



КОНЦЕПЦИЯ И СИСТЕМЫ

Мурашов А.А.

«Необычные дети» с особым
чувством слова или гармонии
17 - 22

Базарный В.Ф.

Эмоционально мотивированный
посильный творческий труд
на этапе детства — основа
развития здоровой,
творческой духовно-
нравственной личности
23 - 36

Зелинский К.В.

О бедном... учителе
замолвите слово
37 - 38

Логачёва О.Н.

Русская литература как
учебник жизни. Воспитание
отторжения страсти
любодения через страницы
русской классики
39 - 41

«НЕОБЫЧНЫЕ ДЕТИ» С ОСОБЫМ ЧУВСТВОМ СЛОВА ИЛИ ГАРМОНИИ

А.А. МУРАШОВ

«**Н**еобычные» дети были поводом для удивления, объектом подражания, предметом зависти, они вызывали подозрение, сеяли панику, провоцировали и откровенную неприязнь... Этих детей кто-то титулует «индиго», кто-то уверенно именуется «солнечными»; для кого-то они результат неистовой родительской любви, для других — пришельцы из иных миров, случайно оказавшиеся на Земле. Одно не вызывает сомнения: эти дети обладают способностями, каких нет у других, а значит, их картина мира может оказаться совершенно отличной от аналогичных картин мира их родителей и сверстников. Причём если грамотный педагог приучит относиться к таким детям с подобающим уважением, то родители могут оказаться в плену слабо сознаваемой боязни, когда ребёнок даёт обстоятельные ответы на их вопросы, на которые любой сверстник с трудом отыщет одну-две фразы. Это вызывает тем большую тревогу, что подробной информации по этому вопросу в его-то возрасте ребёнок попросту не мог получить. Но — даёт обстоятельные ответы.

Оставив проблему детей-«индиго» психологам, коснёмся лишь одного аспекта их жизни — отношения к слову. Оно нередко оказывается у них своего рода «заместителем» мира, его абсолютным и безусловным воплощением. *Женщина поёт песню из репертуара Кристалинской — и, подражая певице, выводит: «...курлычат журавли». «Курлычут», — уверенно исправляет оказавшийся рядом племянник-второклассник; о спряжениях глаголов он не знает. Как не знает и того, откуда ему известно, как писать слова. Но тетка не задаётся этим вопросом: она согласно кивает, ни на миг не сомневаясь, что прав именно он, а не певица.*

Совершенно аналогичный случай. Пионервожатая выводит на доске: «Мы шли под грохот конанады». Третьеклассник, никогда не решавшийся перечить старшим, неожиданно выкрикивает:





«Тут ошибка! Надо “канонады”!». На вопрос учительницы, где он видел это слово, — ответить ничего не может; вполне возможно, что и не видел. Но — словно чувствует, как надо...

Ученик читает учительнице накануне стихи. Она вскрикивает: это же о том, как к ней приходил её любимый человек — приходил, потоптался на пороге и неуверенными шагами побрел обратно, как потом ей поведала видевшая это соседка. Учительница сказала это ученику — в тот день она вообще больше ни о чём думать не могла: гость сообщил соседке, что уезжает из страны навсегда! Но она ничего не говорила о своих чувствах к тому человеку, да вообще о любви её ученику знать рано. И вот — стихи. Да такие, какие мог написать лишь взрослый! К тому же она не говорила ни о встречах с тем человеком, ни о его характере. Но стихи — словно череда кадров кинохроники. Откуда у парня всё это?!

Примеры изложены вовсе не затем, чтобы кто-то восхитился пронизательностью и неведомо откуда берущимися у таких детей знаниями. Цель совсем другая: важно понять, что эти дети существуют, но впереди у них — репутация «странных», даже опасных, ведь, оказываясь центром любой компании, они в конце концов теряются, «уходят в себя», норовя забиться в спасительное для них одиночество. У них словно две жизни, два «я», как у актёра, который, воплотив сценический образ, без сил падает на стул в гримерной и менее всего хочет видеть поклонников. Он был (она была) Гаевым или Отелло, Королем Лиром или Офелией, и «отблески», рефлексии театрального образа ложатся на всю их жизнь. Но спектакль закончился — и предстоит думать о поведении сынишки-школьника, о высаженной на даче грядке огурцов: увидев их за этими размышлениями, поклонники придут в ужас, ведь Гамлет не может думать о сломавшейся и требующей замены стиральной машине! Точно так и наши дети-«индиго»: привыкнув быть в центре компании, сыпать каламбурами, вести за собой, они рано или поздно приобретают репутацию нелюбимых отшельников, ведь только наедине с собой они могут отдохнуть от того невыносимого духовного напряжения, которое им, подобно актёрам на сцене, необходимо для поддержания своего статуса вождей и пророков!

Такие дети способны быть невыносимыми. Они, ещё совсем маленькие, имеют неожиданно прочные убеждения, изменить которые их не заставит даже авторитет отца или матери. Они не прощают лжи: тот, кто слукавил, навсегда (или надолго) исключается ими из перечня уважаемых людей. Реноме учительницы, сделавшей ошибку, безнадежно пострадает, а эта ошибка непременно подтекстом будет вспоминаться при любом разговоре с той учительницей, вконец разрушая их взаимоотношения. Лидеры по своей натуре, темпераментные и вспыльчивые, они периодически впадают в состояние апатии, когда их ничто не трогает. Вероятно, как раз о таком состоянии у будущего великого поэта говорит Ю.Н. Тынянов, рассказывая о смерти Николая — младшего брата Пушкина, который тогда сам был совсем маленьким. Говоря о сломленных горем родителях Пушкина, писатель констатирует: «Один Александр был равнодушен. Он вместе со всеми приложился к бледному лбу и не узнал того, кого ещё неделю назад дразнил» [1, с. 89].

Вместе с тем такие дети готовы быть аналитиками — у них память, безотносительно к сознанию, накапливает данные о внешнем и внутреннем мире, чтобы потом эти данные, приведённые в гармонию и рассортированные по внутренним файлам и папкам, стали основой их суждений. В.В. Набоков пишет о своём герое: «...Он, читая, вновь пользовался всеми материалами, уже однажды собранными памятью для извлечения из данных стихов, и всё, всё восстанавливал...» [2, с. 22]. Вероятно, неожиданные у этих детей имеют причиной специфику их памяти — накапливающей информацию, чтобы однажды, внутренне организовавшись, эта информация появилась в виде нового текста, картины, симфонии, а иногда и просто интересных и ярких суждений, ставящих слушателя в тупик своей внезапностью и смелостью.



У того же Набокова читаем о моменте, когда герой-поэт, засыпая, словно вспоминает «недосочинённые стихи»: «Спустя три часа опасного для жизни воодушевления и вслушивания, он, наконец, выяснил всё, до последнего слова, завтра можно будет записать» [2, с. 63]. Это — взрослый человек, обладающий творческим даром. Дети такого рода (умение творить есть у них всегда: важно только отыскать его и создать условия для его реализации) также нередко задумываются о том, что информацию им «диктуют», а они её — «считывают», и нет перспективы более страшной, чем однажды не услышать этот «диктующий» голос, не ощутить его в себе. О том, что этот фантом, звучащий подобно внутреннему голосу, может оказаться важнейшим источником информации, говорит в стихах Б. Ахмадулина:

*Что он диктует? И есть ли навес —
Нас упасти от любви его лютой?* [3, с. 89]

О некоей «диктующей» инстанции упоминают исследователи психологии творчества. Эта инстанция помогает детям-«киндиго» сводить воедино разные информационные потоки, унифицировать и организовывать знаковые коды, являющиеся духовными отголосками ноосферы, к чьим обращениям такие дети особенно чутки.

О таком ребёнке читаем в художественном тексте:

«Кажется, не существовало такого кармана, в который он полез бы за словом. Не было и такого слова, которое, взвившись на дыбы, сбросило бы его, как молодой или потерявший управление конь. Оно, слово, могло забренчать. Было в состоянии завизжать. Грозилось заскрежетать. Но, укрощенное и зарифмованное, снова послушно мчалось по размеренному пространству манежа, вбирая животворные силы предыдущих и еле сдерживая рвущиеся наружу ростки следующих. Бронзовая чернильница, прыгающие по снегу сосны, грохот зелёного шторма, сыплющего пенные клочья черёмух, — всё преображалось, переплавлялось, пресуществлялось в догоняющие друг друга строчки. И, кажется, дожидалось минуты, когда напротив чернильницы окажется мыльница, навстречу соснам выйдут рифмующиеся вёсны, клочья найдут своё отражение в двустрочьях...» [4, с. 257].

Всегда ли информация, кажущаяся таким детям (а впоследствии — таким взрослым) внешней, надиктованной, появляется именно тогда, когда в ней ощущается необходимость? Нет, не всегда. И когда она случайна, спонтанна, возникают ситуации внутренней паники; а если эта информация становится достоянием родителей — те в ужасе размышляют о страшной болезни, поразившей их ребёнка.

К примеру, девочка-дошкольница, увидев на экране Ельцина, словно слышит: «Не буду». Причём это «Не буду» содержательно не имеет ничего общего с сюжетом и ситуацией. Или, увидев знакомую даму-кассира, мальчуган ощущает: «Ну что ж ты?» — ощущает настолько отчётливо, что однажды произносит это вслух, увидев ту женщину, — к ужасу матери, идущей с ним. Это «Не буду» и «Ну что ж ты?» становятся предикатами образов, появляясь в памяти, как только ребёнок увидит знакомое лицо. И пройдёт немало времени, прежде чем повзрослевшие и насмерть перепуганные дети, оба отчётливые аудиалы, сознают: в своё время они впервые увидели лица Ельцина и дамы-кассира, одновременно услышав те же самые слова. Увиденное и услышанное оказались в неразрывной связи, образовав то, что теоретики НЛП называют «якорением». Установившийся аудиальный «якорь» стал однозначно указывать на визуальное (лицо человека), объединив их механизмом импринтинга. При этом в «якорении» принимает участие не слово как таковое, безотносительно к формальным признакам, а вполне конкретный звуковой комплекс. Тот же ребёнок, услышав от матери: «И что она?» — поправляет: «Нет. Ну что ж ты?» — в «якорении» участвует не смысл, а только звук.





Совсем маленький ребёнок, увидев металлическую мачту ЛЭП, показывает на неё: «Кандёти!» Что с ним такое? Он, скорее всего, не знает, что это мачта ЛЭП, но откуда взялось его странное слово? Должно было пройти время, чтобы он вспомнил: когда он впервые разглядывал мачту, не зная, естественно, что это такое, — услышал голос соседки, обращавшейся к матери: «Куда идёте?» Но говорившая чересчур торопливо, а потому глотавшая и нечётко артикулировавшая соседка произнесла именно то, что осталось в детской памяти: «Кандёти». Так услышанное и увиденное соединились, образовав в концептосфере ребёнка неразрывную связь.

Трёхлетний Миша, стоит услышать: «Ну что ж ты!» — вспоминает облик соседки, Марии Тимофеевны: он увидел её впервые, как раз когда реплика «Ну что ж ты!» прозвучала из-за того, что он оступился, не глядя под ноги. Соответственно, увидев Марию Тимофеевну, он тут же вспоминал: «Ну что ж ты!». По словам повзрослевшего ребёнка, именно так, услышав эту реплику и сразу вспомнив соседку, он установил, что у неё серые глаза: до того он смотрел на лицо знакомой, не отдавая себе отчёта в деталях.

«Вдруг...» — вспоминает 5-летняя Оля, глядя на воспитательницу. Только это слово — «вдруг», вне контекста или голосовых модуляций. Оказалось: она впервые увидела женщину, когда та увлечённо рассказывала знакомой о недавнем происшествии, и первым услышанным ребёнком её словом было «вдруг». Имел место и обратный вектор: стоило потом услышать слово «вдруг», произнесённое с удивлением, выделенное интонационно, — в сознании появлялся облик воспитательницы, причём с деталями, каких девочка не разглядела при непосредственном общении с ней.

«Делает» — вспыхивало в памяти 6-летнего ребёнка, стоило ему увидеть портрет Маяковского, — причём отнюдь не любой, а такой, какой он видел в диафильме по творчеству поэта. Оказалось, он услышал как-то, глядя на изображение, изумлённые слова матери о том, что поэт, по его собственным словам, не пишет, а «делает» стихи. Именно так, в третьем лице, слово и сохранилось в подсознании, накрепко связавшись с обликом Маяковского, какой он видел в момент установления «якоря».

Пятилетний путешественник, оказавшись с отцом в новом для него районе города, увидев 8-квартирный дом, озадаченно протянул: «Спасибо». Обеспокоенный отец принялся выяснять, кого благодарит сын, но тот практически ничего не мог понять и сам: «Увидел дом... Почему-то вспомнилось слово». Что случилось с мальчишкой? Оказалось, увидев когда-то точно такой же дом и с интересом глядя на него, он взял конфету из рук материной знакомой; мать, приняв интерес ребёнка к своеобразной щитовой архитектуре за обычную рассеянность, нахмурилась:

— Скажи спасибо!

— Спасибо, — по-прежнему глядя на дом и не обнаруживая никакого интереса к чему-либо иному, послушно произнёс мальчик. С тех пор, увидев двухэтажный дом, но — непременно под шиферной крышей и с крашенными коричневой краской ставнями, он будто слышал изнутри себя слово «спасибо», забыв о том, к чему это слово относится, и недоумевая.

Сутью «якоря», возникающего в детском сознании как ассоциативная интерференция увиденного и услышанного, способно оказываться слово; правда, оно может заключать не информацию, а «информационный повод», приводящий к неожиданному пересечению параллельных линий. У взрослых такой «повод» ознаменован состоянием крайней взволнованности, открывающей внешнему импульсу дорогу прямо в подсознательное. У детей «якорение» возникает как неожиданная пауза в познании мира — или, наоборот, как информационный вброс, оказывающийся неожиданным при осмыслении феноменов окружающего мира и самопознании.

Не имея намерения вступать в дискуссию о возможности произвольного, целенаправленного установления «якоря», сделаем вывод о ситуациях его абсолютно спонтанного



возникновения, а также о его несвязанности с предметом (денотатом), действительно обозначаемым этим словом. Названные дети не обнаруживали никакой специфики в восприятии и использовании слов из стандартного словаря; роль «якоря» у отдельных слов оказалась абсолютно случайной, никак не связанной со словарным смыслом высказываний. Ещё можно сделать вывод, что такие «якоря» оставались всецело внутри индивидуального смыслового контекста, что прекрасно понимали ребята.

В то же время учитель — и начальной, и средней школы — выходит к классу, стремясь к «семантической распаковке» собственной личности, к открытому и беспристрастному диалогу с воспитанником, как внешнему, так и внутреннему. Чрезвычайно важна при этом реакция: «Моё Ты воздействует на меня, и я воздействую на него. Наши ученики учат нас, наши создания создают нас», — подчёркивает М. Бубер, настаивая на взаимном творчестве учителя и ученика при создании гармонии общения. Аналогично мнение, которое высказывает О. Розеншток-Хюсси: исследователь декларирует, что образование — творчество, начинающееся с верно организованного процесса слушания. Разумеется, творческое усвоение не комплекс ничем не сдерживаемых интерпретаций, а скорее система откликов и образов, возникающих при подлинно глубоком понимании. Как ему споспешествовать?

Познание мира посредством слова, не обретшего ещё смысла поступка или картины, приходится уточнять, сравнивать, обобщать и конкретизировать, среди других понятий искать то, что уже знакомо учащемуся. А тот, в свою очередь, занят поиском каналов, сближающих возможность его понимания с тем, что слышит. На первый взгляд, в этой ситуации единственный путь — максимальное упрощение речи, сведение её к простейшим структурам и подробным объяснениям. Но учитель как коммуникативный лидер перестаёт существовать в таких конструкциях, его речевая личность адаптируется к интеллектуальным возможностям учащегося без стремления поставить цели и следовать им. Где же выход? Долго ли учитель и ученик будут рассуждать об одном предмете практически с разных позиций, декларируя при этом единомыслие? Выход — педагогическая самореализация через коммуникативную открытость, т.е. знание возможных интерференций и ассоциаций, сохранившихся из эго- и моноцентрической речи ребёнка, и готовность формировать новые рецепционные коды — такие, которые не удержат ни реликтов «аутистической мысли», ни странным образом задержавшихся анахронистических фрагментов детского «смыслового контекста».

Можно говорить, что во всех показанных случаях имели место особенности детской памяти, но едва ли — особенности картины мира, поскольку она, насколько можно судить, была вполне эквивалентной реальности и практически не отличалась от такой же картины мира у сверстников.

Между тем картина мира у детей, называемых «индиго», может существенно отличаться от «стандартной» — разумеется, в её частных проявлениях. Откуда, к примеру, странная уверенность, с какой они говорят о предметах, им совершенно незнакомых? Интуиция? Внутренняя гармония, в которую по непонятному стечению обстоятельств организовался вовсе не изученный ими мир?

Второклассник едет с теткой и двоюродным братом, её сыном, в автобусе. Он всматривается в темноту зимнего вечера: важно не пропустить остановку, где им выходить — и, выйдя, идти полтора километра по направлению к посёлку, куда они возвращаются из поездки к родственникам. Остановку он всё-таки пропустил — а водитель, видя, что к двери никто не подошёл, и не тормозил. Он виновато смотрел то на тетку, думающую, как быть, то на двоюродного брата. И — внезапно — через две остановки кинулся к двери: «Выходим!» Когда ничего не понимающие родственники перешли вместе с ним на другую сторону шоссе, готовясь идти к посёлку не полтора километра, а все четыре, — перед ними открылись двери автобуса, который четыре раза в день ходил оттуда прямо в посёлок.





— Ты знал расписание? — осторожно спросила тетка.

Но, даже если бы так, — часов у него не было всё равно! Тогда откуда он знал, что, выйдя на незнакомой остановке, они окажутся у дверей автобуса, что идёт прямо к ним в посёлок? Ответа на этот вопрос не дал бы он сам.

Когда ребёнок подрос, он принялся анализировать ту ситуацию и подобные, регулярно с ним случившиеся. Может, кто-то «вёл» его по жизни? Но он ничего не припомнил, не слышал никаких внутренних «приказов»: все происходило абсолютно спонтанно. Добавилось то, что в детстве, разыскивая какую-нибудь потерявшуюся вещь, он в конце концов обращался за помощью к взрослым, потому что чувствовал себя абсолютно беспомощным. А ещё — сколько ни покупал лотерейных билетов, никогда не выигрывал ни копейки. Впрочем, осознание этой беспомощности и этой невежестии пришло позднее — когда совершенно обособился от одноклассников, когда-то видевших в нём непререкаемого лидера.

Значит ли это, что сверхспособности могут проявляться только у человека, окружённого всеобщим признанием и любовью? Однозначно: да. Воспитанник детского сада, не решавшийся рассказать стихотворение к празднику или принять участие в играх сверстников, в школе стал первым учеником класса и, видя, что к нему тянутся, спрашивают его мнения, интересуются его советом, обнаружил интуицию, позволявшую ему из множества решений находить оптимальное. Исследователи психологии детей-«индиго» подчёркивают, что их появление сопровождается невероятной родительской любовью; ощущать себя любимым — заведомо означает раскрыть в себе способности, которых не видят в себе остальные. Когда же родители, напуганные неожиданными познаниями отпрыска, скрывают свою любовь за тревожной растерянностью, — способности могут ослабиться, если не исчезнут совсем. Важно, чтобы и учитель на уроке создавал для таких детей исключительно позитивный фон.

Но способности талантливых детей вполне могут быть врождёнными, не зависящими от социальных условий! Могут. Только проявление этих способностей, тем более их развитие, зависит от благоприятной обстановки вокруг. Благоприятной — невзирая на особенности характера одарённого ребёнка, кажущегося то чересчур развязным, то слишком эгоистичным, то недопустимо самостоятельным, то предосудительно безразличным к окружающим. Иногда таких детей трудно не упрекнуть в категоричности, иногда — в неконформистской прямолинейности...

Она была учительницей географии. Из тех, о ком говорят: «Звёзд с неба не хватает». Она смертельно ненавидела вечно готовых шуметь детей, изо дня в день повторяющиеся карты, глобусы, указки... Придя домой, раздражённо фыркала, услышав жалобы неудачника-мужа и оправдания троечника-сына. Всего два десятка лет назад она, первая ученица класса, вполне осознала себя художницей и даже выставилась. А ещё — писала рассказы в районную газету, и были читатели (она это знала точно), которые читали «районку» в первую очередь из-за этих рассказов. Мать, учительница, приходила в ужас от дочерних вопросов и суждений: «Что-то выйдет из тебя? Будь как все — люди тебя уважать будут». Когда не стало матери, она, снедаемая чувством вины, пошла работать в школу. И стала как все.

А такие дети не могут быть «как все», и взрослым осознать это невероятно трудно...

Литература

1. Тынянов Ю.Н. Пушкин / Ю.Н. Тынянов. — М.: Книга, 1983.
2. Набоков В.В. Дар / В.В. Набоков. — М.: Соваминко, 1990.
3. Ахмадулина Б.А. Стихотворения / Б.А. Ахмадулина. — М.: Художественная литература, 1988.
4. Соколов А. Отцы и дети «империи зла». — Гродно: ЛитАры, 2019.