

А.М. Матюшкин

# Концепция творческой одаренности



Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей, учащихся, студентов составляет новую задачу совершенствования системы народного образования. Развитие и воспитание одаренных и талантливых детей решает насущную задачу формирования творческого потенциала социалистического общества, обеспечивает возможности интенсивного социального и научно-технического прогресса, дальнейшего развития науки и культуры, всех областей производства и социальной жизни.

Несмотря на многие дискуссионные проблемы, наука (генетика, физиология, психология, социология) и реальная практика обучения многократно доказали не только наличие индивидуальных различий в успешности обучения, но и различия в творческих возможностях (творческом потенциале) детей и учащихся. Дифференциация всех детей в каждом возрасте по их творческому потенциалу весьма значительна — от умственной отсталости до высокой талантливости и общей одаренности.

К сожалению, современное дошкольное и школьное обучение ориентировано на среднего ученика, а профессиональное и вузовское — на среднего студента и среднего специалиста. Государство тратит значительные средства на исследование, коррекционное обучение детей и учащихся умственно отсталых или испытывающих затруднения в обучении, но нет единой программы по исследованию, обучению и воспитанию одаренных и талантливых детей и учащихся, обладающих наиболее высокими творческими возможностями.

Научный смысл работы по выявлению одаренных и талантливых состоит в том, что она позволяет раскрыть на самой представительной выборке природу и психологический механизм творчества, обеспечить возможности использования законов творчества для совершенствования содержания и методов обучения всех детей и учащихся. Обучение и развитие одаренных и талантливых детей составляет идеальную модель творческого развития человека.

Исследования и практика показывают, что развитие таланта может быть задержано, а иногда и загублено на любом этапе развития. Необходима специальная психологическая помощь и поддержка в развитии талантливой личности.

Опыт зарубежных исследований и практика раннего выявления одаренности детей и учащихся (мы имеем в виду Международную и Европейскую ассоциации по одаренным и талантливым детям) свидетельствуют о необходимости создания специальной

**Матюшкин Алексей Михайлович**  
(1927–2004)

*Доктор психологических наук, профессор, действительный член АПН СССР, академик РАО. Участник Великой Отечественной войны. С 1963 по 1974 гг. работал в лаборатории психологии обучения Психологического института, сначала младшим, а затем старшим научным сотрудником. В 1974–1980 гг. возглавлял сектор психологии в НИИ проблем высшей школы Министерства просвещения СССР и продуктивно работал в направлении решения теоретических проблем психологии в высшей школе. В 1980 г. А.М. Матюшкин вернулся в Психологический институт, в котором проработал до конца жизни. В 1983–1990 гг. он был директором Института, в 1994–2004 гг. возглавлял лабораторию психологии одаренности. Почетный профессор Международной ассоциации онтопсихологии, член международной ассоциации «Одаренные дети», член редколлегии европейского «Журнала высших способностей». Главный редактор журнала «Вопросы психологии» (1982–1992 гг.).*

**Основные труды:**

- Проблемные ситуации в мышлении и обучении (1972)
- Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики (1993)
- Концепция творческой одаренности (1989)
- Мышление. Обучение. Творчество (2003)
- Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций (2009)
- Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей (2006)



государственной программы, обеспечивающей интенсивное развитие исследований и использование накопленного практического опыта выявления одаренных и талантливых детей и учащихся и психологической помощи им и их родителям, учителям и преподавателям.

В нашей стране на этапе перестройки складываются благоприятные условия для интенсификации исследований и практического использования их результатов в системе дифференцированного обучения, в системе специальных учебных курсов и школ. Развитие научных исследований позволит ставить и более успешно решать проблему развития одаренных и талантливых детей и учащихся не путем стихийного отбора, но на основе современных знаний о природе одаренности, разработки психологических средств стимулирования и помощи одаренным и талантливым детям.

В нашей стране выполнены фундаментальные исследования по проблемам психологии творчества (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Кедров, А.В. Брушлинский, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров), общих и специальных способностей (Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкий, Е.И. Игнатьев, К.В. Тарасова), психологии и психофизиологии индивидуальных различий и способностей (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, В.С. Мерлин, Э.А. Голубева, В.М. Русалов), генетическим предпосылкам индивидуальных различий (И.В. Равич-Щербо), разрабатываются дидактические принципы, учебные программы и факультативы для дифференцированного обучения.

Специальное значение имеют разработанные психологические принципы творческого развития детей в дошкольном детстве и в начальной школе (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Н.Н. Поддьяков); реализуемые в школе и вузе принципы проблемного обучения (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов), развивающего обучения (В.В. Давыдов).

К сожалению, весь накопленный в общей и педагогической психологии материал не был использован для постановки и решения проблем обучения и воспитания одаренных и талантливых детей и учащихся.

Психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека. Внешние проявления творческого развития многообразны. Они выражаются в детстве прежде всего как более быстрое развитие (речи и мышления), как ранняя увлеченность (музыкой, рисованием, чтением, счетом), как любознательность ребенка, как его исследовательская активность.

Наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются познавательные потребности, составляющие психологическую основу доминантности познава-

тельной мотивации по сравнению с другими типами мотивации.

Доминирующая у творческого (одаренного) ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах (т. е. более высокой сензитивности) к новизне стимула (Е.Н. Соколов, Хорн, Дж. Берлайн, Э.А. Голубева, Н.Н. Данилова и другие), новизне ситуации, обнаружению нового в обычном. Познавательная мотивация и исследовательская активность выражаются в высокой избирательности ребенка по отношению к исследуемому новому, в его предпочтении к цветам, звукам, формам и т. п. Устойчивая избирательность, возможно, составляет одно из оснований развития специальных способностей.

Реализация исследовательской активности обеспечивает ребенку непроизвольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное, обеспечивает творческое порождение образов, становление сенсорных и перцептивных эталонов (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер), составляющих первичные знания ребенка о мире. Общая исследовательская активность характеризуется по своей условной величине степенью (диапазоном) широты и устойчивости. Она проявляется у одаренного ребенка как очень широкая любознательность (Дж. Берлайн, М.И. Лисина) ко всему новому для ребенка. Исследовательская активность завершается приобретением знания, первичным пониманием.

Противоположный полюс и тип развития основывается на доминировании других потребностей, составляющих первичную основу мотивации достижения, обеспечивает только ту степень и направленность исследовательской активности, которая способствует удовлетворению непознавательных прагматических потребностей (голод, жажда), достижению практических целей и завершается по мере удовлетворения потребности (или завершения деятельности).

По мере творческого развития одаренного ребенка — к трем–пяти годам — исследовательская активность преобразуется в более высокие формы и выражается как самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Расширяется исследовательский диапазон и появляются возможности к исследованию непосредственно не данного, исследованию и определению отношений, причин и следствий и т. п. Развитие осуществляется как поиск ответов на собственные проблемы и вопросы, которыми определяется избирательность творческого научения ребенка.

С этого этапа (5–6 лет) основным структурным компонентом одаренности и творческого развития талантливого ребенка становится проблемность. Она обеспечивает постоянную открытость ребенка новому, выражается в поиске несоответствий и противоречий (Н.Н. Поддьяков), в собственной постановке

новых вопросов и проблем. Даже неудача рождает познавательную проблему, вызывает исследовательскую активность и обеспечивает возможности нового этапа в творческом развитии.

Процесс поиска и исследования (в 8–12 лет) завершается решением проблем, обнаружением скрытых, явно не заданных элементов и отношений. Во многих случаях эти явно не заданные отношения скрыты ранее усвоенными знаниями (С.Л. Рубинштейн), сформированными стереотипами, сложившимися установками (Д.Н. Узнадзе). Трудность обнаружения и открытия нового выражается в преодолении сложившихся привычных подходов к решению проблемы. Решение такой «нерешаемой» проблемы составляет акт творчества. Оно характеризуется проявлением оригинальности, достигаемым на основе интуитивного использования «не относящихся к делу» побочных продуктов деятельности (Я. А. Пономарев), латеральных форм мышления (Э. де Боно).

Оригинальность составляет непреходящий структурный элемент одаренности. Она выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения среди других, стандартных решений. Она определяется: преобразованием заданной проблемы в собственную проблему; новой собственной позицией по отношению к решаемой проблеме; отказом от стандартных, «очевидных» гипотез.

Оригинальность рождается из преодоления «правильного», очевидного, общепринятого.

Общая одаренность выражается в более быстром обнаружении решения. Достижение решения проблемы всегда представляет собой процесс достижения интеллектуальной цели, ответа на поставленный вопрос, обнаружения неизвестного. Этот процесс включает большее или меньшее число последовательных преобразований. Выбор пути к обнаружению неизвестного, определение промежуточных целей и вопросов составляют стратегию поиска (О.К. Тихомиров).

Поиск определяется мерой предвосхищения, антиципации, прогнозирования (А.В. Брушлинский) оптимальности каждого последующего шага решения, прогнозирования его последствий. Глубина прогнозирования (предвосхищения) составляет необходимый структурный компонент общей одаренности, обеспечивающий возможности более быстрого достижения решений. Одна из американских концепций одаренности основывается на этой интегральной характеристике творчества (П. Торренс). В советской психологии (и психофизиологии) универсальное значение прогнозирования было открыто Н.А. Бернштейном по отношению ко всем целенаправленным актам поведения, однако до настоящего времени не получило значения открытия и по-прежнему квалифицируется только по отношению к развитию движений. На основе общего феномена глубины прогнозирования построено очень большое число общедиagnostических (для диагностики интеллекта) и специальных ме-

тодик (речь, письмо, чтение), а развитие возможностей прогнозирования реализуется не только в экспериментальных ситуациях, но и в реальной жизни. Эти диагностические тесты универсальны: от оценки прогностических возможностей оператора, учителя до возможностей прогнозов в развитии социальных событий, последствий принимаемых решений. В этом случае они характеризуют уже не только когнитивные, но и творческие возможности личности.

Интегральным структурным элементом одаренности является оценочная, измерительная функция всех сложных психологических структур. В детской и возрастной психологии принципиальное значение оценочной функции на основе формирования перцептивных, интеллектуальных, эмоциональных эталонов было сформулировано А.В. Запорожцем. В зарубежной психологии наиболее подробно разработано английским психологом Ф. Бартлетом. В психологии творчества оценка выделена как специальный фактор Дж. Гилфордом. Многие феномены и диагностические методы психического развития ребенка, разработанные Ж. Пиаже, основаны на этом фундаментальном факторе. По существу, все сложные психологические структуры выполняют роль измерителей, мерок, с помощью которых человек оценивает окружающий мир, других людей и самого себя.

Аристотель определял человека в качестве меры всех вещей. Эти оценки выражены в эмоциональных эталонах и определяют эстетические и нравственные предпочтения, в перцептивных и интеллектуальных оценках, определяющих степень значимости или обоснованности мысли. На основе оценки делается выбор и принимаются решения.

Способность к оценке включает и возможность понимания в развитии как собственной мысли, так и чужих мыслей, действий и поступков. Способность к оценке обеспечивает возможности самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, в своих решениях, определяя этим его самостоятельность, неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества.

Завершая краткое изложение основных структурных компонентов одаренности как общей психологической предпосылки творческого развития и становления творческой личности, необходимо еще раз подчеркнуть, что все эти факторы, включающие: а) доминирующую роль познавательной мотивации, б) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем, в) возможности достижения оригинальных решений, г) возможности прогнозирования и предвосхищения, д) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки, составляют единую интегративную структуру одаренности, проявляющуюся на всех уровнях индивидуального раз-



вития. Разработанные за рубежом диагностические методики в той или иной степени соответствуют этой структуре и позволяют выявлять самые значимые ее элементы.

Мы сознательно отошли от традиционного изложения проблем одаренности как проявления и развития общих и специальных способностей по ряду причин. Одна из них состоит в том, чтобы представить одаренность как предпосылку творческого развития и способствовать такому развитию в обучении и воспитании человека. Это не означает какого-либо обесценивания исследований и тех дискуссий, которые велись по проблеме способностей (в том числе дискуссии между А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном в 1959 г.). Все эти исследования и дискуссии, осложненные многими методологическими трудностями, не привели к конструктивным решениям. Стремление к интегративным подходам в исследовании одаренности было всегда одним из самых главных. Оно было заявлено в нашей стране прежде всего в уникальных лонгитюдных исследованиях Н.С. Лейтеса, сформулировано как важное направление исследований В.Д. Шадриковым (1984). Одно из таких интегральных направлений состоит в том, чтобы понять природу одаренности и таланта как общую предпосылку к развитию творческого человека. Все специальные способности развиваются из этого общего основания, если они достигают уровня творчества в науке, технике и культуре. Поэтому исследования в области психологии творчества составляют основу предлагаемой концепции как в понимании природы одаренности, так и в решении проблем диагностики и развития.

Предлагаемая концепция позволяет преодолеть односторонние представления о высших способностях как преимущественно интеллектуальных (Ж. Пиаже); позволяет раскрыть одаренность как общую предпосылку творчества в любой профессии; в науке и в искусстве; раскрыть одаренность как предпосылку становления и развития творческой личности, спо-

собной не только к созданию нового и открытию новых законов, но и к самовыражению, к самораскрытию в произведениях литературы и искусства; личности не только решающей, но ставящей проблемы перед человеком и человечеством. Она позволяет по-другому подойти к обучению и воспитанию одаренного ребенка, использовать весь накопленный научный материал для психологической помощи ему, т. е. перейти от лабораторных исследований и констатации наличия или отсутствия одаренности и способностей к развитию на основе и с помощью специально организованных уроков творчества, психологической подготовки творческого учителя, способного помочь творческим учащимся, к психологической помощи родителям, воспитывающим творческих детей. Реформа школы уже поставила проблемы дифференцированного обучения. Психология развития творческого учащегося может способствовать разработке творческого обучения по обогащенным программам, а также способствовать постановке вопросов о воспитании творческого подростка и юноши.

Мы лишь перечислили эти новые задачи и возможности, открывающиеся перед педагогикой и психологией в обучении и воспитании одаренных детей. Многие материалы для обучения и воспитания одаренных и талантливых учащихся разработаны в зарубежной психологии и педагогике (Вопросы психологии, 1988, №4). Для достижения быстрых и эффективных решений в этой области необходимо включиться в совместную работу с Европейской и Международной ассоциациями психологов по разработке и использованию всех научных и практических материалов, способствующих развитию одаренности и творчества.

В критических замечаниях по каждой из перечисленных систем обучения, в частности по проблемному обучению, указывалось, что оно в большой степени соответствует возможностям способных учащихся.

*(Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. — 1989. — №6. — С. 29–33.)*