

Одарённые дети — вызов педагогическому профессионализму

БОРОВИКОВ Л. И.

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики

Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования

Тема детской одарённости в последние годы становится все более популярной как среди педагогов-профессионалов, так и среди родителей, стремящихся видеть своих выросших детей в числе успешно социализированных личностей. Однако в подавляющем большинстве случаев многочисленные попытки психолого-педагогического обсуждения этой чрезвычайно сложной проблемы не достигают сколько бы то ни было значительных педагогических результатов, а сводятся лишь к расхожим сентенциям, поверхностным суждениям и рекомендациям, малопродуктивным для практической стороны дела.

С концептуально-педагогической точки зрения нам представляется важным, *во-первых*, рассмотреть явление детской одарённости в его динамике, в универсальной общетипологической схеме развития этого всякий раз уникального индивидуально-личностного феномена, а *во-вторых*, посмотреть на процесс развития одарённости детей во взаимосвязи с параллель-

Внешнее навязывание обучающих стандартов и стратегий чуждо истинной природе «латентно запрограммированного» развития талантливого ребенка.

но развивающимся феноменом профессионально-личностной готовности педагогических кадров к работе с проявлениями одарённости в тех или иных конкретных видах творческой деятельности.

В ходе систематического изучения инновационных педагогических процессов в современном образовании, отработки оптимальных вариативных форм организации процесса повышения квалификации педагогических кадров, научного консультирования творчески работающих коллективов учреждений дополнительного образования детей города Новосибирска и Новосибирской области [1], мы обнаружили, что фактически любая педагогически целесообразно выстроенная система работы по развитию любых видов детской творческой одарённости у обучающихся различных возрастных групп в специально создаваемых для этих

целей условиях — самым непосредственным образом связана со становлением у педагога-практика особой разновидности педагогического профессионализма, отмеченной своими специфическими чертами и свойствами. Условно эту, пусть пока еще мало разработанную, сферу научно-педагогических изысканий мы обозначили как сферу развития профессионализма педагогических кадров в работе с различными проявлениями одарённости детей и подростков.

Что является исходным эмпирическим основанием для выделения теории и методики работы с одарёнными детьми в относительно самостоятельную психолого-педагогическую область? Многоплановый психолого-педагогический анализ накопленных опытно-экспериментальных данных убеждает: если для педагога-практика детская одарённость постоянно выступает предметом особо пристального профессионального интереса, то в этом случае он невольно попадает в пространство приоритетного действия «закона обратного влияния предмета на личность специа-

листа» [2, с. 258]. В отличие от психолога С. П. Безносова, усматривающего в действии этого закона преимущественно деформирующую тенденцию, мы, ориентируясь на возможность его приложения к раскрытию универсальной логики работы педагога-практика с одарёнными детьми, связываем механизм обратного влияния предмета на личность специалиста

по преимуществу с конструктивной тенденцией развития соответствующих сторон, свойств и граней педагогического профессионализма.

В чем обнаруживается суть действия такого закона? Стремясь к непрерывному профессиональному росту, рефлексивным путем постигая индивидуальную логику своего педагогического труда (в нашем случае — в системно-методическом ключе осмысливая собственную логику эффективного использования разнообразных путей, способов и приемов развития детской одарённости), педагог-практик с течением времени все более ясно обнаруживает в составе накопленного воспитательно-дидактического опыта характерные содержательно-смысловые и методико-практические взгляды, установки, принципы и убеждения, отражающие индивидуальные технологические модели и схемы ав-

томатизированных воспитательно-обучающих действий. Это, собственно говоря, и есть *стандартизируемые индивидуальные приоритеты педагогического профессионализма*. Приоритеты эти могут быть весьма разнообразны и на сегодняшний день не поддаются в полной мере строго научному психолого-педагогическому объяснению. Их пока еще невозможно охарактеризовать в качестве типично варьируемых психолого-педагогических универсалий, к примеру, характеризующих индивидуально неповторимый опыт работы того или иного педагога с интеллектуальной, художественной, спортивной, технической или какой-либо другой одарённостью ребенка. Но фактическое присутствие таких приоритетов мы постоянно ощущаем, анализируя индивидуально-личностное своеобразие концепций, моделей, методов и приемов работы практических педагогических работников с детской одарённостью. Приоритеты эти, как правило, пластичны, динамичны, устремлены к развитию, способны к постоянному содержательно-смысловому и процессуально-методическому обновлению [3]. А у тех педагогов, которые в своей профессиональной педагогической деятельности привычно ориентированы на показатели среднестатистической нормы развития детей и подростков, индивидуальные приоритеты педагогического профессионализма, напротив, оказываются менее гибкими, более жестко фиксированными в мыследеятельности педагога, консервативны и чаще всего лишены требуемых для истинно высокого профессионализма педагога установок на непрерывное творческое развитие.

Приведем пример. Несколько лет тому назад в одной из общеобразовательных школ города Новосибирска на общероссийской «волне» отработки различных моделей профильного обучения был открыт профильный класс для детей с одним из видов художественной одарённости. В этот класс подобрали, как казалось администрации, особо подходящих, лучших, наиболее опытных учителей. В том числе — и для обучения детей непрофильным предметам в соответствии с требованиями учебного плана. Один из наиболее опытных учителей, учитель математики, на выступлении об итогах первой четверти перед родителями обрушилась с гневными тирадами на учащихся, заявив, что столь ленивых и тупых детей ей за всю свою долгую профессиональную карьеру не приходилось еще встречать!

Заметим, что этой, несомненно заслуживающей уважения учительнице, даже и в голову не пришла мысль о том, что накопленный ею *багаж универсальных стереотипов профессионализма* дети просто напросто списали на свалку... А сама учительница, в последующем профессионально доверительном разговоре пос-

ле прошедшего родительского собрания, решительным образом восстала против сделанного ей в этически корректной форме предложения что-либо качественно пересмотреть в своем опыте, каким-либо образом обновить его, максимально приспособить к личностно-типологическим особенностям этой категории художественно одарённых обучающихся. Это, по её мнению, было бы непростительным шагом в сторону от высокопедагогического профессионализма...

Здесь не лишним будет отметить, что с точки зрения задач разработки общей теории развития профессионализма педагогических кадров в работе с различ-

Думается, сегодня еще рано говорить о какой бы то ни было наработанной универсальной технологической модели работы с детской одарённостью, скорее следует вести речь об индивидуальной технике работы с ранними проявлениями одарённости ребенка.

ными проявлениями одарённости детей мы и сегодня не очень ясно представляем себе, что именно в таком опыте следует подвергнуть качественному преобразованию. Да и возможно ли это сделать в принципе?

Немаловажный теоретико-практический аспект работы с одарёнными детьми представляет вопрос о необходимости непрерывного углубленного постижения каждым педагогом-практиком индивидуально-типологических особенностей развития того или иного вида одарённости детей (интеллектуальной, художественной, спортивной, технической и др.). Такая работа может помочь начинающему педагогу-практику в более короткий срок стать действительно высоким профессионалом и тем самым избежать многих и многих типичных трудностей, кризисов и профессиональных ошибок, а опытному педагогу позволит на долгие годы сохранить высокий темп развития общего профессионализма, а возможно, и взойти на «заоблачный олимп» самого высокого профессионального педагогического мастерства. Почему? Дело, на наш взгляд, заключено в том, что систематическая — как теоретическая, так и практическая — работа с различными проявлениями детской одарённости, сама нестандартность таких проявлений ежечасно ставят педагога-практика перед массой самых что ни на есть каверзных педагогических вопросов, попытка ответить на которые как раз и стимулирует интенсивное развитие профессионального педагогического мастерства. Это, если хотите, своеобразный стратегический и тактический вызов профессионализму педагога, который, как известно, всегда тяготеет к фиксации в своем составе стереотипных, успешно апробированных способов реагирования на те или иные

достаточно типичные воспитательно-дидактические ситуации.

Важна и концептуально-теоретическая база, используемая сегодня педагогами-практиками в решении наиболее актуальных задач разработки теории и методики работы с детской одарённостью. Остановимся, прежде всего, на вопросе о двойственном смысле употребления термина «одарённость». Так, если исходной точкой внешневнутреннего движения детской одарённости определяются психофизические задатки, то, раскрываясь в том или ином виде творческой деятельности, они становятся способностями. А выявленные, раскрывшиеся в деятельности способности, подтвержденные особенно высокими результатами, как раз и фиксируются термином «одарённость» — будь то одарённость интеллектуальная, художественная, спортивная, техническая или какая-либо другая. Перед нами — пример употребления термина «одарённость» в его процессуально-динамическом контексте. Одарённость здесь выступает как раскрывшиеся на практике способности.

Есть попытки использования термина «одарённость» в качестве некоего универсального понятия, обозначающего общую предрасположенность ребенка к успешности того или иного вида творческой деятельности. В этом случае о детской одарённости говорится как о самом широком, не дифференцируемом по этапам её внешневнутреннего движения феномене. Для обобщенного взгляда, системного научно-педагогического описания накопленного творческого педагогического опыта приемлем широко ориентирован-

Мы предлагаем выделить в структуре педагогического профессионализма прежде всего воспитательную и дидактическую составляющие.

ный смысл, а для углубленного профессионального разбора механизмов, условий, технологических схем и моделей развития способных и одарённых детей окажется более приемлемой шкала, на которой выделяются ступени движения — от раскрытия задатков, раскрытия способностей и формирования одарённости детей.

Остро стоит вопрос и о преемственности в развитии детской художественной одарённости и общих требованиях к профессиональному художественному мастерству взрослого человека в той или иной конкретной сфере деятельности. Здесь важна именно та стадия взросления ребенка, когда «детская одарённость», с её спонтанностью и восхищающей взрослых наивностью, вдруг уходит, и уходит подчас бесследно, растворяется как дым. Упущение ли это, или наша

профессиональная недоработка? Ведь, с одной стороны, сохранить непосредственность детского творчества — величайшая по сложности педагогическая задача. А с другой стороны, нужна кропотливая профессиональная выучка ребенка, но осуществляемая, как говорится, «без засушивания» детской самобытности. Ведь истинный талант, обычно понимаемый как высший взлёт раскрывшейся одарённости, как известно, не имеет возрастных ограничений. Здесь нет, да и не может быть какой бы то ни было снисходительности в оценках — детство не служит оправданием. Талант либо есть, либо его нет, — для любого здравомыслящего педагога это ясно как божий день. Но разрешить указанное противоречие между спонтанной природной детскостью и взрослым художественным творчеством не всякому педагогу по силам. Это — еще один стратегический вызов педагогическому профессионализму.

Еще одна проблема-вызов связана со своевременным улавливанием педагогом-профессионалом самых ранних, глубинных тенденций развития способностей ребенка. Для такого рода «латентной диагностики» необходимы и методическое мастерство, и интуиция, и разнообразие индивидуально наработанных диагностических приемов, обязательно соответствующих природе детского таланта и, конечно, адекватных осваиваемому виду деятельности. Подчеркнем здесь одну, пусть и хорошо известную всем работающим с одарёнными детьми психолого-педагогическую закономерность: вектор ситуативно-тактического развития одарённого ребенка скрыт в самом ребенке. Внешнее

навязывание обучающих стандартов и стратегий чуждо истинной природе «латентно запрограммированного» развития талантливой ребенка. И думается, сегодня еще рано говорить о какой бы то ни было наработанной универсальной технологической модели работы с детской одарённостью, скорее следует вести речь об индивидуальной технике работы с ранними проявлениями ода-

рённости ребенка. Именно на этой технике и необходимо, на наш взгляд, сегодня особым образом сосредоточить самое пристальное профессиональное внимание как педагогов-исследователей, так и методистов, специализирующихся на работе с одарёнными детьми.

Итак, педагогический профессионализм многолик. Различные структурные компоненты педагогического профессионализма можно выделить, придавая им статус самостоятельности, ставя в теоретико-практическом плане вопрос о необходимости приоритетного развития этой стороны или грани в том или ином стратегическом направлении. Для пользы дела, в ходе анализа, систематизации и презентации накопленного на практике опыта работы с одарёнными детьми, мы предлагаем выделить в структуре педагогического профес-

