

УДК 378-03

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Е.М. КЕДРОВА

Теоретическая и практическая значимость надежных знаний о природе интеллектуальных способностей человека очевидна. В настоящее время положение дел по проблеме интеллекта в психологии по целому ряду позиций парадоксально. В статье рассматриваются тестологический, экспериментально-психологический и методологический подходы к изучению интеллекта, констатируется необходимость построения образования, основанного на разуме.

Введение. Прогресс в общественной жизни тесно связан с интеллектуальным потенциалом нации. Во-первых, одним из решающих факторов экономического развития сейчас оказывается интеллектуальное производство, а ключевой формой собственности - собственность интеллектуальная. Можно говорить о глобальном интеллектуальном переделе мира - идет жесткая конкурентная борьба отдельных государств за преимущественное обладание интеллектуально одаренными людьми - потенциальными носителями нового знания. Во-вторых, интеллектуальное творчество выступает в качестве социального механизма, который противостоит регрессивным линиям в развитии общества. В-третьих, работа интеллекта - это гарантия личной свободы человека. Чем в большей мере человек использует интеллект в анализе и оценке происходящего, тем в меньшей степени он податлив по отношению к любым попыткам манипулирования им извне.

Итак, мы видим, что формирование зрелого творческого интеллекта человека, способного к саморазвитию, будет содействовать гармоничному и ускоренному развитию всего общественного организма.

Однако, фактически, интеллект оказался подвергнутым своего рода остракизму и на государственно-идеологическом, и на быденно-жизнейском, и на профессионально-психологическом уровнях.

Государство настороженно относится к интеллектуально одаренным людям. Это связано с боязнью инакомыслия как явления, способного поставить под вопрос и разрушить общепринятые социальные ценности. В целом по характеру ориентации общества на свою интеллектуальную элиту можно судить о том, здорово оно или поражено вирусом тоталитаризма.

На быденно-жизнейском уровне существует стойкий стереотип о необязательности интеллекта в ряду других личностных психологических качеств. Видимо, это обусловлено влиянием жизненных реалий, а также действием психологической самозащиты личности, связанной с потребностью избегать опасностей, ведь, как хорошо известно, горе бывает и «от ума».

Наконец, традиционные психологические исследования превратили интеллект в некую частную способность, которая имеет слабое отношение к реальным проблемам человеческой жизни.

Западная психология характеризуется огромным количеством работ по интеллекту. Но в то же время идет сильная критика этого понятия со ссылкой на отсутствие у него каких-либо объяснительных возможностей. Интеллект оказался противопоставленным: а) естественным проявлениям интеллектуальной активности, т.е. быденному интеллекту; б) творческим интеллектуальным возможностям, т.е. креативности; в) эффективности социального познания, т.е. социальной компетентности. В итоге назначение интеллекта оказалось представленным в столь обедненном виде, что его роль в психологической жизни человека стала просматриваться проблематично.

В отечественной психологии интеллект отождествлялся с логическим, рациональным, аналитическим началом. В последние годы возрос интерес отечественных психологов к иррациональным субъективным состояниям, трактовке человеческого познания как творческой активности, переход к анализу потребностно-мотивационной и смысловой сферы личности как источников своеобразия познавательного отношения человека к миру. Исследования «человека переживающего» оказались более привлекательными, чем анализ «человека разумного».

Таким образом, если в западной психологии сомневаются в существовании интеллекта как реального психологического качества, то в отечественной психологии данная проблема приобрела репутацию неинтересной темы. В общей оценке состояния проблемы интеллекта можно сказать, что в изучении интеллекта психология находится в самом начале пути.

Тестологические теории интеллекта. На протяжении длительного периода монополия в изучении интеллектуальных возможностей человека принадлежала текстологии. В ее рамках понятие «интеллект» оформилось в качестве научной психологической категории. Но именно сторонники этого направления, существующего уже почти сто лет, пришли к отказу от признания интеллекта в качестве факта психической реальности и к отрицанию интеллекта как научного понятия.

Чтобы разобраться в причинах столь необычного положения дел, нужно проследить логику формирования представлений об интеллекте на разных этапах развития тестологического подхода.

Впервые о том, что существуют индивидуальные различия в интеллектуальных способностях, сказал Фр. Гальтон. Гальтон в качестве проявления интеллекта рассматривал степень выраженности простейших сенсорных функций (различной чувствительности в условиях восприятия света, размера, высоты звуков, времени реакции на свет). Таким образом, Гальтон отождествлял интеллект с психофизиологическими функциями и подчеркивал врожденный характер интеллектуальных различий между людьми.

В 1904 году А. Бине подготовил свою первую шкалу по измерению уровня умственного развития ребенка, куда ввел более сложные познавательные функции (понимание, запоминание, воображение). Это была серия из 30 задач-тестов. Задачи можно было решить, не имея специальной подготовки. Бине рассортировал задачи от простейших до сложных, подсчитав процент правильных ответов, даваемых различными группами детей. Этот подход привел его к концепции ментального возраста, в соответствии с которой он группировал на трехлетнем уровне все тесты, обычно успешно выполняемые трехлетними детьми, на четырехлетнем уровне - тесты, выполняемые четырехлетними детьми и т.д. Таким образом, он смог присвоить ментальный возраст любому ребенку, который выполнил тест, отмечая высший уровень сложности, на котором тот добивался успеха. Отношение ментального возраста к хронологическому он называл IQ (коэффициентом интеллекта). Например, первый ребенок имеет хронологический возраст 6 лет, второй - 12 лет; у обоих ментальный возраст равен 8. Соответственно у первого ребенка коэффициент интеллекта будет равняться 133, а у второго - 67.

Таким образом, на данном этапе развития тестологии интеллект рассматривался как достигнутый уровень психического развития, проявляющийся в показателях степени выраженности определенных познавательных функций, а также степени усвоения определенных знаний и навыков. Однако дальнейшие исследования привели к парадоксу: у ученых возникла иллюзия «исчезновения» интеллекта. Рассмотрим три основания, вызвавших данную иллюзию.

Основание методического плана определяется противоречиями тестового метода диагностики интеллектуальных способностей.

А. Анастаси высказал беспокойство относительно того, что в обыденной и профессиональной среде распространилась склонность отождествлять результаты IQ с интеллектом. По его мнению, «большинство тестов, которые в 20-х годах назывались тестами интеллекта, позднее стали называться тестами способностей к учению» [1, с. 26]. Интеллект, как мы видим, «исчез», его заменило понятие «способность к обучению».

Также достаточно скоро выяснилось, что традиционные интеллектуальные тесты оказались чрезмерно чувствительными к особенностям социальной компетентности людей. Попытка создать свободные от культурных влияний тесты окончилась неудачей, так как оперирование картинками, геометрическими фигурами и т.д. также требовало сформированности навыков, которые в существенной степени зависели от социального опыта человека. Приведем несколько примеров. На роль «общекультурного» теста претендует тест Гудинафа. Ребенка просят нарисовать фигуру человека. По качеству рисунка, включениям в схему различных частей тела начисляются баллы. Этот тест стандартизирован по возрастной шкале. Однако его выполнение не свободно от социально-культурного окружения, в котором воспитывался испытуемый. Знакомство с искусством, реальная рисовальная практика дают преимущества для тех индивидов, которые развивали свои навыки в этом отношении. Кроме того, на тестирование могут оказать значительное влияние религиозно-культурные особенности разных стран. Так, мусульманская религия запрещает интересоваться человеческим телом и изобразительным искусством. На роль другого «общекультурного» теста выдвигаются «прогрессивные матрицы» Рейвена. Принцип работы с ними состоит в том, чтобы найти рисунки по моделям возрастающей сложности на основе установленных отношений. С таким текстом вряд ли можно справиться без определенных представлений о структуре организации объектов, геометрических отношений. И снова интеллект «исчез», оставив вместо себя индивидуальные различия в степени социализации.

Под вопросом оказалась очевидность положения «хороший интеллект - быстрый интеллект». В тестологии принимается за истину то, что скорость интеллектуальных процессов имеет решающее значение для оценки интеллектуального потенциала. Однако исследования в области изучения такого параметра интеллектуальной деятельности человека, как «импульсивность - рефлексивность», показали, что именно рефлексивные испытуемые (склонные к замедленному типу реагирования и большей точности ответов в ситуации принятия решения) в отличие от импульсивных испытуемых (склонных быстро реагировать в подобных ситуациях, допуская при этом значительное количество ошибок) характеризуются большей интеллектуальной продуктивностью.

Дж. Равен утверждал, что для измерения интеллектуальной одаренности нужно вводить не лимитированные во времени тесты в отличие от измерения интеллектуальной эффективности, где требуются временные ограничения. Таким образом, и здесь мы сталкиваемся с «исчезновением» интеллекта, потому что если ориентироваться на его скоростные характеристики, то вместо показателей интеллектуальной зрелости на первый план выходят показатели ситуативной интеллектуальной эффективности.

Нужно отметить и отрицательную корреляционную связь между IQ и тревожностью. Аналогично, более низкий IQ отмечается у испытуемых, в чьих настроениях преобладает агрессивность или уныние.

Напротив, экстраверсия соотносится с более высокими *IQ*-оценками. Снова интеллект «исчезает», так как в результатах тестов со значительным удельным весом оказались представленными личностные особенности испытуемого.

Наличие подобного рода сложностей вынудило тестологов пойти на радикальную меру - принятие операционального определения интеллекта: интеллект - это то, что измеряется тестами интеллекта. Тестологи отказались от попыток определить природу того психического качества, которое измерялось с помощью тестов.

Основание методологического плана связано с принятым в тестологии пониманием интеллекта как некоторой психологической черты, проявляющей себя в определенной «заданной» ситуации.

Была принята диспозиционная трактовка интеллекта: интеллект как способ поведения в определенной ситуации. Следовательно, изучать интеллект следует через перечень конкретных поведенческих «примеров» интеллектуального поведения, частным случаем которых является ситуация решения тестовых задач. Однако и здесь исследователи столкнулись с рядом серьезных противоречий. Во-первых, факты вынуждали признать, что интеллект - это в принципе открытое понятие, так как под него может быть подведен бесконечно широкий круг различных типов поведения. Во-вторых, выяснилось, что примеры поведения, которые трактуются как интеллектуальные, являются таковыми в силу требований доминирующей культуры. Была предпринята попытка определить основные, наиболее типичные прототипы (формы) интеллектуального поведения. Было выделено три таких формы:

- 1) вербальный интеллект - знание большого числа слов, чтение с высоким уровнем понимания и т.п.;
- 2) решение проблем - способность строить планы, применять знания и т.п.;
- 3) практический интеллект - умение добиваться поставленных целей и т.п.

Не вызывает сомнения, что данные прототипы настолько абстрактны, что термин интеллект фактически остается пустым.

Основания содержательно-этического плана также важны. Человек - это не объект, воздействуя на который и регистрируя результаты которого, можно затем принимать решения о его помещении в ту или иную социальную ячейку. Подобного рода «психократический режим» - порядок общественной жизни, при котором индивидуальная человеческая жизнь направляется и контролируется с помощью средств психологического тестирования - опасен. Абсолютизация психометрических методов исследования создает условия для идеологических спекуляций, с помощью которых может проводиться определенная дискриминационная политика в области образования.

Итак, хотя в рамках тестологического подхода сформировались, казалось бы, прямо противоположные ориентации: с одной стороны, жесткое сведение интеллекта к особенностям тестового исполнения (переход на операциональное определение) и, с другой стороны, чрезмерное размывание границ этого понятия за счет подбора примеров интеллектуального поведения (переход на диспозиционное определение), тем не менее за ними стоит нечто общее: деонтологизация интеллекта, фактическое отрицание его существования в качестве психической реальности.

Экспериментально-психологический подход к исследованию интеллекта. Своеобразной реакцией на неконструктивность тестологических теорий явились теории интеллекта, разрабатываемые в рамках экспериментально-психологического направления и ориентированные на выявление механизмов интеллектуальной активности.

Рассмотрим операциональную теорию интеллекта Ж. Пиаже, отстаивающую идею генетического объяснения интеллекта на основе учета закономерностей его онтогенетического развития, связанных с освоением систем логических операций.

Согласно Ж. Пиаже, интеллект - это наиболее совершенная форма адаптации организма к среде, представляющая собой единство процесса ассимиляции (воспроизведение элементов среды в психике субъекта в виде когнитивных схем) и процесса аккомодации (изменение этих схем в зависимости от требований объективного мира). Таким образом, суть интеллекта заключается в возможности осуществлять гибкое и одновременно устойчивое приспособление к физической и социальной действительности, а основное назначение интеллекта - это организация взаимодействия человека со средой.

Как же возникает интеллект в онтогенезе? Ребенок взаимодействует с окружающим миром через предметные действия - манипулирование и экспериментирование с реальными предметами. По мере усложнения опыта ребенка происходит интериоризация предметных действий, т.е. их посменное превращение в умственные операции. По мере формирования операций взаимодействие ребенка с миром все в большей мере приобретает интеллектуальный характер.

В этом процессе развития интеллекта можно выделить 5 стадий:

- 1-я - сенсорно-моторный интеллект (8 мес. - 1,5 лет). Ребенок пытается понять новый объект через его употребление. Признаками данного интеллекта являются варьирование действий, направленных на объект, опора на все более отсроченные во времени следы памяти. Например, десятимесячный ребенок пытался вытащить игрушку из-под платка;

- 2-я - символический интеллект (1,5-4 года). Происходит переход к простейшим символическим действиям (уложить спать куклу). Наиболее частые формы символического мышления - это детская игра и детское воображение;

- 3-я - наглядный интеллект (4-7 лет). Появляются наглядно-интуитивные схемы, которые выстраивают причинные связи в логике очевидных наглядных впечатлений. Например, ребенок наполняет одинаковые по форме и размеру сосуды A_1 и A_2 одинаковым количеством бусинок. После этого сосуд A_1 оставляют в качестве образца, а содержимое сосуда A_2 на глазах у ребенка пересыпают в сосуд B , имеющий другую форму. Дети делают вывод, что количество бусинок в сосуде B изменилось;

- 4-я - стадия конкретных операций (7-11 лет). Появляются операциональные схемы конкретного порядка, лежащие в основе понимания реальных процессов в конкретной предметной ситуации. Например, ребенок уже поймет, что количество бусинок в сосуде B не изменилось;

- 5-я - рефлексивный интеллект (11 - 15 лет). Формируются формальные схемы, позволяющие строить гипотетико-дедуктивные рассуждения на основе формальных посылок без необходимости связи с конкретной действительностью. Проявляются способности к комбинаторике (комбинация суждений с целью выяснения их истинности или ложности), к сознательной проверке хода собственной и чужой мысли.

Таким образом, развитие интеллекта - это развитие операциональных структур интеллекта, в ходе которого мыслительные операции приобретают новые свойства - скоординированность, обратимость, автоматизированность, сокращенность.

Согласно Ж. Пиаже, в развитии интеллекта можно выделить две основные линии:

- 1-я - интеграция операциональных структур;

- 2-я - рост объективности индивидуальных представлений о действительности.

Интеллект - это такая когнитивная структура, которая последовательно интегрирует более ранние формы «когнитивных адаптаций». Если такая интеграция не произошла, то интеллектуальный процесс ребенка оказывается невозможным.

Общее направление объективности детских представлений идет от центрации к децентрации. Центрация - бессознательная познавательная позиция, при которой построение познавательного образа диктуется собственным субъективным состоянием либо случайной яркой деталью воспринимаемой ситуации. Отсюда и особенности детской мысли: синкретизм, трансдукция, нечувствительность к противоречию. Децентрация - способность мысленно освободиться от концентрации внимания на личной точке зрения, построение объективного познавательного образа.

Ж. Пиаже изучал отношение «интеллект - социальная среда» и пришел к выводу, что социальная жизнь оказывает влияние на развитие интеллекта, так как социальное взаимодействие требует координации точек зрения многих партнеров по общению. Постоянный обмен мыслями позволяет нам децентрировать себя, учитывать разнообразные познавательные позиции. В свою очередь операциональные структуры создают «внутри» субъективное пространство для перемещений мысли, что является предпосылкой эффективного социального поведения [2].

К теориям, отстаивающим идею влияния социокультурных факторов на развитие интеллекта, относится межкультурное исследование познавательных процессов М. Коула, С. Скрибнера и др. Человек формируется как культурно-историческое существо, усваивая в ходе своей жизнедеятельности материальные и духовные ценности, созданные другими людьми. Такие социокультурные факторы, как язык, индустриализация, образование, институт семьи, обычаи, традиции и др., определяют уровень и темп психического (в том числе и интеллектуального) развития всех членов общества.

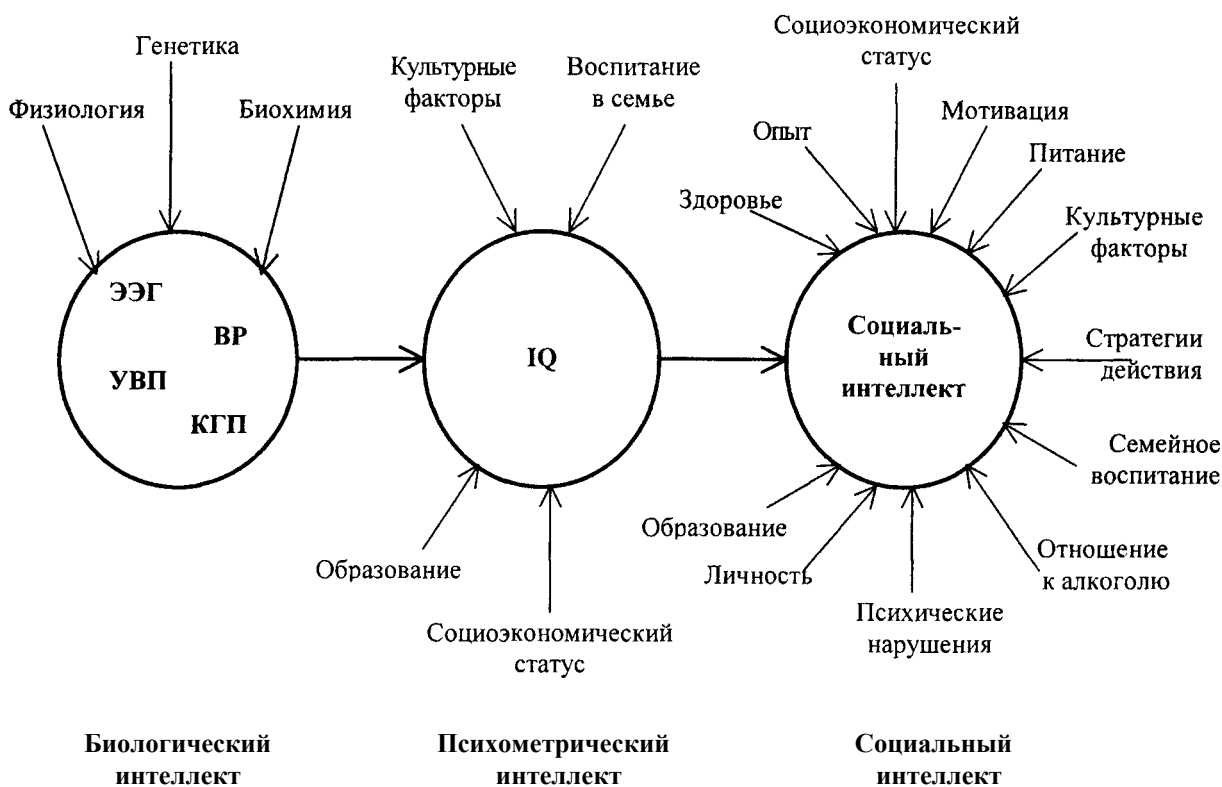
Для каждой культуры характерен свой познавательный стиль личности. Он отражает требования данной культуры. Например, у американского студента, у охотника из маленького африканского племени, у неграмотной сельской женщины из узбекского кишлака складываются особые представления о мире - и в этом ключ к пониманию своеобразия их интеллектуальной активности. Поэтому результаты выполнения того или иного задания следует интерпретировать не только в терминах «хороший - плохой», но и в терминах «один - другой». Бессмысленно измерять интеллектуальные возможности африканского племени с помощью тестов, подготовленных для студентов колледжей.

Межкультурные исследования показали, что наравне со специфическими свойствами интеллекта, которые обусловлены культурой, существуют и интеллектуальные универсалии. Их источник - это общие потенциальные способности людей и сходные черты их образа жизни. Так, общее свойство человеческого разума - это «упорядочивание хаоса» (К. Леви-Стросс), поэтому и наука, и магия - это просто разные способы организации картины мира и получения знаний о нем, основанные на одних и тех же базовых мыслительных процедурах.

Некоторые типы социально-культурной среды «подталкивают» интеллектуальное развитие лучше, раньше и на более длительном отрезке человеческой жизни, чем другие. Благодаря освоению вербально-логических средств интеллектуальной деятельности индивидуальный опыт погружается в общечеловеческий, при этом качественно расширяется интеллектуальный мир отдельного человека. Однако влияние культурного уровня развития имеет и свою регрессивную сторону. Например, по мере роста образованности у испытуемых увеличивается число оптико-геометрических иллюзий, обедняется словарь наиме-

нования цветовых оттенков. Таким образом, наши интеллектуальные возможности не только порождаются культурным контекстом, но и ограничиваются им.

Широкое распространение в последние годы получили неотестологические теории интеллекта Х. Айзенка (рисунок), Э. Ханта и Р. Стернберга. Для теории этого типа характерно познание *IQ*-концепции интеллекта. Однако экспериментально-психологическому анализу подвергаются внутренние когнитивные процессы, которые стоят за *IQ* и позволяют объяснить индивидуальные различия в тестовом исполнении [3].



Концепция интеллекта по Х. Айзенку [4]

Так, Айзенк настаивал на том, что базой и источником развития интеллекта являются проявления «ментальной скорости», которые в свою очередь обусловлены биологическими особенностями нервной системы, отвечающими за точность передачи нервных импульсов. Согласно Айзенку, когда мы рассматриваем интеллект, мы должны помнить и учитывать три его совершенно разные концепции. Биологический интеллект служит физиологической, биохимической, неврологической и гормональной основой познавательного поведения, т.е. в основном связан со структурами и функциями коры головного мозга. Без них невозможно никакое осмысленное поведение. Следовательно, именно они отвечают за индивидуальные различия интеллекта. По Айзенку, структуры биологического интеллекта измеряются с помощью следующих методов: ЭЭГ (электроэнцефалография); УВП (измерение усредненных вызванных потенциалов); КГР (кожно-гальваническая реакция); ВР (измерение времени реакции).

Психометрический интеллект измеряется обычными тестами *IQ*. Относительный успех такого тестирования в основном определяется биологическим интеллектом, но не им одним. Культурные факторы, воспитание в семье, образование и социальноэкономический статус вносят свой значительный вклад. По существующим оценкам, примерно 70 % различий при тестировании определяются генетическими факторами, а 30 % - перечисленными показателями среды. Таким образом, психометрический интеллект на 70 % зависит от биологического фактора, а на 30 % - от средовых факторов. Концепция социального интеллекта наиболее широкая. Социальный интеллект включает в себя *IQ* и проявляется в использовании *IQ* для социальной адаптации; *IQ*, в свою очередь, шире, чем биологический интеллект, и включает его в себя. Следовательно, из трех концепций та, которая касается биологического интеллекта, может с наибольшим основанием рассматриваться как фундаментальная, - считает Айзенк. Только при таком типе объяснения, по его мнению, интеллект получит доказательства реальности своего существования [5].

Э.Хант является сторонником когнитивного корреляционного подхода. Его суть заключается в исследовании того, как отдельные элементарные познавательные функции соотносятся с успешностью исполнения теста. Элементарные познавательные процессы - это микрооперациональные когнитивные акты, связанные с операциональной переработкой текущей информации. Например, в какой форме и насколько избирательно кодируется информация о внешнем воздействии, как реорганизуется информация при ее прохождении через оперативную память, каков характер хранения информации при ее поступлении в долговременную память, какова скорость переработки лексической информации.

Р. Стернберг свои разработки проводит в рамках когнитивного компонентного подхода. Он ориентирован на тщательный анализ основных компонентов процесса выполнения какого-либо интеллектуального теста для решения вопроса о том, как различия в степени выраженности каждого компонента складываются на итоговых индивидуальных оценках по этому же тесту.

Итак, влияние генетических структур на умственные процессы бесспорно. Серьезные генетические дефекты препятствуют формированию интеллекта. Без наличия неповрежденного человеческого мозга нормальное интеллектуальное развитие невозможно. Однако при относительно однотипных генетических задатках на первое место все же выдвигаются особенности социального окружения, в котором происходит интеллектуальное развитие индивида. Суть проблемы - в диалектическом взаимодействии биологической основы и социальной среды, в которой реализуются те или иные биологические программы. Формирование интеллекта - это взаимодействие социального окружения с биологическими задатками индивида; в результате такого взаимодействия возникает новое качество, не сводимое к предшествующим детерминантам, а именно человеческий интеллект, в котором оказываются реконструктивно сняты биологические особенности индивида, реализовано социальное сущностное содержание.

Методологические аспекты изучения интеллекта в отечественной психологии. В отечественной психологии нет единства точек зрения по проблеме интеллекта. Так, известный советский психолог С.Л. Рубинштейн отмечал наличие двух противоречащих друг другу концепций. По его мнению, их радикальное различие связано с полярными представлениями о характере и развитии умственных способностей человека.

Согласно одной из них, умственная деятельность - это функционирование операций, автоматически включаемых по заранее заданным признакам. Проблема мышления сводится к проблеме научения, прочного усвоения знаний, преподносимых учащимся в готовом виде, в результате обработки учебного материала, произведенной учителем. Эта концепция строится на методологической основе теории интериоризации, при этом в ходе ассимиляции получаемых извне схем, способов деятельности формируется непосредственно интеллект индивида. Данной позиции придерживаются А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, П.И. Зинченко и др.

Основная тенденция такого подхода, как считает Рубинштейн, характеризуется сведением мышления к функционированию в готовом виде данных операций. Это превращает интеллект человека в функциональный аппарат, способный действовать лишь по схемам и шаблонам, осуществлять лишь то, что находится в пределах усвоенных программ. Умственные способности человека сводятся к совокупности интериоризированных и усвоенных извне тех или иных схем и правил.

Другая концепция развивается С.Л. Рубинштейном. Она рассматривает такую интеллектуальную деятельность, которая формирует новые типы функционирования. Это возможно лишь на основе глубокого усвоения индивидом применяемых знаний понятийного аппарата, логических структур; при этом они становятся средствами дальнейшего развития мыслительного процесса. По мнению С.Л. Рубинштейна, только при таком подходе, который выдвигает задачу развития собственно мышления, а не только научения, можно всерьез говорить о развитии умственных способностей людей.

Такого же мнения придерживается и А.М. Матюшкин. Он считает, что процесс мышления возникает, когда невозможно выполнить задание известным способом. В то время как слишком легкое задание выполняется согласно усвоенным приемам и не вызывает собственно мышления. Подобный механический способ действия становится в этом случае одним из препятствий на пути развития мышления.

В.Ю. Крамаренко отмечает, что в данных концепциях зафиксированы качественно различные уровни интеллекта. При этом достигнутые результаты, касающиеся отдельных форм интеллекта, экстраполируются на весь совокупный умственный потенциал. Сложившиеся разногласия, по мнению В.Ю. Крамаренко, можно решить, если произвести межуровневое разграничение в структуре интеллекта: здравый смысл, рассудок, разум [6].

Так, психологическая концепция, согласно которой умственная деятельность рассматривается в форме усвоенных извне жестких стереотипов, судя по всему, отражает рассудочный уровень в человеческом интеллекте. Именно рассудку присущи такие черты, как схематизм, шаблонность, автоматизм, запрограммированность интеллектуальной деятельности.

В то же время концепция, разрабатываемая С.Л. Рубинштейном и А.М. Матюшкиным, описывает мыслительную организацию, которая характеризуется самостоятельностью, осмысленностью используемых знаний и навыков, обладающих возможностью создавать новые формы интеллектуальной деятель-

ности. Перечисленные факторы относятся к высшей творческой умственной способности человеческого интеллекта - разуму.

Рассудочный уровень является одной из общих способностей человеческого интеллекта. Без его определенного развития творческая самостоятельная интеллектуальная деятельность затруднена и ограничена. Но его значение нельзя абсолютизировать. Формирование рассудка - это лишь ступень для развития высших творческих потенций, которые в человеческом интеллекте представлены разумом. Таким образом, оба подхода к умственной деятельности являются адекватными, но касаются разных уровней интеллектуальной организации.

К сожалению, в отечественной психологии в большинстве случаев не проводится методологического различия между мышлением и интеллектом. Эти термины нередко употребляются как синонимы. При этом собственно мышление понимается как процесс, а интеллект - как качество этого процесса. Критериями этого качества выступают эффективность, простота в отношении когнитивной нагрузки, способность к нахождению нестандартных решений.

В отечественной психологии практически не разработаны количественные методы исследования интеллектуальной деятельности. Считается, что тестовые методы фиксируют лишь полученный уровень знаний, но не дают информацию о характере организации мыслительного процесса. Действительно, ряд тестов, на основе которых определяется *IQ*, выявляют те или иные элементы рассудочной способности. Однако наряду с этим можно использовать и креативные тестовые задания, требующие реализации творческих потенций, ставящих перед испытуемым проблемные ситуации, для решения которых нужно проявить и самостоятельную интеллектуальную деятельность. Конечно, нельзя абсолютизировать полученные результаты, так как такое исследование носит относительный характер. Но из этого вовсе не следует, что не надо совершенствовать и разрабатывать тестовые методы исследования [7].

Общественная практика испытывает потребность в точном адекватном знании, отражающем структуру и механизмы деятельности человеческого интеллекта. Оно необходимо для развития интеллектуального потенциала нации, который является мощным фактором роста социальной системы. Над созданием фундаментальной теории интеллекта и работают сегодня ученые.

Закключение. Итак, мы рассмотрели факты из истории исследования интеллекта. Действительно, в настоящее время положение дел по проблеме интеллекта по целому ряду позиций парадоксально. Однако не следует забывать, что в науке констатация парадоксальности изучаемого явления является свидетельством того, что созрели условия для пересмотра существующих на данный момент представлений о природе данного явления и формирования качественно нового взгляда на соответствующую научную проблему. Исследования интеллекта в этом плане исключением не являются.

Но уже сейчас мы можем отметить, что понимание сути различий между такими уровнями интеллекта, как рассудок и разум, является основополагающим не только для науки, но и для образования.

Мир, расчлененный на учебные дисциплины, дидактичен, но не жизнеспособен; его освоение делает мышление учащегося рассудочным (репродуктивным, шаблонным, схематичным). Мир представляется рассудку в разложенном на квалификационные «полки» виде. В условиях длительной стабильности мира такое представление дает человеку достаточно надежную систему отчета в нем - и в этом положительная сторона рассудка. Но в быстро изменяющейся действительности жесткая система квалифицированных «полок» обречена. Более того, величина интеллектуального и личностного кризиса, который ожидает человека при серьезных подвижках в мире вокруг него, прямо пропорциональна «жесткости» и упорядоченности сформированного у него рассудочного образа мира.

Разум формирует иной образ мира: динамичный, без жестких границ между предметными областями, опирающийся на связи научных данных с культурными традициями, объединяющий знания и чувства. Разум оживляет формально-рассудочные схемы данными опыта, придает рассуждению жизненность.

Следовательно, для построения образования, основанного на разуме как высшем уровне интеллекта человека, предметно-содержательных принципов мало, должна быть затронута вся структура сознания учащегося, его личность, активность, творческий потенциал [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. - М, 1982. - Кн. 1. - 318 с.
2. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - М.: Томск, 1997. - С. 392.
3. Дружинин В., Никитин Е. Психология интеллекта // Педагогика. - 1998. - № 2. - С. 32 - 37.
4. Айзенк Г. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. - 1995. - № 1. - С. 111 - 131.
5. Айзенк Г. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта. - М., 1995. - 118 с.
6. Крамаренко В.Ю. Интеллект человека. - Воронеж, 1990. - 125 с.
7. Суворов В.В. Интеллект-аксиома психической реальности - // Вестн. Моск. ун-та. - 1999. - №3. - С. 66 - 75.
8. Зинченко В.П. Рассудок и разум в контексте развивающегося образования // Человек. - 2000. - №4. - С. 16-29; №5. - С. 25-35.