

Социальная аргументация подростков в контексте проблемы соотношения общего и социального интеллекта

Смирнова О.М.,

*соискатель, кафедра возрастной психологии имени Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ; педагог-психолог, ГБОУ города Москвы «Школа №1505 “Преображенская”»
(ГБОУ Школа № 1505), Москва, Россия,
smirsoul@mail.ru*

Белова С.С.,

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБОУ ВО МГППУ; научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт психологии Российской академии наук», Москва, Россия,
sbelova@gmail.com*

В статье представлены обзор зарубежной литературы по проблеме соотношения общего и социального интеллекта, а также — в качестве эмпирической иллюстрации — результаты корреляционного исследования, в котором изучалась взаимосвязь интеллектуальных способностей подростков с качественными особенностями их социальной аргументации. Было выявлено, что взаимосвязи с особенностями социального аргументирования в подростковом возрасте образует вербальный — но не невербальный — интеллект. Данные взаимосвязи могут быть как продуктивными, так и контрпродуктивными с точки зрения качества социальной дискуссии. Полученные результаты обсуждаются в контексте проблемы соотношения общего и социального интеллекта, с фокусом на функциональной роли вербального интеллекта в социальном познании. Они рассматриваются в качестве психологических факторов, важных для разработки программ развития компетенций подростков, составляющих культуру академических и социальных дискуссий.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, социальные задачи-дилеммы, аргументация, качество аргументации, активность аргументации, состоятельность аргументации, нерелевантные аргументы, аргументы с ложной посылкой, аргументы к пафосу, аргументы к этосу.

Для цитаты:

Смирнова О.М., Белова С.С. Социальная аргументация подростков в контексте проблемы соотношения общего и социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 39—48. doi:10.17759/jmfp.2018070204

For citation:

Smirnova O.M., Belova S.S. Intellectual abilities of adolescents and qualitative characteristics of their social argumentation [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 39—48. doi: 10.17759/jmfp.2018070204 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Исследование, представленное в настоящей статье, обращено к изучению взаимосвязи интеллектуальных способностей подростков и качественных особенностей их аргументации при решении социальных задач-дилемм.

Вопрос о характере этой взаимосвязи представляется важным в двух аспектах:

С одной стороны, он непосредственно связан с классической для психологии проблемой соотношения общего и социального интеллекта: каким образом академический ум определяет качество социального мышления, составляющей частью которого является социальная аргументация?

С другой стороны, наше исследование фиксируется на возрастных особенностях социальной аргументации, что важно для понимания психологических оснований, которые могут быть положены в образовательные программы развития социальной компетентности.

Какие закономерности проявления общего интеллекта в социальном мышлении могут быть отрефлексированы и учтены при обучении старшеклассников академической и социальной риторике?

Проблема соотношения общего и социального интеллекта — «крепкий орешек» для научной психологии. С одной стороны, психометрическая операционализация когнитивных компонентов социального интеллекта (социальной памяти, социальной перцепции, способности к социальным умозаключениям, гибкости социального мышления (креативности)) трудоемка и проблематична, но возможна [23; 29; 34; 11]. Тот паттерн корреляций, который выявляется факторами социального и общего интеллекта, можно рассматривать как свидетельство в пользу представления о том, что компоненты социального интеллекта являются отдельными факторами способностей, положительно связанными с общими интеллектуальными способностями [1; 33]. Но количество подобных исследований крайне невелико, по причине сложности

измерения когнитивных факторов социального интеллекта.

Альтернативный подход заключается в понимании социального интеллекта как компетентности [33]. Являясь несомненно ценным в прикладном отношении, такой подход, по существу, переводит фокус внимания исследователя с вопроса об основаниях связи общих и социальных когниций на социальную осведомленность, т. е. на проявления кристаллизованного интеллекта [24]. Когнитивные процессы — перцептивные, мнемические, мыслительные, — рассматриваются как медиаторы социального поведения. Идея о том, что общий интеллект является благоприятным фактором формирования социальной компетентности и, как следствие, социальной адаптации, закономерна и многократно эмпирически подтверждена [18; 28; 22]. Но она мало что дает для объяснения широкого спектра феноменов социального познания, в которых интеллект проявляет себя более замысловато.

Так, в некоторых случаях обладатели высокого общего интеллекта демонстрируют неоптимальное, с точки зрения адаптации, отношение к социальным феноменам, которое выражается в их необоснованно усложненном анализе, неумении спонтанно выбрать очевидно эффективную форму поведения в обыденных ситуациях, чудаковатости, нехватке здравого смысла.

Это привело к дискуссии по поводу так называемой гипотезы об «умных дурачках» (*clever sillies hypothesis*), сформулированной Б. Чарлтоном [15; 17]. Было показано, насколько важна глубокая и многосторонняя проработка психологического поля этой проблемы: от макропсихологического уровня, акцентирующего внимание на возрастающей когнитивной стратификации современного общества и ее следствиях, до психофизиологических и эволюционно-психологических объяснений «неоптимальности» социального поведения при высоком общем интеллекте [35].

Также в литературе представлен большой объем данных о специфических политических и социальных ориентациях при высоком интеллекте: приверженности левым, либеральным, атеистическим, просоциальным установкам [14; 16; 21; 27; 30; 30]. Эти данные в совокупности свидетельствуют о том, что результат приложения высоких аналитических способностей к социальному материалу может быть специфичным, в том числе как блестящим, высококачественным, так и не вполне оптимальным с точки зрения здравого смысла, категоричным, содержательно экстремальным и т. д.

В данном исследовании мы обратились к проявлению социального интеллекта у старших подростков при обсуждении ими социальных задач-дилемм, а именно — к качеству их аргументации.

Под социальными задачами-дилеммами нами понимались неоднозначные ситуации, ставящие в конфликт интересы нескольких участников социального взаимодействия, в отношении предложенного решения которых мы просили испытуемых выразить свое согласие или несогласие, а также аргументировать

собственное и противоположное решение, а затем оценить значимость всех аргументов.

По нашим представлениям, подобная задача имеет прямое отношение к ключевому компоненту социального интеллекта — способности к социальным умозаключениям, хотя переводит в экстерноризированную форму лишь часть содержания социального мышления, которую субъект смог или посчитал оправданным высказать. Безусловно, внешний, речевой план социального мышления лишь в ограниченном виде отражает суть социального познания, однако его качественные характеристики, по нашим предположениям, могут быть связанными с уровнем общего интеллекта.

Основанием для такого общего предположения являются, прежде всего, данные об умеренной положительной взаимосвязи качества аргументации, интеллектуальных способностей, академических достижений, полученные на выборах студенческих популяций.

Цели подобных исследований, как правило, ориентированы на актуальные образовательные задачи. Например, целью может быть: фактическая доказательная демонстрация того предположения, что оценка умения аргументировать является позитивным прогностическим фактором, обладающим инкрементной валидностью в дополнение к конвенциональным академическим измерениям при академическом отборе, в том числе в долгосрочной перспективе [13; 12]; или же доказать, что привнесение аргументационных и контраргументационных задач обосновано при разработке инструментов оценки результатов образования высокой сложности [25, 26].

В зарубежной психологии образования теоретизирование, связывающее интеллект и способность аргументировать, фокусируется на таком концепте, как критическое мышление [26; 32].

Так, Д. Халперн объединяет в этом термине способность к вербальным умозаключениям, навыки анализа аргументов, способность к тестированию гипотез, умение принимать во внимание вероятностную природу событий и неопределенность, навыки принятия решений [20]. Способность оценить доказательство и аргументы независимо от собственных исходных убеждений и мнения, а также — в расширенном понимании — соответствующая «непредубежденная» познавательная установка личности рассматриваются в качестве позитивных результатов образования.

Первая гипотеза нашего исследования: общие интеллектуальные способности подростков будут положительно связаны с качеством их социальной аргументации. Под качеством социальной аргументации мы понимали ее состоятельность, т. е. релевантность обсуждаемому вопросу [5] и неиспользование ложных посылок в качестве оснований аргументации [10]. Основание к выдвижению этой гипотезы — имеющиеся данные о положительной связи качества предметной аргументации и навыков анализа аргументов с общим интеллектом [13; 12].

Вторая гипотеза — качественная характеристика аргументации, с которой мы предполагали положи-

тельную связь интеллектуальных способностей, — это выраженность в ней аргументов к этосу¹ (т. е. апеллирующих к нравам, этическим нормам и моральным оценкам). Связь изначально предполагалась положительной на том основании, что этический уровень социальных суждений предполагает оперирование абстракциями, их анализом и обобщением [19].

Третья гипотеза строилась на существовании отрицательной связи общих интеллектуальных способностей и частоты аргументации к пафосу² (т. е. эмоциогенной апелляции к индивидуальному опыту собеседника, с целью вызвать его эмоциональную реакцию). Аргументация к пафосу является состоятельной, однако, в отличие от анализа дилеммы в терминах ее ситуационных составляющих и поведенческих последствий (включая эмоциональные последствия для ее участников), имеет выраженную провокативную составляющую, направленную на эмоциональную сферу собеседника (надавить на жалость, указать на уязвимость, преувеличить значение). По существу, аргументация к пафосу является феноменом аффективной окраски познания [9] и коммуникативным приемом воздействия, который апеллирует не к анализу содержания дилеммы, а к взаимодействию с личностью оппонента [6]. Как отмечают Д. Бос и Р. Майер, проявления сарказма и иронии, «аргументов против личности», эмоционально окрашенных метафор, которые можно отнести к аргументации к пафосу, чаще используются при критике предложенной для обсуждения позиции [4].

И, наконец, *четвертая гипотеза* исследования: интеллект отрицательно связан с субъективной оценкой значимости несостоятельных аргументов и аргументов к пафосу. Основой этого предположения, как и в случае первой гипотезы, явились данные о позитивной взаимосвязи способности к аргументации и интеллекта [13; 12].

Итак, мы изучали, как связаны интеллектуальные способности подростков и такие характеристики их аргументации в социальных дилеммах, как состоятельность аргументации, частота аргументации к этосу и пафосу, субъективная оценка значимости несостоятельных аргументов.

Процедура, методы и выборка исследования

Процедура

Процедура исследования включала измерение в групповой форме интеллектуальных способностей (2 урока по 45 минут) и особенностей аргументации в социальных дилеммах (3 урока по 45 минут).

Диагностические методики

Методика оценки особенностей аргументации в социальных дилеммах

Испытуемым на бланке последовательно предъявлялись описания трех социальных задач-дилемм и их решений. Дилеммы имели отношение к реальному жизненному опыту старшеклассников и вопросам, которые могли вызвать их интерес:

1) дилемма «Социальные сети»: в школе зафиксирован случай кибербуллинга, и администрация предлагает заблокировать доступ в социальные сети с компьютеров и мобильных устройств в здании школы;

2) дилемма «Олимпиада»: два друга участвовали в олимпиаде; первый подсказал второму два сложных вопроса, но сам допустил ошибку и уступил ему первое место; одноклассник предлагает списавшему признаться в том, что его победа была нечестной;

3) дилемма «Крыша»: старшеклассник с другом случайно узнают о тайных планах своих одноклассников залезть на крышу; друг предлагает сообщить учителю об этом опасном намерении.

Далее, по указанию письменной инструкции в отношении предложенного решения испытуемый выражал свою первую позицию («согласен»/«не согласен» по пятибалльной шкале), в письменной форме формулировал аргументы «за» и «против» этого решения и затем оценивал значимость каждого аргумента по пятибалльной шкале. Показатели, характеризующие особенности аргументации, рассчитывались как средние по дилеммам, в отношении аргументации «за» и «против» своего решения, которое устанавливалось по степени согласия с предложенным.

Показатели.

1. *Активность высказываний* — среднее количество высказываний (всего, «за» и «против») в отношении решения дилеммы.

2. *Активность аргументации* — среднее количество состоятельных аргументов (всего, «за» и «против» своего собственного решения дилеммы).

3. *Частота нерелевантных высказываний* — среднее количество несостоятельных суждений, не имеющих отношения к предмету дилеммы («Об этой инициативе нужно объявить всем ученикам» — суждение о дополнительном обстоятельстве; «Достаточно эффективный выход из ситуации» — оценочное суждение; «Так сложилась судьба», «Так им и надо!!!» — констатация отношения к событию; «Если они умрут, можно забрать их телефон и деньги», «Давайте будем вмешиваться в чужие жизни, это так интересно» — саркастические суждения).

4. *Частота аргументов с ложной посылкой* — среднее количество несостоятельных аргументов, содержа-

¹ Термин «аргументация к этосу» взят из риторики. См., например, *Протуренко В.И.* Советская аргументативная модель в передовых статьях газеты «Правда» периода Великой Отечественной войны: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19. Нальчик, 2009. 209 с.

² Термин «аргументация к пафосу» взят из риторики. См., например, *Протуренко В.И.* Советская аргументативная модель в передовых статьях газеты «Правда» периода Великой Отечественной войны: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19. Нальчик, 2009. 209 с.

щих ложную посылку («Мы обязаны сообщить учителям «о планах, не входящих в образовательную программу», «Они достаточно адекватны, чтобы не бросаться с крыши» — неоправданное обобщение).

5. *Частота аргументации к этосу* — среднее количество аргументов, апеллирующих к нравам, этическим нормам и моральным оценкам («Это издевательство над людьми аморально и должно быть остановлено», «Высмеивать людей не культурно, не этично, не толерантно», «Ты поступил нечестно со своим другом», «Ябедничать нехорошо»).

6. *Частота аргументации к пафосу* — среднее количество аргументов, апеллирующих к эмоциональным доводам, индивидуальному опыту человека с целью вызвать эмоциональную реакцию («Не хочу становиться стукачом», «За это могут отпинать», «Подобные действия могут коснуться и тебя», «Социальные сети вообще бред, как люди проводят время часами», «Он тебе помог. И ты хочешь забрать лавры победителя?», «Тебе с этим жить!», «Вы предотвратите возможную трагедию»).

8. *Субъективная значимость аргументации* — средняя оценка подростком важности сформулированных им аргументов.

Методики оценки интеллекта

Для измерения невербального интеллекта использовались Продвинутое прогрессивные матрицы Дж. Равена (II серия, 36 матричных заданий с 8 альтернативами ответа, время выполнения — 30 минут) [8]. Используемый показатель — общий балл.

Для измерения вербального интеллекта использовались вербальные шкалы теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, адаптированного в ИП РАН [3]. Используемые показатели — общий балл по тесту, сумма баллов по субтестам «общая осведомленность», «аналогии», «обобщение» (субтесты по 20 заданий, формат ответа — вынужденный выбор, время выполнения — 7, 8 минут).

Испытуемые

Испытуемыми выступили учащиеся 8 и 9-х классов ГБОУ города Москвы «Школа № 1505 «Преображенская»» (n=121, из них 62% девушки, 38% юноши; средний возраст — 15 лет; стандартное отклонение — 0,6).

Результаты

I. Взаимосвязь интеллектуальных способностей и состоятельности аргументации в социальных дилеммах

1. Активность высказываний при решении социальных дилемм положительно связана с вербальным интеллектом (ВИ) ($r=0,326$; $p=0,000$) и не связана с невербальным интеллектом (НВИ) ($r=0,11$; $p=0,231$). Положительная связь активности высказываний с ВИ

характерна для высказываний как за ($r=0,275$; $p=0,002$), так и против ($r=0,291$; $p=0,001$) своей позиции.

2. Активность аргументации положительно связана с ВИ ($r=0,335$; $p=0,000$) и не связана с НВИ ($r=0,136$; $p=0,136$). Положительная связь активности аргументации с ВИ характерна при обосновании как своей ($r=0,259$; $p=0,004$), так и противоположной ($r=0,309$; $p=0,001$) позиции.

3. Частота несостоятельной аргументации в целом не связана с интеллектуальными способностями. Однако на уровне тенденции она положительно связана с ВИ при обосновании своей позиции ($r=0,155$; $p=0,090$). В основе данной тенденции лежит опора на частоту аргументации с ложной посылкой ($r=0,236$; $p=0,009$).

4. Частота нерелевантных высказываний не связана с НВИ ($r=-0,122$; $p=0,181$) и ВИ ($r=-0,077$; $p=0,398$).

Таким образом, первая гипотеза исследования — о связи состоятельности социальной аргументации и интеллекта — подтверждена частично. С активностью состоятельной аргументации положительно связан вербальный, но не невербальный интеллект. Однако оба вида интеллекта не связаны с продуцированием нерелевантных высказываний. Чем выше вербальный интеллект, тем чаще в социальных высказываниях, призванных защитить позицию подростка, может присутствовать такая разновидность несостоятельных аргументов, как аргументы с ложной посылкой, представляющие собой «надуманные» суждения или суждения с неоправданным обобщением.

II. Взаимосвязь интеллектуальных способностей и частоты аргументации к этосу и пафосу

5. Частота аргументации к этосу на уровне тенденции положительно связана с ВИ при обосновании позиции, противоположной своей ($r=0,166$; $p=0,069$), и не связана с НВИ.

6. Частота аргументации к пафосу положительно связана с ВИ ($r=0,176$; $p=0,054$) и не связана с НВИ.

Таким образом, вторая гипотеза — о положительной связи интеллекта и частотой аргументации к этосу — получила подтверждение только в отношении вербального интеллекта в случае обоснования позиции, противоположной своей. Третья гипотеза об отрицательной связи интеллекта и аргументации к пафосу была опровергнута: невербальный интеллект оказался не связан с эмоциогенной аргументацией, а вербальный — связан положительно.

III. Взаимосвязь интеллектуальных способностей и субъективной оценки значимости аргументов

7. Средняя субъективная оценка значимости аргументов не коррелирует с интеллектуальными способностями (с НВИ: $r=0,001$; $p=0,988$; с ВИ: $r=-0,070$; $p=0,444$).

8. Выявлена положительная корреляция между ВИ и величиной разброса субъективных оценок значимости аргументов ($r=0,248$; $p=0,006$).

9. Средняя субъективная оценка значимости несостоятельных аргументов не связана с НВИ и ВИ ($r=0,057$; $p=0,632$; $r=0,081$; $p=0,498$ соответственно).

10. Средняя субъективная оценка значимости аргументов к этосу на уровне тенденции отрицательно связана с ВИ ($r=-0,177$; $p=0,058$) и не связана с НВИ ($r=-0,019$; $p=0,844$).

11. Средняя субъективная оценка значимости аргументов к пафосу не связана с НВИ ($r=-0,088$; $p=0,440$) и с ВИ ($r=0,052$; $p=0,650$).

Таким образом, интеллектуальные способности не связаны с завышением или занижением субъективной оценки значимости аргументов. Характерно, что интеллектуальные способности не связаны с оценкой значимости несостоятельных аргументов, а также аргументов к пафосу, что опровергает четвертую гипотезу. Отметим, что при высоком вербальном интеллекте выше разброс оценок, а также ниже оценивается значимость аргументов к этосу.

Обсуждение результатов

Цель данного исследования заключалась в изучении взаимосвязи интеллектуальных способностей подростков с особенностями их аргументирования в социальных задачах-дилеммах. Вопрос о характере этой взаимосвязи ставился нами в контексте проблемы соотношения общего и социального интеллекта: существует ли преимущество высоких интеллектуальных способностей в эффективности социального аргументирования и в чем оно выражается в подростковом возрасте?

Кратко результаты могут быть обобщены следующими позициями.

1. Выраженные взаимосвязи с особенностями социального аргументирования в подростковом возрасте образует вербальный интеллект.

2. Специфика этих взаимосвязей разнонаправлена: они могут быть как продуктивны, так и контрпродуктивны с точки зрения качества социальной дискуссии. Так, например, вербальный интеллект положительно связан с активностью аргументации (за и против своей позиции), но при этом он положительно связан и с использованием аргументов с ложной посылкой при обосновании своей позиции. Вербальный интеллект положительно связан с использованием эмоциогенной аргументации к пафосу, а также не связан с частотой нерелевантных высказываний (хотя можно было бы ожидать отрицательной связи в последнем случае). Положительным результатом стоит признать больший разброс оценок значимости аргументов (т. е. их большую дифференциацию) при высоком вербальном интеллекте, а отрицательным результатом — отсутствие связи с оценками значимости несостоятельных аргументов (хотя можно было бы ожидать отрицательной связи).

3. Невербальный интеллект — вопреки ожиданиям — не связан с активностью аргументации, с частотой несостоятельной аргументации, аргументации к этосу и пафосу; не соотносится с тем, насколько дифференцированно субъективно оцениваются аргументы, в том числе несостоятельные.

Картина, которую рисуют эти результаты, вполне соответствует данным зарубежных и отечественных исследований специфики социальной аргументации подростков, обсуждавшимся выше. С одной стороны, выявлена положительная связь вербального интеллекта с активностью аргументации, что можно рассматривать как продуктивный результат, различные аспекты которого активно изучаются в современной психологии образования [12; 13; 20; 22; 26]. С другой стороны, мы получили свидетельства связи вербального интеллекта с неэффективностью социальной аргументации, которые согласуются с обсуждаемой в литературе «неоптимальностью» социального поведения при высоком интеллекте, в том числе с гипотезой об «умных дурачках» [15; 17; 35].

Нам представляется, что обсуждение совокупности полученных результатов было бы оптимальным в рамках модели социального интеллекта, описывающей различие функциональных ролей его вербализованного и невербализованного компонентов, предложенной Д.В. Ушаковым [2]. Согласно этой модели, словесно оформленное социальное знание — в противопоставлении с невербальным неявным социальным знанием — и способность его применить (вербализованный компонент социального интеллекта) связаны с функцией оправдания в ходе коммуникации, правдоподобной интерпретации событий в духе фундаментальной ошибки атрибуции. Факты, связывающие вербальный интеллект с более частой аргументацией к пафосу, более частым использованием аргументов с ложной посылкой при обосновании своей позиции, свидетельствуют о его вкладе в прагматический контекст коммуникации, цель которого — убеждение любой ценой. Эти проявления вербального интеллекта в духе демагогии (аргументация с ложной посылкой) и выраженного коммуникативного воздействия-нажима (аргументация к пафосу) можно интерпретировать как инвестицию подростком вербальных усилий в эмоциональную убедительность обсуждения. Уместные аргументы к пафосу могут быть эффективны в дискуссии на социальные темы, но повышают риск увеличения эмоциональных реакций участников дискуссии и смещения центра дискуссии с содержательных вопросов. Судя по тому, что подростки с высоким вербальным интеллектом не отличаются от сверстников в средней самооценке значимости аргументов к пафосу, риск их некритичного использования ими высок.

Эти факты — в добавление к тому, что невербальный интеллект никак не проявил себя в связи с качеством социального аргументирования — могут являться следствием неаналитического отношения подрост-

ков к заданию аргументировать решение социальной дилеммы. Возможно, задание воспринималось как вопрос о мнении, которое нужно оправдать, но не аналитически обосновать. Косвенно в пользу такого объяснения свидетельствует продуцирование нерелевантных высказываний, не являющихся аргументами, нечувствительность в оценке значимости несостоятельных аргументов и аргументов к пафосу, проявленная всеми подростками (и подростками с высоким вербальным интеллектом в том числе). Возможно также, что социальные дилеммы, близкие реальному жизненному опыту подростков, вызвали живой интерес и непосредственные эмоциональные реакции, помешавшие абстрагироваться от личного отношения к проблеме и сконцентрироваться на ее критическом осмыслении. В совокупности эти индивидуально-психологические причины привели к ситуативному смещению в качестве аргументирования в сторону ослабления его аналитических составляющих.

Другой возможный уровень обсуждения результатов может связывать недостатки навыков аргументирования учащихся со спецификой российского образования, не уделяющего им должного внимания, и — как следствие — ставить вопросы о том, каким образом педагогические воздействия могут минимизировать подобные смещения. Как отмечается в кросс-культурных исследованиях, российские студенты в сравнении с американскими демонстрируют «недостаток умения выстроить свою аргументацию с учетом аргументации «противника»», «недостаток критического мышления, которое традиционно относится к академическому чтению», «недостаток умения четко структурировать изложение своих суждений в письменном и устном виде», чему американских студентов учат на курсах академического письма и академических выступлений [7]. Культура дискуссий оказывается не на высоте. Зарубежная психология связывает развитие этих компетенций с феноменом критического мышления [20; 25; 26; 13; 12; 32].

Представляется, что коррекция такого смещения в восприятии задания на социальное аргументирование возможна в ходе целенаправленных образовательных программ, и интеллектуальные способности окажутся здесь важным позитивным фактором. Как показывают данные нашего исследования, вербальный интеллект все же связан с продуктивностью в социальной аргументации: подростки с высоким вербальным интеллектом способны не только выдвигать больше аргументов, отстаивая свою позицию, но и предвидят большее количество аргументов, которые потенциально может выдвинуть оппонент; они более дифференцированно оценивают значимость своих аргументов, чем подростки с низким вербальным интеллектом. Поэтому можно надеяться, что общий интеллект будет способствовать рефлексии собственных неэффективных приемов в социальной аргументации, связанных с

вербальным интеллектом, которых в данном исследовании выделено четыре: более частое обращение аргументации к пафосу и к ложным посылкам, некритическая оценка качества несостоятельных аргументов, продуцирование нерелевантных высказываний в социальной дискуссии.

Помимо указанной специфики социальной аргументации в связи с вербальным интеллектом, была выделена линия, связанная с особым использованием этических аргументов. Чем выше вербальный интеллект подростков, тем чаще они прибегают к отсылкам к законам и морально-этическим нормам при формулировке аргументации своего гипотетического оппонента. В этом случае они склонны мыслить не в конкретных обстоятельствах и параметрах решения ситуации (как при рассуждении о своем решении), а обращаются к этическим абстракциям. С одной стороны, уровень развития абстрактного мышления и интеллекта закономерно коррелируют. Но как объяснить обращение к этическим аргументам в связи с вербальным интеллектом при обосновании именно противоположной позиции? Возможно, данная специфика аргументации также вытекает из функциональной роли вербального интеллекта в социальном познании, обсуждавшейся выше. При необходимости обосновать (оправдать) противоположную позицию вербальный интеллект и его «владение» высокими социальными абстракциями используются в качестве предпочтительного ресурса аргументации. В этом случае извлечение декларативных этических содержания менее затратно в сравнении с аналитикой конкретных обстоятельств решения: происходит своеобразное смещение дискурса в надситуативный план апелляции к самым общим законам вместо децентрации и последовательной интеллектуальной проработки деталей. Косвенно в пользу такого объяснения говорит тот факт, что чем выше вербальный интеллект подростков, тем менее значимым, весомыми в дискуссии им представляются этические аргументы. Этот содержательный момент также может стать одним из вопросов для проработки в ходе специальных образовательных программ по развитию умения аргументировать.

Заключение

Специфика проявления общих интеллектуальных способностей в социальном аргументировании подростков не может быть сведена к крупным линейным связям с положительной коннотацией.

Она может быть описана как паттерн разнонаправленных связей с качеством социальной аргументации, что соответствует той разнородной картине соотношения общего и социального интеллекта, которую представляет нам современная зарубежная психология.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №17-78-30035.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова С.С. В психометрических поисках социального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Издательство ИП РАН, 2009. С. 187—215.
2. Белова С.С. Вербализованный и невербализованный компоненты социального интеллекта: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004. 20 с.
3. Белова С.С., Валуева Е.А. Проблемы культурной релевантности оценки интеллекта и креативности // Материалы итоговой научной сессии ИП РАН. М.: Издательство ИП РАН, 2008. С. 49—63.
4. Bos D., Maier P. Подход к анализу научной дискуссии (на материале «Грюнбаум-дискуссии») [Электронный ресурс] // Иностранная психология. 1993. Т. 1. № 2. С. 64—68. URL: <http://evolkov.net/argument/Bos.J.Maier.R.Approach.to.scientif.discus.html> (дата обращения: 20.05.2018).
5. Ивлев Ю.В., Ляшенко О.В. Оценки высказываний в теории аргументации // Философия и общество. 2005. № 2. С. 113—131.
6. Латынов В.В. Психология коммуникативного воздействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 368 с.
7. Лытаева М.А., Талалакина Е.В. Academic skills: сущность, модель, практика [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 178—201. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/academic-skills-suschnost-model-praktikaacademic-skills-suschnost-model-praktika> (дата обращения: 20.05.2018).
8. Равен Дж. К., Курт Д., Равен Д. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Раздел 4. Продвинутое Прогрессивные Матрицы / Пер. О.В. Лови. М.: Когито-Центр, 1998. 87 с.
9. Форгас Дж.П. Чувства и мышление: влияние аффекта на социальное мышление и поведение // Иностранная психология. 2001. № 14. С. 60—82.
10. Хазагерев Г.Г., Лобанов И.Б. Риторика. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 384 с.
11. A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students / C.-M.T. Wong [et al.] // Journal of Educational Psychology. 1995. Vol. 87. № 1. P. 117—133. doi:10.1037/0022-0663.87.1.117
12. Argumentative writing and academic achievement: A longitudinal study / D.D. Preiss [et al.] // Learning and Individual Differences. 2013b. Vol. 28. P. 204—211. doi:10.1016/j.lindif.2012.12.013
13. Assessment of argumentative writing and critical thinking in higher education: Educational correlates and gender differences / D.D. Preiss [et al.] // Learning and Individual Differences. 2013a. Vol. 28. P. 193—203. doi:10.1016/j.lindif.2013.06.004
14. Carl N. Verbal intelligence is correlated with socially and economically liberal beliefs // Intelligence. 2014. Vol. 44. P. 142—148. doi:10.1016/j.intell.2014.03.005
15. Charlton B.G. Clever sillies: Why high IQ people tend to be deficient in common sense // Medical Hypotheses. 2009. Vol. 73. № 6. P. 867—870. doi:10.1016/j.mehy.2009.08.016
16. Deary I.J., Batty G.D., Gale C.R. Bright children become enlightened adults // Psychological Science. 2008. Vol. 19. № 1. P. 1—6. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02036.x
17. Dutton E., der Linden D. Who are the «Clever Sillies»? The intelligence, personality, and motives of clever silly originators and those who follow them // Intelligence. 2015. Vol. 49. P. 57—65. doi:10.1016/j.intell.2014.12.008
18. Freeman J. Gifted children grown up. London: David Fulton Publishers Ltd, 2001. 248 pp.
19. Giammarco E.A. The measurement of individual differences in morality // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 88. P. 26—34. doi:10.1016/j.paid.2015.08.039
20. Halpern D.F. Is intelligence critical thinking? Why we need a new definition of intelligence // Extending intelligence: Enhancement and new constructs / Eds. P. C. Kyllonen, R.D. Roberts, L. Stankov. New York: Erlbaum, 2006. P. 349—370.
21. Heaven P., Ciarrochi J., Leeson P. Cognitive ability, right-wing authoritarianism, and social dominance orientation: A five-year longitudinal study amongst adolescents // Intelligence. 2011. Vol. 39. № 1. P. 15—21. doi:10.1016/j.intell.2010.12.001
22. Intelligence and school grades: A meta-analysis / B. Roth [et al.] // Intelligence. 2015. Vol. 53. P. 118—137. doi:10.1016/j.intell.2015.09.002
23. Jones K., Day J.D. Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence // Journal of Educational Psychology. 1997. Vol. 89. № 3. P.486—497. doi:10.1037/0022-0663.89.3.486
24. Kihlstrom J.F., Cantor N. Social Intelligence // Handbook of intelligence, 2nd ed / Eds. R.J. Sternberg. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2000. P. 359—379.
25. Liu F., Stapleton P. Counterargumentation and the cultivation of critical thinking in argumentative writing: Investigating washback from a high-stakes test // System. 2014. Vol. 45. P. 117—128. doi:10.1016/j.system.2014.05.005
26. Liu O.L., Frankel L., Roohr K.C. Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment // ETS Research Report Series.2014. Vol. 1. P. 1—23. doi:10.1002/ets2.12009

27. *Ludeke S.G., Rasmussen S.H.R., DeYoung C.G.* Verbal ability drives the link between intelligence and ideology in two American community samples // *Intelligence*. 2017. Vol. 61. P. 1—6. doi:10.1016/j.intell.2016.10.006
28. *Murphy N.A., Hall J.A.* Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis // *Intelligence*. 2011. Vol. 39. № 1. P. 54—63. doi:10.1016/j.intell.2010.10.001
29. Social and academic intelligences: a multitrait-multimethod study of their crystallized and fluid characteristics / J-E. Lee [et al.] // *Personality and Individual Differences*. 2000. Vol. 29. № 3. P. 539—553. doi:10.1016/S0191-8869(99)00213-5
30. *Solon I.S.* How intelligence mediates liberalism and prosociality // *Intelligence*. 2014. Vol. 47. P. 44—53. doi:10.1016/j.intell.2014.08.009
31. *Stankov L.* Conservatism and cognitive ability // *Intelligence*. 2009. Vol. 37. № 3. P. 294—304. doi:10.1016/j.intell.2008.12.007
32. *Stanovich K.E., Stanovich P.J.* A framework for critical thinking, rational thinking, and intelligence // *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development* / Eds. D. Preiss, R.J. Sternberg. New York: Springer, 2010. P. 195—238.
33. *Weis S., Conzelmann K.* Social Intelligence and Competencies // *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 22. P. 371—379. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.25094-0
34. *Weis S., Süß H.-M.* Reviving the search for social intelligence — A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity // *Personality and Individual Differences*. 2007. Vol. 42. № 1. P. 3—14. doi:10.1016/j.paid.2006.04.027
35. *Woodley M.A.* Are high-IQ individuals deficient in common sense? A critical examination of the «clever sillies» hypothesis // *Intelligence*. 2010. Vol. 38. № 5. P. 471—480. doi:10.1016/j.intell.2010.06.002

Intellectual abilities of adolescents and qualitative characteristics of their social argumentation

Smirnova O.M.,

*applicant, chair of developmental psychology named after L.F. Obukhova, faculty of psychology of education,
Moscow State University of Psychology and Education, educational psychologist,
School № 1505 «Preobradzenskaya», Moscow, Russia,
smirsoul@mail.ru*

Belova S.S.,

*candidate of psychological sciences, leading research fellow, Moscow State University of Psychology and Education,
research fellow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
sbelova@gmail.com*

The article focuses on the issue of relation of general and social intelligence and illustrates it by the results of correlational study of adolescents' intelligence and quality of their social argumentation. It was revealed that it is verbal intelligence, not a non-verbal one, that forms correlations with argumentation qualities. These correlations could be productive as well as counter-productive with respect to the quality of social discussion. The obtained results are considered within the context of discussion about general and social intelligence balance with the focus on the functional role of verbal intelligence in social cognition. They are regarded as the starting points for the development of social competence educational programs for adolescents.

Keywords: intelligence, social intelligence, social dilemmas, argumentation, quality of argumentation, activity of argumentation, validity of argumentation, irrelevant arguments, arguments with false premise, arguments to pathos, arguments to ethos.

Funding

This work was supported by grant RFH №17-78-30035.

REFERENCES

1. Belova S.S. V psichometricheskikh poiskakh sotsial'nogo intellekta [In psychometric searches of social intelligence]. In Lyusina D.V., Ushakova D.V. (eds.) *Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt: ot protsessov k izmereniyam [Social and emotional intelligence: from processes to measurements]*. Moscow: Izdatel'stvo IP RAN, 2009, pp. 187—215. (In Russ.).
2. Belova S.S. Verbalizovannyy i neverbalizovannyy komponenty sotsial'nogo intellekta [Verbalized and nonverbalized components of social intelligence]: Avtopef. diss. ... kand. psikh. nauk. Moscow, 2004. 20 p. (In Russ.).
3. Belova S.S., Valueva E.A. Problemy kul'turnoi relevantnosti otsenki intellekta i kreativnosti [Problems of cultural relevance of the assessment of intelligence and creativity]. *Materialy itogovoi nauchnoi sessii IP RAN* [Proceedings of the final scientific session of the IP RAS]. Moscow: IP RAN, 2008, pp. 49—63. (In Russ.).
4. Bos D., Maier R. Podkhod k analizu nauchnoi diskussii (na materiale «Gryunbaum-diskussii») [Approach to the analysis of scientific discussion (on the material “Grünbaum-discussion”)] [Elektronnyi resurs]. *Inostrannaya psikhologiya [Foreign psychology]*, 1993, vol. 1, no. 2, pp. 64—68. Available at: <http://evolkov.net/argument/Bos.J.Maier.R.Approach.to.scientif.discus.html> (Accessed 20.05.2018). (In Russ.).
5. Ivlev Yu.V., Lyashenko O.V. Otsenki vyskazyvaniy v teorii argumentatsii [Estimates of statements in the theory of argumentation]. *Filosofiya i obshchestvo [Philosophy and Society]*, 2005, no. 2, pp. 113—131. (In Russ.).
6. Latynov V.V. Psikhologiya kommunikativnogo vozdeistviya [Psychology of communicative impact]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2013. 368 p. (In Russ.).
7. Lytaeva M.A., Talalakiina E.V. Academic skills: sushchnost', model', praktika [Academic skills: essence, model, practice] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya [Issues of education]*, 2011, no. 4, pp. 178—201. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/academic-skills-suschnost-model-praktikaacademic-skills-suschnost-model-praktika> (Accessed 20.05.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
8. Raven Dzh.K., Kurt D., Raven D. Rukovodstvo k progressivnym matritsam Ravena i slovarnym shkalam. Razdel 4. Prodvinutye Progressivnye Matritsy. Moscow: Kogito-Tsentri, 1998. 87 p.
9. Forgas Dzh. P. Chuvstva i myshlenie: vliyanie affekta na sotsial'noe myshlenie i povedenie [Feelings and thinking: the influence of affect on social thinking and behavior]. *Inostrannaya psikhologiya [Foreign psychology]*, 2001, no. 14, pp. 60—82.
10. Khazagerov G.G., Lobanov I.B. Ritorika [Rhetoric]. Rostov na Donu: Feniks, 2004. 384 p.
11. Wong C.-M.T. et al. Amultitrait-multimethodstudyofacademic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 1995, vol. 87, no. 1, pp. 117—133. doi:10.1037/0022-0663.87.1.117

12. Preiss D.D. et al. Argumentative writing and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 2013b, vol. 28, pp. 204—211. doi:10.1016/j.lindif.2012.12.013
13. Preiss D.D. et al. Assessment of argumentative writing and critical thinking in higher education: Educational correlates and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 2013a, vol. 28, pp. 193—203. doi:10.1016/j.lindif.2013.06.004
14. Carl N. Verbal intelligence is correlated with socially and economically liberal beliefs. *Intelligence*, 2014, vol. 44, pp. 142—148. doi:10.1016/j.intell.2014.03.005
15. Charlton B.G. Clever sillies: Why high IQ people tend to be deficient in common sense. *Medical Hypotheses*, 2009, vol. 73, no. 6, pp. 867—870. doi:10.1016/j.mehy.2009.08.016
16. Deary I.J., Batty G.D., Gale C.R. Bright children become enlightened adults. *Psychological Science*, 2008, vol. 19, pp. 16. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02036.x
17. Dutton E., der Linden D. Who are the «Clever Sillies»? The intelligence, personality, and motives of clever silly originators and those who follow them. *Intelligence*, 2015, vol. 49, pp. 57—65. doi:10.1016/j.intell.2014.12.008
18. Freeman J. Gifted children grown up. London: David Fulton Publishers Ltd, 2001. 248 p.
19. Giammarco E.A. The measurement of individual differences in morality. *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 88, pp. 26—34. doi:10.1016/j.paid.2015.08.039
20. Halpern D.F. Is intelligence critical thinking? Why we need a new definition of intelligence. In Kyllonen P.C., Roberts R.D., Stankov L. (eds.) *Extending intelligence: Enhancement and new constructs*. New York: Erlbaum, 2006, pp. 349—370.
21. Heaven P., Ciarrochi J., Leeson P. Cognitive ability, right-wing authoritarianism, and social dominance orientation: A five-year longitudinal study amongst adolescents. *Intelligence*, 2011, vol. 39, no. 1, pp. 15—21. doi:10.1016/j.intell.2010.12.001
22. Roth B. et al. Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 2015, vol. 53, pp. 118—137. doi:10.1016/j.intell.2015.09.002
23. Jones K., Day J.D. Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 1997, vol. 89, no. 3, pp.486—497. doi:10.1037/0022-0663.89.3.486
24. Kihlstrom J.F., Cantor N. Social Intelligence. In Sternberg R.J. (eds.) *Handbook of intelligence*, 2nd ed. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2000, pp. 359— 379.
25. Liu F., Stapleton P. Counterargumentation and the cultivation of critical thinking in argumentative writing: Investigating washback from a high-stakes test. *System*, 2014, vol. 45, pp. 117—128. doi:10.1016/j.system.2014.05.005
26. Liu O.L., Frankel L., Roohr K.C. Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment. *ETS Research Report Series*, 2014, vol. 1, pp. 1—23. doi:10.1002/ets2.12009
27. Ludeke S.G., Rasmussen S.H.R., DeYoung C.G. Verbal ability drives the link between intelligence and ideology in two American community samples. *Intelligence*, 2017, vol. 61, pp. 1—6. doi:10.1016/j.intell.2016.10.006
28. Murphy N.A., Hall J.A. *Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis*. *Intelligence*, 2011, vol. 39, no. 1, pp. 54—63. doi:10.1016/j.intell.2010.10.001
29. Lee J-E. et al. Social and academic intelligences: a multitrait-multimethod study of their crystallized and fluid characteristics. *Personality and Individual Differences*, 2000, vol. 29, no. 3, pp. 539—553. doi:10.1016/S0191-8869(99)00213-5
30. Solon I.S. How intelligence mediates liberalism and prosociality. *Intelligence*, 2014, vol. 47, pp. 44—53. doi:10.1016/j.intell.2014.08.009
31. Stankov L. Conservatism and cognitive ability. *Intelligence*, 2009, vol. 37, no. 3, pp. 294 304. doi:10.1016/j.intell.2008.12.007
32. Stanovich K.E., Stanovich P.J. A framework for critical thinking, rational thinking, and intelligence. In Preiss D., Sternberg R.J. (eds.) *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development*. NY: Springer, 2010, pp. 195—238.
33. Weis S., Conzelmann K. Social Intelligence and Competencies. *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*, 2015, vol. 22, pp. 371—379. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.25094-0
34. Weis S., Süß H.-M. Reviving the search for social intelligence — A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity. *Personality and Individual Differences*, 2007, vol. 42, pp. 3—14. doi:10.1016/j.paid.2006.04.027
35. Woodley M.A. Are high-IQ individuals deficient in common sense? A critical examination of the «clever sillies» hypothesis. *Intelligence*, 2010, vol. 38, no. 5, pp. 471—480. doi:10.1016/j.intell.2010.06.002