

Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы

В. С. Юркевич*,

кандидат психологических наук, профессор кафедры теоретических и экспериментальных основ социальной психологии факультета социальной психологии, заведующая Ресурсного центра одаренности Московского городского психолого-педагогического университета

*«Все серьезные мысли уже думаны и передуманы.
Надо лишь попытаться продумать их заново».*

Иоганн Вольфганг фон Гёте
(перевод Б. В. Заходера)

В статье рассматриваются современные тенденции в работе с одаренными детьми. Показано, что в их основе лежит так называемый «технологический подход», суть которого в стремлении иметь четко прописанные технологии, позволяющие управлять процессом формирования личности и способностей одаренного ребенка. Обращается внимание на его контрпродуктивность, так как он перемещает внимание ученых и практиков с основной цели развития одаренных детей – подготовки духовной элиты общества – на решение частных проблем развития: навыки саморегуляции, отдельные когнитивные процессы. В связи с этим предлагается подход, давно заявленный представителями гуманистической психологии, в основе которого лежит совместная работа с одаренным ребенком над его жизненными целями и ценностями, с «доминантным жизненным проектом», включение ребенка в мировой культурный контекст, предоставление ему опыта «ответственного лидерства».

Ключевые слова: одаренные дети, доминантный жизненный проект, технологический подход, гуманистическая психология.

В последнее время оказалась заметно востребованной теория «циркуляции элит» Вильфредо Парето, согласно которой при-

мерно 20 % людей, принадлежащих к так называемой «элите», обеспечивают устойчивость дальнейшего развития общества [8].

* vinni-vi@mail.ru

При этом под элитой понимается не родовая элитарность, не экономические успехи, и, понятно, не внешние атрибуты, а наличие таких качеств, как активность, целеустремленность, и, в конечном итоге, – «стремление к общественному благу». Эту идею можно «перевернуть», что приведет нас к выводу: если в обществе нет критической массы духовной элиты, то общество обречено на стагнацию, а в будущем – на деградацию. Отсюда и жизненно значимый вопрос: как сегодня ведется работа с теми, кто может составить эту элиту, в частности, с одаренными детьми, подростками и молодежью?

1. Основные тенденции сегодняшнего времени

В настоящее время, несколько упрощая, можно выделить несколько отчетливых тенденций, отражающих мировую практику работы с одаренными детьми.

1. Работа с одаренными детьми – приоритетная государственная и общественная задача. Как видно из материалов, представленных в этом номере журнала, работа с одаренными детьми является, судя по всему, приоритетной и для США, и для Азии, а на сегодняшний день к этим регионам стала подтягиваться и Европа. Мир понял важность и даже неизбежность этой работы и сейчас уже есть все признаки конкуренции за тот «неотчуждаемый капитал», которым является человеческая одаренность [19]. В работу с одаренными детьми постепенно вовлекаются все сферы общества: властные структуры, разные слои общества и, конечно, та часть общества, которую можно обозначить как «духовная элита».

2. Творческий продукт – суть ожиданий от одаренных людей. Отметим, что при всех различиях концепций, мнений и национальных стратегий важным является не сама по себе одаренность как высокий уровень развития способностей и личности, а направленность личности на создание нового продукта. Важен конечный инновационный результат.

3. Движение по всем направлениям работы с одаренными детьми и молодежью. Работа с одаренными детьми ведется в настоящее время по многим направлениям,

большая часть из которых представлена в материалах этого номера. Значительный интерес у исследователей и практиков вызывают разные типы (виды) одаренности, в том числе социальная и эмоциональная, практическая и, тем более – художественная. Судя по всему, можно уверенно говорить о преодолении старой (когнитивной) модели одаренности, которая сдерживала продвижение в этой области.

4. «Незримый колледж» мира. Эта тенденция еще не вполне сформировалась, но уже очевидна: в отличие, скажем, от промышленности, в проблематике одаренности нет секретности. Как следствие, сейчас устойчиво существуют:

- постоянный обмен между странами опытом работы с одаренными детьми;
- обучение одаренных иностранных учеников и студентов;
- открытая публикация самых острых и свежих материалов практически по всем направлениям работы в этой области науки и практики;
- международные конференции ученых, собирающие масштабное число специалистов;
- летние и зимние школы для одаренных школьников разных национальностей, олимпиады и многое другое, необходимое для сотрудничества.

Не будет преувеличением сказать, что возник своего рода мировой «незримый колледж» по всему спектру проблем одаренности. Правда, этот факт никак не исключает постоянной и временами суровой конкуренции за мозги: тут и «*brain drain*», и «*head hunting*», и накал спортивной борьбы на олимпиадах высокого уровня.

Казалось бы, все очень неплохо, но в этой «симфонии» уже давно слышны диссонирующие звуки.

Технологический подход: игра на понижение

К настоящему времени во многих направлениях, так или иначе связанных с проблемой одаренности, усилились уже известные в прошлом тенденции, ранее «звучавшие под сурдинку». Сейчас это превратилось в особый способ работы по этой проблематике, ко-

торый можно определить как **технологический подход** к проблеме выявления, развития и поддержки одаренных детей. Он возник достаточно давно и впервые его отдельные черты обозначил в своей знаменитой работе Эрих Фромм [12], но только в последние годы этот подход зазвучал в полный голос. Рассмотрим его подробнее.

Одаренные люди как экономический капитал и «неотчуждаемый ресурс» общества

Если заняться своего рода частотным анализом социально ориентированных текстов, то такие понятия как «одаренные люди», «одаренные дети» чаще всего рассматриваются в контексте *основного экономического ресурса* как важнейший *человеческий капитал*, а сама одаренность как «*способность к созданию продукта, представляющего экономическую ценность*» [3; 19; 21].

Есть даже авторы, которые сравнивают одаренных людей с углеводородами и делают вывод, что живой *экономический ресурс* – лучше, поскольку «возобновляемый» и, соответственно, «неисчерпаемый». Развитие человеческого «капитала», или «потенциала», сопоставляется то с ожидаемой продолжительностью жизни, то с ВВП на душу населения, то со статусом страны на мировой арене. Работ такого рода так много, что укажем лишь на самые заметные. [3; 4; 19].

Психологическая наука и практика: одаренный человек как инноватор

Нет ничего удивительного в том, что с наибольшей отчетливостью на отмеченные выше тенденции общества отреагировала психологическая наука и практика: если одаренность – это «экономический ресурс» и основной «капитал», то давление общества на педагогов и психологов, разрабатывающих методы работы с этим контингентом детей, возрастает многократно. Понятно, что понадобились эффективные, четко проработанные технологии, как, скажем, в технике или в прикладных науках.

Создается ситуация, в которой можно подумать о том, что все дискуссии о понимании одаренности для многих специалистов, уже закончились – одарен тот, у кого есть достижения. А далее – чем больше достижений,

тем больше одаренность. Именно такое определение дается и в популярной до сегодняшнего дня «Рабочей концепции одаренности»: «Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями ...» [9]. В умственной деятельности такие достижения для ребенка полагаются либо в учении, либо в победах на предметных олимпиадах (конкурсах).

Но если в случае взрослого человека такая позиция вполне понятна, то в случае ребенка она вызывает, как минимум, недоумение. Понятно, что достижения личности для самого общества, вероятно, основная и конечная цель развития любой одаренности, но почему при анализе детской одаренности мы начинаем с этого? Ведь детская одаренность – это *определенный тип развития*, а не сумма достижений.

Так, Иосиф Бродский не проявлял в детстве «признаков одаренности»: был второгодником и ушел из школы в седьмом классе; стихи в том возрасте «всерьез» он еще не писал; больше нигде и никогда официально не учился. Самым неспособным, с этой точки зрения, оказывается Альберт Эйнштейн, у которого ни в детском, ни даже в юношеском возрасте (и довольно долгое время спустя) не было никаких достижений: ни учебных, ни творческих. Примеров такого рода так много, что список окажется бесконечным.

Но оценки детской одаренности с позиций достижений и в качестве основной задачи любой работы с одаренными детьми не только не сдерживаются, а, к великому сожалению, даже набирают силу. Похожая ситуация сложилась и в понимании креативности, которая тоже рассматривается с позиций достижений. Апофеозом такого подхода является одна из самых популярных теорий развития творческой одаренности, развиваемая в настоящее время видным американским психологом Робертом Стернбергом – это его «инвестиционная теория креативности» [21]. Согласно этой теории, творческая личность отличается способностью «buy low, sell high», т. е. инвестировать свои способности в идею, низко оцениваемую в данный момент в сообществе («дешево купить») с тем, чтобы потом, после творческой переработки, придать ей высокий ста-

тус («дорого продать»). Конечно, распространение этого делового принципа на область творческой одаренности с позиций здравого смысла выглядит достаточно разумно (хоть и звучит очень уж по-американски), но в этом случае остается мало места для представления о творческих людях как духовной элиты, меняющей мир и общество.

В психологической практике эти тенденции еще заметнее: составляется список, скажем, *качеств инноватора*, и на этой основе разрабатываются технологически выстроенные тренинги для молодежи. Эффективность таких тренингов часто бывает крайне невысока, но они пользуются популярностью, потому что другого и не требуется.

Школа: образование одаренного ребенка как «сумма технологий»

Особенно отчетливо указанные выше тенденции обнаруживаются в «сердце» системы образования – в самой школе, где происходит, по словам Э. Фромма, «наделение ребенка культурной собственностью» [13]. Школа ставит своей целью дать каждому учащемуся определенный объем «культурной собственности» и в конце обучения выдает документ, удостоверяющий обладание, по крайней мере, частью этой собственности». Эту же мысль выразил Даниил Александров, говоря, что школа стала «местом национальной сборки» ребенка, в том числе и одаренного [22]. Школа тоже хочет четкости и определенности и фактически уже давно нашла для себя технологические пути работы с одаренными детьми. Рассмотрим отдельные стороны работы с этими детьми в школе.

Обучение. Считается, что чем больше знаний и компетенций удалось выработать у одаренного ребенка, тем лучше подготовлен ребенок к будущей деятельности. «Технология обучения» одаренных детей в некоторых школах сводится к нехитрой формуле: *чем выше трудность и больше объем учебного материала, тем больше обучение соответствует запросам этого контингента детей*. Если с первым спорить трудно, то второе – весьма сомнительно. Для примера возьмем обучение математике: во многих случаях очень сильные дети занимаются в рамках учебного плана от 8 до 14 часов (!) основного учебного вре-

мени в неделю. Добавьте к этому еще, как минимум, 10–12 часов на домашние задания, и в целом получится не меньше 18–26 часов в неделю на один предмет. Это не просто много – это разрушительно для ребенка. Есть, конечно, разного рода другие дидактические способы, но это только «боковые пути».

Важно отметить, что у многих одаренных детей в силу физической перегрузки исчезает выбор профессионального пути (так как фактически обучение становится моноподготовкой), снижается учебная мотивация («перекормили»), а в вузе она падает еще ниже, так как ряд тем уже ранее изучались в школе и идет прямое их дублирование (опасный «синдром знакомости», ранее отмечаемый только у вторгородников). Конечно, есть и другие школы с существенно более продвинутыми стратегиями обучения одаренных детей. Понятно, почему именно в работе с одаренными детьми эти технологии получили такую популярность: для того чтобы одаренные дети выдерживали предстоящие конкурентные бои, они должны учиться «выше, дальше, сильнее». Одним из таких способов работы с одаренными детьми стали олимпиады. Есть достаточно продуманные и в определенном смысле эффективные технологии подготовки к олимпиадам высокого уровня (скажем, всероссийской, или тем более международной), включающие все тонкости спортивной подготовки, включая и тренировки работоспособности, и готовность к временному лагу, и даже специальное питание.

Дополнительное образование и проектно-исследовательская деятельность. Конечно, в любой хорошей школе в планах работы есть и театр, и экскурсии, и посещения музеев, и кружки хореографии, а иногда даже кулинарии, но основное направление дополнительного образования одаренных детей – усиленные занятия учебными предметами, хотя уже в другой модификации: спецкурсы, факультативы и просто лекции специалистов по тем же профильным предметам.

В целом, как не парадоксально, образовательные стратегии одаренных детей остаются в ряде случаев одномерными, и если для, условно говоря, более обычных детей предлагаются другие, весьма яркие методы: раз-

вивающего обучения В. В. Давыдова [2; 11], междисциплинарного обучения Н.Б. Шумаковой [15: 16], или метод Л.В. Занкова, то при обучении одаренных детей такой экстенсивно-интенсивный путь для ряда образовательных учреждений, позиционирующих себя в качестве «школ для одаренных», оказывается все же основным (при любых декларациях).

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей. Фактически «технологический» подход берется сейчас на вооружение и школьными психологами: выявляются конкретные трудности одаренного ученика, которые, с той или иной успешностью (весьма, впрочем, умеренной), преодолеваются, чаще всего с помощью все тех же тренингов. Вчитайтесь в текст программы многих тренингов – это очень похоже на технологическое описание производства какого-нибудь промышленного продукта. Составляется список желаемых качеств и предлагается серия определенных упражнений. Нет сомнения в том, что какие-то отдельные черты, конечно же, удается укрепить или усилить (при наличии мотивационной и рефлексивной готовности учащихся), но ведь авторы таких тренингов часто ставят своей задачей, скажем, «формирование творческой личности». Реальные же результаты таких тренингов всегда неопределенны: если ребенок готов к этому тренингу, эффект есть, если не готов – нет, но в любом случае – успех невелик и, главное, неустойчив.

Основные черты «технологического подхода»

Как показано выше, в целом в работе с одаренными детьми значительное место начинает занимать подход, который мы обозначили как *технологический*.

К его основным характеристикам можно отнести:

1) поэлементный подход: опора на четкий алгоритм действий, на возможно более подробную прописанность всего процесса;

2) достаточная управляемость процессом. Предполагается, что хорошая технология позволит получить на выходе именно тот результат, который запланирован. Иначе говоря, дает возможность достаточно определенно планировать результат по качеству его и даже количеству;

3) воинствующая прагматичность. Задача во многих случаях заключается в том, чтобы эти технологии были достаточно эффективными. Закладываем цепочку действий — получаем продукт. А дальше – подсчитывается экономический эффект.

Технологический подход уже набрал такую силу, что это отразилось и в лексике. Оказалось, что одно из первых мест по частоте употребления в текстах педагогов и психологов, посвященных развитию, обучению, воспитанию ребенка, в том числе и одаренного, является термин «**ФОРМИРОВАНИЕ**». В словарях дается такое определение: «Формирование – это придание определенной формы». То есть в основе здесь производство действия извне, снаружи «предмета» формирования. Иначе говоря, предполагается, что мы берем ребенка, создаем проект его личности и способностей и затем формируем его в соответствии с нашим проектом. А если результат получился не тот, что мы ожидали, значит, мы неправильно его формировали и надо улучшить технологию.

В журнале, посвященном проблемам работы с одаренными детьми, на 53 страницах термин «формирование» встретился 41 раз. При этом речь идет о формировании не отдельного какого-то качества, а именно о развитии мотивации и способностей одаренного ребенка! Не меньшим словесным лакмусом оказалось и слово «технология»: в этом же пространстве, относящемся к обучению одаренных детей, оно встретилось 23 раза.

Как же относиться к этому подходу, уже, по сути, ставшему магистральным в работе с одаренными детьми?

Неизбежность технологического подхода

Причины популярности и даже неизбежности массового распространения такого подхода очевидны. Они связаны, в первую очередь, со следующим:

1) «*чудесами*» *технологического производства*: бытовая и производственная техника, инструментальная медицина, фармакология, многие прикладные науки. Возникает иллюзия, что и в работе с детьми, тем более одаренными, можно иметь такое же чудо, стоит только разработать хорошую технологию;

2) желанием сделать педагогику, и тем более педагогическую психологию менее декларативной. Звонкие лозунги (каждый ребенок является одаренным, надо разглядеть одаренность в каждом ребенке ...) социально необходимы и хороши, но в реальности плохо работают и потому обесцениваются. Усиливается потребность в четкости и технологичности, хочется, чтобы школа стала, наконец, тем «генератором социального капитала», в котором так нуждается общество [22];

3) *успехами когнитивной и поведенческой психологии*. В ряде отдельных отраслей психологии уже сейчас неплохо работают именно технологические методы развития отдельных сторон когнитивной сферы человека. Скажем, существуют достаточно эффективные технологии развития памяти, внимания, некоторых качеств мышления. Здесь действительно создаются почти алгоритмические подходы, иногда демонстрирующие определенную успешность. В частности, в ряде случаев оказались продуктивными тренинги, направленные на изменение отдельных характеристик человека, связанных, прежде всего, с особенностями саморегуляции: с преодолением вредной привычки, неэффективного способа действий, асоциальных проявлений поведения (при наличии, конечно, соответствующей исходной мотивации у «клиента»).

Противостоять искушению сделать такой подход *главным* в применении к детям, работать по «передовым» технологиям не только с отдельными частными проблемами, а с личностью и способностями одаренного ребенка, для многих, даже высококвалифицированных специалистов (правда, в основном, теоретиков) оказалось невозможным.

Непродуктивность и опасность технологического подхода

В качестве основного подхода к работе с одаренными детьми технологический подход, с нашей точки зрения, не просто малоэффективен – он контрпродуктивен. Человеком «управляет» отнюдь не сам по себе интеллект («не ум управляет человеком», восклицал Л. Толстой). Регулятором нашей деятельности становятся те цели, которые мы ставим перед собой, те потребности, которые за этими целями стоят. Наша деятельность,

ее продуктивность направляются появляющимися в процессе развития человека устойчивыми желаниями, «внутренней» мотивацией. «Внешняя» мотивация – это тоже «внутренняя» мотивация, но явно или неявно опосредованная социальными задачами.

Одаренный ребенок – не сам по себе высокий интеллект, не сама по себе креативность, это всегда особая личность, имеющая особые цели и ценности, особый «жизненный проект». Именно они приводят к развитию личности и способностей, и только от них зависит, как он будет дальше развиваться. А здесь, к «несчастью» психологов (педагогов, родителей), любая прямая технология бессильна. Даже если мы будем старательно убеждать человека, что для своей пользы он должен сделать то и то, и он вроде согласится это делать, вряд ли мы сможем обнаружить его устойчивое стремление к этой пользе, когда это не стало его собственной целью, его собственным, законченным решением. Л.Н.Толстой по-писательски точно сформулировал это так: «А как же мне захотеть то, что я хочу захотеть?».

Судя по всему, прямо сформировать личность человека, его цели, ценности, мотивы – невозможно. Сциентистских доказательств, как сейчас кажется, не может быть, но у многих писателей и мыслителей — от Достоевского до Сартра, от Толстого до Швейцера – звучит мысль об автономности человеческого духа, его самодетерминации, невозможности его формирования извне.

Конечно, можно обойти человека, что называется, «с флангов», и тогда появляются *зомби* из племени *вуду*, азиатские *манкурты*. В Европе тоже были идеи изначального формирования человека, и они приводили то к Голему пражского раввина Бецалея, то к Франкенштейну, то просто к «супергипнозу». Именно об этих случаях писал Клайв Льюис [7]. Но разве об этом мечтают сторонники формирования личности и одаренности ребенка?!

С нашей точки зрения, технологический подход к развитию личности человека не просто непродуктивен, он еще и опасен для общества (контрпродуктивен). Судя по всему, именно этому подходу мы обязаны торжеством массовой культуры, завоевывающей даже ту

часть общества, которая относится к так называемой «интеллектуальной элите», о чем свидетельствуют резко падающая динамика продаж и скачиваний из интернета «нетрешевых» книг или, скажем, классической музыки. Место тяжелой духовной работы занимает сейчас постмодернистский цинизм и разъедающая любое дело бесконечная ирония.

Надо сказать, что русский язык уже отреагировал на это снижение культурных смыслов. Исчезает из общего употребления слово, которым Россия раньше гордилась – «интеллигенция», придуманное П. Д. Боборыкиным еще в 19-м веке. Великая фраза из письма Е. Баратынского П. Плетневу о «таланте как поручении Господа Бога» выглядит сейчас пафосным анахронизмом.

Многие опасности такого подхода хорошо высвечены в работах гуманистического направления: А. Маслоу [20], К. Роджерса [10], Э. Фромма [13] и В. Франкла [12]. К ним примыкает «смысложизненное» направление отечественных авторов [5; 6] и другие близкие по духу концепции (например, Чиксентмихайи [18]). Однако влияние этих идей на проблематику одаренности, на наш взгляд, пока драматически ничтожно.

Готовность к завтрашним вызовам

Какие же стратегии могут противостоять этой «игре на понижение»?

1. Принципиально изменить основной подход к одаренности. Исходя из того, что жестко определенный результат в такой работе получить нельзя, мы не можем отрицать другого – влиять на любого ребенка, в том числе и одаренного, можно и необходимо. К настоящему времени в некоторой степени известно, какие условия влияют на развитие ребенка:

1) *значимый (референтный) Другой*: родители, учителя, сверстники, иногда, казалось бы, случайный попутчик;

2) *литература и искусство*. Подлинное искусство существует не для релаксации, не для развлечения, а для «выделывания» личности. Вовремя прочитанная книга иногда буквально переворачивает жизнь одаренного подростка, часто наделенного высокой впечатлительностью;

3) *высшие переживания*, которые, по мнению ряда психологов, прямо влияют на «выращивание» души – это и любовь, и страдание, и даже крайняя опасность. («Все, что нас не убивает, делает нас сильнее»). Неслучайно, что представители гуманистической психологии такое значение придавали так называемым «пиковым» переживаниям;

4) *социальная среда* в ее широком и узком смысле, конечно, тоже влияет на развитие ребенка. Социальная природа человека такова, что нормы, ценности окружения всегда влияют на человека, пусть иногда и в противоположном направлении.

С нашей точки зрения, основная проблема работы с одаренными детьми на сегодня состоит как раз в том, что за важными и серьезными задачами развития интеллекта, саморегуляции, отдельных мотиваций напрочь потерялась главная задача – влияние на цели и ценности одаренного ребенка, его отношения к себе и к людям, на его поиски **жизненных смыслов**.

Как уже говорилось выше, возможности влияния именно на выстраивание смысловых целей достаточно полно рассматривались в рамках гуманистической педагогики и психологии. Именно здесь были сформулированы идеи самоактуализации [20], человекоцентрированного обучения [10], логотерапии [12] и другие. Идеи автономности и самодетерминации широко разрабатываются в настоящее время Д.А. Леонтьевым [5; 6].

В настоящее время нами ведутся исследования по проблеме особого «доминантного жизненного проекта», т. е. своего рода плана жизни, который создают многие одаренные подростки, а к старшему школьному возрасту эти планы приобретают статус доминантности. Наши исследования показывают, что без такого развернутого и напряженного проекта невозможна самореализация одаренного подростка или молодого человека в творческой деятельности [17]. Без этого развитие одаренности становится тупиковым и подтверждает грустную фразу, что у многих одаренных людей «их будущее заключено в прошлом».

2. Принципиально изменить логику обучения одаренных детей. Любое хорошее образование, тем более для одаренных детей,

должно не только учить учиться, оно должно учить делать выбор, расставлять предметные и личностные приоритеты. Именно потому такой метод правомерно обозначить как «приоритетный»: ребенок сам выбирает для себя траекторию своего обучения, приоритетные для себя предметы, в определенных пределах он определяет для себя даже содержание и способы изучения того или иного предмета. Иначе говоря, ребенок по существу становится соавтором педагога в основных и даже частных вопросах своего обучения. Мысль не слишком новая, но, к сожалению, в обучении одаренных детей во многих случаях до сих пор оставшаяся, скорее, декларативной.

3. Принять коучинг в качестве одной из основных стратегий психолого-педагогического сопровождения одаренных подростков. Коучинг – это движение от цели к решению проблем. Именно такая стратегия должна быть ведущей в работе с одаренными детьми, для которых проблемы выстраивания жизни, проблемы смысла и целей самоактуализации являются самыми значимыми и самыми трудными. Тогда и те частные проблемы, которым в современных тренингах уделяется большое внимание (та же саморегуляция), станут решаться более результативно, так как сам подросток становится автором индивидуальных способов собственного развития. Мы часто сталкивались с тем, что одаренные дети с их «горячим» доминантным проектом изобретают способы самоизменения, саморазвития, которые значительно более приспособлены к их собственной индивидуальности, чем те, что предложены им со стороны.

4. Создавать культурный фундамент одаренности. С нашей точки зрения, без тесной связи развития одаренности с подлинной, общечеловеческой культурой настоящая самореализация одаренного человека невозможна (если, конечно, не считать техническую модернизацию высшими проявлениями человеческого духа). Это надо делать уже сегодня, сейчас, потому что, по словам С. С. Аверинцева, уже происходит «полная утрата культурной памяти» [1]. Нельзя сказать, что это совсем не делается в школах для одаренных детей – конечно, делается. Проблема в том, что включение ребенка в общечелове-

ческую культуру часто считается делом второй или даже третьей важности, и этому уделяется время только по остаточному принципу. Если не изменить ситуацию, понятия человеческого «предназначения», «призвания» или «миссии» так и останутся в сознании людей с пометкой «устаревшее».

5. «Ответственное лидерство» как важная цель работы с одаренными детьми. Потребность общества во «властителях дум», в подлинной духовной элите, сейчас, в эпоху духовного кризиса, стала так велика, что, видимо, одаренные люди должны взять на себя и определенные лидерские функции. Подросткам и молодежи, отнесенным к этой категории людей, необходимо давать опыт осознания важности такой деятельности и опыт самого по себе лидерства. Без этого работа с одаренными детьми, задачей которой является создание духовной элиты общества, не достигнет желаемой цели.

Идеи индивидуализма, в той или иной мере создавшие современный тип творческой личности, сейчас в существенно большей мере, чем раньше, должны включать и определенную подчиненность личных амбиций общественным интересам. Большая часть одаренных людей должна взять на себя лидерские задачи – в науке, технике, искусстве, бизнесе, даже политике. Без этого алармистские заявления, громко звучащие в самых разных странах, станут реальностью.

Заключение

И управленцам, и специалистам, работающим с одаренными детьми, психологам и педагогам придется примириться с мыслью о невозможности создания четких, сциентистских технологий работы с одаренными детьми, точно так же как в первой половине прошлого века пришлось согласиться с тем, что неопределенность уже встроена в мир и делает наше знание всегда только вероятностным. Задача современной практики работы с одаренными детьми, видимо, состоит в том, чтобы опираться на такие стратегии, где одаренный человек, в каком бы возрасте он ни находился, сам становился автором (соавтором) своего развития.

Литература

1. Аверинцев С. С. In memoriam / Ответственный редактор и составитель Р. А. Гальцева. М., 2004.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Духанина Л. Н. Инфраструктура одаренности или доживем ли до понедельника 2020 года? // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
4. Левашов В. К. Интеллектуальный потенциал общества: социологическое измерение и прогнозирование? // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
5. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. Т. 21. 2000. № 1.
6. Леонтьев Д. А. Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). М., 2005.
7. Льюис К. Хроники Нарнии. Лев, Колдунья и Платяной шкаф. М., 1992.
8. Парето В. Компендиум по общей социологии. М., 2007.
9. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 2003.
10. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М., 2002.
11. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М., 2008.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
13. Фромм Э. Иметь или быть. М., 1986.
14. Швейцер А. Нобелевская лекция (1952).
15. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.-Воронеж, 2003.
16. Щепланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников. М.- Воронеж, 2003.
17. Юркевич В. С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
18. Csikszentmihalyi M. The domain of creativity // M. A. Runco, R. S. Albert (Eds.). Theories of creativity. Newbury Park, CA: Sage, 1990.
19. Lynn R., Vanhanen T. IQ and the Wealth of Nations. Westport, CT: Praeger, 2002.
20. Maslow A. H. Motivation and Personality N.Y.: Harper & Row, 1970.
21. Sternberg R. J. Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. N-Y, 2007.
22. Александров Д. Школа как место национальной сборки. <http://www.hse.ru/org/persons/4132356>

Gifted children: today's tendencies and tomorrow's challenges

V. S. Yurkevich,

PhD in psychology, professor, chair of theoretical and experimental foundations of social psychology, department of social psychology, head of Resource center for giftedness, Moscow State University of Psychology and Education

*All intelligent thoughts have already been thought;
what is necessary is only to try to think them again.*

Johann Wolfgang von Goethe

The article examines modern tendencies in working with gifted children. It is shown that they are based on the so-called "technological approach", the essence of which is the urge to have clearly described technologies allowing to control the process of formation of the gifted child's personality and talents. Attention is given to its counterproductiveness, because it transfers the attention of the researchers and the practitioners from the main goal of the development of gifted children – preparation of spiritual elite of the society - to solution of particular development problems: self-regulation skills, separate cognitive processes. In this context the article proposes an approach which was long ago announced by the representatives of humanistic psychology, and which is based on cooperative work with the gifted child on his life goals and principles, with the "dominant life project", child's inclusion in the world cultural context, providing him with experience of "responsible leadership".

Keywords: gifted children, dominant life project, technological approach, humanistic psychology.

References

1. *Averincev S. S.* In memoriam / *Otvetstvennyj redaktor i sostavitel' R. A. Gal'ceva.* M., 2004.
2. *Davydov V. V.* Teorija razvivajushego obuchenija. M., 1996.
3. *Duhanina L. N.* Infrastruktura odarennosti ili dozrivem li do ponedel'nika 2020 goda? // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie.* 2009. № 4.
4. *Levashov V. K.* Intellektual'nyj potencial obshestva: sociologicheskoe izmerenie i prognozirovanie? // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie.* 2009. № 4.
5. *Leont'ev D. A.* Psihologija svobody: k postanovke problemy samodeterminacii lichnosti // *Psihologicheskij zhurnal.* T. 21. 2000. № 1.
6. *Leont'ev D. A.* Problema smysla v naukah o cheloveke (k 100-letiju Viktora Frankla). M., 2005.
7. *L'juis K.* Hroniki Narnii. Lev, Koldun'ja i Platjanaj shkaf. M., 1992.
8. *Pareto V.* Kompendium po obshej sociologii. M., 2007.
9. Rabochaja koncepcija odarennosti / Pod red. D. B. Bogojavlenskij. M., 2003.
10. *Rodzhers K., Frejberg Dzh.* Svoboda učit'sja. M., 2002.
11. *Rubcov V. V.* Social'no-geneticheskaja psihologija razvivajushego obrazovanija: dejatel'nostnyj podhod. M., 2008.
12. *Frankl V.* Chelovek v poiskah smysla. M., 1990 g.
13. *Fromm Je.* Imet' ili byt'. M., 1986.
14. *Shvejcer A.* Nobelevskaja lekcija (1952).
15. *Shumakova N. B.* Obuchenie i razvitie odarennyh detej. M.-Voronezh, 2003.
16. *Sheblanova E. I.* Psihologicheskaja diagnostika odarennosti shkol'nikov. M.- Voronez, 2003.
17. *Jurkevich V. S.* Odarennye deti i intellektual'notvorcheskij potencial obshestva // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie.* 2009. № 4.
18. *Csikszentmihalyi M.* The domain of creativity // M. A. Runco, R. S. Albert (Eds.). *Theories of creativity.* Newbury Park, CA: Sage, 1990.
19. *Lynn R., Vanhanen T.* IQ and the Wealth of Nations. Westport, CT: Praeger, 2002.
20. *Maslow A. H.* Motivation and Personality N.Y.: Harper & Row, 1970.
21. *Sternberg R. J.* Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. N-Y, 2007.
22. *Aleksandrov D.* Shkola kak mesto nacional'noj sborki. <http://www.hse.ru/org/persons/4132356>