

Кризисы в развитии детской одарённости

КУЛЕМЗИНА А. В.

кандидат педагогических наук, докторант Томского государственного университета



еномен детской одарённости интересует многих специалистов — психологов, педагогов. К настоящему времени наука располагает довольно полным и точным феноменологическим описанием этой реальности — ведутся работы по изучению как отдельных свойств детской одарённости (рефлексия, доминирующая познавательная мотивация, творческая активность), так и структуры и динамики развития детской одарённости в целом.

Однако, на наш взгляд, недостаточное внимание уделяется изучению кризисов детской одарённости. Знание о кризисах детской одарённости, причинах их появления, закономерностях протекания и прогнозе развития может быть полезно как теоретикам, так и практикам — специалистам в области детства.

В практическом плане знание о кризисах детской одарённости и особенностях развития ребенка в период кризиса позволит осуществлять эффективную психологическую и педагогическую поддержку одарённых детей или хотя бы не допускать в педагогическом процессе некоторые распространенные ошибки. Эти ошибки, как правило, базируются на трех мифах.

Миф 1: Одарённость всегда проявляет себя в творческом продукте.

Миф 2: Одарённость нужно развивать.

Миф 3: Современное школьное образование знает, как работать с одарёнными детьми.

Многие авторы отмечают неравномерную динамику развития детской одарённости [2, 5]. Феномен «исчезновения», «затухания» одарённости давно интересует

Фантазия ребенка может иметь не творческое, а невротическое начало, выполняя функцию психологической защиты от тревожности, вызванной каким-либо внутренним конфликтом личности.

практиков — психологов и педагогов. Что делать, чтобы детская одарённость не исчезала, а если она должна исчезнуть, то стоит ли тратить столько средств и сил на специализированное образование? Практики задают вопросы теоретикам, те в свою очередь предлагаю профилактические или хирургические меры в русле

своих концепций, а в случае неудачи ссылаются на то, что «тайна сия велика есть».

Попытаемся взглянуть на кризисы детской одарённости с точки зрения системных представлений о ней. Всё многообразие форм исчезновения детской одарённости, описанных в специальной психолого-педагогической литературе, можно свести, в основном, к следующим типам:

1. Утрата творческого потенциала, проявляющаяся в прекращении создания ребенком особых свойственных его одарённости творческих продуктов, — назовем его **«кризисом креативности»**.

2. Снижение интеллектуальной активности ребенка, проявляющееся в исчезновении интеллектуальной продуктивности, — **«кризис интеллектуальности»**.

3. Снижение или полная потеря интереса к процессу и результатам своего труда — **«кризис мотива достижений»**. Это описывается по-разному: или как нарушение волевой регуляции — «мог бы, но не хочу»; или как победа заниженной самооценки — «мог бы, но получится плохо»; или как неадекватная оценка требований социума — «мог бы, но это никому не нужно», и т. д.

Если первые две формы можно коротко описать как «ребенок больше не может», то третья форма может быть описана как «ребенок больше не хочет».

КРИЗИС КРЕАТИВНОСТИ

Первый тип кризиса возникает в ситуации невозможности реализовывать свои способности. В этом случае высокий творческий потенциал ребенка частично или полностью утрачивается в силу невозможности

предъявить себя окружающим, получить одобрение или поддержку взрослых, что приводит к трудностям в развитии одарённости в целом. Очень часто образовательные или воспитательные так называемые «развивающие» программы для одарённых детей на самом деле не развиваю способыности ребенка, а только эксплуатируют их. Творческий продукт ребенка нужен учителям или родителям примерно так же, как язычникам нужен фетиш. Олимпиады, конкурсы, фестивали, конференции истощают одарённость ребенка так же, как ее истощают ожидания и надежды взрослых, которым ребенок пытается соответствовать.

Сибирский учитель

Возникает парадокс. С одной стороны, одарённость ребенка слишком востребована социумом, с другой — одарённость впадает в кризис невозможности реализоваться, предъявить свои способности (подчеркиваем слово «свои»). Тонкость в том, что общество требует (из лучших, разумеется, побуждений) не столько того, что может делать ребенок, сколько того, что хочет, чтобы этот ребенок делал. В педагогической практике эта тонкость очень заметна: когда учитель обучает не в соответствии с индивидуальной и уникальной зоной ближайшего развития именно этого ребенка, а привычно предъявляя всеобщий образец, стандарт, стереотип, т. е. те самые ожидания общества. «Обычно эту задачу решают так...», «Эту линию лучше провести левее» и т. д. — говорят учителя, поучая.

На психологических консультациях одарённые дети нам часто рассказывают, например, такое: «Меня не понимают, я привык. Я понял, чего от меня хотят, и делаю так, чтобы учитель остался доволен. Но на самом деле эту задачку можно решить еще четырьмя способами, только эти способы не из математики. Поэтому их на олимпиаду не посыпают, и учителю они не интересны, но Вам, если хотите, расскажу. Вот так решил бы ее учитель математики, вот

так — шахматист, вот так — философ, а вот так мышка, у мышей, знаете, очень любопытная логика» [4].

Симптомы приближения этого типа кризиса видны каждому, кто близок к ребенку, — учителям и родителям. Перестал писать хорошие сочинения, проиграл первенство по шахматам, на турнире поэтов растерянно молчал — не смог то, что мог раньше. По нашим наблюдениям и по многочисленным литературным данным, реакция специалистов в таких случаях однотипна — принимаются экстренные меры по усиленному развитию креативности, наращиванию творческой массы. Еще больше тренировок, репетиций, упражнений... Кризис усугубляется. Источник иссякает. Эта практика широко распространена до сих пор, хотя, по данным В. Н. Дружинина и В. Варда [3, 8], еще с 1980 года известно, что целенаправленное развитие креативности в специально организованных условиях невротизирует детей, делает их тревожными, агрессивными, приводит к хроническим психосоматическим заболеваниям, депрессии, перевозбудимости, вызывает внутри- и межличностные конфликты — одним словом, играет деструктивную роль.

Обсуждая этот тип кризиса, важно остановиться еще на одном аспекте проблемы развития творческой активности, а именно на развитии воображения. Развитие воображения традиционно считается почетной задачей педагогики. При этом воображение, фантазию, креативность, творческий потенциал личности считают синонимами, хотя все это — понятия разных наук и разных порядков. Фантазия ребенка может иметь не творческое, а невротическое начало, выпол-

няя функцию психологической защиты от тревожности, вызванной каким-либо внутренним конфликтом личности. Тогда, развивая фантазию как защитный механизм личности, мы усугубляем невроз ребенка. К сожалению, таких случаев с каждым годом становится всё больше. По статистике их относят в разряд дезадаптаций, но это скорее школьные деструкции.

Для здоровой, но не сформировавшейся личности ребенка целенаправленное развитие фантазии также небезопасно. От развитой фантазии до мечтательности один шаг, а от мечтательности — до пассивности. Т. Рибо сравнивает мечтательность с безволием, тогда как воле, движению соответствует, по его мнению, творчество: «Всякое изобретение имеет двигательное происхождение» [6]. Творческий акт уходит своими корнями не столько в воображение, и тем более не в фантазию, сколько, во-первых, в базовые когнитив-

На наш взгляд, бессмысленна диагностика одарённости как таковой. Важнее — диагностировать свойства личности одарённого ребенка в целом.

ные стилевые характеристики личности — поленезависимость, дивергентность и некоторые другие, и, во-вторых, в индивидуальный познавательный опыт ребенка [4]. Если ребенку предоставить возможность накапливать индивидуальный познавательный опыт, если ребенку предоставить возможность быть субъектом собственной деятельности — у него есть все шансы этот тип кризиса счастливо миновать.

КРИЗИС ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОСТИ

Второй тип кризиса — «кризис интеллектуальности» — возникает в случае перегруженности одарённого ребенка заданиями, развивающими только интеллектуальные способности, без учета индивидуальных познавательных потребностей ребенка, его личностных смыслов. Хотя еще Л. С. Выготский в качестве предупреждения ошибок такого рода писал: «Общие законы педагогики только тогда и могут быть научными законами, когда остаются одинаково приложимыми во все области воспитания», — имея в виду, что «воспитание ненормальных, калек и талантов издавна считается как бы экстерриториальным в педагогике» [1]. Современная педагогика также упускает из виду, что возрастные изменения одарённости не просто представляют собой некоторый непрерывный рост интеллекта ребенка, но имеют закономерные личностные характеристики, обеспечивающие этот рост.

Главная опасность — развитие интеллекта ребенка в ущерб его физическому, эмоциональному, личностному развитию. Пример тому — выпускники специализированных физико-математических школ. Эти юно-

ши, с IQ выше 150 ед., могут переводить стихи с испанского на японский минуя русские понятия, но они не способны вступать в эффективные коммуникации, создавать семьи, нести ответственность, потому что репертуар их социальных, половых ролей очень инфантилен. Доминирование в развитии детей интеллектуального компонента посредством специализированного обучения — это вещь очень коварная, прежде всего потому, что нарушается равномерность развития ребенка.

Позаимствуем у М. Люшера метафору — куб личности, в четырех углах которого расположены интеллектуально-продуктивная, эмоционально-волевая,

Если функция интеллектуальной рефлексии — стимулировать развитие детской одарённости, то функция личностной рефлексии — тормозить, препятствовать ее развитию.

физическая и социальная компоненты, образующие собой в совокупности бесконечно упрощенную схему структуры личности человека. Развивая интеллект в ущерб остальным составляющим, мы усиливаем, нагружаем только один угол. Что происходит с кубом? Он деформируется. Так же деформируется и личность ребенка, если в воспитании одаренных детей пренебрегать физической нагрузкой, социально и эмоционально активной деятельностью. Вот почему в классах, работающих по методическим пособиям В. С. Юркевич и Т. В. Хромовой, проводятся тренинги по выработке «чувств реальности», а мы, почти не шутя, называем физкультуру самым главным предметом в школах для одаренных детей.

Итак, принцип ответственности за развитие не только одаренности, но и одаренного ребенка в целом с учетом его специфических черт имеет две важные стороны: во-первых, ответственность перед самим ребенком за его гармоничное и счастливое будущее и, во-вторых, ответственность перед государством за воспитание полноценного, зрелого гражданина, готового принимать решения, отвечать за свой выбор, способного пройти «огонь, воду и медные трубы». Действительно, трудно представить себе, чтобы даже очень одаренный человек, погруженный полностью в свою предметную сферу, был счастлив в этой изоляции; еще труднее представить, что такой человек может принести реальную пользу своему государству.

Кроме того, такой защитный механизм личности, как интеллектуализация, может принимать форму умствования, оригинальничания. И как трудно без специальной диагностики распознать — творческое или невротическое начало имеет фантазия ребенка, — так

же трудно и определить, действительно ребенок умственно одарен или его умствования — это психологическая защита, выполняющая регулятивную функцию, которая направлена на устранение тревожности, вызванной неврозом. В последнем случае развивать его интеллект, поощрять его оригинальность означает усугублять его невроз.

Именно поэтому, на наш взгляд, бессмысленна диагностика одаренности как таковой (строго говоря, детская одаренность не измеряется, но поэлементно измеряется качественное или количественное своеобразие тех структур, которые ее составляют). Важнее — диагностировать свойства личности одаренного ребенка

в целом. Можно использовать в комплексе, например, неадаптированную полную версию цветового теста М. Люшера с таблицей 4G и кубом личности, тест рисования дерева К. Коха и некоторые другие проективные методики. Только тогда диагностика сможет выполнять свою прямую функцию — выдавать инструментальную информацию, с учетом которой можно выстраивать индивидуальную программу развития каждого ребенка. Такая комплексная диагностика личности одаренного ребенка, а не фрагментарное исследование его одаренности, может точно определить специфические черты личности, констатировать возможные зарождающиеся аномалии, характер одаренности, выдать прогноз развития и квалифицированные рекомендации. Такая диагностика действительно имеет смысл, поскольку одаренность не функционирует сама по себе, она всегда «встроена» в личность. Как точно определил один мальчик: «Я состою не только из химии, но и из ног, которые любят футбол, и из желудка, который любит зефир».

Таким образом, развитие одаренности — это только одна сторона большой проблемы — развития личности одаренного ребенка.

Этот вид кризиса так же, как и первый, парадоксально опасен снижением интеллектуальной активности ребенка, а в дальнейшем — интеллектуальной его продуктивности, и может приводить в итоге к торможению развития одаренности.

КРИЗИС МОТИВА ДОСТИЖЕНИЙ

Третий тип кризиса — «кризис мотива достижений» — возникает тогда, когда в процессе формирования личности личностная рефлексия начинает доминировать над интеллектуальной. Это приводит к негативному «образу-Я» и, как следствие, к торможению развития одаренности так же, как в первых двух типах кризисов.

Нам представляется, что функцию саморегуляции в системе детской одаренности обеспечивает такое интегративное качество одаренных детей, как рефлексия. Многочисленные литературные данные свидетельствуют о том, что одаренные дети отличаются особенно развитой рефлексией не только от своих

обычных сверстников, но и от неодарённых взрослых [5, 7 и др.]. Мы можем объяснить это тем, что одарённые дети в целом лучше дифференцируют раздражители любой природы (не только перцептивные или семантические, но и социальные), у них лучше развита способность к анализу (в том числе ситуационному). Наш опыт подтверждает, что у большинства одарённых детей, начиная с шестилетнего возраста, рефлексия — уже не диффузное и не непроизвольное явление [4]. С этого возраста можно выделить развитие и действие как минимум двух видов рефлексии — интеллектуальной и личностной.

Интеллектуальная рефлексия относится к уровню интеллектуального контроля. Она связана с осознанием собственных интеллектуальных качеств, формированием регулятивных мыслительных процессов и предполагает возможность произвольного управления ребенком своими когнитивными ресурсами. Это проявляется, во-первых, в отслеживании ребенком хода протекания своей умственной деятельности, в знании своих познавательных качеств, их слабых и сильных сторон, а во-вторых, в обнаружении и использовании приемов регуляции работы своего интеллекта, смены стратегий переработки информации, стимулировании или сдерживании интеллектуальных операций, предсказании, планировании.

Личность ребенка — категория становящаяся. В данном случае мы рассматриваем взаимоотношения развивающейся личности ребенка и развивающейся его одарённости. Формирующаяся личность вступает в сложные, иногда противоречивые отношения с одарённостью ребенка. Это проявляется в развитии не только интеллектуальной, но и личностной рефлексии. Наши наблюдения показывают, что реакция одарённых детей на собственные слова и поступки часто бывает двойственной, подчас противоречивой. Они как бы «смотрят на себя со стороны». Ребенок говорит и параллельно с этим оценивает то, что он говорит, то, как он говорит, и соответствует ли это ожиданиям окружающих. Нетрудно догадаться, что речи и поступки одарённых детей, как правило, не соответствуют ожиданиям собеседника, вызывают реакцию непонимания или отторжения.

Совершенно невольно одарённые дети постоянно сравнивают себя с окружающими сверстниками и часто расценивают результаты этого сравнения не в свою пользу. У них формируется комплекс неполноценности: «Я — не как все, значит, я хуже». Проблема усугубляется еще тем, что одарённый ребенок осознает разницу между своими способностями и реальными физическими возможностями своего тела, которые не могут обеспечить высоких интеллектуальных и креативных потребностей. В итоге одарённый ребенок растет и развивается, постоянно ощущая несоответствие между «собой и собой», «собой и окружаю-

щими». Эта нагрузка подчас оказывается непосильной ношей для психики ребенка, она не только деформирует личность ребенка, но и разрушает его одарённость.

Все вышесказанное позволяет нам расценивать интеллектуальную рефлексию как фактор положительной обратной связи, а личностную рефлексию — как фактор отрицательной обратной связи в механизме саморегуляции системы детской одарённости.

Итак, если функция интеллектуальной рефлексии — стимулировать развитие детской одарённости, то функция личностной рефлексии — тормозить, препятствовать ее развитию. Может быть, поэтому одарённые дети очень любят, когда их просят: «Расскажи, как ты это придумал», включая тем самым интеллектуальную рефлексию, — и очень не любят, когда их начинают сравнивать с другими детьми. Взрослый в момент сравнения не просто выдвигает образец (который может не быть адекватным), но тем самым автоматически, через включение личностной рефлексии, инициирует торможение развития одарённости. Именно об этом писал А. Эйнштейн: «До поры до времени я не думаю о том, хороша ли моя работа и как ее оценят другие. Я даже не перечитываю ее, потому что знаю — перечитав, выброшу в огонь».

Главная опасность — развитие интеллекта ребенка в ущерб его физическому, эмоциальному, личностному развитию.

При этом типе кризиса одарённый ребенок не захочет, во-первых, соответствовать предъявленным эталонам, во-вторых, вырабатывать свои собственные. Несомненно, развитие личностной рефлексии может осуществляться различными способами. Есть активно использующиеся в современной практике педагогические концепции, которые интерпретируют развитие рефлексии как приоритетный и позитивный фактор развития личности и мышления. Хотя по экспертным данным, дети, долго обучающиеся по таким программам, бывают невротизированы чаще, чем ученики обычных школ [3].

Детская одарённость будет укрепляться и развиваться, успешно проходить кризисные состояния и обретать новое качество, если будут сделаны акценты на следующих позициях:

- во избежание кризиса креативности необходимо предоставлять ребенку возможность быть субъектом собственной деятельности и развивать индивидуальный познавательный опыт;
- во избежание кризиса интеллектуальности необходимо развивать наряду с интеллектуальной сферой одарённого ребенка его физическую, эмоционально-волевую, социально-коммуникативную сферы, по-

скольку законы развития для одарённых и обычных детей принципиально одни и те же;

— во избежание кризиса мотива достижений необходимо достигать воспитательными мерами оптимального соотношения личностной и интеллектуальной рефлексии в каждом конкретном случае, с каждым конкретным ребенком.

КРИЗИС, КОТОРОГО НЕ ИЗБЕЖАТЬ

Таким образом, мы обсудили кризисы, вызываемые, условно говоря, «экзогенными» причинами — неблагоприятной внешней обстановкой. Кризис, как естественная, закономерная, всеобщая форма смены одного стабильного состояния другим, характеризует многие психические процессы, в том числе и некоторые периоды развития детской одарённости. Нами замечено, что возрастной подростковый кризис одарённых детей всегда сопровождается кризисом одарённости. Это происходит даже в том случае, когда подростковый кризис протекает плавно, незаметно, внешне благополучно. Такой неизбежный кризис одарённости в подростковом возрасте приобретает обычно одну из трех описанных форм или проявляется в комбинации кризисов.

Очень точно подметил это состояние один тринадцатилетний мальчик. Он сказал: «Не трогайте меня, я окунулся». Окунивание сопровождается метаморфозом — глубокими перестройками организационной структуры. Никто не знает, как внутри этой куколки гусеница превращается в бабочку, но известно, что до и после метаморфоза живое существо бывает достаточно адаптивно и мобильно, может перестраиваться, приспосабливаться, выдерживать нагрузки и стресс. В состоянии метаморфоза куколка не может реагировать на воздействия гибко и адекватно. Она либо не реагирует совсем, либо погибает.

Эта натуралистическая метафора очень точно отражает состояние детской одарённости в период подросткового кризиса. Вероятнее всего, в этот период она подвергается глубоким перестройкам и формируется во взрослую одарённость. У некоторых детей такой «период молчания» занимает 2–3 месяца, у некоторых — 2–3 года. После этого почти внезапно подросток начинает демонстрировать вполне зрелую одарённость, иногда шокируя окружающих, если они оказались не готовы. Из куколки вылетает бабочка. У некоторых детей такой «период молчания» продолжается всю жизнь. Воздействия на гусеницу или куколку оказались столь деструктивными, что она погибла. В случае с насекомым виноватыми оказываются хищники, град или кислотный дождь, а кто виноват в нашем случае? Стоит ли нагружать подростка пятидесятистраничным рефератом по инверсии координатной плоскости или лучше сходить с ним в поход? Вот для этого и нужны специалисты в области детской одарённости,

чтобы они могли дать квалифицированную индивидуальную консультацию — что, сколько, когда и с кем.

Итак, как видим, главной остается проблема образования для одарённых детей. Каким должно быть образование, чтобы оно развивало личность одарённого ребенка, а не некоторые черты его одарённости? Интенсифицируя, ускоряя, усложняя учебные программы, мы забываем базовый принцип построения образовательных программ для одарённых детей — принцип ответственности за их будущее. Плохо совсем не черпать воду из колодца, но еще хуже вычерпывать все до дна, разрушая родник. В обоих случаях источник не выживет.

Сейчас российская педагогика оказалась в ситуации полной растерянности: нет программ по обучению одарённых детей (таких, чтобы долгосрочно развивали одарённых детей с учетом их психологической специфики); нет программ по педагогическому мониторингу одарённости — методов диагностики, прогнозики, развития, поддержки; нет программ работы с родителями одарённых детей; нет системы подготовки и переподготовки психолого-педагогических кадров для работы с этим контингентом детей; нет программ для высшей педагогической школы; нет такой специальности в тарификации педагогических специальностей — «педагог по работе с одарёнными детьми»; да — и науки такой — «педагогики одарённости» тоже пока нет. И это при том, что в современной Сибири одарённых детей в каждом возрасте от 8 до 10 %, а это самый высокий показатель на планете.

Вот и кочуют среди специалистов мифы, порождая кризисы детской одарённости. То ли это заколдованные круги, то ли лабиринт минотавра.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 80–91.
2. Гильбух Ю. З. Умственно одарённый ребенок. Киев, 1993.
3. Дружинин В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 4. С. 83–93.
4. Кулемзина А. В. Одарённый ребенок как ценность современной педагогики. М., 2004.
5. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971.
6. Рибо Т. Творческое воображение. СПб.: Эрлих, 1901.
7. Семенов И. Н. Возрастные особенности одарённых детей // Инновационная деятельность в образовании. 1994. № 1. С. 56–64.
8. Ward V. Differential education for gifted. Ventura, 1980.