

ПСИХОДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТА: ВЫЯВЛЕНИЕ И ПОДАВЛЕНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ, ВЫЯВЛЕНИЕ И ПОДАВЛЕНИЕ СПОСОБНЫХ¹

А.Н. ПОДДЬЯКОВ



Поддьяков Александр Николаевич — профессор факультета психологии ГУ ВШЭ, доктор психологических наук.

Области научных интересов: исследовательское поведение, мышление и творчество человека; психология решения комплексных задач; психология экономического мышления и поведения; обучение и развитие в различных типах социальных взаимодействий.

Контакты: alpod@gol.ru

Основным требованием к любому методу исследования в любой области (и не только в психологии) является способность актуализировать, делать явным, «выпячивать» и «окрашивать» изучаемое свойство и одновременно игнорировать, нейтрализовать, «гасить» эффект всех остальных свойств, не являющихся предметом изучения. Поэтому для достижения цели любого конкретного психологического исследования необходим такой метод, который, с одной стороны, «выпячивает» изучаемое психологическое свойство, а с другой — игнорирует все остальные свойства, оставляет их «в режиме спячки» или даже активно подавляет, чтобы не затеняли картину. Например, в инструкции к личностным тестам нередко дается указание отвечать как можно быстрее, без раздумий, тем самым подавляется рефлекс-

сия человека, которую авторы теста считают в данном случае мешающей, вредной.

Какие именно способности актуализировать и развивать с помощью диагностических и обучающих процедур, а какие игнорировать или подавлять — определяется в конечном счете мировоззренческими взглядами того, кто эту помощь или противодействие осуществляет (Поддьяков, 2000; 2003).

Ф.Е. Василюк (2003) дает блестящий сопоставительный анализ теорий И.П. Павлова и Б. Скиннера и показывает, как представления о сущности психического в каждой из этих теорий трансформируются в особый образ идеальной исследовательской ситуации и какие непосредственные практические следствия для испытуемого существа из этого вытекают как в плане подавления тех

¹Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда; грант № 04-06-00274а.

или иных его способностей, так и плане его существования вообще. Можно показать, что принципиально та же ситуация сохраняется и в отношении тестов интеллекта, креативности, исследовательских способностей и т. д.

Исторически первыми возникли тесты интеллекта, измеряющие способности человека быстро решать большое количество стандартных задач, которые, во-первых, уже четко кем-то сформулированы, а во-вторых, имеют заранее известный способ решения и единственно правильный ответ. При этом, как было установлено В.Н. Дружининым (2001), условия тестирования интеллекта подавляют проявления творческих способностей человека и — шире — способностей к деятельности в условиях свободы.

В свою очередь, созданные после тестов IQ тесты креативности, актуализируя дивергентные способности субъекта и создавая иллюзию почти неограниченной свободы, успешно подавляют при этом способности к содержательному теоретическому обобщению, как показала Д.Б. Богоявленская (2004).

В 60-е годы XX в. для изучения сторон познавательной деятельности, не охватываемых тестами IQ и креативности, стали применяться тесты исследовательского поведения и любознательности (Поддьяков, 2000; Keller, Schneider, Henderson, 1994). Они диагностируют способности человека приобретать новую информацию при реальном взаимодействии с неизвестными объектами, действовать практически в условиях новизны и неопределенности, самостоятельно ставя и решая различные

исследовательские задачи. Однако успешное выполнение этих тестов, как оказалось, не требует высокого интеллекта в его тестовом операциональном понимании, зато требует умеренного подавления вербальных способностей. Сходным образом обстоит дело и с заданиями на практическое решение так называемых комплексных проблем, состоящих из разнородных и разноуровневых подзадач (Поддьяков, 2000; Frensch, Funke, 1995). Подобных противоречий между тем, что тест стимулирует и что подавляет, достаточно много.

Возникает вопрос: возможен ли тест интеллекта (творчества, любознательности и т. д.), только актуализирующий те или иные способности человека и при этом никаких познавательных и личностных способностей не подавляющий? С нашей точки зрения, такой тест невозможен, как невозможен и универсальный метод обучения, только развивающий способности (Поддьяков, 2004). Проблема соотношения между стимуляцией и подавлением способностей человека в процессе диагностики, приобретения опыта, обучения и развития носит фундаментальный характер (Поддьяков, 2000; 2004).

Один из аспектов этой проблемы состоит в том, что на актуализацию и ингибцию способностей, задаваемую содержанием теста, влияют общие мировоззренческие установки, а также индивидуально-типологические особенности его разработчика (разработчиков). Процесс выполнения теста — это социокогнитивное взаимодействие между: а) лицами, которые создают тот или иной психодиагностический инструментальный,

будучи вооружены вполне определенными теоретическими установками, познавательными и практически целями, и находятся при этом на том или ином уровне познавательного и личностного развития; б) лицами, исследуемыми с помощью этого инструментария, которые тоже имеют свои познавательные и практические цели и находятся на своем уровне познавательного и личностного развития, причем вовсе не обязательно более низком. Здесь неизбежно возникает вопрос о судьях чужого интеллекта и о задачах, которые одни люди придумывают для диагностики интеллекта других.

В близкой к психодиагностике области — психологии обучения — показано, что несоответствие когнитивных стилей у преподавателя и ученика приводит к тому, что усилия преподавателя производят обратный эффект, поскольку он подбирает не те деятельности для части своих учеников. Стиль преподавателя, являющийся «лекарством» для одного ученика, оказывается «ядом» для другого (Ливер, 1995; Холодная, 2002). Преподаватель должен специально работать над собой, чтобы избежать этих ситуаций. Аналогично обстоит дело в психотерапии. Психотерапевт обязан проходить супервизию, с ним работает другой психотерапевт, чтобы, в частности, первый без нужды не проецировал некоторые свои личностные особенности в общение с клиентом. Нужна ли соответствующая работа над собой, а также, может быть, и супервизия для разработчиков тестов?

Разумеется, нет оснований сомневаться, что авторы и разработчики тестов интеллекта и творчества —

это в основном очень умные, добро-совестные и квалифицированные люди. Но при этом в их мышлении есть определенная специфика, что не может не сказываться на составляемых ими заданиях.

Основоположники тестовой психодиагностики были очень сильными математиками: достаточно сказать, что часть методов и критериев математической статистики, ныне широко известных и используемых в самых разных областях, была изначально создана тестологами именно для нужд психодиагностики. И психологи (я сам в их числе) этим гордятся. Однако возникает вопрос: как математический склад ума и ценностные ориентации авторов тестов сказались на созданных ими тестовых заданиях?

Обратимся здесь к результатам исследования И.С. Кострикиной (2001), хотя и проведенного с другими целями. Она проанализировала содержание заданий тестов «на интеллект» и установила важный факт. Чтобы показать средний уровень интеллекта при тестировании, испытуемым было достаточно иметь развитые вербальные (речевые) способности. А вот для демонстрации высокого и сверхвысокого интеллекта нужны были отлично развитые математические способности, связанные с установлением сложных закономерностей в числовых рядах.

С одной стороны, этот факт может быть интерпретирован в рамках «веерной» модели развития интеллекта В.Н. Дружинина (2001). Способности раскрываются друг за другом «веером», и математические — вслед за речевыми. Однако, с нашей точки зрения, сам веер способностей,

раскрываемых с помощью тестов, может зависеть от психодиагностического инструментария. А последний разрабатывается конкретными людьми, со своими мировоззренческими установками и особенностями мышления. Именно поэтому в своей наиболее трудной части тесты IQ могут быть больше «нагружены» сложностью математических заданий, чем сложностью вербальных заданий. Разумеется, речь идет не о той простой нагруженности, эквивалентность которой для разных субтестов теста задается процедурой отбора заданий и нормирования теста. Здесь все должно быть в порядке: для разных субтестов одинаковый процент испытуемых должен решать один и тот же процент заданий, то есть сложность заданий на этом уровне эквивалентна.

Мы ведем речь о другой нагруженности заданий — нагруженности сложностью не первого, а второго и последующих порядков.

И область математической деятельности, и область речевой деятельности достаточно сложны и многомерны. Это дает возможность наращивать сложность заданий внутри субтестов по нескольким разным направлениям, причем необязательно одновременно и равномерно по каждому. Нарастание сложности по одной характеристике может замедляться или останавливаться, а по другой резко расти, главное, чтобы сохранялась интегральная характеристика нарастания сложности, проверяемая нормированием. При этом о части задействованных характеристик сложности разработчик теста отдает себе отчет, а о части, вероятно, нет. Кажется правдоподобным,

что разработчик теста, не занимающийся рефлексией, наращивает сложность теста в психологически естественном для него направлении, но соответственно неудобном для представителя другого стиля мышления. Кроме того, развивая мысль Д.В. Ушакова (2004) о роли тренированности тестируемых, можно добавить, что имеет значение и тренированность разработчика в составлении тех или иных задач. Более того, может иметь значение большая или меньшая любовь к заданиям определенного типа и заинтересованность в них. (Составитель шахматных задач готовит трудности разгадчику «хитро и любовно» [Набоков, 1999, с. 567–568].)

Возможна такая произвольная (как и произвольная) композиция тестовых заданий, при которой математический субтест по мере нарастания сложности уходит в сторону, слишком неудобную для «речевиков» — в силу особенностей их когнитивного стиля и отсутствия тренированности. А нарастание сложности речевого теста не ухудшает положения «математиков» в сопоставимой мере: математический склад ума создателя теста просто не позволит сделать это без специальной рефлексивной работы. Более того, даже при желании представителя одного стиля мышления может быть крайне трудно разработать задание для представителя другого типа, эквивалентное по сложности, содержательности и другим характеристикам тем заданиям, которые он делает в «своем» стиле. Батарея математических задач может быть относительно богаче и разнообразнее по характеристикам сложности,

чем относительно бедные, «сплюснутые» в данном отношении батареи заданий на другие способности. А богатством лучше воспользуется искушенный. В данном случае это искушенный в математике испытуемый.

Причем направлений нарастания и уменьшения сложности, скорее всего, может быть неограниченно много, любая классификация здесь всегда будет незаконченной, а значит, всегда имеется возможность действия неучтенных, но существенных переменных.

Разумеется, выход видится в объединении высококвалифицированных разработчиков в коллективы и создании разных коллективов разработчиков. Однако никакое конечное

решение здесь недостижимо. Человечество никогда не будет точно знать возможные направления развития творческого мышления — оно сущностно непредсказуемо. А значит, человечество всегда будет не вполне готово к диагностике своего интеллектуального и творческого потенциала. Соответственно любой тест как орудие актуализации способностей и как орудие их подавления — лишь этап развития в этой области.

Нынешний этап характеризуется высокой конкурентностью и конфронтационностью (Ушаков, 2004; Шмелев, 2004). В условиях гонки тестовых и противотестовых вооружений проблема подавления требует особого внимания.

Литература

Богоявленская Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 54–65.

Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: Смысл, 2003.

Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001.

Кострикина И.С. Соотношение стилевых и продуктивных характеристик интеллектуальной деятельности у лиц с высокими значениями IQ: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.

Ливер Б.Л. Обучение всего класса. М.: Новая школа, 1995.

Набоков В.В. Собр. соч. американского периода. В 5 т. СПб.: Симпозиум, 1999. Т. 5.

Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь,

противодействие, конфликт. М., 2000. Электр. версия: <http://www.researcher.ru/methodics>.

Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психологический журнал. 2004. № 3. С. 61–70.

Поддьяков А. Тест творчества — «синяя птица» психологии // Знание — сила. 2003. № 5. С. 101–104. Электронная версия: http://www.znanie-sila.ru/online/issue_2169.html.

Ушаков Д.В. Тесты интеллекта, или горечь самопознания // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 76–93.

Холодная М.А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 66–75.

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб: Питер, 2002.

Шмелев А.Г. Тест как оружие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 40–53.

Frensch P.A., Funke J. (eds.) Complex problem solving: the European perspective. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

Keller H., Schneider K., Henderson B. (eds.) Curiosity and exploration. Berlin: Springer-Verlag, 1994.