

ДИТЯЧА ОБДАРОВАНІСТЬ І САМОІДЕНТИФІКАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

В статье раскрывается педагогическое содержание категории «детская одаренность», аргументируется зависимость развития детской одаренности от уровня самоидентификации личности. Показаны возможности проявления детской одаренности на уровне «объекта», «субъекта» и «автора». Обосновывается важность становления «авторской личности» как условия развития одаренности в педагогическом процессе.

Ключевые слова: одаренность, педагогика детской одаренности, самоидентификация личности, объект, предмет, «авторская личность», педагогическая система.

The article reveals a pedagogical category content of “children’s genius”. Children’s genius development depends on person’s self-identification level. It is presented capability of manifestation of children’s genius at “the object level”, “the subject level” and “the author level”. Formation of “the authorial persona” is a condition of genius development at the pedagogical process.

Key words: genius, pedagogy of children’s genius, person’s self-identification, object, subject, “the authorial persona”, pedagogical system.

Проблема дитячої обдарованості традиційно знаходиться в центрі досліджень низки наукових шкіл. Враховуючи міждисциплінарний характер даного феномену, варто визнати, що саме в системі педагогічних знань дитяча обдарованість розкривається найбільш повно та набуває умов для свого становлення. Цим пояснюється необхідність вивчення дитячої обдарованості в теоретико-педагогічному аспекті. На розвиток дитячої обдарованості відчутно впливає процес самоідентифікації особистості. Від того, як дитина усвідомлює себе, залежить повнота проявлення її власних обдарувань. Тому, спеціального розгляду потребує питання впливу педагогічної системи на становлення самоідентичності дитини.

Мета статті – розкрити педагогічний зміст категорії «дитяча обдарованість», проаналізувати можливості розвитку дитячої обдарованості на різних рівнях самоідентифікації особистості, обґрунтувати ефективність педагогічних систем різної концептуальної зорієнтованості у вирішенні проблем розвитку дитячої обдарованості.

Більшість теоретичних і методичних праць присвячені різним аспектам актуальної обдарованості, для проявлення якої вже склалися необхідні умови в різних сферах життєдіяльності дитини. Однак дитяча обдарованість – це передусім потенціали обдарованості, аніж актуалізовані можливості дитини. З цієї причини більшість обдарованих ді-

тей залишаються в групі посередніх, нездібних, безталанних. Враховуючи той факт, що найбільш продуктивними в розвитку потенціалів обдарованості виступають самопроцеси, важливим є напрацювання знань про їх психолого-педагогічний супровід. Наразі малодослідженим залишається вплив самоідентифікації особистості на становлення дитячої обдарованості в освітньому процесі. Спеціального вивчення також потребує методологія проектування педагогічних систем, які здатні забезпечити високу ефективність розвитку обдарованості як учня, так і вчителя.

Феномен дитячої обдарованості носить міждисциплінарний характер, а тому вивчається різними науками про людину. Хоча цей феномен проявляє себе через нервово-психічні, соціально-комунікативні функції, однак саме в теорії педагогіки і педагогічній реальності дитяча обдарованість розкривається більш повно і набуває умов для свого становлення. У динаміці інших сфер життя індивіда потенціали обдарованості часто залишаються прихованими, розмитими, розчиненими у взаємодії, неприйнятими або недооціненими. У педагогічній реальності, що твориться спільно учителем і учнями, потенційна обдарованість доводить реальність свого існування, дитина отримує можливості для демонстрації іманентних потенціалів особистості.

Російські науковці В. А. Дмитрієнко і А. В. Кулемзіна ставлять питання про те, чи існує дитяча обдарованість як науково-педагогічна реальність, чи не зводиться сутність дитячої обдарованості лише до різних психологічних реальностей, які проявляють себе незалежно від педагогічної системи, чи може дитяча обдарованість бути об'єктом педагогічної науки [4]. На їхню думку, педагогіка дитячої обдарованості повинна стати тією базовою наукою, яка може об'єднати в один клас науки, що досліджують обдарованість у різних її аспектах. У проблемному полі педагогіки дитячої обдарованості уможливується не лише врахування психологічних особливостей становлення обдарованості, але й вивчення закономірностей протікання педагогічного процесу для обдарованих дітей, обґрунтування принципів, змісту та методів організації педагогічного процесу для розвитку обдарувань кожної дитини [4]. Саме в педагогічних системах дитяча обдарованість отримує можливості для свого становлення завдяки особистісно перетворювальним ресурсам педагогічної задачі, педагогічної взаємодії, педагогічного методу. Серед різних наук про обдарованість лише педагогіка органічно поєднує та цілісно впливає одразу на всі сфери самореалізації особистості (на відміну від психологічної науки, яка зосередилась, переважно, на перших двох).

Педагогічний зміст поняття дитячої обдарованості проявляється також і в її потенційному характері. Ж. Брюно чітко наголошує на цьому: «Обдарованість – це приховані потенційні властивості, які відрізняються від таланту у площині їх актуалізованості» [1]. На духовності і потенційності дитячої обдарованості акцентує В. Д. Шадріков, спираючись на положення про зв'язок духовних здібностей з інтелектом і креативністю, а також можливість прояву обдарованості не лише в екстраординарних досягненнях, але й перебуванні її в латентному стані [8]. Таке розуміння обдарованості дозволяє захищати до обдарованих дітей не лише тих, які вже засвідчили високі результати, але й тих, які

ще не мають визначних досягнень (за різними оцінками їх чисельність становить 70–80 %). Отже, вивчати дитячу обдарованість варто передусім на рівні потенціальних можливостей, а не лише на рівні вже проявленої, актуальної обдарованості. Педагогічне середовище володіє найбільшими розвивальними ресурсами, коли йдеться про обдарованість, що перебуває лише на початку свого становлення.

Поняття обдарованості пов'язане з такими її характеристиками, як унікальність, неповторність, самотутність, незалежність тощо. Тому цілком природно, що останні наукові тенденції в західній психологічній науці пов'язані з інтересом до проблеми обдарованості як до проблеми вибору, самовираження особистості, особистісної ідентичності (самоідентичності). Це означає, що проблема дитячої обдарованості – це передусім проблема самотутності дитини. На ранніх етапах становлення особистості, коли ідентичність лише формується, дитині дуже легко втратити відчуття своєї унікальності. Може бути втрачена навіть і сама ідентичність.

Значимість процесу самоідентифікації особистості у розвитку дитячої обдарованості розкривається через визначення ідентичності як внутрішньої, самотвірної, динамічної організації потреб, здібностей, переконань та індивідуальної історії. Структура ідентичності розвивається шляхом прийняття все більш різноманітних рішень стосовно себе та свого життя, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, цілеспрямованості й осмисленості свого життя. Можливості для цього повинна надавати педагогічна система школи, учителя, сімейного виховання. Пояснення «стрибків» і «згасання» дитячої обдарованості та причини нестабільної продуктивності природних обдарувань людини в дитячому та дорослому віці варто шукати у проблемному полі самоідентифікації особистості.

Взаємозв'язок самоідентичності та обдарованості можна розглядати по-різному. З одного боку, процес самоідентифікації можна вважати необхідною умовою розвитку потенціалів обдарованості, з іншого – обдарованість, як природна даність, накладає специфічні риси на процес самоідентифікації, забезпечуючи тим самим унікальність та самотутність даного процесу.

Розвиток дитячої обдарованості ми розглядаємо з позицій формальної та реальної ідентичності. Формальна ідентичність якісно притаманна будь-якому об'єкту, реальна – лише емпіричним об'єктам. В освітньому середовищі школи створюються умови для утвердження формальної ідентичності, що знаходить своє вираження у підпорядкуванні особистісного саморозвитку дитини освітнім стандартам, нав'язуванні моделі «успішного учня» як майбутнього успішного професіонала тощо. У школі дитина постійно звернена до норми, формальних, уніфікованих вимог і меншою мірою замислюється над важливістю досягнення унікальності своїх потенціалів. Разом з тим характер ставлення дитини до самої себе є першоосновою для досягнення особистісної ідентичності (самоідентичності) як фундаментальної умови розвитку обдарованості. Тому забезпечення необхідних психолого-педагогічних умов для становлення реальної ідентичності учня – місія школи, якщо вона, як соціальна система, орієнтована на особистісний розвиток кожного суб'єкта освітнього процесу.

Реальна ідентичність набуває потрібної форми, згідно з онтологічним статусом людини. Проблема онтологічного статусу людини проявляється в формі питання про реальне, об'єктивне існування людини. В освітній системі закладаються передумови для становлення різних онтологічних статусів. Нами визначено ключові з них: «об'єкт», «суб'єкт», «автор». Від того, як дитина себе сприймає, розуміє та реалізує в шкільному бутті, залежить, якою мірою розкриється потенціал її обдарувань.

1. Рівень «об'єкта» (виконавський рівень)

Дитина свої обдарування проявляє в реальності, що формується дорослими (окреслюється ідеалами, нормативами та вимогами, зразками діяльності, поведінки та мислення, що виробляються дорослими). Обдарованість проявляється у швидкому освоєнні діяльності (в дитинстві – це читання, письмо, лічба), високій успішності її виконання; фіксується згідно з кількістю та якістю засвоєних зразків. Формується так званий ефект «всезнайки», «вундеркінда», «енциклопедиста». І хоча фонд знань у таких дітей може бути вражаючим, однак продукт самореалізації природних обдарувань суттєво втрачає свою внутрішню індивідуальність. Тому потенціали обдарованості частіше всього реалізуються на рівні майстерності та рідко підіймаються до рівнів винахідництва і новаторства. Про таких дітей сумно зауважують, що майбутнє вундеркіндів – в їхньому минулому.

В якості «об'єкта» дитина не володіє необхідним теоретичним і емпіричним інструментарієм повноцінно впливати на процес пізнання. Внаслідок цього дитяча обдарованість блокується привласненням характеристик, властивих особистості репродуктивно-технологічного типу.

На формування «об'єктного» характеру буття дитини безпосередньо впливають освітні цілі та педагогічні технології, які діють більше в режимі експлуатації, а не довгострокового розвитку обдарованості. Головне – довести здібності та досягнення дитини якомога раніше до максимального рівня шляхом запровадження інтенсивних та екстенсивних освітніх програм, методик розвитку здібностей, їх раннього виявлення та демонстрації. Таке середовище небезпечне для обдарованої дитини, так як особистість перебуває лише на початку свого становлення та не володіє належними захисними ресурсами протидії системним формувальним впливам. У результаті, у дитини можуть виникати невропатичні, психопатичні відхилення, які в подальшому стають причиною згасання дитячої обдарованості. Варто також зважувати на ризики, пов'язані з формуванням індивідуалістично-приспосовницькою позицією, коли дитина задовольняється своїми досягненнями в прискореному та масштабному оволодінні різноманітними знаннями, визначеними освітніми стандартами, і не заглиблюється у світ своєї індивідуальності. Однак саме на рівні індивідуальності особистості потенціали обдарованості проявляються найповніше.

На об'єктному рівні розвиток обдарованості стримується соціально бажаними моделями особистості та поведінки. Негативним наслідком цього виступає специфічна реакція на постійний стрес, викликаний вимогою відповідати соціальним нормам,

можливою є криза саморефлексії. «Закріпачення» нормою, невротичний страх перед порушенням норми, а згодом – глибока байдужість до норми і небажання слідувати їй зразкам, – все це блокує потенціали дитячої обдарованості. Творчий компонент діяльності суттєво обмежений, тому більші ресурси дитячої обдарованості так і залишаються в потенційному стані.

2. Рівень «суб'єкта» (функціональний, діяльнісний рівень)

Сучасні педагогічні погляди на обдарованість сходяться в одному – перехід з об'єктного на суб'єктний рівень є необхідною умовою розвитку дитячої обдарованості. Вважається, що на рівні «суб'єкта» відбувається найголовніше в розвитку дитини: вона зі стану пасивного споживача знань стає їх активним здобувачем, зростає пізнавальна активність, формується дослідницька позиція, оволодіння науковими методами пізнання відбувається на свідомому рівні, що у своїй сукупності становить фундаментальну основу розвитку обдарувань кожної дитини. «Суб'єкт» найчастіше сприймається як кращий стан, вища якість, продуктивна форма буття дитини в педагогічній реальності.

На суб'єктному рівні обдарованість визначається через категорії здібності, досягнення, соціальної значимості, що часто призводить до ототожнення обдарованості дитячої та дорослої. Потенціал дитячої обдарованості оцінюється через випереджувальний розвиток понятійних структур мислення, що узгоджується з логікою навчального процесу. Але мислення не вичерпується лише понятійними формами: є аргументи вважати, що саме на допонятійному рівні формуються базові мисленнєві здібності. Л. С. Виготський зазначав, що дитяча обдарованість полягає в заміщенні недоліку об'єктивних зв'язків надмірністю суб'єктивних ідей і передбачень, що завжди вирізняло геніїв [3].

У статусі суб'єкта дитина розуміє себе дослідником об'єктивної реальності. Дитяча обдарованість проявляється в здатності до напрацювання нових методів і способів діяльності в умовах пошуку рішень в проблемних ситуаціях; у висуненні нових цілей діяльності за рахунок більш глибокого оволодіння предметом, що сприяє новому баченню ситуації; як вищий результат – новаторство, винахідництво, творча особистість.

На «суб'єктному» рівні самоідентифікації спрацьовує типова методологічна орієнтація – ставлення до обдарованості, як до певної якості, що проявляє себе в задачній (проблемній) ситуації. Як наслідок, визнання більш ефективними педагогічні системи проблемного та розвивального навчання. Під їх впливом діяльність учня стає більш індивідуалізованою, відчуття різних сторін позиції іншого – більш диференційованим. Іншими словами, обдарована дитина – це успішний суб'єкт навчальної діяльності.

При всіх очевидних перевагах буття на суб'єктному рівні порівняно з об'єктним необхідно критично проаналізувати, якими можливостями для самореалізації своїх обдарувань насправді володіє дитина.

Суб'єкт – це орган розуміння людиною самої себе в *модусі пізнання* [2]. Логічно, що сучасна педагогічна наука та педагогічна практика зійшлися на тому, що найкраще суб'єктність учня реалізується в умовах навчально-дослідницького пошуку. На запитання, якою мірою людина може зреалізувати власні обдарування, виступаючи суб'єктом

діяльності, коректно можна відповісти через розуміння механізму самореалізації. Таким механізмом виступає діяльність. Але не кожний акт діяльності є самореалізацією, а тільки той, що відповідає внутрішнім тенденціям розвитку особистості. Зрозуміло, що в навчально-дослідницькій діяльності учень не завжди творить той інтелектуальний продукт, який відповідає його сутнісним силам і потребам. Навчальне дослідження не обов'язково включене в реальне життя дитини, а тому не стає своєрідним переживанням життєвих смислів. У цьому полягає одна з причин недостатності розвивального ресурсу навчальних досліджень для повноцінного прояву обдарувань дітей.

Актуалізація потенціалів обдарованості відбувається на методологічному підґрунті наукової раціональності, що задає широкі можливості для самореалізації, але й обмежує їх прагматичними виборами: між метою, засобами, результатами діяльності (переважно соціально значимої, а не особистісно значимої діяльності) та її продуктом. Визначальним стає питання про смисл досліджуваного об'єкта, його призначення для людини, наслідки його використання.

Суб'єкт функціонально обмежує себе в духовному цілому культури виключно пізнавальними процесами. Тому дослідницька діяльність, як спосіб пізнання об'єктивного світу, не позбавлена рис технократичного мислення, основними характеристиками якого є примат засобів над метою, мети над смислом і загальнолюдськими цінностями, техніки над людиною та її життям. Тип мислення («ідея, істина і метод наближення до неї – понад усе») став реальною силою, що відіграла не останню роль у виникненні глобальних проблем людства. Технократичне мислення позбавлене світоглядності та світопредставлення, яким властиве живе ставлення до дійсності. Дослідницька діяльність, в якій учень більш повно проявляє власну пізнавальну активність та розуміє себе дійовою особою, переслідує досягнення ідеї, вилученої з повноцінного життєвого контексту, та яка при всій її можливій геніальності може бути як руйнівною, так і твірною.

Обдарованість повноцінно розкривається в ситуації, яку можна описати так: «бути самим собою». Така ситуація не може виникнути, якщо учень виступає в якості суб'єкта навчальної діяльності. Причина в тому, що учень одразу включається в суб'єкт-об'єктні відносини, а тому повинен відмежовуватися від об'єкта пізнання, щоб зменшити і, навіть, позбавити пізнавальні процеси від впливу суб'єктивності. У цьому полягає принцип об'єктивності пізнання. Логічно, що особливий досвід «бути собою» залишається незатребуваним у проблемних, навчально-дослідницьких ситуаціях. Це означає, що залучення дитини до самостійного або колективного наукового пошуку не вичерпує ресурсних можливостей самоактуалізації дитячої обдарованості. Об'єкт дослідження перестає бути особистісно значимим для учня, і саме це блокує важливу складову обдарованості – духовну. З цього приводу В. П. Зінченко зазначає, що «учень – не просто суб'єкт, тобто функція учбової діяльності, а особистість, хоча і потенційна» [5]. Зрозумілою стає причина ситуації, коли в умовах навчально-дослідницької діяльності до здібних і обдарованих зараховують незначну кількість дітей, більшість же школярів становлять групу осіб з непроявленою обдарованістю. Ризики криються і в тому, що

дослідницьке мислення може бути з послабленою моральністю, оскільки для нього не існує категорії моралі та совісті. Це зумовлює важливість посилення особистісної складової пізнання та навчання.

Досвід «бути собою» також не вичерпується і психологічними ресурсами, такими як самохарактеристика, інтроспекція, оскільки погляд на самого себе в самоспостереженні є перетворенням себе на об'єкт, від якого суб'єкт повинен свідомо відгородитися. Це означає, що дитина повинна відмежуватися від самої себе, досліджуючи власний потенціал. На дистанції, що утворюється між об'єктом і суб'єктом пізнання (у даному випадку особистість дитини виступає і тим, й іншим), втрачаються «ядерні» потужності дитячої обдарованості. Тому навіть на вищих рівнях суб'єктності (дослідника, винахідника або новатора) залишаються неусвідомленими та незадіяними значні природні й особистісні потенціали. Це пов'язано з тим, що завдання пізнати самого себе, по суті, не є дослідницьким, а має екзистенціональну основу. В принципі, неможливо володіти об'єктивним знанням про себе самого.

Для того, щоб усунути абсурдність розвитку дитини в суб'єкт-об'єктній парадигмі, необхідно вийти з філософського гносеологічного простору в інший – екзистенціональний простір, інакше не уникнути ототожнення «діяльності» з «маніпуляцією». Зробити це можна за допомогою категорій «автор» і «діалог», які вносять в ситуацію предметно-діяльній взаємодії людський вимір. Обдарованість – це гуманітарний ресурс, тому для його дослідження та розвитку варто застосовувати гуманітарні методи.

3. Рівень «автора» (екзистенційний, авторський рівень)

Поняття «автор», що входить до числа базових категорій гуманітарної психології, забезпечує глибоке розуміння багатогранності й унікальності людської природи. «Обдарованість» і «автор» – категорії духовні. Лише піднявшись на духовний рівень, у людини відкривається можливість досягнути свій потенціал в усьому його багатстві. Довести правильність цієї тези можна, орієнтуючись на ціннісно-ієрархічну шкалу трьох основних сфер людської життєдіяльності – духовну, інтелектуальну та соціальну.

Так, на рівні «об'єкта» розвиток потенціалу обдарованості окреслюється соціальною сферою та розгортається в напрямку, вигідному для суспільства (дисциплінованість, відповідність суспільному ідеалу та нормі). Інтелектуальний розвиток підпорядковується соціальному ідеалу «освіченої людини». «Стандарти на обдарованість» безпосередньо пов'язані з освітніми стандартами.

На рівні «суб'єкта» розвиток потенціалу обдарованості розгортається переважно в інтелектуальній сфері. Рухаючись в просторі науки, дитина отримує більші можливості для самовираження, прояву пізнавальної активності, креативності та винахідливості. Вищим щаблем в розвитку обдарувань дитини виступає науковий світогляд і самостійність у визначенні цілей пізнання. Однак і на цьому рівні дитина ще не звертається до своїх основних, сутнісних сил (людяність, «людське в людині»). Вичерпність суб'єктного проживання особистості обумовлюється вичерпністю діяльності як функціональної системи, що рухається, розгортається до своїх завершених форм. Лише людський по-

тенціал залишається принципово незавершеним. Для повноцінної самореалізації потрібним є розширення меж саморуку до рівня духовного буття людини.

На рівні «автора» розвиток дитячої обдарованості розгортається в якісно іншій сфері – духовній. Духовна робота дитини полягає у формуванні індивідуальної системи світоглядних цінностей через діалог зі світоглядними цінностями сучасної культури. На духовному рівні дитина володіє свободою визначати не лише цілі пізнання, а й цінності всього свого буття, в чому і полягає його принципова відмінність від об'єктного та суб'єктного рівнів. Наукове поле існує як поживне середовище для утвердження власної індивідуальності. Суб'єкт рухається в просторі суспільно заданих цінностей, автор – творить свій світ, свою систему цінностей. Дослідник відкриває закони природи, автор відкриває себе у зустрічі з природними об'єктами, процесами, явищами.

Автор – індивідуальна особистість, автономний суб'єкт руху, який сам інтерпретує ті чи інші факти культури та вибудовує траєкторію свого руху. Дитина, яка розуміє себе автором, прагне створити та пред'явити свій індивідуальний, внутрішній світ. Число ступенів свободи для самореалізації потенціалу обдарованості суттєво зростає саме через те, що і шлях (траєкторія), і засоби (методи, прийоми) кожен виробляє, конструює сам. На рівні автора народжується справжня індивідуальність учня, що проявляється в процесі екзистенціального проживання та просування до власної сутності, самості творчого «Я», яке менше за все є результатом будь-якої педагогічної трансляції.

Обдарованість проявляється у поглибленому творчому пошуку, твірних цілях авторської самореалізації в культурі, спрямованій на прогрес оточуючого світу. Як результат, формується особистість екзистенціально-авторського типу.

Авторський рівень в розвитку потенціалу обдарованості є одночасно і початковим, і вищим. Дитина народжується «автором», в її бутті більше авторського, ніж дослідницького (на все є свої відповідь, пояснення та розв'язки). Навряд чи коректно вважати це творчим продуктом. Адже він, як результат народження ідеї та втілення задуму, далеко не завжди наявний в житті дитини. Проте власна, ні с ким не узгоджена, думка – завжди. З часом, долаючи етапи наївного авторства, набуваючи інтелектуальної зрілості в навчально-дослідницькому процесі, дитина поступово підіймається до рівня усвідомленої самореалізації з високим конструктивним змістом. Саме на цьому, якісно іншому рівні авторської самореалізації, проявляється ціннісно-вольовий аспект у розвитку особистісної ідентичності, що характеризується побудовою чіткої програми самовизначення та включає вибір цілей і цінностей, становлення переконань.

Зрілість авторської позиції підвищує адаптаційні можливості дитини стосовно інших освітніх середовищ, забезпечує успішне навчання в будь-якій освітній системі, що становить додатковий розвивальний ресурс для прояву обдарованості. Однак з раннім формуванням авторської позиції може бути пов'язана її психологічна неадекватність віковим нормам. Раннє формування позиції автора може заважати дитині в освоєнні різних форм репродуктивної діяльності [6].

Взаємозв'язок авторської самореалізації та обдарованості тісний і безпосередній. За своїми витокami обдарованість має авторське начало, оскільки автор не є знеособленим, йому властива особистісна унікальність, він проектує себе як особистість в тому, чим займається, і в те, як живе. Авторство, творчо оформлюючись особистістю, породжує відомих і впливових митців, філософів, письменників, вчених, суспільних діячів. Саме в якості автора потенціали обдарованості знаходять своє природне застосування та набувають соціально значимого звучання.

Таким чином, авторське самовираження забезпечує з усією необхідністю розгортання процесів самоідентифікації та актуалізації потенціалів обдарованості. Чим більш зрілим є автор, тим більш відчутно розкривається потенціал обдарованості. Якщо самоідентифікація – це необхідна передумова розвитку обдарованості, то і зворотна думка також правильна: визнання в людині потенціалу обдарованості є сильним мотиватором для самозаглиблення й авторського самовираження.

Педагогічна система – визначальний фактор розвитку дитячої обдарованості. Найбільш значимою сферою, з якою пов'язана продуктивність самореалізації особистості практично у всіх галузях людської життєдіяльності, є освіта. У процесі шкільної соціалізації здійснюється освоєння норм, правил, досвіду соціальної поведінки. Набувається також досвід творчого перетворення суспільних канонів. В освітньому процесі людина «вимірює себе» (ідентифікує) комплексними та інтегративними показниками. Саме цим пояснюється постійна увага та високі вимоги до якості педагогічних систем, які безпосередньо відповідають за становлення особистості та індивідуальності кожного учня.

1. Традиційні педагогічні системи. Класична педагогіка, що становить теоретико-методологічне підґрунтя традиційного (пояснювально-ілюстративного) навчання, відстоює позицію конкретизації ідеї всебічного та гармонійного розвитку особистості, надаючи перевагу детерміністській природі та завершеним формам.

Задана таким чином система координат співвідносить явище та процес самоідентифікації особистості дитини з процесом засвоєння змісту освіти (знаннями, уміннями та навичками) і, меншою мірою, з емоційно-ціннісним ставленням до світу як важливої складової особистісного становлення людини. У центрі уваги такого роду досліджень знаходяться навчальні програми, у тому числі методологічні та методичні їх засади, процес формування пізнавальних і ціннісних орієнтацій дитини. Процеси формування домінують над процесами становлення, саморозвитку, самореалізації. Зважаючи на всю важливість вищезазначених аспектів освітнього процесу, такий підхід виявляється малопродуктивним у забезпеченні умов розвитку дитячої обдарованості, оскільки програмні рамки і освітні стандарти обмежують та чітко скеровують процес проявлення обдарувань дитини. У традиційному, програмному навчанні, що спрямоване на оволодіння знаннями, уміннями та навичками, самоідентифікація може призвести до неадекватної самооцінки – заниженої або завищеної (як наслідок, синдром успішного або середнього учня). В обох випадках формуються життєві плани, які не відповідають

реальним життєвим можливостям людини. Через це потенціали дитячої обдарованості залишаються нерозкритими, незатребуваними, нереалізованими. Під потужним впливом зразків діяльності відбувається регресія здібностей дитини, її мислення, примітивізуються лінгвістичні конструкти, спрощуються механізми самовираження.

Важливі резерви педагогічної системи в питаннях розвитку дитячої обдарованості безпосередньо пов'язані з учителем, його власними можливостями для особистісної самореалізації. В традиційній системі позиція учителя по відношенню до науки і культури досить знеособлена, оскільки він працює в межах певної навчальної програми, створеної кимось іншим. Проте, для ефективного педагогічного супроводу самореалізації потенціалів обдарованості учня, що є процесом стихійним, динамічним, з непередбачуваними наслідками, конче важливим є надання учителю принципового права постійно створювати і модифікувати власну, особистісну програму руху всередині того чи іншого навчального предмета, педагогічної системи в цілому.

2. Педагогічні системи розвивального навчання. Ідея раннього формування у дитини власних понятійних структур мислення відкрила нові педагогічні можливості в розвитку дитячої обдарованості. Розвивальне навчання суттєво збільшує ступені свободи розумової діяльності учнів, створюючи можливості для колективного наукового пошуку, формування активності дослідницького типу, розвитку рефлексивних структур особистості. Потенціали обдарованості реалізуються, передусім, в інтелектуальній сфері. «Великий стрибок» до понятійних форм виступає головною стратегією розвитку обдарованості та досягнення освітнього ідеалу – «творча особистість», «дослідник», «новатор».

Віддаючи належне педагогічним системам когнітивної спрямованості, варто наголосити на їхній методологічній обмеженості, коли йдеться про розвиток дитячої обдарованості. На думку В. П. Зінченко, методологічна помилка пов'язана з прагненням «підтягнути» початкову школу до середньої та старшої ланки шкільної освіти шляхом раннього розвитку теоретичного мислення. У цьому дослідник вбачає певний компроміс розвивального навчання з традиційним. Раннє залучення учнів до універсальних понять звужує можливості творчого розвитку, а значить – і обдарованості. Відбувається рух до певного, спільного для всіх розуміння або до загальних для всіх способів мислення [5].

Дослідницький характер діяльності учнів зближує розвивальне навчання, за концепцією Ельконіна–Давидова, з дидактичною системою евристичного навчання А. В. Хуторського. Разом з тим евристичне навчання виходить за межі когнітивної парадигми, розширюючи можливості для не лише креативного й особистісного розвитку учня, але й траєкторії його освіти (цілей, технологій, змісту освіти) [7].

Названі педагогічні системи мають свої очевидні переваги: достатньо легко вбудовуються в логіку програмного навчання; суттєво посилюють його дослідницький, творчий характер; створюють більш ефективні умови для розвитку потенціалу обдарованості у кожної дитини порівняно з традиційним навчанням. І все ж духовний рівень розвитку дитячої обдарованості так і залишається незадіяним. Природа дитячої обдарованості не може повноцінно проявитися лише в предметному полі навчальної дисципліни, на рівні

суб'єкта навчальної діяльності. Дитяча обдарованість повноцінно розкриває себе шляхом розвитку ймовірно-різноманітних, принципово допонятійних форм мислення, через підтримку суто індивідуальних, попередньо незапланованих траєкторій авторського руху дитини в культурному просторі. Розуміння значущості допонятійного мислення дозволяє принципово по-новому поставити питання про механізми розвитку дитячої обдарованості, побудувати таку модель навчання, в якій не понятійні форми, а образні структури були б центром психічного розвитку дитини.

3. Гуманітарні педагогічні системи. Гуманітарна модель педагогічної системи реалізує авторський підхід у розвитку дитячої обдарованості, підіймає процес особистісної самореалізації дитини на духовний рівень. В якості освітнього ідеалу виступає «людина культури», «індивідуальна особистість», «авторська особистість», «авторство в культурі» як джерело обдарованості.

Упродовж ХХ ст. було запропоновано декілька фундаментальних педагогічних шкіл, які намагалися сформулювати та розв'язати завдання максимально повного вивільнення потенціалу обдарованості у кожної дитини. Найбільш відомими та значними є такі школи: Марії Монтесорі, Селестена Френе, Василя Сухомлинського, Шалви Амонашвілі, Олександра Захаренка, Милослава Балабана. Попри цивілізаційну значимість гуманістичних спрямувань, кожна авторська педагогічна система долала жорсткий супротив соціальної системи: вільний учень – це початок вільної людини, а вільна людина – загроза існуючому соціальному устрою.

З-поміж сучасних концепцій, які утверджують значущість ідеї авторської самореалізації дитини, найбільш зрілою, на нашу думку, є концепція ймовірної освіти – філософсько-психологічна концепція авторства в культурі й онтогенезі особистості [6]. Її автор, О. М. Лобок, визначає ймовірну освіту як таку, що повністю будується на не-програмованій основі; розумінні культури як процесу, що здійснюється людьми (суб'єктами культури), які здатні до виходу за межі наявної ситуації шляхом творчої самореалізації та створення певних надлишкових матеріальних і духовних продуктів. Пріоритетними орієнтирами ймовірної освіти виступають суб'єктність, авторство, діалог (комунікація та розвиток). Основним призначенням педагогічної системи учителя стає формування позиції авторського «Я», запуск якісних механізмів самоосвіти, які забезпечують здатність учня до самостійного й ефективного руху у світі культурних цінностей без допомоги вчителя-наставника [6].

«Автор» – категорія гуманітарної психології, головним предметом вивчення якої виступає духовне життя людини. Бути «автором» – означає відбутися індивідуальною особистістю (бути єдиним у множині). Стиль життя творчої індивідуальності – це породження нових понять, смислів, образів, символів, різних аспектів буття та самочуття. Її іманентним надбанням є талант, геній, який пробуджується та виражається у стосунках з іншими людьми, зверненні особистості до себе, самовідношенні та рефлексії.

Авторський характер буття людини утверджується в філософії педагогіки Г. Г. Шпета. Основні задачі педагогіки та педагогічної діяльності він вбачає в тому, щоб «очища-

ти» особисті шляхи життя дитини від обов'язкових правил, заповідей, авторитетів, від переконання в тому, що тут хтось щось знає і може за нас розв'язати наші проблеми (іншими словами, звільняти дитину «від лінощів володарювати над собою») [9].

Головним принципом освіти, спрямованої на розкриття автора в кожній дитині, є нестримний і творчий характер розвитку. Основним предметом мислення та пізнання стає внутрішній естетичний і психологічний світ кожної дитини. Учень в освітньому процесі не стільки присвоює дану інформацію, скільки творить свою авторську інформацію про оточуючий світ і про ті культурні феномени, з якими він вступає в діалог. Авторський характер продукту полягає не лише в тому, що він має свого автора, а в тому, що він конкретно комусь адресований. Тому діалогічний стан навчального процесу стає природно затребуваним, а «діалог із самим собою» – пріоритетним методом розвитку дитячої обдарованості.

Авторство школярів – це не методичні хитрощі, але реальна дія, що дозволяє знімати відчуження від освітнього процесу через інтеріоризацію його смислів в предметному полі різних наук. Для цього в кожному учневі потрібно побачити складну систему, що здатна породжувати смисли. Такою системою повинен бути і сам учитель. Зміна та розвиток позиції учителя під час уроку породжує в учнях впевненість, що вони також мають право на помилку, право на зміну та розвиток своєї позиції.

Такі відносини учителя з культурою для учня не є зразком для наслідування, скоріше, стимулом для побудови особистих відносин зі світом культури. Педагогічні можливості для розвитку дитячої обдарованості ґрунтуються на основі демонстрації всього простору вибору шляхів саморуху людини у світі, в якому вона живе. Здатність до особистісної, непрограмованої самореалізації як учителя, так і учня, становить головну цінність такого роду навчального процесу. Без цього неможливе проектування нормального розвитку, в цьому – джерело авторської самореалізації учня й учителя.

Процес самоідентифікації виконує твірну функцію для людини, яка реалізується у народженні власної, авторської моделі життєдіяльності. Педагогічна ефективність в розвитку потенціалів дитячої обдарованості залежить від рівня самоідентифікації, вищим серед яких є авторський. Тому головним призначенням педагогічної системи стає підтримка процесу становлення авторської особистості учня, його здатності до особистісної, непрограмованої самореалізації, що є фундаментальною основою повноцінного саморозвитку потенціалів обдарованості.

Подальшого наукового дослідження потребує питання впливу авторської позиції учителя на становлення авторської позиції учня як умови розвитку потенціалу дитячої обдарованості.

Використані літературні джерела

1. Брюно Ж. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика / Ж. Брюно // Психологический журнал. – 1995. – № 4.

2. Воробьева Л. И. Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии) / Л. И. Воробьева // Вопросы психологии: Научный журнал. – 2004. – № 2. – С. 149–158.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Спб., 1997. – 254 с.
4. Дмитриенко В. А., Кулемзина А. В. Феномен детской одаренности в теоретико-педагогическом осмыслении / В. А. Дмитриенко, А. В. Кулемзина // Вестник ТГПУ. – 2005. – Выпуск 2 (46). – С. 56–64.
5. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Ельконина – В. В. Давыдова) / В. П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
6. Лобок А. М. Вероятностный мир. Опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lvolab.msk.ru/lvo/library/books/txt/veroyat_mir.htm.
7. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
8. Шадриков В. Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В. Д. Шадриков. – М., 1986.
9. Шпет Г. Г. Философские этюды / Г. Г. Шпет. – М., 1994. – 326 с.

УДК 37.015:016

Наталія Аніщенко

м. Київ

ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ

В статье, на основе анализа научных работ, предлагается авторская версия педагогической интерпретации художественного восприятия, которое представляет собой комплексную психическую деятельность, имеющую исключительно важное значение для развития интеллектуально-чувственной активности личности. В статье выделяется три основных ступени художественного восприятия, каждая из которых является важной и предполагает формирование определенных способов художественно-познавательной деятельности личности.

Ключевые слова: *восприятие, интерпретация, креативность, эмпатия, установка, рефлексия*

In this article on the basis of analyses of scientific works, we offer the author version of pedagogical interpretation of artistic perception, which represents the complex mental activity,