

КРИТИКА  
И БИБЛИОГРАФИЯ

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ: М.А. ХОЛОДНАЯ  
“ПСИХОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТА. ПАРАДОКСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ”  
СПб.: Питер, 2002

Появление книги М.А. Холодной “Психология интеллекта” знаменует важную веху в развитии психологической науки: в отечественной психологии возникла яркая, оригинальная теория интеллекта, создающая широкое поле возможностей для более глубоких и разносторонних эмпирических исследований интеллектуального потенциала личности. Рождение новой концепции интеллекта – объективная необходимость, обусловленная современным кризисным состоянием в области науки и практики, связанной с изучением интеллектуальных способностей человека. В особой мере это касается прогноза интеллектуальной одаренности и объяснения ее истоков.

В первой главе монографии автор четко формулирует суть кризиса, возникшего в результате воцарившейся в научном сознании тестологической парадигмы; обстоятельно и глубоко анализирует причины противоречий тестологических исследований интеллекта. Среди них выделяются следующие:

невозможность раскрыть природу интеллекта, опираясь на психометрический подход (до сих пор не удастся окончательно и однозначно решить дискуссионную проблему о том, существует ли единая интеллектуальная способность или же речь идет о множестве видов интеллекта);

отсутствие ответа на вопрос, совпадают ли типы интеллектуальных проявлений людей в тестовой ситуации и их интеллектуальное поведение в реальных жизненных условиях;

теоретическая несостоятельность тестологического подхода, которую признают даже его сторонники. Отсутствие строгого, научного определения интеллекта, “тщательно исследуемого” в рамках психометрической парадигмы, в итоге привело тестологов к заявлению о том, что изучение интеллекта как психической реальности невозможно: “интеллект исчез”.

Автор выделяет три основания “исчезновения” интеллекта:

1. Методическое основание обусловлено низкой прогностической возможностью тестов интеллекта в отношении реальных интеллектуальных достижений людей. Отмечается тесная связь показателей IQ с социо-культурным уровнем испытуемых; отсутствие учета особенностей и ин-

дивидуальных различий в интеллектуальном проявлении людей, зависимость уровня IQ от психологических свойств и состояний, не относящихся к сфере интеллектуальной компетентности (экстраверсия, тревожность, агрессивность, депрессия и т.п.).

2. Методологическое основание кризиса тестологии связано с пониманием интеллекта как некоей психологической черты, которая проявляется в ситуациях решения задач. Это привело к диспозициональной трактовке интеллекта, определяемого в качестве специфического типа поведения, основанного на склонности действовать интеллектуально при решении задач. При этом отмечается неограниченность количества возможных типов интеллектуального поведения и констатируется, что описание все новых видов интеллектуальных проявлений, предпринимаемое исследователями, конструирование соответствующих измеряющих тестов отнюдь не приближает к пониманию природы интеллекта. Кроме того, как считают исследователи, поведение, рассматриваемое в качестве интеллектуального, является продуктом доминирующей культуры, и констатируемые поведенческие прототипы, например, “интеллектуальной личности”, не раскрывают сущности понятия “интеллект”. Исходя из диспозициональной трактовки интеллекта именно задача является лакмусовой бумагой для его проявления. Тогда получается, что речь идет о специфической интеллектуальной деятельности, определяемой рамками содержания тестовой задачи и искусственной ситуацией психодиагностики, что не отражает реальную когнитивную организацию личности и особенности ее интеллектуального поведения в естественных условиях жизнедеятельности.

3. Особое внимание автор уделяет содержательно-этическому основанию кризиса тестологического подхода, отстаивая точку зрения, согласно которой показатели IQ не могут адекватно представить интеллектуальные возможности человека (его реальный интеллект) и являются удобным орудием для принудительной социальной стратификации людей.

Подводя итог первой главы, М.А. Холодная систематизирует эмпирический материал, собранный представителями тестологического под-

хода, и отражает его схематически в виде модели результативных проявлений свойств интеллекта в условиях выполнения тестовых задач. Она делает неутешительный вывод: тестология, возникшая как наука об интеллекте и накопившая огромный массив эмпирических данных о его характеристиках, фактически утратила понятие "интеллект" как реальный объект исследования.

Вторая глава представляет критический обзор различных подходов к исследованию интеллекта, которые основываются на определенной трактовке его природы.

*Феноменологический подход:* интеллект связывается с трансформацией содержания сознания (гештальт-теория интеллекта, концепция эффективной организации и использования индивидуальной базы знаний).

*Генетический подход:* интеллект определяется как средство адаптации к условиям окружающей среды в процессе эволюции (этологическая теория интеллекта Чарлсворза, операциональная теория интеллекта Пиаже).

*Социо-культурный подход:* интеллект рассматривается как следствие социализации, воздействия культурных влияний (кросскультурные исследования интеллектуальной деятельности Леви-Брюля, Леви-Стросса, Лурии и др.; культурно-историческая теория высших психических функций Выготского).

*Процессуально-деятельностный подход:* интеллект определяется исходя из его процессуально-динамических характеристик (теория мышления как процесса, разрабатываемая Рубинштейном, Брушлинским; исследования личностных факторов интеллекта в рамках теории деятельности, проводимые Тихомировым, Абульхановой и др.).

*Образовательный подход:* интеллект – это результат целенаправленного обучения (теории когнитивного научения Стаатса, Фишера, Фейерштейна, концепция обучаемости Калмыковой, Берулавы).

*Информационный подход:* интеллект представлен как совокупность базовых когнитивных процессов (концепция скоростного интеллекта Айзенка, когнитивно-корреляционный метод Ханта, когнитивно-компетентный метод Стернберга).

*Функционально-уровневый подход:* интеллект описывается как система разноуровневых познавательных процессов (структурно-уровневая теория интеллекта Ананьева, теория функциональной организации познавательных процессов Величковского).

*Регуляционный подход:* интеллект рассматривается как средство (инструмент) самоконтроля и самоуправления (концепция регулирующей функции интеллекта Терстоуна и ментального самоуправления Стернберга).

Автор отмечает значение наличия различных концепций интеллекта и плодотворность экспериментальных исследований, проведенных на их основе. Тем не менее подчеркивается, что создание мощной эмпирической базы, позволяющей отразить многообразие функциональных проявлений интеллекта и факторов, влияющих на его развитие и работу, не способствует пониманию и объяснению природы интеллекта, нахождению ответа на вопрос, что он представляет собою как психическая реальность.

В третьей главе обосновывается необходимость нового подхода к изучению интеллекта на основе введенной Холодной категории индивидуального ментального опыта. Она настаивает на том, что сущность любого изучаемого объекта не может быть раскрыта только посредством описания его свойств, ссылаясь на несостоятельность тестологического и других подходов, рассматривающих интеллект с перечислительной позиции. Понимание природы любого феномена возможно лишь при уяснении его структуры, обуславливающей своеобразие его проявления, и Холодная предлагает обратиться к структурно-интегративной методологии.

По ее мнению, структурно-интегративный подход позволяет перейти от описательного уровня результативных проявлений интеллекта к объяснительному на основе анализа особенностей структурной организации индивидуального ментального опыта, определяющих своеобразие интеллектуального поведения личности, что дает возможность приблизиться к пониманию природы интеллекта, рассматривая его в качестве реального психического образования.

Категория "ментальный опыт" раскрывается как особая психическая реальность, определяющая свойства интеллектуальной деятельности человека, а также его личностные качества и особенности социальных взаимодействий. Анализируя предпосылки возникновения этой научной категории, Холодная особо выделяет когнитивно-ориентированные теории (когнитивное направление неофрейдизма, когнитивная психология личности, экспериментальная когнитивная психология), в русле которых акцентируется внимание на роли когнитивных структур в детерминации поведения человека.

В заключение третьей главы рассматривается феноменология интеллекта, представленная в виде ментальных структур, ментальных репрезентаций и ментального пространства. Определяя интеллект как особую форму организации индивидуального ментального опыта, автор возвращает понятию "интеллект" статус психической реальности.

Четвертая глава монографии посвящена описанию состава и строения ментального опыта.

В ней представлена четырехуровневая модель психологического устройства интеллекта, отражающая особенности его структурной организации, исходя из состава и строения ментального опыта субъекта. Она охватывает три уровня (слоя) опыта: когнитивный, метакогнитивный и интенциональный. Своеобразие их форм предопределяет то, как человек использует свой интеллект в рамках четвертого уровня представленной модели (проявление интеллектуальных способностей).

Далее рассматриваются особенности организации когнитивного опыта, в состав которого входят архетипические структуры, способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические, а также понятийные структуры, играющие особую роль в этом пласте опыта. Понятийные структуры представляют собой интегральное когнитивное образование, возникающее при участии всех остальных нижележащих когнитивных структур.

В составе метакогнитивного опыта выделяется четыре типа ментальных структур: произвольный интеллектуальный контроль, произвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивная осведомленность, открытая познавательная позиция. Они выполняют функции саморегуляции интеллектуальной активности. Третий слой ментального опыта отражает особенности организации интенционального опыта, состоящего из таких интенциональных структур, как предпочтения, убеждения, умонастроения.

В пятой главе монографии рассматриваются интеллектуальные способности, выделяемые автором в качестве свойств интеллекта, исходя из особенностей состава и строения индивидуально-конвергентные способности, дивергентные способности, обучаемость, познавательные стили.

*Конвергентные способности* характеризуют адаптивные возможности субъекта, эффективность его интеллектуального поведения в процессе поиска единственно возможного (нормативного) ответа, требуемого в регламентированной ситуации. *Дивергентные способности* позволяют продуцировать множество разнообразных оригинальных идей относительно одного и того же объекта. *Обучаемость* представлена как общая способность к усвоению новых знаний и способов деятельности. *Познавательные стили* отражают индивидуальные различия в способах изучения реальности. Выделяются стили кодирования информации, когнитивные стили, интеллектуальные и эпистемологические стили.

Интересным является материал этой главы, представляющий результаты эмпирического исследования связи компонентов когнитивного и метакогнитивного опыта с конвергентными и ди-

вергентными способностями, а также данные, доказывающие единство временных и пространственных составляющих ментального пространства познавательного отражения.

В шестой главе рассматривается одна из важнейших проблем психологии интеллекта, связанная с определением интеллектуальной одаренности. Автор выделяет шесть типов интеллектуальной одаренности в зависимости от критерия идентификации одаренной личности.

I. *“Сообразительные”*: в ходе психометрических процедур характеризуются высокими показателями по тестам интеллекта ( $IQ > 135-140$  единиц).

II. *“Блестящие ученики”*: при использовании критериально-ориентированных тестов демонстрируют высокий уровень учебных достижений (академической успешности).

III. *“Креативы”*: на основе тестов креативности проявляют неординарные дивергентные способности (высокие показатели беглости и оригинальности).

IV. *“Компетентные”*: добиваются высокой успешности в профессиональной деятельности, опирающейся на большой объем знаний и практический опыт работы.

V. *“Талантливые”*: демонстрируют экстраординарные интеллектуальные достижения, являющиеся общепризнанными и социально значимыми.

VI. *“Мудрые”*: показывают высокий уровень интеллектуальных возможностей, связанных с анализом, оценкой и предсказанием событий обыденной жизни.

Автор подвергает справедливой критике первые три типа идентификации интеллектуальной одаренности, которые не позволяют адекватно отразить реальный интеллектуальный потенциал личности, считая, что психометрические “измерения психологически не валидны по отношению к феноменологии интеллектуальной одаренности, поскольку последняя не сводится к успешности выполнения вербальных и невербальных тестов, готовности усваивать нормативные знания и статистической редкости ответа”. Холодная предлагает использовать для определения интеллектуальной одаренности понятия компетентности, таланта, мудрости, отражающие реальные проявления высокой интеллектуальной эффективности в естественной жизнедеятельности.

Исключительный интерес в этой связи представляет второй параграф шестой главы, содержащий описание психических механизмов компетентности, таланта, мудрости и способов их изучения. Подводя итог, автор формулирует понятие интеллектуальной одаренности как своеобразия индивидуального ментального умозрения, в основе которого лежит длительный процесс измене-

ния состава и строения ментального опыта, его обогащения, структурирования и интеграции, свидетельствующий об интеллектуальной зрелости личности.

Особое значение, на наш взгляд, имеет седьмая заключительная глава монографии, в которой автор сосредоточивает внимание на решении задач и проблем интеллектуального развития учащихся в условиях современного школьного обучения. Подчеркивается необходимость целенаправленного интеллектуального воспитания личности, предполагающего повышение интеллектуальной продуктивности двумя путями: 1) развитие у детей способности анализировать, сравнивать, обобщать, исследовать, устанавливать причинно-следственные отношения, систематизировать свои знания, продуцировать новые идеи, обосновывать свою позицию и пр.; 2) создание условий для роста индивидуального своеобразия склада ума ребенка, исходя из его индивидуальных познавательных интересов и склонностей, предпочитаемых способов познания и т.д. Автор считает, что наряду со знаниями, умениями, навыками (ЗУН) надо формировать такие базовые интеллектуальные качества, в состав которых входят компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность склада ума (КИТСУ), отражающие особенности организации индивидуального ментального опыта личности и являющиеся показателями уровня ее интеллектуального развития.

Анализируя современные отечественные и зарубежные психологические модели школьного обучения, Холодная предлагает свой подход, базирующийся на обогащающей модели обучения, в которой реализуются теоретические положения концепции индивидуального ментального опыта. При этом *выделяются две основные цели*: создание условий как для актуализации уже имеющегося у детей индивидуального ментального опыта, так и для его максимального обогащения и усложнения. Особая роль в учебном процессе отводится новому школьному учебнику, который должен выполнять функцию интеллектуального самоучителя. Автор описывает общие требования к конструированию учебных текстов, ориентированных на эффективное наращивание

всех слоев ментального опыта ребенка (когнитивного, метакогнитивного, интенционального) и развитие индивидуального своеобразия интеллектуальной деятельности учащихся.

Важно отметить, что в данной монографии представлена не только блистательная теоретическая разработка проблемы интеллекта, но содержится и ценная информация, касающаяся психолого-педагогической практики, внедрения научного знания в реальный учебный процесс. Актуальность круга вопросов, рассмотренных в книге, неоспорима. Особо перспективным, на наш взгляд, представляется изучение интеллектуальной зрелости, проведение дальнейших эмпирических исследований феноменологии и психологических механизмов компетентности, таланта, мудрости. В этой связи ощущается необходимость дополнения, быть может реорганизации, четвертого уровня модели психологического устройства интеллекта, предложенной М.А. Холодной. Проявления интеллекта на этом уровне описываются в терминах “конвергентные способности”, “дивергентные способности”, “обучаемость”, ассоциируемых с психометрическим подходом, который подвергается в монографии справедливой критике: тестовые показатели конвергентных, дивергентных способностей и обучаемости недостаточны по отношению к оценке реальной интеллектуальной одаренности, связываемой автором с понятиями компетентности, таланта, мудрости. Поэтому для описания ее проявления на четвертом уровне модели требуется иной терминологический аппарат, который позволит отразить уникальность склада ментального опыта интеллектуально одаренной личности.

Необходимо подчеркнуть, что новые ракурсы рассмотрения проблемы интеллекта, высветленные автором, расширяют горизонт теоретических, экспериментальных и прикладных исследований, способствуя прогрессу психологической науки.

Г.В. Ожиганова,  
канд. психол. наук,  
Институт психологии РАН,  
Москва

Сдано в набор 07.10.2002 г.

Офсетная печать

Усл. печ. л. 18.0

Подписано к печати 20.11.2002 г.

Усл. кр.-отт. 36.5 тыс.

Тираж 1972 экз.

Формат бумаги 60 × 88<sup>1</sup>/<sub>8</sub>

Уч.-изд. л. 18.6

Зак. 6884

Бум. л. 9.0

Свидетельство о регистрации № 0110161 от 04.02.93 в Министерстве печати и информации Российской Федерации  
Учредители: Российская академия наук, Институт психологии РАН

Адрес издателя: 117997 Москва, Профсоюзная ул., 90

Отпечатано в ППП “Типография “Наука”, 121099 Москва, Шубинский пер., 6