

Методы
психологии



А. Н. Воронин

Дискурсивные способности

Теория, методы изучения,
психодиагностика



Институт психологии
Российской академии наук

Методы психологии

Анатолий Воронин

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

«Когито-Центр»

2015

УДК 159.9
ББК 88

Воронин А. Н.

Дискурсивные способности. Теория, методы изучения,
психодиагностика / А. Н. Воронин — «Когито-Центр»,
2015 — (Методы психологии)

ISBN 978-5-9270-0313-6

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.

УДК 159.9
ББК 88

ISBN 978-5-9270-0313-6

© Воронин А. Н., 2015
© Когито-Центр, 2015

Содержание

Предисловие	6
Глава 1	7
Глава 2	15
Конец ознакомительного фрагмента.	27

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. Основоположником 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 деятельность – 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. Гребенщикову.

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 способностей 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 видах 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 деятельности 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 интеллектом» (Айзенк, 1995). Очевидно, что представление Айзенка о «биологическом интеллекте» наиболее близко к понятию «задатки», предложенному Тепловым В качестве характеристик биологического интеллекта Айзенк выделяет нейрологические, 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 диагностикой 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 пространства 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. Опанина, 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 функци-

ональных 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 описываются 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 структуре 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 человека, 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 (Холодная, 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 больший 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 играют 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 действительности (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.

Имплицитные 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 образованности, 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 приложение 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, корреляцию 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.

Необходимо отметить, что многие исследования в области интеллекта обосновывают тезис о влиянии социального окружения, конкретных социальных ситуаций на его проявления.

В последнее время во многих работах высказывается мысль, что интеллектуальную деятельность нужно рассматривать исключительно в процессе социального взаимодействия. Такой подход к пониманию интеллекта обуславливает введение понятия *«совместная интеллектуальная деятельность»* (Воронин, 2006). Совместная интеллектуальная деятельность определяется как «внешняя совместная деятельность двух и более человек в специально организованных ситуациях по решению некоторой познавательной задачи, в ходе которой преодолевается интеллектуальная несостоятельность (по крайней мере одним из участников)» (Воронин, 2004).

Эмпирические исследования, проведенные в этом направлении, показали, например, что при изучении взаимодействия «учитель – ученик» различные типы межличностных отношений приводят к изменению уровня различных видов интеллекта. Так, заметный рост общего интеллекта наблюдается у групп с сотрудничающе-дружелюбным стилем взаимодействия по сравнению с независимо-доминирующим стилем. Невербальный интеллект возрастает в группах с патерналистским стилем взаимодействия, а вербальный интеллект значительно выше при конвенционально-сотрудничающем стиле взаимоотношений учеников и учителя, адекватно оценивших стиль межличностных отношений (независимо от стиля межличностного взаимодействия). Успеваемость же заметно повышается у учеников, адекватно оценивших стиль межличностных отношений. Также в исследовании было изучено влияние позитивности/негативности отношения ученика к учителю на уровень развития его интеллекта. Результаты показывают, что позитивное отношение к учителю и более высокие показатели общего интеллекта обуславливают доминирование вербального интеллекта в общей структуре интеллекта. Напротив, негативное отношение к учителю и более низкие показатели общего интеллекта приводят к преобладанию невербального интеллекта. Успешность обучения выше при позитивном отношении.

Глава 2

Специфика научного дискурса в исследованиях познавательных способностей

В рамках коммуникативной парадигмы дискурс, в том числе научный, рассматривается как компонент коммуникативного процесса, как форма целенаправленного, соотнесенного с контекстом, вербального поведения, обеспеченного сложной системой знаний (Павлова, 2002). В основе научного дискурса лежат основные принципы проведения научных исследований, ясно сформулированные Р. Мертоном и Т. Куном: универсализм, коллективизм, бескорыстие, организованный скептицизм (Merton, 1973; Кун, 2004). Признание познаваемости мира, необходимость преумножать знания и доказывать их объективность, беспристрастность в поисках независимой от человека истины определяет основные ценности научного дискурса: поиск истины, получение объективного знания, проведение эмпирических исследований (Карасик, 2004). Попытки реализовать иные подходы к организации исследований и/или интерпретации получаемых результатов *в психологии способностей* (по В. С. Степину, исследования в соответствии с принципами неклассической и постнеклассической науки) либо отсутствуют, либо признаются «не научными» (Степин, 2000). Более успешными являются стремления реализовать исследования в рамках так называемой «научно-исследовательской программы», предполагающей «продвинутость» и «авторитет» основателей «научных школ» (Лакатос, 1995).

Принято различать формальный и неформальный научный дискурс (Гилберт, Малкей, 1987). При этом, если официальный контекст (научные статьи, доклады и пр.), базируясь на «эмпирическом репертуаре средств», обеспечивает, как правило, обезличенный характер изложения, то при неофициальных взаимодействиях функционирует иной «условный репертуар», при котором доминируют идеи автора, его догадки, способности и т. п. Однако и «официальные научные тексты» включают в скрытой форме элементы неформального дискурса: авторское определение проблемной области и предмета изучения; специфический анализ полученных другими исследователями результатов; выдвижение гипотезы и формулирование целей работы; обоснование выбора метода исследования; построение теоретической модели; представление экспериментальных и эмпирических результатов, их обсуждение; проведение экспертной оценки; определение практической значимости; представление результатов исследования в соответствующей форме (Карасик, 2004). Кроме того, для научного дискурса исследований, проводимых в рамках «научных программ», характерны частое обращение к прецедентным текстам и их концептам (Слышкин, 2000), наличие цитат и референций, выполняющих референционную, оценочную, этикетную и декоративную функции (Михайлова, 1999). Данная особенность научного дискурса, как правило, служит повышению авторитета автора и значимости его работы. Категория авторитетности в научной сфере деятельности подробно проанализирована в работе А. А. Болдыревой и В. Б. Кашкина, в которой основное внимание акцентируется на анализе реализуемых автором научного текста приемов, направленных на повышение авторитетности повествования (Болдырева, Кашкин, 2001). В результате анализа письменных форм научного дискурса выявлен ряд речевых маркеров, усиливающих авторитетность научного текста. К ним относятся: обезличенность изложения, акцентирование внимания на результатах исследования; ссылки на авторитет специалистов в данной области; употребление специальной терминологии; систематизация данных, представленных в виде формул, графиков, таблиц; использование в текстах научного дискурса элементов образности и иногда иронии.

Учитывая, что истинность результатов как основной критерий научного знания достигается с помощью объективных методов и беспристрастного логического анализа, авторы науч-

ных публикаций стремятся минимизировать субъективизм, акцентируя внимание читателя на действии и объекте действия, нивелируя своё авторское Я. Для объективности изложения материала в научном дискурсе используются определенные лингвистические приемы. Так, например, в научных текстах широко распространено повествование от 3-го лица, включающее описание основных этапов научного исследования, его результатов, при этом автор старается избегать эмоциональных оценок и суждений. В предложениях от 1-го лица предпочтительным оказывается местоимение «мы», даже в том случае, если автором работы является один человек.

Хотя характерной чертой научных текстов является частое обращение к пассивным конструкциям, создающим тон объективности и беспристрастности изложения, однако научный дискурс не свободен от субъективного мнения автора, групповых пристрастий и личных интересов. В научных публикациях в скрытой форме часто проявляется завуалированная борьба между различными группами ученых и их оценками работ коллег по цеху, что достигается специальным подбором фактов и ссылок.

Таким образом, с одной стороны, для автора научного изложения важно показать значимость личного вклада в научное исследование, с другой стороны, следуя правилам научного дискурса, ученый демонстрирует свою компетентность, вуалируя собственное Я за точными фактами и строгими доказательствами. Соотношение этих двух тенденций в научном дискурсе для каждого автора является индивидуальным.

Наличие в тексте корректных ссылок и обоснований обеспечивает правильное понимание и оценку научной работы. Встречаются как минимум три вида ссылок: 1) цитирование работ, которые послужили базой для проведения исследования; 2) описание противоположных точек зрения и результатов, не совпадающих с исследованиями автора, и их критика; 3) простое упоминание определенного факта или мнения. Благодарность автора работы лицам, оказавшим помощь в ее написании, также можно рассматривать как одну из форм ссылки на авторитет (Болдырева, Кашкин, 2001).

Повышению авторитетности научного дискурса способствует систематизация и классификация данных, иллюстрирующих результаты исследования и повышающих доверие к тексту. Наглядность материала не только улучшает восприятие и запоминание представленной информации, но и делает письменный дискурс более убедительным. Несмотря на то, что нарративный, табличный и графический варианты представления данных передают одну и ту же информацию, два последних, являясь более наглядными, лучше воспринимаются читателем.

Использование в научном дискурсе специальной терминологии позволяет не только точно и однозначно определить соответствующие конструкты, но и придает строгость и официальность научным публикациям, помогает автору завоевать авторитет, доверие и уважение в среде коллег. Как правило, в начале любого научного текста (статьи, монографии, диссертации) или в специальном разделе автор дает определения основных понятий, ссылаясь на ученых, употребивших эти термины первыми, и указывая на связь (сходства и различия) используемых терминов.

Одна из основных целей научного дискурса – максимально объективно, четко и кратко изложить факты, поэтому точность и лаконичность стиля важнее оригинальности и образности (Gibaldi, 1995). Однако в разных жанрах научного дискурса встречаются различные выразительные приемы, умелое использование которых помогает оживить «сухой» научный стиль, привлечь внимание к определенным фактам и выводам.

Как отмечалось выше, в научных работах многих авторитетных ученых нередко можно встретить элементы юмора и иронии. Например, в шуточной форме предлагаются рекомендации по написанию и оформлению диссертаций. Подобный стилистический эффект достигается за счет того, что основное значение слова, фразы или предложения не уничтожается контекстуальным значением, а сосуществует с ним, обостряя противоречивые отношения (Гальпе-

рин, 1981). Используя иронические замечания, автор, как правило, основывается на «эффекте обманутого ожидания» (Якобсон, 1998). Как уже отмечалось, научный дискурс предполагает логичность и строгость изложения материала, появление элементов малой вероятности нарушает непрерывность и предсказуемость его смыслового содержания, вызывая сопротивление восприятия, преодоление которого требует некоторого усилия со стороны участников коммуникации, приводя к более сильному эффекту (Арнольд, 1981). Таким образом, употребление в научном дискурсе, казалось бы, неуместной иронии вызывает у его участников положительные эмоции, делая более интересным изложение научных результатов. Научный юмор можно охарактеризовать как вид профессионального юмора, который основан на необычных или парадоксальных аспектах научных теорий и научной деятельности. Однако часто научный юмор не может быть адекватно воспринят людьми, не имеющими знаний в соответствующей области науки.

Конкретные особенности научного дискурса можно проследить в психологических исследованиях способностей (Индивидуальность и способности, 1993; Когнитивная психология, 2002; Способности и деятельность, 1984; и др.). Необходимость изучения научного дискурса в области психологии способностей обусловлена переплетением в ней множества как общенаучных, так и частных проблем. Одной из таких проблем является неоднозначность толкований научных понятий. Так, конкретное содержание, вкладываемое в тот или иной термин, например, «способность», становится понятным только в контексте парадигмы исследования, которая либо осознается и ясно эксплицируется автором, либо находится на периферии его сознания, либо слабо осознается им. В результате некорректных следствий (теоретических, методических, практических) «развития» парадигмы и/или «добавлений» к оригинальной концепции (расширении предметной области, переходе на более обобщенный уровень и т. п.) наиболее ярко проявляется игнорирование научного дискурса.

Можно указать несколько основных парадигм, в рамках которых описывается и раскрывается понятие «способность»: феноменологическая, деятельностная, психометрическая, системная. Но в любой из парадигм смысловым «окружением» собственно понятия способности является другое понятие – «деятельность» и, прежде всего, «профессиональная деятельность». Способности определяют эффективность деятельности и в ней развиваются и совершенствуются. Справедливости ради следует отметить, что во многих исследованиях «деятельность» представлена скрыто и скорее подразумевается. Именно поэтому важным является ясное отнесение того или иного исследования к исходной парадигме, поскольку именно парадигма позволяет оценить корректность исследования в целом.

Так, феноменологическая парадигма предполагает описание способности как некоторого феномена. Феноменологическое описание осуществляется с использованием различных средств как бытового языка, так и языка более или менее научного, в различной степени опирающегося на систему устоявшихся научных понятий (по крайней мере, внутренне логически непротиворечивых и теоретически обоснованных). Основным достоинством феноменологического подхода можно считать создание своеобразного тезауруса возможных терминов, связанных с указанной проблематикой. В достаточно полном виде такой перечень сводится к следующему: способности, задатки, склонности, таланты, умения, компетентность, одаренность, навыки, возможности (природные); в англоязычной традиции – *ability, talent, faculty, capacity, flair, genius, dexterity, adhesiveness, aptitude, skill, capability, competence*. Часть указанных терминов охватывает широкую реальность, другие являются значительно более узкими. Некоторые из них используются в соответствующих психологических теориях, другие исключительно в разговорном языке.

Основной феномен психологии способностей заключается в том, что есть нечто (способность, задатки и далее по списку), обеспечивающее легкость/трудность освоения некоторой деятельности и достижение или не достижение в ней высоких результатов. При этом

деятельность понимается крайне широко: от обобщенных форм (познавательная, учебная, музыкальная и т. п.) до более конкретных (деятельность полководца, деятельность наладчика или менеджера по продажам). Работы, выполненные в данной парадигме, представляют собой в определенной степени произвольные описания того, как и каким образом человек (обычно наиболее яркие представители определенных профессий) выполняет ту или иную деятельность (Теплов, 1943, 1945, 1947; Климов, 1993, 1996, 2003; сборники «Человек и профессия» 1981–1986 гг. и др.).

Например, в работах 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: «Способность – качество личности, определяющее успешность овладения определенной деятельностью и совершенствование в ней» (Платонов, 1981, с. 126). Б. М. Теплов выделил три признака способностей, которые легли в основу наиболее часто используемого определения: индивидуально-психологические особенности, проявляющиеся в успешности выполнения одной или нескольких видов деятельности, несводимые к знаниям, умениям и навыкам, хотя и обуславливающие легкость и быстроту их приобретения (Теплов, 1985).

Научный дискурс такого рода крайне размыт и неустойчив: множество понятий используются как синонимы без указания их точного значения и сопоставления на теоретическом уровне. Вполне вероятно, что это является следствием недостаточной обоснованности терминологии, привлекаемой для описания феноменов. В определенном смысле такая ситуация характерна для периода становления любой научной дисциплины на этапе формирования ее научного аппарата. Работы такого рода вызывают эмоциональный отклик на уровне симпатии/антипатии, и научный дискурс уступает место дискурсу, характерному при обсуждении художественного текста.

Деятельностная парадигма является наиболее естественной для описания проблематики способностей, поскольку именно характеристики внешней деятельности непосредственно входят в определение способностей. Можно утверждать, что научный дискурс проблематики способностей при обращении к деятельностной парадигме определяется спецификой терминологического аппарата, используемого для описания деятельности как таковой. При этом основные различия проявляются в понимании самой деятельности (внешняя и внутренняя, абстрактная и конкретная, групповая и индивидуальная, профессиональная деятельность и жизнедеятельность, деятельность и общение и т. п.) и различных ее компонентов (мотивы, цели, информационная основа, характеристики блока принятия решения и т. п.). Например, одно из основных положений концепции О. К. Тихомирова состоит в том, что понимание природы мышления предполагает анализ всех аспектов изучения психической деятельности, и прежде всего операционального и мотивационного (Тихомиров, 1969).

Традиционно выделяют исследования способностей, актуализируемых в ходе познавательных процессов: аттенционных, мнемических, имажинарных и т. д. Соответственно, дискурс такого рода исследований, как правило, связан с обсуждением «протекания» анализируемых познавательных процессов и их влиянием на познавательную (чаще учебную) деятельность (Шадриков, 2001; Черемошкина, 2002; Зотова, 1992; Воронин 1993а, 1993б; и др.). Специфический дискурс появляется при рассмотрении способностей, напрямую связанных с различными видами «профессиональной» деятельности: бухгалтерские, математические, музыкальные способности, ориентировка в пространстве (Завалишина, 1977; Теплов, 1985; Талина, 1995; и др.). Специфика дискурса определяется спецификой анализируемой про-

фессиональной деятельности и в значительной мере пересекается с понятиями и терминологией, принятой в психологии труда и инженерной психологии.

Другое направление исследований связано с анализом роли познавательных способностей (интеллекта, креативности, одаренности) в регуляции жизнедеятельности человека (Бабаева, 2007; Воронин, 1993, 2004; Габриелян, 1999; Кострикина, 2001; и др.)

Специфика научного дискурса в психометрической парадигме в большей степени сходна с дифференциальной психометрикой, нежели собственно с психологией способностей. Интеллект как общая способность, проявляющаяся в поведенческих характеристиках и связанная с успешной адаптацией к новым жизненным условиям, является предметом дифференциальной психологии. Способности рассматриваются как некоторые свойства психики, которые отличают людей друг от друга и позволяют объяснить их творческие достижения. Операциональное определение интеллектуальных способностей основывается на представлении об уровне умственного развития, определяющем успешность выполнения любых познавательных, сенсомоторных и прочих задач и проявляющемся в некоторых универсальных характеристиках поведения человека. Неопределенность в понимании интеллекта пытались устранить разными способами (Айзенк, 1995; Cattell, 1971; и др.). Например, одни считали, что интеллект представляет собой то, что измеряется тестом (А. Бине), другие под интеллектом понимали общий g-фактор, объясняющий корреляции между результатами выполнения заданий теста (Ч. Спирмен), позже вместо однофакторной модели была предложена многофакторная (Л. Терстоун).

В этой связи в центре обсуждения оказываются проблемы создания инструментария для измерения способностей, оценки психометрических свойств, созданных инструментов, проблемы экспликации и верификации шкал способностей, проблемы выявления и/или конструирования латентных структур способностей, проблемы дизайна исследования, проблемы моделирования и т. п. Каждая из указанных тем раскрывается устоявшимися комплексами терминов, часто объединенных в своеобразные теории более высокого уровня (например, обобщенная модель теста, априорные (апостериорные) модели структуры интеллекта и т. д.). Психометрическая парадигма исследования способностей требует внимательного отношения к проблеме изучаемых выборок, репрезентативность которых – одна из центральных проблем в данной парадигме.

Системная парадигма изучения способностей предполагает онтологический аспект рассмотрения проблемы на разных уровнях описания (физиологическом, психофизиологическом и т. д.). Справедливо предполагая, что развитие способностей – это развитие субстрата (не столько морфологически, сколько функционально), исследователи, работающие в данной парадигме, обращаются к дискурсу, характерному для описания сложных психофизиологических систем. Онтологический подход к проблеме способностей базируется на представлении о субстрате как своеобразном ментальном хранилище опыта человека, при этом интеллект определяется как форма его организации. Согласно теории 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 пространства ментальных репрезентаций происходящего» (Холодная, 1997, с. 165).

По мнению В. Д. Шадрикова, наиболее общим понятием, описывающим психологическую реальность, является психическая функциональная система, обеспечивающая достижение некоторого полезного результата (Шадриков, 1992, 1994, 2001). В рамках этой концепции способности соотносятся с познавательными процессами (восприятием, вниманием, памятью, мышлением и т. д.), и их правомерно рассматривать на трех уровнях: индивида, субъекта деятельности и личности. Способности индивида (общие способности) 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 субъекта деятельности рассматриваются как способности индивида, адаптированные к требованиям деятельности и развитые в ней. Способности личности есть свойства личности, определяющие социальную успешность и качественное своеобразие социального познания и поступков, в структуре которых функционируют способности индивида и субъекта деятельности.

В любом случае системная парадигма на уровне эмпирических исследований сводится к упомянутым ранее парадигмам (феноменологической, деятельностной или психометрической) и характерным для них дискурсам. В определенном смысле обращение к системности – суть посылка исследования и/или объяснительный принцип при интерпретации получаемых эмпирических материалов, что позволяет исследователям обобщать самые разнородные данные, повышая при этом риск возникновения артефактов, связанных с умалением психофизической и психофизиологической проблем.

Гносеологический аспект различных парадигм исследования сводится к трем направлениям: описание-понимание, экспериментальное изучение, дифференциально-психометрическое изучение. Существует определенная связь между уровнями психической регуляции и способами их эмпирического описания (Дружинин, 1994) (см. таблицу 1).

Проблема заключается в том, что конструкты, заявляемые как способности, могут изучаться и интерпретироваться на всех уровнях. При этом связь с уровнем регуляции деятельности остается чисто декларативной, а проблема интерпретации данных, полученных на иных уровнях (не связанных с конкретной деятельностью), даже не ставится. Следует заметить, что чем шире теоретическая основа исследования (например, реализованная в рамках системной парадигмы), тем острее стоит данная проблема, сложнее интеграция различных данных и интерпретация результатов.

Если условно выделить два метода изучения психического – естественнонаучный и герменевтический, то степень их адекватности можно изобразить графически (см. рисунок 1). Адекватность в данном случае проявляется в мощности метода, используемого при изучении и объяснении соответствующих уровней психических явлений.

Независимо от гносеологического аспекта можно указать предмет анализа, находящийся в фокусе исследования. Условно это можно обозначить как сигнификативную функцию научного дискурса. Так, в центре рассмотрения часто оказывается изучаемый феномен, при этом парадигма исследования может быть любой (феноменологическая, психометрическая и т. д.) Укажем лишь некоторые феномены, описываемые в различных парадигмах: «ум полководца» (Теплов, 1985), «поддерживаемое внимание» (Davies, Jones, Taylor, 1984), интеллектуализация мнемических способностей (Черемошкіна, 2002), специфические музыкальные способности (Талина, 1995; Кононенко, 2004), когнитивный ресурс (Дружинин, 1999; Горюнова, Дружинин, 2000) и т. д.

Таблица 1

Уровни психической регуляции и способы эмпирического описания

	Уровень психической регуляции	Функция	Отношение	Предмет (психическая реальность)	Способ описания данных (шкала измерения)
0	Физиологический				
1	Психофизиологический	Обеспечение психической регуляции движений	Психика-Психофизиологическая организация	Субсенсорные процессы	Шкала отношений и шкала интервалов
2	Уровень элементарных систем	Регуляция операций	Психика-Внешние условия (среда)	Сенсорно-перцептивные процессы, образы, эмоции и пр.	Шкала интервалов
3	Уровень интегративных систем	Регуляция действий	Психика-Задача	Мышление, мотивации, принятие решений и пр.	Шкала интервалов и шкала порядка
4	Уровень подструктур индивидуальности	Регуляция деятельности	Психика-Деятельность	Структуры целостной психики (сознание, подсознание, личностные образования)	Шкала порядка и номинальная шкала
5	Уровень уникальной индивидуальности	Регуляция жизнедеятельности	Психика-Жизненный путь	Уникальная, целостная, индивидуальная психика	Сходства (размытые классификации) и описание отдельных случаев

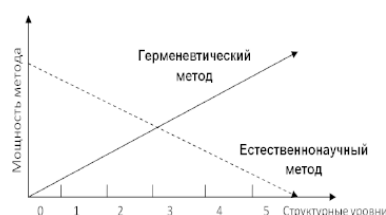


Рис. 1. Соответствие методов изучения и уровней психического

Обозначения: 0 – физиологический уровень, 1 – психофизиологический уровень, 2 – уровень элементарных систем, 3 – уровень интегративных систем, 4 – уровень подструктур индивидуальности, 5 – уровень уникальной индивидуальности.

Совершенно другая направленность в работах, посвященных характеристикам процесса проявления и использования способностей отдельного человека или исследуемой группы. Такого рода работы объединяются под общим названием – прикладные исследования психологии способностей. Проблема способностей в них отходит на второй план, но существенным остается связь способностей с эффективностью деятельности в специфических выборках (ученики, учителя, специалисты и т. д.).

Своеобразный дискурс присущ работам по развитию способностей. В таких работах в фокусе исследования оказываются изменения способностей (как правило, предполагается изменение уровня способностей, реже – качественные изменения), обусловленные различными (генетическими, средовыми и др.) факторами.

Во второй половине XX в. в научном сознании происходят серьезные сдвиги в понимании того, что в научном тексте важным является не простое использование «отобранных языковых средств», а особый тип общения и мышления. По мнению М. Н. Кожиной, научный текст – это не только отдельный стиль с хорошо описанным набором свойств (объективность, точность, ясность и пр.), но и особым образом организованное изложение, немаловажную роль в котором играет личность самого автора как субъекта познания (Кожина, 1996).

В целом ряде исследований в центре внимания оказывается изучение языка науки как вербализации научного мышления, при этом актуализируются когнитивные аспекты языка. Немаловажное значение для развития этого подхода имело исследование метафоры, рассматриваемой как «средство научного познания». Метафоризация является неотъемлемой составляющей научного мышления и научного дискурса. Установлено, что смена научной парадигмы всегда сопровождается сменой ключевой, базовой метафоры (Арутюнова, 1990).

Для исследования научного дискурса наиболее перспективным, на наш взгляд, является концептуальный анализ метафоры, предложенный Дж. Лакоффом и М. Джонсоном (Лакофф, Джонсон, 2008). Согласно основным положениям этого подхода, метафора относится не к уровню языковой техники, а к уровню мышления и деятельности. Как отмечают сами авторы,

«наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» (там же, с. 25). Метафоризация рассматривается как структурирование одного концепта в терминах другого.

Метафоры способствуют расширению научного и разговорного лексиконов, постепенно формируя наше индивидуальное представление о мире. Научные понятия, вводимые авторами в оборот как метафоры, постепенно приобретают привычные концептуальные формы. Незавершенность метафоры позволяет ей лучше вписаться в систему существующих концептуальных структур, обеспечивая более глубокое и точное понимание проблемы, нежели использование привычной лексики или введение условных терминов (неологизмов). Согласно Дж. Лакоффу, метафора дает возможность понять те области опыта, которые не обладают собственной доконцептуальной структурой (Лакофф, Джонсон, 2008).

При анализе функционирования метафоры в научной теории принято разводить понятия «метафора» и «модель». Модель порождает множество метафорических терминов, которые используются при формулировании теории. С помощью моделей выражается научное знание, которое может быть либо верифицируемо, либо фальсифицировано. В исследованиях, посвященных проблеме способностей, можно указать как минимум три основополагающие метафоры, явно или скрыто присутствующие в текстах: энергетическая, скоростная и информационная (Дружинин, 1999а).

Наиболее «старой» в психологии интеллекта является «энергетическая метафора», предложенная Ч. Спирменом, согласно которой успех любой интеллектуальной работы определяют неким общим фактором (g), а также фактором, специфическим для данной деятельности (Дружинин, 1999б). Генеральный фактор – «G-фактор» – был определен как общая «умственная энергия», которой в разной мере наделены люди и которая в той или иной степени влияет на успех выполнения каждой конкретной деятельности. Основная идея данной метафоры – выделение главных существенных латентных переменных (в идеале одной), определяющих эффективность деятельности, – в скрытом виде присутствует в большинстве исследований способностей.

Другая распространенная метафора, используемая в исследованиях интеллекта, – «скоростная метафора». Существенной проблемой тестов на интеллект является проблема соотношения скорости переработки информации и когнитивной дифференцированности. Так, «тесты скорости» содержат «простые задачи», а «тесты уровня» – сложные задания, которые не может решить средний испытуемый за ограниченное время. Г. Айзенк сводит факторы сложности и скорости к одному на основании того, что корреляция результатов простых тестов с ограничением времени решения и таких же тестов без ограничения времени близка к единице. В итоге, ссылаясь на свои исследования, Г. Айзенк выделяет три основных параметра, характеризующих IQ: скорость, настойчивость (число попыток решить трудную задачу) и число ошибок, что, впрочем, типично для всех тестов, диагностирующих познавательные способности (Eysenck, 1986).

Следующим этапом развития представлений об интеллекте стала информационная метафора. Начиная с работ У. Шеннона, познавательная сфера человека рассматривается как система, отражающая пространственно-временные и энергетические характеристики реальности в субъективной форме. Развитие когнитивной психологии привело к преобразованию представлений о психических процессах. Традиционно выделяемые когнитивные процессы (ощущения, восприятие, внимание, память и т. д.) стали рассматриваться в контексте функционирования единой когнитивной системы, обеспечивающей познание, хранение, преобразование и использование знаний, а также порождение новых знаний в виде гипотез, фантазий, продуктов творчества и пр. (Величковский, 2006).

Одним из таких направлений в изучении познания можно считать коннекционизм, основные идеи которого связаны с моделированием «нейронных сетей». Информация пред-

ставлена в паттернах активации нейронных элементов, объединенных в сети; параллельное протекание психических процессов связывается с симультанным взаимодействием нейронных элементов между собой.

Анализ параметров когнитивных процессов способствовал развитию новых приемов оценки когнитивных возможностей индивида. На основании логического и частично интуитивного анализа задачи Дж. Кэрролл выделил 10 типов когнитивных компонентов, по которым выявлены индивидуальные различия в интеллектуальных способностях: управление, внимание, восприятие, перцептивная интеграция, кодирование, сравнение, формирование и извлечение параллельной репрезентации, трансформация, создание ответа. Кэрролл предложил метод, позволяющий прогнозировать эффективность деятельности исходя из успешности выполнения элементарных когнитивных задач. Так как каждая из этих задач является индикатором психических процессов, то анализ отдельных когнитивных компонентов представляет собой попытку объяснить психологическое содержание психометрических факторов (Carroll, 1981).

Критическое отношение к тестовой модели интеллекта позволило Р. Стернбергу сосредоточить внимание на изучении базовых когнитивных процессов, которые обуславливают индивидуальные различия в успешности выполнения традиционных интеллектуальных тестов (Sternberg, 1986). Исходя из этих представлений, высокий интеллектуальный потенциал предполагает определенный тип организации когнитивных процессов и более совершенные механизмы регуляции наличных интеллектуальных ресурсов. Автор выделяет три типа компонентов интеллекта – метакомпоненты, исполнительные компоненты и приобретение знаний, – согласованность которых обеспечивает выделение релевантной информации для формирования непротиворечивого целого. В исследованиях Р. Стернберга основной акцент делается на изучении роли репрезентации информации в мысленном плане. Его главный аргумент – фактор внимания: автор постоянно подчеркивает значимость распределения ресурсов относительно важных и неважных этапов решения задачи и контроля над процессом решения.

Метафора «когнитивного ресурса» является структурной экспликацией содержания модели «отображение – экран» (Горюнова, Дружинин, 2000; Дружинин, 1999). Гипотетически, существует минимальная структурная единица, отвечающая за переработку информации, – когнитивный элемент. Сложность любой задачи связана с числом когнитивных элементов, представляющих ее в ментальном пространстве. Если множество элементов, требующихся для репрезентации задачи, больше, чем когнитивный ресурс, субъект не способен построить адекватную модель ситуации. Согласно версии Р. Стернберга, именно адекватная ментальная модель задачи, на построение которой тратится основная часть времени, определяет успешность ее решения.

Недостаток индивидуального когнитивного ресурса по отношению к ресурсу, требуемому задачей, приводит к феномену «сужения зоны поиска». Индивидуальный когнитивный ресурс может соответствовать задаче, тогда она решается как частная, без попыток обобщения способов решения. Наконец, индивидуальный когнитивный ресурс может превосходить ресурс, требуемый задачей. У индивида остается свободный резерв когнитивных элементов, который может быть использован: 1) для решения другой параллельной задачи; 2) для привлечения дополнительной информации (включение задачи в новый контекст); 3) для варьирования условий задачи (перехода от одной задачи к множеству задач); 4) для расширения зоны поиска.

Анализ научных публикаций, посвященных проблеме способностей, позволяет рассматривать стиль изложения в качестве одного из критериев различий в научном дискурсе. Наиболее ярко подобные различия проявляются, когда разные части текста написаны в различных стилях: например, в системной парадигме теоретическая часть может быть написана в виде

философского эссе, а эмпирическая – как статья-отчет. В целом можно указать следующие виды письменного научного дискурса и соответствующие им стили изложения:

1. Полнометражная исследовательская статья – стиль статьи об эмпирическом исследовании.
2. Теоретическая статья (методологическая статья) – стиль теоретико-методологического исследования.
3. Методическая статья (отчет о разработке экспериментальной или диагностической методики) – стиль описания психодиагностических методик и пособий, принятый для handbook.
4. Философское эссе – умозрительное рассуждение.
5. Методическое пособие (отчет о практике использования той или иной методики и/или метода и рекомендации по дальнейшему их использованию) в стиле handbook.

Различие в стилях изложения научных результатов определяет специфику научного дискурса. Разворачивание специфического дискурса по проблеме психологии способностей обусловлено как правилами становления научного дискурса вообще, так и развитием собственно проблематики способностей, а также наличием у автора различных прагматических целей при его написании. Исходя из этого можно описать пространство содержательных и формальных признаков научного дискурса по проблеме способностей, включающее следующие измерения (оси):

1. Специфическая парадигма исследования (феноменологическая, деятельностьная, психометрическая, системная).
2. Гносеологический аспект исследования (описание – понимание; описание экспериментального исследования; описание дифференциально-психометрического исследования).
3. Сигнификативная функция научного дискурса, связанная с феноменом способностей, с проявлением и использованием способностей отдельного человека или исследуемой группы или с проблемами развития способностей.
4. Метафора, лежащая в основе исследования (энергетическая, скоростная, информационная и т. д.).
5. Стил изложения (статья-отчет о проведенном исследовании, теоретическая статья, философское эссе, методическая разработка, методическое пособие и т. д.)

Таким образом, в описанном пространстве признаков можно указать типы научного дискурса, характерные, по крайней мере, для исследований в области психологии способностей.

Так, при публикации результатов научных изысканий возникает узуальный (нормативный) дискурс, предполагающий включение полученных результатов, идей и т. п., предлагаемых в текстах публикаций, в существующую систему знаний, представлений о предмете. На эмпирическом уровне это происходит при наличии универсального подхода к интерпретации эмпирических данных и в случае соответствия текста публикации общепринятой структуре статьи, диссертации, монографии. При этом «увеличение объема» научного знания возможно не только на эмпирическом, но и на теоретическом, методическом, прикладном и практическом уровнях. Происходит расширение области знаний и уточнение представлений о предмете исследования. В рамках нормативного научного дискурса возможно и другое направление – обнаружение «точек роста» парадигмы или концепции, получение «негативного знания» или знания о «незнании». Узуальный (нормативный) дискурс образует своеобразный «майнстрим» специальной науки, в нашем случае – психологии способностей. В «продвинутых» работах сам автор задает направление разворачивания научного дискурса, описывая полученные результаты и определяя их место в рамках концепции и/или пополнения методического арсенала, расширения возможностей практического использования и т. д. В пространстве признаков такого рода работы располагаются на оси парадигм и буквально соответствуют принятым в рамках конкретной парадигмы нормам получения нового знания.

Иной тип научного дискурса возникает, когда разные составляющие научной публикации не согласуются друг с другом и относятся к разным парадигмам. Такого рода работы задают научный дискурс, который можно условно назвать «экспертным». Можно указать, по крайней мере, три направления развития научного дискурса экспертного типа:

- дискурс критического отношения, нахождения и конкретизации неадекватных компонентов работы;
- «методологический дискурс» – наставления, поучения, пропедевтика в соответствии с принятыми методологическими принципами или подходами;
- дискурс отвержения и/или неконструктивной критики – демонстрация эмоционального отношения, критика несущественных аспектов работы и т. п.

Помимо узувального и экспертного научного дискурса, можно назвать различные типы дискурса, обусловленные дополнительными прагматическими целями исследователей и авторов публикаций. Так, в работе Дж. Гилберта и М. Малкея (Гилберт, Маклей, 1987) было показано, что ученые описывают результаты своих исследований, следуя двум разным интерпретационным репертуарам: эмпирическому, при котором исследование выглядит беспристрастным выражением «объективного» знания, и условному, в котором проявляются собственные интересы ученых. Первый репертуар характерен для формальных научных изданий, основной целью которых является четкое и ясное изложение полученных результатов, а сопутствующие особенности деятельности по их получению отходят на второй план. Вторым репертуаром характерен для научно-популярных изданий, или изданий, имеющих однозначную социальную направленность. Преследуя прагматические, ситуационные цели, авторы задают особый прагматический научный дискурс. Примерное соответствие ситуативных целей, типов прагматического (оказионального) научного дискурса и локализация иницирующих данный дискурс работ в пространстве признаков, характерных для проблематики способностей, выглядит, на наш взгляд, следующим образом.

1. Повышение эмпирической значимости исследования, как правило, достигается путем использования терминологии, характерной для дифференциально-психометрического изучения, выражения в соответствующих терминах результатов, полученных в герменевтических и общепсихологических исследованиях.

Именно в таких работах наблюдается несоответствие, рассогласование специфической парадигмы исследования и гносеологического аспекта научного дискурса.

2. Повышение практической значимости работы достигается путем демонстрации и расширения сферы прикладного использования полученных результатов. Данная цель присутствует в работах, в которых сигнификативная функция связана с характеристиками процесса проявления и использования способностей отдельного человека или исследуемой группы.

3. Повышение значимости работы достигается ссылками на авторитет авторов парадигм и теорий. Этим декларируется причастность к данной парадигме и происходит обращение к дискурсу самой парадигмы.

4. Повышение значимости в научном сообществе происходит за счет расширения предметной области концепций и ассимиляции теоретических и эмпирических исследований из смежных дисциплин.

5. Повышение осведомленности научного сообщества о проводимых исследованиях достигается, как правило, указанием на основную метафору, используемую в работе (определенная локализация работы на оси используемых метафор). Обращение к метафоре делает работу более «яркой» и запоминающейся и создает иллюзию о том, что суть проводимых исследований доступна и понятна большинству читающих.

6. Повышение социальной значимости работы предполагает использование образных метафор. При этом в таких работах, как правило, наблюдается несовпадение предмета, находящегося в фокусе изучения, и исследовательской парадигмы. Более того, предмет изучения,

как правило, описывается на быденном языке, либо его содержание основательно разворачивается и комментируется.

Для современного научного дискурса в целом характерны две противоречивые тенденции: с одной стороны, повышение значимости работы и авторитета автора за счет корректного изложения анализируемых идей, с другой – стремление обеспечить максимально широкое и комфортное поле обсуждения выдвигаемых идей. Повышение авторитетности работы и в целом осуществляется путем «демонстрации» обезличенности и беспристрастности изложения, использования корректных ссылок, исчерпывающих классификаций, специальной терминологии, включения в работу благодарностей конкретным авторам. Размывание научной терминологии, стремление к перформативности, обращение к специфическому научному юмору и использование модных научных идиом приводит к расширению «поля общения» внутри научного сообщества.

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.