

Наша презентация

Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности»

Реформы, проходящие сегодня в нашем обществе, не могут не затронуть систему народного образования, поскольку именно она определяет «завтра» страны. Актуальность проблемы обучения одаренных детей для современной системы образования отражает поворот государства к личности и осознание особой ценности для государства творческого потенциала его граждан.

На уровне здравого смысла природа одаренности представляется достаточно понятной – как дар от бога или, в крайнем случае, от родителей. Однако очевидность этого представления исчезает в контексте научных исследований и педагогической практики.

Отсутствие единого научно обоснованного понятия одаренности в конечном счете тормозит развитие практики или, хуже того, задает ее ложный вектор. Поэтому нам представлялось необходимым создать некоторые предпосылки для выведения практики из эшелона задач «тактики» к проблемам «стратегии».

Под тактикой мы имеем в виду решение задач, взятых «на веру» и сводящихся, прежде всего, к методам осуществления отбора одаренных детей. Это ориентирует практика на поиск диагностических методик «числом поболее, ценою подешевле». Однако опыт работы показал, что использование невалидных методов идентификации одаренности может привести к негативным и даже трагическим последствиям.

Переход к стратегии означает собственное понимание предмета и корректную интерпретацию получаемых фактов, что возможно лишь в рамках определенной и притом одной теории. В конечном счете выбор (если он сознательный) психодиагностических процедур и методов работы с детьми определяется исходной концепцией одаренности.

Все разнообразие существующих сегодня в практике подходов, с определенной точки зрения, представляет возможность трех вариантов и их комбинаций:

- интуитивный опыт и обобщения педагогов;
- целенаправленное внедрение в практику образования разработанных или разрабатываемых теорий под контролем или под непосредствен-

ным руководством научных коллективов;

- реализация стихийно складывающихся систем (применение методов из различных, порой альтернативных концептуальных систем, неотрефлексированное заимствование).

При всей ценности вклада практика в развитие методов работы с одаренными детьми, его опыт должен быть теоретически осмыслен, так как иначе он не может ни транслироваться, ни развиваться. Как правило, прекрасные находки практика, отражающие его видение проблемы, за которым стоит огромный опыт, понимание детей и интуитивно найденные способы работы с учеником, укладываются в прокрустово ложе расхожих теорий, обедняющих, а то и искажающих сам замысел. «У здорового смысла здоровый нюх, но по-старчески слабые зубы» [1]. Это несколько резкое высказывание К. Дункера как нельзя более точно выражает преимущества и недостатки практики, развиваемой эмпирически, по здравому смыслу.

Вместе с тем опыт показывает, что целенаправленное внедрение в практику образования разрабатываемых наукой теорий, гарантируя от ошибок стихийно протекающего процесса, все же не может быть эффективным, не будучи понято и принято педагогами, а также оплодотворено их видением конкретных путей реализации общей идеи, ее жизненного воплощения. Таким образом, конкретная педагогическая технология рождается на пути компарации – встречного процесса – научной теории и профессионального опыта учителя.

Однако желание практика работать в русле научной теории наталкивается на необходимость выбора ее из широкого спектра подчас альтернативных и не всегда перспективных концепций.

Подготовленный и изданный в 1997 г. в рамках программы «Одаренные дети» сборник «Основные современные концепции творчества и одаренности» [2] должен был помочь в этом. Он знакомил читателя с наиболее фундаментальными и популярными, «работающими» сегодня в практике концепциями творчества и одаренности. Достаточно назвать имена таких всем известных авторов, как А.В. Брушлинский, О.М. Дьяченко, Н.С. Лейтес, В.Д. Шадриков из России, Р. Стернберг, Рензулли из США, Эд. Де Боно из Англии, Р. Милгрэм из Израиля, К. Хеллер из Германии. В вводной статье мы сделали попытку помочь читателю сориентироваться в этом сложном материале, так как каждая концепция самодостаточна и убедительна в своей логике (иначе она не была бы научной и не смогла бы стать популярной), но многие из них не совместимы. Увы, плюрализм хорош в политике, обеспечивает свободу развития науки в целом, но недопустим в одной голове. Эклектика подобна героям басни (лебедь, рак и щука), она дает лишь видимость движения.

Поскольку наша задача выходила за пределы простого ознакомления читателя с основными концепциями, их выбор и последовательность изложения отвечали цели дать «опорные точки» того исторического контекста, который один лишь может позволить адекватно оценить и полноценно понять конкретную теорию через ее место в системе теоретического знания, причин, вызвавших ее к жизни, а затем к уходу со сцены на-

уки, т.е. того, что является логикой развития науки. Это позволяет читателю посмотреть на любую теорию как бы «со стороны» и объективно оценить свои приоритеты.

Даже выстроенная, систематизированная палитра взглядов предполагает выбор, что не устраняет требования в определенном уровне квалификации практика.

Поэтому следующим шагом Координационного совета программы «Одаренные дети» в указанном направлении была поддержка нашего предложения о разработке рабочей концепции одаренности, которая выступала бы в качестве теоретического и методического основания для практической работы. В состав ВНИКа вошли авторы концепций, методологи и практики.

Второе расширенное и переработанное издание концепции является результатом совместной работы авторского коллектива и развития их взглядов в течение пяти лет, истекших после выхода в свет ее первого издания в 1998 г.

Достоинство «Рабочей концепции одаренности» заключается, прежде всего, в том, что при ее наличии практик вместо выбора альтернатив имеет дело с единой позицией, единой теоретической базой для решения ключевых проблем одаренности.

Создание соответствующей концепции является первой попыткой такого рода в нашей стране. Один из наиболее известных подходов к определению одаренности с выделением ее видов был предложен в 1972 г. американскими учеными в специальном докладе Государственного департамента образования Конгрессу США. На ее основе строится (в основном) в настоящее время массовая практика в нашей стране, хотя теоретические основы этого подхода, в качестве которого выступила концепция интеллекта Дж. Гилфорда, давно подверглись критике во всем мире, а диагностические процедуры себя не оправдали.

Напротив, «Рабочая концепция одаренности» отражает результаты фундаментальных отечественных исследований, современные тенденции мировой науки, а также опыт (как позитивный, так и негативный) работы с одаренными детьми. В частности, она аккумулировала непосредственный практический опыт работы ряда ее авторов.

При разработке концепции одаренности ставились цели как раскрытия понятия одаренности на основе теоретических положений отечественной психологии, так и определения основных принципов в решении задач выявления, обучения и развития одаренных детей.

Совместная работа авторского коллектива позволила не только проанализировать и обобщить современное состояние знаний в области психологии одаренности, но и значительно продвинуться в представлении общей системы понятий в данной проблеме.

Естественно, что в первую очередь коллектив сосредоточился на задаче определения понятия одаренности.

«Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или не-

скольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [3].

Данное определение, возможно, не идеально (любое понятие отражает степень развития самой теории изучаемого явления), однако более содержательно по сравнению с определением одаренности, данным американскими учеными просто как возможности высоких достижений. В разработанной концепции удалось отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества.

Остановимся на этом принципиальном моменте более подробно. Прежде всего, следует помнить, что понятие «система» не синоним понятия «комплекс», которое может быть представлено просто суммой компонентов. Система подразумевает процесс интеграции. В свою очередь это определяет ее неаддитивность входящим в нее компонентам, т.е. система обладает новым свойством по сравнению со свойствами входящих в нее компонентов.

При формулировании этого определения ряд авторов опирались на положение классика отечественной психологии Б.М. Теплова: «В ... характеристике личности, которую мы и называем одаренность, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями, она составляет **новое качество**» (выделено мною. – Д.Б.) [4].

Деятельность, ее психологическая структура выступает в качестве объективного основания интеграции отдельных способностей, служит матрицей, формирующей состав способностей, которые необходимы для ее успешной реализации. Следовательно, один и тот же вид одаренности может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку разные компоненты одаренности у разных индивидов могут быть выражены в разной степени. Одаренность может состояться только в том случае, если резервы самых разных способностей человека позволят скомпенсировать недостающие или недостаточно выраженные компоненты, необходимые для успешной реализации деятельности. Подлинная одаренность или талант свидетельствуют о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных структурой деятельности, а главное об интенсивности интеграционных процессов «внутри» субъекта, вовлекающих его личностную сферу.

Именно то, что деятельность выступает той матрицей, которая интегрирует набор способностей, объясняет то, что нет одаренности как таковой, а есть одаренность к чему-либо. Соответственно, **«Одаренный ребенок»** – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [5].

Существует множество видов и форм одаренности, «поскольку психические возможности ребенка чрезвычайно пластичны на разных этапах его возрастного развития» [6].

Но если практик должен ориентироваться на уникальность, неповторимость, индивидуальность проявления одаренности конкретного ребенка, то наука не может работать с единичными явлениями. Классификация видов одаренности – проблема номер два в теории одаренности.

Впервые виды одаренности выделяются не просто на уровне здравого смысла. В концепции обоснованы критерии их выделения и систематизации. Таких критериев выделено пять. Это:

1. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.
2. Степень сформированности.
3. Форма проявлений.
4. Широта проявлений в различных видах деятельности.
5. Особенности возрастного развития.

Нам представляется, что исходным является критерий вида деятельности, а остальные определяют ее особенные, в данный момент характерные для индивида формы.

По критерию «**вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики**» виды одаренности выделяются на пересечении традиционных пяти видов деятельности: практической, теоретической (учитывая детский возраст, мы предпочитаем говорить о познавательной деятельности), художественно-эстетической, коммуникативной и духовно-ценностной с тремя психическими сферами (интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой). В рамках каждой сферы выделяются разные уровни психической организации (см. [7]).

Анализ одаренности с необходимостью ставит проблему ее связи с творчеством как закономерным ее результатом. Вместе с тем в предложенной классификации видов одаренности **не выделяется творческая одаренность**, занимающая центральное место в предшествующей (американской) классификации.

В связи с устоявшимися за последние десятилетия представлениями остановимся на этом моменте подробнее. Существующее сегодня деление на *общую* и *творческую* одаренность базируется на концепции Дж. Гилфорда. Однако трудно смириться с тем, что человек «просто» высокоодаренный не может претендовать на свою творческую самореализацию. Иначе это означало бы, что *одаренность* не достигает своего основного *назначения* – *творчества*.

Существующее расщепление одаренности противоречит здравому смыслу. Чем же можно объяснить популярность этой позиции? Нельзя не признать, что теоретические конструкты, не отражающие чего-либо в реальности, не завоевывают «квалифицированного большинства» и тем более не становятся господствующими. На самом деле, это расщепление одаренности является результатом констатации того факта, что сами по себе способности еще не тождественны творческому потенциалу человека. Осознана механистичность логики: «чем выше способности, тем выше творческая отдача».

Действительно рассмотрение творческой способности, творческой одаренности в качестве особой, самостоятельной одаренности, ответственной за творческие достижения человека, базируется на ряде исходных противоречий в самой природе способностей и творчества. Эти противоречия находят отражение в парадоксальной феноменологии: человек с высокими способностями может не быть творческим и, наоборот, нередко случается, когда менее обученный и даже менее способный человек является

творческим. Объяснить это, естественно, гораздо проще, апеллируя к особой творческой одаренности.

По этому пути пошел Дж. Гилфорд. Простота и видимая правдоподобность идеи (однаправленное мышление ассоциируется, как правило, с метафизическим мышлением, а разнонаправленное (дивергентное) – с диалектическим – креативным), ее противопоставление устаревшим взглядам на творческие способности как только максимальное выражение умственных и специальных способностей, а также воплощение ее в тестологической процедуре, обеспечили на длительное время ее огромную популярность во всем мире. В этом можно убедиться при знакомстве с попытками осмысления своего опыта работы школ, работающих с одаренными детьми.

Действительно, подкупают и кажутся абсолютно очевидными критерии оценки креативности: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность. Кто возразит, что продуктивный процесс порождает оригинальный продукт? Но никто не задумывается, правомерен ли обратный вывод? Оригинальность подчас может выступать просто как вычурность или свидетельствовать о нарушении селективного процесса, наблюдаемого при некоторых душевных заболеваниях. В работах В.Н. Дружинина [8] экспериментально показано, что высокая оригинальность свидетельствует о невротизации личности.

Не надо забывать, что В. Освальд [9], разрабатывая типологию творчества, говорил об оценке творчества ученых по критерию оригинальности как «способности создавать что-либо самостоятельно». Такое раскрытие оригинальности означает, что она говорит о наличии продуктивного процесса (человек мыслит) в отличие от действия по памяти или образцу. Вместе с тем тестовая инструкция, требующая выдачи максимально большего количества неординарных ответов, стимулирует для этого не только продуктивный процесс, а и ряд обходных искусственных приемов, повышающих количество неординарных ответов, но никак не связанных с механизмами творчества. Поэтому часто мы фиксируем высокие показатели по креативности у детей со сниженным интеллектом и высоким мотивом достижений, которые скорее говорят о компенсаторных механизмах и психологической защите.

Показатель разработанности, введенный последователем Дж. Гилфорда П. Торренсом, многими исследователями вообще не используется ввиду его очевидной связи с непосредственным опытом (прежде всего рисуночным) человека. Качественный анализ, проведенный в наших работах, и факторный анализ, реализованный Дружининым, доказали, что «беглость» и «гибкость» являются чисто интеллектуальными факторами, а не критериями «креативности» как творческой одаренности. Более глубинную критику концепции Гилфорда можно найти в статьях ведущего американского ученого в этой области Р. Стернберга.

Однако признать, что король голый, трудно, так как нет другого короля: нет стандартизированных и простых, доступных для неспециалиста тестов.

Но возможен другой подход к интерпретации указанной феномено-

логии, который не прибегает к понятию творческой способности как объяснительному принципу. Этот подход соответствует менталитету отечественной науки и отражен в «Рабочей концепции одаренности».

Деятельность всегда осуществляется личностью. Ее цели и мотивы оказывают влияние на уровень выполнения деятельности. Если цели личности лежат вне самой деятельности, то есть ученик готовит уроки только для того, чтобы не ругали за плохие отметки или чтобы не потерять престиж отличника, то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт. Отмечая способности такого ребенка, не следует говорить о его одаренности, поскольку одаренность предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. То, что ребенок делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности». Развитие деятельности по инициативе самого ребенка и есть творчество.

Здесь понятия «одаренность» и «творческая одаренность» выступают как синонимы. Таким образом, «творческая одаренность» не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности, она не является отдельной модальностью, а характерна для любого вида труда. Условно говоря, «творческая одаренность» – это характеристика не просто высшего уровня *выполнения* любой деятельности, но ее *развития*.

Такой теоретический подход имеет важное практическое следствие: говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения (ускорения, усложнения и т.д.). Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности личности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности. История науки и особенно искусства дает массу примеров того, что отсутствие или потеря духовности оборачивались потерей таланта.

Детский возраст – период становления способностей и личности, время бурных интегративных процессов в психике. Их уровень и широта характеризуют формирование и зрелость самого явления – одаренности. Поступательность или регресс этого процесса определяют динамику индивидуального развития одаренности. Поэтому актуально внимание к ребенку в период становления и развития его способностей для обеспечения поступательного характера развития одаренности.

По сей день дискусируется вопрос, связанный с частотой проявления детской одаренности. Существуют две крайние точки зрения: «все дети являются одаренными» – «одаренные дети встречаются крайне редко». В концепции указанная альтернатива снимается путем выделения **потенциальной одаренности** по отношению к разным видам деятельности, которая присуща многим детям, тогда как актуальную одаренность демонстрирует незначительная часть детей.

Выделение потенциальной и скрытой одаренности продиктовано прежде всего гуманистическими соображениями, желанием привлечь внимание к большому числу детей. При понимании всей теоретической сложности, неясности природы этих форм, доминирующим является стремление не «упустить» ни одного ребенка, требующего внимания педагога. Эта линия прослеживается и при вопросах, связанных с методами выявления одаренности.

В концепции сделан акцент на том, что выявление одаренных детей должно осуществляться в рамках комплексной и индивидуализированной программы. Она предполагает не только использование валидных психодиагностических методов, но и анализ процесса развития ребенка.

При этом отмечается, что выявление, развитие и обучение одаренных детей образует единую систему. Ни одна из этих форм работы не может являться самоцелью и выступать в отрыве от других. В частности диагностика одаренности должна служить не целям отбора, а средством для наиболее эффективного обучения и развития одаренного ребенка.

В заключение еще раз подчеркнем, что представление об одаренности, изложенное в данной «Концепции», в значительной степени расходится с привычным представлением об одаренности как высоком уровне развития конкретных (прежде всего умственных) способностей ребенка: одаренность трактуется как системное качество, характеризующее психику ребенка в целом; при этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализован ее потенциал.

Такой подход делает приоритетной задачу воспитания, а не просто обучения одаренного ребенка. Этим определяется и гуманистическая направленность «Рабочей концепции одаренности», в которой особое внимание уделено бережному отношению к одаренному ребенку, предполагающему понимание не только преимуществ, но и трудностей, которые несет с собой его одаренность.

-
1. Дункер К. Психология продуктивного мышления. М., 1945.
 2. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997.
 3. Рабочая концепция одаренности. М., 2003. С. 5.
 4. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 40.
 5. Рабочая концепция одаренности. М., 2003. С. 5.
 6. Там же. С. 6.
 7. Там же. С. 12–14.
 8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 1999.
 9. Освальд В. Великие люди. М., 1910.
-

*Диана Богоявленская,
ответственный редактор «Рабочей концепции одаренности»*