ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ

В.Юркевич

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, в.н.с.; научный руководитель лицея для одаренных детей.

Оглавление

От автора 2
ЧАСТЬ I. ПОПЫТКА НАЙТИ НАЧАЛО И КОНЕЦ 3
1. Вредные стереотипы 3
2. Так что же такое одаренность? 6
3. Мотор способностей 10
4. Родители как великие инквизиторы одаренности 15
5. Завершающий удар 24
Приложение Анкета для читателей 29
ЧАСТЬ II. РАЗНАЯ ОДАРЕННОСТЬ — РАЗНАЯ ЛИЧНОСТЬ 32
1. Одаренные дети — группа риска 32
2. Что же такое способности, одаренность, задатки? 34
3. О способностях творческих и интеллектуальных 41
4. Разная одаренность — разная личность 50
5. О наивной и культурной креативности 57
ЧАСТЬ III. ПЕРВООСНОВА ОДАРЕННОСТИ 63
1. Надо ли учить детей задавать вопросы? 63
2. Что такое познавательная потребность? 68
3. Потребности, сопряженные с познавательной 75
4. Интенсивность познавательной потребности, ее уровни и формы 76
Анкета 1. Определение интенсивности познавательной потребности 82
Анкета 2. Определение уровня познавательной потребности 83
ЧАСТЬ IV. ТЕСТЫ ДЛЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛОВ 95
Тест 1. Найди лишнее слово 96
Тест 2. Найди синонимы 97
Тест 3. Найти антонимы 98
Тест 4. Вставь недостающее слово 99
Тест 5. Двойные значения 100
Тест 6. Дополнение 101
Тест 7. Логические задачи (проблемы) 102
Заключение 104

От автора

Одаренные дети — это особые дети, и наши обычные мерки к ним никак не подходят. Но, к моему великому сожалению, почему-то именно в этой проблеме большинство педагогов и детских психологов считают себя специалистами — во всяком случае настолько, что берутся создавать школы для одаренных, развивать одаренность, консультировать одаренных, не имея специальной на это подготовки.

В чем тут дело? Почему с такой легкостью не берутся за развитие олигофренов — дело уж не менее благородное и нужное? Нет, здесь всякий понимает, что нужна особая (и, надо сказать, очень серьезная) подготовка. Почему же не так с одаренными детьми?

Один очень неглупый человек на мои возмущения по этому поводу заявил: А что вы возмущаетесь? Одаренные дети — в сущности такие же, как и все другие, только лучше.

А вот и нет! В чем-то они действительно лучше, а в чем-то — хуже обычных, а в чем-то и не хуже, и не лучше, а другие.

Вот, слово названо — они другие. Читая эту книжку, пожалуйста, примеряйте все, что здесь скажется, к своему ребенку, относитесь скептически к самому этому словосочетанию одаренный ребенок, критикуйте, не соглашайтесь — все, что угодно, только начните с того, что задумайтесь над тем, что я говорю. Они — другие.

Да, одаренность — вещь не очень-то устойчивая, с возрастом она, бывает, проходит, но все же...

Открывается дверь, входит мама и с ней ребенок — вроде обычный, вроде такой, как все, но он произносит несколько фраз, он глядит на мои бумаги, и по вдруг загоревшемуся взгляду (Это что у вас — такие задачи? А что вы делаете?), по мгновенно протянувшейся, между нами, ниточке (какая ниточка?) я понимаю — это мой кадр. Это самый обычный, всегда необычный, одаренный ребенок. Вам, тихим и шумным, веселым и задумчивым, странным, а иногда почти неотличимым от обычных, вам, отмеченным печатью Божественного дара и обойденным судьбой, — всем моим одаренным детям посвящается эта книга.

ЧАСТЬ I. ПОПЫТКА НАЙТИ НАЧАЛО И КОНЕЦ

1. Вредные стереотипы

Есть много стереотипов в нашей жизни, лишь меньшая часть из них, концентрирующая живой многовековой человеческий опыт, полезна. Значительная же часть представляет собой своего рода черствый опыт — что-то, бывшее разумным когда-то и в других условиях, но ставшее бессмысленным, а то и просто вредным. Особенно опасны такие стереотипы в воспитании детей, а их по разным причинам особенно много, в основном ханжески-бессмысленных.

С главным стереотипом нашей жизни, кажется, навсегда покончено, когда в течение долгого времени в нашей стране провозглашали, что нет неспособных детей, а есть лишь неспособные учителя. В результате большинство детей в наших школах неспособны к учению, а среди них немало и таких, что при других условиях стали бы одаренными- Впрочем, этот лозунг никогда и не был стереотипом, а всего лишь начальственным указанием, вызывавшим скептическую улыбку учителей. В средних классах нашей школы сейчас чуть ли не 80% детей неспособны (учатся, не умея учиться), и не надо специальных тестов, чтобы убедиться в этом. Возьмите нормально успевающих учеников и посмотрите, сколько времени они тратят на подготовку домашних заданий: три, четыре, а то и пять часов. Как правило, у этих детей способности не развиты, хотя до какого-то класса они могут учиться совсем неплохо.

Другое дело, что те же самые дети при других обстоятельствах могли бы стать способными, но не стали. И учитель в обычных школах имеет дело в основном с неспособными детьми. Отсюда во многом неврозы учителей и школьников. Не так много учителей любят свою профессию. и я их понимаю: мало удовольствия учить неспособных детей.

Другой стереотип, казалось бы, прямо противоположен первому, и все же это тоже стереотип. Многие учителя убеждены, что учить одаренных детей — одно сплошное удовольствие, и общение с ними легко и приятно. Да, работать с такими детьми значительно интереснее, что же до легкости и приятности...

Я часто провожу с учителями опыт, который до меня провел знаменитый американский психолог П. Торранс, прославившийся своими исследованиями творческой одаренности. Ниже даны личностные и деловые качества, которые учитель встречает у своих учеников. Предлагаю читателям отметить знаком + те качества, которые вам нравятся в учениках, а знаком — то, что не нравится:

1. Дисциплинированный.

2. Неровно успевающий.

3. Организованный.

4. Выбивающийся из общего темпа.

5. Эрудированный-

6. Странный в поведении, непонятный.

7. Умеющий поддержать общее дело (коллективист).

8. Выскакивающий на уроке с нелепыми замечаниями.

9. Стабильно успевающий (всегда хорошо учится).

10. Занятый своими делами (индивидуалист).

11. Быстро, на лету схватывающий.

12. Не умеющий общаться, конфликтный.

13. Общающийся легко, приятный в общении.

14. Иногда тугодум, не может понять очевидного.

15. Ясно, понятно для всех выражающий свои мы ели.

16. Не всегда подчиняющийся большинству или официальному руководству.

Надеюсь, для многих читателей не будет потрясением то, что именно четные качества чаще всего характеризуют одаренных детей. Правда, одаренных особым образом — творчески. Творческая одаренность — большое счастье и большое испытание и для обладателей этого Дара, и для учителей и родителей. Но об этом разговор в Другой раз.

С этим стереотипом прямо связан еще один (особенно распространенный как раз в учительской среде): одаренные — те, кто учится легко и быстро. Да, легкая обучаемость относится к одаренности, но это лишь один из ее видов (далеко не самый продуктивный потом, во взрослой жизни). Великий Эйнштейн не был утешением и надеждой родителей, и гордостью учителей. Многие учителя считали его неспособным, и за неуспеваемость (правда, не по математике, как иногда сообщается) он был исключен из гимназии. Кстати сказать, при достаточно благонравном поведении.

Увидеть одаренного ребенка далеко не так просто, для этого нужна настоящая педагогическая интуиция (родительский или учительский талант) либо

серьезная психологическая подготовка. Особенно трудно увидеть творческую одаренность, еще труднее ее развивать. Есть разные виды одаренности, и некоторые из них одаренностью в нашей школе пока не считаются. И не только в школе. Недавно ко мне пришла на консультацию мама с шестилетним сыном. И была удивлена, узнав, что ее ребенок — одаренный. Правда, стандартного набора вундеркинда у него не было:

ни гигантской памяти, ни экзотических познаний, ни склонности к интеллектуальным концертам перед взрослыми. Но этот ребенок так самозабвенно решал весьма трудную для его возраста задачу, имел такую познавательную потребность, что было несомненно — его возможности — своего рода сырье для самой значительной одаренности.

По-видимому, представление о том, что одаренные должны поражать взрослых своими яркими, бьющими, что называется, прямо в глаза способностями, и прежде всего невероятным для их возраста объемом знаний и умений (смотрите, он в свои девять лет знает два иностранных языка, а я и один-то с трудом) — такое представление идет из глубины веков и отражено в самой этимологии слова: одаренность. Одаренность — от слова дар, (дар природы, Божий дар). Кстати, такое понимание есть и в других языках, в частности, в английском. Там одаренность — giftedness от слова дар — gift.

В каком-то смысле это действительно дар, но для его проявления нужна встреча ребенка, от природы наделенного особыми возможностями, с семьей, готовой эти возможности развить. А потом — с учителями, умеющими увидеть одаренность и не боящимися ее. Только при таких условиях появляется подлинная одаренность, но, как показывает опыт, такие встречи-достаточно редки.

Надо сказать, что так называемая научная психология, т. е. психология, которой учат в институтах и которую излагают в научных и популярных книгах, уже давно не смешивает способности и задатки. Более того, студентам и учителям много раз повторяется, что задатки превращаются в способности только в деятельности, и именно деятельность есть основа развития способностей. Это очень похоже на правду. Сейчас это тоже стереотип, причем самый опасный, потому что ближе всего к истине.

Уверовав в то что способности развиваются в деятельности, просвещенные мамы и папы водят своих чад в кружки, студии и прочие группы развития, где детей за большую плату обучают профессиональные педагоги. В школе не идет у ребенка что то — надо с ним заниматься, развивать его способности. И вот с бедным ребенком проводятся дополнительные занятия, нанимаются репетиторы... Опыт показывает, что толк от занятий бывает не чаще чем в

одном случае из десяти. А способности развиваются и того реже. Чаще всего — напрасная трата сил, времени и больших денег.

Иногда увеличение времени занятий приводит даже к ухудшению результатов. Так что, спросит совсем уже запутавшийся читатель, не заниматься с ребенком? Напротив, заниматься, обязательно заниматься, но соблюдая определенные условия. Никакая деятельность, предлагаемая даже опытным педагогом, сама по себе еще ни у одного ребенка не развила способностей. Нужна деятельность плюс... что-то еще, самое важное. А иначе это — бессмысленно. И не радуйтесь, дорогие мамы и папы, отдавшие ребенка в престижную школу: знания у ребенка, может быть, и появятся (особенно, если вы будете за этим следить), а вот развитие способностей — под вопросом.

Так что же такое способности, как они развиваются, как их обнаружить? Это сложные и для науки, а тем более — для практики вопросы, и здесь нужна всем воспитателям ребенка — в семье, в школе — достаточная психологическая подготовленность. Правда, некоторым помогает природная интуиция, и они развивают способности ребенка без лекций и книжек. Но такая интуиция — редкость, а большинству родителей и учителей надо читать статьи и книжки о том, что такое одаренность и как ее развивать.

2. Так что же такое одаренность?

Начать следует с совершенно загадочного понятия, которое мы то и дело употребляем, но вряд ли в точности знаем, что это такое. Речь идет о способностях. Надо сказать, что удовлетворяющего всех понятия способностей еще никто не дал, и все имеющиеся чаще всего вертятся вокруг одного: способности — это то, что нужно для выполнения какой-то деятельности. То есть то, не знаю, что, но только то, что нужно...

Мы в качестве рабочего предлагаем следующее понятие способностей: это способы выполнения деятельности. Не отдельные приемы, а глобальные, фундаментальные способы. Чьи способы лучше (с точки зрения той же самой деятельности), у того и выше способности- В этом, по сути дела, и различия в способностях- Одни решают задачу простым перебором вариантов, другие ищут и находят оптимальный способ. Одни, встретившись с новой ситуацией, ищут в памяти что-то привычное, чтобы как-то справиться с ней, другие ищут совершенно новое решение.

Из такого понимания способностей становится ясно, что от природы способностей нет и не может существовать -ведь способы необходимо каждому человеку выработать, приобрести каким-то образом, прежде всего в деятельности. Другое дело, что у одного эти способы вырабатываются быстрее, у другого медленнее, да и эффективность способов, их полезность

для деятельности тоже сильно различаются. Здесь чаще всего (если не считать, конечно, разных условий обучения и воспитания) проявляются уже природные особенности, т. е. задатки.

Задатки — это такие природные возможности, которые могут превратиться в способности, а могут и не превратиться. Чаще всего большая часть из них так и остается погребенной в психике, и никто не подозревает, на что был способен этот человек, если бы развивали его способности. Чтобы была совсем понятна эта непростая связь — задатки-способности (хотя нельзя сказать, что она понятна хотя бы одному ученому в мире), приведу напрашивающуюся аналогию: задатки-семена будущего растения, которые могут сами по себе быть лучше или хуже, но об их качестве мы можем судить лишь после того, как из них что-либо вырастет.

Об этом говорится и в знаменитой библейской притче:

Вот, вышел сеятель сеять;

И когда он сеял, иное упало при дороге, и налетели птицы и поклевали то;

Иное упало на места каменистые, где немного было земли, и скоро взошло, потому что земля была неглубока;

Когда же взошло солнце, увяло и, как не имело корня, засохло;

Иное упало в терние, и выросло терние и заглушило его;

Иное упало на добрую землю и принесло плод... (Мер. 13).

Человек может прожить всю свою жизнь и не подозревая о тех возможностях, которые в него заложила природа. У Марка Твена есть история об очень незаметном человеке, кажется, он был простым парикмахером, который, попав на небо, вдруг узнает, что его место рядом с великими полководцами. Он очень удивлен, ведь ни в каких сражениях он сроду не бывал, однако выясняется, что здесь места распределяются в зависимости от того, что предназначено человеку, а не от его реальных талантов. Но это в книге Марка Твена, а в жизни совсем иначе. В некоторых регионах у нас до 80% неспособных детей, обиженных не Богом, а тем общим обстоятельством, что семена их задатков упали в терние...

Что же вкладывается в понятие одаренность? *Это высокий уровень развития каких-либо способностей, а одаренные дети, соответственно, дети с достаточно высоко развитыми способностями.* В последнее время, правда, появилась тенденция для обозначения художественной одаренности использовать по преимуществу понятие таланта (талантливый пианист,

художник и т. п.), а одаренность- это как бы родовое понятие для любого сорта ярких способностей.

В одаренность будет входить, таким образом, не только художественная одаренность, но и собственно умственная (интеллектуальная), и одаренность в сфере социальных отношений (лидерство), и психомоторная (например, в спорте), и, конечно, творческая — высокая способность к созданию новых идей. Не вдаваясь в содержание различных видов одаренности, я хочу привлечь внимание к проблеме *общих способностей* и, соответственно, *общей одаренности.*

В результате специальных экспериментов, длительных научных дискуссий выяснилось, что все способности имеют некую общую основу, важную для развития и проявления практически любых способностей. Эти общие способности определяют уровень и своеобразие любой умственной деятельности, и потому их часто называют *умственными способностями.* Нет и не может быть, скажем, выдающегося математика с низким уровнем способностей к языковой деятельности, другое дело, что способности к языку у него могут быть развиты несколько меньше, чем собственно математические. Более того, наличие факта общей основы всех способностей, общих способностей, позволяет утверждать, что интеллект выдающихся спортсменов, скажем, тех же футболистов, будет заведомо выше, чем футболистов не одаренных. Это, кстати, многократно подтвердилось и в специальных исследованиях, и просто в жизни (не случайно, что Пеле оказался и весьма удачливым бизнесменом).

Принимая факт существования общих способностей, мы уже как должное воспринимаем тот факт что вербальное развитие учащихся специальных математических школ (например, в Новосибирске) оказалось значительно выше, чем у учащихся языковых школ (речь идет, скажем, не только о запасе слов, но даже и об уровне сочинений, о само проработке той или иной литературоведческой или культурной идеи).

Надо сказать, что хотя идея существования общих способностей долгое время была предметом чуть ли не кровопролитных споров между учеными, да и сейчас еще, стала безусловной, тем не менее учителя, да и многие родители воспринимают ее, что называется, сходу. Ведь учитель на своем каждодневном опыте каждый раз убеждается, что дети, как правило, бывают либо вообще умные толковые, сообразительные, способные (здесь в смысле именно высокого уровня способностей), либо не очень то умные, не очень-то толковые и сообразительные- И хоть полного соответствия всех способностей почти не существует, все же ученик, блистающий в истории, может быть плох

в математике не столько по причине неспособности к ней сколько в силу полного к ней пренебрежения.

Идея общих способностей помогает понять то известное обстоятельство, что яркие способности редко встречаются поодиночке. Не случайны выдающиеся рисунки Пушкина. не случайно, что, по отзывам современников, он был одним из умнейших людей своего времени, что признавал и вовсе не восторженный царь. Не случаен музыкальный и дипломатический талант Грибоедова или, из другого времени, блестящие способности историка у Ландау. Не случайно, что выдающийся спортсмен Ю. П. Власов стал хорошим писателем- С этой точки зрения и великий Леонардо, и Гете — не исключения, а наиболее яркое выражение существования именно общих способностей.

В дальнейшем предметом нашего разговора будут дети с высоким развитием общих, т. е. прежде всего умственных, способностей. Надо сказать, что говоря об одаренных детях — вундеркиндах, чаще всего имеют в виду именно детей высоко развитых в целом: они и читать начали в то время, когда другие только начинают говорить, и иностранный язык знают к тому времени, когда другие лишь начинают читать на родном, и чуть ли не с первого класса пытаются овладеть высшей математикой (и так далее, и тому подобное). Кстати, такие чудо-дети действительно существуют, и мне приходится по роду своих интересов постоянно встречаться с ними.

Как рано обнаруживаются выдающиеся способности? На этот счет есть разные точки зрения. Некоторые считают, что определенные указания на необычные возможности можно увидеть уже у младенца. Не оспаривая эти факты, хочу отметить, что хотя известные проблески будущих ярких способностей можно увидеть очень рано, все же всерьез о существовании одаренности можно говорить не ранее 3-4 лет. Речь идет, как я уже сказала, об общей одаренности.

В связи с этим стоит коротко упомянуть о так называемых *сензитивных периодах развития способностей.* Было выяснено, что для развития различных специальных способностей существуют определенные, периоды, в течение которых развитие способностей идет наиболее ускоренными темпами и наиболее успешно. Для разных способностей такие периоды различны. Скажем, наиболее ранний сензитивный период, видимо, у музыкальных способностей- До трех лет. Иначе говоря, чтобы у ребенка были развиты музыкальные способности, нужно, чтобы до трех лет он жил в музыкально богатой среде — вокруг него должна звучать настоящая музыка, ему должны петь песенки (те же колыбельные), он сам должен попробовать спеть что-либо. Есть даже данные, что развитие музыкальных способностей начинается уже в утробе матери — серьезные эксперименты и вполне заслуживающие внимания результаты. В очередной раз были правы древние, считавшие, что будущей

матери надо слушать хорошую музыку и смотреть на прекрасные картины природы. После сензитивного периода, т. е. после трех лет, развитие музыкальных способностей возможно, но уже куда более затруднительно. Именно поэтому по-настоящему одаренные музыканты появляются, как правило, в семьях музыкантов, или уж во всяком случае там, где в семье любят музыку.

Такие сензитивные периоды есть для всех способностей без исключения. Но в таком случае каков сензитавный период для развития общих способностей, общей одаренности?

Поскольку сколько-нибудь серьезных исследований в этом отношении пока не существует, ответ можно дать пока лишь приблизительно. Опыт показывает, что начиная с 3 -4 лет и до периода 7 лет идет бурное овладение ребенком своими умственными возможностями. В этот период ребенок приобретает определенное направление: либо по пути одаренного ребенка, либо по пути обыкновенного, либо по пути, увы, неспособного. Это еще не фатально, но с каждым годом все определеннее.

Мне в этом году пришлось отбирать детей для специального обучения в школе для одаренных. Дети в 67 лет уже, безусловно, делились на одаренных и обыкновенных. Иногда не нужно было специальных тестов, чтобы определить очевидную одаренность ребенка. Это значит, что, по крайней мере, сензитивный период для общих способностей давно начался. А сейчас мы набираем одаренных детей в прогимназию — и в пять лет различия проявляются достаточно ярко.

После всего сказанного первоочередными становятся самые наболевшие вопросы: что же за задатки определяют существование общей одаренности, как развиваются из задатков способности? И, наконец, самое важное для учителей и родителей — почему одни дети становятся одаренными, а другие — их большинство — все же нет?

3. Мотор способностей

Надо сказать, что одаренные дети очень разные: очень живые, даже иногда просто нахальные, и тихони, еле слышно произносящие ответ невероятно сложной задачи. Очень обаятельные, очаровательные и неловкие, стеснительные, оттаивающие лишь к концу встречи с незнакомым человеком (и то, если этот человек им понравился). Большинство из них проявляют интерес к математике, но многие рано начинают интересоваться биологией, химией, астрономией, физикой. У меня был пятилетний вундеркинд, который всерьез интересовался не больше не меньше, как происхождением человека и потому читал специальные книги на эту тему.

Естественно, разные они и внешне: очень маленькие, хрупкие даже для своих дошкольных лет, и крупные, физически развитые, явно обгоняющие своих сверстников не только по умственному, но и по физическому развитию. Однако есть во всех этих очень разных детях нечто общее, что при известном опыте позволяет довольно быстро определить именно одаренного ребенка. Чаще всего без всяких тестов и прочих психологических измерений. Что же это? Если хотите, печать одаренности. Одна моя знакомая, тоже имеющая дело с одаренными детьми, называет это так: А во лбу звезда горит. Что же это за звезда?

Попытки понять, что же делает одаренного ребенка именно одаренным, что же отличает его от обычных детей, делались, естественно, много раз. Искали различия во всем. Часто считали, что основой повышенных способностей является память. Особая, чрезвычайно развитая память и позволяет одаренному ребенку показывать чудеса, она и делает его одаренным. Разумеется, память у одаренного ребенка практически всегда превосходная, но все же дело не в ней. Оказалось, во-первых, что память большинства самых обыкновенных детей становится просто превосходной, когда они имеют дело с чем-то, что их очень интересует. К примеру, самая ленивая девочка, ничего не помнящая из того, что говорится на уроках, вдруг приобретает замечательную память, когда речь заходит, скажем, о модах из Бурды, которая оказалась у нее в руках всего лишь на пару часов. Мальчишка-двоечник тоже прекрасно помнит любую деталь из понравившегося ему ковбойского фильма. Есть еще одно обстоятельство. Память — одна из наиболее тренируемых психических функций. И хотя приемов развития памяти великое множество, тем не менее главный — как можно больше запоминать. Одаренные дети с большим увлечением занимаются умственной деятельностью и охотно и много запоминают. Как видим, различия в памяти между одаренными и обыкновенными детьми хотя и есть, но, очевидно, вторичны. Дело не в памяти.

Точно так же не обнаружены сколько-нибудь принципиальные различия между обычными и одаренными детьми в восприятии, мышлении, даже в воображении. Различия, конечно, были, но не такие, чтобы их можно было рассмотреть, как первопричину принципиальных, чрезвычайных различий в одаренности. А что же тогда эта первопричина?

Главное, что объединяет всех, таких разных вундеркиндов , и что резко отличает их от обыкновенных детей — так называемая *умственная активность*. Одним из первых Н. С. Лейтес описал эту невероятную потребность одаренных детей в умственной работе, их, без преувеличения страсть к познанию. Это — главная потребность одаренного ребенка, независимо от возраста, темперамента, характера, интересов, пола, здоровья и

т. п. Иначе говоря, имение *стремление к познанию — самая яркая характеристика любого одаренного ребенка.*

Основные жалобы мам и пап одаренных детей однообразны: не хочет гулять, не хочет развлекаться, хочет только решать задачи, читать книги, причем не развлекательные, Мама шестилетнего мальчика жалуется, что сын ночью под одеялом включает фонарик, чтобы читать серьезную книжку по биологии, которую изучают в старших классах специальных школ.

Уже довольно давно у меня в практике был случай, пожалуй, наиболее ярко характеризующий это поразительное стремление к познавательной деятельности. Ко мне обратились по поводу странностей одного одаренного ребенка. Дело в том, что он, идя по улице, все время что-то шептал. чуть ли не разговаривал сам с собой. Вероятность патологий у одаренных детей несколько выше, поэтому я сначала насторожилась. Но все оказалось гораздо интереснее и, я бы сказала, нормальнее. Мальчик, кстати сказать, классический вундеркинд со всеми вытекающими отсюда чудесами, как оказалось, занимался на улице разработкой не больше не меньше как теории чисел. Глядя на проезжающие машины, он брал за основу номерной знак, затем полученное число возводил в куб простым перемножением, затем еще что-то делал с этим числом, например извлекал квадратный корень, с тем, чтобы вернуться к исходном;.' числу, с которого начал- Ну, а так как по ходу дела приходилось в уме выполнять довольно сложные вычисления, он иногда что-то шептал- Помогает удержать в голове, -объяснил он- Его никто не заставлял выполнять такие сложнейшие вычисления, да еще в уме. Ему хотелось, ему было интересно. Это и есть настоящая познавательная потребность — бескорыстная, ради интереса как такового.

В дальнейшем выяснилось одно важнейшее обстоятельство, на котором мне хотелось бы остановиться поподробнее. *Умственная активность, так ярко характеризующая любого одаренного ребенка, имеет непосредственное отношение к развитию способностей*- Оказывается, способности вырастают, развиваются из задатков при одном обязательном условии. *Деятельность, которой занимается ребенок, должна быть связана с положительными эмоциями.* иначе говоря, приносить радость, удовольствие. Есть эта радость — задатки развиваются, нет радости от умственной деятельности — способностей не будет. От длительных, безрадостных, по принуждению или самопринуждению занятий будет что угодно — пятерки, похвалы, даже, если хотите, знания, не будет только главного — способностей. Связь развития способностей с положительными эмоциями подтверждена сейчас не только в психологических, но и сугубо физиологических экспериментах. Из этого обстоятельства проистекает несколько важных педагогических следствий, на которых стоит остановиться.

Следствие первое — печальное для учителей. Если способности развиваются только в любимой деятельности, то сами по себе длительные занятия, проводимые без желания ребенка, любые дополнительные занятия с точки зрения развития способностей либо бесполезны, либо просто вредны, так как деятельность по принуждению увеличивает отрицательное отношение к ней. Не случайно В. А. Сухомлинский, придававший такое значение именно развитию способностей, вообще запретил у себя в школе проведение каких бы то ни было дополнительных занятий (исключая случаи болезни ученика). Конечно, в некоторых случаях усиленным трудом можно получить сами по себе знания, но разве в этом главная цель образования?

Следствие второе — печальное и радостное одновременно Отметки, особенно в начальных классах, сами по себе никак способности не характеризуют. Старательная девочка, прилежно выполняющая уроки, получающая в первом, третьем или пятом классе сплошные пятерки, останется неспособной, потому что никакого удовольствия от чтения и решения задач не испытывает, а хорошо учится лишь из прилежания- А мальчишка-двоечник, которого не усадишь за уроки, тем не менее станет вполне способным школьником, потому что обожает чтение, сидит со сложным конструктором, решает головоломные шахматные задачи — и в этой деятельности счастливо развивает свои способности. А к старшим классам, где роль способностей в учении становится больше, многие девочки — тихие отличницы — становятся весьма посредственными ученицами, а мальчики, которым ставили столько двоек за плохой почерк или грязную тетрадь, становятся гордостью школы. Если, конечно, была деятельность, которую они любили и в которой смогли развить свои способности. А это, к сожалению, бывает не у всех.

Следствие третье — самое важное. Начинать учение ребенка надо с радости познания, только на этом фоне можно развить способности. Это не значит, конечно, что учение должно быть только радостью. Чем старше ребенок, тем больше элементов обязательности, даже принуждения (лучше самопринуждения) надо вводить в учение. Но начало, когда ученье, иначе говоря, организованная умственная деятельность, только начинается, должно обязательно быть приятным, радостным для ребенка. Иначе ни о каких способностях не приходится говорить.

Вернемся к одаренным. У одаренных, благодаря ярко выраженной потребности в познании, связь радости и умственного труда почти непрерывная. Практически любая умственная деятельность — чтение, решение задач, придумывание историй и т. д. — доставляет им огромную радость, и благодаря этому их способности развиваются семимильными шагами.

Кстати, с этой точки зрения проблема задатков одаренных детей становится не самой важной. Дело в том, что сейчас можно считать практически доказанным, что наш мозг работает с огромной недогрузкой. Резервы человеческого ума, неиспользованные его таланты всегда больше, чем то, что реализовалось, и уже используется. Цифры здесь приводятся разные. По одним данным, используется лишь 15-20% всех возможностей; по другим — еще меньше, не более 10%. Дело не в конкретных цифрах. Важно, что во всех случаях объем неиспользованных возможностей всегда больше. И вероятно, дети становятся одаренными не столько потому, что им больше, чем другим, дала природа (она ведь всем дала столько, что всего и использовать нельзя), сколько потому, что они в большей мере сумели реализовать себя. Грубо говоря, больше своих задатков они превратили в способности. Это несколько упрощенный взгляд на развитие способностей, но, по существу, верный. Тот, кто внимательно следил за ходом моих рассуждений, вероятно, не удивится однозначному выводу, который я хочу сделать: *по крайней мере на ранних этапах развития способностей, т. е. в дошкольном и младшем школьном возрасте, все зависит от любви к умственной деятельности или, точнее, от познавательной потребности.* Чем ярче она проявляется в ребенке, тем больше вероятность высоких способностей.

И здесь у читателя возникает законный вопрос Раз все определяется познавательной потребностью, так почему же она есть только у одаренных детей? Она что, только от природы? Да, познавательная потребность только от природы, но все дело в том, что от природы она в достаточной степени дается всем без исключения детям (всем психически здоровым детям).

Если способности от природы никому не даются, их, к сожалению, надо развивать, то познавательная потребность — это действительно дар, которым награжден каждый. Есть научные факты, удостоверяющие это обстоятельство, но на самом деле это все достаточно очевидно. В пять-шесть лет одаренного ребенка сразу видно, он отличается от других, но вот в два-три года понять, по какому пути развивается ребенок, как обыкновенный или как одаренный, чаще всего невозможно. Все дети любят узнавать, любят задавать вопросы, любят слушать, когда им читают, любят ломать игрушки, чтобы посмотреть, что у них внутри — словом, практически у каждого ребенка в этом возрасте высокая познавательная потребность. Если у ребенка в этом возрасте нет непрерывного стремления к познанию, значит, что-то с ребенком не в порядке. Очень часто это первый признак заболевания, даже физического.

Хотя я отнюдь не врач, а детский психолог, мне как-то пришлось выступить в роли врача, обнаружившего болезнь у здорового, по мнению окружающих, ребенка. Меня как-то пригласили на консультацию по поводу подростка- Подробно обсудив с матерью все касающееся именно его, я, скорее из

вежливости, спросила про другого, младшего сына, по поводу которого никаких жалоб не было. Мать с гордостью стала рассказывать, как ей повезло с младшим. Никаких хлопот с ним, ничего никогда не сломал, никогда не испортил — любит поесть, сядет и улыбается. Я насторожилась. Мальчишка, которому почти три года, ни одной игрушки не сломал, никаких хлопот окружающим не причинил- Была бы еще девочка, но — мальчик... Подхожу к малышу. Толстый голубоглазый малыш приветливо улыбается, охотно идет на руки- Но вот уже первая странность — у меня в ушах длинные серьги — он глядит на них и не хочет ни выдернуть их у меня, ни отодрать вместе с ухом. На шее цепочка — он тоже не пытается снять ее с меня-Глядит на меня, дружелюбно улыбается — и все. Я достаю какую-то игрушку из сумки. Он с интересом глядит на нее, но не пытается взять у меня из рук, бросить (это же очень интересно посмотреть, как падает новый предмет), не пытается хотя бы повернуть игрушку в руках. Когда я сказала, что, по моему мнению, мальчика надо показать психоневрологу, мать чуть ли не возмутилась:

Только что смотрел педиатр, сказал, как хорошо развивается мальчик, как быстро набирает вес и как быстро растет. Да, мальчик, несомненно, хорошо набрал вес (он был явно перекормлен), но с ним все же что-то не в порядке, — пытаюсь я убедить мать. Я, к сожалению, оказалась права: у мальчика обнаружилось заболевание, которое пришлось серьезно и упорно лечить. А все симптомы и были-то — слабая, не соответствующая возрасту познавательная потребность.

Итак, познавательная потребность каждому ребенку в полной мере отпускается природой и очень ярко обнаруживается у каждого здорового ребенка с самого начала. А вот что происходит потом? Почему у одного ребенка эта потребность так и сохраняется, и делает его ярко способным, одаренным, а у другого она куда-то исчезает и никаких способностей, а ученье для такого ребенка — сплошное уныние и безнадега? Что ж, действительно вопрос вопросов. Тем более что с каждым годом учения детей с яркой познавательной потребностью все меньше. Так куда же девается этот дар, подарок каждому ребенку? Сумеем ответить на этот вопрос, ближе будем к решению вопроса, который так волнует многих учителей и родителей: почему з наших школах так много неспособных детей?

4. Родители как великие инквизиторы одаренности

Мне бы хотелось, чтобы читатели запомнили следующее: *способности, к великому сожалению, от природы не даются, их надо развивать; познавательная потребность, наоборот, дается прямо сразу от природы (хотя ее тоже надо развивать), и именно от нее в самой значительной мере зависит развитие способностей.*

Не будет преувеличением сказать, что потребность в познании является настоящим мотором в развитии способностей. Это связано не только и даже не столько с тем, что эта потребность обеспечивает добычу знаний, то, что называется расширением кругозора, но еще и с тем, что для развития способностей необходимо, чтобы умственная деятельность протекала на фоне ярко выраженных положительных эмоций — чувства радости, удовольствия, иногда даже интеллектуального восторга. Познавательная потребность как раз обеспечивает такой фон — именно потому при наличии удовольствия от умственной деятельности развитие способностей происходит почти незаметно, быстро и легко. При отсутствии таких эмоций способности не удается развить за долгие часы напряженной умственной работы.

Как уже ранее говорилось, природа позаботилась о человеке буквально с первого дня рождения, наделив его этой потребностью. Выдающийся швейцарский психолог Жан Пиаже даже считал, что познавательная потребность появляется раньше, чем такая важная потребность, как потребность в общении. Более того, этой потребностью природа наделила не только человека. Приведу хоть и забавный, но очень выразительный, имея в виду наш разговор об этой потребности, пример.

Речь пойдет о ... крысах. Психологи любят работать с этими зверьками прежде всего потому, что они очень умны и, скажем, некоторые лабиринтные задачи решают лучше, чем люди. Кроме того, они во многом похожи на людей.

С крысами провели следующий опыт. В большой лабораторной комнате для них выстроили необыкновенный домик, где было все для райской жизни: комнаты для общения, для спортивных упражнений, естественно, лучшая еда (а люди давно имеют дело с крысами и знают их вкусы). Партнеры тоже менялись: надоели одни — вот вам другие;

много вас — уменьшим количество, мало — увеличим. Зачем же создавались такие условия для крыс? Дело в том, что в этом замечательном домике была дверь, которая позволяла покинуть этот рай. *Это* была очень легкая дверь, которую любая крыса, слегка разбежавшись, свободно могла открыть. Вела эта дверь в обычную лабораторную комнату, где, однако, была полная неизвестность и совсем не было этих благ. Задача у психологов была такая: сделать, чтобы крысам было так хорошо в домике, чтобы из этого рая им уже никуда не хотелось.

И крысам, очевидно, очень нравилось жить в таких условиях, судя по тому, как усиленно они размножались и всячески развлекались. Но какая-то часть крыс, несмотря на все это, все же подбегала к таинственной двери, пищала от страха и выбегала прочь из этого рая. Когда стали крыс метить, то оказалось,

что это делают одни и те же крысы, с пониженным уровнем страха и, соответственно, с повышенным уровнем познавательной потребности. Кстати, большинство из них были самцами.

Возвращаясь к людям, отметим, что эта потребность характеризует человека с самого рождения. Но чуть ли не с самого рождения окружение ребенка — люди, и прежде всего родители — делает все возможное, чтобы эту потребность подавить. Это не так-то просто, но постепенно это получается у многих родителей. И потому большое число детей у нас неспособные. А могли бы стать и одаренными. Здесь самое время разобраться с тем, какие же дети являются одаренными и сколько же у нас одаренных детей.

Давайте объяснимся. Одаренные дети бывают, как уже говорилось, самые разные. Но сейчас нам важно иметь в виду следующее: бывает особая одаренность, которая встречается раз на тысячу, а то и на миллион случаев. Здесь не обойтись без особых генов, без особых условий. Это те вундеркинды, которых даже в нашей школе для одаренных очень немного. Эти дети особые даже на взгляд неспециалиста: они по-другому, иногда с большими трудностями общаются, по-другому живут, иногда очень однобоко только интеллектуальными или творческими интересами.

Но есть и другие одаренные: это, что называется, великолепная норма. Все у такого ребенка с самого начала было хорошо: мама нормально родила (и до родов у нее все было хорошо); ему попались умные родители, обеспечившие разумное и в самом лучшем смысле нормальное воспитание;

он попал в школу к хорошим, опять-таки в смысле высокой нормы, учителям. В результате этого обязательно вырастут одаренные дети. Не обязательно чрезвычайно одаренные, а своего рода сверхполноценная норма. Такие дети не только более одарены, чем обычные, которым не так повезло. Они, как правило, и более красивы, и, конечно, более здоровы, чем большинство детей (чего, кстати, не скажешь об особо одаренных детях).

С этой точки зрения действительно любой ребенок может при нормальных, благоприятных обстоятельствах стать таким нормально одаренным, но вся беда как раз в том, что такие нормальные, действительно благоприятные условия выпадают на долю далеко не всех.

Есть вещи, которые не очень зависят от родителей и учителей, даже самых лучших. Скажем, сейчас трудно, а может, и невозможно обеспечить будущей маме, а потом и ребенку экологически чистое и полноценное питание, медицинское обслуживание нужного качества и т. д. Но чего пока нельзя, того нельзя. Однако даже в том, что зависит от самих родителей и только от

родителей, многое из них делают все возможное, чтобы создать ребенку ненормальные условия, в которых деформируется психика ребенка, в частности подавляется, коверкается драгоценная познавательная потребность.

Начинается буквально с первых лет жизни, а то и дней. Например, ребенок в первые годы жизни нуждается в огромном количестве любви: чем больше, тем лучше. Его надо брать на руки столько раз, сколько на это у мамы есть времени, целовать и гладить столько, сколько, опять-таки, есть на это сил и времени. Но почему-то у нас иногда считается, что часто брать на руки маленького ребенка — это его баловать, постоянно показывать ему свою любовь — опять-таки баловать. А вот японские мамы твердо знают, что чем больше любви в этом возрасте достается ребенку, тем лучше, и постоянно носят ребенка в специальном рюкзачке то на спине, то на груди.

Свою полную, ничем не ограниченную любовь мама должна проявлять к своему ребенку буквально с первых часов жизни. И это — не преувеличение: выяснено, что дети, которых приносят матери не сразу после рождения, а через 36 или даже 48 часов, имеют больше шансов заболеть невротическими заболеваниями, чем дети, которых принесли матери в первые часы жизни. По мнению некоторых специалистов, и вероятность соматических (физических) заболеваний, например аллергических, тоже увеличивается, если ребенка не сразу приносят матери.

Надо с самого начала сказать, что ребенок, которому не хватает любви, имеет не так много шансов вырасти полноценным, нормальным, а значит, одаренным.

Но дальше к этому серьезному обстоятельству присоединяются и другие. Ребенка довольно рано начинают наказывать за сломанную игрушку: сначала журить, потом ругать, потом наказывать и грозить полным отлучением от всяких игр. Это — своего рода родительское преступление:

до 6 лет категорически нельзя упрекать, как-либо журить за сломанную игрушку. Наоборот, надо посочувствовать, а то и подбодрить, если он расстроен. Все дело в том, что ребенок познает мир в действии: любую вещь он пробует разобрать, хотя бы потрясти, подергать. Это не просто нормально, это крайне необходимо. Просто любоваться на игрушку ребенок не может и ни в коем случае не должен — он должен играть с ней как можно более активно. И многие цивилизованные родители уже поняли: если ребенок сломал игрушку, то виновата либо промышленность, выпускающая игрушки для детей, либо сами родители, выбравшие ребенку не подходящую для его возраста игрушку. И никогда в этом не виноват ребенок.

С этой точки зрения, интересен опыт японской народной педагогики. Должна сказать, что я потому часто обращаюсь за примерами к японской семье, что, по мнению многих психологов, это на сегодняшний день наиболее оптимальная, с точки зрения развития личности и одаренности, система семейного дошкольного воспитания. Там, конечно, никогда в жизни не накажут ребенка за сломанную игрушку, но больше того...

Я как-то попросила знакомого, отбывающего в Японию в длительную командировку, побывать в игрушечном магазине и изложить впечатления.

Магазин игрушек в Японии устроен таким образом, чтобы игрушки, доступные ребенку, соответствовали его возрасту. По стенам зала, покрытого ковром, располагается два ряда игрушек: те, что для детей поменьше, — пониже, а что для более старших детей — на верхнем ряду, так, что маленький ребенок до них не достанет. Ребенок, прежде чем ему купят игрушку, может сначала поиграть с ней. Если игрушка ему понравится, ее покупают. Выбор игрушки — ответственное дело, тем более покупка не такая уж, дешевая.

Моему знакомому повезло в игрушечном магазине: он пополнил свои наблюдения сценой... с поломанной игрушкой. Говорят, что был случай довольно редкий. У ребенка, выбирающего игрушку, она сломалась прямо в руках. На растерявшегося мальчика обратил внимание хозяин магазина. Как вы думаете, что же он делает?

Обещает матери не брать денег за сломанную игрушку? Совеем не то. Утешает обескураженного ребенка? И того мало. Ищет взамен другую, целую игрушку? Опять нет. Он прежде всего чувствует свою вину, он извиняется перед ребенком и матерью, объясняя, что фирма, с которой он имеет дело, выпускает вполне качественный товар и все происшедшее — чистое недоразумение. Но кроме извинений он приносит ребенку особый подарок от себя в качестве возмещения морального ущерба.

Не случайно, что игрушки в развитых странах, хотя и дороги, но за их качеством ведется особый контроль. Есть такие игрушки (например, знаменитой фирмы Лето), которые практически невозможно сломать.

Помимо названных, есть еще немало способов, с помощью которых родители достаточно успешно воюют с познавательной потребностью. Тут и разорванное внимание, очень рано с помощью родителей формирующееся у детей, и принуждение к чтению, вообще к мыслительной работе, которая с самого начала рассматривается исключительно как долг. Учиться — это для ребенка долг. Что может быть ужасней, особенно для маленького ребенка? Это отсутствие всякого интереса к вопросам ребенка, в том числе и

познавательного характера. Это и наказания за исследовательскую деятельность (сломанную игрушку, например), и неизвестно откуда взявшиеся педагогические предрассудки — не баловать ребенка (в результате чего лишний раз показать ребенку, что его любят — значит баловать). И еще много чего... Всего этого было бы достаточно, чтобы уничтожить познавательную потребность в самом зародыше, однако у родителей припасены еще более действенные, своего рода стратегические средства.

Важнейшее из них — это, конечно, *климат в семье.* Я давно обратила внимание на то, что одаренные дети, как правило, вырастают в семьях безусловно интеллигентных, скорее, даже в семьях интеллектуалов. И дело здесь не в особых генах: как мы уже выяснили, у всех здоровых детей генов вполне достаточно на вполне яркие способности. Дело именно в атмосфере в семье, в системе ее основных ценностей. Мы все живем трудно, у всех на уме, как прожить, однако и в этих условиях для одних семей именно потребительские интересы стали главными, а в Других семьях у родителей были, есть и будут при любой политической и экономической погоде духовные интересы. Расскажу об одном весьма поучительном эксперименте.

У детей 8-9 лет выявляли познавательную потребность, а затем и способности. Эксперимент решили провести вместе с мамами. Проходил он несколько необычным образом. В большой комнате было собрано много игрушек, машинок, книг, альбомов. Был даже детский компьютер. В эту комнату приглашались мамы с детьми, и их просили подождать — примерно минут сорок. А в этой чудесной комнате была одна тайна — огромное, во всю комнату зеркало. Конечно, это было не простое зеркало, а так называемое зеркало Гезелла. Со стороны комнаты, где сидят испытуемые, это обыкновенное зеркало, однако, с обратной стороны оно прозрачное, т. е. это обыкновенное стекло. Таким образом, экспериментатор может наблюдать за тем, что происходит в комнате, что делают мама с ребенком. Как уже говорилось, их просили подождать немного, причем специально указывали, что можно вести себя достаточно свободно, т. е- делать то, что нравится. При этом отмечалось, что в любое время можно пройти в соседнюю комнату, к экспериментатору, да и сам экспериментатор будет время от времени заходить, т. е. дверь не будет закрыта (создавалась ситуация, когда неэтичность подглядывания за испытуемыми снималась).

И вот эксперимент начался. Конечно, мамы и их дети вели себя по-разному, и все различия можно было уложить в четыре основные стратегии.

Первая — мама начинала усиленно воспитывать свое чадо. Давай посмотрим этот альбом, давай поиграем в эту игру и т. д. Это прямое воспитательное воздействие — такова стратегия.

Вторая — мама, оглядевшись по сторонам, видела, что в комнате много непонятного (что за машинки, что за странные игрушки?) и начинала звать экспериментатора, чтобы он рассказал, как и во что им играть, чем заниматься в этой комнате- Назовем эту стратегию — возложение ответственности.

Третья — мама, тоже оглядевшись, вдруг замечала альбом, книжку или игрушку, которая давно ее интересовала, и прежде всего сама погружалась в познавательную деятельность, предоставляя ребенку возможность самому найти подходящее занятие. Это — стратегия, условно говоря, саморазвития.

И, наконец, **четвертая стратегия** — самая незамысловатая: мама просто ожидала начала эксперимента, призывая к тому же ребенка. Некоторые, на всякий случай, одергивали ребенка, если он пытался чем-нибудь заняться (сломаешь, порвешь), хотя экспериментатор вполне отчетливо разрешил вести себя свободно и делать все, что нравится.

Вопроса нет, что именно четвертая стратегия наименее благоприятна для развития познавательной потребности, а значит, способностей. Действительно, оказалось, что у этих мам чаще встречались недостаточно развитые дети, со слабо выраженной системой интересов. Часто у этих детей основными интересами были потребительские (кукла Барби или жвачка с картинкой).

Однако какая стратегия оказалась наиболее благоприятной для развития познавательной потребности? Наверное, многим покажется удивительным тот факт, что наиболее продвинутые, развитые дети были у мам с третьей стратегией, тех самых мам, которые углубились в свои занятия, не очень-то, казалось бы, обращая внимание на ребенка. Но для психологов картина была не неожиданной. Все дело в том, что дети в этих семьях, у этих мам живут в атмосфере ярких познавательных интересов самих родителей, и это оказывается более весомым, чем любые воспитательные меры. Вероятность, что ребенок будет любить чтение, если этого не любит мать, конечно, есть, но очень невысокая. А вот вероятность того, что для ребенка *любимым* развлечением станет телевизор, если в семье именно он — главный досуг, почти стопроцентная.

Интересно было поближе познакомиться с мамами со второй стратегией (которые бежали к экспериментатору за помощью — что им делать). Оказалось, они считают, что воспитывать их ребенка должны специально для этого обученные люди, и с большой охотой отдают своих детей в разного рода группы развития (всякие Светлячки да Роднички). Надо сказать, что все эти группы — художественного, эстетического, раннего развития — несомненно,

хорошее дело, но это все же дополнение к семейному воспитанию, но никак не замена его.

Климат в семье — принципиальная основа для развития познавательной потребности. Но сам по себе климат очень часто является лишь отражением более глобальной системы, окружающей ребенка, — своего рода семейной педагогической системы. Ту, что чаще всего представлена в наших семьях, наиболее точно можно обозначить как *репрессивно-анархическую.* Ребенку по такой педагогике запрещается чуть ли не все и вместе с тем фактически, в реальности, почти ничего не запрещается. Здесь стоит остановиться.

Несомненно, что у каждого народа существует своя народная педагогическая система. Скажем, много говорилось о том, что в японской народной педагогике (а фактически и официальной, которая развивает именно национальные традиции) ребенку до определенного возраста все разрешено. Правда, имеющиеся немногочисленные запреты действуют достаточно жестко, точнее, очень последовательно. По-видимому, это наиболее разумная ситуация для маленького ребенка.

А что всегда запрещается у нас? Или все разрешается? Все зависит, как правило, от настроения мамы или папы. Никаких правил нет.

Вот пример. Вообще нельзя ребенку забираться на подоконник, но если внизу на работу спешит папа, то мама сама его поставит — помаши папе ручкой. Или — я бываю в доме вполне интеллигентных людей, чей ребенок очень любит играть взрослым телефоном и ему, что вполне понятно, это запрещают: телефон — не игрушка. Но вот как-то раз я прихожу и вижу, что ребенок взял телефон и что-то там названивает. Почему? Ведь раньше запрещали. Оказалось, что у ребенка температура, и мама, желая как-то его развеселить, сняла запрет. Что, недоумеваю я, это последнее желание ребенка и уж про все надо забыть, чтобы выполнить его каприз? А в следующий раз ребенок специально затемпературит, чтобы не идти в школу или чтобы просто добиться своего. Дети это умеют. Впрочем, не только дети.

Или другой случай в той же семье. Ребенок вытащил кастрюли и играет с ними на полу. Начинается крик — это тебе не игрушки, положи тотчас же!. Спрашиваю, а почему нельзя поиграть с кастрюлями — это действительно новая игра, что тут плохого — кастрюлю ведь после нетрудно вымыть. Никакого разумного ответа кроме одного:

Это не игрушка. Самое характерное для нашего воспитания то, что запрет на игру с кастрюлей отнюдь не постоянный: в следующий раз маме будет не до

этого, и она просто не обратит внимания на то, чем играет ребенок. И так всегда и всюду.

Вот еще пример. Большинству родителей понятно, что определенные волевые навыки необходимо развивать у ребенка с детства. Многие психологи считают, что чуть ли не с года, с полутора. Скажем, надо добиваться, чтобы ребенок сам убирал свои игрушки. И здесь все зависит от настроения родителей — то они требуют, а то мама пришла в хорошем настроении, принесла торт: Иди, сыночек, играй, я сама уберу.

Так что же, в конечном счете, у нас всегда запрещается? Ребенок живет в мире, где отсутствует определенность, где за любое действие могут наказать, а могут и не наказать — как выйдет. Все время стращают наказаниями — а наказывают редко и несправедливо, обидно, нелепо. Мир, в котором ребенок постоянно может быть наказан, а может не быть наказан, — этот мир разрушает детскую психику, начиная именно с познавательной потребности. Но если бы дело одной этой потребностью и ограничивалось! Возникает определенная личность, рассчитывающая на авось, на как-нибудь, на кривую, которая куда-нибудь да вывезет.

Вся непоследовательность нашей семейной педагогики достигает крещендо, когда ребенок идет в школу. С одной стороны, кто из родителей не знает, что ребенок должен учиться с желанием, а с другой стороны, есть понятие долга, которое родители решили наконец-то ребенку внушить: Ты должен учиться, это — твой долг, твоя обязанность- Наша обязанность — работать, кормить тебя, одевать, а твоя обязанность — хорошо учиться. Слов нет, чувство долга должно быть у ребенка, и его нужно развивать как можно раньше (на примере тех же игрушек, скажем, которые ребенок должен убирать, достигнув возраста, когда уверенно начнет ходить). Однако нужно ли формировать чувство долга по отношению к учению до того, как ребенок начал ходить в школу? Ничего не может быть опаснее для развития способностей — ведь благодаря такому воспитанию у ребенка с учением будут связаны не радость, не та самая познавательная потребность, которая только и развивает способности, а принуждение, необходимость- И даже если у ребенка была познавательная потребность, когда он пошел в школу, то очень скоро от нее ничего не останется. Нет, конечно, какая-то познавательная потребность останется, но она вся уйдет в телевизор, в развлечения, будет, по сути, псевдопознавательной.

А тут еще ко всему прочему добавляется и наказание ребенка за плохие отметки (по крайней мере, за это ругают), т. е- за то, в чем ребенок, по сути

дела, еще не виноват — он еще не умеет учиться, его никто не научил. Стоит ли после этого удивляться, что большинство детей в нашей школе неспособных!

Надо сказать, что свой анализ причин подавления познавательной потребности, а вместе с нею и способностей ребенка, мы сосредоточили на семье. Но, кроме нее, существуют и другие социальные системы подавления исследовательской потребности.

5. Завершающий удар

В предыдущих частях, посвященных развитию познавательной потребности ребенка в семье, мы говорили о самых разных вещах — и- о семейном климате, о рваном внимании, пренебрежении реальной познавательной деятельностью ребенка (вопросами) и прочих, своего рода тактических приемах подавления познавательной потребности. Все вместе они, конечно, достаточно успешно снижают познавательную потребность, приводя к вполне заметной ее деформации. Однако есть еще одно средство уже стратегического, что ли, характера — именно с его помощью родители в компании с учителями добивают познавательную потребность, после чего учение воспринимается ребенком уже только как насилие.

Но прежде чем рассказать об этом завершающем ударе — следует напомнить о главном условии развития способностей. Как мы говорили ранее, для того, чтобы из задатков развились способности, самой по себе деятельности, пусть самой развивающейся, по любой, самой прогрессивной методике, совершенно недостаточно. Необходимо в качестве обязательного, непременного условия — удовольствие от умственной деятельности, ярко-выраженные положительные эмоции. Необходимо, чтобы ребенок получал радость, удовольствие от самого процесса интеллектуальной деятельности. Если этого нет и ребенок выполняет умственную деятельность по любым другим мотивам, например из послушания, из желания получить награду (ту же пятерку), из страха наказания, то знания ребенок таким путем, конечно, получит, но к способности это не будет иметь ни малейшего отношения. Хотите, чтобы ребенок был способным, нужно, чтобы он любил умственный труд от этой неумолимой зависимости никуда не деться.

И вот ребенок идет в школу. В общем-то с охотой. Хотя часто и с некоторым страхом — ведь его уже основательно напугали: ты невнимательный, ты неусидчивый — учительница будет тебя ругать и т. д. и т. п. Но вот отшумел праздник первого звонка, начались школьные будни. И ребенок начинает постигать нехитрую школьную заповедь: учение — это его долг. Ничего более

ужасного для и без того уже хилой познавательной потребности невозможно придумать.

Ребенку ежедневно, дома и в школе, родителями и учителями, вбивается в голову, что учение — не радость, не удовольствие, а только исполнение обязанностей. В этом прежде всего глубоко убеждены родители. Вот характерная оценка. У ребенка поначалу не ладится в школе ведь большинство детей к школе не готовы — то писать трудно, то высидеть целый урок невозможно, то отвечать перед классом страшно. Вместо того, чтобы помочь ребенку, его начинают...стыдить, а то и наказывать.

Мы для тебя ничего не жалеем, — укоряют родители, — а ты нас так подводишь. Ребенок, еще не расставшийся с мыслью о своей свободе, заявляет: Не хочу идти в школу. И он где-то прав: ведь от школы он ждал только хорошего. А родители ему на это с полным сознанием своей правоты заявляют: Мало ли что ты не хочешь. Мы, может, на работу не всегда хотим ходить, но это — наш долг, наша обязанность, а твой долг, твоя обязанность — ходить в школу.

И в ту же дуду дудят и учителя: Ваш долг — учиться. Вы обязаны учиться, обязаны получать знания. Познавательная способность, хотя и дана ребенку от природы, уже в таком неустойчивом состоянии, что ребенка ничего не стоит убедить в том, что учение — тяжелая и неприятная обязанность. А еще и сами учителя искренне убеждены в этом. Да и родители не подозревают, что *интеллектуальная деятельность может и должна быть одной из самых ярких радостей в жизни.* И все. Если хотите, не будет преувеличением сказать, что с началом школьного обучения процесс развития способностей для многих детей фактически заканчивается. Дети получают знания, в каком-то смысле становятся более зрелыми, но они не становятся способнее. Вот почему с каждым годом им труднее и труднее учиться, вот почему все больше времени у них уходит на домашние задания, вот почему все увеличивается нелюбовь к школе.

Надо сказать, что мысль о том, что учение не радость, а только долг, тягота, тяжелый, безрадостный труд, идет из глубины веков. Отсюда и известная пословица: Корень учения горек, зато плоды его сладки. Все дело в том, что если горек корень учения, то и плодов сладких никогда не будет.

Конечно, познавательная потребность, как всякая подлинная потребность, не может быть полностью уничтожена. И она, конечно, остается, но в каком виде! Для одних детей вся познавательная потребность сосредоточивается в видике и коллекционировании картинок от жвачек. Для других — это чтение

детективов и решение кроссвордов. Для третьих — интерес к чужой жизни (а значит, сплетни, интриги, скандалы). Все это — эрзац-потребность.

При этом и те, и другие, и третьи убеждены, что настоящая познавательная деятельность — серьезное чтение, наука, вообще любая сложная умственная деятельность — это тяжелый, мучительный труд и никогда не удовольствие. Они этим занимаются, но только если надо.

Как-то после одной из моих лекций на эти темы ко мне подошла учительница и с искренним недоумением спросила: Да разве должно быть учение радостью? Это же невозможно. А как же учить детей труду?

Давайте разберемся. Конечно, жизнь — не веселая прогулка и ребенок должен быть готов к трудной и не всегда приятной деятельности. Все это так. Более того, я считаю, что чувство долга необходимо воспитывать у ребенка как можно раньше, буквально сразу после того, как он начал ходить (в полтора года ребенок уже должен убирать свои игрушки на определенное место). И никого при этом не касается, испытывает ли он удовольствие от этого или нет. Скорее всего, нет. И не надо. Но умственная деятельность — дело другое. От того, как ребенок к ней относится, непосредственно, напрямую зависит развитие способностей. Именно поэтому, пока не окрепла в ребенке любовь к сложной умственной деятельности, пока такая деятельность не стала его потребностью, нужно, чтобы учение было для него радостью. К сожалению, другого выхода нет, если мы хотим, чтобы дети получали не только знания, но чтобы еще и развивались их способности.

Я уже сказала, что решительный момент в подавлении познавательной потребности наступает именно тогда, когда ребенок усваивает, что учиться — это обязанность. Однако школа этим не ограничивается и имеет еще немало средств, чтобы окончательно с ней расправиться. Средства эти известны. Одно из самых мощных — наша отметочная система. Познавательная потребность — это бескорыстная любовь к самому процессу умственной деятельности. Отметочная система меняет стимулы. Ребенок учится уже ради и часто только для отметки. Как говорят психологи, отметка переводит мотивацию из внутренней во внешнюю.

Наверное, многие слышали критику отметочной системы, но все же в большинстве случаев учителя считают, что вред отметок сильно преувеличен. Может быть, их тогда убедит эксперимент, который я как-то провела несколько лет назад в одном из вторых классов обычной средней школы.

Я пришла в класс к детям и предложила им рисовать. Можно было на выбор взять для рисования либо карандаши, либо фломастеры. Естественно, практически все ребятишки выбрали фломастеры, тем более что у меня они были яркими, нарядными. В следующий раз я опять предложила ребятам порисовать и опять предложила на выбор фломастеры или карандаши, но при этом объявила, что тем, кто выберет фломастер, будет еще и награда — календарики или конфеты. Дети были приятно удивлены, и, конечно, на этот раз с еще большим энтузиазмом выбрали фломастеры. Так продолжалось несколько раз: дети выбирали фломастеры и получали за это награду. Но вот я пришла в класс и сказала детям, что они снова могут выбирать, чем им рисовать — фломастерами или карандашами. А что нам будет за фломастеры? — спросили дети. Ничего, — огорчила я их. — Кончились и календарики, и конфеты. Вы будете работать просто так. У-ууу, — сказали дети и... выбрали карандаши. Фломастеры, нарядные и удобные для рисования, привлекали детей сами по себе, но только до тех пор пока я не ввела награду. А потом фломастеры стали интересны уже не сами по себе, а как средство получить эту награду. То же происходит и при отметочном обучении: читать и решать задачи, в принципе, интересно некоторым детям и само по себе (тем, у кого еще жива познавательная потребность), но как только вводится кнут и пряник отметки, то интерес переключается именно на отметку.

Именно поэтому в младших классах не должно быть никаких отметок. Потом они, конечно, могут быть, но в виде, скажем, зачетной системы. А у нас в школе до сих пор существует такое требование, как накопление отметок. Надо же, нашли, что копить!

Школа, особенно наша, имеет в запасе средства и для того, чтобы выбить из детей любой интерес к школьному обучению, если он еще у них остался. Тут и вызовы к доске помимо желания, а точнее, против желания ребенка. Причем (как утверждают многие специалисты по дидактике) проверка домашних заданий путем вызова к доске не только вредна в собственно личном плане для ребенка, не только усиливает его нелюбовь к школе, но абсолютно бесполезна, а иногда и вредна в дидактическом плане. Это — архаический и крайне непродуктивный способ проверки. Другое дело, что ребенок может перед классом сделать какое-то сообщение, вызваться решить новую задачу, но это уже другие формы работы.

А как вредны для развития познавательной потребности многие открытые уроки! Учитель выбрал для открытого урока очень выигрышную, по его мнению, тему — о Пушкине. Чего только не было на уроке: и пластинки, и картинки, только что в пляс не пустилась учительница перед детьми. Детей

развлекали на уроке, но к познавательному интересу это не имело ни малейшего отношения. Более того, такое сведение познавательного интереса до уровня развлечения мешает развитию подлинной познавательной потребности, приучая к удовольствию от пассивного восприятия, а не к радости активной познавательной деятельности. Нынешняя школа, в том ее виде, в каком она для многих ребят существует, направлена против познавательной потребности, а значит, и против развития способностей.

А еще и само общество, несмотря на все приговаривания о необходимости растить творческих и самостоятельно мыслящих людей, поддерживает и поощряет отнюдь не интеллектуалов. Во всяком случае, если судить по условиям жизни.

После всего сказанного остается удивляться не тому, что большинство детей неспособны к учению, а тому, что все же какая-то часть детей умудряется развивать свои способности. О таких случаях и говорит известная поговорка:

Гони природу в дверь, она проникнет через окно.

Мальчик не любит школу, считает учение неприятной и надоевшей обязанностью, однако дома он с увлечением конструирует — и этого достаточно, чтобы все же развивались способности. Другой мальчишка играет в шахматы, часами сидит за компьютером — и это работает на способности, потому что делается с радостью, с увлечением- Девочка взахлеб читает, собрала собственную библиотеку любимых поэтов. И этого достаточно, чтобы способности пусть в усеченном виде, но развивались. Другая девочка конструирует одежду — и это неплохо для развития. Хорошо, что у многих детей есть интересы помимо школы. Но развивающие, познавательные интересы имеют далеко не все из них. Больше тех, кто всю познавательную потребность свел до развлечения (таким развлечением бывает и чтение, во многих случаях практически никак не развивающее человека). И как не бывает одаренных детей без яркой познавательной потребности, точно так же не может быть способных детей с такой выродившейся потребностью в познании.

Но можно ли что-нибудь сделать, если познавательная потребность ребенка деформирована, можно ли ее как-то реанимировать? Можно ли вернуть ребенка на путь развития способностей, проявления какой-то его собственной одаренности? Можно, хотя в большинстве случаев неимоверно трудно и требует от учителя, от родителей огромного терпения, педагогической выдумки, привлечения к делу самого Дефицитного воспитательского качества — интуиции.

Приложение Анкета для читателей

Как показывает наш опыт, текст, который вы только что прочитали, весьма коварен: он читается так легко, что кажется, что все, абсолютно все понятно. Было бы хорошо, если бы это было на самом деле так.

Насколько вы разбираетесь в проблеме воспитания одаренности? Действительно ли вы можете судить об одаренности ребенка, понимать причины недостаточного развития способностей у здорового ребенка? Все это может показать наш тест, который вам предлагается выполнить.

Дайте на каждый вопрос один из трех ответов: да, нет, не знаю. Приступайте!

1. Нельзя слишком рано учить ребенка читать, даже если он сам к этому стремится.

2. Память — это самое главное для развития способностей.

3. Пока ребенок мал, никаких жестких требований к нему нельзя предъявлять.

4. Нельзя одаренного ребенка учить точно так же, как обычного.

5. Одаренные дети иногда с трудом усваивают знания и навыки, не соответствующие их способностям.

6. Ребенку с ранних лет необходимо предоставить выбор везде, где это только можно: в еде, одежде, прогулках и даже выборе друзей.

7. Чувство долга нельзя воспитывать слишком рано, нельзя предъявлять маленькому ребенку слишком строгие требования — от этого страдает личность.

8. Любой урок в школе должен быть интересен ребенку — без этого не будут развиваться способности.

9. Одаренный ребенок часто имеет трудности в общении.

10. Математику до 12-13 лет должны достаточно полно изучать все дети, вне различий в способностях.

11. Нужно, чтобы с первых дней обучения в школе ребенок был ориентирован только на отличные отметки.

12. Нельзя к ребенку, пусть даже маленькому, постоянно проявлять свою любовь — можно избаловать.

13. Детей до 11 лет нельзя обучать в профилированных классах — математических, гуманитарных и т. д.

14. Нельзя наказывать ребенка за сломанную игрушку.

15. Ребенка нельзя заставлять читать, особенно художественную литературу.

16. Ребенка с малых лет необходимо приучать к обязанностям по дому.

17. У каждого ребенка должна быть уверенность в своих силах.

18. Нужно постоянно проявлять свою любовь, когда ребенок мал, любовью избаловать невозможно.

19. Нельзя наказывать ребенка за плохое выполнение интеллектуальной деятельности — плохо прочитал, неправильно сосчитал и т. п.

20. Если ребенок обыкновенный, нельзя чтобы он считал себя способным, это будет мешать ему в жизни.

21. Одаренность только от Бога.

22. Одаренного ребенка можно сразу определить — он поражает всех своими знаниями и суждениями.

23. Маленького ребенка нельзя постоянно брать на руки — этим его можно избаловать.

24. Хороший учитель — тот, на уроке которого детям всегда интересно и они не замечают, как идет время.

25. Нужно, чтобы с самого раннего детства ребенку поменьше запрещали, тогда он вырастет настоящей личностью.

26. Маленького ребенка нельзя наказывать, это ведет к подавлению личности.

27. От оценок в школе желательно совершенно избавляться.

28. Когда взрослые читают ребенку, очень важно, чтобы он сидел тихо и прислушивался к каждому слову.

29. Одаренным детям ни в коем случае нельзя говорить, что они — одаренные, они могут зазнаться.

30. Для того чтобы ребенок вы рос способным, с ним обязательно надо заниматься еще до школы чтением, счетом, иностранным языком.

31. Для развития способностей от ребенка необходимо требовать, чтобы он ежедневно читал хотя бы две-три страницы.

А теперь подсчитайте количество правильных ответов. Следует предупредить, что ответов на некоторые вопросы нет в тексте и правильный ответ на них свидетельствует о вашей педагогической или родительской интуиции (либо о просвещенности в этой области).

Итак, если у вас более половины ответов неправильных, то вам необходимо заняться своим самообразованием (либо сочинить свою педагогическую теорию). Работать с одаренными детьми вам пока рановато.

Если неправильных ответов всего 5-7 — очень неплохо, в целом вы чувствуете, что называется, истину, остается только реализовать ее на практике.

Если неправильных ответов всего 2-3 — это просто замечательно, вы настоящий гений педагогической интуиции — вам необходимо срочно найти себе дело, соответствующее вашим недюжинным педагогическим способностям.

Ответы на анкету.

верно — (+) не верно — (-)

1. (v) 6. (+) 11. (v) 16. (+) 21. (v) 26. (v) 31. (v)

2. (v) 7. (v) 12. (v) 17. (+) 22. (v) 27. (v)

3. (v) 8. (v) 13. (v) 18. (+) 23. (v) 28. (v)

4. (v) 9. (+) 14. (+) 19. (+) 24. (v) 29. (v)

5. (+) 10. (+) 15. (+) 20. (v) 25. (v) 30. (v)

ЧАСТЬ II. РАЗНАЯ ОДАРЕННОСТЬ — РАЗНАЯ ЛИЧНОСТЬ

1. Одаренные дети — группа риска

В моду входят не только фасоны платьев, но те или иные слова, идеи... Сегодня модной стала проблема детской одаренности. Везде и всюду ищут таланты, развивают таланты, создают фонды для помощи талантам. Но это сейчас. А долгое время одаренных, по сути дела, в нашей стране не существовало. Провозглашался ханжеский лозунг: Неспособных детей нет! Все объявлялись одаренными- А раз все дети от природы одарены в равной степени, то надо ли заниматься талантами, разрабатывать для них особые методы обучения и воспитания, готовить учителей?

Ситуация была, по крайней мере, странной: олигофренами занимались — хотя бы в науке, в методических учреждениях — достаточно серьезно — и программы, и спецшколы, и особая подготовка для учителей.

А вот одаренных как бы и не существовало. Хотя одаренность — это один из факторов риска для развития ребенка- Как ни парадоксально, но это факт, который и для читателей моей книжки станет более понятным по мере продвижения к ее концу.

Психологи показали, что для развития потребности ребенка в познании и — на этой основе — одаренности наиболее пагубно именно пренебрежение, безразличие к его познавательной деятельности. Даже запрещение творчества, как это ни парадоксально, может более положительно влиять на развитие ребенка (в случае сильной потребности в познании), чем равнодушие.

У нас же до сих пор бытует мнение, что работа с одаренными детьми, создание для них специальных школ, особых программ — все это ни что иное, как формирование элиты, нарушение принципа равенства, гуманизма. По-видимому, нашему обществу еще придется вырабатывать принципы подлинного гуманизма, заключающегося не в лозунге всеобщей одаренности, а в уважении к уникальности каждой личности, к ее неповторимости. Ведь люди различаются от природы самым основательным образом, в том числе и по своим талантам.

Надо сказать, что, несмотря на большую — длительную и временами широкую — историю изучения одаренности на Западе и в нашей стране, терминология еще не вполне установилась. Понятие одаренность имеет несколько различных значений: как представление о наследственных предпосылках, об уровне умственного развития, характеризующем каждого человека, и т. д. Мы в этой книжке пользуемся термином одаренность в наиболее употребительном его значении, имея в виду высокий уровень развития способностей, любых —

общих (умственных) и специальных. В данном случае нам важен именно тот факт, что у некоторых детей и соответственно взрослых уровень способности значительно отличается от среднего. Их мы и называем одаренными. Очень часто в качестве синонима слова одаренный употребляют выражения очень способный и даже просто способный. Серьезная терминологическая работа крайне нужна в теории и практике способностей, однако мы надеемся, что предлагаемое нами понимание одаренности является достаточно естественным и не будет вызывать затруднений у читателя.

Понимание одаренности как только интеллектуальной характеристики не соответствует подлинному представлению о высоком развитии возможностей человека. Одарен, необычно развит не сам по себе ум человека, одарена его личность. Человек, наделенный развитыми способностями — другой и по характеру, и по восприятию мира. Он по-другому строит отношения с окружающими, по-другому трудится. Целостный подход к одаренному человеку, прежде всего к ребенку, как к личности необходим, чтобы суметь

развить его способности, реализовать его дар. Более того, лишь понимание личностной непохожести одаренного ребенка дает реальную возможность понять его творческие и интеллектуальные потенции.

Еще один важный момент. Чаще всего мы говорим об одаренности детей, если они опережают в своем развитии сверстников, необыкновенно легко усваивают человеческий опыт. Это действительно способные дети. Но есть и другая одаренность, гораздо более трудная и для учителей, и для родителей. Это одаренность нестандартным видением, нешаблонным мышлением. При этом способности к усвоению могут быть не такие уж выдающиеся, что мешает окружающим вовремя угадать этот дар.

Особенно трудно с такими детьми учителям. Видимо, сама профессия педагога противоречива по своей сути: ведь он учит своих учеников наиболее устоявшемуся в человеческом опыте и потому по необходимости консервативен. Добавим при этом, что при всех вариациях он все же имеет дело каждый год с одним и тем же основным содержанием своего предмета. В такой ситуации тем более трудно не только заметить нестандартного ребенка — трудно его оценить, примириться с нешаблонностью его восприятия, его деятельности. Еще прибавим, что у творчески одаренного ребенка, как правило, менее уживчивый характер, чем у нормальных детей, из-за чего у него нередки трудности в общении.

В работе М.,И. Фидельман, проведенной под нашим руководством, обнаружилась довольно противоречивая картина. Оказалось, что учителя, с одной стороны, понимают важность творческой деятельности (лекций-то

слушают много, книги и всякие методические пособия тоже читают) и ставят оригинальность мышления на одно из первых мест, а с другой стороны, на столь же первые места, ставят дисциплинированность. Эту амбивалентность (противоречивость, двойственность) учительской позиции нам, психологам, всегда приходится учитывать.

Не будет преувеличением сказать, что, общаясь с одаренными детьми, учитель должен в некоторых случаях преодолевать свою собственную природу, свою направленность на передачу опыта и знаний.

Тем, кто никогда не работал с одаренными детьми, такой ребенок представляется чудом, которое нельзя не заметить, а сама .работа с ним — праздничной и полной непрерывного удовлетворения. Это далеко не всегда так. Многие талантливые дети на первый взгляд ничем не выделяются, и нужен большой опыт, специальные знания, чтобы заметить их в общей массе. Еще больше особой психологической подготовки нужно, чтобы уметь работать с такими детьми.

Одаренные дети — целый мир, особый мир детства, и мы ставим здесь своей целью лишь приоткрыть дверь в этот мир, познакомить читателя хотя бы с малой частью его проблем.

2. Что же такое способности, одаренность, задатки?

Мы уже говорили об этом в самом начале, но проблема требует повторного обращения к этой теме.

В научном мире никакого единства нет (и не предвидится), но все же хоть какие-то вещи в большей или меньшей степени считаются общепризнанными.

Что касается понятия способностей, то на сегодняшний день принято считать следующее:

1. От природы никаких способностей нет, это, как говорят ученые, только прижизненные формирования. Не развили способности у ребенка — увы, их и не будет.

2. Задатки — это реальные особенности мозга, которые, развиваясь, превращаются в способности. Но тут следует иметь в виду, что задатки изначально многозначны. При одних и тех же задатках (скажем, художественных, в широком смысле), при одних условиях разовьются способности поэтического свойства, а при других — изобразительного, а еще при третьих — музыкального. А может, и то, и другое, и третье сразу (как это

случилось у Пушкина, Грибоедова, Маяковского — список может быть продолжен как угодно далеко...).

3. Неспособные дети есть, и их очень много; это те, у которых задатки так и не стали способностями.

Проблема здесь сложная, и подлинный гуманизм — вера в каждого ребенка — не должен мешать выяснению истины.

Как уже говорилось выше, от природы нет никаких способностей, есть только задатки, т. е. анатомо-физиологи-ческие предпосылки, которые могут превратиться (а могут и не превратиться) в способности. У очень многих детей задатки так и не стали способностями, и они действительно неспособны. Им часами растолковывают азы математики или языка, а они не понимают. Таких неспособных детей в наших школах немало. Сначала они пытаются учиться- Но идет трудно, плохо, без радости- Год, два, от силы три — и ребенку не хочется больше стараться, он не хочет учиться, не любит школу. Тут и до школьного невроза недалеко. Не любят школу, правда, и вполне способные дети — но уже по другим причинам.

Ну, а задатки-то есть у всех? Да, задатки есть у всех. Но тут очень важно иметь в виду два обстоятельства- Во-первых, задатки у всех разные, и не такой уж это предрассудок, что, скажем, у девочек чаще обнаруживаются задатки к усвоению языков, а у мальчиков — к математике и технике. Статистически чаще, а в каждом отдельном случае может быть по-разному. Во-вторых, задатки нужно развивать, превращать в способности в определенное время. Если это время упустить, то потом способности очень трудно, а иногда и практически невозможно развить.

Впрочем, миф о поголовно способных детях — не учительский, а, скорее, административный, доставшийся нашей официальной педагогике еще от 20-30-х годов, в особенности после известного постановления о педагогических извращениях.

Но если от природы есть только задатки, то как их превратить в способности? В педагогических институтах усиленно вбивают в головы студентов: для развития способностей нужна соответствующая деятельность.

Этот миф втолковывается студентам в вузах, повторяется на научных конференциях, преподносится родителям как безусловный призыв к развитию их ребенка.

Так ли это на самом деле? Тысячи бедных детей, часами барабанящих гаммы и ничуть не становящихся от этого музыкальнее. Бесконечные репетиторы,

которым так и не удается сделать ребенка по-настоящему способным. В младших классах большинство детей достаточно прилежны (вот она — деятельность!). Но почему так мало способных детей в старших классах, и особенно среди девочек, как правило, отличающихся прилежанием?

Все дело в том, что не любая деятельность развивает способности, а только та деятельность, в процессе которой-возникают положительные эмоции. Если много заниматься с ребенком, то его можно чему-то научить, можно даже добиться хороших отметок, но. чтобы развивались его дарования, нужно, чтобы ему самому нравилось это делать. На этом стоит остановиться подробнее, так как речь пойдет об одной из наиболее важных для развития способностей потребности, а именно о познавательной потребности.

Ранее нами уже подробно описывалась потребность в познании, однако некоторые положения стоит подчеркнуть, тем более что с тех пор появились новые данные.

Познавательная потребность характеризуется выраженным чувством удовольствия от умственной работы- Иначе говоря, обнаружено, что умственная работа, выполняемая не в результате долга, не для отметки, не для того, чтобы победить на конкурсе, а потому, что хочется самому, т. е. по потребности, обязательно связана с выраженной деятельностью центра положительных эмоций. Это зарегистрировано экспериментально.

К сожалению, развитие способностей происходит таким образом, что лишь деятельность, вызванная собственной познавательной потребностью, может их развивать. К сожалению потому что для педагогов и родителей все усложняется: заставить ребенка можно, можно добиться от него даже хороших отметок (особенно если он в младших классах), да толку что... Одаренным от такого давления он все равно не станет. Кстати, вот оно и объяснение, почему развитие способностей легче достигается в достаточно демократичной атмосфере. Хороший, исполнительный ремесленник, четкий, старательный работник возможен, а может быть, и естествен и для тоталитарных государств, а вот талантливому — нужна свобода.

Необходимость положительных эмоций, чувства удовольствия от деятельности — жесткое условие для развития любых способностей, даже при таких натуральных, как, скажем, музыкальные.

Сын замечательного скрипача Игорь был сравнительно способным ребенком, но, как вздыхали окружающие, до отца ему было далеко. Игорь очень много занимался музыкой, учился в Центральной музыкальной школе, но результаты все же были весьма скромными, особенно если учесть, сколько сил

вкладывалось в его обучение. Но вот уже в подростковом возрасте у Игоря появился новый педагог. Впервые мальчик стал с интересом относиться к своим музыкальным занятиям, и впервые о мальчике заговорили как о талантливом музыканте. Стала развиваться не просто техника, а именно способности. Правда, Игорь все-таки не стал таким музыкантом, как его отец, — может быть, потому, что слишком поздно произошел этот переворот.

И, может быть, выдающиеся педагоги — не те, кто владеет какой-то особенной методикой, а те, кто умеет в ребенке вызвать это чувство удовольствия, без которого нет таланта. Методика ~ лишь инструмент, у одного работает, у другого — нет. Впрочем, это, кажется, уже банальность, хорошо известная каждому учителю.

В течение нескольких лет нам приходится консультировать одаренных детей, точнее, родителей одаренных детей. Раньше это делалось как бы помимо основной работы, а сейчас — в рамках Всесоюзного центра Творческая одаренность, созданного при Научно-исследовательском психологическом институте РАО.

Надо сказать, что к настоящему времени мы располагаем большим количеством разного рода интеллектуальных и творческих тестов. Есть одаренные дети, которые выполняют все тесты блестяще, другие какие-то тесты делают хорошо, какие-то — хуже. Но для психолога главным тестом является отношение ребенка к умственной деятельности:

безразличен, не проявляет явных эмоций — это, скорее всего, то, что называют натасканностью, — псевдоодаренность, часто связанная со слишком большим желанием

родителей сделать своего ребенка особенным- Радуется трудный ребенок задаче, светятся глазенки — скорее всего, именно способным ребенок. И если такие дети плохо выполняют тесты, психолог ищет причину в усталости, в несоответствии теста своеобразию ребенка, но его одаренность для психолога очевидна. Время проходит, и в очередной раз подтверждается — тест на познавательную потребность самый надежный.

Одна из самых важных проблем в психологии — это:

как устроены способности, есть ли один как бы общий ум для разных способностей или же человек может быть очень умен в одном деле и, что называется, дурак дураком — в другом?

Очень многие уверены, что, скажем, можно быть блестящим, знаменитым спортсменом и при этом не блистать умом. Известно присловье: Было у матери три сына: два умных, третий — футболист.

Один психотерапевт, даже получивший необъятную славу как человековед, всегда к слову спортивный (спортивный деятель, спортивные успехи) спешит добавить слово дефективный. Он глубоко убежден, что спортсмены, в том числе и выдающиеся, умом не блещут, а что касается некоторых исключений, вроде Юрия Власова, то это не более чем исключение, которое, как известно, только подтверждает правило.

Здесь надо иметь в виду два обстоятельства.

Невозможно иметь какие угодно специальные способности, не имея при этом достаточно развитых общих способностей.

Дело в том, что основой всех специальных способностей, в том числе и моторных (спортивных), являются *общие способности.* Иногда эти общие способности называют генеральный фактор интеллекта, базальный фактор одаренности, но во всех случаях речь идет об одном и том же-о единой основе всех без исключения проявлений человека. Все специальные способности как бы вырастают из общих способностей, не могут существовать без них. Именно поэтому выдающийся футболист не может быть совсем уж глупым человеком, и чаще всего он будет умнее своих менее талантливых (именно в футболе) коллег.

Кстати, это предположение, основывающееся на научных фактах, нетрудно было проверить, и его проверили и в нашей стране, и за рубежом.

Выяснилось, что выдающиеся футболисты, практически без исключения, характеризуются, как назвали исследователи, природным умом. И хотя в большинстве случаев они происходили из простых семей и не получили регулярного образования, тем не менее были в целом более развиты, более культурны, чем среднестатистический, невыдающийся их коллега. Кстати, именно поэтому, закончив футбольную карьеру, многие из них становятся весьма удачливыми бизнесменами, имеют свои фирмы, например Пеле.

Кроме того что для всех специальных способностей полагается общая основа и специальные способности не могут достичь высокого развития на слабой основе, важно еще следующее: умственные, интеллектуальные способности — это лишь один из видов одаренности. Есть еще и моторная одаренность (спорт, танцы), и социальная (организаторские способности), и практическая (замечательный кулинарный талант — тоже талант), и другие.

Общие способности — это абсолютная, ежедневная реальность, с которой и мы, психологи, и вы, мои дорогие читатели, сталкиваемся ежедневно.

Девочка хорошо пишет сочинения, сделала блестящий доклад по истории и вдобавок вдруг заинтересовалась астрономией. Мама одаренного ребенка, которая часто приходит ко мне на консультацию, по специальности — программист, а больше всего на свете любит сочинять вместе с сыном сказки. И сказки, надо сказать, превосходные.

Человек не бывает способным только в одной области — он всегда многогранен. Другое дело, что это не всегда одинаково проявляется.

Одаренность бывает разная. И тот ученый, который не достиг особых высот в науке, но сумел организовать новое направление, сплотить вокруг себя талантливую молодежь, добиться соответствующих условий для работы и т. д., — он тоже одарен и ничуть не меньше, чем высоколобый профессор, но одарен по-другому. Уметь видеть другую, не похожую на стандарт одаренность, уважать ее, считаться с ней для многих родителей и учителей до сих пор невозможно. Штампы сильнее их.

Вот мама и девочка-подросток. Они не похожи ни внешне, ни, что хуже, внутренне. Мама — интеллекту -алка. Почти без косметики, в скромной одежде, она, по ее выражению, дня не может прожить без книг; работает в научно-исследовательском институте. Ее четырнадцатилетняя, а потом и пятнадцатилетняя, и шестнадцатилетняя дочь — модница, красавица, ярко накрашенная, несмотря на свой юный возраст. Обожает придумывать и шить себе наряды, любит современную музыку, знаменитых актеров и, как горько жалуется мать книжку по своей воле в руки не возьмет.

Психолог, к которому они пришли на консультацию, глядел на очаровательную, живую, яркую, художественно одаренную девочку и не мог понять матери, которая ничего хорошего в своей дочке не видела- Ей нужна была дочка с интеллектуальными способностями, а эта девочка, тоже одаренная, но по-другому, не так, вызывала у нее протест, доходящий до невроза.

Она любит кривляться, изображать чепуху, — с горечью продолжала мать. А психолог, сопоставив все факты да еще результаты тестов, спросил у девочки: А ты хотела бы попробовать себя в драматическом кружке, хорошем, настоящем? И тут выясняется, что для девочки это давняя мечта, а для мамы — опять глупости. В школе драматического кружка нет, а ходить куда-то — мама против.

Сколько трудов стоило убедить маму, что ее дочка, которая учится на тройки, мало читает, не знает многих иностранных слов (Представьте, — удивляется мама, — она не знает, что такое контингент), — эта девочка одарена художественным вкусом, одарена практическим талантом и, возможно, даже сценическим. Это другие способности, чуждые, непонятные интеллектуалке-маме, но это тоже способности.

Самое грустное в этой истории, что идею о тупости девочки поддерживали ее учителя- Девочка, не блещущая в науках, была для них неспособной, а остальным они не интересовались.

Очень часто думают, что одаренные дети — это те, кто схватывает на лету, быстро соображает, кто может лучше всех учиться.

Надо сказать, что сейчас большинство учителей уже не судят о способностях школьников по успеваемости. Оценки типа очень способный, мог бы отлично учиться, да ленится часто можно слышать в школе. Однако мысль о том, что одаренный — это тот, кто быстро и хорошо соображает (под хорошо часто понимается правильно), это представление все-таки у большинства учителей оста лось.

Школьников, которые, если захотят, могут быстрее всех решить трудную задачу, которые могут блеснуть эрудицией, которых можно послать на олимпиаду с надеж дои на победу, — именно этих школьников и считают одаренными их учителя. А если еще к таким способностям и трудолюбие, добросовестность, тогда эти ученики — немеркнущая слава учителей, их надежда и гордость. Уж они-то точно одаренные (только кто ответит на вопрос, почему вершиной их карьеры часто становится потом рядовая диссертация?).

Несомненно, это тоже способности. Только какие?

И как быть с детьми совсем другого образца, с теми, кого учителя, как правило, вовсе не считают одаренными?

Сначала приведем примеры вполне классические, усомниться в которых невозможно.

Мы уже говорили, что Альберт Эйнштейн был весьма посредственным учеником в гимназии. Кстати, и потом, став взрослым, он не поражал собеседников чем-то чрезвычайным, особым сверканием ума, что мы привыкли считать одаренностью.

Чарлза Дарвина в детстве все учителя считали тупым и предрекали ему самое незавидное будущее.

То же и с художественными гениями. Маленький Пушкин совсем не казался сколько-нибудь замечательным мальчиком и раздражал мать своей неуклюжестью. Куда ярче смотрелся живой, веселый, забавный Левушка. И потом, уже в лицейские годы, у Александра изредка попадались высокие баллы только по французскому.

Список выдающихся людей, вовсе не поражавших в детстве учителей своими необыкновенными способностями, не так уж мал — тут и Лобачевский, и Чехов, и Булгаков. Так что же, они были сначала самыми обыкновенными детьми, а потом вдруг, неожиданно для всех, стали гениальными? Нет, такого быть не может.

Все дело в том, что одаренность бывает разная по самому своему смыслу, в коренном своем содержании.

Есть одаренность, проявляющаяся в способности к обучению, к овладению уже имеющейся культурой. Это — школьная одаренность, не вызывающая сомнений у учителей. Как правило, она сопровождается быстротой умственной деятельности: быстрым схватыванием и усвоением, быстрым обобщением часто огромного материала. Все этим счастливчикам дается быстро, легко и весело.

Увы, большинство учителей и родителей такой одаренностью и исчерпывают само представление об этом явлении. К сожалению, даже многие профессионалы-психологи до сих пор склонны зачислять в одаренные только тех, кто опережает сверстников в умственном развитии, кто обладает незаурядными способностями к обучению (особенно школьному). Такие дети действительно одарены. Но есть ведь и другие, чью одаренность никто не хочет замечать, более того, ее каждый день уничтожают и в школе, и в семье.

О чем же идет речь? О самом главном качестве, о котором учителя много говорят, но мало кто из них его в своих учениках терпит, и уж совсем мало таких, кто его в своих учениках, воспитывает.

В доказательство — один простенький эксперимент, который мы хотим провести с учителями — читателями этой книжки.

3. О способностях творческих и интеллектуальных

Вот вам задание: придумать какой-нибудь необычный рисунок на основе кружочка. Обычный кружок.

Ну, что вам приходит в голову? Человечек? Еще! Помидор — чуть лучше, а еще? Луна, солнце, вишня...

Жаль, если именно такие ответы. Это банальные, стандартные ответы, которые дает большинство.

А вот как насчет куска сыра Чеддер, или следа неизвестного животного, или стаи вирусов под микроскопом в капле воды (такой ответ был в реальном эксперименте).

Это уже нестандартно. Иначе говоря, это творческие ответы. Такие ответы часто дают именно эти неудобные ученики, которые не только не числятся в школе одаренными, но иногда гуляют в двоечниках и даже исключаются из школы.

Что же это за дети? **Творческие.** Вот, наконец, слово найдено.

Кстати сказать, именно из интереса к двоечникам родилось исследование американского психолога П. Торранса, да и сама его методика, отрывком из которой мы и начали эту главу.

П. Торранс, работая учителем в самой обычной школе, обратил внимание не на отличников (им и так достаточно внимания), а как раз на двоечников. Именно двоечники часто оказывались более самобытными, чем послушные, дисциплинированные отличники. С этими детьми труднее, но и намного интереснее, понял Торранс. У этих школьников другая одаренность, творческая — вот был итог его исследований и размышлений.

Следует с грустью констатировать, что до сих пор для многих учителей, родителей эта мысль кажется непонятной или даже бессмысленной.

Что значит другая — они что, не такие, как все?

Да, не такие!

Очень часто оказывалось, что эти странные школьники не понимают, казалось бы, очевидных истин, не могут усвоить то, что другим детям буквально дается на лету. У них на все свое мнение, своя позиция, иногда очень отличающаяся от общепринятой. Им приходят в голову странные идеи — глупые, по мнению все знающих отличников, необычные, по мнению людей, умеющих ценить нешаблонное. От них не знаешь чего ожидать, их занятия кажутся непонятными большинству детей и родителей.

Конечно, далеко не все из них учатся совсем уж плохо. Попадаются, правда очень редко, среди них даже отличники, однако не усвоение знаний главное

для этих детей, а именно **собственная работа мысли**. Один учитель, любящий таких учеников, умеющий замечательно вылавливать их, как-то сказал, что даже 2х2=4 будет вызывать у них недоверие и желание найти другое решение.

В этом все и дело, что одаренность, кроме разных видов (умственная, социальная, моторная, практическая), имеет два принципиально разных основных типа: усваивающая, или учебная, и творческая. И то и другое — одаренность, но это существенно разные типы.

Первая, учебная, одаренность, по сути дела, предполагает отсутствие собственного подхода, отсутствие самости, потому что это только затруднит восприятие чужой мысли, замедлит скорость восприятия и научения. Кстати говоря, очень многие исследователи отмечают противоречивость самого процесса обучения: с одной стороны, это присвоение чужого опыта и переработка его в свой, а с другой — чем больше ты отрешишься от себя, тем легче усвоишь предлагаемую чужую логику, чужой, найденный другими способ деятельности.

Но это отсутствие связи обнаруживается лишь до определенного уровня. Когда интеллект очень высок (170- 180 единиц), то иногда снова, как и в случае недостаточного его развития, создается препятствие для нормального развития творческих способностей. И связь снова становится отрицательной. Высоколобые интеллектуалы, энциклопедисты сравнительно редко бывают очень творческими людьми. И это понятно: такой уровень интеллекта, как правило, возникает при ярко выраженной направленности на обучение, усвоение. Откуда же при такой гипертрофированной направленности на готовое знание взяться творческости?

Таким образом, связь между интеллектуальностью и креативностью есть (да ее и не может не быть), но связь весьма непростая.

В науке, искусстве всегда легко выделяются такие типы людей, и абстракции соотношений между ними приобретают вполне реальный, содержательный характер.

В ученом совете Института общей и педагогической психологии лет 15 назад были два профессора. Один — замечательный удивительный В. Н. Пушкин, которого обуревали самые невероятные идеи, который уже в то, как говорится, отнюдь не вегетарианское время открыто занимался проблемами телепатии, ясновидения и т. д. Он высказывал необычные идеи о природе религии, интуиции. Какая-то часть его идей казалась интересной, хотя его не все и не всегда воспринимали как серьезного ученого, но это был действительно фонтан творческих идей. При этом он не поражал ни энциклопедичностью, ни

методичностью в их разработке; поражал он именно готовностью к придумыванию — идей, методик, даже забавных словечек. Надо сказать, что серьезность, глубина его идей подтверждается именно сейчас. Многие из них получили фундаментальное обоснование, оказались основой целого научного направления.

Другой психолог — профессор Л., поразительно способный, поразительно знающий. Уезжая в отпуск, он брал с собой учебники нового для него иностранного языка и, приезжая из отпуска, был готов на этом языке уже общаться. Все, что от него приходилось слышать, было интересно и очень важно. Но — чужое. Он лишь разрабатывал чужие идеи.

Не стоит считать, что науке и даже искусству нужны только и единственно творческие личности. Нет, нужны и хранители огня, передающие опыт поколений, умеющие точно и бережно этот опыт зафиксировать, усвоить и без искажений передать- Канадский психолог Г. Селье, описывая различные типы ученых, наряду с творцами, генераторами идей с не меньшим уважением описывал и ученых-энциклопедистов, систематизаторов, и ученых-критиков, и других. Кстати говоря, большинство ученых-критиков рекрутируется из интеллектуалов, и без них развитие науки, как это очевидно, невозможно.

Надо сказать, некоторый пиетет именно перед творческими способностями — это особенность нашей, европейской культуры. Преклонение перед творчеством в науке так велико, что самые серьезные драмы разыгрываются в душе некоторых интеллектуалов.

Физикам хорошо известно имя П. Эренфеста, крупного ученого, друга и единомышленника А. Эйнштейна. Это был подлинно великий критик, анализ которого был столь глубок, что иметь его одобрение считалось высшей наградой. Это был великий физик, считали окружающие, но именно как великий ум, как критик. Его собственные творческие поиски отставали от его критического дара (так, во всяком случае, считал он сам). И вот, мучимый чувством неполноценности, считая себя бездарностью в науке, П- Эренфест покончил с собой...

На его могиле А. Эйнштейн, отдавая дань великолепному физику и замечательному человеку, высказал очень глубокую мысль о причине несоответствия творческих способностей Эренфеста его критическому таланту. Любой творец, говорил Эйнштейн, должен так полюбить свою идею, что какое-то время, пока она не окрепнет, не допускать внутренней критики. Лишь когда выстроена надежная система, утверждающая новую идею, только тогда включается критический запал. Эренфест, говорил Эйнштейн, с его

вечным самоедством, с его неудовлетворенностью собой, начинал критиковать себя раньше, чем идея сумеет устоять.

Точка зрения психологически, по крайней мере, нестандартная, не укладывающаяся и сейчас в рамки расхожих представлений о творчестве. Чего стоят банальные разговоры о вечной неудовлетворенности творца, которая, по мнению многих, должна быть спутницей любого творчества! Да, неудовлетворенность, видимо, должна быть, но потом, а вначале — гордость и радость. Как у Пушкина: Ай да Пушкин, ай да сукин сын!

Да, престиж творчества в европейской культуре весьма велик. Само это слово творчество, по данным контент-анализа, входит в десятку наиболее употребительных слов в психологии, социологии, философии, даже политологии. Но, скажем, в восточной культуре уже не так, и такая, казалось бы, по-западному прогрессивная страна, как Япония, вовсе не имеет такого культа творчества, как США. Главное для японского школьника, а потом японского инженера — прежде всего усвоить, научиться выполнять что-либо наилучшим, эффективнейшим образом. И вся система образования в Японии, по-своему совершенная, направлена на серьезное обучение детей.

По данным ЮНЕСКО, Япония дает своим детям образование, по некоторым показателям едва ли не лучшее в мире. А вот открытий в Японии появляется совсем не так много, и, одна из первых по технологии стран, она по количеству нобелевских лауреатов в области науки находится на одном уровне с Венгрией.

А первое место по числу научных открытий мирового уровня занимают США. И не только за счет ввоза мозгов, но еще и за счет необыкновенного престижа не образованности, а именно творчества. Уже много лет вся система образования в США, отбора детей в школы, специалистов, ученых организуется прежде всего по этому критерию.

Но вернемся к нашей стране, к нашим учителям и нашим детям.

В свое время группа советских детей побывала в американских школах, а группа американских, соответственно, в нашей стране. И вот каждая из этих групп должна была дать ответ на следующий вопрос: что больше всего поразило их в чужой стране.

Американские дети сказали: их удивило больше всего, что у советских ребят считается хорошим товарищем тот, кто подсказывает, если нужно, другу. В советской школе это считается проявлением настоящего товарищества (не у учителей, конечно, а у ребят). Американские школьники искренне удивлялись- Ведь, подсказывая своему другу, ты тем самым мешаешь ему

точно оценить свои знания и убираешь с дороги будущего конкурента: он будет меньше знать и ему будет труднее поступить в университет или на работу (на работу чаще всего принимают по результатам разного рода тестов и экзаменов, где оценивается среди прочего и образовательная подготовка). А для наших детей подсказка-в порядке вещей; престиж знаний в нашей стране не высок.

Что же поразило советских детей в Америке? Свобода и демократичность в школе: там можно на уроке сидеть так, как тебе хочется (иногда дети слушают учителя, сидя на ковре вокруг него), можно что-то тихонько спросить у соседа, даже подойти к кому-то на уроке. Для наших ребят это непривычно. У себя дома они привыкли, особенно в младших классах, чуть ли не к армейской дисциплине.

Американских учительниц, пришедших на уроки в первый класс советской школы, поразила до глубины души та дрессура, которую они увидели: Сели прямо, руки перед собой. Ты зачем повернулся? Встали, сели... Взяли ручки... Может быть, по принципу сжатой пружины, которую наконец отпустили, наши подростки в какой-то период становятся неуправляемыми.

Больше всего советская школа боялась творческого ученика.

Мы уже говорили о том, что профессия учителя сама по себе, вне всяких географических и политических различий, консервативна по своей сути. Учитель учит, передает знания, его главная цель именно обучение. И какие бы прекрасные лозунги ни произносились (Ученик — не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь!), суть везде одна: образование — передача опыта. В этом его смысл всегда.

И тот эксперимент, что мы предложили выполнить читателям в начале главы, — отметить качества учеников, которые им нравятся, — дает примерно одинаковые результаты в любой стране. Всем учителям нравятся организованные, дисциплинированные, послушные дети, которые на лету ловят любое слово педагога.

Но эта особенность учительской профессии, если хотите, даже закономерность десятикратно умножалась в нашей стране (не только в школе), где в течение десятилетий с особой враждебностью и подозрительностью относились именно к творческим личностям. Отсюда военизированная система обучения, отсюда пренебрежение одаренными детьми (при любых лозунгах).

Казалось бы, не совсем так: а олимпиады, которые собирают сотни юных талантов, а спецшколы? Они разве не направлены на поддержку именно

одаренных детей? К сожалению, практика показывает, что главным образом — интеллектуальных, знающих, обучаемых детей, но никак не творческих.

В течение ряда лет мы занимались психологическим обследованием школьников — победителей международных и всесоюзных олимпиад. В наших исследованиях в общей сложности участвовало около 200 человек — учащихся старших классов.

При психологическом обследовании использовались различные методики, в частности собственно интеллектуальные, дающие возможность выявить уровень развития умственных способностей, методики, характеризующие творческие возможности (методика П- Торранса), и разработанная нами методика выявления типа познавательной потребности. О результатах последней мы скажем позднее, а вот о соотношении интеллектуальных и творческих возможностей у победителей олимпиад стоит поговорить.

Конечно, наши испытуемые оказались намного интеллектуальнее, чем среднестатистические дети. Они не только гораздо лучше справлялись с тестами пространственного мышления, количественными (математическими), тестами на логическое мышление — это нас никак не удивило. Но эти школьники лучше справились даже с вербальными (словесными) заданиями (не будучи гуманитариями), причем различия были очень существенными. То есть эти дети оказались не только знающими (это необходимо, без этого на олимпиаде делать нечего), но и очень способными к обучению, интеллектуально одаренными.

Да, не было никаких сомнений в том, что среди победителей олимпиад было много интеллектуально одаренных школьников. А вот как насчет творческих способностей? Здесь результаты оказались неутешительными: количество творческих детей в этой выборке никак не отличалось от любой случайной группы. Более того, в группе наиболее очевидных победителей (занявших первые-вторые места во всесоюзных олимпиадах) процент творческих детей был даже меньше, чем в случайной выборке. Вот так!

Этот *факт* признают и сами устроители олимпиад, среди которых есть и ищущие, смелые люди, не боящиеся перемен. Но как сделать отбор на олимпиадах таким, чтобы через этот фильтр прошли не только развитые, умные ребята, а еще и творческие? И хотя такая задача поставлена, реализовать ее чрезвычайно трудно: слишком долго система работала на подавление творческого потенциала и тем больше, чем больше слов о творчестве произносилось.

Почему реакционеры любых мастей так боятся творческих людей? Ответ, по-видимому, не представляет затруднений для многих читателей, но, чтобы экспериментально обосновать эту житейскую очевидность, расскажем об одном знаменитом исследовании, проведенном американскими психологами.

Одной очень крупной фирме требовались творческие молодые люди. При этом фирма бралась в короткий срок дать им профессиональное образование, как угодно их обеспечить, лишь бы они обладали подлинными творческими возможностями. Но где искать таких молодых людей? Спрос на творческую молодежь в США так велик, что ни приток мозгов из других стран, ни поиск их среди университетских студентов его удовлетворить не могут. (За творческого студента в США иногда разыгрываются настоящие конкурентные бои.) Обратились к психологам. И те предложили следующее.

Надо поискать творчески одаренных людей среди не нашедшей себе места в обществе молодежи — среди тех, кто торгует сигаретами вразнос, чистит обувь, всех тех, кто по-настоящему не приспособился к социуму- При отборе молодежи из этого контингента, конечно, особое внимание обращали на тех, у кого, во-первых, не отмечалось преступных наклонностей и, во-вторых, у кого уровень умственного развития был несколько выше среднего (о необходимости достаточно высоких умственных способностей для развития творческих возможностей мы говорили выше).

Результаты превзошли все ожидания. Оказалось, что среди этих молодых людей, не сумевших (а может быть, не желавших) приспособиться к обществу, было творческих людей во много раз больше, чем в обычной молодежной группе. Вот и ответ на вопрос, почему творческих детей, как правило, не любят в школе. И кстати, ответ на вопрос, который был недавно задан в одной публицистической статье: почему диссидентами становятся, как правило, талантливые ученые, писатели — словом, действительно творческие личности? Почему серые, заурядные люди редко восстают против сложившегося порядка вещей? Или смелости у них меньше?

Дело, во всяком случае, не только в смелости. Дело — в особом устройстве творческой личности. У нее не только по-другому устроен мозг, не только большие возможности нешаблонного видения мира — у нее по-другому организована именно личность. Личность, не умеющая приспосабливаться, неконформная (о чем уже говорилось выше).

Потому так трудно с ними окружающим, в том числе и в школе. Потому и одаренность часто хочется видеть не в ершистом, вечно противоречащем, занятом своими делами пареньке, а в подтянутом, всегда знающем

правильный ответ, побеждающем на олимпиадах, блестящем отличнике. Кто спорит, вторые тоже одарены. Но как быть с первыми?

Именно поэтому, ес ли интеллектуальную одаренность очень многие определяют как способность к адаптации, к приспособлению, то творческая одаренность, наоборот, и состоит в том, что обычные нормы, обычные законы приспособления для нее не годятся. Не потому даже, что она их отвергает по своим нравственным нормам (хотя и это тоже есть), а потому, что это для нее, если хотите, физиологически невозможно. Есть много примеров, когда творческий человек, желая наконец стать как все, наступал на горло себе, пытаясь приспособиться. Дело кончалось не только полной невозможностью творить, но и депрессией, иногда самоубийством. Может быть, и смерть В. Маяковского из этого ряда. Б. Пастернак оценивал смерть Маяковского как физическую невозможность для поэта приспособиться к власти.

Очень многие исследователи в разных странах, в том числе у нас, проводили исследование творческих людей, и при всем различии результатов каждый раз обнаруживалась их неконформность, трудность приспособления.

Нет никакого сомнения, что творчески одаренные люди и интеллектуально одаренные — это разные типы личности, а потому и разные типы одаренности. И хота у читателя может создаться впечатление, что мы больше симпатизируем первому типу, т. е. творческим людям, это все же не так, точнее, не совсем так.

Обществу нужны люди с различной одаренностью. И конечно, интеллектуально одаренные- Без них невозможно сохранение и умножение человеческого опыта, невозможна стабильность общества, в которой мы все же потом, после периода бурь и натиска, так нуждаемся. (Не случайно в обществах по-настоящему демократических именно консерваторы так часто приходят к власти.) Надо сказать, что субъективно интеллектуалы нам даже симпатичнее творческих людей. Глубина и четкость знаний, порядок в мышлении и часто в жизни, благополучие и социальное, и семейное очень привлекательны, часто привлекательнее, чем странность, неприкаянность творческого человека, его непредсказуемость. Но надо быть справедливыми: именно творческому человеку труднее всего жить в любом обществе, именно творческому ребенку труднее всего приходится в школе.

От чего же зависят различия в одаренности, что определяет более яркое развитие интеллектуальных возможностей в одном случае и творческих — в другом?

Этому будет посвящена следующая глава.

4. Разная одаренность — разная личность

Наверное, ничто не кажется более захватывающим, чем ответ на вопрос: почему одни люди более творческие, чем другие. Видимо, такой ответ — дело будущего, причем не ближайшего. Но кое-что нам известно уже сейчас.

Очевидно, что демократическая, свободная атмосфера в семье и обществе способствует проявлению творческих возможностей- Полезно предоставление ребенку выбора, возможности самому принимать решения в разнообразных ситуациях. (Американские психологи рекомендуют даже для развития творческих способностей уже маленького ребенка давать ему возможность выбора: Что бы ты хотел надеть сегодня?, Что ты хочешь съесть за завтраком?) Существуют методы повышения и укрепления самооценки ребенка. Все это в большей или меньшей мере сейчас стало общепризнанным и описано во многих работах. Однако, на наш взгляд, все это условия, не определяющие творческую одаренность, а, скорее, лишь способствующие ее развитию и проявлению в деятельности.

В третьей части нашей книжки мы дадим достаточно подробное описание всех этих условий развития одаренности.

Очень может быть, что сама дифференциация одаренности на творческую и интеллектуальную в большей мере определяется природными особенностями, чем воспитанием. Последнее дает (или не дает) возможность лишь не угаснуть этим возможностям, в достаточной мере проявиться- Ведь даже в самых демократических странах с весьма демократической системой обучения и воспитания тем не менее, по данным того же П. Торранса, подлинно творческих людей не более 2-5%.

Как бы там ни было, наблюдения и предварительные эксперименты показывают, что и творческие, и интеллектуальные типы одаренности проявляются очень рано.

Забавная игрушечная собачка... Если ее завести, то она, бултыхая лапками, плывет по-собачьи. Этих собачек подарили двум детям четырех-пяти лет.

Первый мальчишка громко смеялся, увидев, как собач-ка, отчаянно взмахивая лапками, плавает в тазу с водой. Он заводит эту собачку десятки раз, приглашая полюбоваться то родителей, то кого-нибудь из наиболее понравившихся ему гостей.

Реакция второго мальчишки была такой же бурной, но принципиально другой. Попробовав пару раз, как игрушка плавает по-собачьи, он тотчас решил переставить ей лапки так, чтобы она плавала уже по-другому. Сначала что-то

получалось, но потом игрушка сломалась. Когда мальчишка прибежал к взрослым со сломанной игрушкой, то кто-то из гостей начал было выговаривать ребенку- Но реакция отца была другая: Сломалась? Ну что ж, ничего страшного, давай попробуем починить. Починить удалось, хотя не без труда. Надо сказать, что интерес ребенка к ремонту игрушки был ничуть не меньшим, чем тогда, когда она так забавно плавала.

Уже говорилось выше о -том, что чаще всего ребенок ломает игрушку именно из исследовательской потребности, желая узнать, что у нее внутри, как она действует и может ли быть использована как-нибудь по-другому. Редко дети ломают игрушку из разрушительных тенденций, из чувства протеста. Кстати, даже и в этих случаях следует не наказывать их, а попытаться понять, откуда этот бунт.

Мы уже говорили о глубинной неконформности творческой личности, о ее нежелании (и неспособности) приспособиться к социуму. Эта трагичность очень часто пронизывает все существование творческого человека. Но удивительно, как рано начинаются испытания для творческой личности — вот с этого наказания за сломанную игрушку, с возгласов хулиган, когда ребенок разобрал диковинный механизм.

Кстати, сломанная игрушка — укор не ребенку, а промышленности, не умеющей выпускать неломающиеся игрушки, и родителям, не умеющим выбрать нужную игрушку. Во многих странах давно поняли эту нехитрую педагогическую истину и не только никогда, ни при каких условиях не наказывают детей за сломанную игрушку (не боясь повториться, подчеркиваю, что на этот счет и в США, и в Японии, и в Скандинавских странах очень жесткое табу), но и выпускают такие игрушки, которые предоставляя ребенку максимум возможностей для творческого исследования, не ломаются в принципе, по определению. Примером могут служить знаменитые кубики Лего*, о которых большинство наших родителей даже не слышали.

О том факте, что различия между детьми в типе интеллектуальной деятельности проявляются очень рано, говорили многие ученые.

Бельгийский психолог Ж. Нюттен описывает эксперимент, проведенный с группой детей четырех-пяти лет в замечательной комнате, заполненной разнообразными непонятными машинами и устройствами. Оказавшись в такой необыкновенной комнате, все дети проявляли жгучий интерес, но по-разному.

Одни, хватая экспериментатора за рукав, просили объяснить, как это называется, как это действует, как с этим играть.

Другие же дети — их было меньше, чем первых — сами, ничего не спрашивая, начинали крутить ручки у непонятных игрушек, пробовали завести непонятные машинки. Наверное, не у всех самостоятельных малышей проявятся потом творческие способности, но, конечно, в этой группе их будет больше, чем в первой.

Вопрос о природе и развитии творческой и интеллектуальной одаренности еще не только не изучен сколько-нибудь достаточно, но, с нашей точки зрения, всерьез даже и не поставлен- Тем не менее один из подходов к этой проблеме мы хотели бы проанализировать, в частности вопрос о том, какая именно потребность стоит за каждым из этих типов одаренности. Ведь уже из вышеприведенных примеров очевидно, что за различиями в одаренности стоят различия в познавательной потребности.

Мы поставили своей целью в специальном экспериментальном исследовании выяснить, какие конкретно особенности отличают познавательную потребность творчески одаренных людей от познавательной потребности интеллектуалов- Для экспериментов была взята специально отобранная группа школьников, а именно победители международных и всесоюзных олимпиад по химии. Выше мы уже характеризовали испытуемых этой группы как в целом высокоинтеллектуальных. Однако творчески одаренных среди них было сравнительно немного — около 10%, а высокотворческих — около 2%. Всего в эксперименте участвовало около 50 человек-Эксперимент состоял из трех серий заданий, различных по своему характеру.

Первая серия называлась Задачи. Испытуемому предъявляли набор задач, из которых он должен был по собственному желанию выбрать любые две. После того как он решал эти задачи, он мог, опять по желанию, либо переходить к другой части эксперимента, либо продолжать решение задач. Задачи были разными по характеру, некоторые требовали только сообразительности некоторые — сравнительно несложных вычислений, однако каждая имела один-единственный правильный ответ. Это очень существенно; все задачи можно было анализировать по принципу — сумел или не сумел решить.

Вторая серия заданий (к ней испытуемый, как это уже понятно, переходил только по желанию) была совершенно другой. Ее название Фантазии, и она действительно состояла из заданий в той или иной мере творческого характера. Задания были, что называется, на любой вкус: и для любителей с художественным воображением (нарисовать пиктограмму, которая была бы и понятна, и вместе с тем необычна), и для любителей слова (придумать

неологизмы), и для технически ориентированных школьников (придумай новую, непохожую модель велосипеда), и даже для дизайнеров (придумай необычной формы чайник или одежду, которую будут носить в XXII в.). Другие задания предлагали подумать, например, что будет, если вдруг люди начнут читать мысли друг друга (всеобщая телепатая). В целом, несмотря на то, что задания были очень непохожи, ни одно из них не имело и не могло иметь правильного ответа; ответов могло быть сколько угодно. Инструкция и здесь, как и в первой серии, требовала от испытуемого выбрать любые два задания. После того как испытуемый считал, что закончил их, его опять спрашивали, хочет ли он продолжать выполнять задания этой серии (соответственно другие) или же перейти к третьей серии.

В третьей серии испытуемому предлагалось расшифровать два предложения зашифрованного текста- Шифр был несложным, однако некоторую сообразительность проявить следовало. И здесь, как и в первых двух сериях эксперимента, после расшифровки текста снова давалась возможность выбрать: либо дальше расшифровывать текст (а он был связным и сравнительно интересным, как мог убедиться испытуемый по первым двум фразам), либо прекратить работу.

Кстати, хотя эксперимент получался сравнительно длинным (1-1,5 часа), однако, как правило, он проводился в .лагере в тихий час и испытуемые заведомо никуда не спешили (международная школа проходила в лагере Орленок на Черном море).

Следует иметь в виду еще одно обстоятельство. В каждой серии эксперимента была так называемая пауза, когда испытуемый, как ему казалось, был предоставлен самому себе. Каждый раз эта пауза возникала перед тем, как испытуемый хотел перейти к другой серии, закончив предыдущую (или закончить весь эксперимент — в третьей серии)-Экспериментатор предлагал испытуемому подождать, пока он запишет в протокол результаты проведенной серии.

В течение пяти-восьми минут психолог всем видом показывал, что занят своими записями, а сам, конечно, следил за испытуемым: что же он будет делать в этот неожиданный пустой промежуток. Делать можно было все что угодно, нельзя было только встать и уйти. На столе, напомню, находились только экспериментальные задания, ничего другого не было и у самого испытуемого. Во всех трех паузах у школьника был, таким образом, выбор- Или ничего не делать, ждать, или выполнять какие-то еще задания: либо только задачи — после первой серии, либо на выбор задачи или фантазии — после второй, либо на выбор задачи, фантазии или дешифровку — после третьей серии.

Таким образом, испытуемому все время предоставлялся выбор: выполнять только два задания или больше, ничего не делать в паузе или заполнять паузу задачами, фантазиями, дешифровкой.

Чтобы ситуация свободного выбора стала уж совсем полной, испытуемый мог по желанию в любой момент первой серии (Задачи) посмотреть ответы (они лежали на столе в виде буклета с яркой надписью Ответы); точно так же в серии Шифр, если расшифровка текста была для него затруднительной, школьник в любой момент мог получить готовую дешифровку (она тоже лежала очень заметно на столе).

Эта довольно сложная методика исследования ставила целью обнаружить, как будет вести себя испытуемый в свободной ситуации, никак не ограничиваемый в своем познавательном поведении. Кстати, и на эксперимент испытуемые приходили только по желанию. Никого не только не заставляли (об этом не могло быть и речи), но даже не уговаривали. Такой выбор был необходим, чтобы выявить именно потребность в познании. Многие испытуемые приходили на эксперимент из чистой любознательности: А что делает психолог, чем тут занимаются?

Остается только добавить, что после эксперимента каждый мог спросить о своем рейтинге по психологии. Если учесть, что этим школьникам на всех олимпиадах проставлялся рейтинг по химии, ситуация для наших испытуемых представлялась вполне знакомой. Кроме всего прочего, у испытуемого обязательно спрашивали, какие задания ему особенно понравились и почему.

Каковы же результаты эксперимента? Сразу отметим, что у всех испытуемых (за единственным исключением) обнаружилась достаточно развитая познавательная потребность. Никто не ограничивался только двумя заданиями во всех сериях, никто не бездельничал в паузах. Правда, не все испытуемые сразу принимались в паузе за дело; некоторые, помучавшись от безделья одну-две минуты, потом пододвигали к себе какое-нибудь задание или продолжали делать то, что выполняли раньше. Иного, честно говоря, мы и не ожидали. Это все же была специальная выборка. Но на этом сходство между детьми заканчивалось.

По тому, какие задания испытуемый продолжал по собственному желанию, какой деятельностью заполнял паузы, ребят сравнительно четко можно разделить на две группы.

Одни явно предпочитали первое и (или) третье задание (Задачи, Шифр) и все паузы заполняли тоже задачами или дешифровкой- Они говорили, что понравились им только первая и третья серии, а вторая — значительно

меньше. При этом некоторые добавляли, что вторая серия заданий показалась им не очень серьезной, непонятно, зачем они даются. Очень характерно, что при проверке по другим тестам большинство этих испытуемых имели высокие результаты по интеллектуальным тестам и более низкие — по творческому (тесту П. Торранса). С некоторой долей условности этих испытуемых можно назвать интеллектуально одаренными.

Совсем другой была вторая группа испытуемых (естественно, во много раз меньшая, чем первая). Они безусловно предпочитали серию Фантазии и последние две паузы заполняли работой по этой серии. При опросе после эксперимента они заявляли, что интереснее всего для них были Фантазии, потому что можно придумать что-то свое, можно как-то проявить себя. Эта группа хотя и хорошо показала себя по интеллектуальным тестам (напомним, что испытуемых с низким интеллектом здесь и не могло быть), однако особенно высокие результаты обнаружила по творческому тесту. По всей вероятности, одаренность этих детей была ближе к творческому типу.

Что же еще отличало эти две группы испытуемых в эксперименте, кроме разного отношения к заданиям? Таких отличий несколько.

1. Интеллектуальные испытуемые несколько чаще, чем творческие, обращались к ответам (которые, напомним, лежали на столе) и чаще пользовались готовой дешифровкой. Что же касается творческих школьников, то их, судя по всему, больше интересовал сам процесс решения задач, и они обращались к ответам значительно реже.

2. Очень важно вот что: если у интеллектуально одаренного испытуемого не получалась какая-то задача, то он довольно быстро переходил к следующей; создавалось впечатление, что этим детям важно набрать как можно большее число решенных задач. Другое дело — творчески одаренные школьники. Наткнувшись на трудную задачу, они могли очень долго сидеть над ней, игнорируя предложение экспериментатора посмотреть ответ. Конечно, ничего удивительного в том, что общее число решенных задач было больше у интеллектуальных испытуемых даже по одной первой серии (не считая пауз, которые интеллектуалы заполняли тоже решением задач). Неожиданное для нас заключалось в том, что в некоторых случаях даже по серии Фантазии количество взятых заданий у интеллектуалов было большим, чем у .творческих испытуемых, которые и в этой серии могли прилипнуть к одному заданию, что крайне редко встречалось у интеллектуалов).

3. Значительная часть испытуемых интересовалась своим психологическим рейтингом; однако среди них интеллектуалов опять-таки было больше, чем творческих.

Как оценить в целом результаты эксперимента? Судя по всему, познавательная потребность у школьников с разным видом одаренности носит принципиально разный характер. Если познание творческих школьников направлено прежде всего на сам **процесс познания** и результаты важны им, но не в первую голову, то у школьников с интеллектуальной одаренностью познавательная потребность направлена на достижение определенного **результата.** Если первым деятельность интересна (или неинтересна) прежде всего сама по себе, то вторым важнее всего, что получится в итоге.

Кстати, с этой точки зрения, наверное, можно объяснить и меньшую конкурентность подлинно творческих людей, на которую обращали внимание многие исследователи. Им важнее не участие в гонке — кто больше, кто лучше, кто быстрее, а деятельность сама по себе.

Именно из-за такой направленности на процесс деятельности у творческого человека, занимающегося наукой, может быть меньше публикаций, чем у интеллектуала.

Когда А. Эйнштейн получал Нобелевскую премию, у него было всего 13 публикаций. Но ни одна из них не была перепевом другой; все они содержали принципиально новые данные.

Мы уже говорили о трудной судьбе творческого человека, для которого органически невозможно приспосабливаться, которого начинают зажимать с малых лет, который живет более странной, необычной жизнью, чем благополучные интеллектуалы. Вот и еще один пункт, по которому творческие люди проигрывают интеллектуалам: по количеству достижений, будь то число решенных задач, публикаций или наград.

Потому и на олимпиаде среди победителей было больше интеллектуалов. Впрочем, как мы уже говорили, пока олимпиады отбирают вовсе не особо творческих детей, а преимущественно интеллектуальных и знающих.

Правда, этот проигрыш не очень, кажется, волнует творческих людей и тем меньше, чем больше увлекает их само творчество.

Однако вернемся к нашему эксперименту- Уже после окончания всей работы, а иногда и на следующий день, мы предлагали испытуемым — как творческим, так и интеллектуальным — еще одно, очень небольшое задание: анкету на 14 вопросов- Все они были направлены на выяснение того, каков престиж творческой деятельности у этих школьников.

Вопросы были, например, такие: Как ты считаешь, кто важнее для науки: ученые-энциклопедисты, систематизирующие и углубляющие знания, или

ученые-творцы, прокладывающие новые пути в науке?, Если бы тебе психологи предложили на выбор: развивать свою память, внимание, логическое мышление или же творческую интуицию, воображение, нестандартность мышления, что бы ты выбрал?, Как ты считаешь, что важнее для общества, о чем надо заботиться в первую очередь — о передаче и сохранении накопленного опыта или о поиске новых знаний, новых способов практической деятельности?.

Что же получилось в итоге? Различий между испытуемыми не обнаружилось вообще- Практически все школьники, независимо от типа их одаренности, считали творческую деятельность, творческие способности самыми важными.

Вот она, готовая основа для неврозов у интеллектуалов. С одной стороны, их интересует прежде всего результат, для них менее важно удовольствие от самой по себе творческой деятельности, они все время как бы участвуют в интеллектуальном соревновании, а с другой стороны, в системе ценностей (идеальных, а не реальных) у них преобладают ценности творчества.

Что же в конечном итоге мы предлагаем? Есть разная одаренность — творческая и интеллектуальная. За этой разной одаренностью стоит разная личность. У творческого ребенка она чаще всего менее удобная для общества, менее приятная для учителя, более хлопотная для родителей.

Но если общество действительно ценит творчество и творческую личность, то мы должны быть внимательны к творческому ребенку, с большим вниманием относясь и к силе, и к слабости одаренного человека.

5. О наивной и культурной креативности

Марина Исаевна Фидельман, совсем недавно защитившая под моим руководством диссертацию, провела очень интересный эксперимент.

Испытуемыми (именно так называют тех, кто согласился — только по доброй воле, иначе не может быть — участвовать в эксперименте) были дети 6-7 лет, ученики I класса довольно престижной пермской гимназии.

Сначала она их протестировала по уровню интеллекта (с помощью знаменитого теста Векслера, не менее знаменитого теста Равена и других). Выделилось две группы детей:

интеллектуально одаренные, с довольно высоким показателем интеллекта (свыше 130 пунктов) и более обычные дети, с коэффициентом интеллекта хотя и выше нормы, но ненамного, где-то в среднем 110-115 единиц- Эта группа была названа хорошей нормой.

Далее у всех этих детей стали измерять другие способности — творческие (по тесту Торранса, о котором говорилось выше).

Обнаружилась довольно неожиданная картина: индекс творческих способностей был значительно выше у детей ординарных, из тех, что явились хорошей нормой.

У детей же с интеллектуальной одаренностью дело с творчеством обстояло хуже — меньше оригинальных идей, более стандартные названия к рисункам и т. д. Такова была ситуация в I классе.

Надо сказать, что школа эта была экспериментальная, а значит, здесь проводились занятия, не предусмотренные обычной школьной программой. Один из предметов назывался РТВ — развитие творческого воображения. На этих занятиях дети занимались именно творческой деятельностью: что-то придумывали, играли в ролевые игры, где сюжет должны были придумывать сами, изображали сценки в пантомимах и т. п. Занятия по этой программе рассчитаны на несколько лет.

Учителя в этой школе также занимались по особой программе: психологи из Психологического института Российской Академии образования (там, где работает автор этой книги) специально готовили группу учителей для работы с одаренными детьми. Читали лекции, проводили семинары, предлагали специальную литературу.

Через три года, когда дети уже заканчивали начальную школу, снова повторили все диагностические процедуры. Результат и на этот раз оказался вполне неожиданным: дети с интеллектуальной одаренностью, нисколько не утратив свой высокий интеллект, резко улучшили свои творческие показатели. Многие из этих интеллектуалов фактически уже могли быть причислены не только к интеллектуально одаренным, но и творчески. Они стали гармонично одаренными*.

Термин гармонично одаренные, конечно, не слишком удачен и напоминает о коммунистическом воспитании молодежи: гармоничное развитие и физическое совершенство.

А вот дети из группы хорошая норма по интеллекту не только не повысили свои творческие показатели, но в какой-то мере даже утратили их. Получается: те, кто имел высокие творческие способности и довольно обычный интеллект, через несколько лет утратили их, а те, кто имел творческие способности, но на довольно низком уровне, и при этом высокий интеллект, вдруг (за три года обучения по спецпрограмме) их приобрели.

Факт несколько неожиданный, и потому решили проанализировать эти же данные по-другому.

Результаты первого тестирования были проанализированы таким образом: всех детей (и одаренных, и ординарных) разделили на типы по преобладанию либо творческих способностей (креативы), либо интеллектуальных (соответственно, интеллектуалы). Если же и те, и другие способности были на высоком уровне, то, соответственно, гармоничный тип.

И через три года вновь посмотрели типологию (после второго тестирования). Ситуация вновь повторилась: креативы утратили в значительной степени свою высокую креативность и стали весьма ординарными детьми как в интеллектуальном (а у них интеллект с самого начала уступал творческим способностям), так уже и в творческом отношении.

А вот дети интеллектуального типа, практически не изменившись по индексу интеллекта, резко прибавили в творческом отношении. Почти половина группы бывших интеллектуалов после второго тестирования были отнесены к гармоническому типу.

И тот и другой расклад данных отчетливо показывает, что интеллектуально одаренные дети сначала резко отстают по творческим способностям, а потом, в благоприятных условиях специального обучения, не только догоняют более творческих сверстников, но даже перегоняют их.

Прежде чем дать объяснение полученным данным, хочу объяснить сам принцип измерения творческих способностей- Таких способов измерения несколько, но, скажем, принцип, по которому устроен тест Торранса (им в нашем эксперименте и пользовались), состоит в измерении степени шаблонности, стереотипности придуманных человеком (ребенком или взрослым) идей. Вспомните тот коротенький тест с кружочком, который был предложен в начале этой главы. ...Кружочек надо превратить в достаточно необычный рисунок.

Яблоко — кто-то придумал. Банально, скучно!Яблоко- очень часто встречается в ответах на такое задание, потому это — абсолютно банальная, шаблонная идея.

Колобок — чуть лучше, но тоже не Бог весть что.

Колбаса докторская — еще лучше, но до оригинального ответа далеко.

А как вам нравится **дуло пистолета —** так увидел кружочек вихрастый, ушастый, озорной мальчишка. Это уже встречается крайне редко (мне не

встречалось, по крайней мере, хотя я часто провожу этот тест), и потому это уже вполне оригинальный ответ.

Другой мальчишка увидел в кружочке **кнопку** от входного звонка. Тоже неплохо, потому что редко встречается в ответах.

И совсем хорошо получилось у одной тихой девочки:

кружок — **свернувшийся в клубочек пушистый кот.** Действительно, нарисовала она шерстку на кружочке и получился кот сзади — ни мордочки, ни хвоста, только спинка круглая да пушистая.

Иначе говоря, о творческих способностях в тесте Торранса судят по частотности ответа: часто встречается — банально, редко — оригинально.

Что ж, такое понимание творчества вполне законно:

банально то, что лежит на поверхности, что приходит в голову многим, оригинально же то, что необычно, что сразу не приходит в голову, что странно, не похоже на других и т. д.

Зная принцип измерения творческих способностей, теперь попробуем как-то объяснить наши достаточно парадоксальные данные.

Для интерпретации этого материала мы предложили идею существования наивной и культурной креативности.

Когда ребенок еще мал, он действительно изначально обладает яркими творческими возможностями, но это своего рода первичная, сырая креативность- Он рисует голубую траву и розовое небо просто потому, что не знает, что трава всегда зеленая, а небо — голубое. Весь мир еще очень нов для него, и потому он еще не знает как это бывает. Сверчок у него больше человека, потому что он еще на своем опыте не убедился, что сверчок — это только сверчок, а человек — это человек.

Человеков много, а сверчок — один, и еще он песни поет, — так мне объяснил свой рисунок со сверчком маленький Матвейка. Действительно, раз сверчок один, он должен быть виднее человеков — раз их много.

У маленького ребенка необычное видение мира, потому что он не знает еще обычного.

Но вот ребенок развивается, появляется опыт, появляется и растет интеллект, и он уже начинает потихоньку укрепляться в знании, что трава всегда зеленая, небо голубое, а сверчок всегда меньше человека. Исчезает необычность, оригинальность мышления, ребенок становится умнее и... обыкновеннее.

С этой точки зрения обратимся к нашим первоклассникам. Те дети, у которых к 6-7 годам уже очень высокий интеллект,, приобрели, как говорят психологи, значительный прошлый опыт (много узнали, услышали, прочитали, увидели) и уже расстались с этой наивной креативностью.

Дети же с менее быстрым интеллектуальным продвижением больше сохраняют эту начальную креативность, что и отразилось в результатах первого диагностического испытания.

Что же происходит дальше? На смену наивной креативности должна прийти другая, более зрелая, суть которой не в отсутствии опыта, а в его преодолении, в сознательном стремлении уйти от стереотипов обыденного сознания, от шаблонов здравого смысла.

За три года дети с наивной креативностью растеряли се — школа для того и создана, чтобы вбивать ребенку начала наук и здравого смысла, т. е. шаблоны, — а новую, культурную креативность не приобрели.

Другое дело — интеллектуальные дети: рано утратив наивную креативность, они за три года приобрели, судя по этим данным, другую — способность сопротивляться стереотипам, преодолевать банальности.

Интересно следующее: из группы одаренных интеллектуалов очень многие показали изменения в креативности, но все же не все дети- Похоже, что достаточно высокий интеллект — одно из обязательных условий возникновения новой креативности, но его все же недостаточно. Так вот, оказалось, что есть определенные характеристики самой деятельности ребенка, по которым можно судить, в каком направлении развивается — к творчеству или от него.

М. И. Фидельман были сконструированы особые методики, выявляющие предпочтения детей. Эти методики давали возможность детям выбирать стратегию решения самим: можно было выбирать продуктивную стратегию или репродуктивную, т. е. придумывать что-то самим или действовать по образцу. Работа проходила в группе в форме естественного эксперимента, т. е. дети не знали, что это эксперимент, а считали, что с ними просто так играют. Очень существенно, что экспериментатор одинаково поощрял любой выбор ребенка.

Чтобы было понятнее, приведу пример с одной из таких игр — Магическое яйцо. Детям предлагался разрезанный по определенной схеме овал- К этому прилагалось некоторое количество расчлененных силуэтных изображений птиц (вариативные образцы), которые можно составить из частей этого овала.

Ребенку предлагался целый веер возможных действий:

1) можно было из этих кусочков составлять что-то свое, не обязательно даже птичий рисунок. Это творческая (продуктивная) стратегия;

2) можно было сначала попробовать составить рисунки по образцам, а потом переходить к собственным изображениям (так называемая переходная стратегия);

3) можно было работать только по образцам — сначала один, потом другой, третий (это так называемая репродуктивная, т. е. нетворческая, деятельность).

Особо подчеркнем, что экспериментатор специально следил за тем, чтобы дети не знали, что именно он хочет от них — они просто играли, и все.

Оказалось, что деятельность творческого типа выбирали как раз те дети, у которых через несколько лет обнаружился резкий подъем творческих способностей, дети же с высоким уровнем творческих способностей по тестам, но с уходящей креативностью выбирали деятельность по готовым образцам. Фактически эта деятельность давала возможность своего рода **прогноза** развития одаренности, т. е. предсказания, по какому пути развиваются способности.

Если тесты дают **диагноз** способностей, что есть у ребенка сейчас, в данный момент, то вот такая деятельность с большим набором возможных стратегий, со свободным выбором из них, который предоставлен самому ребенку, дает возможность предсказать направление развития ребенка.

Тесты — это хорошо, и в конце книжки вам предлагается ряд тестов, в том числе и творческих, но все же лучший способ узнать, как развивается ребенок, — понаблюдать за его деятельностью. Посмотрите, что любит ребенок, — если он все время что-то придумывает, сочиняет — не надо никаких тестов. И без них ясно, что у вас будет (или уже есть) творческий ребенок.

Если же ребенок в свои 10-11 лет больше всего любит срисовывать, делать по картинке, четко следуя всем инструкциям, — есть повод задуматься.

И еще вот что ясно из этого эксперимента. Творческий и интеллектуальный тип одаренности — это достаточно разные по характеру и проявлениям формы развития. У творческих людей другая личность — это очевидно. Но, по всей вероятности, зрелая, подлинная креативность и развитые интеллектуальные способности имеют один и тот же источник, одну и ту же основу — первооснову.

Что это за первооснова? Этому и посвящена третья часть нашей книги.

ЧАСТЬ III. ПЕРВООСНОВА ОДАРЕННОСТИ

1. Надо ли учить детей задавать вопросы?

Помните знаменитое и грустное: Почему матери так хотят, чтобы их дети были талантливы? Лучше бы они хотели им счастья...

И все же заветная мечта многих родителей — иметь одаренного, талантливого ребенка.

Одаренным ребенком гордятся: его с плохо скрытым торжеством и нескрываемой тревогой (что за этим даром стоит, что будет дальше) демонстрируют знакомым, показывают психологам. Ребенка начинают учить языкам и музыке, живописи и танцам на льду. Талант — словно пропуск в необыкновенную, замечательную жизнь...

Различия в способностях детей проявляются заметно даже для неподготовленного человека. Тем более отчетливо их наблюдают учителя. Одним детям все дается очень трудно, и только повышенное усердие может привести их к успеху. У других, наоборот, все получается легко, как бы играючи. А у третьих детей одаренность просто удивительна; их так и называют старинным словом вундеркинд (чудо-ребенок). Еще до школы многие из них читают научную литературу, сочиняют стихи, овладевают языками.

Что же есть особенное в этих детях, что делает их чудо-детьми?

Выше мы уже говорили, что основой одаренности является развитая, устойчивая, не поддающаяся никакому давлению познавательная потребность. Примеров много.

Костя, которому всего семь лет. Внешне это типичный вундеркинд. Бледноватый, неловкий в движениях, порывистый, нервный. Замедлено развитие моторных навыков — все позже и труднее, чем у других детей. С большим трудом овладел ездой на велосипеде; упорство здесь проявляла главным образом мать — она понимает, как важен спорт для развития Кости.

Самое большое удовольствие для Кости — думать. В это думать входит все: читать, считать, сочинять стихи, сказки, песенки, разговаривать со взрослыми об их работе, задавать им вопросы, на которые те должны искать ответ в энциклопедиях. Читать мальчик готов днем и ночью, вместо сладкого и, уж конечно, вместо обеда, вместо прогулки — словом, это — потребность номер один. Читать он научился как-то незаметно, кажется, даже раньше, чем хорошо говорить, года в два с половиной, — рассказывает мать. Читает он

запоем и все подряд, но уже формируется и определенное пристрастие — к биологии. С матерью у него ежедневно идут разговоры примерно такого содержания: А если я съем эту куриную ножку, ты разрешишь мне читать Вилли (довольно толстая книга по биологии, любимое пособие абитуриентов биологических факультетов)? Не меньше, чем читать, Костя любит сочинять. Сочиняет стихи, музыку, рассказы.

Косте нравится разбирать ноты (какая музыка выйдет), а играть он любит меньше. Даже в музыке его привлекает, так сказать, ее интеллектуальная сторона — разбирать ноты, сочинять (складывать, как говорит он).

И все это мальчик делает с очевидной радостью. Удовольствие у него написано на лице, оно во всей его фигуре. Глаза горят, он улыбается и удивляется одновременно, ерзает на стуле, говорит быстро, взволнованно...

К настоящему времени накопилось уже достаточное количество фактов, свидетельствующих о самой серьезной роли познавательной потребности в развитии умственной одаренности.

Описанным выше детям умственная деятельность нужна буквально физически. Если лишить их этого — они заболеют- (Известны случаи, когда, желая избавить такого ребенка от излишней нагрузки, его совсем лишали книг, умственных занятий. У этих чудо-детей в результате такого интеллектуального голодания нередко обнаруживался тяжелый нервный срыв.)

Однако главный предмет нашего разговора — самые обычные дети. Они из первого класса идут во второй, иностранный язык изучают только в школе и часто с неохотой, а стихи начинают сочинять не раньше переходного возраста.

Ученые пришли к выводу, что все дети любят умственный труд, у них у всех ярко выражена потребность в познавательной деятельности-

Совсем крохотный ребенок радуется новому звуку (не слишком резкому), новой цветной игрушке. С этого начинается умственная активность, из которой потом может родиться настоящая любовь к умственному труду.

Видели вы малыша, который не задает своих почему-чьих вопросов? Эти сто тысяч почему вылетают из всех детей: Почему солнышко светит?, Почему дует ветер?, Почему днем светло, а ночью темно?, Почему автомобиль сам едет? И даже: Почему кот жмурится, когда я его глажу? В этих почему желание не только узнать, но часто именно поразмышлять, не просто получить информацию, а задать работу мозгам-

Даня. Обыкновенный трехлетний мальчик. Увидев меня:

Ты почему в очках? — Потому что глазки плохо видят. Молчит, сопит- А почему глазки плохо видят? Я решаю сделать ситуацию педагогически поучительной: Читала, когда темно было, вот и испортила глаза. Даня наморщил лоб, думает. А зачем же ты читала, когда было темно? — задает он следующий, логически безупречный вопрос.

Трехлетняя Оля размышляет вслух: Солнышко днем потому светит, чтобы люди могли гулять, а ночью они должны спать, потому оно и прячется.

А любовь детей к загадкам! Я помню случай, когда контакт с ребенком был завоеван именно благодаря загадке.

Родители ушли в театр, а четырехлетний мальчик, обнаружив, что их нет, принялся истошно орать. Я растерялась. Что делать? Решила брать на познавательную потребность. Слушай, отгадай загадку: когда человек в комнате бывает без головы? (загадка так себе, но важен, как говорится, принцип). Мальчик сделал перерыв в реве и прислушался. Потом заревел снова. Однако дело было сделано. Поревев еще немного, он спросил: Когда снимет шапку? — Нет, — возразила я с облегчением, — голова же при этом остается. У малыша засверкали глазенки: Когда возьмется за голову?, Когда нагнет голову?, Когда засунет в наволочку?... Мальчик был самый обыкновенный и очень любил, как он говорил, отгадывать.

Однажды я была свидетелем, как этот же мальчик научился считать. Считать до десяти он умел и раньше, а теперь он научился складывать. Сидя на диване, разбросав перед собой кубики, он вдохновенно считал: Два и два — это... — пауза, — четыре, два и четыре — это ... — пауза длиннее, — шесть. — Давай считать вместе, — предложила я. Нет, я сам, — заявил он.

В этом я сам, в желании самому считать, читать, конечно, много стремления к самоутверждению, к самостоятельности, но есть и удовольствие от умственного напряжения, от работы собственной мысли.

В московской экспериментальной школе 91 уже в начальных классах детей учат правильно работать с научными (а не житейскими) понятиями, и именно на основе этих понятий у ребенка создается обобщенное представление о числе, фонеме, графеме, представление о мере и отношении. Психологи и педагоги, работающие в этой школе, говорят, что дети учатся этому с гораздо большей охотой, чем при обычном обучении. Программа значительно труднее, а умственная активность выше. И это все — самые обычные дети, никак не отобранные.

Наблюдения за одаренными детьми и сравнение их с обычными показывают, что различие заключается главным образом не в том, что у последних не хватает познавательной потребности. Потребность в умственной деятельности, как уже говорилось, есть у всех детей. Дело, скорее, в том, что у большинства маленьких детей есть своего рода гармония потребностей: ребенку хочется и сказку послушать, и побегать, и посмотреть мультфильм. Обычные дети любят кататься на велосипеде, любят цирк и мороженое, любят стрелять из рогатки и играть в школу. И все любят задавать вопросы.

У одаренных же детей нередко наблюдается определенная диспропорция потребностей. Одна потребность — умственная — вырастает чрезмерно, подавляя все остальное. Многие одаренные дети отстают в физическом развитии. Они с трудом овладевают физическими навыками — в основном потому, что не чувствуют к этому большой склонности. Возможно, что некоторое отставание других потребностей — в общении, в движении и т. д. — служит благоприятным фактором для развития одной — умственной — потребности.

Некоторые такие дети с возрастом меняются, у них появляется интерес к общению, к спорту, а некоторые так и остаются умными старичками, несчастными чудо-детьми. И может быть, правы мамы многих этих детей, когда вместе с гордостью испытывают тревогу: каким будет их необыкновенный ребенок в жизни, не будет ли он неумеха, ничего не видящий и не знающий, кроме книжек.

Да, у маленьких детей у всех (практически без исключения, если иметь в виду здоровых детей) есть потребность в умственной деятельности. И именно благодаря этой познавательной потребности ребенок чрезвычайно быстро овладевает человеческим опытом.

Один греческий философ считал, что основной обязанностью учителя является научить ребенка задавать вопросы. Но философ все же был не совсем прав. Ребенка не нужно учить задавать вопросы — важно не подавить у него это желание, а укрепить, развить и превратить в Призвание.

Познавательная потребность есть у всех. Но сколько учеников в школе не хотят, не любят учиться! (Ничего не хотят знать, — жалуются учителя). Сколько взрослых — ленивы и нелюбопытны!

В чем же дело? Почему у одних людей — людей, как говорят, творческих — умственная активность проявляется ярко, свободно, празднично, а у других...

Молодой парень, родители махнули на него рукой, не хочет учиться, гуляет все вечера — и вдруг весь свой обеденный перерыв сидит за спичечной

задачкой. Дал товарищ. Десять, двадцать, сорок минут — не получается. Подходит этот товарищ: Давай расскажу, — и в ответ:

Не надо. Дай подумать. В этом Дай подумать, конечно, сложный расклад, но где-то в фундаменте есть и познавательная потребность.

Замотанный, задерганный начальник стройтреста по дороге домой решает кроссворд, на ходу, неровно процарапывая буквы, вписывает нужное слово. Читать некогда, спать некогда, есть некогда, — патетически восклицал он в ответ на вопрос: Как жизнь? А вот поди ж ты, выдалось время на кроссворд.

Странная это вещь — любовь к кроссвордам. Обычно их любят люди, остро ощущающие интеллектуальную неудовлетворенность. Работа не всегда дает достаточное интеллектуальное напряжение, детективы, телевизор — тоже. А кроссворд... В самом деле: Театральное объявление из шести букв, пятая — буква а. Сначала перебор вариантов совсем далеких: Объявление, нет, не годится, много букв; Вывеска — это не про то; анонс, ага, это ближе, но всего пять букв. А как называется объявление о том, что билетов нет, ага-ага — аншлаг — попал!

Тут много разного — и облегчение от того, что, наконец, вспомнил, и маленькая гордость, совсем немножко самоутверждения (догадался!), но все же есть и радость умственной работы.

А любители разного рода викторин, головоломок! А почти всеобщая любовь к детективам (с немногим, почему-то женским, исключением)! Может быть, и здесь дело в том, что вместе с хитроумным комиссаром или полковником угрозыска мы тоже думаем, размышляем, ищем. Так сказать, приобщаемся к чужому поиску.

Наблюдения и эксперименты с детьми, не имеющими на первый взгляд познавательной потребности, показывают, что познавательная потребность у них есть, но она ушла в сторону, далеко от главной дороги.

Мальчишка-двоечник, которого дружно ругают все учителя (ничем не интересуется, один футбол на уме), упорно пытается разгадать механическую головоломку и просит: Ты только не подсказывай -, Медлительный, вялый, вечно сонный мальчик, который, как хором уверяют учителя, просыпается только со звонком на перемену, — этот мальчик, оказывается, оживает при слове марки и благодаря этой страсти накопил обширные познания по географии, этнографии, биологии.

Попробуйте провести с детьми естественный эксперимент- Загадайте им загадку, предложите хитрый вопрос (но такой, чтобы он по видимости не был

связан со школьной программой) — и в классе все будут любознательными, никто не останется равнодушным.

Бывают, хотя и очень редко, дети, которых невозможно расшевелить, у которых очень трудно вызвать умственное удивление. Многие ученые считают, что в анамнезе этих детей обязательно имеется определенная психическая травма; она и вызвала такое резкое снижение познавательной потребности.

Из всего, что здесь говорилось, можно сделать по крайней мере два вывода:

1. Потребность в познавательной деятельности — это потребность в работе ума, радость от умственного труда.

2. Познавательная потребность присуща всем здоровым людям — взрослым и детям.

Но тут мы подошли к главному.

Познавательная потребность есть у всех, тогда почему же все-таки многие дети не хотят, не любят учиться?

Почему есть взрослые, которые засыпают над книгой, а по телевизору смотрят только развлекательную программу?

Почему, наконец, у одних умственная активность выражается в научной страсти, а у других в любви к кроссвордам или детективам? Что стало причиной?

Познавательная потребность есть у всех и... не у всех. Но об этом — разговор дальше.

2. Что такое познавательная потребность?

Три кита познавательной потребности

Познавательная потребность далеко не сразу приобрела права гражданства. Долгое время ученые считали, что эта потребность лишь обслуживает все другие. Нужно есть, а пищу надо найти, узнать, где она находится, как ее достать, — вот и возникает познавательная потребность. Кто друзья, кто враги, чья территория — опять познавательная потребность на помощь. Словом, голод, жажда, инстинкт продолжения рода, охрана потомства — познавательная потребность служит лишь средством их удовлетворения.

Именно поэтому о познавательной потребности мы знаем меньше, чем о других. Понадобилось много исследований, много споров среди ученых

(иногда кровопролитных в научном, конечно, отношении), чтобы стал возможен серьезный разговор о познавательной потребности. Прежде всего была доказана ее самостоятельность. Опишем несколько экспериментов. Первый эксперимент довольно необычный. Человек погружается в воду; вода не особенно теплая и не холодная, около 34 градусов. Лицо покрывают парафиновой маской, так что человек не может ни видеть, ни слышать. Двигаться в воде он тоже не может. Имеется кнопка, на которую испытуемый может нажать, если ему станет совсем невмоготу. Все органические потребности по необходимости полностью удовлетворяются.

Оказалось, что большинство испытуемых не выдерживают долго в таком состоянии. Некоторые — два-три часа, некоторые — немного больше. Все без исключения характеризуют свое состояние в воде как крайне тяжелое- У некоторых испытуемых возникали психические расстройства, правда, довольно быстро исчезавшие.

Что же происходит? У человека весьма комфортная температура среды, ему ничто не угрожает, он не испытывает ни голода, ни жажды — и тем не менее у него возникают крайне отрицательные эмоции. Ему плохо!

Психологи пришли к выводу, что здесь действует особая потребность ~ потребность во впечатлениях, потребность в притоке новой информации. Потребность во впечатлениях есть одно из элементарных проявлений познавательной потребности.

Потом опыт решили несколько изменить. Теперь испытуемого уже не погружали в воду, а оставляли в обычной комнате. Правда, не совсем обычной. Комната была закрыта от внешних влияний, сюда не доходили какие бы то ни было звуки, в ней не было окон. Испытуемый таким образом был полностью изолирован от внешнего мира. Как и в предыдущем эксперименте, все естественные потребности человека полностью удовлетворялись, он твердо знал, что ему ничто не угрожает. Как только ему будет совсем невмоготу, он может подать условный знак, и эксперимент будет прекращен.

Оказалось, что длительное пребывание в этой психологической камере было чрезвычайно тягостным для испытуемых. И хотя их пребывание в этих условиях измерялось уже не часами, а днями, но состояние испытуемых на выходе было очень тяжелым. И именно потому, что не удовлетворялась познавательная потребность. Стоило дать человеку соответствующую интеллектуальную пищу (книги, бумагу и т. п., как экспериментальная картина резко менялась.

Независимость познавательной потребности от органических потребностей демонстрируют уже маленькие дети. Они ярко проявляют эту потребность (тянутся к игрушке, разглядывают окружающее) именно тогда, когда не испытывают ни голода, ни жажды, когда их ничто не беспокоит.

Конечно, познавательная потребность человека — вполне и только человеческая характеристика. Однако и у животных имеются определенные предпосылки ее развития, на них можно проследить некоторые корни этой потребности.

Вот эксперимент, демонстрирующий самостоятельность познавательной потребности у животных.

В клетку, где сидит обезьяна, только что положили бананы. К ним протягивает лапу обезьяна из другой клетки. Решетка крупная, так что немного усилий — и соседка заберет все бананы. Но в это время в клетке появляется коробка, в которой что-то загадочно стучит (это всего-навсего метроном). У обезьяны сложный выбор, борьба мотивов, как говорят психологи. Что же предпочесть? Обезьяна выбирает коробку (правда, делают это не все обезьяны, и, кроме того, обезьяна должна быть достаточно сытой).

Сейчас психологи убеждены, что познавательная потребность — не служанка других потребностей, а самостоятельная, независимая наука индивида.

Средством удовлетворения познавательной потребности всегда является *новое знание, новая информация.* Именно отсутствие новых впечатлений и вызывало у людей то тяжелое состояние, которое возникало в описанных выше экспериментах.

Новое знание, конечно, совсем не означает необходимости каждый раз переходить к новому объекту. Возьмем, например, чтение книг — самый, пожалуй, распространенный способ удовлетворения познавательной потребности. Очень часто, перечитывая уже знакомую книгу, вдруг открываешь в ней нечто совершенно новое. Есть даже данные, что людей, склонных к перечитыванию книг, отличает особая глубина ума. А один известный литературовед считает, что любую серьезную книгу нужно читать непременно дважды. С первого раза читатель усваивает лишь сюжет произведения или набор конкретных фактов; сам же замысел автора, его сверхзадачу можно усвоить, уже зная всю эту конкретику. Любопытная точка зрения!

Кстати сказать, одно из определений творчества имеет в виду получение новой информации от хорошо знакомых объектов. (Все знают, что это такое; находится кто-то, кто этого не знает, и в результате совершается открытие).

Очень важно еще и следующее: получение нового знания не гасит познавательную потребность, а, наоборот, усиливает ее. Познавательная потребность в развитой форме становится ненасыщенной — чем больше человек узнает, тем больше ему хочется знать.

В этом смысле (как и во многих других отношениях) познавательная потребность принципиально отличается от любых органических потребностей. В последних можно резко провести границу: потребность есть (человек голоден, испытывает жажду) или исчезла, удовлетворена (человек сыт, не испытывает жажды).

Настоящую познавательную потребность невозможно удовлетворить: она безгранична, как безгранично само познание.

Долго шел спор, как действует познавательная потребность — активно или пассивно.

Сторонники первой точки зрения считали так: как только человек начинает привыкать к окружающей среде, у него появляется специфическое состояние скуки, и он сам ищет новые впечатления, новую информацию. Возникает потребность в познании. В чем бы ни выражалась эта потребность, она всегда активна. Человек читает книги, ставит эксперименты или на худой конец идет в кино, покупает иллюстрированный журнал.

Сторонники второй точки зрения считали, что познавательная потребность — нечто вроде зеркала, в котором все отражается. Появилось в поле зрения нечто — человек производит оценку (сознательно или бессознательно), новое это или уже знакомое, интересно или не очень, стоит рассмотреть или не стоит. Если это новое, интересное, тогда и начинает действовать познавательная потребность. Иными словами, познавательная потребность возникает, когда уже есть возможности для ее удовлетворения. Не скука, т. е. внутренняя потребность заставляет человека искать новое, а внешние стимулы вызывают состояние познавательной потребности. Человек пассивно следует новому стимулу, новой проблеме, не в силах от них уйти.

Спор был решен несколькими весьма яркими экспериментами. Приведем только некоторые из них.

В том самом эксперименте в психологической камере, который был описан выше, оказалось несколько испытуемых, у которых тяжелое состояние не появлялось совсем (или было очень сглажено), несмотря на длительное пребывание в камере. Оказывается, эти испытуемые находили источник удовлетворения познавательной потребности в активной деятельности. Они сочиняли стихи, придумывали задачи. Один из испытуемых, математик по

образованию, вспоминая и заново выводя выученную когда-то теорему, вывел заодно и несколько новых. Кстати, в эти дни его состояние резко улучшилось, и по сумме баллов он лучше всех перенес это весьма нелегкое испытание.

Особенно ярко активность познавательной потребности проявляется у детей.

Бельгийский ученый Нюттен провел такой эксперимент. В экспериментальной комнате было установлено два автомата — А и Б. Автомат А весь блестящий с разноцветными лампочками, яркими ручками- Автомат Б с виду значительно проще, в нем нет ничего ни разноцветного, ни яркого, но зато в этом автомате ручки можно двигать и в зависимости от этого самому включать и выключать лампочки.

Когда пятилетние дети, участвовавшие в эксперименте, входили в комнату, то, конечно, они прежде всего обращали внимание на нарядный автомат А- Поиграв с ним, они обнаруживали автомат Б, и он-то оказывался для них самым интересным. Дети двигали ручки, включали и выключали лампочки — словом, проявляли познавательную активность.

Опыт всячески видоизменялся, но вывод каждый раз оказывался неизменным: самому нарядному, яркому объекту малыши предпочитают такой, с которым можно активно действовать. (Вспомните, какие игрушки больше всего любят дети.)

Сейчас ученые уже не сомневаются: познавательная потребность характеризуется прежде всего активностью.

...Ученые продолжают биться над знаменитой теоремой Ферма, хотя ее вывод давно известен. Неизвестно, как она доказана. В целом ряде наук — астрономии, биологии, медицине — ведутся сложнейшие эксперименты, результаты которых будут известны только отдаленным потомкам (например, эксперименты по многолетнему анабиозу животных).

Конечно, в масштабах всей науки эта работа вполне понятна. Однако что движет каждым отдельным ученым, берущимся за работу, результат которой уже известен, или же, наоборот, заведомо не будет ему известен? Мотивация здесь совсем непростая, однако несомненно, что есть и потребность в самом процессе поиска истины.

Ученик хочет самостоятельно решить задачу (есть все же такие ученики), хотя решение можно получить у соседа.

Загадайте знакомому загадку и тут же предложите разгадку, и вы увидите, как вытянется лицо вашего испытуемого. Вы испортили ему маленький, но все же

праздник ума — возможность самому доискаться до решения этой пустяковой задачи.

Даже в искаженной познавательной потребности — любви к детективам — присутствует радость интеллектуального поиска. (Рассказывают, что один английский любитель детективов подал на развод со своей женой только потому, что она писала на полях имя преступника. Суд счел его заявление вполне обоснованным.) Монтень приводит забавный факт. Однажды, когда Демокрит ел во время обеда фиги, пахнувшие медом, он вдруг задумался над тем, откуда взялась у фиг эта необычная сладость, и, чтобы выяснить это, он встал из-за стола, желая осмотреть то место, где эти фиги были сорваны. Его служанка, узнав, почему он всполошился, смеясь сказала ему, чтобы он не утруждал себя: она просто положила фиги в сосуд из-под меда. Демокрит был раздосадован тем, что она лишила его повода произвести расследование и отняла у него предмет, возбудивший его любознательность. Уходи, — сказал он ей, — ты причинила мне неприятность; я все же буду искать причину этого явления так, как если бы оно было природным. И он не преминул найти какое-то истинное основание для объяснения этого явления, хотя оно было ложным и мнимым.

Конечно, как и любая деятельность, познавательная деятельность, движимая познавательной потребностью, имеет свои конкретные цели, свой круг планируемых по результату действий. И познавательная потребность тоже имеет в виду ориентацию на определенный результат. Однако ориентация на результат задает лишь направление движения мысли. Познавательная же потребность прежде всего есть *потребность в движении к результату, в самом процессе познания.*

Конечный результат тут и невозможен. Любое знание, любой результат — только веха, этап на пути познания.

Активность познавательной потребности, стремление к самому процессу познания возможны лишь благодаря еще одной особенности этой потребности — *удовольствию от умственного напряжения,* связанному с ней положительному эмоциональному состоянию. Познавательная потребность потому и проявляется, развивается, укрепляется как потребность, что вместе с ней включается механизм положительных эмоций. Без эмоций нет никакой потребности, в том числе и познавательной.

Познавательная деятельность (но не потребность) может осуществляться (и иногда весьма успешно) и без такого удовольствия — из желания заработать пятерку, диплом, мировую славу.

Ученик старательно занимается, чтобы дома не ругали. Студент сидит над учебниками во время сессии, чтобы получить стипендию. К познавательной потребности это не относится. Но вот тот же ученик, придя из школы и едва пообедав, хватает книжку про животных и, забыв обо всем, читает, пока не закончит. Проглотив одну книжку, берется за следующую. С каждым разом потребность в познании растет. И чем больше подкрепляется эта потребность, тем сильнее она становится.

В высшем своем развитии познавательная потребность становится, как уже говорилось, ненасыщаемой. Невозможно перепознать.

Радость в момент интеллектуальной деятельности (которую одни люди переживают более, другие менее интенсивно, но которая всем знакома) сейчас можно регистрировать. Целый ряд строго физиологических показателей (электроэнцефалографических, биохимических) свидетельствует о том, что в момент интеллектуального напряжения вместе с участком мозга, занятым умственной работой, возбуждается, как правило, и центр положительных эмоций. У некоторых людей эта связь настолько прочна и сильна, что лишение интеллектуальной деятельности приводит их к тяжелому состоянию.

Что же именно включает чувство удовольствия при полноценной интеллектуальной деятельности?

Некоторые ученые считают, что дело здесь в психическом тонусе, который становится оптимально высоким в момент напряженной умственной деятельности, т. е. приятна сама по себе высокая активность. Другие считают, что радость, удовольствие есть результат определенной связи между центром положительных эмоций и деятельностью мозговых отделов, заведующих умственной работой. Включаем одно, одновременно включается и другое. Эволюция, так сказать, позаботилась о том, чтобы *Homo* сделался харгстх, и избрала такой механизм. Третьи считают, что в момент успешной интеллектуальной деятельности происходит как бы разрядка поискового, проблемного напряжения; это и производит чувство удовлетворения.

Не будем вдаваться в ученые споры, в которых должна родиться научная истина- Факт остается фактом: полноценная умственная деятельность вызывает чувство радости, удовольствия, причем это чувство в процессе интеллектуальной деятельности усиливается, укрепляется.

Итак, познавательная потребность стоит на трех китах: активности, потребности в самом процессе умственной деятельности и удовольствии от умственного труда.

3. Потребности, сопряженные с познавательной

Чтобы знать предмет, надо не только знать, что есть это, но и отделить его от того, что это не есть. Проще говоря, с чем же нельзя путать познавательную потребность?

Оказывается, есть целый ряд потребностей, как бы сопряженных с познавательной. Они тоже вносят свой вклад в познание (и иногда большой), но это другие потребности.

Потребностей, сопряженных с познавательной, немало. Рассмотрим некоторые из них.

Прежде всего должна быть отмечена, конечно, жажда славы, или, иначе говоря, *потребность в признании,* в социальном успехе (Желаю славы я, чтоб именем моим твой слух был поражен всечасно...).

Вероятно, во многих творческих достижениях эта потребность играет свою роль. Однако опять же в большинстве случаев только на вторых ролях, как некий усилитель. Вместе с тем история науки знает случаи, когда выдающееся открытие долго не было известно только потому, что автор, не гонясь за славой, не спешил его обнародовать- Так что определенная доля стремления к признанию должна, видимо, сопровождать познавательную потребность.

Несколько сложнее обстоит дело с *потребностью в достижении.* Эта потребность лишь по названию сходна с потребностью в успехе; по сути же дела это разные вещи.

Потребность в достижении — потребность в успехе дела, а не в личном признании- Такая деловая направленность потребности в достижении, естественно, включает и познавательные факторы. Однако это все же не познавательная потребность, а именно деловая, потребность не столько в самой познавательной деятельности, сколько в получении конкретного результата.

Потребность в достижении — это всегда прежде всего Дело.

От познавательной потребности следует отличать и *потребность в умственных манипуляциях,* умственной деятельности как таковой.

Нередко приходится видеть детей, самозабвенно щелкающих задачки одного и того же типа (конечно, когда это получается). Никакого нового знания в этой работе они не приобретают.

Есть игры, построенные на принципе классификации, когда из множества предметов нужно составить отдельные группы предметов, объединенных общим основанием. Например, из картины, стола, пианино, электробритвы, кресла и стиральной машины можно составить не менее четырех различных групп; если бы список был больше, количество вариантов увеличилось бы. Есть люди, с удовольствием выполняющие такую работу. Эта деятельность (классификация, комбинирование) может быть полезна для субъекта, однако нового знания в ней не возникает.

Представление о потребностях, сопряженных с познавательной, дает нам возможность ограничить формы и условия ее проявления. Учет этих — идущих по касательной к познанию — потребностей оказывается чрезвычайно важным при разговоре о воспитании познавательной Потребности.

4. Интенсивность познавательной потребности, ее уровни и формы

Несомненно, что люди резко различаются по *силе, интенсивности* познавательной потребности.

Один школьник много читает, причем не развлекательной литературы, а научно-популярной и даже научной. Часто задает учителям вопросы (конечно, если учитель располагает к этому). Может сидеть несколько часов подряд, выполняя интересную для него умственную работу (пишет сочинение, привлекая много материала; решает задачу трудную, не желая получить помощь со стороны). Школьнику нравится заниматься, это ему доставляет удовольствие (очень выразительна при этом мимика сосредоточенной радости). Можно считать, что это школьник с высокой познавательной потребностью.

Нет нужды подробно описывать ученика с пониженной познавательной потребностью. Учиться он не хочет, читать не любит, вопросов не задает. Никакого удовольствия умственный труд ему не доставляет. Конечно, если покопаться, то, как мы уже говорили, почти всегда найдется область знаний или интеллектуальное занятие, которое в какой-то мере нравится этому ученику. Но этот интерес так забит ленью, лежит так далеко от основных для учащегося школьных интересов, что говорить о нормально развитой познавательной потребности не приходится.

В конце этой главы дается небольшая анкета для определения (только приближенного) силы (интенсивности) познавательной потребности школьников (анкета 1).

Наряду с различиями в силе познавательной потребности отчетливо выделяются и *разные уровни* ее развития. Мы полагаем, что можно выделить три уровня познавательной потребности.

Первый уровень можно назвать уровнем потребности во впечатлениях (о ней мы уже говорили).

Это начальный уровень, своего рода фундамент познавательной потребности. Биологической предпосылкой потребности во впечатлениях является ориентировочный рефлекс (рефлекс что такое). Классические примеры:

младенец, поворачивающий голову в сторону погремушки;

прохожие, глазеющие на свежерасклеенные рекламы.

Потребность во впечатлениях изучается экспериментально. Эксперименты показывают, что между людьми существуют большие различия в зависимости от пола (женщины, например, реагируют на изменение цвета больше, чем мужчины), от возраста (у маленьких детей ярче проявляется реакция на новый стимул, а с возрастом эта реакция снижается), от культурной среды (например, эскимосы больше видят деталей и соответственно сильнее реагируют на небольшие изменения в стимулах, чем европейцы).

Один из таких экспериментов — американского психолога Дж. Берлайна — весьма остроумен.

Перед испытуемым находится небольшой экран, на котором появляются одинаковые геометрические фигуры, например зеленые треугольники- Руки испытуемого лежат на панели с четырьмя кнопками. Каждая из кнопок выключает определенную фигуру.

Испытуемый получает инструкцию: Работать как можно быстрее (кнопку можно нажимать любую, но только одну).

На экране 10... 15... 20... 48 раз появляются одни и те же зеленые треугольники. Но вот в 49-й раз один из зеленых треугольников становится красным. Большинство испытуемых сейчас же. переходят на кнопку, соединенную с тем местом, где появился красный треугольник. Реакция на новизну возникла.

Тот факт, что чувствительность к новизне есть первый этап в общей цепи познавательной потребности, подтверждается целым рядом косвенных

экспериментов — прежде всего исследованиями по лишению человека всех новых стимулов, впечатлений, о чем мы писали выше. В этих экспериментах было показано, что отсутствие новых впечатлений может приводить к иллюзии их появления. В случае же удовлетворения познавательной потребности на более высоком уровне (например, испытуемый начинает писать стихи или рисовать автопортрет) никаких иллюзий не возникает.

Предварительные эксперименты, проведенные нашими исследователями, показывают, что потребность во впечатлениях тесно связана с любознательностью, которую можно рассматривать как *второй уровень* развития познавательной потребности. Специальных экспериментов по любознательности пока мало, но знаем мы о ней больше (из наблюдений, житейского опыта, исследований психологов, относящихся к изучению познавательных интересов школьников, их склонностей и т. д.).

На уровне любознательности проявляется интерес не к отдельному стимулу, а к объекту в целом. Любознательность выражается в интересе к тем или иным занятиям, в склонности к изучению того или иного предмета. Это уже более социализированная познавательная потребность, развитая воспитанием и связанная, конечно, с созреванием, развитием организма. Однако и на этом уровне познавательная деятельность носит, скорее, стихийный, чем целенаправленный характер, здесь эмоции забивают цель деятельности.

Своего апогея любознательность достигает у подростка. Тут уж любознательность — во все стороны (авто-мото-вело-фото-кино-радиокружок).

Познавательная потребность взрослого человека должна дозреть или, точнее, довоспитаться до третьего уровня, о котором — ниже. Однако многие люди в силу особенностей воспитания, сложившейся системы ценностей остаются на том же самом втором уровне, уровне любознательности, что и дети.

Кроссворды, викторины, разные конкурсы знатоков. А хобби! Исследования психологов показывают, что хобби бывает двух родов: хобби человека, настолько щедро одаренного, что его познавательная потребность не насыщается одной только работой, даже самой любимой, самой творческой. Ему нужно еще одно, еще два — много любимых дел. А бывает хобби от горя, когда человек не удовлетворен своей работой (нетворческая, не по призванию) и проявляет стремление к умственной деятельности, к интеллектуальному

наслаждению в побочных занятиях. Так появляются страстные филателисты, нумизматы и прочие коллекционеры (в коллекционировании действует много других потребностей, но и любознательность обязательна).

И, наконец, *третий, высший уровень* познавательной потребности — уровень целенаправленной познавательной деятельности. Потребность в познании на этом уровне опосредуется социально значимыми целями. Удовольствие, радость остаются (иначе это не познавательная потребность), но теперь они не стихийны, а связаны со стратегической целью: получить профессию, провести научное исследование и т. д. Познавательная деятельность в этом случае объективно имеет социально полезный результат, но субъективно эта деятельность по-прежнему должна быть радостью и необходимостью.

Познавательная потребность на третьем, высшем уровне приобретает другой характер.

Усложняется ее структура; она уже не стихийно-эмоциональная, а целенаправленная, значительно более зрелая по методам и организации.

Так как познавательная потребность на своем высшем уровне становится более социализированной, связанной с нуждами общества, то, естественно, увеличивается роль внешних факторов (ориентация на результат, на конкретное достижение в силу социального заказа, жажда славы).

На высшем уровне познавательной потребности находятся все, у кого увлечение делом стало Призванием, целью жизни.

Определенные различия в уровне познавательной потребности можно наблюдать уже среди старшеклассников.

Одни ученики достаточно серьезно относятся к своим увлечениям, стараясь связать их с выбором профессии. Они уже научились не подчиняться сиюминутной эмоции, а ради любимого дела могут выполнять и менее интересную работу. (Девочка, любящая биологию, занимается математикой, которую не любит, потому что это необходимо для овладения профессией биолога.) Старшеклассники с высоко развитой познавательной потребностью часто обращаются к научной литературе; она для них уже не лакомство, а необходимая умственная пища.

Конечно, среди старшеклассников есть немало учеников, находящихся на уровне любознательности и по уровню развития познавательной потребности ничем не отличающихся от подростков.

В конце этой главы дается анкета для определения уровня познавательной потребности старшеклассников (анкета 2). Здесь выявляется, на каком уровне — втором или третьем — находится ученик; предполагается, что уровень потребности во впечатлениях он уже миновал.

Житейский опыт, специальные наблюдения и психологические эксперименты показывают, что познавательная потребность может выражаться в различных формах. У одних людей это потребность в исследовании, в получении нового знания, у других — в усвоении готовых сведений. Если первое более тесно связано с творческой, поисковой деятельностью, то второе — с накоплением и систематизацией фактов.

Различия такого рода наблюдаются иногда очень рано. Два трехлетних мальчика воспитываются примерно в одинаковых семейных условиях. Оба любят машины. Но один, увидев машину, спрашивает: А почему у нее две кабины? (показывая на фургон); А почему столько много колес? (увидев БелАЗ). Однажды он задал и такой вопрос: А почему машина ездит? Другой в той же ситуации настойчиво допытывался: А как называется эта красивая машина?; А что у нее впереди?. И даже: А как на ней ездить? Различия уже вполне очевидные.

Школьники с исследовательской потребностью любят решать задачи новых типов, стремятся всегда сами доходить до правильного ответа. Накопители знаний больше склонны к запоминанию фактического материала, нередко обнаруживают последовательность и систему в его хранении. Они, как правило, лучше учатся, чем исследователи; ведь школьное обучение больше рассчитано пока на запоминание.

Не менее отчетливо можно наблюдать такое разделение у профессионалов умственного труда- Имеется много классификаций типов ученых, но при всем их разнообразии в них обязательно включается тип ученого-творца и ученого — собирателя знаний. Так, канадский физиолог Ганс Селье выделяет три типа ученых: исполнители, мыслители и эмоционалисты; исполнители в свою очередь делятся на коллекционеров фактов и совершенствователей. Конечно,

в качестве выдающихся деятелей науки мы чтим, как правило, ученых-творцов, но есть и выдающиеся коллекционеры фактов (например, Брем).

Существуют и другие различия в формах познавательной потребности. Если одному человеку быстро надоедает иметь дело с одним и тем же объектом и он стремится узнать как можно больше о разных предметах, то другой исследует один и тот же объект, устремляясь внутрь него и нуждаясь не столько в разнообразии впечатлений и знаний, сколько в их углублении. Условно это различие можно представить как различие по широте — глубине познавательной потребности.

У многих школьников, особенно в подростковом возрасте, масса увлечений, но увлечения одних детей лежат все-таки в одной области (например, технике), а другие интересуются одновременно и техникой, и музыкой, и литературой.

Среди ученых есть узкие и широкие специалисты, а есть и смежники, владеющие несколькими (сравнительно близкими, а иногда и совсем неблизкими) специальностями.

И различия по тенденции к исследованию — усвоению и различия по широте — глубине являются качественными различиями, и к ним нельзя подходить с меркой хуже-лучше . Узкие специалисты обладают столь ценной фундаментальностью, но зато у широких больше, как оказалось, шансов на открытие. Наряду с учеными-творцами нужны и ученые-энциклопедисты, без которых невозможна была бы систематизация, закрепление достигнутого уровня знаний.

Указанными характеристиками качественный подход не исчерпывается; такого рода различий много (например, различия по специализации познавательной потребности: гуманитарии, естественники). Проблем, связанных с качественными характеристиками познавательной потребности, множество- Мы не останавливаемся на них подробно потому, что эта тема требует специального освещения. Сейчас для нас важно другое: причины, от которых зависит развитие познавательной потребности.

Анкета 1. Определение интенсивности познавательной потребности

1. Как часто ученик подолгу занимается какой-нибудь умственной работой (час-полтора — для младшего школьника; несколько часов подряд, не отрываясь — для подростков и т. д.)?

а. Часто.

б. Иногда.

в. Очень редко.

2. Что предпочитает ребенок, когда задан вопрос на сообразительность ?

а. Помучиться, но самому найти ответ.

б. Когда как.

в. Получить готовый ответ от других.

3. Много ли читает дополнительной литературы?

а. Постоянно много.

б. Неровно. Иногда много, иногда ничего не читает.

в. Мало или совсем ничего не читает.

4. Насколько эмоционально относится к интересному для него занятию, связанному с умственной работой?

а. Очень эмоционально.

б. Когда как.

в. Эмоции ярко не выражены (здесь надо учитывать общую эмоциональность ребенка).

5. Часто ли задает вопросы?

а. Часто. б. Иногда. в. Очень редко.

Примечание. Ответы а свидетельствуют о сильно выраженной познавательной потребности, б — об умеренной, в — о слабо выраженной.

Анкета 2. Определение уровня познавательной потребности

1. Связаны ли интересы ученика с выбором будущей профессии?

а. Связаны очень тесно.

б. Связаны, но мало сопровождаются соответствующей организацией деятельности.

в. Никак не связаны.

2. Обращается ли ученик к серьезным источникам: пользуется научной (а не только научно-популярной) литературой, работает со словарями и т.д.?

а. Постоянно.

б. Иногда.

в. Очень редко.

3. Ставит ли в своей работе задачи, выполнение которых невозможно в один присест, требует кропотливой работы в течение многих дней и даже месяцев?

а. Большинство занятий подчинено этому принципу.

б. Ставит такие задачи, но редко выполняет.

в. Не ставит долговременных задач.

4. В какой мере, занимаясь любимым делом, может делать черную, неинтересную для него интеллектуальную работу (например, выполнять длительные вычисления при решении интересной задачи)?

а. Делает всегда столько, сколько нужно.

б. Делает периодически.

в. Не любит выполнять неинтересную для него работу.

5. Способен ли при необходимости заниматься продолжительное время интеллектуальной деятельностью, жертвуя развлечениями, а иногда и отдыхом.

а. Всегда, когда это нужно. б. Только изредка. в. Не способен.

Примечание. Рассчитана только на старшеклассников. Шкалирование такое же, как и в анкете 1.

5. Рассуждения о лени

Нет и не может быть детей, которые бы не хотели учиться с самого начала учения.

В. А. Сухомлинский

Как узнать лентяя?

Несомненно, что наряду с потребностью в познании есть *потребность в умственной лени, в умственном покое.*

Один популярный психиатр представил в своих книгах эмоциональную жизнь человека как движение маятника от ада к раю. С некоторой долей упрощения и познавательную деятельность можно представить как движение от потребности в деятельности к потребности в покое. Своего рода единый континуум с двумя полюсами: на одном — энтузиасты науки, жрецы бескорыстного познания, служители Его Величества Знания, а на другом — закоренелые умственные лентяи, полные интеллектуальные бездельники, законченные ревнители своего мозгового покоя.

Вообще говоря, та или иная потребность в лени есть у всех и тоже вполне нормальна. После работы нужен отдых. После удовольствия деятельности нужно удовольствие покоя.

Однако есть люди, у которых удовольствие умственного покоя наступает без всякой усталости от деятельности. Это как обжорство: ведь обжорам, чтобы есть, совсем не надо быть голодными. Вот такие энтузиасты умственного ничегонеделания и есть лентяи.

Как считает известный ученый Н. А. Амосов, некоторые люди специально тренируют удовольствие от расслабления. (Ведь, как известно, и животные, и особенно человек, могут тренировать себя в любом направлении, даже зная, что до добра это не доведет.) Такое тренированное удовольствие от расслабления есть не что иное, как воспитание лени*.

Людей, не любящих умственный труд, не так уж мало. И надо сказать, что диагностика умственной лени, как и любого другого качества личности, — дело весьма сложное и не имеющее арифметически простых действий.

Сама по себе хорошая успеваемость школьника не может служить свидетельством интенсивной познавательной потребности. Есть немало хорошо успевающих учеников, у которых одно желание — лишь бы не получить плохой отметки. А специфическая умственная лень отличников! По наблюдениям многих учителей, некоторым отличникам свойственна своего

рода машинообразность деятельности, когда все едино, ни к чему нет интереса, а есть тренированное умение делать хорошие отметки.

В качестве показателя познавательной потребности не может использоваться и трудолюбие ребенка, его старательность. Есть целая и весьма обширная категория старательных лентяев. Более того, по наблюдениям некоторых психологов (Л. С. Славина), многие интеллектуально пассивные дети отличаются как раз трудолюбием — ведь только трудолюбие дает возможность умственно пассивному ребенку как-то переходить из класса в класс. Судя по всему, у детей с низкой познавательной потребностью даже чаще встречается специфически школьное трудолюбие, чем у детей умственно активных.

Даже общая живость человека, его мимика иногда, серьезно подводят. Бывают медлительные, внешне даже заторможенные дети с яркой, безудержной познавательной потребностью.

Чтобы узнать, страдает ли ученик умственной ленью, нужно знать этого ученика, прежде всего его отношение к умственной деятельности, его интересы, склонности.

Как правило, учителя хорошо знают, кто из учеников пассивен, а кто активен- Группа учителей оценивала познавательную потребность учеников с помощью сконструированной нами специальной анкеты. Оказалось, что оценки, данные разными учителями одному и тому же ученику, достаточно хорошо соответствовали друг другу (несмотря на то, что учителя вели разные предметы).

Сложнее вопрос о причинах, вызывающих умственную пассивность. Почему потребность в лени становится сильнее потребности в деятельности? Почему ребенок заболевает умственной ленью? Вопрос стоит именно так. Не создавать, конструировать познавательную потребность ребенка (она есть у каждого), а не допускать искажения этой потребности.

Ниже рассматриваются причины опасной и широко распространенной болезни — умственной лени.

Лень — болезнь эмоций

Мы уже говорили о том, что познавательная потребность тесно связана с радостью, удовольствием- Но связь между интеллектуальной деятельностью и эмоцией радости иногда разрушается, причем очень рано.

Ребенок идет в первый класс. Он хочет в школу, радуется своему новенькому портфелю, форме, замечательному пеналу. Школа для него праздник (правда,

есть малыши с более скептическим взглядом на жизнь, но их, слава Богу, немного).

Начинается учение. Учиться нелегко: то грязно напишешь, то забудешь, что и как сказали. Первое время отметок не ставят, но рано или поздно их начинают ставить. И бывает, что не пятерки, и даже не четверки. Ребенок ведь не сразу умеет учиться (но об этом позже).

Приходит первоклассник домой с этой непохвальной отметкой и слышит: Ты что же это, а? Не стараешься, не хочешь учиться? Ребенок слушает и заявляет: Не пойду в школу. (Действительно, зачем идти в школу, от которой одни только неприятности.) А родители ему в ответ: Мало ли что ты не хочешь! Мы, может, тоже не всегда хотим идти на работу, но это ведь наш долг, наша обязанность. А твой долг, твоя обязанность — учиться.

И в школе часто бывает то же самое. Учиться — ваш долг, ваша обязанность, — говорят учителя.

Маленькому ребенку, который еще только начал учиться, который еще считает (и правильно считает), что учиться — это радость, сразу начинают внушать, что учиться он обязан. Учение — вид принуждения- Так считают многие, иногда сознательно, иногда бессознательно. И это представление хотят закрепить в голове ребенка.

Хочешь поехать с интересной экскурсией — надо хорошо учиться. Хочешь, чтобы тебя не ругали дома и в школе, не рисовали карикатуры в газетах, не разбирали и не песочили — надо хорошо учиться.

Вот и возникает та система, которую Д. И. Писарев больше ста лет назад назвал понукательной. Понукатель-ная педагогика.

И маленький человечек, не узнав еще как следует, какой радостью может быть умственный труд, уже твердо знает, что учение — тяжелая обязанность. И не радости надо ждать от ученья, а наказанья, если ты стараешься плохо, или похвалы, если стараешься хорошо. Получается, что лень — инфекция, которой заражают ребенка взрослые.

Вот с чего надо начинать борьбу с ленью. С представления об учении как о чем-то, что делается по принуждению-Собственно, такое представление, идущее из глубины веков, и закреплено в пословице: Корень учения горек, зато плоды его сладки. Именно потому, что корень учения для некоторых горек, не оказывается потом и сладких плодов (если, конечно, не считать сладкими плодами аттестат, диплом и прочее).

Многие педагоги и психологи (Н. Г. Морозова, Н. А. Менчинская и др.) считают, что *развитие познавательных интересов, умственной активности, любви к умственной деятельности* (т. е. познавательной потребности) неотъемлемо от обучения. Никакое обучение не будет по-настоящему полноценным, если ребенок не любит умственную деятельность.

Высказываемая здесь мысль — одна из самых старых в педагогике. Еще Ян Амос Коменский призывал сделать труд школьника источником умственного удовлетворения и душевной радости. Л. Н. Толстой считал, что учение должно быть радостью для детей, а В, А. Сухомлинский советовал беречь детский огонек пытливости, любознательности, жажды знаний. Все прогрессивные педагоги считали необходимым, чтобы учение было для ребенка радостью, вдохновением, а не только обязанностью.

Говорить хорошо, — возражают на это многие родители и учителя, — а попробуйте воспитывать, когда дети ничего не хотят.

Подобная ситуация ярко описана Д. И. Писаревым.

Просвещенные педагоги... пишут целые статьи о том, что ребенка следует приохочивать к учению... Но так как писать статьи и уважать науку гораздо легче, чем водиться с шаловливыми ребятами, — то при первом же столкновении с действительностью, то есть с живым, а не с воображаемым воспитанником, просвещенные педагоги тотчас заменяют слово приохочивать словом приневоливать. Хорошие слова вставляются по-прежнему в книжки и в рассуждения, а ребенок все-таки учится для виду, и педагог, изучивший детскую натуру и уважающий науку, видит это очень хорошо, но смотрит на это дело сквозь пальцы или утешает себя тем известным рассуждением, что самая верная теория непременно должна пускаться на уступки при столкновениях с практикой*.

И потому еще действует понукательная педагогика, еще трепещут (вызовут — не вызовут) восьми- и девятилетние (как, впрочем, и все остальные) школьники, еще... Словом, еще корень учения горек...

Да, для убеждения, что учение — не радость, а один только тяжкий и черный труд, были когда-то свои причины. Историки, социологи, социальные психологи исследуют проблемы того, как это возникло и на каких основаниях держалось. Но мы живем в обществе, где высшей ценностью является сам человек, полное развитие его духовных сил. Учение — источник полноценного развития человека, а познавательная потребность, радость умственного труда — фундамент, на котором должно строиться учение (и,

кстати сказать, понятие об ученом долге, которое, конечно, тоже нужно воспитывать).

Первая причина умственной лени детей, искажения нормальной познавательной потребности — в неправильных представлениях об умственном труде. Представлениях родителей, учителей, а потом и детей.

Лень — недостаток умственной пищи

Очевидно, что для развития и правильного функционирования познавательной потребности необходима соответствующая среда, которая стимулировала бы любознательность ребенка и давала возможность для ее удовлетворения.

Как считают некоторые психологи, познавательная потребность у ребенка на ранних этапах развивается в результате подражания взрослым. Взрослые с удовольствием читают, думают, находя в этом радость, — и ребенок видит в этом радость. Взрослые интересуются различными интеллектуальными вопросами — и ребенок тоже.

Хотя эта точка зрения небесспорна, тем не менее все же несомненно, что для развития потребности в познании нужны и книги, в которых ребенок мог бы найти ответы на одни вопросы и пищу для других, новых вопросов; нужны беседы со взрослыми, где бы разгорался огонек детской любознательности. Нужны цирк и зоопарк, театры и концерты, выставки и ежемесячный журнал. Это все известно из повседневного опыта, но есть и более строгие наблюдения и эксперименты, подтверждающие эти закономерности.

Родители 9-10-летних детей обследовались по специальному вопроснику. Вопросы касались характера их деятельности, количества книг в доме, посещения членами семьи выставок, концертов, спектаклей и т. д. Словом, изучался климат семьи с точки зрения условий для развития любознательности ребенка. Затем опрашивали и наблюдали детей. Подавляющее большинство детей с высокой познавательной потребностью были из семей, где был соответствующий интеллектуальный климат. Дети любознательных родителей обычно тоже любознательны.

Самая серьезная роль в обеспечении ребенка пищей для ума отводится учителю.

Нами были разработаны специальные методики, с помощью которых можно судить о любознательности учеников пятого-шестого классов. Исследовались два класса разных школ-интернатов.

Один класс вел воспитатель, ставящий перед собой как прямую цель воспитание любознательности у своих учеников. Для этого он сделал многое.

Ученики регулярно слушали лекции о музыкантах, художниках, ученых (при этом старались, чтобы эти лекции нравились детям). Все дети имели выбор книг и регулярно читали. Более того, два раза в неделю ученики этого класса готовили уроки прямо в библиотечном зале.

В другом классе воспитательная работа велась довольно формально. Многие дети месяцами не брали никаких внепрограммных книг из библиотеки, и их кругозор расширялся главным образом за счет телевизора.

Конечно, и в том и в другом классе были дети с высокой познавательной потребностью. Но в первом было меньше умственных лентяев, и, что самое главное, они были далеко не такие беспросветные, как в другом классе. Иначе говоря, любознательность у них было вызвать легче.

Уже говорилось о том, что в определенный период все дети любознательны и это проявляется, в частности, в большом количестве задаваемых ими вопросов. А если взрослые никак не отвечают на эти вопросы? Оказывается, что через некоторое время ребенок перестает их задавать.

Опытные учителя не только стараются, чтобы ребенок находил ответы на свои вопросы (с помощью взрослого, но все же сам), но и учат задавать новые, более сложные и серьезные вопросы.

Лень — результат неумения учиться

Очень часто умственная лень начинается с *неумения учиться.*

Уметь учиться — это не значит только уметь писать, считать, читать. Уметь учиться — это уметь распределять свое время, уметь выделять учебную задачу, уметь владеть своим вниманием и многое другое. Уметь учиться — это и развитая мелкая моторика. У многих детей в 7 — 8 лет еще весьма недостаточна координация тонких движений, прежде всего движений кисти, и им при всем старании трудно писать красиво. А сколько из-за этого порицаний в школе и неприятностей дома!

Не умея учиться, ребенок плохо усваивает материал, медленно продвигается в обучении. Но хуже всего другое. Неумение трудиться, — писал В. А. Сухомлинский, — порождает нежелание, нежелание — лень. Каждое новое звено в этой цепи пороков становится все крепче, и разрывать его все труднее.

Не имея возможности остановиться на всем обилии проблем, связанных с неумением учиться, мы хотим затронуть только одну из наиболее важных, с нашей точки зрения, — внимание.

Целый ряд психологических исследований показывает, что развитие внимания детей часто отстает от других психических функций.

Ребенку тысячи раз повторяют: Будь внимателен, а он не знает, что это такое, он не умеет, не научился владеть своим вниманием. Более того, он не знает, не подозревает, что очень часто именно от внимания зависит, поймет он урок или нет, допустит ошибки или нет.

Учеников второго класса спрашивали, как они понимают слова быть внимательным. Вот типичные ответы: Это значит тихо сидеть; Это значит не баловаться; Быть внимательным — это значит: сидеть прямо и глядеть на учительницу.

У учащихся седьмого класса картина ненамного лучше:

Сидеть хорошо на уроках; Не глядеть по сторонам и не глядеть в окно. И все же, наконец: Слушать учителя, стараясь ничего не пропустить.

Плохое внимание — это масса мелких и крупных неприятностей для школьника; порицания, замечания и, конечно, плохие отметки. Все основания для школобоязни, для школьного невроза. А они, в свою очередь, еще больше ухудшают внимание ребенка: ведь трудно быть внимательным к тому, что неприятно, чего боишься. Снежный ком, который растет от года к году, от класса к классу.

Есть некоторые специалисты, психологи и педагоги, считающие, что специально учить быть внимательным не надо. Ребенок учится быть внимательным самим содержанием обучения. Ему интересно, вот он и научается быть внимательным.

Однако это вызывает возражения. Внимание, когда ребенку интересно, — это внимание непроизвольное, а наряду с ним постепенно нужно вырабатывать и произвольное внимание тоже. Возможно, что таким естественным образом можно все-таки развить и произвольное внимание, но это и долго, и при современной системе оценки учения чревато возникновением разного рода отрицательных эмоций.

Еще несколько достаточно простых способов привлечь внимание учеников к этому таинственному процессу — вниманию. Заставить их понять, в чем суть.

В психологии хорошо известен метод корректурной пробы. Состоит он в следующем. Испытуемому дается лист, на котором имеются ряды букв. Он должен зачеркивать (или подчеркивать) одну определенную букву, тщательно выбирая ее из множества разных букв. Задание можно варьировать (например,

предъявляются не буквы, а цифры, выбирать нужно не один знак, а два и т. д.). При всех изменениях смысл методики остается один: тщательно следить за знаками, выбирая из них те, на которые по инструкции надо обращать внимание.

Приведем историю работы по этой методике с семилетним мальчиком.

Бралась любая детская книжка с крупным шрифтом. Ребенку торжественно объявляли, что сейчас будет новая игра на внимание: на этой странице нужно зачеркнуть все буквы, например н. При этом говорилось, что работа легкая только на вид, а на самом деле найти все нужные буквы очень трудно и даже невозможно обязательно пропустишь хоть несколько. Интересно знать, сколько букв он найдет, а сколько пропустит. Время могло быть фиксированным (7-10 минут), а мог определяться только объем работы.

Ребенок брался за дело с увлечением, твердо считая, что все нужные буквы он выловит без труда. Каково же было его удивление, когда оказывалось, что он пропустил их довольно много — не меньше 25-30%, а той 40-45%. Он немедленно требовал повторить эксперимент, но чаще всего ему предлагали подождать: В следующий раз, наберись терпения. В следующий раз пропущенных букв было немного меньше. Высчитывался процент прироста внимания.

Занятия продолжались месяц, постепенно усложняясь и удлиняясь. Вместо 7-10 минут они продолжались по 12 — 15 минут. Вместо зачеркивания одной буквы теперь требовалось, например, в одной строчке букву а зачеркивать, в следующей обводить кружочком и т. д- Ребенок каждый раз ревностно следил за итогом и принимал участие в выведении процента достижений.

В конце месяца и учитель, и родители, и сам ребенок отметили резкое улучшение внимания- Месяц, назад этот мальчик на вопрос: Что значит быть внимательным? — ответил самым стандартным образом: Хорошо себя вести — и, немного подумав, добавил: И не рисовать танки.

После занятий по улучшению внимания ему был задан тот же вопрос (никаких теоретических бесед о внимании с ним не проводилось). Быть внимательным — это следить, как правильно все делать, это думать о том, что нужно делать.

Внимание — только одна составная часть (хотя и очень важная) умения учиться. Есть, как говорилось, и другие.

Главный же вывод таков: *важно учить ребенка учиться, а не взыскивать с него за то, что он этого не умеет сразу.*

Лень — болезнь развития личности

Познание осуществляется целостной личностью. Поэтому не приходится удивляться, что при сравнении детей с высокой и низкой познавательной потребностью были обнаружены значительные различия во многих чертах личности. Главное различие между этими детьми было в самооценке, т. е. в том, как они оценивали и воспринимали себя, свои способности, возможности, результаты деятельности.

Был проведен следующий эксперимент.

Ребенку на очень короткое время предъявляют картинку с изображением множества предметов; за такое время правильно определить их количество практически невозможно. Однако ребенку предлагали все же назвать это количество (угадать). Таких картинок предлагалось 22. Независимо от того, какую цифру назовет ребенок, 11 раз из 22 ему говорили, что он назвал правильную цифру, а остальные 11 раз — неправильную. Положительные ответы (да, угадал) были перемешаны с отрицательными (нет, не угадал), а ребенок, конечно, не считает, сколько раз ему сказали да, а сколько нет.

Всем детям, таким образом, дают одинаковое количество положительных и отрицательных подкреплений и всем задают один и тот же вопрос: Ну, как ты думаешь, каких ответов у тебя было больше — правильных или неправильных? И тут оказывается, что дети по-разному оценивают совершенно одинаковую ситуацию.

Одни дети заявляют, что, конечно, правильных ответов у них было больше, другие с той же уверенностью говорят, что больше у них неправильных ответов, и лишь некоторые — что и тех, и других ответов у них было поровну. Опыт варьировали самым разным образом, результаты каждый раз были близкими.

Таким образом, в эксперименте четко выделялись испытуемые, достаточно уверенные в себе (больше побед), с высокой самооценкой, и неуверенные в себе (больше поражений), с низкой самооценкой.

Применяются и другие методы определения самооценки.

Можно предложить ребенку проранжировать своих учеников и определить в этом списке свое место. В этом случае ученики с низкой самооценкой отводят себе место где-то внизу списка, а ученики с высокой самооценкой — поближе к его началу.

Психологи, изучая связь самооценки с любознательностью, пришли к выводу, что у детей с низкой самооценкой значительно снижается и познавательная

потребность. Дети с низкой самооценкой неуверены в себе, в своих силах, они боятся, школы, и потому познавательная потребность у них разрушается. Неуверенность в себе, страх в ситуации умственного напряжения, т. е. то, что вызывается низкой самооценкой, может принимать самые разные формы и иногда очень тяжелые, вплоть до так называемых школьных неврозов.

Школьные неврозы проявляются по-разному. Одни дети озлоблены, ожесточены, не любят школу, другие равнодушны, третьи агрессивны, четвертые — тревожны и беспокойны, каждый урок вызывает у них стрессовое состояние.

Повышенная тревожность ведет к торможению познавательной потребности.

Также и агрессивность ребенка, снижающая, по некоторым данным, его любознательность, связана со скрытой неуверенностью в своих силах.

Что же является причиной низкой самооценки ребенка? Главным образом в этом повинны окружающие взрослые, прежде всего учитель.

Многие психологи (А. И. Липкина, Л. С. Славина, Б. И. Савонько и другие) отмечают, что именно учитель, воздействуя на ученика своей оценкой его труда, формирует у него представление о самом себе, о своих возможностях, т. е. самооценку.

Как показали исследования А. И. Липкиной, начальные неуспехи в учении, подкрепляемые систематическими отрицательными оценками главного авторитета в классе — учителя, ведут к формированию низкой самооценки. А низкая самооценка, в свою очередь, ведет к новым, еще большим неудачам в учении и к еще большему снижению самооценки. Порочный круг, следствием которого является крайне искаженная познавательная потребность. Ребенок не хочет, не любит учиться, так как не верит, что он учиться может. При этом искажается вся личность ребенка: ведь самооценка ребенка — это и его надежды на будущее, мечты о профессии. В самооценке человек, по словам А. И. Липкиной, проектирует себя. Школьник с низкой самооценкой видит себя как отстающего от других, как человека хуже других. У него опускаются руки, он не верит в успех. Именно это и вызывает заболевание ленью.

Следует специально подчеркнуть, что всякая умственная пассивность, нелюбовь к умственной деятельности связана с изменениями в личности. Либо это происходит под влиянием оскорбляющего ребенка равнодушия взрослых к его работе, либо под нажимом старших, пытающихся слишком жестко воспитать у него чувство учебного долга при недостаточно укрепившейся познавательной потребности, либо в результате неудач, вызванных неумением

учиться. Во всех этих случаях ребенок теряет веру в себя, страдает его самооценка, искажается личность, а значит, и познавательная потребность.

Вместе с тем искажение познавательной потребности ведет, в свою очередь, к дальнейшему искажению личности. Ведь если ребенок не любит учиться, то школа для него не радость, а либо кнут (если ребенок учится плохо), либо пряник (если хорошо). Резко меняется система мотивов; на первый план выходят разного рода отметочные мотивы.

Все названные выше причины умственной лени (болезнь эмоций, недостаток умственной пиши, неумение учиться) рассматривались отдельно лишь для удобства изложения. На самом деле эти причины действуют, как правило, вместе, будучи связаны лишь друг с другом. При анализе причин умственной лени важно выделить основные неблагоприятные факторы, которые заводят все остальные.

Бывают и случаи лени в результате физической болезни ребенка, точнее — неполного здоровья.

Надо сказать, что физическая болезнь и умственная пассивность, конечно, не всегда совпадают. По наблюдениям многих психологов, весьма яркие интеллектуальные достижения возникали нередко именно вследствие некоторой физической неполноценности ребенка, как бы в качестве компенсации.

Не отрицая такого рода случаев, отметим, что в определенный период развития (прежде всего, в младшем школьном возрасте) особенно важно для интеллектуального формирования ребенка полноценное функционирование его нервной системы. В. А. Сухомлинский считал, что примерно у 85% всех неуспевающих учеников главная причина отставания в учебе — плохое состояние здоровья. Причем эти заболевания (вернее, отклонения) чаще всего совершенно незаметны, однако они ведут к тому, что у ребенка понижается способность к сосредоточенному умственному труду.

Многие родители и педагоги недооценивают возможности таких незаметных отклонений от нормы. Как показывают наблюдения, во многих семьях (а здоровье ребенка это прежде всего семья) нет еще подлинной физической культуры. Однако здоровье ребенка нуждается в ежедневных и разумных заботах. Недаром писал В. А. Сухомлинский: Если измерить все мои заботы и тревоги о детях в течение первых четырех лет обучения, то добрая половина их-о здоровье.

ЧАСТЬ IV. ТЕСТЫ ДЛЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛОВ

Предлагаемые тесты взяты из книги Виктора Серебрякофф Руководство по интеллектуальному и личностному тестированию (Лондон, 1988). Эта книга в переводе должна вскоре появиться в печати, потому мы даем своего рода пробные тесты для тех, кто хочет узнать немного о том, как они устроены, как их выполнять.

Мы не даем подсчетов коэффициентов интеллекта, так как для такого рода подсчетов необходима работа со специалистом — квалифицированным психологом. Задача предлагаемых тестов — только ознакомительная.

Эти тесты не ограничены по времени и предназначены для измерения интеллекта у самых умных. Именно поэтому эти тесты невозможно стандартизировать на обычной популяции, и мы это делали на членах общества Менса — специально отобранной группы, куда входят только те, кто этого стоит. Ключи теста и нормы соответствуют кандидатам в это общество и в этом отношении хорошо предсказывают результаты для высоких уровней интеллекта. Несмотря на это трудность заданий увеличивается постепенно. Каждый может попробовать выполнить этот тест, хотя немногие дойдут до конца. Вопрос не в том, сумеете ли вы дойти до конца, а в том, как далеко вам удастся дойти.

Батарея состоит из семи тестов, каждый из которых выявляет различные способности, вы можете выполнять тесты так долго, как вам хочется, но все же лучше разумно распределить свое время; в противном случае это может сказаться на конечном результате.

Делайте все тесты по порядку- Не торопитесь. Внимательно читайте каждый вопрос и продвигайтесь с той скоростью, которая вам больше подходит. Не сидите над одной задачей, если она никак не получается, идите дальше, к этой можете вернуться позднее. Вполне разумно высказать догадку, если вы не знаете точно, как ответить правильно. Штрафов за неправильные ответы нет. Если вы хотите заменить ответ, точно укажите, на каком ответе вы в конечном итоге остановились. Сомнительные ответы не учитываются.

Тесты будут такие:

Тест 1. Найди лишнее слово.

Тест 2. Найди синонимы.

Тест 3. Найди антонимы.

Тест 4. Вставь недостающее слово.

Тест 5. Двойные значения.

Тест 6. Дополнение.

Тест 7. Логические задачи (проблемы).

Тест 1. Найди лишнее слово

Этот тест выявляет наиболее важную характеристику умственных способностей — способность к классификации, замечательное средство, которое выработал теоретический интеллект, чтобы объединить вещи в некие единства.

В каждом ряду дается пять слов. Их можно классифицировать различным образом- При правильном 'раскладе остается лишнее слово, которое не подходит к остальным четырем. Существует один, наиболее верный способ, все остальные варианты менее очевидны. Имеется качество или характеристика, которому удовлетворяют четыре слова, но не удовлетворяет одно, которое и должно быть изъято из ряда. Подчеркните это слово.

Например: нож, вилка, ложка, шляпа, чашка.

Ответ: шляпа (потому что все остальные слова имеют отношение к еде).

1. Птица, самолет, пчела, машина, бабочка.
2. Смотреть, глядеть, таращиться, моргать, наблюдать.
3. Дождь, снег, град, молния, изморось.
4. Хлопок, шерсть, нейлон, лен, шелк.
5. Безжизненный, апатичный, вялый, оцепенелый, чувствительный.
6. Бросать, пинать, швырять, метать, раскидывать.
7. Бук, ясень, ель, ива, клен.
8. Вишневый, алый, красный, малиновый, шафрановый.
9. Мерин, волчица, лань, кобыла, овца.
10. Чума, бруцеллез, карбункул, температура, язва.
11. Превосходный, поэтичный, величавый, грандиозный, величественный.
12. Жемчуг, сапфир, агат, изумруд, рубин.
13. Канатоходец, акробат, клоун, шут, жонглер.
14. Растирать, нарезать, толочь, измельчать, дробить.
15. Нарцисс, гладиолус, подснежник, хризантема, тюльпан.

Ответы к тесту 1:

1) машина, 2) моргать, 3) молния, 4) нейлон, 5) чувствительный, 6) пинать, 7) ель, 8) шафрановый, 9) мерин, 10) температура, 11) поэтичный, 12) агат, 13) шут, 14) нарезать, 15) подснежник.

Тест 2. Найди синонимы

Этот тест выявляет ваше чувство слова. В каждом ряду шесть слов: два из них более тесно связаны между собой, чем остальные, означают практически одно и то же. Найди эти два слова. Подчеркни их.

Пример: гулять, бегать, ехать, летать, сидеть, прогуливаться.

Ответ: гулять и прогуливаться — синонимы.

1. Вскоре, почти, едва, частично, часто, отдельно.

2. Отрекаться, забывать, ненавидеть, оставлять, владеть, презирать.

3. Бесчеловечный, жестокий, мужественный, осторожный, жалостливый, добродетельный.

4. Больной, необычный, странный, усталый, напыщенный, забавный.

5. Духовный, отвратительный, благообразный, стройный, ужасный, безвкусный.

6. Капризный, посредственный, отталкивающий, нелепый, абсурдный, значительный-

7. Общий, смешанный, много, главный, сплошной, полный.

8. Покровительствующий, наблюдающий, приводящий, сопровождающий, аккомпанирующий, вступающий.

9. Сражаться, осуществлять, сопротивляться, существовать, воздействовать, применять.

10. Препона, допущение, мотив, препятствие, скорбь, *эффект.*

11. Дельный, дерзкий, абсурдный, уместный, нетерпеливый, навязчивый.

12. Полдень, село, сумерки, день, степь, потемки.

13. Ссориться, ассистировать, демонстрировать, скандалить, разрушать, отдавать.

14. Пересекающийся, непристойный, непостоянный, меняющийся, значимый, аргументированный.

15. Расщепить, трещина, менеджер, устоять, сомнительный, разрушить.

Ответы к тесту 2:

1) почти, едва; 2) забывать, оставлять; 3) бесчеловечный, жестокий; 4) необычный, странный; 5) отвратительный, ужасный; 6) нелепый, абсурдный; 7) сплошной, полный;

8) сопровождающий, аккомпанирующий; 9) сражаться, сопротивляться; 10) препятствие, препона; 11) дельный, уместный; 12) сумерки, потемки; 13) ссориться, скандалить; 14) непостоянный, меняющийся; 15) расщепить, разрушить.

Тест 3. Найти антонимы

Опять тест, выявляющий ваше чувство слова. Два слова в каждом ряду являются противоположными по своему значению в большей степени, чем остальные. Найдите эти антонимы и подчеркните их.

Пример: кривой, длинный, большой, маленький, широкий.

Ответ: большой и маленький являются антонимами.

1. Вращаться, подниматься, нырять, приближаться, опускаться.
2. Течь, переливаться, открывать, спастись, приближаться, отходить.
3. Разрушать, разбрасывать, всплывать, переливаться, опускаться.
4. Холодный, бездеятельный, расслабленный, занятый, оцепенелый.
5. Разъединенный, притупленный, жесткий, сжатый, острый.
6. Оперативный, диссонированный, плавный, синкопированный, мелодичный.
7. Разъединять, скручивать, сбросить, собирать, связывать.
8. Думать, узнавать, считать, сокращать, забывать.
9. Оппозиционер, оппортунист, враг, соперник, партнер.
10. Тощий, непостоянный, средний, чрезмерный, обильный.
11. Подвижный, глупый, ленивый, инертный, смущенный.
12. Отделяться, шутить, разбрасывать, развенчивать, восторгаться.
13. Малыш, девушка, юноша, подросток, старик.
14. Нежный, учтивый, простоватый, грубый.
15. Расшатывать, платить, требовать, получать, обеспечивать.
16. Грешный, благородный, святой, любящий, болезненный.
17. Кушак, рама, разбойник, парик, ходули.
18. Карликовый, приземистый, коренастый, гигантский, короткий.

Ответы к тесту 3:

1) подниматься, опускаться; 2) приближаться, отходить; 3) всплывать, опускаться; 4) расслабленный, оцепенелый; 5) притупленный, острый; 6) диссонансный, мелодичный; 7) разъединять, связывать; 8) узнавать, забывать; 9) оппозиционер, партнер; 10) тощий, обильный; 11) подвижный, инертный; 12) развенчивать, восторгаться; 13) малыш, старик; 14) нежный, грубый; 15) требовать, получать; 16) грешный, святой; 17) парик, ходули; 18) карликовый, гигантский.

Тест 4. Вставь недостающее слово

Этот тест показывает, насколько хорошо вы можете объединять отдельные части в систему. В каждом задании надо подобрать такое слово, которое удовлетворяло бы сразу двумя словам — и слева, и справа. Впишите пропущенное слово в скобки. Конечно, может быть, что вы подыщите слово, соответствующее заданию, но не совпадающее с ответом. В таком случае все равно получайте свой балл.

Пример: утварь (...) хозяйка.

Ответ: утварь (домашняя) хозяйка.

1. Ум (...) боль. 2- Кровь (...) цветок.

3. Друг (...) шкаф.

4. Пуговица (...) статья.

5. Воспоминание (...) лекарство.

6. Человек (...) костюм.

7. Напиток (...) загар.

8. Месяц (...) пряник.

9. Утро (...) развитие-

10. Разговор (...) дождь.

11. Взгляд (...) куст.

12. Душа (...) улица.

13. Вор (...) справочник-

14. Романс (...) мороз.

15. Запах (...) анекдот.

16. Ткань (...) мысль.

17. Душа (...) посуда.

Ответы к примерам теста 4:

1) острая, 2) алый, 3)старый, 4)блестящая, 5) горькое, 6) светлый, 7) шоколадный, 8) медовый, 9) раннее, 10) затяжной, 11) колючий, 12) широкая, 13) карманный, 14) жестокий, 15) свежий, 16) яркая, 17) чистая.

Тест 5. Двойные значения

Этот тест измеряет способности, сходные с теми, что и в предыдущем тесте. Необходимо найти слово в середине. Находящееся в скобках слово, употребленное в одном смысле, имеет значение слова слева, а в другом смысле — значение слова справа. Впишите слово в скобки-*Пример:* национальность (...) танец. *Ответ:* полька.

1. Часть газеты (...) часть дороги.

2- Помещение в гостинице (...) один выпуск газеты.

3- Часть газетного листа (...) помещение.

4. Крупный заголовок (...) объявление о продаже билетов.

5- Часть книги (...) часть дерева.

6. Фрукт (...) аристократ в древнем Китае.

7. Часть книги (...) руководитель учреждения.

8. Танец (..) шаг лошади.

9. Часть тела (...) один из элементов родословной.

10. Часть дерева (...) математическое выражение.

11. Выражение нежности (...) животное.

12. Шахматная фигура (...) старинное судно.

13. Женская принадлежность из меха (...) техническое устройство.

14. Невежа (...) животное.

15. Все выслушать (...) пропустить мимо ушей.

16. Сфера общения (...) геометрическая фигура.

17. Великий полководец (...) пирожное.

18. Поле сражения (...) направление атмосферных из-менений-

19. Застежка (...) атмосферное явление.

Ответы к примерам теста 5.

1) полоса, 2) номер, 3) подвал, 4) аншлаг, 5) лист, 6) мандарин, 7) глава, 8) галоп, 9) колено, 10) корень, 11) ласка, 12) ладья, 13) муфта, 14) свинья, 15) прослушать, 16) круг, 17) наполеон, 18) фронт, 19) молния.

Тест 6. Дополнение

В этом тесте анализируется ваше умение понять смысл и найти адекватное ему слово. Вам необходимо подобрать подходящие слова, вставив их в пропущенные места. Выберите эти слова из вариантов, данных ниже.

Я хочу ... (1) ... прочь от этой ... (2) ... зимы, с ее ... (3) ..., которые, словно дикий зверь, ... (4) ... на человека, ... (5) ... его с ног.

... (6) --- гений, ... (7) ... свои огромные творческие ... (8) ... определяет принципиально ... (9) ... направления в науке, культуре и ... (10) ... жизни общества.

Принципы ... (11) ... конституции будут... (12) ..., если законодательная ... (13) ... будет ... (14) ... исполнительной, что случается в ... (15) ... обществах.

Слова для выбора:

1. Уехать, умчаться, удалиться, убежать, уйти.
2. Холодной, суровой, свирепой, морозной.
3. Мороз, холод, вьюга, снег, иней.
4. Кидаются, наступают, летят, подбегают, стремятся.
5. Сбрасывая, сбивая, сваливая, снимая.
6. Настоящий, известный, подлинный, серьезный, великий.
7. Реализовать, демонстрировать, обнаруживая, подтверждать, показывать.
8. Дарования, навыки, умения, возможности, знания.
9. Новый, полезный, важный, интересный, ценный.
10. Социальный, семейный, общественный, человеческий, светский.
11. Демократический, подлинный, настоящий, хороший, великий.
12. Утрачивать, терять, изменять, забывать, подменять.
13. Сила, власть, республика, сторона, управление.
14. Подменяться, сливаться, устраиваться, заменяться, связываться.
15. Коммунистический, тоталитарный, фашистский, просвещенный, старый.

Ответы к тесту 6.

1) Я хочу умчаться прочь от этой свирепой зимы, с ее морозами, которые, словно дикий зверь, кидаются на человека, сваливая его с ног.

2) Подлинный гений, реализуя свои огромные творческие возможности, определяет принципиально новые пути в науке, культуре и социальной жизни общества.

3) Принципы демократической конституции будут утрачиваться, если законодательная власть будет подменяться исполнительной, что случается в тоталитарных обществах.,

Тест 7. Логические задачи (проблемы)

Если вы дошли до этих вопросов, то, значит, не потеряли еще мужества — это уже хорошо. Но теперь пришло время узнать, кто есть кто. Здесь будет девять довольно хитрых вопросов, которые направлены на выявление вашего логического мышления, понимания и быстроты умственных операций. Посмотрим, на что вы способны.

Так же как и раньше, предлагается набор альтернативных ответов, из которых надо выбрать правильный.

Проблемы:

1. Человек купил машину за 650 долларов, а продал за 725. После этого он решил, что продал слишком дешево, так что он снова купил машину за 750 долларов, но на этот раз продал только за 725. Что, в конечном итоге, получилось — он потерял деньги или приобрел?

2. Двери четырех комнат принадлежат четырем джентльменам и окрашены в четыре разных цвета- У мистера Аллена зеленая дверь, а у мистера Болла — не красная дверь. У мистера Кларка черная дверь только в том случае, если у мистера Доу она зеленая. Если дверь мистера Болла черная, то у мистера Аллена она белая.

а) у мистера Аллена — красная дверь;

б) у мистера Болла — зеленая дверь;

в) у мистера Кларка — белая дверь;

г) у мистера Доу — черная дверь;

д) у мистера Аллена — черная дверь.

3. Лягушка живет в болоте глубиной в 30 футов. Она прыгает каждое утро на высоту в 3 фута и опускается вечером на 2 фута. Сколько дней потребуется лягушке, чтобы подняться на поверхность?

4. Одни часы показывают 6.10, другие — 6.25, еще одни — 6.40, а еще одни — 6.50. Если правильное время 6.30, то в среднем отстают или убегают часы?

5. Пароход стал на якорь в гавани, бросив веревочный трап, нижняя ступенька которого касается воды- Ступеньки трапа высотой 200 мм каждая. Если высота прилива 1600 мм, то сколько ступенек он покроет?

6. Человек купил яйца в магазине: 2/3 из них были разбиты, 1/2 испорчены, 1/4 были одновременно и разбиты, и испорчены. Лишь два яйца были вполне хорошими. Сколько всего яиц он купил?

7. Велосипедист ехал в город А со скоростью 4 мили в час. Обратное путешествие он проделал со скоростью 6 миль в час. Сколько времени заняло у него путешествие туда и обратно?

8. Хозяин фабрики решил премировать каждого своего работника. Но так как он был шовинистом, то решил каждому мужчине дать по фунту, а женщинам — только по 40 пенсов. Однако после такого решения он решил все переиграть- Так как премировать всех 100 работников было для него слишком дорого, то несмотря на то, что женщин было больше, чем мужчин, он решил следующее: дождаться, пока 60% мужчин сами уйдут, и дать премию только оставшимся. Сколько хозяин потратил на премию?

9. В спортивном клубе 70% членов играют в сквош, 75% — в теннис, 80% — в бадминтон, 85% — в настольный теннис. Какой минимальный процент членов клуба играет во все четыре игры?

10. У человека имеется 3 белых носка, 3 черных носка, 3 розовых носка и 3 голубых носка в комоде. Какое минимальное число носков он должен вытащить из своего комода, чтобы составить три целых пары, если учесть, что он не может видеть их цвет?

Ответы к тесту 7.

1. Приобрел 50 долларов. 2. У мистера Доу черная дверь. 3. 28 дней- 4. На 10 минут убегают. 5. Ни одной. 6. 24 яйца 7. 250 мин 8. 400 $ 9. 10% 10. 9.

Проверьте ваши ответы и подсчитайте, сколько вы набрали очков. Будьте строги к себе. Если вы дали несколько решений, то ответ считается неправильным (даже если один ответ верный).

Не огорчайтесь, если многие ответы оказались неправильными. Это всего лишь тест, да еще и специфический — вербальный.

Приятно, конечно, если вам удалось выполнить большинство заданий, но... Это всего лишь тест, да еще и, как мы сказали, пробный, так что нет оснований и для особых ярлыков.

Настоящее серьезное тестирование можно пройти только у профессионального психолога.

Заключение

Эта книга посвящена одаренным людям — большим и маленьким.

Мне бы хотелось думать, что теперь вы, мои дорогие читатели, сумеете увидеть одаренность там, где ее раньше не замечали, — в странном мальчике, о чем-то мечтающем на уроке, и в 30-летнем неудачнике, так и не нашедшем свое место в жизни, в пожилой женщине, которая вдруг, вырастив детей, занялась живописью, превратив свой уютный дом в захламленную мастерскую.

Мне бы хотелось, чтобы вы, прочитав эту книгу, с болью обнаружили, что одаренность — не только дар, но и крест.

И если вы теперь увидите, как много вокруг одаренных людей, — значит, одну задачу автор этой книги выполнила.

И если вы, прочитав о том, как уничтожается детская одаренность, с горечью вспомните о своих собственных ошибках — что ж, и эту грустную задачу будем считать выполненной.

Ну, а если после прочтения книги вам захочется больше узнать о развитии способностей и дома всячески рыхлить и удобрять ту почву, на которой и растет дар ребенка (если вы родитель), или же на уроке создавать и лелеять тот климат, в котором расцветают способности, — значит, почти все, чего хотел автор, она, слава Богу, достигла.