**Одаренный ребенок – как субъект образовательного процесса.**

*Ж. В. Хаценович*

В нашей стране педагогика детской одаренности начала оформляться как наука в конце прошлого - начале нынешнего века. В.П. Вахтеров, А.Н. Острогорский, А.П. Модестов, В.М. Экземплярский и другие специалисты разрабатывали научные и практические основы диагностики, поддержки, учебных и развивающих программ для одаренных детей. Одна из первых статей, которую, пожалуй, можно отнести к основополагающим в становлении педагогики детской одаренности, была работа П.Ф. Каптерева "Аристократия ума в школе и жизни" [8].

История зарождающейся науки - педагогики детской одаренности - в России прерывается, по крайней мере официально, после печально известного постановления 1936 г. "О педологических извращениях в системе наркомпроса". После 1936 г. научная и практическая деятельность по разработке образовательных программ для одаренных детей в нашей стране едва теплилась и существовала только в рамках смежных дисциплин - либо психологии детской одаренности, либо чуть позже педагогики творчества, что, как мы понимаем, не могло сберечь отечественную научную школу педагогики одаренности. Такая ситуация продолжалась до 1996 г., когда демократические тенденции в обществе проявили, наконец, социальную потребность и общепедагогическую актуальность решения проблем обучения, развития, социальной и психологической поддержки одаренных детей.

Спонтанная и разрозненная деятельность различных научных или образовательных учреждений, касающаяся одаренного детства, до недавнего времени не носила характера единой государственной политики. В результате, спустя 60 лет государство осознало важность, перспективность и безотлагательность решения проблем поддержки одаренного детства в России.

С педагогической точки зрения можно задавать разные цели в образовательных или воспитательных программах для одаренных детей. Это может быть развитие интеллекта у одаренных детей, как в большинстве российских программ; развитие и совершенствование социально-коммуникативных навыков, как в программах большинства департаментов США, или целенаправленное развитие способностей и задатков, что соответствует европейской традиции. В то же время с государственной, с общественной точки зрения, нравственной и одновременно перспективной может являться только цель такого воспитания и обучения одаренных детей, при котором ничего специально, как отдельную функцию не развивают, но просто предоставляют возможность и условия вырастать в одаренных взрослых.

По общепринятому мнению специалистов в области педагогики одаренности, долгосрочная цель развития детской одаренности во взрослую не всегда достигается; процент одаренных детей на несколько порядков выше процента одаренных взрослых в каждом поколении независимо от того, учились одаренные дети по специализированным программам или нет; проблема "эфемерного ума вундеркинда", "затухающего таланта", "заблокированной одаренности" до сих пор остро стоит перед практиками всего мира.

В настоящее время специалисты осознали, что проблема не в том, чтобы дети успешно справлялись с требованиями специальных образовательных программ для одаренных детей (это, на самом деле, пустяк), а в том, чтобы в итоге развивался сам одаренный ребенок. Главной задачей, таким образом, становится разработка программ, развивающих не столько одаренность, какие - то ее грани или функции, отдельные диагностированные способности или задатки, сколько в целом личность одаренного ребенка - носителя этой одаренности.

Позаимствуем у М. Люшера метафору "куб личности", в четырех углах которого расположены физическая, интеллектуально-продуктивная, эмоционально-волевая и социально-коммуникативная компоненты, образующие собой в совокупности бесконечно упрощенную схему структуры личности человека.

Пример тому - выпускники специализированных физико-математических школ в их современном вырождающемся варианте. Эти юноши 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. При этом 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" [3].

Кроме того, такой защитный механизм личности, как интеллектуализация, может принимать форму умствования, оригинальничания. В этом случае без специальной психодиагностики 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 его оригинальность означает усугублять его невроз [13].

Любые способности в деятельности проявляют себя в творческом продукте, что и эксплуатируется взрослыми участниками образовательного процесса. Эта практика широко распространена до сих пор, хотя по данным В.Н. Дружинина, В. Варда и многих других психологов [6, 24] еще c1980 г. 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.

Для здоровой, но не сформировавшейся личности ребенка целенаправленное развитие фантазии также небезопасно. От развитой фантазии до мечтательности один шаг, а от мечтательности до пассивности. Р. Рибо сравнивает мечтательность с безволием, а творчество соответствует у него воле, движению. "Всякое изобретение имеет двигательное происхождение считает он" [16].

По современным научным, в том числе и 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 – поле независимость, дивергентность и нек. др., и, во-вторых, в индивидуальный познавательный опыт ребенка [11].

Так, мы рассмотрели, что бывает, когда в образовательном процессе делается акцент преимущественно на развитии интеллектуально-продуктивной сферы, когда наибольшую нагрузку испытывает только один из четырех углов нашего условно нарисованного куба личности.

Из этих данных напрашивается поверхностный, но неверный вывод: ослабить в учебном процессе интеллектуальный прессинг. Подчас это бывает невозможно не потому, что существует жесткий учебный план и другие объективные, созданные взрослыми условности, а потому, что ребенок - интеллектуально одаренный ребенок, его мозг, нуждается в такой интеллектуальной нагрузке [10].

Таким образом, личность одаренного ребенка не будет слишком деформирована педагогическими деструкциями, если в отношении образовательная система - одаренный ребенок будет восстановлено равновесие уважения. Для этого, на наш взгляд, необходимы следующие действия.

1. Сместить акцент с одаренности ребенка на саму личность одаренного ребенка.

2. Сместить акцент с наших проблем по поводу одаренных детей на самих одаренных детей.

3. Сместить акцент с процесса целенаправленного развития неких качеств или функций одаренности на процесс педагогической поддержки, создания условий для естественного роста и созревания одаренного ребенка, а внутри него и его одаренности.

Здесь мы встречаемся с одним парадоксом. С одной стороны, одаренность ребенка как бы слишком востребована социумом, с другой - одаренность впадает в кризис невозможности реализоваться, предъявить свои способности (подчеркиваем слово свои). Тонкость в том, что сообщество взрослых требует из лучших, разумеется, побуждений не столько того, что может делать ребенок, сколько того, что хочет, чтобы этот ребенок делал. "Оправдывай мои ожидания", - как бы говорят одаренному ребенку взрослые. В педагогической практике эта тонкость очень заметна.

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" [13].

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. 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 [14]. Заключенных, потерявших собственное Я, добавим мы.

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.

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.

Действительно, ребенок может строить свою личность только самостоятельно, используя в качестве модели, каркаса личность взрослого, близкого ему человека, а в качестве цемента свои собственные поступки. Таким образом, педагогическая поддержка одаренным детям опирается на два краеугольных камня - личность взрослого и поступки ребенка. Роль образовательной системы заключается в том, чтобы создать такую среду, в которой ребенок сможет найти подходящий каркас и которая поощряет его к совершению поступков.

Ребенок может начать использовать личность взрослого как каркас для строительства своей, только если эта личность стала ему близкой. Эта близость может возникнуть, только если отношения будут строиться как отношения двух свободных равноправных людей. Ребенок достоин уважения, как любая человеческая личность, потому что он человек.

Для совершения поступка необходима свобода, точнее, некоторая степень свободы. Хотя бы, играть - не играть, уйти - прийти и так далее. Если ребенок окружен принуждением, нормами, режимом, расписанием, учебным планом, совершать поступки негде, нет пространства для поступка. Следовательно, нет пространства для наращивания индивидуального познавательного и жизненного опыта, следовательно, нет возможности становиться Самим Собой.

Для того, чтобы одаренному ребенку вырасти в одаренного взрослого, педагогический процесс должен быть выстроен в режиме педагогической поддержки, ориентированной на сохранение личности одаренного ребенка и поддержки его одаренности через предоставление ребенку

**1)** права приобретать собственный познавательный опыт,

**2)** права быть субъектом собственной деятельности.

Т.е. приобретать собственный жизненный опыт, попросту предоставлять права быть и становиться Самим Собой. Право, закрепленное в Конституции РФ в Ст. 21 и называемое правом на сохранение достоинства личности. Как выясняется, это очень непростая педагогическая задача.

Все, что мы обсуждали в статье, можно подытожить, предложив условно пять шкал, которые в совокупности осуществляют принцип полноценности в педагогике детской одаренности. Границы - это те акценты, которые расставляет педагог в своей работе с одаренными детьми, те приоритеты, которые он для себя выявляет.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **1.** Одаренность ребенка | ----------- | Личность одаренного ребенка |
| **2.** Амбиции и проблемы взрослых по поводу одаренных детей | ----------- | Личность одаренного ребенка |
| **3.** Процесс целенаправленного развития неких качеств или функций одаренности | ----------- | Процесс педагогической поддержки, создания условий для роста и созревания одаренного ребенка, и только как следствие, его одаренности |
| **4.** Ребенок, помещенный в среду готовых решений | ----------- | Предоставление ребенку права приобретать собственный познавательный и жизненный опыт |
| **5.** Ребенок как объект деятельности взрослых | ----------- | Предоставление ребенку права быть субъектом собственной деятельности |

Движение по этим шкалам может быть неограниченно медленным или быстрым, а остановка - случайной или точно попадающей в цель. В зависимости от того, какие узловые точки выбирает себе педагог в качестве основы для построения своей профессиональной деятельности, педагогика детской одаренности приобретает характер педагогической поддержки или педагогической издержки. Профессионализм педагога в любом случае предполагает осознанный выбор направления и способов движения по этим шкалам.

**Список литературы**

1. Авдеев Д.А., Невярович В.К. Наука о душевном здоровье. М., 2001.

2. Артемов В.А. Естественный эксперимент. Его применение в школе первой ступени. М., 1927.

3. Выготский Л.С. О психологических системах. Собр. соч. в 6 т., Т. 1. М., 1982.

4. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. М., 1991.

5. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок. Киев, 1993.

6. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. 1994. Т. 15. , № 4. С. 83-93.

7. Ильин И.А. Собрание сочинений в 10 т., Т3. М., 1994.

8. Каптерев П.Ф. Аристократия ума в школе и жизни // Образование. 1901. № 4. С. 8-15.

9. Карпентер У. Основания физиологии ума с их применениями к воспитанию и образованию ума и изучению его болезненных состояний. СПб., 1877.

10. Кулемзина А.В. Связь показателей интеллекта и умственной одаренности // Наш Понедельник. Новосибирск, 1998.

11. Кулемзина А.В. Детская одаренность: Психолого-педагогическое исследование. Томск, 1999.

12. Кулемзина А.В. Комплексная программа обучения одаренных детей как способ общего развития одаренности // Методика работы с одаренными детьми. Барнаул, 1999.

13. Кулемзина А.В. Три кризиса детской одаренности // Труды ТГПУ. Серия Педагогика, 2001 (в печати).

14. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. М., 2001.

15. Набоков В.В. Защита Лужина. Избранное М., изд-во Олимп, 1996.

16. Рибо Т. Творческое воображение. СПб., 1901.