

## Психология одаренности и проблема субъекта

Д.В.Ушаков, Институт психологии РАН

Исследования одаренности в нашей стране имеет непростую историю. Сразу после революции 1917 года тема создания нового, более способного и сознательного человека с привлечением научных и околонучных методов (вплоть до евгеники) была весьма модной. Затем, по мере укрепления сталинизма, на проблему одаренности начали смотреть со все нарастающим сомнением. В ней стали видеть проявление элитаризма и признания неравенства людей.

4 июля 1936 года вышло постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», которое на долгие годы перекрыло возможность эмпирических исследований индивидуальных особенностей интеллекта. Как показывают современные исследования (Курек, 1997), действительной причиной постановления было то, что эмпирические исследования выявляли совсем не ту картину жизни общества, которая требовалась господствовавшей идеологии: интеллект у детей служащих оказался выше, чем у детей рабочих и крестьян, у народов Средней Азии - ниже, чем у народов Европейской части страны, а советские школьники в целом показали несколько худшие результаты, чем школьники США.

Все же у официального советского диамата существовал «андеграунд» (выражение А.В.Брушлинского), где проблемы обсуждались и в том случае, если они не входили в число наиболее рекомендуемых. Одной из заслуг С.Л.Рубинштейна в те годы можно считать его постоянный интерес к проблеме способностей и одаренности. С.Л.Рубинштейн многократно обращался к этой проблеме: и в «Основах психологии» 1935 года, и в «Основах общей психологии» 1946 года, и в монографии «Принципы и пути развития психологии» (1959 год). Им была разработана система понятий в сфере описания способностей, одаренности, задатков, деятельности и т.д. В данной статье речь пойдет о еще одном аспекте проблемы одаренности, приложение к которому идей С.Л.Рубинштейна, как кажется, еще не было отмечено.

## Одаренность и талант

Введем терминологическое различие между одаренностью и талантом. Талант в современном английском и французском словоупотреблении понимается как творческая способность, проявившаяся в реальных достижениях<sup>1</sup>. «Талант выражает достижения человека в некоторой сфере деятельности, которые оцениваются как существенный вклад, по крайней мере частью общества и в определенный момент времени.» (Du Don au Talent, 1998, с. 19) Талантливым в этом понимании мы можем считать человека, создающего культурно ценный продукт, например, произведения искусства, научные теории, инженерные сооружения, религии, идеологические движения или организации людей. Мы можем назвать талантливым и выдающегося полководца, даже если продукт его деятельности не ценен культурно, а наоборот приносит страдания и разрушения. Его талант тем не менее проявляется в успешности осуществления одного из видов человеческой деятельности, каковым является война. Понятие таланта при таком определении не обязательно увязывается с общественным благом и нравственностью, как это делается в Пушкинской формуле «Гений и злодейство - две вещи несовместные». Однако такое определение предполагает, что носитель таланта таким образом вписался в человеческую деятельность, что достиг в ней больших успехов. В этом смысле талант - это «социопсихологическая характеристика, принимаемая частью или всем обществом в определенный исторический момент». (Ib idem, с. 19.)

Ясно, однако, что далеко не все люди, имеющие большой потенциал достигают успеха в человеческой деятельности. Этот факт, который будет подробно проанализирован ниже, заставляет отличить от таланта одаренность (*giftedness, douement*<sup>2</sup>). Под одаренностью в этом случае понимается потенциальный талант, который может проявиться на дальнейших этапах жизненного пути человека. Одаренность, в отличие от таланта, не сказывается в очевидных для обще-

---

<sup>1</sup> У С.Л.Рубинштейна мы встречаем несколько иное употребление этих терминов, которое было характерно для его времени: «Особенно высокий уровень одаренности обозначают понятиями «талант» и «гений». Талант и гений различаются прежде всего по объективной значимости и вместе с тем оригинальности того, что они способны произвести. Талант характеризуется способностью к достижениям высокого порядка, но остающимся в принципе в рамках того, что уже было достигнуто...» (Рубинштейн, 1989, с. 132).

<sup>2</sup> Слово *douement* для передачи значения одаренность введено во французское словоупотребление Р.Пажесом. Канадские исследователи вслед за Ф.Ганье употребляют слово *douance*.

ства достижениях, она может быть скрыта от самого человека и его окружения. Для ее выявления часто оказываются необходимы научные методы.

Следует отметить, что при используемом словоупотреблении под определение талантливости, а не просто одаренности попадают и те люди, достижения которых были признаны не всеми, не сразу или даже после их смерти. Так, Ван-Гог, картины которого не были оценены при его жизни, и Гарвей, подвергавшийся насмешкам за свою теорию кровообращения, в рамках используемого определения понимаются как талантливые, то есть сумевшие реализовать свою одаренность, хоть и не добившись немедленного признания.

Итак, будем понимать одаренность как потенциальный талант, а талант - как реализованную одаренность. Тогда возникает вопрос о том, насколько часто одаренность реализуется, превращается в талант? Какие факторы способствуют или препятствуют этой реализации? Именно эти вопросы оказываются решающими для прикладной психологии одаренности, поскольку ее смысл заключается в помощи людям, которые сами собой не могут реализовать свой потенциал. Для ответа на эти вопросы требуются уже конкретные факты, а для их получения необходима операционализация понятия одаренности.

Из всех операционализированных на сегодняшний день психологических конструктов на роль меры одаренности больше всего претендует интеллект. Коэффициент интеллекта, определяемый с помощью тестов, отражает способность человека к решению задач. Поскольку, например, наука выглядит как серия сложных задач, которые должен решить исследователь, кажется вполне логичным, что тестовый интеллект отражает способность человека к научной работе. На практике, однако, дело обстоит не совсем так.

Первое исследование, указавшее на ограниченное соответствие психометрического интеллекта реальным творческим достижениям, было начато еще в 1921 году. В лонгитюде, проведенном с американским размахом, Л.Термен и его сотрудники отобрали из более чем 150 тысяч школьников около полутора тысяч детей, показавших наиболее высокие результаты по тестам интеллекта. Затем через 6-7, 11-19, 30-31 и 60 лет были проведены контрольные исследования жизненных успехов, которых добились высокоинтеллектуальные дети. Выяснилось, что практически все члены выборки Термена добились высокого социального статуса. Все они закончили школу, а 2/3 – университет. По числу докторов

наук, опубликованных книг и патентов группа Термена в 30 раз превысила уровень контрольной выборки. Кстати, доход среди членов группы был в 4 раза выше среднего по США.

В то же время констатируется, что ни один из обследуемых не проявил исключительного таланта в области науки или искусства, который можно было бы рассматривать как вклад в мировую культуру (см. Дружинин, 1995, с 104).

Более современные исследования приводят к схожим результатам. Тесты интеллекта коррелируют на уровне порядка  $r=0,5$  с успеваемостью, то есть объясняют около 25% дисперсии. Несколько выше корреляция интеллекта (в районе  $r=0,55$ ) с продолжительностью обучения в странах Запада. Это понятно: люди, которым учиться легко, имеют тенденцию получать более существенное образование. Социальная мобильность (переход из одного класса в другой) в западных странах определяется в значительной степени уровнем образования и также зависит от интеллекта. Так, в США и Шотландии переход в вышестоящий класс на 40% определяется психометрическим интеллектом.

Существенно ниже связь интеллекта с успешностью профессиональной деятельности. По разным оценкам, интеллект объясняет здесь лишь от 10 до 25% дисперсии.

Можно констатировать, что столь низкая объяснительная сила психометрического интеллекта при предсказании успеха в интеллектуальной профессиональной деятельности выглядит парадоксально.

### **Попытки объяснения: многофакторный и субъектный подходы**

Приведенные данные нуждаются в интерпретации. Первый способ интерпретации заключается в том, чтобы признать психометрический интеллект нерелевантным нашему объекту - одаренности. Такой негативистский способ не кажется удовлетворительным по нескольким основаниям. Психометрический интеллект измеряет способность к решению задач, то есть отражает чрезвычайно важные процессы мышления, на которых, как не без основания считается, основывается успех и творчество в наиболее существенных видах деятельности человека. Психометрический интеллект является весьма стабильной характеристикой личности: например, корреляция между тестовыми показателями интеллекта у одних и тех же людей в 17-18 и 11-13 лет находится на уровне  $r=0,96$

(Jones & Bayley, 1941; Moffitt, Caspi, Harkness & Silva, 1993). Он также в высокой степени наследуем и связан с другими когнитивными параметрами. Известно и то, что недостаточное развитие интеллекта (олигофрения), фиксируемое тестами, резко нарушает способность человека не только к творчеству, но и к сложным видам человеческой деятельности. Все это говорит о том, что тесты интеллекта измеряют стабильную характеристику когнитивной системы человека, связанную со способностью решения задач и чрезвычайно важную для реальной деятельности.

Другой подход поэтому заключается в предположении, что интеллект составляет только один из компонентов одаренности, хотя и очень важный. При таком подходе считается, что одаренность включает в себя целую серию различных свойств, а если еще повезет с внешними обстоятельствами, средой, то человек имеет все шансы стать талантливым. Интеллект предстает при этом необходимым, но недостаточным условием талантливости. Такая точка зрения выглядит весьма обоснованной, и ее разделяют в том или ином виде, пожалуй, большинство современных психологов. Так, Р.Стернберг и Е.Л.Григоренко (1997) считают, что, кроме собственно интеллекта, творчество имеет еще пять источников: знания, стиль мышления, личностные характеристики, мотивацию и среду. По мнению Дж.Равена, для творчества в дополнение к интеллекту необходимы мотивационные диспозиции, включающие умения предвидеть проблемы, эмоциональную сензитивность, способность к общению, трудолюбие и т.д. (Raven, 1991)

Истоки третьего подхода к проблеме можно найти в работах старого автора, который об одаренности и творчестве знал не по результатам экспериментальных исследований, а по собственному опыту - у Рене Декарта. Р.Декарт, вполне отдававший себе отчет в масштабности совершенных им философских и научных открытий, в то же время со всей скромностью писал, что никогда не считал свой ум более совершенным, чем у других, и часто даже желал иметь столь быструю мысль, или столь ясное и отчетливое воображение, или такую обширную и надежную память (сегодня мы бы сказали - когнитивные функции, интеллект), как «у некоторых других». Открытия, которые он совершил, он приписывал не своему уму, а «методам для руководства ума». Р.Декарт (1989, с. 251) пи-

сал: «... недостаточно иметь хороший ум, но главное - это хорошо применять его».

Таким образом, если не отвергать психометрический интеллект как артефакт измерения, вырисовывается две точки зрения. Первая, назовем ее многофакторной, предполагает, что для формирования таланта нужно учесть не один лишь фактор, интеллектуальный, а целый ряд таких факторов. Определенное сочетание этих факторов и дает талант. Другая точка зрения предполагает, что человек сам активно строит свой талант, исходя из своих способностей и качеств. Между одаренностью и талантом, таким образом, лежит работа человека над собой. Такую точку зрения, как нам представляется, можно с полным основанием назвать субъектной, поскольку в центр процесса формирования таланта она ставит категорию субъекта, разрабатывавшуюся С.Л.Рубинштейном и реализуемую в работах его учеников и продолжателей.

В категории субъекта вслед за А.В.Брушлинским (1994) необходимо выделить два момента: активность и целостность. Ключевым словом, отличающим субъектный подход от многофакторного, является работа. Эта активная работа субъекта приводит (или, точнее, может привести) к тому, что он вырабатывает умственные орудия своей деятельности, в терминологии Р.Декарта - метод. Как писал С.Л. Рубинштейн, «способности человека - это снаряжение, которое выковывается не без его участия» (1959, с.126). Человек для достижения творческих результатов должен выступить субъектом своего жизненного пути.

Многофакторный подход предполагает использование в исследовательской практике двухзвенной схемы: личностные, мотивационные, интеллектуальные предпосылки → творческая продуктивность. Примеров таких работ можно привести множество, поскольку в 60-х и 70-х годах были очень популярны исследования, перечисляющие необходимые свойства творческой личности (независимость, конфликтность, юмор и т.д.). Субъектный подход основывается на более сложной конструкции: личностные, мотивационные, интеллектуальные предпосылки → работа субъекта → орудия (=метод). Следовательно, в центр выдвигаются две исследовательские задачи: описать работу субъекта, в которой преломляются личностные и когнитивные свойства, и метод, составляющий секрет творчества.

Конечно, представители многофакторного подхода вряд ли стали бы утверждать, что различные факторы приводят к творческим результатам автоматически, без посредствующих звеньев. Однако акцент на активной работе субъекта позволяет по-другому взглянуть на проблему в целом и перспективы ее исследования. Если в рамках многофакторного подхода можно надеяться выявить корреляции достижений человека с отдельными факторами или их взаимодействием, то при субъектном подходе нужно признать, что факторы сами по себе, в отрыве от истории становления, активной работы субъекта не обладают предсказательной силой. Место корреляции качеств на входе и творческих результатов на выходе занимает анализ процесса, происходящего между входом и выходом.

Хотя творческие личности, как и процесс их формирования, очень индивидуальны, научная психология может производить свое изучение только при помощи обобщения. Поэтому представляется, что наиболее удачный способ описания работы субъекта - перечень возможных сценариев становления творческой личности. Описание сценариев развития творческой личности, хотя и относящиеся в основном лишь к отдельным аспектам проблемы, все же появляются в современной психологии. Так, Б.Блум (Bloom, 1985) дает описание последовательных стадий при формировании творческого профессионала. М.Хов (Howe, 1996), соединяя психологический и биографический анализ, выявляет сценарии творческого развития гениальных личностей. В диссертации Н.Н.Гнатко, выполненной под руководством В.Н.Дружинина, исследованы последовательные стадии развития имитация, составляющие, как предполагается, необходимый подготовительный этап на пути к самостоятельному творчеству (Дружинин, 1995).

### **Субъект или гомункулус?**

Продуктивна ли субъектная постановка вопроса? Чем субъект отличается от гомункулуса? Должны ли мы апеллировать к неразложимому далее активному единству или нужно описывать причинные отношения между различными блоками и частями? Не является ли субъект лишь аксеологической и гносеологической категорией?

Представляется, что для продуктивного использования категории субъекта в области исследования одаренности и таланта необходимо принять в расчет отличие гносеологического плана понятия субъект от психологического. Если в гносеологическом плане субъект неразложим, то в плане психологическом он предполагает дальнейший анализ и разложение, выделение различных систем и подсистем. Почему имеет смысл говорить о неразложимости субъекта в гносеологическом плане? В этом плане понятие субъект обозначает носителя наших мыслей, чувств и т.д. Например, у С.Л.Рубинштейна в этом контексте мы встречаем рассуждения о том, что мыслит и познает не мозг, а человек как субъект. В этом смысле нельзя далее разлагать понятие субъект, поскольку носителем мышления и познания является он целиком, а не какая-либо его отдельная часть. Если мы попытаемся вычленив в так понимаемом субъекте какие-либо подсистемы, то носитель мышления просто исчезнет. Гносеологическим субъектом можно либо быть, либо не быть, нельзя быть им в большей или меньшей мере. В психологии же необходимо оставить некоторые из характеристик этого понятия (целостность и активность), но отделить другую, а именно неразложимость, использование в качестве конечного пункта в рассуждении. В противном случае субъект превращается в гомункулуса, то есть некоторое таинственное образование, дергающее за ниточки когнитивные процессы. Хотя в когнитивной психологии и раздаются голоса в защиту гомункулов (Fodor, 1983), все же следует признать, что введение этой категории означает отказ от объяснительной психологии. Категория же субъекта введена именно в целях увеличения объяснительных возможностей психологии и в этом смысле противоположна категории гомункулуса. Целостность здесь должна обозначать не невозможность дальнейшего разложения, а просто тот факт, что при разложении целое оказывается больше своих частей. На обсуждаемом в данной статье материале это означает, что роль субъекта в реализации одаренности не сводится к сумме влияний различных качеств (мотивации, свойств личности и т.д.), а является результатом работы человека, в которой формируется особый сплав качеств.

### **Сравнение субъектного и многофакторного подхода**

Оба подхода, субъектный и многофакторный, в одинаковой степени могут объяснить рассогласование между интеллектом и реальными творческими дос-



тижениями. Однако эти подходы расходятся в предсказании ряда других явлений.

Рассмотрим, например, возрастную динамику развития интеллекта и профессиональных достижений в интеллектуальной профессиональной деятельности. Показатели тестов интеллекта достигают максимального значения в районе 17-18 лет, остаются в течение некоторого времени на постоянном уровне, а затем снижаются. Характерно, что для более высоких уровней интеллекта это снижение наступает значительно позже.

Описанная возрастная траектория получена не путем выполнения замеров интеллекта у одной и той же группы людей в разные периоды жизни (что трудно осуществить технически), а путем одновременных замеров у людей разных возрастов. Для правильной интерпретации этой траектории нужно учесть еще одно явление – интеллектуальную акселерацию, или так называемый «эффект Флинна». За почти целое столетие, прошедшее со времени создания первого теста, было накоплено множество данных о нормах интеллекта для разного времени и разных стран. Эти данные, впервые систематически проанализированные Джеймсом Флинном (Flynn, 1984), показывают, что средние результаты решения тестов на интеллект в большинстве стран мира неуклонно и достаточно существенно растут. Так, по выборке США результаты по тесту Равена возрастают на одно стандартное отклонение за два поколения.

Следствием интеллектуальной акселерации является то, что люди более старшего возраста, в меньшей степени испытавшие влияние этого процесса, показывают не столь высокие показатели не в результате возрастного снижения, а по причине того, что их поколение в целом демонстрирует менее высокие результаты. Если внести поправку на интеллектуальную акселерацию, то регресс в 40-летнем возрасте оказывается иллюзорным.

Все же, даже с учетом поправки на акселерацию, следует признать, что интеллект достигает максимальных значений уже в очень молодом возрасте. Успех же в интеллектуальной профессиональной деятельности приходит значительно позднее. Нобелевский лауреат Г. Саймон, исследуя шахматистов, предложил правило «десятилетней практики»: для достижения международного уровня человек должен заниматься шахматами не менее 10 лет. Максимального для себя результата человек достигает еще позднее. Исследования выявили ана-

логичные закономерности и в других профессиональных сферах. Отсюда следует, что наиболее крупные результаты в профессиональной деятельности люди демонстрируют обычно после 35 лет.

Д. Саймонтоном на основании изучения биографии 2026 ученых установлен, что выход на уровень высших профессиональных достижений происходит в среднем в возрасте от 37-38 (для химиков, математиков и физиков) до 42 лет (для медиков и представителей наук о Земле). Д. Саймонтон считает, что достижения связаны не столько с возрастом ученого, сколько с продолжительностью его карьеры. Те ученые, научная карьера которых началась не в 20, а в 30 лет, по мнению Д. Саймонтона, придут к своим высшим достижениям не в 40, а в 50 лет и будут продуктивными до более позднего возраста.

В шахматах пик успехов достигается несколько раньше, чем в науках, и приходится в среднем на 35-тилетний возраст.

Аналогично практическая мудрость, умение ориентироваться в жизненных ситуациях еще долго развивается после того, как формирование психометрического интеллекта завершилось. Поэтому не даром Конституция США разрешает баллотироваться на пост Президента страны людям не моложе 35 лет. Р. Стернберг, создавший тесты практического интеллекта, которые выявляют способности людей ориентироваться в жизненных ситуациях, установил, что результаты по этим тестам возрастают до старости.

Несоответствие между возрастом достижения максимального интеллектуального развития и творческих достижений, представляет серьезную проблему для многофакторного подхода. Непонятно, почему человек, обладающий всей необходимой суммой свойств не сразу по завершении биологического созревания становится способным к максимальным творческим достижениям, а должен еще провести десятки лет в трудах. Для субъектного же подхода этот результат естественен, т.к. работа субъекта над самим собой, естественно, занимает немало времени. Интеллект нужно еще уметь применить, для того чтобы суметь создать что-то новое. Интеллекту нужна точка приложения, метод, который «руководит умом», или его применяет.

Интеллект развивается достаточно рано и достигает своего максимума с биологическим расцветом человеческой особи. Однако этого еще недостаточно для

интеллектуальных достижений. Человек должен сделать свой интеллект орудием своей творческой деятельности.

Другие свидетельства в пользу подобной точки зрения мы находим в современных работах по проблемам экспертов, то есть профессионалов высокого класса в различных областях. В частности, Н.Чарнесс (Charness, Krampe, Mayr, 1996), исследуя шахматистов, пришел к выводу, что уровень их достижений в наибольшей мере коррелирует не, например, с участием в крупных соревнованиях, а со временем, которое они проводят в индивидуальных занятиях.

### **Талант индивидуален**

Развитие интеллекта ребенка значительно проще для описания, чем становления творческого профессионала, по причине того, что творчество значительно более индивидуально. Ж.Пиаже, создавая свою объемлющую концепцию когнитивного развития, описал его в виде одинаковых для всех стадий. Хотя его и подвергали за это критике, а неопиажеанцы постарались ввести в стадиальное развитие когнитивные стили (Pasqual-Leone, 1987), уже сам этот факт говорит о том, что развитие всех нормальных детей происходит по более-менее одинаковому сценарию. О развитии творческого профессионала этого сказать отнюдь нельзя: для того чтобы в этом убедиться, достаточно сопоставить то, что говорили о своих «методах» творческие люди.

Правила Р.Декарта состоят в том, чтобы не принимать на веру идеи без собственного исследования, начинать с простого и полностью ясного для интуиции, держать в голове связь всех положений, в каких-то случаях использовать, а в каких-то - не использовать воображение для помощи разуму и т.д. (Декарт, 1989, с. 77-153).

Возьмем теперь пример, который ближе психологам, особенно тем, кто занимается когнитивным развитием. В конце жизни Ж.Пиаже о нем было снято несколько фильмов, в которых его интервьюирует один французский философ. Среди прочего интервьюер спрашивает Ж.Пиаже о секретах его креативности, на что тот приводит три свои «правила для руководства ума».

1. При подготовке исследования не читать ничего из области исследования. После того, как исследование проведено, необходимо познакомиться с

тем, что сделано коллегами, отнестись к этому и т.д. Но чтение работ до создания собственного замысла убивает оригинальные идеи.

2. В период подготовки исследования нужно читать как можно больше из соседних областей. Такое чтение приводит к появлению идей по аналогии.

3. Относиться к идеям безжалостно. Ж.Пиаже использует французскую идиому: как к голове турка (*en tete de turque*). Это позволяет находить слабость в уже созданных построениях и предлагать новые варианты.

Если соображения Ж.Пиаже еще в чем-то перекликаются с идеями Р.Декарта (ничего не читать, сохранять самостоятельность ума), то другой психолог, Р.Стернберг предлагает нечто прямо противоположное. Он считает необходимым признать за ученым право на ошибку, развивать склонность к риску. Р.Стернберг и Е.Григоренко (1997, с 202) пишут, например: «Если бы Фрейд и Пиаже не имели права на ошибки, они никогда не стали бы теми, кем были - творческими, гениальными личностями.»

Таким образом, методы добычи творческого продукта могут быть очень разными. Среди них, вероятно, нет лучших или худших, просто они подходят разным людям в зависимости от характера их способностей и эффективны в разных ситуациях. Известно, ведь, например, что «революция пожирает своих детей». Это означает, что люди, наиболее способные возглавить общество в период перемен и резких изменений, уступают свои позиции, когда ситуация стабилизируется. Точно также и в науке успешность различных методов работы зависит от ситуации: то, что было важно во времена Галилея не совсем подходит для современной науки с ее индустриализованностью и распределением функций.

### **Количественные модели связи уровней способностей**

Если способность - это снаряжение, то все же выковывается оно из данных заранее элементов. В последнее время возникли интересные идеи, позволяющие описать, в том числе - количественно, связь между способностью высокого уровня и способностью, лежащей в ее основе.

Уровневая природа, вероятно, свойственна различным сторонам человеческой психики. Конкретные исследования связи между уровнями больше всего касались интеллекта и творческой продуктивности. В связи с тем, что говори-

лось выше, творческие способности (креативность) не совпадают с интеллектом, а надстраиваются над ним. Исторически первой была идея Е.Торранса, который предложил при исследовании связи интеллекта и креативности теорию интеллектуального порога. По достижении интеллектом определенного порогового уровня открывается поле для развития творчества, успешность которого далее от интеллекта не зависит.

Совсем недавно В.Н.Дружинин на основании многочисленных эмпирических данных предложил альтернативный вариант. По мнению В.Н.Дружинина (1997), базовая способность не только образует порог для способности более высокого уровня, но и определяет предельные возможности последней. Таким образом, возникает теория «интеллектуального диапазона».

Одной из привлекательных черт теории «интеллектуального диапазона» является возможность проверять теоретические положения о связи уровней способностей при помощи эмпирических оценок, таких как дисперсия или асимметрия распределения тестовых показателей.

## **Заключение**

Как видно из изложенного, на сегодняшний день было бы преждевременным говорить о наличии последовательного субъектного подхода в сфере проблемы реализации одаренности и превращения ее в талант. Скорее, можно констатировать наброски такого подхода, которые уже приносят некоторые результаты.

Представляется, что использование категории субъекта может иметь эвристическую ценность за счет переноса из других областей наработок, связанных с этой категорией. Например, привлечение понятия коллективный субъект сразу же позволяет поставить ряд интересных исследовательских вопросов: Можем ли мы говорить об одаренных и талантливых коллективах? Существуют ли наработываемые способы взаимодействия между людьми, которые превращают их общение в творческое? Или, может быть, творчество - это чисто индивидуальное дело? Все эти вопросы получают тем большее значение, что современные интеллектуальные виды деятельности (наука, инженерия, компьютерное программирование) приобретают все более индустриализированный характер с разделением функций между людьми.

## Литература

- А.В.Брушлинский (1979). Мышление и прогнозирование.
- А.В.Брушлинский (1994). Проблемы психологии субъекта.
- Декарт Р. (1989). Сочинения в 2-х томах. Т. 1.
- В.Н.Дружинин (1995). Психология общих способностей.
- Дружинин В.Н.(1997) Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений. // Основные современные концепции творчества и одаренности. Ред. Д.Б.Богоявленская.
- Курек Н.С. (1997). Педология и психотехника о нравственном, интеллектуальном и физическом уровнях развития населения СССР в двадцатые годы. // Психологический журнал, №3, с 149 - 159.
- Рубинштейн С.Л. (1959) Принципы и пути развития психологии.
- Рубинштейн С.Л. (1989) Основы общей психологии. Т. 2.
- Стернберг Р., Григоренко Е.Л. (1997). Учись думать творчески! // Основные современные концепции творчества и одаренности. Ред. Д.Б.Богоявленская.
- Bloom, B.S. (Ed.) (1985). Developing talent in young people. New-York.
- Charness, N., Krampe, R., & Mayr, U. (1996). The role of practice and coaching in entrepreneurial skill domains: an international comparison of life-span chess skill acquisition. // К.А.ERICSSON (Ed.) The road to excellence. New Jersey, 51 - 80.
- Du Don au Talent (1998). Paris, Eurotalent.
- Flynn, J.R. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. Psychological Bulletin, 101, 171-191.
- Fodor J. (1983). The modularity of mind.
- Howe, M.J.A. (1996). The childhoods and early lives of geniuses: combining psychological and biographical evidence. // К.А.ERICSSON (Ed.) The road to excellence. New Jersey, 255 - 270.
- Pasqual-Leone J. (1987) Organismic processes for neo-Piagetian theories: a dialectical causal account of cognitive development. *International Journal of Psychology*, 22.
- Raven (1991). A model of competence, motivation and behavior and a paradigm for assessment. In H.Berlak (Ed.) Assessing academic achievement: issues and problems.