



Методологический семинар



Д.Б. Богоявленская

Еще раз об одаренности

Диана Борисовна Богоявленская — доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией диагностики творчества, Заслуженный деятель науки.

Лауреат премии Президента в области образования за разработку отечественной концепции творчества и одаренности (1999). Награждена медалями «Отличник Просвещения», «Серебряная медаль ВДНХ», «800-летия Москвы».

С 1990 года Д.Б. Богоявленская — председатель Московского отделения общества психологов СССР (сейчас — Российского психологического общества), член Президиума РПО, председатель секции РПО «Психология и диагностика творчества и одаренности», член Координационного Совета Президентской программы «Одаренные дети».

Автор и научный редактор более чем 170 научных публикаций, наиболее известные из которых: «Пути к творчеству» (1981), «Рабочая концепция одаренности» (1998), «Педагогические системы. Одаренные дети» (2000).

Рассматривая проблему психологии одаренности, следует оговорить, что мы не начинаем обсуждать ее «с нуля» или перечислять то, что наработано с момента, как этот термин появился в текстах древних мыслителей.

Начало нашего «сегодня» легко определить, так как оно было следствием тех социальных изменений, которые вызвал период «перестройки». Свою материализацию проблема одаренных получила в рамках Президентской программы «Дети России» в качестве федеральной программы «Одаренные дети». Ее научно-методический раздел начал функционировать с 1997 г.

Правда, первая значительная по объему работа — библиотека «Одаренные дети» из 18 книг — оказалась малоэффективной в силу своей разнонаправленности. Интересные по своему содержанию, отдельные книги из этой серии были построены на разных концептуальных основаниях, что только дезориентировало практиков. Попытка выстроить структуру, логику разных подходов в одной из них (учитывая и ограниченный тираж) не помогла.

Поэтому у членов Координационного совета ФЦП «Одаренные дети» возникла инициатива разработки отечественной концепции одаренности, потребность в которой назрела в связи с широко разворачивающейся практикой.

Рабочая концепция одаренности была создана в 1998 г., а в 2003 г. была доработана и переиздана. Для ее внедрения в практику был проведен ряд российских и международных конференций. Эта интенсивная работа выкристаллизовала основные линии расхождения во взглядах научных лидеров в области психологии одаренности. Следующий шаг в развитии данной области психологии может совершиться лишь в ситуации разрешения имеющихся противоречий во взглядах ученых.

Рассказывая дальше о наиболее интересных и значимых исследованиях детской одаренности, мы вынуждены рассматривать эту проблему с различных теоретических позиций, анализируя «плюсы» и «минусы» каждой из них.

Мне возразят: а как же либерализм, плюрализм и «пусть расцветают все цветы» в нашей науке? Либерализм в науке нужен, но если не будет борьбы между различными точками зрения, то не будет и развития самой науки.

К понятию одаренности

Раскрытие сути научного понятия — длительный и тяжелый процесс в любой науке. А его разработка — значимый шаг, включающий анализ и обобщение всего, что накопила наука, в

чем сошлись ведущие ученые той или иной области знания. В практику «отдается» принятое научной общественностью и согласующееся с реальностью знание, то, что составляет ее «сухой остаток».

Если нас беспокоит эффективность практики, мы должны приложить все силы, чтобы во встречном процессе приближаться к истине, возможной на настоящее время. Наличие разработанного научного понятия не ограничивает поисковую деятельность любого из нас. Но движение вперед, а не в обход должно идти по пути усвоения, а лишь затем развития или изменения этого содержания.

Итак, в чем же основные теоретические, но принципиальные для практики расхождения во взглядах ученых?

Прежде всего, разногласия возникают в связи с самим понятием одаренности. Остановимся на тех аспектах этого понятия, которые более всего дискутируются. Напомню определение одаренности: «Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» («Рабочая концепция одаренности», 2003). Таким образом, само определение понятия одаренности позволяет отойти от житейского представления о ней как о количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как **системного** качества.

Следует помнить, что понятие «система» — не синоним понятия «комплекс» как сумма компонентов. Система подразумевает процесс интеграции, то есть целое обладает новым свойством по сравнению со свойствами ее компонентов. Понятие одаренности может быть раскрыто лишь в рамках системного подхода.

Такой недеklarированный подход, по существу, присутствовал уже в исследованиях Б.М. Теплова, который писал: «В этой характеристике личности, которую мы называем одаренность, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» (1961). Согласно Теплову, нельзя понять одаренность, если ограничиваться лишь анализом специальных способностей и связанных с ними особенностей творчества. Разбирая приемы творчества гениальных музыкантов, Борис Михайлович указывает на ряд особенностей их личности. Значительным музыкантом, по его мнению, может быть только человек с большим духовным, интеллектуальным и эмоциональным содержанием.

Это совпадает с современным представлением о яркой одаренности или таланте, которое пред-

полагает наличие не только высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных структурой деятельности, но и, что особенно важно, интенсивности **интеграционных** процессов «внутри» субъекта, вовлекающих его личностную сферу. Их интенсивность и полнота определяют динамику индивидуального развития одаренности. Регресс этих процессов объясняет исчезновение одаренности.

Вместе с тем, утверждается, что особо одаренных детей характеризует недостаточное развитие навыков и знаний законов общения. К числу особенностей одаренных детей обычно относят недостатки волевой регуляции и недостаточное развитие произвольности. Отмечая, что те или иные проблемы с формированием волевых качеств есть у большинства детей, подчеркиваю, что у одаренных детей это усугубляется, поскольку «...основной их деятельностью является любимый ими, не требующий у них специальной волевой регуляции умственный труд» («Одаренный ребенок», 2004, № 4).

Таким образом, аргументы в пользу определения одаренности, исключающего ее связь с возможностью высоких достижений,¹ заключаются в том, что для достижений, то есть реализации своих высоких способностей, человеку нужны еще определенная мотивация, сформированная саморегуляция и воля.

Согласно определению одаренности как системного качества, мотивация, уровень саморегуляции и направленность личности подразумеваются в ее структуре. Иначе понимание одаренности фактически сводится лишь к способностям. Причина такого укоренившегося понимания одаренности состоит в том, что в течение первого столетия существования психологии как самостоятельной науки творческие способности рассматривались лишь как максимальный уровень развития способностей. Этот консерватизм взглядов подкрепляет иллюзия, что то, что делается человеком по его призванию (чего он просто не может не делать), дается ему легко.

Одаренность и творчество

Рассмотрение ряда эмоционально-личностных характеристик одаренных детей продолжит эту линию сведения одаренности только к высоким способностям. Особенно показательным в этом отношении является рассмотрение феномена **«страха перед творчеством»**. При этом признается, что «этот страх, который проявляется как у детей, так и у взрослых, не только тормозит развитие творческих способностей, но и их реализацию, блокируя тем самым творческую активность одаренных людей. Поэтому многие люди, обладающие выдающимися способностями, так и не реализуют их в конкретных творческих свершениях». Однако, одаренность в том понимании, в каком она прописывается в «Рабочей концепции одаренности», подразумевает такой

1 Хотя об одаренности ребенка, опять же, судят по его незаурядным достижениям.



строй личности, при котором поглощенность деятельностью доминирует над всеми возможными слабостями человека. «Стремление к творческой деятельности считается отличительной характеристикой ... одаренных детей».

В **норме** творческий процесс представляет собой спонтанный «прыжок» над порогами «внешней целесообразности», прагматически не мотивированное, надситуативное движение за пределами конкретных условий и требований изначально поставленной задачи, решение «сверхзадач», постановку новых проблем (Д. Богоявленская, 1983; В. Петровский, 1997; В. Кудрявцев, 1997). Творчество предполагает преодоление «трусости в мышлении» (И.И. Лапшин), «мужество познания» (С.Л. Рубинштейн), «мужество мысли» (Э.В. Ильенков). Ему чужд страх и всегда присущ риск.

Анализ одаренности с необходимостью ставит проблему ее связи с творчеством как закономерным ее результатом. Вместе с тем, в предлагаемой «Концепцией» классификации видов одаренности не выделяется творческая одаренность, занимающая центральное место в предшествующей (американской) классификации и разделяемая большинством исследователей одаренности («Рабочая концепция одаренности», 2003).

Существующее сегодня деление на общую и творческую одаренность подкрепляет тот факт, что сами по себе способности еще не тождественны творческому потенциалу человека. Но если умения и специальные способности не определяют уровень творчества, то в чем разгадка «творчесткости»?

Ответить на этот вопрос, конечно, проще, апеллируя к особой творческой одаренности. Тем более что в 50-е годы прошлого века назрело и оформилось стремление выделить некоторую специфическую способность к творчеству, не сводящуюся лишь только к интеллекту, поскольку «на пути отождествления целого с элементами проблема не решается, а просто обходится», о чем говорилось выше.

Свое последовательное воплощение новая тенденция нашла в методологическом подходе Дж. Гилфорда. При этом понимание природы творческих способностей от прямого отождествления с интеллектом (где она рассматривалась как максимальный уровень способностей) перешло к прямому их противопоставлению. Согласно новому подходу, творческие способности существуют параллельно общим и специальным и имеют свою локализацию (факторы дивергентного мышления). Проведенное Гилфордом выделение коэффициента креативности «Cr», отличного от «IQ» — показателя интеллекта, иллюстрирует тенденцию, характерную именно для поэлементного анализа, которая заключается в колебании от полного отождествления к «столь же метафизическому, столь же абсолютному разрыву и разъединению». А затем начинается установление между ними «чисто внешней механической зависи-

мости как между двумя различными процессами», что подтверждается многочисленными исследованиями креативности и интеллекта.

Виды одаренности

На протяжении второй половины XX века эти исследования проходят в триаде, которую определило включение обучаемости как показателя жизненной валидности тестов интеллекта и креативности (Воллах, Коган, Гетцельс, Джексон, Дружинин и др.). Эти три показателя легли в основу классификации одаренности в качестве самостоятельных критериев трех разных видов: 1) академическая, проявляющаяся в быстроте и легкости овладения большими объемами готовых знаний; 2) интеллектуальная; 3) творческая.

Заложенная в концепцию дихотомия «усвоение знаний — порождение новых знаний или способов применения имеющихся знаний» представляется абсолютно механистической. Фактически данная классификация проведена по двум основаниям: по способу работы с предметным содержанием (ориентация на репродуктивный вариант — освоение или ориентация на продуктивный вариант — преобразование) и по характеру самого предметного материала (одаренность интеллектуальная, физическая, художественная и т. д.). На поверхности эмпирии можно найти факты, подтверждающие эти виды. А расчлененность этих видов одаренности позволяет множить видимость научных исследований.

Даже сторонники данной классификации признают, что в некоторых случаях учителю бывает трудно различить интеллектуальный и академический тип одаренности, так как «и те, и другие могут блестяще учиться, у тех и других есть познавательная потребность. Разница, пожалуй, заключается в особой умственной самостоятельности интеллектуалов, в их повышенной критичности мышления, способности самостоятельно выходить на глобальное, философское осмысление сложных интеллектуальных проблем. А академически одаренные школьники — это всегда гении именно учения, это своего рода блестящие профессионалы школьного (а потом и студенческого) труда, великолепные мастера быстрого, прочного и качественного усвоения» («Одаренный ребенок», 2004, №4).

Оказывается, что, с одной стороны, интеллектуальную одаренность характеризует самостоятельность, философское осмысление глобальных проблем, но это все равно не творческая одаренность. С другой стороны: как возможно **качественное** усвоение без самостоятельного осмысления? Думается, что предлагаемое деление одаренности весьма прагматично и, скорее, просто привязано к типу диагностической процедуры (отметкам, тестам «IQ», тестам «Cr»). Вообще возникает вопрос, что такое творчество: это уровень выполнения и развития деятельности или вид деятельности (по аналогии с



«творческими профессиями»). Но и в искусстве есть творцы и есть ремесленники. Вид деятельности не может свидетельствовать о творческой направленности человека.

Представленный в «Концепции» теоретический подход в понимании одаренности имеет и практическое следствие: говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать свою работу лишь составлени-

ем программ обучения. Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности. В конечном счете, понимание одаренности определяет и результат: в одном случае развивается одаренность, в другом — отрабатываются умения и выдаются достижения «здесь и сейчас».

ВНИМАНИЕ, ПОДПИСКА!

Уважаемые коллеги, подписка через редакцию на второе полугодие 2006 г. открыта **до 10 июля 2006 г.**

Пожалуйста, будьте внимательны при указании адреса доставки и фамилии подписчика.

Телефоны редакции: 8 (495) 748-84-31, 8 (926) 539-88-80 **E-mail:** psyvestnik@mail.ru

Извещение	<p style="text-align: right;">Форма № ПД-4</p> <p style="text-align: center;">Общероссийская общественная организация «Федерация Психологов Образования России» Мещанское ОСБ № 7811 (наименование получателя платежа)</p> <p>7704269931 (ИНН получателя платежа) № 40703810738090115079 (номер счета получателя платежа)</p> <p>Сбербанк России г. Москва (наименование банка получателя платежа) Кор. счет 3010181040000000225</p> <p>ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ «ВЕСТНИК ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ» №3(8), №4(9) 2006 г.</p> <p>Адрес доставки: индекс _____ г. _____ ул. _____ д. _____ корп. _____ кв. _____ ФИО подписчика _____</p> <p>Сумма платежа 380 (триста восемьдесят) руб. 00 коп., в т.ч. НДС 18 %</p> <p>Оплата услуг банка _____ руб. _____ коп.</p> <p>Итого к оплате _____ руб. _____ коп.</p>
Квитанция	<p style="text-align: right;">Форма № ПД-4</p> <p style="text-align: center;">Общероссийская общественная организация «Федерация Психологов Образования России» Мещанское ОСБ № 7811 (наименование получателя платежа)</p> <p>7704269931 (ИНН получателя платежа) № 40703810738090115079 (номер счета получателя платежа)</p> <p>Сбербанк России г. Москва (наименование банка получателя платежа) Кор. счет 3010181040000000225</p> <p>ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ «ВЕСТНИК ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ» №3(8), №4(9) 2006 г.</p> <p>Адрес доставки: индекс _____ г. _____ ул. _____ д. _____ корп. _____ кв. _____ ФИО подписчика _____</p> <p>Сумма платежа 380 (триста восемьдесят) руб. 00 коп., в т.ч. НДС 18 %</p> <p>Оплата услуг банка _____ руб. _____ коп.</p> <p>Итого к оплате _____ руб. _____ коп.</p>

Для юридических лиц:

отправьте заявку на подписку по E-mail: psyvestnik@mail.ru, укажите наименование организации и банковские реквизиты, почтовый индекс и адрес доставки журнала, контактные телефоны. Редакция немедленно выставит счет для оплаты.