

Оригинальная статья / Original article

УДК 81'23

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-92-107>

Эмоциональный интеллект как объект психолингвистического исследования

Т. В. Кружилина¹ ✉, И. Б. Кружилин¹, Л. Б. Кружилина²

¹Юго-Западный государственный университет

ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

²Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)

ул. Садовническая, д. 33, стр. 1, г. Москва 117997, Российская Федерация

✉ e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Резюме

Целью исследования является проведение теоретического психолингвистического анализа феномена «эмоциональный интеллект», в ходе которого планируется ответить на вопросы: 1) можно ли считать эмоциональный интеллект синкретичным психологическим феноменом или это всего лишь разновидность общего интеллекта; 2) как и когда в процессе онтогенеза происходит формирование эмоционального интеллекта; 3) в какой степени уровень сформированности эмоционального интеллекта коррелирует с уровнем развития речевой способности.

Методы. На основании теории речевой деятельности Л.С. Выготского, когнитивных, конструктивистских теорий онтогенеза языка, в частности, теории поэтапности и преемственности речевого и когнитивного развития проведены описательный и сопоставительный анализы моделей эмоционального интеллекта Майера-Саловея-Карузо, Гоулмана, Рувена Бар-Она и модели эмоциональной грамотности Штайнера. С позиций современной психолингвистики и психологии проанализирован процесс формирования способностей, составляющих суть феномена эмоциональный интеллект.

Результаты. Рассмотренные модели позволили выделить совпадающее во всех феноменологическое ядро – эмоции и их проявления. Все модели предполагают априорное наличие комплекса способностей по восприятию, контролю и пониманию своих собственных эмоций и эмоциональных состояний и того же у других людей. Доказано, что данные способности обладают континуальностью и преемственностью и формируются в комплексе всех социальных интеракций ребёнка параллельно когнитивному и речевому развитию. Вопрос о синкретичном характере феномена эмоционального интеллекта снимается.

Заключение. Формирование когнитивной архитектуры, составляющей частью которой являются рассмотренные нами феномены эмоционального интеллекта, речевой способности и модели психического, происходит согласно общим закономерностям и универсалиям когнитивного, речевого и психического онтогенеза. Эмоциональный интеллект не является обособленным психологическим образованием, но служит маркером развития перечисленных выше функций, он является «побочным» продуктом когнитивного, речевого и психического развития ребёнка в норме.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; интеллект; онтогенез речевой деятельности; когнитивные способности; модель психического.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Кружилина Т. В., Кружилин И. Б., Кружилина Л. Б. Эмоциональный интеллект как объект психолингвистического исследования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 92-107. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-92-107>.

Статья поступила в редакцию 05.07.2023

Статья подписана в печать 14.08.2023

Статья опубликована 24.10.2023

Emotional Intelligence As an Object of Psycholinguistic Research

Tatiana V. Kruzhilina¹ ✉, Igor B. Kruzhilin¹, Lada B. Kruzhilina²

¹ Southwest State University

50 let Oktyabrya Str., 94, Kursk 305040, Russian Federation

² Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art)

33, p. 1, Sadovnicheskaya Str., Moscow 117997, Russian Federation

✉ e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Abstract

The purpose of research is to conduct a theoretical psycholinguistic analysis of the phenomenon of "emotional intelligence", and to answer the following questions: 1) if emotional intelligence can be considered a syncretic psychological phenomenon or is it just a kind of general intelligence; 2) how and when emotional intelligence is formed in the process of ontogenesis; 3) to what extent the level of formation of emotional intelligence correlates with the level of development of speech ability.

Methods. On the basis of L.S. Vygotsky's theory of speech activity, cognitive, constructivist theories of language ontogenesis, in particular, the theory of phasing and continuity of speech and cognitive development, a descriptive and comparative analyses of the models of emotional intelligence of Mayer-Salovey-Caruso, Goleman, Reuven Bar-On and the model of emotional literacy of Steiner is carried out. From the standpoint of modern psychology and psycholinguistics, the process of forming the abilities that make up the essence of the phenomenon of emotional intelligence is analyzed.

The results. The considered models allowed us to identify a phenomenological core – emotions and their manifestations – that coincides in all. All models assume a priori the presence of abilities to perceive, control and understand their own emotions and emotional states and those in other people. It is proved that these abilities have continuity and are formed in the complex of all social interactions of the child in parallel with cognitive and speech development. The matter of the syncretic nature of the phenomenon of emotional intelligence is dismissed.

Conclusion. Emotional intelligence is not a separate psychological education, but serves as a marker of the development of the cognitive functions, it is a "by-product" of the cognitive, speech and mental development of the child in the norm.

Keywords: emotional intelligence; intelligence; ontogenesis of speech activity; cognitive abilities; theory of mind.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Kruzhilina T. V., Kruzhilin I. B., Kruzhilina L. B. Emotional Intelligence As an Object of Psycholinguistic Research. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 92–107 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-92-107>.

Received 05.07.2023

Accepted 14.08.2023

Published 24.10.2023

Введение

В настоящее время отмечается устойчивый интерес лингвистики к вопросам эмотиологии. Фокус внимания направлен на взаимодействие когнитивного, прагматического, коммуникативного, текстового, категоризационного, культурологического компонентов в контексте эмотивной парадигмы. Такое большое количество рассматриваемых аспектов явля-

ется следствием возросшей роли исследования психического и психологического в лингвистике, акценте на психолингвистических проявлениях самых разных феноменов. Эмотивность является неотъемлемым компонентом всех процессов, так или иначе связанных с порождением информации, её восприятием и обработкой ментальными структурами [1]. Движение информации в системе кодов отправителей и получателей сообщений в

актах коммуникации всегда эмоционально окрашено. Однако до настоящего времени области научного познания, рассматривающие понимание текста, практически никогда не связывали понимание с процессами в эмоциональной сфере индивида. Так, эмоциональное состояние реципиента в момент восприятия текстового сообщения не принято учитывать при анализе деятельности понимания, если только это не, например, документы судебного разбирательства преступления, совершённого в состоянии аффекта. Тогда крайне возбуждённое эмоциональное состояние учитывается как изменённое состояние личности, в котором психические процессы происходят иначе. Характеристику и освещение данной проблемы можно найти в работе Б. М. Величковского [2]. С другой стороны, на современном этапе очень мало исследований, устанавливающих связь между уровнем сформированности эмоциональной сферы индивида и способностью понимания текста. Этот фактор определяет актуальность обращения автора статьи к данной теме исследования.

Вопросы соотношения разума и чувств всегда волновали широкий круг общественности – писатели, философы и прочие просвещённые умы издревле задавались вопросом о возможности баланса ума и сердца в человеческой природе. Так, Аристотель в своей «Никомаховой этике» пытался решить проблему ведения добродетельной жизни через формирование характера и воспитание добродетельности. Философ замечал, что для достижения этой высокой цели человеку придётся научиться управлять своими эмоциями с помощью разума, ведь при должном обращении даже страсти человеческие могут быть поставлены на службу выживания. Согласно Аристотелю, не страстность отвечает за возможное нравственное падение человека, а неспособность использовать дар эволюционного развития, коим являются эмоции.

О роли эмоций в эволюционном процессе и процессе выживания в частности написано много работ по нейробиологии [3]. Отмечается, что именно эмоции часто выступали движущей силой, побуждая индивида к быстрому реагированию – бежать, прятаться или атаковать. В ходе эволюционного развития частое повторение похожих ситуаций, связанных с угрозой для жизни, развило и закрепило в нервной системе человека валидность быстрого реагирования при опасности. И у современного индивида в ситуациях, сопряжённых с какой-либо угрозой, при решении трудных задач, в ситуации затруднительного выбора – именно эмоциональный центр включается первым [4].

В философском контексте оппозиция «эмоционального» и «рационального» коррелирует с дихотомией двух сторон познания, которые составляют ментальное бытие индивида. Постигание действительности рациональным способом есть активное мышление, основанное на знаниях и опыте, тогда как «видение сердцем» есть понимание своей правоты исходя из ощущений и внутренних глубинных чувств. Данная дихотомия рассматривается многими гуманитарными дисциплинами [5].

Этимология слова «эмоция» восходит к латинскому «*motere*» – «двигать, приводить в движение». Приставка «э-» придаёт дополнительное значение – направленность вовне [6]. Таким образом, слово «эмоция» предполагает действие в заданной жизнью ситуации. Так ведут себя дети и животные, мгновенно реагируя на стимул-раздражитель действием. Что касается взрослых, то их рациональный анализирующий ум зачастую блокирует действие, гасит (читай – подавляет) эмоцию. Соотношение рационального и эмоционального в жизни человека призвано поддерживать продуктивный баланс мышления и чувствования. Когда происходит подавление одного другим, равновесие нарушается.

На волне современного интереса к теме эмотивности активно рассматривается и анализируется теория американского учёного-невролога д-ра Антонио Дамасио. Он утверждает, что эмоции принимают активное участие в выборе рационального решения. Анализ концепции учёного предложен Е. Ю. Мягковой в её работе (см. [3]).

Психолингвистический взгляд на проблему предполагает анализ феномена «эмоционального» и его связи с формированием и дальнейшим функционированием речемыслительной способности.

Эмоциональный интеллект как феномен психической жизни человека

В статье рассматривается феномен эмоционального интеллекта, ставший невероятно популярным в самых разных областях включая здравоохранение, спортивную и культурную психологию, рекрутинговую политику, судебную экспертизу и др. Публикации по данной теме стали международными «хитами», а книги – бестселлерами.

Эмоциональный интеллект (далее – ЭИ) (*emotional intelligence, EI*) – это набор навыков и способностей по распознаванию как своих собственных эмоций, намерений, желаний и мотивов, так и того же у других людей [6]. Кроме опции «считывания» и осознания эмоций и эмоциональных состояний, ЭИ отвечает за управление этими эмоциями и эмоциональными состояниями других людей. То есть именно ЭИ участвует в принятии решений на основании информации об эмоциональном состоянии другого человека. ЭИ относится к категории гибких навыков, иногда синонимично употребляется термин «социальный интеллект».

Феномен ЭИ возник как ответ на необходимость обосновать существующее несоответствие между результатами традиционных тестов на интеллектуальное развитие и дальнейшей успешностью / неуспешностью в жизни. Объяснением этого несоответствия могла бы стать идея о том, что успешная карьера в обществе

– это всегда результат взаимодействия целого ряда факторов, среди которых уровень интеллекта занимает отнюдь не самые главные позиции. Многочисленные социо-психологические исследования доказали, что очень важное значение в общественных взаимодействиях имеют способности к продуктивной коммуникации с другими людьми, основанные на умении владеть собственными эмоциями (способности транслировать положительные эмоции и контролировать отрицательные), понимании и адекватном реагировании на чужие эмоциональные состояния [7]. При этом общепринятое понимание интеллекта не подразумевает рассмотрение эмоциональной базы личности. Как отмечают С. Дж. Стейн и Говард Бука, ЭИ, в отличие от привычного всем понятия интеллекта, «является способностью правильно истолковывать обстановку и оказывать на неё влияние, интуитивно улавливать то, чего хотят и в чём нуждаются другие люди, знать их сильные и слабые стороны, не поддаваться стрессу и быть обаятельным» [8].

История исследовательского интереса к вопросу эмоций прослеживается уже в XIX веке в работах по психоанализу Зигмунда Фрейда. Учёный отмечал, что человечество пытается обуздать проявления эмоций и сделать их цивилизованными посредством государственного регулирования ещё со времен Свода законов Хаммурапи (XVIII век до н. э.) » [9].

Первые работы, где умение взаимодействовать с людьми в социуме приравнивалось к интеллекту, появились в 20-х годах XX века – профессор Эдвард Торндайк ввёл понятие «социальный интеллект», под которым он понимал умение общаться с разными полами и возрастными группами и разумно проявлять себя в отношениях с людьми [10]. В 1926 году был создан первый пробный измерительный тест George Washington Social Intelligence Test, но, по заключениям исследователей, он и многие последующие попытки измерить социальные навыки

успехом не увенчались. В 1940 г. Дэвид Векслер разделил способности индивида на интеллектуальные и неинтеллектуальные, к последним были отнесены аффективные, личностные и социальные, и именно они, согласно автору, отвечали за успешную реализацию в обществе [11]. В 1960-х годах в обиход вошло понятие ЭИ благодаря работам Майкла Белдока «Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication» и Ханскарла Лейнера «Emotional intelligence and emancipation» [12; 13]. В 1975 г. Клодом Штайнером в его работе «Achieving Emotional Literacy» была создана концепция эмоциональной грамотности и предложена программа её тренинга [14]. Начиная с 80-х годов появляется много работ в этой области. Рувен Бар-Он в своей докторской диссертации вводит понятие эмоционального коэффициента EQ по аналогии с Intelligence Quotient, IQ. В 1995 г. Дэниел Гоулман выпускает книгу Emotional Intelligence, в которой подробно описываются история создания и развития теории ЭИ и существующие модели [15]. В 21 веке описываемая концепция обогатилась новыми данными о мозговом обеспечении ЭИ, появились публикации таких авторов, как Петер Саловей, Джон Майер, Константин Василис Петридис, Говард Гарднер. Рассмотрим наиболее известные модели ЭИ.

Материалы и методы

Психолингвистический анализ феномена ЭИ подразумевает рассмотрение составляющих ЭИ компонентов в контексте теории речевой деятельности Л.С. Выготского, когнитивных, конструктивистских теорий онтогенеза языка, в частности, теории поэтапности и преемственности речевого и когнитивного развития. Для анализа авторами были выбраны три наиболее популярные модели ЭИ: модель Майера-Саловея-Карузо, модель Гоулмана, модель Рувена Бар-Она. Авторы опирались на результаты описательного и сопоставительного анализов моделей ЭИ.

Прежде всего кратко представим основные характеристики каждой из обозначенных моделей.

Модель способностей Майера-Саловея-Карузо.

Данная модель признана в психологии самой функциональной на сегодняшний день, именно её чаще всего применяют для диагностики развития ЭИ [16; 17]. У этой модели есть «модификация» – смешанная модель Дэниэла Гоулмана. Обе модели подвергаются критике за чрезмерный психометрический уклон.

В модели способностей выделяется четыре составляющих ЭИ.

1. Восприятие эмоций. Это способность идентифицировать эмоции других людей по внешним характеристикам, таким, как мимика, тембр голоса, жест, общий внешний вид, походка. Сюда также относится способность распознавать свои собственные эмоциональные состояния. Здесь, как нам представляется, речь идёт об умении считывать сигналы невербального поведения. Данная способность, являясь исторически филогенетическим фактором выживания, развивается и проявляется на уровне бессознательного.

2. Использование эмоций в качестве фактора мотивации и стимуляции мышления. Здесь имеется в виду неосознанная активация когнитивных процессов, например, креативности, под влиянием эмоций.

3. Понимание эмоций и эмоциональных состояний подразумевает способность выявлять причину возникновения эмоции, разделять мысли и эмоции, прогнозировать развитие и изменение эмоционального состояния, переход из одной эмоции в другую, умение понимать сложные чувства и неоднозначные амбивалентные эмоциональные состояния.

4. Управление эмоциями подразумевает способность направлять, укрощать, пробуждать определённые эмоции как у себя, так и в других людях для достижения определённых целей. Сюда также относятся мыслительные логические операции, принятие решений, построение

умозаключений, в ходе которых необходимо принимать во внимание фактор эмоций.

Смешанная модель Дэниэла Гоулмана.

Данная модель ЭИ стала известной благодаря её автору, популяризатору теории ЭИ, выпустившему бестселлер с одноимённым названием «Эмоциональный интеллект» [15]. Согласно данной модели, ЭИ состоит из пяти компонентов: 1) сопознания (подразумевается способность распознавать свои эмоции, мотивы, сильные и слабые стороны, формулировать свои цели и ценности); 2) саморегуляции (подразумевается способность держать под контролем свои эмоции и импульсы); 3) мотивации (подразумевается стремление к достижению цели); 4) эмпатии (подразумевается способность к сопереживанию); 5) социальных навыков (подразумеваются способности взаимодействовать с людьми, манипулировать ими исходя из собственных целей). Данная модель ЭИ стала базой для создания трёх тестов-опросников: Emotional Competency Inventory (ECI), Emotional and Social Competency Inventory (ESCI), Emotional and Social Competency — University Edition (ESCI-U).

Модель социального и эмоционального интеллекта (ESI) Рувена Бар-Она.

Данная модель была представлена в 1996 году на заседании американской ассоциации психологов в г. Торонто. Модель содержит 15 способностей: 1) самоуважение как умение адекватно себя оценивать и принимать как достоинства, так и недостатки; 2) эмоциональная осознанность как способность отслеживать эмоции; 3) ассертивность как умение отстаивать свои позиции, проявлять твёрдость убеждений; 4) независимость как свобода от чужого влияния и взглядов; 5) эмпатия как способность к сопереживанию; 6) социальная ответственность как умение быть членом социальной группы, проявлять себя адекватно ситуации и брать на себя ответственность за других членов группы; 7) межличностные отношения как

способность осуществлять продуктивную коммуникацию и устанавливать эмоциональную близость; 8) стрессоустойчивость; 9) контролирование импульсов как умение не поддаваться соблазнам; 10) адекватная оценка ситуации; 11) гибкость как умение приспосабливаться к меняющимся условиям; 12) решение проблемных задач; 13) самоактуализация как умение формулировать цели для самореализации; 14) оптимизм как способность сохранять позитивный настрой даже в сложных ситуациях; 15) благополучие как способность чувствовать удовлетворение и счастье [18].

Модель эмоциональной грамотности К. Штайнера.

Среди исследователей ЭИ также используется термин «эмоциональная грамотность». Он был введён пропагандистами гуманистического образования в 70-х годах прошлого века. Так, Клод Штайнер сформулировал эмоциональную грамотность как способность «понимать ваши эмоции, умения слушать других и сопереживать их эмоциям, а также умения эффективно выражать эмоции. Чтобы быть эмоционально грамотным, нужно уметь обрабатывать эмоции таким образом, чтобы улучшить вашу личную силу и улучшить качество жизни вокруг вас. Эмоциональная грамотность улучшает отношения, создает возможность возникновения любви между людьми, делает возможной совместную работу и облегчает возникновение чувства общности» [14].

Согласно идее автора, эмоциональная грамотность подразумевает осознание собственных чувств и эмоций и чувств и эмоций других людей и выстраивание эффективных межличностных отношений на основе диалога и самоконтроля. Штайнер вводит понятие «эмоциональной интерактивности», которая заключается в умении вести себя рационально в ситуациях, сопровождающихся сильными эмоциональными всплесками. Владение данным навыком, согласно автору, увеличивает не только личную власть над ситуацией, но и трансформи-

рует межличностные отношения. Автор пишет о привилегии владения навыком контроля над собственными эмоциями, забывая отметить, что ключ к решению данной проблемы до сих пор не найден, когнитивный контроль эмоционального отклика также маловероятен, сколь и желаем. Современные исследования в области нейробиологии развеивают миф о полноценной возможности рационального обращения с эмоциями. При этом мы не отрицаем факта возможности довольно успешного тренинга определённых эмоциональных реакций в определённых ситуативных бытовых моделях. Но в ситуациях, сопряжённых с угрозой или опасностью, эмоциональные центры, находящиеся в древней коре головного мозга, реагируют прежде центров неокортекса, отвечающих за рациональное мышление [19; 4].

Результаты и обсуждение

Рассмотренные нами модели позволили выделить совпадающее во всех феноменологическое ядро – эмоции и их проявления. Все модели предполагают априорное наличие комплекса способностей по восприятию, контролю и пониманию своих собственных эмоций и эмоциональных состояний и того же у других людей. Остановимся подробнее на данных способностях, их проявлениях и процессе формирования. Вполне очевидно, что речь идёт о когнитивном контроле феноменов некогнитивной природы, рассматривается способность индивида к саморегуляции эмоциональной и социальной сферы, то есть механизмами познания становятся эмоциональные процессы. Все рассмотренные модели – комплексные и предполагают такое же комплексное рассмотрение.

Сложность анализа рассматриваемого комплекса способностей, составляющих феномен ЭИ, состоит в том, что они очень неоднородны – ЭИ подразумевает глубокую метакогнитивную работу по идентификации эмоции, оперативную де-

ятельность по планированию ответной реакции, включающую мотив и волевой акт, метаязыковую деятельность по построению ответного речевого высказывания (в случае необходимости) согласно ситуации осуществлённого управления эмоцией. Идентификация эмоции индивидом может быть проведена адекватно только тогда, когда уровень его социализации позволяет ему опознать эту эмоцию как составляющую его индивидуального опыта, как некий конструкт, ранее прочувствованный, прожитый и сформированный когнитивными структурами в полуфабрикат, готовый к опознанию в каждой похожей ситуации проявления этой эмоции. То есть возможность опознания эмоции – это вершина и результат всех социальных взаимодействий человека на протяжении его жизни начиная с самого раннего возраста, вплетённых в когнитивную архитектуру как продукт чувства – чувство, «продуманное» когда-то становится мысленным конструктом, готовым быть прочувствованным снова. Влияние речи в этих процессах огромно, и несмотря на то, что когнитивная обработка чувственного опыта происходит у ребёнка и в доречевой период, с появлением речи процессы развития мышления и других высших психических функций начинают носить лавинообразный характер, влияние речевой деятельности распространяется как на процессы восприятия, так и на высшие формы познавательных процессов [20; 21; 22; 23; 24]. В частности, выражение намерения в речевой форме позволяет определить цели действия и затем осознанно переходить от одной цели к другой, совершенствуя задачу и осуществляя мгновенное «переформатирование» всей микроструктуры участвующих в решении процессов [25].

Анализируя вопрос природы интеллекта и развития когнитивных и психических способностей, необходимо коснуться вопроса природы речи, так как рассматриваемый нами феномен «эмоцио-

нального» формируется в ментальной сфере при непосредственном участии речи. Вопрос о возникновении речи и языковых способностей изучен к настоящему моменту достаточно глубоко – существует четыре основных подхода, идейно оформленных ещё в прошлом веке, но разрабатываемых, дополняемых, трансформируемых и критикуемых до сих пор – обзор и историческая справка по этой теме содержится, например, в работе Б. М. Величковского «Когнитивная наука» [2]. Мы не станем подробно останавливаться на идеях Хомского, Фодора и их последователей, нивелирующих сам факт развития речи и преуменьшающих роль когнитивного развития в целом.

Противостоящая данной нативистской позиции идея о возникновении языка на базе ассоциативных связей посредством «интермодального восприятия, сенсомоторных координации, памяти и примитивных форм коммуникации», входящая к парадигме эмпиризма, получила в последние десятилетия поддержку новых современных направлений. Так, сторонники идеи о моделировании процессов речи и когнитивных механизмов с помощью нейронных сетей ссылаются на феномен сензитивного периода в онтогенезе, объясняя его способностью нейронных сетей к быстрому качественному изменению при старте новой деятельности, будь то обучение или общение, когда «весовые коэффициенты узлов сети еще не определены» [2, с. 101].

Оппозиционной данной идее можно назвать точку зрения Терренса Дикона, эксперта в области эволюционной генетики и нейролингвистики, предположившего, что язык развивается не благодаря ассоциативным связям перцептивных категорий, но вопреки им [26]. Развитие языковой способности, по мнению учёного, вызвано становлением механизмов префронтальных отделов коры головного мозга, способных угнетать первичные перцептивные ассоциации и эмоциональные вокализа-

ции, трансформируя их в подконтрольные процессы общения с помощью семиотических систем и процессы понятийного обучения. Развитие языковой способности мыслится в этой парадигме как движение «сверху вниз», из ментальной сферы и областей метакогнитивной координации, а не «снизу вверх», из области восприятия. Этот взгляд коррелирует с идеями Л. С. Выготского о том, что развитие речи обусловлено образным мышлением и доречевой коммуникацией [20].

Теория Выготского развивается его последователями в современную концепцию развития языка и речи субъекта посредством социализации этого субъекта. Этот процесс рассматривался в более ранних работах авторов (см. [27]). Как отмечает Б. М. Величковский, «...раннее социальное взаимодействие ребенка со взрослым по поводу предметов носит практически универсальный характер. ...интериоризация формирующихся в течение первого года жизни схем совместных со взрослым предметных действий образует основу универсальной протограмматики речи, с такими ее компонентами, как S – субъект, V – глагол/действие и O – объект. Конкретная последовательность этих компонентов и правила их согласования в типичной фразе приобретают затем специфические формы в зависимости от доминирующего языкового окружения» [2, с. 102].

Эти же идеи постулировал Джером Брунер в 1970-е годы прошлого века, их развивает в настоящее время и Майкл Томаселло, американский психолингвист и приматолог. Теория Томаселло интересна в контексте данной работы, поскольку в ней показана связь развития речи и психики. По мнению учёного, развитие речи можно очень схематично представить как три последовательные этапа: доречевой, когда ребёнок вполне успешно, но «диадически» осваивает взаимодействие со взрослыми либо с объектами; второй этап, когда ребёнок начинает рассматривать Другого (при-

мерно с 9 месяцев – период, названный Томаселло «культурной революцией 9 месяцев») в качестве интенционального агента по организации совместной деятельности, компонентами которой являются ребёнок, взрослый и объект действия, «объединённые» совместным вниманием [28]. Именно совместное внимание в контексте языкового окружения служит драйвером не только речевой способности, но и психики в целом, знаменуя переход на третий этап – этап появления феномена индивидуальной теории психики, согласно которой индивидуальные поведенческие проявления и используемые языковые средства начинают зависеть от ментальных состояний, намерений и понимания интересов говорящего и его контрагентов.

То есть рассматриваемые нами вопросы социального, эмоционального и других видов интеллектуальных способностей напрямую связаны с формированием способности понимания собственных ментальных состояний и состояний Другого. В западной науке это направление названо Theory of Mind (ToM), или «Модель психического» [29]. Речь идёт о способности приписывать такие психические состояния, как эмоциональные переживания, размышления, воспоминания, а также такие структурные образования, как знания, убеждения, формируемые на их основе мнения, намерения, желания – себе и Другому. Способность к рефлексии над собственной внутренней психической реальностью и к антиципации поведения Других являются характеристиками модели психического. Данная область активно исследуется в настоящее время нашей отечественной наукой. Так, в лаборатории психологии развития при Институте психологии РАН выполнено несколько диссертационных исследований по изучению становления понимания эмоций, физического и ментального мира [30; 31; 32]. Теория модели психического развивается в русле системно-субъектного подхода [33; 34].

В контексте рассматриваемой теории также будет уместно обратиться к операциональной концепции интеллекта Жана Пиаже, которая учитывает как врождённые психобиологические, так и внешние природные и социальные факторы. «Человеческое существо с самого своего рождения погружено в социальную среду... Более того... общество не просто воздействует на индивида, но непрестанно трансформирует его структуру» [35, с. 210]. Опираясь на постулаты синтетического и функционально-структурного подходов к исследованию интеллекта и оставаясь верным психологическому подходу в исследованиях онтогенеза, Ж. Пиаже сделал большой вклад в исследование природы интеллекта и соотношение психологии и логики, постулируя тесную связь психического развития ребёнка с развитием интеллекта.

Согласно Пиаже, стадии когнитивного поведения ребёнка соотносятся с этапами умственного развития в процессе социализации. Интеллект является ядром развития психики в силу того, что понимание, которое есть схематичное воссоздание окружения, выступает главным условием адаптации ребёнка к его окружению. Все стадии появления и развития мысли есть, по сути, стадии мысле-речевого поведения: «Только на базе овладения языком, т.е. с наступлением символического и интуитивного периодов, появляются новые социальные отношения, которые обогащают и трансформируют мышление индивида» [35, с. 210]. Основными характеристиками здесь Пиаже считал присущие ребёнку эгоцентризм речи (речи, не связанной с общением), синкретизм (нерасчленённость) детского мышления, артифициализм (искусственность, воображаемость), анимизм, а также невосприимчивость к противоречиям. Жан Пиаже определил несколько закономерностей при становлении языка, речи и мышления в процессе онтогенетического развития. Так, было замечено, что система знаков сама по себе не обла-

дает достаточными средствами самовыражения, преломляясь в мышлении маленького ребёнка – ему важно проиграть то, о чём он думает, выражая свои мысли при этом с помощью символических жестов и объектов. Также дети склонны репрезентовать свои представления о вещах и явлениях в деятельности, подражая, рисуя, конструируя. Эта особенность мысле-рече-языковой деятельности и составляет феномен «эгоцентрической речи». То есть связь предметно-практической деятельности со всем богатством её эмоционального наполнения напрямую связана с развитием речемыслительной деятельности.

Далее, необходимо отметить тот факт, что процессы развития языковой способности и мышления протекают параллельно в ситуации созревания психики. Язык может снабдить ребёнка уже довольно сформированной системой понятий, классификаций и отношений, но заимствуется только то, что соответствует уровню развития мышления ребёнка. В процессе развития возникает противоречие между синхронными отношениями ребёнка со своим окружением и диахронными языковыми процессами, и следует «помнить, что во время обучения языку ребёнок является постоянной жертвой смешения своей собственной точки зрения с точкой зрения другого» [36, с. 19]. Формирование же когнитивных и языковых способностей, происходящее в ходе развития высших психических функций, обусловлено действиями ребёнка с предметами, т.е. предметно-практической деятельностью.

В западных исследованиях модели психического (Theory of Mind) присутствуют разногласия о возрасте возникновения данного феномена. Тестирование в возрасте 3-6 лет даёт очень расплывчатую картину исходя из неоднозначности результатов, поэтому большинство авторов указывают моментом старта формирования модели детский возраст 4 года,

когда дети начинают отличать истинное и ложное.

Очень показательным в контексте рассмотрения формирования способностей ЭИ является исследование Е. А. Сергиенко на формирование у детей способности понимания своей психической жизни и психической жизни других, как детей, так и взрослых (в частности, умения отличать истинное от ложного). По гипотезе автора, именно эта способность является показателем становления модели психического, на базе которой и формируется ЭИ. Исследование детей дошкольного возраста позволило определить два уровня организации модели психического – уровень агента и уровень наивного субъекта [33; 34]. Автор делает вывод о том, что «... дети 3 лет не разделяют свое психическое и психическое других людей при обмане и не используют средства для обмана. Этот уровень понимания позволяет планировать собственные действия с учетом действий других людей, понимать последствия своих и чужих действий в ситуациях, но не дает возможности сопоставлять свою модель понимания с моделью понимания Другого, манипулировать ею, изменять представления Другого, а следовательно, обманывать. На этом уровне маленькие дети понимают прежде всего положительные эмоции и плохо дифференцируют отрицательные, что порождает трудности в интерпретации ими поведения других людей, «чтении» их эмоций в процессе взаимодействия. Понимание психических состояний зависит от ситуативного контекста, т. е. носит ситуативный характер. Так, описание ситуации, в которой возникает та или иная эмоция, значимо облегчает их дифференциацию...» [34]. Трансформация модели психического происходит уже в 4 года, когда «...ребенок начинает понимать, что он обладает моделью психического, отличающейся от модели психического Другого. На этом уровне дети начинают различать свои эмоции и эмоции Других, отличать при-

чины собственных эмоций от причин эмоций других людей, но не могут интерпретировать рассогласование между ситуацией и проявляемой эмоцией... Таким образом, для детей 3–4 лет уровень понимания психического может быть описан как уровень агента, когда собственная модель психического и модель психического Другого слабо разделены, что позволяет действовать и предвосхищать последствия взаимодействий, но ситуативно и без возможности сопоставления и ментального воздействия на Другого» [34]. Значительные изменения в уровне модели психического становятся заметны в 5-летнем, а особенно в 6-летнем возрасте. Возможность сопоставлять разные части ситуаций и их смысл для себя и Других позволяет ребёнку осмысливать человеческое взаимодействие на совершенно другом уровне. Ребёнок может уже осмысленно применять обман, что является показателем становления когнитивных способностей и модели психического, ростом способности понимать себя и Других, то есть можно говорить об этапе формирования ЭИ. В своём исследовании Е. А. Сергиенко делает важные выводы относительно онтогенеза психического. Автор отмечает: «Развитие модели психического связано с интеллектуальным развитием (общим и вербальным психометрическим интеллектом). Но связь эта является нелинейной. Для становления модели психического необходим определённый уровень интеллектуального развития (не ниже среднее), т. е. существует пороговая зависимость понимания ментального и физического мира от общего когнитивного развития» [34].

Таким образом, представление о формировании модели психического в онтогенезе как об уровневом процессе, подразумевающим постепенное усложнение организации внутренней психической жизни ребёнка, позволяет прекратить научные дискуссии относительно возраста возникновения данной модели –

становится абсолютно очевидным, что формируемая способность обладает континуальностью и преемственностью, она формируется в комплексе всех социальных интеракций ребёнка параллельно когнитивному и речевому развитию. Таким образом, вопрос о синкретичном характере феномена ЭИ снимается.

Выводы

Формирование когнитивной архитектуры, составляющей частью которой являются рассмотренные нами феномены ЭИ, речевой способности и модели психического, происходит согласно общим закономерностям и универсалиям онтогенетического развития. Постепенность и преемственность проявляются во всех формах развития речи, интеллекта и модели психического. ЭИ не является обособленным психологическим образованием, но служит ярким маркером развития перечисленных выше функций. Переход от детского мышления и мировосприятия к рациональному взрослому осуществляется благодаря целому комплексу «индивидуальных достижений», где каждая способность свидетельствует в пользу другой – развитая речевая способность предполагает развитые когнитивные функции, которые, в свою очередь, подразумевают развитую модель психического, так как формирование высших психических функций происходит комплексно; всё это не минует высокого уровня социализации (как правило), т.к. только в социальных взаимодействиях происходит адекватное и продуктивное становление перечисленных выше функций и способностей ребёнка. Другими словами, ЭИ – это «побочный» продукт когнитивного и речевого развития ребёнка в норме, следовательно, задача его специального формирования является столь же наивной, сколь и бесперспективной. Возможно, этим и объясняется тот факт, что феномен ЭИ был популяризован в западной научной концепции и не нашёл активной

поддержки со стороны отечественной академической мысли. Советская и Российская школы психологии и психолингвистики всегда последовательно развивали

идею комплексного подхода к онтогенезу как единственно правильную. Этой же концепции придерживаются и авторы данной статьи.

Список литературы

1. Мягкова Е. Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова: вопросы теории: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000. 43 с.
2. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. М.: Academia: Смысл, 2006. 405 с.
3. Мягкова Е. Ю. Язык – эмоции – сознание – культура в теории А. Дамасио // Вопросы психолингвистики. 2022. № 4(54). С. 72-85. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2022-54-4-72-85>.
4. Пищальникова В. А. Новые когнитивные структуры в цифровой информационной среде // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 13(807). С. 192-201.
5. Бородай С. Ю. Язык и познание: Введение в пострелятивизм. М.: Общество с ограниченной ответственностью "Садра", 2019. 800 с.
6. Эмоциональный мозг. Зачем нужны эмоции. URL: http://www.libma.ru/psihologija/yemocionalnyi_intellekt/p3.php?ysclid=lm4zymc8wh630976352.
7. Ощепкова Е. С. Оценка развития речи у детей: обзор зарубежных методик // Вопросы психолингвистики. 2020. № 2(44). С. 110-123. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2020-44-2-110-123>.
8. Стейн С. Дж., Бук Г. И. Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. М.: Баланс Бизнес Букс, 2007 г. 384 с.
9. Фрейд З. Недовольство культурой. Психоаналитические этюды. М.: Изд-во АСТ, 2004. 220 с.
10. Kosonogov V., Vorobyeva E., Kovsh E., Ermakov P. A review of neurophysiological and genetic correlates of emotional intelligence (англ.) // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2019. Vol. 7, iss. 1. P. 137–142. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1901137K>
11. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие. Новополюк: Полоцкий государственный университет, 2020. 356 с.
12. Beldoch M. Sensitivity to Expression of Emotional Meaning in Three Modes of Communication. Social Encounters, 1973. 11 p.
13. Leuner H. Emotional Intelligence and Emancipation. A Psychodynamic Study on Women. Prax Kinder Psychologie. 1966. 15. pp. 196-203.
14. Steiner C., Perry P. Achieving Emotional Literacy. London: Bloomsbury. 1997. 224p.
15. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. 560 с.
16. Батурин Н. А., Матвеева Л. Г. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: психология. 2009. №42 (175). С. 4-10.
17. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., & Sitarenios. G. Emotional Intelligence As a Standard Intelligence. Emotion, 2001.

18. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)¹ // *Psicothema*. 2006. Vol. 18, suppl., pp. 13-25.
19. Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка: Эксперим. исследование. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 94 с.
20. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2019. 431 с.
21. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 2007. 559 с.
22. Кружилина Т. В. Факторы, определяющие особенности речевого развития у детей // *Известия Юго-Западного государственного университета*. 2012. № 4-1(43). С. 216-219.
23. Кружилина Т. В. Особенности понимания текстового сообщения детьми дошкольного возраста // *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 4. С. 16-23.
24. Бутакова Л. О. Языковая способность, речевая компетенция, речевая деятельность представителей поколения Z // *Русский язык в школе*. 2021. Т. 82, № 4. С. 61-74. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-4-61-74>.
25. Клименко А. П., Бубнова И.А. Структура когнитивной модели индивидуального значения в психолингвистической парадигме // *Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация*. Калуга: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт языкознания Российской академии наук, 2005. С. 190-199.
26. Deacon T. W. *The symbolic species : the co-evolution of language and the brain*. New York : W.W. Norton, 1997. 527 p.
27. Социализация как необходимый фактор развития функциональной грамотности у студентов вуза / Т. В. Кружилина, И. Б. Кружилин, Д. В. Глебов, С. С. Степашов // *Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник научных статей VIII Международной научно-практической конференции (Курск, 15 мая 2020 г.)*. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020. С. 237-245.
28. Томаселло М. Истоки человеческого общения. М.: Языки славянских культур, 2011. 323 с.
29. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта. М.: Вильямс, 2007. 501 с.
30. Герасимова А. С., Сергиенко Е. А. Факторы и условия развития понимания обмана детьми // *Исследования по когнитивной психологии*. М: Институт психологии РАН, 2004. С. 351-374.
31. Прусакова О. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // *Вопросы психологии*. 2006. № 4. С. 24-36.
32. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 4. С. 54-66.
33. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009. 416 с.
34. Научные подходы в современной отечественной психологии / отв. ред.: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Институт психологии РАН, 2023. 759 с. https://doi.org/10.38098/thry_23_0465.
35. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
36. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб.: Союз, 1997. 250 с.

References

1. Myagkova E. Yu. *Emocional'no-chuvstvennyj komponent znacheniya slova: voprosy teorii*. Avtoref. diss. d-r filolog. nauk [Emotional-sensory component of the meaning of the word: questions of theory. Dr. philol. sci. diss. abstract]. Moscow, 2000. 43 p.
2. Velichkovskij B. M. *Kognitivnaya nauka. Osnovy psihologii poznaniya* [Cognitive science: foundations of epistemic psychology]. Moscow, Academia: Smysl Publ., 2006. 405 p.
3. Myagkova E. Yu. Yazyk – emocii – soznanie – kul'tura v teorii A. Damasio [Language-emotion-recognition-culture in the theory of A. Damasio]. *Voprosy psiholingvistiki = Questions of Psycholinguistics*, 2022, no. 4(54), pp. 72-85. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2022-54-4-72-85>.
4. Pishchal'nikova V. A. Novye kognitivnye struktury v cifrovoj informacionnoj srede [New cognitive structures in the digital information environment]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki = Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities*, 2018, no. 13(807), pp. 192-201.
5. Borodaj S. Yu. *Yazyk i poznanie: Vvedenie v postrelyativizm* [Language and cognition: Introduction to postrelativism]. Moscow, Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Sadra" Publ., 2019. 800 p.
6. *Emocional'nyj mozg. Zachem nuzhny emocii* [Emotional Brain. Why We Need Emotions]. Available at: http://www.libma.ru/psihologija/yemocionalnyi_intellekt/p3.php?ysclid=lm4zyc8wh630976352.
7. Oshchepkova E. S. Ocenka razvitiya rechi u detej: obzor zarubezhnyh metodik [Assessment of speech development in children: a review of foreign methods]. *Voprosy psiholingvistiki = Questions of Psycholinguistics*, 2020, no. 2(44), pp. 110-123. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2020-44-2-110-123>.
8. Stejn S. Dzh., Buk G. I. *Preimushchestva EQ. Emocional'nyj intellekt i vashi uspekhi*. Moscow, Balans Biznes Buks Publ., 2007. 384 p.
9. Frejd Z. *Nedovol'stvo kul'turoj. Psihoanaliticheskie etyudy*. Moscow, Izdatel'stvo AST Publ., 2004. 220 p.
10. Kosonogov V., Vorobyeva E., Kovsh E., Ermakov P. A review of neurophysiological and genetic correlates of emotional intelligence (angl.). *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2019, vol. 7, is. 1, pp. 137–142. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1901137K>.
11. Andreeva I. N. *Emocional'nyj intellekt i emocional'naya kreativnost': specifika i vzaimodejstvie*. Novopolock, Polockij gosudarstvennyj universitet Publ., 2020, 356 p.
12. Beldoch M. Sensitivity to Expression of Emotional Meaning in Three Modes of Communication. *Social Encounters*, 1973. 11 p.
13. Leuner H. Emotional Intelligence and Emancipation. A Psychodynamic Study on Women. *Prax Kinder Psychologie*, 1966, 15, pp. 196-203.
14. Steiner C., Perry P.. *Achieving Emotional Literacy*. London: Bloomsbury Publ., 1997. 224 p.
15. Goulman D. *Emocional'nyj intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ*. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2013. 560 p.
16. Baturin N. A., Matveeva L. G. Social'nyj i emocional'nyj intellekt: mify i real'nost' [Social and Emotional Intelligence: Myths and Reality]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: psihologiya = Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*, 2009, no. 42 (175), pp. 4-10.
17. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., & Sitarenios. G. Emotional Intelligence As a Standard Intelligence. *Emotion*, 2001.

18. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1 // *Psicothema*, 2006, vol. 18, suppl., pp. 13-25.
19. Luriya A. R., Yudovich F. Ya. Rech' i razvitie psichicheskikh processov u rebenka [Speech and psychological functions development in children]: Eksperim. issledovanie. Moscow, Akad. Ped. nauk RSFSR Publ., 1956. 94 p.
20. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech'. [Cognition and speech]. St. Petersburg, Piter Publ., 2019. 431 p.
21. Zalevskaya A.A. Vvedenie v psiholingvistiku [Introduction to Psycholinguistics]. Moscow, RGGU Publ., 2007. 559 p.
22. Kruzhilina T. V. Faktory, opredelyayushchie osobennosti rechevogo razvitiya u detej [Factors determining the features of speech development in children]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogy*, 2012, no. 4-1(43), pp. 216-219.
23. Kruzhilina T. V. Osobennosti ponimaniya tekstovogo soobshcheniya det'mi doshkol'nogo vozrasta [Text understanding peculiarities in pre-school children]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. = Proceedings of the Southwest State University*, 2013, no. 4, pp. 16-23.
24. Butakova L. O. Yazykovaya sposobnost', rechevaya kompetenciya, rechevaya deyatel'nost' predstavitelej pokoleniya Z [Language ability, speech competence, speech activity of representatives of generation Z]. *Russkij yazyk v shkole = The Russian Language in School*. 2021. vol. 82, no. 4, pp. 61-74. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-4-61-74>.
25. Klimenko A. P. [The structure of the cognitive model of individual meaning in the psycholinguistic paradigm]. *Obshchenie. Yazykovoe soznanie. Mezkul'turnaya kommunikaciya*; ed. by V. A. Vinogradov. Kaluga, 2005, pp. 190-199 (In Russ.).
26. Deacon T. W. The symbolic species : the co-evolution of language and the brain. New York: W.W. Norton, 1997. 527 p.
27. Kruzhilina T. V., Kruzhilin I. B., Glebov D. V., Stepashov S. S. [Socialization as a necessary factor in the development of functional literacy among university students]. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik nauchnyh statej VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Language for special purposes: system, functions, environment. Collection of scientific articles of the VIII International Scientific and Practical Conference]. Kursk, 2020, pp. 237-245 (In Russ.).
28. Tomasello M. *Istoki chelovecheskogo obshcheniya* [Sources of human communication]. Moscow, Yazyki slavyanskih kul'tur Publ., 2011. 323 p.
29. Gardner G. *Struktura razuma. Teoriya mnozhestvennogo intellekta* [The structure of the mind. The theory of multiple intelligence]. Moscow, Vil'yams Publ., 2007. 501 p.
30. Gerasimova A. S., Sergienko E. A. [Factors and conditions for the development of children's understanding of deception]. *Issledovaniya po kognitivnoj psihologii* [Research on Cognitive Psychology]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2004, pp. 351-374 (In Russ.).
31. Prusakova O. A. Ponimanie emocij det'mi doshkol'nogo vozrasta [Understanding emotions by preschool children]. *Voprosy psihologii = Problems of Psychology*, 2006, no. 4, pp. 24-36.
32. Sergienko E. A., Lebedeva E. I. Ponimanie obmana det'mi doshkol'nogo vozrasta v norme i pri autizme [Understanding deception by preschool children is normal and with autism]. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*, 2003, vol. 24, no. 4, pp. 54-66.
33. Sergienko E. A., Lebedeva E. I., Prusakova O. A. *Model' psicheskogo kak osnova stanovleniya ponimaniya sebya i drugogo v ontogeneze cheloveka* [The model of the psychic as the basis for the formation of understanding of oneself and the other in the ontogenesis of a person]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2009. 416 p.

34. *Nauchnye podhody v sovremennoj otechestvennoj psihologii* [Scientific approaches in modern Russian psychology]; ed. by: A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, G.A. Vilenskaya. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2023. 759 z. https://doi.org/10.38098/thry_23_0465.

35. Piazhe Zh. *Izbrannye psihologicheskie trudy: Psihologiya intellekta. Genezis chisla u rebenka. Logika i psihologiya* [Selected psychological works: Psychology of intelligence. The genesis of a number in a child. Logic and psychology.]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1969. 659 p.

36. Piazhe Zh. *Rech' i myshlenie rebenka* [Speech and thinking of the child]. St. Petersburg, Soyuz Publ., 1997. 250 p.

Информация об авторах / Information about the Authors

Кружилина Татьяна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru,
SPIN-код: 8142-0010,
Researcher ID: 738898,
ORCID: 0000-0001-5714-146X

Tatiana V. Kruzhilina, Candidate of Philologic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru,
SPIN-code: 8142-0010,
Researcher ID: 738898,
ORCID: 0000-0001-5714-146X

Кружилин Игорь Борисович, студент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: igor.kruzhilin13@yandex.ru

Igor B. Kruzhilin, Student, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: igor.kruzhilin13@yandex.ru

Кружилина Лада Борисовна, студентка, Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, г. Москва, Российская Федерация,
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Lada B. Kruzhilina, Student, Russian State University named after A. N. Kosygin, Moscow, Russian Federation,
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru