

В. А. Мазиллов

<https://orcid.org/0000-0001-9968-7153>

Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности

*Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта
Российского научного фонда (проект № 18-18-00157)*

Для цитирования: Мазиллов В. А. Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 96-106.
DOI 10.20323/1813-145X-2020-4-115-96-106

В статье рассматривается проблема педагогических способностей. Следует отметить, что в зарубежной психологии она популярностью не пользовалась. Это не означает, что качества, необходимые для успешной работы педагога, зарубежными психологами не исследовались, поскольку работы по этой тематике в соответствии с культурными традициями относились к другим разделам психологической науки (педагогические знания, педагогическая креативность, метакогнитивные способности педагога, управление способностями, профессиональный капитал педагога и т. д.). В статье это интерпретируется как результат отсутствия удовлетворяющей психологов теории способностей. Констатируется, что в отечественной психологии проблема начала исследоваться во второй половине XX столетия, исходя из понимания способностей, сформулированного Б. М. Тепловым в 1940-е гг. Исследования педагогических способностей в русле тепловской концепции привели к тому, что в изучении педагогических способностей возник кризис. Результатом кризиса явилось переключение большинства авторов на исследование педагогической деятельности и отказ от понимания педагогических способностей как рабочего понятия. В настоящее время ситуация изменилась, поскольку появилась современная теория способностей, разработанная В. Д. Шадриковым. В статье показаны преимущества новой теории способностей, выявлены перспективы ее исследования в рамках нового подхода. Обсуждается проблема формирования педагогической одаренности. Обоснована точка зрения, согласно которой формирование педагогической одаренности необходимо начинать с верхнего, личностного уровня. Обсуждаются возможные процедуры, которые целесообразно использовать для формирования у будущих учителей педагогической одаренности.

Ключевые слова: способности, педагогические способности, изучение способностей, формирование способностей, структурно-уровневая теория способностей, стратегии формирования способностей.

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

V. A. Mazilov

Study of pedagogical abilities and strategy for the formation of pedagogical giftedness

The article deals with the problem of pedagogical abilities. It should be noted that in foreign psychology it was not popular. It does not mean that the qualities necessary for the successful work of a teacher were not studied by foreign psychologists, since work on this topic in accordance with cultural traditions belonged to other sections of psychological science (pedagogical knowledge, pedagogical creativity, metacognitive abilities of a teacher, ability management, professional capital of a teacher, etc.). In the article, it is interpreted as the result of the absence of a satisfying psychologist theory of ability. It is stated that in domestic psychology the problem was investigated in the second half of the twentieth century, based on the understanding of abilities formulated by B. M. Teplov in the 1940s. Studies of pedagogical abilities in line with the Teplov concept led to the fact that a crisis arose in the study of pedagogical abilities. The result of the crisis was the switching of most authors to the study of pedagogical activity and the rejection of the understanding of pedagogical abilities as a working concept. Currently, the situation has changed, since a modern theory of abilities has appeared, developed by V. D. Shadrikov. The article shows the advantages of the new theory of abilities, identifies the prospects for its study in the framework of the new approach. The problem of the formation of pedagogical giftedness is discussed. The point of view is justified, according to which the formation of pedagogical giftedness

should be started from the upper, personal level. Possible procedures are discussed, which are advisable to use to form future teachers of pedagogical giftedness.

Keywords: abilities, pedagogical abilities, the study of abilities, the formation of abilities, structural and level theory of abilities, strategies for the formation of abilities.

Проблема способностей, несомненно, относится к числу «вечных» в психологии. Поставлена она была в глубокой древности, так как уже античным философам было важно понять, что именно в человеке обуславливает его достижения. В. Д. Шадриков отмечает, что уже в Библии содержится утверждение: человек от природы наделен способностями, которые могут быть развиты или остаться вне развития. К понятию способности в явном или неявном виде мыслители и практики обращались в различные времена, фундаментальность категории «способности» определяет их место в бытовых, эмпирических и теоретических взглядах мыслителей и ученых различных времен [Шадриков, 2019].

Не станем здесь углубляться в детали в высшей степени увлекательного историко-психологического вопроса – чем обусловлены достижения человека: фактом рождения (наследственностью) или воспитанием (средой). Приведем точку зрения Демокрита: «Природа и обучение сходны между собой: ведь учение также дает человеку новый облик, но, делая это, оно только выявляет природу, вновь проявляя черты, которые природа заложила изначально» [Хрестоматия по истории ... , 2006, с. 22]. Он же говорил, что для образования нужны следующие три вещи: природные способности, упражнение, время: «Никто не достигнет ни искусства, ни мудрости, если не будет учиться» [Хрестоматия по истории ... , 2006, с. 22]. Он же предупреждал, что дело воспитания детей – «ненадежное дело: ибо удача достигается ценой борьбы и забот, в случае же неудачи страдание ни с чем не сравнимо» [Хрестоматия по истории ... , 2006, с. 23].

Отметим, что очевидно разумный и взвешенный ответ был дан Квинтилианом. Согласно знаменитому ритору, в развитии способностей значительна роль воспитания: «Как только родится сын, отец должен с того же самого времени возложить на него самые лучшие надежды. Это сделает его более заботливым с самого начала. Ведь мы несправедливо жалуемся, будто бы природа весьма немногим людям дала способность к наукам и будто бы большинство, по своему тупоумию, напрасно тратит труд и время. Напротив, мы найдем немалое число людей восприимчивых и способных к учению. Это заключается в природе человека: как от природы дано птицам летать,

коням бегать, диким зверям быть свирепыми, так нам достались в особенный удел разум и понятливость; это заставляет думать, что наша душа небесного происхождения. Тупые и не поддающиеся учению умы появляются столько же против законов природы, как и всякие другие уроды и чудовища в физической природе, но таких бывает очень мало. Доказательством этого служит то, что дети дают иногда блестящие надежды, которые потом, с годами, исчезают; следовательно, не природа виновата, а недостаток воспитания служит тому причиной. Я согласен, что один имеет более ума, чем другой; это доказывает только, что один может сделать больше другого, однако не найдешь никого, кто бы не достиг чего-нибудь прилежанием...» [Хрестоматия по истории ... , 2006, с. 97].

Оставим способности как общее понятие и обратимся к более частному вопросу о способностях педагогических. Изучение педагогических способностей и педагогической одаренности также имеет длинную историю, уходящую в глубь веков. Во всяком случае, полемика Сократа с софистами ясно свидетельствует, что от педагога очень многое зависит. Не случайно Платон настаивал на том, что воспитание – дело государственное и должно решаться в интересах государства.

Во всяком случае Плутарх Херонейский в трактате «Об Эротe» сетовал, что «никого из богов или демонов не касается забота о воспитании и образовании сменяющих друг друга урожаев детей и юношей, что нет бога, который имел бы попечение довести растущего человека до добродетели и не позволил бы ему уклониться или отойти от добрых задатков в его природе вследствие дурного окружения и отсутствия руководителя» [Плутарх, 1983, с. 559].

Очевидно, что в условиях отсутствия надчеловеческого куратора функции воспитания и образования делегируются самим людям, в первую очередь педагогам, которые без божественной помощи вынуждены осуществлять эту непростую миссию. Очевидно, что от них – от педагогов – многое зависит.

Не подлежит никакому сомнению, что выдающиеся педагоги разных времен и народов обращали внимание на этот вопрос и обсуждали, какими качествами должен обладать хороший педагог. Не будем на этом останавливаться, обратимся к про-

блемам собственно педагогических способностей как их понимает психологическая наука.

В зарубежной психологии проблема педагогических способностей большой популярностью не пользовалась. Конечно, это никоим образом не означает, что качества, необходимые для успешной работы педагога, психологами не исследовались, поскольку, как можно полагать, работы по этой тематике в соответствии с культурными и научными традициями «проходили» (да и проходят в настоящее время) по другим разделам психологической науки (педагогические знания, педагогическая креативность, метакогнитивные способности педагога, управление способностями, профессиональный капитал педагога и т. д.).

В отечественной психологии, как уже приходилось отмечать [Мазиллов, 2020], проблема способностей не была в центре внимания психологов, особенно после 1936 г., когда вышло известное постановление ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе Наркомпросов. Учитывая, что в советской психологии воцарилось представление о ведущей роли социального воздействия (способности, напомним, достаточно тесно и прочно ассоциировались с наследственностью), тема способностей стала «скользкой» для потенциальных исследователей, если вообще не опасной [Мазиллов, 2020].

Формулу, которая всех устроила, предложил, как известно, Б. М. Теплов, определив способности как индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие успешность деятельности, но не сводимые к знаниям, умениям и навыкам [Теплов, 1983]. Биологический фактор остался как детерминирующий задатки, а собственно способности развиваются в процессе деятельности. Такое общепсихологическое понимание способностей было положено в основу многочисленных исследований специальных способностей, обеспечивающих успешное выполнение конкретных видов деятельности. Так, в советской психологии появились педагогические способности, трактуемые как индивидуально-психологические свойства человека, обеспечивающие успешное выполнение педагогической деятельности.

Этот подход использовался в хорошо известных исследованиях. В частности, были выполнены работы, в которых была представлена структура педагогических способностей и выявлены отдельные педагогические способности (Ф. Н. Гोनоболлин, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина и др.).

В исследовании Ф. Н. Гоноболлина, к примеру, был выявлен комплекс качеств личности, которые составляют педагогические способности:

- способность делать учебный материал доступным учащимся;
- понимание учителем ученика;
- творчество в работе;
- педагогическое волевое влияние на детей;
- способность организовать детский коллектив;
- интерес к детям;
- содержательность и яркость, образность и убедительность речи;
- педагогический такт;
- способность связывать учебный материал с жизнью;
- наблюдательность по отношению к детям;
- педагогическая требовательность [Способности и интересы ... , 1962, с. 237].

Дополнительно выделяются сопутствующие свойства личности, которые также важны в работе педагога: организованность, трудоспособность, любознательность, самообладание, активность, настойчивость, сосредоточенность и распределяемость внимания [Способности и интересы, 1962].

К. К. Платонов, комментировавший структуру педагогических способностей, предложенную Ф. Н. Гоноболлиным, отмечал «слабость подобных перечислений, весьма далеких от структурного понимания и личности и самих изучаемых способностей» [Платонов, 1972, с. 182].

Такого рода исследований было осуществлено довольно много. Поскольку настоящая статья не является обзором проведенных исследований по данной тематике, не будем здесь приводить многочисленные варианты перечня педагогических способностей, выделенных разными авторами. К. К. Платонов отмечал, что из всех работ по изучению педагогических способностей (как и из всех работ по изучению вообще любых способностей) выделяется исследование Н. В. Кузьминой [Кузьмина, 1967]. Среди его достоинств Платонов, в частности, отмечал соотнесенность исследования педагогических способностей с деятельностью учителя. По Н. В. Кузьминой, структура способностей отражает структуру деятельности педагога. В соответствии с этим тезисом в структуре педагогических способностей выделяются конструктивные, организаторские и коммуникативные способности. Для педагогической деятельности важны также гностические способности и определенные личностные качества.

В ряде исследований подчеркивается, что для педагога важен педагогический такт (И. В. Страхов, Д. Г. Левитес и мн. др.).

В последующие годы было проведено значительное число психологических исследований, посвященных изучению педагогических способностей.

Широко известны исследования, посвященные психологии труда учителя (А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. Д. Левитов, В. А. Крутецкий и мн. др.), были выявлены профессионально значимые и профессионально обусловленные качества педагога.

В ставшей классической работе А. К. Марковой [Маркова, 1983] была предложена целостная модель труда учителя, охватывающая все его стороны: процесс и результат труда, его эффективность и неэффективность, специфику труда в разных условиях. Педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность – три основные стороны труда учителя. Личность учителя является стержневым фактором его труда, определяющим профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении. Таким образом, обученность (и обучаемость), воспитанность (и воспитуемость) школьников составляют еще две стороны труда учителя.

В работе Л. М. Митиной [Митина, 2004] рассматриваются психологические основы труда учителя, предложены авторская концепция и технология профессионального развития педагога. Несомненным достоинством этого подхода является то, что автором разработаны и предложены (на основе выявления механизмов творческой самореализации учителя) теория и методика развития учителей. Обратим внимание, что автором разработаны программы тренингов личностного и профессионального развития, ориентированные, в частности, на формирование необходимых качеств у студентов, то есть будущих учителей.

В целом ряде работ были исследованы индивидуальные стили педагогической деятельности.

Признавая существенный вклад названных (и не названных в статье) авторов, работы которых посвящены психологии деятельности учителя, констатируем, что подавляющее большинство авторов предпочитают сегодня не использовать понятие «педагогические способности». Внимательный читатель вспомнит, что в статье отмечалась аналогичная картина, характерная для зарубежной психологии, когда проблема педагогических способностей «растворяется» в более широком кон-

тексте и, по сути, перестает быть рабочим понятием.

Даже одна из старейших российских психологов Н. В. Кузьмина, принадлежащая числу пионеров исследования педагогических способностей (кстати, одна из очень немногих, кто сохраняет приверженность идее изучения педагогических способностей), в более поздних работах предпочитает говорить о личности учителя и мастера производственного обучения [Кузьмина, 1990].

Можно сказать, что исследование педагогических способностей столкнулось с известными сложностями. Несколько забегаая вперед, скажем, что, на наш взгляд, корни этих сложностей можно увидеть в кризисе теории способностей в современной психологии. На этом становимся чуть ниже, а пока обратим внимание на анализ ситуации, осуществленный еще в 1972 г. К. К. Платоновым. Проблема формирования педагогических способностей в отечественной психологии по-прежнему актуальна, но сталкивается с известными трудностями. Прекрасно это выразил К. К. Платонов, комментируя известное высказывание В. А. Сухомлинского, согласно которому «научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам», а в структуре качеств личности самого Сухомлинского, по мнению Платонова, «эта способность занимала ведущее место» [Платонов, 1972, с. 186]. К. К. Платонов отмечал, что «концепция полной воспитуемости педагогических способностей, как уже хорошо осознано, на практике привела к серьезным ошибкам при наборах в педагогические институты. Абитуриенты более оценивались (да и до сих пор часто оцениваются) с точки зрения их подготовленности по предметам, выделенным для экзаменов, а не с позиций оценки их педагогических способностей и даже педагогических интересов, не говоря уже о педагогическом такте. Тезис «все это можно развить» практически часто приводит либо к бегству выпускников с педагогической работы, либо к выпуску «горе-педагогов» [Платонов, 1972, с. 185-186].

Оставим пока на время исследования способностей в психологии и обратимся к вопросу о педагогических следствиях из научно-психологических исследований. В известном смысле в психологии педагогических способностей возникла довольно сложная ситуация. С одной стороны, усилиями психологов-исследователей был определен состав педагогических способностей. Правомерность вхождения в структуру способностей тех или иных компонен-

тов практически никем не оспаривалась, ибо было очевидно, что наличие таких качеств у человека способствует успешности педагогической деятельности. Очевидно также, что отдельные компоненты, входящие в структуру педагогических способностей, можно вполне успешно развивать, тренировать. Это было справедливо и для ранних моделей, где компоненты структуры подбирались интуитивно, и для более продвинутых, основанных на углубленном психологическом анализе деятельности. Но задача, представлявшаяся изначально простой и решаемой, стала обрастать сложностями.

Главная ее сложность состояла в том, что, даже добившись значительных позитивных изменений в характеристиках отдельных составляющих, педагоги приходили к выводу: общая задача формирования педагогических способностей как целого не дает существенного результата.

Понятно, что, если задача легко не решается, пытаются осуществить другой подход. Смысл его практически очевиден: раз не удастся сформировать, значит, нужно отбирать людей, которые уже имеют достаточно высокий уровень отдельных педагогических способностей. Собственно, это тот путь, который имел в виду в вышеприведенной цитате классик советской психологии К. К. Платонов. Эта стратегическая линия получила развитие в отечественной психологии и педагогической практике в последние годы. В результате формирование способностей отошло на второй план. Заметим, что это касалось не только педагогических способностей, а стало, скорее, общей стратегией. Правительственные решения о важности развития способностей и одаренности, поддержки одаренных детей и школьников реализовались стратегически именно таким образом: происходил преимущественно отбор наиболее способных (по каким-либо критериям, чаще в связи с успешным участием в конкурсах или олимпиадах) и их последующее педагогическое сопровождение.

Если вернуться к проблеме собственно педагогических способностей, необходимо отметить, что она в настоящее время некоторым образом «ушла в тень». Отбор в педагогические вузы, учитывая фактор педагогических способностей, осуществить не очень просто, так как профессия массовая, конкурс при поступлении не очень высок, социальный престиж профессии педагога оставляет желать лучшего. Если при традиционной системе подготовки специалиста в педагогический вуз значительная часть абитуриентов имела педагогические

интересы, то при существующей ныне организации обучения по модели бакалавриата-магистратуры число профессионально ориентированных абитуриентов снизилось.

Как нам представляется, определенным обстоятельством, внушающим оптимизм в отношении решения вопроса о формировании педагогических способностей, являются фундаментальные психологические исследования психологии способностей.

Как мы уже отмечали, теоретические разработки в области психологии способностей некоторым образом зашли в тупик. По счастью, в последнее время ситуация в корне перевернулась, в результате чего мы можем констатировать, что в отечественной психологии появилась полноценная теория способностей и одаренности В. Д. Шадрикова.

В. Д. Шадриков в своих исследованиях реализует оригинальный подход, сформировавшийся на основе лучших традиций отечественной науки, заложенных в трудах Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломова, П. К. Анохина и др. Отметим, что развиваемая автором теория разработана в русле системогенетического подхода. Системогенетический подход первоначально был создан в работах П. К. Анохина, обоснован на материале эмбриологии и физиологии. П. К. Анохин пришел к выводу, что системогенез является одной из общих закономерностей эволюционного процесса. Учение о системогенезе было разработано Анохиным и послужило основой для общей теории функциональных систем [Анохин, 1978].

Системогенетический подход сейчас широко используется в психологии. Распространение идей системогенеза на сферу психологии принадлежит В. Д. Шадрикову, которым первоначально на материале производственного обучения, а затем в масштабах психологии труда был рассмотрен и проанализирован процесс формирования систем. В целом системогенетический анализ предполагает определение компонентного состава системы, установление функциональных взаимосвязей между компонентами и прослеживание развития отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели.

В психологии труда и инженерной психологии вопросы системогенеза профессиональной деятельности наиболее детально проработаны В. Д. Шадриковым, ныне идеи системогенеза в психологии получили широчайшее распространение: учебная и трудовая деятельность, общение, развитие познавательных способностей давно и

успешно исследуются в рамках системогенетического подхода [Шадриков, 1982].

В новой работе В. Д. Шадрикова идеи системогенетического подхода распространены на сферу способностей и одаренности человека, что означает появление новой теории способностей и одаренности [Шадриков, 2019]. Если мы вспомним, что предшественники автора не претендовали на создание теории способностей, можно говорить о появлении первой полноценной теории способностей и одаренности.

Предложенная автором трактовка способностей позволяет получить четкий ответ на «вечный» принципиальный вопрос: являются ли способности обусловленными природными факторами или они благоприобретены в процессе жизни человека? Согласно теории В. Д. Шадрикова, способности предопределены в той мере, в которой природа определяет функциональные физиологические системы, свойством которых являются способности, и они являются благоприобретенными, когда мы их рассматриваем с позиции интеллектуальных операций и мотивационных качеств субъекта деятельности и личности. Автор подчеркивает, что в процессе жизнедеятельности обе составляющие способностей выступают в единстве, развиваясь гетерохронно и неравномерно. Способности, по В. Д. Шадрикову, имеют двойную детерминацию: и природную, и личностно-деятельностную.

Отсюда следуют важнейшие выводы, которые необходимо использовать в педагогическом процессе, так как они определяют теоретическую основу процесса развития способностей, открывают перспективный взгляд на проблему одаренности и ее развития.

Как следует из работы автора, основной путь развития способностей и интеллекта – это освоение интеллектуальных операций. В работе убедительно показано, что любая способность адекватно теоретически описывается психологической функциональной системой, изоморфной психологической функциональной системе деятельности. Это позволяет ответить на ряд принципиальных вопросов психологии одаренности.

Автор подчеркивает, что дальнейшее понимание одаренности зависит от ответов на три вопроса: что понимать под способностями, что стоит за понятием «сочетание» (иными словами, как способности интегрируются в одаренность, как происходит эта интеграция), что является системообразующим фактором? Дать ответы на поставлен-

ные вопросы можно только с позиций системогенеза одаренности.

В. Д. Шадриков приходит к выводу, что одаренность можно рассматривать как системное взаимодействие отдельных способностей, направленное на получение желательного результата. Результат деятельности выступает системообразующим фактором, обеспечивающим взаимодействие способностей и интеграцию их в *качественное новообразование – одаренность*: «Одаренность есть системное взаимодействие способностей, направленное на получение желательного результата, выступающее как качественное новообразование субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности» [Шадриков, 2019, с. 211].

Автор по-новому формулирует теорию одаренности. Будучи производной от способностей, одаренность, согласно его мнению, также будет иметь три измерения: природное (генетически обусловленное), субъектно-деятельностное и личностное. Таким образом, по В. Д. Шадрикову, разрешается психофизиологическая проблема и на уровне одаренности. Каждый человек в разной мере одарен по отношению к конкретным видам деятельности. Но природная одаренность является предпосылкой, природной основой развития субъектно-деятельностной и личностной одаренности.

Обращаем внимание читателя, что такое понимание одаренности имеет огромное методологическое и педагогическое значение, обосновывает пути развития одаренности и пути ее диагностики. Перед педагогикой, вооруженной психологической теорией В. Д. Шадрикова, открываются новые перспективы, связанные с формированием одаренности.

Можно согласиться с автором монографии в следующем:

- изложенные представления о структуре способностей и одаренности вносят существенный вклад в понимание их сущности;
- открывают перспективы дальнейшего изучения и развития способностей и формирования одаренности;
- показывают ограниченность современных процедур тестирования и намечают пути их развития [Шадриков, 2019].

Сформулированные В. Д. Шадриковым психологические теории способностей и одаренности представляются удобной методологической платформой для решения важного вопроса об исследовании и формировании педагогической одарен-

ности, который в последние годы представляется чрезвычайно актуальным.

За неимением пространства в рамках настоящей статьи для изложения результатов исследований по проблеме одаренности обратимся к вопросу о стратегии формирования педагогической одаренности.

Как можно было видеть, одаренность представляет собой уровневое образование. Не будем в данном случае вдаваться в анализ компонентного состава педагогической одаренности, остановимся лишь на обсуждении стратегии ее формирования.

Традиции естественной науки подсказывают, что путь предопределен: от простого – к сложному, от низшего – к высшему. Психология, наследовавшая естественным наукам, также полагает этот путь единственно верным. Однако есть некоторые основания, которые заставляют усомниться, что прямой и очевидный путь и есть необходимый в данном случае.

Обратимся к некоторым примерам из естественной науки, имеющей самое непосредственное отношение к психологии, – той части физиологии, которая ориентирована на изучение интегративной деятельности мозга. Имеются в виду исследования Чарлза Шеррингтона и А. А. Ухтомского.

Предоставим слово А. А. Ухтомскому: «Конец прошлого столетия и начало текущего выдвинули с величайшей пользой ряд предварительных пробных синтезов деятельности нервного прибора в целом. Что сделал Шеррингтон, по сравнению с нашим учителем? Он попробовал зайти вперед и посмотреть на интегральную картину нервной деятельности сверху вниз, уловить закономерности в целом. Прежняя чисто аналитическая работа с медленным восхождением снизу грозила затянуться бесконечно по мере нахождения все новых средств разложения, новых сомнений, новых затруднений для движения вперед. Попробуем зайти сразу вперед и посмотреть с горы вниз, что будет видно с общего горизонта! И вы знаете, что дал нам на этом пути пробного рабочего синтеза Шеррингтон. Прежде всего, – совсем новые пути и задания для анализа!» [Ухтомский, 2000, с. 1-35].

Мы видим отчетливо обратную стратегию: по Ухтомскому, целесообразно двигаться «сверху» вниз.

В другом месте, как отмечает Л. В. Соколова, А. А. Ухтомский пишет: «Не из частных строится целое, но из целого выкристаллизуется частное» [Соколова, 2010, с. 97].

Приведем другой пример, относящийся к творчеству известного советского психолога А. Н. Леонтьева. Обратим внимание, что здесь речь идет именно о психологии. Воспользуемся фрагментом из книги Е. Е. Соколовой. По ее мнению, представляют интерес слова А. Н. Леонтьева, «произнесенные им однажды в рамках «домашней дискуссии», которая не предназначалась в свое время для печати и была опубликована лишь спустя годы: «Если составить систему единиц, понять ее иерархически – от деятельности, к операциям, функциям, то движение, формирование, развитие идет сверху вниз: от высших образований – к физиологии. Невозможно движение восхождения от мозга к неким процессикам, от процессиков к более сложным образованиям и, наконец, к сложению жизни. Нет, от жизни к мозгу, а никогда – от мозга к жизни, если говорить обобщенно... Точная схема – только однонаправленное движение. Нет, оно двухнаправленное, но центральным, главным является движение сверху... Этот тезис и есть реализация мысли о включенности всей психической жизни в социальную, то есть, иначе говоря, мысль о том, что ... инфраструктура не существует вне суперструктуры. (Термины все условные)» [Соколова, 1994, с. 336].

Здесь мы видим ту же картину: в качестве стратегии предлагается идти от верхнего уровня.

Если мы вернемся к педагогической одаренности, которая нас интересует, в первую очередь, то возникает такая перспектива: начинать формирование необходимо именно с высшего, то есть в нашем случае – с личностного уровня одаренности.

Прежде чем представить эскизный набросок стратегии предстоящих действий, направленных на формирование педагогической одаренности, приведем слова создателя теории одаренности в психологии В. Д. Шадрикова: «Мы с коллегами пробовали изучать качества человека, которые позволяют ему высокоэффективно трудиться в различных сферах и, как правило, обращались к различного рода способностям. Но, мне представляется, что, с одной стороны, сами способности должны включать в себя мотивацию и нравственные качества, а с другой, мы не можем ограничить понятие педагогической одаренности, адресуясь только к когнитивным качествам человека. Педагогическая одаренность, как и способности, имеет индивидуальную меру выраженности.

Я бы выделил два качества, которые особо отличают педагогическую одаренность от других видов одаренности. Во-первых, это вера в учени-

ка, который превращается в реальный центр любви, понимания и служения для учителя. Вера в ученика – это абсолютная уверенность учителя в том, что его подопечный может достичь вершин в образовании. Все неудачи в учебно-воспитательном процессе учитель должен адресовать к себе и не искать в ученике (его способностях, характере, низкой мотивации) объективных причин неуспеха. Безусловно, этого может достичь не каждый наставник. Важная веха на пути к вере – знание ученика, многогранное и исчерпывающее.

Во-вторых, это вера ученика в учителя, основанная на его действиях, поведении, отношении, которое позволяет появиться этому святому чувству. Задача учителя заключается в создании условий для развития ученика» [Шадриков, 2018].

Итак, можно видеть, что, по В. Д. Шадрикову, основа педагогической одаренности на высшем личностном уровне заключается в вере учителя в ученика, основанием которой, в свою очередь, является любовь к детям. «Любовь к детям» на страницах нашей статье уже появлялась. Напомним, именно про нее говорил выдающийся педагог В. А. Сухомлинский, что «ни в каком учебном заведении» научиться любви к детям нельзя.

Великий педагог абсолютно прав – научиться любви нельзя. В этом с ним солидарны составители Федерального государственного образовательного стандарта (всех поколений и модернизаций) – в нем перечислены все и всяческие компетенции, среди них любви, конечно, нет. Может, составители не слышали про Первое послание коринфянам? Там, где в главе 13 сказано: «...если... знаю все тайны, и имею всякое познание и всю веру, так что могу и горы переставлять, а не имею любви, – то я ничто».

Любви научить нельзя – опыт человечества подсказывает: так не бывает, хотя известная поговорка и гласит, что «стерпится – слюбится», это не тот путь. Так можно сформировать навык, привычку, но не любовь. Так не бывает.

«Не бывает, вы говорите? ... Это верно. Но мы попробуем» [Булгаков, 1993, с. 287].

Не бывает... Но... любовь к детям можно попробовать *пробудить*.

Путь к этому не простой, но, представляется, осуществимый. Для этого требуется значительная работа, направленная на изменение личности студента – будущего педагога.

В качестве основы для решения стоящей перед нами задачи формирования педагогической одаренности может быть использована технология,

разработанная в свое время для развития интеллектуального потенциала личности. Программа включает в себя несколько модулей, которые в рамках настоящего текста могут быть представлены лишь схематично и в самом общем виде (подробнее см. [Мазилев, 2018]).

Эта программа может использоваться при работе с разными контингентами: со старшеклассниками, студентами, взрослыми. Необходимо подчеркнуть, что представленные модули – это не только работа с определенным содержанием, но и программа, имеющая психотехническую направленность, она создает у субъекта чувство успеха, обеспечивает интерес к изучаемому, формирует устойчивую мотивацию, обеспечивает запуск саморазвития и распространения на новые сферы. Для нас, в первую очередь, важно, что реализация программы обеспечивает значимый рост самоуважения и веры в себя, в свои возможности.

Это совершенно необходимая пропедевтика, направленная на создание базиса для формирования педагогической одаренности. В условиях современного педагогического университета задача вполне решаемая в рамках факультативных занятий. Это не требует много времени, так как основной механизм – саморазвитие, процесс которого необходимо запустить, а реализуется он внеаудиторно.

Стратегически психотехники направлены на то, чтобы

- «запустить» механизм саморазвития, самообучения личности;
- будучи запущенным, психотехники обеспечивают самоподдерживающееся развитие;
- используемые психотехнологии обеспечивают расширение сферы развития и перенос на более широкие (по сравнению с начальными этапами) области и сферы жизни (например, на профессиональную, на общение).

В целом модель включает в себя следующие модули:

- *Язык*. Модуль направлен на осознание человеком латентного знания. Выход из модуля завершается формированием интереса к языкам и культурам. Дальнейшее направление развития связано с овладением иностранными языками, устойчивым интересом к изучению истории народов и культур. Важно, что удивительный прогресс, который достигается легко и быстро, демонстрирует студенту возможности значительных личностных изменений.

– *Память* рассматривается как фундамент психической жизни человека, основа познава-

тельной деятельности. Модуль направлен на ознакомление с психологическими закономерностями запоминания и воспроизведения, на овладение технологией, ориентированной на эффективное запоминание на основе активной работы с материалом. Главное назначение технологии состоит в том, что она делает память управляемой. Память начинает работать в режиме смыслового запоминания, при запоминании происходит смысловая обработка запоминаемого, используются факторы, повышающие эффективность непроизвольного запоминания. Смысл используемой технологии состоит в том, что навык логической обработки текста автоматизируется и не требует более контроля сознания. Эффективность запоминания многократно повышается.

– *Понимание* рассматривается как важнейший процесс в структуре познания. При освоении данного модуля происходит знакомство обучаемых с закономерностями и механизмами понимания. Особое внимание, естественно, уделяется обучению приемам достижения понимания, предполагающим обязательный выход на структуры опыта субъекта. Обучение этим приемам происходит достаточно легко, так как в значительной степени подготовлено результатами предыдущего модуля, когда субъект научается достаточно хорошо осознавать структуры своих знаний. Понимание рассматривается также как необходимая составляющая осмысления бытия, работа на этом модуле выводит субъекта на понимание предельных смыслов, осознание терминальных ценностей и смысла жизни.

– *Мышление и творчество*. Данный модуль предполагает ознакомление обучаемых с закономерностями мышления и решения мыслительных задач. Поскольку самой существенной трудностью в творческом процессе является преодоление заблуждения, корректировка структур субъективного опыта, то при обучении творчеству акцент должен быть сделан именно на этом. Перспективы выхода за пределы данного модуля – применение нестандартного и творческого мышления в профессиональной сфере и общении.

– *Личность*. Последний модуль посвящен развитию личности, ее основных подструктур. Главная задача этого модуля – организовать эффективное взаимодействие подструктур личности, способствовать процессу индивидуализации.

Последовательная реализация модулей программы выступает моделью при организации неформального, психологически обоснованного образования. В случае формирования педагогиче-

ской одаренности необходима «педагогическая поддержка». К сожалению, в рамках настоящего текста в силу ограниченности его объема нет возможности описать конкретные блоки этой поддержки, поэтому приведем лишь самые существенные моменты.

Реализация модулей вышеозначенной программы позволяет создать у студента высокую самооценку, уверенность в себе. В учебной деятельности исчезают трудности благодаря изменению характеристик памяти и мышления, студент становится максимально успешным, обретает интеллектуальные интересы, постоянно расширяющие его умственные горизонты.

Это создает основу для формирования педагогической одаренности. В статье остановимся коротко лишь на верхнем, личностном уровне. Главная задача – создать у человека духовную составляющую педагогической одаренности.

У студентов необходимо сформировать представления о миссии педагогической деятельности. Они должны понять, усвоить и принять, что педагог, учитель – это не просто профессия, а выполнение миссии, «вечный» смысл который состоит в приобщении детей к культуре. Учитель вводит ребенка в культуру и помогает ее осваивать. Для принятия миссии полезно использовать опыт «посвященных», великих учителей, гуманистов. Возможно использование метафоры О. Э. Мандельштама как движение по «лестнице Иакова». Здесь полезно вспомнить тексты о великих учителях (например, Я. Корчаке, А. С. Макаренко, упомянутом уже в нашей статье В. А. Сухомлинском др.). Студент должен понять и принять, что нести знание – это не просто работа, а деятельность, благодаря которой существует и прогрессирует человечество, что это одна из самых значимых ценностей.

У студентов необходимо сформировать представление (с опорой на данные психологии), что возможности человека в плане обучения велики, и они значительно больше, чем принято думать. В результате формируется убеждение, что ребенка можно эффективно обучать, для этого есть все основания, если опираться на психологические закономерности.

Вера в свои возможности и высокая самооценка вкупе с познавательной мотивацией у студента уже сформирована в результате овладения базовой программой развития интеллектуального потенциала личности. На этом этапе необходимо педагогическое «профилирование» за счет создания ситуаций успеха в собственной педагогической

практике. Как педагогическая «поддержка» используются ситуации из опыта успешных педагогов.

Осуществление такого профилирования позволяет перейти к формированию у педагога веры в ученика и его возможности. Для этого очень рекомендуется не только использование содержания учебных предметов, но и сначала демонстрация приемов эффективного умственного труда, а затем и обучение этим приемам. Это и повышает познавательные интересы детей и способствует возникновению чувства успеха, необходимого для эффективной умственной деятельности. Демонстрация таких приемов, убеждающих ребенка в возможности изменить свои познавательные и регулятивные характеристики, делает педагога примером для подражания. В идеале возможно приобщение ребенка сначала к отдельным элементам, а затем и к программам саморазвития, описанным выше. Умение видеть в работе ребенка ростки нового, стремление замечать, поддерживать его успехи создает основу для усиления позитивного восприятия ребенка в целом. На этом фундаменте, вполне возможно, изначально позитивное восприятие личности ребенка, принятие личности обучаемого постепенно будет перерастать в то, что педагоги разных времен называли любовью к детям. Механизмы межличностной аттракции и аффилиации работают надежно, если учитываются их закономерности. Во всяком случае, в этом видится единственный реальный путь – принятие и сопереживание в сочетании с умением видеть достоинства ребенка перерастают в более глубокую привязанность.

Конечно, параллельно может проходить формирование составляющих других уровней педагогической одаренности, но обсуждение подходов, стратегий их формирования, технологий представляет собой задачу отдельной статьи.

Библиографический список

1. Анохин П. К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональных систем. Москва: Наука, 1978. 400 с.
2. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. Москва: Зеркало, 1993. 400 с.
3. Журавлев А. Л. Психология способностей и одаренности: важные результаты в исследовании вечных проблем / А. Л. Журавлев, В. А. Мазилев // Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва: Институт психологии РАН, 2019. С. 9-17.
4. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Ленинград: ЛГУ, 1967. 183 с.

5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. 119 с.

6. Мазилев В. А. Инновации в современном образовании: психология vs педагогика // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 8-22.

7. Мазилев В. А. Психология способностей: перемены ракурсов / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // Человеческий фактор: Социальный психолог. Выпуск 1 (39). 2020. С. 88-95.

8. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение, 1993, 192 с.

9. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва: Академия, 2004. 320 с.

10. Платонов К. К. Проблемы способностей. Москва: Наука, 1972. 312 с.

11. Плутарх Сочинения. Москва: Художественная литература, 1983. 703 с.

12. Способности и интересы. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 307 с.

13. Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии. Москва: Наука, 1994. 395 с.

14. Соколова Л. В. А. А. Ухтомский и комплексная наука о человеке. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2010. 316 с.

15. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Избранные труды: в 2-х тт. Москва: Педагогика, 1985. Т. 1. С. 15-41.

16. Ухтомский А. А. Доминанта души. Из гуманитарного наследия. Рыбинск: Рыбинское подворье, 2000. 608 с.

17. Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / под общ. ред. А. И. Пискунова. Москва: ТЦ Сфера, 2006. 512 с.

18. Шадриков В. Д. Интервью с В. Д. Шадриковым // За педагогические кадры. 2018. № 1.

19. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва: Институт психологии РАН, 2019. 286 с.

20. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1982. 185 с.

Reference list

1. Anohin P. K. Izbrannye trudy: Filosofskie aspekty teorii funkcional'nyh sistem = Selected works: Philosophical aspects of the theory of functional systems. Moskva: Nauka, 1978. 400 s.
2. Bulgakov M. A. Master i Margarita = Master and Margarita. Moskva: Zerkalo, 1993. 400 s.
3. Zhuravlev A. L. Psihologija sposobnostej i odarenosti: vazhnye rezul'taty v issledovanii vechnyh problem = Psychology of ability and giftedness: important results in the study of eternal problems / A. L. Zhuravlev, V. A. Mazilov // Shadrikov V. D. Sposobnosti i odarenost' cheloveka. Moskva: Institut psihologii RAN, 2019. S. 9-17.

4. Kuz'mina N. V. Oчерki psihologii truda uchitelja = Essays on the psychology of teacher's work. Leningrad : LGU, 1967. 183 s.
5. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija = Professional personality of teacher and master of industrial training. Moskva : Vyssh. shk., 1990. 119 s.
6. Mazilov V. A. Innovacii v sovremennom obrazovanii: psihologija vs pedagogika = Innovations in modern education: psychology vs pedagogy // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 1. S. 8-22.
7. Mazilov V. A. Psihologija sposobnostej: peremeny rakursov = Psychology of abilities: changing angles / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko // Chelovecheskij faktor: Social'nyj psiholog. Vypusk 1 (39). 2020. S. 88-95.
8. Markova A. K. Psihologija truda uchitelja = Psychology of teacher's work. Moskva : Prosveshhenie, 1993. 192 s.
9. Mitina L. M. Psihologija truda i professional'nogo razvitija uchitelja = Psychology of teacher's work and professional development. Moskva : Akademija, 2004. 320 s.
10. Platonov K. K. Problemy sposobnostej = Ability problems. Moskva : Nauka, 1972. 312 s.
11. Plutarh Sochinenija = Plutarch Writings. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1983. 703 s.
12. Sposobnosti i interesy = Abilities and interests. Moskva : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1962. 307 s.
13. Sokolova E. E. Trinadcat' dialogov o psihologii = Thirteen dialogues on psychology. Moskva : Nauka, 1994. 395 s.
14. Sokolova L. V. A. A. Uhtomskij i kompleksnaja nauka o cheloveke = A. A. Ukhtomsky and comprehensive science of man. Sankt-Peterburg : SPbGU, 2010. 316 s.
15. Teplov B. M. Sposobnosti i odarennost' = Ability and giftedness // Izbrannye trudy : v 2-h tt. Moskva : Pedagogika, 1985. T. 1. S. 15-41.
16. Uhtomskij A. A. Dominanta dushi. Iz gumanitarnogo nasledija = The dominant of the soul. From humanitarian heritage. Rybinsk : Rybinskoe podvor'e, 2000. 608 s.
17. Hrestomatija po istorii pedagogiki : v 3 t. T. 1. Antichnost'. Srednevekov'e = Textbook on the history of pedagogy: in 3 volumes. V. 1. Antiquity. Middle Ages / pod obshh. red. A. I. Piskunova. Moskva : TC Sfera, 2006. 512 s.
18. Shadrikov V. D. Interv'ju s V. D. Shadrikovym = Interview with V. D. Shadrikov // Za pedagogicheskie kadry. 2018. № 1.
19. Shadrikov V. D. Sposobnosti i odarennost' cheloveka = Human abilities and giftedness. Moskva : Institut psihologii RAN, 2019. 286 s.
20. Shadrikov, V. D. Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti = Problems of professional activity systemogenesis. Moskva : Nauka, 1982. 185 s.