

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ТьюТОРСТВА В РАБОТАХ МЫСЛИТЕЛЕЙ XIX–XX ВВ.

### ЩЕДРОВИЦКИЙ ПЕТР ГЕОРГИЕВИЧ

Щедровицкий П. Г. – заместитель директора Института философии РАН, Президент Некоммерческого Института Развития «Научный Фонд имени Г. П. Щедровицкого»; заведующий кафедрой Стратегического планирования и методологии управления НИЯУ (МИФИ), почетный член межрегиональной тьюторской ассоциации (МТА); эксперт и консультант по вопросам пространственного развития, региональной и промышленной политики, инновационной деятельности и подготовки кадров. Советник Министра образования и науки РФ.

**Сочинения:** К анализу топики организационно-деятельностных игр (1986), Истоки культурно-исторической концепции Выготского (1992), Очерки по философии образования (1993), Думать – это профессия (2000), Томские лекции об управлении (1998–2000), Формула развития (сборник статей, 1987–2005) и др.

### *Щедровицкий П. Г.*

#### *Универсум мыследеятельности и человек<sup>6</sup>*

1. До сих пор в психологии категория «деятельности» употребляется как для обозначения глобальных проявлений социума, так и для описания того, что происходит с человеком. Введение «схем» такого рода было оправдано: оно выводило за узкие рамки физиологизма. Однако сегодня мы понимаем, что существует множество социокультурных систем, не тождественных и не изоморфных друг другу, связывающих человека с миром социальной деятельности. Каждая из этих структур задает особую действительность, со своими механизмами и процессами, а, следовательно, может стать самостоятельным предметом изучения. Вместе с тем в методологическом плане мы не можем ограничиваться применением к различным проявлениям социального и человеческого одной и той же схемы анализа, сводить их в предельной онтологии и представлять мышление как деятельность, общение как деятельность и т. д. Если это и было продуктивно на первых этапах деятельностных представлений, то сегодня задача состоит в том, чтобы вывести все эти представления из «деятельности» и показать специфику каждого,

<sup>6</sup> Щедровицкий П. Г. Универсум мыследеятельности и человек. Некоммерческий научный фонд «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fondgp.ru/lib/collections/archive/k1986/10> (дата обращения: 20.05.2016).

равно не сводимую к другим и к абстрактной идее деятельности как таковой.

2. При этом мы понимаем, что абстрактная идея деятельности в своих онтологических интерпретациях есть явное переупрощение социо-культурной реальности. Любая деятельность необходимо содержит в себе элементы мыслительной организации, рефлексивного и понимающего оформления, коммуникативного выражения. Мы вынуждены расширять категориальную и онтологическую базу и рассматривать коллективную мыследеятельность (как единство и связь коммуникации, мышления, мыследействия, понимания и рефлексии) в качестве минимальной «единицы», из которой должны быть выведены все остальные процессы и организованности. Такое выведение предполагает разработку предметных представлений на базе общей «схемы» мыследеятельности (МД), и прежде всего предметных онтологий (коммуникации, мышления, личности, группы), соотносимых как между собой, так и с общей онтологией МД. При этом факт связи, пересечения и наложения различных социо-культурных систем требует от нас определенного порядка и выделения анализа, логики «движения» и системной проработки. Так, анализ культурно-исторических форм организации МД, МД процессов должен предшествовать анализу индивида, личности, человека. Это связано с тем, что человек существует как бы на пересечении и внутри всех этих систем – а, следовательно, во многом, по их законам.

3. Большая часть характеристик человека и планов его поведения задается через включенность его в более широкие системы МД, через те нормативные требования, которым он должен удовлетворять как функциональный элемент этих систем. Вместе с тем МД процессы не являются предметом собственно психологического анализа. Именно этим вызваны многие неудачи прикладной психологии: в реальном поведении и МД чрезвычайно трудно отделить различные планы существования человека, принадлежащие разным уровням, формам его включенности в социо-культурные рамки. Проводя такой анализ, мы обязаны начинать с процессов включения человека в МД, итогом которых будет превращение его в носителя МД.

4. Вместе с тем мы можем фокусировать анализ на траекториях движения человека от одних социально-деятельностных структур к другим, на индивидуальной истории, в ходе которой психологическая организация как бы отражает и запечатлевает в себе функциональные требования со стороны своих структур. Мы можем центрироваться на корпоративных аспектах коллективной МД, выделять линии персонификации, фиксировать включенность человека в структуры организованности и власти, выражающуюся

в оформлении его личной «территории» и его поступках. Мы можем, наконец, рассматривать фундаментальную рефлексивность человека, позволяющую ему анализировать ситуации, самоопределяться и перестраивать МД, становясь тем самым источником МД. При этом, оставаясь в рамках рассмотрения человека как элемента и функционального звена тех или иных МД структур, мы выделяем план индивидуального. Анализ цикла жизнедеятельности фиксирует план индивидуального, заданный через схемы индивидуальной истории и процессы индивидуализации МД. Единство поступка и «территории» дает основание личностного плана и онтологии личности. Выделение специфических процессов рефлексии, самоопределения, целеполагания, приводящих к эволюции и развитию МД, может быть положено в основу исследования процессов субъективации МД, а вместе с тем может конституировать субъекта МД. Человек при этом выступает как единство индивидуального, личностного и субъектного во всем многообразии отношений к универсуму мыследеятельности <...>.

### ***Вопросы и задания для самоподготовки:***

1. Что такое мыследеятельность (МД)?
2. Какой смысл вкладывает П. Г. Щедровицкий, говоря о траекториях движения человека от одних социально-деятельностных структур к другим, об индивидуальной истории?
3. Какие процессы приводят к эволюции и развитию мыследеятельности? Охарактеризуйте их.
4. Какова роль мыследеятельности в конституировании субъекта МД?
5. Поясните высказывание П. Г. Щедровицкого «Человек при этом выступает как единство индивидуального, личностного и субъектного во всем многообразии отношений к универсуму мыследеятельности».

### ***Щедровицкий П. Г. Культура и мышление<sup>7</sup>***

2. Понятие культуры с самого начала объединяет два разных смысла: один смысл возникает во внешней позиции (наблюдателя), а второй смысл возникает во внутренней позиции (в позиции участника этого конфликта) <...>.

3. В традиции философских размышлений о культуре с самого начала была заложена проблемная ситуация (проблемный узел), который остался неразвернутым и неразрешенным до сих пор. Как

<sup>7</sup> Извлечения: Щедровицкий П. Г. Культура и мышление. Доклад на методологическом семинаре в Школе Культурной Политики, 26 июня 1992 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.shkp.ru/lib/publications/55/print> (дата обращения: 21.05.2016).

известно, начиная с Руссо, культура толкуется как содержание всеобщей истории человечества, как то что, объединяет людей, делает их подобными или объединенными общими культурными рамками. С другой стороны, понятие культуры все время употребляется и используется как синоним специфического, той группы норм (образцов, эталонов поведения), которые определяют действия данной малой группы (малого сообщества) и, в пределе, отдельного человека.

Этот момент: когда с одной стороны культура толкуется (трактуются) как общее для рода человека, а с другой стороны, как причина (основание) различий (в частности, этнических, профессиональных и даже – индивидуальных) создает разрыв, проблемный узел, проблемную ситуацию в рамках которой, с моей точки зрения, разворачивается динамика этого понятия в течение нескольких столетий.

И в той и в другой ориентации до сих пор не удалось превратить культуру в объект и предмет научного исследования.

Причины такого положения дел очевидны. Если мы берем в качестве отправной точки трактовку культуры как общего, то так понимаемая культура может быть лишь предметом рамочного (категориального) философского размышления и философско-методологического проектирования. Если же мы берем культуру как то, что отличает, разделяет, является причиной и механизмом спецификации и уникализации, то современная научная методология не позволяет работать с такого рода образованиями. В лучшем случае мы вынуждены переходить к методам понимающего исследования, к герменевтике и истолкованию или, даже, ограничиваться некой имитацией, интроспекцией и попытками отрефлексировать и объективировать результаты этой имитации.

Во втором направлении есть еще одна проблема, которая недостаточно отрефлексирована в социальных и гуманитарных науках.

Остановимся на позиции наблюдателя или понимающего исследователя, который начинает анализировать культуру той или иной группы (того или иного сообщества). Для того, чтобы осуществить работу включенного наблюдения, он должен взять культуру (специфический набор норм) данной группы как культуру-для-себя, а, следовательно, хотя бы в имитации стать членом этой группы и принять данный набор норм, регулирующих в том числе и его собственное понимание и интерпретацию.

Естественно, что такое включение в регион действия данных культурных норм лишает исследователя статуса внешнего наблюдателя и создает целый ряд проблем. С ними, на мой взгляд, столкнулась социология культуры и не смогла их разрешить. Социология культуры подменила исследовательские цели задачами

составления альбома (гербария), в котором различные культуры берутся и обозначаются назывным образом как не-культуры. Специфическая смыслонаполненность, которая превращает нечто (некий знак или предмет) в норму для данной группы оставалась при этом за границами анализа. Культура как специфическая функция быть нормой (становиться нормой) не может быть схвачена, с моей точки зрения, через имеющиеся у нас на сегодняшний день методы понимающего исследования.

В современной философской традиции и в комплексе социальных наук понятия культуры на сегодняшний день нет.

4. Системодеятельностный подход, вслед за рядом других школ и направлений, возникших в конце прошлого и начале этого века делает попытку выстраивания новой онтологической картины мира <...>.

Системо-мыследеятельностный (системо-деятельностный) подход кладет в основание онтологического конструирования категорию Деятельности и рассматривает все остальные явления (феномены) как процессы и организованности в деятельности.

Второй пласт этого подхода, связан с понятием системы и системности. Если мы утверждаем про некоторое явление, что оно должно браться (рассматриваться, толковаться, интерпретироваться) как элемент некоторой более «широкой» системы, то мы, с самого начала вынуждены переходить к функциональному анализу. Появление в социальных дисциплинах, методологии науки (исследования) и в рамках системо-мыследеятельностного подхода методов функционального анализа и попытка трактовать различные организованности как узлы пересечения нескольких различных функций – есть результат применения системного подхода и требований рассматривать окружающие нас явления как элементы систем <...>.

5. В рамках системо-мыследеятельностного подхода вводится схема, которая носит название схемы воспроизводства деятельности и трансляции культуры <...>.

На мой взгляд, специфика и сила этой схемы состоит в том, что культура трактуется как модус бытия (существования) любой организованности в деятельности, как модус бытия деятельностного вообще.

Смысл схемы воспроизводства заключается в том, что процесс воспроизводства кладется как базовый (основной фоновый) процесс, характеризующий все в деятельности.

Любая организованность рассматривается как имеющая несколько форм своего существования и две предельные (полярные) формы закрепляются и символизируются на схеме. При дальнейшей онтологизации и объективации схемы, мы трактуем одну

из форм существования деятельностного (один из модусов бытия) как культуру, хотя правильнее было бы говорить, что нам удалось расщепить (разделить) и зафиксировать как отдельные друг от друга две формы существования деятельности: культурную форму (форму существования как культуры) и реализационную форму (как ситуации) <...>.

7. Схема воспроизводства обосновывает принцип отделения деятельности от сознания. Можно утверждать, что схема воспроизводства есть ни что иное, как попытка категориально закрепить и утвердить тезис о том, что деятельность не имеет прямых отношений к сознанию, а сознание к деятельности.

По способу участия отдельного человека в сложных системах деятельности мы никогда не сможем получить отражение всей деятельности (всего универсума или всей системы деятельности) в индивидуальном сознании. Поставив вопрос о воспроизводстве деятельности, мы уже не можем апеллировать к индивидуальному сознанию, а вынуждены обращаться к другим процессам, в которых сохраняется (и передается) целостность деятельности – в отличие от тех проекций и аспектов, которые улавливаются (схватываются) индивидуальным сознанием <...>.

Культура – это то, что противостоит сознанию и обеспечивает воспроизводство деятельности. За идеей культурного в схеме воспроизводства стоит латентный смысл, связанный с понятиями (категориями) объективации и нормировки. Для того, чтобы произошел отрыв от индивидуального сознания и перевод деятельности в культурную форму нужна специальная работа: работа десубъективации (разотождествления, окультуривания).

8. Как всякая схема, построенная методом понятийно-фокусной схематизации, схема воспроизводства деятельности и трансляции культуры может быть вывернута через любое из своих подпространств. Следовательно, на базе этой схемы может быть построено, по крайней мере, две схемы следующего порядка – одна из них будет предполагать, что процессы трансляции культуры охватывают и подчиняют себе процессы реализации в ситуации и социетальные процессы (в широком смысле этого слова), а вторая версия будет состоять в том, что социальная ситуация охватывает (рефлексивно ассимилирует и подчиняет себе) процессы трансляции культуры <...>.

Схема воспроизводства деятельности и трансляции культуры является, прежде всего, логической схемой и задает два модуса бытия деятельностного. Условием онтологизации этой схемы является введение дополнительного представления о массовых процессах <...>.

9. Введение схемы воспроизводства деятельности и трансляции культуры, а также трактовка культуры через введение

вспомогательного понятия нормы, как одной из форм существования деятельностного создает предпосылки для отождествления мышления и деятельности, а вместе с тем – для трактовки развития, как того процесса (или той совокупности процессов), которые надстраиваются и вырастают из воспроизводства <...>.

11. Схема мышледеятельности представляет собой результат схематизации и сопологания разных форм существования мышления: мышления-как-деятельности, мышления-как-мысли-коммуникации (речи-мысли), мышления-как-рефлексии, мышления-как-понимания, и чистого мышления, олицетворяющего чистую потенцию (открытость) мышления в его стремлении к пределу мирового Разума <...>.

12. Культура и культурная нормировка может быть представлена как результат обработки мыслительного прорыва. Возможность превращения мышления в культуру и воспроизводство мышления как деятельности на основе культурной нормы (без устранения существенных характеристик мышления как источника инноваций), задано границей мирового Разума <...>.

Культура может и должна рассматриваться как возникающая в ситуации коммуникации за счет метарефлексии и особой обработки результатов мыслительного прорыва, за счет фиксации следа прорыва и за счет выделения системы подпорок (протезов), которые передаются «входящему» в деятельность (неофиту) для того, чтобы он мог освоить эту деятельность. Содержанием культуры является набор протезов и костылей для деятельности, методов мышления и деятельности (как тех добавок, которые передаются понимающему или осваивающему деятельность, для того чтобы он мог осуществить ее с опорой на интериоризированные средства и способности) <...>.

Культура возникает в ситуации коммуникации, как подчиненная задачам образования и обучения, ориентированного на передачу деятельности и мышления; такого рода представление альтернативно той картинке, которую выдвигает Библиер, когда обучение строится в рамке культуры и является ничем иным как эпифеноменом культуры. С моей точки зрения, идея диалога культур является принципиально ложной.

13. Понятие «культура мышления» аналогично трактовке мышления как деятельности, как реализации нормативной базы. Вместе с тем, нужно подчеркнуть, что именно за счет механизмов культуры (через превращение в деятельность) мышление отрывается от сознания и становится не-сознанием. Мышление противоположно сознанию в той мере, в какой оно есть деятельность; в той мере в какой мышление не есть деятельность, мы сталкиваемся с принципиальной историчностью мыслящего сознания. Для того,

чтобы воспроизводиться, мышление вынуждено становиться немышлением.

14. Можно интерпретировать культуру как фильтр, который опосредует реализацию мышления в деятельности. Мышление по своей направленности (установке) тотально; в тотальности мышления основа претензии культуры на статус общей рамки. Культура в той мере всеобща, в какой она есть результат рефлексии и нормировки мыслительного прорыва <...>.

### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Какие смыслы несет в себе понятие культуры?
2. Как Вы понимаете смысл высказывания: «Культура (специфический набор норм) данной группы как культура – для-себя»?
3. Какова сущность системно-мыследеятельностного (системно-деятельностного) подхода?
4. Что такое схема мыследеятельности?
5. Каковы условия возникновения культуры?
6. Дайте определение понятия «культура мышления».
7. В чем состоит методологическое значение исследований П. Г. Щедровицкого для тьюторства?

### **ЭЛЬКОНИН БОРИС ДАНИИЛОВИЧ**

Эльконин Б. Д. – доктор психологических наук, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Психологический институт РАО, заведующий лабораторией психологии теоретических и экспериментальных проблем развития.

**Сочинения:** Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина (1988), Кризис детства и основания проектирования форм детского развития (1992), О феноменах переходных форм действия (1994), Действие как единица развития (2004), Идеальная форма, строение действия, содержание образования. В сб. Педагогика развития: соотношение учения и обучения (2000), Педагогика развития: проба как конструкт образовательной системы (2003), Педагогика развития: условия целеполагания и результативности (200), Идея развития и антропологические практики (2004) и др.

### **Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»)»<sup>8</sup>**

Наша статья является попыткой перевода категорий психологии развития на язык проектирования образовательной системы.

<sup>8</sup> Извлечения из работы: Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1.

Однако ни в психологии, ни в педагогике пока еще нет развернутого и систематизированного опыта подобной работы, и поэтому нам не всегда удается соблюсти надлежащую строгость изложения <...>.

1. Проектирование форм детского развития требует самоопределения относительно исторического этапа развития детства.

2. Проект исходит из ситуации исторического кризиса детства.

3. Целостный образ детства задается тремя категориальными конструкциями:

а) отношением реальной и идеальной форм; б) структурой событийности; в) строением посреднического действия. Исторический кризис детства – это этап ломки и воссоздания событийности детско-взрослой жизни, т. е. этап построения новых форм посредничества между совершенством и реальностью как в самой жизни взрослых, так и в отношениях между взрослыми и детьми. Задача посредничества – явление ребенку взрослости (зрелости) как формы его, ребенка, совершенства, т. е. оформление события взросления.

4. Предметом проектирования является посредничество.

5. Задачей проектировщика является не предложение готовых решений, а максимально выразительное оформление и объективация исторических противоречий системы детского развития. На прямое задание явных форм событийности, проектирование самих ритуалов перехода от детских к взрослым функциям жизни налагается запрет.

6. Современный кризис детства – это кризис того детства, в котором освоение культурных норм совпадало со взрослением. Основной разрыв современного детства – это расхождение требований образовательной системы и требований системы взросления (становления самостоятельности и ответственности) <...>.

7. Именно это противоречие должно быть объективировано в проекте. В нем должны быть противопоставлены вневозрастные и возрастные формы развития. Образовательное пространство должно конституироваться двумя полюсами, один из которых является возрастным движением, а другой – вневозрастным <...>.

8. Пространство совместной работы взрослых и детей должно быть построено так, чтобы взрослый оказался как бы между собственной культуросозидательной или культуроосвоительной работой и культуросозидательной или культуроосвоительной работой детей.

Задав общий принцип построения образовательного пространства и ограничения его проектирования, можно переходить к составляющим его полюсам.

Начнем с проработки полюса взросления. Содержательное наполнение полюса взросления не может строиться по аналогии

с формами представления взросления в традиционном сообществе. Нельзя раскрашивать, специально татуировать и вообще как-то непосредственно метить детей. Тем более нельзя, что нет того мифа, священнодействия и ритуала, который отмечается, причастность к которому является значением меток. Его нет, и мы его не изобретем. Такого рода изобретательство, как уже говорилось, не может быть задачей проектирования. Последними подобными ритуалами были ритуалы политические, проходившие со всей подобающей атрибутикой. Это был прием в октябрята, пионеры и комсомол, когда младшие метились звездочкой, постарше – галстуком, а старшие – значком. И все это действовало вовсе не как политическая акция. Наоборот, политическая акция была действительна лишь постольку, поскольку посвящение воспринималось как взросление. Это были типично возрастные обряды.

Тем не менее первым необходимым условием задания взросления является строгая временная последовательность различных деятельностей. Причем деятельностей, последовательное осуществление которых оборачивается эволюцией самостоятельности и ответственности действующего субъекта. Достаточными условиями являются, во-первых, обозримость и яркая выраженность различий содержаний деятельностей, их как бы демонстративное различие и, тем самым, выраженность перехода от одной к другой, невозможность их плавного перетекания. Во-вторых, очень важно, чтобы «изнутри», в момент своего выполнения деятельность ни в коем случае не выступала своей демонстративно-выразительной стороной. Наоборот, ее содержание должно быть значимо само по себе, вне отношений к другому содержанию. В-третьих, выраженной должна оказаться степень самостоятельности и ответственности ребенка; именно самостоятельность и ответственность должны выразительно для всех эволюционировать. И наконец, в-четвертых, ни содержание, ни его выразительность не должны быть выдуманными и нарочитыми, их специфика должна диктоваться не только задачей взросления, но и сутью, внутренней необходимостью самого дела, строением его предмета.

Предпосылки для решения поставленных задач содержатся в проекте детского центра, который в начале 70-х гг. начал разрабатываться Д. Б. Элькониным. Основное, что мы берем оттуда, – это проект эволюции форм организации обучения в школе. Они эволюционируют от классно-урочной (для младших школьников), через лабораторно-семинарскую (для подростков) к лекционно-лабораторной системе (для юношей). Все три ступени отличаются степенью субъектности учебного труда детей. Классно-урочная система – это пространственно-временная регламентация учебы, где время занятий и способ организации работы во времени

задаются учителем. В двух других формах эти две характеристики задаются самим содержанием дела (времени отпущено столько, сколько надо затратить для получения определенного продукта, и организовать совместную работу так, как это удобно для его получения).

Разумеется, каждой из этих форм организации учебной работы должно соответствовать определенное содержание обучения. Понятно, что это иное содержание, чем то, которое отживает свой век и которое принято называть традиционным. Нам представляется, что это должно быть такое содержание, которое, эволюционируя, взрывает свою форму. Для младших школьников такое содержание найдено – это учебная деятельность, строение которой описано в многочисленных работах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова; для подростка есть лишь отдаленные наброски, а для юношеского возраста содержание обучения и вовсе пока не намечено.

Мы полагаем, что учебная деятельность в подростковом возрасте должна быть продолжена как учебно-экспериментальная <...>, а в юношеском – как учебно-продуктивная. В учебно-экспериментальной деятельности предметом являются условия существования и границы предметной области, описываемой через некое исходное отношение. Учеба подростка должна быть в основном игрой с границами понятия как системы, своеобразной игрой в допущения, гипотезы и их проверку. По нашему предположению, учеба юноши – это деятельность, где результатом должно быть авторское произведение и где, следовательно, становятся начала авторства.

Как же должны соотноситься гипостазированные содержания и формы? Мы полагаем, что форма организации тогда является собственно формой, когда становится способом выделения и акцентирования некоего содержания. Это получается в том случае, когда способ организации выстроен и, главное, выражен как отделяющий «это» от «не этого», причем это ограничение систематически и канонически повторяется. Способ организации должен являть содержание, должен быть той явной и выраженной границей, переходя которую человек попадает в иной мир, т. е. должен порождать событийность бытия, событийность движения в мире. Порождать событийность – выделять и являть – это и значит организовывать, придавать форму, т. е. превращать поведение в «произведение». Школа со всей своей атрибутикой (классом, учителем, формой и пр.) – это прежде всего, перво-наперво объективированная и выразительная граница между ее собственным и иным миром. Выраженность границы и перехода является условием возникновения ритуалов и обрядов – форм, в которых строится субъектность перехода, т. е. условием того, что этот переход строится как осознанное

и произвольное действие. Появление обрядов и ритуалов – это, на наш взгляд, свидетельство правильности «социопредметной» организации возрастного перехода.

Итак, форма организации обучения (как и любого другого труда) требует определенной представленности и выразительности, например пространственно-эстетической. Снова заметим, что эта выразительность должна строиться свободно и естественно – для высокого качества выполнения требуемой работы, а не лишь «для ритуализации». В начальной школе главным, центральным пространственно-эстетическим выразителем ее сути является класс, в средней – лаборатория и круглый стол, в старших классах – кроме лаборатории и круглого стола еще и лекционная аудитория и, главное, библиотека (разумеется не та, что сейчас, а настоящая – с особым местом для индивидуальной работы). Общее архитектурно-эстетическое решение здания начальной школы нам видится примерно таким, как ныне принято для всей школы. Это функционально организованное, «правильное» здание, в котором подчеркнута упорядоченность. Для средней школы – это здание, выполненное в духе конструктивизма, а для старших классов – это колледж, т. е. классический стиль.

Итак, по нашему замыслу, выразительность форм организации этапов учебной деятельности должна стать возрастным символом. Таковую школу можно назвать «школой взросления».

Полнота задания линии взросления требует проектирования и особых межвозрастных форм деятельности и пространств – пространств «встречи» соседних возрастов. Для дошкольника и младшего школьника таким пространством являются различные игровые площадки. Это могут быть как традиционные детские площадки, оборудованные для сюжетно-ролевых игр и иных детских развлечений (ледовые горки, крепости, домики и пр.), так и пространства, удобные для подвижных игр с правилами и всяческих соревнований (в метании, прыжках, беге и т. п.). Такие пространства должны находиться буквально между детским садом и младшей школой, должны быть открытыми для них.

Общее пространство для младших школьников и подростков – это также пространство доступных для спортивных игр и соревнований, а для подростков и юношей – еще и библиотека.

Общим, объединяющим все возраста, видом занятий является театр; соответственно театральная студия – это место встречи всех школьных возрастов.

Разумеется, в качестве общих могут выступить и другие виды деятельности, в основном те, которые осуществляются на невозрастном полюсе образовательного пространства.

В «школе взросления» кроме учебных могут быть использованы и другие формы акцентирования взрослости как эволюции самостоятельности и ответственности <...>.

По нашей схеме, возрастному пространству должно быть противопоставлено невозрастное (или вневозрастное). Это система образовательных учреждений, где ступени самостоятельности и ответственности социально не нормируются и не отмечаются. Таковыми являются клубы, кружки, мастерские, студии и пр. В них отмечаются и оцениваются либо продуктивность и достижение в какой-либо деятельности, либо сопричастность и общность группы людей. Разумеется, в этих клубах и студиях есть и одно- и разновозрастные группы, что является абсолютно естественным и никак извне не регламентируемым. Это должно как бы просто случаться и получаться. Например, пятилетка не может работать на станке или играть в волейбол. Но, с другой стороны, он может рисовать не хуже (или лучше) пятнадцатилетнего, а по-другому, иначе, чем тот. Фактически почти в каждом виде деятельности может участвовать ребенок почти каждого возраста и при этом вносить в него свою специфику <...>.

В невозрастном пространстве разные возраста выступают как особые сознания и культуры; в нем целесообразно строить «диалог культур» и «диалог возрастов». Это пространство амплификации (А. В. Запорожец) – пространство полного выражения индивидуальных и возрастных возможностей <...>.

Итак, в аспекте полагания содержания индивидуальной деятельности невозрастной полюс образовательного пространства можно назвать полюсом продуктивности. На этом полюсе все дети в той или иной степени участвуют в жизни взрослого сообщества. Во всяком случае, такое участие никак извне не ограничено. Именно поэтому вневозрастной полюс в отношении возрастного должен выступать как своеобразный амортизатор возрастного кризиса (перехода) <...>.

Мы полагаем, что основная задача школы – это осуществление последовательности и систематичности обучения. Можно сколько угодно резко и глубоко менять систему образования, но изменение будет продуктивным лишь до тех пор, пока сохраняется указанная последовательность и систематичность. В настоящее время это перестало быть очевидным, поскольку меняются критерии самой последовательности и систематичности. Это изменение связано с изменением критериев трудности и легкости освоения предметного содержания <...>.

Говоря о переходе и преодолении, мы подвели к новому основанию последовательности и систематичности. Им становится не последовательность «накопления знаний», а последовательность

преодолений человеком своих «центраций», преодолений консервации средств мышления, задающих точку зрения и модель мира. Подобного рода преодоления имеют результатом объективацию собственной точки зрения и модели мира, объективацию оснований и границ своего опыта, их вынесение вовне и превращение в предмет работы (например, в виде определенных обращений ученика к учителю <...>).

Школа как выражение последовательности и систематичности имеет смысл как социокультурное воплощение рефлексивного освоения – такого освоения, в котором построение предмета оборачивается построением условий и границ собственных схем действия.

Переход и преодоление, связанные с объективацией границы умения, знания, понимания и продуцирования, акцентируются на полюсе взросления. На этом полюсе целью является учебность, которая, по мысли Д. Б. Эльконина, сводится к самоизменению действующего человека. Для возрастного полюса специфично формирование особых рефлексивных действий – учебных действий. В отличие от полюса продуктивности он может быть назван полюсом самоизменения. В нем предметом работы ребенка являются границы совершенства его действий. На полюсе же продуктивности должны акцентироваться продуктивное и причастное начала действия; там творение и приобщение к творчеству самоценны.

Мы утверждаем, что лишь в такой системе в настоящее время имеет смысл говорить о последовательном, систематическом образовании. Последовательность, понятая как последовательность децентраций, является материалом, на котором совершается процесс взросления.

Таким образом, в нашем проекте одни и те же предметности разделяются на два аспекта: во-первых, они выступают в аспекте продуктивности, которая имеет ту или иную степень завершенности и полноценности; во-вторых, в аспекте рефлексивности той или иной степени глубины. На полюсе взросления рефлексивное отношение является формообразующим, а продуктивное – его материалом; на вневозрастном полюсе – наоборот. В идеале на обоих полюсах должны быть представлены одни и те же предметные сферы, которые на каждом из полюсов будут оборачиваться разными сторонами <...>.

Нами проработано более детально возрастное пространство младших школьников. По логике проекта учебной форме работы должны быть противопоставлены неучебные, причем противопоставлены внутри самого обучения. Это необходимое условие того, чтобы сама форма учебности выступила перед ребенком. Так, Д. Б. Эльконин предлагал, чтобы рядом с освоением начал

и оснований дисциплин (учебной деятельностью) строились особые курсы, как бы расширяющие сознание ребенка <...>.

С другой стороны, известно, что старшие дошкольники и младшие школьники нуждаются в практически-результативных формах работы, результат которых мог бы быть им явно представлен, а его достижение оценено взрослым. Дети хотят именно «тренироваться» и «упражняться» и при этом достигать результата (дальше прыгнуть, быстрее пробежать, лучше написать и т. п.). Указанные виды деятельности можно назвать техническими. Вместе с тем мы считаем полезным начинать в этом возрасте и особые тренировки, например такие, как тренировки внимания и запоминания, которые можно назвать психотехническими. По своей структуре они ничем не отличаются от произвольных движений. Именно на таком фоне собственно учебная деятельность будет выглядеть осмысленной в глазах детей, так как будет понятно, чему она противопоставлена как вполне определенное строение работы и общения. Существенно, чтобы, с одной стороны, техника и психотехника, а с другой – «мифы-рассказы» ни по времени, ни по смыслу не становились основными формами занятий детей. Ведущей должна оставаться учебная деятельность. В нашем проекте ведущей деятельности отведена роль посредника между двумя противоположными формами занятий <...>.

В заключение в тезисной форме опишем содержание предлагаемого проекта.

1. Конструктивным принципом построения, как всего образовательного пространства, так и его составляющих является поляризация и пограничность.

2. Полюсами образовательного пространства являются возрастное и невозрастное пространства.

3. Возрастное пространство должно быть организовано как «школа взросления». В «школе взросления» ступени обучения должны быть представлены как прогресс субъектности – самостоятельности и ответственности учебной работы.

4. Изменение субъектности должно быть достигнуто за счет изменения формы организации учебной работы (от классно-урочной, через лабораторно-семинарскую к лекционно-лабораторной).

5. Различие форм организации работы должно быть наглядно и предметно фиксировано в различиях, во-первых, между архитектурно-эстетическими характеристиками заданий и, во-вторых, в различиях состава и функции помещений для работы. Для младшей школы основным помещением является класс, для средней – лаборатория и комната для семинаров с круглым столом, для старших классов – лекционная аудитория и библиотека, специально обустроенная для индивидуальных занятий.

6. Различные формы организации учебной работы детей задуманы как «возрастные страты», а облики зданий школы и ее помещений – как «возрастные символы».

7. Условием нормального функционирования возрастного пространства является формирование полноценной учебной формы деятельности; она осуществляется как детско-взрослое рефлексивное действие, в котором объективируются и преодолеваются границы схем рассмотрения мира.

8. Переход от одной возрастной ступени к другой – возрастной кризис – облегчается за счет форм деятельности, общих для разных возрастов и характерных для невозрастного пространства.

9. Невозрастное пространство не содержит никаких социально и предметно выраженных возрастных различий и регламентации. В нем совместная деятельность взрослых и детей должна выступить со стороны причастности и продуктивности.

10. Схема строения возрастной ступени в возрастном пространстве дублирует схему всего образовательного пространства. Она также должна быть построена на основаниях событийности и посредничества, что должно быть достигнуто за счет поляризации форм занятий с детьми. Разные формы занятий и общения должны быть выражены в разном предметно-эстетическом облике помещений для них.

### ***Вопросы и задания для самоподготовки:***

1. В чем состоит методологическое значение предложенной работы для практики тьюторства?

2. Что, на Ваш взгляд, имеет принципиальное значение при проектировании индивидуальной образовательной программы обучающегося?

3. Сформулируйте конструктивный принцип построения образовательного пространства в целом?

4. Раскройте смысл заключения: «...ступени обучения должны быть представлены как прогресс субъектности – самостоятельности и ответственности учебной работы».

5. Определите понятия «возрастные страты» и «возрастные символы».

6. Что такое схема строения возрастной ступени в возрастном пространстве с учетом событийности и посредничества?

### **КОВАЛЕВА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА**

Ковалева Т. М. – профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой индивидуализации и тьюторства Московского педагогического государственного университета. Профессиональные интересы: тьюторское сопровождение, индивидуализация,

антропопрактика, открытое образование, стандартизация в образовании. Председатель Программного комитета ежегодных международных тьюторских конференций в МПГУ. Являлась экспертом Российского гуманитарного научного фонда, проекта «Развитие образования в России» Института «Открытое общество» (Фонд Сороса); сети федеральных экспериментальных площадок МОН РФ (Институт образовательной политики «Эврика»).

Имеет награды: почетное звание: медаль «За особые заслуги в Развивающем обучении» (МАРО) 2008 г., «Почетный работник общего образования» (МОН РФ) – 2011 г. и др.

### **Сочинения:**

Тьюторское сопровождение в старшей школе как возможность эффективной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения (2006), Профессия «тьютор», (2012), О возможности тьюторского сопровождения в современной школе (2010), Тьюторство как ресурс для системы РО Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова (2015, в соавт.), Тьютор как новая профессия в российском образовании (2011), Тьюторская практика в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ (2009) и др.

### **Ковалева Т. М. Организация тьюторской деятельности в современной школе<sup>9</sup>**

1. Открытость как качественная характеристика современного образования.

Принцип открытости сегодня все чаще обсуждается как одна из качественных характеристик современного образования. Понятие открытости образования еще продолжает формироваться в современной научной традиции, но интерес к осмыслению и самого понятия, и созданию технологий открытого образования сейчас достаточно большой и проявляется как в современной педагогической теории, так и в реальной образовательной практике.

Открытость образования – это такой взгляд и такой тип суждения, при котором не только традиционные институты (детский сад, школа, вуз и т. п.) имеют образовательные функции, но и каждый элемент социальной и культурной среды может нести на себе определенный образовательный эффект, если его использовать соответствующим образом. Сегодня многие образовательные учреждения пытаются принципиально изменить свое внутреннее образовательное пространство: увеличили число факультетов, открыв новые направления подготовки; расширили контингент слушателей; освоили новые образовательные технологии; выстроили

<sup>9</sup> Извлечения из статьи: Ковалева Т. М. Организация тьюторской деятельности в современной школе // Проблемы современного образования. 2010. № 4. С. 19–23.

межпредметные связи и т. п. В этом случае образовательное пространство для обучающегося начинает задаваться уже не столько какой-то жестко определенной, единой для всех учебной программой, сколько осознанием различных образовательных предложений и их определенной организацией.

С точки зрения социального подхода, в процессе образования всегда выделялись две составляющие целей образования:

- заказ государства – установление четких приоритетов в содержании обучения в соответствии с осмыслением тех качеств и того потенциала, который нужен в современном государстве от каждого человека, в нем проживающего;

- частный (внутренний) заказ – осмысленный ответ самого молодого человека на вопрос:

«Чему и зачем он намерен учиться?».

Вторая составляющая (частный заказ на образование) долгое время фактически не учитывалась при организации процесса обучения в высшей школе в отличие от первой составляющей (государственный заказ), которая разрабатывалась на протяжении всего времени на уровне официальных научно-исследовательских программ.

В связи с этим разработка качественных характеристик образования является мощнейшим ресурсом для современной педагогики и позволяет увидеть актуальность принципа открытости.

В сегодняшней образовательной ситуации вторая составляющая целевых ориентаций процесса образования – формирование осознанного заказа обучающегося на собственный процесс образования – становится чрезвычайно важной. А это, в свою очередь, и является главным содержанием принципа открытости образования.

В последнее время становится все более очевидным, что только лишь внешне представленное многообразие разнородных образовательных предложений еще не гарантирует обучающемуся реализацию необходимым образом принципа открытости образования.

Каждому школьнику необходимо владеть культурой выбора и организации различных образовательных предложений в собственную образовательную программу для того, чтобы принцип открытости образования мог реализоваться.

Вот эта задача – использование всего возможного ресурса открытого образования и построение своей собственной индивидуальной образовательной программы – и требует в современной ситуации специальных образовательных технологий и работы педагога, обладающего для этого специальными средствами. Таким педагогом, на наш взгляд, является тьютор, который организует тьюторское сопровождение каждого обучающегося.

## 2. Из истории тьюторства.

Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов и происходит из Великобритании. Он оформился примерно в XIV веке в классических английских университетах: Оксфорде и, чуть позднее, Кембридже. С этого времени мы можем говорить о тьюторстве как о сложившейся форме университетского наставничества.

Изначально университеты являлись корпорациями преподавателей и студентов. Со временем университет превращался в братство, говорящее «на одном языке», т. е. исповедующее единые ценности и признающее одни научные авторитеты.

Английский университет не заботился о том, чтобы все студенты прослушали определенные курсы. Студенты из одних колледжей могли быть слушателями лекций профессоров из других.

Каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Студенту предстояло самому решать, каких профессоров и какие предметы он будет слушать. Университет же предъявлял свои требования только на экзаменах. Таким образом, студент должен был сам выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. В этом ему помогал тьютор.

Так как неоспоримой ценностью того времени была свобода (преподавания и учения), тьютор осуществлял функцию посредничества между свободным профессором и свободным школяром. Ценность свободы была тесно связана с ценностью личности, и задача тьютора состояла в том, чтобы соединять на практике личностное содержание и академические идеалы.

Процесс самообразования был основным процессом получения университетских знаний, и тьюторство изначально выполняло функции сопровождения этого процесса самообразования.

В XVII веке сфера деятельности тьютора расширяется – все большее значение начинают приобретать образовательные функции. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор – ближайший советник студента и помощник во всех затруднениях.

В XVII веке тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую. С 1700 по 1850 год в английских университетах не было публичных курсов и кафедр. К экзаменам студента готовил тьютор. Когда в конце XIX века в университетах появились и свободные кафедры (частные лекции), и коллегиальные лекции, то за студентом оставалось право выбора профессоров и курсов. В течение XVIII–XX веков в старейших университетах Англии

тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная система служила лишь дополнением к ней.

3. Открытые образовательные технологии и современные тьюторские практики

Открытыми образовательными технологиями являются те образовательные технологии, которые позволяют тьютору реализовывать сопровождение индивидуальных образовательных программ обучающихся.

При всем их многообразии они должны обладать, как минимум, тремя важными характеристиками:

- быть открытыми возрасту, т. е. быть пригодными для работы с любыми возрастными категориями обучающихся;

- быть открытыми учебному предмету, т. е. позволять работать с любым предметным содержанием;

- быть открытыми организационно, т. е. работать в любых организационных условиях, как в классе, так и во внеурочной деятельности.

В ситуации современного образования можно выделить три типа основных тьюторских практик, каждая из которых предлагает собственные основания для соорганизации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу.

1) Тьюторская практика открытого дистанционного образования (информационный контекст тьюторства).

В системе дистанционного образования обосновывается главная цель открытого образования, которая заключается в умении жить в информационном обществе и использовать все его возможности.

Моделью открытого образования в данном случае является сама модель использования человеком информационных технологий, и именно под эту задачу начинает работать тьюторское сопровождение, помогая обучающемуся выстраивать обучение, используя навыки работы в Интернет-среде. Одной из ведущих открытых образовательных технологий в данном контексте является технология РКМЧП («Развитие критического мышления через чтение и письмо»).

2) Тьюторская практика открытого образования (социальный контекст тьюторства).

В социальном контексте открытое образование обсуждается в неразрывной связи со становлением открытого общества.

В этом случае главной целью открытого образования является умение человека жить в мире, где сосуществуют на паритетных началах разные культуры, присутствуют разные логики и разные

типы мышления. Основными качествами при этом становятся толерантность, коммуникативность, умение слушать собеседника, понимание другой точки зрения и построение диалога, умение работать в группе и т. д.

Наиболее значимыми открытыми образовательными технологиями в данном контексте являются такие технологии, как «Дебаты», проектирование, технология социально-контекстного образования и др., позволяющие через открытое образование воссоздавать институты гражданского общества. Таким образом, в данном контексте, открытое образование понимается, прежде всего, как реализация политики становления открытого общества.

3) Тьюторская практика открытого образования как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст тьюторства).

Открытое образование в антропологическом контексте представляется, в первую очередь, как пространство всех возможных ресурсов для собственного образовательного движения любого человека.

Главная цель открытого образования в этом случае – научить человека максимально использовать различные доступные ресурсы для построения своей образовательной программы. Именно он, как никто другой, являясь заказчиком на собственное образование, способен проектировать его содержание и нести связанные с этим риски и ответственность, приобретая в конечном итоге тот или иной уровень и качество образованности.

Тьюторская практика в антропологическом контексте реализует сопровождение всего процесса построения подопечным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, через углубление этого интереса за счет образовательных исследований или проектов и специальную работу по формированию этого проекта как образовательного и до-тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ. Ведущими открытыми образовательными технологиями в данном контексте являются технологии ситуативного анализа, исследования и проектирования, «Портфолио».

Конечно, в процессе реализации своей индивидуальной образовательной программы обучающийся объединяет различные образовательные контексты, но при обсуждении содержания тьюторской деятельности очень важно понимать, какой тип педагогической практики разворачивает тьютор и, в связи с этим, на какие открытые образовательные технологии он преимущественно опирается в своей работе.

4. К построению модели тьюторского сопровождения. Опираясь на 20-летние исследования нашей научно-практической

группы (см. [www.thetutor.ru](http://www.thetutor.ru)), мы утверждаем, что сутью тьюторского сопровождения на всем протяжении существования самой идеи и практики тьюторства является специально организованная тьютором работа по осознанию и выбору обучающимися различных образовательных предложений и составлению своих индивидуальных образовательных программ.

Таким образом, основной принцип работы тьютора в современном образовании – это принцип «расширения» образовательного пространства каждого обучающегося до преобразования этого образовательного пространства в открытое (контексты открытого образовательного пространства: информационный, социальный, антропологический).

Обсуждая общую модель тьюторского сопровождения, необходимо еще раз принципиально различить открытые и закрытые образовательные пространства и на уровне организации практического педагогического действия, и на уровне философской антропологии, как обоснования определенного типа пространства.

Закрытое образовательное пространство – это пространство, в котором предзадан определенный путь, которым надо провести ученика к заранее известному учителю образу, результату.

Основа закрытого образовательного пространства – это определенный Учитель, его Школа, его конкретные методы преподавания.

На уровне философской антропологии необходимость закрытого образовательного пространства задается необходимостью формирования самодисциплины и воли для освоения обязательной учебной программы.

Открытое образовательное пространство предоставляет учащемуся выбор образа себя и выбор пути. Идеал открытого образовательного пространства – представленность для ученика множества различных школ. Открытое образовательное пространство не формирует заранее заданный образ, а имеет целью дать опыт самоопределения.

На уровне философской антропологии необходимость открытого образовательного пространства задается представлением о человеке, свободном в принятии решения о своем образе.

Закрытые и открытые образовательные пространства отличаются друг от друга следующим образом.

В закрытых образовательных пространствах само пространство для обучающегося не представлено, так как там заранее внешним образом определены и построены все траектории его движения. А любая заранее выстроенная программа обучения закрывает для студента возможность обсуждать другие варианты его движения.

В открытых же образовательных пространствах именно само пространство и его организация становятся, в первую очередь,

предметом обсуждения. Открытое образовательное пространство позволяет обучающимся вырабатывать качества ориентации и самоопределения.

Таким образом, пространство работы тьютора графически можно изобразить в виде трех взаимно перпендикулярных координатных осей: X, Y, Z, задающих соответственно векторы тьюторского действия.

- X – социальный вектор тьюторского действия;
- Y – предметный вектор тьюторского действия;
- Z – антропологический вектор тьюторского действия <...>.

Рассмотрим каждый из векторов тьюторского действия подробнее.

X – социальный вектор тьюторского действия.

Данный вектор тьюторского действия предполагает работу со множеством образовательных предложений, связанных с инфраструктурой тех или иных образовательных учреждений.

Находясь в одной из точек образовательной инфраструктуры, обучающийся часто даже не предполагает об образовательных возможностях инфраструктуры образовательного учреждения в целом. Задача тьютора состоит в том, чтобы вместе со своим подопечным увидеть и проанализировать всю инфраструктурную карту образовательных предложений с точки зрения их ресурсности для реализации индивидуальной образовательной программы.

Y – предметный вектор тьюторского действия.

Этот вектор указывает на направленность работы тьютора с «предметным материалом», выбранным его подопечным. Так как предметные границы всегда в большей или меньшей степени условны, то при работе в предмете, осваиваемом обучающимся (биология, математика, литература...), зачастую необходимо привлекать знания других предметных областей и тем самым расширять границы самого предметного знания. Изменение границ предметного знания становится направлением специальных тьюторских консультаций и вносит коррективы в реализацию индивидуальной образовательной программы каждого обучающегося.

Z – антропологический вектор тьюторского действия.

Говоря о реализации собственной индивидуальной образовательной программы, каждый обучающийся должен понимать, какие требования реализация этой программы предъявляет именно к нему и на какие свои качества он уже может опереться. Тьютор в этом случае лишь помогает увидеть и обсудить антропологические требования индивидуальной образовательной программы. Конечный же выбор всегда остается за обучающимся: принимать данный антропологический вызов или корректировать свою образовательную программу на основании уже сформированных ранее качеств.

Таким образом, работа тьютора в каждом из указанных нами выше направлений (социальном, предметном, антропологическом) позволяет обучающемуся увидеть свое образовательное пространство как открытое и начать эффективно использовать его потенциал для построения своей собственной индивидуальной образовательной программы.

### ***Вопросы и задания для самоподготовки:***

1. Что такое открытость образования?
2. Какова история тьюторства?
3. Что такое открытые образовательные технологии, в чем их специфика?
4. В чем заключается информационный аспект тьюторства?
5. В чем заключается социальный контекст тьюторства?
6. В чем заключается антропологический контекст тьюторства?
7. Что такое модель тьюторского сопровождения? Охарактеризуйте.
8. В чем состоит различие открытого и закрытого образовательного пространства на уровне организации практического педагогического действия, на уровне философской антропологии как обоснования определенного типа пространства?
9. Изобразите графически работу тьютора.

### ***Ковалева Т. М. Тьюторская практика в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ<sup>10</sup>***

Как и любая вновь возникающая практика, тьюторство прошло сложный путь институционального оформления, несмотря на многолетний опыт инновационных школ по введению тьюторской позиции, существовавшее до недавнего времени типовое штатное расписание для образовательных учреждений не предусматривало должности тьютора. В этих условиях тьюторство, как правило, реализовывалось как особое содержание детско-взрослых отношений в образовательном процессе <...>.

В этом случае правильнее будет говорить не о новой профессии тьютора, а о тьюторской компетентности, которой должен обладать педагог и психолог современной школы. И в том и в другом случае принципиальным является само отличие тьюторской позиции от всех других вышеперечисленных. Завуч создает организационно-педагогические условия для усвоения школьниками учебной

<sup>10</sup> Извлечения из статьи: Ковалева Т. М. Тьюторская практика в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996-2005. Томск, 2005.

программы; психолог осуществляет диагностическую помощь учащимся; классный руководитель отвечает за осуществление процесса обучения и воспитания в своем классе. У тьютора своя задача: он осуществляет сопровождение каждого школьника в процессе формирования им индивидуальной образовательной программы <...>.

Тьюторское сопровождение и студента, и школьника на любой возрастной ступени в самом общем виде представляет собой последовательность взаимосвязанных этапов: диагностического, проективного, реализационного и аналитического.

Каждый из этих этапов имеет свою специфику, которая отражается как в содержании деятельности тьюторанта, так и в способах работы тьютора. результатом их совместного действия является заполнение специально структурированной ресурсной карты как основы для реализации индивидуального проекта, исследования или образовательной программы. Ресурсная карта применяется на всех ступенях тьюторского сопровождения в начальной, подростковой и старшей школе, а также в вузе и в сфере дополнительного образования.

Основным методом тьюторского сопровождения является специально организованная работа с вопросом школьника и студента или собственные вопросы тьютора, задаваемые им во время реализации каждого из этапов тьюторского сопровождения. Вовремя и корректно поставленные вопросы тьютора, направленные на углубление познавательного интереса школьника в начальной школе; вопросы, позволяющие сузить или, наоборот, расширить тему и план выполняемого тьюторантом проекта или исследования в подростковой школе; и наконец, вопросы, помогающие определить дальнейшее развитие и реализацию предпрофессионального самоопределения в старшей школе или профессионального в вузе, – все это составляющие профессиональной деятельности тьютора <...>.

Для тьюторанта это направление тьюторского сопровождения связано с расширением его личной «образовательной географии»: учащийся в процессе тьюторских консультаций узнает о тех местах в социуме (спецкурсы, тренинги, клубы, открытые семинары, конференции и т. п.), где он может чему-либо научиться в ходе реализации своей образовательной программы <...>.

Изменение границ предметного знания специальное направление тьюторских консультаций, оно вносит изменения и дополнения в реализацию индивидуальной образовательной программы каждого школьника.

Антропологический вектор тьюторского действия – это работа с индивидуальными психологическими и физиологическими свойствами тьюторанта. Создавая собственную образовательную программу, каждый школьник или студент должен понимать,

какие требования реализация этой программы к нему предъявляет, на какие свои качества он уже может опереться, а какие ему еще необходимо формировать <...>.

Тьюторское сопровождение, в какой бы организационной форме оно ни реализовалось, всегда носит индивидуальный адресный характер, а значит, должно быть гибким и вариативным, адекватным условиям взаимодействия с конкретным тьютором, его потребностям и индивидуальным особенностям.

### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Охарактеризуйте этапы тьюторского действия.
2. Какими методами должен владеть тьютор? Какой метод, по мнению Т. М. Ковалевой, является основным в технологии тьюторского сопровождения?

### **КУКУШИН МАРК ЕВГЕНЬЕВИЧ**

Кукушин М. Е. – автор, координатор проекта «Открытый тренерский университет Марка Кукушкина» (ОТУМКА). Ведущий тренер-консультант Компаний «БЕСТ-Тренинг» и «Тренинг-бутик». В рамках Ежегодной премии TRAININGS.RU признан победителем в номинации «Бизнес-тренер года». Специализация: бизнес-тренинги, организационное консультирование, методы оценки персонала, коучинг, организационная диагностика и др.

### ***Кукушин М. Коучинг и тьюторство как преемственные взаиморесурсные антропопрактики<sup>11</sup>***

Тьюторство сейчас находится в интенсивном развитии и стремится к открытости и взаимодействию с различными профессиональными позициями, как в области образования, так и за его пределами. Коучинг мы рассматриваем как партнерское сообщество и видим взаиморесурсность нашего сотрудничества.

Одна из характеристик современного мира – напряжение между индивидуальным и корпоративным. С одной стороны, корпоративное в самых разных форматах (форматах бизнес-корпораций, форматах государств) пытается «освоить» человека, сделать его частью, элементом, переварить без остатка. Например, любая современная компания хочет, чтобы человек отдавался ей полностью, работая без остатка, в полную силу.

И в то же время человек все время выделяется, индивидуализируется, пытается приватизировать собственную жизнь и сказать, что он несводим к корпоративному существованию, какие бы

<sup>11</sup> Извлечения из статьи: Кукушин М. Коучинг и тьюторство как преемственные взаиморесурсные антропопрактики // Вести образования. № 2 (131) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.thetutor.ru/blogi-chlenov-mta.html?start=5> (дата обращения: 20.05.2016).

замечательные слова ни были написаны на знаменах этой корпорации. В этом сверхвысоком напряжении актуализируется тренд индивидуализации бизнес-образования. При этом расширяется спектр представлений об индивидуализации: от манипуляции корпоративного индивидуальным, от учета индивидуального для лучшего функционирования корпоративного до варианта индивидуализации как полноценного выбора человеком самого себя и самоопределения в пространстве жизненных траекторий.

Другим не менее важным трендом, при всей банальности такого заявления, является рост объема информационной нагрузки на человека, количество вариантов выбора, предлагаемых современной цивилизацией. Растет количество тех разбегающихся тропок (по Борхесу), в которых должен ориентироваться наш современник. Одно из проявлений этого стремления к ориентации – возрождение тьюторства. С одной стороны, традиция тьюторства, безусловно, восходит к университетской практике Средневековья. С другой стороны, сегодня происходит переопределение традиций.

Самоопределяя себя в разбегающемся мире, человек все же на что-то вынужден полагаться. И он живет, прикрепляясь к традициям, осколкам смыслов и следуя неясному зову будущего. Современная культура развивается как столкновение разнонаправленных векторов. И как раз в этом столкновении индивидуального и корпоративного, нового и традиционного возникает та искра смысла, которая позволяет в этой точке рождаться новому. При этом увеличивается количество профессиональных позиций, связанных с развитием человека и человеческого.

Количество и названия этих позиций менялись на протяжении всей истории человечества и будут меняться в дальнейшем, так как тема развития человека неисчерпаема. Будут появляться более тонкие оттенки и грани смыслов в работе с человеком. Индивидуализация будет происходить и далее, по крайней мере, в культурном коде западной цивилизации. В силу появления новых технологических средств, новых типов человеческих практик будет происходить умножение версий, вариантов и сценариев развития. При этом будут появляться как сами новые позиции, так и имена для этих позиций. И среди них можно выделить позиции коучей и тьюторов.

В чем принципиальные различия этих двух профессий и что их объединяет? Есть ряд продуктивных различий. Во-первых, коучинг появился, по крайней мере, в современной версии, в контексте спорта, а потом уже бизнеса (Голви, Уитмор и другие отцы-основатели коучинга). То есть коучинг родом из культуры достижений, культуры рекордов. Из практик, где есть рекорды и есть травмы, где есть чемпионы и травмированные спортсмены-инвалиды.

Тьюторство же больше двигалось из образовательной сферы. И мне кажется, что здесь, в силу исторических контекстов, разная наследственность.

Во-вторых, тьюторство, в силу того что оно родом из образования, работает на более длинном временном горизонте. Коучинг же зачастую – это короткая интенсивная техника. Например, классический контракт на коучинг (бизнес-коучинг и даже life-коучинг) заключается на 6–10 сессий во временных рамках до полугода, в ходе которых человек должен достичь определенных результатов.

Коучинг уже сложился как индустрия услуг, и в нем проявляется технологизированность работы. На данном этапе технологизировано количество сессий, методики, инструменты, процесс контрактинга и реализации контракта коучем и клиентом. В тьюторстве же изначально этот горизонт достижения результатов более длинный и вариативный. Например, если тьютор сопровождает процесс обучения в течение 4–5 лет в вузе, то заранее сложно четко определить и описать в контракте результат тьюторского сопровождения. Эта сторона профессии тьютора связана с долгосрочным сотрудничеством с клиентом, с долгими пробами, разнообразными форматами взаимодействия.

Тьюторству как гуманитарной практике соприродна идеология пробы. Попытки, эксперименты, помогающие понять «мое – не мое» – важная составляющая деятельности в тьюторском сопровождении. Тьютор работает с пространством и в пространстве самоопределения. В коучинге эта составляющая представлена скромнее. Подразумевается, что клиент коучинга как минимум что-то знает про то, чего он хочет. Когда человек нанимает коуча, то он чаще всего заявляет цель сотрудничества с ним (или проблеме, с которой он начинает работать). Если организация нанимает коуча, ее руководство поступает так же. Эта ситуация изначально целевым образом устроена.

Тьюторская же ситуация чаще устроена событийно, контекстуально, возможно, но не всегда целево. В тьюторском сопровождении цель может появиться после того, как процесс начался. То есть в тьюторстве к цели еще надо прийти, а в коучинге она задана изначально. Это часто связано с тем, кто и к кому пришел. В коучинге клиент выбрал коуча и пришел к нему с «запросом». Хотя в современной ситуации моды на коучинг часто происходит ровно наоборот: клиент приглашает коуча и задает вопрос: «Что бы нам с Вами этакое непорочно полезное поделать?». В тьюторстве педагог часто приходит к клиенту как ресурс развития, и для него отдельная задача – попасть вместе с клиентом (учеником) в ситуацию развития.

Третья разница между тьюторством и коучингом – это разный инструментальный и технологический парк. Конечно, они

пересекаются, но различий все же много. Разнообразие объясняется в том числе наличием разных школ и версий коучинга, существующих внутри профессии.

К счастью, в философии коучинга, если говорить об Уитморе, Голви, заложена очень сильная составляющая осознания. Для коучинга и коуча одна из координат, в которой клиент развивается всегда, – это осознанность. Данный вектор позволяет коучингу работать в глубину, а не только целеориентированно. И поэтому, надо признать, у коучинга и тьюторства много общего как раз в части осознания человеком самого себя, собственных оснований и возможных горизонтов развития. Но коучингу можно поучиться у тьюторства, например, искусству создания образовательной среды и тьюторской ситуации в тот момент, когда у человека происходит самоопределение, осознание.

Коучинг редко работает в коллективных пространствах. Хотя есть представление о групповом коучинге, но в большей степени работа коуча с клиентом – это работа индивидуальная. У тьютора же есть, как правило, возможность и навык использовать ресурс коллективного пространства для появления синергии с индивидуальным. В «соревновании» коуча и тьютора, если речь будет идти, например, о построении плана движения к цели и сопровождении этого плана, среднестатистический коуч, я уверен, выиграет. А вот если речь будет идти о создании пространства для осознания, для построения собственной, индивидуальной траектории в соответствии с личными интересами, глубинными мотивами, когда необходимо создать среду и ситуацию самоопределения, тьюторская практика окажется более интересной и результативной.

Есть еще одна интересная особенность. Коучу для того, чтобы организовать свою практику, совсем не много чего нужно. Пять квадратных метров площади, диван, кресло, два стула – все, коучинг состоялся. Тьютору же для того, чтобы организовать тьюторское сопровождение, нужна образовательная практика, на теле которой он будет это сопровождение организовывать. По крайней мере, чаще всего так раньше было. А сейчас наметилась интересная тенденция в рамках тьюторства, которая связана как раз с преодолением институциональной рамки, выходом из образовательных учреждений и поиском новых форм работы. Появляется практика индивидуального тьюторского сопровождения, разворачиваемая в открытом образовательном пространстве. Но если брать некоторый генезис, то понятно, что исторически тьюторство развивалось в институциональной рамке. Это важно понимать.

Тьюторы российские выросли из образовательных практик, в своем развитии во многом опирались на методологию, системно-мыследеятельностный подход, во многом их деятельность

направлена на «суть дела», а современные коучи выросли больше из терапевтической традиции (культуры процесса), из практики достижения целей своими клиентами в бизнесе (культуры результата). И в сотрудничестве двух этих культур возможно некоторое «оплодотворение» подходов и технологическое взаимодействие. Потенциальное сотрудничество сообщества коучей и тьюторов продуктивно. Объективная трудность может состоять в том, что коучи меньше мыслят себя как что-то целое, в отличие от тьюторов, движение которых организовано. В коучинге нет одной площадки. Есть как минимум пять-семь центров, которые между собой определенным образом конкурируют и объединяются лишь на площадке ICF (Международной федерации коучинга).

Абсолютно понятно, что в тьюторстве есть целый ряд дополнительных смыслов и разработанных оснований своей деятельности, которые привлекают интерес коучей.

Я думаю, что на данном этапе важно удержать площадку для обсуждений и дискуссий, с возможностью представить разные традиции и направления. Мне кажется, что это уже будет сильным ходом, хотя и трудным. С одной стороны, быть изнутри определенно подхода, традиции, и в то же время пробовать удерживать некоторую широту, которая заведомо не сводится к конкретной школе. Вот в этом трудность. Как, с одной стороны, открыть пространство, когда ты понимаешь, что ты часть этого, а с другой – дать возможность жизни чему-то большему. Мне кажется, очень важно удерживать такую разнопозиционность, разные взгляды и пространство дискуссий. Также мне кажется очень важной открытость к сопредельным практикам, скажем, индивидуальному психологическому консультированию. Существует многообразие антропопрактик, форм работы с человеческим. И здесь важная задача – найти продуктивные различия, которые позволяют создавать новые комбинации такой работы. Одна из сверхзадач – попробовать самому тьюторству найти место в конфигурации и кооперации других позиций, работающих с человеком развивающимся. Еще одна очень важная вещь, без которой нельзя будет обойтись сегодня в разговоре о тьюторстве, – это обсуждение реальных кейсов. Первое, с чего начинали многие психологические школы, – просто стенограммы работы клиента и терапевта. И когда такие описания появляются – появляется предметность обсуждения. Давайте обсуждать конкретные истории. На мой взгляд, они, описанные на микроуровне, не менее (а возможно, и более) важны для становления профессии, чем общетеоретические разговоры. Показывая такие «живые» истории, вы сможете говорить, что это и есть тьюторство. А коучи скажут: «Да, это не коучинг. То, что вы делаете – мы не делаем». Вот тогда и возникнет реальный прецедентный разговор про границы профессий».

### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Какова сущность тренда индивидуализации образования?
2. Какие риски несут для современного человека рост объема информационной нагрузки на человека, количество вариантов выбора, предлагаемых современной цивилизацией?
3. Позиции коучей и тьюторов. В чем принципиальные различия этих двух профессий и что их объединяет?
4. Что такое коучинг?
5. Почему идеология коучинга и тьюторства – это идеология пробы?
6. Каков инструментарий и технологический парк коучинга и тьюторства?
7. В каких пространствах работает коучинг/тьюторство?
8. Приведите примеры антропопрактик, форм работы с человеком в коучинге и тьюторстве.

### **БОРИС МИХАЙЛОВИЧ ТЕПЛОВ**

Борис Михайлович Теплов (1896–1965) – психолог, основатель школы дифференциальной психологии, руководитель лаборатории «Психофизиология индивидуальных различий». Б. М. Теплов занимался экспериментальными исследованиями. Учение Б. М. Теплова о способностях, а также его экспериментальные разработки в области ощущений и восприятий внесли значительный вклад в психологию.

#### **Сочинения:**

Способности и одаренность (1941), Ум полководца (1943), Психология музыкальных способностей (1947), Исследование индивидуально-психологических различий (1957), Проблемы индивидуальных различий (1961) и др.

Работа Б. М. Теплова «Проблемы индивидуальных различий» имеет существенное значение не только в рамках изучения курса «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях», но и в практической педагогической деятельности. Б. М. Теплов, исследуя феномен «одаренность», исходит из понятия способность. Способности в его понимании – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, такие, которые обеспечивают успешность выполнения человеком какой-либо деятельности. Б. М. Теплов, отвергая понимание способностей как врожденных особенностей человека, не отвергает того, что в основе развития способностей лежат (и это подтверждается многими фактами, примерами) врожденные особенности, задатки. Позиция Б. М. Теплова, заключающаяся в том, что говорить об одаренности вообще нельзя, можно говорить лишь об одаренности к чему-либо, соотносить одарен-

ность с конкретными, исторически развивающимися формами общественно-трудо­вой практики, несомненно, имеет практическую направленность.

**Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий<sup>12</sup>**

При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия «способность».

Три признака, как мне кажется, всегда заключаются в понятии «способность» при употреблении его в практически разумном контексте.

Во-первых, под способностями понимаются индивидуаль­но-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. В таком смысле слово «способность» употребляется основоположниками марксизма-ленинизма, когда они говорят: «От каждого по способностям».

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуаль­ные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Такие свойства, как, например, вспыльчивость, вялость, медлительность, которые, несомненно, являются индивидуальными особенностями некоторых людей, обычно не называются способностями, потому что не рассматриваются как условия успешности выполнения каких-либо деятельностей.

В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. Нередко бывает, что педагог не удовлетворен работой ученика, хотя этот последний обнаруживает знания не меньшие, чем некоторые из его товарищей, успехи которых радуют того же самого педагога. Свое недовольство педагог мотивирует тем, что этот ученик работает недостаточно; при хорошей работе ученик, «принимая во внимание его способности», мог бы иметь гораздо больше знаний <...>.

Когда выдвигают молодого работника на какую-либо организационную работу и мотивируют это выдвижение «хорошими организационными способностями», то, конечно, не думают при этом, что обладать «организационными способностями» – значит обладать «организационными навыками и умениями». Дело обстоит как раз наоборот: мотивируя выдвижение молодого и пока еще неопытного работника его «организационными способностями»,

<sup>12</sup> Извлечения из книги: Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 9–20.

предполагают, что, хотя он, может быть, и не имеет еще необходимых навыков и умений, благодаря своим способностям он сможет быстро и успешно приобрести эти умения и навыки.

Эти примеры показывают, что в жизни под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков <...>.

Мы не можем понимать способности... как врожденные возможности индивида, потому что способности мы определили как «индивидуально-психологические особенности человека», а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития.

Таким образом, отвергнув понимание способностей как врожденных особенностей человека, мы, однако, несколько не отвергаем тем самым того факта, что в основе развития способностей в большинстве случаев лежат некоторые врожденные особенности, задатки.

Понятие «врожденный», выражаемое иногда и другими словами – «прирожденный», «природный», «данный от природы» и т. п., – очень часто в практическом анализе связывается со способностями <...>.

Важно лишь твердо установить, что во всех случаях мы разумеем врожденность не самих способностей, а лежащих в основе их развития задатков. Да едва ли кто-нибудь и в практическом словоупотреблении разумеет что-нибудь иное, говоря о врожденности той или другой способности. Едва ли кому-нибудь приходит в голову думать о «гармоническом чувстве» или «чутье к музыкальной форме», существующих уже в момент рождения. Вероятно, всякий разумный человек представляет себе дело так, что с момента рождения существуют только задатки, предрасположения или еще что-нибудь в этом роде, на основе которых развивается чувство гармонии или чутье музыкальной формы.

Очень важно также отметить, что, говоря о врожденных задатках, мы тем самым не говорим еще о наследственных задатках. Чрезвычайно широко распространена ошибка, заключающаяся в отождествлении этих двух понятий. Предполагается, что сказать слово «врожденный» все равно, что сказать «наследственный». Это, конечно, неправильно. Ведь рождению предшествует период утробного развития <...>.

Слова «наследственность» и «наследственный» в психологической литературе нередко применяются не только в тех случаях,

когда имеются действительные основания предполагать, что данный признак получен наследственным путем от предков, но и тогда, когда хотят показать, что этот признак не есть прямой результат воспитания или обучения, или когда предполагают, что этот признак сводится к некоторым биологическим или физиологическим особенностям организма. Слово «наследственный» становится, таким образом, синонимом не только слову «врожденный», но и таким словам, как «биологический», «физиологический» и т. д.

Такого рода нечеткость или невыдержанность терминологии имеет принципиальное значение. В термине «наследственный» содержится определенное объяснение факта, и поэтому-то употреблять этот термин следует с очень большой осторожностью, только там, где имеются серьезные основания выдвигать именно такое объяснение.

Итак, понятие «врожденные задатки» ни в коем случае не тождественно понятию «наследственные задатки». Этим я вовсе не отрицаю законность последнего понятия. Я отрицаю лишь законность употребления его в тех случаях, где нет всяких доказательств того, что данные задатки должны быть объяснены именно наследственностью.

Далее, необходимо подчеркнуть, что способность по самому своему существу есть понятие динамическое. Способность существует только в движении, только в развитии. В психологическом плане нельзя говорить о способности, как она существует до начала своего развития, так же как нельзя говорить о способности, достигшей своего полного развития, закончившей свое развитие <...>.

Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности. А отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Только в ходе психологического анализа мы различаем их друг от друга. Нельзя понимать дело так, что способность существует до того, как началась соответствующая деятельность, и только используется в этой последней. Абсолютный слух как способность не существует у ребенка до того, как он впервые стал перед задачей узнавать высоту звука. До этого существовал только задаток как анатомо-физиологический факт <...>.

Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности <...>.

Развитие способностей, как и вообще всякое развитие, не протекает прямолинейно: его движущей силой является борьба противоречий, поэтому на отдельных этапах развития вполне возможны противоречия между способностями и склонностями. Но из признания

возможности таких противоречий вовсе не вытекает признание того, что склонности могут возникать и развиваться независимо от способностей или, наоборот, способности – независимо от склонностей.

Выше я уже указывал, что способностями можно называть лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности. Однако не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а лишь своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность.

Одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека <...>.

Именно вследствие широкой возможности компенсации обречены на неудачу всякие попытки свести, например, музыкальный талант, музыкальное дарование, музыкальность и тому подобное к какой-либо одной способности.

Для иллюстрации этой мысли приведу один очень элементарный пример. Своеобразной музыкальной способностью является так называемый абсолютный слух, выражающийся в том, что лицо, обладающее этой способностью, может узнавать высоту отдельных звуков, не прибегая к сравнению их с другими звуками, высота которых известна. Имеются веские основания к тому, чтобы видеть в абсолютном слухе типичный пример «врожденной способности», т. е. способности, в основе которой лежат врожденные задатки. Однако можно и у лиц, не обладающих абсолютным слухом, выработать умение узнавать высоту отдельных звуков. Это не значит, что у этих лиц будет создан абсолютный слух, но это значит, что при отсутствии абсолютного слуха можно, опираясь на другие способности – относительный слух, тембровый слух и т. д., выработать такое умение, которое в других случаях осуществляется на основе абсолютного слуха. Психические механизмы узнавания высоты звуков при настоящем абсолютном слухе и при специально выработанном, так называемом «псевдоабсолютном» слухе будут совершенно различными, но практические результаты могут в некоторых случаях быть совершенно одинаковыми.

Далее надо помнить, что отдельные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер

в зависимости от наличия и степени развития других способностей.

Исходя из этих соображений, мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен только через другое, более синтетическое понятие. Таким понятием и является «одаренность», понимаемая как то качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности.

Своеобразие понятий «одаренность» и «способности» заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или другая практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще. Можно только говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности. Это обстоятельство имеет особенно важное значение при рассмотрении вопроса о так называемой «общей одаренности» <...>.

То соотношение с конкретной практической деятельностью, которое с необходимостью содержится в самом понятии «одаренность», обуславливает исторический характер этого понятия. Понятие «одаренность» лишается смысла, если его рассматривать как биологическую категорию. Понимание одаренности существенно зависит от того, какая ценность придается тем или другим видам деятельности и что разумеется под «успешным» выполнением каждой конкретной деятельности <...>.

Переход от эксплуататорского строя к социализму впервые открыл высокую ценность самых различных видов человеческой деятельности и снял с понятия «одаренность» ту ограниченность, от которой не могли избавиться его даже лучшие умы буржуазной науки.

Существенное изменение претерпевает и содержание понятия того или другого специального вида одаренности в зависимости от того, каков в данную эпоху и в данной общественной формации критерий «успешного» выполнения соответствующей деятельности. Понятие «музыкальная одаренность» имеет, конечно, для нас существенно иное содержание, чем то, которое оно могло иметь у народов, не знавших иной музыки, кроме одноголосой. Историческое развитие музыки влечет за собой и изменение музыкальной одаренности.

Итак, понятие «одаренность» не имеет смысла без соотнесения его с конкретными, исторически развивающимися формами общественно-трудовой практики.

Отметим еще одно очень существенное обстоятельство. От одаренности зависит не успех в выполнении деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Даже ограничиваясь психологической стороной вопроса, мы должны сказать, что для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только одаренность, т. е. наличие соответствующего сочетания способностей, но и обладание необходимыми навыками и умениями. Какую бы феноменальную и музыкальную одаренность ни имел человек, но, если он не учился музыке и систематически не занимался музыкальной деятельностью, он не сможет выполнять функции оперного дирижера или эстрадного пианиста.

В связи с этим надо решительно протестовать против отождествления одаренности с «высотой психического развития», отождествления, широко распространенного в буржуазной психологии <...>.

Имеется большое различие между следующими двумя положениями: «данный человек по своей одаренности имеет возможность весьма успешно выполнять такие-то виды деятельности» и «данный человек своей одаренностью предрасположен к таким-то видам деятельности». Одаренность не является единственным фактором, определяющим выбор деятельности (а в классовом обществе она у огромного большинства и вовсе не влияет на этот выбор), как не является она и единственным фактором, определяющим успешность выполнения деятельности.

### ***Вопросы и задания для самоподготовки:***

1. Что такое «способность»? Каковы основные признаки заключены в понятии «способность»?

2. Как соотносит Б. М. Теплов способности и врожденные особенности, задатки человека, понятия «врожденные задатки» и «наследственные задатки»?

3. Обоснуйте подход Б. М. Теплова к пониманию способности как явлению динамическому.

4. Проанализируйте высказывание Б. М. Теплова: «Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей».

5. В чем заключается своеобразие понятий «одаренность» и «способности» в учении Б. М. Теплова?

6. Как тьютор должен учитывать в работе результаты исследований Б. М. Теплова по одаренности?

### **БОГОЯВЛЕНСКАЯ ДИАНА БОРИСОВНА**

Богоявленская Диана Борисовна (1932 г. р.) – психолог, философ, доктор психологических наук, заведующая лабораторией

Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО). Богоявленская Д. Б. – зам. председателя Координационного совета президентской программы «Одаренные дети» (1997), руководитель работы коллектива по разработке отечественной концепции одаренности. Награждена серебряной медалью ВДНХ (1992), медалью им. К. Д. Ушинского (1998), Заслуженный деятель науки РФ (2003).

Исследуя психолого-педагогические проблемы творчества и одаренности, Богоявленская Д. Б. разработала метод «Креативное поле», который позволяет адекватно идентифицировать творческие способности и одаренность, дает возможность более эффективно осуществлять работу по развитию одаренности у детей, реализовывать принцип индивидуализации образования.

### **Сочинения:**

Рабочая концепция одаренности (1998, 2003), Психология творческих способностей (2002), Психология одаренности (2005), Учитель – ученик: Психолого-педагогическая работа с одаренными детьми (1999), Основные современные концепции творчества (1997) и др.

Статья Д. Б. Богоявленской «Одаренность: ответ через полтора столетия», опубликованная в Вестнике Московского университета (2010), расширяет представления об одаренности, относя одаренность к такому типу проблем, которые могут быть решены лишь на основе целостно-личностного подхода. Д. Б. Богоявленская обосновывает, что одаренность – это свидетельство высоких способностей и интенсивных внутренних интеграционных процессов, которые и определяют динамику индивидуального развития одаренности. Осмысление того, что ослабление интеграционных процессов приводит к «растворению» одаренности как системного качества психики, имеет несомненную значимость при проектировании и осуществлении психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

Значимость при изучении курса «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях» имеют рассмотренные Д. Б. Богоявленской вопросы: теоретико-методические основы классификации одаренности, исторический анализ проблемы одаренности, единица анализа одаренности, структура одаренности, метод идентификации одаренности. Разработанный Д. Б. Богоявленской психодиагностический метод «Креативное поле» для исследования высшей формы творчества («спонтанных открытий») рассматривается нами как необходимый диагностический инструментальный технологии психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

## **Богоявленская Д. Б. Одаренность: ответ через полтора столетия<sup>13</sup>**

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

Исторический анализ проблемы.

Нам могут возразить, что все можно рассматривать как систему. В том числе и входящие в нее компоненты. Однако, утверждая системный характер одаренности, мы ставили цель интерпретировать на современной теоретической основе представления о природе одаренности, заложенные еще Ф. Гальтоном. По его мнению, гениальность отражает сплав трех важных компонентов – таланта (как высшего проявления ума), характера (как личностных и мотивационных черт, обеспечивающих его реализацию) и выносливости, способности к усердной работе (как энергетического показателя). При этом он выделил талант и характер как содержательные термины, «исчерпывающие» гениальность <...>.

В «широкую одаренность» Гальтон включил наряду с «интеллектуальной силой» и эмоционально-личностный компонент – исключительно характерную для деятельности одаренного человека приверженность делу (в дальнейшем она трактуется как внутренняя мотивация).

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

<sup>13</sup> Извлечения: Богоявленская Д. Б. Одаренность: ответ через полтора столетия // Вестник Московского университета: научный журнал / ред. А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов. 2010. № 3. С. 3–17.

число разнообразных признаков с соответствующими им «единицами».

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

Будучи действительно фундаментальным, исследование Гальтона отразило всю сложность проблемы и те исходные противоречия, которые сопутствуют ее решению учеными с XIX по XXI в. Их понимание одаренности с необходимостью включало личность, а именно ее духовную зрелость. У К. Г. Юнга одаренный – это тот, «кто несет светоч» <...>.

Не только предельно четко, но и верно по сути, намечает путь определения одаренности В. М. Экземплярский. Он подчеркивает, что имел выраженное стремление установить основное ядро, которое является определяющим для одаренности, чтобы понять таковую в конечном итоге как некоторый цельный комплекс, а не только как сумму изолированных функций <...>.

С именем В. Штерна связан целый этап в понимании и измерении одаренности. Его позиция последовательна: потребность измерения приводит к сужению понятия одаренности <...>.

Таким образом, на многие десятилетия в психологии воцарилось это редуцированное представление об одаренности и сведение ее измерения к IQ.

Итак, раскрытие понятия определяется способом измерения. Факт сведения целого к одной его части лежит в основе тенденции, которую Л. С. Выготский назовет поэлементным анализом <...>.

Вместе с тем данная тенденция четко прослеживается и далее на протяжении XX в. при классификации видов одаренности, что все более уводит от решения проблемы. Поскольку деление одаренности (кроме видов деятельности) на академическую, интеллектуальную и творческую внедрилось как в практику, так и в теоретические работы, необходимо на этом вопросе остановиться специально.

Теоретико-методические основы классификации одаренности.

По мере накопления психометрических данных об интеллекте выяснялось, как далеки создатели тестов от измерения креативности <...>.

Однако условность границ охватываемой тестированием реальности и при отсутствии исходного определения, раскрывающего существо исследуемого феномена, его эмпирическое изучение, лишенное направляющего вектора, производится дивергентным «просвечиванием» достижимой области во всех возможных направлениях. Чем больше признаков измерено, тем лучше <...>.

После рассмотрения всех известных факторов, принадлежащих интеллектуальной категории, включая способности беглости, гибкости, оригинальности, а также чувствительности к проблемам, Гилфорд предложил систему этих факторов, названную «структурой интеллекта» <...>.

Таким образом, факторы креативности входят в единую структуру интеллекта, являются ее частью. В отличие от первой тенденции, где творческие способности отождествлялись с интеллектом, здесь они — его составная часть. Однако, входя в структуру, они не влияют на общий характер интеллекта. Гилфорд оговаривал, что это морфологическая, но не функциональная модель, т. е. в ней нет иерархии. Факторы не являются в полном смысле компонентами структуры, которая в силу этого обладает неаддитивным, т. е. не присущим входящим в нее компонентам свойством. В структуре Гилфорда все факторы — независимые способности. Это и создает объективную возможность рассмотрения факторов, отраженных в тестах «интеллекта» и специальных тестах «креативности», и их отдельных показателей, что и демонстрируют многочисленные сопоставительные исследования креативности и интеллекта на протяжении второй половины XX в. Эти исследования проходят в триаде, которую определило включение обучаемости (или профессиональной успешности) как показателя жизненной валидности тестов интеллекта и креативности. Эти три показателя и легли в основу классификации одаренности на три отдельных вида — академическая (проявляющаяся в быстроте и легкости овладения большими объемами готовых знаний), интеллектуальная, творческая.

На поверхности эмпирии можно найти факты, как бы подтверждающие наличие этих видов. Широкая популярность деления одаренности на академическую, интеллектуальную и творческую является результатом и находит объяснение в том факте, что сами по себе способности не тождественны творческому потенциалу человека. Однако имплицитно заложенная в концепцию дихотомия «усвоение знаний — порождение новых знаний или способов

применения имеющихся знаний» представляется механистической. Возражение против деления одаренности на академическую, интеллектуальную и творческую, В. Кудрявцев аргументировал тем, что в нормальных условиях творческие свершения ложатся в фундамент учебных <...>.

Оказывается, что интеллектуальную одаренность характеризует самостоятельность, философское осмысление глобальных проблем, но это все равно не творческая одаренность. А как возможно качественное усвоение без самостоятельного осмысления? Думается, что предлагаемое деление одаренности весьма прагматично и, скорее, просто привязано к типу диагностической процедуры (отметкам, тестам на интеллект и креативность). Таким образом, способ измерения определяет объект, а не наоборот. При таком подходе не вскрывается сущность явления, и в его основе лежит ориентация на частные признаки.

При этом расщепление одаренности на три вида отражает само понимание природы творческих способностей, которое подчас переходит от прямого их отождествления с интеллектом к прямому противопоставлению (критическое мышление тормозит генерацию идей). Повторим, что согласно новому подходу факторы творческой продуктивности существуют параллельно факторам, фиксируемым тестами интеллекта, и имеют свою локализацию (факторы дивергентного мышления). Выделение Гилфордом суммированного показателя креативности –  $Sr$ , отличного от коэффициента интеллекта –  $IQ$ , иллюстрирует тенденцию, которая заключается в колебании от полного отождествления к столь же метафизическому, столь же абсолютному разрыву и разъединению <...>.

Вместе с тем идея Выготского о том, что психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы, требует для корректного раскрытия понятия одаренности выделения единицы его анализа.

Единица анализа одаренности.

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

Трудность вычленения единиц анализа приводит подчас к утверждению, что их вовсе нет. Однако в отечественной психологии пример такой работы был давно дан Д. Б. Элькониним <...>.

Как было показано выше, основная трудность в понимании одаренности как системного качества заключалась в невозможности

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

Думается, что все согласятся с тем, что одаренность проявляется в том, как человек овладевает деятельностью и далее ее развивает. В РКО нашло отражение мое понимание одаренности, поскольку деятельность всегда осуществляется личностью. Ее цели и мотивы оказывают влияние на уровень выполнения деятельности. Если цели личности лежат вне самой деятельности (например, ученик готовит уроки только для того, чтобы не ругали за плохие отметки или чтобы не потерять свой престиж отличника), то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт <...>.

Отмечая способности такого ребенка, не следует говорить о его одаренности, поскольку последняя предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью, «приверженность делу» по Ф. Гальтону.

В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы, т. е. проявляет познавательную самостоятельность. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место развитие деятельности. Развитие деятельности по инициативе самой личности и есть творчество как проявление одаренности <...>.

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

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

Развитие же деятельности приводит к получению творческого продукта, что, в конечном счете, определяет ценность одаренности как таковой. В тоже же время способность к развитию деятельности

по собственной инициативе можно рассматривать как единицу анализа и операциональное раскрытие одаренности.

Структура одаренности.

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

Нами были выделены два типа мотивации. К первому, обеспечивающему высокий уровень познавательной самодеятельности, относятся, прежде всего, доминирование познавательной мотивации, заинтересованность в деле, а не в своем успехе <...>.

Вообще говоря, познавательная потребность, конечно, может существовать и в репродуктивном варианте (эрудит – «ходячая энциклопедия») как бросающаяся в глаза любознательность <...>.

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

В противоположной нашей позиции берет начало, по мнению В. Франкла, специфическая разновидность субъективизма, которую он называет калейдоскопизмом <...>.

В этой модели познания человек лишь продуцирует свой мир, и виден лишь он сам <...>.

Если же это человеку не удастся, то его познавательные возможности терпят ущерб, поскольку он сам преграждает путь своему познанию.

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

В проведенном В. Франклом анализе легко усматривается аналогичная связь между творчеством как результатом, но не целью,

и последовательно осуществляемой и в силу этого развиваемой деятельностью, если в ней человек видит смысл своего бытия.

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

В первом случае мотивы стимулируют реализацию способностей, во втором – тормозят <...>.

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

Метод идентификации одаренности.

В предшествующих разделах статьи было показано, что редукция понятия одаренности определялась наличными методами измерения.

Вместе с тем, понятие не может быть рабочим, если оно не сопровождается процедурой его идентификации. В соответствии с этим метод идентификации одаренности как способности к развитию деятельности по собственной инициативе должен содержать две плоскости – шкалированную фиксацию заданной деятельности и также шкалированную плоскость фиксации выхода за пределы ее требований. Разработанный мною ранее психодиагностический метод «Креативное поле» для исследования высшей формы творчества («спонтанных открытий») соответствует этим требованиям и может рассматриваться как валидный метод идентификации одаренности <...>.

Метод позволяет оценить не только меру проявления одаренности, но и ее структурные компоненты по значительному числу параметров одновременно в одном материале. Следует также отметить, что параметры представлены не разрозненно, а интегрированно, что и дает целостное представление об одаренности. Ее можно воспринять визуально, это своеобразная фотография или, скорее, рентген.

Встает вопрос: не является ли достаточным простое применение стандартных психодиагностических методик для представления о личностных качествах, мотивации и умственных способностях? Нам представляется, что описание в рамках диаграммы «Креативного поля» более эффективно, чем при изолированном тестировании отдельных качеств. Поскольку мы сразу видим не просто их относительную величину, но вклад в становление одаренности.

Наличие метода позволило сделать одаренность в своей целостности «систематически наблюдаемым» феноменом. «Гордиев узел» оказался разрубленным.

### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. В чем заключается проблема одаренности? Охарактеризуйте проблему в историческом аспекте.
2. Какова природа одаренности?
3. Классификации одаренности: основания, подходы.
4. Какие способности являются реальным средством успешного осуществления деятельности? Обоснуйте.
5. Что такое калейдоскопизм В. Франкла? Какое значение идеи В. Франкла имеют для концепции одаренности Д. Б. Богоявленской?
6. Что такое единица анализа одаренности? Какое место ей отведено в концепции одаренности.
7. Структура одаренности: компоненты, их характеристика.
8. Метод идентификации одаренности и его плоскости.

### **ВИКТОРИЯ СОЛОМОНОВНА ЮРКЕВИЧ**

Юркевич Виктория Соломоновна – ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, руководитель Ресурсного центра одаренности в Московском городском психолого-педагогическом университете.

#### **Сочинения:**

Опыт развития креативности у одаренных детей и подростков (2001); Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей (1996); Развитие творческой активности школьников (1991); Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы (2011); Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества (2009) и др.

Исследования В. С. Юркевич одаренности представляют теоретическую и практическую значимость, требуют внимательно изучения в целях осмысления феномена «одаренность» и осуществления практики психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. В работе «Одаренный ребенок: иллюзии и реальность» В. С. Юркевич аргументированно придерживается позиции, что о существовании одаренности можно говорить не ранее, чем по достижении ребенком 3–4 лет. Особо В. С. Юркевич обращает внимание на сензитивные периоды развития способностей у детей, периоды, в течение которых развитие способностей идет наиболее ускоренными темпами и наиболее успешно. Постановка В. С. Юркевич вопросов – что же за задатки определяют существование общей одаренности; как развиваются из задатков

способности; почему одни дети становятся одаренными, а другие нет? – нацеливает на серьезную, вдумчивую работу с детской одаренностью.

В пособие включены фрагменты из части IV «Тесты для интеллектуалов» для ознакомления студентов с диагностическим инструментарием по интеллектуальной одаренности.

**Юркевич В. С.**

### ***Одаренный ребенок: иллюзии и реальность*<sup>14</sup>**

#### **2. Так что же такое одаренность?**

Начать следует с совершенно загадочного понятия, которое мы то и дело употребляем, но вряд ли в точности знаем, что это такое. Речь идет о способностях. Надо сказать, что удовлетворяющего всех понятия способностей еще никто не дал, и все имеющиеся чаще всего вертятся вокруг одного: способности – это то, что нужно для выполнения какой-то деятельности. То есть то, не знаю, что, но только то, что нужно <...>.

Мы в качестве рабочего предлагаем следующее понятие способностей: это способы выполнения деятельности. Не отдельные приемы, а глобальные, фундаментальные способы. Чьи способы лучше (с точки зрения той же самой деятельности), у того и выше способности. В этом, по сути дела, и различия в способностях. Одни решают задачу простым перебором вариантов, другие ищут и находят оптимальный способ. Одни, встретившись с новой ситуацией, ищут в памяти что-то привычное, чтобы как-то справиться с ней, другие ищут совершенно новое решение.

Из такого понимания способностей становится ясно, что от природы способностей нет и не может существовать – ведь способы необходимо каждому человеку выработать, приобрести каким-то образом, прежде всего, в деятельности. Другое дело, что у одного эти способы вырабатываются быстрее, у другого медленнее, да и эффективность способов, их полезность для деятельности тоже сильно различаются. Здесь чаще всего (если не считать, конечно, разных условий обучения и воспитания) проявляются уже природные особенности, т. е. задатки.

Задатки – это такие природные возможности, которые могут превратиться в способности, а могут и не превратиться. Чаще всего большая часть из них так и остается погребенной в психике, и никто не подозревает, на что был способен этот человек, если бы развивали его способности. Чтобы была совсем понятна эта непростая связь – задатки-способности (хотя нельзя сказать, что она понятна хотя бы одному ученому в мире), приведу напрашивающуюся

<sup>14</sup> Извлечения из книги: Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М.: Провещение, 1996. 136 с.

аналогию: задатки-семена будущего растения, которые могут сами по себе быть лучше или хуже, но об их качестве мы можем судить лишь после того, как из них что-либо вырастет <...>.

Человек может прожить всю свою жизнь и не подозревая о тех возможностях, которые в него заложила природа. У Марка Твена есть история об очень незаметном человеке, кажется, он был простым парикмахером, который, попав на небо, вдруг узнает, что его место рядом с великими полководцами. Он очень удивлен, ведь ни в каких сражениях он сроду не бывал, однако выясняется, что здесь места распределяются в зависимости от того, что предназначено человеку, а не от его реальных талантов. Но это в книге Марка Твена, а в жизни совсем иначе <...>.

Что же вкладывается в понятие одаренность? Это высокий уровень развития каких-либо способностей, а одаренные дети, соответственно, дети с достаточно высоко развитыми способностями. В последнее время, правда, появилась тенденция для обозначения художественной одаренности использовать по преимуществу понятие таланта (талантливый пианист, художник и т. п.), а одаренность – это как бы родовое понятие для любого сорта ярких способностей.

В одаренность будет входить, таким образом, не только художественная одаренность, но и собственно умственная (интеллектуальная), и одаренность в сфере социальных отношений (лидерство), и психомоторная (например, в спорте), и, конечно, творческая – высокая способность к созданию новых идей. Не вдаваясь в содержание различных видов одаренности, я хочу привлечь внимание к проблеме общих способностей и, соответственно, общей одаренности.

В результате специальных экспериментов, длительных научных дискуссий выяснилось, что все способности имеют некую общую основу, важную для развития и проявления практически любых способностей. Эти общие способности определяют уровень и своеобразие любой умственной деятельности, и потому их часто называют умственными способностями. Нет и не может быть, скажем, выдающегося математика с низким уровнем способностей к языковой деятельности, другое дело, что способности к языку у него могут быть развиты несколько меньше, чем собственно математические. Более того, наличие факта общей основы всех способностей, общих способностей, позволяет утверждать, что интеллект выдающихся спортсменов, скажем, тех же футболистов, будет заведомо выше, чем футболистов не одаренных. Это, кстати, многократно подтвердилось и в специальных исследованиях, и просто в жизни (не случайно, что Пеле оказался и весьма удачливым бизнесменом).

Принимая факт существования общих способностей, мы уже как должное воспринимаем тот факт, что вербальное развитие учащихся специальных математических школ (например, в Новосибирске) оказалось значительно выше, чем у учащихся языковых школ (речь идет, скажем, не только о запасе слов, но даже и об уровне сочинений, о само проработке той или иной литературоведческой или культурной идеи).

Надо сказать, что хотя идея существования общих способностей долгое время была предметом чуть ли не кровопролитных споров между учеными, да и сейчас еще, стала безусловной, тем не менее, учителя, да и многие родители воспринимают ее, что называется, сходу. Ведь учитель на своем каждодневном опыте каждый раз убеждается, что дети, как правило, бывают либо вообще умные толковые, сообразительные, способные (здесь в смысле именно высокого уровня способностей), либо не очень-то умные, не очень-то толковые и сообразительные. И хоть полного соответствия всех способностей почти не существует, все же ученик, блистающий в истории, может быть плох в математике не столько по причине неспособности к ней, сколько в силу полного к ней пренебрежения.

Идея общих способностей помогает понять то известное обстоятельство, что яркие способности редко встречаются поодиночке. Не случайны выдающиеся рисунки Пушкина, не случайно, что, по отзывам современников, он был одним из умнейших людей своего времени, что признавал и вовсе не восторженный царь. Не случаен музыкальный и дипломатический талант Грибоедова или, из другого времени, блестящие способности историка у Ландау. Не случайно, что выдающийся спортсмен Ю. П. Власов стал хорошим писателем. С этой точки зрения и великий Леонардо, и Гете – не исключения, а наиболее яркое выражение существования именно общих способностей.

В дальнейшем предметом нашего разговора будут дети с высоким развитием общих, т. е., прежде всего, умственных, способностей. Надо сказать, что говоря об одаренных детях – вундеркиндах, чаще всего имеют в виду именно детей высоко развитых в целом: они и читать начали в то время, когда другие только начинают говорить, и иностранный язык знают к тому времени, когда другие лишь начинают читать на родном, и чуть ли не с первого класса пытаются овладеть высшей математикой (и так далее, и тому подобное). Кстати, такие чудо-дети действительно существуют, и мне приходится по роду своих интересов постоянно встречаться с ними.

Как рано обнаруживаются выдающиеся способности? На этот счет есть разные точки зрения. Некоторые считают, что определенные указания на необычные возможности можно увидеть уже у младенца. Не оспаривая эти факты, хочу отметить, что

хотя известные проблески будущих ярких способностей можно увидеть очень рано, все же всерьез о существовании одаренности можно говорить не ранее 3–4 лет. Речь идет, как я уже сказала, об общей одаренности.

В связи с этим стоит коротко упомянуть о так называемых сензитивных периодах развития способностей. Было выяснено, что для развития различных специальных способностей существуют определенные, периоды, в течение которых развитие способностей идет наиболее ускоренными темпами и наиболее успешно. Для разных способностей такие периоды различны. Скажем, наиболее ранний сензитивный период, видимо, у музыкальных способностей – до трех лет. Иначе говоря, чтобы у ребенка были развиты музыкальные способности, нужно, чтобы до трех лет он жил в музыкально богатой среде – вокруг него должна звучать настоящая музыка, ему должны петь песенки (те же колыбельные), он сам должен попробовать спеть что-либо. Есть даже данные, что развитие музыкальных способностей начинается уже в утробе матери – серьезные эксперименты и вполне заслуживающие внимания результаты. В очередной раз были правы древние, считавшие, что будущей матери надо слушать хорошую музыку и смотреть на прекрасные картины природы. После сензитивного периода, т. е. после трех лет, развитие музыкальных способностей возможно, но уже куда более затруднительно. Именно поэтому по-настоящему одаренные музыканты появляются, как правило, в семьях музыкантов, или уж во всяком случае, там, где в семье любят музыку.

Такие сензитивные периоды есть для всех способностей без исключения. Но в таком случае, каков сензитивный период для развития общих способностей, общей одаренности?

Поскольку сколько-нибудь серьезных исследований в этом отношении пока не существует, ответ можно дать пока лишь приблизительно. Опыт показывает, что начиная с 3–4 лет и до периода 7 лет идет бурное овладение ребенком своими умственными возможностями. В этот период ребенок приобретает определенное направление: либо по пути одаренного ребенка, либо по пути обыкновенного, либо по пути, увы, неспособного. Это еще не фатально, но с каждым годом все определеннее.

Мне в этом году пришлось отбирать детей для специального обучения в школе для одаренных. Дети в 67 лет уже, безусловно, делились на одаренных и обыкновенных. Иногда не нужно было специальных тестов, чтобы определить очевидную одаренность ребенка. Это значит, что, по крайней мере, сензитивный период для общих способностей давно начался. А сейчас мы набираем одаренных детей в прогимназию – и в пять лет различия проявляются достаточно ярко.

После всего сказанного первоочередными становятся самые наболевшие вопросы: что же за задатки определяют существование общей одаренности, как развиваются из задатков способности? И, наконец, самое важное для учителей и родителей – почему одни дети становятся одаренными, а другие – их большинство – все же нет? <....>.

***Вопросы и задания для самоподготовки:***

1. Что такое способности и задатки?
2. Что же вкладывается в понятие одаренность?
3. Структура одаренности?
4. О каких видах одаренности идет речь? Охарактеризуйте их.
5. Дайте характеристику детям с высоким развитием умственных способностей.
6. Что такое сензитивный период в жизни ребенка? Какие сензитивные периоды называет автор, охарактеризуйте их.
7. Какая роль в работе тьютора отводится диагностическим методикам? На каком этапе работы тьютора с тьюторантом диагностика является определяющим способом деятельности тьютора?
8. В чем специфика работы тьютора с одаренными детьми?