

ОЖИДАНИЯ В РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ КАК ИСТОЧНИК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИКИ

В. Г. Ермаков

В статье дано описание последствий для педагогики и системы образования завышенных или ложных ожиданий в отношении одаренности. Очерчены опасности упрощенного, одностороннего подхода к рассмотрению педагогических аспектов одаренности. Исследованы методологические и методические возможности педагогической поддержки одаренных учащихся на основе комплексной модернизации всей системы развивающегося образования.

Ключевые слова: ожидания в отношении одаренности, методологические проблемы педагогики, перспективы развития системы образования.

Название данной статьи может вызвать некоторое недоумение, поскольку обаяние одаренных детей обычно вызывает светлые, оптимистические настроения и не предполагает столкновения с какими-либо серьезными проблемами. Но мир усложняется, экономические, социальные и культурные процессы становятся все менее устойчивыми, и это сужает коридор возможностей даже для осуществления очевидных и актуальных новаций частного характера. Соответствующее предостережение находим у Н. С. Лескова: после того, как Левша подковал блоху, она перестала прыгать, так как нарушилась балансировка механизма, не имевшего должного запаса устойчивости к изменениям. О том же и притча Кришнамурти: «Однажды человек нашел кусок истины. Дьявол огорчился, но потом сказал себе: "Ничего, он попытается привести истину в систему и снова придет ко мне"» [Культурология, 2007, с. 563].

Такого рода опасности подстерегают и педагогику, в чем несложно убедиться на примерах того, как решаются проблемы стандартизации образования, единого государственного экзамена и компетентностного подхода.

Что касается стандартов образования, то их тщательная разработка действительно необходима, по меньшей мере, для того, чтобы система образования, в рамках которой с большим напряжением разрешается острое противоречие между личностью и культурой, не замыкалась в

*Об авторе:
Ермаков
Владимир Григорьевич*

*д-р пед. наук, канд. физ.-
мат. наук, доцент,
доцент кафедры социальной
и педагогической психологии
Гомельского
государственного университета
им. Ф. Скорины*

*Адрес для переписки:
Беларусь, 246099, г. Гомель,
ул. Советская, 104.
E-mail:
vgermakov@gmail.com*

*ББК 74.202.4
УДК 37.02*

собственных рамках и сохраняла восприимчивость к насущным потребностям общества и государства. Вместе с тем, в монографии [Ермаков, 1998] показано, что стандарты образования следует рассматривать не как средство управления образовательными процессами и системой образования, а как цель управления, как важный ориентир, для достижения которого требуется разветвленная система обеспечительных мер, в том числе существенное расширение функций текущего контроля. Пока же забота о выводе учащихся на уровень, определенный стандартом, легла главным образом на плечи учителя. Как у А. С. Пушкина: «На кровать слоновой кости положили молодых и оставили одних». Однако в быстро меняющемся мире учителю трудно самостоятельно найти необходимые резервы в управлении образовательными процессами. Так, в заключение конференции канадских исследователей в области методов преподавания математики сказано: «Отдельные группы энтузиастов еще как-то пытаются изменить практику обучения математике, реформируя содержание и методы преподавания. Но в общей массе учителя остаются инертными, растерявшись перед размахом проблем, с которыми встречаются в повседневной практике» [Математика, 1999, с. 71]. В итоге реализуемый узкий подход к разработке и использованию стандартов образования привел не к улучшению, а к ухудшению общей ситуации в системе образования.

Для введения единого государственного экзамена в Российской Федерации и централизованного тестирования в Республике Беларусь тоже есть весомые причины. Так, в исследовании Г. А. Стрюкова, охватившего 19 районов Нижегородской области, было установлено, что «двоечники и троечники одного района обнаруживают существенно более высокий уровень математической подготовки, чем "четверчники" и "пятерочки" другого» [Стрюков, 1995, с. 125]. При таком значительном отступлении от критериального подхода к оцениванию знаний единый государственный экзамен стал практически неизбежным, но при его разработке остались без должного внимания и негативные последствия от применения автоматизированной системы проверки работ, и необходимая для их компенсации перестройка текущего контроля.

Системные дефекты ЕГЭ рассмотрены в статье [Малинецкий, Подлазов, 2011], в ней же предложены меры, позволяющие модифицировать единый государственный экзамен таким образом, чтобы он перестал представлять опасность для развития общества и государства. Эти предложения, как и многие другие, не реализованы, в результате ситуация в системе образования продолжает ухудшаться, в том числе под влиянием негативных аспектов использования ЕГЭ. Например, из-за общего сокращения в тестах доли геометрических и текстовых задач, решение которых требует тщательного анализа их условий, учащиеся утрачивают способность видеть за формулами и преобразованиями содержательный смысл, что, в свою очередь, ведет к разрушению всей системы математического образования.

То же самое можно сказать и о компетентностном подходе. Его негибкое, прямолинейное использование порождает те же риски и по-

следствия, что и стандартизация образования. Сверх того, используемая здесь терминология провоцирует сужение задач управления образовательными процессами и этим создает предпосылки для нарушения главного педагогического принципа — принципа единства обучения, воспитания и развития. Как отмечал К. Лихтенберг, «кто не понимает ничего, кроме химии, тот и ее знает недостаточно». В целом рассмотренные примеры подтверждают справедливость высказанного Г. С. Померанцем в статье «Диалоги» утверждения о том, что линейное мышление односторонне и несет в себе неизбежность ложного итога [Культурология, 2007, с. 563].

К не менее острому противоречию между актуальностью исходного замысла и упрощенным способом его практической реализации ведет и вопрос об одаренности личности. С одной стороны, рост общественного внимания к этому вопросу вполне оправдан и обусловлен повышением роли человеческого капитала в современной конкурентной борьбе между странами, в сохранении и приумножении культуры, в решении проблем экологии. С другой стороны, растущая активность в рассмотрении данного вопроса и ожидания, связанные с одаренностью, подпадают под признаки односторонних подходов и чреваты соответствующими итогами уже потому, что за рамками этой активности остаются сотни тысяч детей, которые нуждаются в педагогической поддержке ничуть не меньше, чем одаренные.

К нарушению в этом вопросе системного равновесия и балансов, наряду с косвенными предпосылками, подталкивают и экономические факторы. В статье [Ермаков, 2010, № 3] показано, что в настоящее время они сильно влияют даже на решение сугубо педагогических проблем. Например, для построения концепции развивающегося образования, динамически сопряженного с потоком стремительных социокультурных изменений, приходится искать такие модели управления образовательными процессами, которые имеют не только функциональную, но и экономическую эффективность.

Это обстоятельство напрямую сказывается и в вопросе об одаренности. Если некоторое время тому назад основной экономической эффект давал масштаб производства, а затем — гибкость в его переналадке, то теперь возможность экономического доминирования все больше зависит от сокращения временного интервала между научным открытием и его промышленным массовым использованием. Ответом на эти новые запросы стала активная разработка теории и практики инновационного образования. Под инновационностью в образовании подразумевают возможность включения передовых научных разработок в образовательный процесс, причем так, чтобы это помогло готовить специалистов, способных осуществлять дальнейшие инновации в ходе своей научной карьеры. Анализ методологических проблем инновационного образования, проведенный в статье [Ермаков, Нечаев, 2008], позволил сделать вывод о том, что эти проблемы потому и остаются очень острыми, что особый акцент на одних только инновационных моментах — при всей их актуальности для современного образования и для современного общества — не дает адекватных моделей образовательных процессов. По этой причине ставка

на инновационное образование не смогла оправдать себя в полной мере. В отсутствие подходящего педагогического фундамента для обеспечения требуемого скачка в темпах и качестве обучения среди простых вариантов решения не осталось иного варианта, кроме как рассчитывать на одаренных учащихся. Именно они должны помочь системе образования выполнить трудный общественный заказ на подготовку специалистов высокого уровня. При этом заметной активности в разработке соответствующих методологических и методических аспектов управления образовательными процессами не наблюдается, из чего можно заключить, что, по большому счету, речь идет всего лишь об очередном усилении отбора учащихся для более глубокой дифференциации образования.

Эти аспекты усиления внимания к проблеме одаренности слабо связаны и с установкой на развитие каждого учащегося, присущей гуманистически ориентированной педагогике, и с задачами гармоничного развития одаренных детей. Как и при использовании сырьевых ресурсов планеты без оглядки на проблемы экологии, упрощенный и меркантильный подход к вопросу об одаренности может нарушить экологию культуры (терминология Д. С. Лихачева). Придание в общественном мнении вопросу об одаренности высшего приоритета чревато немалыми отрицательными последствиями для педагогической теории и для системы образования еще и потому, что усиливает иждивенческие настроения, порождает неоправданные, а потому опасные ожидания и в целом направляет энергию поиска по ложному пути.

Кроме того, что усиленный акцент на вопросе об одаренности вольно или невольно уменьшает настойчивость в разрешении всей массы других образовательных проблем, которые продолжают обостряться, он также становится удобным оправданием педагогических неудач. В связи с этим можно еще раз упомянуть историю IQ-тестирования, которая началась с попытки решить проблему школьной неуспешности. Предполагалось выявление детей, у которых могут быть проблемы, для заблаговременного проведения с ними поддерживающего обучения. Спустя столетие перешли к диагностике врожденных (!) способностей и жесткому распределению учащихся по неравноценным образовательным траекториям, осуществляемому еще до начала обучения. Не сумев справиться с исходной задачей в течение длительного времени, исследователи нашли простой выход — переложить всю вину на детей, на их врожденные качества. Разумеется, на эту переориентацию поиска повлияло также изменение экономической и политической ситуации в мире, вызванное повсеместной победой капитализма в его высшей стадии, когда забота о развитии каждого индивида для монополий перестала быть экономически целесообразной.

И, наконец, имеет место принципиальный вопрос о том, найдется ли требуемое количество одаренных детей, притом, что, по мнению ряда авторов, даже выявленная одаренность может оказаться ложной, а может в дальнейшем и не получить развития. И это на фоне того, что, например, число способных к математике неуклонно снижается [Костенко, Захарова, 2000].

Впрочем, перечисленные узкие места и вопросы вытекают из сложившейся традиции исследования одаренности и последующего использования их результатов в системе образования, а начинать нужно все-таки с противоположного конца. Уместно вспомнить, что в книге «Об идолах и идеалах» Э. В. Ильенков с философских позиций обосновал тезис о том, что в уменьшении числа способных к математике «природа ни капельки не виновата, а виновата дидактика». И тогда эту тенденцию снижения можно объяснить неправильной позицией системы образования, которая вместо того, чтобы стремиться в большей степени одаривать учащихся одаренностью, стала заикливаться на отыскании таких детей, невесть откуда взявшихся.

Не менее пагубным для развития системы образования и педагогики являются часто встречающиеся высказывания о том, что «способный пробьется сам». Разумеется, собственные усилия индивида, направленные на преодоление препятствий, принципиально важны для его развития, но правда жизни заключается в том, что при нынешних глубоких изменениях топологии информационного пространства культуры у индивида мало шансов выйти на значимые рубежи без внешней помощи. Начала аксиоматических теорий, понятия высокого уровня абстракции, сложная иерархическая структура научного знания, выход науки на уровень «нечеловекоразмерности» (по терминологии науковеда М. К. Петрова) вполне могут свести к нулю любой начальный запас его поисковой активности.

При встрече с такими препятствиями решающее значение приобретают не особенности учащегося, а качество предоставляемой ему педагогической помощи. Яркой иллюстрацией к этому утверждению может служить история жизни и деятельности Николая Николаевича Лузина. Конечно, этот пример не является идеальным, так как не вполне ясно, можно ли юного Лузина отнести к числу одаренных. Но, как сказано в Писании, «Итак по плодам их узнаете их» (Мф. 7:20). А плоды деятельности Н. Н. Лузина, в том числе на поприще образования, очень велики. В статье [Тихомиров, 2011] автор пишет: «В течение каких-то семи лет выдвинулась целая плеяда выдающихся исследователей: П. С. Александров, Н. К. Бари, А. Н. Колмогоров, М. А. Лаврентьев, Л. А. Люстерник, Д. Е. Меньшов, П. С. Новиков, И. Г. Петровский, М. Я. Суслин, П. С. Урысон, А. Я. Хинчин, Л. Г. Шнирельман. Все, кроме Петровского, учителем которого был Егоров, являлись учениками Лузина. Каждый из них, кроме рано умершего Суслина, выбрал затем свой собственный путь, и к середине 30-х годов (после крушения немецкой математической школы, разгромленной гитлеризмом) московская математическая школа, наряду с французской, заняла лидирующее положение во всем математическом мире».

Притом что внезапное появление на авансцене мировой науки новой выдающейся математической школы тесно связано с творческой деятельностью лишь одного человека — Николая Николаевича Лузина, сам Лузин, будучи гимназистом, как бы парадоксально это ни звучало, отставал по математике! При всем своем старании он не мог угодить учителям, в особенности по математике, которую стал сильно недолюбливать. Положение спас репетитор. Впоследствии Лузин писал:

«Он произвел ... сильнейшее впечатление тем, что показал ... математику не как систему механического заучивания, а как систему рассуждений, направляемую живым воображением» [Тихомиров, 2011]. Можно думать, что принципиально иной стиль в изучении математики и стал важнейшим подарком Лузину, изменившим его жизнь коренным образом. Характерно и то, что перед своими учениками, едва переступившими порог университета, Лузин ставил проблемы высочайшего уровня, перед которыми пасовали маститые мировые ученые. Тем самым он возбуждал в их душах стремление к научному подвигу.

На этом примере видно, что особенности дидактики могут сделать одного и того же человека и неспособным, и выдающимся. В силу этого обстоятельства даже при рассмотрении частного вопроса об одаренных детях решающее значение должны иметь качественные характеристики оказываемой педагогической помощи. Это тем более важно, что трудности, с которыми сталкиваются одаренные дети, по крайней мере из-за высоты целей, которые они ставят перед собой, ничуть не меньше, чем у остальных учащихся, которые по разным причинам не сумели справиться с учебными проблемами ранее и поэтому растеряли свой потенциал развития. Отсюда следует, что достаточных оснований для построения какой-либо обособленной педагогики одаренности нет. Напротив, помогая разным группам учащихся, легче понять суть необходимых методологических и методических новаций в управлении образовательным процессом, а после этого упростится и более тонкий учет специфики каждой из групп.

Это означает, что вместо очередной односторонней реформы системы образования нужно вернуться к ее комплексной внутренней перестройке. Такая постановка задачи намного сложнее, но зато у нее есть решение в отличие от более простых, но некорректно поставленных задач. В статье [Ермаков, 2010, № 4] дано обоснование того, что поиск такой перестройки следует отнести к числу непарадигмальных проблем, поскольку даже в философии, которая могла бы дать для этого подходящий методологический фундамент, в настоящее время нет единого массива собственно философских идей, а есть лишь дробящийся калейдоскопичный набор мнений. Но, несмотря на усиливающуюся и усложняющуюся хаотизацию взаимодействий в области образования, вызванную разными причинами, определенный коридор возможностей для возвращения к гуманистическим идеалам и повышению качества массовой системы образования пока еще существует. В статье [Ермаков, 2010, № 7] предложена схема реализации этой возможности в духе известного метода последовательных приближений.

Если исходить из неотложных дел, то начинать нужно с пропедевтики понятий высокого уровня абстракции, которые чаще всего и сильнее всего останавливают мысль. Из-за острого дефицита времени для каждого такого понятия уже невозможно построить достаточно полную пропедевтическую программу, пригодную сразу для всех учащихся. При сохранении гуманистической направленности образовательного процесса выход из этой тупиковой ситуации может состоять в том, чтобы строить такую программу каждый раз заново — на основе обратных связей и прямого учета текущей ситуации в каждом конкретном классе.

Как только цели пропедевтики будут достигнуты, ее реализацию можно останавливать, что и сэкономит время. Но наибольший эффект даст восстановление активности учащихся как основы их последующего ускоренного движения по учебному материалу. Пример организации локального обращения аксиоматической теории на основе обратных связей с одновременным проведением необходимого корректирующего обучения указан в статье [Ермаков, 2012]. Реализация такого подхода напрямую зависит от самостоятельности и творческой активности педагога. Вместе с тем в силовом поле понятия высокого уровня абстракции ему легче сориентироваться в направленности своих усилий. На таких экспериментальных площадках, порождаемых обстоятельствами, он сможет разрабатывать и испытывать интенсивные лично ориентированные методы обучения. Опора на обратные связи влечет за собой дозированный переход на нелинейные модели управления образовательными процессами, которые важны и сами по себе, поскольку позволяют разрешить ряд системных противоречий в области образования путем разведения конфликтующих подходов и методов во времени и открывают возможность широкого использования корректирующих мероприятий. Благодаря этому динамическая устойчивость образовательных процессов повысится, а это будет способствовать развитию всех учащихся, в том числе одаренных — вне зависимости от того, являются ли они таковыми от природы, от шедевров семейного воспитания или от высокого профессионализма учителей.

Следует иметь в виду и тот факт, что в моменты нестабильности образовательного процесса даже небольшие вариации в методах обучения могут приводить к большим последствиям. В качестве примера можно упомянуть широко распространенные математические соревнования различных видов. Особенно впечатляет знаменитый поединок между Антонио Марио Фиоре и Никколо Тарталья, который произошел в Италии в 1535 году и выделился захватывающим сюжетом и крупным математическим достижением. Не будет большим преувеличением считать, что проведение таких поединков стало следствием возросшей общественной потребности в развитой личности, вызванной зарождающимся капитализмом. В наше время такие соревнования тоже используются главным образом для выявления одаренных учащихся. Но, как показано в статье [Ермаков, 2015], всего лишь небольшие изменения в условиях проведения математических турниров между классами или между студенческими группами могут превратить их в мощное средство корректирующего воздействия на учебную ситуацию, что подтверждается и практическими результатами. А после разрешения проблемных моментов эти же средства можно использовать для перевода образовательного процесса на еще более высокий качественный уровень.

Остается отметить, что корректность сбалансированной постановки педагогических задач уже многократно доказана. Например, курируя работу студенческого кружка, А. А. Космодемьянский поставил «верстовые столбы» на трудной дороге роста человеческой личности следующим образом: нужно уметь запомнить что-либо (определение, теорему, доказательство и т.д.); понять что-либо; рассказать понятное собственными словами («в своей манере»); (...) открыть самостоятельно некоторые новые закономерности механического движения (это уже бессмертие,

так как открытые закономерности будут жить и после смерти автора); создать новое направление научно-технического прогресса (создать научную школу или школы) [Космодемьянский, 1975, с. 216]. По мнению Космодемьянского, научить, как *рассказать*, как *написать*, как *придумать*, как *решить* новую задачу, есть главное в деятельности научных студенческих кружков.

Заметим, что эта лестница шагов заканчивается выше любых ожиданий в отношении одаренности, но начинается она с формирования самых элементарных навыков.

Список литературы

- 1 Ермаков В. Г. Методологическая основа многоаспектной теории стандартов и контроля в системе образования. — Мн.: НИО, 1998. — 154 с.
- 2 Ермаков В. Г., Нечаев Н. Н. Инновационное образование как объект теории // Психолого-педагогические аспекты развития образования: сб. статей / Вестник МГЛУ. Сер.: Педагогическая антропология. — М., 2008. — Вып. 539. — С. 96–113.
- 3 Ермаков В. Г. Развивающееся образование и философия // Вестник экономической интеграции. — 2010. — № 4. — С. 174–184.
- 4 Ермаков В. Г. Философия и экономика развивающегося образования: концептуальный аспект исследования // Вестник экономической интеграции. — 2010. — № 3. — С. 160–173.
- 5 Ермаков В. Г. Методологическая основа функциональной и экономической эффективности образования // Вестник экономической интеграции. — 2010. — № 7. — С. 194–210.
- 6 Ермаков В. Г. Функции и структура задач при локальном обращении аксиоматических теорий // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. — 2012. — № 2 (72). — С. 45–52.
- 7 Ермаков В. Г. Психологические, педагогические и организационные аспекты математических турниров корректирующей направленности // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. — 2015. — № 2 (89). — С. 36–41.
- 8 Космодемьянский А. А. Теоретическая механика и современная техника. — 2-е изд., доп. — М.: Просвещение, 1975. — 248 с.
- 9 Костенко И. П., Захарова Н. М. Сравнение математических умений школьников 90-х и 40-х годов (причины деградации и пути ее преодоления) // Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков: материалы Всероссийской конференции (Дубна, сентябрь 2000). — М.: МЦНМО, 2000. — С. 182–185.
- 10 Культурология: энциклопедия: в 2 т. Т. 1 / гл. ред. и автор проекта С. Я. Левит. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. — 1392 с. (Серия «Summa culturae»).
- 11 Малинецкий Г. Г., Подлазов А. В. ЕГЭ как катализатор кризиса российского образования // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. — 2011. — № 3. — С. 18–59.
- 12 Математика и общество // Математика в школе. — 1999. — № 1. — С. 71–72.
- 13 Стрюков Г. А. О единстве критериального и нормативного подходов к оцениванию знаний учащегося // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 2. — С. 120–127.
- 14 Тихомиров В. Рождение московской математической школы и Франция: выступление на русско-французском семинаре в МГУ // Семь искусств. — 2011. — № 7(20).