

Динамичные процессы социально-экономических преобразований в России влияют на все отечественные социальные институты. Они не могут не отражаться и на высшем образовании, формы, задачи и методы которого являются предметом острейших дискуссий (Ильинский 2004). Очевидно, что в полемике о судьбе и содержании высшего образования сталкиваются не просто теоретические идеи, практические суждения и опыт, но и конкретные материальные интересы, конкурентность (к сожалению, не только здоровая), реализация заказов различных структур. Несомненно, что в преддверии приватизации крупных российских вузов процессы противостояния будут обостряться. Однако проблемы качества высшего образования, методики его оценки, определяющие рейтинг вузов, всегда будут находиться в центре вни-

О. В. ЛУНЕВА
**Социальный
интеллект —
условие успешной
карьеры**

мания вузовской общест-венности. А поиск надежных показателей качества, вероятно, будет продолжаться до тех пор, пока существует и совершенствуется само высшее образование.

Знаменательно, что множество представителей различных научных направлений, практики в сфере образования и государственного управления, рядовые граждане (прежде всего родители) озабочены тем, как и кто учит студентов, насколько востребованы будут их знания в народном хозяйстве, возможно ли получение дополнительного образования и каким должен быть сегодня молодой специалист. Свидетельством многосторонней заинтересованности этими вопросами является проведение в МосГУ ежегодной научной конференции «Высшее образование для XXI века», собирающей представителей ветвей власти, академиче-

ской науки, преподавателей высшей школы, различных образовательных структур

Однако несмотря на все существующие сложнейшие проблемы и неопределенность перспектив своего развития, высшая школа продолжает принимать новых студентов и выпускать специалистов для различных отраслей рынка труда. И каждый вуз самостоятельно пытается решать вопросы о том, какого уровня специалистов он готовит, какие задачи перед собой ставит, чем содержательно следует наполнять вузовский компонент учебных планов. В поиске ответов на эти вопросы наиболее часто озвучиваются две точки зрения на «продукт» высшего образования. Очень схематично суть этих точек зрения можно определить как ориентацию на подготовку узкого специалиста либо образованного профессионала. Кратко изложим основное содержание этих подходов.

Первый подход связан с моделью выпускника, сформированной с учетом требований народного хозяйства, рыночной экономики. В этой проблеме помимо чисто технических и организационных моментов (кадровые и др. возможности вуза) важнейшим остается вопрос о соответствии подготовки студентов запросам работодателей (зачастую либо весьма утилитарных, либо весьма неопределенных), требованиям конкретных сегментов рынка. Такой подход, направленный на соответствие возможностей выпускника и ожиданий работодателя, условно можно назвать комплиментарным, ремесленническим. Как представляется автору, развитие подобной комплиментарности в идеале может являться весьма продуктивным, поскольку позволяет системе высшего образования учитывать требования бизнеса, избегать упреков по поводу оторванности образования от реалий жизни. Однако представляется, что успешное построение подобной эффективной системы возможно лишь как вероятность в далеком будущем. Это связано с тем, что современная наука пока не располагает средствами решения проблемы построения образа эффективного специалиста. «Естественно, жизненные проблемы “не

ждут”, но из этого не следует, что их нужно решать способами, о негодности которых известно в “большой” науке» (Андреева 2002: 321–322). Бизнес, все его рыночные компоненты не могут быстро и четко осознавать собственные потребности, грамотно формировать запросы в адрес образовательных учреждений. А последние, в силу присущей им инертности, обусловленной как объективными, так и субъективными факторами, не могут быстро откликаться и перестраиваться под новые, перманентно возникающие запросы. Во-вторых, сама взаимосвязь производственной сферы и высшего образования является чрезвычайно неустойчивой, поскольку, прежде всего, не обусловлена финансовым взаимным интересом сторон, отсутствуют современные традиции прямого диалога высшей школы и работодателей, наблюдается кризис образовательных методик. Исключением являются связи самых авторитетных (в основном технических) вузов с потребителями их выпускников. К сожалению, среди этих потребителей становится все меньше российских компаний. Таким образом, в силу названных причин вероятность построения эффективной комплиментарной системы остается низкой. Можно предположить, что для высшего образования данный путь останется навсегда лишь ориентиром и вектором совместной работы разной степени успешности, осуществляемой вузами и работодателями. В основном же выпускникам вузов приходится самостоятельно решать проблемы социально-профессиональной адаптации, поскольку все знают о существовании в отношении их дискриминации: приглашают на работу лишь людей с опытом работы.

Второй подход связан с представлениями о том, что высшая школа должна готовить прежде всего широко образованного человека, прогрессивно мыслящего, творческого, способного к постоянному развитию. Именно на эту базу должны надстраиваться (или встраиваться в нее) узкоспециальные знания в конкретных сферах деятельности.

На наш взгляд, говорить о преимуществах и недостатках каждого из подходов бес-

перспективно и некорректно, поскольку чаще всего они звучат как пожелания или главные цели высшего образования. Вероятно, можно сказать, что лучший вариант — золотая середина, которую трудно найти, а тем более решить в массовом образовании. От этого компромисса не возникнут методы и методики, педагогические кадры, вузы, способные из любого студента (любого, свободно пришедшего в вуз!) воспитать прекрасного специалиста и всесторонне образованного человека. Тем не менее поиск идеала в этой области способствует созданию мотивации поиска в образовательных и воспитательных системах, привлекает внимание общества, всех социальных институтов к проблеме подготовки студентов в вузах.

Участие в работе высшей школы в течение трех десятилетий позволяет автору видеть не только нерешенные и трудно решаемые проблемы, но и выделить положительные тенденции в образовании. Например, развитие демократических, равноправных коллегиальных отношений студентов и преподавателей, увеличение числа студентов, включенных в индивидуальное, профессиональное общение с преподавателями, наличие в учебном процессе методов, направленных как на профессиональное, так и на личностное развитие студентов, обращение выпускников к своим педагогам за профессиональной консультацией, развитие специализаций, дополнительного образования и т. п. Подобные факты отрадны, как и успешная карьера выпускников, их желание работать по полученной специальности, умение вписаться в рыночную экономику.

Указанные положительные тенденции не снимают проблем высшего образования, а лишь показывают, что в сложившейся системе образования существуют условия для развития. Конечно, реформа высшего образования — очень болезненный, но необходимый шаг к его совершенствованию. Причем этот процесс не является свободным, а имеет конкретные ограничители (например, Болонский процесс, уровень финансирования, развития экономики, специфика социально-

экономических процессов переходного периода, традиции российского образования, старение компетентных преподавательских кадров, субъективность принимаемых решений в области образования и т. п.). Однако очевидно, что решение проблем, связанных с образованием, откладывать нельзя в ожидании стабилизации ситуации, поскольку сами тенденции ее развития напрямую зависят от людей, подготовленных высшей школой, да и судьба общества без наличия образованных людей лишается перспектив.

Высшая школа не может сидеть сложа руки в ожидании снятия проблем, тормозящих ее развитие и не решенных как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. Динамика преобразований, достижений всех сфер деятельности человека и общества не может обойти стороной высшее образование. Наряду с другими отраслями знания современная психологическая наука (фундаментальная, прикладная и практическая), развиваясь сама, дает новые ориентиры и процессам обучения в высшей школе. Наш взгляд, одним из таких ориентиров может быть категория социальной психологии — социальный интеллект. Этот феномен, понимаемый в самом общем виде как совокупность способностей, обеспечивающих адаптацию человека в обществе, встраивание его в социальные, межличностные и профессиональные отношения, детерминирует личностную и профессиональную самореализацию выпускников вуза.

Социальный интеллект предполагает развитие у человека способности понимать себя, свое поведение, поведение других людей и выстраивать эффективное взаимодействие, добиваясь поставленных целей. Представляется, что развитый социальный интеллект необходим всем выпускникам вузов. Поскольку все они попадают в ситуацию совместной деятельности, будь то управленческая деятельность или участие узких специалистов в различных проектах. Их потенциал, знания и умения раскрываются во взаимодействии с людьми. Поэтому социальный интеллект является важной характеристикой

для обеих рассмотренных выше моделей специалистов. А значит, обучение студентов разных специальностей *пониманию* межличностных отношений и *управлению* ими способствует их эффективной профессиональной деятельности, обеспечивая карьерный рост и позитивное социальное самочувствие. Важным фактором развития социального интеллекта студентов является то, что дисциплины социально-психологического цикла изучаются на многих факультетах МосГУ в рамках вузовского компонента образования.

Поскольку исследование социального интеллекта в отечественной социальной психологии только начинается и одним из центров его изучения является кафедра социальной и этнической психологии МосГУ, рассмотрим его более подробно.

Американские исследователи интеллекта давно обратили внимание на то, что высокий показатель IQ (академического интеллекта) выпускников университетов и колледжей не коррелирует с их жизненным успехом. Ученики и выпускники колледжей, имеющие высокий уровень академического интеллекта, далеко не всегда становятся квалифицированными специалистами, способными осваивать новый опыт и успешно выстраивать карьеру и личную жизнь, у них наблюдаются трудности в межличностном взаимодействии (Goleman 1998; Salovey, Mayer 1990 и др.). Выявляемая эмпирически ограниченность сфер реализации академического интеллекта, специфика его проявления при решении жизненных задач постоянно направляют внимание исследователей на проблему социального интеллекта (СИ) в течение многих десятилетий.

Термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э. Торндайком в 20-х годах прошлого века. Автор выделил три формы интеллекта: абстрактный, социальный и конкретный. Однако можно утверждать, что и по сей день в области изучения СИ отсутствуют серьезные достижения, принимаемые научным сообществом. Исследователи, обратившиеся к этой теме, сталкиваются с многочисленными трудностями.

Многочисленные попытки выяснения психологической природы этого явления хотя и не привели к созданию научно обоснованной теории СИ, принимаемой специалистами, тем не менее они способствовали проверке различных гипотез, выявлению интересных научных фактов и разработке новых направлений изучения интеллекта (практический интеллект — Sternberg, эмоциональный интеллект — Goleman, Mayer, Salovey).

Анализ истории изучения СИ свидетельствует, что СИ — достаточно сложное, неоднозначно трактуемое психологическое явление. Однако его характеристики отражены в имплицитных теориях, что позволяет утвердительно отвечать на вопрос о реальности существования феномена, обозначаемого как СИ (Neisser 1979; Yussen & Kane 1985; Dasen 1984). С одной стороны, отсутствие целостного подхода к пониманию СИ отражает его сложность, но одновременно открывает перед учеными и более широкие возможности в поиске путей исследования СИ, рассмотрения его различных аспектов и проявлений. К таким активно изучаемым характеристикам относятся социальная компетентность, социальная перцепция, понимание людей, социальная адаптация и адаптивность, построение жизненных стратегий и решение проблем бытия и т. п.

Несмотря на то что отсутствуют четкие и однозначные дефиниции, доказательные, эмпирически проверенные подходы, в сфере изучения СИ идет активный поиск базовых понятий, адекватных методик сбора эмпирических данных и их объяснения. Очень условно мы выделили три группы подходов к пониманию содержания СИ.

Первый подход объединяет авторов, считающих, что СИ — это разновидность общего интеллекта. СИ выполняет мыслительные операции с социальными объектами, сочетая в себе общие и специфические способности. Этот подход идет от традиций Бине и Спирмена и ориентирован на когнитивно-вербальные способы оценки интеллекта. Основным направлением в этом подходе является

стремление исследователей к сопоставлению общего и социального интеллектов.

Второй подход рассматривает СИ как самостоятельный вид интеллекта, обеспечивающий адаптацию человека в социуме и направленный на решение жизненных задач. Обобщающая формулировка СИ принадлежит Векслеру, рассматривающему его как «приспособленность индивида к человеческому бытию». В этом подходе акцент делается на решении задач в сфере социальной жизни, а уровень адаптации свидетельствует о степени успешности их решения. Авторы, разрабатывая эту точку зрения на СИ, при измерении СИ используют как поведенческие, так и невербальные способы оценки.

Третий подход рассматривает СИ как интегральную способность общаться с людьми, включающую личностные характеристики и уровень развития самосознания. В этом подходе усилена социально-психологическая составляющая СИ, сужен круг жизненных задач до проблем общения. Важной характеристикой этого подхода является измерение личностных свойств, соотносимых с показателями социальной зрелости.

Проведенный анализ научных публикаций, посвященных социальному интеллекту, позволил сделать следующие выводы:

1. В области изучения социального интеллекта, с одной стороны, преобладают в основном умозрительные теории, не подтвержденные эмпирически, с другой — существует значительное количество эмпирических данных, не получивших теоретического осмысления.

2. Большинство эмпирических исследований СИ осуществлено в социально гомогенных группах испытуемых: школьники, студенты, преподаватели.

3. Очевидна неразработанность методических процедур сбора эмпирических данных и наличие противоречивых и непроверяемых данных.

4. Существует ограниченность измерительных процедур и их направленность на отдельные аспекты и стороны СИ при отсутствии проработанного концептуального подхода.

5. Наблюдается изменчивость и противоречивость взглядов исследователей на проблему СИ в течение жизни.

6. Основная масса исследований социального интеллекта осуществляется в США.

Среди работ, непосредственно связанных с СИ, к наиболее разработанным на теоретическом и инструментально-методическом уровнях можно отнести научные подходы к проблеме СИ В. Н. Куницыной и работы в области практического интеллекта под руководством Р. Стернберга.

Рассмотрение взглядов на СИ показывает наличие в этой сфере множества нерешенных и даже непоставленных вопросов, активного интереса исследователей к этой проблеме, запросов практики и фундаментальной науки. Все это дает надежду на решение проблемы социального интеллекта в XXI веке.

Отечественные исследования социального интеллекта в основном сосредоточены на его измерении у студентов разных специальностей методикой Дж. Гилфорда в адаптации Михайловой (Михайлова 1999) и сопоставлении социального интеллекта с различными личностными характеристиками. Можно говорить, что на теоретическом и эмпирическом уровнях исследования социального интеллекта только начинаются. Однако его развитие осуществляется через такую форму групповой работы, как тренинги.

Поскольку, по мнению большинства авторов, социальный интеллект рассматривается как инструмент, обеспечивающий человеку адаптацию в обществе, в межличностных отношениях становится очевидным факт развития методами практической социальной психологии психологического феномена, не получившего достаточного теоретического объяснения. Таким образом, в этом сегменте психологической науки практика обгоняет теорию, отвечая запросам клиентов, представляющих различные образовательные и бизнес-структуры.

В Московском гуманитарном университете существуют давние традиции обучения студентов через использование активных

методов, тренингов, мастер-классов. Особенно популярны эти современные направления обучения на факультете психологии. Востребованность подобных методов на факультете психологии мы склонны связывать с тем, что социальный интеллект, имея психологическую природу, формируется не путем закрепления дискредитированного в науке набора знаний, умений и навыков, а развитием личности, всех ее сторон. К одной из таких действенных форм развития относится работа человека в специальном образом организованной тренинговой группе, где целью является формирование адаптивных механизмов встраивания человека в общество. Одним из этих механизмов, по нашему мнению, и является социальный интеллект.

Гипотетически можно представить, что именно он является интегральным психологическим образованием, отражающим и включающим в деятельность человека систему мотивации, рефлексии, социальных представлений и ценностей, установок, самоотношение, самооценку и т. п. Важным направлением изучения социального интеллекта представляется его соотношение и сопряженность с процессами социальной перцепции, понимаемыми в самом широком смысле (Андреева, 2000), и поведением личности.

Другим значимым направлением развития социального интеллекта студентов психологии, на наш взгляд, является выполнение курсовых и дипломных работ. Поскольку они являются авторскими исследовательскими проектами, которые с 3-го курса включают обязательное эмпирическое исследование психологических феноменов, то в процессе выполнения таких работ студенты под руководством научных руководителей развивают свои способности анализа психологической реальности разных уровней, накапливают опыт восприятия и понимания психологических проблем.

Опыт показывает, что получаемое таким образом личностное и профессиональное развитие, помогает выпускникам факультета

успешно решать профессиональные задачи. Причем, вероятнее всего, в этом случае речь идет не о переносе навыка, поскольку механизм его формирования требует длительного времени и определенных условий, а именно об изменениях в социальной перцепции, позволяющей видеть более адекватную картину мира, осуществлять как ее анализ, так и действия, направленные на достижение целей личности. Разумеется, далеко не все студенты мотивированы на развитие социального интеллекта и обладают способностями, являющимися потенциалом для высокого уровня его развития. Студенты-психологи имеют в этом плане очевидные преимущества.

Таким образом, проблема социального интеллекта оказывается напрямую связанной с системой высшего образования, поскольку выпускникам вузов предстоит решать задачи различной сложности с учетом человеческого фактора, начиная с межличностного общения и заканчивая обществом в целом.

Лит.: Андреева Г. М. Психология социального познания. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2000; Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2002; Ильинский И. М. Негосударственные вузы России: кризис идентичности и пути его преодоления. М., 2004; Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: Учебник для вузов. СПб., 2002; Михайлова Е. С. Методическое руководство. Диагностика социального интеллекта. Тест Дж. Гилфорда и М. Саливана. СПб., 1999; Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Чедланд и др. СПб., 2002; Goleman D. Emotional intelligence. N. Y., Toronto, 1998; Goleman D. Emotional intelligence: Issues in Paradigm Building // Emotionality intelligent workplace / Ed. by C. Cherniss, D. Goleman. N. Y., 2003. P. 13–27; Neisser U. The concept of intelligence // R. G. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.). Human intelligence: Perspectives in its theory and measurement. Norwood, NJ., 1979. P. 179–189.