

АНАЛИЗ ФОНОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПРИ РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

«Фоновая практика» – это термин, стремительно вошедший в педагогику из социологии. Его употребляют, когда речь идет о профессиональных стереотипах, которые являются результатом заблуждения, ошибки, но вошли в привычку, стали фоном.

«Это какой-то сверхумный дурак, я его просто ненавижу», – так отзывался некий учитель физики об одном своем ученике. Мальчика звали А. Эйнштейном, его пришлось перевести в другую школу. Этим переводом родители оказали Альберту, может быть, самую ценную услугу. Такое участие на современном педагогическом языке называют педагогической поддержкой. Анализ качества педагогической поддержки одаренных детей с точки зрения психолога посвящена данная статья.

Современная педагогическая практика не обеспечена полностью знанием о специфических особенностях одаренности детей, о структуре и составе детской одаренности, о целях и методах работы с одаренными детьми, о критериях результативности такой педагогической деятельности. Разрозненная деятельность различных педагогов или образовательных учреждений в сфере обучения и воспитания одаренных детей опирается либо на психологическое знание, оторванное от педагогической теории, либо на педагогическое, но интуитивное понимание происходящих процессов. Ни то ни другое не спасает практическую педагогику от опасности постоянного совершения однотипных ошибок в области воспитания и обучения одаренных детей. Эти ошибки могут приводить или к невротизации личности одаренного ребенка, или к затуханию одаренности, обычно к тому и другому вместе.

Можно проследить несколько областей, в которых, как правило, могут совершаться педагогические ошибки при работе с одаренными детьми, – это своеобразные ловушки. Ловушкой в охотничьем деле называют, как известно, заманчивый, но ложный путь, приводящий в тупик или к гибели.

1. Первая ловушка – область интеллектуального воспитания и образования.

1.1. В дошкольном возрасте – это раннее обучение чтению, математике, иностранным языкам; раннее общее интеллектуальное развитие (так называемая знаниевая ориентация). Раннее развитие интеллектуальных способностей, упор в деятельности дошкольников на развитие способностей, информационные перегрузки, в том числе раннее обучение детей дошкольного и дошкольного возраста чтению, счету, иностранным языкам, т.е. мыслительным операциям со знаками, символами, – это особый педагогический психотравмирующий фактор, predisposing к невротизации одаренных детей.

В ситуации информационной перегрузки такого рода происходит предельное повышение активности левого полушария головного мозга, сменяющееся его защитным торможением [1]. Дети отличаются потерей жизнерадостности, сосредоточенности внимания, отсутствием волевой активности, нарушением волевой регуляции и тем, что А.И. Захаров назвал феноменом избирательного невнимания, когда дети ведут себя так,

как будто не слышат [2]. Из-за подавленной активности левого полушария головного мозга правое компенсаторно перевозбуждается – начинает генерализовать беспокойство, страхи, тревогу. Это приводит к нарушению сна, необоснованным предчувствиям беды, боязливости, суеверным магическим неприятным ощущениям – все это в совокупности характеризует астенический синдром – первую стадию эмоционально-психического нарушения в развитии личности. Если интеллектуальная нагрузка продолжает оставаться непомерной, разбалансировка в активности полушарий головного мозга остается, но характер межполушарной активности снова меняется на противоположный – теперь левое перевозбуждается под воздействием генерированного правым полушарием беспокойства, навязчивых мыслей, что проявляется в мнительности, патологической рефлексии, невозможности принять решение, неуверенности в себе. Все это происходит на фоне того, что ребенок продолжает справляться с интеллектуальной нагрузкой. Какая знакомая картина: педагоги и родители привыкли к иллюзии, что знают признаки проявления у детей переутомления от чрезмерной интеллектуальной нагрузки. Первый признак, на который начинают реагировать взрослые, – это когда ребенок перестает справляться с нагрузкой. Но, как выясняется, резервы детского мозга обширнее, чем резервы детской психики, а рвется там, где тонко.

Относительно дошкольников и дошкольников важно отметить еще, что чем больше времени дети учатся, тем меньше они, соответственно, играют, в то время как главной формой познания в дошкольном детстве является игра. Она же – условие психического здоровья. Игра для детей – уникальный способ научиться тому, чему их никто не может научить. «Это способ исследования и ориентации. В игре дети учатся жить в нашем символическом мире – мире смыслов и ценностей», – пишет Л. Френк [3]. Сознание, в целом, имеет смысловое строение, а игра и есть та особая рамка деятельности, которая задает процесс смыслопорождения. Развитие человека связано именно с этим процессом. В игре ребенок выше себя, он совершает прыжок над уровнем своего развития. Согласно Ж. Пиаже, игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением, и именно символическая функция игры для одаренных детей особенно важна [4]. Смысловой, понятийный тип обучения доминирует у одаренного ребенка, поэтому постижение смыслов через игровую форму приобретает для него еще большую важность. В отличие от взрослых, для которых естественной средой является язык, таковой для ребенка является игра.

Вторая функция игры, которой мы придаем огромное значение в контексте образования и воспитания одаренных дошкольников, – это самопознание. Метакогнитивные способности одаренных детей, неоднократно отмечаемые различными авторами, есть пред-

посылки к интеллектуальной рефлексии, т.е. осознанию собственных интеллектуальных качеств с дальнейшим формированием регулятивных процессов [5]. Такое формирование наиболее полно происходит в режиссерской игре, так как именно этот вид игры является самостоятельной детской деятельностью, где можно не приспосабливаться к ситуации предложенной задачи, а управлять ею, овладеть ее содержательными особенностями, будучи автором игры. Это позволяет рассматривать любую ситуацию в целом (интегративные функции) и быть отделенным от нее, анализировать ее (дифференциальные функции). Другими словами, иметь особую внутреннюю позицию и иметь возможность развивать ее.

В обоих случаях игра представляет собой попытку ребенка организовать свой опыт и организовать себя в рамках этого опыта. «Главная функция игры состоит в том, чтобы превращать нечто невообразимое в реальной жизни в поддающиеся контролю ситуации», – пишет Анна Фрейд [6]. Ребенок в игре непрерывно открывает для себя заново свои возможности и обязанности, изменения в своих отношениях с миром, пересматривает свой «образ Я». В игре дети устремлены к реальности, но свободны от ее давления. Поэтому в игре больше всего зреет активность ребенка, сознание и навыки его творческого отношения к миру.

Таким образом, уделяя достаточно много времени свободной детской игре, воспитатели тем самым поощряют развитие чувства реальности и воображение (предпосылка к творчеству), произвольность, способность к активной самостоятельной исследовательской деятельности, развитие метакогнитивного контроля, лидерских качеств, позитивной «Я-концепции», понятийного мышления, т.е. базовых составляющих одаренности.

1.2. В школьном возрасте педагогическими действиями, приводящими не к развитию одаренности, а к ее угасанию, являются:

- информационные перегрузки;
- недоучет личностных смыслов и персональных интеллектуальных интересов и потребностей одаренных детей;
- игнорирование интеллектуального кризиса детской одаренности, периодов спада и покоя в интеллектуальной деятельности;
- исходные ошибочные установки на одаренного ребенка как на обязанного выдать экстраординарный интеллектуальный результат. К примеру, в уставе одного лицея для одаренных детей читаем: «Одаренность – способность достигать превосходных результатов, высоких показателей в разных сферах». Понятно, что в соответствии с таким усеченным пониманием детской одаренности (определением, подходящим, скорее, к сути одаренности взрослого человека) учитель видит не личность ребенка, а его искаженную тень – некую функцию, выдающую результат и не имеющую права на ошибку.

Эта область педагогических ошибок приводит к:

1) гиперактивности левого полушария головного мозга ребенка с последующим защитным его торможением. Это тип ребенка, неуверенного в себе, переставшего быть умным, рассеянного, неактивного, но болтливого, суетливого, тревожного;

2) гиперактивности левого полушария головного мозга ребенка с последующим торможением и вторичной гиперактивизацией. Это ребенок рефлексивный, мнительный, неуверенный в себе, перепроверяющий, придумывающий свои правила и ритуалы, со сформированным защитным механизмом по типу интеллектуализации – говорит заумно, придумывает сложные запутанные формулы, схемы, слова.

Таковы два собирательных образа, знакомых каждому педагогу и воспитателю. Нет, это не индивидуальные особенности, это результат педагогических деструкций, к которым могут привести неумелые, некалифицированные педагогические воздействия.

2. Вторая область ловушек лежит в сфере развития творческой активности детей.

К ним относятся:

- прямое развитие креативности через систему специальных упражнений, задач, программ, тренингов;
- ложные профессиональные установки, что одаренный ребенок – это непременно творческий ребенок;
- понуждение ребенка к созданию творческих продуктов без учета кризиса креативности в развитии одаренного ребенка, спадов и периодов покоя, накопления;
- недоучет личностных смыслов, динамики развития и уникальности в сочетании способностей;
- предъявление жестких стандартов, образцов в творческой деятельности;
- наоборот, предоставление полной свободы творчества, когда установка «делай что хочешь» приводит к тому, что ребенок «теряется сам в себе».

Эта область педагогических ошибок приводит к гиперактивизации правого полушария головного мозга ребенка с последующим его запредельным торможением. Это тип ребенка с ослабленной волевой регуляцией, компенсаторно развитой фантазией, разворачиванием фантастических конфуляторных представлений, с сохранением интеллектуального потенциала, но мышлением вязким, по касательной или замкнутыми циклами.

3. Третья область педагогических ловушек касается развития личности одаренного ребенка в целом. К ним относятся:

- перегрузка учебными и развивающими видами деятельности (кружки, клубы, факультативы), в которых ребенок является участником деятельности, организованной для него другими;
- отсутствие права выбора;
- скрытые или явные манипуляции одаренностью ребенка для достижения каких-либо профессиональных целей без учета кризисов детской одаренности, периодов спада, пауз в развитии ребенка;
- сравнение ребенка с другими детьми или выдвижение разного рода образцов, стандартов личности, характера, поведения, продуктов деятельности;
- недостаток свободы, любви, уважения;
- недоучет роли уникальности личности в генезе развития одаренности;
- недоверие к жизненному опыту и силам ребенка;
- оценочные суждения, относящиеся к личности ребенка, а не к его поступкам;

– принуждение играть роль одаренного ребенка, соответствовать представлениям взрослых, каким ребенок должен быть. Сейчас в школах для одаренных детей распространены так называемые модели выпускника – краткое описание стандарта. Когда ребенок девяти лет знает, что в соответствии с той моделью выпускника начальных классов, под которую его подгоняют, он должен, например, «обладать устойчивой мотивацией к достижению высоких результатов обучения; быть способным сохранять свое физическое и психическое здоровье, быть способным сохранять и развивать поисковую активность; обладать навыками развитого вербального общения; быть способным адаптироваться к меняющимся условиям жизни...» и т.д., то в те минуты, когда он чувствует, что не «способен сохранять поисковую активность», происходит дезинтеграция личности, потому что он не знает, что быть иногда слабым – значит быть самим собой, а признавать свою слабость – значит становиться сильнее [7].

Формирование личности с заданными качествами – такое в истории педагогики уже было. Во время оттоманского ига турки отбирали у болгар мальчиков и растили из них янычар – воинов жестких карательных отрядов, убивавших потом своих братьев по крови. У янычар был свой специфический невроз, но у одаренных детей, которых «подгоняют» под модель выпускника, возникает свой невроз. Здесь тоже битва – иногда за себя, иногда против себя. Это взрослым кажется, что дети ходят в школу. На самом деле дети ходят в жизнь – каждый в свою жизнь.

Драма одаренного ребенка состоит в том, что его поведение, его переживания и сама его жизнь могут оказаться и, как правило, реально оказываются всего лишь средствами, обслуживающими те или иные потребности окружающих его взрослых – учителей, воспитателей, психологов и родителей. Собственная жизнь ребенка как таковая становится при этом исключительно жизнью для.... Так, он, становясь все более благовоспитанным, постепенно лишается своей одаренности, обменивая ее на признание, похвалу, заботу, внимание и т.п. Вместе с этим он утрачивает свою собственную жизнь, свои переживания, свои действия, утрачивает самого себя. Вот та психологическая тюрьма, в которую оказываются ввергнутыми большинство одаренных детей. «Неудивительно, что в итоге наш так называемый мир взрослых оказывается своего рода сообществом заключенных, отсидевших свой срок и выпущенных на свободу», – так точно отмечает Элис Миллер [8]. Заключенных, потерявших собственное Я, добавим мы. Выпущенные из такой темницы бывшие одаренные дети, ставшие заурядными взрослыми, не способны не только на акт творчества, они не способны просто на искреннее и спонтанное проявление чувств. Они способны испытывать лишь такие эмоции, которые позволяет ощущать унаследованная от родителей и учителей внутренняя цензура. Депрессии, эскапизм и душевная опустошенность являются расплатой за этот самоконтроль. Подлинное Я никак не проявляется, поскольку осталось в неразвитом состоянии. Поэтому они и не могут творить, ведь творчески – это значит самостоятельно и выразительно проявлять свой внутренний мир. Для

этого необходимы, как минимум, самостоятельность, выразительность и внутренний мир.

Да, есть дети, которые полностью соответствуют требованиям, предъявляемым к ним родителями и учителями. Эдакие маленькие взрослые – узнаваемый портрет. Они чуткие и внимательные, а поскольку целиком ориентированы на оценку со стороны взрослых, оценку и их деятельности, и их личности, обладают тонкой нервно-психической организацией, то ими легко манипулировать. Против манипулирования ребенок совершенно беззащитен. Несостоявшиеся в детстве родители и педагоги реализуют в одаренном ребенке не его самого, а несостоявшихся себя – это ли не манипулирование? Трагизм ситуации заключается в том, что взрослые оказываются также беспомощны. Они, во-первых, не подозревают о том, что одаренный ребенок, оказавшийся рядом, в сфере их влияния, для них всего лишь компенсация их нереализованных и вытесненных в бессознательное потребностей, а во-вторых, даже осознав это, ничего не могут поделать. Для этого нужно очень внимательно приглядеться к собственной жизненной истории, иначе трагизм собственного детства они переносят на всех детей, находящихся рядом.

Что произойдет, если взрослые не помогут обрести ребенку самого себя? Если они не сумеют распознать и исполнить истинного Его? Если они вольно или невольно попытаются решить с помощью ребенка или посредством него свои проблемы и удовлетворить свои потребности? Такие отношения могут быть эмоционально богатыми и прочными, но у этой связи отсутствует главный компонент – она не создает условий, в которых ребенок смог бы выразить свои чувства и ощущения. Ребенок в силу своей одаренности развивает в себе те качества, которые хотят видеть в нем взрослые, потому что только это гарантирует ему их любовь, но потом ему всю жизнь это мешает быть самим собой. В данном случае возрастные потребности не только не интегрируются, но, напротив, игнорируются и вытесняются в бессознательное.

У каждого ребенка есть естественная потребность быть вместе со взрослыми, быть понятым и воспринятым всерьез. Ребенок хочет как бы отражаться во взрослом. Он смотрит на взрослого и обнаруживает в нем себя самого. Но это возможно лишь при условии, что взрослый видит в ребенке единственное и неповторимое существо – личность, а не свои собственные ожидания, страхи, планы, которые он проецирует на ребенка. В последнем случае взрослый видит не ребенка, а свои проблемы, а ребенок не видит себя нигде. Не обнаруживая себя, он себя теряет.

Итак, возможность накопления индивидуального познавательного опыта, индивидуального жизненного опыта, возможность быть субъектом собственной деятельности – вот те опоры, на которых строится полноценная педагогическая поддержка одаренных детей.

Все три крупных блока описанных ошибок могут приводить к двум глобальным последствиям – потере одаренности и невротизации ребенка.

Описанные педагогические ловушки (которые заманчивы, как и любые другие ловушки, но так же приводят в тупик или к гибели), вероятно, так заманчивы потому, что под детской одаренностью чаще всего понимается способность выдавать высокий интеллектуальный результат. Эта особая детская способность не-

вольно эксплуатируется. Напомним, однако, что, по определению В.Д. Шадрикова, одаренность не сводится ни к особой способности, ни к их сумме, но определяется как «системное качество совместно работающих и особым образом структурированных функциональных систем, реализующих психические функции, которые включены в индивидуальную деятельность, имеют индивидуальную меру выраженности, могут проявляться в экстраординарных достижениях, а могут находиться в латентном состоянии» [9]. Заключительная фраза определения подчеркнута нами, потому что одаренный ребенок должен иметь шанс до поры до времени не выдавать экстраординарных результатов; накопить «дары», дать одаренности созреть; одаренному ребенку необходимо побыть просто ребенком, которому для того, чтобы вырасти в одаренного взрослого, нужны

не только факультативы и олимпиады, но гамак и клубника.

Александр Македонский выбрал из всего табуна коня Буцефала, которого отец Александра Филипп прежде забраковал и посчитал негодным из-за гордого нрава. Плутарх по этому поводу пишет: «Пример этого коня указывает нам на то, что много природных дарований гибнет по вине наставников, которые коней превращают в ослов, не умея управлять возвышенными и свободными существами». Слова Плутарха указывают на важную роль процесса воспитания в деле сохранения и развития детской одаренности. Впору заметить, что воспитателем Александра Македонского был Аристотель, которого для своего сына выбрал, конечно, тот же король Филипп. Ошибившись в коне, он не ошибся в главном – воспитателе для своего сына.

ЛИТЕРАТУРА

1. Павлов И.П. Полн. собр. соч. М.; Л., 1951. Т. 3, кн. 1.
2. Захаров А.И. Устранение нарушений билатеральной регуляции головного мозга посредством гипнотерапии // Вестник гипнотерапии и психотерапии. Л., 1991. № 1. С. 64–68.
3. Frank L. Play in Personality Development. Springfield: I.L., 1982.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М., 1969. С. 22–28.
5. Кулемзина А.В. Детская одаренность: Психолого-педагогическое исследование. Томск, 1999.
6. Freud A., Burlingham D. War and Children. N.-Y.: University Intelligence Press, 1944.
7. Кулемзина А.В. Одаренный ребенок как ценность современной педагогики. М., 2004.
8. Миллер Э. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. М., 2000.
9. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способность» и «одаренность». М.: Педагогика, 1986.

Статья представлена Институтом образования Томского государственного педагогического университета, поступила в научно-редакционный совет журнала 15 января 2005 г.