

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159

ТЕНДЕНЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОДАРЕННОСТИ

В.Е. Клочко (Томск)

Работа выполнена в рамках ФЦП «Научные и педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. Соглашение № 14.В37.21.0277 от 25.07.2012

Аннотация. Рассматривается процесс развития представлений об одаренности в психологии. Анализ тенденций развития проблемы открывает закономерности, обусловленные последовательной сменой форм профессионально-психологического мышления в сторону их усложнения. Выделяются показатели тенденционального анализа и устанавливается его связь с транспективным анализом, разработанным в рамках системной антропологической психологии. Обсуждается постнеклассическая перспектива изучения одаренности.

Ключевые слова: одаренность; неклассическая наука; постнеклассическая наука; парадигмальная динамика; саморазвитие; открытая система; системная антропологическая психология.

1. Транспективный подход и тенденциональный анализ. Тенденциональный анализ используется в тех случаях, когда необходимо вскрыть закономерности самодвижения сложно организованных целостностей, устойчивое существование которых во времени и пространстве обеспечивается динамикой их саморазвития, каковая и выступает в качестве способа их существования. Этим условиям отвечают, прежде всего, живые системы открытого типа, т.е. системы, которые удерживают свою целостность за счет непрерывного обмена со средой – веществом, энергией, информацией. Характерным признаком таких систем является усложнение их системной организации в процессе саморазвития. Усложнение системной организации является основанием устойчивости системы, одновременно заявляя о себе как основной тенденции развития. Поэтому тенденциональный анализ применим только там, где удастся выделить саморазвивающуюся систему, ее вещные, энергетические, информационные дефициты, детерминирующие направленное и избирательное взаимодействие системы с окружающей средой, а также те системные новообразования, которые порождаются в акте взаимодействия, обеспечивая усложнение системной организации искомой целостности.

Можно полагать, что тенденциональный анализ представляет собой конкретную вариацию транспективного подхода, на котором ба-

зируется методология системной антропологической психологии (САП) [14]. Методологической базой САП является представление о человеке как открытой саморазвивающейся (и самоорганизующейся) системе, которое выступает в роли своеобразной модели, задающей некий образ, стиль многомерного мышления, в определенном смысле «гештальт», сквозь призму которого рассматриваются новые познавательные ситуации. Заметим, что такой подход преодолевает давно уже закрепившуюся в психологии традицию, в соответствии с которой принято считать, что принцип системности не несет в себе параметров развития, а потому его всегда необходимо дополнять принципом развития. Кроме того, он направлен на преодоление представлений о том, что духовные процессы и состояния не имеют таких выделенных и относительно автономных частей (подсистем и элементов), какие есть у материальных объектов. «Духовный субстрат» не так уж однороден, и чем дальше движется психологическое познание, тем более отчетливо дифференцируется круг таких понятий, как смысл и ценность, психологическое поле, смысловое поле, жизненное пространство, транс-субъективное пространство, пространство жизни и т.д.

«Транспект» – это аналог понятия «становление», но такой аналог, который учитывает направление развития открытой самоорганизующейся (саморазвивающейся) системы как закономерно усложняющейся пространственно-временной организации. Поэтому и транспективный анализ – это анализ не только тенденциональный, но и хронологический, учитывающий внутрисистемное со-бытие времени и пространства. Транспективный – значит открывающий перспективу, выявляющий тенденции и направленность процесса развития, скрытые в самом этом процессе от того, кто только фиксирует факты появления новообразований, полагая их проявлением развития.

Заметим, что для использования транспективного анализа как средства историко-психологического исследования необходимо научиться смотреть на науку как открытую саморазвивающуюся (и самоорганизующуюся) «человекоразмерную» систему. Точно так же, для его использования в качестве средства общепсихологического анализа необходимо научиться смотреть на человека как сложнейшую пространственно-временную организацию, основанием устойчивости которой является ее самодвижение (становление), проявляющееся в виде закономерного усложнения человека, его системной организации [5].

Поднимая проблему тенденционального анализа развития представлений об одаренности, необходимо представить те закономерные преобразования проблемы, которые она испытала по мере применения к ней все более сложных когнитивных схем, которые применялись для ее постановки и решения на разных стадиях развития психологического познания. Дело в том, что транспективный анализ позволил выявить процесс закономерного усложнения профессионально-психоло-

гического мышления в ходе становления научного познания [6]. Было показано, что пространство современной психологии представлено теориями, построенными с помощью мышления разного уровня сложности. Введено понятие «парадигмальная динамика науки», позволяющее зафиксировать переходы между одинарно-бинарной логикой, свойственной классической науке, бинарно-тернарной логикой, адекватной неклассической науке, и тернарно-многомерной логикой, которая находится в стадии становления [7]. Транспективный анализ – это анализ не движения, а анализ в движении. Это не значит, что транспективный анализ не предполагает поперечных срезов. Наоборот, он их предполагает, но понимает их как искусственно (и искусно) остановленные моменты непрекращающегося процесса саморазвития системы, произведенные не только для выявления дельты прироста новообразований (традиционный анализ развития по приросту нового). Эти срезы нужны для выявления тенденций становления – как потенциалов, в движении формирующихся и в нем же обретающих силу на свое осуществление.

2. Парадигмальная динамика и проблема одаренности. Необходимо отметить, что этапы развития представлений об одаренности в целом совпадают с основными этапами развития психологической науки. Последовательная смена этапов отражает объективные тенденции развития психологического познания. Поэтому простое перечисление определений исходного понятия («одаренность») не является эффективным средством формирования психолого-педагогической культуры участников образовательной программы, призванных профессионально участвовать в развитии одаренности детей и подростков. Для того чтобы понять динамику изменений, и необходим транспективный анализ.

Первый этап определения понятия одаренности совпадает с периодом становления классической психологии. Здесь одаренность рассматривается как психическое свойство, сводимое к интеллекту и креативности. Психически обусловленный «набор способностей» должен свидетельствовать о наличии одаренности. Однако при всем желании «усовершенствовать» инструментарий диагностики общих (или академических) способностей это не приносило заметного эффекта. Оказалось, что высокий и даже сверхвысокий уровень психометрического интеллекта не гарантирует творческих достижений. Кроме того, крайне популярное до сего дня связывание основания одаренности с креативностью (в концепции Дж. Гилфорда это связка «креативность = творческая одаренность») так и осталось недоказанной гипотезой.

В неклассической науке представление об одаренности как наборе определенных способностей стало сменяться «целостным личностным подходом». Оказалось, что реализация способностей человека не автономна по отношению к личностному развитию, а непосредственно

связана с мотивационными, эмоциональными, волевыми качествами. Особый интерес, с данной точки зрения, представляет изучение мотивации одаренных детей и подростков. Дж. Рензулли, а также другие психологи (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, Э. Ландау) вводят мотивационный фактор в структуру одаренности.

Два момента стоит отметить особо. Это динамический аспект одаренности как качества, которое формируется в процессе жизни, «становится». И это такое качество, которое постепенно возникает в контексте «человек – среда» (А. Шведел и Р. Стернберг). Здесь еще видна бинарная схема детерминирующей роли «двух факторов», но уже заметно приближение к системному единству факторов, к системной детерминации развития одаренности. Особенно заметно это движение при изучении одаренности у подростков: известно, что для достижения результатов в той или иной области подросток опирается уже не столько на богатство природных задатков (как часто бывает в младших возрастах), но вынужден прикладывать усилия и трудиться, т.е. совершать сознательный выбор. Одаренность начинает связываться с самоопределением, самореализацией – как тем, что может способствовать реализации способностей подростка или препятствовать ей. В концепции С. Марлэнд общая одаренность высокого уровня (талант) определяется как способность и одновременно как тенденция к личностному развитию. Если учесть, что наука постнеклассического уровня изучает саморазвивающиеся системы, то концепция С. Марлэнд может быть оценена как переходная (между неклассикой и постнеклассикой).

Сравнивая концепции (как зарубежные, так и отечественные), необходимо выделить механизм движения всей проблематики, убеждаясь в том, как постепенно и закономерно увеличивается масштаб, в котором рассматривается и изучается проблема общей одаренности в психологии, а синхронно с этим процессом меняется масштаб проблемы одаренности как образовательно-педагогической проблемы развития одаренности и работы с одаренными детьми. Сначала одаренность приравнивается к одному свойству или качеству человека – креативности, потом к некоторому набору способностей (возможностей) как интеллектуальному ресурсу. Затем одаренность как некий потенциал (ресурс) начинает рассматриваться в плане потенций, т.е. в плане готовности к реализации человеком имеющихся у него базальных предпосылок (способностей). На первый план выступает «целостная личность» с ее мотивами, ценностями и смыслами и начинает объективироваться скрытый идеал образования – суверенный человек.

В зарождающейся постнеклассической науке, к каковой может быть отнесено и разрабатываемое нами направление, проблема одаренности выступает как *проблема качества ценностно-смысловой развертки бытия человека и меры осмысленности им собственного жиз-*

неосуществления. Новый разворот проблемы связан с тем, что в трансспективном анализе историческим временем становящейся системы является не прошлое, будущее или настоящее, а перекрывающий эти времена процесс превращения поливариативного будущего в моновариативное прошлое, который в трансспекции неотрывен от процесса превращения поливозможностного пространства (среды) в пространство собственного становления. Тенденции развития, которые в привычном понимании рассматриваются как то, в чем проявляет себя процесс развития, в трансспективном анализе открываются как потенции, которые обуславливают процесс становления и тем самым выражают прогрессивную логику и направленность системогенеза. Переход в методологию становления открывает механизмы созревания и роста, межуровневые переходы и основания, обеспечивающие эту загадочную устремленность системы к более высоким уровням, на которых сохраняются все позитивные результаты, полученные на более ранних (и более низких) уровнях становления, и открывается новая «зона ближайшего развития» системы.

САП представляет собой направление, которое строится именно на многомерной логике. Ключевыми методологическими принципами в ней являются принцип направленного (избирательного) взаимодействия и принцип порождающего эффекта избирательного взаимодействия. Предполагается, что принцип избирательности и направленности взаимодействия является релевантным для всего Универсума, вбирающего в себя все виды систем, в том числе и живых. Разные уровни организации материи, представляя разные по своей сложности семантические структуры, используют один и тот же принцип смыслообразования, благодаря которому Универсум обеспечивает свою устойчивость как саморазвивающееся явление. На базе этой методологии дается объяснение природы и этапов становления многомерного жизненного пространства человека, каковое и выступает в качестве базального основания для возникновения таких свойств сознания, как его системность и осмысленность [14]. Проблема одаренности начинает рассматриваться как проблема качества избирательного взаимодействия человека с миром, в котором психике отводится особая роль.

Избирательное взаимодействие – основной признак открытых саморазвивающихся систем. Находящиеся в постоянном обмене с окружающей средой (веществом, информацией, энергией), живущие и развивающиеся за счет такого обмена, эти системы должны иметь свои специфические механизмы отбора из среды того, что имеет актуальный (здесь и теперь) *смысл* для системы. Эти механизмы «заточены» на установление соответствия между тем, что составляет актуальный запрос системы, обращенный к среде, и тем, что в среде может ответить на этот запрос. Чем сложнее система, тем сложнее устроены прирующие ей механизмы (само)отбора. Для целостного человека таким ор-

ганом отбора выступает психика – «решето, процеживающее мир», по Л.С. Выготскому [1. С. 347]. С нашей точки зрения, значения, смыслы и ценности являются «ячейками» этого «решета». *Вся проблема одаренности, таким образом, заключается в том, насколько качественно работают эти «ячейки», характеризую меру открытости человека в природный и социальный мир, в мир культуры и к самому себе.*

Постнеклассическая наука транспективна в своей основе, поскольку дает другую трактовку проблем пространства-времени, другое представление о структуре реальности – не просто как того, что отражает человек, но, прежде всего, того, что человек порождает. Этим преодолевается количественный подход к трактовке времени и пространства, сложившийся в классической науке, в которой время предстает вместилищем процессов, а пространство – вместилищем вещей, при том, что оба эти «вместилища» абсолютно индифферентны по отношению к тому, что они в себя вмещают. Вместо этого подхода – «калькуляции» (М. Хайдеггер) вводится содержательное «измерение»: пространство задается не только вещами, но и смыслами; время течет не только вне или внутри нас, но и благодаря нам.

Подводя предварительный итог, можно сказать, что в постнеклассической перспективе одаренность начинает просматриваться как интегральная (эмерджентная) характеристика человека, определяющая его способность:

- генерировать новые формы мышления, поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысловых измерений его жизненного пространства;
- эффективно переструктурировать ментальный опыт в соответствии с новыми задачами;
- обеспечивать режим саморазвития как стратегический фактор жизнеосуществления.

Постнеклассическая наука предполагает транспективный анализ, поскольку она методологически фундирована для понимания своего предмета исследования не как ставшего и даже не становящегося, а как момент общего движения в ряду закономерно усложняющихся форм системной организации того, что она изучает.

Транспективный анализ позволяет вычлениить становление – эскалатор усложняющихся форм, эстафету преемственности там, где все кажется хаосом; не произвол в формообразовании, каковым бы он был, если бы допускались любые взаимодействия, – в связи с тем, что именно они (взаимодействия) обладают порождающим эффектом. Он не признает линейность движения, которую так легко и незаметно подменяют «однолинейностью», за которой прячется телеологизм как идейная основа финалистических концепций. Однако отрицает и нелинейность, если под ней понимают чисто вероятностный процесс пове-

дения системы в точке бифуркации – ничем не ограниченное количество степеней свободы, гарантирующее непредсказуемость дальнейшего пути развития системы.

3. Проблема одаренности: концептуальный анализ. Тенденциональный анализ проблемы одаренности можно дополнить концептуальным анализом, предполагающим выявление динамики становления искомого концепта «одаренность». Такая возможность обусловлена тем, что, как оказалось, само понятие концепта претерпевает заметные изменения по мере прогресса науки, проявляющиеся, в частности, в последовательной смене идеалов рациональности.

Одно из устоявшихся представлений о концепте связано с отождествлением его с понятием концепции (от лат. *conceptio* – понимание, система) – генеральный замысел, руководящая идея. Предполагается, что концепция определяет стратегию действий, представляя систему взглядов на явления в мире, природе, обществе. Отсюда концепция выступает 1) как определённый способ понимания (трактовки, восприятия) какого-либо предмета, явления или процесса; 2) как основная точка зрения на предмет, руководящая идея для его систематического освещения; 3) как комплекс взглядов, связанных между собою и вытекающих один из другого; 4) как система путей решения выбранной задачи [9].

Другая точка зрения исходит из положения, что концептуальный аспект теоретического знания выражает прежде всего парадигмальное «сечение» последнего. Концепция определяет релевантные области применения и способы выражения конституируемых на основе развёртывания «порождающей» идеи систем понятий, каковые и выступают в качестве «базовых концептов» [10].

Ж. Делез и Ф. Гваттари отмечают, что «любой концепт с конечным числом составляющих разветвляется на другие концепты, иначе составленные, но образующие разные зоны одного и того же плана, отвечающие на взаимно совместимые проблемы, участвующие в сотворчестве. Концепту требуется не просто проблема, ради которой он реорганизуется или заменяет прежние концепты, но целый перекресток проблем, где он соединяется с другими сосуществующими концептами» [2]. Здесь необходимо прежде всего отметить, что концепция имеет, как правило, ярко выраженное личностное начало, означена фигурой основателя (или основателей, которые не обязательно являются реальными историческими персоналиями). Концепция вводит в дисциплинарные дискурсы необязательно эксплицируемые в них онтологические, гносеологические, методологические допущения, образуя тем самым способ *дисциплинарного видения*, что необходимо для детальной проработки («раскрутки») презентруемой идеи. Таким образом, концепции, прежде всего, вводят в теоретические дискурсы дисциплин их исходные принципы и предпосылки, каковые и определяют базисные понятия-концепты и схемы рассуждений. Изменение концеп-

туальных оснований ведет к отказу от обоснованных ранее убеждений и стандартов мышления и действия, к смене исходных концептов-понятий, обеспечивающих целостное восприятие мира.

Отметим, что концепции являются формой выражения дисциплинарности, и самый важный вопрос, возникающий в русле интересующей нас проблемы, заключается в выяснении того, что происходит с понятиями «концепт» и «концепция», когда наука поднимается к междисциплинарным и трансдисциплинарным исследованиям. *Образцом такого междисциплинарного подхода является, в частности, проблема одаренности, включающая в себя и проблему креативности.* Для решения проблем такого уровня сложности нужна междисциплинарная кооперация, позволяющая выйти к более сложным формам мышления. Но если концепции (и концепты) являются формой выражения дисциплинарности, то что происходит с ними, когда наука начинает обретать междисциплинарный или, более того, трансдисциплинарный характер? Разработчиками данного проекта предполагается «созидательный полилог» монодисциплин, способный породить такое знание, которым не владеет ни одна из наук и получение которого превышает возможности любой из них. По всей видимости, начинает сбываться предсказание Жана Пиаже, полагавшего еще в 1970 г., что после этапа междисциплинарных исследований «следует ожидать более высокого этапа – трансдисциплинарного, который не ограничится междисциплинарными отношениями, а разместит эти отношения внутри глобальной системы без строгих границ между дисциплинами» (цит. по: [12]).

Не случайно трансдисциплинарность оказалась признаком постнеклассической науки, но сегодня мало что можно сказать о том, как будет (или должна) выглядеть проблема одаренности и ее развития в призмах новых идеалов рациональности. Как уже отмечалось, в классических дисциплинарных дискурсах выраженной была тенденция к отождествлению понятия «концепция» с понятием «теория», при этом теория понималась как явление более полное (строгое), нежели концепция. В неклассической науке понятие концепции стали, как правило, редуцировать к фундаментальной теоретической (концептуальной) схеме, заводя в него исходные методологические принципы и основные (смыслообразующие) категории. Таким образом, концепция редуцируется в концептуальное ядро теории как некая предварительная организация «материала» внутри нее, которая, развиваясь, переводит исходные базовые концепты в конструкторы. «В целом постклассическая методология сильно поколебала и представления о теории как высшей форме организации и структуризации научного знания, и представления о возможности преодоления его «гипотетической природы», реабилитировав тем самым и концепцию как самостоятельную форму знания» [11].

Итак, представления о том, что «концепция это и есть теория» и «концепция как ядро теории», тяготеют к представлению о концепции

как самостоятельной форме знания. При этом не потеряло своей актуальности другое представление. Концепции могут генетически предшествовать теории, составляя базу ее формирования. С точки зрения М.С. Ивлевой, концепция на определенном этапе своего развития трансформируется в научную теорию, а сам процесс такой трансформации выступает как теоретизация концепции, в то время как процесс формирования концепции есть концептуализация соответствующих идей, представлений, ценностных установок, поведенческих стереотипов [3]. Отделяя концепцию от теории, автор, с другой стороны, отличает ее от суммы не концептуализированных идейно-смысловых элементов, не связанных с научным или философским дискурсом. По мнению М.С. Ивлевой, до возникновения научной психологии сферой формирования концепции одаренности могли служить такие сферы общественного сознания, как философия и философская антропология, медицина, педагогика, религия, искусство и др. Конкретным выражением концептуализации служат тексты. Рассматривая структуру философских оснований психологической концепции одаренности, автор выделяет в качестве ее основных компонентов онтологический, гносеологический, аксиологический и социоантропологический компоненты.

Для нас особое значение представляет определение концептуального базиса теории одаренности в контексте системной антропологической психологии. Можно согласиться с М.С. Ивлевой в том, что в основе понятия одаренности лежит система выработанных современной психологией представлений о феномене одаренности, опирающаяся на неявное, теоретически неотрефлексированное понимание его определяющих характеристик. Привлекает предпринятая ею попытка выделить сущностные характеристики, которые, по мнению автора, «не только задают смысловое пространство используемого в современной психологии понятия «одаренность», но и могут служить источником критериев оценки и сопоставления теорий, претендующих на осмысление этого феномена». Стоит отметить и замечание М.С. Ивлевой о том, что отсутствие одного или нескольких признаков «свидетельствует о несформированности концепции одаренности в ее современном понимании».

Как же смотрится понятие «одаренность» в свете осуществленной автором теоретической рефлексии? Отвечает ли понимание одаренности в системной антропологической психологии выделенным сущностным характеристикам феномена одаренности? Приведем некоторые характеристики с нашим небольшим комментарием.

1. «Диалектическое соотношение врожденного и приобретенного (эта характеристика обуславливает соотносительность понятия «одаренность» с понятиями «задатки» и «способности»)».

Мы придерживаемся позиции Д.Н. Узнадзе, полагавшего, что любое врожденное начало имеет свою структуру, которая такова, что

прямо указывает на те внешние условия, без которых его развитие невозможно. Д.Н. Узнадзе вышел к решению проблемы «актуализации и развития сил человека», причем не традиционным путем разделения внутренних или внешних воздействий или признания внешне диалектического их «единства», но путем такой организации внешних воздействий (воспитание), что эта актуализация оказывается целиком зависящей от того, «насколько правильно найдена основа именно этих внешних воздействий... Согласно изложенной теории, перед воспитанием раскрываются широчайшие перспективы» [13. С. 115]. Другое дело, что исследования в рамках системной антропологической психологии вплотную приблизили нас к пониманию того механизма, который позволяет «врожденному» определять то в среде, что будет им использовано для развития и в развитой форме примет признак «приобретенного». В основе этого механизма лежит принцип избирательного взаимодействия (комплиментарного взаимодействия), обладающего порождающим эффектом [14]. В комплиментарном взаимодействии со средой человек порождает собственное многомерное (субъективно-объективное) пространство жизни.

То, что фиксируется и изучается на общепсихологическом уровне, находит свое подтверждение и на уровне психогенетики. Специалист по поведенческой генетике из Великобритании Юлия Ковас, в рамках совместного проекта создавшая в Томском государственном университете лабораторию когнитивных исследований и психогенетики, включенную в масштабное исследования влияния генов и среды на когнитивные различия между людьми, пишет: «...то, что мы называем «среда», в высокой степени зависит от различий в генах – люди выбирают, создают и модифицируют своё окружение в зависимости от своих генетических характеристик» [4]. Проблема одаренности междисциплинарна по своей сути, и ее решение теперь во многом зависит от того, насколько она, становясь все более опознаваемой в качестве одной из ключевых проблем современности, позволит сблизить естественнонаучные и гуманитарные подходы. Признаком сближения является многомерное мышление, диктующее такие ходы методологической мысли, которые необходимым образом иницируют новый взгляд на проблему одаренности. Как мне кажется, на многое в проблеме одаренности придется взглянуть по-новому, а что-то вообще начинать «с чистого листа».

В системно-антропологически ориентированной образовательной практике главное заключается в том, чтобы создаваемое педагогами образовательное пространство так соотносилось с личным пространством жизни человека, что это приводило бы к актуализации возможностей человека и обеспечивало их переход в действительность. В таком переходе прирастают не только способности, но и весь ментальный опыт выхода человека за пределы наличного бытия.

2. «Связь с развитием человека как индивида, личности, субъекта деятельности. Одаренность является не только результатом развития природных задатков и способностей, но также предпосылкой для дальнейшего их развития и проявляется только в развитии».

Соглашаясь с этим положением, заметим, что если идти в глубину вопроса, то мы непременно выйдем к процессам саморазвития. Одаренность – это не просто некий (от рождения данный человеку) дар в виде специфичного набора генетически, физиологически, психически обусловленных задатков, а скорее способность человека распорядиться этим даром. При таком понимании одаренность выступает не как вневременная статическая композиция, которую можно выделить и диагностировать «на все времена», но как феномен, существующий в развитии. Иными словами, развитие есть способ существования одаренности как общесистемного качества человека, его особой характеристики, определяющий эффективность его жизнеосуществления. Таким образом, одаренность есть прежде всего качественная характеристика целостного человека, а не отдельных его «срезов», «масштабов видения», «ипостасей», «системных качеств», привычно выделяемых с помощью понятий «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность» и т.д.

Как должна быть организована образовательная среда, инспирирующая развитие одаренности, запускающая механизм ее саморазвития? Здесь вновь актуализируется вопрос о коинциденции, соответствии. Образовательная среда всегда строилась как система воздействий на человека, как постоянный запрос, обращенный к нему со стороны общества. Только сейчас она пытается учесть запрос человека, обращенный к образовательной среде: именно это и делает актуальной проблему развития одаренности в образовательном процессе школы и вуза. Центральным моментом проблемы формирования одаренности становится *совмещение заданных форм поведения со свободными (креативными, творческими, инициативными) формами*, когда свободное действие человека оказывается предзаданным всей организацией образовательной среды.

Человек – открытая система. Для его развития необходима образовательная среда, поддерживающая его открытость. Если основная установка диалектического выходит к *развитию*, через которое («в котором») необходимо изучать любое познаваемое явление, то основная установка транспективного анализа – это *становление*, через которое можно изучать особые объекты – открытые саморазвивающиеся системы с присущими им источниками саморазвития. Если в первом случае источником развития считается противоречие, то под источником становления понимается соответствие, приводящее к взаимодействию, сопровождающемуся порождением системных качеств – «параметров порядка», определяющих прогрессивную логику системогенеза.

3. «Одаренность является фактором существенного повышения продуктивности деятельности, в первую очередь инновационной деятельности».

Одаренность – это присущая человеку способность перестраивать прошлое, переструктурировать ментальный опыт применительно к решению новых задач, встраивать его в будущее и опосредованно (через будущее) определять ценностно-смысловой состав настоящего. Таким образом, это не просто «опора на прошлый опыт», который непосредственно (линейно) определяющее настоящее: это способность человека вытягивать себя из настоящего под детерминирующим влиянием будущего. Механизмы инновационного поведения достаточно детально рассмотрены в исследованиях, проведенных учеными Томского государственного университета [8].

Итак, тенденциональный анализ развития проблемы одаренности показал, что:

- эпицентр проблемного поля современной психологии одаренности определяется особенностями ее движения в зоне перехода от бинарного мышления к многомерному;

- сложность заключается в том, что в этой зоне неразлично существуют элементы простого (одномерно-бинарного) мышления, свойственные классицизму, сложного (бинарно-тернарного) мышления неклассического уровня и сверхсложного (многомерного) мышления, адекватного реалиям наступающей постнеклассической эпохи;

- проявляется тенденция перехода проблематики одаренности в трансдисциплинарный дискурс, в созидательный полилог дисциплин, способствующий междисциплинарному переносу когнитивных схем, необходимому для решения одной из самых сложных и актуальных проблем современности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1.
2. *Делез Ж., Гваттари Ф.* Что такое философия? М. : АЛЕТЕЙЯ ; СПб., 1998. URL: <http://philosophy.ru/library/deleuze/filosof.html>
3. *Ивлева М.С.* Философские основания психологической концепции одаренности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2009.
4. *Интервью с Ю. Ковас.* Математическая ДНК (Часть вторая) // Наука и технологии России. URL: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=45511.
5. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск, 2005.
6. *Клочко В.Е.* Эволюция психологического мышления: этапы развития и закономерности усложнения // Сибирский психологический журнал. 2011. № 40. С. 136–152.
7. *Клочко В.Е.* Парадигмальная динамика психологической науки как процесс усложнения психологического мышления // Парадигмы в психологии: Наукоединский анализ ИП РАН. 2012. С. 95–106.

8. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск, 2009.
9. *Концепт*. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CA%EE%ED%F6%E5%EF%F6%E8%FF>
10. *Концепция* и ее аспекты. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
11. *Концепция* как философия. URL: <http://ru.pages.wikia.com/wiki/action=edit§ion=2>
12. *Трансдисциплинарность*. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
13. Узнадзе Д.Н. Антология гуманной педагогики. М., 2000.
14. Galazhinskiy E.V., Klochko V.Y. System Anthropological Psychology: Methodological Foundations // Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook / ed. by Yu.P. Zinchenko & V.F. Petrenko. M. : Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2012. P. 81–98.

TREND ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT GIFTEDNESS

Klochko V.E. (Tomsk)

Summary. The article demonstrates the process of development of psychology ideas about giftedness phenomenon. The trend analysis of the problem development allows the author to reveal the mechanisms that are influenced with the consistent change of forms of psychological thinking that goes in the direction of increasing complexity. The author shows the indicators of trend analysis and its connection with transpective analysis developed in the system anthropological psychology. The post-non-classical perspective of the giftedness phenomenon is discussed.

Key words: giftedness; non-classical science; post-non-classical science; paradigm dynamics; self-development; open system; system anthropological psychology.