

КРИЗИСЫ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

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

Однако, на наш взгляд, недостаточное внимание уделяется изучению кризисов детской одаренности. Знание о кризисах детской одаренности, 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 одаренности и особенностях развития ребенка в период кризиса позволит осуществлять эффективную психологическую и педагогическую поддержку одаренным детям или хотя бы не допускать ошибок в педагогическом процессе. Эти ошибки, как правило, базируются на трех мифах.

Миф первый — одаренность всегда проявляет себя в творческом продукте.

Миф второй — одаренность нужно развивать.

Миф третий — современное школьное образование знает, как работать с одаренными детьми.

Многие авторы отмечают неравномерную динамику развития детской одаренности (2, 5). Феномен «исчезновения», «затухания» одаренности давно интересует практиков — психологов и педагогов. Что же делать, чтобы детская одаренность 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, предлагают 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 одаренности в русле системных представлений о ней. Все многообразие форм исчезновения детской одаренности, описанных в специальной психолого-педагогической литературе, можно свести, в основном, к следующим типам:

1. Утрата творческого потенциала: ребенок прекращает создавать особые, свойственные его одаренности творческие продукты — назовем это **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.

КРИЗИС КРЕАТИВНОСТИ

В этом случае высокий творческий потенциал ребенка частично или полностью утрачивается в силу невозможности предьявить себя окружающим, получить одобрение или поддержку взрослых, что приводит к трудностям в развитии одаренности в целом. Очень часто образовательные или воспитательные так называемые развивающие программы для одаренных детей на самом деле не развивают способности ребенка, а только эксплуатируют их. Творческий продукт ребенка нужен учителям или родителям примерно так же, как язычникам нужен фетиш. Олимпиады, конкурсы, фестивали, конференции истощают одаренность ребенка так же, как ее истощают ожидания и надежды взрослых, которым ребенок пытается соответствовать.

Здесь мы встречаемся с одним парадоксом. С одной стороны, одаренность ребенка как бы слишком востребована социумом, с другой — одаренность впадает в кризис невозможности реализоваться, предьявить свои способности (подчеркиваем слово «свои»).

Получается, что общество требует (из лучших, разумеется, побуждений) не столько то, что может делать ребенок, сколько то, что оно само (общество) хочет, чтобы этот ребенок делал. «Оправдывай мои ожидания», — говорит общество одаренному ребенку. В педагогической практике это противоречие встречается нередко: учитель обучает ребенка не в соответствии с его индивидуальной и уникальной зоной ближайшего развития, а привычно предьявляя всеобщий образец, стандарт, стереотип, то есть те самые ожидания общества. «Обычно эту задачу решают так...», «Эту линию лучше провести левее» и т.д. — говорят учителя, поучая. А кому она нужна, эта линия, проведенная левее? На чью мельницу эта вода?

На психологических консультациях одаренные дети мне 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 посылают, 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 того, что мог раньше. По нашим наблюдениям и по многочисленным данным из разных источников, реакция специалистов в таких случаях

однотипна — принимаются экстренные меры по усиленному развитию креативности. 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 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 почитают за синонимы, хотя все это — понятия разных наук и разных порядков.

Например, фантазия ребенка может иметь не творческое, а невротическое начало, выполняя функцию психологической защиты от тревожности, вызванной каким-либо внутренним конфликтом личности. Тогда, развивая фантазию как защитный механизм личности, мы усугубляем невроз ребенка, и больше ничего. Таких детей, к сожалению, с каждым годом становится все больше. Судя по статистике, это относят в разряд дезадаптаций, а это, скорее, школьные деструкции.

Для здоровой, но несформировавшейся личности ребенка целенаправленное развитие фантазии также небезопасно.

Т. Рибо сравнивает мечтательность с безволием, а творчество соответствует у него воле, движению. «Всякое изобретение имеет двигательное происхождение», — считает он (6).

По нашим данным, творческий акт уходит своими корнями не столько в воображение и тем более не в фантазию, сколько, во-первых, в базовые когнитивные стилевые характеристики личности — независимость, дивергентность — и, во-вторых, в индивидуальный познавательный опыт ребенка (4). Если ребенку предоставить возможность накапливать индивидуальный познавательный опыт (акцент на каждом слове — индивидуальный познавательный опыт), а также быть субъектом собственной деятельности (акцент на каждом слове — субъектом собственной деятельности), у него есть все шансы этот тип кризиса счастливо миновать.

КРИЗИС ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОСТИ

Второй тип кризиса, кризис интеллектуальности, возникает в случае перегруженности одаренного 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 одаренности не просто представляют собой некоторый непрерывный рост интеллекта ребенка, но имеют закономерные возрастные и личностные характеристики, обеспечивающие этот рост.

Главная опасность заключается в том, что интеллект ребенка развивается в ущерб его физическому, эмоциональному, личностному развитию. Пример тому — выпускники специализированных физико-математических школ (в их современном вырождающемся варианте). Эти юноши, с IQ выше 150 баллов, могут переводить стихи с испанского на японский, минуя русские понятия, но они не способны вступать в эффективные коммуникации, создавать семьи, нести ответственность. Репертуар их социальных, половых ролей очень инфантилен.

Доминирование в развитии детей интеллектуального компонента, усугубляемое специализированным обучением, — 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, физическая и социальная компоненты. Развивая интеллект в ущерб остальным составляющим, мы как бы 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 «чувства 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 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.

Во-вторых, ответственность перед государством за воспитание полноценного, зрелого гражданина, готового принимать решения, нести ответственность, 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 своей 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, оригинальничанья. И так же как без специальной диагностики трудно распознать, творческое или невротическое начало имеет фантазия ребенка, трудно определить, действительно ли ребенок умственно одарен, или его умствования — это психологическая защита, выполняющая регулятивную функцию, направленную на устранение тревожности, вызванной неврозом. В последнем случае развивать его интеллект, поощрять оригинальность — значит усугублять его невроз. Именно поэтому, на наш взгляд, бессмысленна диагностика одаренности как таковой (строго говоря, детская одаренность не измеряема, но измеряемо поэлементно качественное или количественное своеобразие тех структур, которые ее составляют). Важнее диагностировать личность 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 фрагментарно одной 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 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 продуктивности и может привести в итоге к торможению развития одаренности.

КРИЗИС МОТИВА ДОСТИЖЕНИЙ

Этот тип кризиса возникает, если в процессе формирования личности личностная рефлексия начинает доминировать над интеллектуальной. Это приводит к возникновению негативного «образа Я» и, как следствие, к торможению развития одаренности.

Нам представляется, что функцию саморегуляции в системе детской одаренности обеспечивает такое интегративное качество одаренных детей, как рефлексия. Многочисленные данные свидетельствуют о том, что

одаренные дети отличаются особенно развитой рефлексией не только от своих обычных сверстников, но и от неодаренных взрослых (5, 7).

Мы можем объяснить это тем, что одаренные дети в целом лучше дифференцируют раздражители любой природы (не только перцептивные или семантические, но и социальные), у них лучше развит анализ (в том числе ситуационный). Наш опыт подтверждает, что у большинства одаренных детей, начиная с шестилетнего возраста, рефлексия — уже не диффузное и не произвольное явление (4).

С этого возраста можно выделить развитие и действие как минимум двух видов рефлексии — интеллектуальной и личностной.

Интеллектуальная рефлексия проявляется на уровне интеллектуального контроля. Она связана с осознанием собственных интеллектуальных качеств, формированием регулятивных мыслительных процессов и предполагает возможность произвольного управления 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 находится в становлении. В данном случае мы имеем взаимоотношения развивающейся личности ребенка и развивающейся его одаренности. Формирующаяся личность вступает в сложные, иногда противоречивые отношения с одаренностью ребенка. Это проявляется в развитии не только интеллектуальной, но и личностной рефлексии.

Наши наблюдения показывают, что реакция одаренных детей на собственные слова и поступки часто бывает двойственной. 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 одаренных детей, как правило, не соответствуют ожиданиям собеседника, вызывают реакцию непонимания или отторжения.

Совершенно невольно одаренные дети постоянно сравнивают себя с окружающими сверстниками и часто расценивают результаты этого сравнения не в свою пользу. У них формируется комплекс неполноценности: «Я не такой, как все, значит, я хуже».

Проблема усугубляется еще тем, что одаренный ребенок осознает разницу между своими способностями и реальными физическими возможностями своего тела, которые не могут обеспечить высоких интеллектуальных и креативных потребностей одаренного ребенка. В итоге одаренный ребенок растет и развивается, постоянно ощущая несоответствие между «собой и собой», «собой и окружающими». Эта нагрузка подчас оказывается непосильной ношей для психики ребенка, она не только деформирует его личность, но и разрушает одаренность.

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 одаренности.

Может быть, поэтому одаренные дети очень любят, когда их просят: «Расскажи, как ты это придумал». Эти слова включают интеллектуальную рефлексию ребенка. И очень не любят, когда их начинают сравнивать с другими детьми.

При этом типе кризиса одаренный ребенок не захочет, во-первых, соответствовать предъявленным эталонам, во-вторых, вырабатывать свои собственные. Несомненно, развитие личностной рефлексии может осуществляться различными способами. Есть активно используемые 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, чаще бывают невротизированы, чем ученики обычных школ (3).

ПОЛЕЗНЫЕ ВЫВОДЫ

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

Во избежание кризиса *первого типа* необходимо предоставлять ребенку возможность быть субъектом собственной деятельности и развивать его индивидуальный познавательный опыт.

Во избежание кризиса *второго типа* следует развивать наряду с интеллектуальной сферой одаренного ребенка его физическую, эмоционально-волевою, социально-коммуникативную сферы, поскольку законы развития для одаренных и обычных детей принципиально одни и те же.

Во избежание кризиса *третьего типа* важно достигать воспитательными мерами оптимального соотношения личностной и интеллектуальной рефлексии в каждом конкретном случае, с каждым конкретным ребенком. Как видим, системный подход не только открывает новые перспективы в области изучения феномена детской одаренности в контексте человеческой одаренности в целом, но и намечает пути для построения концептуально новых развивающих образовательных программ для одаренных детей.

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 одаренности.

Нами замечено, что возрастной подростковый кризис одаренных детей всегда сопровождается кризисом одаренности. Это происходит даже в том случае, когда подростковый кризис протекает плавно, незаметно, внешне благополучно. Такой неизбежный кризис одаренности в подростковом возрасте приобретает обычно одну из трех описанных форм. Он проявляется либо раздельно кризисами креативности, интеллектуальности, мотива достижений, либо их комбинацией.

Очень точно подметил это состояние один тринадцатилетний мальчик. Он сказал: «Не трогайте меня, я окуклился». Окукливание 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, приспособливаться, 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 одаренности в период подросткового кризиса. Вероятнее всего, в этот период она подвергается глубоким перестройкам и формируется во взрослую одаренность. У некоторых детей такой «период молчания» занимает 2–3 месяца, у других — 2–3 года. После этого почти внезапно подросток начинает демонстрировать вполне зрелую одаренность, иногда шокируя окружающих, если они оказались не готовы. Из куколки вылетает бабочка. У некоторых же детей такой «период молчания» затягивается на 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, может лучше сходить с ним в поход? Вот для этого и нужны специалисты в области детской одаренности, чтобы они могли дать квалифицированную индивидуальную консультацию — что, сколько, когда и с кем.

Итак, как видим, главной остается проблема образования для одаренных детей. Каким должно быть образование, чтобы оно развивало личность одаренного ребенка, а не некоторые черты его одаренности?

Интенсифицируя, ускоряя, усложняя учебные программы, мы забываем базовый принцип построения образовательных программ для одаренных детей — принцип ответственности за их будущее. Плохо совсем не черпать воду из колодца, но еще хуже вычерпать все до дна, разрушая родник. В обоих случаях источник не выживет.

Сейчас российская педагогика оказалась в ситуации полной растерянности — нет программ по обучению одаренных детей (таких, чтобы долгосрочно

развивали одаренных детей с учетом их психологической специфики); нет программ по педагогическому мониторингу одаренности — методов диагностики, прогностики, развития, поддержки; нет программ работы с родителями одаренных 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 одаренными детьми»; да и науки такой — «педагогике одаренности» — тоже пока нет. И это при том, что в современной Сибири число одаренных детей в каждом возрасте составляет от 8 до 10 %, а это самый высокий показатель на планете.

Вот и кочуют среди специалистов мифы, сутью своей порождая кризисы детской одаренности. То ли это заколдованные круги, то ли лабиринт Минотавра.

Александра КУЛЕМЗИНА,
кандидат психологических наук,
доцент Новосибирского
государственного
педагогического университета,
г. Новосибирск
Тел.: (3832) 18-17-56
E-mail: skif@online.sinor.ru

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии, 1966, № 6.
2. *Гильбух Ю.З.* Умственно одаренный 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.* Детская одаренность: психолого-педагогическое исследование. Томск, 1999.
5. *Лейтес Н.С.* Умственные способности. М: Педагогика, 1971.
6. *Рибо Т.* Творческое воображение. СПб.: Эрлих, 1901.
7. *Семенов И.Н.* Возрастные особенности одаренных детей // Инновационная деятельность в образовании. 1994, № 1, с. 56–64.
8. *Ward V.* Differential education for gifted. Ventura. 1980.