

Министерство образования и науки Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт»

Кафедра философии и социально-гуманитарных дисциплин

РЕФЕРАТ

для сдачи кандидатского экзамена

«История и философия науки»

на тему:

«Интеллект как проблема философско-педагогического анализа»

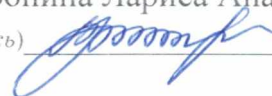
Выполнил:

аспирант 1-го курса
очной формы обучения
Громова Ирина Евгеньевна

Проверил:

доктор философских наук, профессор
Тренина Лариса Анатольевна

(подпись)



Ставрополь
2020 г.

Содержание	
Введение	3
1. Анализ понятия «интеллект» в философской мысли.....	5
2. Философско-педагогический контекст изучения интеллекта.....	23
3. Особенности развития интеллектуальной культуры личности студента .	34
Заключение	40
Список использованной литературы.....	41

Введение

Философские представления об интеллекте, предмете и характере Интеллектуальной деятельности складывались в течение длительного исторического периода. При этом следует отметить известную фрагментарность большинства исследований, фиксирующих лишь отдельные грани интеллекта, описывая его через такие традиционные философские понятия, как «рассудок», «разум», «интуиция», реже – «здравый смысл», хотя данные категории имеют большую значимость, так как без рассмотрения составляющих интеллекта элементов трудно определить и познать последний в его целостности.

В истории исследований проблема интеллекта, являясь, с одной стороны, наиболее изучаемой и распространенной, с другой стороны, остаётся самой дискуссионной. Так, например, до настоящего времени не сложилось однозначного определения интеллекта, хотя это понятие активно используется в различных областях психологической науки.

Интеллектуальные возможности человека и человечества считаются беспредельными. Но действительно ли это так? Прогресс в интеллектуальной деятельности очевиден. Активно изучается саминтеллект, интеллектуальные ресурсы. Тем не менее, существуют ложные представления об интеллекте, заключающиеся в отождествлении понятий «абстрактного» и «конкретного предмета». Однако интеллект, как и многие другие атрибуты человека, не являются чем-то, что может быть увидено. Интеллект проявляется в том, как мы себя ведём как реагируем на окружающий мир, и, таким образом, он ограничен нашим опытом.

Объектом данного исследования является интеллект человека. Предмет исследования – процесс формирования интеллектуальной культуры студента.

Цель нашего исследования – рассмотреть интеллект с точки зрения философско-педагогического анализа.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

- изучить генезис понятия «интеллект» в философии;
- рассмотреть интеллект с философско-педагогической точки зрения;
- проанализировать особенности формирования интеллектуальной культуры студента.

1. Анализ понятия «интеллект» в философской мысли

Этимологически интеллект дословно с латинского языка означает «чувствовать, понимать, т. е. воспринимать чувством и умом». В психологической энциклопедии все взгляды на исследуемое понятие объединяются в три группы: интеллект как общая способность индивида к познанию и решению проблем, т.е., уровень развития интеллекта определяет успешность любой деятельности; интеллект как система всех когнитивных способностей индивида, его познавательных психических процессов (ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, речь, воображение); интеллект как способность индивида к решению задач, в т. ч. жизненных проблем без проб и ошибок «в уме» (близким здесь является понятие «инсайта»/«озарения»).

Современная философская энциклопедия определяет интеллект как способность индивида к опосредованному абстрактному познанию, которая включают в себя такие мыслительные операции, как сравнение, абстрагирование, обобщение и т. д. и противостоит непосредственным видам познания – чувственному и интуитивному [8].

Интеллект, или способность абстрактного мышления, – одно из важнейших сущностных свойств человека. Современная наука, включая философию, уже многое знает о сущности интеллекта. Наиболее общая природа интеллекта как способности отображения мира в понятиях, законы мышления, связь интеллекта с языком раскрыты и объяснены весьма основательно. Однако остаются и более глубокие уровни неисчерпаемой сущности интеллекта, к изучению которых современная наука еще только приближается. К ним следует отнести в первую очередь те глубинные уровни познания интеллекта, которые закладывались в истории философии культуры.

Здравый смысл как неотъемлемое свойство человеческого ума, интересовал ещё философов Древней Греции. Так, Платон представлял его как предпосылку всякого мышления вообще, не связывая его с формами

самовыражения отдельного человека. В диалоге «Протагор» Сократ спрашивает у собеседника: «А обладать здравым смыслом – значит, по-твоему, хорошо соображать?» (1, с. 219).

Уже Аристотель достаточно полно раскрывает сущность и различия способов интеллектуальной деятельности: здравого смысла и рассудка. Это, в частности, представлено у него в рамках разграничения между практическим знанием, полученным в основном за счёт здравого смысла, и опосредованным, выработанным в результате функционирования рассудка. Первый вид знания – об индивидуальных вещах, об их действии и возникновении, второе – знание общего, понятийное по своей сущности.

В то время как рассудок занимается общим, здравый смысл как форма интеллекта оказывается погруженным во взаимоотношения отдельных вещей и не поднимается до понимания существенных отношений (Гераклит). Как отмечает философ, указанные интеллектуальные формы отличаются также и от чувственности: «Человек, располагающий опытом, оказывается мудрее тех, у кого есть любое чувственное восприятие, а человек, сведущий в искусстве, мудрее тех, кто владеет опытом...» [2, с. 20]. Функционирование здравого смысла осуществляется уже на основе некоторого имеющегося чувственного опыта, поэтому отождествлять его с чувственным познанием было бы неправильно.

Тит Лукреций Кар в поэме «О природе вещей» кратко, но содержательно охарактеризовал сущность здравого смысла. «Что существуют тела – непосредственно в том убеждает здравый смысл; а когда мы ему доверяться не станем, то и не сможем совсем, не зная, на что положиться, мы рассуждать о вещах каких-нибудь тайных и скрытых» [3, с. 38]. Здесь, как мы видим, Т. Лукреций высоко оценивает значение здравого смысла в познании и в интеллектуальной деятельности.

В поздней античности проблему здравого смысла более или менее комплексно разрабатывает лишь Тертуллиан, также как и Т. Лукреций, не мыслящий познания вне данной интеллектуальной способности. В какой-то

степени здоровый смысл, благодаря своей подвижности и пластичности, противостоит рассудку, склонному к догматическому окостенению. Возврат к здоровому смыслу – это, с точки зрения средневекового философа, обращение человеческого интеллекта к своему нормальному естественному состоянию здорового мышления.

Большой вклад в развитие проблемы познания внес античный философ Гераклит. Критикуя ограниченность и узость здравого смысла, Гераклит подчеркивал: «Большинство людей не мыслят [– не воспринимают] вещи такими, какими встречают их и, узнав, не понимают...» [4, с. 191].

В отличие от «здравого смысла» становление понятий «рассудок» и «разум» в их связи с интеллектуальной деятельностью человека охватывает намного более значительный период в истории философии. Важной вехой в концептуальном становлении понятий разума и рассудка явилась философия Сократа.

Сократ в определении роли рассудка полагал, что не стоит поступать согласно привычке, догме или спонтанно, руководствуясь чувствами, а всегда пытаться осознать более глубинные основания своего поведения. Данная посылка подтолкнула его ученика Платона к более углубленному изучению этого вопроса. Именно Платон впервые поставил человека перед тем, что интеллектуальная деятельность в сфере понятий, в высшем мире – мире идей – требует особой, высшей степени мышления – разума [5, с. 296–329]. Направленность разума на познание идей, не отменяла, с точки зрения Платона, позитивной роли рассудка; последний играет важную роль в практической деятельности.

У Платона концепция рассудка представляется сформированной и развёрнутой, чего нельзя сказать о его концепции разума, представления о нём лишь начинают формироваться, и он включен в мышление в виде отдельных элементов и предпосылок. Мышление предстает как чистая деятельность разума, свободная от искажений действительности, представленной разуму органами чувств. «Рассудок» занимает

промежуточное положение между «разумом» и ощущениями. Чувственное знание основано на отражении.

Аристотель не только во многом разделял взгляды Платона на значение понятийного мышления, но и ещё большую роль придавал понятиям в познании. Для Аристотеля умными людьми оказываются не те, кто действует, а те, кто владеет познанием: следовательно, большим знанием владеет тот, «кто в наибольшей мере владеет знанием в общей форме» [6, с. 21]. Владение познанием, с точки зрения Аристотеля, это свойство более совершенной способности мышления, разума. Предметом рассудка в познании выступают различные причины и начала, которые он исследовал с большей или меньшей полнотой и точностью. Другое дело – разум. Аристотель четко отграничивал его от рассудка и чувственности; чувства воспринимают индивидуальные вещи; рассудок относится ко всему, что познают, лишь внешним образом. Разум же способен принимать в себя предмет своей мысли, его сущность и действительность, удерживая их, обладая ими, он как бы сливается с тем, что мыслится им, как бы присутствуя в предмете своей мысли. По Аристотелю, разум – это наиболее адекватная в действительности способность мышления, позволяющая усматривать сущность вещей в их истинной форме.

Определённый вклад в развитие понятий «рассудок» и «разум» внес средневековый философ Николай Кузанский, который решающим критерием в различении рассудка и разума впервые в истории философии делал отношение к противоречию. Рассудок может мыслить противоречие, но лишь разрывая его и противопоставляя противоположности друг другу, будучи не в состоянии преодолеть противоречие. Существо рассудка – абстракция, плод его работы – имена вещей, которые он мыслит, как единичные, изолированные. Рассудок ограничен и конечен в своих определениях. Преодолевает узость рассудка разум. Он способен мыслить бесконечное. Мысля вещи как процесс, разум познает, каким образом сложность в одном объекте присоединяется к простоте в другом. Он вносит ясность в

абстракции рассудка, являясь значительной формой его актов. В разуме воплощается неустанное беспокойство человеческого интеллекта, жажда познания.

На смену средневековым взглядам на природу рассудка и разума пришли рационалистические воззрения эпохи возрождения. В философии Джордано Бруно рассудок исследует истину посредством рассуждений и аргументов, разум же находит и выделяет общие принципы и заключения. Разум – высший судья всех чувственных и рассудочных представлений. В отличие от рассудка разум доходит до осознания совпадения противоположностей. «Кто хочет познать наибольшие тайны природы, – говорил Бруно, – пусть рассматривает и наблюдает минимумы и максимумы противоречий и противоположностей» [8, с. 291].

Определённый вклад в развитие понятий «рассудок» и «разум» внес английский философ Т. Гоббс, который понимал рассудок как способность к правильному течению мысли, идущей путём логических рассуждений, путём анализа многих эмпирических данных к верным выводам. Основывается рассудок на заранее известном, установленном значении слов. В рассудке особенно развита способность к различению тонких деталей и особенностей вещей и явлений. Разум – это мерило человеческих действий, он способен решать все вопросы, скрытые от непосредственного видения, предвидеть будущее. И если он установит цель в будущем, то указывает и необходимые средства для ее достижения. Сформированный разум в своей основе всегда остается устойчивым в проявлениях. Не изменяются ни его цели, ни предписываемые средства [9].

Рассудок, по мнению Б. Спинозы, это способ мышления, опирающийся на общие понятия и адекватные идеи о свойствах вещей. Рассудку соответствует способ восприятия, «при котором мы заключаем о сущности вещи по другой вещи, но не адекватно» [10]. Основу разума составляют предельно широкие понятия, категории, выражающие то, что общее для всех

людей, в отличие от понятий рассудка, удел которого есть мысленные абстракции единичного.

Особый вклад в изучение рассудка внес французский материалист П. Гольбах. Он считал, что основа рассудка – жизненный опыт и способность суждения, опираясь на которые он исправляет, очищает от ошибок данные чувств, руководит страстями. Рассудок всегда опирается на полученные из опыта готовые, систематизированные знания. И в самом общем виде П. Гольбах понимал рассудок как «вырабатываемое опытом или размышлением умение отличать полезное от вредного» [11, с. 87].

Разум французский философ определял более развёрнуто и четко, и, что следует особо отметить, для него разум – главная характеристика развития человека как общественного существа. Разум – это качество организованных существ, приобретённое опытом знание того, что приносит пользу людям и что вредит их интересам, сознание необходимости общественных связей человека. «Разум предполагает умеренный темперамент, здравый ум, упорядоченное воображение, знание истины, основанное на надёжных опытах... благоразумие и предусмотрительность» [11, с. 164].

В определённом смысле период становления понятий «рассудок» и «разум» завершают работы английского мыслителя XVIII в. Д. Юма. Рассудок, с точки зрения Д. Юма, представляет собой способность мышления, основывающегося на опыте познавательных действий, образующих общие правила, достаточно широкие и постоянные, способные упорядочивать суждения, отделяющие необходимое от случайного [12].

Разум, в понимании Д. Юма, есть сравнение идей и открытие отношений между ними, выявление истины или заблуждения. Процесс познания в разуме протекает в критике суждений рассудка и в постоянных сомнениях, в критике результатов познания. Только при таком отношении к познанию можно «рассматривать разум как некоторого рода причину, по

которой истина является естественным действием» [12, с. 289]. Абстрагируя одно из свойств объекта, разум в то же время способен видеть вещь в целом.

Окончательное становление понятий «рассудок» и «разум» завершается в немецкой классической философии, начиная с И. Канта. По мнению И. Канта, рассудок ничего не может созерцать и поэтому связан с действительностью только через чувственность, которая в свою очередь ничего не может мыслить и только преобразует действительность в грубый материал чувственных представлений. Рассудок и чувственность «только в сочетании друг с другом могут давать объективно значимые суждения о вещах...» [13, с. 321]. Без данных о чувственности понятия и категории недостаточны для познания вещей в себе и выступают только как субъективные формы рассудка.

В человеческом уме, помимо рассудка, существует способность, имеющая рассудок необходимой предпосылкой, вырастающая с его помощью и постепенно развивающаяся параллельно ему. Эта способность и образует высшую, выходящую за рамки рассудка, критикующую рассудок форму интеллекта – разум. Разум – высшая контрольная и направляющая инстанция, и, в отличие от рассудка, который является сферой науки, – это сфера философии и диалектики. Разум очищает и систематизирует знание. Именно благодаря ему теории переходят в практику.

Идеи разума указывают рассудку направление, движения и цели разума выступают как идеалы рассудка и моменты его движения. Главное стремление разума – это осуществить систематичность познания, связать знания одним принципом, восходящим к основополагающей идее. Человеческий разум «есть система; он есть лишь система исследования...» [13, с. 680]. Эта мысль И. Канта нашла полное подтверждение в последующем развитии философии культуры.

В формировании человеческого знания И. Кант придавал особое значение интуиции. Он обратил внимание на то, что в основе нашего познания лежат два противоположных фактора: пассивный фактор простого

восприятия и активный фактор внутреннего постижения. В своей книге «Критика чистого разума» он подчеркивал, что «наше знание возникает из двух основных источников души; первый из них есть способность получать представления (восприимчивость к впечатлениям), а второй – способность познавать через эти представления предмет (спонтанность понятий). Посредством первой способности предмет нам дается, а посредством второй он мыслится в отношении к представлению (как одно лишь определение души). Следовательно, созерцания и понятия суть начала всякого нашего познания, так что ни понятия без соответствующего им некоторым образом созерцания, ни созерцание без понятий не могут дать знание» [13, с. 154].

Когда с помощью интуиции мы получаем впечатления – это пассивный процесс; когда же мы используем их в нашем мышлении – это процесс активный. Далее, согласно И. Канту, необходимо различать две составные части интуиции. Одна из них – эмпирическая, апостериорная часть, которая возникает из опыта и формирует содержание интуиции: цвет, звук, запах и осязательные ощущения (ощущение твердого, мягкого, шероховатого и т. п.). Другая часть это чисто априорная, не зависящая от какого бы то ни было опыта; она определяет форму интуиции.

Термин «интуиция» и философские учения об интуиции зародились еще в древнеиндийской и древнегреческой философии. Учения об интуиции XVII в. возникли в связи с гносеологическими проблемами, поставленными перед философией развитием математики и естествознания – попыткой выяснить основания, на которые опираются эти науки, достоверность их результатов и доказательств. В этих учениях нет противопоставления интуитивного мышления логическому. Интуиция рассматривается как высший род знания, но знания все же интеллектуального.

Напротив, интуитивизм XX в. – форма критики интеллекта, отрицание Интеллектуальных методов познания, выражение недоверия к способности науки адекватно познавать действительность.

Термин «интуиция» обычно встречается со словами «знание» и «познание». Во-первых, интуиция – это вид знания, специфика которого обусловлена способом его приобретения. Это непосредственное знание, не нуждающееся в доказательстве и воспринимаемое как достоверное. Такой позиции придерживались Платон, Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. Гегель, А. Бергсон. Р. Декарт утверждал: «Под интуицией я разумею не веру в шаткое свидетельство чувств и не обманчивое суждение беспорядочного воображения, но понятие ясного и внимательного ума, настолько простое и отчётливое, что оно не оставляет никакого сомнения в том, что мы мыслим, или, что одно и то же, прочное понятие ясного и внимательного ума, порождаемое лишь естественным светом разума и благодаря своей простоте более достоверное, чем сама дедукция...» [14, с. 389]. Интуиция у Б. Спинозы – это своего рода ускоренное умозаключение, выраженное в знаковой форме, отражающей использование понятия. Интуиция представляет собой высшее проявление рациональных способностей человека, основанное на свободе восприятия, при котором «вещь воспринимается единственно через ее сущность или через познание ею ближайшей причины» [15].

Во-вторых, по способу получения знания – интуиция – это прямое усмотрение истины, то есть объективной связи вещей, не опирающееся на доказательство. В истории философии культуры понятие «интуиция» вследствие своей неопределенности часто обозначало вообще способность непосредственного постижения без дифференцировки разновидностей этой способности. Непосредственное усмотрение истины с помощью органов чувств считалось ее первоначальной формой. Интуитивное знание непосредственно, то есть оно не требует доказательства; источником этого знания является чувственность (чувствительность), отражающая внешний и внутренний мир человека. Анри Бергсон признавал только чувственную интуицию; он утверждал, что разум, как продукт эволюции способен познать

неживую природу, но не жизнь; для познания эволюция дала человеку «интуицию» (или инстинкт), «сочувствие», или «вчувствование».

Интеллект, по А. Бергсону, не отражает сущность вещей, а только отношения между вещами. Если подойти к этой разновидности непосредственного знания научно, то оно есть не что иное, как восприятие, которое включает в себя элементарные мыслительные процессы (сравнение, анализ и синтез), совершаемые посредством образа воспринимаемого предмета и тех представлений памяти, которые ассоциативно всплывают в сфере сознания. Однако довольно часто такая актуализация прошлых впечатлений (их сравнение с образом воспринимаемого, анализ и синтез этих образов, а также мысль о предмете, составляющая суть осмысленности восприятия) может не появляться в сфере сознания с отчетливостью. Они появляются и протекают подсознательно, а в сфере сознания обнаруживаются только тогда, когда возникает необходимость развернутого описания и объяснения предмета. Когда же вышеуказанные элементы подсознательны, восприятие (или чувственное созерцание) выступает как непосредственное понимание предмета [16].

Интересное понимание специфики интеллекта дается Ф. Кликсом, который отмечает, что «если слово "мышление" обозначает процесс, то под интеллектом мы понимаем качество этого процесса» [18, с. 185]. По его мнению, понятие интеллекта отражает высокое качество мыслительных процессов, проявляющихся в простоте, оптимальности и эффективности используемых методов для достижения поставленной цели.

Заслуживает внимания работа А. Х. Касымжанова и А. Ж. Кельбуганова «О культуре мышления», в которой под интеллектом понимается «динамически подвижная структура высших психических функций, образующих идеальную основу всей жизнедеятельности человека». Авторы считают интеллект «относительно самостоятельным образованием, не имеющим жестко фиксированной структуры, как бы ни хотелось некоторым исследователям расчленить его и измерить» [19, с. 46].

Большой вклад в развитие представлений об интеллекте внесла философия позитивизма. Позитивизм отсекает размышления ученых о трансцендентном, так как теперь познание сводится к изучению явлений такими, как они даны в опыте. Наука должна освободиться от всякого «философствования» и действовать самостоятельно [20, с. 168].

Интеллект у позитивистов предстает как приспособление к действительности, результатом чего является регистрация посредством человеческой психики функциональных связей между опытными данными. Связь субъекта и внешнего мира предстает как взаимодействие физического и психического.

Переход в последнюю стадию позитивистского течения, постпозитивизма, был заложен в трудах К. Поппера. Его творением стал «третий мир» смыслов, мир объективированного знания, в котором деятельность интеллекта сводится к накоплению достоверных знаний [20].

Начало XX века в истории Западной философии знаменуется появлением новой формы трансцендентализма, которая отражена в работах Э. Гуссерля. Феноменология стремится уйти от субъективизма и найти объективные основания знания [21, с. 29]. Для этого мир сущностей помещается феноменологами в мир сознания, что имело место во взглядах И. Канта. С другой стороны, феноменология берет принцип тождества объективного и субъективного, представленного в философии Г. Гегеля. Сущности, имеющиеся в сознании, представлены в каждом эмпирическом акте. Они даны человеку как бы непосредственно, но для их усмотрения требуется процедура интуитивного схватывания. Научные достижения второй половины XX века еще более уводят представления западных мыслителей об интеллекте как о некой машине в область искусственно созданных систем мыслей. По мнению Э. Шредингера, «набирающая обороты механизация и «тупизация» большинства технологических процессов представляют серьезную угрозу общего вырождения нашего органа интеллекта» [22, с. 38]. Традиционно философская проблема

интеллекта в XX веке выпадает из сферы философских размышлений после разрушительной критики рациональности в лице науки. В противовес классическому рационализму современная философия формулирует в качестве предпочтительных негативные утверждения: нет тождества бытия и мышления, нет тождества мысли и языка, нет ничего определенного – все опосредовано, нет ничего абсолютного, гарантированного системой знаний. Философская мысль, сосредоточенная на независимости феноменального бытия человека, представляет его в мистически-интуитивных координатах, не выражаемых дискурсивно. Свобода индивидуального действия также лежит вне познавательной сферы. Когнитивные процессы отторгаются, выталкиваются из феноменального поля субъекта как чужеродные. Интеллект оказывается вне потока экзистенциально-феноменологического философствования.

Проблема интеллекта в контексте новой рациональности связана с углублением понимания его сущности и функций, в процессе смыслопорождения, для которого характерно единство познания, переживания, оценки. Согласно П.Т. де Шардену, интеллект – индивидуальная ступень мышления – возникает и формируется в начале ноогенеза как чистая способность постижения смысла действия и выражения его в общезначимых формах (словах, символах, знаках). Оперирование этими формами суть дискурсивной функции интеллекта, позволяющей субъекту ориентироваться в семантическом пространстве сообщества, которое и образует почву тонкой оболочки, земного универсума, названную П. Т. де Шарденом ноосферой. В своей трактовке интеллекта П. Т. де Шарден следует Аристотелю, согласно которому собственно ум есть чистая способность постижения. Поэтому он и не привязан к определенному субстрату или органу чувств. П. Т. Де Шарден пытается представить, как модель динамики социума приводит к выделению интеллекта в качестве структурно-функционального элемента ноосферы, соединяющего в себе противоположные функции: преобразования и сохранения. Благодаря этому,

интеллект оказывается, устойчивой, эволюционно значимой, структурой, определяющей и корректирующей через семантику социума внутреннюю динамику ноосферы. Специфика и особая роль интеллекта в эволюционном процессе связана с обеспечением функционального превосходства человека в системе природы. Начало ноогенеза, по П. Т. де Шардену, характеризуется возникновением нового надбиологического типа наследования, который связан с присущей человеку способностью оценивать ситуацию, формировать, сравнивать, выбирать приемлемые критерии поведения в локальных условиях и формулировать цели (23, с. 178). В современной постановке проблемы интеллекта четко обозначен феноменологический аспект и не явно выражен социально-философский. Единство универсума и единичного бытия, целеполагающей деятельности индивида и социума, в конечном счете, определяется некоторой ситуацией, всегда содержащей неопределенность. Интеллект обеспечивает эффективность возникновения определенного результата в виде действия, смысла, слова из неопределенной ситуации самосохранения или адаптации. По мнению А. Г. Дубинского, интеллект – это «способность самостоятельно, эффективно (верно, с возможно меньшими затратами ресурсов) находить качественные (верные, простые, требующие как можно меньших затрат ресурсов) решения (в т.ч. новые, ранее неизвестные) разнообразных «задач», в т. ч. новых, ранее неизвестных (в идеале – любых возможных) задач» [24]. По утверждению Г. М. Кучинского, «интеллект (лат. *Intellectus* – разумение, познание) – система познавательных способностей индивида. Интеллект очевиднее всего проявляется в легкости научения, способности быстро и легко приобретать новые знания и умения, в преодолении неожиданных препятствий, в способности найти выход из нестандартной ситуации, умении адаптироваться к сложной, меняющейся незнакомой среде, в глубине понимания происходящего, в творчестве. Высший уровень развития интеллекта определяется по уровню развития мышления, рассматриваемого в единстве с другими познавательными процессами – восприятием, памятью,

речью и т. п.» [25]. Большой вклад в развитие представлений об интеллекте внес А. И. Субетто. Он ввел понятие общественного интеллекта. Общественный интеллект – это совокупный интеллект общества, в котором проявляется уровень того, как общество управляет будущим. В структуре общественного интеллекта присутствуют вера и творчество, которые образуют сложную динамическую гармонию. Творчество стремится к снятию ограничений, определяемых верой, системой авторитетов, которую она навязывает интеллекту. Механизм веры внутри системы творчества предстает как механизм постоянства и как механизм интуиции, связывающий творящее сознание с творящим бессознательным, в архетипах которой отражена «эволюция веры» как социального института [26, с. 56]. По мнению автора, интеллект – способность к рациональному познанию и отражению действительности, к адаптации на основе рассудочной деятельности, к получению и обработке получаемой информации и использованию ее в духовной и практической деятельности.

Интерес к проблеме интеллекта в социально-гуманитарной науке возник очень давно и данное понятие на различных исторических этапах наполнялось различным содержанием. Так, философская мысль античных времен обращалась к проблеме способности к социальному познанию, лежащему в основе социального интеллекта. Например, по мнению Платона, интеллект, или разум, является основным средством для приобщения человека к миру идей («совершенному и божественному») [11]. Аристотель в свою очередь, считал, что люди отличаются друг от друга по жизненному опыту, а именно интеллект как трансцендентальная сущность, позволяет обрабатывать данный опыт. Социальное познание, как понимание социальных явлений, т.е., социальный интеллект, по мнению философа, определяется уровнем дохода человека и его социальным положением. Аристотель в своих трудах выделяет так называемый «практический ум», который, в отличие от теоретического, зависит от жизненного опыта

человека, а к его составляющим относит такие личностные качества как проницательность, рассудительность, осмысленность, изобретательность.

Средневековая философия проводила аналогии между интеллектом, памятью и Богом, который олицетворял «всеобщий разум», а интеллект отдельного человека как «разум ограниченный». В эпоху Возрождения, когда интерес философов-гуманистов сосредоточился на человеческой личности, ценность интеллекта как наивысшей духовной силы, которая, уподобляет человека Богу, позволяя постигать истину, значительно выросла.

Данную точку зрения разделяют и философы Нового времени, рассматривая интеллект как природную (врожденную) способность души человека к познанию сущности «всех вещей» и окружающего мира. В данный исторический период мысли в русле проблематики социального познания были высказаны Ф. Бэконом, Р. Декартом, Дж. Локком и др.

С развитием прагматического подхода в философии возникает и новый подход к проблеме интеллекта. Так, У. Джемс трактует интеллект исключительно биологической формой приспособительной деятельности организма человека, сравнивая ее с интеллектуальным поведением животных. Принижение роли интеллекта наблюдается и у иррационалистов, которые на первый план, выводят другие качества и способности человека, в частности, интуицию [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что в философской науке интерес к проблематике социального познания возник с древности и развивается на протяжении всей истории философии, приводя к выделению социального познания как особой реальности, обладающей собственными подходами к изучению социального интеллекта.

Подробный анализ социологических исследований в области интеллекта представлен Е.С. Михайловой. В частности, она говорит о том, что понятие социального интеллекта ввел Л. Уорд, который рассматривал его как интегральный фактор общественного прогресса. Он намечает перспективы для изобретений в сфере социального интеллекта. Они лежат в

основе его программы социальных преобразований, но, на наш взгляд, могут быть близки к технологии педагогического сопровождения развития социального интеллекта [7].

Известным социологом Э. Дюркгеймом была разработана концепция «коллективных представлений», которые, по мнению автора, вырабатываются в обществе и формируют объективно существующее коллективное сознание. Другой социолог М. Вебер высказал идеи ценностной обусловленности социального познания, идеологической его детерминации, а точнее, о том, что подлинная истина может быть найдена и без привязки к классовой идеологии. Р. Мертон выделяет социальную и культурную составляющие познания окружающего мира. Социальная составляющая базируется на социальной принадлежности индивида, а культурная – на ценностях народа, этноса и народного духа. Кроме того, автор подчеркивает, что в процессе познания мира люди не только его отражают, но и активно преобразуют [6].

Таким образом, анализ результатов социологических исследований в сфере интеллекта позволил нам констатировать само существование данного феномена и его обусловленность ценностями, культурой и идеологией общества. Большой интерес к изучению феномена интеллекта и его социальной составляющей в психологической науке возникает в XX–XXI веках, поэтому были сформулированы различные теории интеллекта, выделены ведущие факторы его формирования и развития, определена структура интеллекта, доказана связь с другими психическими компонентами личности.

Психолог Л.С. Выготский в контексте анализа проблемы социального интеллекта, считал ведущим, выделенный им методологический принцип единства интеллекта и аффекта, т. е. взаимосвязь между социальным и эмоциональным интеллектом [2].

Впервые термин «социальный интеллект» был введен в психологическую науку в 1920 г. Э. Торндайком в 1920 году, который

понимал его как дальновидность в межличностных отношениях, мудрость и адекватность поведения по отношению к окружающим людям. В структуре общего интеллекта Э. Торндайк выделял три основных компонента: абстрактный интеллект (оперирование идеями); механический интеллект (оперирование конкретными предметами); социальный интеллект (способность управлять людьми и понимать их). В последующие два десятилетия социальный интеллект рассматривался Г. Олпортом, Ф. Верноном и др. как особая интеллектуальная способность человека. Со второй половины XX века, уровень развития социального интеллекта личности стал измеряемой характеристикой, благодаря разработанным диагностическим методикам в работах Дж. Гилфорда, Г.С. Салливана, Р. Стернберга и др. [13].

Дж. Гилфорд, который в данный исторический период разработал модель интеллекта, считал, что социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, которые не зависят от факторов общего интеллекта [3].

В рассматриваемый исторический период в психологической науке не вырабатывается единое содержание понятия «социальный интеллект», но феномен социального интеллекта определяется большинством психологов как способность человека устанавливать эффективное взаимодействие с окружающими людьми, зачастую не коррелирующую с уровнем общего интеллекта. В психологии советского периода социальный интеллект понимается как способность человека понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события, основанная на специфике мыслительных операций и имеющегося социального опыта.

А.Л. Южанинова в своих работах трактует социальный интеллект как возможность личности отражать субъект-субъектные отношения и выделяет в его структуре следующие компоненты:

- социально-перцептивные способности (возможность адекватного отражения индивидуальных свойств партнера по общению и правильность в понимании характера взаимоотношения с ним);

- социальное воображение (моделирование индивидуальных особенностей людей и способность прогнозирования характера их поведения людей в различных социальных ситуациях);

- социальная техника общения (способность личности направлять взаимодействие с другими людьми в нужном для себя русле, владение многообразием средств общения) [15].

В трудах В.Н. Куницыной интеллект рассматривается как сложное структурное личностное образование, которое включает в себя следующие аспекты: коммуникативно-личностный потенциал; социальная перцепция; характеристики самосознания. При этом, по мнению В.Н. Куницыной, именно коммуникативно-личностный потенциал является стержнем в структуре социального интеллекта [5].

В XXI веке понятие «интеллект» стало рассматриваться с позиций междисциплинарного подхода на стыке социологии, психологии и педагогики. О.Б. Чеснокова подчеркивает, что на современном этапе развития науки в рамках изучения социального интеллекта складывается особый возрастно-психологический аспект данного феномена, который открывает более широкие возможности для педагогических исследований в данной области [14].

Таким образом, проведя анализ генезиса понятия «социальный интеллект» в психолого-педагогической науке, можно констатировать, что ядром социального интеллекта является способность человека выделять в каждой конкретной социальной ситуации ее существенные свойства и адекватно в соответствии с ними строить свое поведение в межличностном общении.

Итак, под социальным интеллектом большинством исследователей понимаются способности и умения человека моделировать и планировать

способы влияния на коммуникативные намерения других людей для достижения своих или общих целей на основе ориентировки в ситуации общения и прогнозирования взаимозависимых действий себя и партнера.

2. Философско-педагогический контекст изучения интеллекта

Развитие интеллекта и интеллектуальных способностей процесс довольно многоплановый, имеющий свою историю, нормативные и методологические основания.

В.Р. Поттер утверждал, что путь к мудрости пролегает через консенсус, который можно достигнуть лишь в междисциплинарных группах. С помощью этого научного метода необходимо проверить все старые идеи и обеспечить постоянный обмен новыми идеями среди ученых –представителей естественных и гуманитарных наук [9].

Как отмечается в работах по теории управления знаниями, для обучающихся трудности представляют не поиск нужной информации, а последующие действия с ней: осмысление и присвоение, структурирование и переработка и т.д. Отсюда возникает необходимость формирования способности порождать на основе информации новое знание, необходимость развития личностного знания только вместе с субъектом [11].

О.Н. Левина считает, что интеллектуальное саморазвитие и образ мышления становятся одной из актуальных проблем образования, педагогической науки и практики [17]. Ученый считает, что чем больше человек использует свой интеллект в анализе и оценке происходящего, тем в меньше он подвержен манипуляции извне. Она делит процесс интеллектуального развития на три качественных уровня:

- стимульно-продуктивный (пассивный);
- эвристический (поисковый);
- креативный (творческий).

Первый уровень (стимульно-продуктивный) проявляется в том, что ученик при самой добросовестной и энергичной умственной работе остаётся

в рамках заданного ему или первоначально найденного им действия. На втором (эвристическом) уровне ученик, проявляя в той или иной степени интеллектуальную активность и имея достаточно надёжный способ решения, продолжает анализировать, сопоставляя между собой отдельные задачи, в результате чего открываются новые закономерности и эмпирические открытия. Высший уровень интеллектуальной активности – креативный. На основании найденных фактов или закономерностей строится теория, их объясняющая, ставится новая проблема [17]. Данный ученый вывела свое понятие «Интеллектуального саморазвития», под которым она понимает целенаправленный и сознательный процесс развития учеником умений, а именно: произведение логических умозаключений, оперирование отвлечёнными понятиями, совершение операций анализа и синтеза, структурирование поступающей информации, понимание специфики своих мыслительных операций в процессе учебной деятельности на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний (взаимодействия в диалоге с учителем и другим учеником) [17].

Понятие профессионального интеллекта было введено в научный оборот немецким исследователем Г. Дюком как совокупность разных способностей и компетенций, необходимых выпускнику для эффективного выполнения деятельности. По мнению автора, на современном рынке труда для повышения собственной конкурентоспособности важны не только профессиональные знания, профессиональные компетенции, но и целый ряд личностных качеств, способностей, которые в свою очередь в структуре профессионального интеллекта соотносятся с эмоциональным, креативным, социальным и другими видами интеллекта [40]. Такая трактовка основывается на том, что в психологии интеллект (лат. *intellectus* – понимание, познание) выступает в качестве общей способности к познанию и решению проблем, определяющей успешность любой деятельности и лежащей в основе других способностей [27].

С точки зрения М. Монтессори интеллект представляет собой совокупность деятельности рефлексивной и ассоциативной, или репродуктивной, позволяющей сознательно строить себя, взаимодействуя со средой [23]. Основой интеллектуальной деятельности по отношению к внешнему миру для этого ученого являются ощущения. Посредством них в результате работы органов чувств люди воспринимают информацию, которая будет служить основой знаний о явлениях и процессах окружающего мира.

Исследования В.И. Земцовой позволили выделить три уровня интеллектуального саморазвития школьника [12]:

- 1 – знания и умения (информация, ее кодирование, перекодирование);
- 2 – уровень – способы деятельности, включая методы исследования (цель, содержание, средства и технологии, оценка результата);
- 3 – уровень – саморазвитие качеств личности в собственной деятельности (память, внимание, воображение, мышление, речь и др.).

В исследованиях Л.В. Меньшиковой было показано, что для продуктивного функционирования когнитивной сферы необходим определенный уровень развития координации категориальной сетки значений, фиксированной в вербальной форме, с образно-эмоциональным опытом, частично вовлекающим в этот процесс энергию переживаний. Это играет важную роль в формировании интеллекта будущих инженеров, деятельность которых во многом зависит от умения оперировать образами (чувственно наглядными и символическими) в составе понятийных структур профессионального мышления [22]. Кроме того, ее исследования динамики когнитивных функций студентов технических вузов, показали, что этот механизм в условиях стихийно протекающего процесса его формирования в вузе развивается довольно слабо: наблюдается развитие преимущественно словесно-логической стороны интеллекта, недостаточное развитие его образных глубинных основ, в том числе визуальных схем разной степени обобщенности [22].

В.А. Генкина и О.Ю. Павлова исследовали интеллект взрослых в различных видах деятельности [7]. Ряд исследователей в своей научной деятельности выдвигают теорию о том, что социальный интеллект является фактором успешной деятельности, как правило в профессии типа «человек-человек» [3]. Н.М. Сараева и Н.А. Макарова самореализацию педагогов напрямую связывают с социальным интеллектом, под которым они понимают комплекс когнитивно-личностных свойств, которые обеспечивают эффективное взаимодействие в субъект-субъектной педагогической деятельности (социальной по генезу и содержанию), тем самым обуславливая достижение в ней необходимой компетентности, определяющей уровень и диапазон самореализации [29]. Ю.Н. Емельянов в своей научной деятельности сформулировал условия формирования социального интеллекта [10]:

- включение в коллектив;
- опыт личностного участия в социально-психологических процессах;
- использование средств, максимально приближенных к реальности.

В.Н. Куницына дала свое определение социального интеллекта – глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений [14].

По М.А. Лукачевой условиями развития интеллекта у будущих педагогов являются [18]:

- активное участие в социальных взаимодействиях;
- направленность на межличностное познание внутри профессиональной группы и в социальном контексте в целом, в процессе учебной деятельности.

Рассматривая данную форму интеллекта Д.В. Люсин заметил, что в его состав входят когнитивный, эмоциональный и коммуникативно-поведенческий компоненты. Когнитивный компонент характеризуется способностью распознавать, анализировать и предвидеть развитие ситуации межличностного взаимодействия с учетом изменяющегося контекста. Эмоциональный компонент представляет собой чувственный аппарат взаимодействия и ориентирует участников в ценности всего, с чем они непосредственно контактируют. Он также включает в себя способность распознавать и управлять эмоциональными состояниями участников, контролировать свои эмоции, проникать в личностный и социально-психологический контекст ситуации взаимодействия. Коммуникативно-поведенческий компонент проявляется в успешности коммуникативного взаимодействия, продуктивном выстраивании отношений [19].

Е.В. Куканова, которая свое исследование посвятила развитию интеллекта, считает, что интеллект характеризуется следующими особенностями [15]:

- восприятие и понимание профессиональных проблем репрезентируется в двух основных категориях – конструктивизм и доверительность;
- тип контроля в области общей активности – экстремальный;
- структура межличностных отношений описывается тремя факторами: агрессивный эгоизм, дружелюбный инфантилизм, авторитарный альтруизм.

В свою очередь А.О. Куракина установила, что интеллект будущего педагога – это интегративная способность воспринимать, понимать и прогнозировать поведение участников педагогического процесса, распознавать их намерения, чувства и эмоциональные состояния, обеспечивать эффективность межличностного взаимодействия в образовательной среде.

Ученый отмечает, что высокий уровень социального интеллекта характеризуется тем, что появляется возможность извлечь максимальное

количество информации о поведении человека, понятен невербальный язык общения, наиболее точно и быстро рождаются высказывания о людях, имеется возможность успешного прогноза реакции людей в определенных обстоятельствах, дальновидность в отношениях. Отмечается интерес к собственному познанию, высокая способность к рефлексии, способность четко воспринимать наблюдаемое поведение с профессиональной точки зрения. Развиваются стратегии коммуникации [16].

А.И. Савенков разработал свои параметры социального интеллекта [37]: когнитивные: социальные знания, социальная интуиция; социальное прогнозирование; эмоциональные: социальная выразительность, сопереживание, способность к саморегуляции; поведенческие: социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация.

М.М. Фетисова при разработке своей теории социального интеллекта отмечала его влияние на способность действовать в экстремальных ситуациях. При этом она считает, что основной мотивационно-смысловой установкой, обуславливающей поведение субъекта в экстремальной ситуации является социальный интеллект. К тому же, опираясь на исследования Куницыной [14], ученый считает, что социальный интеллект определяет степень готовности к действиям в экстремальных ситуациях [37]. При этом социальный интеллект понимается как способность, возникающая на базе интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений [37].

Е.А. Зайцева считает, что необходимо уделять целенаправленное внимание развитию социального интеллекта, и особенно важно делать это в образовательном процессе [5].

А.А. Волкова считает, что интеллект специалиста определяется не только объёмом знаний, но и умением его рационально использовать при

решении профессиональных задач, рассматривать ситуации с позиции современных научных парадигм, использовать соответствующий научный аппарат и технологии при решении научно-методических и практических проблем[5].

Модель интеллекта Д. Гилфорда положила начало развитию тестирования показателей дивергентного мышления [8]. По своей имплицитной структуре модель является необихевиористской, основанной на схеме стимул – латентная операция – реакция. Место стимула в модели Дж. Гилфорда занимает «содержание», «операция» – способность испытуемого, а «реакция» – результат применения операции к материалу. Факторы в модели независимы. Таким образом, модель является трехмерной, хотя мерности модели – шкалы наименований. Под операцией Дж. Гилфорд понимает умение испытуемого, точнее – психический процесс: понятие, память, дивергентная продуктивность, конвергентная продуктивность, оценивание [8].

Одним из основоположников разработки идеи аналитического интеллекта считается Р. Стернберг. Ученый разработал арсенал инструментальных тестов в этой сфере [9]. К. Джеллен и Х. Абэн разработали тест креативного мышления при рисовании, они применили графические стимулы с тем, чтобы получить «культурно-чистый» (culturefairness или culturefree) тест, ученые добивались независимости полученных результатов от культурных различий испытуемых [41].

Неоценимый вклад в эмпирическое исследование качеств интеллекта внес Г. Айзенк. Им, совместно с группой сотрудников, были разработаны методические рекомендации по разработке тестовых заданий для измерения IQ [2].

Л.В. Малышева в своем исследовании провела качественное изучение развития психометрии интеллекта. Ей была составлена ретроспектива различных подходов к изучению интеллекта и представленная психометрическая поддержка этих теорий [20].

Один из представителей зарубежной научной мысли ГорвардГарднер выделил следующие виды интеллекта: природный, музыкальный, логико-математический, экзистенциальный, межличностный, телесно-кинестетический, лингвистический, личностный, пространственный[35].

С.Л. Рубинштейн высказывается о том, что у человека существует единый интеллект, «однако в зависимости от условий дифференцируются различные виды мыслительных операций»[28].

В отечественной науке И.А. Сикорский первым обратил внимание на внешние и внутренние факторы, воздействующие на развитие интеллекта учащихся. К внешним факторам он относил окружающую среду, а к внутренним, – «склад характера, органические черты и особенности человека» [31].

М.А. Холодной была предпринята попытка упорядочения информации, изложенной в экспериментально-психологических исследованиях интеллекта. Ей были разработаны восемьосновных подходов в определении природы интеллекта: социокультурный, генетический, процессуально-деятельностный, образовательный, информационный, феноменологический, структурно-уровневый, регуляционный. Ученый доказывает то, что свойства интеллекта не являются обособленными актами, они представляют собой стороны единой и неразрывной познавательной деятельности, органически включенной в психическую активность человека [34]. Ученый выделяет некоторые базовые свойства интеллекта:

1) уровневые свойства – достигнутый уровень развития отдельных познавательных функций (как вербальных, так и невербальных), и презентации действительности, лежащие в основе процессов (сенсорное различие, оперативная память и долговременная память, объем и распределение внимания, осведомленность в определенной содержательной сфере и т.д.);

2) комбинаторные свойства – способность к выявлению и формированию разного рода связей и отношений в широком смысле слова –

способность комбинировать в различных сочетаниях (пространственно-временных, причинно-следственных, категориально-содержательных) компоненты опыта;

3) процессуальные свойства – операциональный состав, приемы и отражение интеллектуальной деятельности вплоть до уровня элементарных информационных процессов;

4) регуляторные свойства – обеспечиваемые интеллектом эффекты координации, управления и контроля психической активности [35].

Некоторые ученые склоняются к мнению, что человеческое мышление состоит из элементов образного опыта, значение которого возрастает при переходе к высшим формам творческой активности [1]. Образные компоненты, по его мнению, выполняют синтезирующую функцию, с помощью которой возможно охватить все элементы рассуждения [1].

В соответствии с учениями Л.М. Веккера, мышление представляется как процесс непрерывно совершающегося обратимого перевода информации с собственного психологического языка пространственно-предметных структур, с языка образов, на психолингвистический, символически-операторный язык, представленный речевыми сигналами [5].

Исследования, проведенные Л.В. Меньшиковой и С.И. Мещеряковой доказывают зависимость типа индивидуального интеллекта от уровня развития координации пространственных и вербальных компонентов [22].

Исследования А.В. Мудрика выявили аксиологическую функцию развития школьников в образовательном процессе, проявляющуюся в обмене ценностями в процессе взаимодействия учащихся с окружающими их людьми. Следовательно, в структуре процесса обучения можно выделить три составляющие педагогических условий: дидактическую, коммуникативную и аксиологическую [24].

Мыслительную деятельность нельзя отождествлять с решением задач, хотя они тесно связаны друг с другом. Однако нужно подчеркнуть, что

необходимым условием развития учащихся является упражнение в их решении [36].

Развитие интеллекта зависит от качества и полноты поступающей в сознание информации и от возможностей органов восприятия индивидуума. При этом характеристики вещи должны быть представлены для восприятия как основные материальные средства, которые будут воздействовать на интеллект. При работе с различными предметами, ребенок имеет возможность упражняться в идентификации, различении, сравнении и сопоставлении различных качеств предмета, составлять их градацию и классифицировать их по различным признакам [30]. Получение упорядоченных знаний, построение иерархии знаний о фактах окружающего мира, которые дают возможность исследователю устанавливать связи и зависимости, а также возможность для их оперативного использования в своей интеллектуальной деятельности дают основание выделить их в обязательное условие развития самого интеллекта. Ведь беспорядочные знания, разрозненные факты не смогут сформировать интеллект поскольку отсутствуют условия для построения самостоятельных выводов, заключений и прогнозирования.

В связи с вышеизложенным, есть основания полагать, что для построения своей, внутренней системы развития интеллекта необходим некий внешний образец, эталон. «Различать, классифицировать, систематизировать предметы на основании твердо установившегося в сознании порядка – это и есть разум и в то же время культура» [23].

К.Е. Сумнительный, который также занимался разработкой исследований М. Монтессори выделяет следующие автодидактические материалы, которые могут быть использованы для развития интеллекта [32]:

– выделенные материалы являются ключом для получения более обширных знаний и расширения имеющихся представлений. Это определяет наличие творческой компоненты в содержании образования и возможность свободного творчества как такового;

- контроль над допущенными ошибками, который позволяет обеспечить самостоятельность и независимость субъекта, формирует чувство ответственности за совершенные действия;

- изоляция определенных выбранных свойств, которая позволяет детально изучить выбранный объект с одного выбранного аспекта, тем самым углубить свои знания в выбранном исследовании, усовершенствовать выбранную работу;

- аккумулируя знания об отдельных свойствах объекта, исследователь использует научный характер, что позволяет ему классифицировать изученные свойства и создать структуру объекта, постепенно открывая его закономерности и взаимосвязи;

- готовность материала для работы составляет его функциональность, с последующим восстановлением в первоначальную позицию;

- эстетичность представленного продукта своей деятельности.

В трудах В.Н. Дружинина прослеживается мысль о том, что интеллект опосредует успешность деятельности, выполняемой человеком. С ним он связывает разумность поведения и взаимоотношений в социальном мире. Интеллект, также, важную роль играет в структуре целостной индивидуальности [9].

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что проблема возникновения, сущности, структуры и особенностей интеллекта и субъективных интеллектуальных способностей имеет довольно глубокую историю и весьма широко разработана.

Однако, в современной социокультурной и внешнеполитической ситуации большое значение приобретает изучение отдельных форм и структуры интеллекта, а также всестороннее исследование интеллектуальных способностей и возможностей офицеров и военнослужащих, с целью его целенаправленного формирования и развития в условиях военного вуза.

3. Особенности развития интеллектуальной культуры личности студента

Развитие интеллектуальной культуры будущего специалиста представляет собой проблему как научно-теоретического, так и практического плана, что обусловлено высокой потребностью производства и других сфер жизнедеятельности человечества в интеллектуально компетентных работниках. Современное общество нуждается в образованных людях с высоким интеллектуально-творческим потенциалом, способных самостоятельно и ответственно принимать решения в нестандартных ситуациях, испытывающих потребность в непрерывном повышении своей квалификации, то есть активных и предприимчивых гражданах, готовых к саморазвитию и постоянно преодолевающих границы средних возможностей. Это требует целенаправленной работы по качественному развитию интеллекта, проявляющемуся в феномене интеллектуальной культуры.

Социальным механизмом, формирующим интеллектуальный потенциал общества и обеспечивающим развитие науки, техники и технологии, является образование. Организация работы высшей школы в этой связи должна строиться не только на передаче интеллектуального и практического опыта, но и на целенаправленном развитии личности будущего профессионала, для которого были бы характерны черты социальной зрелости: сформированная психологическая культура, устойчивая гуманистическая позиция, развитые интеллектуальные качества.

В решении этой задачи есть определенные сложности, состоящие в разрыве между уровнем развития науки и технологий и уровнем интеллектуального развития выпускников образовательных учреждений, что сегодня активно обсуждается рядом авторов. С одной стороны, интеллектуальные инструменты позволяют получать высокие достижения, а с другой – «наступает эпоха, когда назревает дефицит интеллекта» [4, с. 13], что ведет к падению уровня интеллектуального ресурса общества.

Анализ исследований проблемы формирования культуры личности убеждает в том, что, будучи открытой и динамичной системой знаний, она, с одной стороны, требует от человека постоянного пополнения информации о природных и общественных явлениях, анализа отношенческих позиций других людей к данной действительности, выраженных в ценностных и эмоционально-волевых характеристиках; с другой стороны, это дает основание для сознательного определения целевых установок самим человеком, для выбора мотивов деятельности и направленности личности, находя свое выражение во всех сферах человеческой жизнедеятельности и, прежде всего, в интеллектуальной. Психолого-педагогический и социально-философский анализ исследований интеллектуальной культуры свидетельствует о том, что единое представление о сущности данного понятия отсутствует. Чаще всего исследователи ограничиваются изучением и описанием отдельных компонентов интеллектуальной деятельности. Например, Д.Б. Богоявленская исследовала интеллектуальную инициативу, И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов – интеллектуальную рефлексивность, Я.А. Пономарев – интеллектуальную активность, или «поисковую доминанту», Т.В. Корнилова – процесс выработки и принятия интеллектуальных решений. Работы Н.С. Ефимовой посвящены интеллектуальной вариативности и стабильности, А.Н.Поддьякова – исследовательской инициативе, Л.М. Митиной – интеллектуальной гибкости.

Исследования эмоционального и социального интеллекта Э. Торндайка, Г. Олпорта, Г. Гарднера, Р. Стернберга, М. Салливана, Ю.Н. Емельянова, Н.А. Кудрявцевой, Е.С. Михайловой, А.Л. Южаниновой и другие освещают интеллектуальное развитие с позиций личностной составляющей, что, на наш взгляд, принципиально важно, поскольку в зарубежной и отечественной психологии сложилась традиция отдельного рассмотрения интеллекта от других характеристик личности. Так, одни авторы склонны рассматривать интеллект и личность во взаимосвязи (Д. Робинсон, Р. Кеттел, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), в то

время как другие (К. Спирмен, Д. Костура, С.И. Дудин, В.М. Русалов) такой взаимосвязи не признают. На основе современного понимания системного подхода нам представляется возможным «осуществлять интеграцию всехизолированных систем», таких как личность, деятельность, психика, природа и социум, и «представлять их взаимодействие и те продукты взаимодействия, которые определяют дальнейшее развитие всей интегративной целостной системы» [8, с. 45].

Следовательно, взаимодействие интеллекта и личности необходимо рассматривать не как механическое взаимовлияние, а как такое, при котором возникают особые системные качества, «когда разнокачественные объекты «наряду со своими качествами» приобретают еще и «системные», которые и «становятся определяющими факторами развития системы» [9, с. 13]. Это дает нам основание рассматривать качества, возникающие из взаимодействия личности и интеллекта, как личностно-интеллектуальные и системные, что принципиально важно в анализе понятия «интеллектуальная культура» и ее структуры. Об этом в свое время говорил С.Л. Рубинштейн: «превращаясь в свойства характера, интеллектуальные качества начинают определять не один лишь интеллект как таковой, а личность в целом» [10, с. 629]. Интеллект и личность в феномене «интеллектуальная культура» представлены как в единстве и взаимосвязи, так и в развитии, поскольку интеллектуальная культура есть культура личности, которая формируется на протяжении длительного времени.

Анализ литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, что в содержательном плане понятие «интеллектуальная культура» окончательно не оформлено, но в смысловом предполагает такой уровень развития интеллекта, при котором высоко развиты методологическая, интеллектуальная, учебная, профессиональная и рефлексивная виды деятельности (Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, Л.Н. Коган, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, А.М.

Матюшкин, М.И. Махмутов, Н.А. Менчинская, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, Г.П. Щедровицкий, И.С. Якиманская и др.).

Данный вид культуры отражает содержательные аспекты работы интеллекта, результат которых имеет качественное выражение в особенностях личности, связанных спознавательной активностью и направленностью человека. Нам представляется, что такое рассмотрение исследуемого понятия позволяет избежать оценки развития интеллекта с исключительно инструментальных позиций и преодолеть психометрическую парадигму его оценивания.

Интеллектуальная культура студента указывает на уровень развития будущего специалиста и представляет собой четко организованный симбиоз образованности, умения самостоятельно мыслить, способности выделять приоритетные направления своей деятельности, а также умения и желания учиться и приобретать новые знания, оценивать и систематизировать их, подходить творчески к любому заданию и целенаправленно достигать поставленных целей в зависимости от сложившейся обстановки.

В исследовании интеллектуальной культуры студента мы, прежде всего, сталкиваемся с проблемой отсутствия четкой ее связи с общей концепцией личности и возрастными особенностями, и детерминантами развития в юношеском возрасте, однозначного толкования которых нет. Поэтому в разработке содержания интеллектуальной культуры студентов и ее структурных компонентов мы опирались на идеи личностного подхода (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов), идеи субъектности и активности человека во взаимодействии со средой (К.А. Абульханова, Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, С.М. Годник, М.С. Каган, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн, В.Э. Чудновский и др.), отдельные идеи концепций, трактующих интеллектуальную культуру человека как направленность личности на достижение сущностных сил и реализацию возможностей человека (А.Г. Асмолов, Е.И. Исаев, В.И.

Слободчиков, А. Маслоу, Ф. Перлз, Э. Шостром и др.), будущее и профессиональную самореализацию (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков и др.), творческое воплощение способностей (Л.И. Божович, С.П. Иванов, Я.А. Пономарев и др.).

На основе проведенного анализа в структуре интеллектуальной культуры студентамы выделили следующие взаимосвязанныекомпоненты:

1) потребностно-мотивационный компонент определяет направленность личности студента, сферу ее интересов и познавательных доминант, систему ценностей, основывается на развитии эмоционально-волевой сферы личности, позволяющей реализовывать интеллектуальные побуждения с разной степенью интенсивности и результативности;

2) когнитивный компонент определяет качество интеллектуальных способностей студента и сформированность отдельных сторон культуры мышления: развитость познавательных процессов, наличие умений анализа и синтеза, категоризации и абстрагирования, обобщения и классификации, то есть способность ориентироваться в потоке информации и индивидуальные особенности ее переработки;

3) организационно-деятельностный компонент определяет владение способами организации исследовательской и творческой деятельности, умение фиксировать и оформлять ее результаты, качество речи и способность излагать сущность интеллектуальных достижений, аргументировать собственную позицию, владение навыками самоконтроля и самооценки интеллектуальной деятельности, готовность к самообразованию;

4) эргономический компонент определяет наличие у студентов знаний и умений рациональной организации интеллектуальной деятельности, способности распределять силы и предупреждать переутомление, эргономические требования к организации интеллектуального труда и получении максимальных результатов при минимальных затратах, может быть выражен и в эстетической стороне умственной деятельности.

Таким образом, в структуре интеллектуальной культуры студента нами выделено 4 взаимосвязанных компонента, от качества развития которых зависит результативность процесса обучения и подготовки будущего специалиста в высшей школе. Очевидно, что формирование интеллектуальной культуры студента в этой связи требует организации продуманной и целенаправленной работы в вузе, где разнообразие возможностей различных дисциплин, индивидуальность и увлеченность своими курсами и научно-исследовательской работой преподавателей при единстве требований к уровню и качеству интеллектуальной деятельности студентов

Заключение

В процессе нашего исследования, посвященного проблемам интеллекта, мы пришли к следующим выводам: ядром с интеллекта являются умственные способности индивида (мыслительные операции) в единстве с эмоционально-аффективным компонентом (социальная перцепция). Интеллект невозможно исследовать, не учитывая всей многогранности данного явления, и с позиций только одной теории или подхода. Это связано, прежде всего, с тем, что интеллект представляет собой систему умственных способностей, которые направлены на осмысление действительности человеком и дальнейшую деятельностьную реализацию полученных знаний. Можно выделить четыре основных структурных элемента интеллекта. Первое, это здравый смысл, как специфическая, присущая только человеку, логика поведения в повседневной жизнедеятельности; отвечает за корректирование действий человека согласно изменяющимся условиям, отсюда пластичность последнего в приспособлении в ситуации. Второе – рассудок, он накапливает и формализует ранее накопленное знание, отвечает за выработку правил мышления и систематизацию знаний. Третье – разум как воплощение высших творческих потенций личности, вбирающий в себя все ценное из первых двух, вознося их до нового качества, именно здесь возникают новые типы духовной и практической деятельности. В современной постановке проблемы интеллекта четко обозначен феноменологический аспект и не менее явно выражен социально-философский. Поиск оснований и закономерностей порождения, становления и развертывания интеллектуальных форм поведения, выявление; связей, детерминирующих формирование равных уровней интеллекта – стратегическое направление социальной онтологии в проблеме интеллекта. Интеллект – способность к рациональному познанию и отражению действительности, к адаптации на основе рассудочной деятельности, к получению и обработке получаемой информации и использованию ее в духовной и практической деятельности.

Список использованной литературы

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М.: Изд-во «Советское радио», 1970. С. 74.
2. Айзенк Г.И. Природа интеллекта – битва за разум. М.: ЭКСМО-пресс, 2002. 352 с.
3. Аристотель / Фрагменты ранних греческих философов. Ч.1. От эпических космогоний до возникновения атомистики. М.: Мысль, 1989.
4. Башаров И.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 210 с.
5. Бергсон А. Собрание сочинений. М.: Московский клуб, 1992.
6. Ватина Е.В. Организационно-педагогические условия формирования социального интеллекта учащихся младшего подросткового возраста с недоразвитием познавательной деятельности: дис ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 220 с.
7. Веккер Л.М. Психические процессы. Мышление и интеллект. Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. 342 с.
8. Волкова А.А. Специфика развития социального интеллекта в условиях образовательной среды вуза // Образование и инновации. 03/2014. С. 56-58.
9. Генкина В.А. Развитие социального интеллекта педагога специальной школы в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 257 с.
10. Гоббс Т. Избранные произведения: В 2 т. М.: Мысль, 1965. Т.2.
11. Гольбах П. Избранные произведения: В 2 т. М.: Соцэкгиз, 1963. Т.1.
12. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. –М.: Дом интеллектуальной книги, 1999.
13. Декарт Р. Избранные произведения. М.: Мысль, 1950.

14. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
15. Дубинский А. Г. К определению понятия «интеллект» // Искусственный интеллект. 2001. № 4.
16. Игнатьева Е.Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2008. 280 с.
17. Интеллектуальное развитие учащихся гимназии: коллективная монография. Орск: ОГТИ, 2003. 117 с.
18. Кант И. Сочинения: В 6 т. М.: Мысль, 1964. Т. 3.
19. Касымжанов А. Х., Кельбутанов А. Ж. О культуре мышления. М., 1981.
20. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. М. 1982.
21. Колесникова Е.И. Роль межличностных отношений в развитии интеллекта студентов // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 2. С. 68-69.
22. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
23. Левина О.Н. Интеллектуальное саморазвитие ученика как психолого-педагогическая проблема // Вестник ЮрГУ, сер. «Психология». 2013. Т. 6, №2. С. 72-78.
24. Литвинова А. Л. Роль интуиции в научном познании // Философия о предмете и субъекте научного познания. 2002. С. 140–143.
25. Лукичева М.А. Развитие социального интеллекта у студентов-будущих педагогов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Курск, 2004. 38 с.
26. Люсин Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004. 175 с.
27. Малышева Л.В. Развитие психометрии интеллекта // Территория науки, 2007. № 4 (5). С. 529-536.

28. Мандель Б.Р. Интеллектуальная игра как компонент образовательной практики: моделирование развития профессионально значимых качеств специалиста / Б.Р. Мандель // Педагогические технологии. № 1, 2007.
29. Меньшикова Л.В. Значение образных компонентов интеллекта в развитии профессионального мышления студентов технического вуза / Л.В. Меньшикова // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 8. С. 235-239.
30. Монтессори М. Мой метод. Метод научной педагогики [Текст] / М. Монтессори. М.: 2006. С. 122.
31. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие. М., 2001. 320 с.
32. Павлова О.Ю. Развитие социального интеллекта будущих специалистов социальной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2009. 14 с.
33. Поппер К. Теоретико-познавательная позиция эволюционной теории познания // Вестник МГУ. Серия 7. Философия. 1994. № 5. С. 17–25.
34. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
35. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования: монография / Е.А. Геник, А.В. Апцов, Л.В. Карпушина, В.И. Ичигин, Е.И. Колесникова, О.А. Чаденкова. Самара: СамГАСА, 2003. 316 с.
36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2004. 713 с.
37. Сараева Н.М., Макарова Н.А. Психолого-педагогические условия формирования социального интеллекта педагогов / Н.М. Сараева, Н.М. Макарова // Ученые записки ЗабГУ. 2013. № 5(52). С. 127-133.
38. Севастьянова И.Н. Развитие интеллекта ребенка по системе Марии Монтессори / И.Н. Севастьянова // Актуальные проблемы общей педагогики, № 7, 2008. С. 48-52.

39. Спиноза Б. Избранные произведения. М.: Мысль, 1957. Т.1.
40. Спиноза Б. Избранные произведения: В 2. т. М.: Мысль, 1957. Т.1.
41. Сумнительный К.Е. М. Монтессори // Энциклопедия Аванта. Духовный мир человека. Т. 18. Человек. Ч. 3. М., Аванта. 2004. 912 с.
42. Фетисова М.М. Развитие социального интеллекта как компонента психологической готовности к деятельности в экстремальных ситуациях // Психопедагогика в правоохранительных органах. №4 (31), 2007. С. 26.
43. Харитонов И.В. Особенности социального интеллекта старших дошкольников и его развитие средствами психогимнастики: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006. 176 с.
44. Хлудеева И.В. Организационно-методические условия развития качеств интеллекта учащихся в учебном процессе // Мир науки, культуры, образования, № 5 (36). 2012. С. 172-175.
45. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: изд-во Томск. Ун-та. М.: изд-во «Барс», 1997. 392 с.
46. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Интеллектуальное воспитание личности // Педагогика. 1998, № 1. С. 54-60.
47. Чашина Ж.В. Синтез интеллекта и нравственности в современном образовании / Ж.В. Чашина // Интеграция образования. 2014, № 1. С. 64-70.
48. Шарден П. Т. де. Феномен человека. М. 1987.
49. Шредингер Э. Разум и материя. М. 2003.