

УДК 371.255.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

А.С. Скоробогатова

В статье говорится о явлении одаренности, о том, как к нему относились в разное время. Анализируются попытки построить индивидуализированное образование. Определены составляющие этого явления на основе феноменологического подхода, основанного на деятельностном наблюдении. Обозначены задачи педагогической работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренность, феномен, талант, образовательные условия, индивидуальное образование.

Явление одарённости использовалось ещё в художественной литературе XIX века для характеристик персонажей, выделяющих из обычного человеческого ряда. Для такой литературы характерны конструкции от «он был щедро одарён природой» до «имел он необычный дар».

В зависимости от установок автора, как видно уже из самих литературных конструкций, источником дара предполагалась либо игра природных сил (особенно если речь шла о человеке, одарённом физически), либо счастливое стечение обстоятельств, либо прямое вмешательство сил сверхъестественных.

Последнее понимание стало достоянием педагогической мысли во многом благодаря А. Фребелю, немецкому педагогу, ученику Шеллинга, одного из крупнейших представителей романтизма в немецкой философии, создателю первых детских садов. С позиции Фребеля, до сих пор не критично транслируемой как в представлениях педагогического сообщества, так и в массовых ожиданиях родителей по поводу образования своих детей, каждый ребёнок исходно обладает некоторым даром [1]. Задача педагога – способствовать раскрытию этого дара в форме свободной игры воображения, возможность которого создаётся особой средой с условными правилами, существенно отличающимися от правил и законов реальной жизни.

Именно такое романтическое представление ещё в XIX веке было опорой для критики системного, массового образования, подавляющего дар ребёнка, и для обсуждения первых форм индивидуализированного образования.

Как правило, попытки построить такое образование приводили к созданию условных, игровых ситуаций, в которых ребёнок (или даже подросток)

ток) может проявить свой дар, не сталкиваясь как с ограничениями объективной действительности, так и с социальными и культурными условностями.

В таких средах ребёнок (подросток), демонстрирующий способность освоить и присвоить культурные формы, создавать новые культурные смыслы, неожиданные даже для взрослых, профессионализирующихся в определённой сфере деятельности, действительно способен осуществить рекордные, по культурным меркам, достижения. Но такая ранняя поддержка одарённости, рискует обернуться искусственной задержкой взросления, а во взрослом возрасте – неготовностью одарённого человека иметь дело с объективной действительностью и её законами.

Отсюда – многочисленные и бесплодные споры о том, стоит ли одарённого ребёнка растить в «тепличных» условиях, или его необходимо поместить в общие для всех условия, в которых ему необходимо будет прорваться. Отсюда же споры о природе одарённости, о её происхождении и обусловленности (врождёнными особенностями или особенностями социокультурного окружения).

Альтернативой этим дискуссиям является феноменологический подход, основанный на деятельном наблюдении. Особенность феноменологического подхода, в отличие от простых наблюдений, состоит в том, что ожидания наблюдателя наряду с тем, что являет себя в поле наблюдения. В случае одарённости такие ожидания определяются культурной формой самого наблюдателя.

В поле наблюдения педагога, для которого значимой является трансляция общекультурной нормы – выраженной в наборе образовательных форм и процедур, одарённость представлена следующим образом:

– ребёнок способен долго сосредотачиваться на одной теме и одном виде деятельности, часто – очень специальной и малопонятной взрослым, в том числе не вписывающейся как в программу общего образования, так и в распространённые программы дополнительного образования и даже сопротивляться этим формам; так, например, художественно одарённый ребёнок, имеющий или формирующий свой стиль рисунка, может сопротивляться попыткам педагогов художественной школы «исправить» его, научив академическим схемам рисунка;

– ребёнку скучно выполнять рутинные процедуры и формальные требования (например, упражнения на занятии, требующие многократного воспроизведения одной схемы действия); часто такое отношение ребёнка к школьным заданиям интерпретируется учителем и родителями как лень, но избыточность возможностей ребёнка проявляет себя именно в способности увлекаться чем-то необычным, одновременно убегая от школьной рутины;

– ребёнку интересны взрослые, которые могут разделить его тематический интерес, начиная от простой возможности поддержать разговор – и до возможности организовать совместное движение (исследование, творчество, конструирование, практические пробы), а также сверстники, увлечённые чем-то сходным.

То же самое может быть представлено в форме объективного описания способностей:

– воображение, которое выражается в способности представить себе то, чего раньше не было (или, во всяком случае, не было в личном опыте) как непосредственно наблюдаемое и переживаемое событие;

– определяющая рефлексия, заключающаяся в умении выделить задачу, различить известное и неизвестное, ограничить собственные возможности и выделить направления, по которым ограничения преодолевать необходимо;

– концентрация, которую можно увидеть в способности долго удерживать своё внимание и волю на решении одной задачи, в совокупности с определяющей рефлексией позволяет определять приоритеты решаемых задач, а в совокупности с воображением позволяет определить значимость решённых задач с точки зрения будущего.

Уже из этого феноменологического описания видно, что одарённость представляет собой особого рода компетентность, которая, как и всякая компетентность, характеризуется двумя аспектами:

– способность, то есть владение способом деятельности, а в развитой форме – порождение способов в соответствии с конкретными ситуациями и задачами;

– готовность, которая является экзистенциальной характеристикой, интегрирующей в себя волю, способность ставить и удерживать цель, психофизический базис, позволяющий начинать действовать и стремиться к достижению цели.

Важно отметить, что подобные феномены в наибольшей степени характерны для возрастов, в которых возрастные периоды достигают своего максимального развития и завершения.

Так, в пять–шесть лет феномен одарённости являет себя в способности создавать сложные игровые миры, свободно комбинируя жизненные впечатления с впечатлениями из книг и фильмов. В десять–одиннадцать – в готовности самостоятельно осваивать материал в пространстве своего тематического интереса либо в непрерывных творческих пробах (например, можно обнаружить, что рисовать для такого ребёнка – наиболее естественная форма проведения времени). В четырнадцать–пятнадцать – в стремлении к публичному представлению своего внутреннего мира и отношения к действительности (именно на этот возраст, в основном, приходится серьёзные попытки литературного творчества и тяга к философствованию).

Опираясь на эти феномены, можно обозначить двойственную задачу педагогической работы с одарённостью: одновременно культурное оформление интереса (и освоение культурных форм деятельности) и формирование собственной позиции, как к своей деятельности, так и к её месту в окружающей действительности.

Такая задача не решаема ни помещением ребёнка в искусственную среду, заведомо упрощённую в сравнении с действительностью, ни непосредственным его включением во «взрослые» культурные формы деятельности. Она требует организации сложного функционального пространства, в том числе использующего формы основного и дополнительного образования, но преодолевающего их ограничения.

При наличии необходимых образовательных условий эта компетентность в юношеском возрасте может развиваться в совокупность следующих качеств:

– коммуникабельность, то есть способность определять речевое намерение в устной и письменной коммуникации, строить тексты, соразмерные предмету высказывания, и понимать тексты. Готовность: желание высказываться, желание понимать;

– креативность, проявляющаяся в умении анализировать проблемные ситуации, моделировать схемы деятельности, строить заведомо не существующие или неизвестные схемы деятельности и действовать по этим схемам. Готовность: «Желание странного»;

– ситуативная рефлексивность, которая помогает видеть ситуацию в целом, собственное место и места, занятые иными участниками ситуации; выделять способ действия и границу его применимости; думать за других участников ситуации. Кроме того, ситуативная рефлексивность выражается в готовности, то есть эмпатии, эмоциональной и интеллектуальной чувствительности, децентрации.

Проблема поддержки и развития одарённости состоит в том, что эти качества (в отличие от предметных и практических компетентностей) не всегда могут быть выявлены в непосредственно наблюдаемой ситуации. Более того, у людей, одарённых ситуация может быть растянута в пространстве и времени, что не воспринимается ими как что-то неправильное.

Для косвенного определения таких компетентностей необходимы интенсивные форматы, позволяющие за счёт концентрации на одной теме, плотности коммуникаций, замкнутости коммуникативного пространства прожить субъективно большую временную длительность, а за счёт постановки заданий, не допускающих тривиального решения, выйти за пределы повседневных стереотипов и стандарта «школьных» знаний в режимы проектного, аналитического, творческого мышления. Подобные эффекты организационно-деятельностных игр, интенсивных школ, психологических тренингов неоднократно и подробно описаны.

В подобных программах важен соревновательный момент – он задаёт исходную энергетику участника. В то же время после первых шагов участник энергетизируется собственной любознательностью, азартом, чувством авторства, чувством долга, вырастающей в готовность к постановке собственной цели и действию.

Первая попытка выстроить феноменологический анализ одарённости в отечественной традиции была проделана Н.С. Лейтесом – вклад его в исследование темы настолько значителен, что большинство существующих психологических и педагогических работ, связанных с одарённостью, ссылается на него как на основной источник [2].

Именно он (опираясь на подробные наблюдения за школьниками разных возрастов) показал, что одарённость выражается, прежде всего, в опережающем освоении сложных культурных форм мышления и деятельности. Однако, поскольку поле наблюдений ограничивалось в основном школьными ситуациями и контекстами, за границами исследований остался вопрос о жизненных целях и стратегиях, о возможных траекториях движения наблюдаемых школьников. Более того, социокультурный контекст исследований, проводившихся в послевоенном СССР, не позволял рассматривать какие-либо жизненные и профессиональные траектории, выходящие за рамки существующей социальной матрицы.

Кроме того, методологическая база исследования (модель сигнальных систем Павлова) значительно сузила поле возможных интерпретаций феномена: в итоге весь спектр описанного материала свёлся к простой типологии ведущих типов мышления («аналитического» и «художественного») и типологии темпераментов.

Иной ход в рамках гештальт-психологии был предложен немецким психологом М. Вертгеймером. Он рассматривал одарённость (хотя и не использовал этот термин) как способность к решению задач, для которых отсутствует готовый способ решения [3]. На обширном материале, от решения задач «на сообразительность» и математических задач того класса, который принято называть «задачами повышенной трудности» и «олимпиадными задачами» до анализа фундаментальных научных открытий (Галилей, Эйнштейн) он выделил структуру продуктивного мышления, состоящую в способности выделить неочевидную структуру задачи и преобразовать её так, чтобы из этой преобразованной структура и являлась решением.

Продолжая это направление в рамках культурно-исторического подхода, Б.Д. Эльконин показал, что такое преобразование структуры возможно за счёт создания знакового либо символического опосредствования, увеличивающего размерность задачи [4]. Иначе говоря, в решении таких задач не используется уже освоенная культурная форма – культурная форма синтезируется в ходе решения.

Эти исследования определяют теоретическую основу возможности использования задач особого типа (тех, для которых отсутствует способ решения) при организации работы с одарённостью и одновременно позволяют считать, что одарённость проявляется не в освоении, а именно в синтезе, в создании нового способа деятельности и мышления и появлении культурной формы, позволяющей удержать этот способ.

Библиографический список

1. Слободчиков, В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000. – 202 с.
2. Лейтес, Н.С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – М.: Воронеж, 1997. – 154 с.
3. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М.: 1987. – 248 с.
4. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития / Б.Д. Эльконин. – М.: 2005. – 138 с.

[К содержанию](#)