

ГЛАВА 3. ИНТЕЛЛЕКТ И СОЦИАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ

В психологии интеллекта существует не очень хорошая, но довольно распространенная традиция — обрывать исследование развития интеллекта на возрасте где-то в 17—18 лет. Основание этой традиции можно понять: показатели людей по тестам интеллекта перестают расти примерно в этом возрасте. Проблема заключается, однако, в том, что реальные жизненные достижения начинаются в подавляющем большинстве случаев намного позже этого возраста. Эти реальные жизненные достижения, вероятно, так же зависят от среды, как и психометрические показатели, обсуждавшиеся в предыдущей главе. Однако как следует из предшествующего материала, средовое влияние распространяется через целую систему каналов, неодинаково воздействуя даже на интеллект и креативность. Следовательно, нет оснований считать, что характер средовых воздействий на реальные достижения будет полностью совпадать с тем, что описан в предыдущей главе.

В начале этой главы будет затронута проблема вундеркиндов, поскольку их порой блестящие, а иногда трагические судьбы в самой яркой и концентрированной форме выражают противоречия перехода одаренности в талант, то есть способностей в реальные жизненные достижения. При рассмотрении этой проблемы будет применен метод анализа индивидуальных случаев (case study), наиболее подходящий для столь редкого явления, как вундеркинды. Затем будут проанализированы специфические трудности, связанные с высоким интеллектом.

Вундеркинды

Вундеркинд — это не просто одаренный ребенок, это ребенок талантливый в том смысле, что он (иногда, хотя и реже, — она,

например, французская поэтесса Мину Друэ) обладает не только потенциалом, но и демонстрирует выдающиеся достижения. Правда, эти достижения почти никогда не бывают культурно значимыми¹. В этом смысле талант, которым обладают вундеркинды в детстве, может быть назван инфантильным. Трагическое разочарование ждало многих вундеркиндов, которые не смогли развить в себе вторичный, взрослый талант.

В европейской культуре Нового Времени интерес к детям с выдающимися способностями ярко выражен. Особенно хорошо известна жизнь Моцарта. В этой главе, однако, будут рассматриваться вундеркинды, которые проявили себя в сфере науки и техники, а не искусства.

Яркий пример — Блез Паскаль (1623 – 1662), который был не просто вундеркиндом, но, возможно, самым феноменальным образцом ранней одаренности из когда-либо известных. Хилый, легко возбудимый, болезненный от рождения, он был изолирован отцом от языков и математики, которым обучали дочерей. Но, живя в одном с ними доме, слушая их разговоры, он так быстро впитывал знания, что к четырем годам не только читал и писал, но и с необыкновенной легкостью производил в уме сложные вычисления.

Сестра Блеза Жильберта вспоминала, что ее брат, как только пришел в возраст, когда начал говорить, обнаружил признаки необыкновенного ума, особенно в своих репликах, которые подавал удивительно кстати, а также в замечаниях о природе вещей, что всех изумляло.

Как-то — Блезу было 9 лет — он услышал за обедом звук, издаваемый посудой при ударе, и, не удовлетворившись объяснением отца, несколько дней экспериментировал, стуча по разным предметам. Итогом стал «Трактат о звуках», вывод которого состоял в следующем: звук возникает от сотрясения частиц ударяемого предмета, эти сотрясения достигают нашего уха через воздух, сила звука пропорциональна размаху колебаний, тон — частоте колебаний вещества.

Стоило отцу рассказать сыну о существовании геометрии и о принципах построения фигур, как воображение ребенка

¹ За редкими исключениями, типа Артюра Рембо, стихи которого, написанные до 18 лет, поставили его в число наиболее крупных поэтов Франции.

заработало с такой силой, что несколько дней спустя, еще ничего не зная о геометрии, он вторично ее изобрел, самостоятельно дойдя до 32-го предложения первой книги Евклида: сумма углов треугольника равна двум прямым. Когда же в руки двенадцатилетнего Блеза попали учебники, через считанные месяцы он уже превзошел своего учителя — отца.

С тринадцати лет Паскаль на равных участвовал в заседаниях кружка Мерсенна, который объединял лучших французских математиков того времени. Он проявил ранние способности не только в математике, но и в гуманитарных науках.

Свой интеллектуальный путь Паскаль характеризовал так:

«Я потратил много времени на изучение отвлеченных наук, но потерял к ним вкус — так мало они дают знаний. Потом я стал изучать человека и понял, что отвлеченные науки вообще чужды его натуре и что, занимаясь ими, я еще хуже понимаю, каково мое место в мире».

К чему бы ни прикоснулся гений этого человека, везде — крупнейшие открытия и изобретения. Французский Архимед, он заложил основы гидростатики, попутно изобретая гидравлический пресс. Он придумал счетную машину, альтиметр, определил массу воздуха, разрабатывал методы обучения языку, достиг невиданных высот в физике и математике.

С 17 лет Паскаль не помнил ни одного дня, когда бы он был совершенно здоров. Тридцати девяти лет от рождения он умер от старости.

По-видимому, удивительные ранние достижения Паскаля могут быть объяснены пересечением трех факторов. Во-первых, действительно выдающимися интеллектуальными способностями. Во-вторых, высококультурной атмосферой дома и восторженной поддержкой семьи. В-третьих, ранним биологическим развитием, которое, к сожалению, сопровождалось столь же необычно ранним старением.

Паскаль может быть отнесен, несмотря на болезненные страдания и раннюю смерть, к вундеркиндам с удачно сложившейся творческой судьбой в том смысле, что ему удалось стать одним из наиболее крупных европейских мыслителей. Судьба же многих других выдающихся детей сложилась совсем по-другому.

Мы рассмотрим две плеяды вундеркиндов, сформировавшихся с промежутком почти в век и выражающих особые культурные и социальные условия своего времени, но при этом оказывающихся в чем-то удивительно сходными.

Джордж Биддер, Церах Колбурн, Джон Стюарт Милль и Карл Витте появились на свет в течение 6 лет — с 1800 по 1806 год. Однако их одаренность была разной, по-разному сложились и их судьбы.

Джордж Биддер (1806 — 1878) родился в небольшом английском городке в семье каменщика. С раннего возраста у него были замечены способности к счету в уме: все началось с того, что он в возрасте 6 лет смог точнее матери и двух старших братьев посчитать цену поросенка определенного веса. Это стимулировало в нем интерес к счету, подкреплявшийся небольшими денежными поощрениями зрителей.

В 9 лет он уже гастролировал по Англии, побывав у Королевы, герцогов Кентского и Сассекского, лорда-мэра Лондона и т. д. Ему, например, потребовалась всего одна минута, чтобы правильно решить следующую задачу, предложенную королевским астрономом сэром Вильямом Хершелем:

Свет преодолевает за 8 минут расстояние в 98 миллионов миль от Солнца до Земли. На каком расстоянии от Земли расположена ближайшая неподвижная звезда, если свет от нее на той же скорости идет 6 лет и 4 месяца, принимая 365 дней и 6 часов в каждом году и 28 дней в месяце?

К тому моменту, когда он уже мог осуществлять головокружительные вычисления, Биддер не умел еще читать и писать. Вообще в детстве он получил лишь элементарное образование. Он сам развил методы счета в уме. Например, по его собственным словам, для вычисления 279×373 он сначала умножал 200×300 ($= 60000$), добавлял туда 200×70 ($60000 + 14000 = 74000$), затем 70×300 ($+ 21000$), 70×70 ($+ 4900$), 70×3 ($+ 210$), 9×300 ($+ 2700$), 9×70 ($+ 630$) и 9×3 ($+ 27$), что дает в результате 104067.

Выдающиеся успехи юного Биддера привлекли спонсоров. Когда ему было 9 лет, группа выдающихся профессоров Кембриджа проэкзаменовала его и направила на свои деньги в хорошую школу неподалеку от Лондона.

В этой школе, однако, ему не удалось долго продержаться — начались новые гастроли. Все же в 13 лет богатый шотландский адвокат Генри Джердин оплатил ему подготовительные занятия в Эдинбургский университет, куда Биддер и поступил в возрасте 14 лет, что, впрочем, в то время не было исключением.

Биддер стал одним из крупнейших инженеров своего времени. Им построены многочисленные железные дороги, доки, корабли, мосты, акведуки, виадуки, системы очистки воды, телеграфные коммуникации. Он стал основателем телеграфной компании Electric Telegraph Company, а также Президентом Института Гражданских инженеров.

Из внимательного анализа биографии Биддера психология одаренности может извлечь для себя много полезного.

Во-первых, инфантильный талант Биддера, скоростной счет, представлявший не культурную ценность, а составлявший основу для представления, шоу, имел возможность развиваться, поскольку подкреплялся средой. Биддер описывает, что на раннем этапе, еще до начала гастролей, он частенько демонстрировал свои способности соседу священнику, который давал ему за это небольшие монетки. Гастроли создавали еще более мощное подкрепление для совершенствования его мастерства.

Анализ жизни вундеркиндов показывает, что наличие раннего подкрепления необычных способностей — типичная черта их жизни. Подкрепление это возможно в «детоцентричном», по выражению В. Н. Дружинина, обществе. Необходимо, чтобы необычные способности детей вызывали восторг или хотя бы удивление у взрослых.

История Биддера демонстрирует как интерес к интеллектуальной одаренности в начале XIX века, так и направление этого интереса. Сегодня о случаях эстрадных выступлений детей с выдающимися счетными способностями не слышно. Подкрепление основано либо на возможности устроить представление для публики (чаще для детей из бедных семей), либо на интересе родителей (что в большей степени характерно для образованных и обеспеченных семей).

Во-вторых, на примере Биддера хорошо виден принцип, который столь же характерен для становления инфантильного таланта, сколь и таланта взрослого. Этот принцип заключается в выработке метода, благодаря которому выдающиеся достижения становятся возможными. Биддер не просто тренировался

в счете, а разработал целую серию методов разложения чисел, с помощью которых только и можно было добиться такой скорости счета. Эта выработка метода, своего рода машины, которая, раз возникнув, позволяет достигать интеллектуальных результатов в каждом новом случае, и составляет самую суть таланта. Одаренность не просто «превращается» в талант, она позволяет создать мыслительную машину, основу компетентности человека.

Решение интеллектуальных задач основано всегда на серии приемов, которыми необходимо овладеть, чтобы достичь успеха в умственной работе.

В-третьих, взрослый, вторичный талант Биддера возник на совершенно иной базе, чем его инфантильный талант. Способность быстрого счета в уме, инженеру, конечно же, не вредна, однако она не составляет важной части успеха. То, что роднит инфантильный и взрослый таланты Биддера, — это одаренность, лежащая в их основе. Его ранний талант, хотя и не связанный с поздним, был проявлением одаренности, которая в дальнейшем помогла ему стать выдающимся инженером. Нет оснований считать, что стимуляция этого раннего таланта непосредственно способствовала успеху взрослого Биддера. Ранний талант сыграл другую роль — он помог выйти на дорогу в жизни, привлечь спонсоров.

В-четвертых, примечательна внешняя помощь, которую удалось получить Биддеру. Нашлось сразу несколько частных лиц, которые были готовы оказать поддержку мальчику. В этом плане инфантильный талант сыграл положительную роль в жизни Биддера. Маловероятно, что Биддер при всех своих способностях смог бы выйти на столь хорошую дорогу в жизни, не поддержи в нем его ближайшее окружение его интереса к счету.

Не всегда, однако, инфантильный талант и его поддержка позволяют вступить на твердый жизненный путь. Церах Колбурн (1804 – 1839) родился в американском городе Вермонте на два года раньше Биддера. Как и Биддер, Колбурн рано продемонстрировал необычайные вычислительные способности. В возрасте 6 лет, проведя несколько недель в начальной школе, он смог мгновенно умножить 13 на 97, дав правильный ответ — 1261. В 7 лет для того чтобы правильно определить количество часов в 38 годах 2 месяцах и 7 днях, ему потребовалось всего 6 секунд. Хотя не известны описания Колбурном того, как ему

удавались столь головокружительные вычисления, все же не приходится сомневаться, что и здесь дело не обошлось без специальных приемов. Например, семилетний мальчик, решая последнюю задачу, скорее всего, заранее знал, сколько часов в году и месяце, хотя и в этом случае скорость решения не может не вызывать удивления.

Колбурн также стал выступать с демонстрацией своих способностей и у него также нашлись спонсоры, готовые оплачивать обучение. Колбурн и Биддер один раз встретились, когда первому, вероятно, было 14 лет, а второму — 12. При этом обнаружилось, что каждый имеет свой предпочитаемый класс задач. Так, Колбурн обладал необычайным мастерством в разложении чисел на простые множители. В этом он не только далеко превосходил Биддера, но и очень рано внес определенный вклад в математику. В 9 лет он был одним из первых математиков, установившим, какие из некоторых больших чисел являются простыми.

Получив образование, Колбурн, однако, не смог добиться творческих успехов. На разных этапах своего жизненного пути он занимался астрономическими вычислениями; преподавал литературу, а также новые и классические языки; был актером и священником. Его жизнь, закончившаяся в тридцатипятилетнем возрасте, прошла несчастливо и в бедности, без сколько-нибудь заметного вклада в мировую культуру.

Что же предопределило успех Биддера и неудачу Колбурна? Вряд ли кто-нибудь из современных психологов возьмется дать точный ответ на этот вопрос. Безусловно, в обоих случаях речь идет о детях с незаурядными способностями. В обоих случаях эти способности реализовались в инфантильном таланте. Но если Биддер развил в себе также и взрослый талант, то Колбурн этого сделать не смог.

Наиболее правдоподобными выглядят три гипотезы. Первая состоит в том, что виной неудаче Колбурна — склад его ума. Современная когнитивная психология, однако, не предоставляет в наше распоряжение таких понятий для описания способностей, которые бы позволили объяснить, почему человек может достичь больших результатов в детском счете и не достичь их в инженерном деле. Наиболее разработанное понятие — интеллект — фактически является одномерным. Развитые счетные способности, по-видимому, предполагают хорошее

развитие интеллекта. Однако он же, по распространенному в современной психологии мнению, является и условием успеха в инженерном деле.

Другая гипотеза: Колбурна подвели особенности его личности. Хотя такая возможность не исключена, у нас нет свидетельств в ее пользу. Нет никакой информации о том, что характер Колбурна был в чем-то патологичным или хотя бы неуравновешенным.

Третья гипотеза относит разницу в успешности вундеркиндов на счет среды. Хотя оба они благодаря поддержке сумели получить высшее образование, не исключено, что для дальнейшей творческой деятельности это была еще недостаточная поддержка внешних обстоятельств. Действительно, про Биддера известно, что большую роль в его судьбе сыграла дружба с сыном известного английского инженера Стивенсона. У Колбурна таких благоприятных обстоятельств не было.

Если в двух предыдущих случаях речь шла о детях, не имевших специальной интеллектуальной стимуляции от их семей, то два следующих примера, напротив, интересны тем, что ясно показывают возможную роль родителей в раннем интеллектуальном развитии их детей.

Джон Стюарт Милль (1806 – 1873) — известный английский философ: логик, политэконом, этик и психолог — был сыном Джеймса Милля (1773 – 1836), разностороннего мыслителя, известного своими книгами «История Индии» и «Анализ феноменов человеческого ума» (1829). Джон Стюарт превзошел Джеймса как по известности, так и масштабу своих идей, однако ранний период становления сына прошел под необычайно сильным воздействием отца, о чем мы узнаем из «Автобиографии» Джона Стюарта Милля.

Отец начал обучать Джона Стюарта греческому языку в 3 года, в 8 — латыни. Отец заставлял его спрашивать о каждом неизвестном иностранном слове, несмотря на то, что это приводило к непрерывным остановкам работы Джеймса Милля над его «Историей Индии».

Отец постоянно поощрял чтение Джоном Стюартом книг, в число которых, однако, входили не столько специально детские, сколько исторические. Специально поощрялись книги, изображающие энергичных людей, справляющихся с необычными обстоятельствами и преодолевающих трудности. С особым

восторгом юный Милль читал «Робинзона Крузо». Утром перед завтраком отец с сыном выходили на прогулку, во время которой Джон Стюарт должен был пересказывать содержание прочитанного, пользуясь сделанными заметками.

Отец был очень требователен и порой суров. Джону Стюарту приходилось, например, практиковаться в написании стихов, что у него плохо получалось и вызывало неудовольствие. Однажды под влиянием Гомера он попытался (без особого успеха, по его сообщению) сочинить что-нибудь в этом роде. Когда порыв мальчика иссяк, отец заставил его продолжать это занятие уже в обязательном порядке. Нелегко давалось Джону Стюарту и обучение арифметике.

Все же отец, в противоположность учебной практике того времени, не столько загружал память Милля, сколько стремился развить его способность к пониманию и мышлению. «Все, что могло быть обнаружено при помощи мышления, сообщалось мне только после того, как я истощал попытки достичь его сам» — сообщает Джон Стюарт (Mill, 1971, p. 35) и продолжает: «Ученик, с которого не спрашивают ничего, что он не может сделать, никогда не делает все, что может».

В своих научных трудах Джон Стюарт Милль во многом продолжал идти путями своего отца, но внес большую гибкость и широту. Джеймс Милль был известен как жесткий ассоцианист, сводивший все закономерности сознания к законам ассоциаций, «интеллектуальной физике». Джон Стюарт тоже выступил сторонником ассоцианизма, но в значительно усовершенствованной форме. Так, работу человеческого ума он выводил не из закона ассоциации, а из надындивидуальных логических структур.

Он также ввел идею «ментальной химии», подчеркивая этим, что соединение элементов сознания может дать результат, принципиально отличающийся от исходных продуктов, как, например, вода отличается от составляющих ее водорода и кислорода. Кроме того, младший Милль рассматривал очень широкий круг проблем — логику, политэкономия, мораль, воспитание, — реализуя в этих областях психологистский подход и выдвигая на первый план законы ассоциации.

Книга «Логика», появившаяся в 1843 году, принесла тридцатилетнему Джону Стюарту всеевропейскую славу. Под воздействием идей Милля сформировался ряд психологических

концепций, например, теория «бессознательных умозаключений» Г. Гельмгольца. Испытал большое влияние идей Милля и В. Вундт, бывший, как и Г. Гельмгольц, учеником И. Мюллера.

Детство Джона Стюарта Милля разительно отличается от того, что досталось на долю его современников Биддера или Колбурна. Будучи рожден в интеллигентной семье, Милль с детства занимался науками, получал серьезное образование, а не выступал с интеллектуальными фокусами. Общим между ними, однако, является то, что окружение стимулировало их интеллектуальную активность, хотя и в весьма разных формах. Если стимуляция развития Милля заключалась в раннем приобщении к наукам, то следующий пример показывает другой педагогический подход: раннее обогащение жизненного опыта.

В 1800 году в семье пастора Карла Витте родился мальчик, которого тоже называли Карлом. Отец поставил перед собой цель дать своему сыну наилучшее воспитание: «Я хотел воспитать из него человека в самом благородном смысле этого слова. В той степени, в какой я мог достичь этого в данных обстоятельствах и насколько это позволяли мои знания и опыт, он должен был быть прежде всего здоровым, сильным, активным и счастливым молодым человеком, и в этом, как всем известно, я преуспел» (Witte, 1975, 63 – 64).

Витте начал применять свои воспитательные методы, когда сын был еще младенцем. Мать и отец носили маленького Карла по всем 10 комнатам дома, лестнице, саду, конюшне, сараю, указывая на все предметы от большого до маленького, ясно и полно называя их и подталкивая мальчика к повторению слов. Если тому удавалось назвать правильно, его ласкали и хвалили. Если же нет, ему говорили холодным тоном: «Карл еще не умеет произносить такое-то слово!» Методы пастора начала XIX века удивительно напоминают приемы, используемые сегодня психологами — последователями Вильяма Фаулера.

Витте стремился к максимальному обогащению опыта своего сына: он водил его на концерты, в драматические и оперные театры, зоопарки. Особое значение придавалось игре с самого раннего возраста. Витте считал, что любой объект может стать игрушкой, главное — научить ребенка играть с ним.

Когда Витте решил, что сын готов к усвоению навыков чтения (тому было 3 года), он купил 10 комплектов немецких букв и изобрел специальную семейную игру. Отец, мать и сын

садились на ковер, где были перемешаны все буквы. Затем одна буква вынималась и передавалась из рук в руки, причем каждый должен был называть ее. За несколько пятнадцатиминутных сеансов мальчик без труда выучил все буквы. Тогда отец стал учить маленького Карла читать слоги и слова. В один момент, сочтя, что сын потерял интерес из-за чрезмерного продвижения, старший Витте на время прекратил занятия до того момента, когда сын сам высказал интерес.

Старания пастора не прошли даром. К шестнадцатилетнему возрасту Карл Витте-младший уже имел две докторские степени. В дальнейшем он сделал карьеру известного профессора филологии. Наибольшую известность получили его работы о Данте, в частности книга «О непонимании Данте».

Итак, судьбы четырех вундеркиндов, почти ровесников, сложились очень по-разному. Но во всех случаях сам феномен необычно ранних достижений возник благодаря сочетанию двух факторов — способностей и стимулирующего влияния среды, в первую очередь семьи. У двоих детей, Биддера и Колбурна, их ранний, инфантильный талант (скоростной счет) не имел отношения к их взрослой деятельности. Милль и Витте уже с детства занимались тем, что в дальнейшем стало их профессией. На долю Витте в детстве выпало больше мягкой поддержки, на долю Милля — родительских требований. Если мы сопоставим жизнь этих детей с теми вундеркиндами, которые родились примерно век спустя, картина становится еще более многомерной.

В 1909 году в знаменитый американский Гарвардский университет поступили пять подростков, которые с полным правом могли быть названы вундеркиндами. Судьбы их всех известны и сложились по-разному. Жизнь одного, Седрика Хаутона, оказалась очень короткой — он умер до окончания университета. Трое сделали видную карьеру в совершенно разных областях: Норберт Винер стал крупным математиком, основателем кибернетики; Адольф Берли, который в детстве был наиболее социализированным из всей плеяды, сделал карьеру успешного адвоката, в частности, был помощником госсекретаря США в администрации Франклина Рузвельта; Роджер Сешонс стал известным композитором. Пятый, Вильям Сидис, не добился каких-либо заметных успехов и умер в 46 лет, прожив довольно несчастную жизнь.

Особенно показательным оказывается сравнение Норберта Винера и Вильяма Сидиса, которые удивительно сходны по семейной истории и ранней биографии, но абсолютно противоположны по творческим итогам своей жизни. Их отцы, Лео Винер и Борис Сидис, были евреями, выходцами из России, иммигрировавшими в США в 1880-х годах, сделавшие там неплохую карьеру и имевшие весьма честолюбивые планы в отношении своих детей.

Когда Норберт достиг семилетнего возраста, его отец оказался не удовлетворен всеми возможными вариантами школ и решил заняться его обучением сам. В своей книге «Бывший вундеркинд» Норберт Винер так описывает воспитательные методы отца: «Он начинал разговор в тоне легкой беседы. Это длилось ровно до того момента, как я совершал первую математическую ошибку. Тогда любезный и любящий отец превращался в кровного мстителя. Первое предупреждение о моем непреднамеренном преступлении заключалось в чрезвычайно ясно и с придыханием сказанном «Что!», и если я тут же не подчинялся, он приказывал: «Делай это заново!» (Wiener, 1953).

Борис Сидис написал собственную книгу, которая называлась «Обыватель и гений». Книга эта, выпущенная, когда тринадцатилетний сын автора уже третий год был студентом Гарварда, встретила неоднозначную реакцию, обусловленную, по-видимому, в значительной мере ее критическим настроением в отношении существующей образовательной системы.

Воспитательные методы Сидиса кажутся более гуманистическими, чем методы Винера. Возможно, это иллюзия, обусловленная источниками нашего знания. О воспитании Винера рассказал его сын в автобиографической книге, а о воспитании Бориса Сидиса мы судим по его собственным словам.

Так или иначе, в своей книге Сидис призывал не забывать об интеллектуальных потребностях ребенка в возрасте 2–3 лет. Как и любой другой орган, писал Сидис, мозг нуждается в функционировании, он не должен испытывать интеллектуальное голодание. Для этого нужно развивать интерес к интеллектуальной активности и любовь к знаниям. Однако ни в коем случае нельзя принуждать ребенка. Он будет идти вперед сам, получая удовольствие от интеллектуальной деятельности, как он получает его от игр и физических упражнений. Если произвести сопоставление с вундеркиндами вековой давности, то методы

Сидиса кажутся более похожими на подход Витте, в то время как Винер действовал скорее в стиле старшего Милля.

В 11 лет Норберт Винер поступил в Тафтс Колледж, в 14 — окончил его и поступил в Гарвардский университет, где в 18 получил ученую степень доктора математики. Вильям Сидис, который был на 3 года моложе Винера, продемонстрировал еще более ранние достижения, поступив в тот же Гарвард в одно время с Винером, то есть в возрасте 11-ти лет.

Оба мальчика страдали от отсутствия социальной компетентности и физической неловкости. У обоих были сложные отношения с прессой. Винер испытывал досаду на докучливых репортеров, лишь усиливавших его изоляцию в своей среде, и научился, по его словам, водить очередного репортера по университетскому кампусу таким образом, чтобы его напарнику не удалось сделать фотографию в выгодном ракурсе.

Более юному и тем самым заметному Сидису пришлось сталкиваться с вещами похуже. Так, когда одиннадцатилетний Сидис заболел гриппом через несколько дней после того, как прочитал в Гарварде двухчасовую лекцию о четырехмерных телах, в газете Нью-Йорк Таймс появилось следующее сообщение:

«...юный Сидис, замечательный мальчик из Гарварда, удивительный продукт новой улучшенной системы образования, испытал срыв от чрезмерной работы и находится в состоянии нервной прострации, серьезно волнуя семью и друзей... [метод, примененный в его образовании,] фатально плох и его изобретатель переживает нечто худшее, чем просто неудачу» (цит. по Wallace, 1986, 69).

Атмосфера не слишком благожелательного интереса была, конечно, нелегка и для Сидиса, и для Винера. Другая проблема заключалась в отношении с сокурсниками, точнее, в отсутствии этих отношений. Дело было не только в разнице в возрасте, а еще и в том, что исключительно интенсивные занятия в детстве лишили мальчиков возможности приобрести достаточный социальный опыт. Винер неоднократно замечает в автобиографических книгах, что был не вполне адекватным в отношениях с другими людьми и неприятным в общении подростком и молодым человеком.

По автобиографическим книгам Винера мы знаем, что начало его собственно научной карьеры не было легким. Из-за недостаточной компетентности в общении происходили конфликты с коллегами. Научные успехи вначале были не очень впечатляющими. Винер указывает как на серьезное стрессующее обстоятельство на то, что от вундеркинда ожидают либо ошеломляющего успеха, либо ошеломляющей неудачи. Сам же бывший вундеркинд считает разумным ожидать скромного и спокойного успеха.

Все же постепенно произошла адаптация. Появились крупные научные результаты, стало приходиться признание. С годами Винер занял одну из лидирующих позиций в американской математической науке.

Хуже сложилась судьба у Сидиса. У него развилось отвращение к занятиям математикой. Не добившись никаких научных результатов, он стремился к тому, чтобы о нем поскорее забыла публика. В 46 лет он умер в неизвестности.

Случай Винера особенно интересен, поскольку о годах его раннего развития, обучения в университете и вступления в науку мы знаем из его автобиографических трудов.

Интересно сопоставить семейную ситуацию вундеркиндов с анализом средового влияния на способности, проведенным в предыдущей главе. Вундеркинды, которые получили особую стимуляцию от семей (Джон Стюарт Милль, Карл Витте, Норберт Винер, Вильям Сидис и т. д.), были обычно старшими детьми в семье, а часто — единственными сыновьями. Это вполне совпадает как с выводами эмпирических исследований, показавших более высокий в среднем интеллект старшего ребенка, так и с данными о семьях, воспитавших крупных ученых.

Другая черта, однако, кажется характерной именно для семей вундеркиндов. Наиболее активным в воспитательном отношении родителем во всех рассмотренных нами случаях был отец, а не мать. Напрашивается сопоставление с двумя рассмотренными в предыдущей главе фактами. Исследования обычно фиксируют «материнский эффект», то есть большее влияние матери на интеллект ребенка, что, как отмечалось ранее, было отнесено В. Н. Дружининым на счет большей эмоциональной близости матери к ребенку.

Большая активность отца в воспитательном отношении может приводить к подавлению ребенка, снижению его мотивации.

вадии достижения. Возможно, что это обстоятельство — один из ключей к пониманию проблемы вундеркиндов. С раннего возраста они оказались в необычной обстановке с очень высоким уровнем интеллектуальных требований. Эти требования, с одной стороны, стимулируют их активные занятия и рост компетентности. С другой стороны, они формируют специфический, акцентуированный тип личности с необычайно высокими притязаниями, крушение которых приводит к самоуничтожительному отношению. «Я то преисполнялся невероятным самомнением и страшно гордился своими талантами, то ... проникался сознанием собственного ничтожества и впадал в мрачное уныние при мысли о терниях и ухабах, которые ожидали меня на бесконечно долгом пути, заранее предопределенном моей из ряда вон выходящей образованностью» (Винер, 1967, с. 11 – 12).

В этом плане во взрослом состоянии у вундеркиндов может оказаться больше проблем на пути реализации их потенциала, чем у людей с равными способностями, но более обыкновенным детством. Примечательно, что ни Джон Стюарт Милль, ни Норберт Винер, добившиеся больших творческих успехов в жизни, не захотели повторить на своих детях эксперименты, которые поставили на них их отцы.

Систематизируя рассмотренные выше биографии, можно выделить типичные этапы жизненного пути вундеркиндов.

1. *Латентный* этап, на котором талант еще не проявлен, хотя уже начали свое действие как внутренние (способности), так и внешние (например, семья) факторы, обуславливающие формирование таланта. Возрастные границы этого этапа могут быть различными, но в случае интеллектуальных вундеркиндов он примерно может быть сопоставлен с тем, что у нас обычно называется дошкольным детством (от 0 до 7 лет).
2. *Демонстративный* этап начинается с того момента, когда обнаруживается удивительный талант ребенка. Это и есть то время, когда вундеркинд является вундеркиндом. Типичный возраст для начала этого этапа составляет 7 лет, хотя может быть и значительно меньше. Например, Моцарт был известен уже в 3 года. Заканчивается этот этап с наступлением раннего

взрослого возраста во время расставания с детством. Около 15 лет достижения уже перестают рассматриваться как детские. Инфантильный талант уже перестает рассматриваться как талант. Человек должен либо развивать в себе новый, взрослый талант, либо постепенно переходить в разряд посредственностей, что, собственно, и составляет сущность следующего этапа.

3. Этап *выравнивания* не бросается в глаза исследователю, поскольку не является столь ярким, как предыдущий. Однако он является принципиально важным для понимания судьбы вундеркиндов. В этот период инфантильный талант перестает играть свою роль в жизни. Вундеркинд оказывается на том же уровне достижений, что и другие его способные сверстники, которые, однако, не были столь блестящими в детстве. Происходит выравнивание по отношению к молодым людям своего возраста. В то же время притязания и личностные особенности, связанные с необычной биографией, остаются. Человек должен, основываясь на своих способностях, выйти на новый уровень творчества. Типичный возраст прохождения этого периода для интеллектуальных вундеркиндов — с 15 до 25 лет. После этого происходит стабилизация либо в продуктивной творческой жизни, либо в депрессии от разбитых надежд.
4. Этап *творчества* или депрессии является еще одним ярким периодом жизни бывших вундеркиндов. Он характеризуется чрезвычайно выраженной поляризацией. Бывшие вундеркинды редко идут по пути среднего успеха. Отсутствие ярких творческих достижений почти всегда означает для них личностную трагедию. Вундеркинды, не реализовавшие себя во взрослой жизни, редко живут долго. Впрочем, и для творческих людей эмоционального плана возраст от 37 до 45 лет часто оказывается роковым (Дружинин, 1995).

Кроме биографических, существуют и клинические исследования вундеркиндов. Дэвид Фелдман (Feldman, 1986) описал пять случаев чрезвычайно раннего развития. Наиболее выдающийся

случай из всех известных в научной литературе представляет мальчик по имени Эдам, который с возраста трех с половиной лет наблюдался Фелдманом. К этому возрасту Эдам умел читать и писать, говорил на нескольких иностранных языках, изучал математику и сочинял музыку для гитары.

О более раннем периоде его жизни известно только со слов его родителей, которые, возможно, что-то преувеличили, однако во всех случаях открывающаяся картина поражает воображение. При рождении мальчика педиатр отметил его большую неврологическую зрелость. В возрасте трех месяцев Эдам начал говорить, причем не только слова, но и предложения. В шесть месяцев он вступал в достаточно сложные диалоги, а к своему первому дню рождения читал простые книги.

Отец Эдама — профессор естественных наук — и мать — психотерапевт, — по словам Фелдмана, создали вокруг ребенка чрезвычайно стимулирующую обстановку, полную игрушек, различных обучающих материалов и книг.

Проблема клинических наблюдений вундеркиндов заключается в их чрезвычайной длительности. Требуется не меньше 20 лет, чтобы хоть как-то понять, что выходит из чудо-ребенка. Кроме того, постоянно встает вопрос клинического метода (о его объективности) и этическая проблема возможности оглашения результатов. Последнее особенно существенно в отношении тех детей, у которых проявление особых способностей сменяется трудным периодом. Здесь можно вспомнить страдания Сидиса и Винера от нетактичности прессы.

Все же с этими поправками наблюдения автора показывают те же проблемы, что и выявленные методом биографического анализа. Сконцентрированные на интеллектуальном развитии старшего (а чаще — единственного) сына (дочки — существенно реже), очень активные родители, трудный личностный склад — вот характерные черты современного российского чудо-ребенка. В некоторых случаях это поздний ребенок, иногда — второй, хотя при этом обычно должен быть большой промежуток времени после рождения первого.

Впрочем, в противоположность тому, что было выявлено при биографическом анализе, «первую скрипку» в воспитании часто играет мать. Возможно, это особенность либо российской семьи, либо времени, снизившего за последние один-два века лидерскую роль мужчины в семье. Более вероятным кажется

второе, поскольку от зарубежных коллег, работающих с вундеркиндами, тоже приходится слышать об особой роли матерей в стимуляции этих детей. Хотя статистические оценки жизненного успеха вундеркиндов затруднены, все же биографический анализ — при обнаружении характерного семейного паттерна у ребенка с выдающимися способностями — дает основание предсказывать ему непростой период жизни в раннем взрослом возрасте.

Итак, с поправкой на большую вариативность феномена общий диагноз может быть поставлен следующим образом: вундеркинд = способности × сверхстимулирующая среда. Способности являются довольно стабильным свойством человека. Так, корреляция психометрического интеллекта в 5–7 и 17–18 лет составляет $r=0,86$, а для возрастов 11–13 и 17–18 лет — $r=0,96$ (Moffit, Caspi, Harkness, Silva, 1993). В этом плане бывшие вундеркинды имеют шансы на успех в зрелом творчестве. Однако сверхстимулирующая среда в детстве может обернуться серьезными проблемами. Поэтому больше шансов оказывается у людей, которые обладают большими способностями, однако имели обычное детство и особо стимулирующую и благоприятную среду в раннем взрослом возрасте — в период профессионального становления.

Биографический анализ жизни выдающихся людей подтверждает такое предположение. У большинства великих ученых в детстве отмечались хорошие способности. Однако в основном они были «мягкими» вундеркиндами, то есть их способности не проявлялись в исключительно драматических формах.

Так, Блез Паскаль часто сравнивают с его современником Рене Декартом (1596–1650). Декарт не был столь блестящим ребенком, как Паскаль, хотя и отличался хорошими способностями. Из-за учебных успехов и слабого здоровья он был освобожден от утренних занятий в колледже Ла Флеш, в результате чего у него появилась привычка проводить в постели время до полудня.

Хотя и Паскаль, и Декарт внесли большой вклад в европейскую науку и философию, а создание таблицы о рангах ученых — занятие безнадежное, все же влияние Декарта на последующее развитие как философии, так и математики и физики оказалось существенно большим.

Двое детей профессора университета из Глазго Джеймса Томсона были вундеркиндами. Особенно выдающимся в детстве, как это и следовало ожидать, был старший, которого, как и отца, звали Джеймсом. Еще подростком он получил несколько призов и стал в конце концов выдающимся инженером. Однако значительно большая поздняя слава пришла к его младшему брату Вильяму, который больше известен под присвоенным ему за заслуги титулом лорда Кельвина. Лорд Кельвин — один из наиболее крупных физиков XIX века.

Анализ биографий вундеркиндов приводит к выделению двух этапов стимуляции, двух толчков в интеллектуальном развитии человека. Первый толчок происходит в детстве и исходит главным образом от семьи. Если способности ребенка велики, а толчок очень сильный, ребенок имеет шанс развить инфантильный талант и превратиться в вундеркинда. Второй толчок относится к периоду профессионального становления. Семья оказывает здесь лишь опосредованное влияние — через те личностные особенности, которые были заложены в детстве. Именно этот период оказывается решающим.

Преыдущая глава была посвящена механизмам первого толчка, то есть тому, как среда, окружающая ребенка в детстве, влияет на формирование его способностей. В этой главе будет рассмотрена проблема второго толчка, позволяющего превратить способности в социально ценный талант.

Личностные проблемы одаренных

Любопытный феномен заключается в расхождении данных клинических наблюдений и исследований, привлекающих статистические методы. Клинические психологи обычно констатируют наличие у одаренных серьезных личностных проблем, а статистические исследования этого не подтверждают.

Наличие у одаренных детей специфических проблем стало общим местом в психологической литературе. Так, Н. С. Лейтес (Лейтес, 1996, с. 219) пишет о случаях, когда «поначалу энтузиаст школьных занятий, одаренный ребенок предпочитает болеть, лишь бы не посещать уроки, начинает ненавидеть домашние задания». И далее: «У ребенка с ранним умственным расцветом возникают специфические трудности и во взаимоотношениях

с соучениками. Нередко одноклассники, особенно к началу подросткового возраста, активно отторгают от себя такого ученика, дают ему обидные прозвища» (Лейтес, 1996, с. 220).

В то же время у одаренных детей есть и дополнительные возможности справиться с трудностями. Интеллект выступает в качестве ресурса совладающего поведения.

Исследования с наличием контрольных групп и привлечением статистических методов обработки результатов в целом не выявляют более значительных проблем одаренных детей в сравнении с их одноклассниками.

Крупное лонгитюдное исследование одаренных детей провела в Великобритании Джоан Фримен. В 1974 году она начала работать с группой из 70 детей от 5 до 14 лет, чьи родители сотрудничали с британской Национальной Ассоциацией Одаренных Детей. На каждую девочку приходилось примерно 2 мальчика. Были также подобраны две контрольные группы по принципу попарного соответствия: каждому ребенку из экспериментальной группы (ЭГ) соответствовал ребенок из контрольной (КГ), который был такого же возраста, пола, социального происхождения и посещал тот же класс школы. Разница заключалась в том, что дети из КГ1 имели такой же показатель по тесту Равена, как и дети из экспериментальной группы. При подборе КГ2 показатели интеллекта не учитывались. Всего исследование, таким образом, затрагивало 210 человек. Через 10 лет (в 1984 году) было проведено повторное обследование, а в 2001 году Фримен подвела итоги 27 лет развития.

Группы отличались установками матерей. В ЭГ матери значимо чаще занимали видные профессиональные позиции (high-level occupations) и при этом были менее довольны своим образованием. Они больше участвовали в воспитании детей, чем отцы, но при этом и матери, и отцы оказывали большее давление на своих детей в отношении учебы, чем это происходило в других группах. Родители этой группы чаще жаловались на школу, а дети были хуже адаптированы, имели меньше друзей, чаще признавались «трудными» и имели нервные расстройства: плохой сон и координацию, расстройства сна, астму и т. д. Эти дети имели более низкие оценки, чем представители КГ1, хотя при этом чаще характеризовались как одаренные.

Однако при сопоставлении результатов вне разделения на группы выяснилось, что интеллект никак не связан с эмо-

циональными проблемами, адаптацией и числом друзей в школе. Не было выявлено и связи с физическим развитием, хотя подтвердился стереотип — более интеллектуальные дети чаще носят очки!

Фримен пишет: «Публикация этих результатов вызвала гнев людей, чей опыт в ассоциации для одаренных детей убедил их, что одаренные обречены на эмоционально трудную жизнь. Мне казалось странным, что мои результаты о нормальном эмоциональном развитии одаренных были столь неблагоприятно встречены» (Freeman, 2001, 20).

При повторных обследованиях были выявлены некоторые отличия наиболее интеллектуальных субъектов. Одно из них касалось способности к концентрации и отражено в таблице 3.1.

Довольно любопытные особенности выявил самоотчет о памяти. С интеллектом повышается память на факты, но ухудшается память на людей.

Более интеллектуальные дети испытывают большее давление дома. При этом их родители реже оценивают их как ленивых, а они сами себя — чаще.

Одним из вариантов идеи об особых личностных проблемах одаренных детей является теория диссинхронии когнитивного и эмоционального развития. Выше уже обсуждалось, что диссинхрония существует внутри интеллектуального развития — одни когнитивные функции у одаренных развиваются более интенсивно, чем другие. В работах Жан-Шарля Террассье (Terrassier, 1999) обсуждается и другой аспект: несоответствующая уровню интеллектуального развития инфантильность одаренных.

Таблица 3.1.

Коэффициент интеллекта и способность к концентрации, по Дж. Фримен

IQ	Концентрация (часов)
144	4 и более
138	3
131	2
124	1

Распространенным примером диссинхронии является слабое развитие мелкой моторики у некоторых интеллектуально одаренных детей в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. Мелкая моторика, как известно, является важнейшим компонентом развития письма, то есть условием успешного освоения правописания в младших классах. В результате в младших классах школы некоторые интеллектуально одаренные дети оказываются слабо успевающими, а их особые возможности и потребности — невостребованными. У них теряется учебная мотивация, и может развиться стойкое отвращение к школе. Другим, менее распространенным, но еще более драматичным примером диссинхронии является дислексия (то есть слабое развитие речи) у некоторых одаренных детей. Биографические данные донесли до нас сведения о великих людях, страдавших в детстве расстройствами речи: Микеланджело, Р. Бернс, О. Роден, А. Эйнштейн, У. Черчилль. Понятно, что проблемы с речевым развитием сильно затрудняют ребенку возможность учиться со своими сверстниками. Далее включается тот же механизм: низкая успеваемость — потеря учебной мотивации — невостребованность способностей — утрата интереса к школе — уход в свои проблемы. Считается, что по этому механизму часто происходит образование случаев так называемой «скрытой одаренности». Скрытой называется такая одаренность, которая не проявляется в высокой школьной успеваемости или каких-либо других явных достижениях ребенка или подростка и не является очевидной для тех, кто ребенка окружает — семьи, учителей, сверстников. Более того, дети, обладающие такого рода одаренностью, часто бывают просто неуспевающими. Так, П. Торранс сообщает драматические цифры, согласно которым 30% детей, отчисляемых из школ за неуспеваемость, составляют одаренные. Один из наиболее известных примеров — А. Эйнштейн, в 15 лет исключенный из гимназии.

Все же следует признать, что речь в основном не идет о том, что одаренные дети менее развиты в личностном плане, чем их сверстники. Просто их личностное и социальное развитие не столь стремительно, как интеллектуальное.

Так, в исследовании Е. В. Битюцкой и Е. И. Худобиной (Битюцкая, Худобина, 2000) была выявлена слабая положительная корреляция ($r = 0,25$) между интеллектом и социометрическим статусом ребенка в первом классе школы. Значительно

большая корреляция ($r = 0,88$) наблюдалась между социометрическим статусом ребенка и отношением учителя. Возможно, корреляция обусловлена соотношением в области средних значений интеллекта, а после определенных значений она исчезает.

В среднем одаренные дети по меньшей мере не уступают сверстникам и в физическом развитии. Исследование детей с КИ, превышающим 150 (Kincaid, 1971), выполненное в Лос-Анджелесе, показало, что они начали ходить и говорить чуть раньше нормы. Девочки немного опередили мальчиков в отношении начала ходьбы и достаточно существенно (в среднем на полтора месяца) в отношении речи.

Одаренные дети достаточно часто начинают читать в раннем возрасте. Так, в исследовании Джоан Фримен 105 одаренных детей со средним КИ 161 было показано, что 2/3 этих детей умели читать простые фразы в возрасте до 5 лет (Freeman, 1976).

Что же касается письма, то оно, по-видимому, не зависит от общего развития интеллекта. Вообще, раннее развитие письма встречается значительно реже, чем раннее развитие чтения (Auzias, Casati, Cellier, Delaye, Verleure, 1977).

Итак, можно подвести промежуточные итоги. С одной стороны, личностные особенности могут способствовать или препятствовать реализации потенциала одаренности. С другой стороны, не вполне ясным остается вопрос о том, влечет ли за собой одаренность специфические личностные акцентуации и проблемы. Исследования не обнаруживают статистически значимого увеличения личностных проблем у одаренных людей. В то же время сообщения клиницистов и биографические данные о вундеркиндах все же свидетельствуют о таких проблемах. Следующие исследования позволяют уточнить наши знания по этим вопросам.

Личностные особенности и социальная адаптация

Связь личностных проблем с одаренностью была проанализирована нами также на материале Московского интеллектуального марафона, о котором речь уже шла выше. Для этого данные личностного опросника были сопоставлены с интеллектом и креативностью школьников, а также их показателями на олимпиаде.

При построении шкал личностного опросника использовался метод факторного анализа. Факторизация матриц ответов испытуемых проводилась по каждому классу отдельно. На основе сопоставления данных по трем классам было выявлено 5 факторов (шкал) и отобраны те пункты опросника, которые имеют высокие нагрузки на факторы во всех трех классах.

Выделены следующие шкалы:

1. Одиночество (7 вопросов).
2. Состояние (ситуативная тревожность). (7 вопросов).
3. Фрустрация (5 вопросов).
4. Тревожность (5 вопросов).
5. Сензитивность (4 вопроса).

Названия шкалам давались исходя из их содержания и с опорой на названия изначальных шкал, которые были взяты из сборника тестов.

Проверка консистентности шкал проводилась путем корреляции каждого пункта с общим баллом по шкале. Проверялись значимость и размер корреляций пунктов с общим баллом, а также выполнение условия, чтобы корреляции внутри шкалы были выше корреляций шкал между собой. Корреляция каждого вопроса со шкалой составляла в среднем $0,5 - 0,7$ при уровне значимости $p < 0,01$. Корреляции шкал между собой колеблются от незначимых до $0,4$, что допустимо, учитывая высокие корреляции внутри шкал.

Корреляции интеллекта и креативности со всеми шкалами опросника для мальчиков и девочек 9–11 классов оказались весьма низкими и в большинстве не значимыми. Из 60 корреляций лишь 3 достигли пятипроцентного уровня значимости, что в точности соответствует математическому ожиданию для случайных данных (3 — это 5% от 60).

Далее было проанализировано направление взаимосвязи переменных по незначимым, но все-таки не нулевым коэффициентам корреляции. Все корреляции, меньшие, чем $0,1$, были исключены из анализа. Подсчитывалось общее число положительных и отрицательных корреляций интеллекта и креативности со шкалами опросника отдельно для мальчиков и девочек. У интеллекта было обнаружено 7 отрицательных и одна положительная корреляция с личностными проблемами у мальчиков

и 10 отрицательных и 3 положительных — у девочек. У креативности с личностными проблемами оказалось в целом больше положительных корреляций, чем отрицательных: 8 против 2 у мальчиков и 3 против 4 у девочек.

Итак, анализ показывает, что существуют некоторые тенденции взаимосвязи переменных, причем эти тенденции различны для интеллекта и для креативности. Корреляции личностных шкал с интеллектом имеют в основном отрицательный характер, а с креативностью — положительный. Таким образом, повышение интеллекта не только не вызывает дезадаптацию, но, скорее, хотя и не очень выражено, способствует повышению адаптации. Слабая тенденция к дезадаптивности наблюдается при повышении креативности.

Можно, однако, предположить в духе теории «оптимума интеллекта», что зависимость между интеллектом и адаптацией не является линейной. Согласно этой теории, повышение интеллекта до определенного оптимального уровня способствует повышению адаптации, однако после превышения этого уровня (оцениваемого обычно в 125–155 баллов КИ) дальнейшее повышение интеллекта приводит к нарушению контактов с другими людьми и нарастанию проблем.

Если эта теория верна, то на нашей (состоящая в большинстве из весьма интеллектуальных людей) выборке не следует ожидать корреляций между интеллектом и личностными проблемами, но следует ожидать U-образной зависимости: в нижней части выборки с повышением интеллекта проблемы должны уменьшаться, а в верхней — возрастать.

Для проверки этой гипотезы была осуществлена статистическая обработка двух типов. Во-первых, были построены диаграммы рассеяния для интеллекта и баллов опросника для всех классов. Во-вторых, выборки испытуемых были разделены на две части по уровню интеллекта.

Оба способа проверки не подтверждают гипотезы оптимума интеллекта. Диаграммы рассеяния не обнаруживают признаков наличия точек перегиба кривых связи интеллекта и баллов опросника. При разделении выборок на две части также не обнаруживается тенденций к проявлению отрицательных корреляций в нижней группе и положительных — в верхней.

Можно ли на основании полученных данных полностью отвергнуть гипотезу о том, что высокий интеллект порой является

фактором дезадаптации? Точнее было бы сказать, что можно отвергнуть гипотезу о дезадаптивности интеллекта у академически успешных учащихся. В нашу выборку не вошли те, кто переживает неудачи в школе. На основании наших данных нельзя отрицать, что среди таких детей более высокий интеллект может повышать риск дезадаптации. Все же и это последнее утверждение достаточно сомнительно на фоне результатов, получаемых в таких работах, как, например, лонгитюд Фримен.

Аналогичным образом были обработаны результаты относительно креативности. Вновь, как и в случае интеллекта, корреляция тестового показателя оригинальности с баллами личностных шкал не достигает значимых показателей. Однако в отличие от случая интеллекта эти корреляции имеют в основном положительные значения. Другими словами, хотя связь оригинальности с личностными проблемами по результатам нашего исследования не оказывается высоко достоверной, как тенденция она оказывается положительной: у креативных людей есть тенденция к несколько большему числу личностных проблем.

Как и в случае интеллекта, признаков наличия U-образной зависимости у креативности и баллов личностных шкал не выявлено. Гипотеза об «оптимуме креативности» для наших испытуемых должна быть отброшена.

Следующим шагом работы стало исследование связей личностных проблем с показателями олимпиадных достижений, и здесь значимые связи были обнаружены. Мы отталкивались от описанной выше закономерности связи показателей интеллекта и математических достижений в виде диапазона. При этом оказывается, что высокому уровню интеллекта могут соответствовать как высокие, так и низкие достижения.

В группе детей с высоким интеллектом у мальчиков 10 и 11 классов обнаружены значимые положительные корреляции математических достижений на марафоне со шкалой одиночества нашего опросника (0,42* и 0,3* соответственно). Таким образом, источником личностных проблем оказывается не интеллект как таковой, а большие вложения в академические занятия.

Наши результаты, с одной стороны, хорошо согласуются с существующими исследованиями, но с другой — дополняют их. Эти исследования неоднократно показывали, что в целом уровень проблемности детей отнюдь не имеет тенденции повышаться с ростом интеллекта. То же самое выявлено и в нашем

исследовании. Однако с этих позиций непонятными остаются известные феномены неловкости и асоциальности, о которых сообщается в отношении многих вундеркиндов. В анализе этой проблемы важную роль могут сыграть зависимости, обнаруженные у высокоинтеллектуальных мальчиков, между достижениями по математике и одиночеством.

Поскольку корреляционная зависимость сама по себе не позволяет оценить направление причинно-следственных связей, возможно два типа объяснений полученных данных. При первом типе объяснения в качестве причины выступает уровень математических достижений, точнее, степень погружения подростка в математику. Высокие достижения на олимпиаде требуют больших вложений времени и сил со стороны школьника, что сказывается на его социальных контактах.

Другое возможное объяснение может основываться на обратном представлении о причинно-следственной связи. Тогда можно предположить, что высокие математические достижения основываются дополнительно к интеллекту на особой личностной черте, которую можно трактовать как, например, шизоидность. Можно предположить, что эта черта способствует одновременно как нахождению нетривиальных идей, так и возникновению отчуждения от других людей. Такая гипотеза может найти обоснование в ряде описанных выше фактов о связи шизоидности с творческим мышлением.

Первое объяснение представляется более правдоподобным. Во-первых, с этой позиции более понятной представляется разница между девочками и мальчиками. Мальчики вообще показывают по математике более высокие результаты и вкладывают больше усилий. Отсюда ясно, что для них следует ожидать и большей выраженности проблемы одиночества в случае высоких математических показателей. Если бы, однако, дело заключалось в шизоидности как личностной черте, то степень проявления одиночества следовало бы в равной степени ожидать для мальчиков и для девочек. Во-вторых, как отмечалось выше, корреляция оригинальности с одиночеством оказывается крайне незначительной. В то же время шизоидное свойство «выделения латентных признаков» является коррелятом тестовой оригинальности, то есть способности к выявлению тех признаков предметов, на которые не обращает внимания большинство испытуемых.

Все вместе взятое приводит нас к ясному заключению: сам по себе высокий интеллект выступает скорее положительным фактором адаптации. Однако в том случае, если интеллектуально одаренный ребенок вкладывает свое время и силы в овладение какой-нибудь абстрактной областью, например, математикой или шахматами, он рискует выпасть из социальных контактов. Одаренные дети адаптивны. Неадаптивны «ботаники», то есть те из одаренных детей, кто вкладывает силы в абстрактную и отдаленную от жизни деятельность.

Полученные результаты позволяют предложить объяснение и для явлений, известных из биографических описаний вундеркиндов. Многие из них, специализировавшиеся в разных областях, как шахматист Гарри Каспаров или математик Норберт Винер, жаловались в автобиографических заметках на одинокое детство и отсутствие социальных навыков в ранней молодости. Так, Н. Винер писал: «Необычно усложненный курс обучения, который я проходил дома, естественно, превращал меня в отшельника и развивал то наивное отношение ко всем вопросам, не связанным с наукой, которое невольно вызывало у окружающих чувство раздражения и антипатии.... Из-за постоянного одиночества... из меня получился нелюдимый и неуклюжий подросток с неустойчивой психикой» (Винер, 1967, с. 11). Показательно, что Винер жалуется здесь не на склад ума, а на особенности воспитания, которые привели к его отчуждению от общества. Приведенные выше результаты вполне согласуются с рефлексией Винера. С позиции полученных результатов все становится на свои места: проблема вундеркиндов не в их интеллекте, а в том, что слишком много их усилий было затрачено на раннюю профессионализацию и слишком мало — на социализацию. Сам по себе интеллект выступает скорее ресурсом, способствующим адаптации, однако большие академические затраты, связанные с высоким интеллектом, грозят проблемами в общении.

Теперь следует поставить еще один вопрос: почему же исследователи столь часто повторяют идею об особых проблемах одаренных, когда статистические данные ее не подтверждают? Один вариант объяснения заключается в том, что клиническим психологам просто приходится чаще сталкиваться со случаями неблагополучия, что и отражается в их работах. Такое объяснение вполне правдоподобно, однако оно не объясняет, почему

такие идеи находят радостный прием у широкой публики, а также стойкость представлений о помешательстве гениев.

Другое возможное объяснение предполагает проведение своего рода «психоанализа научного сообщества»: мы склонны находить проблемную одаренность, потому что мы этого хотим.

Склонность людей видеть те связи, которые соответствуют их представлению о мире, была продемонстрирована в остроумном эксперименте супругов Чепменов. Будучи клиническими психологами, Чепмены заметили, что их коллеги-клиницисты часто сообщают о таких результатах применения проективных тестов, которые в последующем не подтверждаются. Например, многие клиницисты сообщали, что гомосексуалисты в пятнах Роршаха часто видят мужчин в женской одежде, лица как с женскими, так и с мужскими характеристиками. Сообщалось также, что параноидные пациенты в рисунке человека подчеркивают глаза. Все эти сообщения, однако, при ближайшем рассмотрении не подтвердились.

Чепмены провели на этой основе эксперимент, в котором испытуемым (студентам-психологам) предъявлялись 1) карточка из теста Роршаха; 2) слово, обозначающее, что клиент увидел на карточке; 3) характеристика клиента (гомосексуалист, депрессивный и т. д.). В другом эксперименте Чепменов испытуемым предъявлялся рисунок человека, выполненный клиентом, и характеристика клиента. Оказалось, что испытуемые не только видят связь между характеристиками клиента и тем, что он нарисовал, там, где этой связи нет, но даже там, где эта связь была отрицательной. Испытуемые «обнаруживали», что подозрительные клиенты рисуют специфические глаза (подозрительность заставляет пристально всматриваться), зависимые — толстые лица и т. п.

Фактически эксперименты Чепменов возвращают нас к хорошо известной социально-психологической истине: наши суждения в большой мере зависят от стереотипов. Однако подход Чепменов дает этой проблеме новый угол зрения: стереотипы уже более не выглядят неким пороком, омрачающим человеческую природу. Скорее, это неизбежная сторона нашего когнитивного функционирования, которая только и позволяет нам как-то разобраться в окружающем нас разнообразии вещей. Стереотип — это следствие необходимой селективности.

Однако применительно к нашей теме возникает еще один вопрос: почему люди стремятся к доказательству утверждения об особых проблемах одаренных детей? Возможное объяснение опирается на исследование межгрупповых процессов.

В свое время Готфрид Вильгельм Лейбниц говорил, что если бы математические рассуждения так же противоречили интересам людей, как социальные теории, они бы так же оспаривались. Психология одаренности мало кого оставляет равнодушным, поскольку одаренность — особо ценное качество.

С точки зрения теории социальной категоризации, любой человек, в том числе и исследователь-психолог, может оценивать одаренных людей как ингруппу или как аутгруппу. Другими словами, он может либо относить себя к одаренным людям и переносить на себя те характеристики, которыми наделяются одаренные как группа (а также наделять одаренных своими характеристиками), либо рассматривать одаренных как отличающихся от себя, обладающих другими характеристиками. В обоих случаях объяснимо стремление наделять одаренных как положительными (по определению), так и отрицательными характеристиками. В первом случае наличие слабостей и личностных проблем, затрудняющих реализацию одаренности, облегчает причисление себя к этой группе: слабости объясняют рассогласование между потенциалом и не всегда большими реальными достижениями. Во втором случае наличие проблем у одаренных позволяет избежать однозначно негативного социального сравнения: от такого дара, который сопровождается мучениями вплоть до сумасшествия, проще отказаться.

Аналогом является стереотип «красивые женщины, как правило, глупы» (вариант — «блондинки глупы»). У нас, возможно, есть тенденция считать, что любое достоинство имеет оборотную сторону, за которую приходится расплачиваться.

Безусловно, объяснение отношения к проблеме одаренности с позиции теории социальной категоризации является гипотетическим. Однако эта гипотеза допускает эмпирическую проверку путем исследования «имплицитных теорий» интеллекта и одаренности.