

## ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБЩЕСТВА<sup>17</sup>

Юркевич В. С.

*Задача человека состоит в том, чтобы  
прожить свою собственную, а не навязанную  
или предписанную извне, даже самым  
благородным образом выглядящую жизнь.  
Ибо она у каждого из нас только одна,  
и мы хорошо знаем, чем все это кончается.*  
Из Нобелевской речи Иосифа Бродского

*К чему близки мы? Что там, впереди?  
Не ждет ли нас теперь другая эра?  
И если так, то в чем наш общий долг?*  
И. Бродский «Остановка в пустыне»

### Аннотация

Статья посвящена работе с одаренными детьми в контексте общей задачи повышения потенциала нации. Для объяснения причин резких разногласий в науке в отношении проблем одаренных детей и перспектив их достойной самоактуализации автор привлекает идею о двух выборах одаренных детей: с одной стороны, особо одаренных детей, у которых отмечается значительный объем проблем и большие трудности самоактуализации, и, с другой, одаренных детей, относящихся к «высокой норме» и характеризующихся значительно большим уровнем адаптации и в целом более высоким уровнем достижений сравнительно с более обычными детьми.

Автор считает, что для решения проблем особо одаренных детей необходим специальный психолого-педагогический метод, в качестве которого предлагается «потребностно-инструментальный подход», основанный на ведущей для развития одаренного человека мотивации – потребности в самоактуализации. По мнению автора, эта потребность, чтобы стать реальной движущей силой, должна стать доминантой, и на ее основе должен быть создан особый «доминантный жизненный проект» – своего рода образ потребного будущего. В представленной логике, так называемые навыки адаптации рассматриваются как своего рода инструменты, подчиненные доминантному проекту и обеспечивающие реализацию его целей и жизненных задач.

**Ключевые слова:** одаренные дети, интеллектуальный потенциал общества, типы одаренности, потребностно – инструментальный под-

<sup>17</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ 08-06-00791-а

ход, доминантный жизненный проект, проблемы саморегуляции, проблемы общения

### *Постановка проблемы*

Проблема повышения интеллектуально- творческого потенциала нации имеет два аспекта. Один безусловный, связанный с общим улучшением качества основного и дополнительного образования. Нет никакого сомнения, что повышение образованности всего общества – важный фактор, благоприятно сказывающийся не только в общекультурном, но в экономическом и политическом отношении. Здесь дискуссии ведутся лишь в отношении возможных стратегий, форм и методов работы.

Другое дело так называемые одаренные дети. Здесь существует значительная несогласованность фактов, мнений и выводов. Одни авторы считают положение с проблемой одаренных детей почти катастрофическим, о чем можно судить по тому, что к настоящему времени величина тех, кто впоследствии реализует себя в профессиональной творческой деятельности резко уменьшается. При этом, значительная часть таких людей страдает от трудностей самоактуализации [8; 10]. Другие же говорят о высоких достижениях одаренных детей, и, с их точки зрения, проблемы одаренных детей не следует излишне драматизировать [15; 16]. Наиболее ярким и оптимистическим примером такого рода являются результаты Калифорнийского лонгитюда [26–27].

#### *А как обстоит дело в реальной действительности?*

Противоречивость научных и практических результатов, а также мнений по поводу развития одаренных детей приводят к определенной дискредитации всей проблемы одаренности. В этом случае под сомнением прежде всего оказываются практические аспекты работы с одаренными детьми. И даже в тех странах, где, казалось бы, государство и общество идет по пути всемерного развития способностей, и, по сути, является лидером в этом направлении (например, Китай) оказывается, что проблематика самой по себе одаренности реально не рассматривается.

Именно потому задачей этой статьи является рассмотрение проблемы самоактуализации одаренных детей с позиций возможных перспектив их разрешения, с позиций повышения потенциала нации. Конечно, существует безусловный, этический аспект проблемы, когда каждый человек является универсумом и, с этой точки зрения, нас не должна интересовать степень эффективности того или иного направления работы, так как человек- (любой индивид) – мера всех вещей. Однако при полном принятии такого этико-ориентированного подхода к рассмотрению проблем одаренных детей социальные позиции в этом вопросе нам кажутся не только допустимыми, но на определенных этапах необходимыми.

Из всего вышесказанного логично возникает вопрос, который будет в центре нашего обсуждения: как относиться к работе с одаренными детьми, имея в виду задачу повышения потенциала общества?

## ***О ДВУХ ТИПАХ ОДАРЕННОСТИ***

Исходные рабочие определения. В самой большой степени общая неструктурированность проблематики сказывается в системе определений. В рамках данной работы понятие «одаренность» будет нами пониматься в системе двух координат:

- во-первых, как интеллектуальная (в той или иной мере синонимичная пониманию «общих способностей»);
- во-вторых, как весьма значительный уровень способностей, существенно превышающий средний уровень (не меньше, чем на треть от среднего значения шкалы)

Нам известны ожесточенные споры и по поводу самого понятия одаренности и тем более по поводу количественных критериев ее идентификации, и мы, соответственно, понимаем ограниченность такого определения, но в рамках данной статьи целесообразно ограничиться именно этим рабочим понятием. Даже в таком минимальном варианте это определение нам кажется эвристичным.

С позиций так называемых «жизненных показателей» одаренные дети демонстрируют не только повышенные возможности при выполнении сложных форм интеллектуальной деятельности, но и особое стремление к познавательной деятельности. Эта потребность рассматривается нами как конституирующая по отношению ко всему развитию одаренности. В большинстве случаев потребность в познании сопровождается и стремлением к повышению сложности интеллектуальной деятельности.

**Анализ противоречивости экспериментальных данных.** Несогласованность данных в проблематике одаренности касается многих позиций, но, прежде всего, проявляется в описании проблем одаренных детей. Укажем только на реперные точки таких разногласий:

1) *проблема адаптации*. Противоречия так велики, что выделим крайние позиции. Одни авторы указывают на то, что неадаптированность одаренных детей настолько высока, что во многих случаях им трудно учиться вместе с другими детьми в классе [28]. Другие же авторы с большим пафосом указывают, напротив, на повышенный в сравнении с нормой уровень адаптации одаренных детей, на их социальную включенность в социум. [19];

2) *толерантность к неопределенности* (развитие творческих способностей). Если одни авторы указывают на повышенную креативность одаренных детей [15], то другие считают трудности развития креативности одной из основных проблем развития части одаренных детей [3];

3) *психическое и физическое здоровье*. Одни авторы указывают на повышенное здоровье, в том числе и психическое, одаренных детей (вплоть до того, что эти дети даже и внешне привлекательнее обычных детей) [26], другие же – посвящают целые тома связи одаренности и болезни [5].

Подчеркнем, что у нас нет никаких оснований считать, что исследователи недостаточно квалифицированы или, тем более, не вполне добросовестны.

*Но почему же по самым главным позициям такие разногласия?*

С нашей точки зрения, причина таких несоответствий не может быть выделена только путем экспериментальных исследований. Нужен практический опыт, который у нас, по-видимому, для этих целей можно оценить как вполне достаточный<sup>18</sup>. Более того, мы и сами не раз сталкивались именно с такой неоднородностью выборки одаренных детей. В одних случаях приходится подыскивать индивидуальные формы и методы обучения одаренного ребенка, так как обычные формы группового обучения в классе ему не подходят (чуть ли не половина запросов), то и дело приходится отправлять часть одаренных детей на консультацию к психиатру (по нашему многолетнему опыту, не менее 10–15 % от общего числа запросов). В других же, наоборот, ребенок так уверенно и легко чувствует себя в классе, что повод обращения состоит лишь в увеличении его интеллектуальной нагрузки, причем в любых возможных формах, в том числе и групповых.

Возникшее в связи с этим предположение заключается в том, что противоречивость описанных в литературе фактов связана с результатами, полученными на разных выборках испытуемых. Несогласованность описаний, результатов и выводов именно потому и возникает, что каждый на своем месте объективно имеет дело с разными по типу одаренными детьми.

**О разных выборках одаренных детей.** Наш опыт привел нас к твердому убеждению, что существуют два разных типа одаренности.

**1. Первый – особая одаренность,** который, судя по многочисленным работам, связан с особыми задатками. В силу уникальных изначальных (природных) предпосылок дети этого типа одаренности резко отличаются от обычных детей особым типом развития, явно детерминированным генетически. Его отличает следующее:

1) *особый тип развития с самого раннего момента.* Нам приходилось видеть ребенка в возрасте полугода, когда у нас не было сомнения в его, высокой интеллектуальной одаренности. Ребенок с такой радостью встречал любые изменения в окружающей обстановке (например, когда менялся цвет полотенца, висящего на кровати), что не было сомнения в его повышенной «реакции на новизну» [13], которая, как показывают многочисленные данные, является основой повышенного интеллектуального развития<sup>19</sup> [24].

<sup>18</sup> Так случилось, что в течение 40 лет мы были в числе немногих специалистов, которые практиковали консультативную работу с так называемыми особо одаренными детьми. За это время, по самым скромным подсчетам, мы работали с более чем с сотней одаренных детей.

<sup>19</sup> У девочки очень рано обнаружились чрезвычайные академические способности, что впоследствии привело к ее возрастному опережению на 4–5 лет сравнительно со сверстниками.

Практически все особо одаренные дети очень рано удивляют окружающих необычностью своего развития;

2) *значительное отставание потребности в общении от познавательной*. Как известно, две основных потребности – потребность в познании и в общении лежат в основе развития ребенка. У таких детей с самого начала потребности в общении снижена по сравнению с более обычными детьми. Более того, само общение находится в подчинении у главной потребности у этих детей – потребности в познании. (ребенок общается так и постольку, поскольку это соответствует его повышенному стремлению к познанию). Такая ситуация у многих таких детей сохраняется практически на всю жизнь, лишь несколько смягчаясь с возрастом;

3) *наличие ярко выраженных проблем развития* (прежде всего психологических) с первых моментов жизни<sup>20</sup>. Это, прежде всего, проблемы общения, эмоциональной регуляции, толерантности к неопределенности (отсюда и проблемы развития креативности), адаптации к социуму в целом. Неслучайно по классификации ВОЗ дети этой группы входят в группу риска. Конечно, и так называемая диссинхрония развития часто, если не всегда, также отмечается у этой группы детей. Подтверждение такого рода особенностей развития особо одаренных детей так велико, что не стоит их приводить. Упомянем только биографии Винера, Ландау или Эйнштейна;

4) особые условия в семье. Как правило (хотя и не всегда) у детей с особой одаренностью отмечаются не совсем стандартные условия развития в семье, например, симбиоз с матерью или авторитарно – включенный тип воспитания со стороны отца [13]. Этот факт не исключает, а, скорее, подтверждает особую наследственную природу этого типа одаренности.

По нашему опыту, к группе особо одаренных детей часто относятся и одаренные *дети с явной патологией развития* – патологической гиперактивностью, аутичностью и другими выраженными патологиями развития.

Несколько страховочных замечаний.

1. Уровень интеллекта, измеренный интеллектуальными тестами, у детей с особой одаренностью не обязательно выше, чем у более обычных детей. Достаточно сказать, что у Эйнштейна, которого дважды проводили по тесту Векслера, интеллект не превышал уровня 125–130 единиц [19]. Их «особость» не столько в необычайно высоком уровне интеллекта, (по крайней мере, в его тестовом измерении), но прежде всего именно в особом типе развития.

2. Как известно, индивидуальные различия между людьми во многих случаях перекрывают групповые. Иногда у ребенка с такой одаренностью

---

<sup>20</sup> Кстати, и проблемы физического порядка бывают достаточно велики. Так Сторфер отмечает, что такие болезни как аллергия или тяжелая близорукость встречаются настолько чаще у особо одаренных детей, что могут служить своего рода индикаторами особого интеллектуального развития ребенка.

проявления могут быть смягчены или даже, на первый взгляд, отсутствовать, но работа с таким ребенком не оставляет сомнений в том, что те или иные характеристики из числа вышеперечисленных все-таки существуют.

3. До сих пор существует тенденция синонимизировать особую одаренность с так называемыми «вундеркиндами». Да, пожалуй, большинство вундеркиндов (но не все!) относятся к этой категории одаренных детей, но сюда же относятся особо одаренные дети с *замедленным типом развития* (А. Эйнштейн, вероятно, и Ч. Дарвин, и Н. Лобачевский) и, конечно, с *нормальным типом возрастного развития* (нам хорошо известна биография Колмогорова – который, судя по его собственным воспоминаниям, не отличался по темпу интеллектуального развития от своих сверстников).

2. Второй – **«нормальная» одаренность** или **«высокая норма»**. Мы предпочитаем обозначать его как «высокую норму», Хотя сам по себе интеллект у таких детей может быть весьма высок, тем не менее, по типу своего развития они соответствуют норме. Этот тип развития способностей детерминирован, прежде всего, благоприятными семейными и социальными условиями ближней и дальней среды. Для характеристики таких детей достаточно привести фразу учителя, который много лет работает, главным образом, с такими учащимися – «это самые обычные дети, только намного лучше». Так называемая диссинхрония развития одаренности, о которой любят говорить многие специалисты, при этом варианте развития почти не встречается, точно так же как и многие другие проблемы развития, характерные для особо одаренных детей..

По нашему опыту, эти дети значительно лучше адаптированы, чем обычные дети, их социальный и эмоциональный интеллект заметно выше среднего, они, в самом деле, часто выше, здоровее и даже красивее обыкновенных детей.

Здесь тоже придется сделать следующие страховочные замечания.

1. Уровень интеллекта и у таких детей может быть весьма высоким, в некоторых случаях даже выше, чем у особо одаренных детей. Этически неправильно было бы приводить примеры, но некоторые из таких детей, вырастая, добиваются больших успехов и составляют, судя по всему, немалую часть выборки нобелевских лауреатов.

2. Говоря об их нормальности, мы не исключаем того обстоятельства, что природные возможности (задатки) этих детей тоже отличаются от статистической нормы, но тем не менее эти отличия имеют принципиально иной характер, чем у особо одаренных детей.

3. Конечно, определенные проблемы существуют и у этих детей. Так, мы постоянно встречаемся с трудностями их саморегуляции (делает в школе только то, что ему интересно), недостаточной толерантностью к неудаче (бросает работу, если встречается с неудачей) и многими другими проблемами, однако, большинство из них не выходят из разряда нормы.

С этих позиций можно рассмотреть и поразительные результаты знаменитого Калифорнийского эксперимента [26; 27; 28]. Эти дети, оказались действительно сверхполноценными, начиная от высоких достижений и заканчивая большей продолжительностью их жизни и даже более высокой внешней привлекательностью. Эти результаты, казалось бы, противоречат всем имеющимся данным о проблемах одаренных детей, но если принять нашу гипотезу о двух разных типах одаренных детей, то все становится вполне понятным и даже очевидным.

*Почему именно такие дети сформировали выборку Калифорнийского лонгитюда?*

Во-первых, статистически чаще встречается именно этот тип развития одаренности.

Во-вторых, эти дети были отобраны по оценкам учителей и воспитателей, а это уже основание для специальной выборки. По многочисленным данным, учителя хорошо различают интеллектуальную одаренность, но принимают ее, прежде всего в ее нормальном адаптивном варианте. Особо одаренные дети их нередко раздражают. Фактически была сформирована именно однородная выборка, которая и показала такие оптимистические результаты. Иначе говоря, данные и этого самого длительного в истории лонгитюда фактически подтверждают наше представление о двух выборках одаренных детей.

В целом необходимо признать, что идея о двух, принципиально разных выборках одаренных детей, различающихся не уровнем способностей, а именно типом возрастного и интеллектуального развития, вышла за пределы просто гипотезы, хотя, может быть, и не получила еще статус достоверного научного факта. Тем не менее, на наш взгляд, несомненная практическая реальность существования таких различий дает нам возможность использовать эти представления в нашем последующем анализе.

### ***Одаренные люди и проблема самоактуализации***

*Какой вклад вносят указанные выше выборки одаренных детей в духовное и экономическое богатство общества, каковы их достижения, в какой мере они являются тем ресурсом, который составляет основу научного, культурного и социального общественного прогресса?*

*Иначе говоря, каков вклад именно одаренных людей в повышение интеллектуально- творческого потенциала общества?*

Понятно, что наиболее устойчивые и хорошо предсказуемые результаты будут показывать одаренные люди из второй, более обычной выборки, т. е., пользуясь нашей терминологией «высокая норма». Здесь цифры весьма обнадеживают – от 40 до 80 % . детей этого типа становятся известными людьми, делают впечатляющую карьеру. Особенно поражают результаты Калифорнийского лонгитюда: 800 мужчин с IQ 135, входящих в выборку Л. Термена, опубликовали к 50-м годам XX века



67 книг (21 – художественные произведения и 46 – научные монографии), получили 150 патентов на изобретения, 78 человек стали докторами философии, 48 стали докторами медицины и т.д. Фамилии 47 мужчин вошли в справочник «Лучшие люди Америки за 1949 год». Эти показатели в 30 раз превысили данные по контрольной выборке [3]. Хотя и здесь достаточно много способных и ярких людей оказываются в тяжелых обстоятельствах собственной творческой нереализованности, но все же ситуация с этим типом одаренности однозначно благополучная.

Что же касается выборки особо одаренных людей, то здесь ситуация без преувеличения трагическая. Разные авторы приводят разные данные о количестве одаренных детей, реализовавших себя на достойном уровне однако, эти цифры начинаются с долей процента и редко превышают – 2–3 % [17; 18; 19]. Более того, сама реализация даже такого ничтожного количества одаренных людей проходила с такими трудностями, что можно считать счастливым случаем их высочайшие достижения. Так, заметная часть этих людей, обладая выдающимися способностями, с трудом оканчивали среднюю школу, (Альберт Эйнштейн), или даже вовсе ее не оканчивали (Иосиф Бродский), что, правда, не мешало им впоследствии получить Нобелевскую премию, и даже не одну (Лайнус Полинг).

В нашей практике есть несколько случаев, когда особо одаренные дети настолько ненавидели обучение в школе, что уходили из нее, возвращались и снова уходили. Мы в своей практике работы с особо одаренными детьми (число которых за 40 лет превышает сотню случаев) лишь дважды имели возможность наблюдать достаточно яркую и полную реализацию высоких и необычных умственных способностей. Конечно, эти реализовавшиеся люди, составляющие только незначительные проценты от всей выборки – это всегда прорывные работы в науке и технике, величайшие произведения литературы и искусства, это события в политической и социальной жизни многих стран, так что в любом случае необходимость серьезной работы с такими детьми не может оспариваться.

Тем не менее, остается очевидный вопрос – *можно ли принципиально изменить ситуацию, сделать так, чтобы большая часть одаренных детей, вырастая, могли достойно реализовать себя?* По другому вопросу звучит еще жестче – *существуют ли сейчас методы работы с одаренными детьми, которые могли бы сколько-нибудь увеличить вероятность их достойной, соответствующей их повышенным возможностям самореализации?*

Речь уже идет не только о государственной и общественной необходимости, о вкладе этих людей в духовный потенциал общества. Такая самореализация жизненно, витально необходима, прежде всего, самому одаренному человеку. Именно поэтому вопрос о методах работы с особо одаренными детьми и будет дальше обсуждаться.



### *О современных подходах к работе с одаренными детьми*

Образовательных подходов к развитию одаренных детей (прежде всего со стороны обучения) достаточно много. На наш взгляд, все они адресованы, прежде всего, одаренным детям из выборки, относящейся к высокой норме, и именно потому почти всегда достаточно эффективны [10]. Не имея возможности серьезно углубляться в эту тему, отметим только, что хорошие результаты, объективно отмечаемые при использовании большинства этих методов, являются в некоторых случаях просто проявлением замечательного феномена Хотторна.

Другое дело – методы работы с личностными проблемами одаренных детей, тем более ее особой выборки. На сегодняшний день нам неизвестен ни один метод, который был бы прицельно направлен на решение их многочисленных проблем (за исключением «метода развивающего дискомфорта», обоснованного нами более десяти лет назад). Нам неизвестны работы, в которой бы отражались объективно хорошие результаты работы именно в этом направлении. Разного рода тренинги общения, саморегуляции, креативного мышления в некоторых случаях давали частный эффект, но крайне редко приводили к серьезным и долгосрочным результатам. Даже метод развивающего дискомфорта, будучи достаточно «сильным» с позиций общей концепции работы с одаренными детьми [29], во многих случаях не приводил к сколь-нибудь заметным результатам с точки зрения будущей самореализации особо одаренного человека. Неэффективность, даже беспомощность работы психологов с личностными, поведенческими проблемами одаренных детей так велика, что некоторые школы, прямо ориентированные на работу с одаренными детьми, категорически отказываются принимать одаренных детей с выраженными проблемами в поведении: низким самоконтролем, неконтролируемой агрессивностью или отсутствием навыков общения.

Наш опыт показывает, что дело в принципиально неверном подходе к решению этих проблем. Человек любого возраста и любых способностей меняется только сам, и лишь в том случае, если он чувствует в этом потребность, и потому его нельзя «формировать» или прямо «воздействовать на него с целью его воспитания» (обычная педагогическая лексика). Оперантное формирование навыков саморегуляции, креативности, общения (а, по сути, таковы все формы тренингов) может быть сколь-нибудь эффективным, если сам человек не только знает, зачем это ему это нужно, не только чувствует в этом определенную потребность, но еще и в том случае, когда эта потребность стала жизненной необходимостью, т. е. стала его доминантой. Только в этом случае человек сам ищет «инструменты» своего самоизменения, которые могут привести к реальному успеху. Именно эта идея привела к обоснованию нового подхода к работе с личностными проблемами одаренных детей.

### ***Потребностно-инструментальный подход к работе с одаренными детьми***

По понятным причинам при обосновании этого подхода мы опирались на свой многолетний опыт работы с одаренными детьми, хотя целый ряд замечательных работ, прямо или косвенно относящихся к проблемам развития и становления человека оказались для нас своего рода «катализаторами» [6; 7; 13; 20; 22; 23].

Работая с одаренными детьми и прослеживая их путь в течение нескольких десятилетий, мы почти во всех случаях находили подтверждение знаменитой идеи А. Маслоу, что именно потребность в самоактуализации является тем «мотором», той реальной силой, которая ведет одаренного ребенка по пути его успешной реализации [6]. Именно с помощью этой потребности преодолевается та исходная направленность, главным образом, на процесс деятельности, которая характерна для подавляющего большинства особо одаренных детей.

Следует специально подчеркнуть поразительный для нас факт. При всех сложностях развития особо одаренных детей потребность в самоактуализации, потребность «выполнить себя» (Гегель) встречалась у этих детей существенно чаще и в более отчетливом виде, чем у более обычных детей («высокой нормы»). Не будет даже преувеличением сказать, что подавляющее большинство этих детей чуть ли не с ранних лет проявляли яркие признаки существования такой потребности. (Такая тенденция у этой части одаренных детей так сильна, что невозможно удержаться, чтобы не вспомнить выражение Евгения Боратынского «талант – это поручение от Господа Бога»). Конечно, есть и менее сакральные объяснения этого феномена, но в рамках этой статьи мы ограничимся лишь констатацией этого чудесного факта.

Далее мы обратили внимание на то обстоятельство, что у тех одаренных юношей, которые в будущем добивались высоких результатов, эта потребность приобретает особую эмоциональную заряженность, т. е. буквально становится доминантой. Со стороны это иногда рассматривается окружающими как высокие амбиции, но в реальности это почти постоянная, иногда даже болезненная, вызывающая насмешки у одноклассников и даже учителей направленность на высокую самореализацию. Более того. При внимательном анализе оказалось, что потребность, достигая статуса доминанты, приводит к созданию особого доминантного жизненного проекта, который, по мере своего укрепления и конкретизации, начинает управлять не только деятельностью, но и всем поведением подростка или юноши. По сути дела, доминантный жизненный проект – это своего рода программа будущей деятельности человека, «образ его потребного будущего» (Н. А. Бернштейн), который настолько значим для одаренного подростка, настолько определяет все смыслы его деятельности, что может переопределить, даже изменить

некоторые характеристики его поведения и личности. Происходит своего рода самообразование, самовоспитание, самоизменение подростка с позиций его доминантного жизненного проекта. Те проблемы, которые так мешали одаренному подростку, выводили его буквально в зону социального риска, он начинал очень успешно решать сам. В некоторых случаях это бывало так очевидно и ярко, что казалось, что здесь присутствуют не только лишь человеческие усилия.

В результате сами «инструменты» самоактуализации (способы целеполагания и достижения цели, навыки делового и личного общения, даже и способы креативной деятельности) оказываются производными от содержания, степени напряженности и своего рода «архитектуры» доминантного жизненного проекта. Содержание проекта у особо одаренных детей в значительной мере совпадают – это весьма амбициозные идеи об открытиях и изобретениях, о будущих книгах и эффективных способах «излечения от самых опасных болезней». Правда, по ходу развития содержание доминантного проекта может не только конкретизироваться, но и резко меняться. Так, особо одаренный мальчик со значительным опережением в развитии и соответствующей диссинхронией, с которым мы работали в течение многих лет, начинал свой проект именно с мечтаний сделать открытия в науке, в частности, мечтал заняться древними языками и сделать там необыкновенное открытие. Он собирался проверить свою гипотезу о другом разуме (инопланетянах), которые по его предположению (взятом, разумеется, из научной и ненаучной фантастики), определили человеческую культуру. Немаловажно для него при этом было – доказать своим одноклассникам которые смеялись и даже издевались над ним, что он может в будущем сделать что-то такое, что их потрясет. Однако в дальнейшем мальчик просто поменял свою доминанту – теперь уже у него проявилась доминантная потребность стать лидером подростков, чтобы они признали его превосходство. Самое поразительное заключается в том, что хотя этот одаренный человек стал доктором наук, профессором-историком, но уже в течение двух десятилетий он один из основных организаторов так называемых исторических игр, которые привлекают огромное количество подростков-интеллектуалов (среди которых, конечно, много одаренных школьников). Фактически такой проект становится «самосбывающимся пророчеством». Почти невероятные примеры реализации такого проекта мы находим в литературе, в частности, в автобиографической книге Романа Гари [2]. Иногда такой проект вдруг возникает чуть ли не мгновенно, в связи с экстремальными жизненными событиями [9].

Технологически (если можно так назвать суть принципиально неалгоритмизируемого метода) в потребностно-инструментальном подходе можно выделить три позиции.

1. Любая работа с одаренным ребенком должна исходить не из «исправления» его недостатков», а из четкого понимания ребенком его до-

стоинств. Этот метод ранее мы обозначали как метод «kozyрей», когда ребенок должен в своей жизни ориентироваться на свои достоинства, а всякого рода проблемные позиции доводить до так называемой «санитарной нормы». Одаренный ребенок должен получить подтверждение своей одаренности как со стороны родителей, так и со стороны психолога. Конечно, такой ребенок не должен на этом основании считать себя лучше других, но надо сказать, что особо одаренные дети так страдают от множества своих проблем (прежде всего, связанных с общением) что такого рода опасность крайне невелика. Всякого рода педагогические заклинания на тему, что не надо ребенку говорить, что он одаренный, во-первых, нереалистичны – ребенок понимает, что он другой, что многое может делать лучше, чем его более обычные сверстники, а во-вторых, ханжеские, так как такой ребенок всегда хорошо знает, чем ему приходится платить за повышенные интеллектуальные возможности.

По нашему опыту, именно понимание своих особых возможностей – одно из обязательных условий создания доминантного жизненного проекта (мы в ряде случаев обнаруживали явное его наличие у особо одаренных детей уже в младшем школьном возрасте). Понимание и чувство своих особых возможностей заряжает этот доминантный проект эмоционально и снабжает его необходимым инструментальным оснащением. Чем выше одаренность ребенка, тем выше вероятность, что этот проект начинает стихийно складываться, а общий позитивный подход способствует его упрочению. В рамках этого принципа любая конкретная работа с одаренным ребенком на любом занятии начинается с того, что мы начинаем считать удачей ребенка, а не его ошибки. Следует отметить, что вся современная психология в той или иной мере уже склоняется к этой идее, но наиболее отчетливое представление об этом мы нашли в обосновании так называемого «позитивного» подхода к развитию и образованию ребенка, в наиболее отчетливом виде сформулированного известным психологом Мартином Селигманом [20; 21]. Идеи о потоке жизни, как реализации главной потребности человека (Михаи Чиксенмихайи), отражают не только необходимость особой эмоциональной заряженности доминантного жизненного проекта, а показывают, что, если человек нашел подлинную свою цель, т.е. построил «правильный» жизненный проект, то возникает легкость и радость жизни, ощущение бытия в «свободном потоке жизни».

2. Далее, уже на втором этапе этого общего подхода происходит *работа с самим доминантным проектом*. Прежде всего – с так называемой «временной перспективой». Дело в том, что почти у всех одаренных детей ярко представлены события будущего, но очень слабо представлено реальное настоящее. Это встречается вначале почти у всех одаренных детей – будущее, даже весьма отдаленное, представлено более конкретно и системно, чем текущее настоящее. Именно потому до-

минантный жизненный проект нуждается в «доработке». Работа с доминантным проектом всегда индивидуальна и, видимо, технологически может быть представлена лишь в самых общих чертах. Главная задача – не только помочь подростку конкретизировать, сделать более реалистичным его жизненный проект, но сохранить эмоциональную заряженность и, если получится, сделать этот проект более открытым к реальности, более гибким и реалистичным.

3. Только после этого может начинаться собственно *инструментальная работа с одаренным подростком*. Именно на этом этапе анализируются проблемы ребенка, его трудности саморегуляции и общения, трудности его профессионального и творческого становления и вместе с ним ищутся пути (инструменты) их преодоления. Поразительно при этом, как талантливо придумывают подростки способы «преодолеть» или, точнее, найти себя. Многие подростки на этом этапе уже придумывают свои способы самоорганизации, часто невероятно творческие и даже остроумные.

Говоря о потребностно-инструментальном подходе, следует специально подчеркнуть, что доминантный жизненный проект, чтобы развиваться и быть действительно, движущей силой, предполагает наличие свободного нерегламентированного времени, которое часто называют досугом. По нашим данным, доминантный жизненный проект не может существовать в рамках той реальной учебной перегруженности, от которой, как ни парадоксально, наиболее остро страдают одаренные дети. Речь здесь идет не о сложной умственной деятельности, которая жизненно необходима любым одаренным детям, а о заполнении учебного времени формальной, не развивающей ребенка деятельностью. Но это уже тема для другой статьи.

Остается ответить на вопрос, ставший темой нашей статьи: *какие основания считать, что этот метод может изменить ту драматическую ситуацию, которая существует у одаренных людей; является ли этот метод эффективным?*

Хотя мы в течение ряда лет работаем по этому методу, тем не менее, работа проводится только индивидуально, поэтому сегодня никаких значительных выборок нет и не может быть. Кроме того сколько-нибудь надежные данные могут быть получены только по мере взросления и профессионального становления одаренных людей. Конечно, иногда поразительные результаты наблюдались уже через полгода работы, но во многих случаях необходимы многие годы, чтобы с уверенностью говорить о результатах. Однако наши предварительные результаты дают, с одной стороны, основания для осторожного оптимизма, а, с другой, для нашей уверенности, что такой подход, основанный на главных потребностях одаренного ребенка, фактически неизбежен. Более того, как показала наша работа с выдающимися учителями, именно такой подход (в разных его вариантах) интуитивно используется этими педагогами в реальной работе с реальными одаренными детьми

## ***О ближайших перспективах работы с одаренными детьми (вместо заключения)***

В течение достаточно длительного времени ни в психологии, ни в педагогике не было, на наш взгляд, прорывных работ по проблемам работы с одаренными детьми. С нашей точки зрения, есть все основания ждать, что в самое ближайшее время ситуация в этой области науки и практики принципиально изменится. Уже сейчас существует, по крайней мере, три группы вызовов, или векторов, которые, соединившись, приведут к принципиальным изменениям в этой области:

1) *социально-политические*. На наших глазах принципиально меняется отношение к проблеме повышения интеллектуального потенциала нации, в том числе и к проблемам работы с одаренными детьми. (особенно ярко некоторые стороны этих изменений проявляются в странах Юго-Восточной Азии). Дальнейшее развитие любого государства, его место в мировой иерархии, по мнению лидеров многих стран, будет определяться именно отношением государства и общества к главному своему ресурсу – интеллектуально – творческому потенциалу. Такого рода революция, основанная на развитии способностей и талантов каждого человека, фактически уже началась;

2) *психолого-педагогические*. Менее заметно, но уже отчетливо меняется ситуация в психолого–педагогических науках и соответствующей практике. Появление таких направлений как гуманистическая и позитивная психология, учет основных (доминантных) потребностей в работе с одаренными детьми могут привести к значительному взлету и в этой области научно – практической работы с одаренными детьми;

3) *нейрофизиологические и психогенетические*. Значительный прорыв в этой научно-практической области может быть связан с нейрофизиологическими и психогенетическими исследованиями мозга одаренного человека. Никак не умаляя принципиальной роли среды, важности образования для становления одаренности, необходимо хорошо понимать, как те или иные способности, их индивидуальные проявления связаны с физиологическими предпосылками, с тем, что принято называть « задатками». Идеи фантастов о возможности диагностировать задатки ребенка по биологическим характеристикам его мозга (см. замечательную повесть «Профессия» Айзека Азимова [1]) получают свое научное и практическое подтверждение. Печальный прошлый опыт «биологизации», с одной стороны, и представления психологов о многовариантности проявлений высоких задатков, с другой, позволит избежать биологического экстремизма в этом направлении исследований.

Нет никакого сомнения, что принципиальное изменение ситуации работы с одаренными детьми, будучи востребовано в мировом масштабе, уже очень скоро обнаружится во всех сторонах этой работы, начиная от форм и методов идентификации одаренности и включая, скажем, такую важнейшую проблему как коучинг одаренных людей. Определенные признаки такого прорыва мы видим уже сейчас.

## Литература

1. *Айзек Азимов*. Избранное. М.: Мир, 1991.
2. *Гари Ромен* Обещание на рассвете. М., 2001.
3. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
4. *Линн Р.* Интеллект и экономическое развитие // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 2.
5. *Ломброзо Ч.* Гениальность и помешательство. М.: Рипол-классик, 2008.
6. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб., 1999.
7. *Ухтомский А. А.* Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939. СПб., 2002.
8. *Ушаков Д. В. (ред.)* Психология одаренности: от теории к практике. М.: Пер Сэ, 2000.
9. *Хокинг С.* Черные дыры и молодые вселенные. М., 2001.
10. *Щебланова Е. И.* Неуспешные одаренные школьники. М., 2008.
11. *Эйнштейн А.* Работы по теории относительности. М., 2008.
12. *Якимова Т. В.* Особенности детско-родительского взаимодействия и структуры семьи интеллектуально одаренных детей // Психологическая наука и образование. 2007. № 3.
13. *Berlyne D. E.* Conflict, Arousal, and Curiosity. N.Y. etc.: McGraw-Hill Book Co., 1960.
14. *Csikszentmihalyi M.* The evolving self. New York: HarperCollins, 1993.
15. *Freeman J.* Gifted Children Grown Up. London, 2001,
16. *Freeman J.* Educating the Very Able: Current International Research, L., 1998.
17. *Hollingsworth L. S.* The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. Mental Hygiene. 1931.
18. *Hollingsworth L. S.* Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book, 1942.
19. *Radford J.* Child development and exceptional early achievers. N.Y., 1990.
20. *Seligman M. E. P.* Authentic Happiness. New York: Free press, 2002.
21. *Seligman M. E. P. & Csikszentmihalyi M.* Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 2000. Vol. 55.
22. *Silverman L. K. & Ellsworth B.* The theory of positive disintegration and its implications for giftedness // In *N. Duda (Ed.)* Theory of positive disintegration: Proceedings of the third international conference Miami, FL: University of Miami School of Medicine, 1980.
23. *Spearman Ch.* The abilities of man. N.Y., 1927.
24. *Storfer M. D.* Intelligence and giftedness: the contribution of heredity and early environment. San Francisco, 1990.
25. *Terman L. M.* Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press, 1925.
26. *Terman L. M. & Oden M. H.* Genetic studies of genius: Vol. 4. The gifted child grows up. Stanford, CA: Stanford University Press, 1947.
27. *Terman L. M. & Oden M. H.* Genetic studies of genius: Vol. 5. The gifted group at mid-life. Stanford, CA: Stanford University Press. 1959.
28. *Torrance E. P.* Teaching creative and gifted learners II Handbook of research on teaching. Ed. by M. C Wittrock. 3 rd ed. N.Y.: Macmillan, 1986.
29. *Yurkevich V. S., Davidovich B. M.* Russian strategies for talent development –stimulating comfort and discomfort // Handbook of gifted education (Third edition) Rutledge Companion to Gifted Education. London, 2008.