

С.С. Степанов

■ Приключения



или Кто на свете всех умнее



Осень 99

Популярная психология

Сергей Сергеевич Степанов
Приключения IQ, или Кто на свете всех умнее

Текст предоставлен правообладателем
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=2955245
Приключения IQ. Кто на свете всех умнее: Ось-89; Москва; 2005
ISBN 5-98534-213-1

Аннотация

Для большинства людей собственный ум выступает эталоном; остальные – либо умные (т.е. такие же умные, как я сам), либо глупые (глупее меня). Еще бывают, конечно, высоколобые умники в профессорском звании, но они, скорее всего – «шибко умные», т.е. по большому счету тоже дураки.

Наверное, настоящий ум и начинается с той точки отсчета, когда человек готов признать себя не самым умным на этом свете. Огромным спросом во всем мире пользуются популярные руководства типа "Отточите свой интеллект", "Как вырастить из ребенка гения" и т.п., не говоря уже про бесчисленные сборники тестов, якобы позволяющие оценить уровень своего интеллекта. Еще бы – многим хочется узнать, что их способности весьма высоки (в невысокий балл верится неохотно). При этом мы почти не задаемся вопросами: что скрывается за тестовыми баллами, что на самом деле измеряет пресловутый IQ, и вообще – что такое человеческий ум?

Об этом и написана данная книга. Прочитав ее, вы вряд ли станете намного умнее, зато узнаете немало интересного об истории исследований интеллекта, о психологическом тестировании и о тех факторах, которыми в конечном итоге и определяются умственные способности каждого из нас.

Содержание

Предисловие	4
Наука об уме в поисках своего предмета	5
Тест – это не страшно?	10
Каждому – по способностям	12
Измеритель ума	15
Пигмалион в школьном классе	19
Конец ознакомительного фрагмента.	23

Сергей Степанов

Приключения IQ. Кто на свете всех умнее

Предисловие

«Сразу же хочу сказать следующее: быть дураком – это вам не шоклолад жевать». Такими словами начинается роман Уинстона Грума «Форрест Гамп», более известный у нас своей блестящей экранизацией с Томом Хэнксом в главной роли. На родине этот фильм про «американского Иванушку–дурачка» был удостоен высших наград киноакадемии.

Большинство из нас в отличие от придурковатого Форреста, чей коэффициент интеллекта (IQ) составлял всего 75 баллов (что значительно ниже средней нормы), никогда не согласится признать себя недостаточно умным. Хотя в наших краях мало кто знает свой IQ (и даже вообще что это такое), мы убеждены, что умом наделены в достаточной мере. Вообще, похоже, ничто в мире не распределено между людьми так справедливо, как умственные способности, – каждый доволен тем, что имеет. Для большинства людей собственный ум выступает эталоном; остальные – либо умные (то есть такие же умные, как я сам), либо глупые (глупее меня). Еще бывают, конечно, высоколобые умники в профессорском звании, но они скорее всего – «шибко умные», то есть по большому счету тоже дураки.

Наверное, настоящий ум и начинается с той точки отсчета, когда человек готов признать себя не самым умным на этом свете. Огромной популярностью во всем мире пользуются популярные руководства типа «Отточите свой интеллект», «Как вырастить из ребенка гения» и т. п. Не говоря уже про бесчисленные сборники тестов, якобы позволяющие оценить уровень своего интеллекта. Еще бы – многим хочется узнать, что их способности весьма высоки (в невысокий балл верится неохотно). При этом мы почти не задаемся вопросами – что же скрывается за тестовыми баллами, что на самом деле измеряет пресловутый IQ, и вообще – что такое человеческий ум?

Обо всем этом и написана данная книга. Ее ироничный подзаголовок не стоит принимать слишком всерьез. Уж коли вы, дорогой читатель, взяли ее в руки – значит, она для вас. Прочитав ее, вы вряд ли станете намного умнее, зато узнаете немало интересного об истории исследований интеллекта, о психологическом тестировании и о тех факторах, которыми в конечном итоге и определяются умственные способности каждого из нас.

Наука об уме в поисках своего предмета

Тайна мудрости остается в наши дни неизвестной толпе ученых за недостатком правильного метода.

Роджер Бэкон (XIII в.)

Интеллект легче измерить, чем дать ему определение.

Артур Дженсен (1969).

Научная разработка проблемы интеллекта имеет очень короткую историю и длинную предысторию. Отчего один человек умен, а другой (как ни огорчительно это признавать сторонникам всеобщего равенства) – увы, глуп? Является ли ум природным даром или плодом воспитания? В чем состоит истинная мудрость и в чем она проявляется? Ответы на эти вопросы испокон века искали мыслители всех времен и народов. Однако в своих изысканиях они опирались в основном на собственные житейские наблюдения, умозрительные рассуждения, обобщения обыденного опыта. На протяжении тысячелетий задача детального научного исследования такой тонкой материи, как человеческий ум, практически даже не ставилась как в принципе неразрешимая. Лишь в нынешнем столетии психологи отважились к ней подступить. И, надо признать, немало преуспели в экспериментальных и теоретических разработках, в продуцировании гипотез, моделей и дефиниций. Что, впрочем, позволило им совсем недалеко уйти от расплывчатых философских сентенций прошлого и укоренившихся житейских представлений. Сегодня не существует единой научной теории интеллекта, а есть своего рода веер противоречивых тенденций, из которых самые отчаянные эклектики затрудняются вывести вектор. По сей день все попытки обогащения теории сводятся к расширению веера, оставляя психолога–практика перед нелегким выбором: какую из тенденций предпочесть в отсутствие единой теоретической платформы.

Первым реальным шагом от рассуждений о природе ума к его практическому исследованию явилось создание в 1905 году А. Бине и Т. Симоном набора тестовых задач для оценки уровня умственного развития. В 1916 году Л. Термен модифицировал тест Бине–Симона, используя понятие коэффициента интеллекта – IQ, введенное тремя годами ранее В. Штерном. Еще не прийдя к единому мнению о том, что же такое интеллект, психологи разных стран принялись конструировать собственные инструменты для его количественного измерения. (Психологи, а точнее – педологи нашей страны активно подключились к этой работе, которая, однако, была в одночасье свернута после приснопамятного постановления 1936 г. Само упоминание об умственных способностях на полвека исчезло из лексикона отечественных психологов, если не считать осторожных попыток школы Б. М. Теплова.)

Но очень скоро стало очевидно, что использование казалось бы аналогичных, но отчасти несхожих инструментов дает неодинаковые результаты. Это стимулировало оживленную (хотя и несколько запоздалую) дискуссию о самом предмете измерения. В 1921 году в американском «Журнале педагогической психологии» был опубликован наиболее полный к тому времени свод определений, выдвинутых участниками заочного симпозиума «Интеллект и его измерение». Беглого взгляда на разнообразные предложенные дефиниции было достаточно, чтобы понять: теоретики подошли к своему предмету именно с позиций измерения, то есть не столько как психологи, сколько как тестологи. При этом вольно или невольно оказался упущен из виду важный факт. Тест интеллекта суть диагностическая, а не исследовательская методика; он направлен не на выявление природы интеллекта, а на количественное измерение степени его выраженности. Основой для составления теста служат представления его автора о природе интеллекта. А результаты использования теста призваны

обосновать теоретическую концепцию. Таким образом, возникает замкнутый круг взаимозависимостей, полностью определяемый произвольно сформулированной субъективной идеей. Получилось, что методика, первоначально созданная для решения конкретных узкопрактических задач (и, кстати, в почти первозданном виде сохранившаяся по сей день), переросла границы своих полномочий и стала служить источником теоретических построений в области психологии интеллекта. Это дало повод Э. Борингу с откровенным сарказмом вывести свое тавтологичное определение: «Интеллект – это то, что измеряют тесты интеллекта».

Конечно, было бы преувеличением отказать психологии интеллекта в какой бы то ни было теоретической базе. Например, Э. Торндайк в откровенно бихевиористской манере сводил интеллект к умению оперировать жизненным опытом, то есть приобретенной совокупностью стимульно–реактивных связей. Однако эта идея была поддержана немногими. В отличие от иного, более позднего его представления о сочетании в интеллекте вербальных, коммуникативных (социальных) и механических способностей, которому многие последователи находят подтверждение.

До определенного времени большинство тестологических изысканий в той или иной мере тяготели к теории, предложенной еще в 1904 году Ч. Спирменом. Спирмен полагал, что любое умственное действие, начиная от варки яйца и до запоминания латинских склонений, требует активизации некой общей способности. Если человек умен, то он умен во всех отношениях. Поэтому даже не очень важно, с помощью каких задач выявляется эта общая способность, или G–фактор. Эта концепция утвердилась на долгие годы. В течение десятилетий психологи называли интеллектом или умственными способностями именно спирменовский G–фактор, выступающий по сути амальгаммой логических и вербальных способностей, измеряемых тестами IQ.

Такое представление до недавнего времени оставалось господствующим, несмотря на отдельные, нередко – весьма впечатляющие, попытки разложения интеллекта на так называемые базовые факторы. Наиболее известные такие попытки предприняты Дж. Гилфордом и Л. Терстоуном, хотя их работами оппозиция G–фактору не исчерпывается. С помощью факторного анализа в структуре интеллекта разными авторами выделялось разное количество базовых факторов – от 2 до 120. Нетрудно догадаться, что практическую диагностику такой подход весьма усложнял, делая ее чересчур громоздкой.

Одним из новаторских подходов явилось исследование так называемой креативности, или творческих способностей. В ряде экспериментов было установлено, что способность к решению нестандартных, творческих задач слабо коррелирует с интеллектом, измеряемым тестами IQ. На этом основании было высказано предположение, что общий интеллект (G–фактор) и креативность – относительно независимые психологические явления. Для «измерения» креативности был разработан ряд оригинальных тестов, состоявших из задач, требовавших неожиданных решений. Однако сторонники традиционного подхода продолжали настаивать, причем весьма аргументированно (определенные корреляции все#таки были выявлены), что креативность есть не более чем одна из характеристик старого доброго G–фактора. К настоящему времени достоверно установлено, что при низком IQ креативность не проявляется, однако и высокий IQ не служит однозначным коррелятом творческих способностей. То есть определенная взаимозависимость существует, однако она весьма не проста. Исследования в этом направлении продолжаются.

В особое направление выделились исследования корреляции IQ и личностных качеств. Было установлено, что при интерпретации тестовых показателей личность и интеллект нельзя разделять. На выполнении индивидом тестов IQ, так же как на его учебе, работе или ином виде деятельности, сказываются его стремление к достижениям, настойчивость, система ценностей, умение освободиться от затруднений эмоционального порядка и другие характеристики, традиционно связываемые с понятием «личность». Но не только каче-

ства личности влияют на интеллектуальное развитие, но и интеллектуальный уровень влияет на развитие личности. Предварительные данные, подтверждающие эту связь, получены В. Плантом и Э. Миниумом. Используя данные из 5 лонгитюдных исследований молодых людей, закончивших колледжи, авторы отобрали в каждой выборке по результатам интеллектуальных тестов 25% студентов, лучше всех выполнивших тесты, и 25% выполнивших тесты хуже всех. Полученные контрастные группы затем сравнивались по результатам личностных тестов, предъявлявшихся одной или более выборкам и включавших измерение установок, ценностей, мотивации и других некогнитивных качеств. Анализ этих данных показал, что более «способные» группы по сравнению с менее «способными» значительно сильнее подвержены «психологически позитивным» изменениям личности.

Развитие индивида и использование им своих способностей зависит от особенностей эмоциональной регуляции, характера межличностных отношений и сформировавшегося представления о самом себе. В представлениях индивида о самом себе особенно явно проявляется взаимное влияние способностей и личностных качеств. Успехи ребенка в школе, игре и в других ситуациях помогают ему создавать представление о самом себе, а его представление о себе на данном этапе влияет на его последующее выполнение деятельности и т. д. по спирали. В этом смысле представление о себе есть разновидность индивидуально самоосуществляющегося предсказания.

К более теоретичным можно отнести гипотезу К. Хайеса о соотношении мотивов и интеллекта. Определяя интеллект как совокупность способностей к обучению, К. Хайес утверждает, что характер мотивации влияет на вид и объем воспринимаемых знаний. В частности, на интеллектуальном развитии сказывается сила «выработанных в процессе жизни мотивов». Как пример таких мотивов можно назвать исследовательскую, манипуляторную деятельность, любознательность, игру, лепет младенца и другие внутренне мотивированные виды поведения. Ссылаясь главным образом на исследования поведения животных, Хайес утверждает, что «вырабатываемые в процессе жизни мотивы» генетически детерминированы и служат единственной наследуемой основой индивидуальных различий в интеллекте.

Так или иначе понятие общей интеллектуальности оставалось эталоном культуры и образования вплоть до появления на рубеже 70–80-х годов нового поколения теоретиков, предпринявших попытки расчленить G-фактор или даже вовсе отказаться от этого понятия. Р. Стернберг из Йельского университета разработал оригинальную трехкомпонентную теорию интеллекта, претендующую на коренной пересмотр традиционных воззрений. Г. Гарднер из Гарвардского университета и Д. Фелдман из университета Тафтса пошли в этом отношении еще дальше.

Хотя Стернберг полагает, что тесты IQ являются «относительно приемлемым способом для измерения знаний и аналитической и критической способности мышления», он утверждает, что такие тесты все же «слишком узки». «Есть много людей с высоким IQ, которые в реальной жизни делают много ошибок, – говорит Стернберг. – Другие люди, которые не так успешно проходят тест, преуспевают в жизни». Согласно Стернбергу, эти тесты не затрагивают ряда важных областей, таких, как умение определять сущность проблемы, способность ориентироваться в новой ситуации, решать старые проблемы по-новому. Более того, по его мнению, большинство тестов IQ делает упор на то, что человек уже знает, а не на то, насколько он способен научиться чему-то новому. Стернберг полагает, что хорошим мерил умственных способностей было бы погружение в совершенно иную культуру, потому что этот опыт выявил бы как практическую сторону интеллекта, так и его способность воспринимать новое.

Хотя Стернберг по существу принимает традиционную точку зрения относительно общего умственного развития, он вносит в это понятие изменения, включающие некоторые часто игнорируемые аспекты умственных способностей. Он развивает «теорию трех

начал», которая постулирует существование трех компонентов интеллекта. Первый охватывает чисто внутренние механизмы умственной деятельности, в частности способность человека планировать и оценивать ситуацию для решения проблем. Второй компонент включает функционирование человека в окружающей среде, т. е. его способность к тому, что большинство людей назвало бы просто здравым смыслом. Третий компонент касается взаимосвязи интеллекта с жизненным опытом, особенно в случае реакции человека на новое.

Профессор Пенсильванского университета Дж. Барон считает недостатком существующих тестов IQ, что они не оценивают рационального мышления. Рациональное мышление, т. е. глубокое и критическое исследование проблем, как и самооценка, являются ключевым компонентом того, что Баррон называет «новой теорией о компонентах интеллекта». Он утверждает, что такое мышление легко можно будет оценить с помощью индивидуального теста: «Вы предлагаете ученику задачу и просите его думать вслух. Способен ли он к альтернативам, к новым идеям? Как он реагирует на ваши советы?»

Стернберг не вполне согласен с этим: «Проницательность является составной частью моей теории интеллектуальности, но я не думаю, что проницательность – рациональный процесс».

Барон, напротив, полагает, что мышление почти всегда проходит одни и те же этапы: формулирование возможностей, оценка данных и определение целей. Разница только в том, чему придается больше значения, например, в художественной области преобладает скорее определение целей, чем оценка данных.

Хотя Стернберг и Барон пытаются расчлнить умственные способности на составные части, в концепции каждого из них безоговорочно присутствует традиционное представление об общей интеллектуальности.

Гарднер и Фелдман придерживаются другого направления. Оба они – руководители проекта «Спектр» – объединенных исследований, направленных на развитие новых путей в оценке умственных способностей. Они утверждают, что у человека не одна интеллектуальность, а несколько. Иначе говоря, они ищут не «нечто», а «множественность». В книге «Формы интеллекта» Гарднер выдвинул идею о существовании семи присущих человеку сторон интеллекта. Среди них есть лингвистическая интеллектуальность и логико-математическая, оцениваемые тестом IQ. Затем он перечисляет способности, которые ученые традиционного направления никогда не сочли бы интеллектуальностью в полном смысле слова – музыкальные способности, способность к пространственному видению, а также кинестетические способности.

К еще большему возмущению сторонников традиционных тестов, Гарднер добавляет «внутриличностные» и «межличностные» формы интеллектуальности: первая приблизительно соответствует самоощущению, а вторая – коммуникативности, способности общаться с окружающими. Одно из главных положений Гарднера состоит в том, что можно быть «умным» в одной сфере и «глупым» – в другой.

Идеи Гарднера сложились в ходе его исследований как лиц, страдающих нарушением мозговой деятельности, так и вундеркиндов. Первые, как он установил, были способны к одним умственным функциям и неспособны к другим; вторые проявляли блестящие способности в определенной области и лишь посредственные в других сферах. Фелдман также пришел к своим идеям о множественных интеллектуальностях в связи с изучением вундеркиндов. Он выдвигает главный критерий: исследуемая способность должна соответствовать определенной роли, профессии или назначению человека в мире взрослых. Он говорит, что «это ограничение позволяет нам не доводить число форм интеллекта до тысячи, десяти тысяч или до миллиона. Можно представить себе сотни форм интеллекта, но когда вы имеете дело с деятельностью человека, это не кажется преувеличением».

Таковы лишь некоторые из множества разнообразных подходов, составляющих сегодня пеструю мозаику под названием «теории интеллекта». Сегодня нам приходится признать, что интеллект – это скорее абстрактное понятие, объединяющее множество факторов, а не конкретная данность, которую можно измерить. В этом отношении понятие «интеллект» в чем-то сродни понятию «погода». О хорошей и плохой погоде люди вели речь с незапамятных времен. Не так давно они научились измерять температуру и влажность воздуха, атмосферное давление, скорость ветра, магнитный фон... Но так и не научились измерять погоду! Она так и осталась в нашем восприятии хорошей либо плохой. Совсем как ум и глупость.

Тест – это не страшно?

28 мая 1952 г. в американском *Journal of Abnormal and Social Psychology* была опубликована статья Джорджа Мэндлера и Сеймура Сарасона, без ссылок на которую с тех пор не обходится ни одно серьезное руководство по психодиагностике. Статья называлась «Исследование тревожности и научения» и была посвящена проблеме так называемой тестовой тревожности. Многие исследователи еще задолго до этого замечали, что на успешность выполнения психологических тестов, в первую очередь тестов интеллекта, оказывает влияние целый ряд факторов, которые лишь косвенно связаны с оцениваемым качеством, а то и не связаны вовсе. Было показано, что важную роль играет так называемая тестовая искушенность: более высокие результаты показывает тот, кто уже имеет опыт решения тестовых задач. Была даже предложена соответствующая процедура – так называемый претест, или пробное, ознакомительное тестирование, позволяющее испытуемому сориентироваться в ситуации, чтобы потом, при настоящем тестировании не испытывать неуверенности. Однако для достижения объективных результатов этого оказалось недостаточно. Были высказаны предположения, что успешность тестирования в значительной мере опосредована самооценкой испытуемого, его уровнем притязаний, всей структурой его мотивационной сферы. Проверке этих гипотез посвящено множество исследований, которые ведутся по сей день. Их весьма разноречивые результаты пока позволяют однозначно сделать лишь одно общее заключение: измерить интеллект «в чистом виде» практически невозможно, поскольку в исполнении самой измерительной процедуры задействовано слишком много побочных факторов.

Мэндлер и Сарасон первыми предприняли попытку исследовать зависимость результатов тестирования от степени душевного равновесия тестируемых. Ими было установлено, что существует обратно пропорциональная связь между уровнем тревожности и показателями тестов интеллекта и тестов достижений, которая отмечается как у взрослых, так и у детей. Иначе говоря, чем более обеспокоен тестируемый, тем ниже его шансы предстать умным по результатам тестового обследования. Впоследствии С. Сарасоном в Йельском университете было выполнено еще несколько исследований (опубликованных в начале шестидесятых), которые в целом подтвердили выявленную закономерность. Аналогичные данные были получены К. Хиллом с соавторами (1964, 1966), а также И. Годри и Ч. Спилбергером (1974). Последним был даже разработан соответствующий опросник, позволяющий количественно оценивать степень ситуативной тревожности, что придало исследованиям в данной области статистическую убедительность.

Однако, среди исследований, широким фронтом развернувшихся с начала пятидесятых, после новаторской работы Мэндлера и Сарасона, отнюдь не все однозначно свидетельствовали в пользу их выводов. Так, Д. Френч (1962) не обнаружил значимых различий в результатах тестирования студентов колледжей в напряженной и спокойной обстановке. Кроме того, было отмечено, что в выявленной взаимозависимости невозможно определить направление причинно-следственных связей. Не исключено, что у детей возникает тревожность при тестировании из-за того, что когда-то они плохо выполнили тест и у них сохранилось впечатление предыдущей неудачи и разочарования. В пользу такого объяснения свидетельствует тот факт, что у испытуемых с высокими показателями по тестам интеллекта исчезает обратная связь между уровнем тревожности и успешностью.

В итоге длительной дискуссии возобладало мнение А. Анастази (1982), подкрепленное разнообразными исследованиями, о том, что отношения между тревожностью и качеством выполнения тестов, скорее всего, нелинейные. «Небольшая тревожность оказывается благотворной, а сильная – вредной, – пишет Анастази. – Индивидам с невысоким уровнем

тревожности благоприятны тестовые условия, вызывающие состояние некоторой тревоги, в то время как людям, имеющим высокий уровень тревожности, лучше выполнять тест в более спокойных условиях».

Так или иначе, приходится признать, что процедура измерения умственных способностей отнюдь не так однозначна, как хотелось бы некоторым практикам. Фактор эмоциональной напряженности оказывается в ней достаточно значим, причем его оценка сама по себе представляется непростой процедурой. Вероятно, умеренная тревожность для достаточно уравновешенных людей выступает даже своеобразным стимулом к высоким достижениям. Однако на практике чаще приходится сталкиваться с обостренной тревожностью, повышенным беспокойством в связи с процедурой тестирования, и этот фактор недопустимо недооценивать. Руководства по психодиагностике рекомендуют психологу принимать меры по снижению уровня напряженности в ситуации тестирования. Интерпретация результатов обследования должна проводиться с учетом индивидуального уровня тестовой тревожности конкретных испытуемых. Сведения о тестовой тревожности могут быть получены как из данных опроса и наблюдения, так и при использовании специальных диагностических методик. Так что при проведении теста настоящий профессионал должен еще много чего знать помимо инструкции.

Каждому – по способностям

*Где недостает ума – там недостает всего.
Джордж Галифакс*

«Если ты такой умный – то почему такой бедный?» В наши дни этим издевательским вопросом преуспевшие новые русские любят уязвлять обнищавших интеллигентов. Те как умеют оправдываются – мол, благосостояние с умом никак не связано, и не надо смешивать эти разные вещи. Аргумент, признаться, не очень убедительный, а недавние открытия психологов, похоже, дискредитируют его окончательно. Если верить публикации в лондонской «Таймс», ум и благосостояние коррелируют очень тесно – по крайней мере, в национальных масштабах.

Вокруг IQ – численного показателя ума, изобретенного Вильямом Штерном в 1912 году, – на протяжении всего XX века шли оживленные дебаты. К концу века полемика настолько накалилась, что стало уже казаться: такое спорное и уязвимое понятие вряд ли будет унаследовано веком грядущим.

Накал дискуссии вполне понятен. IQ – достаточно объективный показатель, который в каждом индивидуальном случае может быть измерен вполне доступными средствами. В середине 50-х стараниями Ганса Айзенка (о нем ниже еще пойдет речь) процедура тестирования была адаптирована настолько, что стала доступна любой домохозяйке. Но не каждой домохозяйке это понравилось. А кому, скажите, приятно узнать, что он звезд с неба не хватает? По убеждению каждого человека, уж чего – чего, а ума у него достаточно. И если какой-то тест заставляет в этом усомниться, то легче усомниться в валидности самого теста. Особое негодование вызвало тестирование в школах. Разве какой-нибудь родитель согласится, что его ребенок хоть в каком-то отношении, а особенно в плане умственных способностей, отстает от других детей! Гнев одного такого родителя, квартировавшего в Кремле, и вовсе вылился в полувековой запрет тестирования на 1/6 части суши.

Срабатывает и обратный механизм – те, кого результат тестирования порадовал, скорее станут настаивать на его достоверности.

В последней четверти XX в. в качестве примирительной альтернативы было выдвинуто несколько гипотез, согласно которым интеллект – очень многогранное явление, а IQ отражает его довольно односторонне. Иными словами, человек с невысоким IQ не обязательно глуп, а может быть по-своему и очень умен.

В начале нового века масла в огонь подлили новые данные, опубликованные в «Таймс». Похоже, понятие IQ рано списывать в архив. По крайней мере, широкомасштабный статистический анализ с использованием этого показателя продолжает наводить на многие серьезные размышления.

Согласно результатам исследования, целью которого было определение IQ в различных частях света, благосостояние государства тесно связано со средним уровнем IQ его населения. Изучение данных, полученных в шестидесяти странах, показало четкую взаимосвязь между интеллектуальными способностями нации и валовым внутренним продуктом государства.

Ричард Линн, профессор психологии Ольстерского университета (Северная Ирландия), и Тату Ванханен, профессор политологии университета города Тампере (Финляндия), проводили свои исследования на основе репрезентативной выборки среди населения разных стран. Они обнаружили, что страны тихоокеанского региона имеют наибольшие интеллектуальные показатели: средний уровень IQ жителей Японии, Южной Кореи, Тайваня, Китая, Гонконга и Сингапура составляет примерно по 105.

Следующие наилучшие показатели имеет население Европы, Соединенных Штатов, Канады, Австралии и Новой Зеландии – средний уровень IQ равен 100. В Южной Азии, Северной Африке и большинстве стран Латинской Америки IQ составил в среднем 85, а в странах Африки, располагающихся южнее пустыни Сахары и в странах Карибского бассейна – около 70.

Основываясь на международных критериях оценки экономических показателей, исследователи пришли к выводу, что разница в благосостоянии различных государств на 58 процентов может быть объяснена разными уровнями интеллекта их граждан. Каждый балл выше 70 равен примерно пятистам фунтов стерлингов ВВП на душу населения. Как говорится в докладе, люди с более высоким IQ могут приобретать более сложные навыки и производить товары и услуги, более других востребованные на международном рынке.

Также отмечается, что в странах с более высоким IQ более вероятно развитие эффективных инфраструктур (транспорт, связь и др.), а также более вероятно появление политических лидеров, способных умело руководить экономиками своих стран.

Отклонения от общей тенденции могут быть объяснены политическими или экономическими факторами: например, такие страны, как Китай, Россия, государства Восточной Европы, обладающие высоким средним уровнем IQ (около 100), но низким доходом на душу населения, зачастую имеют социалистическую историю. А в социалистических системах не существовало естественной взаимозависимости между навыками и благосостоянием государства, говорят авторы доклада.

Другие отклонения могут быть объяснены природными ресурсами: например, нефть в странах Персидского залива, алмазы в Ботсване или благоприятный для туризма климат на Бермудских островах позволяют этим странам иметь более высокий ВВП, чем другим государствам с аналогичными уровнями IQ.

«Некоторые критики могут предположить, что мы путаем причину со следствием, и что в более богатых странах IQ выше из-за лучшего здравоохранения, образования и так далее. Однако мы так не думаем. Умственные способности – это крупнейший самостоятельный фактор, влияющий на благосостояние нации. А затем круг замыкается, и благосостояние начинает добавлять дополнительные пункты к IQ».

А вот психолог Оливер Джеймс считает, что IQ отводится слишком большая роль в объективной оценке умственных способностей. «Авторы путают IQ с образованием. Если в стране имеется хорошая система образования, то ее экономика будет выигрывать от этого. А хорошее образование обычно и существует в богатых странах».

Однако насчет высокого уровня образования, который якобы отличает развитые страны, возникают серьезные сомнения. Действительно, учебных заведений класса Итона и Харроу в Тропической Африке не найдешь. Но и там, где они существуют, они представляют собой явления «штучные», элитарные и вовсе не делают погоду на фоне упадка массовой общеобразовательной школы. А этот упадок – вовсе не антизападная идеологема, а объективное явление, которое вынуждены осторожно признавать западноевропейские и американские эксперты.

Вот, например, показательная цитата из книги Дуэйна и Сидни Шульц «Психология и работа», недавно переведенной в нашей стране.

Около 25 миллионов американцев [в другом разделе книги упоминается еще более ужасающая цифра – 40 миллионов. – С. С.] старше 17 лет практически неграмотны, т. е. они настолько плохо владеют навыками чтения и письменной речи, что не в состоянии заполнить анкеты поступающих на работу. Они не знают и арифметики. Результаты одного исследования, проведенного с участием группы американцев в возрасте от 21 до 25 лет, свидетельствуют о том, что только 34% белых, 20% испанцев и 8% афроамериканцев пра-

вильно назвали сумму сдачи, которая должна быть получена при расчете по ресторанному чеку, включавшему две позиции.

Работодатели считают, что становится все труднее найти работников, обладающих базовыми знаниями, необходимыми для овладения многими не слишком сложными специальностями. Чтобы отобрать 2000 человек, способных научиться выполнять работу, не требующую даже среднего образования, телекоммуникационной компании, расположенные на северо-востоке США, пришлось проинтервьюировать и протестировать 90 000 заявителей...

И после этого еще кто-то будет ссылаться на опыт «цивилизованных стран», который нам, отсталым, якобы следует заимствовать! На самом деле этот опыт состоит в полной дискредитации знаний и дисциплины – того, на чем испокон века держалась нормальная школа, и от чего и мы теперь, приплясывая под заморскую дудку, готовы отказаться в пользу неких псевдогуманистических псевдоценностей.

На самом деле, суть поднятой проблемы еще много лет назад сформулировал в своем афоризме Людвиг Фейербах: «Где нет простора для проявления способности, там нет и способности». Вероятно, – и об этом, в частности, свидетельствуют полученные исследователями данные по России и Восточной Европе, – следует сопоставлять благосостояние не со средним уровнем ума, а со всем спектром политических и социально-экономических условий, которые способствуют либо препятствуют интеллектуальным достижениям. Истина состоит в том, что на Западе, вопреки слащавым популистским декларациям, ум все-таки востребован и его проявления достойно вознаграждаются. Умных больше там, где быть умным – почетно и выгодно. Глобальные миграционные процессы свидетельствуют о том же (не говоря уже о том, что повышают интеллектуальный потенциал «цивилизованных» стран).

«Что толку быть умным там, где этим не заработаешь ничего, кроме насмешек?» – обычное рассуждение в очередях за западными визами. Хочется верить, что когда-нибудь основания для таких разговоров иссякнут вместе с очередями. А об этом всем, у кого хватит ума, следует позаботиться здесь и теперь.

Измеритель ума

Однажды на пресс-конференции английскому психологу Гансу Айзенку был задан каверзный вопрос: «А каков ваш коэффициент интеллекта?» Айзенк быстро нашелся: «Должно быть, немаленький, раз уж я его придумал».

Справедливости ради надо заметить, что коэффициент интеллекта, сокращенно – Ай-Кью (Intelligence Quotient – IQ), – вовсе не изобретение Айзенка. Этот числовой показатель умственных способностей предложил немецкий психолог Вильям Штерн в 1912 году, когда Айзенка еще и на свете не было. А измерительные инструменты для оценки ума, ныне именуемые тестами, появились еще раньше (впервые слово «тест» мелькнуло в научной периодике в 1890 г.). Айзенк усовершенствовал эти инструменты, более того – сделал их широко доступными. С его легкой руки измерение IQ из академического таинства превратилось в популярную народную забаву, впрочем – небезопасную (не очень#то приятно узнать, что ты не слишком умен). Естественно, в Айзенка полетели камни (когда не блещешь умом, рука так и тянется к кирпичу), причем порой почти в буквальном смысле – тухлыми яйцами он был однажды закидан безжалостно. Однако народная мудрость учит не обижаться на определенную категорию публики. Айзенк и не обиделся, тем более что к общественному неодованию ему было не привыкать. Вся его карьера просто переполнена скандалами. Он их не провоцировал, просто говорил что думал. Этими своими мыслями и вошел в историю науки.

Ганс Юрген Айзенк родился в Берлине 4 марта 1916 года, в семье, интересы которой были максимально далеки от науки: его мать была киноактрисой, звездой немого кино, снявшейся в 40 фильмах, отец – популярным конферансье. Родители развелись, когда мальчику едва исполнилось два года, и воспитывала его бабушка, которая впоследствии погибла в нацистском концлагере. Сам Айзенк, вопреки всем теориям наследственности (в развитие которых он внес немалый вклад), никакой тяги к артистической карьере не испытывал. Всегда считавшийся талантливым, но не слишком прилежным учеником, он очень рано познакомился с работами Э. Резерфорда и решил, что делом его жизни может стать только физика. По окончании школы в 1934 г. он вознамерился поступать на физическое отделение Берлинского университета. Однако выбор профессионального пути в нацистской Германии был неразрывно связан с выбором политических взглядов. Поступление в университет на столь притягательное для него физическое отделение оказалось возможным лишь при условии вступления в национал-социалистическую партию. Это условие не было обязательным для всех, но от Айзенка, известного независимостью суждений и отличавшегося сильной неприязнью к фашизму, власти потребовали демонстрации лояльности.

В школьные годы Ганс отличался гораздо большей склонностью к спорту, чем к политике. Гитлера юноша впервые увидел на нацистском митинге, куда из любопытства отправился за компанию с одноклассниками. Гитлер ему не понравился, и он даже не считал нужным это скрывать. За что и был нещадно бит товарищами. «Разбираться» с Айзенком набегала целая толпа, ибо иначе справиться с первым спортсменом школы было не так#то просто. На следующий день Ганс, помятый, но не сломленный, по одиночке надавал сдачи своим обидчикам, так что на выпускном вечере почти весь класс сиял свежими синяками. Так еще в юные годы проявилось умение Айзенка держать удар и противостоять агрессивной толпе. Очень полезное умение – учитывая то, что впоследствии он бывал бит неоднократно. Последний раз – в Сорбонне сорок лет спустя, когда высказанные им на лекции идеи показали студентам-радикалам... фашистскими! В тот раз умудренный опытом ученый не стал давать сдачи, не выдвинул против студентов никаких обвинений. Сложившийся образ вольнодумца и скандалиста не предполагал игры по банальным правилам. О себе он без ложной скромности говорил: «Когда я только начал заниматься психологией, она была совершенно

дефективной. Теперь ее репутация благодаря моим работам полностью восстановлена». Даже если не обращать внимания на характерную для Айзенка склонность к эпатажу, в этих словах содержится изрядная доля истины.

В психологию Айзенк пришел случайно. Покинув родину, становившуюся все более неуютной, он эмигрировал в Англию и весной 1935 г. блестяще сдал вступительные экзамены в Лондонский университет, намереваясь осуществить свою давнюю мечту – заняться углубленным изучением физики. Но этому намерению не суждено было осуществиться. Выбор факультетов в Лондонском университете жестко определялся тем, какие экзамены сдавались. Айзенк об этом не знал, в Германии правила были другими. Выяснилось, что для специализации по физике им сданы не все необходимые экзамены. Откладывать поступление на следующий год он не мог, так как был сильно стеснен в средствах. Оставалось выбирать из тех факультетов, которым «подходили» сданные экзамены. Таким факультетом оказался психологический. Именно по такой иронии судьбы психология приобрела одного из самых ярких и продуктивных исследователей.

Первые самостоятельные работы Айзенка были посвящены исследованию структуры личности. Еще в сороковые годы оформилась хорошо знакомая психологам триада личностных свойств Айзенка – экстраверсия–интроверсия, нейротизм и психотизм, исследование которой он прекращал до последних дней жизни. Сегодня понятия экстраверсии и интроверсии знакомы многим и даже стали элементами повседневной речи. Экстраверт – человек, преимущественно ориентированный на внешний мир, мир предметов и людей, тогда как интроверт ориентирован в основном на свой внутренний мир, мир своих переживаний и представлений. Экстраверты требуют постоянной стимуляции от внешней среды, они общительны, стремятся к новым впечатлениям, склонны к риску, любят перемены, готовы к быстрым реакциям. Для них характерна раскованность поведения, оптимизм, веселость, а также вспыльчивость, некоторая агрессивность, поверхностность в восприятии людей и явлений. Интроверты, наоборот, стимулы жизненной активности черпают изнутри, живут своим богатым внутренним миром. Они замкнуты, малообщительны, медлительны, серьезны, сдержанны, любят порядок, склонны к самосозерцанию, дружат преданно, но с немногими, избегают шумных компаний.

Другая характеристика подразделяет людей по параметру эмоциональной устойчивости на тревожных (нестабильных), то есть повышено чувствительных к неудачам и ошибкам, склонных к самообвинениям, постоянно стремящихся к совершенствованию, – и эмоционально стабильных, то есть уравновешенных, стрессоустойчивых.

Строго говоря, и эти понятия были введены в научный обиход задолго до Айзенка, их еще в 20–е годы предложил Карл Густав Юнг в своей знаменитой работе «Психологические типы». Но именно благодаря Айзенку они получили широкую популярность, проникли в разговорную речь, так что многие именно Айзенка считают их изобретателем. Основная же заслуга Айзенка состоит в том, что им был создан практичный опросник для выявления этих личностных черт. Широко растиражированный множеством популярных изданий, этот опросник является ныне одним из самых известных психологических тестов.

Другим юношеским увлечением Айзенка, как это ни странно для ученого, стала астрология. Впрочем, это древнее учение не обошли вниманием многие психологи – тот же Юнг стремился найти в гороскопах рациональное зерно. Еще в тридцатые годы Айзенк составил гороскоп самому Гитлеру и всей нацистской верхушке. Однако отосланные им гороскопы остались без ответа. Еще бы – ведь в отличие от штатных астрологов рейха Айзенк предрекал нацистским бонзам ужасный конец.

В дальнейшем, вопреки скепсису коллег, Айзенк сохранил это увлечение и даже попытался подвести под него научную базу. Им была проведена серия экспериментов с помощью его собственного личностного опросника. В 1978 г. в «Журнале социальной психологии»

Айзенк опубликовал статью о связи зодиакального знака с основными характеристиками личности. В результате масштабного исследования ему удалось установить совершенно определенную статистическую зависимость: Овен, Близнецы, Лев, Весы, Стрелец и Водолей являются преимущественно экстравертами, а Телец, Рак, Дева, Скорпион, Козерог и Рыбы – интровертами. При этом Рак, Скорпион, Рыбы являются более эмоциональными, чем другие знаки Зодиака.

Совсем недавно отечественным психологом В. Н. Дружининым было проведено похожее исследование и также выявлена определенная зависимость, однако... совсем не та, что была установлена Айзенком. Возможно, новые исследования откроют нам новые точки соприкосновения психологического и астрологического знания о человеке. Но так или иначе, необходимо отдать должное смелости Айзенка, впервые отважившегося на эти поиски. В кругу ученых мужей эта попытка авторитета ему не прибавила, зато принесла широкую известность. Впрочем, на безвестность он и раньше не жаловался.

В начале пятидесятых, в пору безраздельного господства фрейдовского психоанализа, Айзенк выступил со статьей, в которой бросил вызов самому Фрейду. Внимательно проанализировав фрейдистскую теорию и результаты аналитической терапии, ученый пришел к сенсационным выводам. По его мнению, доктрина Фрейда принадлежит скорее к области мифологии, нежели науки, ибо ее достоверность невозможно проверить никакими научными методами – любые научно-психологические эксперименты над фрейдистскими конструкциями, в частности Эдиповым комплексом, кончаются полным фиаско. Нет никакого Эдипова комплекса, – считал Айзенк. А есть «художественный вымысел венского профессора – недаром ему вручили премию Гете, хороший был беллетрист». К тому же пациентами Фрейда были лишь венские буржуа, страдавшие неврозами. Выводы, полученные в наблюдениях над ними, Фрейд распространил на все человечество, а это Айзенк считал неоправданным и слишком смелым обобщением. Да и сама психоаналитическая терапия, по его мнению, крайне малоэффективна. Похожих результатов можно добиться с помощью простого вдумчивого самоанализа. Лечение у психоаналитика занимает долгие месяцы, порой годы, а за это время большинство неврозов проходят и вовсе без всякого вмешательства.

Характерно, что у самих психоаналитиков не находится никаких конструктивных возражений на критику в свой адрес. Зато ими изобретен беспроигрышный контраргумент: «Вы, видно, сами страдаете тяжелыми комплексами, раз так агрессивно от них защищаетесь». Этот довод особенно раздражал Айзенка, поскольку, по его мнению, являлся абсолютно некорректным в научной полемике.

Небезынтересно, что за прошедшие полвека в адрес психоанализа накопилось еще множество убийственных обвинений, а неуклюжая отповедь фрейдистов так и осталась их единственным оправданием. Об этом нелишне было бы знать нашим доморожденным фрейдистам, приобщившимся к психоанализу на волне запоздалой моды. По крайней мере, Айзенка почитать им следовало бы. Ведь в его рассуждениях куда больше здравого смысла и научной корректности, чем в фантазиях о детской сексуальности. Впрочем, психоанализ – очень доходная профессия (это и у нас уже многие уяснили). И неудивительно, что призывы Айзенка к научному здравомыслию только прибавили ему врагов.

Взамен долгосрочной, громоздкой, дорогостоящей и малоэффективной аналитической психотерапии Айзенк предлагал так называемую поведенческую терапию – нехитрый метод, основанный поощрением желательного поведения и наказании нежелательного. Он прописывал пациентам электрошок и психотропные препараты, провоцировавшие удушье. От нежелания подвергаться пыткам больные сразу выздоравливали. Понятно, что и этот метод вызвал бурю общественного негодования. Айзенк в ответ спокойно ссылался на полученные впечатляющие результаты. Под страхом неприятностей человек воздерживается от нежелательного поведения и постепенно это входит у него в привычку. Чего и требовалось

добиться! Может оно и негуманно, зато эффективно! Гораздо эффективнее, чем всякие душе-спасительные разговоры...

Но самые острые дебаты вызвали работы Айзенка по психологии интеллекта и измерению умственных способностей. По его мнению, человеческий ум – качество врожденное и лишь в очень малой степени, процентов на двадцать, подверженное влиянию воспитания и среды. Вывод неутешителен: коли от природы ума недостает, то уже и вряд ли прибавится. Но Айзенк пошел еще дальше. В статье «Раса, интеллект и образование» черным по белому написал: коэффициент интеллекта чернокожих в среднем на 15 баллов ниже, чем у белых, и это объясняется особенностями генетического кода. Истерия политкорректности в ту пору еще не достигла своего пика, но столь откровенное суждение уже тогда пришлось по вкусу не всем. На его опровержение были брошены лучшие умы, которые заняты изобретением контраргументов по сей день. Мол, тесты для измерения IQ используются неправильные, да и сам IQ – не безупречный показатель ума. Вот только статистическая закономерность – вещь упрямая, ее так никому опровергнуть не удалось. Фактически Айзенк просто назвал вещи своими именами. И заслужил репутацию расиста! Наученные его опытом, политкорректные нынешние психологи предпочитают замалчивать щекотливую тему, а то и вовсе выдавать черное за белое. Результат – катастрофическое обесценивание интеллекта. Сегодня стало просто неловко быть умнее кого-то другого – вдруг этот другой обидится! Правда, в наших краях заморская эпидемия пока не распространилась, книга Айзенка «Узнайте ваш IQ» идет нарасхват, а некоторых по прочтении даже радует. Немногих, правда...

Айзенк словно намеренно подстегивал общественное негодование. Так, в середине семидесятых он написал статью, в которой доказывал, что курение безвредно для здоровья, по крайней мере – вовсе не провоцирует развитие рака (онкологи, как раз тогда, как им казалось, доказавшие эту фатальную связь, перестали с ним здороваться). «Курение и рак, – писал Айзенк, – связаны лишь тем, что одновременно выступают симптомами одного и того же личностного расстройства. Тип личности, склонной к курению, а также к заболеванию раком, характеризуется неспособностью адекватно выражать эмоции, беспомощностью и депрессивными настроениями, неправильной реакцией на стресс».

К этой теме он вернулся в начале девяностых, получив крупный грант от американского табачного короля Рейнольдса, кровно заинтересованного в подтверждении его гипотезы. Скептикам Айзенк предложил поставить эксперимент на себе самом: «Я не знаю, что такое ярость, депрессия и страх, вот и делайте выводы о моей предрасположенности». Тестирование в самом деле выявило его исключительную уравновешенность и стрессоустойчивость. Увы, курильщиков это вряд ли сможет утешить. Вопреки своей гипотезе Ганс Юрген Айзенк умер 4 сентября 1997 года от рака.

Пигмалион в школьном классе

Принято считать, что достижения социальных наук, суждения и концепции философов, социологов, психологов в значительной мере формируют общественные настроения и моральную атмосферу своей эпохи. Такой взгляд безусловно справедлив, но лишь наполовину. Ибо нельзя не признать, что общественные настроения, социально–экономический контекст эпохи в свою очередь порождают определенные идеи и концепции в сфере наук о человеке. Как пишет Ж. Годфруа в своей известной книге «Что такое психология», «наука всегда остается одной из областей деятельности человека, и как бы она ни старалась сохранить свою независимость, она должна платить дань существующей системе и тому обществу, в котором она развивается. К психологии это относится, пожалуй, в еще большей мере, чем к другим наукам».

Например, Зигмунд Фрейд жил в Вене, в удушающей буржуазной среде, скованной социальными догмами и сексуальными табу. Его революционное учение явилось естественной реакцией на ханжескую мораль своей эпохи и своего социального круга. Возникновение бихевиоризма в США совпало по времени с бурным ростом промышленности и вполне отвечало прагматическим, технократическим тенденциям эпохи. Аналогичным образом исследования И. П. Павлова вполне соответствовали коммунистическим идеям в СССР: образ человека, формирующегося в соответствии со своей средой, совпадал с представлением о новом человеке, которого предстояло создать.

Расцвет гуманистического направления в психологии произошел в Калифорнии в 60–е годы XX века. Неудивительно, что оптимистический взгляд на природу человека был с энтузиазмом воспринят в атмосфере «мира и любви», царившей в ту эпоху.

В те же годы и в тех же краях произошло еще одно знаменательное событие. В конце «бурных шестидесятых» в Сан–Франциско, всемирной столице «детей–цветов», проповедовавших добро, любовь и человечность, было сделано открытие, которое уже через несколько лет исследователи единодушно отнесли к классике психологии. 2 апреля 1968 года увидела свет книга Роберта Розенталя и Леноры Якобсон «Пигмалион в школьном классе», заставившая критически переосмыслить многие представления в области педагогики и психологии. Открытый Розенталем и Якобсон феномен получил название «эффект Пигмалиона» и вот уже свыше 30 лет постоянно цитируется и дискутируется в мировой психологической литературе. Это открытие стало знаковым для своей эпохи. Однако сегодня, по прошествии лет, его, как и другие прежние новации, уже можно оценить более или менее объективно.

Название этому феномену было дано по имени мифического Пигмалиона – легендарного царя Кипра, который изваял статую прекрасной женщины и страстными мольбами убедил богов оживить ее. С древних пор этот образ призван символизировать неожиданный животворящий эффект, вызванный настойчивым желанием и искренней верой.

Психологи Розенталь и Якобсон провели оригинальное исследование. Местом проведения их эксперимента стала начальная школа, расположенная в одном из рабочих районов Сан–Франциско. В качестве испытуемых были отобраны по три учителя в каждой из шести параллелей. Эксперимент состоял в следующем. В начале учебного года было проведено тестирование учащихся с целью определения их IQ. Результаты были доведены до сведения учителей. Не вдаваясь в подробности, психологи объяснили им, что использованные тесты специально сконструированы для выявления учащихся, у которых в течение предстоящего учебного года должен наблюдаться скачок интеллектуального развития. Специфика эксперимента состояла в том, что педагогам сообщались фиктивные результаты. В каждом из восемнадцати классов, в которых проводился эксперимент, было произвольно отобрано по несколько школьников; им предстояло играть роль потенциальных интеллектуальных

«звезд». Учителей поставили в известность, что эти дети, по данным тестирования, должны вскоре проявить незаурядный познавательный прогресс.

Как показало измерение IQ в конце учебного года, у этих детей по сравнению с остальными интеллектуальные возможности *в среднем* существенно повысились. (Необходимо подчеркнуть, что именно *в среднем*, так как общие результаты тестирования оказались неоднозначны. Но об этом – ниже.) Причем шла речь не об академической успеваемости (ведь отметки можно произвольно завесить), а об IQ – показателе достаточно объективном. Полученные данные позволили сформулировать психологическую закономерность. Как утверждали Розенталь и Якобсон, им удалось продемонстрировать влияние ожиданий учителей на познавательный прогресс учащихся. По-видимому, отмечали авторы, когда учителя ожидают от детей высоких интеллектуальных достижений, они начинают вести себя по отношению к ним более дружелюбно, стремятся воодушевить их, используют несколько иные методы преподавания, допуская большую степень свободы в их познавательной и творческой активности. Все это способствует улучшению учебы, так как представления детей о себе, их собственные ожидания, мотивация и когнитивный стиль изменяются к лучшему.

Книга «Пигмалион в школьном классе» вызвала огромный общественный резонанс. Выявленный феномен заставил сделать принципиальные выводы, чрезвычайно важные как для общепсихологической теории умственных способностей, так и для педагогической практики.

Во-первых, было наглядно показано, что данные психологического тестирования того или иного человека не являются постоянным показателем, а могут под влиянием определенных условий значительно изменяться. Это подчеркивает недопустимость категорического психологического диагноза и прогноза на основании однократного тестирования. В общепсихологическом плане результаты Розенталя и Якобсон служат сильным аргументом против распространенного мнения о врожденности и неизменности умственных способностей.

Во-вторых, убедительно продемонстрированы большие возможности педагогического воздействия с целью реализации интеллектуального потенциала учащихся. Ожидая от ребенка интеллектуального роста, учитель непроизвольно организует педагогический процесс таким образом, что это стимулирует умственное развитие ученика. Очевидно, что противоположная установка приводит к обратному эффекту: «безнадежные», по мнению педагога, ученики ставятся в условия, которые не способствуют их прогрессу.

Эффект Пигмалиона был расценен как объективное основание для педагогического оптимизма. Открытие Розенталя и Якобсон вселило во многих педагогов веру в огромный интеллектуальный потенциал учащихся, причем даже тех, которые считались слабыми и отстающими. Предполагалось, что именно для последних создание стимулирующих условий будет способствовать преодолению их отставания. Побуждаемое такими общественными настроениями правительство США начало выделять крупные денежные средства на разработку и внедрение всевозможных программ, которые в привычных нам терминах следовало бы отнести к развивающему обучению.

Однако на протяжении ряда лет использование этих программ не дало ощутимых результатов. И прагматичные американцы забеспокоились: не впустую ли расходуются казенные деньги? И вообще, так ли уж правы Розенталь и Якобсон в своем педагогическом оптимизме?

Было предпринято немало попыток повторить классический эксперимент, но все они приносили неоднозначные результаты. В ряде случаев искомый феномен просто не удавалось зафиксировать. Это побудило многих исследователей проявить более пристальное внимание к первоисточнику. Дело в том, что книга Розенталя и Якобсон носила не столько научный, сколько публицистический характер. Она подчеркивала выявленную тенденцию и затушевывала возникавшие противоречия. Детальный анализ экспериментальных данных

обнаружил их крайнюю противоречивость. Главный вклад в обобщенные результаты эксперимента внесли данные, полученные в одном из первых классов, где относительный показатель интеллекта потенциальных «звезд» повысился на 15 баллов. В классах с третьего по шестой значительных изменений отмечено не было. В сущности, все изменения приходились на два из восемнадцати классов – один первый и один второй. В одном из третьих классов к концу учебного года у «звезд» был отмечен даже интеллектуальный спад.

К тому же же, как это ни странно, поведение учителей в данном эксперименте вообще никак не фиксировалось, что оставляло широкий простор для произвольных толкований.

Развернувшаяся на этой почве дискуссия стимулировала интерес к исследованиям учительских ожиданий. Первое такое исследование было проведено в США еще за 10 лет до выхода «Пигмалиона». Уже тогда удалось установить, что восприятие ребенком хорошего отношения к нему учителя позитивно и зримо коррелирует с его самовосприятием, что в свою очередь сказывается и на успеваемости: ребенок видит, что учитель относится к нему хорошо, это укрепляет его в роли дисциплинированного и успевающего ученика.

В последующие годы волна подобных исследований нарастала. Изучались особенности самооценки, поведения и успеваемости учащихся в зависимости от зафиксированного отношения к ним со стороны учителей. В частности, было установлено, что плохо успевающие школьники обладают, как правило, низкой самооценкой. Дж. Баркер–Ланн (1970) объясняет это тем, что учителя постоянно сравнивают их с отличниками; чаще всего этим наносится значительный ущерб Я–концепции детей. В школе, где проводилось это исследование, один из учителей заявил: «Я не люблю учить тупых детей – не для того я учился сам. Вот здесь, – и он показал на ряд, идущий вдоль окон, – сидят мои лучшие ученики. Средние сидят в среднем ряду. А в третьем ряду сидят самые тупые». Следует ли после этого удивляться тому, что тип взаимодействия учителя с учащимся и оценка учителем его способностей позволяют надежно предсказать уровень самооценки школьника?

Целый ряд исследований, проведенных в США, показал, что разделение учащихся на потоки по способностям сказывается на их самооценке. Те, кто учится в классах для детей с низкими способностями, склонны считать себя неудачниками. Они часто бросают школу и отличаются антисоциальным поведением. В Англии аналогичные данные получил Д. Харгривс (1967).

Любая группировка детей, если она сопряжена с «навешиванием ярлыков», может служить катализатором формирования у них низкой самооценки, тем более что выделение «полноценных» категорий учащихся является потенциальным инструментом социальной регуляции и контроля. Ярлыки способны унижить и даже погубить человека: нередко они оправдывают пренебрежительное отношение к тому, кто его вовсе не заслуживает. Как утверждает Р. Рист (1970), многие дети обречены влачить жалкое существование и испытывать неприязнь по отношению к себе только потому, что за ними слишком рано закрепился образ «недоразвитых», «неуравновешенных», «неспособных». Во многих исследованиях показано, что такого рода ярлыки часто служат ориентирами для учителей и определяют их негативное отношение к некоторым детям. Характерным в этом плане является эксперимент А. Фрерикса (1974), который продемонстрировал студентам, будущим педагогам, видеозапись урока, предварительно сообщив, что данные школьники обладают низкими способностями. В контрольной группе при демонстрации той же пленки было сказано, что это – нормальный урок с нормальными учащимися. После просмотра студенты обеих групп заполнили специальный опросник, в котором выявлялось их отношение к только что увиденному на экране. По сравнению со студентами контрольной группы студенты экспериментальной усматривали в поведении школьников признаки меньшего самоконтроля, большей безответственности и склонности к грубости, меньшей способности рассуждать абстрактно. Этот результат полностью согласуется с данными других исследований, которые показы-

вают, что группирование по способностям и «навешивание ярлыков» приводят к заведомо отрицательным последствиям.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.