



**НИКОЛАЕВА
ЕЛЕНА ИВАНОВНА,**

*профессор Российского
государственного педагогического
университета им. А. И. Герцена,
доктор биологических наук*

Что такое поддержка одарённого ребёнка в школе

Когда-то в начале перестройки я и мой коллега получили каждый свой грант для работы с одарёнными детьми. Мы стали обсуждать, что каждый будет делать. Оказалось, что я планировала обучать, поддерживать и сопровождать. Мой коллега запланировал препятствия, которые дети должны были преодолевать. Очевидно, что талантливому человеку придётся нелегко и у него должно быть упорство и настойчивость в преодолении трудностей. Именно это он и собирался формировать.

Каждый из нас получил грант, потому что ставил перед ребёнком задачи, посильные возрасту: у меня были дошкольники, у моего коллеги — подростки.

Ребёнок открыт миру, готов к любым движениям вперёд, но у него мало опыта — единственного источника творческих идей. Взрослый закрыт в той или иной мере от мира, так как уже знает, какую боль приносит непосредственность. Он накопил опыт, который теперь часто ограничивает творческую активность. Общество часто поощряет вариативное поведение в детстве и препятствует ему во взрослом состоянии. Очевидно, что возможны разные сочетания этих свойственных разным возрастам качеств, приводящие к неодинаковым последствиям для каждой пары взрослый — ребёнок. Если в паре ведущим будет взрослый, то, скорее всего, ребёнок, начав крайне интенсивно развиваться и проявив не свойственную возрасту творческую активность (поскольку она спровоцирована взрослым видением), быстро впитает особенности восприятия

и представления взрослого и будет создавать то, что нравится взрослому, поскольку любит его и биологически запрограммирован точно чувствовать его настроение. Так часто бывает с вундеркиндами, поражающими общественность недюжинными возможностями в раннем детстве, но позднее ничем не выделяющимися из основной массы представителей искусства. В паре с таким ребёнком обычно находится сильный талантливый отец или учитель (Николаева, 2010).

Если в паре главенствовать будет ребёнок, то, даже в раннем детстве не обнаружив чего-то знаменательного, весьма скоро он остановится в развитии как личность творческая. Ребёнок бесконечно любит всё, что он делает. Не получая адекватной обратной связи от взрослого, он будет воспроизводить одни и те же рисунки, сказки, музыкальные пьески, которые постепенно перестанут соответствовать его растущим требованиям к себе и другим, утратят свежесть и непосредственность, но приобретут нарочитость и примитивизм. Его собственный внутренний критик представит взрослого как некомпетентного в оценке его творений, а потому и сам будет слишком суров к ним. Поскольку в этой паре взрослый не смог научить ребёнка интенсивно работать, чтобы достигать результата, творческая активность с наступлением подросткового возраста резко прекратится.

Наконец, возможно уникальное сочетание лучших качеств каждого возраста, когда лидерство взрослого будет проявляться лишь в том манящем направлении, которое будет увлекать ребёнка, но не ограничивать его в восторге перед миром.

В каждом ребёнке просыпается художник. Вообразим ситуацию, в которой друг пришёл к художнику. Видя, что художник упорно трудится, желая облегчить ему жизнь, друг приносит ему готовую картину. В лучшем случае художник выразит недоумение, а в худшем — обидится. Эта ситуация является аналогом некоторых типов взаимодействия взрослого (друга) и ребёнка (художника). Желая облегчить ребёнку путь постижения мира, взрослый слишком рано даёт ему наводящие советы или даже приносит уже готовые вещи, ограничивая возможности ребёнка собственным, уже достаточно стереотипным мироощущением. Каким же образом ребёнок может учиться, то есть быть учеником, оставаясь художником, танцором, актёром, музыкантом, поэтом?

Если говорить о живописи, то ребёнок строит свой рисунок как интеллектуальную модель мира, а не как его зримый аналог. Он рисует не то, что видит, а то, что знает. Это знание в рисунке он обобщает до символического описания, доступного ему на этом уровне развития. Но для взрослого важна внешняя похожесть рисунка ребёнка на то, что он изображает. Предлагая ребёнку технику повышения точности изображения, взрослые обедняют детское рисование, лишая его наиболее высокой, «мироустроительной» функции, а детское творчество — внутренней самостоятельности. Не осознавая того, учителя могут разрушить результаты мироустроительной работы ребёнка, борясь с «линией земли» и «линией неба». Это столкновение разных интеллектуальных и мировоззренческих концепций может разрушить творческий потенциал ребёнка. Взрослый должен работать не с техникой рисунка, которая сменится, как только ребёнок перейдёт на другой интеллектуальный уровень, а с личностью ребёнка, возможностями его восприятия и обобщения результатов этого восприятия.

Творчество взрослых — это созидание, большой труд и самоотдача. Именно этому взрослый должен учить ребёнка: желанию творить, а не разрушать, получать удовольствие от сделанного, доводить начатое до конца, преодолевать себя на этом пути, получать удовольствие от процесса дарения. Взрослый не ускоряет и не тормозит мироустроительную функцию ребёнка. Он оберегает её, в том числе от самого себя, от попыток навязать ребёнку своё видение мира. Именно будущая уникальная картина мира, созданная собственными усилиями ученика, ляжет в основу его уже взрослой творческой активности. Желая облегчить ребёнку этот нелёгкий путь первого творческого достижения — создания собственной картины мира, — взрослый прекращает его рост как созидателя.

Подобные ошибки взрослые совершают регулярно. По дороге домой из детского сада, желая быть внимательными к малышу, они спрашивают ребёнка о том, что было в детском саду.



Ему нечего ответить на это, так как в данный момент движения по дороге он ошеломлён потоком событий, совершающихся вокруг него. Всё это так разительно отличается от того, с чем он сталкивался в течение дня, что ему хочется приобщиться к этому. Если бы взрослый говорил с ним об этих сиюминутных событиях, то научил бы его видеть. А вечером перед сном, когда нет внешних отвлекающих моментов, или за совместным ужином, где все рассказывают о своих делах, ребёнок гордо, как и другие «большие», мог бы припомнить, что происходило тогда, когда взрослых не было рядом с ним. Пытаясь вспомнить всё это под отвлекающий аккомпанемент внешнего мира, он обучается не замечать его, а значимыми постепенно будет считать требуемые от него взрослыми мысленные конструкции о переживаниях, которые не испытывает. Взрослый слишком рано переводит малыша на другую интеллектуальную ступеньку, не дав возможность ему самому сделать это шаг.

То же самое происходит, когда ребёнка обучают рассказывать, что изображено на рисунке в книжке. Он быстро научится рассказывать о том, чего не переживал, утратив возможность понимания поведения другого на основании собственного опыта. Он выучит слова, за которыми не будет чувства.

Это же происходит потом в школе. Родители встречают ребёнка, вернувшегося из школы не вопросом о том, что он сегодня узнал, а о том, что получил. Но оценка-субъективный результат взаимодействия ребёнка и взрослого. Он определяется многими переменными. И одарённость занимает среди них небольшую часть.

Не стоит торопиться ставить зеркало перед детьми. Чтобы найти себя, нужно не зеркало (через которое видишь себя глазами других), а общение с другими, их отклик и умение декодировать эти сигналы. Только личный опыт взаимодействия с другими поможет понять ребёнку, кто же он есть.

Подобная торопливость возможна и в играх. Малыши долго играют не в прятки, как думает взрослый, а в «отыскалки». Им важно не спрятаться, а быть найденными. Именно поэтому они испытывают столько восторга, когда взрослый в который раз находит их на том же самом месте. Они ведь ещё не знают, что взрослый их видит. Закрывая глаза и прячась каждый раз под один и тот же стол, малыш полагает, что взрослый будет искать его по всему миру, а не прямо пойдёт к известному ему месту. Поэтому так тревожно ожидание и столько радости, когда взрослый всё-таки находит потаённое место. Понимание законов физики о том, что свет распространяется по прямой линии, придёт к ребёнку с опытом, когда он вдруг сам догадается, что если он видит кого-то, то и этот кто-то тоже видит его.

Вот рассказ четырёхлетнего ребёнка о том, как устроен мир. «О, это очень просто. Солнце притягивает Землю. А Земля убегает. А иначе наш детский садик упал бы на Солнце и тут бы был пожар. И всё сгорело бы. И эта комната, и все игрушки».

Слишком раннее приобщение к сложным знаниям создаёт не правильную картину мира, как думают взрослые, а столь же ложную, как и в том случае, когда ребёнку рассказывают сказку о сотворении мира. Не стоит слишком рано рассказывать о столь сложных вещах, о том, откуда рождаются дождь и снежинки. Пока у ребёнка главенствуют образы, логические конструкции также перерабатываются в образы, но подчас ложные, так как детское мироощущение пока не способно их объять. Для построения «правильной» картины мира необходима самостоятельная работа ребёнка по открытию законов этого мира: все вещи падают на землю, а некоторые (воздушный шарик) взмывают вверх. И есть место, где эти законы нарушаются. Это ванна. Здесь можно бесконечно бросать предмет, но он не будет погружаться в воду, а поплывёт. Только когда ребёнок сам задаст вопрос «почему?» — он готов услышать ответ, а взрослый должен быть готов его воспроизвести. Самостоятельное исследование, позволяющее открывать законы, а не приобретать их в готовом виде вместе с манной кашей, позволит развить творческий потенциал ребёнка.

В совместном творчестве взрослый имеет фантастическую возможность вновь начать видеть мир глазами ребёнка, широко открытыми для восприятия действительности. Взрослый мо-

жет адаптировать детские идеи, встраивать их в принятые данной культурой рамки, а не структурировать их в соответствии со своими представлениями. Принимая созданное ребёнком, не оценивая с точки зрения качества, но поощряя вложенный труд, он может предоставлять ему выбор двигаться дальше, подчёркивая заинтересованность в самом процессе, а не в продукте. Ведь результатом детского творчества является не конкретный рисунок или выученный танец, а те изменения, которые произошли с личностью ребёнка в процессе созидания.

Личность же ребёнка выстраивается, как и в библейской истории, по образу и подобию взрослого. Наблюдая за увлечённым взрослым, он сам становится увлечённым, вбирая те ценностные представления, которые разделяет наставник. Видя упорство взрослого, он и сам будет упражнять свою волю, доводя начатое дело до конца. Импринтинг направляет ребёнка на воспроизведение поведения родителя. Любя, дети в максимальной степени копируют этот эталон. Вот как П. А. Флоренский описывает своё приобщение к музыке: «В одной из комнат нашего дома тетя Соня штудировала немецких классиков, преимущественно Гайдна, Моцарта, Бетховена... Эти звуки, в особенности Моцарта и Бетховена, были восприняты мною вплотную, не как хорошая музыка, даже не как очень хорошая, но как единственная. «Только это и есть настоящая музыка», — закрепилось во мне с раннейшего детства» [128].

Задачей совместного творчества является развитие чувственной сферы ребёнка, а не передача ему логических объяснений и технологий. Полученное «даром» не ценится и быстро утрачивается, тогда как добытое опытом сохраняется навсегда.

В совместном творчестве взрослый может обрести новое видение, а ребёнок — личность. Результат любого воспитательного воздействия на ребёнка будет зависеть от силы воздействия, и способности ребёнка гнуться под ним. Укрепляя личность ребёнка, взрослый придаст ему устойчивость в будущем взрослом творчестве.

В 1928 году в нашей стране развернулась острая дискуссия о детской литературе, начатая Н. Крупской. Острые критики было направлено на мирного «Крокодила» К. И. Чуковского, а произведения этого детского писателя стали называться «чуковщиной», что было равносильно понятиям «тарабарщина», «бессмыслица», «мракобесие».

Группа граждан, активно поддерживающих Н. Крупскую, полагала, что ребёнок должен узнавать мир исключительно через реальность. У людей, далёких от понимания сути детства, но непосредственно влияющих на управление им, возникло представление о том, что ребёнок постепенно узнаёт мир, опираясь на реальные факты. Сказки и выдумка будут препятствовать конструированию адекватной картины мира.

Это очень напоминает современную теоретическую дискуссию людей, обсуждающих возможность для ребёнка одновременно познавать несколько языков (при наличии большого количества реально существующих успешных билингвов). Есть возражение, что ребёнок будет смешивать их, и это затруднит его восприятие мира. Известно, что изучение нескольких языков сразу чуть замедляет усвоение каждого из языков, но зато расширяет картину мира, конструируемую ребёнком. Каждый язык предоставляет определённую точку зрения на мир и его осмысление. Знание нескольких языков позволяет видеть мир как бы с разных точек зрения, что влияет на мышление и память ребёнка, на его способность творить.

Проблема состоит в том, что, познавая мир из книг реалистических писателей, ребёнок узнаёт не мир, а точку зрения писателей, описывающих его. И это не одно и то же. Самостоятельно фантазируя и играя, он осваивает реальный мир в действиях и терминах, доступных для его понимания.

Реальность — вовсе не то, что принято рассказывать детям в детских садах и в школах. Культура эпохи описывает понимание взрослыми внешнего и внутреннего мира на данном этапе развития человечества. Более того, эта картина описывается тем языком, к которому готов и ребёнок, и взрослый, но абсолютно равнодушен бесконечный мир, находящийся за пределами понимания и того и другого.



Мир не вписывается и не ограничивается теми понятиями, к которым готовы современные учёные. Человек видит мир через малюхоньку щёлку- диапазон световых волн от 350 до 750 нм. Но волны могут быть бесконечно меньше и бесконечно больше. Однако это не доступно нашему глазу, мы можем судить об этом только благодаря приборам, которые смогли построить пока. Мы слышим мир в диапазоне звуковых волн 20–20000 Гц. Всё остальное находится за пределами нашего слуха. И вновь, благодаря приборам мы можем узнать, что разнообразие звука существенно шире. Это касается всех чувств человека. Более того, возможно, есть воздействия, для которых у нас нет рецепторов и нет приборов, с помощью которых мы сможем это освоить. Не зря современные учёные только сейчас поняли, что то, что изучается наукой — лишь три процента от вселенной, наполненной тёмной материей, названной так, потому что она не доступна на данный момент для изучения. Точно также генетики, расшифровав геном человека, обнаружили, что собственно гены в нём составляют не более 2–3 процентов. И это ставит вопрос о том, а что же тогда делает остальная часть генома?

Большинство людей (и к сожалению, учителей) полагает, что то, что они видят, — это и есть мир. Но это ментальная картина мира, созданная нашим мозгом, который смог так обработать приходящие к нему сигналы. При ощущении от рецепторов в мозг поступает электрический ток, который свидетельствует лишь о том, что во внешней среде появился объект, который раздражает данный рецептор. Ощущение не может дать больше информации. Всё остальное приходит из игры с этой информацией, которую мы называем опытом. Опыт позволяет понять последствия каждого сигнала, полученного мозгом. Именно благодаря мозгу небо окрашивается в синий цвет, трава — в зелёный, а солнце — в жёлтый. Во вселенной нет красок и звуков. Так интерпретирует многообразие электромагнитных волн наш мозг.

Мозг непосредственно не взаимодействует с объективным миром. Он узнаёт о нём через рецепторы, которые зачастую обманывают нас. Однако мы не знаем ничего о тех неосознаваемых нами последовательностях активности мозга, которые приводят его к созданию той модели мира, которую мы и строим, полагая, что воспринимаем объективный мир. Отсюда возникает иллюзия того, что мы видим реальный мир, а не его модель, представленную мозгом, и иллюзия принадлежности нашего субъективного мира только нам и не связанности его с миром, в котором мы живём. Но культура, которую создали люди, благодаря своему мозгу, также влияет на наш мозг и меняет его модель, которую он создаёт о мире.

Чтобы ребёнок научился интерпретировать сигналы, идущие от рецепторов, он должен играть объектами: менять местами, переворачивать, преобразовывать, помещать в разные места, чтобы понять, что из его фантазий соответствует реальности, а что — нет. Сказки Чуковского или Алиса из Страны Чудес Л. Кэрролла помогают ребёнку через переворачивание, превращение, воображение, понять, что есть время и пространство, есть правила, не подвластные человеку, которые нужно просто принять, потому что не ребёнок создаёт мир, но ребёнок должен адаптироваться в мире и научиться использовать существующие законы, а не набивать себе шишки, сопротивляясь им.

«Вы увидите, что с определённого возраста сказка выветривается из ребёнка, как дым, что все волшебства и чародейства размагничиваются для него сами собой (если только он находится в здоровой среде), и у него начинается период жестокого разоблачения сказки:

- Как же Снегурочка могла дышать, если у неё не было легких?
- Как могла баба-яга носиться по воздуху в ступе, если в ступе не было пропеллера?

Сказка сделала своё дело: помогла ребёнку ориентироваться в окружающем мире, обогатила его душевную жизнь, заставила его почувствовать себя бесстрашным участником воображаемых битв за справедливость, за добро, за свободу, и теперь, когда надобность в ней миновала, ребёнок сам разрушает её (Чуковский, 1966).

Сотрудники Саратовской детской картинной галереи при подготовке к одной из выставок столкнулись с удивительным явлением: некоторые идеи маленьких художников были фантастически близки к таковым взрослым. Очевидно, что дети никогда не видели картин великих

творцов, а творцы точно ничего не знали о соответствующих детских рисунках, хотя бы потому, что они отдалены во времени и пространстве.

Чтобы понять мир, человека и самого себя, ребёнок тянется к обобщению, тогда как взрослый опускается в глубины своих детских воспоминаний, а потому так близки образы, поразившие каждого из них, будучи переложенными на бумагу.

Уолтер Мишель (2004), начиная с 60 годов, проводил серию экспериментов, направленных на оценку роли самоконтроля у детей. Он разработал известный зефирный тест, суть которого состояла в следующем. Ребёнку предлагался зефир и оговаривались условия: если ребёнок дожждётся возвращения экспериментатора, не попробовав сладость, то он получит вторую конфету. Исследование ценно длительностью лонгитюда. Через сорок лет уже выросшие дети были проанкетированы. Оказалось, что те, кто смог дождаться экспериментатора, отложив удовольствие, достигли более высоких результатов в жизни, были более здоровыми, получали существенно более высокую зарплату по сравнению с теми, кто не смог удержаться и съел зефир.



«Портрет Доры Маар»
Пабло Пикассо



«Невеста»
Ларина Оля, 3,5 года (1993 г.)

Картины любезно предоставлены сотрудником Самарской Детской картинной галереи
Ириной Суханиной

Чтобы реализовать творческие замыслы, необходимо много работать, откладывая получение удовольствия, преодолевать и ждать. Общество не оберегает талантливых людей и не выкладывает их путь цветами. Наш Нобелевский лауреат, яркий физик Лев Ландау два года сидел в тюрьме, пока его оттуда не вытащил другой замечательный физик — П.Л. Капица, поддержанный Европейскими физиками, в частности Нильсом Бором. Л.А. Зильбер, создатель отечественной вирусогенетической теории возникновения раковых заболеваний, сначала находился в лагере, а потом получил возможность работать, но печатать свои труды за границей не смог. А потому его мысли не были известны мировому сообществу, и получить Нобелевскую премию, которой он было достоин, не мог по определению. Биография любого творца наполнена страданиями, трудом и муками творчества.

Исследования Мишеля Уолтера недавно были продолжены. Оказалось, что способность ребёнка ждать определяется поведением взрослых, значимых для ребёнка. В одном из исследований [194] дети были разделены на группы. В одной из них человек, работавший с детьми, был надёжным, и всегда выполнял то, что обещал. В другой, напротив, экспериментатор всё время забывал свои обещания. После работы в группах дети проходили зефирный тест. Оказалось, что дети, с которыми работал надёжный экспериментатор, с большей вероятностью не ели сладость и больше времени могли ждать. Дети же, поработавшие с ненадёжным экспериментатором, предпочитали сразу же получить удовольствие.

Стоит подчеркнуть, что внешнее поведение обусловлено внутренними физиологическими механизмами. Уровень тормозного контроля (который и лежит в основе волевых качеств) в раннем детстве достаточно надёжно предсказывает успех, который может достичь человек в будущем. 1000 детей, рождённых в одном и том же городе в один и тот же год, оценивались по ряду тестов на протяжении 32 лет жизни. Через 32 года экспериментаторы смогли найти 96% из тех, кто был обследован первый раз (Moffitt et al., 2011). Оказалось, что те, кто в возрасте от 3 до 11 лет имел лучший тормозный контроль (например, лучше ждали своей очереди, лучше не поддавались дистракторам, были более настойчивы и менее импульсивны), с большей вероятностью в подростковом возрасте оставались в школе, имели меньший риск курения и употребления наркотиков. Вырастая, они имели лучшее физическое и ментальное здоровье (например, у них была меньшая вероятность избыточного веса или высокого давления крови, практически не было проблемы зависимости), они получали большую зарплату и реже нарушали закон на протяжении 30 лет по сравнению с теми, у кого был меньший тормозный контроль до 11 лет. У первых был выше коэффициент интеллекта, они находились выше на социальной лестнице, имели более спокойную домашнюю жизнь и семейные обстоятельства (Moffitt, 2012).

Стоит ещё раз подчеркнуть, что человек наследует не гены, но норму реакции генов, а потому, насколько тот или иной признак будет реализован в жизни, зависит в значительной степени от тех взрослых, которые взяли на себя ответственность за воспитание ребёнка. И наиболее полезная работа с одарённым ребёнком в школе — работа с его личностью, формирование у него волевых качеств, стремление довести начатое дело до конца, нести ответственность за сделанное. Но это и есть тот компонент личностного роста, который требуется сейчас федеральным государственным стандартом образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Детская литература, 1966.
2. Mischel W., Ayduk O. Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification. In: R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications. New York: Guilford, 2004. P. 99–129.
3. Moffitt T.E. Childhood self-control predicts adult health, wealth, and crime. In: Multi-Discipl. Symp. Improv. Well-Being Children Youth, Copenhagen, 2012.