

# КОНЦЕПТ «ОДАРЕННОСТЬ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ И ЕГО ЗНАЧИМОСТЬ

*А. А. Проскурина*

В статье исследуется место одаренности в картине мира педагогов средних школ. Кратко описаны индивидуальная и социальная парадигмы понимания одаренности и их общественное значение. Охарактеризованы формы представления одаренности в субъективной реальности (включая понятие, социальный конструкт, лингвокультурный концепт). Отмечается фантомный характер конструкта «одаренность». Описаны и проанализированы результаты практического исследования концепта «одаренность» в представлении педагогов средних школ. Делается вывод о доминировании индивидуалистического понимания одаренности, а также о том, что педагоги не склонны рассматривать учебную деятельность в школе как источник одаренности.

**Ключевые слова:** одаренность, парадигмы понимания одаренности, концепт, конструкт.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 15-06-10726 (а).*

Понимание одаренности неразрывно связано с ответами на основополагающие вопросы о природе человека и его отношении с обществом. Что есть человек? Как человеком становятся? Кому человек обязан за то, кем он стал? А, следовательно, каковы принципы отношения человека и общества? Определение понятия «одаренность» — это, прежде всего, проблема понимания источника человеческого дара, проблема возможности получения и распоряжения этим даром. Ответы на эти вопросы отражают конструкцию общественных институтов образования, воспитания, структуру механизмов общественного развития и т. д.

Мы выделяем две основные парадигмы понимания одаренности, которые принципиально отличаются точкой зрения на источник одаренности: или это индивид со своими индивидуальными особенностями (индивидуальная парадигма), или это социум, свойства которого воплощает в своей деятельности индивид (социальная парадигма).

В индивидуальной парадигме одаренность — уникальное, особое (природное или социально обусловленное) свойство индивида, позволяющее

*Об авторе:  
Проскурина  
Анна Александровна*

*канд. филол. наук, старший научный сотрудник  
Института изучения общественных явлений.*

*Адрес для переписки:  
Россия, 443001, г. Самара,  
ул. Молодогвардейская,  
196.  
E-mail: proskurina@mail.ru*

*ББК 87.66  
УДК 37.014*

ему выполнять ту или иную деятельность на высоком уровне. Раз одаренные индивиды исключительны, следовательно, у них исключительные образовательные потребности, которые необходимо удовлетворить, чтобы обеспечить развитие одаренности. Логика индивидуализма подразумевает отбор одаренных людей и обеспечение сохранения и развития их социально значимых особенностей.

Логика социальной парадигмы учитывает социальную природу человека. В ней одаренность и индивидуальность рассматриваются не как противопоставленная обществу изначально наличествующая данность, а как продукт социальной деятельности человека (о социальной деятельности см.: Нечаев, 2016, с. 16-20). В настоящее время социальная парадигма исследования одаренности не существует в целостном устойчивом научном теоретическом виде, хотя образующие ее научные идеи и подходы составляют золотой фонд философии, педагогики, психологии (подробно об указанных парадигмах см.: Проскураина, 2016).

Выбор того или иного понимания одаренности определяет соответствующую государственную образовательную политику и соответствующую педагогическую практику. На мой взгляд, в России на государственном уровне этот выбор пока не сделан более или менее окончательно. Во-первых, потому что социальная парадигма не представлена в современной научной дискуссии по одаренности. К сожалению, именно те страны, которые в целом придерживаются социальной парадигмы в своей практике, гласно или негласно ограничивают использование самого термина «одаренность» в официальном обороте. К таким странам относятся, например, Финляндия, Япония [Черноиваненко, 2016, с. 89-93] и, конечно, СССР, где эта парадигма была развита и впервые применена. По сути, современным политикам не из чего выбирать, им представляется только индивидуальная парадигма. Во-вторых, в выборе официальной парадигмы одаренности большое значение имеет официальная общественная идеология, а Россия пока находится в поиске собственной целостной идеологии.

Если государство/общество не определилось, тем большую значимость обретает понимание одаренности на уровне отдельного человека, а особенно на уровне педагога, который воплощает это понимание в своей профессиональной деятельности. В одном случае педагог ожидает высоких результатов от отдельных учащихся, у которых он видит те или иные задатки, в другом — появления одаренности у всех или у любого из своих учеников. Ожидание — «целенаправленное производство возможностей» [Нечаев, 2015, с.18], поэтому в зависимости от своих ожиданий, от того, как он понимает одаренность, педагог целенаправленно создает одни или другие возможности достижения высоких результатов. Это особые возможности для избранных («каждому свое») или равные возможности для всех.

Примером того, насколько представления педагогов об одаренности влияют на результаты обучения, является эксперимент К. Руби-Дэвис. Новозеландская исследовательница изучила практики тех педагогов, которые ожидают от ВСЕХ своих учеников высоких результатов. Эти практики были последовательно внедрены в работу случайным образом отобранных педагогов экспериментальной группы.

В завершение эксперимента, который длился один год, учащиеся у этих педагогов показали существенно больший прогресс по предмету, чем те дети, которых обучали педагоги из контрольной группы. В связи с этим автор эксперимента предлагает критически отнестись к таким формам учебной работы, когда в зависимости от успеваемости дифференцируется учебный материал и учебная программа [Руби-Дэвис, 2015].

В данном случае важно, что ключевым отличием педагогов, чьи практики внедрялись в ходе эксперимента, была не личность самих педагогов и не то, что они «отдают детям свое сердце». Их отличало педагогическое действие, определяемое ожиданием того, что все дети способны и должны достичь высоких результатов в обучении. Представления педагогов о возможностях учащихся выражаются в конкретной дидактической деятельности и в конкретных педагогических приемах.

### **Формы представления одаренности в субъективной реальности**

Ни одна из парадигм понимания одаренности пока не представила адекватного научного определения этого понятия (эта проблема весьма детально и последовательно излагается в целом ряде научных работ [Borland; Dai; Gross; Matthews & Foster; Matthews]). При этом в повседневном общении, публицистике, художественной литературе к понятию «одаренность» обращаются довольно часто. Так, «одаренный» входит в 9 тысяч самых употребительных слов русского языка [Ляшевская, Шаров]. Используя это слово, люди все-таки вкладывают в него какое-то значение! То есть, по крайней мере, в субъективной реальности людей одаренность существует. Каковы формы ее существования?

Что касается научного и профессионального педагогического дискурса, то ясно, что при отсутствии корректного научного определения понятие функционирует как социальный конструкт. Конструкт создается по поводу наблюдаемых явлений по законам логики, имеет четкие границы и конкретное языковое наименование, но не предполагает обязательного установления онтологического статуса явления, не требует указания на конкретный денотат [Новейший философский словарь], то есть конструкт с большой вероятностью является фантомом. Социальный конструкт существует благодаря тому, что представители данной социальной общности действуют в соответствии с этим конструктом.

Указанные свойства конструкта позволяют ему достаточно устойчиво функционировать в социальной реальности. Одаренность, как социальный конструкт, встраивается в общественную идеологию, в общественную психологию, влияет на управленческие решения относительно развития личности, организации деятельности людей, а также на индивидуальные решения людей. Последствия функционирования одаренности в таком качестве подробно анализирует в своих работах, например, Дж. Борланд [Borland, 2003].

---

<sup>1</sup> Коэффициент вариации слова «одаренный» равен 90 (максимальный коэффициент 100), а тот же коэффициент для слова «одаренность» составляет 73 [Ляшевская, Шаров].

При этом в повседневной жизни люди, как правило, пользуются не понятиями и даже не конструктами. В обыденной коммуникации единицы мышления даже не всегда получают вербальное обозначение. В частности, лингвокультурный концепт может отражать явление с помощью комплекса знаков, ни один из которых не соотносится однозначно с данным денотатом. То есть, если конструкт отражает отсутствующий в реальности денотат или существующий денотат в искаженной форме, то концепт, наоборот, связывает образ того или иного явления с множеством других явлений реальности, помещает его в определенное место в картине мира субъекта.

Это не означает, что концепт обязательно содержит адекватный образ действительности. Лингвокультурный концепт, как и социальный конструкт, не является единицей объективного знания. Так, например, «анализ концептов приводит к выявлению архаичных знаний о мире. Эти знания не относятся к разряду научных, это народные, обыденные представления» [Пименова, 2005, с. 17]. Тем не менее, научные представления, наряду с образами культуры, стереотипами, убеждениями и т. п., оказывают влияние на содержание концепта. Кроме того, отпечаток на лингвокультурный концепт накладывают действующие социальные конструкты, поскольку распространение и применение конструктов поддерживается идеологией и закрепляется в практике социальной группы.

Для исследования социальных явлений важна еще одна сторона концепта, его социально-культурная специфика. Лингвокультурный концепт отражает особенности восприятия, свойственные данной социальной общности: «наблюдается национальная, социальная, групповая и индивидуальная специфика концепта» [Попова, Стернин, 2005, с. 9],

Общепринятым инструментом исследования концепта является определение ассоциаций, которые возникают у представителей социально-культурной группы в связи с языковой единицей, которая репрезентирует исследуемый концепт. Для этого проводятся ассоциативные эксперименты или анализируется дискурсивное функционирование слов. Выделенные в рамках исследования ассоциации («ассоциаты») обобщаются в смысловые зоны. Эти смысловые зоны указывают на то, какие другие явления связываются с данным в сознании носителей исследуемой социально-культурно-языковой общности, иными словами, определяют место исследуемого явления в картине мира той или иной общности.

Таким же образом описание концепта «одаренность» в представлении педагогов дает возможность сделать выводы относительно места одаренности в социальной реальности этой группы и в типичных ожиданиях педагогов относительно успехов учащихся.

### **Описание концепта «одаренность»**

Для изучения концепта «одаренность» в педагогической среде был проведен ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие 54 педагога средних школ Самарской области. Все испытуемые получили следующую инструкцию: *«Вы участвуете в лингво-когнитивном эксперименте. Напишите предложения, в которых использовались бы все ука-*

занные ниже слова в любых формах и в любом порядке. Помимо данных слов, Вы можете использовать любые слова по Вашему усмотрению».

В первую очередь нас интересовало, какие признаки одаренности педагоги считают достаточными, поэтому их попросили составить предложения в модальности необходимости (*одаренный*) (*нужно*) и (*одаренный*) (*обязательно*). Связь человеческого труда и одаренности является маркером различных подходов к пониманию одаренности, для ее выявления был предложен набор (*одаренные люди*) (*трудиться*). Отношения отдельного человека и общества, человека и социальной общности — еще один указатель на понимание природы способностей человека, на оценку роли коллектива. Педагоги имеют дело, как правило, с детскими коллективами в форме классов, поэтому был предложен набор (*одаренный*) (*ребенок*) (*класс*). Последний стимул (*индивидуальность*) (*нужно*) (*не*) был нацелен на возможное выявление свойств существования индивидуальности, которую часто отождествляют с одаренностью. Наконец, педагоги составили высказывание, в котором сформулировали достаточные признаки одаренности (*Предложите начало для предложения, оканчивающегося фразой «значит, этот ребенок одарен»*).

Результаты обрабатывались как целое, а не в соответствии со стимулами. Значимыми являются все ответы на стимулы, какую бы сторону явления они ни отражали.

Представляется целесообразным разделить смысловые поля концепта не по их яркости (то есть по количеству полученных соответствующих реакций), а согласно с той стороной явления, которую они описывают. Полученные данные позволяют выделить ассоциации, устанавливающие свойства одаренных людей (I), потребности одаренных (II) и отношения одаренных и общества (III). В скобках для справки будет указано количество ассоциаций, соответствующих в корпусе данных тому или иному смысловому полю.

I. Четыре смысловые поля устанавливают достаточные признаки одаренности:

- проявление интереса и любознательности (12), например: *любопытный, стремится овладеть разнообразными знаниями и навыками / задает много вопросов, имеет интерес в разных сферах / увлечен какой-то деятельностью / проявляет интерес к предмету;*

- собственный особый способ деятельности, в первую очередь, учебной (9), например: *находит свой способ или к обычному решению (способу) может добавить несколько своих / может предложить свой верный способ решения любой учебной задачи / обычные задачи решаются нестандартно / выделяется яркими, нестандартными мыслями / отличающийся от других по образу мышления, воображения;*

- наличие неких способностей, отличающих ребенка от других (9), например: *идеальный музыкальный слух / интеллект / ребенок по-своему уникален / природные особенности помогают выделиться / богом данные способности / успешен без усилий / не такой как все, имеет определенные способности;*

- успешность, определяемая часто по формальным признакам (7), например: *проявил высокие показатели / успешен без усилий в какой-то одной области знаний / достигает высоких результатов / если ребенок в 3 года идет в школу / учится в школе отлично, все успевает, занимается в разных секциях / достиг колоссальных успехов в своем возрасте / легко справляется с заданием.*

Можно выделить и другие смысловые поля, описывающие свойства одаренных людей:

- ярко выражено смысловое поле «трудолюбие» (35), например: *одаренные люди много трудятся / любят трудиться / умеют трудиться / много читает / труд и есть одаренность;*

- отмечается ограниченность одаренности в определенном виде деятельности (12), например: *успешен в какой-то одной области знаний / трудятся в какой-то одной узкой специальности / легче трудиться в своей области / направленность одаренности / в какой сфере проявляется одаренность;*

- ответы на стимул (*одаренный ребенок*) (*класс*) показали яркую выраженность представления об одаренном ребенке как исключительном явлении в детском коллективе, смысловое поле «редкость, отличие от большинства» (38): *в каждом классе есть одаренный ребенок / одаренный ребенок тянет за собой весь класс / одаренный ребенок — звезда класса / в классе одаренный ребенок не очень любим сверстниками.*

## II. Потребности одаренных

Эксперимент показал яркость смыслового поля «высокие потребности одаренного человека» (50), например: *одаренным детям нужно больше внимания / одаренного ребенка нужно сопровождать / к одаренным детям нужен разный подход / одаренному человеку нужна похвала, похвала и еще раз похвала / для одаренного ребенка нужно больше заботы и любви / одаренных детей нужно занимать и развивать.* Это смысловое поле отражает место одаренности в профессиональной деятельности испытуемых, для которых одаренный ребенок — дополнительное требование, он должен получать более интенсивную поддержку со стороны взрослых (педагогов и родителей), чем другие дети. При этом ни одна реакция не содержит указания на какие-либо качественно особые или предметно-специальные потребности ребенка, скажем, более сложный учебный материал. Это, скорее всего, свидетельствует о том, что педагоги воспринимают одаренного ребенка как некую неопределенность. Одно из предложений вполне ясно это выражает: *«Одаренный ребенок — это бомба в классе».*

К потребностям одаренных можно отнести связь одаренности и труда индивида, когда труд видится как условие развития способностей одаренных людей (7), например: *одаренные люди должны трудиться над собой / одаренные люди должны трудиться, чтобы стать талантливыми в какой-то области человеческой деятельности / должны трудиться для развития своих способностей.*

## III. Отношения одаренных и общества

Представление об отношениях одаренного человека и коллектива / общества отражено в смысловом поле «противопоставление осталь-

ным» (18), например: *не нужно оглядываться на мнение других / чаще находится обособленно / нужно уметь адаптировать одаренного ребенка в классе / в классе как белая ворона / в классе чаще всего не понят / один из неформальных лидеров / его нужно беречь от многих окружающих / обязательно выделяется из толпы*. При этом, как видно, могут отмечаться как конфликтные отношения класса и одаренного ребенка, так и возможная лидерская позиция его.

Представление о социальных функциях и ответственности одаренных людей находится на периферии (6), например: *одаренные люди должны своими знаниями и трудом продвинуть наше общество вперед / одаренные нужны обществу / одаренный нужен для образца*.

Особый интерес представляет понимание педагогами природы одаренности. В корпусе ассоциаций, связанных с одаренностью, можно выделить смысловое поле «природный дар» (10), например: *богом данные способности / успешен без усилий / одаренные не любят трудиться / природные особенности помогают выделиться*. Эти ассоциации присутствуют наряду с указанным выше выраженным полем «трудолюбие, любознательность».

Уточнить этот аспект концепта «одаренность», на мой взгляд, можно с помощью лексемы «индивидуальность». Индивидуальность, как правило, связывают с одаренностью, и зачастую эти слова используются как синонимы. Исследование показало выраженность (32) представления об индивидуальности как о некоей данности, а не как о результате развития человека. Индивидуальность существует до воспитания, до образования. Задачей окружающих является сохранить, не разрушить индивидуальность: *индивидуальность не нужно подавлять / гнобить / травить / прятать / скрывать / показывать / ущемлять / мешать развитию*. Присутствует смысловое поле «учет индивидуальности», испытуемые (9) отмечают, что индивидуальность можно *подчеркивать / выражать / раскрывать / демонстрировать / афишировать*, можно *судить об индивидуальности, закрывать глаза на индивидуальность*.

Два ответа свидетельствуют о том, что индивидуальность не рассматривается как тождественная личности и что индивидуальностью обладает не каждый (2): *нужно понимать, что каждый человек по-своему особенный, но не у каждого есть яркие индивидуальные особенности / индивидуальному человеку нужно не отвлекаться на непостоянства в жизни*. Только один ответ указывает на то, что индивидуальность появляется в результате усилий человека: *индивидуальность приходит во время самосовершенствования*. Редкость таких представлений в опросе говорит, на мой взгляд, о том, что индивидуальность, скорее, рассматривается педагогами как некое индивидное врожденное отличие, которое некоторые дети проявляют. Смысловое поле, означающее обретение индивидуальности, создание индивидуальности, практически отсутствует в представлениях опрошенных педагогов. На этом основании можно еще раз подчеркнуть, что одаренность является педагогам как неопределенность, которая появляется сама, «встречается» в классе. Иными словами, это случайное явление.

На основании полученных данных можно выделить следующие выраженные ассоциативные связи одаренности с другими явлениями:

- одаренность — интерес, любознательность, увлечение;
- одаренность — особость, отличие, редкость;
- одаренность — необходимость дополнительной педагогической поддержки;
- одаренность — противопоставленность группе;
- одаренность — самостоятельная деятельность;
- одаренность — успешность;
- одаренность — случайность.

Различия между индивидной и социальной парадигмами понимания одаренности проходят по источнику одаренности: индивид или социум. С этой точки зрения у принимавших участие в эксперименте педагогов практически отсутствуют ассоциативные связи, соответствующие социальной парадигме. Образ одаренного человека никак не связан, например, с такими понятиями, как совместность, культура, образованность. В частности, то, что индивидуальность не связывается с усилиями человека или его образованием, на мой взгляд, подтверждает, что педагоги понимают одаренность в первую очередь как индивидное явление, с которым им приходится иметь дело, на существование которого они должны отвечать (распознать, заметить, развить, поддержать), но к явлению которого они сами, педагоги, не имеют никакого отношения.

Подведу итог. Понимание одаренности является важным фактором социальных процессов. Это проявляется и в социальной роли одаренных людей и их деятельности, и в том, что конкретное понимание одаренности воплощается в соответствующую структуру ряда социальных институтов, прежде всего, конечно, института образования. В отсутствие адекватного научного определения и целостной последовательной официальной идеологии в отношении одаренности особую важность приобретает понимание этого явления конкретными педагогами. Понимание одаренности не является периферическим знанием, а дает нам представление о векторе движения практики воспитания и образования на уровне общественной организации и семейных отношений.

Наиболее информативным для определения места одаренности в картине мира педагогов является исследование концепта одаренности как одной из возможных форм отражения. Проведенный среди педагогов средних школ ассоциативный эксперимент позволяет говорить о том, что доминирующим для них является представление об одаренности как об индивидном явлении, возникновение которого, скорее всего, не связано с деятельностью самого педагога.

### Список литературы

- 1 Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Новый частотный словарь русской лексики: [электронный ресурс]. URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php?> (дата обращения 10.11.2016).
- 2 Нечаев А. В. Желания и ожидания: социально-философский взгляд // Социальные явления — журнал международных исследований. — 2015. — № 3. — С. 10–22.
- 3 Нечаев А. В. О деятельности — на самом деле // Социальные явления — журнал международных исследований. — 2016. — № 5. — С. 5–22.
- 4 Новейший философский словарь / [гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов]. — Мн.: Изд. В. М. Скаун, 1999. — 877 с.
- 5 Пименова М. В. Методология концептуальных исследований // Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. — Волгоград: Парадигма, 2005. — Т. 1. — С. 15–19.



*А. А. Проскурина*

- 6 Попова З. Д., Стернин И. А. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку // Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. — Волгоград: Парадигма, 2005. — Т. 1. — С. 7–9.
- 7 Проскурина А. А. Одаренность как социальное явление и социальное свойство // Одаренность и образование / отв. ред. А. В. Нечаев. — Самара: ГБОУВОСО «Самарская государственная областная академия (Наяновой)», 2016. — С. 12–47.
- 8 Руби-Дэвис К. Воздействие на ожидания педагогов для повышения успеваемости учащихся: экспериментальное исследование // Социальные явления — журнал международных исследований. — 2015. №3. — С. 53–56
- 9 Черноиваненко Ю. О. Педагогические технологии и развитие одаренности в современной России // Одаренность и образование / отв. ред. А. В. Нечаев. — Самара: ГБОУВОСО «Самарская государственная областная академия (Наяновой)», 2016. — С. 70–109.
- 10 Borland J. H. The death of giftedness // Rethinking gifted education / ed. J. H. Borland. — New York: Teachers College press, 2003. — P. 105–124.
- 11 Dai D. Y. Essential Tensions Surrounding the Concept of Giftedness // International Handbook On Giftedness / ed. L. V. Shavinina. — [Dordrecht]: Springer, 2009. — P. 39–80.
- 12 Foucault M. Discipline and punish: The birth of the prison (A. Sheridan, Trans.). — New York: Vintage, 1995.
- 13 Gross M. U. M. How ability grouping turns big fish into little fish — or does it? Of optical illusions and optimal environments // Australasian Journal of Gifted Education. — 1997. — Vol. 6(2). — P. 18–30.
- 14 Matthews D. J. How Do You Get to Carnegie Hall? Gifted Education in New York City // International Handbook on Giftedness / ed. L. V. Shavinina. — [Dordrecht]: Springer, 2009. — P. 365–1384.
- 15 Matthews D. J. & Foster J. F. Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education // Roeper Review. — 2006. — Vol. 28. — P. 64–69.