

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ, ЭМПИРИЧЕСКИЕ, ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Д. Б. Богоявленская

ОДАРЕННОСТЬ: ОТВЕТ ЧЕРЕЗ ПОЛТОРА СТОЛЕТИЯ

В статье подчеркивается необходимость научно обоснованного раскрытия понятия «одаренность». В ходе исторического экскурса в проблему раскрываются причины широкой распространенности представления об одаренности как об «уровне интеллекта выше среднестатистического». Выделение единицы анализа одаренности (способности к развитию деятельности по своей инициативе) и метода ее измерения («систематического наблюдения») позволило реализовать заложенное Ф. Гальтоном понимание одаренности.

Ключевые слова: одаренность, системное качество, диагностика, единица анализа, личность, шкалирование, способности, развитие, гениальность.

The article puts special emphasis on the necessity of giving a scientifically grounded definition to such a concept as «giftedness». By taking a retrospective look on the problem the author reveals reasons why the perception of giftedness as «intellect above average» is so widespread. Determining a unit of analysis of giftedness (i.e. ability to develop activity on one's own initiative) and creating a method for its measurement («systematic observation») made it possible to realize F. Galton's concept of giftedness.

Key words: giftedness, system quality, diagnostics, unit of analysis, personality, scaling, mental faculties, development, genius.

Обзор литературы по проблемам одаренности указывает на теснейшую связь решения этих проблем с непосредственными запросами общества. Особенно четко эта закономерность прослеживается при анализе американской литературы за последние полстолетия, который убедительно показывает, как социально-экономические потребности общества подчиняют себе стратегию образования.

В 1950-х гг. действуют две тенденции: 1) доступность рабочих мест в сфере занятости в период стабильности оказывает влияние на снижение возраста приема детей в школу; 2) из-за демографического взрыва появляется множество работ, указывающих на вред снижения

Богоявленская Диана Борисовна — докт. психол. наук, профессор, зав. лабораторией диагностики творчества ПИ РАО, профессор кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ.
E-mail: mpo-125@mail.ru

возраста приема в школу. В 1960-е гг. снова меняются образовательные ценности. Внимание к развитию таланта падает. Педагогические усилия направляются на детей с недостатками развития. В научной литературе идет речь о достоинстве личности, ее праве на реализацию. Поиск и процедура выявления талантов воспринимается как насильственная мера. Новый всплеск интереса к учебной акселерации в середине 1970-х гг. вызван нарастающей тревогой и недовольством американской нации уровнем среднего образования и страхом перед отставанием от своих основных промышленных конкурентов. Поэтому упраздняются жесткие рекомендации в определении содержания предметов. Общественность выражает недовольство слишком сильной фиксацией школы на эмоциональном благополучии детей за счет снижения учебной нагрузки, а следовательно, и интеллектуального потенциала. Таким образом, четко прослеживается зависимость смены философских концепций образования и реализующих их конкретных педагогических стратегий от социально-экономических причин (Кузнецова, 1994/2006).

Задачи, выдвигавшиеся ранее советской школой, были вызваны к жизни проблемами, связанными с осуществлением закона о всеобщем и обязательном среднем образовании. Поэтому внимание, прежде всего, сосредоточивалось на детях, которые с трудом овладевали программой (а их не менее трети всех учащихся). Сюда же входила огромная работа по определению детей с задержками психического развития. Эта общая направленность на решение задач обучения отстающих, безусловно, являлась макропроблемой существовавшей тогда системы школьного обучения. В этих условиях именно одаренный ребенок часто становился изгоем учебного процесса, где его способности в лучшем случае эксплуатировались, а в худшем — подавлялись.

В период перестройки впервые возникает установка на создание интеллектуальной элиты в нашей стране и признание, что дети не равны по своим способностям. Особое внимание к работе с одаренными детьми компенсирует многолетнее забвение данной проблемы и восстанавливает обязанность школы работать *с каждым*. Несмотря на микроколебания интенсивности данной кампании, идущей «сверху» и зависящей от общей социально-экономической ситуации в стране и направления общей реформы в системе образования, интерес к данной проблеме оставался достаточно стабильным.

В настоящее время на смену лозунгам перестройки пришло требование воспитания конкурентоспособной личности, что соответствует переходу общества на рельсы рыночной экономики. При распространенной интерпретации конкурентоспособности личности по экономической модели, где наличие конкурента является стимулом развития, такие дети ставятся в эпицентр учебного процесса, а остальная масса учащихся не рассматривается в качестве его *значимого субъекта*.

Призыв к воспитанию конкурентоспособной личности стимулирует стремление к ранним достижениям, высокому рейтингу, победам в соревнованиях разного рода. Какими средствами решается данная проблема? Сегодня это находит отражение в снижении возрастной планки мероприятий, носящих явно выраженный соревновательный характер: например, конкурс «Щелкунчик» для маленьких музыкантов, конкурс исследователей и изобретателей, предполагающий участие дошкольников с 5 лет. Основным аргумент инициаторов этих мероприятий заключается в том, что мы живем в обществе с рыночной экономикой и дети с малолетства должны быть включены в конкурентные отношения.

Как правило, всякого рода победы рассматривают как самоактуализацию, видя в ней главную задачу развития одаренного ребенка. Следует признать, что конкурсы и олимпиады необходимы и имеют ряд положительных сторон: учат мобилизации сил, упорству, умению выдерживать длительное напряжение. В целом конкурсные мероприятия — это средства реализации и демонстрации достигнутых возможностей. Однако в этих случаях может происходить, по словам А.Н. Леонтьева, «сдвиг мотива», но с цели на средства. Победа на конкурсе становится самоцелью и задействует механизмы совсем не связанные с развитием ребенка. Вместе с тем данные мероприятия нельзя рассматривать как средства и пути развития одаренности (хотя такая попытка делается). В связи с этим необходимо четко развести понятия цели и средств.

Конкурентоспособная личность — это личность, обладающая богатыми резервами, более высокими, чем у других. В этом плане одаренные дети являются резервом решения поставленной проблемы. Поэтому так актуальна задача теоретического обоснования понятия одаренности.

Определение понятия «одаренность»

По моей инициативе и при организационной и научной поддержке замминистра МО РФ академика РАО В.Д. Шадрикова, коллективом ученых под моим руководством в 1998—2003 гг. была разработана *рабочая концепция одаренности* — РКО (Рабочая..., 2003). Она давала практику единую научно обоснованную непротиворечивую систему понятий. При определении понятия одаренности подчеркивался ее системный характер. Напомним читателю это определение: «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» (там же, с. 5). Таким образом, данное определение понятия одарен-

ности позволяет отойти от сложившегося на определенном этапе представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества. Следует помнить, что понятие «система» не синоним понятия «комплекс» как суммы компонентов. Система подразумевает процесс интеграции, т.е. целое обладает новым свойством по сравнению со свойствами ее компонентов. То, что понятие одаренности может быть раскрыто лишь в рамках системного подхода, было осознано классиками отечественной психологии. Так, С.Л. Рубинштейн еще в 1935 г. писал: «Одаренность нельзя отождествлять с качеством одной функции — даже если это мышление. Функции являются продуктом далеко идущего анализа, выделяющего отдельные психологические процессы... Одаренность, так же как и характер, определяет более синтетические, комплексные свойства личности» (Рубинштейн, 1948, с. 103). К такому же выводу приходит позже Б.М. Теплов: «В этой характеристике личности, которую мы называем одаренностью, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» (Теплов, 1961, с. 103). Согласно Теплову, нельзя понять одаренность, если ограничиваться лишь анализом специальных способностей и связанных с ними особенностей творчества. Разбирая приемы творчества гениальных музыкантов, он указывает на ряд их личностных особенностей и подчеркивает, что значительным музыкантом может быть только человек с большим духовным, интеллектуальным и эмоциональным содержанием (Теплов, 1968).

Фактически при разработке РКО была реализована тенденция, постепенно нарастающая в последние полвека. Это отражает смену этапов в развитии самой науки, ее готовность перейти от абстрактного уровня исследования к более полному восстановлению конкретного. Отмечаемая тенденция к исследованию целостной личности — это закономерный этап в становлении психологического знания. В одной из недавних работ В.Д. Шадриков пишет, что настало время перейти от этапа глобально-аналитического подхода к этапу «синтеза накопленных знаний — учению о целостной психике на основе системного подхода» (2006, с. 9).

Одаренность относится к такому типу психологических проблем, решение которых просто невозможно вне целостно-личностного подхода. В РКО утверждается, что особо яркая одаренность или талант свидетельствуют не только о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных структурой деятельности, но и, что особенно важно, — об интенсивности интеграционных процессов «внутри» субъекта. Их интенсивность и полнота определяют динамику индивидуального развития одаренности. Регресс этих процессов объясняет исчезновение одаренности.

Исторический анализ проблемы

Нам могут возразить, что все можно рассматривать как систему. В том числе и входящие в нее компоненты. Однако, утверждая системный характер одаренности, мы ставили цель интерпретировать на современной теоретической основе представления о природе одаренности, заложенные еще Ф. Гальтоном. По его мнению, гениальность отражает сплав трех важных компонентов — таланта (как высшего проявления ума), характера (как личностных и мотивационных черт, обеспечивающих его реализацию) и выносливости, способности к усердной работе (как энергетического показателя). При этом он выделил талант и характер как содержательные термины, «исчерпывающие» гениальность, ибо «они включают всю человеческую духовную природу, насколько мы способны ее понимать. Нет другого класса известных качеств, который может быть помещен над ними» (Galton, 1865, с. 322). В «широкую одаренность» Гальтон включил наряду с «интеллектуальной силой» и эмоционально-личностный компонент — исключительно характерную для деятельности одаренного человека приверженность делу (в дальнейшем она трактуется как внутренняя мотивация).

Когда сегодня сводят одаренность к умственным способностям «выше среднестатистических», то отмечают средство, но упускают суть. Почему же потеряна квинтэссенция понятия одаренности? Как ни грустно, но сам Гальтон заложил начало отхода от его собственного понимания. Суммарным итогом, учитывающим различные проявления гениальности, выступает, по Гальтону, репутация — глубокое общественное признание. Для подкрепления своего доказательства наследования гениальности и полагая, что социальный статус является ее надежным показателем, Гальтон обратился к анализу выдающихся английских семейных кланов. Необходимо было формализовать этот массив данных. Для этого их нужно было, прежде всего, измерить, т.е. сопоставить большое число разнообразных признаков с соответствующими им «единицами».

Материал для рассмотрения оборотной стороны высоких проявлений ума — потерю интеллекта — Гальтон нашел в работах психиатра Сегэна. Это позволило установить континуальность распределения природных способностей. Введение представления о континуальном распределении проявлений способностей в популяции было ключевым для формирования измерительного подхода. Гальтон установил совпадение содержательных интерпретаций репутации (как высшего выражения гениальности) и способностей. При сопоставлении классификаций гениальности и способностей он установил в целом сходные тенденции популяционных распределений их проявлений и на основании этого допустил, что преимущественно умственные способности репрезентируют гениальность.

Будучи действительно фундаментальным, исследование Гальтона отразило всю сложность проблемы и те исходные противоречия, которые сопутствуют ее решению учеными с XIX по XXI в. Их понимание одаренности с необходимостью включало личность, а именно ее духовную зрелость. У К.Г. Юнга одаренный — это тот, «кто несет светоч» (2006, с. 54). Г. Ревеш призывает: «...мы должны охранять одаренных, отдающих свою энергию углублению своей духовной и моральной жизни», но вместе с тем замечает: «Особенное затруднение для определения характерных для одаренности свойств представляет тот факт, что пока систематически может быть исследован только интеллект, тогда как другие качества могут подлежать лишь несистематическому наблюдению» (Ревеш, 2006, с. 11). Не только предельно четко, но и верно по сути намечает путь определения одаренности В.М. Экземплярский. Он подчеркивает, что имел выраженное стремление установить основное ядро, которое является определяющим для одаренности, чтобы понять таковую в конечном итоге как некоторый цельный комплекс, а не только как сумму изолированных функций. Как нельзя более точно он указывает на «гордиев узел» проблемы: «Мы хотели бы оставить в дальнейшем обозначении проблемы одно слово «одаренность», имея в виду, что в качестве идеальной задачи стоит, конечно, определение высоты развития всех основных свойств психической жизни, и интеллектуальной, и эмоциональной, и волевой, и лишь недостаточность имеющихся у нас экспериментальных методов для определения высоты развития эмоционально-волевой сферы и, наоборот, значительное развитие методики количественного исследования интеллекта ограничивают до сих пор по преимуществу интеллектуальной сферой разрешение проблемы. С этим ограничением естественно придется считаться и в самом принципиальном выяснении проблемы и путей к ее разрешению» (Экземплярский, 2006, с. 264).

С именем В. Штерна связан целый этап в понимании и измерении одаренности. Его позиция последовательна: потребность измерения приводит к сужению понятия одаренности. «Мы не только ограничиваем умственную одаренность от эмоциональных и волевых свойств индивидуума, но отводим ей ясно очерченное место и среди интеллектуальных функций» (Штерн, 1997, с. 58). Таким образом, на многие десятилетия в психологии воцарилось это редуцированное представление об одаренности и сведение ее измерения к IQ .

Итак, раскрытие понятия определяется способом измерения. Факт сведения целого к одной его части лежит в основе тенденции, которую Л.С. Выготский назовет поэлементным анализом. Но «на пути отождествления целого с элементами, проблема не решается, а просто обходится» (Выготский, 1982, с. 12). Вместе с тем данная тенденция четко прослеживается и далее на протяжении XX в. при классификации видов одаренности, что все более уводит от решения

проблемы. Поскольку деление одаренности (кроме видов деятельности) на академическую, интеллектуальную и творческую внедрилось как в практику, так и в теоретические работы, необходимо на этом вопросе остановиться специально.

Теоретико-методические основы классификации одаренности

По мере накопления психометрических данных об интеллекте выяснялось, как далеки создатели тестов от измерения креативности. Проведенная Гилфордом «самая массовая в истории программа тестирования» (Changing..., 1994, p. 1) показала, что возможности измерения интеллекта исчерпаны, и подготовила плацдарм для поиска специфических тестов креативности. Однако условность границ охватываемой тестированием реальности и при отсутствии исходного определения, раскрывающего сущности исследуемого феномена, его эмпирическое изучение, лишенное направляющего вектора, произойдет дивергентным «просвечиванием» достижимой области во всех возможных направлениях. Чем больше признаков измерено, тем лучше.

Через 30 лет после построения модели интеллекта Гилфорд заключает: «Всегда был значительный интерес к отношению между креативностью и интеллектом, особенно до той степени, до которой последний объясняет первую. К сожалению, “интеллект” никогда не был уникально (однозначно) определен. Более того, накопление фактов указывает, что интеллект — многомерная штука, с множеством компонентов, открытых факторным анализом. Наш следующий вопрос: могут ли быть рассмотрены способности, которые, кажется, являются компонентами креативного таланта, как компоненты интеллекта. Если так, то имеют ли они какой-то значимый статус среди интеллектуальных способностей?» (Guilford, 1988, p. 152). После рассмотрения всех известных факторов, принадлежащих интеллектуальной категории, включая способности беглости, гибкости, оригинальности, а также чувствительности к проблемам, Гилфорд предложил систему этих факторов, названную «структурой интеллекта»¹. Так, «креативно-мыслительные способности находят логические места внутри этой системы» (ibid, p. 153). Таким образом, факторы креативности входят в единую структуру интеллекта, являются ее частью. В отличие от первой тенденции, где творческие способности отождествлялись с интеллектом, здесь они — его составная часть. Однако, входя в структуру, они не влияют на общий характер интеллекта. Гилфорд оговаривал, что это морфологическая, но не функциональная модель, т.е. в ней нет иерархии. Факторы не являются в полном смысле компонентами структуры, которая в силу этого

¹ Модель в кубической форме, какой все ее знают сегодня, была впервые представлена Дж. Гилфордом в 1958 г., во время выступления на ежегодной сессии Западного отделения Службы тестирования в образовании — лидировавшего в течение многих лет в США агентства для тестирования способностей к обучению в колледже.

обладает неаддитивным, т.е. не присущим входящим в нее компонентам свойством. В структуре Гилфорда все факторы — независимые способности. Это и создает объективную возможность рассмотрения факторов, отраженных в тестах «интеллекта» и специальных тестах «креативности», и их отдельных показателей, что и демонстрируют многочисленные сопоставительные исследования креативности и интеллекта на протяжении второй половины XX в. Эти исследования проходят в триаде, которую определило включение обучаемости (или профессиональной успешности) как показателя жизненной валидности тестов интеллекта и креативности. Эти три показателя и легли в основу классификации одаренности на три отдельных вида — академическая (проявляющаяся в быстроте и легкости овладения большими объемами готовых знаний), интеллектуальная, творческая.

На поверхности эмпирии можно найти факты, как бы подтверждающие наличие этих видов. Широкая популярность деления одаренности на академическую, интеллектуальную и творческую является результатом и находит объяснение в том факте, что сами по себе способности не тождественны творческому потенциалу человека. Однако имплицитно заложенная в концепцию дихотомия «усвоение знаний — порождение новых знаний или способов применения имеющихся знаний» представляется механистической. Возражение против деления одаренности на академическую, интеллектуальную и творческую, В. Кудрявцев аргументировал тем, что в нормальных условиях творческие свершения ложатся в фундамент учебных. Сторонникам этой классификации следует иметь в виду мнение ведущих американских специалистов: «Решающий вопрос о том, что креативные способности сами по себе могут не иметь никакого отношения к школьной успеваемости, просто никогда не ставился» (Getzels, Jackson, 1962, с. 6).

Даже сторонники приведенной выше классификации признают, что в некоторых случаях учителю бывает трудно различить у учеников интеллектуальный и академический вид 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. 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» (Журнал «Одаренный ребенок». 2004. № 4—5, с. 18). Оказывается, что интеллектуальную одаренность характеризует самостоятельность, философское осмысление глобальных проблем, но это все равно не творческая одаренность. А как возможно качественное усвоение без самостоятельного осмысления? Думается, что предлагаемое

деление одаренности весьма прагматично и, скорее, просто привязано к типу диагностической процедуры (отметкам, тестам на интеллект и креативность). Таким образом, способ измерения определяет объект, а не наоборот. При таком подходе не вскрывается сущность явления, и в его основе лежит ориентация на частные признаки.

При этом расщепление одаренности на три вида отражает само понимание природы творческих способностей, которое подчас переходит от прямого их отождествления с интеллектом к прямому противопоставлению (критическое мышление тормозит генерацию идей). Повторим, что согласно новому подходу факторы творческой продуктивности существуют параллельно факторам, фиксируемым тестами интеллекта, и имеют свою локализацию (факторы дивергентного мышления). Выделение Гилфордом суммированного показателя креативности — *Cr*, отличного от коэффициента интеллекта — *IQ*, иллюстрирует тенденцию, 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 зависимости как между двумя различными процессами» (Выготский, 1982, с. 12), что характерно именно для поэлементного анализа. Это подтверждает прогностичность выдвинутого Выготским методологического принципа и лежит в основе понимания творческих способностей и одаренности, складывавшегося на протяжении XIX—XX вв. Вместе с тем идея Выготского о том, что психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы, требует для корректного раскрытия понятия одаренности выделения единицы его анализа.

Единица анализа одаренности

Положение, сформулированное Выготским в начале прошлого века, не только не потеряло своей актуальности, но все еще находится в «зоне ближайшего развития» психологии. Выход в эту зону достигается каждый раз ценой кризиса в изучении проблемы и при условии достаточной зрелости и исчерпанности назревшего конфликта (о чем косвенно говорят попытки его обойти).

Трудность вычленения единиц анализа приводит подчас к утверждению, что их вовсе нет. Однако в отечественной психологии пример такой работы был давно дан Д.Б. Элькониным. Он говорил: «Предметное человеческое действие двулико. Оно содержит в себе смысл человеческий и операциональную сторону. Если Вы выпустите смысл, то оно перестанет быть действием, но если Вы из него выкинете операционально-техническую сторону, то от него ничего не останется... Таким образом, внутри единицы человеческого поведения, а единицей человеческого поведения является целенаправленное сознательное действие, нахо-

дятся эти две стороны. И их нужно видеть как две стороны, а не как различные и никак не связанные между собой сферы мира» (цит. по: Эльконин, 1994, с. 106).

Как было показано выше, основная трудность в понимании одаренности как системного качества заключалась в невозможности систематического наблюдения всех его компонентов — эмоциональных, мотивационных, волевых и др. Действительно, трудно сделать систематически наблюдаемыми одновременно все компоненты целого. Даже при наличии должного набора диагностических методик эта работа чрезвычайно трудоемка, поскольку требует не только учета множества факторов, но и выделения тех, которые обеспечивают «реализацию ума». Но это можно сделать, если мы «схватили» целое, выделив его «единицу анализа», что соответствует методологическим представлениям Л.С. Выготского.

Думается, что все согласятся с тем, что одаренность проявляется в том, как человек овладевает деятельностью и далее ее развивает. В РКО нашло отражение мое понимание одаренности, поскольку деятельность всегда осуществляется личностью. Ее цели и мотивы оказывают влияние на уровень выполнения деятельности. Если цели личности лежат вне самой деятельности (например, ученик готовит уроки только для того, чтобы не ругали за плохие отметки или чтобы не потерять свой престиж отличника), то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт (Рабочая..., 2003, с. 22). Отмечая способности такого ребенка, не следует говорить о его одаренности, поскольку последняя предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью, «приверженность делу» по Ф. Гальгону. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы, т.е. проявляет познавательную самодеятельность. 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 самой личности и есть творчество как проявление одаренности. Предельно точно эту мысль выразил М. Горький: «Мне кажется, что вдохновение ошибочно считают возбудителем работы. Вероятно, оно является уже в процессе успешной работы, как следствие ее... Талант — это любовь к своей работе. Талант развивается из чувства любви к делу, возможно даже, что талант — в сущности его — есть только любовь к делу, процессу работы...» (Горький, 1937, с. 30).

Поскольку одаренность мы оцениваем через успешность овладения деятельностью и ее развития, то при таком понимании понятия «одаренность» и «творческая одаренность» выступают как синонимы.

Таким образом, «творческая одаренность» не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности.

Развитие же деятельности приводит к получению творческого продукта, что в конечном счете определяет ценность одаренности как таковой. В тоже же время способность к развитию деятельности по собственной инициативе можно рассматривать как единицу анализа и операциональное раскрытие одаренности.

Структура одаренности

В этом свете можно в полной мере оценить проницательность Ф. Гальтона, ухватившего сущностную характеристику одаренности как интеграцию проявлений ума и обеспечивающих его реализацию личностных и мотивационных черт. Действительно, экспериментально в срезовых и лонгитюдных исследованиях нами было показано, что общие и специальные способности являются реальным средством успешного осуществления деятельности, но не определяют однозначно способность к ее развитию. Их вклад реализуется, лишь преломляясь через мотивационную структуру личности, ее ценностные ориентации.

Нами были выделены два типа мотивации. К первому, обеспечивающему высокий уровень познавательной самостоятельности, относятся, прежде всего, доминирование познавательной мотивации, заинтересованность в деле, а не в своем успехе. Буквально: «цель творчества — самоотдача, а не шумиха, не успех» (Пастернак, 1965).

Вообще говоря, познавательная потребность, конечно, может существовать и в репродуктивном варианте (эрудит — «ходячая энциклопедия») как бросающаяся в глаза любознательность. Так, М. Пришвин утверждал: «В этой нетерпеливой потребности в новых впечатлениях, будоражащих воображение, угадывается незрелость мысли, поверхностность. На самом деле не нужно ехать в Центральную Африку, когда под Москвой можно найти мир еще менее известный. Надо делать открытия возле себя. Чем ближе подойдете к себе, тем глубже проникнете к сокровищам» (Пришвин, 1969, с. 70). В продуктивном варианте она сопровождается потребностью в своем видении мира.

Следует обратить особое внимание на данный вопрос, поскольку педагоги часто не различают быструю и легкую, но репродуктивную по своим эффектам обучаемость. Сам факт «хорошей» обучаемости, определяемой по критериям скорости и объема, но в рамках внешней мотивации, является для них признаком одаренности.

В противоположной нашей позиции берет начало, по мнению В. Франкла, специфическая разновидность субъективизма, которую он называет калейдоскопизмом. «В калейдоскоп можно увидеть лишь калейдоскоп, в отличие от бинокля или подзорной трубы» (Франкл, 1990, с. 72). В этой модели познания человек лишь продуцирует свой мир, и

виден лишь он сам. Поэтому так логичен финальный вывод Франкла: «Лишь в той степени, в какой я сам отступаю на задний план, предаю забвению мое собственное существование, я приобретаю возможность увидеть нечто большее, чем я сам. Такое самоотречение является ценой, которую я должен заплатить за познание мира. Одним словом, я должен игнорировать себя» (там же, с. 73). Если же это человеку не удастся, то его познавательные возможности терпят ущерб, поскольку он сам преграждает путь своему познанию.

Итак, второй тип мотивации выступает психологическим барьером для проявления познавательной самодеятельности. Сюда относятся внешние по отношению к познанию мотивы. При их доминировании, личностной направленности, сфокусированности на себе, познавательные возможности человека заблокированы. Известный физик, академик М.А. Мигдал (1970) с сожалением отмечал, сколько талантов погибло для науки из-за безудержного стремления к самоутверждению и погони за эффектными результатами.

В проведенном В. Франклом анализе легко усматривается аналогичная связь между творчеством как результатом, но не целью, и последовательно осуществляемой и в силу этого развиваемой деятельностью, если в ней человек видит смысл своего бытия.

Таким образом, «самочинное» развитие деятельности, совершаемое вне утилитарной потребности, по своей воле, свободному выбору, — это и есть проявление позиции субъекта деятельности, авторской позиции, подлинной одаренности.

В первом случае мотивы стимулируют реализацию способностей, во втором — тормозят. Крайнюю ситуацию комментирует Ясперс: «Поскольку высокого положения достигает только тот, кто пожертвовал своей сущностью, он не хочет допустить, что другой ее сохранил» (Ясперс, 1991, с. 312), т.е. не верит в возможность бескорыстного анализа деятельности. Этим можно объяснить факты, когда при высочайших умственных способностях мы не наблюдаем проявления познавательной самодеятельности, тогда как при одинаковом уровне способностей люди различаются по своему творческому потенциалу — одаренности.

Понимание необходимости целостного видения одаренности характерно и для некоторых зарубежных ученых. Так, Э. Ландау пишет: «Сегментарный подход, когда каждый элемент воспринимается отдельно, лишает нас возможности видеть целое... и таким образом воспринимать реальность в ее динамике действий и противодействий» (Ландау, 2002, с. 134). В книге приводится сравнение сегментарного подхода с разбитым зеркалом. В каждой его части что-то видно, но не всю картину. Опасность заключается в том, что люди удовлетворяются частичным знанием и даже не пытаются постигнуть полную, истинную картину. Действительно, при отсутствии исходного определения, раскрывающего существо исследуемого феномена, его эмпирическое

изучение, лишенное направляющего вектора, обеспечивает лишь его частичное представление.

Исторический анализ проблемы одаренности позволяет утверждать, что реализация «холистического» (целостного) подхода реально может быть осуществлена лишь при выделении «единицы анализа» как существенной характеристики его высшей, ставшей формы. В других случаях любой учет личностных факторов приобретает случайный характер и не может дать целостного представления об одаренности.

Метод идентификации одаренности

В предшествующих разделах статьи было показано, что редукция понятия одаренности определялась наличными методами измерения. Вместе с тем, понятие не может быть рабочим, если оно не сопровождается процедурой его идентификации. В соответствии с этим метод идентификации одаренности как способности к развитию деятельности по собственной инициативе должен содержать две плоскости — шкалированную фиксацию заданной деятельности и также шкалированную плоскость фиксации выхода за пределы ее требований. Разработанный мною ранее психодиагностический метод «Креативное поле» для исследования высшей формы творчества («спонтанных открытий») соответствует этим требованиям и может рассматриваться как валидный метод идентификации одаренности (Богоявленская, Богоявленская, 2005). Метод позволяет оценить не только меру проявления одаренности, но и ее структурные компоненты по значительному числу параметров одновременно в одном материале. Следует также отметить, что параметры представлены не разрозненно, а интегрированно, что и дает целостное представление об одаренности. Ее можно воспринять визуально, это своеобразная фотография или, скорее, рентген.

Встает вопрос: не является ли достаточным простое применение стандартных психодиагностических методик для представления о личностных качествах, мотивации и умственных способностях? Нам представляется, что описание в рамках диаграммы «Креативного поля» более эффективно, чем при изолированном тестировании отдельных качеств. Поскольку мы сразу видим не просто их относительную величину, но вклад в становление одаренности. Наличие метода позволило сделать одаренность в своей целостности «систематически наблюдаемым» феноменом. «Гордиев узел» оказался разрубленным.

Плоскости (уровни) шкалирования деятельности

В плоскости заданной деятельности процесс овладения ею шкалируется по множеству параметров, среди которых обобщенность, экономичность, самостоятельность мышления, а также аспекты само-

регуляции и стратегии поиска решения (от хаотичного до целенаправленного). На этом уровне деятельность имеет продуктивный характер, но она каждый раз определяется действием внешнего стимула. Инициативу по дальнейшему развитию деятельности тормозят мотивы второго типа — «каледоскопизм». Вследствие этого высшие проявления здесь отражают лишь высокий уровень развития умственных способностей (Богоявленская, 2002). Фактически феноменологию этой плоскости отражает широко распространенное в психологической литературе понятие «общая одаренность».

Настойчивое определение одаренности как «интеллекта выше среднестатистического» рядом специалистов на сегодняшний день следует квалифицировать как консервативную позицию, ведущую к неразрешимым противоречиям, которые иллюстрирует исторический анализ проблемы. Противоречия современной методологии, такая позиция находит объяснение, скорее всего, просто в отсутствии собственных средств измерения искомой психической реальности.

Выход в плоскость развития деятельности, где она принимает творческий характер, отражает доминирование мотивации первого типа — доминирование в структуре личности познавательной мотивации и бескорыстной увлеченности выполняемой деятельностью.

Шкалирование в этой плоскости идет путем фиксации открытых закономерностей (экспериментальный материал предполагает наличие их иерархии) и их теоретического обоснования. Последнее лежит в основе построения человеком новой теории.

Приведенное описание уровней выполнения деятельности позволяет объяснить факты, когда при высочайших умственных способностях у людей отсутствуют творческие способности, и почему при одинаковом уровне способностей люди различаются по своему творческому потенциалу. В то же время дифференциация продуктивной феноменологии позволяет нам по аналогии с У. Джемсом, выделившим из сферы умственных процессов мышление в строгом смысле слова, выделить в области продуктивных процессов творчество и одаренность в «строгом смысле слова».

В заключение следует подчеркнуть, что представленный теоретический подход имеет важное практическое следствие: говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения. Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, системы ценностей, которые лягут в основу становления духовности личности.

Существующие методы работы с одаренными, их возможные формы в различных образовательных учреждениях в своей реализации зависят от понимания одаренности самих организаторов. В конечном счете, это определяет и результат: развивается одаренность или отрабатываются умения и выдаются достижения здесь и сейчас.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М., 2002.
- Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М., 2005.
- Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
- Горький М.* Письма к рабочим и писателям. М., 1937.
- Кузнецова Ю.И.* Проблема детской одаренности в американской педагогической литературе XX в. Н. Новгород, 2006.
- Ландау Э.* Одаренность требует мужества. М., 2002.
- Мигдал А.В.* Психология творчества // Наука и жизнь. 1976. № 2.
- Пастернак Б.* Избранное. М., 1965.
- Пришвин М.* О творческом поведении. М., 1969.
- Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. МО РФ, 2003.
- Ревеш Г.* Раннее проявление одаренности и ее узнавание // Что такое одаренность / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М., 2006.
- Рубинштейн С.Л.* Основы психологии. М., 1948.
- Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Шадриков В.Д.* Мир внутренней жизни человека. М., 2006.
- Штерн В.* Умственная одаренность. СПб., 1997.
- Экземплярский В.М.* Проблема одаренности. Измерение одаренности как теоретическая и практическая проблема // Что такое одаренность / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М., 2006.
- Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.
- Юнг К.* Феномен одаренности // Что такое одаренность / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М., 2006.
- Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М., 1991.
- Changing the world: A framework of the study of creativity / Ed. by D. Feldman et al. L., 1994.
- Galton F.* Hereditary talent and character // MacMillan's Magazin. 1865. Vol. XII.
- Getzels X.X., Jackson Ph.W.* Creativity and intelligence. L., 1962.
- Guilford J.P.* An odyssey of the SOI model: Autobiography of Dr. J.P. Guilford. Tokyo, 1988.

Поступила в редакцию
18.02.10