

УДК 378

**ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ»
В ФИЛОСОФСКОЙ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ****Е.М. ЧЕБОТАРЁВА***(Полоцкий государственный университет)*

Представлен историографический анализ генезиса проблемы формирования интеллектуальной зрелости в философской, психолого-педагогической литературе. Дано определение интеллектуальной зрелости будущего учителя. Обоснована важность построения образования, базирующегося на разуме как высшем уровне интеллекта и как основе субъект-субъектной, диалогической методологии.

Ключевые слова: интеллектуальная зрелость, интеллектуальное развитие, структура интеллекта, психологическая модель интеллекта, субъект-субъектная методология.

Введение. В динамичном информационном XXI в. главным ресурсом выступает интеллектуальный потенциал страны. Интеллектуальное производство, интеллектуальное творчество, интеллектуальная собственность, борьба государств за преимущественное обладание интеллектуально одаренными людьми – свидетельства значимости интеллекта в современном обществе.

В этих условиях существенно изменяется роль высшей школы как важнейшего источника пополнения интеллектуальной элиты общества. Причем особую значимость приобретает формирование интеллектуальной зрелости будущего учителя. Именно учитель как самая массовая профессия требует наиболее высокого уровня подготовки, особенно в наше время, когда актуализируются социальные ожидания в отношении образования, рассматриваемого в качестве одного из ведущих факторов развития общества. Можно сказать, что если образование создает основу для эффективной экономики, то фундаментом самого образования является подготовка педагогических кадров. Современная система образования нуждается в педагоге нового типа – готовом к диалогу как взаимодействию личностно-ориентированных смысловых позиций. Интеллектуально зрелый учитель определяет состояние образования в обществе, облик современной молодежи и, в конечном итоге, влияет на успех идущих в стране преобразований.

Исследование интеллектуальной зрелости личности напрямую связано с пониманием сущности интеллекта, с процессом, механизмом его развития, формами и условиями существования.

Основная часть. *Философские представления о характере интеллектуальной деятельности человека* складывались на протяжении длительного исторического периода. Исследователи (В.Ф. Анурин, В.С. Библер, В. Дильтей, В.Ю. Крамаренко, Б.Г. Кузнецов, В.В. Орлов) рассматривают такие формы существования интеллекта, как здравый смысл, рассудок, разум.

Основу здравого смысла составляет опыт, усваиваемый каждым человеком в ходе социализации и помогающий приобрести элементарные сведения об окружающем мире, самом себе, установить очевидные закономерности. Однако здравый смысл не раскрывает внутренней причинности явлений. Мир, постигаемый с помощью здравого смысла, непроблематичен, воспринимается неоспоримо, как данный. Знание здравого смысла является сугубо практическим и не поднимается до уровня научного и философского осмысления действительности, в чем и выражается его ограниченность.

В философском знании, от античности до нового времени, вырабатывается ряд критериев различения рассудка и разума, отмечает В.Ю. Крамаренко в своей работе, посвященной истории человеческого интеллекта [1]. Первым философским критерием стало отношение к понятию. Так, античные философы показали доминирующую роль понятий в мышлении. Для деятельности в сфере понятий необходима особая, высшая степень мышления – разумность. Разум всегда рефлектирует и обретает способность познать сущность вещей. В практической деятельности основная роль принадлежит рассудку, т.к. он вносит однозначность и четкость в наши представления. Таким образом, если рассудок – способность рассуждения – познает все относительное, конечное, то разум, сущность которого состоит в целеполагании, открывает абсолютное и бесконечное.

В процессе дальнейшего развития философии в качестве критерия различения рассудка и разума было выдвинуто отношение к противоречию (Н. Кузанский, Дж. Бруно). Рассудок действует фрагментарно, мыслит вещи как единичные, изолированные. Разум способен преодолеть противоречие, мыслить вещи как процесс. Таким образом, именно в разуме воплощается неустанное беспокойство человеческого интеллекта, жажда познания [1].

Работы философов-материалистов XVII–XVIII вв. (Б. Спиноза, К. Гельвеций, П. Гольбах) интересны своим практическим подходом к проблеме. Они подчеркивают достоинства рассудка, прежде всего его способность к правильному течению мысли, идущей путем логических заключений, анализа эмпирических данных к верным выводам. Развиваясь в молодом возрасте, рассудок усваивает те принципы и догмы, которые воспитываются в нем учителями, внешней средой, авторитетами. Жесткая рассудочная матрица составляет фундамент человеческого характера. Рассудок, как деятельность самосохранения, полезен в политике, когда жизнь государства четко налажена. Однако в эпоху общественных потрясений рассудок инертен, и только разум находит верное решение в самых сложных и противоречивых ситуациях. Разум воплощает в себе высшие творческие возможности, его отличают изобретательность, смелое воображение. Деятельность разума, по их мнению, направлена на благо общества, его неотъемлемое свойство – гуманизм. Разум способен решать вопросы, скрытые от непосредственного видения, предвидеть будущее, ставить цели и указывать на необходимые средства их достижения [1].

В философии классического рационализма усиливается интерес к исследованию более совершенной формы мышления – разума. Так, по Канту, важнейшим свойством разума является его самокритичность, благодаря чему он имеет тенденцию к самосовершенствованию и не нуждается во внешних стимулах. Разум руководит деятельностью рассудка, ставя перед ним определенные цели – идеи разума. В виде идей разум предлагает человеку абсолютное знание, из которого, как из некоей первопричины, вытекает весь ряд явлений и объясняется вся их совокупность. Рассудок, побуждаемый разумом, стремится к абсолютному знанию. В процессе познания рассудок переходит от одного обусловленного опытом явления к другому, стремясь закончить этот ряд некоторым последним, абсолютным знанием. Но эта цель остается недостижимой для него, т.к. в мире опыта нет ничего безусловного. В своих выводах Кант приходит к мысли о том, что разум по своей природе противоречив и диалектичен. Однако то, что «разум, высшее судилище для решения всех споров, вынужден вступать в спор с самим собой» [2, с. 618] удручает философа, так как противоречит формальной логике и философии рассудка (метафизике), характерных для той эпохи.

Диалектик Гегель подверг критике метафизичность философии Канта, не способной увидеть истинное значение противоречий: «... мыслящий разум заостряет многообразие представления до противоположности. Лишь доведенные до крайней степени противоречия, многообразные моменты становятся деятельными и жизненными по отношению друг к другу и приобретают в нем ту отрицательность, которая есть имманентная пульсация самодвижения к жизненности» [3, с. 68]. Эти противоречия являются двигателями развития интеллекта, ведут к становлению личности, к полному самосознанию, самопознанию и внутренней гармонии.

Как мы видим, в немецкой классической философии получили развитие представления о примате в процессах познания целого над входящими в него частями. Согласно Канту, в суждениях нужно исходить из целого, т.к. только целое делает возможным суждения о значении и взаимном влиянии частей. Идеей целого разум обладает раньше знания частей, благодаря чему обеспечивается систематичность и связность рассудочных знаний. Разум архитектурен, т.к. все знания он рассматривает как принадлежащие к какой-либо системе. Соответственно, и метод философии, утверждал Кант, должен быть архитектурным, исходящим из принципа «от целого к части».

На первый план идея постепенной дифференциации исходного целого, идея развития познания от абстрактного и общего к конкретному выступает и в философии Гегеля, где всякий предмет определяется сначала в своей общности, затем разлагается на множественность разных моментов и через это саморазличение становится развитым целым. По Гегелю, начало всякого познания – это чистая чувственность, которая затем дифференцируется, расчленяется, вещи начинают выступать как совокупности разных свойств и отношений. Далее происходит упорядочивание данных свойств и отношений, установление родовидовых отношений. То есть суть работы рассудка – в анализе и выделении в многообразии явлений единства и выражении этого единства с помощью понятий в качестве закона.

Однако мышление не должно останавливаться на стадии рассудка – в абстрактности, быть формальным. Оно должно развиваться до конкретного мышления, разума, способного осознать возможность перехода явления в свою противоположность, отождествить форму и содержание. Логической формой деятельности разума является идея. Идея, по словам Гегеля, это действительность мысли, а все действительное есть воплощение идей. Таким образом, Гегель подошел к идее как совпадению понятия с объектом через практику, так как практикой человек доказывает объективную правильность своих идей. Момент перехода мышления в действительность, трактовка идеи как действительности, создаваемой в мышлении и необходимо предназначенной к тому, чтобы стать реальной действительностью через человеческую практику, были выражены в полной мере в ленинской цепочке: «От живого созерцания

к абстрактному мышлению и от него к практике – таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности» [4, с. 173].

С точки зрения диалектического материализма, процесс развития теоретического мышления предполагает взаимосвязь рассудка и разума. С рассудком связана способность строго оперировать понятиями, правильно классифицировать факты и явления, приводить знания в определенную систему. Опираясь на рассудок, разум выступает как творческая познавательная деятельность, раскрывающая сущность действительности. Посредством разума мышление синтезирует результаты познания, создает новые идеи, выходящие за пределы сложившихся систем знания, становится осознанно свободным, т.к. разум – это «... та универсальная независимость мысли, которая относится ко всякой вещи так, как того требует сущность самой вещи» [5, с. 7].

Рассмотренные нами подходы ученых к пониманию интеллекта как иерархической структуры нашли отражение на рисунке 1.



Рисунок 1. – Структура интеллекта

Таким образом, интеллект представляет собой иерархическую структуру, включающую в себя ряд уровней: здравый смысл, рассудок, разум. Каждая область интеллектуального пространства оказывается вписанной в другое, более глубокое пространство, завершающееся высшей формой человеческого интеллекта – разумом. Выделенные уровни работают дифференцированно, находясь в сложных диалектических взаимоотношениях друг с другом. Следует подчеркнуть, что указанные этапы развития разума закономерны и имеют место не только в фило-, но и онтогенезе разума. Следовательно, их понимание и использование является определяющим в деле воспитания человека.

Философские аспекты проблемы интеллектуального развития личности являются методологической основой анализа исследуемого феномена в психологической науке. Для нашего исследования особый интерес представляют: системно-структурный подход к интеллекту и интеллектуальному развитию (М.А. Холодная), анализирующий особенности внутрискруктурной организации интеллекта, которые предопределяют его системные свойства; а также принцип системной дифференциации (Н.И. Чуприкова), предполагающий, что развитие происходит внутри некоторого исходного целого, которое, усложняясь, развивает внутри себя свои составные элементы и уровни, и, соответственно, становится все более внутренне расчлененным и дифференцированным.

Структура интеллекта М.А. Холодной описана в терминах состава и строения ментального (умственного / когнитивного) опыта. Интеллект представляет собой иерархию ментальных структур на уровне когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта. Ментальные структуры являются носителями интеллектуального развития. Механизмы интеллектуального развития личности связаны с процессами, идущими в пространстве индивидуального ментального опыта и характеризующими его перестройку и обогащение, следствием чего является рост индивидуальных интеллектуальных способностей. То есть интеллектуальные способности выступают в качестве производных по отношению к особенностям устройства ментального опыта конкретной личности [6].

Психологическая модель интеллекта, иллюстрирующая особенности его структурной организации с точки зрения состава и строения ментального опыта субъекта, представлена на рисунке 2.

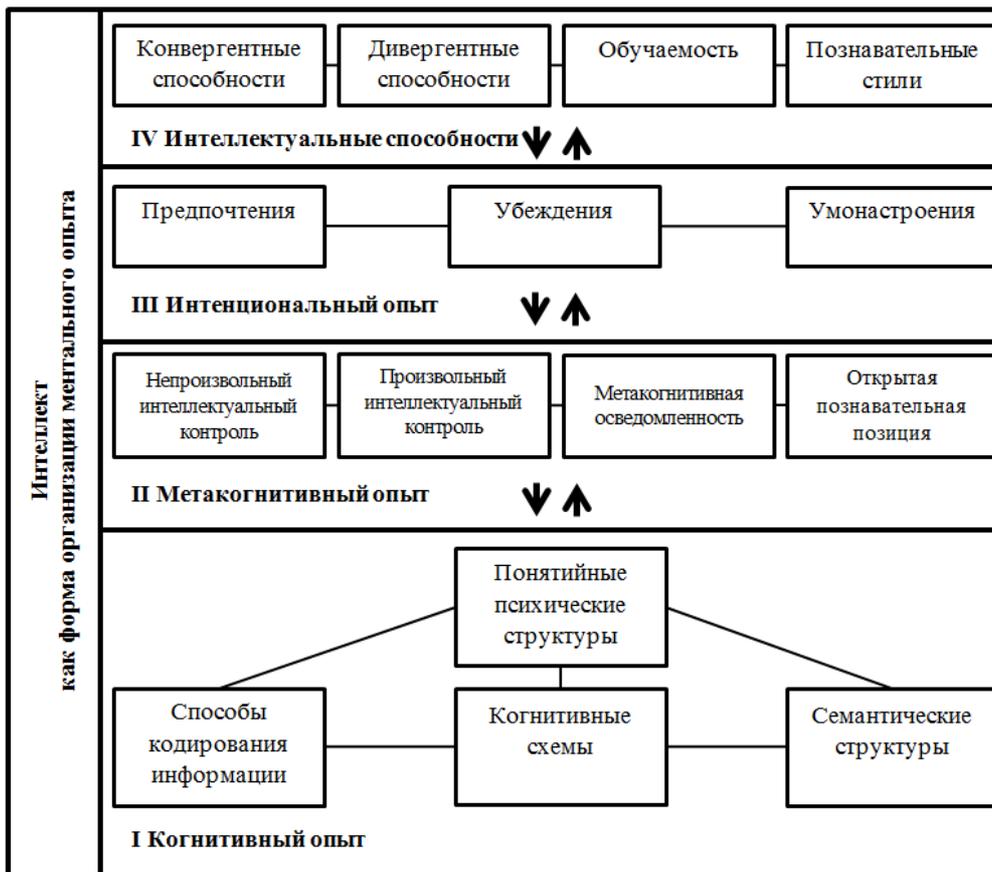


Рисунок 2. – Психологическая модель интеллекта

На наш взгляд, модель устройства интеллекта М.А. Холодной дает адекватную психологическую интерпретацию философским понятиям рассудка и разума, вскрывающим многогранность и сложность интеллекта, показывающим внутренний импульс его движения и направление развития.

Так, когнитивный опыт – это ментальные структуры, обеспечивающие хранение, упорядочивание и преобразование информации, способствуя тем самым воспроизведению в психике познающего субъекта устойчивых, закономерных аспектов его окружения. Причем, понятийные структуры являются результатом интеграции базовых когнитивных механизмов переработки информации (способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические структуры) и принимают активное участие в организации всех других форм ментального опыта. Соответственно, чем выше уровень сформированности понятийных структур, тем значительнее влияние понятийного мышления на устройство и функционирование индивидуального интеллекта. Сформированность понятийных структур лежит в основе субъективного чувства устойчивости и инвариантности окружающего мира [6, с. 110–127]. Уровню когнитивного опыта соответствует рассудок.

Однако интеллектуальное развитие предполагает не только совершенствование аналитических когнитивных механизмов переработки информации. На основе синтеза и координации аналитических процессов формируются интегральные метакогнитивные механизмы интеллектуальной саморегуляции, представленные на рисунке 2 в виде непроизвольного и произвольного интеллектуального контроля, метакогнитивной осведомленности и открытой познавательной позиции. Данные ментальные структуры предполагают, по мнению М.А. Холодной, способность к целеобразованию, планированию, прогнозированию, принятию решений, метапознанию, синтезированию разных познавательных позиций в условиях диалога, к преодолению противоречий, к рефлексии – а что это, как не свойства разума. Напомним, что в свете историко-философского развития понятия «интеллект» разум есть высшая его форма, «стабильная благодаря постоянному самоконтролю и самокритике система самоорганизующегося мышления» [1, с. 102].

В философской литературе подчеркивается, что разум находит непосредственное воплощение в активной творческой деятельности на благо общества. Познающая личность, создавая себя своим трудом, благодаря собственной активности, переходит от субъективности в сферу объективного, осознает

свое единство с объективным всеобщим духом (Гегель), обществом. Соответственно, в модели интеллекта М.А. Холодной психологической основой интеллектуального творчества является интенциональный опыт в виде предпочтений, убеждений и умонастроений, определяющими направленность и избирательность индивидуальной интеллектуальной активности.

Структурные характеристики интеллекта определяют «тип репрезентирования отображаемой ситуации (то, как человек видит, понимает и интерпретирует происходящее)» [6, с. 117]. М.А. Холодная различает объективированные репрезентации, строящиеся в соответствии с логикой самих вещей, и субъективированные репрезентации, где доминирует логика субъекта, определяемая его потребностями, переживаниями, психологическими защитами, социальными ориентациями и т.п.

В связи с этим остановимся еще на одном принципиальном положении, высказанном М.А. Холодной. Внутренние ментальные структуры – это субъектные образования. Вместе с тем, только благодаря им, через механизмы реконструирования и категоризации опыта, перевода информации с одного «языка» репрезентирования на другой (вербальный, визуально-пространственный, предметно-практический) достигается инвариантное воспроизведение объективных закономерностей окружающего мира. Следовательно, «интеллектуальная деятельность оказывается тем в меньшей степени субъективированной, чем в большей мере представлено в ней субъектное начало в виде развернутого структурированного и интегрированного когнитивного пространства индивидуального интеллекта, которое и отвечает за полноту и глубину порождаемых субъектом умственных образов» [6, с. 127].

Н.И. Чуприкова в своей работе «Умственное развитие: Принцип дифференциации» интерпретирует данное высказывание в том смысле, что «чем больше развиваются внутренние структуры интеллекта, тем больше объективированные репрезентации вычлняются из состава субъективированных, в которых объективные и субъективные моменты представлены более слитно, менее расчлененно» [7, с. 363]. Соответственно, можно говорить о «дифференциации исходно более ранних, более субъективированных репрезентаций, которая тем больше выражена, чем более развиты внутренние когнитивные структуры интеллекта» [7, с. 363]. Н.И. Чуприкова делает вывод, что показателем уровня развития когнитивных структур, согласно всеобщему принципу системной дифференциации, является степень их внутренней дифференцированности. Причем, этот показатель применим и для оценки возрастного развития когнитивных структур интеллекта, и для оценки их индивидуальных различий на каждом определенном уровне возрастного развития.

Значимым для нашего исследования является также вывод Н.И. Чуприковой о том, что важнейшим условием и механизмом дифференциации когнитивных структур у человека является речевое общение. Язык, по выражению немецкого философа К.-О. Апеля, – это «всеобщая артикуляция мира», и, усваивая язык, человек усваивает и эту артикуляцию, для полноценного интеллектуального развития, по образному выражению П. Олерона, «ребенок должен купаться в языке, быть насыщенным им» [7, с. 424].

Содержание принципа системной дифференциации применительно к интеллектуальному развитию детализируют оппозиции Х. Вернера (синкретичность – дискретность, диффузность – расчлененность, неопределенность – определенность, ригидность – подвижность, лабильность – стабильность), указывая на единое общее дифференцирующее направление развития содержания познавательных процессов, их структуры и поведенческих проявлений. По Вернеру, интеллектуальное развитие (а также всякое подлинное обучение) состоит в реорганизации поведения в терминах возрастающей дифференциации и интеграции [8]. Причем именно способность к тонкой дифференциации информации, т.е. способность преодолевать включающий контекст, аналитически вычлняя из него элементы только нужной релевантной информации, находить новое в привычных ситуациях, составляет ядро интеллекта, т.к. если психические содержания синкретичны, а структуры глобально-диффузны, то невозможны высокие уровни синтеза, обобщения, абстракции.

Аналогичные идеи о закономерностях развития есть и у Г. Марфи, выделившего три типа целостности в процессе их развития: 1) диффузная целостность, для которой характерна глобальная, недифференцированная активность; 2) дифференцированная целостность, отличающаяся выделенностью составляющих ее частей, каждая из которых функционирует более или менее автономно; 3) интегрированная целостность, достигающаяся тогда, когда дифференцированные части находятся в состоянии стабильной, разнонаправленной взаимозависимости [9].

Таким образом, можно сделать вывод, что переход к каждой последующей стадии интеллектуального развития происходит не через разрушение или замену предшествующих форм когнитивного функционирования, а на основе их сохранения в преобразованном виде в структуре интеллекта на новой стадии развития. Следовательно, интеллектуальные структуры зрелого интеллекта – это особый, интегрированный тип целостности. Отсюда сложность и многообразие его когнитивного состава, показанные М.А. Холодной.

Понимание сути различий между такими уровнями интеллекта, как рассудок и разум является основополагающим и для системы образования. Как отмечает В.Г. Белинский, «говоря о воспитании, мы несколько не отступили от своего предмета, начавши говорить о различении рассудка и разума. Понимание этого различия должно быть краеугольным камнем в плане воспитания, и первая забота воспитателя должна состоять в том, чтобы не развивать в детях рассудка за счет разума, и даже обратить все свое внимание только на развитие последнего, тем более, что первый и без особых усилий возьмет свое» [10, с. 370].

Формирование у учащихся в процессе обучения рассудочно-эмпирического мышления является обязательным компонентом развития их интеллекта, т.к. «рассудочность» с необходимостью входит в более развитые формы мышления, придавая его понятиям четкость и определенность. Однако задача состоит в том, чтобы найти такие пути обучения, при которых рассудок становился бы моментом разума, а не приобретал главенствующей роли – рассудок входит в разум, но разум рассудком не исчерпывается.

Разум же развивается при обучении и воспитании, требует активного, осознанного участия самого человека, так как всегда предполагает критику устоявшихся мыслей, застывших понятий, абстракций рассудка, а их труднее привести в движение и постичь как процесс, чем данные чувственности (Гегель). Разум формирует динамичный образ мира, без жестких границ между предметными областями, устанавливающий связи научных данных с культурными традициями, объединяющий знания и чувства. Разум оживляет формально-рассудочные схемы данными опыта, придает рассуждению жизненность, помогает человеку обрести непредвзятое, самостоятельное видение действительности. Поэтому разум предполагает диалогичность, рефлексивность, самокритичность, самовоспитание, а также совершенствование всего окружающего и действие на благо общества.

Следовательно, для построения образования, основанного на разуме как высшем уровне интеллекта человека, предметно-содержательных принципов мало. Должна быть затронута вся структура сознания личности, ее интеллектуально-творческий потенциал.

Обсуждая пути создания инновационной модели педагогического образования, Н.К. Сергеев, мнение которого мы разделяем, подчеркивает, что «*обучение и воспитание как грани целостности образовательного процесса различаются как значение и смысл*» [11, с. 72]. Значение можно представить, объяснить, доказать, передать другому, т.к. оно универсально, стандартизировано для всех. *Значение соответствует рассудочному уровню. Смысл же субъективен и порождается, по словам Д.А. Леонтьева, не значением, а жизнью. Смысл соответствует уровню разума.* Другими словами, «далеко не все, что мы знаем и умеем, может быть выражено эксплицитно и передано ученикам в форме, допускающей контроль и квалитетические оценки. Причем имплицитное, «личностное» знание (М. Полани), которое индивид в значительной мере формирует сам на основе практического опыта профессиональной деятельности и социальных взаимодействий, зачастую составляет самую ценную часть его интеллектуального багажа. Некоторые знания и компетенции могут передаваться только в форме личностного знания (М. Полани)» [12, с. 34].

Таким образом, ошибочно полагать, утверждает Н.К. Сергеев, что педагогический процесс – это некая объективистская конструкция, предполагающая, что образовательные технологии может реализовать любой учитель, а его собственный личностный мир при этом не особенно важен. Целостность педагогического процесса является субъектно обусловленной, зависящей от интеллектуально-творческого потенциала педагога. Поэтому педагогические исследования должны отвечать не только на вопрос: что делать педагогу, но и на вопрос: как и каким быть? С каким ресурсом войти в образовательный процесс? [11, с. 72]

Следовательно, личностный, ценностно-смысловой опыт, составляющий содержание личностно-развивающего образовательного процесса, может быть актуализирован только посредством диалогического отношения педагога и воспитанника. В диалоге как способе межсмыслового взаимодействия педагога и воспитанника заключено основание целостности и эффективности личностно-развивающего образовательного процесса [11, с. 72].

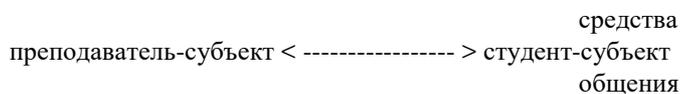
Среди многочисленных объяснений исследователями смысла диалога в культуре выделяются два основных направления. Для одного направления характерно понимание диалога как способа изложения материала, обмена информацией. Такое устоявшееся, но недостаточно учитывающее специфику употребления диалога положение, фиксируется и в специальной справочной литературе. Так, в «Философском энциклопедическом словаре» диалог трактуется как «особый вид философской литературы, раскрывающий философскую тему в инсценированной беседе нескольких лиц» [13, с. 740]. Для исследователей другого, философско-антропологического направления (М. Бубер, В.С. Библер, В. Дильтей,

М.С. Каган, М.Г. Качурин, С.Ю. Курганов, Л.М. Лузина), диалог не только средство, но и цель воспитания, развитие определенного типа личности и сферы межсубъектных отношений.

Рассмотрим, как данные трактовки диалога реализуются в педагогическом процессе.

Если диалог – это способ изложения материала, обмена информацией, то структура коммуникации участников педагогического процесса является асимметричной: преподаватель – информация – студент. Так, преподаватель-субъект передает предметную информацию, а студенту достаточно ее принять, понять и в соответствии с усвоенными постулатами поступать. Студент в данном случае является объектом, пассивной в информационном смысле личностью-«приемником». Его активность направлена на способ усвоения полученной информации и на форму проверки (зачет, экзамен) того, как усвоились сведения. Следовательно, в процессе коммуникации информация однонаправлена, а структура сообщения монологична. Коммуникативное общение направлено ко всем обучаемым и ни к кому конкретно. Мир такого урока С.Ю.Курганов называет миром «ничьих мыслей», «ничьих слов». Подобным образом сообщенная информация не имеет тенденции к наращиванию, наоборот, количественно сокращается.

Радикально меняется положение, когда структура активности студента в педагогическом процессе симметрична, т.е. когда информация адресуется друг другу при учете индивидуального своеобразия каждого, что и способствует совместной выработке результирующей информации:



«Во взаимоотношениях субъектов нет никакой принципиальной привилегии, – отмечает С.Л. Рубинштейн. – Поэтому отношения между различными частными «я» обратимы. Теоретически не существует никакого преимущества для вот этого, данного «я». Мое отношение к другому предполагает и отношение другого ко мне: «я» такой же другой для того, которого я сперва обозначил как другого, и он такой же «я» (исходная точка системы координат), как «я» [14, с. 336]. Подобный диалог сегодня можно назвать гуманистической формой взаимодействия людей, поскольку все его участники находятся в позиции равноправных субъектов.

Заключение. Таким образом, выявление гуманистических принципов педагогического диалога предоставляет педагогике реальную возможность на смену субъектно-объектной, монологической, «рассудочной» методологии выдвинуть субъектно-субъектную, диалогическую, основанную на разуме как высшем уровне человеческого интеллекта. В логике последней личность является носителем культурных ценностей, в которых диалог не сводится к вербальным актам, а включает в себя определенные акты поведения, вариативность мышления, рефлексии. Диалогизм разрушает эгоцентрический, субъективированный взгляд на мир, наделяет человека способностью обсуждать проблемы с самим собой в условиях существования множества точек зрения, что делает его более восприимчивым к состояниям своего собственного ума. Именно в процессе диалога человек может приблизиться к истине, поскольку истина, знание, ценности не передаются как вещь, а самоактуализируются и раскрываются в сознании участников диалога.

М.А. Холодная отмечает, что в связи с постепенной трансформацией парадигмальных основ современной психологии и педагогики в направлении признания человека субъектом и инициатором собственной активности, возможен новый взгляд на природу интеллекта, а именно с точки зрения явления интеллектуальной зрелости.

Интеллектуальную зрелость будущего учителя мы рассматриваем как универсальную интегративную динамическую характеристику его интеллектуальной сферы, целостно отражающей широту познавательных интересов, устойчивую ориентацию на интеллектуально-нравственные ценности, развитый критически-рефлексивный стиль мышления, обеспечивающие способность генерировать идеи, ставить и творчески решать профессиональные теоретические и практические задачи, проявлять целеустремленность к постоянному самообразованию и профессиональному росту.

Повышение уровня интеллектуальной зрелости студента-будущего учителя – одна из важнейших задач, требующих особого внимания в системе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кант, И. Сочинения. В 6 т./ И. Кант ; под общ.ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. – М. : Мысль, 1964. – Т. 3. – 799 с.

2. Гегель, Ф. Наука логики. В 3 т. / Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1971. – Т. 2. – 248 с.
3. Ленин, В.И. Философские тетради / В.И. Ленин // Полн. собр. соч. – Т. 29. – С. 173.
4. Маркс, К. Сочинения. В 30 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Госполитиздат, 1955. – Т. 1. – 699 с.
5. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
6. Крамаренко, В.Ю. Интеллект человека / В.Ю. Крамаренко, В.Е. Никитин, Г.Г. Андреев. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. – 263 с.
7. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации / Н.И. Чуприкова. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
8. Werner, H. Comparative psychology of mental development / H. Werner. – N.Y. : Intern. Univ. Press, 1957.
9. Murphy, G. Personality: A biosocial approach to origins and structure / G. Murphy. – N.Y. : Basic Books, 1966.
10. Белинский, В.Г. Полное собрание сочинений. В 13 т. / В.Г. Белинский. – М., 1953. – Т. 2. – С. 370.
11. Сергеев, Н.К. Педагогическое образование: поиск инновационной модели / Н.К. Сергеев // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 66–72.
12. Андреев, А.Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. – № 3. – 2014. – С. 30–41.
13. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф.Ильичев [и др.]. – М. : Сов. Энцикл., 1983. – 840 с.
14. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

Поступила 24.04.2018

HISTORIOGRAPHIC ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF INTELLECTUAL MATURITY IN THE PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

E. CHEBOTAREVA

The article presents a historiographic analysis of intellectual maturity in the philosophical, psychological and pedagogical literature. The definition of a future teacher's intellectual maturity is given. Emphasis is put on building an education based on Reason as the highest level of intelligence and the basis of subject-subject, dialogic methodology.

Keywords: *intellectual maturity, intellectual development, structure of intelligence, psychological model of intelligence, subject-subject methodology.*