4. Базовые концепты двухлетних детей. Подытоживая исследования Э. Рош и К. Мервис, Дж. Лакофф подчеркивает: дети в совершенстве «овладевают категоризацией базового уровня к трем годам» [Лакофф 2004: 75]<sup>5</sup>.

Обратимся к детям более раннего возраста. Дж. Лакофф, опираясь на результаты К. Мервис, утверждает, что у двухлетних детей базовая категоризация уже существует и основывается на тех же принципах, что и категоризация взрослых. Однако она лишь приблизительно соответствует последней — детские базовые категории могут быть шире или уже взрослых [Там же: 76]. Приведем относящуюся сюда точку зрения Д. Ракисона из его более позднего аналитического обзора.

Mervis (Mervis 1987) показала, что двухлетние дети образуют категории базового уровня, которые шире или уже, чем такие же категории взрослых. ... младенцы могут включать летучих мышей в свою категорию птиц, или они могут исключать футбольные мячи из своей категории мячей. Следовательно, вначале объекты, которые младенцы включают в какую-то исходную категорию являются похожими, но не идентичными тем объектам, которые включаются взрослыми. ... Но и те, и другие проистекают от внимания к общей форме объекта (или частей в специфической конфигурации) и функции. Иными словами, «детские базовые категории определяются теми же самыми законами, какими определяются взрослые категории ба-

<sup>5</sup> Ср. аналогичный тезис Л. С. Выготского: «Лишь к трем годам восприятие ребенка максимально приближается к восприятию взрослого человека. Это приближение создается во всяком смысловом, или предметном восприятии» [Выготский 2005: 158].

зового уровня» (Lakoff, 1987, p. 49; см. также [Лакофф 2004: 76] — А. К.). Отклонение от взрослых категорий, думается, происходят не по причине закона младенческой категоризации — закона форма-функция, а, скорее, из-за ограниченности их знания, которое направляет их внимание на неподходящие признаки. <...> Эта общая идея недавно получила развитие в работе Smith и Samuelson (1997), где была охарактеризована как «разумная устойчивость (стабильность) ... соединенная с опытной изменчивостью» (p. 190; see also Madole & Oakes, 1999) [Rakison 2000: 80-81].

Следовательно, двухлетние дети имеют ту же структура (б) — (ба) базовых концептов, что и трехлетние (и те, и другие обращают внимание на «общую форму объекта и функцию»).

Зададимся вопросом: а каковы значения существительных (имен родовых категорий) у двухлетних детей? Совпадают ли они с концептами, как у трехлетних детей? Согласно современным исследованиям, нет.

5. О «предпочтении формы» объектов при их назывании. В последние два десятилетия в центре внимания многих исследователей оказался механизм семантической референции имен (исчисляемых существительных) — те содержательные основания, которые используются ребенком при назывании новых объектов, попадающих в его поле зрения. По мнению ряда исследователей, центральную роль здесь играет развивающаяся у детей к полутора годам тенденция опираться при назывании объектов на их форму, ср.

Как только маленькие дети выучивают объектные имена, они проявляют все больше внимания к объектной форме в лексических и категоризационных заданиях. Одно из широко применяемых заданий состоит в новой именной генерализации (введении нового обобщающего имени. — А. К.) (Landau, Smith & Jones, 1988). Например, детям можно показать новый объект с характерной формой и произнести его имя «Это dax!». А затем спросить их, какие другие объекты имеют то же самое имя. Двух- и трехлетние дети регулярно переносили это имя на новых представителей формы ... Очень маленькие дети (в возрасте 12 - 18-ти месяцев) не обращали систематического внима-

ния на объектную форму в номинативных заданиях, как это делали дети более старшего возраста. Напротив, внимание к форме возрастает в период между 18 и 30 месяцами [Pereira, Smith 2009: 67].

Указанную тенденцию Ландау, Смит и Джонс назвали в упомянутой в цитате статье термином «shape bias». Мы будем переводить его как «предпочтение формы», подчеркивая, что ребенок полутора-двух лет при назывании нового объекта из всех его характеристик учитывает прежде всего его форму. Ср. также: «Предпочтение формы предопределяет появление у ребенка следующего общего правила: слова в контексте типа Это есть \_\_ (“This is a \_\_”) дают обобщенное описание базовой формы» ([Markson at al. 2008: 204]).

Но из истинности тезиса о предпочтении формы с неизбежностью следует, что значение существительного (имени категории) у двухлетнего ребенка сводится исключительно к общей форме его референтов. Иначе говоря, схема знака для существительного (имени категории) имеет вид: Имя — Значение ( $\equiv$  Форма). Как мы видим, Значение не включает еще характеристику Действие, а значит, не включает и Функцию.

5. О роли Действия при назывании объектов. В центральной части доклада (которую здесь нет возможности воспроизвести) мы показываем, что при назывании объекта двухлетний ребенок опирается не только на Форму, но и на характерное (социально значимое) Действие с ней, и в частности, на Функцию, причем не в меньшей степени, чем на Форму. А значит, тезис о предпочтении формы верен лишь отчасти: значения существительных у двухлетнего ребенка уже имеют вид: Имя — Значение — (Форма + Действие). А это дает основания полагать (см. конец п. 6), что уже у двухлетнего ребенка структура его родовой категории такая же, как у трехлетнего ребенка и взрослого:

(ба) базовый Концепт = Имя — (Форма + Действие).

Следовательно, к двухлетнему возрасту уровень базовых концептов ребенка сближается с уровнем базовых концептов взрослого. Вопреки современным исследованиям, опирающимся-

ся на тезис о «предпочтении формы», данный вывод поддерживает более давний результат Дж. Лакоффа и К. Мервис (см. начало п. 4), правда, не в версии в версии (3)—(4), а в версии (6а). Это — ответ на вопрос 1), см. конец п. 1.

6. О взаимовлиянии линий развития мышления и речи. Напомним следующее положение Л.С. Выготского:

В известный момент, приходящийся на ранний возраст (около двух лет), линии развития мышления и речи, которые шли раздельно, перекрещиваются, совпадают и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека [Выготский 1996: 101].

Ряд данных показывает, что линии когнитивного и речевого развития ребенка с самого раннего возраста влияют друг на друга. Наиболее впечатляющие подтверждения влияния речи (воспринимаемых ребенком слов) на формирование его объектных категорий получены в серии исследований С. Ваксман, ср.:

В возрасте 12-13-ти месяцев младенцы обладают восприимчивостью к широкой изначальной связи между усвоением слов и концептуальным развитием. ... Результаты показывают, что примерно к 12-месячному возрасту процесс именованной поддерживает формирование объектных категорий. Младенцы, услышав новые слова ... в процессе ознакомления, успешно формировали объектные категории ... в контрольной ситуации «No Word» (отсутствие слова) младенцам сделать это не удалось. ... Мы интерпретировали эти данные как доказательство того, что слова служат побудительными стимулами (invitations) к образованию категорий, и предположили, что этот простейший стимул имеет далеко идущие последствия. ... Наконец, в своей зачаточной форме связь между именованной и категоризацией может присутствовать уже примерно в 6-месячном возрасте ... [Waxman 2008: 99-101; курсив автора].

Более того, в статье С. Ваксман с соавторами ([Ferry et al. 2009]) наличие «связи между именованной и категоризацией» выявлено даже у 4-х месячных младенцев.

Обнаруженную «связь» некоторые исследователи (С. Ваксман, Ф. Ксу [Xu 2007 (а): 1—2, 8]) стали считать свидетель-

ством доминирующего влияния речевого развития младенца на его когнитивное развитие.

Вместе с тем имеются данные, свидетельствующие о самостоятельном статусе когнитивного развития. Так, С. Пинкер, не соглашаясь с такой доминирующей ролью имен, ссылается на эксперименты, проведенные с обезьянами (макаки резус) ([Hauser 2000; Santos et al.: 2002]). В них было установлено, что у 12-месячных детенышей обезьян формируются категориальные классы «как у вас или у меня ... хотя обезьяны, конечно, не знали ни слова по-английски» [Pinker 2007: 137]<sup>6</sup>.

Этот вывод не будет неожиданным, если иметь в виду, что для продвижения объектной категоризации младенцев, им совершенно не важно было, какие имена использовались: знакомые или не знакомые. Например, экспериментатор называл один объект «This is a dax!», а другой — «This is a blicket!», и младенцы относили эти объекты к разным категориям, хотя таких слов в английском языке нет. Иначе говоря, дифференцирующую роль играют не разные значения, а разные звучания имен (характерно, что, в отличие от звучащих слов, протяженные однотонные звуки не улучшали объектную категоризацию) [Ferry et al. 2009: 4]. Поэтому звучащие слова лишь ускоряют, но не формируют объектную категоризацию у детей.

Это означает, что когнитивная линия развития обладает собственным потенциалом. Более того, есть основания полагать, она оказывает семантическое влияние на развитие речевой линии. В самом деле, каждый новый этап в развитии родовой категории связан с формированием более точного (близкого к взрослому) концепта. Но, благодаря референции имени к членам этой новой версии категории, значение имени ассоциативно связывается с новым, более точным концептом. К примеру, первые слова младенцы начинают произносить приблизительно в 12 месяцев. Это, на наш взгляд (см. [Кошелев 2009]), в значительной мере обусловлено новым этапом в когнитивном развитии младенцев: именно в это время у них появляются са-

<sup>6</sup> Справедливости ради отметим, что С. Ваксман в последней работе [Ferry et al. 2009: 5] приняла эту аргументацию.

мые первые, прародовые (в терминологии Ф. Ксу — сортальные концепты («sortal concepts»)) [Xu, Carey: 1996; Xu 2007: 400-401]). Благодаря им имена, используемые ребенком, получают первые (праконцептуальные) значения, уже сопоставимые (пусть в самом первом приближении) с концептуальными значениями имен взрослых.

Стало быть, обе линии (и когнитивная, и речевая), с одной стороны, обладают собственными потенциалами развития, а с другой — тесно взаимодействуют друг с другом, способствуя взаимному развитию. Это — ответ на вопрос 2), см. конец п. 1.

*Красоткина И.А. (ИП им. Л.С. Выготского РГГУ)*

## **ПЕРЕЖИВАНИЕ ЗАСТЕНЧИВОСТИ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ВОСПРИЯТИЕ**

Взаимовлияние эмоциональной и познавательной сфер психики не вызывает сомнения. Так, в отечественной психологии большое влияние оказало учение о высших психических функциях, составляющим ядро культурно-исторической концепции, в котором Л.С. Выготский высказал свою идею о единстве аффекта и интеллекта. В общемировой практике, исследования взаимодействия эмоциональной и познавательной сфер психики начались в 60х годах прошлого века и с тех пор претерпели серьезные изменения. Так, изменилось представление о роли эмоций, которая раньше представлялась практически всегда как негативная, теперь воспринимается как в целом адаптивная и служащая полезным целям. Как бы то ни было, эмоциональные состояния человека влияют на протекание ряда когнитивных процессов, существенно их меняя.

Проблема застенчивости является довольно распространенной. По данным Ф. Зимбардо эта эмоция присуща в том или ином виде, 80% людей, а примерно четверть людей относят себя к крайне застенчивым. Особенностью застенчивых лю-

дей является, в том числе то, что они склонны фокусироваться на своем внутреннем мире, а также отличаются специфическими ожиданиями по отношению к окружающим их людям. В нашем исследовании нас интересовал вопрос, может ли эмоциональное отношение повлиять на воспринимаемые характеристики ситуации, или специфическое для эмоционального отношения искажение этих характеристик происходит уже после того, как ситуация воспринята. В случае с переживанием застенчивости, эта эмоция может серьезно влиять на восприятие социальных объектов.

В основе застенчивости лежит страх перед негативной оценкой окружающих, перед неудачей в социальном контакте. Так, Ф. Зимбардо отмечает, что застенчивые склонные не замечать поступающую к ним информацию в полном объеме.

В нашем исследовании мы изучали влияние эмоций на самых ранних этапах переработки информации, то есть в ходе восприятия. Мы предполагали, что, во-первых, точность опознания эмоционально окрашенных стимулов будет выше, чем нейтральных, и во-вторых, что в нашем исследовании предполагалось, что точность опознания эмоционально окрашенных и нейтральных стимулов прямо связана с частотой совпадений фиксации взгляда на одних и тех же элементах стимула-изображения.

В качестве испытуемых в нашем исследовании принимали участие 73 человека (средний возраст – 20 лет), в большинстве своем студенты-психологи младших курсов, из них 56 девушек и 14 юношей. Все испытуемые выполняли следующие методики. Методика «самоотчет о поведенческом реагировании» (далее – методика1): испытуемым были предложены 8 фотографий, которые варьировались по количеству людей, изображенных на них, а также по их полу, возрасту и социальному статусу. Испытуемый должен был ответить, может ли он обратиться к данному человеку \ людям с просьбой или нет. Данная методика была предназначена для выявления поведенческим признакам наличия или отсутствия переживания застенчивости, а так же для выявления стимулов, вызывающих застенчивость по самоотчету испытуемых.