

## К проблеме научно обоснованной методологии выявления, поддержки и социализации одаренных детей

**Мамченков Дмитрий Валерьевич** - кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры Онтологии и теории познания факультета Гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов.  
(РУДН, г.Москва)

**Аннотация:** В статье рассматриваются проблемы, связанные с теоретическими, фундаментальными аспектами выявления и сопровождения одаренных детей. Автор обосновывает и раскрывает возможности системы профессиональной практики как метода работы с одаренными детьми, представляющимся наиболее перспективным в свете ситуации в системе образования РФ.

**Ключевые слова:** Одаренные дети, профессиональная практика, профильное образование, гуманизация образования, профориентация.

*Статья подготовлена в рамках реализации подпроекта 3.2.1.2. «Одаренные дети» Программы стратегического развития Российского университета дружбы народов на 2012-2016 гг.*

На сегодняшний день в специальной психологической литературе описано колоссальное количество методик и тестов, направленных на выявление одаренных детей. Однако принципы, которыми руководствуются авторы большинства из этих методик, обладают существенными недостатками.

Во-первых, это стремление к формализации, универсализации, математизации. Надо сказать, что эти особенности – важные характеристики научного подхода к предмету, однако, когда предметом является личность человека, в большинстве случаев такой подход приводит к серьезным, иногда непоправимым ошибкам. Конечно, очень удобно посчитать баллы IQ, и выше одного балла отправлять ребенка в школу для одаренных детей, а ниже – для умственно отсталых. Но стоит пристально взглянуть на любой тест, и сразу становится ясна вся его условность: любой тест устроен так: спросить вопрос на тему А, чтобы понять уровень характеристики В. Однако связь А и В очень часто

является очень условной, а, подчас, и просто надуманной.

Второй важнейший недостаток распространенных процедур оценки одаренности – это условность и изолированность самой процедуры тестирования. Тест проводится в определенный момент, когда ребенок может быть отвлечен, не в настроении, не мотивирован и т.п. опять же, могут существовать определенные особенности индивидуального развития – ускорение или торможение развития, которое никак не сказывается на конечном уровне развития.

Эти проблемы не просто частные трудности, устраняемые совершенствованием самой процедуры, но качественные, принципиальные, неустранимые проблемы, которые возникают именно из-за определенного подхода к изучению личности человека. Прежде всего, это бихевиористский подход, который рассматривает любой живой организм как черный ящик, на который мы воздействуем стимулом и получаем определенную реакцию. Именно из бихевиоризма, стремящегося формализовать и «подсчитать» человеческую личность, и пришли столь популярные сегодня психологические тесты. И, хотя, доказана совершенная неприменимость «чистого» бихевиоризма к изучению личности человека [9], современный бихевиоризм, допускающий существование неких «структур» «черного ящика», весьма популярен. Именно с бихевиористских позиций талант ребенка рассматривается как некий клад (в полном соответствии с изначальным, библейским пониманием таланта: не зарывай в землю свой талант), лежащий в глубине души ребенка. Нужно лишь эти залежи разведать, оценить их размер и рентабельность их разработки.

Стоит взглянуть на проблему с другой стороны: что мы вообще хотим выявить, когда пытаемся обнаружить одаренность у ребенка? Одаренность чаще всего определяется как способность достигать успехов в определенном виде деятельности, это понятие близко к понятию таланта [6]. Зачем же тогда усложнять путь к определению одаренности, внося в него опосредующее звено в виде теста, если можно дать ребенку возможность проявить себя непосредственно в том виде деятельности, одаренность в котором мы хотим обнаружить? Именно об этом говорит деятельностный подход, активно развивавшийся в советской психологии, но незаслуженно забытый сегодня. Именно включение личности ребенка в систему деятельности в определенной сфере, позволить определить пригодность и желание ребенка заниматься этой деятельностью. Любая деятельность определяется тысячами способностей человека, и, с другой стороны, у человека может быть очень много разных одаренностей [2]. Поэтому заранее оценить, сможет ли человек реализовать себя в этой деятельности, и в какой деятельности ему лучше всего себя реализовывать, путем психотестов определить просто невозможно. Вместо того чтобы тратить уйму сил и средств на разработку новых, более совершенных тестов, необходимо создать систему, в которой ребенок может

попробовать себя в как можно большем количестве профессий.

Кроме того, деятельностный подход к определению одаренности позволит решить еще ряд очень сложных проблем, о которых мы пока не говорили. Мало выявить одаренность у ребенка, нужно ее развить, сформировать в профессию; а также решить вопрос социализации талантливого ребенка. Очень часто, когда талантливых детей помещают в специальные школы, когда они все свое время тратят на занятия, они практически лишаются полноценного общения со сверстниками. Когда же такие дети выходят во «взрослую» жизнь им очень трудно выйти из этой искусственной среды и адаптироваться к сложностям полноценной деятельности в обществе.

Деятельностный подход решает все эти проблемы в комплексе. Здесь выявление одаренности неотделимо от освоения новых навыков и развития комплекса способностей, нужных в определенной профессии. Ребенок сразу видит все плюсы и минусы профессии, видит особенности той социальной среды, в которой ему предстоит работать, если он выберет эту профессию, он начинает в нее включаться. Таким же образом будет решена проблема нахождения круга общения, проблема самореализации...

Итак, представляется, что выявление, поддержка и социализация одаренных детей может быть осуществлена через систему профессиональной практики, в рамках которой ребенок должен попробовать свои силы в максимально возможном количестве разнообразных профессий; причем попробовать не наблюдая, а активно и, по возможности, полноправно включаясь в деятельность. Но здесь встает другой вопрос: как интегрировать систему профессиональной практики с существующей в нашей стране системой образования.

Как известно, в России наибольшее влияние на изменения в системе образования оказывает проведение единого государственного экзамена. О ЕГЭ приходится слышать много критики, особенно в адрес процедуры проведения экзамена, списывания, подделки и других махинаций. Стоит признать, что эти беды характерны для любого значимого экзамена и вообще испытания в России. С другой стороны, они могут быть решены за счет плавного, эволюционного совершенствования процедуры экзамена, контрольно-измерительных материалов, ужесточения контроля за организациями, создающими экзаменационные материалы и проводящими экзамен.

Важно отметить другую, более фундаментальную и качественную проблему, которую замечают пока только профессионалы, но которая может привести к гораздо более страшным последствиям, чем мы имеем сейчас. Дело в том, что ЕГЭ полностью меняет суть старшей школы. Меняет и отношение между школой и вузом, которые, несмотря на «упрощающую» процедуру, оказываются никак не связаны друг с другом. От старшей школы вуз получает только три оценки ЕГЭ. При этом, как учился ребенок, чем он занимался, какие у него достижения, остается за скобками.

В Российском университете дружбы народов прорабатывался вопрос о целесообразности создания лицея при РУДН. Дело замечательное, нужное, интересное и для детей, и для наших преподавателей. Такой лицей мог бы развивать научное творчество у ребят, заинтересовать их настоящей наукой, дать поработать на современных экспериментальных установках. И они бы уже целенаправленно шли на, может быть, непопулярные сейчас специальности, понимая, как это здорово, и были бы востребованы в дальнейшем. Но сразу встает вопрос: возможно было бы принять выпускников этого лицея на эти специальности? Конечно, нет, поскольку вуз обязан принять тех, у кого баллы ЕГЭ выше. Поэтому в университет поступят не те ребята, которые ставили эксперименты, выступали на конференциях, а те, которые тратили время в 10-11 классе только на подготовку к ЕГЭ.

Мы наблюдаем, как образование все больше превращается в «образовательную услугу», где показателем успешности работы образовательного учреждения является экономическая эффективность, а учителя и преподаватели – обслуживающий персонал, «подносящий» знания потребителю. В этом контексте часто можно встретить упоминание о гуманизации отечественного образования как о ведущей современной тенденции, особенно когда речь заходит о работе с одаренными детьми. В этом слове до нас доносятся отзвуки чего-то доброго, человеческого, ставящего высшей целью гармоничное развитие личности. Но как же непосредственно интерпретируется «гуманизация образования» в контексте наших реалий?

Гуманизация реализуется, прежде всего, как учет в образовании интересов ребенка, разнообразие предлагаемых дисциплин, элективность модульных курсов обучения. Такая трактовка ориентирована на воплощение «главной ценности» современного общества – свободы выбора. Образование должно подстраиваться под интересы и запросы обучаемого.

Так понятая гуманизация полностью соответствует концепции «образовательная услуга»: образование как один из видов услуг. Не может вызывать вопросов, что

ребенок может выбирать именно ту услугу, которая ему нужна, которая ему нравится. Действительно, зачем выбирать неинтересные предметы, тем более практически неприменимые, зачем получать знания, которые не востребованы работодателем. Образовательное учреждение является посредующим звеном в цепи «работник – работодатель», а учителя и преподаватели – обслуживающим персоналом, который должен донести (поднести) знания обучаемому.

Тем самым образование оказывается всецело втянуто в главную деятельность современного общества – деятельность по созданию и удовлетворению потребностей. Ситуация, при которой даже средние школы думают прежде всего о том, как «научиться зарабатывать», а для высшего образования прибыльность уже давно является главным показателем эффективности, не может быть характеризована иначе, чем коммерциализация образования.

Итак, образование является одной из отраслей производства определенного типа услуг (истина очевидная для экономики, но до недавнего времени противная сознанию общества). Это означает, что образование включено в сферу тотальности маркетинга. Маркетинг является сегодня первостепенной деятельностью, которая отвечает за два важнейших процесса – выявление (которое перетекает в создание) потребностей и их всестороннее удовлетворение. Тотальность маркетинга означает, что человек редуцирован к своему «главному» качеству – потреблению (*homo consumens*, [10]). Образование должно производить именно те услуги, которые будут потреблены, и, с другой стороны, создавать потребности в своих услугах (например, принцип, по которому школа должна, прежде всего, прививать «тягу к знаниям» - отличный маркетинговый ход).

Гуманизация образования в свете тотальности маркетинга – это реализация ключевого принципа маркетинга – индивидуализация товара. Хороший продавец должен делать товар таким, что он был «создан именно для тебя!» «Модульные курсы», «ранняя профилизация», «учет интересов обучаемого» работают именно по этому принципу.

Пока мы не стремились дать оценку «человеку потребляющему», однако ясно, что образование в рамках тотальности маркетинга проявляется только в экономическом аспекте. Образование же, как институт социализации, результатом которого является не прибыль, а всесторонне развитая человеческая личность, не может найти здесь свое место.

Поэтому, может быть, не стоит поддаваться чарующей магии модных «тенденций образования» - «гуманизации», «гуманитаризации», «непрерывного образования», и сохранить один из последних оплотов «классики» в постмодернистском обществе – классическое образование.

Проблема в том, что такой подход упускает важнейший момент: образование обеспечивает не физическую, но социальную репродукцию населения, духовное воспроизводство населения. Образование – главный социальный институт, осуществляющий социализацию и развитие личности. Говоря языком экономистов, образование - не только и не столько потребительское, но общественное благо, в производстве которого заинтересовано государство и общество в целом. Поэтому образование не может быть направлено только на выработку «ЗУНов», «компетенций», «зарабатывание» баллов ЕГЭ, но прежде всего, на развитие личности.

Безусловно, мы не говорим о том, что нужно «разрушить все до основания, а затем...». Конечно, единый государственный экзамен имеет много положительных сторон, о которых часто забывают его критики. Мы говорим о необходимости эволюционного развития форм итоговой аттестации школьников.

Давайте задумаемся, что же должна выявить итоговая аттестация 11-ти классников, которая служит основанием для поступления в вуз? Чтобы ответить на этот вопрос, вспомним, что является основной целью образования. На этот вопрос есть много очень разных ответов, но среди них есть наиболее полный и емкий: развитие личности ребенка. Но как «померить» это развитие на итоговой аттестации? ЕГЭ позволяет оценить лишь один аспект - освоение ребенком отдельных предметов.

Этого совершенно недостаточно. Необходимо вводить дополнительные формы аттестации, позволяющие оценить и другие стороны личности. К счастью, о некоторых из них уже заговорило и Министерство образования: учет при поступлении портфолио достижений ученика, среднего балла аттестата, разделение ЕГЭ по уровням сложности и т.п. Мы считаем, что есть два наиболее простых и эффективных шага. Во-первых, это разделение ЕГЭ двух уровней: базовый и профильный. ЕГЭ базового уровня сдают все учащиеся по всем общеобразовательным предметам. Тесты базового уровня должны быть действительно достаточно простыми, проверяющие самые необходимые знания из различных научных областей. Прохождение таких тестов – обязательное условие получения аттестата. Вуз же может взять результаты базового уровня, а может требовать прохождения экзамена профильного уровня. Здесь уже упор делается на сложные, творческие задания, которые проверяет человек, возможно включение устной

части. Во-вторых, наряду с экзаменами профильного уровня должны учитываться результаты творческой работы учащегося в школе: конкурсы, конференции, олимпиады; оформляемые в виде конкурса портфолио.

Это лишь некоторые возможные предложения, нужно продолжать работу в этом направлении, и экспертное сообщество должно сосредоточиться не на критике ЕГЭ, а на выработке и совершенствовании таких новых форм.

Но тут встает другой вопрос: если же мы все-таки найдем объективные и показательные формы итоговой аттестации, позволяющие адекватно оценить развитие личности выпускника, окажется ли старшая школа готова к таким нововведениям? Представляется, что нет.

Несколько лет проведения ЕГЭ уже нарушили некогда имевшиеся связи школа-вуз во многих школах. Вся старшая школа уже должна была стать профильной, но в огромном большинстве случаев профильность профанируется. Очень немногие школы готовы реализовать на достойном уровне профильное образование, соответствующее потребностям учеников. Школы создают профильные классы не исходя из способностей и стремлений школьников, а из своих возможностей – кадровых и материальных. Поэтому подавляющее большинство школ открывает гуманитарно-социально-экономические классы именно исходя из видимой простоты их обеспечения (по принципу, выработанным еще в XIX веке завхозом Московского Университета: «От физиков столько проблем: подавай им и лаборатории, и установки, одни расходы. То ли дело – математики: бумага, карандаши и ластик. Но лучше всего философы – им даже ластик не нужны!»). Малое количество поступающих на технические, естественнонаучные специальности во многом объясняется неготовностью школы на достойном уровне проводить практические занятия по этим специальностям. Очень трудно заинтересовать школьника физикой или биологией, если он никогда не ставил эксперимент, не держал в руках пробирку.

Интересное явление – школы при вузах, которые были очень популярны и раньше и изредка встречаются теперь. Но этих школах мы сталкиваемся с той же проблемой, но с другой стороны: ребята очень часто не получают возможность полноценно развиваться, поскольку в таких школах слишком большой акцент делается на ориентации на вузовское образование, на тех предметах, которые будут нужны им в дальнейшем. Очень часто выпускникам таких школ не хватает элементарных навыков общения со сверстниками, эрудиции в областях, не пересекающихся с профилем школы и вуза...

Существует еще один вариант реализации профильного образования в старшей школе: профильные классы вуза при школе. В этом случае обязанности разделяются четко и логично: школа обеспечивает получение ребятами общего образования, социализации ребенка, воспитательные вопросы, а вуз отвечает уже только за профильный компонент. Вуз получает возможность показать ребятам, чем занимаются в высшей школе, дать почувствовать прелесть научного открытия, не перегружая специальными знаниями, которые одаренные ребята получают в рамках профессионального образования.

Единственная сложность данной модели – то, что должны быть очень четко отлажены партнерские отношения школы и вуза в сфере профессиональной ориентации одаренных детей: это не вертикальные, иерархические отношения, а отношения горизонтальные, на равных, доверительные отношения. Вуз должен быть уверен, отправляя своих преподавателей в школу, в хорошей организации учебного процесса, в общем уровне знаний учеников. Школа должна быть уверена в качестве реализации профильного образования вузом, в ответственности преподавателей. Что касается непосредственной организации взаимодействия школы и вуза в такой модели можно выделить три варианта реализации профильных классов вуза в школе:

а. Вуз направляет преподавателей в школу за свои деньги. На это могут пойти только вузы, осознающие свою социальную ответственность и готовые к долгосрочным инвестициям в будущих абитуриентов, которые могут оказаться абитуриентами и другого вуза.

б. Передача преподавателя школе, включение его в штат школы. В таком случае вуз теряет над его деятельностью контроль и связь с ним. Здесь фактически бренд вуза отстаивает один человек, а не структура. Также в этой модели может быть сложно обеспечить доступ к ресурсам университета: базам практик, лабораториям, преподаватель будет вынужден «выбивать» эти ресурсы полагаясь только на свой авторитет и связи в вузе.

с. Официальная передача часов от школы к вузу с передачей оплаты. На данный момент этот вариант мало где реализуется, но это наиболее справедливая и прозрачная схема для всех участников. Тем более, что нынешний закон об образовании позволяет это делать. Как только школы перестанут бояться потерять часть денег и поймут, что такие потери они с лихвой компенсируют за счет притока школьников в профильные классы,



такая схема станет наиболее распространенной в России.

Российский университет дружбы народов, поставив задачу набора наиболее качественных абитуриентов, последние годы все активнее налаживает взаимодействие со школами в сфере выявления и поддержки одаренных детей. На данный момент РУДН, на базе своего центра довузовской подготовки «Уникум», наладил сотрудничество более чем с 50 школами. В некоторых из них начата реализация профильного образования по первой модели. РУДН за свои деньги направляет профессоров и доцентов с профильных кафедр проводить занятия в школах. Можно надеяться, что школы, осознав преимущества сотрудничества с вузом в профильном образовании, станут доверять университету свои часы, и станет возможным переход к третьей модели.

Итак, мы можем резюмировать, что система профессиональной практики – это одна из самых реалистичных и перспективных моделей выявления и поддержки одаренных детей в нашей стране. Профильное образование должно осуществляться не только силами школы, но и другие игроки образовательного рынка – вузы, ссузы, предприятия – должны активно включаться в этот процесс. Также необходимо совершенствовать формы оценки результативности получения учеником профильного образования. Введение новых форм оценки этой деятельности станет дополнительным стимулом для развития системы профессиональных практик. Сегодня мы можем утверждать, что будущее системы выявления и поддержки одаренных детей в наших руках, поэтому очень важно не упустить эту возможность.

#### *Список литературы:*

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. - М.: ЧеРо, 2005. – 336 с.
2. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. М.: Знание, 1984. — 79 с.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. // Вопр. психологии. - 1989. - №6. - с. 29-33.
4. Пасечник Л.В. Одаренность: эволюция понятия и диагностика //Дошкольное воспитание. 2010. № 4. С.61-73.
5. Теплов Б. М. Способности и одарённость. М., 1982. – 286 с.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
7. Щепланова Е.И. Неуспешные одарённые школьники: их проблемы и особенности //Школа здоровья. 1999. №3. С. 41-55.
8. Юркевич В.С. Типы одаренности /Учителю об одаренных детях /Под ред. В.П.

Лебедевой, В.И. Панова. М., 1997. - С. 260 - 270.

9. Chomsky N. Syntactic Structures . — De Gruyter Mouton, 2002.

10. Fromm E. On Disobedience And Other Essays. - Seabury Press, 1981.

{social}