

## СОЦИАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФОРМА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

**Г.М. КУЧИНСКИЙ**, доктор психологических наук, профессор кафедры юридической психологии Минского института управления

В статье подвергнута сомнению адекватность абстрактного формально-логического мышления как способа познания конкретной личности. В этой связи на основании широко известной оппозиции «познание вещи – познание личности» предпринята попытка выделения социального мышления как особого, несводимого к социальной перцепции, важнейшего компонента социального интеллекта

*Ключевые слова:* интеллект, структура интеллекта, проблема социального интеллекта, социальная перцепция, социальное мышление.

Согласно Ж. Пиаже, развивающийся интеллект человека усложняется, в его структуре наряду с восприятием и памятью появляется важнейшее новое образование – абстрактное формально-логическое мышление, которое в итоге перестраивает весь интеллект и он оказывается способным мыслить логично, неопровержимо, объективно. Таким образом, формально-логическое мышление завершает развитие интеллекта человека.

Пиаже не отрицает влияние социальных факторов на развитие интеллекта, но решающую роль в данном процессе он отводит созреванию, т.е. биологическому фактору. В этом вопросе с ним не согласны такие известные психологи, как Л.С. Выготский, М. Коул, А.Н. Леонтьев и многие другие.

Как утверждает Л.С. Выготский [6], человек становится человеком, усваивая накопленное человечеством культурное богатство. Это богатство существует с помощью огромного количества знаков, которыми человек должен овладеть. Главное состоит в том, что знак исходно социален. Он всегда интерсубъективен, принадлежит не индивиду, а процессу межсубъектного взаимодействия. Любая высшая психическая функция (человеческое восприятие, память, мышление, произвольное сознательное действие) первоначально возникает и существует как внешняя, разделенная на двоих, реализуемая, как минимум, двумя взаимодействующими субъектами. Освоенный знак преобразует психику, очеловечивает ее, он неотделим от форм общения и интериоризируется вместе с ними, а его содержание исторически конкретно и меняется в течение онтогенетического развития каждого человека. Если Пиаже считает, что ребенок первоначально асоциален, а затем как бы вырастает в общество, то, по мнению Выготского, ребенок сразу исходно включен

в общество, вне которого он существовать не способен. Тем самым утверждается социальная природа интеллекта и всех входящих в его состав психических функций.

Более того, Л.С. Выготский вместе со своим коллегой А.Р. Лурия попытался даже экспериментально показать, что способность человека к формально-логическому мышлению зависит от тех общественных отношений, в которые включен человек в процессе своей жизнедеятельности, что изменение этих отношений со временем перестраивает и мышление человека. У него в таком случае может сформироваться формально-логическое мышление [11].

Эти идеи нашли свое развитие в исследовании А.Н. Леонтьева, который стал изучать роль различного рода орудий как носителей определенно в них человеческого опыта и значение овладения этими орудиями как процесса усвоения накопленного опыта и обусловленного этим психического развития ребенка. Здесь важно подчеркнуть, что психическое развитие ребенка в данном случае понимается как результат включения его в совместную, опосредствованную разнообразными орудиями, деятельность со взрослым. Решающую роль на развитие ребенка при таком взгляде играет процесс обучения [10]. Исследование формально-логического мышления взрослых, выполненное Н.А. Подгорецкой в рамках разработанного А.Н. Леонтьевым подхода, как раз и показало, что обилие допускаемых взрослыми ошибок при решении различного рода логических задач, является следствием дефектов полученного ими образования, а не остановки процесса созревания их психики на некотором промежуточном уровне.

М. Коул в проведенном им исследовании сумел показать, что у взрослых представителей некоторых проживающих в Африке племен

формально-логическое мышление отсутствует, однако оно может быть сформировано. Им показано, что уровень развития мышления индивида связан с условиями его жизнедеятельности значительно более содержательными связями, чем можно было бы предположить. Изменение условий жизнедеятельности индивида и включение его в определенные отношения с другими индивидами оказываются факторами, играющими решающую роль в формировании у него формально-логического мышления (8).

Дж. Верч попытался показать как драматически происходит процесс формирования формально-логического мышления ученика. Например, предложив ему рассуждать вслух на определенную тему, учитель далее начинает контролировать едва ли не каждое проявление интеллектуальной активности ученика, придавая ей соответствующую логическую форму. В некоторых случаях учитель заставляет ученика отказаться от собственного взгляда, от собственных мотивов и заменить их теми, которые предлагает учитель. Логическое мышление оказывается похожим на определенный жанр речевого поведения, усваиваемый учеником в процессе его взаимодействия с учителем. Интересно, что при этом формально-логические рассуждения ученика могут быть привязаны к определенным обстоятельствам, например, к школьным урокам и не выходить за их пределы [4].

Приведенные выше материалы позволяют почувствовать социальную природу интеллекта и то, насколько серьезно отличается процесс развития интеллекта в целом и формально-логического мышления, в частности, от изучаемого биологией процесса естественного созревания организма. Отметим также, что данные материалы не противоречат представлениям Пиаже о том, что формально-логическое мышление определяет высший уровень интеллектуального развития человека, и не опровергают их.

Есть еще одно направление критики представлений Пиаже о человеческом интеллекте. По данным этого исследователя формально-логическое мышление формируется в 13–15 лет. Известные российские психологи П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин по этому поводу спрашивают: неужели после 15–16 лет с мышлением, интеллектом ничего не происходит? Всем, конечно, известно, что любой сложный навык, сложное действие или деятельность могут бесконечно совершенствоваться. Но речь не идет

о возможных чисто количественных изменениях мышления взрослого индивида. Неужели выражения «зрелый ум», «мудрость», «человек, умудренный жизненным опытом» всего лишь метафоры, содержание которых не выходит за пределы формально-логического мышления?

Пиаже рассматривает интеллект как единую функциональную познавательную структуру с определенными свойствами, особенностями. При переходе с одного уровня развития на другой структура претерпевает качественные изменения, оставаясь единым целым. Вот почему, как отмечалось ранее, по мнению Пиаже, формально-логическое мышление, входя в единую познавательную структуру, определяет высший уровень интеллектуального развития индивида. Но подход, при котором интеллект рассматривается как единое целое, не является единственным.

Значительно более часто интеллект представляется в виде определенного набора относительно независимых познавательных способностей [1]. Как правило, при таком подходе интеллектуальные способности определяются как способности решать задачи. Подчеркнем, что при этом термин «задача» понимается предельно широко, как цель, которую надо достичь при определенных условиях.

При таком подходе появляются основания взглянуть на формально-логическое мышление как интеллектуальную способность решить определенные задачи. Возникают новые вопросы. Является ли формально-логическое мышление высшим уровнем способности решить любую задачу? Применимо ли оно при решении любой задачи или же существует круг задач, недоступных формально-логическим методам (логическим рассуждениям, умозаключениям)?

Подобные вопросы сразу приходят на ум, если сопоставить мышление подростка-юноши с мышлением, например, опытного руководителя. Мы можем даже предположить, что юноша будет лучше, быстрее решать различные абстрактные формально-логические математические, физические задачи. Но будет ли он умнее этого воображаемого руководителя? Понятно, что в данном случае мы рассматриваем мышление руководителя, решающего разнообразные сложные задачи, как контрпример, направленный против теории, в которой формально-логическое мышление считается вершиной интеллектуального развития.

Например, любой руководитель намечает цели, которые он хочет достичь, планирует свои шаги, организует соответствующее производство.

распределяет продукцию, думает о зарплате, экономии ресурсов, кредитах, ссудах, долгах.. При этом руководитель имеет дело с разнообразными неодушевленными объектами, такими, как необходимые для производства материалы, инструменты, производственные площади, транспорт и т.п. Все это необходимо приобрести, распределить, организовать, как правило, в условиях дефицита времени, быстро меняющихся условий и обстоятельств. По этой причине руководитель постоянно оценивает ситуацию, формулирует суждения, делает соответствующие выводы, принимает решения. Все это требует от него значительных интеллектуальных усилий, способности быстро и качественно решать обозначенный круг задач.

Вместе с тем очевидно, что руководитель не только постоянно думает о разнообразных неодушевленных, материальных объектах и процессах. Нет руководителя без подчиненных. Нет или почти нет руководителей, не являющихся одновременно подчиненными других руководителей. Профессиональная деятельность руководителя предполагает его обязательное взаимодействие с другими индивидами. Существенная часть профессиональной деятельности руководителя – это совещания с подчиненными, заседания, планерки, летучки, пятиминутки, встречи с начальством, собеседование с кандидатами на вакантные должности. Ни один производственный процесс не идет сам по себе. За этим стоит слаженная, высоко организованная совместная деятельность коллектива, которая и существует как совместная лишь постольку, поскольку есть необходимое для такой деятельности взаимодействие, общение. Более того, никакое производство не функционирует в вакууме. Есть другие производства, ведомства, общественные организации (экологические, культурные, религиозные). Поэтому руководитель не может обойтись без встреч с общественностью, совместных акций с реальными или потенциальными партнерами. Понятно, что заключение контракта, подписание договора, разрешение конфликта, удачное совместное решение следует признать продуктами интеллектуальной деятельности, интеллектуального творчества руководителя. Иными словами, анализ его деятельности дает определенные основания полагать, что интеллект руководителя должен успешно справляться, по крайней мере, с двумя разными типами задач: задач, связанных с вещами, неодушевленными объектами и процессами; и задач, связанных с другими индивидами, личностями, группами, общностями.

Успех деятельности руководителя зависит от успешности решения им задач, как первого, так и второго типа. При такой постановке вопроса сразу становится понятным, что из двух выделенных типов интеллектуальных задач, которые приходится решать руководителю, формально-логическому мышлению доступны в лучшем случае лишь задачи первого типа, которые, условно говоря, предполагают познание вещей, а не людей. Поэтому и выводы о том, что формально-логическое мышление является вершиной интеллектуального развития индивида следует ограничить и связать только с определенным классом задач – задач, доступных абстрактному формально-логическому мышлению.

### **Социальный интеллект и социальное мышление**

Проблема социального интеллекта актуальна по крайней мере для двух отраслей современной психологии – общей и социальной. Определение основных понятий находим в общей психологии. Если интеллект определяется как функциональное единство познавательных психических процессов личности – восприятия, памяти, мышления [12], то он не может быть рядоположен с этими психическими процессами, а является структурой, в которой эти познавательные процессы объединены. Кроме того, есть смысл напомнить о принципиальном отличии мышления от восприятия. Есть некоторая сфера воздействий, на которые способна реагировать сенсорная система человека. Восприятие – это психический процесс формирования образов тех воздействий, которые воспринимает сенсорная система. А отличительной чертой мышления как раз и является его способность самостоятельно добывать новые знания, недоступные чувственному восприятию. Мышление может выйти за пределы чувственно воспринимаемого, лишь преобразуя чувственный опыт. Оно неотделимо от восприятия, но и несводимо к нему, поскольку добывает знания, недоступные чувственному восприятию.

Отметим, что познавательные процессы образуют гибкое функциональное единство. В каждый момент работают все познавательные процессы, но доминирует какой-то один из них, которому подчинены все остальные. Это и позволяет нам назвать такой вариант функционирования познавательных процессов восприятием, если доминирует восприятие, мышлением, если доминирует мышление и так далее.

В рамках общей психологии проблема «интеллект – познавательные психические процессы» кажется достаточно понятной. Но при переходе в сферу социальной психологии и обращении к проблеме социального интеллекта и его функций обнаруживается значительная путаница. Создается впечатление, что для многих исследователей термины «социальная перцепция» и «социальное восприятие», «социальное мышление» и «социальное познание» являются едва ли не синонимами. При этом просматривается тенденция применения одного из них, чаще всего термина «социальная перцепция». Заметна также тенденция обходиться без термина «социальное мышление», сводя мышление к его собственным, но значительно более примитивным компонентам (принятие решения, формулировка проблемы, осуществление выбора). Вместе с тем, если при исследовании социального интеллекта игнорируется мышление, то исчезает тот психический процесс, уровень развития которого обычно рассматривают как показатель развитости всего интеллекта. Понятно, что речь идет о социальном мышлении, т.е. мышлении в структуре социального интеллекта, ответственного за решение огромного множества специфических задач. На решение подобных задач академический интеллект фактически и не покушался. (Мы вновь можем вспомнить о двух типах задач, решаемых руководителем).

Авторы, которые внимательно, корректно пользуются рассматриваемой терминологией, конечно, есть. Так, например, Бэрн и другие достаточно явно связывают термин «социальное восприятие» с познанием конкретного человека (а не абстрактного, человека вообще), его чувственно воспринимаемых свойств, качеств, формированием образа его внешности. Когда же речь идет о причинах поведения конкретного человека, о формировании целостного единого образа этого конкретного человека как личности, о синтезе впечатлений, то мы переходим в сферу социального мышления. В отличие от социального мышления, имеющего дело с познанием конкретного человека, познание человека вообще Бэрн с соавторами относит к социальному познанию, которое является по сути познанием социального мира, в том числе и принадлежащего этому миру человека [15, с. 93–94].

При таком подходе социальная перцепция, социальное мышление и социальное познание остаются тесно взаимосвязанными, но вполне различимыми, даже несмотря на существующие

между ними взаимопереходы. Например, уже на уровне восприятия мы в известной мере выходим за пределы чувственно данного, поскольку никогда не видим «просто дом» или весь дом одновременно, но, тем не менее, представляем их. Восприятие легко переходит в понимание и размышление. Более того, восприятие человека, имеющего богатый внутренний мир, – это всегда и понимание. Впечатления о других людях содержат и конкретные примеры поведения, согласующиеся с определенной чертой характера, и ментальные выводы, своеобразные абстракции, строящиеся на основе повторяющихся особенностей поведения [15, с. 83]. Знания о «человеке вообще», добываемые в сфере социального познания, используются и при познании конкретного человека, но заменить конкретные знания они не могут.

«Человек вообще» не может быть предметом социальной перцепции. Социальная перцепция возможна только как перцепция конкретного человека. Следовательно, и социальное мышление имеет своим предметом прежде всего конкретного человека, то в нем, что недоступно перцепции. Поэтому, если речь идет о познании конкретного человека, то в этом процессе социальное мышление остается доминирующим психическим процессом, так же как при решении абстрактных, обобщенных, отвлеченных от реальности задач доминирующим остается формально-логическое мышление.

Стоящие перед социальным мышлением задачи – это задачи, решаемые человеком в его каждодневной жизни, касающиеся конкретных реальных индивидов, которые своим присутствием составляют существенный момент условий задачи. Социальное мышление – добывание знаний о конкретном человеке, каким является и сам субъект мышления, и те индивиды, с которыми он взаимодействует.

Социальный интеллект, т.е. интеллект конкретный, не может рассматривать социальные задачи как абстракции, поскольку имеет дело с реальными людьми, реальными проблемами, например, моральными. Людей нельзя превратить в крестики и нолики и совершать с ними арифметические действия. Поступок личности не является логическим выводом из некоторого количества аксиом.

Важнейший момент социальной задачи составляют ее этические и моральные аспекты. Физические или математические задачи в своих условиях морально-этические аспекты не содержат. Эрик Фромм считал даже возможным назвать современную психологию аморальной,

имея в виду игнорирование этой психологией моральных проблем.

Ж. Пиаже так же в определенной степени осознал существование двух типов задач и провел свое исследование развития морального сознания ребенка, не объединяя это исследование с другими сериями своих исследований интеллекта [16]. Он не осмелился в едином тексте рассмотреть закономерности понимания ребенком сохранности количества вещества и закономерности формирования представлений о добре и зле, справедливости, мотивах поступков и т.п. По результатам исследований развития морального сознания Ж. Пиаже можно сделать вывод о том, что развитие морального сознания не является прямым следствием развития академического или, как его еще называют, абстрактного интеллекта. Скорее можно говорить о некоторой параллельности в развитии этих типов интеллекта. С нашей точки зрения, моральное сознание является ядром социального интеллекта. Моральные суждения детей не образуют формально-логические заключения и выводы. Все это свидетельствует о существовании специфических задач, связанных с познанием человека. «Личность и вещь» — такую оппозицию постоянно имел в виду М.М. Бахтин, размышляя о методологических проблемах гуманитарных наук. Познание людей не сводимо к познанию вещей. Эту идею можно найти в самых ранних работах Бахтина и в его последних, предсмертных текстах [3].

### **Мышление о конкретном человеке**

Мышление о конкретном человеке обязательно предполагает его познание как единого целого, а познание человека как единого целого возможно лишь как познание единого смыслового целого. В процессе решения социальной задачи познаваемым предметом для социального мышления оказывается смысловое целое конкретного человека как определенная смысловая структура, как определенный смыслопорождающий механизм. Целостность, единство познаваемого — это не данность, а задача для познающего, т.е. то, что он должен найти, обрести. И это, несмотря на то, что, как отмечает М.М. Бахтин, Другой интересует нас лишь фрагментарно. Человек как единое смысловое целое прекрасно раскрыт в одной из работ М.М. Бахтина [2].

Но как, каким образом нечто чувственно-невоспринимаемое, не доступное сенсорной системе человека может стать предметом познания, может быть познано с помощью социального мышления?

Единая целостная смысловая структура состоит из значений и смыслов. Согласно В.Н. Волошинову (М.М. Бахтину), концепции которого в данном случае придерживаемся, значения и смыслы существуют только как значения или смыслы каких-либо знаков [5]. Знаком же может быть любой фрагмент материальной действительности, который не замыкается в себе, а выходит за свои пределы, на что-то указывает, к чему-то отсылает, то есть имеет значение. Не существует значений (смыслов) без знаков, также как не существуют и знаки без значений. Чувственно-невоспринимаемому значению или смыслу необходима чувственно-воспринимаемая форма. Знак и есть единство чувственно-воспринимаемой формы и чувственно-невоспринимаемого значения. Известно, что знаки рождаются в процессе общения человека с человеком. В то же время общение — это процесс взаимодействия, опосредствованный знаками.

Другой как единое целое возможен лишь как функционирование смысловой структуры, точнее, смыслопорождающего механизма, который своим комментарием, своими знаковыми конструкциями, реализуемыми на основе естественного языка или других знаковых систем, постоянно эту целостность воссоздает. Только естественный язык вместе с другими дополняющими его системами знаков, является универсальным средством, позволяющим все означить, соотнести, связать, оформить некий универсальный текст, который при необходимости может быть пересмотрен, трансформирован и т.п. Человек и является подобной смысловой структурой, смыслопорождающим механизмом, получающим информацию или добывающим ее самостоятельно, согласующим ее с другой информацией, сохраняющим ее. В тексте находит отражение внешнее и внутреннее, реальное и воображаемое, прошлое и будущее, чужое и собственное. Познание другого как смысловой целостности не означает игнорирования внешности человека или его поведения. Человек овладевает своей внешностью, осмысливает ее. Она становится значимой для него, обретает ценность и тем самым интегрируется в единое смысловое целое данной личности. Кроме того, внешность является объектом оценок других индивидов и также переосмысливается и интегрируется в единую смысловую структуру.

В частности, это прекрасно иллюстрируется существованием чужой и собственной речи. Дело в том, что для любого члена социума существует два вида речи — его собственная и

чужая, та, которую произносит некто другой. Овладевая способностью говорить, продуцировать собственную речь, человек учится одновременно воспроизводить чужую речь в собственной. И в устной речи, и в письменной есть свои способы передачи чужой речи (в виде прямой речи, косвенной, несобственной прямой) [5]. Передаются не слова, а смысл сказанного, смысловая позиция, выраженная чужими словами. Способность воспроизводить чужую речь в собственной является основой диалога. Действительно, чтобы ответить на вопрос, нужно этот вопрос знать, а участвовать в диалоге можно, только если будешь знать, кто и что уже сказал к данному моменту, если будешь понимать, какая тема обсуждается, какие позиции и кем отстаиваются, чем собственная позиция отличается от других. Существенно, что в диалоге сосуществуют, по крайней мере, две взаимосвязанные смысловые позиции, два видения, два понимания ситуации взаимодействия, понимаемых в самом широком смысле. Каждая смысловая позиция выражается на фоне других, в соотношении с другими, но не смешивается с ними.

Субъект социального мышления — это конкретный человек, который находится в определенной, реальной жизненной ситуации, в определенных жизненных условиях и обстоятельствах, который к чему-то стремится в этой выделяемой им ситуации, к каким-то целям, результатам. Для него речь идет о практической задаче. Социальное мышление — это мышление социально-практическое, не только мышление рассуждающее, но и мышление поступающее. Мысли индивида не о чем-то постороннем, безразличном, а о жизненных проблемах, затруднениях.

Что делать? Как поступить? Ответ на такие вопросы влечет за собой поступок. Это — поступающее мышление, мышление участное (по определению М.М. Бахтина), а, следовательно, и ответственное. Человек ответствен за свои действия по отношению к другим.

И познаваемый субъект — тоже не «вещь». Он обладает умом, сознанием и самосознанием, внутренним миром, коммуникативной компетентностью, потребностями, мотивами, целями, своими отношениями и взаимоотношениями. Ему что-то нравится, а что-то нет. Его поведение обязательно будет строиться с учетом подобных отношений. Иными словами, познаваемый такой же, как и познающий.

Описывая сходство познаваемого и познающего, нельзя не отметить наличие у каждого из них определенной автономии, обособленности. Автономия, обособление — условие

существования личности со своей системой мотивов, потребностей, целей, знаний, своим мировоззрением. Чем больше известно о личности, тем более прозрачной для другого она является. А прозрачность может обернуться зависимостью от этого другого. Познавание личности может привести к уничтожению ее внутреннего неотчуждаемого ядра, сердцевины. Стремление просветить личность как рентгеновским аппаратом, узнать о ней все, а в итоге все контролировать — это посягательство на личную автономию. Более того, наша открытость для другого, откровенность уместны, но только не в тех ситуациях, когда под угрозой оказывается собственная независимость.

Достижение определенной устойчивости, обособленности возможно благодаря наличию у каждой личности способности отстаивать свою автономию. Значительную роль в развертывании процесса взаимодействия играют способности, которые за неимением лучшего термина можно назвать рефлексивными. Это способности, позволяющие стать на позицию партнера по взаимодействию, увидеть происходящее его глазами. Кроме того, обладая способностью принять точку зрения другого, можно хорошо представить, что в своем собственном поведении доступно чужому восприятию. На этом основании появляется возможность разделить все пространство взаимодействия на два компонента — внешний и внутренний планы. Внешний план объединяет все, что доступно восприятию другого, а внутренний — все, что доступно только собственному восприятию рефлексизирующего. Все это позволяет последнему контролировать информацию, поступающую к партнеру, делать границу между внешним и внутренним планами прозрачной или непроницаемой и тому подобное.

Социальное мышление пытается понять конкретного человека, который может прятать свое лицо под маской, принять нашу точку зрения, узнать наши планы и далее содействовать или противодействовать нам, информировать или дезинформировать. Рефлексивные способности могут быть по-разному использованы в зависимости от взаимоотношений между субъектами общения (отношения кооперации, сотрудничества, конфликта).

Разделение продуцируемого речевого потока на внутреннюю речь и внешнюю — важнейшее условие для того, чтобы иметь собственное мнение, собственные мысли. Граница взаимодействия «Я — Другой» есть всегда, но она может быть как бы поверхностной (это я

вижу, а он этого не видит), но может быть и проникающей глубоко внутрь, как, например, перебив интонацию в момент произнесения речи. Воспроизведение чужой речи в собственной, ее имитация – основа проигрывание возможных диалогов. Развертывание диалогов – способ и форма сохранения различных и даже несовместимых смысловых позиций. Эмпатия – вживание в эмоциональное состояние другого. Рефлексия – склонность анализировать свои переживания. И все это в присутствии, реальном или воображаемом другого. Поэтому в динамическом образе ситуации обязательно должны быть представлены и другие индивиды. Мы видим сколь многообразны способы и формы взаимодействия субъектов общения, сколь сложные формы может принимать социальное мышление.

Если при исследовании мышления как процесса решения логико-математических задач распространенной практикой является изучение протоколов решения [9], их пошаговый анализ (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров), то подобных исследований социального мышления, кажется, вовсе нет. Исследование сложного процесса сводится к изучению его элементарных проявлений – принятия решений, осуществление выбора. В то же время все мы по собственному опыту знаем, в каких сложных социальных ситуациях может оказаться человек и каким напряженным и сложным может стать поиск выхода. Кстати, «поиск выхода из сложной ситуации» – одна из наиболее распространенных форм социального мышления. Лишь как повод для дальнейших размышлений укажем на возможные формы когнитивной и поведенческой активности человека в процессе социального мышления:

- осмысление существования реальной задачи и необходимости ее решения, формулировка задачи;
- получение информации о познаваемом от него самого с помощью бесед и других методов;
- реконструкция предшествующих событий;
- создание картины события (действующие лица, обстоятельства), сценария его развития, перспективы;
- критическая оценка имеющейся информации;
- обдумывание своих собственных шагов и действий на фоне возможных действий другого;
- интерпретация новых данных и возможная реконструкция созданной картины события;
- реализация различных форм собственной активности (рискованное поведение, совладающее

поведение, саморегуляция эмоциональных состояний, рефлексивное взаимодействие);

- анализ ситуации в разных смысловых контекстах.

Получаемые в столь сложных формах познавательной активности потоки информации должны быть каким-либо способом интегрированы в единое целое. На этом пути не обойтись без целого арсенала средств, способствующих решению подобных задач. Это всевозможные схемы, прототипы, способы представления событий, планы, алгоритмы, сценарии, имитационные модели, речевые жанры, формы совместной деятельности, процедуры принятия решений и другие. Культура социального мышления предполагает его обязательное оснащение подобными средствами.

При подобном понимании социального мышления средствами, интегрирующими социальный опыт, становятся и формы общения, и формы деятельности. Развитие социального мышления происходит вместе с развитием сложности тех диалогов и диалоговых форм взаимодействия, в которые оказывается включенным индивид. Например, развивается репертуар современных форм простого реплицирования (просьб, команд, указаний, предостережений и т.д.), а также форм монологического и диалогического общения. В последнем случае это – циклы как простые, так и сложные. Одновременно совершенствуется функциональная структура монологического сознания, развиваются функциональные возможности внутреннего плана действий.

Социальное мышление имеет свою траекторию развития. Оно формируется параллельно развитию формально-логического мышления, но не останавливается, а продолжает развиваться и после того, как формально-логическое мышление оказывается сформированным. Иными словами, социальное мышление развивается или может развиваться и у взрослого. Точнее, оно может развиваться всю жизнь.

Таким образом, попробуем кратко изложить наше видение структуры интеллекта. Интеллект личности – это единая и единственная целостная структура. «Общий интеллект», по сути, является синонимом выражения «интеллект», обозначающего единство различных психических процессов и функций, обеспечивающих эффективное получение знаний, необходимых для решения стоящих перед личностью задач.

Проводимые в течение многих лет исследования интеллекта позволяют утверждать, что основными наиболее крупными подструктурами в структуре интеллекта являются интеллект



академический или абстрактно-логический и интеллект практический, решающий реальные, конкретные, повседневные задачи, стоящие перед личностью.

Что же касается практического интеллекта, то его основными подструктурами по всей видимости можно считать, во-первых, интеллект предметно-практический, а, во-вторых, интеллект социально-практический. В терминах, которые обозначают составные части практического интеллекта, использованы определения «практический» для того, чтобы подчеркнуть, что каждая из этих частей принципиально отличается от интеллекта академического с его абстрактностью, оторванностью от жизни, искусственностью. Но вполне допустимо и даже необходимо считать, что социально-практический интеллект и социальный интеллект — это одно и то же. Дело в том, что в подавляющем большинстве случаев социальный интеллект оказывается именно социально-практическим, проявляющим себя в непосредственном взаимодействии с другими индивидами в конкретной ситуации. Ранее, говоря о социальном интеллекте, мы имели в виду именно социально-практический интеллект. К случаям, которые можно было бы отнести к классу социально-академического интеллекта, возможно, принадлежат примеры типа «создание Я-концепции» или те случаи, которые Бэрон и его соавторы относят к социальному познанию.

Предметно-практический интеллект, прежде всего, противопоставляется интеллекту социальному. Если социальный (т.е. социально-практический) интеллект имеет дело исключительно с живыми, конкретными индивидами, то предметно-практический интеллект имеет дело с неодушевленной предметной средой. Кроме того, предметно-практический интеллект противопоставляется академическому интеллекту

своей практичностью, включенностью в реальную жизнь. Сходство академического и предметно-практического интеллекта определяется их направленностью на неодушевленную предметную среду, а не на конкретных взаимодействующих индивидов с их потребностями, мотивами, способностями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. Книга 1-2. М.: Педагогика, 1982.
2. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 237–260.
3. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 237–260.
4. Верч Дж. Голоса разума. Мн.: Тривола, 1996.
5. Волошинов В.Н. (М.М. Бахтин). Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке. М.: Лабиринт, 1993.
6. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1992.
7. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления // Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Ж. Пиаже. М.: Просвещение, 1967.
8. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: Когито-Центр, 1997.
9. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. Мн.: Изд-во БГУ, 1983.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
11. Лурья А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука, 1974.
12. Пиаже Ж.И. Избранные психологические труды. М.: Международная психологическая академия, 1994.
13. Подгорецкая Н.А. Изучение приемов логического мышления у взрослых. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
14. Практический интеллект / Под общ. ред. Р. Стернберга. СПб.: Питер, 2002.
15. Социальная психология: ключевые идеи / Р. Бэрон, Д. Бирн, Б. Джонсон. СПб.: Питер, 2003.
16. Флейвелл Дж. Генетическая психология Ж. Пиаже. М.: Просвещение, 1967.