

Литература

1. Сулима И. Диалог времен и культур // Народное образование. 1998. № 9.
2. Борков В.Ф., Яскевич Я.С. Культура диалога. Минск, 2002.
3. Ломов Б.Ф. Психологические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
4. Максимова Р.А. Познание и общение. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1981.

В.А. Дмитриенко, А.В. Кулемзина

ФЕНОМЕН ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ

Институт теории образования Томского государственного педагогического университета

По рейтингу Римского клуба 2003 г. проблематика одаренности привлекает интерес и внимание исследователей всего мира примерно на одном уровне с проблемами загрязнения окружающей среды и новейшими информационными технологиями, т.е. является весьма актуальной в планетарном масштабе. Гуманитарные и естественные науки накопили огромное количество данных, описывающих феномен детской одаренности. Концептуально эти подходы не столько противоречат один другому, сколько дополняют друг друга. Другими словами, в одном научном объекте они исследуют разные предметы – этим, чаще всего, объясняется разница в интерпретациях – теоретических моделях, выводах, рекомендациях.

Детская одаренность – это феномен, имеющий междисциплинарный характер. Как правило, детская одаренность проявляет себя через нервно-психические, социально-коммуникативные функции, однако именно в педагогике детская одаренность раскрывается во всей своей полноте и приобретает условия для своего становления [1]. Следовательно, именно педагогика должна стать той базовой наукой, на основе которой можно формировать теоретическое основание общей теории детской одаренности. Педагогика детской одаренности выстраивается не только с учетом данных антропологии, детской и педагогической психологии, психологии одаренности и интеллекта, когнитивной психологии, психофизиологии, неврологии, физиологии высшей нервной деятельности, общей педагогики, общего права, но и на стыке педагогики и всех этих наук. Вследствие недостаточной проработанности методологических и теоретико-педагогических оснований теории детской одаренности возник острый кризис в области одаренного детства вообще – не только его социальных, правовых, образовательных или психологических, т.е. практических ас-

пектов, но исследовательских, методологических прежде всего.

В основании междисциплинарности, отражающей форму феноменологии детской одаренности, как было доказано ранее, лежит существенная универсальная константа, которая носит педагогический характер [1]. Это позволяет нам утверждать, что именно педагогика детской одаренности должна стать той базовой наукой, которая может объединить в один класс все науки, исследующие одаренность во всех ее аспектах. Классом наук по универсальной классификации, предложенной В.А. Дмитриенко, обозначена совокупность отраслей знания, складывающихся в ходе естественного развития науки, объединенных общностью объекта исследования и различаемых своими предметами. При этом базовая наука – это отрасль знания, изучающая наиболее общее и существенное в объекте класса наук. Базовая наука представляет собой цементирующее ядро в рамках данного класса наук и придает ему специфические особенности во взаимоотношениях с другими классами. Основные особенности базовых дисциплин сводятся к следующему:

- 1) базовые науки и их характер определяют тип класса;
- 2) базовые науки являются основой для формирования простого класса наук;
- 3) методологическая функция базовых дисциплин распространяется на весь класс наук, в который они входят;
- 4) основное назначение базовой науки – изучение существенно общего в объекте данного класса наук и на этой основе выработка общей теории объекта [2].

Каждая из этих дисциплин особым образом расчленяет науку о детской одаренности, но, будучи связаны общностью объекта изучения, они образуют единый класс. Несмотря на свою самостоятельность, раздельность и независимость, они имеют

нечто общее, объединяющее их в единый класс родственных научных дисциплин. Важнейший признак этой общности дан наличием одного объекта исследования, на изучение которого они направлены. Этим объектом является детская одаренность. Поэтому единство и родство всех дисциплин, исследующих детскую одаренность, определяется прежде всего данным обстоятельством. Относительная самостоятельность каждой дисциплины обусловлена различием в предметах исследования и того угла зрения, под которым рассматривается детская одаренность соответствующей отрасли.

Именно педагогика должна дать целостную картину, интегрирующую все научное знание о детской одаренности в общую теорию детской одаренности. Основное назначение общей теории одаренности – исследование общих закономерностей становления и законов развития, структуры, функционирования детской одаренности. При этом законы психического развития одаренности изучаются психологией одаренности, законы психического развития детей вообще – детской психологией, законы функционирования и развития интеллекта – психологией интеллекта, законы творческой деятельности – психологией творчества, клинико-психологические законы становления личности в психоэмоциональной норме и отклонениях – неврологией, тайна личности человека – антропологией, общие законы педагогических процессов и систем – общей педагогикой. Однако, как видим, в этом перечислении нет той интегрирующей области научного знания, которая имела бы своим предметом исследования сущность детской одаренности в ее теоретико-педагогическом осмыслении, законы функционирования и процесса развития детской одаренности как педагогического процесса не просто с учетом данных смежных наук, но и на стыке этих наук и педагогики. Специфику одаренности как психологического феномена исследует психология одаренности, но детская одаренность не сводится только к психологической специфике; особенности развития человека в период детства исследует возрастная психология, но особенности развития одаренного ребенка не исчерпываются особенностями детского возраста; общая педагогика, будучи компетентной в области общих закономерностей педагогического процесса, не исследует особенных закономерностей этого процесса для групп детей, попадающих в группы риска по самым различным причинам. Как видим, отсутствие педагогики детской одаренности оставляет нерешенными как минимум два крупных блока проблем.

Первый блок, частнопедagogический – каковы закономерности протекания педагогического процесса для одаренных детей с учетом специфики детской одаренности, в частности того факта, что ода-

ранные дети попадают в группу педагогического риска.

Второй блок, общий – построение общей теории детской одаренности определенным классом наук психологического, антропологического, социологического, медицинского, педагогического профиля, в котором базовой, интегрирующей наукой должна стать педагогика детской одаренности в силу педагогического характера той универсальной константы, которая лежит в основе детской одаренности.

Одним из наиболее важных элементов логического состава формирующейся области научного знания является ее проблематика. Процесс обнаружения проблем есть результат исторического развития данной отрасли знания и его осознания учеными. Проблемы возникают как результат невозможности объяснения тех или иных явлений и процессов с помощью имеющегося накопленного знания. В гносеологическом отношении проблемы есть отражение противоречий, возникающих в ходе познания объектов науки. В социальном плане проблемы являются отражением противоречий между процессом познания и общественно-исторической практикой. Следовательно, в основе образования проблем педагогики детской одаренности лежат социально-гносеологические источники. Поэтому в качестве предпосылок и условий, которые создают реальные возможности для анализа и решения перечисленных групп проблем формирующейся науки, можно отметить следующие:

1. Обширный фактический материал, накопленный гуманитарными и естественными науками, как реальная база для глубокого теоретического осмысления развития современной педагогики одаренных детей.

2. Степень и уровень развития современной общей педагогики как одно из необходимых условий, делающих возможным научное объяснение данных, входящих в раздел педагогики детской одаренности.

3. Все большее осознание актуальности данной задачи среди исследователей и практиков, которое находит свое отражение в количественном росте психолого-социолого-педагогической литературы по проблемам педагогики для одаренных детей, а также повышении ее качественного уровня.

4. Потребность образовательной, психотерапевтической, психодиагностической и социальной практики в высокоэффективном решении этих проблем.

Существенной характеристикой педагогики детской одаренности выступают ее функции, т.е. выяснение основного назначения и цели данной науки. По классификации В.А. Дмитриенко, существует несколько функций любой науки. Они могут быть социальные, гносеологические, логические и некоторые другие. Социальная функция педагогики де-

тской одаренности заключается в выработке информации, необходимой для эффективного управления педагогическим процессом, в который включены одаренные дети. Гносеологическая функция представляет собой все более глубокое системное отражение природы детской одаренности. Логическая функция представляет собой способ организации научного знания о педагогических закономерностях функционирования и развития детской одаренности, а также выработки различных форм его фиксации. Прогностическая функция заключается в выработке модели будущего состояния теории детской одаренности. Мировоззренческая функция связана с тем, что педагогика детской одаренности вырабатывает определенную систему идей и представлений, акцентирует внимание на научных и социальных ценностях, способствуя этим формированию более зрелого личного и профессионального мировоззрения.

Несмотря на достаточное количество концептуально и теоретически различных научных школ, исследующих детскую одаренность, традиционно они рассматривают этот объект в двух основных направлениях: тестологическом и экспериментальном психолого-педагогическом.

Предметом тестологических исследований оказались объективные проявления разнообразной деятельности, а именно те уровневые свойства интеллектуальной и творческой деятельности, которые достаточно однозначно соотносятся с академической успеваемостью или способностями. В рамках тестологических направлений освоены, разработаны и внедрены тесты на общий показатель интеллекта, академическую успеваемость, параметры способностей в том числе различных интеллектуальных и творческих. Тестов на одаренность стало так много, что, по данным Терстоуна, Гилфорда и др., они слабо или вообще не коррелируют друг с другом [3].

Одаренность, таким образом, распалась на множество первичных самостоятельных способностей, процессуальных или деятельностных характеристик. Кроме того, выяснилось, что традиционные тесты на одаренность оказались очень чувствительны к особенностям социальной компетенции людей. Попытка создать культурно свободные тесты окончилась фактической неудачей, поскольку оперирование фигурами, картинками и т.п. требует сформированности навыков, которые только на первый взгляд культурно независимы, на деле же требуют определенного социального опыта человека. Так, одаренность оказалась размыта в индивидуальных различиях степени социализации человека. Наличие подобного рода сложностей вынудило пойти тестологов на радикальные меры и согласиться с операциональным определением одарен-

ности, заданным через достижения и уровень способностей, отказавшись от характеристик природы тех качеств в структуре одаренности, которые измеряют эти тесты.

Размывание понятия одаренности в рамках тестологических исследований было обусловлено не только обстоятельствами технического плана, связанными с противоречиями тестового материала в диагностических методиках, но и типичными методологическими ориентациями, общими для всех тестологических концепций в отношении того, что изначально в тестологии сформировалось отношение к одаренности, в том числе детской, как к некоторому качеству, проявляющему себя в задачной ситуации. Так, на смену отдельных тестов пришли диагностические батареи, потом пакеты программ, пытающиеся через различные задачи и их комбинации выявлять различные аспекты функционирования и проявления одаренности. В рамках тестологического подхода оказались сформированы две противоположные ориентации: первая узко сводит одаренность к особенностям тестового исполнения (одаренность – это то, что измеряется тестами на одаренность), вторая размывает границы этого понятия вплоть до утверждения, что все люди одарены. Обе ориентации имеют общую черту, а именно деонтологизацию одаренности, фактическое ее отрицание в качестве теоретико-педагогической единицы.

Группа экспериментальных теорий видит свою задачу не в описании и исчислении, а в объяснении феномена одаренности через выявление механизмов функционирования одаренности. Так, различными психологическими школами были обоснованы: механизмы функционирования интеллекта как важной составляющей одаренности; различные закономерности творческого процесса, в том числе генезис детского творчества; динамика развития личности ребенка и формирования его Я-концепции; особенности развития способностей интеллектуального и творческого плана; типы одаренности, характеристики ее латентных фаз; способы взаимодействия различных компонент и процессов в структуре одаренности в целом; педагогические задачи и способы обучения одаренных детей и т.п.

Однако такая структурная ориентация в изучении детской одаренности внесла существенный вклад в изучение одаренности взрослого человека, точнее, одаренности как системного качества индивида, но категориальная сущность детской одаренности остается по-прежнему размытой настолько, что оказывается на грани возможностей ее научного изучения. С одной стороны, к детской одаренности стали относить все сферы возможностей ребенка, проявлений его индивидуальности; с другой стороны, понятие «детская одаренность» стало перекрываться близкими психологическими и педа-

гогическими понятиями, такими как определенный уровень интеллектуального развития, уровень развития творческого мышления, успешность в обучении, способности и другими, теряя, тем самым, собственное психологическое и педагогическое содержание. В рамках экспериментальных психолого-педагогических направлений, также возникла опасность деонтологизации понятия «детская одаренность» и возникли вопросы, существует ли детская одаренность как научно-педагогическая реальность, не сводится ли сущность детской одаренности к разным конкретным психологическим и педагогическим реальностям (обучаемости, интеллекту, различным способностям и т.п.), которые проявляют себя вне и независимо от педагогической системы, может ли являться детская одаренность объектом науки педагогики со своими специфическими функциями, свойствами, которые присущи идеальным объектам в науке?

Чтобы вернуть понятию «детская одаренность» статус научно-педагогической реальности, следует поставить вопрос о необходимости анализа определения этого понятия. Сейчас в психолого-педагогической литературе таких определений насчитывается около ста тридцати. Эта уникальная ситуация – свидетельство огромного накопленного эмпирического материала по проблеме детской одаренности, количества, которое стремится перерасти в качество. Поскольку тема статьи ограничена педагогическим статусом понятия «детская одаренность», то мы проанализируем те определения, которые максимально могут раскрыть именно педагогическую природу или специфику этого предмета.

Педагогическая энциклопедия определяет детскую одаренность как «высокий уровень развития способностей, позволяющих индивиду достигать определенных успехов в различных областях деятельности». «Одаренные дети – дети, рано обнаруживающие способности и склонности к тому или иному виду деятельности» [4]. Именно на базе этого определения через ключевые понятия *способности*, *достижения* и ключевой процесс *деятельность* сформулировано большинство рабочих формулировок детской одаренности современными авторами, например следующее: «Одаренность – своеобразное сочетание способностей у человека, единство, которое они составляют в своем взаимодействии, приводящем к высоким достижениям» [5]. Это определение детской одаренности, которая описана через одаренность взрослому, и сведена к способностям и достижениям, т.е. специфические особенности категории детской одаренности в этой формулировке не определены. Собственно специфика одаренности в этом определении могла бы быть выведена через ресурсное понятие *единство*, развернув которое можно было бы выйти на интегральный, системный ха-

ракти, отражающий суть детской одаренности, но автор этим ресурсом не воспользовался. Поэтому для определения категориальной сущности детской одаренности в ее теоретико-педагогическом осмыслении это определение не подходит.

«Одаренность – повышенный уровень развития одной или нескольких способностей человека, на основе которых появляется возможность достигать высоких результатов в социально значимых видах деятельности» [6]. Это определение также описывает детскую одаренность через категорию *способностей*, проявляющих себя в *деятельности*, при этом обозначен социальный аспект одаренности, который ограничен социальной значимостью. Однако она может быть явлена в форме не только социальных потребностей, но и социальной моды. В этом смысле одаренность не может выполнять своей прогностической функции, поскольку всегда будет удовлетворять потребности общества, но не сможет их формировать или определять. Педагогическим исследованиям такое определение, данное только через категории *способности*, *деятельности* и *социальной значимости*, также не может быть полностью адекватно.

Международная ассоциация «Американское общество детской одаренности» дает определение, которым официально пользуется педагогическая наука и практика в США: «Одаренными можно назвать тех детей, кто демонстрирует высокие достижения в следующих сферах: интеллектуальной, академических достижений, творческого и продуктивного мышления, общения или лидерства». Это определение выявляет: во-первых, однозначную ориентацию американской науки и практики на сверххранение достижения одаренных детей как на цель педагогической практики; во-вторых, высокие достижения являются диагностическим признаком, по которому детей относят в разряд одаренных; в-третьих, понятие *одаренность*, по мнению американских коллег, относится только к когнитивным способностям. Художественные и двигательные способности выпадают из этой классификации и относятся к проявлению таланта [7].

Из всех определений детской одаренности, которые мы проанализировали выше, это наиболее педагогическое в формальном плане, потому что ключевая категория *достижения*, через которую описан объект исследования, – это также ключевая категория американской педагогической науки и практики. Однако в содержательном плане это определение не вполне подходит для того, чтобы стать определяющей формулировкой категории «детская одаренность» в теоретико-педагогическом осмыслении для построения основ педагогики детской одаренности именно в силу ограничений, заданных термином *достижения*.

«Одаренность – способность достигать превосходных результатов, высоких показателей в разных сферах» [1]. Это типичное рабочее определение детской одаренности встречается в уставах многих школ, гимназий, лицеев, оно аналогично всем проанализированным выше. Обнаруживаются следующие общие черты:

Первая: все формулировки описывают, по существу, детскую одаренность, как взрослую, не принимая в расчет принципиальной разницы одаренности взрослой (зрелой, продуктивной) и детской (развивающейся, потенциальной, непродуктивной).

Вторая: ориентируясь на категорию достижений в определении детской одаренности, ограничивают выбор диагностического инструментария только тем, который выявляет одаренность явную, проявившуюся, что случается в среднем в 20–30 % случаев. Следовательно, 70–80 % одаренных детей со скрытой одаренностью остаются вне поля деятельности диагностических и развивающих программ.

Третья: задают образовательные цели и выбор технологии таким образом, чтобы действительно достигать превосходных результатов; другими словами, действуют больше в режиме эксплуатации, а не долгосрочного развития, становления одаренности. Этот режим весьма деструктивно сказывается как на качестве, потенциале, динамике и характере становления одаренности, так и на эмоционально-психологическом статусе личности ребенка.

Международная ассоциация «Евроталант» однозначно определяет свою позицию, сообщая, что «одаренность – это, скорее, скрытые потенциальные свойства, которые отличны от таланта, по определению актуализированному» [8]. Эта позиция наиболее близка не только нашей исследовательской позиции, но подтверждена самыми авторитетными исследованиями в данной области последних пятнадцати лет.

Рассмотрим еще одно определение: «...одаренность – системное качество совместно работающих и особым образом структурированных функциональных систем, реализующих психические функции, которые включены в индивидуальную деятельность, имеют индивидуальную меру выраженности, могут проявляться в экстраординарных достижениях, а могут находиться в латентном состоянии» [9].

Одаренность описывается через **центральные категории педагогической науки** *система, системное качество*, которые учитывают междисциплинарный характер феномена детской одаренности изначально. Это **первый критерий**, по которому данное определение подходит для педагогических исследований, если в него включены сложные объекты.

Второй критерий – степень открытости, которая позволяет относить к одаренным детям не только детей, достигающих результатов, но и не имею-

щих этих достижений. Через категорию *индивидуальность* степень открытости распространяется на *деятельность*, ее характер, качество и уровень *социальной значимости*. Функциональные системы могут быть психологического, педагогического, психофизиологического, социального плана, но, особым образом структурированные, они задают определенное системное качество, которое в нашем случае описано через педагогическую систему детской одаренности, однако в других исследованиях детской одаренности, имеющих тот же объект, но другой предмет исследования, может быть описано иным системным образом. В этом также достоинство открытости определения.

Третий критерий, по которому это определение детской одаренности подходит для общепедагогического плана исследований и для базового определения в рамках педагогики детской одаренности, заключается в **степени определенности, точности**, с которой отграничено это определение детской одаренности от других феноменов, процессов и явлений в педагогике. «Системное качество совместно работающих систем» может быть описанием очень сложного научного явления, которое не только имеет междисциплинарный характер, но и может быть исследовано и описано классом наук. Класс наук предполагает наличие базовой науки. В данном случае определение В.Д. Шадрикова ограничивает характер такой науки либо психологической, либо педагогической дисциплиной, поскольку функциональные системы реализуют, по данному определению, *психические функции*. Специфика категориальной сущности детской одаренности в том, что педагогическая система может реализовывать некоторые психические функции. В этом особенность педагогической системы именно детской одаренности. Через категориальную корректность, степень открытости и определенности задаются все остальные необходимые условия функционирования и развития системы, например ее жизнеспособность, потенциал развития, характер протекания кризисных состояний и т.п.

Три критерия, по которым определение детской одаренности, данное В.Д. Шадриковым, может быть с успехом и перспективами использовано в педагогических исследованиях, являются, кстати, и тремя критериями системности – степенью открытости, степенью закрытости, категориальной определенностью. Так, сама форма определения уже несет в себе характер системности, это ли не критерий научного качества, когда стиль формы соответствует стилю содержания?

Из определений, проанализированных нами выше, прослеживаются три типа задач, которые стояли перед исследователями, сформулировавшими их:

первый тип: довести индивидуальные достижения ребенка как можно раньше до максимального уровня;

второй тип: способствовать общественному прогрессу, поставив ему на службу различные ресурсы, в том числе ресурс дарования;

третий тип: способствовать развитию каждой личности.

Рассмотрим немного подробнее.

Первый тип задач: довести индивидуальные достижения ребенка как можно раньше до максимального уровня. Такие задачи неизбежно выражаются в терминах максимальных и скорейших достижений. Их психологической базой, как правило, являются способности и задатки, а педагогической – эффективные методики развития способностей и извлечения достижений. Следовательно, педагогические вопросы в рамках этого класса задач просты и конкретны. В практическом плане – эффективное, т.е. максимально возможное развитие способностей и эффектная их демонстрация. В теоретическом плане – исследование путей и способов повышения этой эффективности в образовательном процессе. Отсюда – разного рода интенсивные и экстенсивные образовательные программы, методики развития способностей, раннего выявления способностей и т.п. Уязвимым местом такого класса задач являются три узла, три группы проблем.

– Группа первая, педагогическая – истощаемость любых педагогических технологий, ориентированных на развитие и эксплуатацию способностей, которые должны привести к экстраординарным достижениям. Отсюда поиски принципиально новых педагогических технологий для одаренных детей, которые при всей их принципиальной новизне должны выполнять старые задачи. Выполняя этот тип задач, педагогика детской одаренности лишается своей прогностической функции, поскольку научная задача уже задана, а прогноз предопределен.

– Группа вторая, психологическая – издержки такого рода задач в плане деформаций личности и педагогических деструкций, психоэмоциональных отклонений, приводящих к невропатическим, психопатическим отклонениям, угасанию одаренности у детей и педагогов, так высоки, что встает вопрос цены и, вслед за тем, целесообразности.

Американская, например, педагогика так сроднилась с задачей экстраординарных достижений как приоритетного направления в педагогике для одаренных детей, что теперь, когда собрана ужасающая статистика в отношении результатов педагогической деятельности по такого рода развивающим программам, первое, что делают департаменты образования, – вводят так называемую экологию программы. Для всех разработчиков образовательных программ для одаренных детей обязательным

требованием включен пункт реабилитационных мер, т.е. тех мер, которые необходимо осуществлять, чтобы свести к минимуму издержки такой постановки педагогической задачи на экстраординарные достижения в ранние сроки жизни ребенка. Целые институты в США пересматривают национальную образовательную доктрину, а пока клиники неврозов пополняются все новыми пациентами из числа бывших одаренных детей.

– Группа третья – социальная. Одаренный ребенок, при всей своей экстраординарности и продуктивности, не приносит общественной и государственной пользы столько же, сколько одаренный взрослый. Последнее столетие, в которое был брошен пристальный исследовательский взгляд на одаренность человека как на планетарный феномен, с очевидностью доказало, что одаренность ребенка хороша или своей потенциальностью, своим обещанием будущей, зрелой продуктивности, стабильной и долгосрочной, или короткой, неестественно яркой вспышкой продуктивности детской. Стабильно продуктивным и в детском, и во взрослом возрасте одаренный человек может быть в том случае, если его одаренность и его способности специально не развивают, т.е. если педагогика вмешивается в ход роста и развития человека и становления его одаренности не в развивающем, а в поддерживающем режиме. Л.С. Выготский написал свое знаменитое сравнение про то, что если мы хотим, чтобы растение выросло, его нужно не за листья тянуть, а под корень поливать после того, как услышал фразу И. Сикорского, сказанную по тому же поводу: «Не за волосы, а под локоток!»

В прагматическом плане общественных перспектив и прогресса человечества, экономического процветания, новых технологий и социальной стабильности одаренность взрослого более надежный гарант. Каждое общество выбирает себе через национальные образовательные доктрины ту стратегию, которая ориентирует систему образования либо на достижение одаренными детьми ранних экстраординарных достижений, либо на педагогическую поддержку детской одаренности в режиме ее созревающих индивидуальных особенностей, что выведет к зрелой, стабильно продуктивной одаренности. Педагогическая и психологическая науки за последние сто лет выработали достаточно научного знания о детской и взрослой одаренности, этапах и динамике их взаимоотношений и предоставляют всю необходимую информацию для того, чтобы осуществить этот выбор с открытыми глазами.

Второй тип задач: способствовать общественному прогрессу, поставив ему на службу различные ресурсы, в том числе ресурс дарования. Такие задачи находят свое отражение при определении одаренности в социально актуальных терминах.

Педагогические задачи касаются прежде всего отбора подходящего ресурса. Тестовые методики как психологического, так и педагогического плана разработаны в этом круге вопросов наиболее надежно. Одаренные дети как с проявленной, так и со скрытой одаренностью, типы одаренности, способы развития и поддержки одаренных детей, социальные программы разного уровня, в том числе долгосрочные образовательные гранты – вот уровень компетенции определений детской одаренности, которые относятся ко второму типу. Вопросы психологического уровня касаются методик диагностики и отбора, а также психотерапевтических и тренинговых мероприятий по сохранению и поддержке одаренности как национального достояния. Это касается и практических и теоретических аспектов участия психологов в решении второго типа задач. Вопросы педагогического уровня касаются в практическом плане поддержки или развития одаренности, но только тех ее аспектов, которые принимаются социальной традицией или считаются социально значимыми. Все остальные типы или формы проявления одаренности, как детской, так и взрослой, не принимаются в круг рассмотрения педагогической и социальной практикой. В теоретико-педагогическом плане актуальными считаются вопросы разработки таких форм и методов развития одаренности, чтобы ее носитель – одаренный ребенок или взрослый – осознавал свою причастность к обществу, членом которого является, осознавал свою ответственность перед обществом за результативность своего дара и старался воплотить его в «дело» максимально доступными средствами. Особенно социально значимыми считаются прикладные аспекты любого типа одаренности, потому что именно они приносят скорейшую прибыль. Тренинги по развитию «чувства реального», развитию лидерских качеств, деловые бизнес-игры для одаренных подростков – вот типичные формы педагогической деятельности в таком круге задач. Уязвимые места, вызванные к жизни таким типом задач, следующие:

– Первая группа, педагогическая: серьезный акцент на практических аспектах педагогической деятельности, что не дает развиваться теоретической педагогике во всю меру ее возможностей. Социальный заказ на одаренную личность распространяется на науку и практику, в этом случае обслуживающим ресурсом становится все – детская одаренность, взрослая одаренность, наука педагогика, педагогическая практика и т.д. В этом случае становящаяся наука педагогика детской одаренности лишается своей прогностической функции, поскольку эта функция не заказана, гносеологической функции, как лишена ее любая прикладная наука, а мировоззренческая функция науки в ситуации со-

циального заказа на мировоззрение отпадает сама собой.

– Вторая группа, психологическая: социальная значимость не возникает сама собой, эту значимость формирует социальная система. В круг социальной значимости входят не только типы одаренности, но и другие качества личности таким образом, что личность формируется по некоторому стандарту. Это формирование, собственно, и осуществляет педагогика в целом. Социоцентрические общественные и образовательные модели, формирующие не только определенный тип социально значимой одаренности, но и социально востребованного типа личности, неизбежно проявляют себя побочными психологическими качествами этой сформированной личности. Инфантильность, эскапизм, экстремизм и другие формы недоразвития Я – вот цена социального заказа на личность человека и его одаренность.

– Третья группа, социальная: исследователи, начиная с работ П.Т. Де Шардена, проанализировали и описали динамику и перспективы развития общества, построенного на общественных ценностях. Такое общество, где социальные ценности становятся доминирующими, а все живые и неживые объекты рассматриваются как ресурс для процветания, такое общество обречено на вымирание в течение максимум семи поколений.

Этот социальный парадокс является психологическим законом. Общество, выстроенное на принципах удовлетворения своих потребностей через обеспечение себя различными, в том числе личностными, ресурсами, формирует образовательную систему, обеспечивающую ее психолого-педагогическую науку таким образом, что воспроизводится субъект инфантильный, индивидуалистичный, с характерным раздвоением приватного и социального Я. Такой субъект может быть очень продуктивным и творческим в тех сферах, где социальная цензура позволяет ему быть продуктивным и творческим, но он не сможет выйти за пределы собственного Я без специальных (непривычных и рискованных) усилий. Однако именно эти усилия альтруистического плана удерживают и развивают социальную систему в течение продолжительных, более чем семи поколений сроках. Таким образом, продуктивность, являющаяся функцией одаренности, – есть фактор функционирования социальной системы, но развитые корпоративные и коммуникативные навыки личности, основанные на самопожертвовании, самоограничении и толерантности, развивают социальную систему, задают ей импульс жизнеспособности – именно этот факт оказывается не включен во внимание вторым типом определений детской одаренности.

Третий тип задач: способствовать развитию каждой личности. Исторически – это самый ранний

тип задач в педагогике для одаренных детей. Он был описан Плутархом из Херуней, практиковался в средневековых китайских дворах, принят античной образовательной системой, воспитательными правилами восточной Христианской церкви и др. Позже, а именно последнее столетие, он оказался подвержен научному остракизму в силу, казалось бы, социальной неактуальности задачи развития личности каждого одаренного человека. Однако в последнее десятилетие антропология, социальная, педагогическая и психологическая науки проанализировали кризис, в который попали первые два типа задач. Первый – «скорейшие экстраординарные достижения одаренных детей» – привел к общественному кризису, кризису образования и педагогической науки, эмоционально-психологическому кризису целого поколения, выходом из которого является возврат к личности ребенка как к сугубой ценности общества, культуры, образования и науки педагогики. В этом кризисе оказались в основном американские и проамериканские системы образования. Второй – «поставить на службу общественному прогрессу ресурс дарования» – привел к кризису самоидентификации и экзистенциальному кризису в плане личном, к краху практически всех тоталитарных систем, воплощающих этот тип образовательных задач, к образовательному и научному кризису тоталитарных педагогов. Выходом из этого типа кризиса намечен возврат к личности ребенка как к сугубой ценности общества, и образовательной системы, только в этом случае общество имеет шансы на долгосрочное процветание.

Итак, к решению третьего типа задач сводятся на современном этапе социальные, политические, образовательные, психологические вопросы в рамках общего круга проблем, связанных с детской одаренностью. Именно этот тип задач подготовил, наконец, почву для формирования основ педагогики детской одаренности в ее теоретико-педагогическом ключе. Именно в этом типе задач педагогика детской одаренности как наука, как базовая наука, фокусирующая класс наук для решения общего круга проблем по детской одаренности, имеет возможность развиваться во всей своей полноте, осуществляя все свои функции – социальную, гносеологическую, логическую, прогностическую и мировоззренческую. Именно на решение третьего типа задач направлено определение детской одаренности В.Д. Шадрикова, которое, на наш взгляд, отвечает всем нормам и требованиям определения базовой педагогической категории «детская одаренность» в становящейся науке педагогике детской одаренности.

Однако такое решение в отношении целей было бы негармонично и неорганично. Мы сталкиваемся здесь с классической проблемой из области организации, принятия решений и управления, точнее, с

проблемой оптимизации комплекса стратегий. Как правило, начиная с определенного уровня сложности (а детская одаренность – это сложный объект), мы имеем также дело со сложными, составными и иерархизированными стратегиями в том числе в целеполагании. Третий тип задач соблюдает этические правила для любого специалиста, которому по роду занятий доверена забота о человеке. Это правило родилось среди медиков, является определяющим в клятве Гиппократова, кодексе психологов и педагогов. Однако существует много частных случаев, когда выбор между целями не является альтернативным, и было бы ограничением не только исследовательским, но и образовательным предпосылить лишь одну цель.

Действительно, индивидуальные достижения являются условием развития личности одаренного ребенка, а значит и его одаренности в той мере, в которой они не предполагают разрушительных сверхнагрузок. Социальный прогресс немалозначим без вклада продуктивной деятельности одаренного разума или творческой души, а развитие личности во имя личности – это опасная антропоцентрическая гордыня, которая никогда не будет повержена до конца. Если реальная практика обычно центрируется на одном аспекте из трех, то в исследовательских программах решение проблемы лежит, вероятно, в компромиссе между тремя целями. Именно этот компромисс позволит осуществить общий взгляд работам по одаренности, что придаст им больший социальный контекст. Определение В.Д. Шадрикова также оказывается ресурсным в плане выработки такой компромиссной исследовательской позиции, поскольку открыто для трактовок не только третьего, но первого (в отношении экстраординарных достижений в раннем возрасте) и второго (социоцентрической структурой ценностей, в которую включена индивидуальная деятельность) типов.

Три глобальных вектора, составляющих потенциал процесса становления одаренности, – интеллектуальная продуктивность, творческая активность, зрелое Я – объекты междисциплинарной природы, описываемые комплексом психолого-педагогических научных дисциплин. Однако условия для продвижения этих векторов, импульс развития, динамику и характер направления задают преимущественно педагогические процессы. Именно в педагогических системах, таким образом, детская одаренность имеет возможности для своего становления – не только для своего функционирования, но и развития, поскольку педагогические системы могут обеспечить необходимые и важнейшие условия для становления – педагогическую задачу, педагогическое взаимодействие, педагогический метод для образования и развития личности одаренного ребенка.

Педагогика детской одаренности в силу причастности ее к семейству педагогических наук может вскрыть закономерности, сущность, принципы и методы организации педагогического процесса для одаренных детей как фактора и средства развития одаренного человека и, тем самым, становления его одаренности с учетом специфики детской и взрослой одаренности, с учетом факторов риска, системного характера объекта исследования, междисциплинарного характера смежных исследований в этой области.

Этим она может выполнить интегрирующую функцию, объединяющую все науки, изучающие детскую одаренность в класс наук. Однако ее особая функция заключается в том, что она может не только вскрыть какие-то новые закономерности в областях воспитания, образования одаренных детей и управления педагогической системой детской одаренности в целом, но, параллельно с этим, полно, системно описать закономерности становления одаренности. Становление одаренности – междисциплинарный процесс, но в основе его лежит универсальная константа, которая носит педагогичес-

кий характер, поэтому описание становления одаренности становится компетенцией педагогической науки. Через это педагогика одаренности выполнит свою особую системообразующую роль в классе наук, которые описывают и изучают только отдельные грани процесса становления, но не весь процесс.

Итак, в русле педагогического анализа на вопрос, является ли детская одаренность объектом науки педагогики со своими специфическими свойствами, функциями и связями, которые присущи идеальным объектам в науке, можно ответить утвердительно. Более того, только прояснив категориальный статус понятия «детская одаренность» в его теоретико-педагогическом ключе, можно рассчитывать на то, что разнообразные науки о детской одаренности образуются в класс наук, базовой в которых станет педагогика детской одаренности, тем самым наметится ориентир к выходу из кризиса, в котором оказалась проблематика детской одаренности в целом – ее социальные, методологические, психолого-образовательные прикладные и научные педагогические и психологические аспекты.

Литература

1. Кулемзина А.В. Одаренные дети как ценность современной педагогики. М., 2004.
2. Дмитриенко В.А. Основы общей теории науки. Методологические проблемы науковедения. Томск, 1975.
3. Гилфорд Д. Структурная модель интеллекта. М., 1995.
4. Педагогическая энциклопедия. М., 1991.
5. Доровской А.И. 100 советов по развитию одаренности. М., 1997.
6. Панов В.И. Одаренные дети: выявление–обучение–развитие // Педагогика. 2001. № 4.
7. Clark B. Growing up Gifted. Columbus OH, 1979.
8. Брюно Ж. и др. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика // Психол. журн. 1995. Т. 16. № 4.
9. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность». М., 1986.