



## **ЕЩЕ РАЗ О ПОНЯТИИ «ОДАРЕННОСТЬ»: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ**

В свете разработанных федеральных государственных образовательных стандартов проблема выявления одаренных детей должна быть переформулирована, по мнению автора, как проблема создания условий для их интеллектуального и личностного роста. Однако, разработка методов сопровождения детей с целью развития их одаренности требует ответа на вопрос «что» мы развиваем. Поэтому с новой силой ставится вопрос об определении понятия «одаренность», поскольку это не только теоретический вопрос. Без ответа на него любая стратегия развития одаренности по определению будет приводить к искаженному результату.



**Д.Б. Богоявленская,**  
*доктор психологических наук, профессор,  
заслуженный деятель науки РФ,  
почетный профессор МГУ, почетный член РАО,  
главный научный сотрудник, руководитель группы  
диагностики творчества ФГНУ «Психологический  
институт» РАО, председатель Московского  
психологического общества, г. Москва;  
[mpo-120@mail.ru](mailto:mpo-120@mail.ru)*

**Ключевые слова:**

*одаренность, творчество, духовность,  
диагностика, «творческие задачи»,  
креативность, академические  
достижения, интеллект, духовное  
развитие, становление творческой  
личности.*

Прежде всего, понятие «одаренность» необходимо соотносить с понятием «творчество», поскольку оно появляется как его объясняющее. Представление о творчестве в культуре связано с самого начала с понятием одаренности. Поскольку на земле творец один — Бог, то одаренность сначала (о чем говорит корень слова) — это дар от Бога. Древнее представление: человек может создать творение, если божественная Муза его одарит этой возможностью. Итак, одаренность — причина, творчество — следствие. Одаренность дана человеку, творчество — результат его труда. Эта невольная дифференциация сохраняется и тогда, когда в эпоху Возрождения Человек приобретает собственное Авторство. Одаренность — свойство человека, творчество — его реализация в продукте. Оно и определяется по новизне продукта. А дальше дистанция между условием и результатом все более увеличивается: одаренность может быть, но творчества нет, и она важна сама по себе (хотя сначала она дана именно для творчества). Затем эти понятия все больше расходятся и рассматриваются как самостоятельные. При этом они одновременно приобретают все более частный характер. Потеряв связь с Богом, одаренность со временем теряет и духовность в широком своем значении, а затем начинает рассматриваться как отклонение от нормы.

Взгляд на одаренность как на некий отдельный тип человека, в том числе и характеризующий его личность, присутствует по сей день не только в обыденном сознании. Главы о том, что представляет собой личность одаренного человека, — обязательная составляющая любой монографии по психологии личности и одаренности. Вместе с тем определение свойств личности одаренного человека — область наиболее противоречивая. В большинстве исследований в качестве специфических характеристик личности одаренных людей выделяются проявления социальной дезадаптации, психологические проблемы в общении, эмоциональная неустойчивость, перфекционизм, сниженная самооценка.

Вместе с тем приведенная динамика связи понятий творчества и одаренности находит объяснение в поисках самой науки. Этот путь в течение более века с момента выхода психологической проблематики из «философского кресла» и оформившейся в статусе самостоятельной науки на основе естественно-научной парадигмы описан мною в ряде статей, в том числе и в данном журнале [2]. Однако ключевое значение этого этапа и развивающееся его осмысление требуют его представления.

Любая наука в своем развитии проходит двумя путями. В психологии первым указал на это Л.С. Выготский. Прямой путь усложнения структуры и функций, которым шла природа, и обратный путь, исходящий из знания высшей формы. Прямой путь приводит к описанию психического феномена, непосредственно опирающемуся на конкретные, эмпирически устанавливаемые любым доступным способом признаки (как существенные, так и несущественные). Ввиду отсутствия четких оснований для выделения высшей формы все формы выступают как равнозначные. Мы видим это сегодня, когда признаем, что существует множество понятий одаренности и творчества. То ли это инсайт в гештальтпсихологии, дивергентное мышление в психометрической парадигме, а может, и ассоциация по сходству у В. Джемса, которая обеспечивает озарения гения. Кудрявцев употребляет понятие «потенцирование» (термин Шеллинга) как рост возможностей ребенка. И вся феноменология продуктивного мышления является творчеством. И у каждого своя истина.

В своих текстах я использую триаду Гегеля: тезис, антитезис, син-



Д.Б. Богоявленская

Еще раз о понятии «одаренность»: методологические подходы

тезис, — в рамках которой укладываются и получают свое объяснение как перечисленные, так и альтернативные и редуцированные определения творчества и одаренности, но уже не как альтернативные, а как этапы его становления.

«Тезис» был сформулирован праотцом этой тематики Ф. Гальтоном. Рассматривая творчество как специфику рода «Человек» в отличие от животных, он предметом исследования, как грамотный методолог, взял его высшую, ставшую форму — гениальность. По его мнению, ее определяют три фактора: высокий интеллект, личностные факторы и выносливость [14]. Отличительной чертой одаренного человека (раз творческий — значит, одаренный) он считал приверженность делу. Однако данное понимание одаренности в то время не могло быть реализовано. Будучи действительно фундаментальным, исследование Гальтона отразило всю сложность проблемы и те исходные противоречия, которые сопутствуют ее решению с XIX по XXI в. В поисках объективного показателя Гальтон установил континуальность распределения природных способностей в популяции, что было ключевым для формирования измерительного подхода. Этим он наметил своего рода Сциллу и Харибду, между которыми мечутся все последующие ученые, ею занимающиеся. Их понимание творческого потенциала человека с необходимостью включало личность, а именно ее духовную зрелость. Однако «Особенное затруднение для определения характерных для одаренности свойств представляет тот факт, что пока систематически может быть исследован только интеллект, тогда как другие качества могут подлежать

лишь несистематическому наблюдению» [8, с. 11]. Как нельзя более точно В.М. Экземплярский указывает на гордиев узел проблемы: «...лишь недостаточность имеющихся у нас экспериментальных методов для определения высоты развития эмоционально-волевой сферы и, наоборот, значительное развитие методики количественного исследования интеллекта ограничивают до сих пор по преимуществу интеллектуальной сферой разрешение проблемы. С этим ограничением, естественно, придется считаться и в самом принципиальном выяснении проблемы и путей к ее разрешению...» [13, с. 264]. Суровая позиция Штерна не оставляет иллюзий: потребность измерения приводит к сужению понятия одаренности: «Мы не только ограничиваем умственную одаренность от эмоциональных и волевых свойств индивидуума, но отводим ей ясно очерченное место и среди интеллектуальных функций» [12, с. 58]. Таким образом, на многие десятилетия в психологии воцарилось это представление об одаренности путем сведения ее измерения к IQ. Так возник **«антитезис»**.

Одновременно, исследование творчества, сделав значительный шаг вперед по сравнению с пониманием мышления как репродуктивного процесса в рамках ассоцианизма, а также «проб и ошибок» бихевиоризма к пониманию его продуктивности в гештальтпсихологии, дальше не могло пойти. Инсайт, обеспечивающий решение проблемных ситуаций, мог апеллировать лишь к интеллекту, что ставило знак равенства между ним и творчеством. Таким образом, творчество определяется лишь уровнем интеллекта. До сих пор в научной литературе общепризнанно употребление термина «продуктивное, творческое мышление». Творческие способности диагностируются с помощью тестов с набором заданий или решения «творческих задач» — проблемных ситуаций.

Итак, раскрытие понятия завязано на способе измерения. В свою очередь, это определяет замену целого, для измерения которого нет средств, одним из его, но измеряе-



мым элементом. Именно этот факт лежит в основе тенденции, которую Выготский назовет поэлементным анализом — сведения целого к одной его части. Но «На пути отождествления целого с элементами проблема не решается, а просто обходится» [4, с. 13].

Вместе с тем данная тенденция четко прослеживается и далее на протяжении XX в.. в ситуации возникновения в середине века постиндустриального общества, определившего появление нового социального заказа: выявления творческих людей, способных на генерацию новых идей, без чего не может интенсивно развиваться промышленность. Основная задача сводилась к необходимости дифференциации интеллекта и творческих способностей, ибо вековая практика показала, что тесты интеллекта творческих людей не выявляют. Где проблема стояла острее, там и был дан ответ. В 1950 г. в своей выборной речи президент американской психологической ассоциации Дж. Гилфорд призвал к исследованию креативности. И лишь в 1958 г. он строит свою кубическую модель интеллекта, где в структуре операций представлено дивергентное мышление, которое он также не сразу связывает с креативностью. Важен тот факт, что в структуре Гилфорда все факторы независимые способности. Это и создает объективную возможность рассмотрения факторов, отраженных в тестах «интеллекта» и специальных тестах «креативности» и их показателей, как отдельных, 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. Эти три показателя и легли в основу классификации одаренности, что все более уходит от решения проблемы, на три отдельных вида: академическую, интеллектуальную, творческую. Предлагаемое деление одаренности весьма прагматично и также привязано

к типу диагностической процедуры (отметкам, тестам IQ, тестам Ст). Таким образом, сохраняется тенденция: способ измерения определяет понятие, а не наоборот.

Справедливость этого утверждения подтверждает анализ изложенной классификации, данный другими авторами. Так, в одной из вышедших за последние годы монографий Д.В. Ушакова с должным уважением, но и с долей юмора рассматривается определение одаренности, данное в 1972 г. Мерлендом и «освященное авторитетом конгресса США»: «Одаренными и талантливymi являются дети, выявленные профессионально компетентными лицами и способные к выдающимся достижениям за счет выдающихся способностей...» В контексте этого определения получает определенность, кто и какими методами выявляет одаренность: «...психологи определяют одаренность тестами интеллекта и креативности, педагоги — анализом академических достижений». Хотя наши теоретические позиции с Ушаковым далеко не идентичны, тем более для меня ценно его деликатное утверждение, что разделение творческой, интеллектуальной и академической одаренности «не является очень четким». Я рада, что, наконец, не я одна на протяжении почти двадцати лет указываю на то, что очевидно для всех: высокий интеллект определяет возможность высоких достижений в учебе, а дети с высокими академическими достижениями, как правило, обладают высоким интеллектом [1].

Вместе с тем приведенная классификация одаренности как бы дает «научную» основу разрыву понятий творчества и одаренности. Можно быть одаренным, но не быть творче-



ским. Они как бы связаны с разными факторами, понимание которых сложилось в ситуации их редукции.

Выделение Гилфордом показателя креативности —  $Sr$ , отличного от  $IQ$  — коэффициента интеллекта [15], иллюстрирует тенденцию, характерную именно для поэлементного анализа, которая заключается «в колебании от полного отождествления к столь же метафизическому, столь же абсолютному разрыву и разъединению». А затем начинается установление между ними «чисто внешней механической зависимости как между двумя различными процессами» [4, с. 13]. Если ранее творчество отождествлялось с интеллектом, то в данной теории, напротив, критическое мышление тормозит генерацию идей. Эти факты подтверждают прогностичность выдвинутого Выготским методологического принципа и лежит в основе объяснения понимания творческих способностей и одаренности, которое складывалось на протяжении XIX–XX вв.

В соответствии с этим принципом психология, желающая изучать сложные психические явления, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы. Это становится возможным лишь на «обратном пути» науки, который опирается на теоретическое определение высшей, ставшей формы, отражающей сущность изучаемого феномена.

Ближе всего к решению проблем творчества подошла школа С.Л. Рубинштейна. Исследуя мышление как процесс, его детерминанты и механизм инсайта, Рубинштейн, естественно, понимал всю сложность самого явления и включения личности как целостной совокупности внутренних условий в де-

терминацию мышления. Однако оно не было реализовано операционально. Это нашло отражение в членении единого процесса мышления и возможности его анализа в разных плоскостях: «Мышление выступает как процесс, когда на переднем плане стоит вопрос о закономерностях его протекания. Этот процесс членится на отдельные звенья или акты (мыслительные действия)... Мышление выступает по преимуществу как деятельность, когда оно рассматривается в своем отношении к субъекту и задачам, которые он разрешает. В мышлении как деятельности выступает не только закономерность его процессуального течения как мышления, но и личностно-мотивационный план, общего у мышления со всякой человеческой деятельностью» [10, с. 54]. Итак, при всем понимании сложности, многогранности факторов детерминации мышления они оставались не включенными в процесс его детерминации, т.е. рассмотрение мышления как деятельности не определяет динамику мышления как процесса. Поэтому следует понять тот эффект, который вытекает из рассмотрения А.Н. Леонтьевым структуры деятельности, четкой иерархии понятий «операция», «действие», «деятельность» [6]. Эта классификация приобретает функцию объяснительного принципа, когда в качестве предмета исследования выступает творчество. В этом случае при анализе продуктивного мышления оказывается принципиальным, совершается ли мыслительный процесс на уровне действия или деятельности. Вне этой дифференциации невозможно дать описание детерминации творческого процесса.

Как было показано, в том числе и Рубинштейном, процесс познания детерминирован принятой задачей. Однако это справедливо только для первой его стадии. Затем, в зависимости от того, рассматривает ли человек решение задачи как средство для осуществления внешних по отношению к познанию целей (т.е. процесс решения осуществляется на уровне действия) или оно само есть цель (т.е. осуществляется познава-

тельная деятельность), определяется и судьба процесса. В первом случае он обрывается, как только решена задача. Во втором — он развивается. Здесь мы наблюдаем искомый феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного, что и позволяет увидеть «непредвиденное». В этом выходе за пределы заданного, в способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в ситуативно нестимулирурованной продуктивной деятельности и кроется тайна высших форм творчества.

Именно на этом основании, по аналогии с В. Джемсом, выделившим из широкой феноменологии умственной деятельности, мышление в строгом смысле слова как выделение существенного, мы из всей сферы продуктивной деятельности выделяем творчество в строгом смысле слова как действие, теряющее форму ответа, характеризующее ставшую высшую его форму. Мы постулировали способность к развитию деятельности по инициативе ее субъекта в качестве единицы анализа творчества. Со стороны это выступает как саморазвитие деятельности [1].

Подчеркивая внешнюю нестимулируемость подлинно творческого процесса, мы не выводим его из-под действия детерминации вообще. Просто он необъясним из последней. Данный феномен рождается не вопреки внешней детерминации и не из нее, а как раскрытие глубинных потенций личности, как внутренне детерминированное и в этом смысле свободное действие.

Поскольку отношение человека к осуществляемой деятельности опосредуется богатством его внутреннего мира, то позволяет думать, что «функциональный орган» творческих способностей и одаренности не может быть подобен сенсорным, он не может иметь локальный мозговой носитель. «Функциональным органом» творчества и одаренности в вышеприведенном понимании может выступать лишь личность в целом. Именно учет в проявлении одаренности «личности в целом» лежит в основе определения одаренности, данного в «Рабочей концепции ода-

ренности» как системного качества. При всей справедливости это определение оказалось нерабочим. Как писал мне в одной из рецензий Владимир Петрович Зинченко: «...И бездарность будет системным качеством». Справедливо, более того, и каждый входящий в систему «Одаренность» компонент в свою очередь также является системой.

В определение одаренности как системного качества мы вкладываем понимание того, что одаренность является результатом **целостного** процесса становления личности ребенка. Одаренность является результатом интеграции способностей, мотивационного, эмоционального и волевого развития, проявляющегося в способности к развитию деятельности по своей инициативе.

Данное определение позволяет подойти к пониманию психологической структуры одаренности, которая предполагает следующие неотъемлемые составляющие:

1. Высокий или выше среднего уровень развития способностей, необходимых для осуществления успешной деятельности; качество их интеграции, обеспечивающее компенсацию недостаточного развития отдельных способностей.

2. Сформированный уровень психической регуляции, в основе которого лежит механизм становления и функционирования высших психических функций. Саморегуляция в структуре одаренности отвечает за возможность реализации замыслов в деятельности, возможность реализовать свои способности, получить результат.

3. Доминирование познавательной мотивации в структуре личности, приоритет духовных и познавательных ценностей.



Главенствующая роль духовного развития в становлении творческой личности подчеркивается как отечественными (К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Мелик-Пашаевым, В.И. Моросановой, С.Л. Рубинштейном, В.В. Рубцовым, В.И. Слободчиковым, Б.М. Тепловым и др.), так и многими зарубежными исследователями (Э. Ландау, П. Рензулли, Р. Стернбергом и др.). Хочу подчеркнуть, подлинно одаренным может быть только ребенок, глубоко и искренне увлеченный деятельностью, соответствующей области его способностей. Именно доминирование внутренней мотивации и определяет способность ребенка к развитию деятельности по своей инициативе, проявлению подлинно субъектной, авторской позиции.

4. При рассмотрении структуры одаренности в дошкольном и младшем школьном возрасте необходимо учитывать и уровень развития ведущей деятельности. Вслед за О.М. Дьяченко [5] мы считаем, что только при условии полноценно прожитых возрастных периодов детства ребенок может реализовать свои возможности в специфических для возраста видах деятельности как субъект, как творец. Чем младше ребенок, тем весомее доля возрастных закономерностей развития в структуре одаренности.

Первые три составляющие характеризуют уже сформированную, сложившуюся личность одаренного взрослого, где уровень и направленность мотивационного развития является системообразующим фактором. Характер мотивационного профиля, за которым стоит система личностных ценностей, может быть как стимулирующим, так и тормозящим развитие одаренности ребенка фак-

тором. Это определяет приоритет воспитания личности в психолого-педагогической работе с одаренными детьми.

Следует отметить, что связь когнитивной составляющей с мотивацией при анализе одаренности и сейчас наблюдается различными умами. В упоминаемой уже книге Ушакова приводятся четыре группы понятий, образующих «понятийный скелет» проблематики развития одаренности, ее преобразования в талант. При этом первая группа понятий связана с системой индивидуально-личностных свойств, которая формирует одаренность. Это: когнитивные свойства (профиль интеллекта, дивергентное мышление, отдаленное ассоциирование, когнитивные стили и т.д.), личностные свойства (в первую очередь представлены темпераментом и характером), мотивация (включая особенности атрибуции и самозффективность), волевые качества [11, с. 278]. То, как раскрываются перечисленные свойства, предмет особого разговора. В данном случае для нас важно, что автор утверждает, что формируют одаренность перечисленные свойства: когнитивные, личностные, волевые, мотивационные.

Встает вопрос: в чем же альтернативность наших подходов? Ответ можно найти в области методологии. Наш подход, при котором выделена единица анализа, интегрирующая когнитивную и аффективную сферу личности, объединяя их в одном, во-первых, позволяет вскрыть сущностную природу одаренности, во-вторых, снимает те трудности, которые не позволяли диагностировать в свое время весь комплекс факторов, выделенных Гальтоном. В силу этого данный подход отвечает этапу «**синтезиса**» в исследовании проблемы одаренности.

Кроме определения дефиниции творчества и одаренности, рассмотрение высшей формы позволяет проследить зачатки ее признаков во всех предшествующих формах. Так, все разнообразие подходов выстраивается в строгий ряд, имеющий объяснение и занимающий закономерное свое место в этом ряду.

Таким образом, современное состояние психологии одаренности, которую характеризует сохраняющаяся тенденция оценки одаренности по высоте общих и специальных способностей, находит объяснение не только в отсутствии у конкретных исследователей и практиков валидного метода диагностики одаренности как интегрального качества, но и в устоявшейся традиции. Пожалуй, только этими двумя факторами можно объяснить, когда в результате большого труда исследование остается в рамках поэлементного подхода. Чтобы понять истоки существующей традиции и вообще весь разноречивый в интерпретации данного понятия, именно с этой целью нами проведен анализ всей эволюции понятия «одаренность».

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М., 2002.
2. *Богоявленская Д.Б.* Открывая рубрику // Образование личности. 2011. № 3. С. 77-84.
3. *Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Одаренность: понятие и диагностика. М., 2013.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. Т. 2. М., 1983.
5. *Дьяченко О.М.* Специфика умственной одаренности детей дошкольного возраста // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
7. *Рабочая концепция одаренности.* М., 2003.
8. *Ревеш Г.* Раннее проявление одаренности и ее узнавание // Что такое одаренность? / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной М., 2006.
9. *Рубинштейн С.Л.* Основы психологии. М., 1948.
10. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
11. *Ушаков Д.В.* Психология интеллекта и одаренности. М., 2011.
12. *Штерн В.* Умственная одаренность. СПб., 1997.

13. *Экземплярский В.М.* Проблема одаренности // Что такое одаренность? / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной М., 2006.

14. *Galton F.* Hereditary Talent and Character. MacMillan's Magazin. Vol.XII, 1865.

15. *Guilford J.P.* An odyssey of the SOI model: Autobiography of Dr. J.P. Guilford. Tokyo, 1988.

---

#### **ONCE AGAIN ON THE NOTION OF «GIFTEDNESS»: METHODOLOGICAL APPROACHES**

**Diana B. Bogoyavlenskaya**

*Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia;*  
**mpo-120@mail.ru**

#### **Abstract**

In author's opinion, in the light of developed federal state educational standards, the problem of identifying gifted children should be reformulated as the problem of creating conditions for their intellectual and personal growth. However, the development of support methods for children, aimed at developing their talents, demands an answer to the question of «what» we are developing. This way, the question of the definition of «giftedness» stands again, as it is not a purely theoretical question. Without an answer to it, any giftedness development strategy by definition will lead to distorted results.

**Key words:** giftedness, creativity, spirituality, diagnostics, «creative problems», academic achievements, intelligence, spiritual development, the formation of a creative personality.





### References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Psychology of creativity. M., 2002.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Opening section // Education personality. 2011. № 3. Pp. 77-84.
3. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Giftedness: the concept and diagnosis. M., 2013.
4. Vygotsky L.S. Collected Works Vol. 2. M., 1983.
5. Dyachenko O.M. Specificity of intellectual giftedness preschoolers // Main modern concepts of creativity and giftedness. M., 1997.
6. Leontiev A.N. Activity, consciousness, personality. M., 1975.
7. Working concept of giftedness. M., 2003.
8. Revesz G. Early manifestation of giftedness and its recognition // What is talent? / Ed. A.M. Matyushkina, A.A. Matyushkin. M., 2006.
9. Rubinstein S.L. Principles of Psychology. M., 1948.
10. Rubinstein S.L. Principles and the development of psychology. M., 1959.
11. Ushakov D.V. Psychology of intelligence and giftedness. M., 2011.
12. Shtern B. Mental odarennost.SPb, 1997.
13. Ekzemplyarsky V.M. The problem of giftedness // What is talent? / Ed. A.M. Matyushkina, A.A. Matyushkin. M., 2006.
14. Galton F. Hereditary Talent and Character. MacMillan's Magazin. Vol.XII, 1865
15. Guilford J. P. An odyssey of the SOI model: Autobiography of Dr. J. P. Guilford. Tokyo, 1988.