

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЭФФЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МЕНТАЛЬНОГО ОПЫТА

Е.Ю. Савин (Калуга)

Одним из следствий осознания односторонности психометрического подхода в изучении интеллектуальной деятельности человека явилась разработка альтернативных теоретических и экспериментальных моделей, в фокусе внимания которых оказались именно «зрелые» формы интеллекта человека. Центральным теоретическим конструктом в этих моделях является понятие «интеллектуальная компетентность».

Изучение феномена компетентности изначально строилось как своеобразная оппозиция к традиционным подходам к изучению интеллекта и способностей. Легче всего продемонстрировать это, если сопоставить эмпирические характеристики, даваемые способностям и интеллекту, с одной стороны, и компетентности — с другой. В качестве основы воспользуемся известным перечнем, который дает Б.М.Теплов (1941). Несмотря на то, что он был в дальнейшем значительно пересмотрен и конкретизирован, выделение некоторых «родовых» эмпирических характеристик способностей сохраняет свою актуальность.

Первая характеристика — способности представляют собой такие свойства человека, по которым люди отличаются друг от друга. Компетентность — это также свойство, по которому люди отличаются друг от друга. Но надо иметь в виду, что, говоря о способностях, обычно имеют в виду некие *уровневые* различия, и именно так и строятся эмпирические исследования. Компетентность же изучается не в терминах «уровня», а скорее в терминах *своеобразия* (строения когнитивной сферы, организации знаний, особенностей принятия решений и пр.) Вторая характеристика — способности обуславливают успешность какой-либо деятельности. Компетентность также обуславливает успешность деятельности. Но, исследуя компетентность, обычно имеют в виду эффект «накопленного» развития, в то время как способности — это, скорее, некая предпосылка развития. Третья характеристика — способности не сводимы к знаниям, умениям, навыкам, но обуславливают легкость их приобретения. В противоположность этому компетентность рассматривается как функция уже приобретенных знаний. Кроме того, категория «легкости» к компетентности

не применима (например, подчеркивается то, что для достижения компетентности необходима достаточно продолжительная и напряженная «вдумчивая практика» (К.А. Эрикссон)). Таким образом, способности и компетентность оказываются разведенными по полюсам своеобразного континуума.

Обращение к этому понятию означало в первую очередь изменение парадигмы исследования: на смену измерению интеллекта на основе применения интеллектуальных тестов, лишенных выраженного предметного содержания, пришло сравнительное изучение характеристик интеллектуальной деятельности «экспертов» (обученных, эффективно принимающих решения в определенной предметной области) и «новичков» (необученных, малоэффективных в принятии решений). В качестве экспертов привлекались лица, достигшие успеха в освоении определенной предметной области, например, университетские профессора, опытные врачи, квалифицированные шахматисты, знатоки лошадиных скачек и т.п. Основным итогом многочисленных эмпирических исследований в этой области (Р. Глезер, М. Чи, У. Шнайдер, Дж. Равен и др.) стало описание своеобразия интеллектуальной деятельности экспертов, которое проявляется на уровне разных познавательных процессов. Так, знания экспертов лучше организованы с точки зрения выделения существенных и разнообобщенных признаков задач; при этом эксперты склонны опираться на признаки, которые не выводятся непосредственно из условий задачи; эксперты лучше ориентируются в собственном знании и управляют им, что свидетельствует о более сформированных метакогнитивных структурах. Характерно, что при этом не было найдено различий между «экспертами» и «новичками» в уровне психометрического интеллекта.

Однако по мере накопления эмпирических данных относительно природы компетентности и ее проявлений наметились определенные проблемные области. Во-первых, это чрезмерно расширительное толкование интеллектуальной компетентности за счет привлечения факторов, некогнитивных по своей природе. Например, Дж. Равен (2002) подчеркивает необходимость анализа компетентности в единстве интеллектуальных и ценностно-мотивационных факторов. Однако подобная аргументация кажется достаточно уязвимой в методологическом отношении, поскольку есть риск «растворения» интеллектуальных составляющих компетентности в многочисленных мотивационных и ценностных компонентах.

Во-вторых, описание компетентности лишь через ее результативные проявления приводит к расширению списка ее характеристик, которые в принципе представляются исследователю важными, но далеко не всегда четко определяются и типологизируются. (Дж. Равен приводит описание 37 «видов компетентности»). Очевидно, что, двигаясь далее в подобном направлении, исследования интеллектуальной компетентности могут оказаться в том же методологическом тупике, что и психометрический подход. Точно так, как интеллект «исчез» в своих результативных проявлениях, компетентность может «раствориться» в своих не менее многочисленных эмпирических характеристиках.

В-третьих, возникает вопрос о природе различий между так называемой «узкой» и «широкой» компетентностью. По сути, речь идет о переформулированной в новом теоретико-экспериментальном русле хорошо известной проблемы «переноса навыка». Действительно, насколько важным новообразованием в интеллектуальной деятельности человека является интеллектуальная компетентность, если она характеризует его достижения лишь в достаточно ограниченной области, типа лошадиных скачек? В этом отношении психометрический подход оказывается в более выгодном положении, поскольку на основании IQ, согласно заявлениям его сторонников, можно предсказать успешность человека по отношению к широкому кругу деятельности. Исследователи компетентности указывают, что это нечто большее, чем совокупность навыков в отношении какой-либо деятельности. Дж. Равен в этой связи говорит о «компетентности высокого уровня» и отмечает, что виды компетентности могут быть перенесены с одной деятельности на другую. Если определенный вид компетентности развивался в процессе достижения некой конкретной цели, то человек будет способен реализовать его и при достижении другой цели. Однако условия формирования подобной («широкой») компетентности и критерии, позволяющие отличать ее от других видов, остаются пока размытыми и неопределенными.

В основе описанных трех проблем лежит, на наш взгляд, одна общая причина, а именно: невозможность понять сущность какого-либо феномена, опираясь только на анализ его результативных характеристик. В данном случае речь идет о сформулированном Л.М. Веккером принципе, согласно которому задача научного психологического анализа состоит не в уяснении совокупности некоторых свойств или проявлений психической реальности (в нашем случае, проявлений интеллектуальной компетентности), но в объ-

яснении этих свойств, исходя из особенностей устройства и функционирования их психического носителя. По мнению Л.М. Веккера, «объяснить свойство — значит вывести его специфику из способов организации носителя этих свойств как системы элементов, состоящих из определенного материала и организованных в соответствующую целостную структуру». Таким образом, необходимый шаг в изучении интеллектуальной компетентности состоит в том, чтобы перейти от описаний ее *свойств* к исследованию *психического носителя* этих свойств. Таким «психическим носителем» свойств интеллектуальной компетентности является индивидуальный ментальный (умственный) опыт человека (Холодная, 1997; 2002). Названное направление поиска оказалось достаточно продуктивным на уровне эмпирических исследований. Но, тем не менее, остается ряд вопросов, требующих своего решения как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне.

Определяя компетентность как некоторое свойство, носителем которого является ментальный опыт, возникает вопрос о ее отношении к другим свойствам ментального опыта: дивергентным способностям, конвергентным способностям, обучаемости и познавательным стилям. Является ли компетентность еще одним свойством в этом ряду или же это нечто большее? Интуитивно ясно, что верен второй ответ. Но в таком случае свойством чего является компетентность?

В первом приближении, компетентность можно определить как свойство интеллекта «второго уровня» (в сравнении с перечисленными выше базовыми интеллектуальными способностями), обусловленное особенностями состава и строения ментального опыта и проявляющееся в возможности эффективного принятия решений относительно некоторой предметной области. В этом смысле удастся более четко определить область исследований компетентности в рамках данного подхода: словосочетание «интеллектуальная компетентность», по нашему мнению, избыточно. Кроме того, при таком рассмотрении оказывается возможным сохранить понимание компетентности как со стороны ее психического носителя (в качестве родового признака), так и ее проявление относительно определенной области (в качестве специфического признака). Конвергентные, дивергентные способности, обучаемость, познавательные стили по всей видимости можно считать такими свойствами ментального опыта, которые в большей степени обусловлены отдельными его составляющими (например, познавательные стили — прежде всего проявления сформированности мета-

когнитивного опыта); компетентность же в большей степени — это эффект интеграции разных составляющих ментального опыта. В зависимости от характера предметной области, относительно которой формируется компетентность, различные компоненты ментального опыта выступают в качестве ключевых, системообразующих, что, собственно, и определяет индивидуальное своеобразие интеллектуальной сферы компетентных людей.

Укажем на некоторые следствия, вытекающие из предлагаемого представления о природе феномена компетентности. Во-первых, ценностные и мотивационно-смысловые образования безусловно не входят в структуру компетентности, поскольку это свойство *интеллекта*. Но они представляют собой *условия* для ее развития. На этой основе возможна более обоснованная классификация этих условий.

Во-вторых, проблема «множественности компетентностей», а также узкой и широкой компетентности может быть понята за счет того, что она рассматривается не на уровне своих результативных проявлений, а с точки зрения своей основы. По всей видимости, «узкая» компетентность обусловлена избирательным формированием специализированных предметно-специфичных когнитивных схем, в условиях недостаточного развития или «блокирования» других составляющих ментального опыта и, следовательно, недостаточной их интеграции.

В-третьих, если следовать принципу структурно-уровневой организации психических образований, то компетентность как более высокоуровневое образование видоизменяет нижележащие «слои» этих образований. Эти изменения могут быть обнаружены на всех уровнях: своеобразном сочетании в структуре компетентности базовых интеллектуальных качеств, формировании специфических интенций и метакогниций, образовании предметно-специфических понятийных структур и когнитивных схем, изменении характеристик взаимодействия с окружающим миром на уровне стилей кодирования информации. Тот факт, что названные видоизменения пронизывают *все* слои нижележащих образований, а не обращены лишь к одному из них (например, понятийному опыту), позволяет объяснить необычный эффект «профессионального видения мира» на уровне семантизации условных контурных изображений (Е.Ю. Артемьева). В рамках предлагаемого подхода это не является парадоксом, а выступает как вполне закономерный факт. Более того, именно на данном уровне можно обнаружить наиболее существенные различия, поскольку

чем более высоким по своей организации является то или иное психическое качество, тем большим числом специфичных видовых признаков оно обладает. Следовательно, наиболее полно оно проявит себя именно на уровне родовых характеристик, т.е. в ситуациях актуализации образований нижележащего уровня.

ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ¹

М.А. Холодная (Москва)

Традиционно индивидуальные различия в интеллектуальных способностях описывались в показателях «уровня интеллекта» (в терминах IQ), на основе которых строился прогноз возможных интеллектуальных достижений человека. Однако психометрический подход отчетливо обнаружил свою недостаточность при изучении эффектов реальной интеллектуальной успешности взрослых людей (в том числе в условиях профессиональной деятельности).

Основные противоречия психометрической парадигмы: 1) коэффициент корреляции «уровня интеллекта» (*IQ*) с профессиональными успехами по разным профессиям в среднем составляет около 0.30 (т. е. он свидетельствует о том, что всего 9% общей вариации признака «наличие профессиональных достижений» зависит от изменчивости величины *IQ*); 2) лица с высокими и сверхвысокими показателями когнитивных способностей (в виде *IQ*) далеко не всегда достигают успеха в реально ориентированных видах деятельности; в то же время «эксперты» (лица с высокими реальными достижениями) демонстрируют эффект «порога интеллекта», поскольку их *IQ*, как правило, находится в пределах выше средних значений, не превышая 120 единиц (Schneider, 1993; Storfer, 1990); 3) в среднем и пожилом возрасте (35–75 лет) на фоне снижения показателей психометрического интеллекта (за счет флюидных способностей) может наблюдаться рост реальной интеллектуальной продуктивности.

На наш взгляд, изучение интеллектуальных способностей с учетом принципа экологической валидности предполагает

¹ Работа выполнена при поддержке РФНФ (проект № 04– 06 – 00139 а).