

Методы  
психологии

А. Н. Воронин

# Дискурсивные способности

Теория, методы изучения,  
психодиагностика



Институт психологии  
Российской академии наук

**Анатолий Николаевич Воронин**  
**Дискурсивные способности.**  
**Теория, методы изучения,**  
**психодиагностика**  
**Серия «Методы психологии»**

*Текст предоставлен правообладателем*

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=25021854](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=25021854)*

*Дискурсивные способности: теория, методы изучения,  
психодиагностика: Изд-во «Институт психологии РАН»; Москва; 2015  
ISBN 978-5-9270-0313-6*

### **Аннотация**

Книга посвящена исследованию дискурсивных способностей, позволяющих человеку инициировать, поддерживать, развертывать и завершать процесс общения, используя при этом соответствующие ситуации языковые средства. Приводится обзор основных подходов к изучению дискурсивных способностей, представлены две авторские методики их диагностики.

# Содержание

Предисловие	5
Глава 1	8
Конец ознакомительного фрагмента.	29

**А. Н. Воронин**

**Дискурсивные способности  
Теория, методы изучения,  
психодиагностика**

© ФГБУН Институт психологии РАН, 2015

\* \* \*

# Предисловие

Обыденное понимание способностей сводится к представлениям о неких качествах, обеспечивающих человеку успех в каком-нибудь деле, высокие достижения в различных сферах жизни. Такое понимание, вероятно, восходит к античной традиции, к Аристотелю, рассматривавшему способности как скрытые «силы», «сущности» души человека, благодаря которым он может рассуждать и мыслить.

Собственно научное изучение способностей началось в XIX в. Основоположителем эмпирического подхода к решению проблемы способностей, одаренности, таланта традиционно считают Френсиса Гальтона (Galton, 1883, 1892). Именно он предложил основные методы и методики, которыми исследователи пользуются до сих пор. В начале XX в. Эдуард Клапаред дал предельно общее определение способности: это всякое психическое и физическое свойство индивида, имеющее значение в его практических действиях (Клапаред, 1927). Несколько уточненное определение способностей Б. М. Теплова используется и по сей день: это индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности и легкость ее освоения, но не сводимые к знаниям, умениям и навыкам (Теплов, 1989).

Введение понятия «дискурсивные способности» предполагает наличие специфической деятельности. Такая деятель-

ность – дискурсивная практика – осуществляется в рамках общения. Б. Ф. Ломов, основатель Института психологии РАН, отмечал, что общение выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта, а ее результат – это не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другим человеком, с другими людьми (Ломов, 1984). Дискурсивные способности во многом определяют эффективность общения, той его составляющей, которая непосредственно связана с языковыми средствами, находящимися в распоряжении общающихся людей. Именно эти способности позволяют эффективно и успешно инициировать, поддерживать и завершать общение: легко и просто находить уместные вербальные формы ведения переговоров, улаживания конфликтов, установления новых контактов, взаимодействия с представителями различных социальных и языковых групп и т. д.

Традиционно диагностика общения опирается на самооценку индивидуального опыта общения конкретного человека. В предлагаемой работе предпринята попытка создать методические средства, «объективно» оценивающие адекватность диалогового взаимодействия.

Автор благодарит магистрантов, аспирантов и сотрудников лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН, чьи исследования дали импульс к написанию книги: О. П. Павлову, О. М. Кочкину, Н. Д. Павлову, Н. Б. Горюнову, С. Д. Бирюкова, И. А. Зачесову, Т. А.

Гребенцову.

# Глава 1

## Способности человека: определение понятия и подходы к изучению

Категория способностей является одной из основополагающих в психологии, поэтому психология способностей как отрасль науки основывается на определенных теоретических представлениях и эмпирических данных. Однако термин «способности» зачастую употребляется в житейском, обыденном понимании, без четкого определения его содержания. На это несоответствие указывал С. Л. Рубинштейн: «Способности, таким образом, в ученом арсенале психологии нередко служили для того, чтобы избавиться от необходимости вскрыть закономерности протекания психических процессов... Ввиду этого, прежде чем вводить понятие „способности“ в систему психологической науки, необходимо точнее очертить его истинное содержание» (Рубинштейн, 2000, с. 565). В зарубежных исследованиях представлен в основном психометрический подход к проблеме способностей. Акцент делался на изучении структуры способностей, их обусловленности наследственными и средовыми факторами, на исследование проблемы общих и специальных способно-

стей и возможности их измерения (Cattell, 1971; Eysenck, 1986; Gardner, 1983; Guilford, 1967; Raven, 2000; Torrance, 1988; Vernon, 1960). Психометрический подход к исследованию способностей описан в работах Ф. Гальтона, Ч. Пирсона и др. Именно Ф. Гальтон впервые начал изучать индивидуальные различия в умственных способностях, полагая, что интеллектуальные возможности преимущественно обуславливаются биологическими особенностями человека. Он предложил рассматривать способности как некоторые свойства психики, которые отличают людей друг от друга и позволяют объяснить их творческие достижения. Первые исследования были ориентированы на выявление способностей к различению цвета, размера, времени реакции, высоты звука. Именно эти способности, соотнесенные с простейшими психическими функциями, образовывали «интеллект» человека, а интеллектуальные различия между людьми определялись наследственностью.

В отличие от Фр. Гальтона, французский психолог А. Бине отмечал существенное влияние окружающей среды на особенности познавательного развития. Интеллектуальные способности оценивались им с учетом не только сформированности определенных психических процессов, но и уровня освоения социального опыта.

Исследования в отечественной психологии прежде всего касались психологического содержания понятия «способности» и проявления способностей в конкретных ви-

дах деятельности. В трудах С. Л. Рубинштейна способность рассматривается как сложное синтетическое образование, включающее в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, вырабатывающихся лишь в процессе определенным образом организованной деятельности (Рубинштейн, 1997). К. К. Платонов относит к способностям любые свойства психики, в той или иной мере определяющие успех в конкретной деятельности (Платонов, 1981). Б. М. Теплов выделил три признака способностей, которые легли в основу наиболее часто используемого определения: это индивидуально-психологические особенности, проявляющиеся в успешности выполнения одной или нескольких видов деятельности, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, хотя и обуславливающие легкость и быстроту их приобретения (Теплов, 1985).

Согласно Б. М. Теплову, в исследовании способностей и одаренности следует выделять два подхода: качественный и количественный. Первый связан с изучением своеобразия способностей, второй предполагает учет степени, уровня их развития. Отдавая предпочтение первому подходу, Теплов полагал, что установление различий по степени выраженности способностей должно следовать только за качественным анализом, вытекать из него и им определяться. В результате качественного анализа многих видов способностей Теплов показал, что для успешного выполнения той или иной дея-

тельности важны не только специальные данные (специальные способности), но и те свойства психики, которые нужны для многих других видов деятельности, – так называемые общие способности (общий интеллект).

Некоторые зарубежные авторы, например, Г. Айзенк, также пытались выделить в структуре способностей общий фундаментальный компонент, который наиболее тесно связан с биологическими свойствами человека – «биологическим интеллект» (Айзенк, 1995). Очевидно, что представление Айзенка о «биологическом интеллекте» наиболее близко к понятию «задатки», предложенному Тепловым В качестве характеристик биологического интеллекта Айзенк выделяет нейробиологические, биохимические и другие свойства структурной и функциональной организации коры головного мозга, проявляющиеся, например, в энцефалограмме или усредненных вызванных потенциалах.

В школе Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына также признается, что основу задатков составляют прежде всего биологические факторы: врожденные анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы: силы – слабости, подвижности, лабильности – инертности, активированности (Голубева, 1986, 1993; Русалов, 1979; Теплов, 1961).

Развивая представления Б. М. Теплова, Э. А. Голубева предлагает рассматривать способности на трех уровнях: психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом. Соответственно, первый уровень связан с ди-

агностикой основных свойств нервной системы, второй – с выявлением индивидуальных особенностей познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления и т. д.), темперамента и характера, третий – с определением успешности деятельности за длительный период с ее дифференциальным анализом (Голубева, 1979).

Однако феноменологическое описание не дает представлений об онтологическом аспекте проблемы способностей, их структуре и механизмах функционирования. Изучению проблемы онтологического статуса способностей посвящены исследования О. К. Тихомирова, М. А. Холодной и др. Работая в рамках общепсихологического подхода, авторы пытаются выявить общие закономерности функционирования механизмов интеллектуальной активности.

В работах О. К. Тихомирова представлен деятельностный подход к анализу природы мышления и механизмов интеллектуальной активности. Одно из основных положений его концепции состоит в том, что понимание природы мышления предполагает анализ всех аспектов изучения психической деятельности, прежде всего – операционального и мотивационного (Тихомиров, 1969).

Согласно М. А. Холодной, «интеллект по своему онтологическому статусу – это особая форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого про-

странства ментальных репрезентаций происходящего» (Холодная, 1997, с. 165).

Концепция познавательных способностей В. Д. Шадрикова является одной из наиболее разработанных, описывающих структуру и механизмы функционирования способностей. Она базируется прежде всего на теории функциональных систем П. К. Анохина и на представлениях Б. Г. Ананьева о развитии функциональных (психофизиологических, врожденных) и операционных (психологических, приобретенных в ходе деятельности) механизмов познавательных процессов, а также на работах Л. С. Выготского, Д. А. Ошанина, А. Р. Лурии (Шадриков, 1994, 2001).

По мнению В. Д. Шадрикова, наиболее общим понятием, которое описывает психологическую реальность, является психическая функциональная система, обеспечивающая достижение некоторого полезного результата. Исходя из этого, «способности есть свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» (Шадриков, 2001, с. 26). В рамках этой концепции способности соотносятся с познавательными процессами (восприятием, вниманием, памятью, мышлением и т. д.).

Изучение операционных механизмов позволяет, по мнению В. Д. Шадрикова, рассматривать способности как психические функции и психические процессы, которые опи-

сываются разными характеристиками и механизмами. При описании процессов исследователя интересует их динамика, при описании функций – их предельные значения, оптимальные условия и эффективность проявления (Шадриков, 2001).

Анализ результатов многочисленных работ, а также собственных исследований по проблеме способностей позволили В. Д. Шадрикову сформулировать упорядоченную систему определений понятия «способности». Согласно автору, определение способностей правомерно давать в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности. Способности индивида определяются как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности познания окружающего мира и организации адаптивного поведения. Способности индивида можно отождествить с общими способностями. Способности субъекта деятельности рассматриваются как способности индивида, адаптированные к требованиям деятельности и развитые в ней. Иными словами, это свойства функциональных систем, которые приобрели черты оперативности под влиянием требований деятельности и проявляются в успешности, качественном своеобразии и реализации деятельности. Способности личности есть свойства личности, определяющие социальную успешность и качественное своеобразие социального познания и поступков, в структу-

ре которых функционируют способности индивида и субъекта деятельности. Как отмечает В. Д. Шадриков, если способности индивида сформировались в филогенезе для отражения физического мира и построения поведения, обеспечивающего выживание, то способности личности определяются ценностями и смыслами, обеспечивая социальное познание (Шадриков, 2001).

Завершая анализ психологического содержания понятия «способности», необходимо отметить следующее. В психологической науке к настоящему времени не сформировалось какого-то единого устоявшегося представления о способностях, разные авторы предлагают собственные версии понимания данного конструкта. В современной отечественной психологии чаще всего в работах используются определения способностей, предложенные Б. М. Тепловым и В. Д. Шадриковым. Исходя из разработанных концепций следует заключить, что накопленный экспериментальный материал нуждается в значительном дополнении и более тщательном теоретическом осмыслении. Само понятие «способности» имеет достаточно много толкований, в том числе и обыденных интерпретаций, что затрудняет развитие собственно теории способностей. Вследствие этого новые теоретические конструкты, расширяющие представления об интеллектуальных способностях человека (в частности, дискурсивных способностях), на наш взгляд, позволяют значительно расширить представления об умственном развитии че-

ловека, его интеллектуальных возможностях и дадут новый импульс к развитию теории общих способностей. Подходы к изучению способностей неразрывно связаны с изучением интеллекта, а зачастую и с отождествлением того и другого. Поэтому неудивительно, что значительная неопределенность сохраняется и в отношении понятия «интеллект». Основная трудность при этом заключается в том, что интеллект не является монолитной структурой, его проявления, как и проявления познавательных способностей в целом, многообразны и неоднозначны. Отчасти этим можно объяснить существование различных подходов к его пониманию.

Обычно термином «интеллект» обозначается комплекс способностей, необходимых для достижения успехов в определенной культуре. В ряде психологических концепций интеллект отождествляется с системой умственных действий, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуациям, требующим познавательной активности, и др. В целом интеллект описывается как достаточно общая способность, включающая в себя, наряду с другими, способность к логическому рассуждению, планированию, решению задач, абстрактному мышлению, к высокой скорости обучения, способность понимать сложные идеи и извлекать пользу из полученного опыта.

Первый подход основан на методологической базе теории поэтапного формирования умственных действий и развивается А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериним, Н. В. Талызиной

и др. Мышление в данном случае сведено к функционированию по заданным образцам и готовым операциям в ходе обучения: умственные способности сводятся к совокупности интериоризированных и усвоенных извне схем и правил.

Другой подход, развиваемый С. Л. Рубинштейном, А. В. Брушлинским, Я. В. Пономаревым и др., основан на том, что мышление и интеллектуальная деятельность человека есть не только функционирование в готовых операциях, но и формирование новых стилей мышления, т. е. усвоенные понятия, логические структуры становятся средством дальнейшего развития мыслительного процесса. Мышление возникает тогда, когда неизвестны способы выполнения задачи. В этом случае преобладает такая мыслительная организация, которая характеризуется самостоятельностью и глубиной, осмысленностью действий и экономичностью, что позволяет создавать новые формы и типы интеллектуальной деятельности.

Нерешенной остается проблема соотношения интеллекта и способности к обучению. Так, например, установлено, что интеркорреляции приростов показателей выполнения заданий после обучения, рассматриваемые в корреляционных исследованиях как индикатор теоретических представлений о взаимосвязях психических свойств и их группировки в интегративные свойства-факторы, в большинстве случаев близки к нулю (Кулагин, 1984). Обучаемость различным навыкам во многом определяется их спецификой. С

другой стороны, предпосылками обучения являются не только интеллектуальные навыки (например, владение языком или количественными понятиями), но также установки, интересы, мотивация, реакции на неудачу, представления о себе и другие личностные качества.

В исследованиях В. М. Блейхера и Л. Ф. Бурлачука (Блейхер, Бурлачук, 1978) было показано, что в разряд слабоуспевающих попадают лица и с высоким показателем уровня интеллектуального развития. Одной из причин этого авторы называют отсутствие мотивации к обучению. В то же время было зафиксировано, что люди с интеллектуальным коэффициентом ниже среднего фактически никогда не входят в число хорошо успевающих.

В последнее время значительно повысился интерес к исследованию процессуальных характеристик интеллекта *с позиций когнитивной психологии*. Перспективой развития методов изучения интеллекта считается переход от глобальных оценок успешности выполнения тестов к анализу параметров когнитивных процессов. Ставится вопрос о связи интеллекта с когнитивным стилем как способом выявления информации и анализа сложных стимульных конструкций (Холдная, 1990, 1997; и др.).

Интеллект интерпретируется также с точки зрения процесса решения задач. Задачей является новое для испытуемого задание, способ решения которого не определен в инструкции. Успешность решения задач определенного типа

зависит от соответствующих знаний субъекта и овладения стратегией решения. Ф. Кликс и Г. Ландер провели ряд исследований связи индивидуального процесса решения задач у школьников с результатами выполнения интеллектуальных тестов и с успешностью в учебе. Корреляции используемых показателей оказались высокозначимыми. Интерпретируя полученные данные, исследователи сделали вывод о взаимосвязи качества решения проблемной задачи с интеллектуальными способностями, проявляющимися в математике и естественных науках (цит. по: Самсонова, 1994, с. 18).

Сущность интеллекта видят *в эффективности адаптации поведения в новой ситуации*. В. Штерн считал интеллект общей способностью человека психически приспособиться к новым условиям и жизненным задачам. Развитие интеллекта, по Ж. Пиаже (Пиаже, 1969), проявляется в более адекватной адаптации, в структурировании отношений между средой и организмом. У. Найссер (Найссер, 1979) различает «академический» интеллект (знания и навыки, приобретенные в школе) и проявления интеллекта в естественных условиях, в поведении, соответствующем целям субъекта и характеру обстановки.

С проблемой интеллекта связывают также *явления активности и саморегуляции*. Например, В. С. Юркевич (Юркевич, 1972) считает, что в основе интеллекта как проявления общей одаренности лежат устойчивые способы саморегуляции. Для более одаренных лиц характерны большой

объем информации, привлекаемой для принятия решений, более высокая скорость ее переработки, большая точность прогнозирования действий и экономичность их осуществления. М. К. Акимова (Акимова, 1976) полагает, что активность, целью которой является вероятностное прогнозирование, нужно считать основой интеллекта. Аппарат саморегуляции играет подчиненную роль в отношении к активности, его функция – обеспечение нужного уровня активности.

Э. А. Голубева (Голубева, 1986) предлагает классифицировать способности в соответствии с основными видами преобразующей деятельности: трудом, познанием и общением. Глобальным фактором, обуславливающим развитие практически всех способностей, является трудоспособность, включающая три составляющие: работоспособность, активность и саморегуляцию. Менее глобальными, но также достаточно общими являются познавательные способности и когнитивный стиль (объединяющей линией их анализа является вербальность/невербальность). Наконец, сфере общения соответствуют коммуникативные способности.

Н. С. Лейтес, выделяя в качестве первоосновы интеллектуальных способностей активность и саморегуляцию, считает, что существует прямая зависимость между последними и свойствами нервной системы (Лейтес, 1971). Особенности саморегуляции, обусловленные чертами темперамента, обнаруживаются не только в поведенческих актах – самообладании или импульсивности. Свойства нервной системы иг-

рают роль также в регуляции мыслительных процессов, оказывая влияние на умственную выносливость, на быстроту и устойчивость умственных результатов, на стиль умственной деятельности.

Особый интерес исследователей в последние десятилетия направлен на изучение и анализ *имплицитных теорий интеллекта*. Р. Стернберг и его коллеги провели ряд исследований субъективных концепций интеллекта на выборке взрослых американцев (Стернберг, 1985). Ученые пришли к заключению, что люди имеют по крайней мере несколько различных концепций (прототипов) интеллекта и что эти концепции различны у разных групп людей. Однако существует общее ядро, которое было обнаружено в системах представлений всех испытуемых. Это общее ядро включает в себя фактор решения проблем, вербальных способностей и некоторого рода фактор социальной компетентности. Таким образом, было установлено, что интеллект (в его обыденном понимании) объединяет в себе определенного рода характеристики поведения, которые не рассматриваются при его традиционных психологических исследованиях. Эти характеристики (среди других возможных) включают решение проблем, вербальную способность, социальную компетентность и, возможно, мотивацию.

Подобные же исследования были проведены японскими психологами Х. Азума и К. Кашиваги с целью изучения представлений об интеллекте у японцев (Azuma, Kashiwagi,

1982). Студентов и студенток колледжа, а также их матерей просили представить себе знакомого им умного человека и оценить, насколько ему соответствует каждое из предлагаемых 67-ми описаний. Было установлено, что некоторые описания употребляются довольно часто независимо от характеристик личности, тогда как другие описания специфичны для определенного пола и других характеристик личности. Сопоставив свои исследования с работами Р. Стернберга, японские ученые отметили, что, как и в американских исследованиях, описания, относящиеся к социальной компетентности, ассоциируются с высоким интеллектом, особенно когда речь идет об умной женщине, хотя в целом факторная структура, полученная у японских испытуемых и показавшая преобладание фактора социальной компетентности, отличалась от факторной структуры, обнаруженной у испытуемых американцев (где преобладающее значение принадлежало фактору решения проблем). Кроме того, исследователи установили гендерные стереотипы в представлениях об интеллекте: умным мужчинам чаще приписываются характеристики актуального решения проблем, в то время как умным женщинам – характеристики социальной компетентности.

Анализируя социокультурные особенности обыденных концепций интеллекта, П. Дазен и М. Шурманс отметили, что в западном мире к интеллекту относятся скорее как к навыкам, которые дают возможность когнитивной оценки дей-

ствительности (Dazen, Shurmans, 1993). Во многих же восточных культурах понятие интеллекта отражает наряду с когнитивными навыками характеристики социальных взаимодействий. И хотя в западном мире социальные возможности являются отдельным компонентом обыденных теорий интеллекта, все же европейцы склонны считать когнитивные способности более диагностическим признаком интеллекта.

ИмPLICITНЫЕ концепции интеллекта изучались и отечественными психологами. Так, работа Н. Л. Смирновой (Смирнова, 1993) была посвящена изучению прототипов интеллектуальной личности у русских людей через исследование дескрипторов, используемых при ее описании. Было установлено, что умный человек описывается, как правило, в терминах его когнитивных качеств (рассуждает логично, быстро обучается, успешно действует в проблемной ситуации, активен, образован, эрудирован). Следующая группа характеристик умного человека – его взаимоотношения с другими людьми (умение выслушать, доброжелательность, интеллигентность). Кроме того, было установлено, что существует большое сходство в описаниях умного человека, сделанных различными категориями испытуемых (студентами, студентками, людьми старшего и среднего возраста). Основное различие в описаниях было обнаружено между группой студентов, которые уделяли основное внимание качествам рефлексии, и группами студенток и людей старшего возраста, которые отдавали основное предпочтение образованно-

сти, владению социальными навыками, интеллигентности.

В работе Е. Ю. Самсоновой, посвященной изучению особенностей структуры представлений об интеллекте и сопоставлению субъективной модели общих способностей с существующими «эксплицитными» теориями интеллекта, был получен важный результат: несмотря на значительные отличия содержания представлений о способностях у каждого конкретного субъекта, существует общая закономерность в структуре как индивидуальных, так и групповых представлений, выражающаяся в связности большинства характеристик способностей (Самсонова, 1994). Сопоставление полученных результатов с существующими теоретическими и эмпирическими моделями интеллекта позволило автору работы сделать вывод о существовании определенного сходства между структурами субъективных представлений о способностях и моделью интеллекта К. Спирмена: в субъективных представлениях существует некоторый аналог фактора *g* Спирмена, характеризующийся объединением большинства качеств общих умственных способностей.

Очень многие современные исследования показывают, что интеллект, как бы его ни определять и ни измерять (как унитарное формирование, комплекс из девяти (Gardner, 1983), трех (Sternberg, 1996) или даже ста двадцати (Guilford, 1967) компонентов), входит как составная часть в сложную динамическую чрезвычайно высокоорганизованную систему действий, зависящую также от благоприятных возможностей

и мотивации. По мнению Дж. Фримен, наиболее распространенный в настоящее время взгляд на интеллект носит более общий характер и учитывает его динамические элементы: интеллект определяется как индивидуальный способ организации и использования знаний гибким и целенаправленным образом, который в значительной мере зависит от социальной и образовательной среды (Фримен, 1999).

Особый интерес для изучения дискурсивных способностей представляет социальный интеллект. Согласно исследованиям Р. Стернберга (Стернберг, Григоренко, 1997), способность продвинуть идею в социуме столь же важна, как и способность ее продуцировать. Х. Гарднер предлагает рассматривать социальный интеллект как самостоятельный конструкт (Gardner, 1983). В разработанной им теории множественного интеллекта выделяются в числе прочих внутриличностный и межличностный интеллект. Межличностный интеллект трактуется им как способность понимать других людей и налаживать с ними отношения, а внутриличностный – как способность понимать себя, свои чувства и стремления.

Психометрический подход к социальному интеллекту был предложен еще в 1920 г. Э. Л. Торндайком. Он выдвинул трехкомпонентную модель интеллекта, которая включала следующие способности: понимать и оперировать идеями (абстрактный интеллект), конкретными предметами (механический интеллект) и людьми (социальный интеллект).

До сих пор используется определение социального интеллекта Торндайка как способности понимать людей и поступать мудро в человеческих отношениях, в нем четко выражены два аспекта рассмотрения способности: познавательный и поведенческий. П. Е. Вернон сформулировал еще одно определение, которое признается одним из самых широких. Согласно ему, социальный интеллект понимается как способность обращаться с людьми в целом (понимать, взаимодействовать, манипулировать), использовать социальные техники, социальные и правовые нормы общества; социальный интеллект включает в себя знание социальных «материй», восприимчивость к поведению других членов группы и усмотрение временных настроений или скрытых личностных черт незнакомцев (Vernon, 1950).

После некоторого перерыва в исследовании социального интеллекта этой проблемой занялся Дж. Гилфорд в 1960-х годах. Мы уже упоминали его модель, представляющую собой систему из не менее 120 способностей и различных комбинаций категорий, описывающих когнитивные операции, содержание, результаты обработки информации. Поведенческое содержание этой модели как раз и соотносится с социальным интеллектом.

Необходимо отметить, что основной проблемой при исследовании социального интеллекта является его соотношение с общим интеллектом. Целый ряд ученых, например, Г. Ю. Айзенк, рассматривают социальный интеллект как при-

ложение общего интеллекта к социальным ситуациям, а саму концепцию считают неоправданно сложной.

До последнего времени социальный интеллект, как правило, не выделялся как отдельный вид интеллекта, причиной чего является проблематичность его измерения. Социальный интеллект плохо коррелирует с общим интеллектом, и причиной этого обычно называют погрешность его измерения. В таком случае критике подвергаются методы его измерения, но сам социальный интеллект не отрицается. Д. В. Ушаков выделяет следующие характерные структурные особенности социального интеллекта: континуальный характер; использование невербальной репрезентации; формирование в процессе имплицитного научения; использование внутреннего опыта (Ушаков, 2004). Нельзя отрицать, что социальный интеллект – это познавательная способность, но при этом она тесно связана и с личностными особенностями. Социальный интеллект позволяет оценить ситуацию и ее участников и на основе полученной оценки наиболее рационально выстроить стратегию поведения.

Существующие на данный момент основные точки зрения на социальный интеллект объясняют отдельные стороны этого явления, но при этом упускают другие. Так, рассмотрение социального интеллекта как познавательной способности, отличающейся от других познавательных способностей, но имеющей с ними корреляционную связь, не позволяет объяснить его специфические черты, – например, корреля-

цию с личностными чертами. Согласно другой точке зрения, социальный интеллект – это скорее знания, умения и навыки, приобретенные в течение жизни. Очевидно, что тесты, определяющие данный вид интеллекта, опираются не на способности индивида решать определенные проблемы, а на знание людей и социальных ситуаций и умения их решать. Отсюда вытекает, что социальный интеллект представляет собой в большей степени компетентность в сфере социального познания, а не специальную способность. Правда, при этом не принимается во внимание тот факт, что любая компетентность приобретается благодаря способности. Существует еще одна точка зрения на интеллект как личностную черту, определяющую успешность социального взаимодействия. Понятно, что в определенном смысле любой интеллект – это черта личности как одна из особенностей, отличающих поведение конкретного человека. Однако интеллект характеризуют именно когнитивные, а не личностные, темпераментальные особенности человека, он не относится к эмоциям и т. п.

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.