

М. Монтессори

Помоги мне сделать это самому

М. Монтессори. Помоги мне сделать это самому / Сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.:Издат. дом «Карапуз», 2000. – 272 с, ил. - (Педагогика детства) Научный редактор С. В. Лыков

Замечательный итальянский педагог-гуманист Мария Монтессори снискала мировую известность своим уникальным и действенным методом обучения и воспитания детей-дошкольников. Главное в этом методе – предоставление ребенку полной свободы самовыражения и действий. В книге представлены статьи М. Монтессори, а также работы современных педагогов – ее учеников и последователей, где даются конкретные советы и рекомендации для занятий с малышами.

Издание предназначено педагогам дошкольных учреждений и родителям.

СОДЕРЖАНИЕ

[М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. Гуманистическая педагогика Марии Монтессори](#)
[Монтессори-метод](#)

[Мои методы](#)

[Значение среды в воспитании](#)

[Свобода и дисциплина](#)

[Самостоятельность](#)

[Упразднение наград и наказаний](#)

[Биологическое понятие свободы в педагогике](#)

[Подготовка учителя](#)

[О принципах моей школы](#)

[Разум ребенка](#)

[Ребенок преобразует мир](#)

[Периоды роста](#)

[Новые ориентиры](#)

[Духовный эмбрион](#)

[Завоевание независимости](#)

[Вклад ребенка в жизнь общества: нормализация](#)

[Общественное развитие](#)

[Ребенок в семье](#)

[Дети любят взрослых](#)

[Монтессори-метод в современном опыте](#)

[Т. Афанасьева. Что дает ребенку Монтессори-педагогика](#)

[Г. Люблина. Что отличает работу с семьей в Монтессори-группе](#)

[Д. Сороков. Что такое сенситивные периоды в развитии детей](#)

[Л. Гребенников Физические упражнения в Монтессори-методе](#)

[Как правильно пользоваться Монтессори-материалом](#)

[Литература](#)

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА М. МОНТЕССОРИ

Пользующаяся мировым признанием и получившая широкое распространение система М. Монтессори – замечательный пример эффективной практической реализации идей свободного воспитания, мощного гуманистически ориентированного педагогического течения, которое возникло в Европе и Америке на рубеже XIX-XX вв.

Вот уже почти век имя М. Монтессори (1870-1952) – психиатра и психолога, опытного детского врача и философа, неутомимого ученого-исследователя и страстного подвижника новых гуманистических идей привлекает к себе неослабевающее внимание общественности, причем не только педагогической. Ей посвящены десятки книг и сотни статей на большинстве языков мира. Педагогикой Монтессори восторгаются, в ней разочаровываются, ее применяют и отвергают, разбирают на мельчайшие составляющие и пытаются охватить ее структуру в целом. Но главное –

это отсутствие равнодушия, она не покрывается архивной пылью, как это часто случается со многими внешне абсолютно верными педагогическими системами. Обаятельная, как детство, педагогика Монтессори, ворвавшись в XX в. «негаданным метеоритом среди рассчитанных светил», продолжает собственный путь, вовлекая в свой шлейф все большее количество стран, учителей, детей. Это происходит потому, что такого органического сплава различных знаний о человеке, которые дают наука и философия, религия и искусство, синтезированные М. Монтессори в целостную «Педагогическую антропологию», к тому же оснащенную тонким дидактическим и методическим инструментарием, в мировом опыте еще не было. В результате многолетней, напряженной творческой деятельности ей удалось создать стройную систему, которая благодаря высокому технологизму может быть перенесена в дошкольное, школьное, семейное воспитание.

М.Монтессори родилась в строгой религиозной семье, где, конечно, никоим образом не предусматривался тот путь, который она для себя выбрала в дальнейшем. В 1896 г. М. Монтессори заканчивает университет и становится первой в Италии женщиной – доктором медицины. Она могла выбирать различные пути, но останавливается на самом неблагоприятном: создает специальную школу, а затем и медико-педагогический институт для умственно отсталых детей из бедных семей и сирот, где разрабатывает и применяет разнообразный дидактический материал, вошедший в историю как «золотой материал» Монтессори. Благодаря ему обездоленные дети могли учиться столь же успешно, как и нормальные школьники.

В 1900 г. на состоявшейся в Риме своеобразной олимпиаде учащихся начальной школы питомцы Монтессори превзошли детей из обычных школ по письму, счету и чтению. Это было громом среди ясного неба. Результаты многократно проверялись и перепроверялись, однако опровергнуть их было нельзя. «Настоящим чудом» назвал это событие английский посланник в докладе британскому Министерству иностранных дел.

Еще большее смятение это событие внесло в жизнь М. Монтессори. Она оставляет работу с аномальными детьми и посвящает свою деятельность обычным детям, которые находились в школах в положении намного худшем, чем ее воспитанники, страдавшие отклонением в развитии.

Стремясь опереться на современные научные знания, она вновь поступает в университет – на философский факультет, где изучает экспериментальную психологию и одновременно преподает педагогическую антропологию. Позднее сама М. Монтессори вспоминала, что ее воодушевляла великая вера, хотя она и не знала, будет ли когда-нибудь возможность проверить правильность отстаиваемой ею идеи.

Монтессори хотела строить свою методику на наблюдениях за ребенком в естественных условиях и понимании его таким, как он есть, а не тем, каким должна предстать формирующаяся личность в глазах взрослых. С этой целью М. Монтессори посещает множество начальных школ, внимательно приглядываясь к методам обучения, и все больше испытывает чувство горечи и разочарования. Как можно наблюдать ребенка, если он, как автомат, выполняет лишь то, что предписывается преподавателем! Дети не имеют возможности проявлять себя, и поэтому совершенно невозможно познать истинную природу их успешного обучения.

Так, постепенно, у М. Монтессори кристаллизуется ее первое педагогическое кредо: гуманная педагогика возможна только тогда, когда ребенку предоставляется свобода действий, а сдерживают его лишь в особых случаях. Отсюда она делает закономерный вывод: если нельзя изучать ученика, связанного по рукам и ногам школьной дисциплиной, то как же его можно образовывать и воспитывать! Вместо того чтобы содействовать физическому развитию ребенка, школа задерживает его и почти не дает проявляться свободной инициативе. М. Монтессори приходит к выводу, по ее выражению, «глубокому, как наитие», что методы, которые применялись ею столь эффективно для обучения аномальных воспитанников, могут быть продуктивно использованы и для развития нормальных детей.

В 1907 г. ей представилась возможность широко применить на практике результаты своих первых наблюдений и опытов, проверить правильность сделанных выводов. Эдуард Таламо – итальянский миллионер и талантливый инженер, директор «Общества дешевых квартир» – решил на социальный эксперимент. Он предложил М. Монтессори создать в 58 переоборудованных этим обществом зданиях новый тип дошкольного заведения – дневной приют, школу для детей, получившую название «Дом ребенка» (*Casa dei Bambini*).

На этой своеобразной «экспериментальной площадке» педагог-гуманист разработала

специальную среду, окружающую ребенка, стимулирующую его естественное развитие. Дети в «Доме ребенка» находились с 9 ч утра до 16 ч и совмещали свободные игры с молитвами, а разнообразную познавательную деятельность – с пением. Здесь все было приспособлено к тому, чтобы приучить ребенка к самостоятельности и содействовать его разностороннему совершенствованию.

В основу своей педагогической системы Монтессори положила биологическую предпосылку – любая жизнь есть проявление свободной активности. Развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроизвольности. Исходя из этого, она отказывалась видеть суть воспитания в формирующем воздействии на ребенка, а ставила проблему организации среды, наиболее соответствующей его потребностям. Монтессори требовала одного – предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в его выборе, в самостоятельной работе. Дисциплину М. Монтессори также трактовала как активность, которая контролируется и регулируется самим ребенком и предполагает действия, определяемые им самим, а не налагаемые извне педагогом.

Смысл метода, разработанного Монтессори, заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию. Задача воспитателя – помочь организовать ему свою деятельность, пойти собственным уникальным путем, реализовать свою природу.

Поэтому Монтессори видела роль педагога не в обучении и воспитании, а в руководстве самостоятельной деятельностью детей и предпочитала использовать термин «руководительница» вместо «учитель».

Убежденный противник классно-урочной системы, М. Монтессори решительно изменила облик помещений, в которых занимались дети. Она шутила, что нашла к уже имеющимся двумстам шестидесяти проектам школьных парт двести шестьдесят первый – все их выбросить. В «Доме ребенка» были установлены легкие переносные столики, маленькие стулья и кресла, так что даже трехлетний ребенок мог их легко переставлять в соответствии со своими потребностями. Тогда же появились и маленькие коврики, которые дети расстилали на полу и, лежа или сидя на них, занимались с дидактическим материалом.

Широкое применение дидактических средств, созданных Монтессори, – так называемых материалов – достаточно быстро дало поразительные результаты. Непрерывно экспериментируя – не над детьми, а только над материалами, – она все более и более совершенствовала их. Монтессори-материал – важнейший составной элемент разработанного ею метода развития детей. Продолжая линию И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, М. Монтессори создала дидактические материалы, которые, будучи важнейшей частью «педагогической среды», становились органичной частью жизнедеятельности ребенка. Они служили важнейшим средством сенсорного воспитания детей, которое должно было стать основой обучения ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Монтессори-материалы, привлекательные и простые в применении, соответствовали возрастным особенностям ребенка. Они позволили М. Монтессори реализовать принцип самообучения, добиться того, что дети, свободно выбирающие занятия, выполняли их так, как задумал воспитатель, оперируя предложенными им «клавишными досками», «числовыми станками», «рамками с застежками», фигурами-вкладышами и т.п. Эти материалы были устроены таким образом, что ребенок мог самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки, развивая волю и терпение, наблюдательность и самодисциплину, приобретая знания и, что самое главное, упражняя собственную активность. Взрослым не нужно было указывать на промахи детей и их самоуважение не ущемлялось. Осваивая материалы, понимая взаимосвязи между ними, дети вступали в мир человеческой культуры, воспринимали опыт предшествующих поколений.

Монтессори-классы организовывались как разновозрастные и включали детей от двух с половиной до шести лет. Ребенок учился работать один или вместе с другими детьми, и этот выбор обычно он делал сам, следуя «основным правилам» класса и напоминая другим детям о необходимости соблюдать их. Когда ребенок впервые начинал учиться, ему помогали старшие, более опытные дети. Позже он сам помогал другим, имея сформированные учебные навыки. Благодаря всему этому ребенок также учился вести себя в обществе различных людей, т. е. приобретал навыки социального поведения.

Уже к 1909 г. стало ясно, что замысленный и осуществленный Монтессори социально

педагогический эксперимент оказался успешным. С этого времени ее яркая звезда утвердилась на педагогическом небосклоне.

Постепенно слава педагога-гуманиста преодолевает границы Италии, и одна за другой в Рим, в «Дом ребенка», из Испании и Голландии, Англии и Швеции начинают приезжать учительницы начальных классов и воспитатели детских заведений, желающие познакомиться с ее методикой.

М. Монтессори тоже начинает свои поездки по различным странам мира. Ее лекции пользуются феноменальным успехом. Достаточно привести такой факт: в 1913 г. во время выступления в США на ее сообщения и демонстрационные занятия приходили тысячи человек, причем некоторые специально приезжали за многие сотни километров, чтобы послушать нового «педагогического мессии». Стремясь донести свое слово до большого числа слушателей, М. Монтессори в 1910 г. прерывает личную практику в «Доме ребенка» и целиком переключается на экспериментально-педагогическую и пропагандистскую деятельность.

Интерес к системе Монтессори в XX в. пережил две кульминации. Первая – в 10-40-х гг. – была связана с деятельностью М. Монтессори. В это время она много ездила по Европе, выступала в США, в Южной Америке, в Азии, и, куда бы она ни приезжала, всюду возникали детские учреждения, работавшие по системе Монтессори. Они возникали десятками в различных странах. Педагогика Монтессори не знала государственных, национальных и религиозных границ. В короткий срок она распространилась по всему миру, найдя горячих и преданных сторонников.

Как это часто бывает, сложнее всего дело обстояло на родине. Принципиальный противник всякого тоталитаризма и насилия, искренне и глубоко религиозный человек, М. Монтессори не приняла фашистский режим Муссолини в Италии и в 30-е гг. покинула страну. В конце 30-х – первой половине 40-х гг. она жила в Индии, где ее взгляды обогатились мудростью восточной педагогики, а затем, после окончания войны, вернулась в Европу, и повсюду вслед за ней возникали школы Монтессори.

Продолжалась и напряженная научная деятельность. В по сути итоговой работе «Разум ребенка» (1952) М. Монтессори создала не просто новое направление в педагогике – развитие детей первых 3 лет, – а как бы открыла новую планету, которую населяли удивительные существа, похожие на людей, но вместе с тем совершенно другие.

В противовес господствовавшему снисходительному подходу к «грудничкам» – мол, что с них возьмешь, – педагог-гуманист именно в этом возрасте увидела огромные потенциальные возможности формирования человеческой личности.

Сущность развития младенца – самообучение, точно соответствующее программе, заложенной в нем природой. Этот-то процесс и формирует у ребенка «прообраз будущего религиозного чувства и особенностей своего национального сознания».

Психолого-физиологической основой данного процесса выступает подмеченная М. Монтессори особенность раннего детства, которую она характеризовала как «абсорбирующий разум». По ее мнению, если взрослые приобретают знания при помощи разума, то ребенок впитывает их посредством своей психической жизни. Просто живя, он учится говорить на языке своего народа, а «в его разуме совершается некий химический процесс».

У ребенка впечатления не только проникают в сознание, но и формируют его. Как бы воплощаются в нем. При помощи того, что его окружает, малыш создает собственную «умственную плоть».

Поэтому-то задача взрослых, по Монтессори, состоит не в том, чтобы обучать, а в том, чтобы помогать «разуму ребенка в его работе над своим развитием», поскольку именно в раннем возрасте он обладает огромной созидательной энергией. И именно этой энергии нужно помочь, но не обычным, словесным обучением, не прямым вмешательством в процесс перехода от неосознанного к осознанному. Задача педагогов – помощь в жизни ребенка, в его психическом становлении, в «содействии разуму в разнообразных процессах его развития, поддержании сил и укреплении его бесчисленных возможностей». Естественно, для реализации подобной генеральной задачи должна быть создана соответствующая стимулирующая педагогическая среда.

Жизненный путь М. Монтессори оборвался в Голландии в 1952 г., но ее идеи продолжали шествие по миру. Второй пик популярности начал нарастать в конце 50-х гг. и продолжается сегодня. Сейчас в мире насчитывается несколько тысяч школ Монтессори. Только в Голландии, где, кстати, действует центр подготовки педагогов по системе Монтессори, их более двухсот. В

США и Европе работают специальные фабрики, выпускающие ее дидактические материалы. С 1929 г. активно действует имеющая филиалы в Германии, Швеции, Дании и других странах «Международная Монтессори-ассоциация» (*AMI - Association Montessori Internationale*).

До России первые сведения об успехах педагогического эксперимента М. Монтессори дошли еще в 1910 г. С достаточной полнотой российская педагогическая общественность смогла ознакомиться с системой М. Монтессори в 1913 г., когда вышел в свет русский перевод главного ее труда под заглавием «Дом ребенка. Метод научной педагогики». Книга сразу привлекла внимание своей оригинальностью и прикладной направленностью. Вокруг идей, изложенных в ней, развернулись горячие споры. Осенью этого же года в Петербургском университете, а потом и в Педагогическом музее состоялась презентация дидактического материала Монтессори, который получил восторженные отклики большинства посетителей.

Первый практический шаг по пути реализации идей М. Монтессори в России сделала Юлия Ивановна Фаусек (1863-1943).

Энергично взявшись за дело, она уже в октябре 1913 г. создала при одной гимназии маленький детский сад, работавший по системе Монтессори. Двадцать лет она неустанно пропагандировала метод, опубликовала более 40 своих книг и статей, издала на русском языке несколько работ М. Монтессори. В 1914 г., пробыв месяц в Италии, Ю.И. Фаусек еще больше укрепила верой в правоту того дела, за которое взялась. Ее книгу «Месяц в Риме в «Домах Детей» М. Монтессори» (1915) можно порекомендовать всем тем, кто только приступает к овладению наследием итальянского педагога.

На базе сада Ю.И. Фаусек было создано в 1916 г. «Общество свободного воспитания (метод Монтессори)», при котором были открыты курсы по ознакомлению с ее системой. В результате в России открылись сразу несколько детских садов Монтессори: два – в пос. Лесном (близ Петрограда), их руководительницы ездили в Нью-Йорк и купили дидактический материал; один сад - в провинции, в г. Кириллове Новгородской губернии. Были открыты специальные сады при Попечительстве о бедных и Народном доме графини Паниной.

Несмотря на объективные трудности, вызванные войной и революцией, Ю. И. Фаусек оставалась верной своему делу и весной 1917 г. создала в Петрограде детский сад Монтессори, который устоял среди потрясений гражданской войны. В 1922-1923 гг. его посетили четыреста семьдесят пять делегаций, в основном провинциальных педагогов и даже крестьян, живо интересовавшихся системой. Несмотря на полемику вокруг этой системы и ее критику, дети с увлечением занимались с Монтессори-материалами и поражали своими успехами в развитии. Это и было главным аргументом пропаганде метода.

Следует отметить, что детский сад являлся лабораторией при кафедре Института дошкольного образования: с одной стороны, студенты-«дошкольники» знакомились с работой детского сада, а с другой – преподаватели кафедры и другие энтузиасты, посвятившие себя изучению системы Монтессори, имели возможность непосредственно работать с детьми.

Постепенно в России начинает возникать все больше садов Монтессори. В Москве – «Кельнский дом» на Девичьем поле (руководитель А.А. Перроте), сад под руководством А.П. Выготской, сад для глухонемых детей Н.П. Соколовой; дом в Вятке, а также четыре детских сада в Тифлисе, в которых преподавала ученица Монтессори. При Институте дошкольного образования в октябре 1923 г. открылся «Научный кружок по методу Монтессори», в котором было впервые предпринято научное изучение возможностей и путей использования метода в отечественных условиях.

Возрастающий интерес к системе Монтессори, ее распространение по России привели к тому, что в 1926 г. на заседании научно-педагогической секции Государственного ученого совета, в сообществе маститых педагогов и организаторов образования, решался вопрос о том, возможно ли все дошкольные учреждения СССР построить по системе Монтессори.

В итоге полемики была принята резолюция, по сути ставившая крест на сколько-нибудь широком изучении и распространении системы Монтессори, поскольку она по целому ряду параметров (отсутствие коллективного воспитания, связи с жизнью, с общественно полезным трудом) совершенно расходилась с основными постулатами Единой трудовой школы РСФСР, с официальными педагогическими установками и, что, пожалуй, было наиболее нетерпимо, с идеологическими догмами. Поэтому было предписано ограничиться лишь экспериментальной работой в одном-двух детских садах. Эта деятельность до конца 20-х гг. и продолжалась в

Ленинграде под руководством все той же неутомимой Ю. И. Фаусек.

В 1928 г. система Монтессори в СССР была запрещена окончательно, над ней на долгие 60 лет сомкнулась «трава забвения». И хотя в нашей стране педагогика М. Монтессори не предавалась такому остракизму, как, например, идеи Джона Дьюи, однако на практике ее метод если и применялся, то лишь опосредованно и фрагментарно (развивающие материалы Б.П. Никитина, таблички с шершавыми буквами учительницы 109-й московской школы Е.Н. Потаповой).

Лишь в начале 90-х гг. педагоги России в поисках путей гуманизации воспитания и образования подрастающих поколений, создания оптимальных условий для их роста на основе свободного развития и самореализации личности опять обратились к наследию М. Монтессори. И сегодня, как в первой четверти XX в., вновь происходит встреча с ее идеями, восхождение к ее педагогике, позволяющей по-новому взглянуть на пути организации деятельности детских садов и начальных школ, на основы семейного воспитания, переосмыслить многие стереотипы, которые присущи нашему сознанию. В 1992 г. был создан Московский центр Монтессори, в 1993 г. – Межрегиональная альтернативная Монтессори-ассоциация. В образовательных учреждениях стала использоваться методика Монтессори. Появились фабрики, производящие отечественные Монтессори-материалы. Издаются ее работы, а также книги и статьи, пропагандирующие опыт и достижения Монтессори-педагогике.

Нарастающий в наши дни большой интерес к идеям и опыту М. Монтессори глубоко символичен, ведь это связано с такими чертами российской педагогической традиции, как гуманизм, внимание к индивидуальности ребенка, а также с необходимостью обучения и воспитания подрастающего поколения, способного успешно действовать в гражданском обществе, в непрерывно меняющемся мире.

Сейчас в 35 регионах России более 400 групп в детских садах, работающих по системе Монтессори. Регулярно проводятся всероссийские конференции по обмену опытом. Московский центр Монтессори с помощью немецких специалистов подготовил несколько выпусков квалифицированных педагогов. Все больше родителей отдают своих детей в Монтессори-школы.

Что же привлекало и столько лет привлекает в идеях и методических разработках М. Монтессори?

Прежде всего, подлинный гуманизм воспитательной и образовательной систем, обращенность к природе ребенка, отсутствие какого-либо авторитаризма.

В рамках, определенных педагогом, ребенок мог выбирать работу, которая нравилась ему и соответствовала его внутренним интересам. Он свободно и спонтанно упражнял свои чувства, более того, испытывал удовольствие и энтузиазм от подобной деятельности, потому что поступал не по чьей-то указке, а по собственному желанию.

Другой доминантой системы Монтессори является максимально возможная индивидуализация учебно-воспитательной деятельности, использование четко продуманной и умело инструментированной программы развития каждого ребенка, рассчитанной и на сегодняшний день, и на много лет вперед, органически соединяющей в себе и обучение, и воспитание на основе пробуждения и поддержания детской активности. Совершенствуя свои умения, ребенок постепенно приобретал чувство независимости и уверенности. Вместе с тем у него пробуждалась любовь к учению и формировались мотивы для напряженной самостоятельной познавательной деятельности.

Важной новацией М. Монтессори стало разрушение традиционной классно-урочной системы и создание оригинального учебного процесса для детей от 3 до 12 лет, построенного на признании за каждым учеником права на значительную автономию и самостоятельность, на свой темп работы и специфичные способы овладения знаниями. Не случайно девизом школы Монтессори являются слова: «Помоги мне сделать это самому». Это достигалось за счет реализации в Монтессори-школах очень широкой образовательной программы, которая не является программой в нашем привычном смысле этого слова. Скорее, это определение стратегии и тактики деятельности детей.

Монтессори-класс охватывает ряд зон:

зону практической жизни – имеет особенное значение для маленьких детей (2,5-3,5 лет). Здесь расположены материалы, с помощью которых ребенок учится следить за собой и своими вещами. Используя рамки с застежками (пуговицы, кнопки, молнии, пряжки, булавки, шнурки,

банты и крючки), ребенок учится самостоятельно одеваться; пересыпать и переливать (рис, воду); мыть стол и даже полировать серебро;

зону сенсорного развития – дает ребенку возможность использовать свои чувства при изучении окружающего мира. Здесь ребенок может научиться различать высоту, длину, вес, цвет, шум, запах, форму различных предметов; познакомиться со свойствами тканей;

зоны – языковую, математическую, географическую, естественнонаучную обеспечивают материалами, основной целью которых является умственное развитие ребенка.

Многие Монтессори-школы дополняют среду, окружающую ребенка, такими зонами, как музыкальная, искусства и танцев, работы по дереву, иностранного языка, способствующими дальнейшему обогащению общего развития ребенка. Двигательные упражнения развивают ребенка физически и помогают ему почувствовать свое тело и осознать свои возможности.

Благодаря всему этому, а также тонкому психологическому подходу, учету индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка, опоре на естественные особенности человеческого восприятия «монтессорианские дети» раньше (к 5 годам) и лучше своих сверстников овладевают письмом и счетом, у них формируется склонность к учению, развивается воля.

Педагог в школе Монтессори воздействует на ребенка не прямо, а посредством дидактических материалов – различных игр, приспособлений, – с которыми ребенок действует по подготовленной педагогом программе. В отличие от педагога в традиционной школе Монтессори-учитель не является центром класса. Когда дети занимаются в классной комнате, он едва заметен. Учитель не сидит за столом, а проводит время в индивидуальных занятиях, работая с ребенком за столиком или на коврике.

Монтессори-руководитель должен быть проницательным наблюдателем и иметь четкое представление об индивидуальном уровне развития каждого ребенка. Он решает, какие материалы больше подходят для работы в данный момент. Индивидуальные наблюдения дают возможность учителю помочь ребенку в оптимальном использовании материалов; затем он оставляет ребенка с материалом и возвращается к наблюдению.

Педагог вмешивается в деятельность ребенка только в том случае, если это необходимо. Он должен уметь проявить гибкость и быть в состоянии найти адекватные способы для оказания помощи воспитаннику. Ребенок обращается к учителю как к доброжелательному помощнику, который всегда рядом в случае необходимости, но главным образом как к человеку, способному помочь ему сделать что-либо самостоятельно. В результате у детей наряду с получением знаний удивительно глубоко и прочно развиваются внимание, слух, память и другие важные качества.

В школах Монтессори отсутствует соревнование детей друг с другом, их результаты никогда не сравниваются, каждый работает сам, на своем отдельном, автономном коврике или столике, и прогресс его виден только по отношению к нему самому.

Каждый Монтессори-класс неповторим. Несмотря на то что метод имеет совершенно определенную структуру, он гибок и открыт для индивидуальной интерпретации. Потому что не бывает двух совершенно одинаковых людей, и каждый Монтессори-класс, будучи зависимым от толкований метода и возможностей учителя, является уникальным.

Итак, феномен педагогики М. Монтессори заключается и в ее безграничной вере в природу ребенка, и в ее стремлении исключить какое-либо авторитарное давление на формирующегося человека, и в ее ориентации на идеал свободной, самостоятельной, активной личности.

Вера в ребенка – краеугольный камень педагогики М. Монтессори, наиболее полное выражение ее гуманистических устремлений. Эта установка была присуща всем без исключения представителям свободного воспитания, однако Монтессори пошла дальше своих «идеологических» соратников. Она сумела преодолеть присущий им негативизм по отношению к педагогическим методикам, якобы мешающим проявлению спонтанной активности детей. Наоборот, она сумела разработать до мельчайших нюансов метод, обеспечивающий максимальное развитие детской активности. Именно этим прежде всего и объясняется феномен жизнестойкости педагогики М. Монтессори, ее успех и популярность на протяжении многих десятилетий.

М. Монтессори была убеждена в том, что практически любой ребенок является нормальным человеком, способным открыть себя в активной деятельности. Эта деятельность, направленная на освоение окружающего его мира, на вхождение в культуру, созданную предшествующими поколениями, одновременно приводила к реализации заложенного в формирующейся личности

потенциала, к полноценному физическому и духовному развитию. Задача Монтессори-педагога – создать максимально благоприятную для ребенка воспитывающую и обучающую среду, обеспечивающую его комфортное самочувствие, расцвет всех его способностей. Ребенок должен иметь возможность удовлетворять свои интересы, проявлять присущую ему от природы активность. Именно эта установка и позволила внуку итальянского педагога – Марио обратить внимание в послании приходскому Монтессори-обществу (1989) на то, что «М. Монтессори открыла «секрет детства» и его важность для формирования человека».

Школа М. Монтессори – открытая система, далеко вышедшая сегодня за рамки педагогической теории и методики своей создательницы. Это – огромный коллективный опыт ее учеников и последователей, постоянно расширяющийся и развивающийся, впитывающий в себя множество новых элементов и особенностей, обусловленных местом и временем использования, возрастом детей, конкретными педагогическими задачами, типом воспитательного учреждения, особенностями и составом семьи и др. Вот почему наше издание оказалось бы неполным без включения в него работ, посвященных этому многогранному и плодотворному опыту.

В книгу включены статьи российских практиков Монтессори-педагогике. В них характеризуются многие частные вопросы воспитания по системе Монтессори, способные заинтересовать как профессиональных педагогов, так и родителей, проникшихся духом метода, обаянием его создательницы. Здесь и характеристика возрастных особенностей детей, и описание упражнений и материалов для игр и занятий, и рекомендации по планированию работы с дошкольниками.

Хочется особо подчеркнуть полезность этой книги для родителей, кому прежде всего она и предназначена. Ведь именно они – главные воспитатели ребенка от рождения до трех лет, а многие и далее – до школьного возраста, и кому, как не им, важно понять принципы свободного и гуманного воспитания, утвержденные Марией Монтессори, освоить приемы деятельного наблюдения и помощи собственному ребенку, тем более что основы его личности закладываются именно в этом, совсем раннем возрасте и то, что сегодня упущено, наверстать не удастся уже никогда. «Этому периоду (более чем любому другому), – читаем у Монтессори, – крайне необходимо уделять самое активное внимание. Если мы будем следовать этим правилам, ребенок, вместо того чтобы обременять нас, проявит себя как самое великое и утешительное чудо природы! Мы окажемся лицом к лицу с существом, которого больше не надо обучать как беспомощного, как пустоту, ожидающую наполнения нашей мудростью; с существом, чье достоинство растет с каждым днем; существом, руководимым внутренним учителем, который следует точному расписанию в работе построения великого чуда Мира – Человека. Мы становимся свидетелями развития человеческой души, появления Нового Человека, который не будет больше жертвой событий, а благодаря ясности видения сможет направить и создать будущее человечества».

М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов

МОНТЕССОРИ-МЕТОД

МОИ МЕТОДЫ¹

ЗНАЧЕНИЕ СРЕДЫ В ВОСПИТАНИИ

Метод наблюдения, без сомнения, должен включать в себя и методическое наблюдение морфологического развития детей. Но я повторяю, что, хотя этот элемент входит необходимой частью в состав метода, сам метод основан не на этом частном виде наблюдения.

Метод наблюдения покоится на одном главном основании, на свободе учащихся в их самопроизвольных, непосредственных проявлениях.

Имея это в виду, я первым делом обратила внимание на окружающую среду, на обстановку, а последняя, конечно, включает в себя и меблировку класса. Считая обширную площадку для игр с уголком для огорода важной частью школьной среды, я не проповедую ничего нового. Нова,

¹ Этот материал составлен на основе двух работ: Монтессори М. Педагогические методы, применяемые в «Домах ребенка» // Монтессори М. Дом ребенка: Метод научной педагогики: Пер. с итал. С.Займовского. – Гомель, 1993. – С. 86 - 106. Монтессори М. Значение среды в воспитании: Пер. с итал. К.Памфиловой // Частная школа. – 1995. – №4. – С. 122-127.

пожалуй, моя идея использования такого открытого пространства: оно должно находиться в прямом сообщении с классом, так, чтобы дети могли свободно уходить и приходить по желанию в течение всего дня.

Наш метод порвал со старыми традициями: он уничтожил скамью, – ибо ребенок не должен больше сидеть неподвижно и пассивно слушать уроки учительницы; он уничтожил и кафедру, ибо учительница не должна больше давать коллективных уроков, что было обычным при старых системах. В этой внешней перемене проявляется глубочайший переворот, смысл которого в том, чтобы предоставить ребенку свободу действовать согласно его естественным наклонностям, не связывая его какими-либо установленными обязанностями или программой, предвзятыми правилами (философскими или педагогическими), исходящими из принципов, установленных традиционно в старых школьных понятиях.

Новая проблема заключается прежде всего в следующем: организовать среду, соответствующую потребностям деятельного ребенка. Необходимость ее очевидна: если место отмененных уроков заменяет непосредственная деятельность самого ребенка, то нужно предоставить этой деятельности внешний материал, при помощи которого она может проявляться.

Поэтому нашим первым шагом в этом направлении и было превратить классы в настоящие «Дома ребенка», меблированные соответственно росту и силам существ, их населяющих.

Главным нововведением в меблировке школы я считаю упразднение парт и скамеек. Я заказала столы на широких крепких восьмигранных ножках; они устойчивы и в то же время так легки, что два четырехлетних ребенка свободно переносят их с места на место. Столы четырехугольны и достаточно велики для того, чтобы по длинной стороне уселись двое детей, а при тесном размещении нашлось бы место для троих. Кроме них, имеются маленькие столики, за которыми дети работают в одиночку.

Я заказываю и особые маленькие стулья. Первоначально стулья проектировались с плетеными сиденьями, но опыт показал, что они слишком быстро изнашиваются, и теперь у меня стулья сплошь из дерева. Стулья эти очень маловесны и изящного вида. Кроме того, в каждом классе стоят удобные креслица из дерева или лозы. Другую принадлежность нашей классной меблировки составляют маленькие умывальники, настолько низенькие, что ими могут пользоваться даже трехлетние дети. Где можно, поставлены шкафчики для хранения «своего» кусочка мыла, щеточки для ногтей, зубов и т.д.

В каждом из наших классов имеется ряд длинных низеньких шкафов, специально для помещения учебных пособий (дидактических материалов). Двери этих шкафчиков открываются без труда, и попечение о материалах вверено самим детям. На шкафчики мы ставим цветы в горшках, вазы с рыбами, клетки с птичками или игрушки, которыми детям предоставляется играть невозбранно. Немало пространства у нас занято черными досками, подвешенными так, что до них достает и самый маленький ребенок. При каждой доске – ящичек, в котором хранятся мел и белый холст, заменяющий нам обыкновенные вытиралки.

На стенах развешены картины, подобранные с большой осмотрительностью и изображающие незамысловатые сцены, обычно интересующие детей. В наших «Домах ребенка» в Риме мы повесили копию картины Рафаэля «Мадонна в кресле», и эту картину мы избрали эмблемой «Дома ребенка». В самом деле, «Дома ребенка» знаменуют не только социальный прогресс, но и прогресс человечности: они тесно связаны с высокой идеей материнства, с прогрессом женщины, с охраною ее потомства. С этой высокой точки зрения Рафаэль не только изобразил нам Мадонну божественной матерью, держащей в своих объятиях Младенца, более великого, чем она, – он рядом с этим символом материнства поместил фигуру св. Иоанна, символ человечества. На картине Рафаэля человечество воздает честь материнству, этому возвышенному фактору конечной победы гуманности. Независимо от этого прекрасного символизма картина имеет большую ценность как одно из величайших произведений величайшего художника Италии. И если суждено наступить времени, когда «Дома ребенка» распространятся по всему миру, то нам хотелось бы, чтобы эта картина Рафаэля нашла себе место в каждой такой школе и этим красноречиво говорила о стране, в которой они зародились.

Такова наша обстановка.

Огромный недостаток старых игрушек состоял именно в том, что они, начиная с кукольного комода с ящиками и кончая военными крепостями, представляли собою повторение в миниатюре наших сложных предметов, соответствующих нашим понятиям. А меж тем дети испытывают

особое удовольствие, когда им попадаются вещи более простые и сделанные иначе, чем наши: это нам доказывают сами дети, предпочитая дорогим игрушкам какую-нибудь безделку, которую смастерили они сами.

Прикрепите занавесочку вместо дверей или простые дощечки, прислоненные к какой-нибудь переносной подставочке; возьмите вместо ящиков комода какие-нибудь кусочки дерева или кубики, из которых легко собрать и разобрать мебель, – и вы увидите, в какой истинный восторг придет все общество малышей. Все это, помимо того, что школа таким образом из пытки становится радостью, имеет еще то преимущество, что такое оборудование класса требует ничтожных затрат, стоит несравненно дешевле обычной классной обстановки из скамей лучшего образца из тяжелого дерева и железа, шкафов огромных размеров, подавляющих кафедр и всяких других предметов, которые производятся во множестве одинаковых копий, чтобы заглушить энергию наших детей.

Обставив школу всей этой изящной маленькой мебелью, мы направляем деятельность ребенка к тому, чтобы он пользовался сам всеми этими предметами, ставил бы их на место после того, как привел их в беспорядок, строил их снова после того, как их разрушил; чистил бы их, мыл, сметал пыль, натирал: так создается особая работа, которая, как показал опыт, необычайно подходит маленьким детям. Они на самом деле чистят и на самом деле приводят в порядок. И делают это с огромным удовольствием, приобретая вместе с тем большую ловкость, которая кажется почти чудом и которая является для нас настоящим откровением, ибо мы раньше никогда не давали детям случая каким-нибудь разумным способом проявлять свои способности.

В самом деле, если дети пробовали заняться окружающими их предметами, не игрушками, – их тотчас же останавливали: «Не шали, не трогай!» – и этот припев повторялся, с большим или меньшим жаром, всякий раз, когда детские ручки приближались к предметам нашего обихода. Только у некоторых бедных детей была привилегия подражать (конечно, украдкой) матери в приготовлении обеда или стирке белья.

Вот почему в «Домах ребенка», где в распоряжении детей столько маленьких и простых предметов, позволяющих им работать серьезно (даже накрывать стол, подавать обед, мыть тарелки и стаканы), дети находят уголок счастливой жизни; здесь благодаря любви к предметам для них почти священным, которые дома были для них под запретом, они совершенствуются, научаются двигаться, не натываясь на вещи, переносить их, не разбивая, есть, не пачкаясь, мыть руки, не обливая платья. Самые же предметы, за безопасность которых так тревожатся дома, остаются целыми, несмотря на их хрупкость и несмотря на то, что они составляют часть обстановки существ, которые слывут за разрушителей.

Радость, которую дети испытывают в наших школах, и эта простая мысль направлять их силы не на работы, в которых уничтожалось столько материала и столько детской энергии, послужили одною из первых причин огромного распространения во всем мире нашего метода.

Я знаю, какое возражение первым делом сделают мне люди, привыкшие к старым приемам дисциплины: в этих школах дети при всяком движении будут опрокидывать столы и стулья, производить шум и беспорядок. Но это – предрассудок, издавна укоренившийся в умах тех, кто занимается с маленькими детьми, и он в действительности не имеет под собой никаких оснований.

На протяжении ряда столетий свивальники считались необходимостью для новорожденного младенца, а ходульки – для ребенка, начинающего ходить. В школе до сих пор признается необходимым ставить тяжелые парты и прикреплять стулья к полу. Все эти явления укоренились вследствие ложного предположения, будто ребенок должен расти в неподвижности, вследствие старинного предрассудка, будто только специальное положение тела дает возможность сделать то или иное воспитательное движение, вроде того, как мы считаем необходимым принимать особую позу, собираясь молиться.

Все наши столики и различного вида стульча очень легки и портативны, и мы предоставляем ребенку выбирать то положение, которое ему кажется самым удобным. Он может располагаться, как ему удобно и как угодно сидеть на своем месте. И эта свобода не только внешняя обстановка, но и средство воспитания. Если ребенок неловким движением опрокинет стул, который с шумом рухнет на пол, он получит наглядное доказательство своей неловкости; это же движение, случись оно среди неподвижных скамеек, прошло бы мимо его внимания. Таким образом, у ребенка имеется средство поправлять себя, и, делая это, он получает наилучшее свидетельство умения, приобретенного им: столики и стульча стоят неподвижно, без шума, на своих местах. Нетрудно

видеть, что ребенок научился управлять своими движениями.

В прежнем методе доказательство того, что ребенок усвоил дисциплину, усматривается в совершенно обратном факте, т. е. в неподвижности и безмолвии самого ребенка – в той неподвижности и тишине, которые препятствуют ребенку двигаться с грацией и уверенностью и делают его настолько неловким, что, когда он попадает в обстановку, где скамьи и стулья не привинчены к полу, он не в состоянии двигаться иначе, как опрокидывая легкую мебель. В «Домах ребенка» он не только привыкает двигаться грациозно и осторожно, но и начинает понимать смысл такого поведения. Умение двигаться, приобретенное им здесь, будет ему полезно всю жизнь. Еще ребенком он научается вести себя, как следует, пользуясь в то же время своей полной свободой.

Директриса «Дома ребенка» в Милане соорудила под одним из окон длинную узкую полку, на которую ставила столики с металлическими геометрическими фигурами, применяемыми на первых уроках рисования. Но полка была слишком узка, и часто случалось, что дети, выбирая фигуру, роняли один из столиков на пол, с большим шумом опрокидывая лежащие на нем металлические фигуры. Директриса собиралась переделать полку, но столяр все не приходил, а тем временем дети научились осторожно обращаться с материалами, и столики, хоть и стояли на узкой и покато́й полке, перестали падать на пол.

Осторожно направляя свои движения, дети победили дефект этой мебели. Простота или несовершенство предметов способствует, таким образом, развитию у ребенка активности и ловкости.

Однако наш метод и наше преобразование школы не ограничились одним только созданием новой материальной среды и организацией занятий, соответствующих потребностям ребенка. Аналогичным образом мы организовали и обучение, т.е. умственное развитие ребенка. Ребенок не только двигается непрерывно, но и научается непрерывно. Самое большое наше открытие состояло именно в открытии этой потребности ребенка в практической и психической деятельности, не меньшей, чем потребность его в движении. Его обучение не может направляться, однако, шаг за шагом взрослым человеком, ибо не взрослый, а сама природа определяет в нем различные способности, соответственно возрасту.

Поэтому, согласно нашему методу, не учительница указывает ребенку, что именно он должен делать, но сам ребенок выбирает материал своей активности и делает с ним то, что «ему велит его внутренний творческий дух». Учительница научается новому искусству: вместо того чтобы навязывать и вдалбливать сведения в детские головки, она служит ребенку и направляет его в окружающей его среде к тем предметам, которые соответствуют внутренним потребностям ребенка, свойственным его возрасту.

И так как не может быть умственного развития без упражнения, ни упражнения без внешнего материала, на котором можно упражняться, то необходимо среду, окружающую ребенка, обставить средствами развития (заранее определенными и проверенными научными опытами) – и предоставить ребенку свободу самому развиваться при их помощи. Тогда каждый ребенок сам произведет свой выбор и проделает с учебным материалом как раз те упражнения, которых шаг за шагом требует его умственное развитие.

Выбор подсказывается инстинктом, который природа дает каждому в поведении его психического роста; руководимая инстинктом деятельность развивается с большой энергией и с максимальным энтузиазмом, благодаря чему дети без всякого утомления исполняют такие работы, которых никакой учительнице и не снилось от них требовать.

Метод этот настолько упрощает и подвигает вперед школьную работу, что кажется почти баснословным. Требуется только одно: предоставить ребенка себе самому, не препятствовать ему в его выборе и в его самостоятельной работе. И несмотря на это отсутствие влияния взрослых, которое доселе считалось совершенно необходимым, ребенок и в области усвоения культуры взрослых делает огромные шаги.

Ребенок, это удивительное существо, дал нам еще другое открытие: а именно, что самый подходящий возраст для обучения чтению и письму – время между четырьмя и пятью годами. Таким образом, наши дети не только развивают и совершенствуют свои чувства, но и оказываются настолько развитыми, что могут посещать второй класс начальной школы в то время как другие дети едва-едва в состоянии поступить в первый.

Этим прогрессом, этим шагом вперед мы обязаны тому факту, что наш метод разрешил, с

минимальной затратой средств и энергии, великую проблему индивидуального воспитания, проблему, которую еще недавно ученый мир старался разрешить, не приходя, однако, к практическим результатам.

В самом деле, несмотря на то что все университеты мира внесли свою дань в область науки воспитания, состояние школы осталось почти неизменившимся. Единственное новшество состояло в уменьшении числа учеников каждого класса, ибо учительница, обязанная отныне изучать каждого ученика отдельно и направлять его сообразно тому, что она считала его склонностями, могла справиться только с очень ограниченным числом учеников. Метод же остался старый, все тот же пассивный метод, облеченный лишь в новые одежды. Правда, он требовал учительниц-специалисток, и работа их становилась более тщательной и более утомительной: нужно было пользоваться, без сомнения, обильными и разнообразными пособиями; но этот метод все так же навязывал детям свои идеи и требовал того же подчинения детей руководству и воле взрослых, т.е. средства этого метода остались неизменными. Результатом этого, естественно, было то, что учителя оказались еще дальше, чем прежде, от знания индивидуальности, которая, сокрытая от себя самой, под влиянием давления извне старается спрятаться, как мимоза, свертывая листочки при постороннем прикосновении. Взрослые не думали, что нельзя «привести» человеческое существо к исполнению его естественного назначения; они не задумывались над тем, что единственное, что возможно, это лишь дать детям средства развития, поставить их в соответствующую их природе среду и что потом, если хочешь, чтобы личность их и характер обнаруживались и развивались, нужно только предоставить их самим себе, дать им свободу и возможность самим дойти туда, куда их ведет природа.

Все это дети могут иметь при нашем методе, и для этого не нужно ни уменьшать их число в классах, ни употреблять и изводить огромное количество пособий, ни прибегать к персоналу, подготовленному высоко научно.

У нас каждый ребенок занят иными упражнениями и потому получает индивидуальное воспитание, хотя и составляет часть класса, в котором учатся сорок и более детей; у нас одного комплекта пособий достаточно для всего класса; наконец, у нас учительница не нуждается в иной научной подготовке, как только уметь оставаться в стороне, уметь применять искусство не мешать росту ребенка в его многообразной деятельности.

Все это так логично и просто. И теперь, когда мы ее проверили на деле, наша мысль, без сомнения, всякому покажется простой, как Колумбово яйцо.

Педагогический метод наблюдения имеет в своей основе свободу ребенка, а свобода есть деятельность.

СВОБОДА И ДИСЦИПЛИНА

Дисциплина в свободе – вот великий принцип, который нелегко понять стороннику традиционных школьных методов. Как добиться дисциплины в классе свободных детей? Разумеется, в нашей системе понятие дисциплины весьма отличается от ходячего понятия ее. Раз дисциплина основана на свободе, то и самая дисциплина обязательно должна быть деятельной, активной. Обычно мы считаем индивида дисциплинированным только с той поры, как он станет молчаливым, как немой, и неподвижным, как паралитик. Но это – личность уничтоженная, а не дисциплинированная.

Мы называем человека дисциплинированным, когда он владеет собою и умеет сообразовать свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу. Это понятие активной дисциплины нелегко осознать и усвоить, но оно включает в себе великий воспитательный принцип, весьма отличный от безусловного и не терпящего возражений требования неподвижности.

Учительнице, намеренной вести ребенка в условиях такой дисциплины, необходимо овладеть специальной техникой, если она желает облегчить ему этот путь на всю его жизнь, желает сделать его полным господином над собою. Так как у нас ребенок учится двигаться, а не сидеть неподвижно, то он готовится не к школе, а к жизни; благодаря привычке и упражнению он научается легко и точно выполнять простые акты социальной жизни. Дисциплина, к которой мы приучаем ребенка, по своему характеру не ограничивается школьной средой, но простирается на социальную среду.

Свободе ребенка должна полагаться граница в коллективном интересе, а форма ее – то, что

мы называем воспитанностью. Следовательно, мы должны подавлять в ребенке все, что оскорбляет или неприятно действует на других или что носит характер грубого или невежливого поступка. Но все остальное — каждое проявление, имеющее полезную цель, — каково бы оно ни было и в какой бы форме ни выразилось, не только должно быть дозволяемо, но и должно стать объектом наблюдения для воспитательницы. Это — весьма существенный вопрос: в своей научной подготовке учительница должна черпать не только умение, но и охоту наблюдать явления природы. По нашей системе, она должна оказывать скорее пассивное, чем активное влияние, и эта пассивность ее должна слагаться из напряженной любознательности и безусловного уважения к явлениям, которые она желает наблюдать. Учительница должна понимать и чувствовать свое положение наблюдателя; активность же должна лежать в наблюдаемом явлении.

Вот какими началами должны руководствоваться школы для маленьких детей, обнаруживающих первые психические проявления своей жизни. Мы не можем и предвидеть всех последствий заглушения непосредственной, самопроизвольной деятельности ребенка в ту пору, когда он только начинает проявлять активность: может быть, мы заглушаем самую жизнь. Человечность в этом нежном возрасте сказывается во всем своем духовном блеске, подобно тому как солнце проявляет свое существо на рассвете, а цветок — в первом разворачивании своих лепестков. Эти первые проявления личности мы должны уважать религиозно, благоговейно. Целесообразным окажется только такой воспитательный метод, который будет содействовать полному проявлению жизни. А для этого необходимо стараться не задерживать самопроизвольных движений и не навязывать произвольных задач. Разумеется, мы здесь не имеем в виду бесполезных или вредных поступков, которые надлежит уничтожать, подавлять.

Усвоение этого метода учителями, не подготовленными к научным наблюдениям, достигается лишь путем усердных теоретических и практических занятий; особенно же это необходимо для тех, кто привык к старым, деспотическим приемам обыкновенной школы. Мой опыт подготовки учительниц к работе в моих школах открыл мне, как далеки прежние методы от новых. Даже интеллигентная учительница, усвоившая основной принцип, с большим трудом проводит его на деле. Она не может проникнуться сознанием, что ее новая роль лишь с виду пассивна, подобно работе астронома, который неподвижно сидит у телескопа, в то время как в пространстве вращаются миры. Идею, что жизнь идет сама собою и, чтобы изучать ее, разгадывать ее тайны или направлять ее деятельность, необходимо ее наблюдать и понимать, не вмешиваясь, — эту идею, говорю я, очень трудно усвоить и провести на практике.

Учительницу слишком долго учили быть единственно активным, свободно действующим лицом в школе; слишком долго ее задача заключалась в том, чтобы подавлять всякую активность в детях. Когда в первые дни работы в «Доме ребенка» ей не удается добиться порядка и тишины, она растерянно оглядывается кругом, словно просит публику извинить ее и засвидетельствовать ее невиновность. Тщетно твердим мы ей, что беспорядок в первые минуты неизбежен. И наконец, когда мы принуждаем ее ничего не делать, а только наблюдать, она спрашивает, не лучше ли ей уйти, ибо какая же она теперь учительница!

Поняв наконец, что ее обязанность — различать, какие поступки надлежит останавливать, а какие — только наблюдать, учительница старой школы ощущает огромную пустоту в своей душе и начинает мучиться сомнениями, по силам ли ей новое дело. И в самом деле, неподготовленная учительница долго еще чувствует себя сбитой с толку, ошеломленной; и чем шире научная подготовка учительницы и ее осведомленность в экспериментальной психологии, тем скорее открывается ей чудо разворачивающейся жизни и пробуждается интерес к ней.

Нотари в своем романе «Мой дядюшка-миллионер» (сатира на современные нравы), со свойственной ему живостью, набросал яркую картину старинных приемов дисциплины. Дядюшка, еще ребенком, провинился в таком множестве бесчинных поступков, что переполошил весь город, и родные в отчаянии заключили его в школу. Здесь Фуфу, как его называли, впервые испытывает желание быть добрым, и он переживает глубокое волнение, когда узнает, что его хорошенькая соседка, малютка Фуфетта, голодна и не имеет завтрака.

Он посмотрел кругом, посмотрел на Фуфетту, взял свою корзиночку с завтраком и, не говоря ни слова, поставил ее к ней на колени.

Затем он убежал от нее прочь и, сам не зная почему пригорюнился и залился слезами.

Дядюшка не мог бы объяснить себе причины неожиданной вспышки.

Он впервые видел два добрых глаза, полных печальных слез, впервые чувствовал волнение, и в то же время великий стыд овладел им, стыд за то, что он может утолить свой голод на глазах того, кому нечего есть.

Не зная, как выразить ей волнение своего сердца, что сказать ей, чтобы она примяла жертву, его корзиночку, и каким предлогом объяснить эту жертву, он отдался во власть этого первого глубокого движения своей маленькой души.

Фуфетта в полном замешательстве быстро побежала к нему. Ласково-ласково она отвела руку, которой он закрывал свое лицо. «Не плачь, Фуфу» тихо, умоляюще говорила она. Можно было подумать, что она обращается к своей любимой кукле, столько одушевлен имя, столько материнской ласки было в ее лице, склоненном над угрюмой фигуркой.

Потом девочка поцеловала его, и дядя мой, сдавившись чувствам, переполнившим его сердце, обвил руками ее шею и молча, сквозь слезы, поцеловал ее.

Наконец, глубоко вздохнув, он вытер с лица и глаз; мокрые следы своего волнения и вновь улыбнулся... Резкий голос раздался с другого конца двора: «Эй, вы там, двое! Живей идите в комнаты!» Это была надзирательница. Она задушила первое движение горячего сердца с тою же слепой жестокостью, с какой действовала бы, разнимая двух дерущихся детей. Пора было вернуться в школу – и дети должны были вернуться.

Так поступали и мои учительницы в первые дни моей практической работы в «Домах ребенка». Они почти машинально удерживали детей в неподвижности, не наблюдая и не различая характера проявлений, которые они останавливали. Так, например, одна маленькая девочка, собрав в кружок подруг и став в середину, о чем-то заговорила, сильно жестикулируя. Учительница тотчас же побежала к ней, придержала ее руки и приказала ей замолчать. Но я, наблюдая ребенка, видела, что девочка играет «в учительницы» или «в мамы» с другими детьми, которых она учила говорить молитву, креститься и т.п.: в ней уже проснулся руководитель. Другой ребенок, то и дело производивший беспорядочные и бесцельные движения и считавшийся ненормальным, в один прекрасный день, с выражением глубокой озабоченности, начал переставлять столы. Его тотчас же остановили, так как он производил слишком много шума. А между тем в ребенке это было одно из первых проявлений движений координированных и направленных к полезной цели, и, следовательно, этот его поступок надо было уважать. С этой поры ребенок стал спокойнее и бывал доволен, как прочие, когда ему давали мелкие предметы, которые он мог переставлять и раскладывать на своем столике.

Часто случалось, что, когда директриса укладывала в коробки материалы, которыми она пользовалась, к ней приближался ребенок и подбирал предметы с явным намерением подражать учительнице. Первым движением ее было отогнать ребенка: «Оставь, ступай на место». Однако в этом акте ребенок проявлял желание оказать услугу, и, значит, пора было дать ему урок порядка.

Однажды дети, смеясь и болтая, собрались вокруг миски с водою, в которой плавало несколько игрушек. В нашей школе был мальчик всего двух с половиною лет. Его оставили вне круга, в одиночестве, и легко было видеть, что он сгорает от любопытства. Я издали наблюдала за ним с большим вниманием; сперва он придвинулся к детям и пытался протиснуться в их среду, но на это у него не хватило сил, и он стал озираться во все стороны. Выражение его лица было необычайно интересно. Я жалею, что у меня не было в ту минуту фотографического аппарата. Взгляд его упал на стульчик, и он, видно, решил придвинуть его к группе детей и затем вскарабкаться на него. С сияющим личиком он начал пробираться к стулу, но в эту минуту учительница грубо (она бы, вероятно, сказала – нежно) схватила его на руки и, подняв над головами других детей, показала ему миску с водою, воскликнув: «Сюда, крошка, смотри и ты!»

Без сомнения, ребенок, увидав плававшие игрушки, не испытал той радости, какую должен был испытать, преодолев препятствие собственными силами. Желанное зрелище не могло принести ему пользы, между тем как осмысленная попытка развила бы его душевные силы. В этом случае учительница помешала ребенку воспитать себя, не дав ему взамен иного блага. Малютка уже начал чувствовать себя победителем и вдруг ощутил себя бессильным в объятиях двух сковавших его рук. Столь заинтересовавшее меня выражение радости, тревоги и надежды растаяли на его личике и сменились тупым выражением ребенка, знающего, что за него будут действовать другие. Устав от моих замечаний, учительницы давали детям полную свободу. Дети лезли с ногами на столики, ковыряли пальцами в носу, и к исправлению их не делалось никаких шагов. Другие толкали товарищей, и на лицах этих детей я читала выражение злобы; учительница

же на все это не обращала ни малейшего внимания. Тогда я вмешивалась и показывала, с какой безусловной строгостью надо останавливать и подавлять все, чего нельзя делать, чтобы ребенок сумел ясно отличать добро от зла.

Вот отправная точка дисциплины, и основы ее должны закладываться именно таким путем. Эти первые дни всего труднее даются учительнице. Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины, – это различие между добром и злом. Задача воспитателя – следить, чтобы ребенок не смешивал добро с неподвижностью и зло с активностью, чем нередко грешила старая дисциплина. Это потому, что наша цель – дисциплинировать для деятельности, для труда, для добра, а не для неподвижности, для пассивности, для послушания.

Комната, в которой дети движутся целесообразно, осмысленно и добровольно, не совершая грубых или резких актов, представляется мне высоко дисциплинированным классом.

Рассаживать детей рядами, как в обыкновенных школах, отводить каждому ребенку особое место и ждать, чтобы они сидели совершенно смирно, соблюдая порядок в классе, как в собрании, – всего этого можно добиться позже, в начальной стадии коллективного воспитания. И в жизни нам порой приходится сидеть тихо и смирно, например на концерте или на лекции. А ведь и нам, взрослым, это стоит немалых усилий.

Если, выработав индивидуальную дисциплину, мы сумеем рассадить детей на их местах по порядку и дать им понять, что так на них приятнее смотреть, что сидеть в порядке – хорошо, что спокойное и правильное расположение их придает уютный и нарядный вид классу, то в этом случае их смирное и безмолвное сидение на своих местах будет результатом своего рода урока, но не приказания. Очень важно внушить им эту мысль, не слишком сосредоточивая на ней их внимание, важно дать им усвоить принцип коллективного порядка.

И когда, поняв эту мысль, они встают, говорят, переходят с места на место, то делают это уже не по недомыслию или незнанию, но потому, что желают встать, говорить и т.д., т.е. они выходят из состояния порядка и покоя, вполне осознанного, с целью проявить ту или иную добровольную деятельность; зная, что есть поступки запрещенные, они получают новый импульс к запоминанию и различению добра и зла.

Движения детей при выходе из состояния порядка с течением времени становятся все более координированными и совершенными; они приучаются обдумывать свои акты. После того как дети усвоят идею порядка, наблюдение того, как они переходят от первых беспорядочных движений к движениям стройным и самопроизвольным, – вот что должно быть настольной книгой учительницы. Эта книга должна вдохновлять все ее действия; это единственная книга, которую она должна читать и перечитывать, если желает стать настоящей воспитательницей. Ребенок в такого рода упражнениях в известном смысле производит выбор своих наклонностей, вначале осложненных бессознательностью и беспорядком его движений.

Замечательно, с какой отчетливостью обнаруживаются при этом индивидуальные различия; ребенок сознательно и свободно раскрывается перед нами.

Есть малютки, сидящие на своих местах спокойно, апатично или сонливо; другие встают с места, ссорятся, дерутся или опрокидывают разные деревяшки и игрушки; третьи занимаются выполнением определенных и решительных замыслов – передвигают стул в угол и усаживаются на него или отодвигают незанятый столик и раскладывают на нем игру, в которую намерены играть.

Наша идея свободы ребенка не то простое понятие свободы, которое мы черпаем из наблюдений над растениями, насекомыми и т.п. Ребенок в силу характерной для него беспомощности, с которой он рождается, в силу его свойств, как социальной особи, стеснен оковами, ограничивающими его активность.

Метод воспитания, имеющий в основе свободу, должен облегчать ребенку борьбу с этими многообразными препятствиями. Другими словами, воспитание должно приходить к нему на помощь разумным ослаблением социальных уз, ограничивающих его активность. И по мере того как ребенок подрастает в подобной атмосфере, его непосредственные проявления становятся более отчетливыми и с очевидностью истины раскрывают его натуру. По всем этим причинам первые шаги педагогического вмешательства должны клониться к развитию в ребенке самостоятельности.

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ

Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы ребенка должны быть направляемы так, чтобы в этой активности вырабатывалась его самостоятельность. Маленькие дети начинают требовать самостоятельности уже с момента своего отнятия от груди.

Что такое отнятый от груди ребенок? В сущности это дитя, ставшее независимым от груди своей матери. Вместо этого единственного источника питания ребенок теперь находит различные виды пищи; для него источники существования умножаются, и он до некоторой степени может выбирать свою пищу, в то время как прежде он был безусловно ограничен одной формой питания.

Однако он все еще зависим, так как он не умеет ходить, не умеет самостоятельно умываться и одеваться, не умеет просить о чем-либо языком ясным и удобопонятным. В этом периоде он еще в значительной мере является рабом всякого встречного. Но в возрасте трех лет ребенок уже должен иметь возможность проявлять значительную самостоятельность и свободу.

Если мы еще не вполне усвоили высокой идеи самостоятельности, то только потому, что сами еще живем в рабских социальных формах. В стадии цивилизации, которая терпит прислугу, понятие такой формы жизни, как самостоятельность, не может пустить корней или получить свободное развитие. Так в эпоху рабства было искажено и затемнено понятие свободы.

Наши слуги не зависят от нас, скорей, мы зависим от них.

Строить социальное здание на столь глубоком с гуманной точки зрения грехе нельзя, не испытав на себе общих его последствий в форме нравственной приниженности. Часто мы считаем себя самостоятельными только потому, что нами никто не командует, а мы командуем другими; но барин, которому необходимо звать на помощь слугу, в сущности не самостоятелен, ибо он ниже своего слуги. Паралитик, не могущий снять сапог по причинам патологическим, и принц, не смеющий снять их по причинам социальным, фактически находятся в одинаковом положении.

Нация, мирящаяся с идеей рабства и полагающая, что пользование услугами ближнего есть преимущество, живет инстинктом угодливости; и в самом деле, мы слишком легко относимся к раболепным услугам, называя их красивыми именами, как вежливость, деликатность, доброта.

А в действительности тот, кому служат, ограничен в своей самостоятельности. Эта мысль должна в будущем стать фундаментом достоинства человека: «Я не желаю услуг, потому что я не бессилён». Вот какую мысль люди должны усвоить, если хотят стать истинно свободными.

Всякая педагогическая мера, мало-мальски пригодная для воспитания маленьких детей, должна облегчать детям вступление на этот путь самостоятельности. Мы должны учить их ходить без посторонней помощи, бегать, подниматься и спускаться по лестницам, поднимать оброненные предметы, самостоятельно одеваться и раздеваться, купаться, произносить слова отчетливо и точно выражать свои желания. Мы должны развивать в детях умение достигать своих индивидуальных целей и желаний. Все это – этапы воспитания в духе независимости. Обыкновенно мы прислуживаем детям, и это не только акт угодливости по отношению к ним, но и прямой вред, так как этим можно заглушить их полезную, самостоятельную деятельность. Мы склонны видеть в детях нечто вроде кукол, мы их моем и кормим совершенно так же, как если бы это были куклы. Ни на минуту мы не задумываемся над тем, что если ребенок чего-нибудь не делает, то он, очевидно, не знает, как это делать. А ведь он многое должен уметь делать: ведь природа снабдила его физическими средствами для выполнения разнообразных действий и умственными способностями для изучения того, как их выполнять. Наш долг по отношению к ребенку при всяком случае заключается в том, чтобы помогать ему овладеть полезными действиями, каких природа требует от него. Мать, кормящая своего ребенка и не делающая никаких шагов, чтобы научить его самостоятельно держать ложку и отыскивать ею рот, мать, которая даже не ест сама на глазах ребенка, чтобы он видел, как она это делает, такая мать поступает неправильно. Она оскорбляет основы человеческого достоинства в своем сыне, она с ним обращается как с куклой, а между тем это – человек, вверенный природою ее попечениям.

Всякому известно, что обучение ребенка искусству самостоятельно есть, умываться и одеваться – работа гораздо более скучная и трудная, требующая неизмеримо большего терпения, чем кормление, умывание и одевание ребенка. Но первый род работы – труд воспитателя, а второй род работы – легкий и невысокого качества труд прислуги. Эта работа легче для матери, но крайне вредна для ребенка, так как закрывает путь и ставит препятствия развитию его жизнедеятельности.

Конечные результаты такого отношения матери могут быть чрезвычайно серьезны. Знатный барин, у которого слишком много слуг, не только впадает во все большую зависимость от них, но делается в конце концов их истинным рабом; его мышцы слабеют от бездеятельности и в конце концов утрачивают свою природную способность к работе. Ум человека, не трудящегося над удовлетворением своих нужд, но требующего их удовлетворения от других, становится тяжелым и неповоротливым. Если такой человек когда-нибудь прозреет и, сознав свое жалкое состояние, пожелает вернуть свою самостоятельность, он убедится, что у него не осталось для этого сил. Вот о каких опасностях должны думать родители из привилегированных классов, если желают, чтобы их дети самостоятельно и по праву пользовались особыми преимуществами, принадлежащими им. Излишняя помощь есть несомненное препятствие развитию природных сил.

Восточные женщины носят шаровары, а европейские – юбки; но первые еще в большей степени, чем последние, изучают как важный элемент воспитания искусство не двигаться. Такое отношение к женщине приводит к тому, что мужчина работает не только за себя, но и за женщину; женщина же истощает свои природные силы и жизнедеятельность, изнывая в рабстве. Мало того, что ее содержат и ей прислуживают – она унижена, умалена в той индивидуальности, которая принадлежит ей по праву ее рождения в образе человеческого. Как отдельный член общества она – ноль. Она лишена всех сил и ресурсов, обеспечивающих сохранение жизни.

Приведу такой пример: по проселочной дороге едет коляска, в которой сидят отец, мать и ребенок. Вооруженный бандит останавливает коляску известной фразой: «Кошелек или жизнь». При этом трое находящихся в коляске ведут себя весьма различным образом. Мужчина, меткий стрелок, вооруженный револьвером, быстро выхватывает его и стреляет в грабителя. Мальчик, вооруженный только свободой и легкостью своих ног, вскрикивает и обращается в бегство. Женщина, ничем не вооруженная ни от искусства, ни от природы (ибо ноги, непривыкшие бегать, путаются в юбках), испускает вопль ужаса и падает без чувств.

Эти три различных способа реагирования находятся в теснейшей связи со степенью свободы и самостоятельности каждого из трех индивидов. Упавшая в обморок, это – женщина, пальто которой носят услужливые кавалеры, бросающиеся поднимать оброненный ею предмет и всячески старающиеся избавить ее от малейшего усилия.

Пагуба раболепства и зависимости не только в бесполезном «прожигании жизни», культивирующем беспомощность, но и в развитии индивидуальных черт, слишком ясно свидетельствующих о вырождении, об извращении нормальной человеческой природы. Я имею в виду властность, деспотизм, примеры которого нам слишком хорошо известны. Деспотизм развивается рука об руку с беспомощностью. Он – внешний признак душевного состояния того, кто существует трудом других людей. Слишком часто хозяин является тираном своего слуги. Деспотизм – дух надсмотрщика, поставленного над рабом.

Представим себе умного и искусного работника, не только способного сделать много превосходной работы, но и полезного советчика мастерской, умеющего руководить и направлять общую деятельность среды, в которой он работает. Человек, господствующий над своей средой, будет улыбаться в такой момент, когда другие предаются гневу, и обнаружит то огромное самообладание, которое является следствием сознания своего превосходства. Но нас ничуть не удивит, если мы узнаем, что у себя дома этот искусный рабочий бранит свою жену за то, что суп невкусен или не подан в назначенный час. Дома он перестал быть искусным работником; здесь искусный работник – его жена, готовящая ему обед. Он благодушный, невозмутимый человек там, где он силен своей работой, и деспот там, где ему служат. Быть может, если бы он умел стряпать суп, он был бы милейшим человеком!

Человек, собственными силами выполняющий все работы, необходимые для удобств и потребностей жизни, побеждает себя, тем самым умножая свои способности и совершенствуясь как личность.

Из юного поколения мы должны создать сильных людей, а сильными людьми мы называем людей самостоятельных и свободных.

УПРАЗДНЕНИЕ НАГРАД И НАКАЗАНИЙ

Если мы примем к руководству вышеизложенные принципы, то упразднение наград и наказаний будет естественным выводом из этих принципов. Человек, дисциплинированный свободой, начинает жаждать истинной и единственной награды, никогда его не унижающей и не

приносящей разочарования, – расцвета его духовных сил и свободы его внутреннего «я», его души, где возникают все его активные способности.

Мне часто приходилось изумляться, до какой степени справедлива эта истина. В первый месяц нашей работы в «Доме ребенка» учительницы еще не умели проводить в жизнь педагогические принципы свободы и дисциплины. Особенно одна из них в мое отсутствие старалась исправлять мои идеи введением некоторых приемов, с которыми она свыкла. Явившись однажды неожиданно в класс, я увидела на одном из самых умных наших питомцев большой греческий крестик из серебра на красивой белой ленточке, а другой ребенок сидел в креслице, демонстративно выдвинутом на середину комнаты. Первый ребенок был награжден, второй – наказан. Учительница, по крайней мере в моем присутствии, не вмешивалась в дело, и положение оставалось таким, каким я застала его. Я промолчала и спокойно стала наблюдать происходящее. Ребенок с крестиком ходил взад и вперед,нося предметы, которыми он занимался, от своего столика к столу учительницы, а на их место кладя другие. Он весь ушел в свои занятия и, видимо, был счастлив. По комнате он ходил мимо кресла ребенка, подвергнутого наказанию. Серебряный крестик сорвался с его шеи и упал на пол. Ребенок, сидевший в кресле, поднял его, покачал на ленточке, осмотрел его со всех сторон и затем сказал товарищу: «Смотри, что ты потерял!» Тот обернулся и с видом полнейшего равнодушия поглядел на безделушку; выражение его лица говорило: «Не мешай мне». И он действительно промолвил: «Мне все равно». – «Вправду все равно? – переспросил наказанный ребенок. – Тогда я возьму его себе». А тот ответил «бери» таким тоном, который ясно говорил: мол, оставь меня в покое. Ребенок, сидевший в кресле, приспособил ленточку так, чтобы крест пришелся спереди на его розовом переднике и чтобы можно было свободно любоваться его блеском и красивой формой; потом он удобно расселся в своем креслице и с видимым удовольствием любовался своей безделушкой. Так это мы и оставили, и поступили правильно. Побрякушка-крестик мог удовлетворить ребенка, который был наказан, но не живого ребенка, все удовольствие которого – в деятельности, в работе.

Раз я привела с собою в другой «Дом ребенка» знакомую даму. Она не могла нахвалиться детьми и, раскрыв принесенную с собою шкатулку, показала им несколько блестящих медных медалей на ярко-красных ленточках. «Учительница, – добавила она, – повесит эти медали на грудь тем детям, которые будут послушными». Не будучи обязанной воспитывать эту посетительницу в духе моих методов, я промолчала, а учительница взяла шкатулку. В эту минуту очень умный мальчуган, лет четырех, спокойно сидевший за одним из столиков, наморщил лобик с протестующим видом и несколько раз выкрикнул: «Не мальчикам! Не надо мальчикам!»

Какое откровение! Этот мальчик уже знал, что он в числе лучших и способнейших в своем классе, хотя никто ему этого не говорил, и не пожелал оскорбительной награды. Не зная, как оградить свое достоинство, он привлек на помощь превосходство мужского пола.

Что касается наказаний, то мы не раз обнаруживали детей, которые беспокоили других, не обращая ни малейшего внимания на наши увещания. Таких детей мы немедленно подвергали медицинскому исследованию. Если ребенок оказывался нормальным, мы ставили один из столиков в углу комнаты и этим путем изолировали ребенка; поместив его в удобное креслице, мы сажали его так, чтобы он видел своих товарищей за работой, и давали ему его любимые игрушки и игры. Эта изоляция почти всегда успокоительно действовала на ребенка; со своего места он мог видеть всех своих товарищей, мог наблюдать, как они делают свое дело, и это был предметный урок, куда более действительный, чем какие угодно слова учительницы. Мало-помалу он убеждался, как выгодно быть членом общества, столь деятельно трудящегося на его глазах, и у него рождалось желание вернуться и работать вместе с другими. Таким путем нам удавалось дисциплинировать всех детей, сначала казавшихся неукротимыми. Изолированного ребенка мы всегда делаем предметом особенных забот, почти как больного. Я сама, входя в комнату, прежде всего шла прямо к такому ребенку и начинала ласкать его точно маленького младенца. Потом уже я обращала внимание на прочих, интересовалась их работой и расспрашивала их о ней, точно взрослых, только маленьких ростом. Не знаю, что совершалось в душе тех детей, которых мы находили необходимым дисциплинировать, но только метаморфоза всегда оказывалась полной и прочной. Они очень гордились тем, что научились работать и вести себя хорошо, и всегда проявляли нежнейшую привязанность к учительнице и ко мне.

БИОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ СВОБОДЫ В ПЕДАГОГИКЕ

С биологической точки зрения свободу при воспитании ребенка в его первые годы надлежит понимать как требование условий, наиболее благоприятствующих развитию всей его личности. Со стороны физиологической, как и духовной, этим предполагается свободное развитие мозга. Воспитатель должен быть проникнут чувством глубокого благоговения к жизни; наблюдая ребенка с гуманным интересом, он должен уважать развитие в нем этой жизни. Детская жизнь не абстракция, это – жизнь отдельных детей. Существует лишь одно реальное биологическое проявление: живущий индивид; и воспитание должно иметь объектом отдельных индивидов, наблюдаемых по одиночке. Под воспитанием следует разуметь активное содействие, оказываемое нормальному выявлению жизни в ребенке. Ребенок есть тело, которое растет, и душа, которая развивается, – у обеих этих форм, физиологической и психической, один и тот же вечный источник – сама жизнь. Мы не должны ни душировать, ни коверкать таинственных сил, заложенных в этих двух формах роста; мы должны дожидаться от них проявлений, которые, мы знаем, последуют одно за другим.

Среда, без сомнения, вторичный фактор в жизненных явлениях; она может содействовать, может препятствовать, но она никогда не может создавать, творить. Современные теории эволюции усматривают внутренний фактор как главную силу в процессе превращения вида и превращения индивида. Начало развития лежит внутри как вида, так и индивида. Ребенок растет не потому, что его кормят, что он дышит, что он находится в благоприятных условиях температуры; он растет потому, что заложенная в нем потенциально жизнь развивается, становится видимой; потому, что плодотворное зерно, из которого вышла жизнь, развивается согласно биологическим предначертаниям наследственности. Взрослый человек питается, дышит, испытывает на себе атмосферные и температурные влияния, но не растет. Юношей ребенок становится не потому, что он смеется, или пляшет, или делает гимнастические упражнения, или хорошо питается, но потому, что он дошел до этого особенного физиологического состояния. Жизнь проявляется, жизнь творит, жизнь дает и в свою очередь держится в известных границах и связана известными законами, которых не преступишь. Неподвижные признаки вида не меняются – они могут только варьироваться. Мы можем воздействовать на вариации, имеющие отношение к среде и границы которых слегка меняются в виде и в индивиде, но мы не можем влиять на мутации. Мутации связаны какими-то таинственными узами с самим источником жизни, и сила их превосходит видоизменяющие элементы среды. Вид, например, не может мутировать или измениться в другой вид путем приспособления, как, с другой стороны, великого гения в человеке нельзя заглушить никакими предрассудками, никакой ложной формой воспитания.

Среда тем сильнее действует на индивидуальную жизнь, чем менее устойчива и крепка эта индивидуальная жизнь. Но среда может действовать в двух противоположных направлениях: она может благоприятствовать жизни или глушить ее. Так, например, многие виды пальм отлично произрастают в тропических поясах, где климатические условия благоприятствуют их развитию, а многие виды животных и растений вымерли в областях, где они не сумели приспособиться к среде.

Жизнь – гордая богиня, она все движется вперед, преодолевая препятствия, которые среда выдвигает на ее победном пути. Вот основная истина: идет ли речь о виде или об индивидах, истинное развитие всегда обеспечено за теми победоносными организмами, в которых крепка и действительна таинственная сила жизни. Очевидно, что для человечества, особенно же для нашего социального строя, именуемого обществом, самым важным вопросом является вопрос об уходе за жизнью – мы сказали бы, о культуре ее.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ²

Первый шаг, который должен сделать будущий Монтессори-учитель, – это подготовить себя. У него должно быть воображение, в то время как учителя в обычных школах наблюдают за реальным поведением учеников, зная то, что они должны следить за ними, и то, чему они должны их учить, а Монтессори-учитель постоянно ищет «отсутствующего» ребенка. В этом – главное отличие. Учитель, начинающий работать в нашей школе, должен верить, что ребенок откроет себя

² М. Монтессори М. Подготовка учителя: Пер. с англ. И. Дичковской // Альманах «МАМА»: Научно-методическое издание Межрегиональной альтернативной Монтессори-ассоциации. – Вып. 1. – М., 1994. – С. 354.

в работе. Он должен освободить себя от всех предвзятостей относительно «уровней» и «типов», на которые распределяют детей. Различные типы детей (с большими или меньшими отклонениями от нормы) не должны его беспокоить. В своем воображении учитель видит единственный нормальный тип, живущий в духовном мире. Учитель должен верить, что ребенок проявит свою настоящую сущность, когда найдет интересующую его работу. За чем же он наблюдает? Когда тот или иной ребенок начнет сосредоточиваться. Для этого учитель должен приложить все свои усилия, и его деятельность будет познавательной и поэтапной, как это и бывает в собственно духовном восхождении. То, что делает учитель, обычно имеет три этапа.

1. ЭТАП

Учитель становится опекуном и хранителем окружающей среды. Он занимается этим вместо того, чтобы страдать из-за неуважения детей. Тогда придут исцеление и притяжение, которые привлекут и поляризуют волю ребенка. В наших деревнях у каждой семьи есть свой дом, и хозяйка делает его как можно более привлекательным для себя и для мужа. Она уделяет дому много внимания; создавая среду, в которой может расцвести нормальная и творческая жизнь. Она пытается превратить свой дом в комфортное и уютное место, полное разнообразных интересов. Главное очарование дома состоит в его чистоте и порядке, все вещи находятся на своих местах.

Учитель в нашей школе делает то же самое. Все предметы должны быть в хорошем состоянии и находиться в порядке. Все должно быть продумано, тогда и ребенку эти материалы всегда будут казаться новыми и готовыми для использования. Кроме того, учитель тоже должен быть привлекательным, с приятной внешностью, опрятным, чистым, спокойным и полным достоинства. Это идеал, к которому каждый должен стремиться. Находясь в обществе детей, необходимо всегда помнить, что дети – это «избиратели». Внешность учителя – первый шаг к завоеванию их доверия и уважения. Учитель должен изучать свои движения и делать их как можно более мягкими и грациозными. В этом возрасте ребенок идеализирует свою мать. Мы можем не знать ее, но слышать от ребенка, который видит симпатичную женщину: «Какая она красивая – точно как моя мама!» Вполне возможно, что его мать вовсе не красива, но она кажется ребенку именно такой. И все, кем он восхищается, так же прекрасны, как и его мать. Таким образом, забота о собственной личности учителя должна составлять неотъемлемую часть окружающей среды, в которой живет ребенок; сам учитель – насущная часть его мира. Итак, *первый долг учителя - наблюдение за окружающей средой*. Влияние окружающей среды косвенно, но, если его не будет, не будет и эффективных постоянных улучшений: физических, интеллектуальных, духовных.

2. ЭТАП

Благоустроив окружающую среду, мы должны проанализировать, как должен себя вести учитель по отношению к детям. Что мы можем сделать с этими неорганизованными малышами, с этими беспорядочными и неопределенными маленькими умами, которые мы надеемся увлечь какой-то работой? Я иногда употребляю слово, которое легко неправильно истолковать: учитель должен быть соблазнительным, он должен увлечь детей. Если пренебрегать окружающей средой, если мебель будет пыльной, а материал – сломанным и находящимся не на своих местах и, кроме того, если учитель сам неряшлив, невоспитан и груб с детьми, тогда нет и главных средств достижения цели. В начальный период, перед концентрацией детей, учитель должен проявить себя, он должен быть подобен пламени, согревающему все своим теплом, манящим к себе и вливающим новые силы. Учитель не должен бояться, что он прервет какой-то важный физический процесс, который еще не успел проявиться. Перед концентрацией руководитель может делать в большей или меньшей степени то, что считает нужным; он может вмешиваться в деятельность детей настолько, насколько считает необходимым.

Когда-то я читала о святом, который пытался собрать вместе нескольких брошенных детей, найденных им на улицах города, где поведение людей было далеко не безупречным. Что же он сделал? Он попытался развлечь их. При таком положении дел учитель должен делать то же. Он может рассказать историю, спеть песню, предложить игры... Учитель, имеющий дар очаровывать детей, может предложить им выполнить различные упражнения, даже те, которые не имеют познавательной ценности, но которые могут успокоить детей. Все знают, что веселый учитель имеет больше шансов увлечь детей, чем скучный, и мы все можем быть веселыми, если попытаемся.

Например, кто-то может весело воскликнуть: «Давайте передвинем всю мебель сегодня!» – И будет работать с детьми, подбадривая и хваля их. Или он может сказать: «А как насчет этого медного кувшина? Его надо почистить». Или: «Пойдемте в сад, сорвем цветы». Каждое действие учителя может стать призывом или приглашением для детей.

Это вторая фаза работы учителя. Если на этом этапе еще есть ребенок, настойчиво досаждающий другим, самое правильное – остановить его. Мы часто повторяли, что, когда ребенок поглощен работой, учитель не должен вмешиваться в его деятельность, чтобы не прервать ее цикл или не помешать ее свободному развитию; но в этом случае правильный методический прием совсем обратный: нужно нарушить течение разрушающей деятельности. Это может произойти в форме восклицания, в проявлении особого интереса к беспокойному ребенку. Отвлекающая демонстрация любви, возрастающая прямо пропорционально беспокоящей деятельности ребенка, подействует на него подобно серии электрических разрядов и вовремя даст результат. Часто можно использовать вопрос: «Как поживаешь, Джонни? Пойдем со мной, у меня есть кое-что для тебя». Возможно, он откажется, и учитель может сказать: «Хорошо, это не имеет значения. Пойдем в сад», – и он пойдет с учителем или помощником. В этом случае ребенок и его капризность окажутся во власти взрослого, и он не будет досаждать другим детям.

3. ЭТАП

В конечном счете приходит время когда ребенок начинает проявлять интерес к чему-нибудь – обычно к упражнениям из практической жизни; опыт показывает, что работа детей с сенсорным материалом бесполезна и вредна до тех пор, пока они не будут готовы извлечь из этого пользу.

До того, как познакомить детей с материалом такого рода, любой учитель должен подождать, пока они смогут найти в себе силы сосредоточиться на чем-нибудь, и обычно, как я уже говорила, это происходит на упражнениях из практической жизни. Когда ребенок начинает проявлять интерес к одному из них, учитель не должен прерывать его, так как этот интерес соответствует законам природы и раскрывает весь цикл новой деятельности. Но первый шаг еще такой хрупкий и деликатный, что при прикосновении он может снова исчезнуть, как лопается мыльный пузырь, и с ним уйдет вся прелесть этого момента.

Теперь учитель должен быть осторожен. *Не вмешиваться* означает не вмешиваться ни при каких обстоятельствах. Именно в этот момент учитель чаще всего ошибается. Ребенок, который до этого времени был трудным, в конце концов сосредоточивается на какой-то работе. Учителю, проходящему мимо него, достаточно просто сказать: «Хорошо», – чтобы испортить начатое. Пройдет не меньше двух недель, прежде чем у ребенка снова появится к чему-нибудь интерес. Ребенок, затрудняющийся что-либо выполнить, ребенок, к которому приходит на помощь учитель, может отказаться от этой работы, оставив ее учителю. Интерес ребенка концентрируется не только на самой операциональной части работы, а чаще всего на преодолении трудностей, связанных с ней. «Если учитель так хочет сделать это вместо меня, пусть делает. Мне это больше не интересно», – таково отношение ребенка. Если ребенок пытается поднять что-то слишком тяжелое для него, а учитель старается ему помочь, то часто случается, что он просто оставляет этот предмет в руках учителя и убегает.

Похвалы, помощи или даже взгляда бывает достаточно для того, чтобы прервать ребенка или нарушить его деятельность. Может показаться странным, но такое случается даже тогда, когда ребенок начинает сознавать, что за ним наблюдают. Кроме того, иногда даже мы чувствуем себя неспособными продолжать работу, если кто-нибудь приходит посмотреть, что мы делаем. Вот важный принцип, следование которому может принести успех: как только у ребенка появилась концентрация, действуй так, как если бы ребенок не существовал вообще. Естественно, каждый может узнать, что делает ребенок, только мельком взглянув на него, но так, чтобы он не заподозрил об этом. После этого ребенок, который больше не является жертвой скуки, заставляющей его переходить от одной вещи к другой и ни на чем не задерживаться, начинает целенаправленно выбирать для себя работу, и это может создать проблемы в классе, где многие хотят одну и ту же вещь одновременно. Но даже для решения этих проблем никто не должен вмешиваться до тех пор, пока не обратятся к ним за помощью; дети решат ее сами. Обязанность учителя – только предлагать новые вещи, зная, что ребенок исчерпал все возможности тех материалов, которые он использовал ранее.

Умение учителя не вмешиваться приходит с практикой, как и все остальное, но оно никогда

не приходит легко. Это означает, что учителю нужно подняться до духовных вершин. Настоящая одухотворенность осознает, что даже помощь может быть источником гордости.

Настоящая помощь, которую может дать учитель, заключается не в послушании сентиментальному импульсу, но она исходит из подчинения любви дисциплине, используя это вместе с пронизательностью, так как добродетельный человек становится более счастливым, чем тот, кому это добро предназначалось. Настоящая доброта служит нуждающемуся, не раскрывая себя, или, когда она раскрыта, принимает вид не помощи, а чего-то естественного и спонтанного.

Хотя отношения между ребенком и учителем находятся в духовном поле, учитель может найти хороший образец своему поведению, в этом случае находясь в положении слуги, наблюдающего за своим хозяином. Он содержит в чистоте одежду хозяина, кладет на место щетки, но он не говорит хозяину, когда ими пользоваться; он подает хозяину еду, но не заставляет его есть; сделав хозяину услугу, он благоразумно исчезает, не произнеся ни слова. Таким же образом должны себя вести и мы, когда духовный центр ребенка начинает развиваться. Хозяин, которому служит учитель, – это дух ребенка: когда он проявляет свои потребности, учитель должен спешить отреагировать на них. Слуга никогда не потревожит хозяина, но, если его позовут, он спешит узнать, в чем нуждается его повелитель, и отвечает: «Да, сэр». Если он видит, что от него требуют восхищения, он выражает его и может сказать: «Как красиво!», даже если он видит совершенно обратное. Если ребенок выполняет работу с усиленной сосредоточенностью, мы должны находиться подальше от него, но, если он показывает результаты своего труда, ожидая одобрения, мы должны быть готовы его похвалить.

В психологической области взаимоотношений между учителем и учеником роль учителя и его действия аналогичны действиям того слуги; он должен служить, и служить хорошо: служить духу ребенка. Это совсем новое, особенно в сфере обучения. Вопрос заключается не в содержании ребенка в чистоте или его одежды – в порядке. Мы служим не телу ребенка, так как знаем, что на определенном этапе своего развития он должен делать это самостоятельно. Основа нашего обучения заключается в том, что в этом смысле не нужно обслуживать ребенка. Он должен приобрести физическую независимость, стать самостоятельным, он должен приобрести независимую волю и свободу выбора, он должен научиться работать без перерывов. Развитие ребенка продвигается по пути прохождения разных этапов независимости, следующих один за другим, и наши знания в этой области должны руководить нашим поведением на этом пути. Это искусство *духовного служения*; искусство, которое может быть развито в совершенстве только в работе с детьми.

Когда учитель встретится с нуждами вверенной ему группы детей, он поймет достоинства общественной жизни, и наблюдения за проявлениями детской души доставят ему много радости. Это большая привилегия – уметь наблюдать за ними. Это привилегия путешественника, добравшегося до оазиса и слышащего журчание воды в самом сердце пустыни, которая казалась такой бесплодной, раскаленной и безнадежной; у детей с отклонениями высшие духовные ценности спрятаны, и когда они проявляются, то вознаграждается вера учителя, который предвидел их появление. В этих ценностях ребенка учитель видит такого человека, каким он и должен быть: неутомимого работника, движимого энтузиазмом. Учитель видит того, кто находится в постоянных поисках, так как его вечное стремление – быть выше трудностей; это человек, который действительно старается помочь слабым, потому что в его сердце есть место настоящему милосердию; он знает, что значит уважать других, и это уважение духовных стремлений человека является водой, питающей корни его души. По наличию этих качеств учитель узнает настоящего ребенка – в будущем настоящего человека.

Но это происходит не сразу. Сначала учитель скажет: «Я видел такого ребенка, каким он и должен быть, и он стал даже лучше, чем я ожидал». Вот что значит – понять раннее детство. Недостаточно знать имя ребенка и профессию его отца; учитель должен знать и повседневно утверждать в жизни *секрет детства*. Благодаря этому он приобретет не только глубокие знания, но и особый род любви, направленной не на отдельного человека, а на тайну, спрятанную в глубине его души. Когда дети раскрывают свои души, учитель, возможно впервые, понимает, что такое настоящая любовь. Эти откровения преобразуют и его. Это то, что трогает сердца и постепенно изменяет людей. Это уже было замечено, и нельзя умолчать об этом. Имена детей можно забыть, но нельзя стереть след, который произвели их души и любовь, которую они смогли разбудить.

Есть два уровня любви. Часто когда мы говорим о нашей любви к детям, то ссылаемся на заботу, которой их окружаем, на ласки и любовь, которые мы изливаем на тех, кого знаем и кто будит в нас нетленные чувствами если с ними нас связывает духовное родство, мы показываем это, обучая их молитвам.

Но я говорю совершенно о другом. Это уровень любви, которая уже не является ни личной, ни материальной. Служить детям – это чувствовать, что ты служишь духу человека, духу, который должен сам творить себя. Различия между уровнями были на самом деле выявлены не учителями, а детьми. Учитель чувствует, что его подняли на высоты, о которых он раньше никогда не знал. Ребенок заставляет учителя расти до того уровня, на котором тот достигнет его сферы.

До этого учитель обычно считал свою работу благородной, но он радовался наступлению каникул и надеялся, как и все остальные люди, работающие для других, что ему уменьшат количество часов, а зарплату поднимут. Возможно, его удовлетворяли его власть и чувство, что он является идеалом, которому следуют дети и который они пытаются превзойти. Он будет счастлив стать директором или даже инспектором. Но чтобы перейти с этого уровня на более высокий, надо понять, что счастье заключается не в этом. Тот, кто испил у источника духовного счастья, скажет «до свидания» своим личным стремлениям к высшему общественному и профессиональному статусу. Это видно на примере многих директоров и инспекторов, которые отказались от карьеры, чтобы посвятить себя маленьким детям и стать «няньками», как их презрительно называют. Я знаю двух докторов медицины в Париже, которые оставили свои профессии, чтобы всецело посвятить себя нашей работе и приблизиться в действительности к этому феномену. Они почувствовали, что перешли с низкого уровня на более высокий.

Какой же главный признак успеха преобразования учителя? Можно так его сформулировать: «Сейчас дети работают так, как будто меня здесь нет». До своего преобразования чувства учителя были совсем обратными; он считал, что именно он учил детей, именно он поднимал их с низкого уровня на высокий. Но теперь, когда видны проявления детской духа, самая большая ценность, которую он может причислить к своему вкладу, может быть выражена словами: «Я помог этой жизни выполнить задачу, поставленную еще при сотворении мира».

Это настоящее удовлетворение. Учитель, обучающий детей до шести лет, знает, что он помог человечеству в неотъемлемой части его формирования. Учитель может не знать детских подробностей, кроме тех, о которых они сообщают ему в разговоре; возможно, ему неинтересно знать об их будущем: пойдут ли они в среднюю школу и университет, или их обучение вскоре закончится; но он счастлив, зная то, что в период их формирования они делали то, что должны были делать. И он может сказать: «Я служил духу тех детей, и они осуществили свое развитие, а я в тот период был их товарищем». Учитель чувствует ценность своей работы и того, что он выполнил в форме удовлетворенной духовной жизни, «жизни вечной», и в ежедневной молитве. Это трудно понять тем, кто не живет такой жизнью. Многие считают, что это происходит благодаря самопожертвованию, и говорят: «Насколько же смиренны эти учителя, что не пользуются своей властью над детьми. Какой же успех может принести Ваш метод, если Вы требуете от учителей отречься от всех их естественных желаний?» Но чего никто не может понять, так это того, что суть вопроса – не пожертвование, а удовлетворение, не отречение, а новая жизнь с другими ценностями, настоящая жизнь, до сих пор не известная.

Кроме того, различаются законы, например закон справедливости. В школах и в общественной жизни демократических стран справедливость часто означает только одинаковые для всех законы. Правосудие обычно связывают с судебными процессами, с тюрьмами и приговорами. Суды обычно называются Дворцами правосудия, а под определением «Я – честный человек!» подразумевается, что с юридическими институтами (полиция, суд) вас ничто не связывает. Даже в школе при похвалах ребенка учитель должен быть очень осторожен, в противном случае он должен похвалить всех: он должен быть справедливым. Этот вид справедливости ставит всех на низший уровень, как если бы среди духовных чувств мы обезглавили бы самое высшее, чтобы они все были одинаковы.

На этом высоком образовательном уровне справедливость – это что-то действительно духовное, что пытается гарантировать то, что каждый ребенок сделает все возможное.

Здесь справедливость – это обеспечение каждого человеческого существа помощью, в которой оно нуждается для полного духовного развития, а духовная служба в любом возрасте означает содействие той энергии, которая вызывает работу. Возможно, это будет основой

образования будущего общества. Все эти духовные богатства должны быть сохранены. По сравнению с ними экономические богатства не имеют ценности. Не имеет значения, богат я или беден: если я умею достигать полного регулирования собственной духовной власти, экономические проблемы решаются сами собой. Когда человечество в целом научится полностью совершенствовать свою душу, оно станет более продуктивным и экономический аспект жизни перестанет быть главным. Люди творят не руками, а душой и умом, и когда они достигнут соответствующего им уровня развития, тогда разрешаются все наши «неразрешимые проблемы». Без посторонней помощи дети могут создать сознательное общество. Для нас, взрослых, необходимы тюрьмы, полиция, солдаты и оружие. Дети же решают свои проблемы мирно; они показывают нам, что свобода и дисциплина – две стороны одной медали, так как сознательная свобода ведет к дисциплине. Обычно монета имеет две стороны: одна – покрасивее, с изящно отчеканенной головой или аллегорической фигурой, в то время как другая сторона менее украшена и содержит только изображение цифр или букв. Сторону с простым изображением можно сравнить со свободой, а другую – с дисциплиной. Когда класс становится недисциплинированным, учитель видит в беспорядке лишь следствие допущенной им ошибки и старается ее исправить. Учитель обыкновенной школы почувствует себя униженным; но это не унижение, это составная часть нового образования. Помогая природе, человек поднимается на следующую ступеньку, так как движение вверх – закон жизни. Именно дети создали эту замечательную лестницу, ведущую все выше и выше. Закон природы – порядок; когда приходит порядок, мы понимаем, что достигли порядка мира. Ясно, что природа включает миссии, которые она поручила детям – побудить нас, взрослых, для достижения высшего уровня. Дети ведут нас на высшие уровни развития человеческого духа, и посредством этого решаются материальные проблемы.

Это не назидание, а, скорее всего, напоминание, а для наших учителей – призыв, вид обучающей программы, нашей единственной программы:

«О, Господи, помоги нам вникнуть в секрет детства, чтобы мы могли знать ребенка, любить и служить ему в соответствии с законами Твоей справедливости и следовать Твоей воле!»

О ПРИНЦИПАХ МОЕЙ ШКОЛЫ³

Когда ребенок читает слова на табличках, лежащих подле соответствующих предметов, – мы это называем интуитивным чтением. Заметим, что он их может прочесть, даже не зная шрифта, не зная букв. Магическая сила? Результат предварительной работы с подвижным алфавитом? Нет. Интуитивное чтение происходит благодаря интересу, выросшему в ребенке, стремящемся проникнуть в тайну знака. Этот интерес по своему значению равен материалу. Если бы на две чаши весов положили алфавит и интерес к нему, они оказались бы на одном уровне. Учитель должен вдохнуть в ребенка этот интерес и знать, как в дальнейшем его развивать, понимая, что сила интереса у ребенка природная и в каждом случае индивидуальна. Как же узнать, спросите вы, каков интерес ребенка и какой материал годится для него? Когда придет время начать с ним что-то новое?

Многие думают, что ответ на эти вопросы должен исходить от учителя. Но это безвыходный тупик! Как можно одновременно управиться с таким количеством детей? Сейчас психологи утверждают, что у одного учителя не должно быть больше 6-7 учеников, чтобы внимание можно было уделить каждому. Такое направление в образовании называют *индивидуальным методом*. У меня другой взгляд на эту проблему, поскольку фундаментальным нашим принципом не является образование ребенка как таковое. Индивидуальность обучения заключается в создаваемой нами подготовительной среде, где дидактический материал выбирает не учитель, а сам ребенок. Индивидуальное обучение основано на свободе выбора ребенка.

Запомните хорошенько эту силу свободного выбора. Впервые на нее обратил внимание Декроли⁴. Он считал, что интерес у ребенка может вырасти только лишь на основе свободного

³ Монтессори М. О принципах моей школы: Пер. с англ. В. Злотопольского // Дичковская И.Н., Пониманская Т.И. Воспитание для жизни: образовательная система Монтессори. - М., 1996. - С. 18-22.

⁴ Декроли Жан Овид (1871-1932) - бельгийский врач, психолог, педагог. Теоретически обосновал и практически реализовал оригинальную систему развития детей 3-18 лет, получившую название «школа для жизни, школа через жизнь», основанную на идее так называемых «центров интересов ребенка». См.: Поляк Г. Новые школы на Западе:

выбора. Его метод основан на «центрах интереса». Мой метод часто сопоставляли с его.

Видите ли, Декроли наряду с центрами интереса говорил и о том, что именно учитель ищет общий интерес не только для всего класса. Но и на весь учебный период. То есть мы видим старый подход инструктирования учеников. По сути, учитель сам выбирает центры интереса и на них строит свои указания ученикам.

Мой метод отличается и от индивидуального обучения, и от метода Декроли, хотя ключевые слова одни: *индивидуальность и интерес*.

Есть еще один метод, появившийся после моего в Англии. Его автор, мой бывший ученик, назвал его методом «индивидуальной работы». Здесь также есть материал и свободный выбор. Но детям предоставляется право пользоваться любым материалом, они могут приносить его из дома. Главное, чтобы ребенок был занят материалом – неважно, каким. В такой школе можно увидеть пол, усеянный всевозможными материалами. Занято почти все время ребенка. Однако отсутствует всякая связь между различными видами деятельности, и при этом ребенок не получает культурного развития. Ребенок переходит от вещи к вещи без всякой связи с обучением.

В нашем методе культура доходит через материал до детей самого младшего возраста. Культура эта выражена в *систематической индивидуальной работе*, имеющей в своей основе индивидуальный интерес.

Всем известен также метод Фребеля⁵ – самый совершенный среди коллективных методов, когда учителем направляется коллективная работа всего класса. В методе Фребеля также используется материал, однако его показывает всему классу учитель на своем столе, тогда как за партой у каждого такой же. При этом количество одинаковых образцов должно равняться количеству детей в классе. Учитель показывает сам материал и как им пользоваться, каждый ребенок копирует действия учителя. Материал подобран по качеству, форме, размеру и цвету и, конечно, вызывает интерес. При обучении по Фребелю дети проходят ручной труд, пение, заучивают простые стишки.

Многие из дидактических материалов Фребеля я использовала в своей первоначальной работе. Сегодняшний же материал нашей школы основан на множестве выборов, которые дети совершают сами по себе из большого количества вещей, находящихся в их распоряжении. Такой отбор привел меня к мысли, что существует совершенно определенное число материалов, достаточных для культурного развития ребенка. Фундаментальным при подготовке материала является требование иметь в классе только один образец данного типа. Во многих школах учителя, вернувшись с наших курсов, хотят иметь два полных комплекта материала, а некоторых его частей даже по три-четыре. Но становится очевидным, что дисциплина тем самым ослабляется. Если же сократить количество образцов, дисциплина вернется. Все в нашей школе основывается на показанном детьми. Мы шли за ребенком, и он подсказал нам, как организовать и построить школу, сколько детей должно быть в одной группе. Мы полагаем, что лучше всего, если их будет 30-40 или даже больше. Это зависит от возможностей учителя. Когда детей меньше 25, показатели снижаются, а в классе из 8 детей положительных результатов вообще трудно достичь.

В большинстве школ в одном классе учатся дети одного возраста. Их программа на этом возрасте и базируется. Опыт увел нас от этого общего правила. В нашей школе мы стремимся к разновозрастности или, по крайней мере, к разнице в 3 года. Такое требование выдвигает жизнь: как в семье, где дети и трех, и пяти, и шести лет. Логика природы!

Где бы наш метод ни развивался, везде видна связь между школьным и дошкольным обучением. Один из секретов этого – *открытые двери*. Наши дети свободно перемещаются из комнаты в комнату, попадая туда, где занимаются более старшие. В занятия обычной школы это внесло бы ужасный беспорядок. Представим: 4-5 учителей, до предела напрягающих свой голос, пытающихся что-то объяснить, сказать, одернуть. И каково детям разобраться в том, что хочет сказать им учитель. Все понимают, что двери в обычной школе надо держать закрытыми: ведь если детям, которые все время скучают, дать свободу, они исчезнут – пойдут гулять по улицам или бродить по саду, и учитель может оказаться в одиночестве.

Если вы попытаетесь сравнить старую школу с закрытыми дверями с организацией нашей школы, то разница покажется вам невообразимой. Они предполагают совершенно различные

Педагогическая система Декроли. - М., 1928.

⁵ Фребель Фридрих Вильгельм Август (1782-1852) – немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания.

взаимоотношения, атмосферу и организацию. Вы можете спросить: как же дети одной группы свободно общаются с другой? А через эти самые открытые двери! Я помню одного ребенка, который хотел позаимствовать счетные палочки из другой комнаты, но не мог за один раз перенести больше одной. Ему приходилось несколько раз входить и выходить, каждый раз тщательно и бесшумно открывая и закрывая двери. И дети, которые в это время были заняты работой, не обращали внимания на человека, который ходил взад и вперед.

Одно из удачных достижений современной архитектуры – перегородки между классами, выполненные в виде низких, на уровне детских голов, стен. Учитель может наблюдать за всеми детьми сразу. Иногда, чтобы сделать комнату более красочной, используют шторы. Эти низкие стены могут служить подставками для цветочных ваз и вазонов с комнатными растениями. Одна из школ в Риме была в форме полукруга. Это было просторное здание, вмещавшее 150 детей от 3 до 6 лет. Пол в амфитеатре был разделен на различные помещения низкими стенами, дверей не было совсем. Поскольку потолок был высок, мы построили вдоль стены узкий балкон и использовали его для слушателей курсов и гостей. Единственное, что мы просили от наблюдателей, – тишины. Было очень красиво смотреть на работающих 150 детей, где между каждыми двумя группами проходят длинные линии растений, цветов и аквариумов с золотыми рыбками. Пять элегантных дам иногда с помощниками тихо ходят посреди работающих детей или стоят и наблюдают. Иногда дети обращаются к ним с вопросами.

Каковы следствия такой свободы, где у детей не только свобода выбора, но и свобода передвижения? Проводя многочисленные эксперименты, мы заметили, что в ситуации свободы ребенок ищет и занимает по своему желанию какое-то определенное место. Видимо, в натуре человека потребность к собственному дому, прибежищу. «Мне нужно хоть немного места, чтобы назвать его своим». Поэтому в наших школах есть маленькие стенные шкафчики, где у каждого ребенка свой ящик, в котором он может хранить, что ему хочется.

Любопытная штука – стремление детей к порядку! Они хотят, чтобы вещи стояли на одних и тех же местах; они берут материал, работают с ним в саду, а потом ставят на полку точно на то место, откуда взяли. Свобода передвижения развивает в человеке настоятельную потребность к фиксации места. Вот почему ребенок, покидая класс, не убегает на улицу, а ходит по другим группам и видит, что интересные вещи имеют свое продолжение.

В Голландии я наблюдала маленьких детей, находившихся со старшими, и видела, как они начинают интересоваться материалом, слишком сложным для них. Оказывается, маленький ребенок в состоянии изучить гораздо больше, чем мы могли бы предположить. Я видела также, как старшие дети иногда возвращались в комнаты младших в поисках деятельности и брали старые упражнения. Им не хватало ясности в своих продвинутых упражнениях. Дети учатся друг у друга и поэтому растут и развиваются.

Вы не можете себе представить, насколько хорошо младший учится у старшего, насколько терпелив старший к затруднениям младшего. Нет ничего, что заставило бы вас узнать что-либо лучше, чем обучить этому другого, в особенности если сами вы знаете предмет недостаточно совершенно. Ведь работа другого выступает как контроль ошибок и побуждает получить больше знаний.

Все это наталкивает на мысль, что существуют градации психического развития, и разница между ребенком и взрослым так велика, что взрослый может оказать маленькому ребенку помощь гораздо меньшую, чем тот, кто ближе к нему по возрасту. Поэтому говорят: «Чтобы понять ребенка, надо самому быть ребенком». Разные возраста в школе – большое подспорье для учителя.

Итак, главное, что мы должны помнить. Во-первых, это интерес ребенка, который приводит его к сосредоточению на учебе. Во-вторых, сотрудничество детей, неоценимая база которого – разновозрастность. В-третьих, существование человеческого инстинкта автономности, который приводит к дисциплине и порядку. И все это основы организации школы моего направления.

РЕБЕНОК ПРЕОБРАЗУЕТ МИР

Эта книга – звено в цепи наших размышлений и нашей деятельности по защите великой силы детства.

Сегодня мир разделен, но он пытается определить пути своего будущего преобразования. Обучение признано одним из важнейших средств этого преобразования, поскольку бесспорно, что цивилизация не достигла до сих пор того уровня, на котором психический потенциал человека мог бы раскрыться полностью.

Я тоже думаю, что человечество по-прежнему слишком далеко от того, к чему страстно стремится, т.е. далеко от построения общества, в котором царят мир и согласие, в котором нет войн. Люди еще не в состоянии контролировать события и управлять ими. Скорее они остаются жертвами последних.

И хотя в обучении видят средство, способное возвысить человечество, его трактовка все еще основана на устаревших концепциях. Обучение по-прежнему понимают только как развитие рассудка, в то время как оно должно стать источником сил обновления и созидания.

Благородные мысли и возвышенные чувства всегда посещали людей и всегда передавались посредством образования, но войны от этого не прекращались. Бессмысленно надеяться на лучшее будущее мира, если мы, как и прежде, станем втискивать обучение в старые схемы передачи знания. Чего стоит это знание, если мы пренебрегаем общим формированием человека? Есть некая особая психическая сущность, о которой мы ранее не догадывались. Некое социальное единство, с которым необходимо считаться. Если к нам когда-нибудь и придут помощь и спасение, то принести их могут только дети, ведь именно они вырастают в человечество.

Ребенок наделен великими возможностями. И если мы действительно стремимся к преобразованию общества, целью обучения должно стать развитие человеческих способностей.

В последние годы психическая жизнь новорожденного вызывала большой интерес. Одни исследователи сосредоточили свое внимание на первых трех часах после рождения. Другие, в результате тщательных наблюдений, пришли к убеждению, что наиболее важным периодом в развитии человека являются первые два года его жизни.

Величие человеческой личности изначально. Это весьма мистическое утверждение приводит нас к странному, на первый взгляд, выводу: обучение человека должно начинаться с момента его рождения. Но как практически обучать новорожденного младенца, ребенка первого или второго года жизни? Чему следует учить крошечное существо, которое не понимает наших слов и даже не умеет передвигаться? Может быть, говоря об обучении совсем маленьких детей, мы имеем в виду правила гигиены? Разумеется, нет.

Обучение в этот период должно пониматься как помощь в развитии врожденных психических возможностей личности. И следует отметить, что обычная, традиционная форма обучения, использующая в своем арсенале слово, в данном случае неприменима.

Невостребованное богатство

Исследования последних лет убедительно доказали, что малыши обладают совершенно особой психикой. Это открытие указывает нам новый путь в процессе обучения, его новую форму, которая обращена к самой природе человека, до сих пор не принимавшейся в расчет. Подобно тому, как в далекие времена человек выравнивал поверхность земли, а затем возделывал ее, не зная о невероятных богатствах, хранящихся в ее недрах, и не заботясь о них, так и современный человек продвигается по пути цивилизации, не подозревая о сокровищах, скрытых в психическом мире ребенка.

С самого начала человеческой истории люди подавляли и истребляли в себе те силы, о существовании которых догадывались лишь немногие, да и то только в последнее время.

Мы только начинаем осознавать значимость этого доселе не использованного и поистине неоценимого богатства – умственных способностей человека.

Изучение первых двух лет жизни распахнуло перед нами новые горизонты. Сам ребенок даровал нам эту возможность, приоткрыл перед нами свою психологию, совершенно отличную от

⁶ Монтессори М. Разум ребенка // Монтессори. — М., 1999. — С. 28-93.

психологии взрослого. Вот она, новая жизнь! Не учитель применяет методы психологии по отношению к ребенку, но сами дети раскрывают ученым свою психологию.

Эти рассуждения могут показаться весьма туманными, однако все сразу же встанет на свои места, как только мы перейдем к примерам. Даже поверхностные наблюдения доказывают, что детский разум обладает способностью впитывать знания и возможностью самообучения. Дети говорят на языке своих родителей. Овладение языком – величайшее интеллектуальное завоевание: ведь ребенка никто специально не учит, и все же он начинает безошибочно использовать в своей речи имена существительные, глаголы, прилагательные.

Наблюдение за развитием у детей языковых навыков представляет особый интерес. Те, кто занимался этим вопросом, единодушно признают, что использование отдельных слов и имен, т.е. первых элементов речи, приходится на вполне конкретный период жизни, словно эта деятельность подчиняется какому-то временному закону. Создается впечатление, что малыш точно следует определенной программе, заложенной в нем природой. Причем он следует ей гораздо более неукоснительно, чем любая школа – своей программе.

Самые важные годы

Можно сказать, что в каждом ребенке живет заботливый внутренний наставник, способный добиться одних и тех же результатов от любого малыша, в какой бы стране он ни жил. Человек в совершенстве владеет лишь тем языком, который был освоен им в первые годы детства. И если впоследствии, повзрослев, ребенок начнет изучать другой язык, никакой учитель не добьется, чтобы его ученик пользовался иностранным языком с той же легкостью, с какой он говорит на родном, усвоенном с младенчества. Значит, существует некая психическая сила, помогающая развитию ребенка. Это касается не только языковых навыков. К двум годам малыши умеют различать людей и предметы, окружающие их. Если мы задумаемся над этим фактом, станет очевидным масштаб их созидательной деятельности – ведь все наши знания приобретены тем малышом, которым каждый из нас был в первые годы жизни. Речь идет не только о том, что дети учатся узнавать то, что их окружает, понимать и приспосабливаться к этому окружению. Равным образом важно, что в тот период, когда никто не может стать для него учителем, ребенок сам формирует основу своего интеллекта, создает некий прообраз будущего религиозного чувства и особенностей своего национального и социального сознания. К трем годам дети уже закладывают в себе основы человеческой личности и начинают нуждаться в специальной помощи обучающего воспитания. Успехи, достигнутые малышом, так велики, что трехлетнего ребенка уже можно признать сформировавшимся человеком. Сравнивая способности детей и взрослых, психологи утверждают, что нам потребовалось бы шестьдесят лет напряженного труда, чтобы добиться того, к чему ребенок приходит всего за три года. Выводы психологов дословно совпадают с тем, о чем я только что сказала: к трем годам ребенок формируется как человек, несмотря на то, что его способность впитывать в себя окружающий мир к этому времени далеко не исчерпана.

В наши детские учреждения малыши приходили трехлетними. Никто не пытался их чему-нибудь учить, поскольку они еще не были восприимчивы к преподаванию. И тем не менее они демонстрировали поразительные проявления величия человеческого разума. Наше заведение не было собственно школой. Скорее его можно назвать Домом ребенка, местом, специально приспособленным для того, чтобы дети, не подвергаясь обучению, могли впитывать в себя культуру, разлитую в окружающей их обстановке. Малыши из наших первых школ принадлежали к беднейшим слоям общества, родители их были неграмотны. И все же в пять лет дети уже могли читать и писать, хотя с ними никто не занимался этим. Если посетители школы спрашивали: «Кто же научил тебя писать?», ребенок в недоумении отвечал: «Научил? Меня никто не учил». Казалось чудом, что дети четырех с половиной лет умеют писать и при этом не чувствуют, что получили образование.

Газеты заговорили о «спонтанном овладении культурой». Психологи задавались вопросом, не отличались ли эти дети изначально особыми способностями, а мы сами долгое время находились в растерянности от полученных результатов. Только после многократных опытов мы пришли к убеждению, что все дети без исключения обладают этим даром «абсорбировать» культуру. Если же дело обстоит именно так, – сказали мы себе, – если культура может быть воспринята без усилий, дадим же ребенку возможность «впитать» в себя остальные ее элементы. И тогда мы увидели, как с той же легкостью, спонтанно, без тяжелого труда дети освоили не

только чтение и письмо, но и ботанику, и зоологию, и математику, и географию.

Мы обнаружили, что образование – не столько ответственность учителя, сколько естественный процесс развития ребенка. Он происходит не благодаря восприятию им слов взрослых, а представляет собой накопление опыта практических действий, самостоятельных открытий, которые он черпает в окружающей его среде.

Я проводила свои эксперименты в разных странах в течение сорока лет. По мере того, как дети становились старше, их родители обращались ко мне с просьбами продолжать воспитание подрастающих малышей. В результате мы узнали, что только индивидуальная деятельность стимулирует и осуществляет развитие ребенка, и это в равной степени относится как к малышам дошкольного возраста, так и к школьникам младших и более старших классов.

Рождается новый человек

Перед нашими глазами открылась совершенно новая картина. Мы увидели не новую систему обучения или воспитания, но нового Человека, раскрывающего и свободно развивающего свой истинный характер. Он проявляет свое величие, если ничто не сдерживает его внутренней работы и не довлеет над его душой.

Поэтому я полагаю, что все преобразования в сфере обучения должны ориентироваться на развитие личности. В центр обучения следует поставить самого человека. При этом необходимо помнить, что умственное развитие начинается не в стенах университета, а с момента рождения, и наиболее интенсивно оно протекает в первые три года жизни. Именно в этот период, более чем в какой-либо другой, детей необходимо окружить неусыпной заботой. Если мы будем действовать согласно этому императиву, ребенок превратится из объекта тяжелого труда в удивительное утешение, в чудо природы. Он перестанет быть для нас бессильным существом, неким пустым сосудом, который мы должны наполнить своей мудростью. Его достоинство будет расти в наших глазах по мере того, как мы осознаем в нем конструктора нашего разума и поймем, что это существо, ведомое по определенному пути внутренним наставником, без усталости, но с радостью и счастьем трудится над построением величайшего чуда природы, коим является Человек. Мы, учителя, можем только помогать ребенку в этой работе, как слуги помогают своему хозяину. И тогда мы станем свидетелями развития человеческой души, свидетелями рождения Нового Человека.

ПЕРИОДЫ РОСТА

Многие психологи, наблюдавшие детей и подростков от рождения до университетской скамьи, полагали, что путь развития ребенка можно разделить на определенные этапы. Данная концепция опровергала прежние взгляды на проблему, согласно которым содержание человеческого индивида в первые годы жизни считалось весьма незначительным, а его наполнение происходило лишь по мере роста. То есть личность понималась как некая малая величина, находящаяся в развитии, как нечто растущее, но сохраняющее в процессе роста первоначальную форму. Отказавшись от этой старой концепции, современная психология признает существование нескольких типов психики и ментальности, присущих соответствующим периодам жизни человека.

Эти периоды четко различаются между собой, и любопытно отметить их совпадение с последовательными фазами физического развития организма. С точки зрения психики различия столь глубоки, что, пытаясь объяснить их, некоторые исследователи впадали в крайность и утверждали: «Развитие есть смена рождений». В определенный момент жизни одна психическая особенность человека прекращает свое существование и на ее месте возникает другая. Первый из этих периодов растянулся от рождения ребенка до шести лет. Несмотря на разнообразие своих проявлений, тип умственной деятельности остается единым для всего этого периода. В пространстве от нуля и до шести лет четко выделяются две подфазы. Первая – от рождения до трех лет – характеризуется таким типом ментальности, подступиться к которому взрослые не в состоянии. Следовательно, оказывать прямое воздействие на него невозможно. И действительно, для детей этого возраста не существует учебных заведений. На второй подфазе – от трех до шести лет – тип остается прежним, но ребенок уже может подвергаться некоторому воздействию. Данному периоду в целом свойственна глубокая трансформация личности. Чтобы убедиться в

этом, достаточно взглянуть на отличие новорожденного младенца от шестилетнего ребенка. Мы не будем задаваться здесь вопросом, как происходит такая трансформация. Факт тот, что, по общему мнению, в шесть лет индивид становится настолько разумным, что его можно отдавать в школу.

<i>Возраст ребенка</i>	<i>Доминанта развития</i>
<i>От 0 до 3 лет</i>	«Впитывающее сознание»
<i>От 3 до 6 лет</i>	«Строитель самого себя»
<i>От 6 до 9 лет</i>	«Исследователь окружающего мира»
<i>От 9 до 12 лет</i>	«Ученый»
<i>От 12 до 18 лет</i>	«Социальный работник»

Следующий период – от шести до двенадцати лет – характеризуется ростом без качественных изменений. С точки зрения психики это период спокойный и безмятежный, период здоровья, силы и устойчивости.

Что касается физического развития, то некоторые его признаки, казалось бы, прямо указывают на границу, разделяющую первый и второй периоды. Изменения тела весьма очевидны. Для примера скажем лишь, что в это время у ребенка выпадают молочные зубы и вырастают коренные.

Третий период – от двенадцати до восемнадцати лет – своими бурными трансформациями напоминает нам самый первый. Он также может быть разделен на две подфазы: от двенадцати до пятнадцати и от пятнадцати до восемнадцати лет. Он также характеризуется физическими изменениями тела, которое достигает своей зрелости. После восемнадцати лет человек может считаться совершенно развившимся, и никаких значимых изменений с ним уже не происходит. Дальше он растет только в возрастном плане.

Самое любопытное, что официальная система образования как бы неосознанно учитывала существование этих различных типов психики. Первый период – от рождения до шести лет – открыто признавался уже фактом своего исключения из системы обязательного обучения. Было замечено, что именно к шести годам в ребенке происходят перемены, в силу которых он становится настолько зрелым, чтобы его можно было отдать в школу. Тем самым подтверждалось, что к этому времени ребенок знает уже достаточно много, и это позволяет ему посещать занятия. Действительно, если бы шестилетние дети не могли ориентироваться, не умели бы ходить, не понимали бы слов учителя, то они не были бы в состоянии участвовать в жизни коллектива. Именно в этом и заключалось практическое признание первого периода жизни. Но воспитателям не приходило в голову, что если ребенок способен ходить в школу, ориентироваться, понимать доносимые до него мысли, то есть делать то, что при рождении не умел, значит, он сам себя развил умственно.

Косвенное признание получил также и второй период, поскольку во многих странах переход от начальной школы к следующей ступени образования чаще всего приходится на двенадцатилетний возраст. Почему именно период с шести до двенадцати лет считался наиболее благоприятным для усвоения детьми основополагающих категорий культуры? Поскольку это признано повсеместно, нельзя усматривать здесь случайность: только общая для всех детей психическая основа может объяснить подобное сходство школьного устройства, которое, разумеется, было порождено опытом. Действительно, опыт подтверждал, что в этом возрасте ребенок способен нести требуемую школой умственную нагрузку: он может понимать то, что говорит учитель, и у него хватает усидчивости, чтобы выслушивать и усваивать. На протяжении всего второго периода ребенок постоянен в своем труде и крепок здоровьем. Именно поэтому этот возраст считается наиболее подходящим для усвоения культуры.

После двенадцати лет начинается образование более высокой ступени. Тем самым официальная система образования как бы признавала, что к этому моменту у человека

складывается новый тип психики. Наличие внутри этого типа двух фаз подтверждалось разделением данного этапа обучения на две части: на незаконченное и законченное среднее образование. Первое обычно длится около трех лет, второе – иногда до четырех лет. Не столь важно, какова продолжительность каждого этапа. В данном случае интересен сам факт деления средней школы на эти два этапа. В целом этот период не так легок и спокоен, как предыдущий. Психологи, занимавшиеся проблемами обучения подростков, рассматривают его как время таких психических трансформаций, которые можно сопоставить с тем, что происходит с детьми от рождения до шести лет. Обычно в этом возрасте характер ребенка неустойчив, имеют место проявления непослушания и протеста. Физическое здоровье тоже не так стабильно и прочно, как во второй период, но школа не обращает на это никакого внимания: есть установленная программа, и школьники обязаны следовать ей, хотя бы они того или нет. И в этом возрасте дети по-прежнему должны сидеть и внимать объяснениям учителя, должны слушаться и тратить время на зубрежку уроков.

Венчает образование система университетов и других высших учебных заведений, которые, впрочем, отличаются от предшествующих типов школ только интенсивностью занятий. Процесс образования по-прежнему не контролируется психологами и сохраняет все свои застаревшие привычки. Единственное, что было достигнуто, это признание различных типов развития на протяжении различных периодов жизни человека.

Период созидания

В годы моей молодости на детей двух-шести лет внимания никто не обращал. Теперь же, напротив, существуют разного рода дошкольные учреждения, в которые приводят малышей трех-шести лет. Но и сегодня важнейшим периодом образования по-прежнему считается время учебы в высшей школе, ведь именно оттуда выходят те, кто наилучшим образом овладел качеством, присущим только человеку – способностью мыслить. Однако, поскольку сегодня психологи обратились к изучению самой жизни, возникла новая, можно сказать, совершенно противоположная тенденция. Теперь многие, и я в их числе, полагают, что наиболее важный отрезок жизни приходится не на студенческие годы, но скорее на первый период, от рождения до шести лет, поскольку именно тогда формируется целый комплекс психических свойств, формируется человеческая индивидуальность. Прикасаясь к этому таинству жизни, ученые испытывали такое же волнение, как и те, кто в древности размышлял о тайнах смерти. В новорожденном раскрывается Человек. Почему его младенчество столь длительно и мучительно? Ни у одного животного этот период не бывает таким тяжелым. Что происходит в это время?

Без сомнения, младенческий период имеет созидательный характер. Нельзя сказать, что при появлении на свет малыш обладает хоть какой-то долей разумности, памяти, воли, но он готов расти и развиваться дальше. Котенок с рождения умеет мяукать, пусть даже не вполне совершенно. И у птенца, и у теленка – у каждого есть свой голосок, который, окрепнув, станет голосом его биологического вида. Человек же при рождении обладает единственным средством самовыражения – плачем. То есть в данном случае речь идет не о развитии имеющихся у человека примитивных навыков, но о создании их с нуля. Нам трудно уловить умом тот удивительный шаг, который делает ребенок от полнейшего неумения к какому-то умению.

Чтобы сделать такой шаг, ребенок должен обладать типом ментальное, отличным от ментальное взрослых. У него имеются совершенно особые способности, и масштаб стоящих перед ним задач огромен: он должен создать все с нуля. Он не только строит свою речь, но и лепит органы, которые позволяют ему говорить. Он создает каждое физическое движение, каждый элемент нашего разума, все то, что присуще человеку. Это удивительное свершение, причем достигается оно неосознанно. Взрослые всегда действуют осознанно: если у нас появляется стремление и желание научиться чему-нибудь, мы беремся за дело. Но в ребенке еще нет ни осознанности, ни стремления: и то и другое необходимо сначала создать.

Но это не означает умственную отсталость ребенка. Напротив, его умственная деятельность целесообразна. Обладая именно таким – неосознанным – типом умственной деятельности, ребенок делает свои удивительные свершения, начиная с познания окружающего мира. Как ему удастся впитать в себя то, что его окружает? Ребенок обладает настолько сильной восприимчивостью, что окружающие вещи пробуждают в нем интерес и энтузиазм, которые пронизывают его жизнь. Ребенок ассимилирует впечатления не разумом, но всей своей жизнью. Овладение речью – самый

очевидный пример тому. Как происходит, что ребенок вдруг начинает говорить? Обычно это объясняют тем, что ребенок обладает слухом и воспринимает речь людей. Но почему же из множества звуков и шумов, окружающих его, малыш выделяет и усваивает лишь человеческую речь? Вероятно, именно человеческая речь производит на ребенка особое впечатление, вызывает такие глубокие чувства, такой энтузиазм, что приводит в движение невидимые струны, которые начинают вибрировать и, наконец, воспроизводят услышанные звуки. Для сравнения скажем, что то же случается с нами на концертах: как только на лицах слушателей появляется выражение восторга, их головы и руки начинают двигаться в такт. Что иное привело их в движение, если не музыка? Голос производит на ребенка такое впечатление, рядом с которым наши впечатления от музыки кажутся ничтожными. Мы почти видим в ребенке вибрирующие движения языка и щек, дрожание тончайших жилочек. Все волнуется и напрягается в нем, готовясь в тишине воспроизвести звуки, вызвавшие такие сильные эмоции в неосознанном разуме ребенка. Как получается, что ребенок овладевает речью в совершенстве, настолько правильно и твердо, что она становится частью его психической индивидуальности? Усвоенная в младенчестве речь называется родным языком. Она так же четко отличается от всех других языков, выученных человеком впоследствии, как настоящие зубы отличаются от вставных.

Как случается, что звуки речи, поначалу не имеющие никакого смысла, внезапно становятся понятны его сознанию? Ребенок «абсорбирует» не только слова. Он впитывает в себя саму «конструкцию фразы». Без этого нельзя понять сказанное. Когда мы говорим, например: «На столе стоит стакан», смысл, вкладываемый нами в эти слова, зависит от порядка, в котором они расставлены. И если мы скажем: «Стоит на стакан столе», будет трудно уловить, о чем идет речь. Мы понимаем порядок слов. Ребенок впитывает в себя конструкции языка.

Абсорбирующий разум

Как это происходит? Мы говорим: «Он запомнил». Но чтобы запоминать, необходима память. А у ребенка ее нет – сначала надо ее построить. Казалось бы, прежде чем отдать себе отчет в том, что сделать фразу понятной может только ее правильная конструкция, ребенок должен быть способен рассуждать. Но у него нет способности рассуждать. Ее он тоже должен создать сам.

Умственные способности взрослых не позволяют им достичь того, чего достигает ребенок. Для овладения речью требуется совершенно иная форма умственных способностей. Она-то и имеется у ребенка: его тип разума отличается от нашего.

Можно сказать, что если мы, взрослые, приобретаем знания при помощи нашего разума, то ребенок впитывает их посредством своей психической жизни. Просто живя, он учится говорить на языке своего народа. В его разуме совершается некий химический процесс. Взрослые выступают в роли реципиентов: впечатления вливаются в нас, и мы запоминаем их, но не сливаемся с ними, как вода не сливается со стеклом стакана. У ребенка же, напротив, впечатления не только проникают в сознание, но и формируют его. Они как бы воплощаются в нем. При помощи того, что его окружает, ребенок создает собственную «умственную плоть». Мы назвали это «абсорбирующим разумом». Постигнуть все способности детского разума весьма трудно, но бесспорно, что это чрезвычайно плодотворная форма мыслительной деятельности.

Представьте, как было бы чудесно, если бы мы могли сохранять в себе необычайные способности ребенка, который, ведя беззаботную жизнь, прыгая и играя, выучивает язык во всех его грамматических тонкостях. Было бы замечательно, если бы всякое знание входило в нас таким естественным путем, не требующим больших усилий, чем те, которые мы тратим, чтобы дышать или есть. Сначала мы бы не чувствовали ничего необычного, а потом, внезапно, приобретенные нами знания засветились бы в нашей памяти, как яркие звездочки понимания.

Если бы я вам сказала, что где-то существует планета, на которой нет ни школ, ни преподавателей, ни необходимости учиться, где обитатели просто живут, гуляют и, не прикладывая никаких усилий, познают разные вещи и надежно удерживают в своих головах полученные таким образом знания, это показалось бы сказкой. Ну так вот, то, что кажется фантастикой, плодом богатого воображения, на самом деле – реальность, поскольку именно так получает знания неосознательный ребенок, именно по этому пути он идет. Окруженный любовью и радостью, он узнает обо всем непреднамеренно, постепенно переходя от неосознанности к осознанию.

Как важно стать разумным, обладать человеческим мышлением! Но за это приходится платить, поскольку, став сознательными, мы можем достичь всякого нового знания только трудом и усердием.

Движение – вот еще одно из чудесных достижений ребенка. Новорожденный проводит многие месяцы, лежа в своей колыбельке. Спустя немного времени он уже ходит, перемещается в пространстве, что-то делает, наслаждается и счастлив этим. С каждым днем он все более совершенен в своих движениях. Точно так же, как речь, входит в его сознание умение управлять своими движениями. С той же поразительной быстротой ребенок осваивает и многое другое. Он вбирает в себя все, что его окружает: привычки, обычаи, религиозные установки.

Движения, которыми овладевает ребенок, формируются не случайно. Они определяются особенностями конкретного периода его развития. К моменту, когда малыш начинает двигаться, его абсорбирующий разум уже создал собственную среду. Прежде чем ребенок начнет передвигаться, в нем уже происходит неосознанное психическое развитие, и, совершая первые движения, он становится сознательным. Если понаблюдать за трехлетним ребенком, можно увидеть, что играет он всегда с каким-нибудь предметом. Это означает, что с помощью рук он обрабатывает, вводит в свое сознание то, что его неосознанный разум уже успел впитать в себя прежде. В процессе этого труда он делает себя сознательным, творит из себя Человека. Тайнственная, могучая сила ведет ребенка, и постепенно он сам овладевает ею. С помощью собственных рук и собственного опыта он становится разумным человеком.

Он входит в жизнь и принимается за свой чудесный труд, постепенно приобретая собственную индивидуальность, соответствующую времени и окружению, он создает свой разум, постепенно выстраивая память, способность понимать, рассуждать. Вот он уже подходит к шестилетнему рубежу. И тут мы, воспитатели, обнаруживаем, что этот индивид понимает нас, что у него хватает терпения выслушивать то, что мы говорим, хотя прежде мы совершенно не могли достучаться до него. Он жил как бы на другой планете.

Задача взрослых состоит не в том, чтобы обучать, но чтобы помогать ребенку в его работе над своим развитием. Было бы чудесно, если бы нам удалось – разумным обращением с малышом, пониманием его жизненных потребностей – продлить тот период, когда в нем действует абсорбирующий разум. Мы оказали бы огромную услугу человечеству, если бы смогли помочь индивиду впитывать в себя знания, не испытывая усталости, если бы человек обогащался знаниями словно по волшебству, не задумываясь, какой ценой они были приобретены.

Открытие в ребенке абсорбирующего разума произвело революцию в системе воспитания. Стало понятнее, почему первый период развития человека, во время которого формируется характер, наиболее важен. Именно этот возраст требует особенной помощи, и всякое препятствие, чинимое ребенку, будет только уменьшать возможности его созидательного труда. Отныне мы станем помогать ребенку не потому, что он – существо маленькое и слабое, но именно потому, что он обладает огромной созидательной энергией. Однако его энергия крайне уязвима, поэтому, чтобы не ослабить и не повредить ее, ей нужна любящая и умелая защита. Именно этой энергии мы и хотим помочь, а вовсе не маленькому ребенку, не его беспомощности. Эта энергия принадлежит неосознанному разуму, который должен стать сознательным посредством работы и опыта, приобретенного в окружающем его пространстве. Мы отдаем себе отчет, что детский разум отличается от нашего, что взрослые не могут подступиться к нему с обычным вербальным обучением, что они не могут напрямую вмешиваться в процесс перехода от неосознанного к осознанному и в процесс создания человеческих способностей. В результате изменилась вся концепция образования. Задачей педагогов стала помощь в жизни ребенка, в психическом развитии человека, а не навязывание культурных фактов, мыслей и слов, которые малыш должен запоминать.

Это новый путь, новое направление обучения: помогать разуму в разнообразных процессах его развития, поддерживать его силы и укреплять его бесчисленные возможности.

НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ

Погружаясь в изучение происхождения индивидуума, то есть в область эмбриологии, мы открываем процессы, которые нельзя обнаружить во взрослых особях, или которые протекают у взрослых иначе, чем у детей. Научный подход позволяет увидеть совершенно особый тип жизни, отличный от того, что мы привыкли принимать во внимание. На первый план выходит личность

ребенка.

Убедиться, что малыш, в отличие от взрослого, развивается не по направлению к смерти, весьма просто: раз задачей ребенка является построение человека во всей полноте его жизненных сил, значит, движется он к жизни. Как только взрослая личность оказывается сформированной, ребенок исчезает. Таким образом, вся жизнь ребенка это движение к совершенствованию себя, к завершению созидания в себе человека. Кроме того, он способен получать удовольствие от выполнения этой своей задачи. Ведь ребенку присущ такой тип отношения к жизни, при котором труд, исполнение собственного долга доставляют радость и счастье, в то время как для взрослых работа обычно является тягостной обязанностью.

Движение по жизни означает для ребенка рост и расширение возможностей личности: чем старше малыш, тем умнее и сильнее он становится. Его собственный труд, его собственная активность помогают добиваться интеллектуального роста и физического совершенствования, в то время как у взрослых с годами интеллект и физические силы ослабевают. И еще, у ребенка нет ощущения соперничества, ибо никто не может вместо него выполнить его работу – построить человека. Другими словами, никто не будет расти «за него».

Углубляясь в истоки жизни, в тот период, который предшествует рождению, мы видим, что уже до появления на свет ребенок вступает в контакт со взрослыми, поскольку его эмбриональная жизнь протекает во чреве матери. Эмбриону же предшествует первичная клетка, возникшая из слияния двух родительских клеток. Таким образом, и в начале человеческой жизни, и в конце, когда ребенок вырастает, мы видим фигуру взрослого.

Ребенок – это линия, соединяющая два поколения взрослых. Жизнь ребенка – создания и создателя – порождается взрослыми людьми и завершается формированием взрослого человека. Изучение этого жизненного пути, проходящего в непосредственной близости взрослых, может породить новые исследовательские подходы и по-новому осветить стоящие перед нами проблемы.

Две жизни

Природа берет детей под особое покровительство. Ребенок рождается от любви. Именно любовь – его подлинная первопричина. С момента своего появления на свет он окружен нежностью отца и матери. То, что он зачат в согласии, и есть его первая защита. Природа наделяет родителей любовью к малышам. Это чувство не является чем-то искусственным, рассудочным, в отличие, например, от идеи братства, рождаемой в умах тех, кто уповает на единство рода человеческого. Наше отношение к детям помогает понять, какими в идеале должны быть нравственные устои сообщества взрослых. Ведь только любовь к ребенку по своей природе способна внушить нам самопожертвование, самоограничение, готовность, беззаветно служить другому существу. Все родители испытывают это чувство и поступают личными интересами, чтобы посвятить свою жизнь ребенку. Такое естественное стремление не только не кажется им жертвой, но даже доставляет радость. Никому не придет в голову сказать: «Бедняга, у него двое детей!» Напротив, всякого отца считают счастливым. Жертвы, на которые родители идут ради своих детей, приносят им радость. Это и есть сама жизнь: ребенок внушает нам чувства, которые в мире взрослых считаются идеальными:

самоотречение, самоотверженность. Вне семейных привязанностей обнаружить подобные добродетели почти невозможно. Ни один деловой человек, имея возможность заполучить необходимый ему товар, не скажет своему конкуренту: «Возьмите его себе, я вам уступаю». Но голодающие родители всегда отдадут последний кусок хлеба, чтобы накормить голодного ребенка. Здесь как бы сходятся две жизни. Взрослые имеют счастливую возможность прожить обе: одну – как родители, другую – как члены общества. Лучшая из двух жизней та, которую родители тратят на своего ребенка, поскольку именно вблизи детей в человеке развиваются самые возвышенные чувства.

И если мы хотим усовершенствовать наше общество, изучение ребенка становится совершенно необходимым ввиду последствий, которые детство имеет для дальнейшей взрослой жизни. Мы должны начать заново изучать жизнь от самых ее истоков.

ДУХОВНЫЙ ЭМБРИОН

Новорожденный ребенок должен проделать определенную работу по конструированию своей психики, сходную с той, которую он уже проделал со своим телом во внутриутробный

период. В этот отрезок жизни, физически уже не являясь эмбрионом, малыш еще ничем не напоминает того человека, которого он создаст. Можно сказать, что это «период формирования», период созидательной эмбриологической жизни, когда ребенок становится Духовным Эмбрионом.

Таким образом, человек дважды переживает эмбриональный период. В первый раз – до рождения, когда его развитие сопоставимо с развитием животных. Второй период – уже после рождения – присущ исключительно человеку. Именно этим объясняется наше длительное младенчество, феномен, отличающий человека от животного.

Следует признать, что именно здесь пролегает четкая граница между людьми и животными. Благодаря этой особенности человек предстает совершенно необычным существом, чьи функции не являются продолжением функций высших животных. Напротив – это скачок в развитии форм жизни на земле, знак особого предназначения.

Именно отличие, а отнюдь не сходство позволяет нам проводить разграничения между видами. Новые виды, следовательно, обязательно *должны нести в себе нечто новое*: они не могут быть просто производным продуктом от ранее существовавших видов. А те, в свою очередь, отличаются от еще более древних форм. Получается весьма своеобразная цепочка, которая и несет в себе новый жизненный импульс.

Млекопитающие и птицы несли в себе эти *новые признаки*, а отнюдь не были подобием или продолжением видов, населявших планету до них. Так, например, исчезнувшие с лица земли динозавры, отложив яйца, покидали свою кладку. Птицы же, в отличие от бесчувственных рептилий, ревностно оберегали свои яйца, строили гнезда, заботились о птенцах и отважно защищали их от опасности. В заботе о потомстве млекопитающие пошли еще дальше, чем птицы. Они не строили гнезд, но их детеныши стали развиваться в утробе, получая питание через материнскую кровь.

Это были совершенно новые черты жизни.

Не меньшую новизну представляет собой и человеческий род. Он переживает два этапа эмбрионального развития, имеет совершенно *особый облик* и особое предназначение по сравнению с остальными формами жизни.

Мы должны проникнуться этой мыслью и, лишь исходя из нее, продолжать изучение комплекса проблем, связанных с психическим развитием ребенка и взрослого человека. Если предназначение человека на земле связано с его духовными возможностями, с потенцией его творческого разума, значит, именно дух и разум составляют опору индивидуального бытия и всех функций человеческого тела. Именно вокруг них организуется его поведение и физиологическая работа всех его органов. Духовная сфера оказывает определяющее влияние на развитие человека в целом.

Сегодня даже мы, европейцы, постепенно приходим через практический опыт к мысли, наиболее ясно выраженной в индийской философии: все физиологические расстройства нашего организма вызываются психическими факторами, которые наш дух не смог побороть.

Если человек действительно зависит от окружающей его духовной среды, которая определяет особенности его индивидуального поведения, значит, наши заботы должны быть обращены в первую очередь на психическую жизнь новорожденного, а не только на его физическое существование, как еще часто случается.

Адаптация ребенка

В процессе своего развития ребенок не только приобретает человеческие способности, силу, разум и языковые навыки. Он в то же время приспособливает формирующегося в нем человека к окружающим условиям.

Мы уже приводили пример этого явления из области языка. Ребенок не запоминает звуки, но впитывает их, а затем безошибочно воспроизводит. Он говорит, следуя сложнейшим правилам и исключениям родного языка, не потому, что выучил его, и не потому, что обладает тренированной памятью. Детская память не удерживает это знание сознательно, однако владение языком становится частью психики ребенка, частью его личности. Без сомнения, мы имеем здесь дело с феноменом, отличным от обычной мнемонической деятельности, – с особой чертой психической индивидуальности ребенка. Он обладает абсорбирующей восприимчивостью по отношению ко всему, что находится вокруг него, а адаптация возможна лишь посредством наблюдения и абсорбции окружающей среды. Такая форма деятельности свидетельствует о неосознанных

способностях, присущих исключительно детям.

Первый период жизни человека – период адаптации. Следует пояснить, что мы понимаем под этим и чем детская адаптация отличается от адаптации взрослых. Биологическая приспособляемость ребенка проявляется в том, что единственным местом, где ему хочется жить, становится место его рождения, а единственным языком, которым он свободно владеет, – язык его родителей. Оказавшись в чужой стране, взрослый никогда не освоится в ней так, как это сможет сделать ребенок. Возьмем, к примеру, тех, кто добровольно переселился в дальние края – миссионеров. Они едут туда по доброй воле, в надежде исполнить свое предназначение на земле. Но если поговорить с ними, то они скажут: «Живя в этой стране, мы жертвуем своей жизнью». И подобное признание очень точно определяет пределы приспособляемости взрослых.

Вернемся теперь к ребенку. Ребенок испытывает тягу к тому месту, где он родился, до такой степени, что как бы ни была тяжела жизнь в родном краю, он нигде не будет столь же счастлив. Таким образом, привязан ли человек к холодным финским равнинам или к голландским дюнам, эта привязанность, эта любовь к родине перешла к нему от ребенка, которым он был когда-то.

Адаптацию осуществляет ребенок, а взрослый впоследствии оказывается подготовленным, то есть приспособившимся. Он чувствует свою связь с родным краем, он склонен любить его и чувствовать его очарование, и поэтому не находит себе мира и покоя на чужбине.

Нет ничего важнее этой абсорбирующей способности детской психики, которая формирует человека и приспособливает его к любым социальным условиям, к любому климату, к любой стране. Анализ этой способности лежит в основе нашего исследования. Следует заметить, что в словах «Я люблю свой край» нет ничего поверхностного или искусственного. Напротив, они отражают весьма существенные человеческие свойства.

Это позволяет понять, как благодаря особенности своей психики ребенок впитывает в себя обычаи и привычки того края, в котором он живет, и в конечном счете формирует в себе личность, типичную для своих мест. «Местные» черты поведения человека есть таинственное отражение того, что запечатлелось в нем в годы его детства. Очевидно, что и своеобразные обычаи, и специфический менталитет людей, выросших в одной местности, — это приобретенные качества, поскольку ни одно из них не присуще человеку от рождения. Вырисовываются, таким образом, более широкие рамки деятельности ребенка: он строит поведение человека, приспособлявая его не только к времени и месту, но и к особенностям менталитета жителей родного края. В Индии, например, уважение к жизни настолько велико, что люди поклоняются животным. Такое поклонение стало важной чертой сознания этого народа. Но подобное чувство не может быть приобретено взрослым человеком. Недостаточно сказать: «Следует уважать жизнь», чтобы эта мысль стала частью нашего мировоззрения. Я могу согласиться, что индусы правы, что и мне следует бережно относиться к жизни животных, но это будет реакцией моего разума, а не чувств. Как мы никогда не сможем обожествлять коров по примеру индусов, так и сами они никогда не смогут освободить свое сознание от этого чувства. И хотя эти черты менталитета на первый взгляд кажутся наследственными, на самом деле они впитаны ребенком из окружающей его обстановки. Однажды в садике нашей местной школы «Монтессори» мы увидели маленького мальчика-индуса чуть старше двух лет. Он внимательно смотрел вниз и водил по земле пальчиком, словно чертя прямую линию: по земле с трудом полз муравей, у которого были оторваны две лапки. Такое несчастье растрогало малыша, и он старался облегчить бедняге путь, прокладывая ему дорогу. Всякий, наверное, сказал бы тут, что подобная симпатия к живому существу «унаследована» ребенком.

Заметив что-то необычное, к маленькому индусу подошел другой мальчик. Он разглядел муравья и тут же раздавил его ногой. Этот второй малыш был мусульманин. Ребенок из семьи христиан, возможно, поступил бы точно так же или просто прошел бы мимо. И мы снова могли бы подумать, что ощущение абсолютного барьера между людьми и животными, из которого произрастает убеждение, что уважения и милосердия заслуживают только люди, это ощущение тоже унаследовано. Но это не так.

У разных народов – разные религии, и если какой-то народ отказывается от своей веры, то он все же начинает испытывать не которое душевное волнение и неудобство. Ибо наши верования и подобные им чувства составляют часть нас самих. Как говорят европейцы: «Это у нас в крови». Все нравственные и социальные черты, составляющие целостность личности, все кастовые и прочие особенности, присущие типичному итальянцу или типичному англичанину, – все они

формируются у человека в детстве при помощи той загадочной психической силы, которую ученые называют «Мнеме». Она же участвует и в формировании особой пластики движений, свойственной именно этому народу. Например, у представителей некоторых африканских племен особенно развиты и закреплены такие свойства, которые порождены необходимостью обороняться от диких животных. У других существуют специальные упражнения, которые неосознанно направлены на развитие остроты слуха, из чего следует, что особая острота слуха становится характерной чертой людей, принадлежащих к этому племени. Таким же образом ребенок абсорбирует и все прочие особенности. Он фиксирует их в себе навечно, и даже если впоследствии человек попытается сознательно преодолеть их, все равно на уровне подсознания что-то остается, поскольку нельзя полностью разрушить то, что закреплено в нас с детства. Эта «Мнеме», которую можно рассматривать как высшее проявление природной памяти, не только формирует отличительные черты индивидуума, но и обеспечивает их жизнестойкость: как определенные движения навсегда запоминаются нашими суставами, так и свойства, сформированные ребенком, остаются навсегда присущими личности, придавая каждому человеку неповторимую индивидуальность.

Бессмысленно надеяться на то, что в характере взрослого человека можно что-нибудь изменить. Когда мы говорим: «Этот человек не умеет себя вести», когда мы обращаем внимание на чьи-то неприличные поступки, мы можем зачастую породить в этом человеке чувство унижения, можем внушить ему, что у него скверный характер, но вся проблема в том, что переделать этот характер мы не в силах.

Этот же феномен «Мнеме» обеспечивает адаптацию человека к исторической реальности. Он позволяет понять, почему взрослый человек, перенесенный в наши дни из эпохи античности, никогда бы не смог приспособиться, а ребенок спокойно адаптируется к любому уровню цивилизации и способен сформировать в себе человека, соответствующего определенному времени и определенным обычаям. Это доказывает, что функция детства в онтогенезе человека заключается в адаптации индивида посредством создания такой модели поведения, которая позволяет ему действовать свободно в окружающей обстановке и воздействовать на нее. Следовательно, сегодня мы должны рассматривать ребенка как связующую нить, как соединительное звено между различными историческими фазами и различными уровнями развития цивилизации. Детство – это действительно очень важный период, потому что если мы хотим привить людям новый образ мыслей, если мы желаем как-то изменить или улучшить обычаи своей страны, если мы хотим, чтобы характерные черты нашего народа проявились еще больше, инструментом нашего воздействия должен быть ребенок, поскольку возможности влияния на взрослых весьма ограничены. И если мы действительно стремимся улучшить условия жизни людей, поднять их уровень культуры, то ребенок поможет нам достигнуть этой цели.

В последние годы оккупации Индии некая семья английских дипломатов регулярно отправляла своих детей в сопровождении няни-индианки обедать в один из богатых отелей. Усевшись на полу, няня обучала детей есть рис руками с блюда, как это принято в Индии. Все это делалось для того, чтобы дети не испытывали презрения и отвращения, которое часто свойственно европейцам, наблюдающим за застольными обычаями индусов. Ведь именно несовпадение обычаев и представлений у различных народов является главным мотивом, порождающим взаимонепонимание между ними. Если нам кажется, что наши традиции пришли в упадок и их необходимо возродить, нам следует обратиться к детям, ибо через взрослых результата не добиться. Чтобы воздействовать на общество, мы должны воздействовать в первую очередь на детей. Отсюда вытекает необходимость создания сети школ для малышей, поскольку именно дети будут в дальнейшем строить человеческое общество, используя те элементы, которые мы им дадим. Самое большое влияние на детей мы можем оказывать посредством особой организации окружающей их обстановки: малыши абсорбируют ее, впитывают в себя все, что возможно взять из нее, как бы воплощают ее в себе. Ребенок с его безграничными возможностями действительно может изменить облик человечества, поскольку сам же его и создает. Ребенок дарит нам огромную надежду и новое видение стоящих перед нами проблем: возможно, с помощью обучения нам удастся достичь большего взаимопонимания, большего благополучия и большей духовности людей.

Психо-эмбриональная жизнь

Таким образом, распознав в ребенке существо, наделенное психической жизнью, мы должны признать, что он нуждается в нашей заботе с самого рождения. Психическая жизнь малыша с момента появления на свет, с первых дней его существования настоятельно требует внимания психологов. Это интереснейший объект исследований, который может привести нас к открытию новых направлений в науке, подобно тому как исследования физической стороны жизни привели к появлению физической гигиены и педиатрии.

Итак, если новорожденный наделен психической жизнью, значит, она появилась в нем до рождения, иначе быть не может. Следовательно, психическая жизнь возникает еще в эмбрионе. Допустив эту мысль, мы должны задаться вопросом, на каком именно этапе эмбрионального развития это происходит. Известно, что дети иногда рождаются недоношенными, семимесячными, но и в семь месяцев они все же готовы к жизни. Значит, их психика может функционировать так же, как и у детей, вынашивавшихся девять месяцев. Этот пример вполне очевидно доказывает, что психическая жизнь существует вообще на каждом этапе жизни. В действительности любая, даже самая примитивная форма жизни наделена известной долей психической энергии, определенным типом психики. Это наблюдается даже у одноклеточных животных, которые способны уходить от опасности, приближаться к пище и т.д.

Долгое время ребенка считали существом, лишенным психической жизни, и только недавно ученые стали принимать во внимание некоторые ранее не изученные особенности человеческой психики.

Результатом такого подхода стали новые проблески в осознании взрослыми своей ответственности за детей. Процесс появления ребенка на свет начал вызывать интерес и у писателей, и у психологов. Последние заговорили о «трудностях рождения» уже применительно не к матери, но к младенцу, т.е. к тому, кто переносит родовые муки, не имея возможности пожаловаться, и испускает крик лишь тогда, когда его усилия и его мучения окончились.

Испытывая невероятную физическую усталость от родов, младенец оказывается перед неожиданной необходимостью приспособиваться к новой окружающей обстановке, совершенно отличной от той, в которой он находился прежде, перед необходимостью незамедлительно начать выполнять абсолютно непривычные действия. Психологи пришли к выводу, что это самое тяжелое и самое драматичное испытание в судьбе человека. «Ужас рождения» – такое определение они дали этому критическому и решающему моменту жизни.

Конечно, этот ужас не осознан младенцем, но если бы он обладал сознательными чертами психики, то страшное испытание, возможно, породило бы в нем целую цепь вопросов: «Зачем вы толкаете меня в этот страшный мир? Что я буду делать в нем? Как мне жить в такой непривычной обстановке? Как я, привыкший к абсолютной тишине, перенесу эту какофонию звуков? Как справлюсь с тяжелейшими обязанностями, которые до сих пор выполняла за меня ты, мама? Как мне глотать, как дышать? Как после ровного тепла материнского чрева переносить ужасные перепады температуры?» Ребенок не осознает того, что произошло. Он не может объяснить, что страдает, что рождение стало для него потрясением. Однако в подсознании ребенок все это ощущает и реагирует приблизительно так, как мы описали выше. Поэтому мысль о том, что ребенку надо помочь приспособиться к окружающей обстановке, становится естественной для тех, кто занимается подобными исследованиями. Необходимо постоянно помнить, что новорожденный способен испытывать страх. Известно, что младенцы, оказавшись в ванночке с водой спустя несколько часов после рождения, часто делают судорожные движения, похожие на попытки уцепиться за что-нибудь при падении. Именно в таких движениях проявляется младенческий страх. Безусловно, природа помогает новорожденному осуществить эту сложнейшую адаптацию. Например, она наделяет мать инстинктом, который заставляет роженицу прижимать к себе малыша, чтобы защитить его от яркого света. Кроме того, природа распорядилась так, что и сама мать весьма беспомощна в первый период жизни ребенка. Вынужденная соблюдать покой для восстановления собственных сил, мать тем самым передает необходимое ощущение покоя своему ребенку. Получается так, что мать подсознательно чувствует, что ее малыш перенес травму, поэтому держит его около себя, согревая теплом своего тела и оберегая от излишних впечатлений.

У человека защитные действия протекают мягче, чем у животных. Достаточно понаблюдать за кошкой, которая прячет своих котят по теплым углам и ревниво не подпускает к ним чужих. Человеческие защитные инстинкты не предполагают подобной бдительности, и бесспорно, мы их

постепенно утрачиваем. Не успеет ребенок родиться, как все подряд уже берут его на руки, купают, одевают, подносят к свету, чтобы лучше разглядеть цвет его глазок, и при этом обращаются с ним скорее как с вещью, нежели как с одушевленным существом. Людями в таких случаях руководит не природа, но человеческий разум, а он вводит нас в заблуждение, поскольку мы привыкли думать, что ребенок лишен психики.

Очевидно, что этот период, или точнее этот краткий миг рождения должен быть изучен особо.

Речь идет не о целостности психической жизни ребенка, но о первом столкновении человека с внешним миром. И в этом случае можно говорить не просто о трудном, но о решающем моменте в судьбе человека. Именно в этот период в человеке просыпаются силы, которые должны будут направлять широкомасштабную созидательную деятельность ребенка – духовного эмбриона. И поскольку природа отмечает своими – физическими – знаками каждый шаг в психическом развитии личности, то через несколько дней после рождения мы видим, что у младенца отпадает пуповина, еще недавно связывавшая ребенка с матерью. Этот первый период наиболее важен, поскольку с ним связаны таинственные приготовления.

Таким образом, мы должны учитывать не только последствия психической травмы ребенка в процессе рождения, но и возможность или невозможность привести в движение те активные факторы, которые в нем несомненно заложены. Ведь даже если у младенца и нет тех установившихся черт поведения, которые имеются у животных, то у него по крайней мере должна быть способность сформировать их. Действительно, ребенок не ждет, когда в нем проснется атавистическая поведенческая память зверя. Но он ждет неких туманных и бесформенных импульсов, насыщенных потенциальной энергией, которая должна направлять поведение и деятельность человека в окружающей обстановке. Мы назвали эти импульсы «nebule» – «небуле» (лат. «туманность»).

Способность к адаптации – жизненная функция первого периода детства – может сравниться с тем «наброском» наследственных поведенческих черт, который существует в эмбрионе животного. Они рождаются со всем готовым: форма движений, ловкость, добывание пищи, способы защиты, присущие данному виду.

Человек же, напротив, был вынужден вырабатывать все это в процессе общественной жизни: поэтому, появившись на свет, ребенок должен абсорбировать извне все особенности своей социальной группы и закрепить их в себе.

Рождение и развитие

Тем не менее весьма интересно проследить за развитием ребенка, постоянно учитывая те функции, которые он исполняет, являясь «главным механизмом» человеческой жизни.

Неразвитый даже в физическом отношении новорожденный младенец должен построить сложнейшее создание, коим является человек. Он не знает «пробуждения инстинктов», свойственного животным, когда они впервые соприкасаются с внешним миром. Но появившись на свет, младенец продолжает созидательную работу эмбриона и формирует то, что впоследствии станет походить на «совокупность человеческих инстинктов».

И поскольку ничто не заложено в человеке, он должен сам выстроить и свою психическую жизнь, и двигательные механизмы, которые являются отражением психики.

Младенец – инертное существо, он не умеет даже держать головку, но с ним произойдет чудо. Подобно тому, как Иисус воскресил сына вдовы в Наине, и тот встал, «и отдал его Иисус матери его» (Лк. 7, 11-15), так и ребенок будет «возвращен» роду человеческому, населяющему Землю. Длительная инертность новорожденных заставляет нас помнить: нервные центры формируются прежде, чем части тела, поскольку первые подготавливают вторых к работе.

Так и в ребенке, прежде чем он научится двигаться, должна сформироваться психическая основа. Следовательно, созидательная деятельность ребенка начинается в области психики, а не моторики.

Для развития человека формирование психической жизни важнее, чем овладение движениями, поскольку сами движения будут позже освоены при помощи психики. Если разум отличает человека от животного, значит, первой задачей человека при появлении на свет должно быть построение разума.

Все остальное – ждет.

Младенческие органы еще не вполне совершенны: кости его скелета не окрепли, двигательные нервы еще не покрылись изолирующей оболочкой миелина, чтобы обеспечить точную передачу команд нервных центров. И само тельце новорожденного лежит инертно, как будто это еще не человек, а только его предварительный набросок.

Таким образом, становление человеческого существа начинается прежде всего с развития разума. Все остальное следует за ходом развития психики, которая формирует отличительные черты личности.

Это наблюдение наилучшим образом доказывает, как важен первый год в жизни ребенка и насколько развитие интеллекта является характерной особенностью человека.

Итак, развитие ребенка состоит из множества последовательных этапов, смена которых определяется особыми законами, общими для всех людей. Детальное исследование постнатального эмбрионального развития позволяет увидеть, как завершается построение черепа; как постепенно смыкаются хрящи, закрывая «роднички»; как совершается образование швов, и в частности – лобного шва; как впоследствии, с изменением относительных пропорций, меняется форма всего тела; и как происходит окончательное укрепление костей суставов и конечностей. Можно точно определить, когда миелинизируются спинномозговые нервы и когда начинается внезапный и бурный рост мозжечка – важнейшего органа нашего тела, весьма неразвитого в момент рождения, – который приобретает наконец свои обычные пропорции, соответствующие пропорциям полушарий головного мозга. Наконец – когда именно преобразуются эндокринные железы и прочие железы, связанные с пищеварением.

Результаты этих исследований давно известны. Они позволяют выявить различные стадии физической «зрелости» организма в его соотношении с физиологическим развитием нервной системы. Так, например, тело не может сохранять равновесие, а следовательно, ребенок не может удержать себя в сидячем или стоячем положении, пока его мозжечок и нервы не достигнут определенного уровня зрелости.

Ни воспитание, ни тренировки не смогут сдвинуть границы этих возможностей. Органы движения постепенно, по мере их созревания, подчиняются командам психики, которая потом будет руководить с их помощью освоением пространства.

Познание окружающего мира, ежедневно упражняющее человека, развивает координацию движений и стремление подчинить их своей воле.

В отличие от животных, человек не обладает врожденной координацией движений – он должен выработать ее сам. Но кроме того, у его движений нет определенной цели – он должен найти ее. Молодые особи большинства млекопитающих сразу после рождения умеют ходить, бегать и прыгать точно так же, как это делают взрослые представители их вида. Они быстро справляются с трудными упражнениями, если им по закону наследственности надо научиться карабкаться, перескакивать через препятствия или стремительно убежать. Человек же, напротив, не несет в себе никакого умения, однако он способен научиться совершать самые разнообразные и самые трудные движения. Доказательством того могут быть ловкие руки ремесленника, прыжки акробата, движения балерины, бегуна, спортсмена и т.д.

Впрочем, подобные примеры демонстрируют не зрелость органов движения, но наличие опыта, приобретенного в определенных условиях: это результат регулярных упражнений, а значит – результат обучения. Каждый человек создает собственные навыки, распоряжаясь своей физиологией, которая сама по себе остается неизменной. Таким образом, человек сам себя совершенствует.

Теперь следует выяснить, какие именно особенности присущи ребенку.

Чтобы найти правильный ориентир, необходимо признать следующий факт: хотя способность двигаться зависит от степени зрелости тела ребенка, его психическое состояние не зависит от физического напрямую. Как мы уже подчеркивали, психика человека имеет приоритет в развитии, а части тела находятся некоторое время в состоянии ожидания, готовясь подчиниться ей. Когда же тело начинает действовать, последующее психическое совершенствование протекает через движение, через активное освоение окружающей среды. Поэтому дети, которые не могут воспользоваться уже готовыми к работе органами, отстают в умственном плане. Ведь у психического развития нет пределов, и в значительной степени оно зависит от нашей возможности использовать инструменты познания, преодолевать путы бессилия. Все это происходит внутри человека.

Однако психическое развитие несет в себе одну тайну, в каждом ребенке имеются скрытые возможности, присущие только его личности. И откуда младенец пребывает в психо-эмбриональном состоянии, выявить эти возможности мы не можем.

На этом этапе все младенцы в мире весьма похожи друг на друга. Можно сказать, что при рождении они равны между собой: они следуют по одному и тому же пути развития и подчиняются общим законам. Процессы, происходящие в психике, напоминают особенности физического формирования эмбриона: в самом начале деление клеток у ящериц, птиц или кроликов проходит настолько похожие стадии, что мы не в состоянии различить, какое живое существо скрыто в эмбрионе. И только на следующих этапах зародыши, первоначально развивавшиеся совершенно одинаково, приобретают отличительные признаки.

Точно так же духовный эмбрион может превратиться в гениального художника, в политического лидера, в святого, а может – в обыкновенного человека. Но и обыкновенные люди, в свою очередь, проявляют совершенно несхожие склонности, которые побуждают их, соответственно, занимать разные места в человеческом обществе. Ведь только низшие организмы на земле предназначены делать в жизни «одно и то же» и «вести себя одинаково», в соответствии с наследственными признаками.

И все же мы не можем предвидеть, не можем угадать, в какую сторону пойдет развитие человека, когда он находится на постнатальном эмбриональном этапе своего формирования. На этом этапе внешние усилия должны быть направлены на помощь в развитии жизни, а жизнь развивается у всех одинаково. Каждый ребенок сначала переживает момент «адаптации». Развитие психики подталкивает каждого малыша к освоению мира. И если на этом этапе наша помощь будет соответствовать высшим человеческим целям, мы увидим, насколько успешнее станут развиваться потенциальные возможности каждого индивида.

Следовательно, существует единый способ обращаться с детьми этого периода жизни. Если обучение начинается с момента рождения, оно должно идти по единому для всех пути. И неверно полагать, что к детям-индусам, китайцам или европейцам, как и к детям, принадлежащим к разным классам общества, требуются разные подходы. Нет, в каждом случае мы обязаны использовать один и тот же метод, который поддерживает «развитие человеческой природы», поскольку все дети без исключения имеют схожие психические потребности и следуют одним путем при построении своей личности: каждый ребенок проходит через одни и те же фазы роста.

Ни философы, ни ученые не в силах придумать и навязать нам тот или иной метод обучения. Только природа, установившая свои законы и заложившая в человеке определенные потребности развития, может диктовать нам такие обучающие методы, которые будут иметь вполне конкретную цель – исполнение жизненных потребностей и законов.

Только сам ребенок может выявить эти законы и эти потребности – своими спонтанными реакциями, своими успехами. Мы увидим это по тому, спокоен ли он, счастлив ли он. Подсказками будут служить интенсивность его деятельности, постоянство свободного выбора. Мы должны будем учиться у него и помогать ему всем, чем возможно.

Итак, психологи вычленили из последующего развития человека краткий, но решающий период его жизни: рождение. Психологи стали выделять «признаки регрессии», которые они связали с психологической «травмой рождения», а также «признаки подавления», связанные с неблагоприятными условиями жизни в период развития ребенка. Регрессия и подавление суть явления разные. Регрессия означает подсознательное решение новорожденного двигаться в обратном направлении, т.е. регрессировать, вместо того, чтобы прогрессировать в своем развитии.

Сегодня мы знаем, что психологическая «травма рождения» может привести к гораздо более серьезным последствиям, чем просто крики и плач ребенка. Она способна вызвать в процессе дальнейшего развития формирование у ребенка отрицательных свойств. Она может спровоцировать психическую трансформацию, или точнее психические отклонения, и, как следствие, малыш будет развиваться неправильно.

Личность, страдающая регрессией в результате перенесенной «травмы рождения», не развивается и словно остается привязанной к чему-то, что было до ее появления на свет. Признаки регрессии разнообразны, но проявляются они сходным образом. Малыш будто выносит приговор этому миру и говорит себе: «Я возвращаюсь туда, откуда пришел». Многочасовой сон считается нормальным для новорожденного, но он не должен слишком превышать норму. Фрейд полагал, что чрезмерно длительный сон младенца – это способ укрыться, защититься. Он несет в себе

психическое отталкивание младенцем внешнего мира и жизни.

Впрочем, может быть, царство подсознания – не сон? Если наш разум испытывает нагрузку, мы стараемся дать ему отдых во сне, ведь спящих окружает не реальность, а видения. Во сне нам уже не надо постоянно бороться. Сон – убежище, попытка удалиться от мира. Даже само положение тела во сне имеет значение. Новорожденный спит, приблизив ладони к лицу и поджав колени. Эта поза, которую часто сохраняют во сне и взрослые, выражает стремление вернуться в утробное состояние. Еще один способ проявить признак регрессии – плач младенца при пробуждении: словно он испугался или заново переживает страшный момент своего рождения, свой приход в этот непростой мир. Малышам часто видятся кошмары, которые являются составной частью ужасов нашей жизни.

Еще одно проявление этой тенденции – стремление младенца уцепиться за что-нибудь так, будто он боится остаться один. Подобное цепляние – не знак особой привязанности, но, скорее, выражение страха. Ребенок боязлив, он стремится все время быть рядом с кем-нибудь, лучше всего – с матерью. Он не любит выходить на улицу и предпочитает оставаться дома, отгородившись от мира. Всякое открытие, которое, казалось, могло бы сделать малыша счастливым, напротив, пугают его и внушают чувство отвращения к последующим экспериментам. Создается впечатление, что окружающий мир, вместо того, чтобы быть привлекательным для растущего существа, отталкивает его. А если с раннего детства ребенок испытывает неприязнь к тому, что должно стать средством его развития, то расти нормально он не сможет. Он не захочет завоевывать мир, не будет впитывать в себя и воплощать в себе окружающую среду. Ему будет слишком сложно, и он не справится с такой задачей до конца. Он станет как бы иллюстрацией к мысли о том, что «жизнь есть страдание». Все будет утомлять его, даже собственное дыхание, каждый жест покажется ему противоестественным. Такой ребенок испытывает большую потребность во сне и в отдыхе от общения с другими людьми. Даже пищеварение у него затруднено. Можно представить, какая жизнь ждет этого малыша, поскольку эти особенности сохранятся и в дальнейшем. Он плаксив, апатичен, грустен и подавлен, он вечно нуждается в помощи других, и это совсем не мимолетные черты: они сопровождают человека на протяжении всей жизни. Став взрослым, он так же будет отталкивать от себя окружающий мир, бояться людей, останется таким же робким. В борьбе за существование, в общественной жизни такой человек всегда будет проигрывать, его никогда не посетит чувство радости, отваги или счастья.

Такова подсознательная реакция психики. Мы можем силой воли выбросить что-то из нашей памяти, но подсознание, которое, казалось бы, не чувствует и не запоминает, пострашнее простого запоминания. Ведь впечатления подсознания накладываются на мнeme, а затем отпечатываются в чертах характера индивидуума. В этом заключается большая опасность для человечества: ребенок, которому мы не поможем развиваться нормально, позже, ставши взрослым, отомстит обществу. Наше небрежение не подстрекает детей к бунту, как это происходит со взрослыми. Мы просто попустительствуем становлению личности более слабой, чем она могла стать. Тем самым мы формируем характер, который будет обходить препятствия на жизненном пути, не преодолевая их. Мы формируем личность, которая сама станет препятствием на пути человеческого прогресса.

«Туманности»

Я бы хотела еще раз акцентировать внимание на том, насколько важен для психической жизни человека момент его рождения. Выше мы останавливались лишь на наиболее очевидных из возможных последствий – на регрессивных признаках. Теперь важно связать эти признаки с природными проявлениями, которые обнаруживают у млекопитающих инстинкт защиты новорожденных. Выводы натуралистов о том, что в первые дни после рождения характерная материнская забота способствует некоему пробуждению у потомства общих инстинктов данного вида, вносят важный вклад в углубление наших представлений о психологии ребенка.

Эти представления подчеркивают необходимость осознать всю важность адаптации ребенка к внешнему миру, оценить потрясение, пережитое им при рождении: новорожденный требует особого обращения точно так же, как его мать требует специального ухода. Опасность, которой подвергаются мать и дитя, не одинакова, но оба испытывают серьезные трудности. Наконец, как бы ни был велик риск для физической жизни младенца, куда важнее уберечь от опасности его психику. Если причина регрессии заключается лишь в «травме рождения», то проявляться эти регрессивные признаки должны были бы у всех детей без исключения. Вот почему мы высказали

гипотезу, в которой содержится наблюдение как за человеком, так и за животными. Очевидно, что в первые дни после рождения имеет место какое-то событие величайшей важности. У млекопитающих оно сопровождается пробуждением наследственных свойств, связанных с поведенческими особенностями данного вида. Как я уже говорила выше, нечто подобное происходит и с ребенком. И хотя в нем не заложена наследственная модель поведения, он обладает «способностями» развивать такое поведение за счет окружающей среды.

Поэтому нами было введено в оборот понятие «туманностей» – «небуле». Тем самым мы противопоставили творческую энергию, которая позволяет ребенку «впитывать в себя окружающий мир», «туманностям», из которых в результате сложных процессов возникли все небесные тела. В звездной туманности частички вещества разбросаны так далеко друг от друга, что не создают никакой плотности. И тем не менее они образуют некое небесное тело, которое можно увидеть с очень большого расстояния. Пробуждение «туманности» мы можем представить как пробуждение неких врожденных инстинктов. Например, из «туманности» языка ребенок получает стимулы и импульсы для создания собственной, но присущей его окружению речи, которую он абсорбирует в соответствии с определенными законами. Благодаря туманной энергии языка ребенок учится отличать звуки речи от прочих шумов, окружающих его. Эта энергия позволяет ему воплотить в себе способность говорить – отличительный признак человеческого рода. То же происходит и с социальными свойствами, которые превращают ребенка в члена общества.

Языковая туманность не несет в себе конкретные формы того языка, который будет развиваться в малыше. Но с какой бы речью ни столкнулся ребенок при рождении, она может быть им построена и развита за тот же срок и благодаря тем же приемам, что используют все остальные малыши на планете.

Здесь нам видится кардинальное отличие человека от животного. Если детеныш, появившись на свет, почти сразу начинает издавать звуки, свойственные его виду и заложенные в нем по наследству, то ребенок довольно долгое время остается нем, а потом начинает говорить на том языке, который он почерпнул в своем окружении. Маленький голландец, выросший среди итальянцев, станет говорить по-итальянски, а не по-фламандски, хотя все его предки были голландцами.

Ясно, что ребенок наследует не определенную модель языка, но возможность его конструирования при помощи неосознанной абсорбции. Можно сравнить эту потенциальную способность с *геном* зародышевой клетки, который руководит тканями, следя за тем, чтобы они образовывали вполне конкретные органы. Мы назвали эту способность «языковой туманностью».

Так «туманности», которые отвечают за функции адаптации к окружающей среде и за функции воспроизведения общественного поведения, соответствующего тому, что ребенок видит в своем окружении, не передают ему по наследству готовые поведенческие модели, выработанные в ходе эволюции определенной общественной группы, достигшей определенного уровня культуры. «Туманности» дают ребенку возможность после рождения впитать в себя эти модели. Такое положение справедливо и для всех прочих функций психики.

Прежде чем продолжить эти рассуждения, я бы хотела пояснить один момент. У читателя может сложиться впечатление, что, говоря о «туманностях», я имею в виду возможности инстинктов, которые существуют сами по себе, и что это затмевает понятие цельности разума. Но я говорю о «туманностях» в силу необходимости вести дискуссию, а отнюдь не потому, что склоняюсь к атомистической теории строения разума. Для меня ментальный организм является некой динамичной целостностью, структура которой меняется благодаря активному освоению окружающего мира. Управляет этой целостностью энергия («орме» – «*horme*»), выражением или степенью которой становятся «туманности».

(Под термином «*horme*» – от греческого «возбуждать» – подразумевается сила или жизненный стимул.)

Представим себе, что по неизвестной причине «языковая туманность» бездействует или остается латентной. То есть не происходит развитие речевые навыки. Это случается не так уж редко и вызывает определенную форму немоты у детей, чьи органы слуха и речи, а также функции мозга совершенно нормальны. Зачастую это очень разумные ребяташки, и их поведение не отличается от поведения их сверстников. Я встречала немало подобных случаев. Врачи-ушники, как, впрочем, и невропатологи, утверждали, что за этим кроется какая-то загадка природы. Было

бы интересно изучить такие явления подробнее, и в частности выяснить, что же произошло с этими малышами в первые дни их жизни.

Подобные исследования могут пролить свет на многие явления, еще не получившие своего объяснения, например на приспособление ребенка к социальной среде. С научной точки зрения они могут иметь большее практическое значение, нежели изучение возможных последствий психической «травмы рождения». Я полагаю, что все случаи психической регрессии вызваны нехваткой того *жизненного стимула*, который управляет социальной адаптацией. Лишенные необходимой восприимчивости дети ничего не впитывают из окружающей среды или впитывают лишь частично: они не только не тянутся, но, напротив, испытывают отторжение от этого окружения. В силу этого в малышах не возникает того, что мы называем «любовью к окружающему миру», а ведь только благодаря ей индивид реализует свою свободу, завоевывая мир.

В таких случаях особенности народа, обычаи, религиозные установки и прочее не впитываются так, как следовало. В результате человек вырастает моральным уродом, асоциальным типом, демонстрируя многие из уже перечисленных регрессивных признаков. Если эта созидательная *восприимчивость* заменяет ребенку наследственные поведенческие модели, если именно благодаря ей в человеке создаются функции адаптации к окружающему миру, очевидно, что эта *восприимчивость* является основой всей психической жизни, основой, которая формируется в первые годы жизни. Но тогда мы должны задаться вопросом: какие причины могут вызвать задержку пробуждения этой созидательной восприимчивости или отсутствие таковой? Ответа на этот вопрос еще нет. Искать его должен каждый из нас, изучая жизнь тех, кому наука помочь пока не в силах.

Впрочем, мне известен один случай, из которого можно почерпнуть принцип исследования. Речь идет о мальчике, который абсолютно не хотел и не умел учиться, о трудном подростке с ужасным характером, который обрекал его на полную изоляцию от общества. Он был красив, хорошо сложен и даже неглуп. В первые две недели после рождения этот ребенок серьезно страдал от недоедания, существенно потерял в весе и даже стал похожим на скелетик, особенно лицом. Нанятая к нему кормилица нашла его отвратительным и стала называть «мощами». За исключением этих первых двух недель, все остальное развитие ребенка протекало нормально. Видимо, это был довольно крепкий младенец, иначе он бы не выжил, но юноша, в которого он превратился, имел явные криминальные наклонности.

Не будем терять время на эти гипотезы. Они еще требуют подтверждения. Обратимся лучше к факту чрезвычайной важности. Туманности восприимчивости управляют психическим развитием новорожденного так же, как *ген* определяет развитие тела из оплодотворенной яйцеклетки. Значит, мы должны окружить появившегося на свет ребенка той же особой заботой, пример которой мы находим у высших животных в момент пробуждения в их потомстве психических особенностей вида. Мы имеем в виду здесь не только заботу о детях первых лет или первых месяцев жизни. И уж тем более мы не сводим ее к обыкновенной гигиене тела. Нет, мы утверждаем важность принципа, особенно необходимого для разумных матерей и для семьи в целом: в момент рождения и в первые дни после рождения ребенок требует «специального ухода», крайне осторожного и тщательного.

ЗАВОЕВАНИЕ НЕЗАВИСИМОСТИ

Ребенок, у которого отсутствуют признаки регрессии, весьма очевидным и энергичным образом демонстрирует свое стремление к функциональной свободе. Его развитие становится толчком к обретению все большей и большей независимости. Оно подобно полету пущенной из лука стрелы, летящей прямо, быстро и точно в цель. Завоевание свободы начинается с самого рождения. Некая жизненная сила действует в индивидууме и ведет его по ступеням эволюции, куда маленькое существо растет, совершенствуется и преодолевает препятствия на своем пути. Эта жизненная сила – «орме» («*forme*»).

В психическом плане орме можно было бы сравнить с силой воли, хотя сходство между ними минимально. Сила воли слишком незначительна и слишком связана с индивидуальным сознанием, тогда как «орме» имеет отношение к жизни в целом, к тому, что мы можем назвать божественной силой всякой эволюции.

Именно эта жизненная сила эволюции побуждает ребенка к различным действиям, и если

малыш развивается нормально, если его активность не наталкивается на препятствия, в нем возникает то, что мы зовем «радостью жизни». То есть ребенок постоянно находится в состоянии восторга и счастья.

Каждый новый успех в завоевании независимости является, в принципе, ступенью так называемого «естественного развития». Другими словами, пристальный взгляд на естественное развитие позволяет увидеть в нем последовательное обретение различных степеней свободы как в плане психическом, так и в плане физическом. Ведь тело тоже растет и развивается, а полученный им импульс так силен, что лишь смерть может остановить его действие.

Попробуем проанализировать это развитие. В момент рождения ребенок высвобождается из плена материнской утробы и становится независимым от функций организма матери. У него имеется стимул и потребность познать окружающий мир и вобрать его в себя. Можно сказать, что младенец рождается с «психологией завоевателя мира». Он впитывает в себя окружение и тем самым строит собственную психику.

Это отличительная черта первого периода жизни. Если ребенок испытывает такой завоевательный импульс, значит, окружающий мир кажется ему привлекательным. Малыш «любит» мир, хотя это слово, конечно, не раскрывает сути.

Первыми в младенце начинают действовать органы чувств. Но они являются не чем иным, как инструментами «захвата», с помощью которых мы улавливаем впечатления. Эти впечатления и воплощает в себе ребенок.

Что мы видим, когда используем зрение? – То, что нас окружает. Точно так же, когда мы начинаем слышать, то воспринимаем все звуки в окружающем нас пространстве. Мы захватываем органами чувств весьма широкую палитру ощущений. Поначалу мы слышим сразу все, а не каждый звук в отдельности, видим окружающую нас картину в целом, а не отдельные предметы. Способность различать предметы, выделять из общего фона звуки придет позже, она станет следующим шагом в этой глобальной абсорбции мира, как со всей очевидностью было доказано гештальтпсихологией.

Таковы рамки психики нормального ребенка: сначала он впитывает в себя мир и только затем - анализирует его. А теперь возьмем другой пример, когда в силу пережитого страха ребенок не чувствует никакого влечения к познанию внешнего мира.

Очевидно, что эти два типа детей будут развиваться по-разному. Исследования детей в возрасте шести месяцев позволяют выявить определенные особенности, которые можно считать признаками нормального развития. В этот момент ребенок переживает известные физические изменения. Некоторые из них не видны глазу, и их можно выявить только с помощью лабораторных анализов, например начало выделения желудком необходимой для пищеварения соляной кислоты. К шести месяцам у ребенка появляются и первые зубки. То есть мы наблюдаем дальнейшее совершенствование тела, которое следует по определенным ступеням роста. Оно позволяет шестимесячному младенцу обходиться без материнского кормления или по крайней мере дополнять молоко другими продуктами. Если учитывать, что до этого возраста ребенок абсолютно зависел от материнского молока, поскольку не был в состоянии переварить иную пищу, станет очевидным, что к шести месяцам им сделан важный шаг в завоевании свободы, словно малыш сказал себе: «Не стану больше жить за счет матери! Я живой человек и могу есть все, что захочу». Нечто подобное происходит с подростками, которые в определенном возрасте начинают испытывать чувство унижения от того, что зависят от семьи, и отказываются жить за счет родителей.

Приблизительно к этому моменту (который, соответственно, считается критическим моментом жизни ребенка) малыш начинает произносить первые слоги. Этот первый камешек в основании огромного здания – собственной речи – еще один большой шаг в обретении независимости. Научившись говорить, ребенок уже может сам объяснить, что ему хочется, а не ждать, когда взрослые догадаются об этом. При помощи слов он вступает в общение, поскольку другого средства общения у человечества нет. Освоение речи и возможность разумного контакта с людьми – это огромный шаг на пути к независимости. Малыш больше уже не похож на глухонемого, который не в состоянии ни объясниться сам, ни понять окружающих. Овладев речью, он овладевает и способностью слышать, и способностью произносить слова.

Через определенное время, приблизительно к году, малыш начинает ходить, и это высвобождает его из еще одного плена. Теперь он топает сам и даже убегает от нас, уверенный в

том, что ножки уведут его, куда он захочет. Так, благодаря последовательному обретению независимости, постепенно, шаг за шагом человек развивается и становится свободным. Здесь действует не сознательная воля личности, но природный феномен стремления к независимости. Действительно, необходимость расти, независимость – все это дается ребенку природой, которая и ведет его к свободе.

«Завоевание возможности ходить» имеет особую важность, если мы вспомним, что этот труднейший навык приходит к ребенку на первом году его жизни одновременно со способностью говорить, ориентироваться и т.д. Это капитальнейшее достижение физиологического плана. У других млекопитающих в нем нужды нет, только человек приобретает возможность ходить благодаря продолжительному и особо сложному типу своего развития. Прежде чем ребенок физически окажется в состоянии передвигаться или просто держаться на ногах, он должен пройти три ступени роста. Животные, например телята, начинают ходить сразу, как только появились на свет, хотя по своему уровню они стоят гораздо ниже человека. Мы же поначалу выглядим довольно беспомощными, поскольку наш организм гораздо сложнее и ему требуется гораздо больше времени, чтобы овладеть навыками ходьбы. Возможность ходить и стоять требует высокого совершенства организма в целом, что достигается совокупностью развития отдельных его частей, в том числе и мозга. Особую роль здесь играет, в частности, функция мозжечка.

Бурное развитие мозжечка начинается у ребенка именно в возрасте шести месяцев. К четырнадцатому-пятнадцатому месяцу жизни этот процесс замедляется, но полностью он завершается только к четырем с половиной годам. Именно от развития мозжечка зависит наша способность стоять и ходить. Проследить это в ребенке довольно легко: одна за другой развиваются сразу две способности человеческого организма. Приблизительно в шесть месяцев малыш способен сидеть, к девяти он уже ползает, в десять месяцев встает, в одиннадцать-двенадцать – делает первые шаги, а в пятнадцать – уверенно ходит. Это одна составляющая комплексного процесса.

Второй является окончательное формирование некоторых нервных центров. Если спинномозговые нервы не будут достаточно развиты, они не смогут точно передавать мышцам команды головного мозга. Поэтому работа мышц требует, чтобы к определенному сроку нервная система была «построена». Таким образом, овладение навыками ходьбы предполагает гармоничное соотношение двух разных сторон развития. Здесь вмешивается еще и третий фактор – развитие скелета, еще одно завоевание данного периода жизни ребенка. Как мы знаем, кости ног младенца сразу после рождения еще не полностью окрепли. Они в значительной мере состоят из хрящевых тканей и поэтому весьма мягки. Выдержать вес тела они просто не смогли бы. Следовательно, прежде чем ребенок начнет ходить, кости его скелета должны окончательно сформироваться. Обратим внимание и *ни* такую особенность: к этому возрасту у ребенка срстаются кости черепа. Это уменьшает опасность повредить головной мозг, когда, начав ходить, малыш неизбежно начинает падать.

Если бы мы захотели раньше времени научить ребенка ходить, у нас бы ничего не вышло, поскольку данная способность зависит от различных аспектов физического развития, происходящих одновременно, то есть от достижения вполне определенного уровня зрелости. Попытка ускорить естественный процесс может только навредить ребенку. Им руководит природа, и он должен подчиняться ее строгим законам. Точно так же нам не удастся сдержать ребенка, научившегося ходить, ибо если в человеке сформировались какие-то органы, то он непременно должен ими пользоваться. Для природы сотворить что-нибудь означает не просто «вылепить», но и запустить в действие это свое творение. Как только орган полностью подготовлен, он должен немедленно начать взаимодействовать с окружающим миром. Сегодня эту функцию принято называть «освоением мира». Она и обуславливает окончательное совершенствование органа. Если же такого освоения не происходит, то орган развивается аномально.

Итак, ребенок может развиваться только посредством освоения окружающего мира. Мы называем эту его деятельность «работой». Как только малыш осваивает речь, он начинает безудержно болтать, и ничто не принудит его к молчанию. Заставить ребенка умолкнуть – одна из сложнейших вещей в жизни. Но если бы дети не ходили и не говорили, они не смогли бы расти нормально и стали бы отставать в развитии. Ходьбой, бегом, прыжками и прочими упражнениями малыш развивает свои ножки. Природа сначала создает инструменты, а затем совершенствует их,

заставляя функционировать и осваивать окружающий мир. Овладевший новыми способностями и тем самым укрепивший собственную независимость ребенок может развиваться нормально, только если он имеет свободу действий. Он станет использовать завоеванную им независимость. Психологи подчеркивают, что развитие не происходит само по себе: «Особенности поведения индивида формируются в зависимости от опыта, полученного при освоении окружающего мира». Если трактовать обучение как помощь в развитии жизни ребенка, то мы должны испытывать счастье всякий раз, когда наши дети делают очередной шаг к обретению независимости. Мы должны радоваться, когда наш малыш произносит первые слова, тем более что знаем: это – его личное достижение. Однако проблема обучения встает со всей остротой, если мы отдадим себе отчет в следующем: полностью остановить рост ребенка невозможно, но если мы лишим его возможности осваивать мир, то его развитие будет неполным, несовершенным.

Первой проблемой обучения является создание вокруг ребенка такого пространства, которое способствовало бы развитию функций, данных ему природой. Это подразумевает не только необходимость удовлетворять потребности малыша и разрешение делать то, что ему нравится. Нет, прежде всего мы должны вступить в сотрудничество с природой, подчиниться одному из ее законов, гласящему: развитие ребенка осуществляется посредством освоения окружающего мира.

Первый шаг ребенка – важная ступень в приобретении опыта. Если мы понаблюдаем за ним в этот период, то увидим, что малыш стремится добиться все большей независимости. Он хочет поступать по-своему, то есть брать то, что ему нравится, самостоятельно одеваться и раздеваться, есть и т.д. И не мы толкаем его к этой самостоятельности. В нем происходит жизненный толчок такой силы, что нам, напротив, приходится удерживать его от некоторых действий. Но тем самым мы сопротивляемся не ребенку – мы противостоям природе, поскольку именно она командует маленьким человечком, шаг за шагом подчиняющимся ее законам. Следуя сначала одному велению природы, потом другому, ребенок все больше расширяет границы своей независимости от тех, кто его окружает, и постепенно наступает момент, когда он захочет не только действовать, но и мыслить независимо. Тогда он станет развивать свои умственные способности сквозь призму собственного – не чужого – опыта. Начнутся поиски смысла вещей, которые будут свидетельствовать о развитии в ребенке человеческой индивидуальности. Это не теория, не точка зрения, но очевидный факт, заслуживающий внимания. Когда мы утверждаем, что необходимо дать ребенку полную свободу, что общество должно обеспечить ему независимость и нормальное развитие, мы имеем в виду не расплывчатый идеал. Это утверждение основано на наших наблюдениях за жизнью, за природой. Только свобода и собственный опыт освоения окружающего мира позволяют человеку развиваться.

Говоря о независимости и о свободе ребенка, мы не переносим в эти понятия смысл, вкладываемый в идеалы взрослых людей. Если мы посмотрим на себя и попытаемся определить, что же такое независимость и свобода, то не найдем точного определения, ибо представления о свободе у взрослых весьма убоги. В них нет безбрежной природной шири. Только дети несут в себе отпечаток величия природы, которая дарует им жизнь, вручая свободу и независимость. Она вручает их детям в строго определенное время и в соответствии с потребностями ребенка. Свобода становится, таким образом, законом жизни: «Быть свободным или умереть!» Полагаю, что та же природа оказывает людям помощь и в освоении общественной жизни. Но если ребенок воспринимает общество как целостную картину, то мы, взрослые, выхватываем только отдельные его детали. И во взгляде малыша, который открывает в себе путь к реальности, путь к истине, больше справедливости, чем во взгляде взрослого. Истина, данная нам природой, не может быть поставлена под сомнение, и потому детская свобода, завоевываемая в процессе роста и развития, служит почвой для интересных наблюдений.

В чем цель этой постоянно растущей тяги к независимости? Где кроются ее причины? Она рождается в недрах формирующейся индивидуальности и начинает действовать сама по себе. Но природа устроила так, что всякое живое существо стремится к независимости: каждый организм действует самостоятельно, и даже в этом ребенок подчиняется общему плану природы. Завоевывая свободу, он выполняет первое жизненное правило природы. Как именно ребенок обретает независимость? – Через постоянные активные действия. Как он реализует свою свободу? – Через постоянные усилия. Единственное, что невозможно сделать на жизненном пути, это остановиться и замереть. Независимость не может быть статичной, она все время требует действий. Непрерывная работа дает человеку не только освобождение, но и силы для

самоусовершенствования.

Первый инстинкт ребенка – действовать самостоятельно, без помощи окружающих, поэтому его первый сознательный шаг к обретению независимости – защититься от тех, кто пытается ему помочь. Чтобы быть самостоятельным, ему все время приходится предпринимать большие усилия. Многие взрослые полагают, что лучше всего на свете сидеть, ничего не делать, и пусть другие работают за нас. Для таких людей идеал – это жизнь ребенка до его рождения. Они как бы стремятся вернуться в тепло материнской утробы и препоручить матери заботу об остальном. Взять, например, освоение речевых навыков как средства общения между людьми: если идеалом жизни был бы бесконечный покой, то ребенок просто не захотел бы прилагать усилий к тому, чтобы заговорить. Он бы не стал переходить на обычную пищу, утомлять себя ходьбой, не стал бы заставлять работать свой разум, который все время возбуждает в нем любопытство, подталкивает его к познанию окружающих вещей.

К счастью, дети устроены иначе. Они позволяют нам увидеть, что наставления природы весьма отличаются от тех идеалов, которые выработало человеческое общество. Свою независимость – телесную и духовную – ребенок ищет в труде. Его не волнует, что знают другие: он хочет до всего дойти сам, хочет самостоятельно освоить и познать мир. Мы должны ясно понять, что, предоставляя ребенку свободу и независимость, мы даем свободу трудолику, который живет только своей работой, только своей активностью. Деятельность – это форма существования жизни. И если мы попытаемся остановить ее в человеке, то станем причиной дегенерации личности.

Все, что сотворено природой, есть результат деятельности. Сама жизнь есть деятельность, и только посредством деятельности она может совершенствоваться. Общественные устремления, приобретенные нами через опыт предшествующих поколений (сокращение времени, затрачиваемого на труд; использование наемной силы; стремление увеличить время досуга), природа позволяет нам увидеть лишь в недоразвитых детях. Подобные устремления – признак регрессии ребенка, которому мы не помогли адаптироваться к окружающему миру в первые дни после рождения и который получил отвращение ко всякого рода деятельности. Такой малыш будет постоянно требовать, чтобы ему во всем помогали, носили на руках или возили в коляске; он будет избегать компании других детей; его сон будет долог. Все перечисленные черты указывают на вырождение. Это признаки того, что ребенок стремится к возвращению в эмбриональное состояние, они хорошо изучены и описаны. Нормально развивающийся ребенок стремится к свободе, тот же, кто избегает независимости, – дегенеративен.

Обучение таких детей должно быть построено особым образом. Как воспрепятствовать регрессии, которая задерживает нормальное развитие? Ведь ребенок с отклонениями не любит окружающий его мир, поскольку в нем слишком много трудностей и препятствий. Изучение отсталых детей привело к созданию специального направления в психологии – психопатологии. Возникает все больше детских диспансеров, выработаны новые методы обучения, в частности «игровая терапия». Все это важно, учитывая все возрастающее число детей с отклонениями в развитии. Педагоги считают, что такой ребенок должен меньше чувствовать сопротивление окружающей среды. Поэтому они стараются уменьшить число препятствий, встречающихся ребенку, а по возможности – устранить их полностью. Сегодня взрослые стараются сделать привлекательным все, что окружает ребенка, и особенно – ребенка, который испытывает неприязнь к внешнему миру. Они пытаются помочь ему, пробуждая в малыше чувства симпатии и расположения и преодолевая недоверие и неприязнь. Ребенку создаются особые условия для приятных ему занятий, поскольку активная деятельность необходима для развития. Пространство, в котором находится ребенок, должно предлагать ему богатый выбор мотивировок, которые подталкивают его к деятельности и побуждают к обретению собственного опыта. Таковы вполне ясные принципы, которые могут помочь отсталому ребенку освободиться от признаков регрессии и осуществить переход от безделья к труду, от пассивности к активности, от состояния страха, который заставляет малыша цепляться за близких, к радостной свободе, ведущей его завоевывать мир.

От бездеятельности – к труду! Вот как следует строить нашу заботу о детях, поскольку именно так происходит развитие здорового ребенка. Это должно лечь в основу новых принципов обучения и воспитания, согласно установкам природы.

Концепция созревания

Я не собираюсь вдаваться в длительные теоретические споры. Но все же, прежде чем перейти к следующей теме, хотела бы сказать несколько слов по поводу концепции созревания, поскольку считаю, что, не объяснив своей точки зрения на сей счет, я лишу читателей возможности правильно понять то, что изложено в последующих да и в предыдущих главах этой книги. В науке понятие «созревания» обычно применяется генетиками и эмбриологами, которые обозначают им период, предшествующий оплодотворению, когда зародышевая клетка из незрелой превращается в созревшую.

Процесс формирования организма не носит целостного и постепенного характера. Развитие отдельных органов идет отдельно вокруг неких активных центров, действующих ограниченное время: как только органы формируются, деятельность этих центров угасает. Сама по себе эта деятельность носит созидательный характер и направлена на создание данных органов. Помимо этих центров на развитие активного отношения ребенка к окружающему миру воздействуют «периоды восприимчивости». Подобные процессы выявлены и в области психологии, что доказывает постоянство методов, которые использует природа по отношению к человеку.

«Созревание» есть нечто большее, чем «совокупность генетических последствий, проявляющихся в течение ограниченного времени». Помимо *генов* на него кардинальным образом воздействует окружающая среда. Созревание функций психики может происходить только через освоение внешнего мира, которое протекает по-разному на разных ступенях развития, ибо в процессе роста ребенка «орме» изменяет свою структуру. Это видно на примере особого интереса малыша к некоторым повторяющимся и внешне бессмысленным действиям: из такого повторения внезапно, как взрыв, в ребенке рождается новая функция. Как именно происходит созревание, мы не видим, поскольку сами повторяющиеся действия, на первый взгляд, не были напрямую связаны с возникшей функцией. Кроме того, они сразу же прекратились, ибо сознательный интерес ребенка был перенесен на другие действия, и началась подготовка других механизмов. Если лишить ребенка возможности осваивать такие действия в момент, предусмотренный природой, его особая восприимчивость угаснет, а развитие, как и созревание, окажутся нарушенными.

Существует более широкое и более современное определение понятия «созревание»: «Оно состоит в структурных изменениях, которые носят по преимуществу наследственный характер, то есть заложены в наборе хромосом оплодотворенного яйца. Но отчасти созревание является также продуктом взаимодействия организма с окружающей средой». Отталкиваясь от этого определения, мы можем сделать вывод: люди рождаются с жизненным стимулом («орме»), который органически слит с общей структурой *абсорбирующего разума*, особенности и отличительные черты которой предопределены «туманностями».

В течение всего детства эта структура изменяется в соответствии с различными периодами восприимчивости. Все составляющие, которые руководят процессами роста и психического развития – и «абсорбирующий разум», и «туманности», и «периоды восприимчивости», – все это наследственные механизмы, присущие только людям. Но реализовать их человек может лишь посредством свободного взаимодействия с окружающим миром.

ВКЛАД РЕБЕНКА В ЖИЗНЬ ОБЩЕСТВА: НОРМАЛИЗАЦИЯ

В предыдущей главе мы говорили об особенностях поведения сильных и слабых детей. Надо заметить, что в глазах общественного мнения далеко не все черты слабости признаны таковыми. Пассивных и тихих детей очень часто называют «хорошими». Тех же малышей, кто проявляет физическую активность, живое воображение и т.д., взрослые считают особенно блестящими и прямо-таки выдающимися.

Можно сказать, что дети разделяются взрослыми на три типа:

- 1) дети с недостатками, которые требуют исправления;
- 2) хорошие (пассивные) дети, которых ставят в пример остальным;
- 3) дети с выдающимися качествами.

Второй и третий типы рассматриваются как «желательные», и родители испытывают гордость за таких ребятшек, даже если близкое общение с ними (например, с детьми, относящимися к последней группе) не всегда приятно.

Я говорю об этом потому, что подобная «классификация» детей существует веками. Однако

и в моей первой школе, и во всех последующих я наблюдала, как мгновенно исчезают эти особенности поведения у ребятишек, стоит им только заинтересоваться какой-либо деятельностью, привлекая их внимание. Так называемые плохие, хорошие и замечательные качества – *все исчезает* – остается просто ребенок. Этим я хочу сказать, что до сих пор люди не сумели найти меру добра и зла, а также того, что выходит за рамки этих двух понятий: наши представления об этом оказались ошибочными. Существует мистическое утверждение: «Нет истины вне Бога, и всякая иная вещь ложна». В наших школах дети доказали, что единственным их устремлением является постоянство в труде. До сих пор никто не делал подобных наблюдений и никто не определял, каким образом в ребенке происходит спонтанный выбор рода деятельности. Следуя своему внутреннему повелению, наши малыши (каждый по-своему) занимались именно тем, что доставляло им безмятежность и радость. И тогда происходило нечто совершенно непривычное: в коллективе детей возникала спонтанная дисциплина. Это нас особенно поразило: дисциплина в обстановке свободы! Удивительно было видеть малышей, которые в обстановке полной свободы искали себе занятия, каждый – по своему выбору, погружались в них, и при этом в группе сохранялась отменная дисциплина. Подобное я наблюдала на протяжении сорока лет в разных странах. Это доказывало, что, оказавшись в обстановке, которая позволяет заниматься упорядоченной деятельностью, дети демонстрируют новые качества. В них развивается особый тип психики, присущий всем людям, но доселе скрывавшийся под наслоениями иных качеств. Подобная перемена в детях, приводящая к появлению единого типа, происходит не постепенно, а внезапно. Это случается всякий раз, когда ребенок погружается в какую-нибудь деятельность. Для этого воспитателю не нужно заставлять ленивого малыша – достаточно просто облегчить контакт ребенка с предметами труда, находящимися в окружающем его пространстве. Как только ребенок осваивает то или иное занятие, все его недостатки сразу исчезают. Его не нужно ни в чем убеждать – просто что-то внутри него открывается для внешней деятельности, пробуждает энергию и направляет ее на непрерывную и повторяющуюся работу.

Человеческий индивид целостен. Эта целостность создается и закрепляется с помощью активного освоения окружающего мира, к которому побуждает нас природа.

В процессе эмбрионального развития с рождения до трех лет в ребенке формируются разрозненные функции (каждая – в строго определенное время). Наконец наступает момент, когда они начинают взаимодействовать. Это происходит на следующем этапе – с трех до шести лет: руки работают, а мозг руководит этой работой.

Если внешние обстоятельства препятствуют интеграции, внутренняя энергия продолжает подталкивать развитие функций, но общая дезорганизация уводит их от намеченной цели. Руки не знают, чем им заняться, мысли уходят далеко от реальности, болтовня теряет смысл, движения тела разболтанны. Не находя выхода, разрозненные силы провоцируют неправильное развитие ребенка, отклонения, нарушения и прочие осложнения. Эти отклонения вызваны не внутренними пороками личности. Они являются следствием ее несостоявшейся внутренней организации.

И хотя эти явления носят временный характер, сами по себе они не исчезнут. Чтобы избавиться от них, необходимо, чтобы все действия были направлены к определенным целям.

Когда же окружающее пространство привлекает ребенка и побуждает его к созидательной деятельности, то разрозненные вспышки энергии малыша соединяются в одну и всякие отклонения исчезают. Возникает необычный тип ребенка – новый ребенок, и это означает, что личность сумела сформироваться правильным образом.

В наших школах дети принадлежали к разным классам общества, разным народам и разным ступеням цивилизации, и тем не менее мы сталкивались с этим явлением постоянно. Это наиболее важный результат нашей работы.

Переход от одного этапа развития к другому осуществляется только после того, как ребенок осваивает работу с предметами, и когда работа его рук сопровождается умственной концентрацией. Этот психологический феномен, напоминающий излечение взрослых людей при помощи психоанализа, был нами назван «нормализацией».

Сегодня, спустя много лет, это открытие, многократно проверенное опытами, получило свое подтверждение. Детские клиники, специализирующиеся на работе с «трудными детьми», стремятся теперь помещать своих пациентов в такую среду, которая бы стимулировала рост активности ребенка, давала ему возможность свободного выбора занятий, освобождала его от контроля воспитателей и вообще взрослых.

Та же *игровая терапия* позволяет ребенку выбирать из множества игрушек или подражательных игр то, что ему больше нравится. Обеспечить подобную широту выбора у себя дома семья, как правило, не в состоянии. Современные детские учреждения действительно способствуют исправлению характера ребенка. Причем это исправление вызвано не только обретением степени свободы, но и социализацией малыша – его общением с другими детьми.

Однако задача подобных учреждений весьма ограничена. Они – всего лишь центры оздоровления, что-то типа санаториев для больных (трудных) детей. Нам пока еще не хватает понимания, что только труд и свобода исправляют пороки развития, а значит, все детские учреждения должны положить в основу своей деятельности именно эти принципы.

Иначе же выздоровевшие или окрепшие дети возвращаются в прежние условия жизни, обусловившие их «отклонения от нормы», и все улучшение идет насмарку.

Во многих странах педагоги пытались применить принципы свободы и активности в школьной практике. Но сама их трактовка этих понятий была слишком эмпирична.

Свобода упрощенно понималась как немедленное освобождение детей от репрессивных мер: например, отмена наказаний: освобождение от необходимости слушаться старших. Разумеется, подобная трактовка носила негативный характер, поскольку предполагала просто отказ от принудительности. Реакция на такую «свободу» была весьма показательной: ребенок, импульсы которого раньше контролировались только взрослыми, просто «срывался с цепи». Если мы «позволяем делать что угодно ребенку, у которого не развита воля», то мы неизбежно искажаем самую суть свободы.

Так вырастают неаккуратные дети, поскольку порядок навязывался им взрослыми; так растут маленькие бездельники, поскольку работу взрослые тоже навязывали; так растут непослушные дети, ибо послушание для них было вынужденной необходимостью. Свобода должна быть следствием развития скрытых в ребенке мотивов, и она должна опираться на обучение. Развитие само по себе активно. Это процесс формирования личности посредством освоения ребенком окружающего мира. Эту длительную работу должен проделать в себе каждый ребенок.

Командовать слабым покорным ребенком и наказывать его легко, но никто не сумеет «развить» в нем другую личность. Этого невозможно достичь обучением.

Если мы станем понимать свободу как предоставление детям возможности делать что угодно, в том числе – неправильно обращаться с предметами, которые их окружают, то в результате мы получим «свободное развитие отклонений», и аномальность каждого ребенка только усилится.

Нормализация происходит при концентрации детей на какой-то, деятельности. Значит, необходимо, чтобы в окружающем ребенка пространстве имелись мотивы, способные вызвать его интерес. Важно, чтобы предметы могли быть использованы по своему назначению, это создает некий «умственный порядок». Важно, чтобы они использовались «точно», это развивает «координацию движений».

Умственный порядок и координация движений, управляемые в соответствии с критериями науки, подготавливают способность концентрации, достигнув которой ребенок становится свободен в своих действиях и освобождается от пороков. Следует сказать, что «концентрация» – это не просто «занятие чем-нибудь». Если дети с безразличием переходят от одного предмета к другому, даже обращаясь с ним правильно, то такая деятельность не приводит к исправлению дефектов. Необходимо, чтобы процесс работы вызывал у них искреннее уважение и интерес.

В отличие от клиник для трудных детей, в наших школах «выздоровление» – не конечный результат, а отправная точка, после достижения которой происходит укрепление и развитие личности ребенка, получившего «свободу действий».

Только после «нормализации», развиваясь в контакте с окружающим миром, дети раскрывают перед нами свои удивительные качества: спонтанную дисциплину, способность продолжительно и с радостью трудиться, стремление помочь друг другу, взаимопонимание. «Свободный выбор занятий» становится их образом жизни, он свидетельствует об их выздоровлении, о вступлении в новую жизнь.

Главной характеристикой остается все то же «усердие в труде». Интересное, свободно избранное, способное привлечь, хотя порой и утомительное занятие увеличивает энергию и умственные способности ребенка, а также его самообладание.

Чтобы способствовать этому развитию, недостаточно дать ребенку разнообразные предметы для занятий. Необходимо также особым образом организовать пространство, чтобы вызвать у детей «рост интересам. Возникает особый воспитательный метод, основанный на знании законов развития детской психологии.

В наших школах дети не только укрепляли свой характер – их разум жадно искал и впитывал в себя всякое знание. Можно было утверждать, что, совершенствуясь, они совершали свои подъем к вершинам духовной жизни.

Развитие навыков труда заставляет нас вспомнить о некоторых принципах, изложенных в древней индийской книге мудрости «Бхагавадгите»: «Важно дать каждому человеку подходящую работу. Разум испытывает потребность в работе. Держать его постоянно погруженным в здоровую деятельность значит укреплять дух. Когда же дух беспокоен или бездействует, в него входит дьявол. Бездейственный человек не может быть духовным».

ОБЩЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ

Окружающая среда

Первый шаг, который должен сделать ребенок – найти путь и способы концентрации, которые укрепят основы характера и подготовят поведение человека в обществе. Здесь сразу же возникает необходимость приспособить для этих целей окружающую среду, поскольку никто извне не может помочь малышу научиться сосредоточиваться, чтобы правильно организовать собственную психику. Он вынужден делать это сам. Наше главное требование к школе – обеспечить детей возможностью таких занятий, которые способствуют сосредоточению. Замкнутое пространство позволяет концентрироваться лучше: ведь мы всякий раз ищем уединения, чтобы сосредоточиться. Стимулирующая деятельность, уютное место для занятий, концентрация – все это способствует формированию характера и становлению личности. В обычную школу дети приходят чаще всего после пяти лет, т.е. когда первый период их развития уже закончен. Наша школа, напротив, предназначена для совсем маленьких детей. Она создает для них благоприятную обстановку, в которой формируются и приобретают особую важность первые элементы характера.

Мысль о том, что пространство вокруг ребенка должно быть организовано особым образом, вызвала в свое время очень широкий интерес. Художники, архитекторы, психологи начали работать вместе, пытаясь найти точные пропорции помещений и художественные элементы оформления школы, которая не только служила бы прибежищем для малышей, но и способствовала их концентрации. Школьные помещения должны были нести не только защитительную функцию, но и создавать некое «психическое пространство». Важны были не столько форма и размер помещений – сами по себе они ничего не решают, сколько предметы, поскольку именно предметы позволяют ребенку сосредоточиваться. Отбор предметов для наших школ происходил с учетом опыта самих детей.

Первой мыслью было разнообразить пространство для занятий всем понемногу и дать детям возможность отобрать предметы по своему вкусу. Было замечено: ребята тянулись к одним предметам и не обращали внимания на другие; последние мы убрали. С тех пор все, что мы использовали в наших школах, отбиралось в результате экспериментов, проводившихся в разных странах, и всякий раз выбор делали сами дети. Таким образом, мы используем то, что нравится *всем* детям. Это напоминает отчасти поведение насекомых: они всегда тянутся к одним и тем же цветам – к тем, которые им нужны. Разумеется, предметы, на которые падает выбор детей, тоже нужны им: они отбирают именно то, что им необходимо для построения своей личности. Множество предложенных им игрушек малыши, как правило, оставляли без внимания. Из большого числа предметов, которые должны были научить их различать цвета, они выбирали только один тип – разноцветные таблички. С тех пор мы используем их во всех школах. Даже форма предметов и интенсивность их окраски определялась детьми. Необходимость ограничить круг используемых материалов отразилась на общественной жизни класса. Ведь если предметов слишком много или в классе больше одного набора материалов, то группа из тридцати-сорока детей сразу их перепутает между собой. Следовательно, число предметов должно быть невелико, даже если группа достаточно большая.

На класс должен приходиться только один экземпляр каждого предмета. Если ребенок

захочет взять то, чем уже кто-то занят, он не сможет этого сделать. Но если малыш «нормализован», он спокойно подождет, пока другой закончит свою работу с данным предметом. Так развиваются некоторые очень важные черты общественного поведения: ребенок узнает, что должен уступать тому, кто первый начал пользоваться тем или иным предметом, не потому, что так ему велели, но потому, что это – реальность которой он столкнулся на собственном опыте. Ведь детей много, а предмет один! Остается только подождать. И поскольку это повторяется по много раз в день, из года в год, ребенок проникается сознанием того, что необходимо уважать других и уметь ждать. И это сознание крепнет в нем с течением времени. Общество основано не на предпочтениях, а на гармоничном сочетании различных видов деятельности. Личный опыт помогает детям спокойно развить такую общественную добродетель, как терпеливость, т.е. самоотреченное сдерживание собственных порывов. Мы не можем иначе привить трехлетним малышам подобные формы морали. Но это помогает им приобрести собственный опыт – в иной обстановке нормализация не наступает. Видя, как наши дети терпеливо ждут своей очереди, тогда как в других школах они обычно дерутся за право обладания вещью, педагоги удивленно спрашивали: «Как вам удалось добиться дисциплины от таких малышей?» Но вовсе не я добились этого. Просто сочетание подготовленного пространства и свободы позволило проявиться качествам, которые нечасто встречаются у детей трех-шести лет.

Вмешательство взрослых в эти первые шаги общественного поведения, как правило, неразумно. Вот ребята делают упражнение «ходьба по канату». Один из них ошибается, идет в неправильном направлении и, казалось бы, столкновения не избежать. Стремление взрослого – схватить ребенка и развернуть его в другую сторону. Но малыш и сам найдет выход, сам решит эту задачу, может быть, иначе, чем взрослый, но все равно решит. Подобные проблемы встречаются детям на каждом шагу, и они с удовольствием самостоятельно ищут выход из положения. Они протестуют, когда вмешиваются взрослые, а когда те оставляют их в покое, прекрасно справляются с задачей. Это еще один путь обретения опыта поведения в обществе, а мирное решение подобных проблем дает необходимый опыт в ситуациях, смоделировать которые педагог не сумел бы. Обычно, когда учитель вмешивается, его решение всегда отличается от решения детей, что нарушает социальную гармонию в классе. Значит, при возникновении сложностей, за исключением редких случаев, мы должны дать ребятам возможность разобраться самим. Это позволит нам с большей объективностью судить о поведении детей, которое мы пока плохо себе представляем. Подобный ежедневный опыт укрепляет общественные отношения.

Педагоги, использующие метод прямого воспитания, не понимают, как развивается общественное поведение ребенка в школе Монтессори, где, по их мнению, заботятся об изучаемых предметах, но не об общественной жизни. Они спрашивают: «Если малыши все делают в одиночку, где же тут общественная жизнь?» Но разве когда дети самостоятельно решают проблемы, хорошо себя ведут, строят доступные всем планы – это не проявления общественной жизни? Видимо, педагоги убеждены, что общественная жизнь состоит в том, чтобы усадить детей в рядок и заставить их слушать учителя. Но ведь это не так.

Моменты общественной жизни ученики обычных школ переживают лишь на переменках и на редких экскурсиях, а у нас дети живут постоянно в обстановку трудолюбивой общности.

Общественная жизнь

Если в классе много детей, различия их характеров выявляются лучше, а опыт более разнообразен. Если же детей мало, то картина будет совершенно иной. Именно опыт общения совершенствует ребенка.

Посмотрим теперь, как устроено общество детей в наших школах. Мы собираем вместе ребятшек разного возраста, от трех до шести лет. Этого не случается в обычных школах, если только старшие не отстают в умственном отношении. Как правило, там дети группируются по возрасту, и только в редких учебных заведениях встречается возрастная вертикаль в одном классе.

Были случаи, когда некоторые наши учительницы тоже хотели группировать классы по возрастному признаку. Но тогда в детском коллективе сразу же возникали трудности. То же происходит и в семье. Мать обычно легко справляется с шестью разновозрастными детьми – проблемы появляются, когда лишь рождаются близнецы или когда под одной крышей собираются ребята одного возраста, поскольку утомительно иметь дело малышами, которым нужно одно

и то же. Многодетной матери легче, чем той, у которой только один ребенок. У единственного ребенка всегда сложный характер, и не потому, что он порочен от рождения, но потому, что ему не хватает общения с другими детьми. По той же причине трудности у родителей чаще возникают со старшим ребенком, но не с младшими: взрослые полагают, что они стали опытнее, а на самом деле все иначе, просто у детей есть компания.

Общество интересно именно благодаря тому, что состоит весьма разнообразных типов личности. В наших школах классы обычно смешанные. Причем не так важно собрать вместе девочек и мальчиков – они могут нормально развиваться порознь. Куда важнее объединить разновозрастных детей. Наши школы доказали, что дети разных возрастов умеют помогать друг другу. Малыши наблюдают за тем, что делают старшие, и просят у них объяснений, а те с удовольствием объясняют. Это пример настоящего воспитания уже потому, что разум ребенка пяти лет близок к разуму трехлетнего, и малыши лучше понимают друг друга, чем взрослых. Между ними существует гармония и контакт, который так редок между детьми и взрослыми.

Серьезная, деловая атмосфера свободной работы практически не дает детям расслабиться, как это часто бывает на обычном школьном уроке. Не бывает, чтобы дети бесцельно болтались по классу. Более опытные с желанием и добрым снисхождением помогают в работе младшим, приобретая при этом бесценный опыт содержательного общения и человеческой взаимопомощи. А менее опытные, равняясь на старших, видят перспективу собственного роста. Детям никто не дает никаких заданий, не объясняет новую тему, никто их не спрашивает у доски. Свободная работа основана на абсолютном доверии к ребенку, точнее, вере в его спонтанное стремление к познанию окружающего мира, дарованное природой, и на мудром терпении взрослых, ожидающих от него свершения самостоятельных открытий. Слово «учить детей» в нашей школе почти запрещено. Дети в полном смысле учатся, т.е. учат себя сами.

Педагоги не способны объяснить трехлетнему ребенку многое из того, что он легко воспримет от пятилетнего, поскольку дети связаны естественной ментальной общностью. И к тому же занятия старшего близки возможностям младшего, что усиливает его интерес. Старшие становятся в глазах восхищенных малышей героями и наставниками, поэтому они всегда стараются сначала помочь, а уж потом сделать что-то для себя. В других школах, где классы сформированы по возрастному признаку, более разумные ребята в принципе могли бы многому научить своих товарищей. Но, как правило, учитель не позволяет этого делать. Сильных учеников вызывают только тогда, когда слабые не знают ответа на вопрос, а это часто порождает зависть. Между маленькими детьми зависти не существует. Их не унижает сознание того, что старшие знают больше, поскольку они понимают, что наступит и их черед. Поэтому в малышах живет лишь любовь, восхищение и настоящее братское чувство. В школах старого типа существует единственный способ поднять общий уровень класса: соревнование. Но, к сожалению, оно неизбежно вызывает в детях зависть, ненависть или унижение, то есть подавляющие, антисоциальные чувства: умные дети зачастую становятся заносчивыми и начинают командовать другими. А в наших школах старшие чувствуют себя защитниками младших. Трудно вообразить себе, насколько обогащается со временем эта атмосфера защиты и восхищения. Между детьми в классе возникает настоящая привязанность. Дети узнают характер друг друга, и появляется взаимное уважение. В других школах мы то и дело слышим: этот получил отличную отметку, а тот – плохую. Такой подход не способствует развитию братских отношений, а ведь именно в этом возрасте формируются общественные и антиобщественные качества личности, обусловленные окружающей средой.

Некоторые опасаются, что если пятилетний ребенок начнет обучать трехлетних, то ему самому некогда будет учиться. Но, во-первых, он не занят обучением других все свое время – он располагает собой свободно. Во-вторых, объясняя, он совершенствует собственные знания, поскольку вынужден анализировать и переосмысливать то, что усвоил сам, чтобы донести это до других.

Классы трех-шестилетних детей не отделены жестко от тех, где учатся ребята семи-девяти лет, и шестилетки сами получают помощь от старших. Перегородки в наших школах устроены так, чтобы переход из одного класса в другой не был затруднен, и школьники могут свободно ходить взад-вперед. Если трехлетний малыш попадает в класс для семи-девятилетних детей, то он сам там долго не задерживается, потому что понимает, что ничего полезного *для себя* там не почерпнет. Таким образом, у нас существуют естественные ограничения, но нет жесткого

разделения, и все группы общаются между собой. У каждой группы есть свое помещение, но оно не изолировано, а значит, возможен интеллектуальный обмен между детьми. Трехлетний ребенок может увидеть, как девятилетний извлекает квадратный корень из числа, и спросить его об этом. Ответ его просто не удовлетворит, и он вернется в свой класс, где найдет более интересные для себя занятия. А вот шестилетний может уже кое-что понять и запомнить. Такая форма свободы позволяет провести возрастные различия в уровнях умственного развития. Именно так мы узнали, что восьми-девятилетние дети могут понять операцию по извлечению квадратного корня, если понаблюдают за работой двенадцати-четырнадцатилетних школьников, и сделали вывод, что восьмилетки могут интересоваться алгеброй: развитие связано не только с возрастом, но и с возможностью ребенка узнать, что происходит вокруг него.

В наших школах царит воодушевление. Маленькие дети исполнены энтузиазма, поскольку *понимают*, чем заняты старшие; а те, в свою очередь, рады тому, что могут научить малышей. Здесь нет места комплексу неполноценности, но имеет место нормальный обмен психических сил.

Все это доказывает, что необычные результаты, полученные в наших школах, являются следствием природных законов.

Наблюдение за поведением детей и за их взаимоотношениями в свободной атмосфере позволяет раскрыть секреты человеческого общества. Мы должны пристально, под микроскопом изучать тончайшие стороны человеческой природы. Поэтому мы рассматриваем наши школы как психологические лаборатории, хотя там ведутся не столько опыты, сколько наблюдения.

Я уже говорила, что дети сами умеют решать многие проблемы, но не пояснила, как они это делают. Если мы, не вмешиваясь, понаблюдаем за ними, то увидим удивительную на первый взгляд вещь: дети не помогают друг другу так, как это делают взрослые. Например, они не бросаются на помощь, когда кто-то из них тащит тяжесть. Они уважают достоинство друг друга и оказывают поддержку только тогда, когда это действительно необходимо. То есть они интуитивно чувствуют и оберегают главную потребность ребенка – чтобы ему не помогли без нужды. Однажды один из наших учеников случайно рассыпал по полу весь геометрический материал. Но тут с улицы послышались звуки какой-то процессии, и все дети побежали к окну. Все, кроме одного – того малыша, что рассыпал материал. Ему и в голову не пришло бросить вещи на полу: надо было все аккуратно собрать, а никто не помогал. В глазах у него появились слезы, ведь ему тоже хотелось посмотреть на процессию. Другие дети поняли это, и многие отошли от окна, чтобы помочь. Взрослые не обладают такой тонкостью восприятия чрезвычайных ситуаций. Часто они помогают друг другу там, где в этом нет необходимости. Так, джентльмен, демонстрируя хорошие манеры, пододвигает даме стул, хотя она прекрасно может сесть без посторонней помощи, или подает ей руку на лестнице, хотя она в состоянии спуститься сама. А вот когда появляется реальная потребность в помощи, все меняется. Там, где действительно нужна помощь, никого не дозовешься, зато там, где ее не требуется, помощников много! В подобных ситуациях взрослые не могут научить детей правильно реагировать. Я полагаю следующее: возможно, в подсознании ребенка закрепилось, что его главнейшая потребность – приложить максимум усилий. Именно поэтому он инстинктивно воздерживается от помощи другим, считая, что такое вмешательство может стать препятствием в развитии.

Еще одно интересное наблюдение: отношение детей к шалунам. Возьмем какого-нибудь малыша, только что попавшего в школу и еще не освоившегося в ней. Он возбужден, все время пристаёт и создает всем проблемы. Учитель сказал бы: «Это нехорошо, это неприлично», или даже просто: «Ты гадкий мальчишка!» Реакция сверстников в подобной ситуации была бы совершенно иной. Один из них подошел бы к новичку и сказал: «Ты, конечно, плохо себя ведешь, но не расстраивайся, мы все поначалу были такими же плохими». Малыш просто пожалел бы своего нового товарища, счел его капризы бедой и захотел утешить, дать возможность проявиться всему хорошему, что скрыто в шалуне. Как изменилось бы общество, если бы все преступники могли рассчитывать на сострадание, если бы мы сделали над собой усилие и попытались бы отнестись к ним, как к больным людям. Ведь стремление причинить зло часто вызвано психическим заболеванием, вызванным неблагоприятной обстановкой, или условиями появления на свет, или иными несчастьями. Если бы мы проявляли сострадание и пытались помочь человеку, общество стало бы лучше. Так, когда случается беда, например когда разбивается какая-нибудь ваза, уронивший ее малыш бывает безутешен, ведь он не любит разрушать. Кроме того, он чувствует свое унижение, потому что не умеет обращаться с вещами.

Инстинктивная реакция взрослых усугубляет его вину: «Видишь – разбил! Зачем же ты хватаешь то, что трогать нельзя?» По меньшей мере взрослый велит собрать осколки, полагая, что так ребенок глубже почувствует, насколько он провинился. Что в таких случаях делают наши ученики? Они бегут помогать и ободряюще повторяют: «Ничего страшного! Достанем другую вазу!» Одни при этом собирают осколки, другие вытирают разлившуюся по полу воду. Инстинкт толкает их на помощь слабым, которых нужно поддержать и утешить, и этот инстинкт совершенствует общество. В тот момент, когда люди перестали преследовать больных и бедных и начали помогать им, человечество сделало огромный шаг вперед. Вся медицинская наука основана на этом принципе. В людях родилось не только желание помогать тем, кто вызывает сострадание, но гуманность вообще. Жест ободрения, адресованный слабому и униженному, – не заблуждение, но вклад в развитие общества. Как только дети проходят этап нормализации, они демонстрируют подобное отношение друг к другу.

Существует мнение, что хорошему обращению с животными ребенка надо учить, ибо по своей природе он жесток и бесчувствен. Это совершенно не верно. Нормализованные дети, напротив, стремятся защищать животных. У нас в Ларене была козочка. Каждый день я кормила ее, держа пищу так высоко, чтобы ей приходилось привставать на задние копытца. Мне было интересно наблюдать за ней, да и козочка, казалось, забавлялась. Но однажды один из малышей подошел и подхватил ее ручонками под живот. На его лице была написана тревога: как бы животное не устало все время стоять на двух ногах. Это был очень благородный и очень естественный порыв.

В поведении наших детей проявляется еще одна черта: восхищение теми, кто умеет что-то делать лучше других. Ребятишки не только не завидуют, но, напротив, всякое хорошо сделанное дело вызывает у них искренний энтузиазм. Это случается, например, во время так называемой «вспышки способности писать». Когда кому-то из детей удастся впервые написать целое слово, его успех вызывает у остальных взрыв радости и веселья. На такого «писателя» все смотрят восторженно и тут же кидаются ему подражать с криком: «Я тоже так умею!» Достижение одного провоцирует успешную работу остальных. То же происходит при освоении алфавита. Однажды по такому поводу в классе была устроена целая процессия: малыши несли картинки с буквами как флаги, и было столько веселья и шума, что с нижних этажей (школа была расположена под крышей дома) люди приходили узнать, что у нас случилось. «Дети радуются знакомству с алфавитом», – поясняла воспитательница.

Совершенно очевидно, что единство в группе создается благодаря свойственному детям братству, основанному на возвышенных чувствах. Приведенные здесь примеры доказывают, что в обстановке приподнятых чувств дети, прошедшие этап нормализации, испытывают взаимное притяжение. Как старшие и младшие тянутся друг к другу, так и нормализованные дети притягивают к себе новичков и помогают им освоиться.

РЕБЕНОК В СЕМЬЕ

Метод, который носит мое имя, чтобы не затеряться среди других систем, привел меня к открытию духовных особенностей детей, которые ранее не наблюдались. То, что было открыто прежде, лишь внешний облик ребенка, которого еще предстояло открыть. Способствовать пониманию детей, работать для защиты их прав – это и было моей целью. Дети – слабые человеческие существа, живущие среди сильных. Они не поняты. Их потребности не признаны в обществе взрослых, и это таит бездну непредвиденного зла.

В моих школах дети могут спокойно работать, прежде подавленный дух их раскрывается и проявляет себя свободно. Ничего этого не происходит в традиционных школах. Наши дети открыли нам уровень еще не исследованного сознания, а их деятельность ясно показала тенденции, никогда ранее не исследуемые педагогами и психологами. Например, детей вовсе не привлекали игрушки, которыми взрослые предполагали радовать их, не интересовали сказки. Они стремились быть свободными от взрослых и делать все самостоятельно. Своим видом они просили не помогать им в работе до тех пор, пока такая помощь становится им абсолютно необходимой. Дети были спокойны, заинтересованы в своей работе, впитывали окружающий мир с поразительной ясностью. Очевидно, естественное стремление к познанию длительное время подавлялось прежде энергичным и непосредственным вмешательством взрослых, которые считали, что они могут делать все лучше, чем дети, и подменяли детскую активность своей

собственной, а потому подчиняли волю и инициативу детей себе.

Мы, взрослые, в нашем объяснении ребенка и в обращении с детьми не только ошибались в конкретных деталях воспитания или в отдельных несовершенных формах обучения, но и продолжали неправильно вести себя по отношению к детям. И наши ошибки породили сейчас социальную и нравственную проблему отцов и детей. Разногласие между детьми и взрослыми существовало в течение столетий, но сейчас молодежь нарушила баланс. Именно это вынудило меня обратиться не только к педагогам, но и ко всем взрослым, особенно родителям. В самых разных странах, отличных по своей культуре и обычаям, возникли школы, работающие по моему методу. Это свидетельствует об универсальности разногласий между взрослыми и детьми. По-видимому, в высших цивилизациях, таких, как наша, они усиливаются общественными нормами и логикой отделения ребенка от естества собственной личности и от свободы действий.

Ребенок, живущий в среде, созданной взрослыми, живет в мире, неблагоприятно приспособленном для его потребностей как физических, так и (что более важно) духовных, дающих ему возможность развиваться умственно. Ребенок подавлен взрослым, который подрывает его волю и вынуждает приспособляться к враждебной окружающей среде, наивно полагая, что таким образом развивает ребенка социально. Почти вся так называемая воспитательная работа пропитана идеей о прямой, а следовательно, насильственной адаптации ребенка к миру взрослого.

Такая адаптация основана на полном повиновении, ведущем к отрицанию личности ребенка. При этом ребенок становится объектом справедливости, которая не является справедливостью, объектом оскорбления и грубого обращения, которого сам взрослый никогда не вынес бы.

Такое отношение к ребенку глубоко укоренилось даже в семьях, где детей горячо любят. В школе же оно тем более сильно. Мир детства там полностью посвящен адаптации к миру взрослому. Часто согласие между семьей и школой сводится к союзу сильных против слабых. Ребенок, который стремится быть услышанным и которому причиняется боль неприятия, замыкается в себе, а это более опасно, чем простое подчинение.

Более справедливый и милосердный подход к ребенку состоит в создании адаптационной окружающей среды, отличной от среды подавления, которая защищает ребенка от сложных и опасных препятствий, угрожающих ему в мире взрослых. Убежище в шторм, оазис в пустыне, место духовного отдыха должно быть создано именно для того, чтобы гарантировать здоровое развитие ребенка.

Ни одна социальная проблема не является столь универсальной, как угнетение ребенка. Исторически угнетенные – это рабы, класс прислуги и, наконец, рабочие. Это малочисленные группы, которые добивались своего освобождения часто в открытой борьбе с угнетателями. Гражданская война в Америке, Французская революция, современные революции, утверждающие новые экономические нормы, – все это примеры страшных конфликтов между группами взрослых, вынужденных прибегать к силе, чтобы исправить несправедливость.

Но социальная проблема ребенка не является ни классовой, ни расовой, ни национальной. Ребенок, не функционирующий в общественном отношении, действует исключительно как придаток взрослого. Те, кто угнетают одну часть человечества для преуспевания другой, лишь разрушают социальное единство. Стоит только мельком взглянуть вниз, и мы увидим, что среди страдающих и угнетенных есть и дети.

Почти все, кто заботится о детях, подчеркивают, что ребенок является невинной жертвой заблуждений, которые омрачают и взрослую жизнь. Такой придаток взрослых, слабый и неспособный сказать о себе, вызывает особое сочувствие и исключительную потребность в милосердии. Много ведется разговоров о несчастных детях и счастливых, о богатых и бедных, о брошенных и о тех, кого любят. Но такие толки лишь устанавливают тот факт, что контрасты, которые мы видим среди взрослых, отражены в детстве и в юности.

Ребенок является воспроизведением взрослого, который владеет им так, как если бы он был частью собственности. Раб никогда не был такой собственностью своего хозяина, как ребенок – родителей. Слуга никогда не имел такого безграничного послушания, какого требовали от ребенка. Никогда правами человека не пренебрегали так, как в случае с ребенком. Никогда рабочему не приходилось так слепо следовать распоряжениям, как это должен делать ребенок. Наконец, рабочий имеет часы отдыха и место, где он может заняться самим собой, никому и никогда не приходилось столько работать, как ребенку, вынужденному подчиняться взрослому,

который навязывает ему и часы работы, и часы игры в соответствии со строгим набором правил.

Ребенок как самостоятельное создание никогда не существовал социально. Всегда было принято, что ребенок живет в доме, удобном для взрослых, в котором мать готовит, отец работает и родители заботятся о детях согласно своим возможностям. Школы традиционно почитают структуру семьи. Мысль о том, что ребенок является личностью самостоятельной, казалось, не придет никогда и никому. Почти все моральные и философские идеи были ориентированы на взрослых, и социальные вопросы детства ставились редко. Ребенок никогда не рассматривался как отдельный организм с различными потребностями, которые необходимо удовлетворять для того, чтобы добиться высочайших результатов в жизни.

Ребенок как человеческое создание, как жертва, которая работает, страдает и является лучшим из друзей, все еще неизвестен. Это чистая страница в истории человечества. Страница, которую нам хотелось бы заполнить.

ДЕТИ ЛЮБЯТ ВЗРОСЛЫХ

Ребенок чувствителен ко всему, что он воспринимает от взрослых. Он хочет подчиняться взрослому во всех отношениях. Мы даже не представляем, насколько он готов к повиновению. Вот пример. Ребенок положил свои туфли на кровать. Мать сказала ему:

– Не делай так! Комнатные туфли грязные, – и она убрала их с покрывала.

После этого всякий раз, когда ребенок видел комнатные туфли, он восклицал: «Это грязно!» и шел к кровати, чтобы убрать их. Чего еще можно желать? Ребенок восприимчив и чувствителен в такой степени, что взрослому следует хорошенько контролировать свои слова и действия, потому что буквально все запечатлевается в сознании ребенка. Он весь – послушание, потому что послушание есть его образ жизни. Он любит и почитает взрослого, из уст которого выходит мудрость, которая помогает ему жить.

Дети любят взрослых, и это то, что мы должны знать о них. Тем не менее мы постоянно говорим о том, как родители и учителя сильно любят детей. Некоторые даже объясняют, как надо научить детей любить своих матерей, отцов, учителей – всех взрослых. Кто же эти инструктора? Чаше всего те, кто оценивают всю детскую деятельность как дурное поведение и карают за ошибочный поступок. Взрослый не может стать учителем любви без специальных усилий, без раскрытия своего сознания на это видение мира, более громадного, чем его собственный.

Да, дети глубоко любят взрослых. Когда ребенок идет спать, он хочет делать это в присутствии взрослых, тех, кого он любит. Но взрослый при этом думает: «Эти глупости надо прекратить! Мы испортим ребенка, если будем стоять у его кровати!» Или: «Нельзя, чтобы ребенок подходил к взрослому столу. Лучше мы сделаем вид, что не собираемся есть». Но ребенок только хочет присутствовать, когда любимые им люди едят. Он перестанет плакать, когда его подведут к столу. А если он будет плакать и за столом, то это оттого, что никто не обращает на него внимания. Он хочет быть частью коллектива.

Кто еще выплакивает пылкое желание быть с нами, пока мы едим? И с какой грустью мы произнесем в один прекрасный день: «Никто сейчас не плачет из-за того, что меня нет рядом с тем, кто засыпает, никто не думает обо мне...» Только ребенок один помнит и говорит каждую ночь: «Не покидай меня, побудь со мной».

Иногда ребенок просыпается утром и идет будить своих родителей, которым хотелось бы еще поспать. Взрослые выражают недовольство по этому поводу. Но ребенок – это целомудренное создание — ведет себя именно так, как и следовало бы вести. Когда солнце всходит, всем следует вставать. Ребенок идет к родителям, как будто говоря: «Учитесь жить разумно. Вставайте! Утро пробуждает вас». Но ребенок не учитель. Он только любит своих родителей: «Я не бужу тебя, мама, я только поцеловал». Часто ли кто-то в жизни идет к нам, чтобы просто увидеть и поцеловать? А мы осуждаем ребенка. Мы считаем его поступок дурным поведением, которое должно быть исправлено.

Ребенок любит пробуждение не только по утрам. Ему нравится бодрое состояние отца и матери, которые, увы, часто остаются спящими всю жизнь. Мы все имеем тенденцию спать. Ребенок, это новое создание, пришедшее в жизнь, только и держит нас в состоянии бодрствования. Он появляется каждое утро, как бы говоря: «Посмотрите, это другая жизнь. Вы можете жить лучше, чем вы живете».

Мы всегда можем жить лучше, потому что у человека есть стремление к лени. Ребенок – как

раз тот, кто поможет взрослому встать. И если взрослый не делает этой попытки, ребенок теряется, понемногу ожесточается и, наконец, становится равнодушным.

МОНТЕССОРИ-МЕТОД В СОВРЕМЕННОМ ОПЫТЕ

Т. Афанасьева

ЧТО ДАЕТ РЕБЕНКУ МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКА⁷

В традиционной дошкольной системе работать легче. Есть план и задача – выполнять его по возможности точнее. И если у тебя из года в год в один и тот же день повторяется одна и та же тема, ты можешь придумать только очередной новый поворот, новый ход, чтобы донести тему до детей. Ты не знаешь, какими к тебе придут дети в этот день, будет ли их волновать та тема, которую ты им предложишь, но ты идешь и работаешь, в лучшем случае как массовик-затейник на детском утреннике. План не зависит от того, существует ли у ребенка потребность узнать или сделать то, что предлагает воспитатель в группе.

Мы можем идти от реально возникшей ситуации. Это касается не только Монтессори-материала и права ребенка выбрать, с чем и когда он хочет и может работать. Это, что, может, еще важнее, касается жизни ребенка в группе. Если у нас возникает ситуация, в которой нарушены взаимоотношения между детьми, мы говорим о том, как строят взаимоотношения цивилизованные люди. Если созрела необходимость говорить о растениях – мы говорим о них.

Мы готовим ребенка не к школе, а к жизни в достаточно сложном и противоречивом мире. Даем малышу возможность получить социальный опыт, соответствующий его развитию. Конечно, ребенок живет своей жизнью и не должен приспосабливаться к нашей. Мы стараемся создать своеобразную подготовленную среду для развития навыков социальных контактов и извлечь из нашей с детьми жизни упражнения, помогающие адаптации ребенка в его окружении. И идем мы здесь по той же дорожке, что и при интеллектуальном развитии ребенка, от конкретного опыта и ощущений к абстрактным правилам жизни, которые со временем станут для ребенка нормами и ценностями.

Существует очень много мифов о Монтессори-педагогике. По одному из них, ребенку в Монтессори-группе все позволено. Он делает что хочет. Это не так. Когда приходит новый малыш, то еще до начала занятий его приводят в группу и говорят: «Посмотри, ты можешь взять все, что тебе понравится, но у нас есть правило: когда ты поиграл, ты должен поставить все на место и в том же виде. Ты можешь работать на столе или на ковре».

Этих детей (как правило, трехлетних) ведут в практическую зону и дают им первую презентацию, как правило пересыпание или переливание.

Иногда предлагают ребенку блоки цилиндров. Показывают, что можно делать с материалом, где его взять и в каком виде вернуть на место. Так демонстрируют, как действует правило: «Взял – положи на место».

Остальные правила дети узнают, уже придя в группу и столкнувшись с их применением. Даже самые маленькие быстро понимают, что нельзя ходить по чужому коврику. Задача – акцентировать внимание ребенка в тот момент, когда правило нарушается, или предупредить нарушение. Педагог не учит ребенка правилам и не заставляет соблюдать их под страхом наказания, а помогает понять, почему то или иное правило существует и что плохого в том, что оно нарушается. Обычно если новички пробегают по чужому коврику, на котором работает другой ребенок, то подзывают новичка к себе и с ним говорят.

– Если бы ты работал на ковре и кто-то пробежал по нему, а еще хуже разрушил бы твою работу – тебе было бы приятно? – спрашивает педагог.

Ребенок соглашается, что приятного в этом мало. И воспитатель в процессе обсуждения выводит правило вместе с ребенком. Обычно все это происходит в первый месяц после прихода ребенка. Главное, что ребенок понимает в это время, что любое наше правило – это не запрет, за нарушение которого наказывают, а то, что помогает нам жить дружно.

⁷ Из кн.: Афанасьева Т. Учить по Монтессори. - М., 1996.

Конкретное правило, если оно нарушено во время занятия, мы иногда обсуждаем, собираясь на линии. Напоминаем друг другу о том, что рабочий коврик – это суверенное личное пространство, и все, что находится на нем в моменты моей работы, – это моя личная собственность, которую трогать нельзя. Можно подойти и посмотреть, но надо спросить разрешения у того, кто работает.

Сложнее, когда приходят несколько новых детей. Первое, что делает воспитатель, – это собирает их вместе и говорит: «У нас есть правило: не говорить громко, чтобы не мешать друг другу». Конечно, детям эти разговоры непонятны, и тогда предлагается всем вместе рассказать что-нибудь. Дети начинают говорить, стараясь перекричать друг друга. А кто-то из старших детей говорит, что у нас есть правило, что говорить должен кто-то один. Но малышам трудно запомнить и это правило, и тогда педагог вводит такой элемент, как свечка. Когда мы собираемся вместе, говорить может тот, в чьих руках свечка. Это не просто не только для малышей, но и для взрослого. Если дети разговорились, то говорить они начинают обо всем подряд. Очень хочется остановить, но правило... Для того чтобы правило стало органичным элементом жизни ребенка, надо три-четыре месяца.

Тем не менее изо дня в день говорит тот, у кого свечка, говорит тихо, чтобы не помешать тому, кто не пришел в круг, а остался за столом или на коврике и работает. Если же хочешь что-то спросить – подними руку.

То же самое касается обычных для новых детей попыток подраться материалами или разрушить чью-то удачно сделанную работу. Мы всегда объясняем детям, почему нельзя делать так или иначе, показываем на примерах, откуда и для чего берутся наши правила. Правила в группе действуют для всех. Даже для тех взрослых, которые заходят к нам на несколько минут. Сегодня дети могут сделать замечание воспитателю, если он, например, громко говорит в группе, или пришедшей к нам медсестре, если она, проходя по группе, переступает через чей-то коврик. Для старших это право уже норма, которую они передают младшим и которую охраняют. Конечно, есть в Монтессори-группе и распорядок дня. Он внешне не очень отличается от распорядка дня самой обычной группы. Но он вырабатывается так же, как правила нашей жизни, совместно с детьми.

Распорядок дня

8.30-9.00 – Прием детей. Индивидуальная работа. Завтрак.

9.00 -10.20 – Свободная работа в классе.

10.20-10.45– Работа на линии. Предметные уроки.

10.50-12.15 – Прогулка.

12.15 - 12.40 – Подготовка к обеду. Медицинские процедуры. Работа на линии.

12.40-13.10 – Обед.

13:15 -15 – Сон.

15.00 -15.30 – Фитотерапия.

15.30-17.00 – Студии: акробатика, рисование, музыка, английский язык, ритмика.

17.00-17.30 – Ужин.

17.30-18.30 – Прогулка. Игры.

Конечно, после того как складывается некоторая традиция, согласно которой утром мы занимаемся с материалами, после обеда – в кругу, рамки планирования сужаются. С детьми обсуждают только некоторые частные вопросы организации занятий на конкретный день.

Часто родители приводят к нам своих малышей, услышав о том, что в группах Монтессори ребенок начинает писать, читать и считать чуть ли не в пять лет. Особенно в первые годы родители торопили и недоумевали: «Я у Алеши спросила, что он в группе делает, а он мне отвечает, что пересыпает и переливает. Чем он занят?»

Трехлетний малыш, только что пришедший в группу, должен элементарно адаптироваться к новым условиям. Его впервые оторвали от мамы, бросили в незнакомый детский коллектив. Малышу надо привыкнуть к новой обстановке и для этого нужно время. А когда малыш привыкает, то в первую очередь бросается к тому, что дома запрещено. Что может быть увлекательней игры с водой или возможности подержать в руках настоящую вилку, к которой дома мама не подпускала.

Иногда родители спрашивают: «Как же вы даете ребенку ножницы (нож), ведь даже мы, взрослые, иногда можем порезаться». Но ведь и самый безопасный предмет в руках ребенка, не наученного с ним обращаться, может быть опасней ножа или ножниц. Перед нами не стоит вопрос: учить ребенка обращаться с опасными предметами или ограждать его от них. Мы должны учить его этому. В первый год ребенок, осваивая правила жизни в группе, работает в основном в зоне практической жизни и в зоне сенсорики. Кажется, что у него нет никакого продвижения вперед. Он не приносит домой никаких конкретных знаний. Ребенок накапливает в себе некоторый потенциал для того, чтобы начать работать с конкретными знаниями. Он насыщает свою потребность потрогать мир руками, он учится различать цвета и оттенки, соотносить большое и маленькое, длинное и короткое – руками, глазами, носом.

Примерно второй год обучения в Монтессори-школе – это период впитывания ребенком конкретных знаний. Он знакомится с буквами, цифрами и другими конкретными предметными знаниями.

Последний год – это переход от конкретных знаний к абстрактным. Ребенок учится вычитать и складывать, нормально читать и т.д. Очень часто в этот период дети возвращаются в практическую жизнь, но уже на совершенно ином уровне. В практической зоне они расслабляются, получают удовольствие.

Здесь же они проводят маленькие эксперименты, узнавая что-то новое о свойствах веществ.

– Таня, послушай, какой плавный звук у гороха, когда он пересыпается из одного сосуда в другой!

И уже на втором году разновозрастность детей в группе позволяет старшим попробовать себя в роли учителя. Их объяснение порой даже более действенно, чем педагога. Как правило, дети решаются на эту роль, только когда полностью уверены в своем знании. А если они все же ошибаются, педагог поправляет ошибки.

Вадик подходит к воспитательнице и тянет ее в математическую зону.

– Таня, – шепчет он воспитательнице, – там Никита показывает маленькой Насте цифры и называет их неправильно.

– Ты его поправил? – спрашивает его воспитательница.

– Конечно.

– Ну, так зачем же я там нужна? Ты сейчас тихонько постой рядом, а когда Никита закончит, отведи его в сторонку и объясни, где он ошибся.

Очень интересно наблюдать, как ребенок выходит на качественно иной уровень. Ведь одно дело – знать самому, а совсем другое – уметь передавать свои знания, учить других, это особый навык. Иногда старшие дети рассказывают что-то остальным, занимая место педагога в кругу. Конечно, к этому необходимо готовиться. Накануне, пока младшие на прогулке, воспитательница со старшими детьми обсуждает тему завтрашнего урока, составляет план того, как и что хотелось бы рассказать. Потом она говорит детям: «Давайте потренируемся. Я буду ребенком, а вы попробуете мне рассказать то, о чем собираетесь завтра говорить с малышами».

Ребенок, готовясь к такому занятию, может не только прочесть те книжечки, которые есть у нас в саду, но и дома попросить родителей почитать ему что-нибудь на эту тему, чтобы подготовиться к занятиям самим. Когда у старших детей появился некоторый опыт – многое изменилось. Сначала Мы готовились очень тщательно, обсуждали, Какие картинки когда показать и что сказать. Теперь детям дают только общую тематику и Некоторые рекомендации, где и что они могут посмотреть.

Для старших детей все это очень важно. Интеллектуально дети готовы, мотивация к обучению у них есть, а вот понимание социальных ролей (взрослого, ученика, учителя) они получают, готовясь к урокам и давая их. Они могут посмотреть на ситуацию вокруг себя с разных позиций. Важно не только, какую информацию они смогут выдать, но и как они себя поведут в непривычной роли. И еще очень важно научить ребенка выделять то основное и существенное, что есть в любой получаемой ребенком информации.

Важно и то, что родители оказываются вовлечены в работу детей. Отношения между детьми и родителями обновляются и наполняются новым содержанием. Это тоже не происходит само собой. При встрече с родителями старших детей им рассказывают, какие темы будут в этом году, и предупреждают, что от них потребуется помощь.

ЧТО ОТЛИЧАЕТ РАБОТУ С СЕМЬЕЙ В МОНТЕССОРИ ГРУППЕ⁸

Сегодня мы живем в других условиях, в другое время, тем не менее некоторые правила, заложенные Марией Монтессори, не потеряли своей актуальности. Для нашего детского сада мы сформулировали их так:

1. Родители обязуются участвовать в воспитательной работе, а в случае необходимости помогать в изготовлении Монтессори-пособий.

2. Родители имеют право в любое время посещать Монтессори-группу, наблюдать, задавать вопросы воспитателям, администрации детского сада, врачу, психологу.

3. Раз в неделю родители беседуют с воспитателем для обмена информацией о ребенке и его проблемах.

4. Воспитатели и психологи готовы проводить консультации для родителей по обговоренному графику.

5. Родители имеют «Карту достижений ребенка» и заполняют ее в удобной для них форме.

В традиционном детском саду работа с семьей – только одно из многих третьестепенных направлений. В Монтессори-педагогике она – одно из ведущих, следующее в плане сразу после раздела «Воспитание и обучение детей». Это связано с тем, что система Монтессори ориентирована не на начальство и проверяющих всех рангов, а на семью как главного «заказчика» и проверяющего. Монтессори-программа ставит в центр своей работы РЕБЕНКА, поэтому и СЕМЬЯ как среда его обитания оказывается важной составляющей этой работы.

Сотрудничество с семьей начинается до приема ребенка в детский сад. Первый шаг – знакомство родителей с целями и методами Монтессори-педагогике. Затем те родители, которые приняли решение, что Монтессори-система подходит для их ребенка, становятся не только помощниками в проведении ремонтов и в прочих хозяйственных делах, но и заинтересованными участниками формирования ЛИЧНОСТИ своего малыша.

В расписании рабочего дня воспитателя необходимо предусмотреть не менее получаса на консультации и беседы с родителями (вместо так называемых методических часов).

Работа с родителями строится на следующих принципах:

1. *Доброжелательность.* Устанавливается признанием положительного образа ребенка, т.е. сообщаются сведения только о хороших качествах и поступках ребенка. Обсуждается не что он «натворил», а в чем его уникальность.

2. *Индивидуальность работы с родителем.* Такую работу возможно построить на основе консультаций-бесед (а не указаний или замечаний) об особенностях развития ребенка, его возможностях, помощи ему дома.

3. *Доверительность между родителем и воспитателем.* Возникает на основе двух первых качеств, когда обе стороны могут удостовериться в обоюдной порядочности. После установления доверительных отношений можно обсуждать проблемы не только ребенка, но и семьи и заполнять карту достижений, которая предназначена не только для воспитателя, но и для родителей. Карта является программой-планом наблюдений за формированием личности ребенка. Если родители захотят установить более тесные отношения с психологом, врачом детского сада с целью коррекции поведения ребенка, то в этом случае действуют те же три принципа общения. Врач, психолог, воспитатель вместе с родителями и по их просьбе могут выработать совместную линию поведения с ребенком.

Надо помнить, что *не семья помогает детскому саду, а детский сад – семье.*

Родители проходят своеобразный «конкурсный отбор», «тесты» на согласование с нашими, вернее – Марии Монтессори, идеями и принципами, целями воспитания. Делается это для того, чтобы избежать впоследствии конфликтов и разногласий. Затем беседуем с родителями о том, что устраивает или не устраивает их в этой системе воспитания, знакомим с «Картой достижений ребенка», предлагаем ответить на некоторые вопросы.

Вот их примерный перечень:

1. Какие сведения о Монтессори-методе привели Вас к нам?

2. Какие стороны этого метода Вы разделяете полностью?

⁸ Из кн.: Люблина Г. Работа с родителями в Монтессори-группе. - М., 1995.

3. Что вызывает Ваш протест?
4. Каким бы Вы хотели воспитать вашего ребенка?
5. Что хотели бы узнать от нас о системе Монтессори на встречах и тренингах?
6. Готовы ли Вы к сотрудничеству с нами? Каким образом Вы его представляете?

Мы не только ориентируем родителей на сотрудничество, но и предупреждаем: «Если вы хотите отдать своего ребенка «на сохранение» и вам нужен сад, который воспитывает ребенка без вмешательства родителей, то вам не стоит записывать ребенка к нам».

Для родителей, желающих подробнее ознакомиться с системой Монтессори, проводятся консультации. Собираются небольшие группы родителей, которые либо только выбирают Монтессори-сад для своего ребенка, либо не уверены в своем выборе. Предлагаются следующие темы:

1. Система воспитания дошкольников на Западе. Отечественные системы. Монтессори-система и ее преимущества.
2. Специально подготовленная среда. Монтессори-материалы. Зависимость развития ребенка от стимулов.
3. Общение. Поддержка. Доверие (тренинг).
4. «Сделать за ребенка или помочь ему?» (тренинг).
5. Воспитание воли или безволия?
6. Счастливый ребенок – самостоятельный ребенок.
7. Самообучение, что это?
8. Самовоспитание и взаимовоспитание в Монтессори-группе.

Консультации и тренинги можно проводить в помещении, оборудованном под Монтессори-группу. Там родители могут наблюдать занятия своих детей. В ряде тренингов принимают участие врач и психолог.

В традиционных группах всегда вывешивались «Режим дня» и меню, а также листок с названием «Чем мы занимаемся на занятиях». Это прекрасная форма «наглядной агитации» и отчетности детского сада перед родителями. Но если первые два листка можно оставить, то третий придется заменить, ведь МЫ у нас уже заменено на Я. Индивидуализм пришел на смену коллективизму вместе с Монтессори-материалами, которые КАЖДЫЙ РЕБЕНОК *выбирает по своему желанию*. Поэтому воспитатель с помощью условных обозначений отмечает, чем занимался каждый ребенок.

Мы это сделали так. Нарезали флажки с условными обозначениями материалов размером с почтовую марку. Эти флажки прикрепили к булавкам и ежедневно втыкаем их в поролоновые клубочки, прикрепленные над шкафчиками детей. Родители с помощью таблицы условных обозначений могут посмотреть, чем занимался их ребенок в этот день. В конце недели или месяца можно подвести итоги, увидеть, на что направлены силы малыша, при необходимости переключить его внимание на другую деятельность.

Считаем необходимым познакомить родителей и с теми, кто работает с их детьми. В нашей группе есть и такая информация: «Сегодня в группе работает воспитатель Ф.И.О. У нее высшее педагогическое образование, она имеет ... стаж работы с детьми. У В.М. особое отношение к детям, она умеет... Вы можете получить консультации у В.М. по таким-то вопросам. Вы можете позвонить ей домой по тел. ...»

Также мы даем информацию о тех, кто проводит музыкальные занятия, кружки, занимается логопедической работой.

Д. Сороков

ЧТО ТАКОЕ СЕНЗИТИВНЫЕ ПЕРИОДЫ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ⁹

Сенситивными периодами называют периоды особой восприимчивости детей к тем или иным способам, видам деятельности; к способам эмоционального реагирования, поведения вообще и пр. – вплоть до того, что каждая черта характера наиболее интенсивно развивается на

⁹ Из статей Д.Сорокова: Вслед за Юлией Фаусек (опыт реконструкции психолого-педагогических основ Монтессори-педагогике в России) // Богуславский М.В., Сороков Д.Г. Юлия Фаусек: Тридцать лет по методу Монтессори. - М., 1994; Актуальные проблемы адаптации Монтессори-педагогике в России // Альманах «МАМА». - Вып. 1. - М., 1994.

основе некоторого внутреннего импульса и в течение некоторого узкого промежутка времени. В соответствии с «космическим планом» развития чувствительные периоды служат тому, чтобы ребенок имел принципиальную возможность приобрести внутренне необходимые ему знания, умения, способы поведения и т.д.

Человеку никогда более не удастся так легко овладеть некоторым знанием, так радостно научиться чему-либо, как в соответствующий чувствительный период.

Чувствительные периоды длятся определенное время и проходят безвозвратно – независимо от того, удалось ли ребенку полностью воспользоваться их условиями для развития каких-либо своих способностей.

Взрослый извне не может повлиять на время возникновения и длительность чувствительных периодов, но имеет, по крайней мере, следующие возможности (особенно если он считает себя профессионалом в педагогике и заинтересован в понимании смысла своей профессии);

взрослый может (а точнее, обязан!) знать о существовании таких периодов в развитии ребенка, знать их особенности, поскольку в противном случае рискует посвятить свою жизнь борьбе с естеством ребенка, которую искренне считает педагогикой;

взрослый может наблюдать проявления, характерные для наиболее интенсивных этапов протекания того или иного чувствительного периода, что необходимо для точной оценки актуального уровня развития ребенка;

взрослый может предвидеть наступление следующего чувствительного периода и подготовить соответствующую окружающую среду (дидактический материал), чтобы ребенок имел то, в чем особенно нуждается в данный момент. С этой точки зрения «подготовленная среда» Монтессори-школы является оптимальным решением вопроса - в ней вокруг ребенка всегда есть все, что ему может понадобиться для реализации любых его познавательных интересов.

И еще несколько общих характеристик чувствительных периодов.

Они *универсальны*, т.е. возникают в ходе развития всех детей, независимо от расы, национальности, темпов развития, геополитических, культурных различий и т.д.

Они *индивидуальны*, если речь заходит о времени их возникновения и длительности у конкретного ребенка. Отсюда вытекает дикой сама идея фронтального подхода к обучению детей (особенно в возрасте до 6 лет), а также наличие всех образовательных программ, помимо индивидуальных: во-первых, биологический возраст 5 лет отнюдь не означает, что ребенок психологически соответствует этому возрасту; во-вторых, среднестатистические сроки начала и динамика протекания некоего чувствительного периода совершенно не гарантируют, что каждый ребенок проходит его именно в таком режиме.

Отсюда следует необходимость диагностики развития детей, т.е. определения индивидуальных особенностей развития ребенка. Протекание каждого чувствительного периода характеризуется:

более или менее медленным (пологим) началом, которое заметить довольно трудно, если не предполагать возможность его наступления и не работать с ребенком в «зоне его ближайшего развития»;

этапом наибольшей интенсивности (точкой максимума, или плато), который наблюдать наиболее просто;

более или менее медленным (пологим) спадом интенсивности.

Некоторые чувствительные периоды протекают примерно в одно и то же время у разных детей, но имеют наивысшую интенсивность в разные моменты.

Первая фаза развития ребенка охватывает возраст от 0 до 6 лет и определяется глобальной ориентацией познавательной активности ребенка на формирование чувственного образа окружающего мира в его целостном (всеобщем) и человечески-индивидуальном функционировании. Это и есть та внутренняя задача, которую «решает» ребенок в соответствии с «космическим планом» своего развития. Причем в зависимости от возраста по-разному.

Ребенок от 0 до 3 лет (М. Монтессори характеризовала его как *духовный эмбрион*) представляет собой, образно говоря, сверхчувствительный резонатор эмоций родителей – в основном матери. Его «впитывающее сознание», как губка, вбирает в себя способы эмоционального реагирования взрослых по отношению к событиям, которые происходят в мире. Поэтому наиболее подходящей окружающей средой, способствующей оптимальному детскому развитию в этом возрасте, является, безусловно, родительский дом и родительская забота.

В обычной, житейской ситуации этот процесс пускается взрослыми на самотек, хотя им предоставлена уникальная возможность целенаправленно воспользоваться знаниями о нем. Например, в той форме, которую предложила М. Монтессори, – как с помощью создания «подготовленной среды», так и с помощью специальных упражнений в навыках практической жизни. И если необходимость «подготовки ребенка к школе» осознается родителями, воспитателями и учителями достаточно хорошо, то многие из них и не представляют, что столь же важная задача заключается в подготовке ребенка к детскому саду. Речь здесь ни в коем случае не идет о некоторых знаниях, которыми надо «напичкать» ребенка перед школой или детским садом. А о том, чтобы знать и учитывать внутренние законы его развития и не нарушать их, например, преждевременным направлением ребенка в детский сад, когда необходимый уровень жизненного опыта, самостоятельности им еще не достигнут, когда не сформировалось у него чувство порядка.

В возрасте 3-6 лет ребенок, согласно точному образу М. Монтессори, является *строителем самого себя*. Именно на это время выпадают периоды максимальной интенсивности сенситивных периодов в его развитии – речевого, сенсорного, социального, двигательного. Причем при благоприятных условиях развитие органов чувств по степени и уровню дифференцированности может достигнуть предела человеческих возможностей. То есть ближе к концу этого периода с помощью своих органов чувств ребенок может познавать окружающий мир на уровне взрослого, точнее – намного тоньше (если опять-таки не пускать этот процесс на самотек, а предоставить ребенку возможность упражнять свои органы чувств с помощью сенсорного Монтессори-материала).

Естественно, что наиболее подходящие условия для развития ребенка в этом возрасте предоставляет «подготовленная среда» Монтессори-детского сада, где всегда есть все необходимые составляющие: сенсорный, речевой материал, двигательная зона и, наконец, другие дети, имеющие возможность свободно выражать свои познавательные импульсы и несущие в Монтессори-группу несчетное количество ситуаций, которые могут стать прекрасным материалом для упражнений навыков социального поведения.

Таким образом, ребенок подходит к следующей фазе своего развития, интегрируя свои сенсорные впечатления в единый, целостный чувственный образ мира, который имеет при этом и четкую, дифференцированную внутреннюю структуру.

Но оказывается, что возможностей органов чувств человека совершенно не достаточно для дальнейшего и более глубокого познания мира: что ни говори, но человеческий глаз не способен воспринимать окружающее в инфракрасном свете, а человеческое ухо не слышит ультразвуки. Да и чувственного образа мира явно не достаточно для того, чтобы адекватно ориентироваться в окружающем мире.

Естественно, ребенок переходит в следующую фазу своего развития, основные цель и результат которой, согласно «космическому плану», заключаются в формировании в сознании ребенка осмысленного образа мира, образа себя самого как человека и образа своего места в этом мире. Причем на этом возрастном этапе речь идет о двух из трех ипостасях бытия: о природе и об «искусственной природе», т.е. о культуре. Здесь глобальная ориентация в развитии связана с поиском места и роли человека в природе и культуре: как роли человечества вообще, так и своей собственной, индивидуальной роли.

Ребенок в возрасте 6-9 лет в условиях свободной реализации познавательных импульсов представляет собой настоящего *исследователя* (образ М. Монтессори), который пытается выйти в познании мира за пределы возможностей человеческих органов чувств путем поиска их медиаторов, усилителей: осваивая приборы, механизмы, специальные методики, которые создало человечество в таких же целях.

Таким образом, для ребенка в возрасте 6-9 лет развивающая зона, зона «космического воспитания» с ее дидактическим Монтессори-материалом (математическим, биологическим, языковым), предоставляет оптимальные условия для исследования многообразных явлений природы и культуры с помощью соответствующих методов и приборов: химических явлений – с помощью подходов, принятых в химии; физических и биологических – соответственно. То же касается математики, гуманитарных проблем и пр.

Постепенно ребенок «приходит к мысли», что нет необходимости каждый раз начинать свое исследование какого-либо явления, что называется, «от печки», а можно воспользоваться готовым знанием по данной проблеме, плодами деятельности предыдущих поколений. Это и есть

особенность естественного, свободного выражения познавательной активности ребенка в возрасте от 9 до 12 лет, который М. Монтессори называла возрастом *ученых*. Именно в это время ребенка в первую очередь интересуют готовые знания, факты и пр. Причем черпать их он желает не столько из учебников, где содержится помимо фактов множество лишних слов и информации (а уж тем более не со слов традиционного учителя, который может просто не успеть за развитием современной науки!), сколько из справочных и энциклопедических изданий.

Ребенок в этом возрасте с удовольствием учится работать с каталогами в библиотеке, поскольку его основным «дидактическим материалом» являются именно тексты, причем их лучшие, специально отобранные образцы: тексты художественные, естественнонаучные, гуманитарные, психологические, исторические и т.д.

Вот и получается, что при благоприятных условиях (например, в условиях Монтессори-школы) 12-летний подросток имеет реальную возможность уже владеть как адекватными способами познания явлений природы и культуры, так и основными фактами – результатом деятельности предыдущих поколений. И в принципе он готов к выходу из стен специального образовательного учреждения в реальную жизнь, поскольку все это накладывается на уже имеющийся чувственный образ мира, образ себя и образ себя в этом мире; т.е. знания такого подростка являются «воплощенными», практически применимыми и необходимыми именно для этого человека. Это и есть второй уровень интеграции представлений человека об окружающем мире.

Наконец, третья фаза развития, охватывающая возраст от 12 до 18 лет, характеризуется глобальной направленностью человека на общество и поиск в нем своего места. Здесь первый трехлетний период (12-15 лет, – по Монтессори, возраст *организаторов*) – своеобразная подготовка к следующему этапу. Согласно логике «космического плана», человек закономерно находит еще одну возможность усилить свои познавательные возможности, привлекая для этой цели *организацию* людей.

Человека в возрасте 15-18 лет Мария Монтессори видела активным социальным участником, который имеет рабочее место (во многих странах – с неполным рабочим днем), а в свободное время в соответствии с собственными интересами занят профессиональной подготовкой в колледжах, университетах и т.д. Одним словом, это наиболее подходящий возраст для начала профессиональной карьеры.

Перейдем к характеристике основных сенситивных периодов в развитии детей от 0 до 6 лет.

СЕНСИТИВНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Этот сенситивный период длится в среднем от 0 до 6 лет, причем начинается еще до появления ребенка на свет (вспомним естественную потребность матерей разговаривать со своим еще не родившимся ребенком, петь ему песни).

Охарактеризуем наиболее важные этапы внутри данного периода с указанием приблизительного возраста их наступления.

В возрасте от 0 до 4,5 месяца:

ребенок уже способен ощущать речь как нечто особенное. Напомним, что в этом возрасте сознание ребенка еще не может выделить в отдельные картины образ мира, образ себя и образ своего взаимодействия с миром. Все впечатления ребенка об окружающем его мире спутаны в единый клубок, в котором, однако, ярко выделяется красная нить – речь;

поэтому дети способны смотреть на рот говорящего, поворачивать голову к источнику звучания речи. Если этого не происходит, существует вероятность того, что у младенца есть проблемы со слухом, и этот симптом – весьма веская причина для обращения к врачу;

дети учатся подражать звукам, в это время они постоянно выплевывают что-нибудь, надувают пузыри из слюней, что является прекрасным свидетельством начала тренировки мышц речевого аппарата;

ребенок самостоятельно начинает располагать произносимые им звуки друг за другом, выстраивая их разнообразные последовательности, вслушиваясь в мелодию родного языка.

В возрасте около 1 года:

ребенок сознательно выговаривает первое слово, впервые в его жизни происходит словесное

выражение мысли;

но одновременно ребенок попадает в ситуацию фрустрации: прекрасно представляя, что речь нечто означает, он не может воспользоваться этим «знанием» из-за нехватки слов. Он хочет говорить, но пока не может.

Выход из данной ситуации выглядит естественным – с указанного возраста и примерно до 2-2,5 лет происходит лавинообразное нарастание словаря ребенка.

В возрасте около 1,5 лет:

ребенок начинает выражать свои чувства, желания. Это прекрасный возраст, когда он непосредственно, без обиняков говорит о том, чего хочет и чего не желает; говорит на языке чувств, используя ориентационную механику «приятно – неприятно» вместо «правильно – неправильно». Первый способ ориентации в мире является естественным для человека, второй навязывается ребенку в ходе «воспитания»;

ребенок в состоянии воспринимать грамматические нормы языка и способен грамматически точно сформулировать предложение. Лишь из-за нехватки некоторых слов создается ложное впечатление о наличии специфического «детского» языка с особыми грамматическими нормами.

Отсюда следуют два важных вывода. Первый связан с категорическим запретом на «сюсюканье» взрослого с ребенком, на придумывание родителями для общения специального упрощенного «детского» языка. Наоборот, в этом возрасте, когда ребенок наиболее чувствителен к нормам языка, речь взрослого должна быть грамотной, ясной и четкой. Как никогда более ребенок нуждается в том, чтобы ему как можно больше рассказывали историй, содержащих все богатство и разнообразие слов и грамматических конструкций родного языка; историй, являющихся образцами хорошего стиля и различных по жанру.

Второй вывод связан с принципиальной возможностью дальнейшего речевого развития ребенка в двуязычной среде, когда он имеет возможность осваивать сразу два языка. Причем можно быть уверенным, что внутренней путаницы с языками не произойдет и русские слова в немецких грамматических конструкциях использоваться не будут.

В возрасте 2,5-3 лет ребенок часто разговаривает сам с собой. Его так называемая эгоцентрическая речь - прекрасная и единственная возможность услышать в громкой речи ребенка логику, последовательность или непоследовательность в его мыслях, ибо все то, о чем он в настоящий момент думает, сразу же проговаривается. Это не слишком длительный этап в речевом развитии: постепенно монологи становятся внутренними, и об особенностях мышления человека в дальнейшем можно будет судить лишь косвенным образом.

В возрасте 3,5-4 лет:

ребенок начинает употреблять речь целенаправленно и осознанно. Это означает, что с помощью речи он решает свои проблемы и может, например, попросить закрыть окно. Ребенок осознает силу собственной мысли, грамотно выраженной с помощью речи и поэтому понятной окружающим;

дети этого возраста живо интересуются символическим обозначением звуков – буквами, с удовольствием обводят буквы из шершавой бумаги и т.д.;

они могут работать с подвижным алфавитом, выкладывая друг рядом с другом буквы, обозначающие отдельные звуки, их сочетания - вплоть до простых слов.

Поэтому в возрасте 4-4,5 лет выглядит совершенно естественным следующий серьезный шаг в речевом развитии ребенка: он начинает спонтанно писать отдельные слова, целые предложения и короткие рассказы. И это при том, что его никто не учил письму. Шла косвенная подготовка его интеллектуальных и двигательных способностей (подробнее об этом – в следующем разделе).

Наконец, в возрасте около 5 лет ребенок без принуждения и самостоятельно учится читать: к этому ведет его логика речевого развития. Поскольку процесс письма – это выражение особым образом собственных мыслей, а процесс чтения предполагает помимо различения букв и умения складывать их в слова еще и понимание мысли других людей, которая стоит за этими словами. А это сложнее, чем выражать собственные мысли.

Отметим основную мысль М. Монтессори, которую необходимо постоянно иметь в виду: *если детям приходится делать что-то вне рамок соответствующего сенситивного периода, т.е. под принуждением (учиться читать, писать и пр.), то к результату они приходят позже или не приходят совсем.*

СЕНСИТИВНЫЙ ПЕРИОД ВОСПРИЯТИЯ ПОРЯДКА

Этот сенситивный период подробно не описан нигде, кроме работ М. Монтессори. Вспомним ее известную фразу: «Истинная сущность разума состоит в придании порядка» хаотичным впечатлениям, исходящим от окружающего мира.

Длится этот период от 0 до 3 лет, причем этап наивысшей интенсивности его протекания наступает в среднем около 2-2,5 лет.

Сразу необходимо отметить, что для ребенка порядок означает нечто иное, чем для взрослого. Монтессори говорит: «Для ребенка порядок есть то же самое, что для нас пол, по которому мы ходим, а для рыбы – вода, в которой она плавает. В раннем детском возрасте человеческий дух берет из окружающего мира ориентирующие элементы, которые нужны для последующего овладения окружающим миром».

Мы можем лишь приблизительно представить, что творится с ребенком при отсутствии порядка, если вспомним, как сложно было менять привычный уклад жизни, привычные ориентиры в связи с переходом к рыночной экономике. Но у нас была семья, профессия и пр., и это позволило худо-бедно удержаться на плаву. У ребенка же изначально нет ничего стабильного.

Помочь ребенку разобраться в хаосе мира может, прежде всего, внешний порядок. Он не только обосновывает господство человека над вещами, но и способствует тому, что на его основе ребенок в этом возрасте строит внутренний порядок в себе самом. Происходит это обычным путем, в результате присвоения, обращения внешнего порядка во внутренний. Можно сказать, что в дальнейшей жизни человека внутренний порядок – порядок в мыслях, поступках, законопослушность, да и уровень саморегуляции поведения в целом – будет развит настолько, насколько упорядоченной была окружающая его среда в возрасте от 0 до 3 лет.

Монтессори подчеркивает, что в возрасте 2-2,5 лет ребенок испытывает характерную любовь, точнее, настоящую страсть к соблюдению привычного для него порядка, громко выражая свое негодование в том случае, если он нарушается взрослыми. А поскольку это происходит почти постоянно, то и сложился у нас образ 2,5-летнего ребенка как капризного, непонятно чего требующего существа.

А ему насущно необходим порядок, и особенно в трех сферах: в окружающей его среде (в помещении), во времени, в поведении взрослых по отношению к нему.

Рассмотрим подробнее требования к соблюдению порядка в каждой из этих трех сфер.

Порядок в окружающей среде

Необходимо организовать окружающую ребенка среду (чаще всего – предметы в его квартире) таким образом, чтобы она соответствовала основным закономерностям в соотношении между предметами: посуда – на кухне, обувь – в прихожей, одежда – в шкафу, игрушки – всегда на своем месте в специальном ящике; кроме того, ребенок спит, ест на одном и том же месте, имеет собственный уголок, ест из собственной посуды и все такое прочее. То есть создается своеобразная «подготовленная среда» (аналогичная той, которая формируется в Монтессори-школе), демонстрирующая культурно обоснованное соотношение между предметами, вещами в быту.

Ребенок очень радуется, если снова и снова находит знакомые ему вещи на одном и том же месте. И поэтому необходимо, чтобы каждое утро он видел, например, свои игрушки аккуратно уложенными и в одном и том же месте – даже если вечером они были разбросаны. В этом возрасте бессмысленно требовать от ребенка соблюдать порядок самому, ибо он только еще формирует собственный образ порядка. И помочь ему в этом могут родители, поддерживая внешний порядок вокруг него.

Кроме того, ребенку в этом возрасте, очень трудно привыкать к изменившейся окружающей среде (речь идет о переезде на другое место жительства, о первом походе в детский сад и т.п.). Такой стресс впоследствии обычно не проходит бесследно.

Не менее важен для ребенка и порядок в отношении людей к предметам.

И опять-таки желательно, чтобы это отношение было культурно обусловлено: действительно, обычно принято на стуле сидеть; за столом – есть, обращаясь со столовыми приборами соответствующим образом; дверь открывать рукой, а не ногой; кофе пить на кухне, а не в постели и т.д.

Для соблюдения этого родителям приходится наступить на горло собственной

безалаберности, перестать вольно обращаться с различными вещами, предметами домашнего обихода и освоить (иногда – заново) общепринятые способы действия с ними, постепенно становясь «профессионалами» в воспитании собственного ребенка.

Порядок во времени

Для ребенка чрезвычайно важно прочувствовать ритм своего дня. У каждого он свой и устанавливается обычно в течение первого года жизни путем совместной активности и уступок с обеих сторон – со стороны ребенка и со стороны родителей: необходимо, чтобы режим дня устраивал всех. После этого задача родителей заключается в том, чтобы на протяжении второго и третьего года жизни ребенка поддерживать этот индивидуальный режим.

Осознать собственный ритм дня – это значит запустить ход «внутренних часов»; прочувствовать, что существует великий закон времени, который важнее субъективных желаний и капризов. В частности, мама или папа, если они работают, не могут прийти домой раньше определенного времени, как бы того ни хотел ребенок, – но, с другой стороны, и ребенок имеет право знать точное время их прихода и быть уверенным в их пунктуальности.

Есть еще один аспект, касающийся соблюдения порядка во времени – точнее, порядка в последовательности событий. Например, последовательности в событиях при чтении уже известных ребенку сказок. Многие из нас замечали, что в этом возрасте частенько ребенок выказывает неудовольствие, если рассказчик делает ошибку в последовательности событий, особенно если что-то придумывается заново. Малыш не против творчества взрослых вообще – ему лишь нужно приобрести устойчивость в мире; и если Красная Шапочка ведет себя, как всегда, – значит, можно быть уверенным в завтрашнем дне!

Порядок в поведении взрослых по отношению к ребенку

Для ребенка такого возраста наиболее важно прочувствовать порядок в следующих аспектах поведения взрослых по отношению к нему:

1. Требования, которые предъявляют взрослые к ребенку, должны быть постоянными (неизменными) и не зависеть от их настроения. Желательно, чтобы они были обоснованными: в идеале – обоснованными научно (знанием об индивидуальном протекании сенситивных периодов собственного ребенка, например), в реальности – обоснованными хотя бы здравым смыслом (понимаем, что нельзя от ребенка требовать того, чего он по возрасту еще не в состоянии сделать).

2. Требования к ребенку должны быть конкретными (касаться чего-то одного) и выстраиваться в некую последовательность; в идеале – образовывать поведенческий алгоритм. В последнем случае после многократных повторений одной и той же последовательности действий (например, связанных с отходом ко сну: умыться, расстелить постель, раздеться, уложить аккуратно одежду и пр.) этот алгоритм становится внутренней собственностью ребенка, и взрослому достаточно лишь дать общее название («Готовимся ко сну?») для того, чтобы ребенок без унижительного подстегивания словами (он сам знает, что делать дальше!) мог действовать самостоятельно.

3. Требования, которые предъявляются ребенку, должны соблюдаться самими взрослыми, поскольку все равно ребенок научится тому, что видит. Этот тезис можно оставить без каких-либо психологических комментариев.

В заключение отметим, что уровень сформированности у ребенка «чувства порядка» является одним из основных критериев готовности к Монтессори-детскому саду, да и к детскому саду вообще. Мы видим, что ответственность за это лежит на родителях: насколько грамотно и полно они смогли удовлетворить (интуитивно или осознанно) при создании окружающей среды естественную тягу ребенка к порядку. Сложившийся у ребенка к 3 годам внутренний образ порядка и будет в дальнейшей его жизни образцом. Стоит ли впоследствии искать иные причины того, что в Монтессори-группе ребенок, несмотря на профессиональную работу учителя, с трудом, иногда годами, учится поддерживать внешний порядок! Это же касается уровня «внутреннего порядка» (порядка в мыслях, поступках и пр.).

В сложных случаях (отставание в развитии, педагогическая запущенность и т.д.) ребенку 3 лет и старше перед поступлением в Монтессори-группу необходимо пройти курс индивидуальной Монтессори-терапии, задача которой – подготовка ребенка к детскому саду. С помощью

специальных методов Монтессори-терапевту удается максимально использовать «излет» уже прошедшего сенситивного периода.

СЕНСИТИВНЫЙ ПЕРИОД СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ

Он длится в среднем от 0 до 5,5 лет. Этот период в развитии ребенка описан не только в работах М. Монтессори, поэтому мы сделаем лишь несколько специальных замечаний.

Конечно, здоровый ребенок в принципе может видеть, слышать, ощущать запах, вкус и пр. Но высокий уровень развития органов чувств и определенная степень их дифференцированное, возможны лишь при специальной тренировке. Сенсорный Монтессори-материал предоставляет оптимальную возможность для этого.

С помощью специальной методики работы с сенсорным Монтессори-материалом развивается также стереогностическое чувство (термин М. Монтессори), с помощью которого при определенном уровне развития органов чувств человек способен распознавать сущность некоторого предмета по его тяжести, температуре, величине, структуре поверхности без задействования зрения (иногда в жизни это бывает необходимо). И тренировка этого чувства происходит, например, когда ребенок с завязанными глазами пытается вставить на свое место в блоке разные по величине цилиндры.

Содержание этого длительного сенситивного периода составляет множество относительно коротких периодов, когда актуальным для ребенка становится развитие отдельных сторон или проявлений того или иного органа чувств, и он в разное время становится наиболее восприимчивым к цвету, форме, размерам предметов, хотя все это связано со зрением.

В каком порядке чередуются эти более короткие периоды?

На этот вопрос в принципе есть два ответа. Первый предполагает создание теоретической модели на основе среднестатистических данных, воспользоваться которой в практике воспитания достаточно сложно: все дети – разные.

Второй ответ дает М. Монтессори, и заключается он в самой организации деятельности Монтессори-группы в детском саду. Речь идет о так называемой свободной работе детей, когда они имеют возможность и умение свободно реализовывать свою познавательную активность.

Говоря проще, в условиях свободного выбора и при умении выбирать (о чем должен позаботиться Монтессори-учитель) ребенок может сам подойти к тому материалу, который внутренне необходим ему именно сейчас. В этих условиях Монтессори-учитель, наблюдая за выбором ребенка, имеет возможность определить уровень его актуального развития и наметить перспективы работы в зоне его ближайшего развития, заранее предлагая ребенку познакомиться с соответствующим дидактическим материалом.

СЕНСИТИВНЫЙ ПЕРИОД ВОСПРИЯТИЯ МАЛЕНЬКИХ ПРЕДМЕТОВ

Этот период длится в среднем от 1,5 до 5,5 лет. Его трудно не заметить, и часто он доставляет взрослым немало волнений: ребенок манипулирует пуговицами, горошинами и т.п. с угрозой для собственного здоровья. Действительно, обычно взрослые не видят в этом интересе ничего полезного и не предоставляют ребенку возможность овладения адекватными способами реализации этой познавательной потребности.

А на самом деле ребенка интересует проблема целого и части; он получает удовольствие от того, что на его глазах при ударе об пол фарфоровая чашка распадается на несколько частей, которые, в свою очередь, состоят из еще более мелких частей. Таким образом ребенок ощущает, что мир делим и состоит из все более и более мелких частей.

И взрослые в силах придать позитивный оттенок этому процессу, предоставив ребенку соответствующие условия. Например, с помощью специальных упражнений: нанизывания на нитку более или менее мелких предметов (плодов каштана, бобов с проделанными в них отверстиями и т.п.); разборки и сборки моделей из конструктора (что позволяет ребенку прочувствовать не только процесс деления целого на составные части, но и сложения из этих частей целого).

СЕНСИТИВНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ ДВИЖЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ

Длится в среднем от 1 года до 4 лет, и важность его для общего развития ребенка трудно переоценить. Именно благодаря движению и сопровождающей его усиленной вентиляции легких

ребенка происходит насыщение крови кислородом, достаточное для снабжения им тех клеток головного мозга, которые участвуют в развитии всех психических функций. Таким образом, все воспитательные приемы и методы (включая классно-урочную систему), ограничивающие свободу движений ребенка в указанном возрасте, без преувеличения являются преступлением против его естественного развития. Отсюда же следует вывод о вреде для развития ребенка малоактивного образа жизни, который присущ многим современным семьям (увлечение просмотром телевизионных передач и пр.).

Протекание этого сенситивного периода также неоднородно: в течении его имеются моменты времени, когда ребенок концентрирует свое внимание на определенных движениях и действиях. И если в начале периода ребенка интересуют именно движения (у него есть потребность ощутить возможности своего тела, для чего он пытается, например, открыть дверь толчком ноги или сдвинуть тяжелые вещи, а мытье стола вызывает удовольствие благодаря самому процессу, а не результату), то впоследствии его начинают интересовать все более и более сложные действия, для выполнения которых необходимо обладать определенным уровнем координации, свободы и выразительности движений.

Следует отметить, что естественное стремление ребенка много двигаться, безусловно, учтено Марией Монтессори при создании ее методики работы с дидактическим материалом. Например, место для работы с материалом выбирается достаточно далеко от полки, где он обычно хранится, чтобы ребенок имел возможность перед работой удовлетворить свою потребность в движении, перенося материал и его отдельные части.

Другой пример – вторая ступень трехступенчатого урока по расширению словарного запаса, когда ребенку даются различные поручения, учитывающие его потребность в движении.

Наконец, отсутствие парт и наличие специальной двигательной зоны, где ребенок в любой момент, не мешая другим, может снять в движении излишнее напряжение, еще раз подтверждают ту особую роль, которую отводит М. Монтессори удовлетворению естественной потребности ребенка в двигательной активности.

СЕНСИТИВНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ

В возрасте 2,5-6 лет ребенок начинает активно интересоваться формами вежливого поведения. Овладение иными (невежливыми) способами поведения происходит само собой, поскольку существует двор, надписи на заборах и ребята, которые в открытую курят на остановках. Всем нам приходилось встречаться с этим: ребенок подражает тому, что он видел и пережил дома, на улице, и воспроизводит это бессознательно в своем поведении.

Это время, когда ребенку необходимо помочь научиться культурным формам общения, чтобы он чувствовал себя адаптированным и уверенным, находясь в обществе самых разных людей. Ребенок в этом возрасте быстро усваивает формы общения и хочет их применять. Он желает знать, как вежливо попросить другого не мешать, как представиться незнакомому человеку, как поздороваться, попрощаться, попросить о помощи и т.д.

Для овладения вежливыми формами общения служат упражнения в навыках социальной жизни, которые описаны в работах М. Монтессори и ее последователей.

Л. Гребенников

ФИЗИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В МОНТЕССОРИ-МЕТОДЕ¹⁰

Работа на линии, т.е. организация физических упражнений с детьми, является важной частью Монтессори-урока, значение и содержание которой не всегда правильно понимаются педагогами. В отдельных группах этот вид работы неоправданно сокращается, выполняется формально, однообразно или не проводится вообще. Причина, по-видимому, в том, что данный раздел является в Монтессори-педагогике методологически весьма сложным, требующим, с одной стороны, тщательного планирования, а с другой – известной гибкости и творческого подхода к подбору упражнений.

Имеем ли мы право расширять традиционный для Монтессори-методики набор упражнений на линии за счет других, используемых в обычных детских садах групповых занятий и подвижных игр?

¹⁰ Из кн.: Гребенников Л. Работа на линии Монтессори-группы. – М., 1996.

Какие это могли бы быть упражнения и надо ли их как-то адаптировать?

Что следует учесть, чтобы избежать при этом «чистой» эклектики и сохранить неизменными форму, принципы, атмосферу Монтессори-урока?

Все эти вопросы были приняты во внимание при подборе упражнений на линии. И так, в предлагаемых упражнениях можно выделить несколько общих характеристик, отвечающих принципам Монтессори-педагогике.

Все они дидактические, т.е. обязательно содержат конкретную проблему, задачу, обучающий момент, способствуют освоению или закреплению полезного навыка. И соответственно мы старались избежать здесь недидактических упражнений: простых игр, элементов традиционных физкультурных занятий, занятий по литературе, музыке, театру и тому подобное, т.е. тех, на которые по плану отводится время прогулки и вторая половина дня.

Согласно общей схеме работы по Монтессори, базовые упражнения на линии имеют прямую и косвенную цели, материал, презентацию, возможность контроля и коррекции ошибок, они рассчитаны на определенный возраст. Мы считаем важным, чтобы каждый педагог отчетливо представлял себе эти аспекты.

Дидактические упражнения выстраиваются в соответствии с основными направлениями Монтессори-педагогике:

развитие координации движений, концентрации внимания, навыков самоконтроля; овладение навыками практической жизни;

сенсорное развитие; развитие родного языка;

развитие математических представлений;

космическое воспитание.

В процессе работы сохраняются такие принципы Монтессори-педагогике, как принцип свободной работы, соотношение свободы и дисциплины, наблюдение, невмешательство, уважение к личности. Они реализуются прежде всего в том, что работа на линии не является строго обязательной и регламентированной. Например, если ребенок не закончил предыдущее упражнение, он спокойно продолжает свои занятия, затем убирает материал и после этого может присоединиться к работающим на линии. Ребенок также имеет право вообще не идти на линию и просто отдохнуть в это время в мягком уголке.

Те, кто не участвуют в упражнениях на линии, ведут себя тихо, не мешают остальным и не отвлекают их.

При этом важно, чтобы большинство детей все же принимали участие в этом виде деятельности. В противном случае педагогу следует проанализировать и изменить свою тактику, так чтобы работа на линии стала для детей естественной, привычной, приятной и интересной.

Упражнения на линии создают особую атмосферу Монтессори-урока. Они ни в коем случае не должны восприниматься детьми как нечто отдельное от него, как возможность просто поиграть, побаловаться, пошуметь и т.п. Упражнения, напротив, определяют его направление, специфику и качество, завершают его и подводят ему итог. И в этом смысле они являются показателем работы группы и квалификации Монтессори-педагога.

В процессе объяснения упражнений на линии, особенно с музыкальным сопровождением, учитель использует методические приемы, аналогичные тем, которые применяются в работе с другими Монтессори-материалами. Это поступенчатость, контраст, легкость исполнения, опора на бессознательное восприятие, жесткая регламентация лишь основ упражнения при широком просторе для индивидуального творчества.

В музыкальном воспитании очень важна ненавязчивость и постепенность. Маленьким детям следует время от времени предлагать лишь самые простые музыкальные построения. Затем музыка постепенно усложняется как гармонически и мелодически, так и ритмически. Только тогда приходит успех в музыкальном воспитании. Он, кроме того, связан со средой, т.е. подготовленная в этом отношении среда способствует развитию музыкального чувства и учит понимать музыку. Важно, чтобы в группе кто-нибудь владел инструментами, доступными для детей. При этом мы пробуем, как и в других направлениях Монтессори-образования, дать ребенку свободу выбора и самовыражения.

В классическом упражнении «Ходьба по линии», главными целями которого являются овладение собственным телом, моторное развитие, развитие чувства равновесия и контроля движений рук и ног, можно использовать равномерную, спокойную музыку с простым

ритмическим рисунком. Во время медленной и непрерывной ходьбы она поддерживает прикладываемые детьми усилия. Когда дети научатся сохранять равновесие, можно начинать ритмическое воспитание. Существует много несложных музыкальных произведений, которые подходят для сопровождения этих медленных и однообразных движений. Взаимопроникновенное сочетание музыки и движений является в этом случае уже не подкреплением и поддержкой, а сопровождением окрепшего детского шага. Музыка проникает в ребенка.

Противоположностью такой музыке является бегущий ритм. Именно к таким контрастам ритмов наиболее восприимчив маленький ребенок. Тот же методический прием – обозначение контрастов – мы используем, начиная объяснение сенсорных материалов. Бег для детей 3—4 лет является упражнением более легким, чем медленные, контролируемые шаги, при которых еще тяжело соблюдать равновесие.

Следующее упражнение – ритмические прыжки – делается после того, как чувство равновесия стало более или менее совершенным. Они требуют напряжения тех мышц, которые в силу специфики телосложения дети используют не часто.

В более позднем возрасте, около 5 лет, ребенок способен усвоить шаги, соответствующие различному ритму.

Ритмическая ходьба, или маршировка, на линии отличается от ритмических упражнений и гимнастики. Для первых гораздо более необходима и важна сама нарисованная на полу линия, она обеспечивает то, что шаги удаются определенным образом. Это установленное направление, скорее, затрудняет соблюдение равновесия и тем самым фиксирует, упрочивает его. Однотонная, мелодичная, нежная музыка, сопровождая такое упражнение, поддерживает необходимое напряжение, обеспечивает точное соотношение мелодии и движения. Ритмическая ходьба и в дальнейшем предназначена для совершенствования чувства равновесия и контроля движений. Для этого существуют и более сложные музыкальные упражнения, выполняемые различным образом и с различным материалом (флажки, стаканы с водой, горящие свечи, подносы с предметами, переноска чего-либо на голове и т.д.).

Когда мы начинаем ритмические упражнения и гимнастику, стопы детей должны быть свободны. Линия служит только для помощи бегущим, прыгающим детям, чтобы они оставались в одном ряду. Она определяет только направление.

Правильный подбор и техника исполнения музыки заключаются в выделении и многократном повторении одной определенной и легко дифференцируемой музыкальной фразы. Это соответствует повторению упражнений. Помимо двух упомянутых контрастных упражнений, которые особенно подходят для детей, можно выбрать и повторять другие ритмические произведения, для того чтобы развивать восприимчивость детей к разной музыке. Это важно, поскольку в быту дети не часто имеют возможность слышать разнообразную музыку в отличие, например, от возможности воспринимать разнообразные цвета и их оттенки. Если постоянно повторять некоторые музыкальные произведения, то, вероятно, к 5-6 годам у детей разовьется способность идентифицировать ритмы, соответствующие незначительным отличиям в движениях. В сенсорике мы называем этот навык способностью выстроить последовательный ряд между двумя контрастными полюсами.

Очень важно, чтобы воспитатель научил детей некоторым шагам, соответствующим определенным ритмам. Это делается так же, как при объяснении, например, сенсорного материала, когда мы обращаем внимание ребенка на свойство, а позднее говорим: «Это – большой, это – маленький». Различные шаги демонстрируются аналогично. В любом случае, после объяснения необходимо дать ребенку возможность самостоятельно интерпретировать этот ритм, чтобы он почувствовал тот же самый ритм в других произведениях.

Не следует сильно отбивать такт, равно как и выделять ноты, которые падают на его окончание. Дети сами чувствуют ритм музыки, исполненной правильно и с чувством, и очень часто спонтанно не только следуют ему своими движениями, но и помогают себе руками и всем телом. Иногда детям показывают, как можно улучшить или усложнить свои шаги. Этот метод позволяет ребенку точно воспроизводить такт, не зная ни третьей, ни четвертой. Он доказывает то, что ребенок идет от сенсорного воспитания к музыкальному. Сначала дети следуют ритму без внимания на ударные ноты. Внезапно приходит чувство такта. Когда ребенок в первый раз почувствовал его, он начинает ему следовать и движения приобретают точное соответствие музыкальному размеру.

В начале Монтессори-урока, до непосредственной работы с материалом, целесообразно проводить такие упражнения на линии, которые требуют сосредоточенности, координации движений, снимают возбуждение одних детей и сонливость других, задают спокойный рабочий настрой. Это может быть классическое хождение по линии с предметами или без них, под музыку или в тишине, короткая дидактическая беседа и т.п.

После работы с материалом, в конце урока, когда детям необходимо проявить двигательную и речевую активность, лучше проводить такие упражнения на линии, как ритмическая гимнастика, хождение по образцу под разную музыку, дидактические подвижные игры, упражнения на развитие речи и т.п. В конечном итоге логика урока, особенности группы и текущей ситуации подсказывают Монтессори-педагогу, какие упражнения на линии предложить детям в контексте каждого конкретного занятия.

КАК ПРАВИЛЬНО ПОЛЬЗОВАТЬСЯ МОНТЕССОРИ-МАТЕРИАЛОМ¹¹

Задачи воспитания и обучения

Прежде чем приступить к подробному описанию используемых нами Монтессори-материалов, охарактеризуем наши задачи, а также среду, в которой мы с этими материалами работаем.

Предоставить каждому ребенку возможность развивать и утончать моторику, особенно пальцев и мускул рук. В упражнениях соединять движения руки с работой интеллекта.

Расширить возможности детей в проявлении и развитии двигательной активности, тренировке в овладении своим телом.

Укреплять здоровье детей, реально осуществляя программу закаливания водой, солнцем, воздухом, фитотерапией, босохождением.

Упражнять детей в проявлении заботы о самом себе: одеваться и раздеваться, причесываться, застегивать и расстегивать одежду, мыть руки, чистить обувь, стирать, гладить и прочие самостоятельные действия по самообслуживанию.

Упражнять детей в проявлении заботы об окружающей среде: уборка мусора, подметание пола, накрывание на стол, оранжировка цветов и уход за ними, уход за животными, посадка растений и пр.

Предоставить возможность каждому ребенку индивидуально развивать и утончать свою сенсорику: слух, зрение, осязание, обоняние, чувство тепла.

Развивать способность эстетического восприятия культурной среды, поэтический и музыкальный слух, чувство цвета, ритма, формы.

Через развитие сенсомоторики подойти к упражнениям в развитии речи. Совершенствовать и расширять активный словарный запас. Способствовать приобретению ребенком навыков письма и чтения.

Развивать математическое мышление, навыки счета и исчислений в десятичной системе.

Развивать умение наблюдать, анализировать, сравнивать, выделять характерные, существенные признаки предметов и явлений, группировать их по этим признакам.

Предоставить возможность детям ощутить себя частичкой космоса. Воспитывать чувство ритма жизни, времени, живого и неживого, четырех стихий: земли, воды, воздуха, огня, различных явлений природы. Знакомить с богатствами природы России и других стран. Поощрять умение удивляться, радоваться собственным открытиям, самостоятельно искать ответы на свои вопросы.

Предоставить возможность для развития художественно-творческих способностей детей: работа кистью, красками, мелками, карандашами, резанье ножницами, склеивание, складывание бумаги, работа с тканью, деревом, природным материалом.

Способствовать развитию музыкального слуха детей и ритмике их движений.

Создавать сердечную, доброжелательную атмосферу в группе детей, поддерживать общий ритм жизни и деловой характер отношений.

Способствовать такому состоянию ребенка, когда его внутренняя свобода и дисциплина

¹¹ Е.Хилтунен. Авторская программа воспитания и обучения в российском Монтессори-детском саду и начальной школе. - М., 2000.

реально становятся двумя сторонами одной медали и отражаются в его поведении. Ребенок учится жить в окружающей его социальной среде, задача педагога – организовать для него возможность проявления навыков и тренировки культурного общения с другими людьми.

Особенности подготовленной среды

Столы и стулья по росту детей.

Низкие полки для размещения развивающих материалов, не выше уровня глаз ребенка.

5-6 ковриков в стойке для индивидуальной работы.

Каждый развивающий материал лежит на отдельном подносе, в коробке или корзине.

Все материалы сгруппированы на соответствующих полках для ориентировки детей и лежат всегда на строго определенном месте. Они полностью укомплектованы, вымыты и готовы к работе.

Уголок с игрушками, диван и библиотека выделены в групповом пространстве.

Спортивный комплекс и «шумная комната» соседствуют с рабочим классом.

Все выключатели и ручки находятся на уровне, доступном для ребенка.

Туалетная комната приспособлена для детей. В рабочей комнате-классе есть низкая детская кухня, с раковиной для мытья посуды, с электрической печкой «чудо», электросамоваром и чайной посудой.

Помещение столовой отделено от групповых комнат.

В спальне на окнах висят плотные шторы.

Раздевалка оборудована открытыми вешалками, индивидуальными мешками для сменной одежды и большим зеркалом.

Дверь в группу имеет стеклянную часть.

Все помещения озеленены и максимально приближены к домашним.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Под руководством педагога дети учатся ориентироваться в окружающей их среде. Они упражняются в подготовке своего рабочего места. Учатся носить и тихо ставить стул, развертывать коврик, переставлять стол, переносить различные предметы, материалы с полки на рабочее место и ставить их после работы назад. Дети учатся спокойно ходить по группе, не задевая столы, стулья и коврики, на которых работают другие дети, уважать чужой труд. Они тренируются в вежливом, доброжелательном отношении друг к другу и ко взрослым, например: в приветствии или в том, как надо предложить кому-то помощь, принять ее, как попросить какой-нибудь предмет, в каких случаях извиниться. Дети учатся открывать и закрывать дверь, вешать на крючок свою одежду и полотенце, вытирать обувь на пороге дома или отряхивать снег. Они включаются в общий ритм жизни группы, в свободную работу с материалом в мастерской и в занятия на спортивном комплексе. Важное место в жизни детей играет упражнение в тишине и хождение по линии.

УПРАЖНЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ

Чем раньше мы начинаем воспитывать в детях стремление самим добиваться своих целей, тем скорее создадим сильных, а следовательно самостоятельных и свободных людей», – говорила М. Монтессори. Педагог способствует этому, соответствующим образом подготавливая среду.

Предоставим ребенку возможность упражняться в заботе о самом себе, в самообслуживании. Он учится обращаться с ложкой, вилкой, ножом, пипеткой, щипцами, ножницами, щеткой, салфеткой, полотенцем, губкой. Он переливает воду, пересыпает зерно, застегивает и расстегивает одежду, причесывается, чистит зубы, моет руки, ухаживает за одеждой, обувью, стирает, гладит.

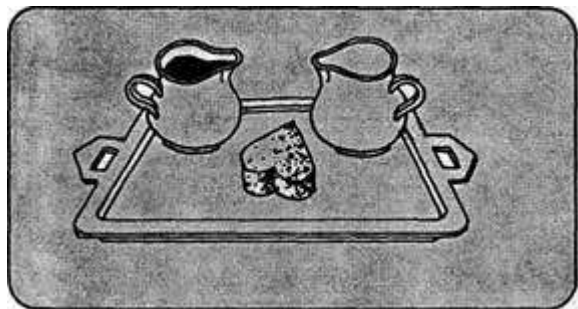
Дети учатся заботиться об окружающей их среде. Они протирают пыль, подметают пол, чистят ковер, моют посуду, окно, полируют мебель и металлические предметы, чистят зеркало, оранжируют цветы и ухаживают за ними, работают в саду, кормят животных.

Разумеется, все эти умения приходят к ребенку не с помощью наставлений и объяснений, а в результате постоянных упражнений, самостоятельной деятельности в специально организованной, дидактической среде. Для каждого упражнения есть свой рабочий материал, который предъявляется ребенку индивидуально, строго определенным образом и в соответствующей последовательности. Материал содержит возможность самостоятельного контроля над ошибками

и исправления их. Все материалы для упражнений в практической жизни способствуют развитию мелкой моторики ребенка.

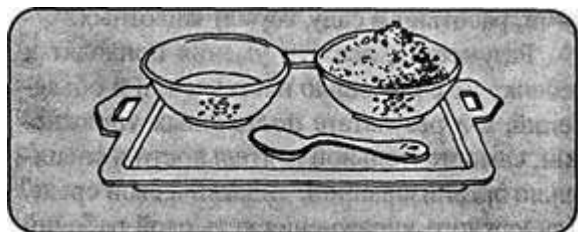
Приведем несколько основных материалов, организующих дидактическое пространство для упражнений в практической жизни детей.

Переливание из одного сосуда в другой



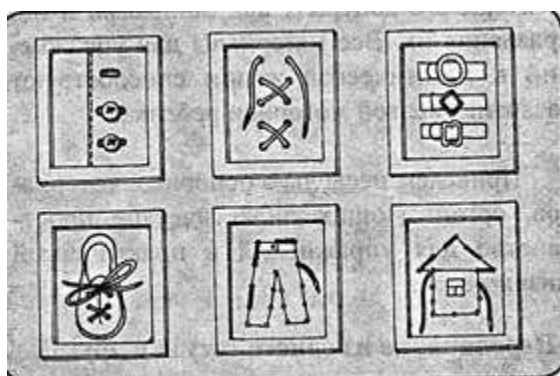
Два фарфоровых кувшинчика
Поднос
Губка

Пересыпание с помощью ложки



Две фарфоровые или деревянные плошки
Ложка
Поднос

Рамки с застежками



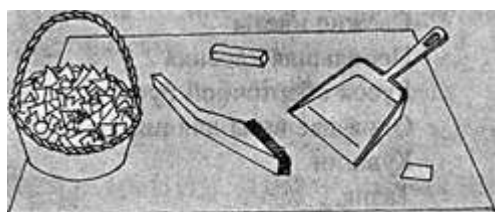
С пуговицами, кнопками
Со шнурками, бантами
С пряжками и т. д.

Чистка ботинок



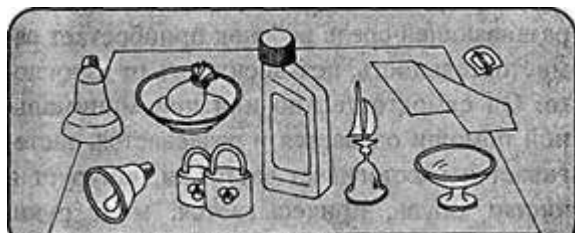
Корзинка или поднос
Лист оберточной бумаги
Три различные щетки
Банка с кремом для обуви
Бархотка
Ботинки для чистки

Уборка пыли, мусора со стола



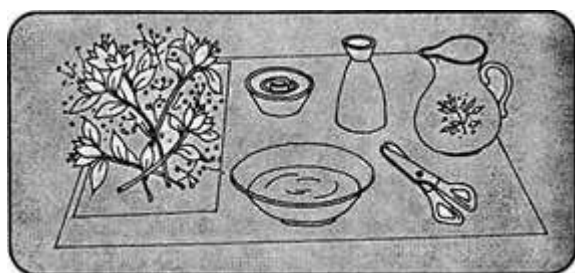
Корзиночка с заранее подготовленным мусором
Мелок
Совок
Яркая клейкая метка
Щетка
Все сложено в общую коробку или лежит на подносе.

Полировка металлических предметов



Полироль для металла в баночке с крышкой
Плошка с тампоном для полировки
Бархотка
Мелкие металлические вещи для полировки

Оранжировка цветов



Свежие цветы
Небольшая клеенка

Кусок оберточной бумаги
Одна-две вазы для цветов
Кувшин
Тазик
Ножницы

Приведенные здесь дидактические материалы являются лишь малой частью развивающей среды для упражнений ребенка в практической жизни. Большинство же таких материалов учитель придумывает и конструирует сам, осознавая свою исследовательскую функцию по отношению к ребенку.

В результате жизни в соответствующей развивающей среде ребенок приобретает самостоятельность, независимость от взрослого. Он самостоятельно или при минимальной помощи одевается и раздевается, застегивает и расстегивает застёжки, шнурует и чистит обувь, причесывается, моет руки, стирает, полоскает посуду, гладит. Он аккуратно переливает воду из одного сосуда в другой или из одного сосуда в несколько, пересыпает зерно из сосуда в сосуд с помощью ложки, успешно работает с пинцетом, с бельевыми прищепками, ножницами, нанизывает бусы разной величины, вышивает на картоне по заданным отверстиям, сортирует природный материал (шишки, орехи, бобы и т.д.), аккуратно складывает салфетки, правильно режет ножом овощи и фрукты, трет их на терке, оранжирует цветы, кормит животных, полирует металлические предметы и мебель, умеет протирать пыль и подметать пол, работает с пылесосом, правильно сервирует стол, участвует в приготовлении пищи.

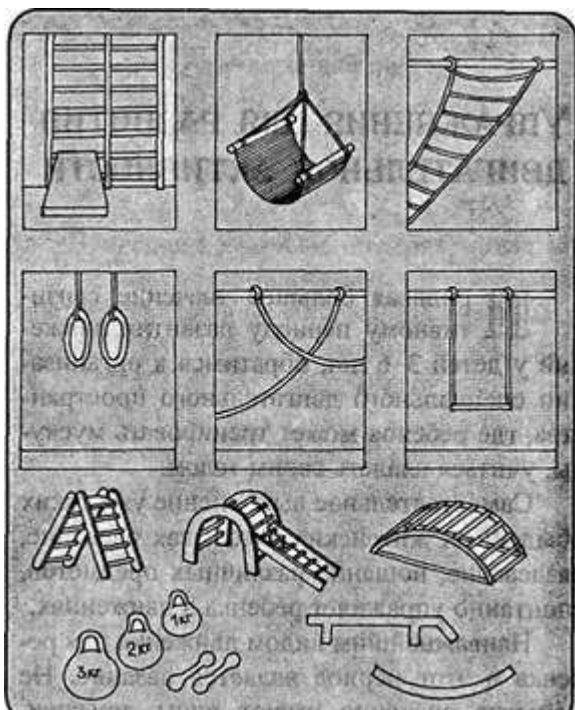
УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Придавая большое значение сенситивному периоду развития движений у детей 3-6 лет, обратимся к организации специального двигательного пространства, где ребенок может тренировать мускулы, учиться владеть своим телом.

Самостоятельное выполнение уже таких обыденных житейских актов, как одевание, раздевание, ношение различных предметов, спонтанно упражняет ребенка в движениях.

Наиважнейшим видом движения для ребенка в этот период является лазание. Не меньшее значение имеют висы, прыжки, вращения, качения, катание, равновесие. В своих работах М.Монтессори приводила примеры таких физкультурных снарядов, как заборчик, трамплин, качели, веревочка, круглая лесенка, ступеньки с площадкой, веревочные лесенки.

Наиболее полно дает возможность детям осуществить развитие движений спортивный комплекс В.Скрипалева, предложенный им в 70-х гг. и испытанный в различных детских учреждениях и в домашних условиях, например в семье Л. и Б.Никитиных. Комплекс состоит из систем перекладин, лестниц, резиновых лиан, качелей, горок и прочих легких сооружений.



Не менее важно создать развивающую среду для пребывания и упражнений ребенка в воде: бассейн, большую ванну, душевой уголок.

Во время прогулок, пребывания детей на улице используются велосипеды, самокаты, санки, лыжи, лопаты, тележки, карусели и т.д.

Если предоставить ребенку соответствующие условия для развития движений, он в возрасте от 3 до 6 лет научится качаться на качелях, висеть и упражняться на кольцах, подтягиваться, делать «лягушку», «уголок», переворот, забираться на шведскую стенку и различные веревочные лесенки, прыгать, кувыркаться и в то же время делать плавные ритмические движения, ходить по линии, подползать под низкую скамейку, соблюдать равновесие, плавать, нырять.

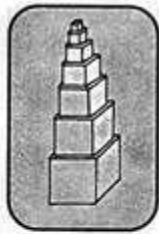
УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВ

Исходя из понимания идеи впитывающего разума и познания ребенком окружающего мира через сенсорнику, утончение чувств, необходимо создать условия, помогающие этому процессу.

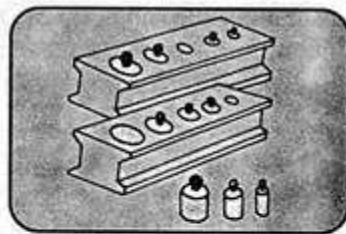
В Монтессори-материалах сконцентрированы возможности утончения сенсорики. Каждый из них рассчитан на развитие прежде всего одного изолированного чувства, но косвенно, подспудно он работает и на зону ближайшего развития ребенка, как бы подталкивает его к спонтанному восприятию интеллектуальных понятий: маленький – большой, тихий – громкий, гладкий – шершавый. Ребенок фиксирует контраст, градуирует, распределяет по парам, дифференцирует, различает форму, величину, цвет, вес предметов, т. е. производит сложную работу интеллекта – анализ и синтез.

Приведем несколько сенсорных Монтессори-материалов, обращая внимание на то, что это лишь малая часть разработанных ею, а также ее последователями материалов.

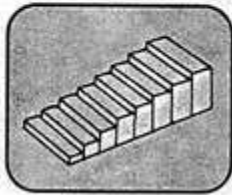
Для развития зрения



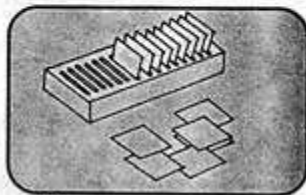
Башня



Блоки цилиндров

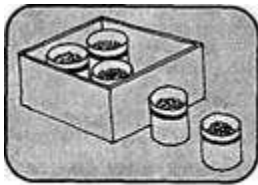


Лестница

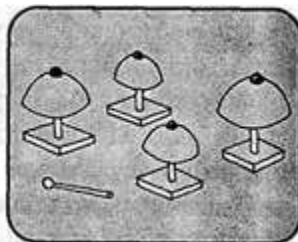


Цветные таблички

Для развития слуха

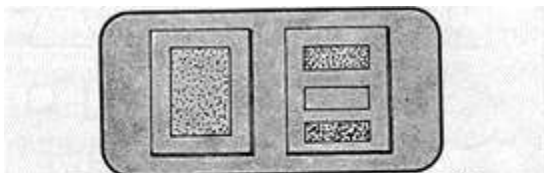


Шумящие цилиндры
(погремушки с
разным наполнителем)

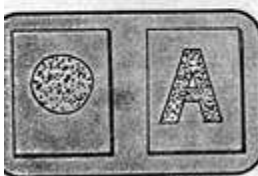


Колокольчики

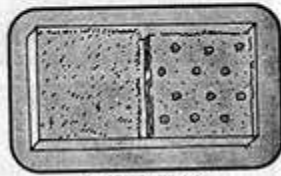
Для развития осязания



Дощечки «гладкий – шершавый»



Шершавые таблички



Лоскутки

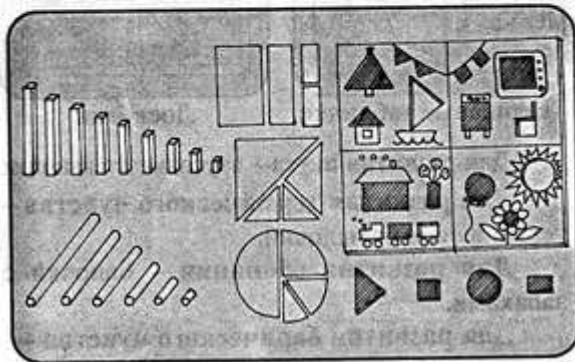
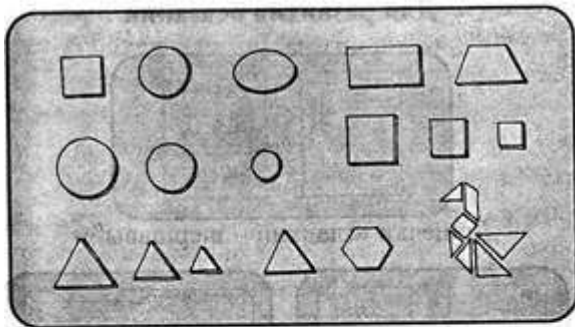
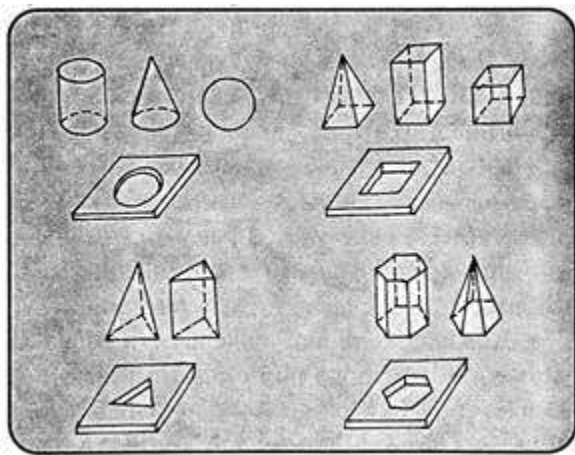
Для развития вкуса – вкусовые стаканчики.

Для развития термического чувства – термические бутылочки.

Для развития обоняния – баночки с запахами.

Для развития барического чувства – весовые таблички.

Для развития стереогностического чувства – геометрические тела.



Существуют и другие материалы, помогающие ребенку в утончении чувств. В Московском Доме Марии Монтессори дети успешно работают с кубиками «Сложи узор» и «Уникуб» Б.П. Никитина, хорошо упражняющими зрение, с шумовыми музыкальными инструментами Л.Виноградова, коллекциями колокольчиков, свистулков и раковин, развивающих слух, собранными сотрудниками Дома Монтессори, и с другими материалами.

Каждый материал содержит в себе возможность контроля над ошибками, что позволяет ребенку самостоятельно работать с ним, без помощи учителя. Материал эстетичен. Он как бы зовет ребенка «возьми меня». Материал стоит на полке в единственном экземпляре и позволяет ребенку сделать свой внутренний выбор. Он устроен таким образом, что малыш, взяв его, готов продолжать работу, проявляя активность и инициативу, повторять ее неоднократно.

Развитию сенсорики и творческого мышления помогает самостоятельная художественная деятельность ребенка. В учебном пространстве класса выделен уголок-ателье, где на полках стоят баночки с красками, кисти, коробки с глиной и пластилином, клей, цветная и белая бумага, воск и восковые мелки, природный материал для создания орнаментов и художественных поделок.

В результате года работы с сенсорным материалом в специально организованной развивающей среде дети 2,5-5,5 лет приобретают следующие понятия и навыки: собирают предметы по принципу увеличения – уменьшения (понятия «большой – средний – маленький», «толстый – тонкий», «длинный – короткий», «высокий – низкий», «глубокий – мелкий»); подбирают пары цветов, их оттенки и различают цвета (называют до 16 цветов); различают шершавые и гладкие поверхности; подбирают предметы по степени их шершавости; определяют ткань: толстая – тонкая, грубая – нежная, рыхлая – прочная; называют наиболее простые ткани;

различают ногами: шершавый – гладкий; различают шумы: громкий – тихий; подбирают пары шумов и звуков; различают звуки: высокий – низкий; способны повторить тон звуков, ритм; различают вес предметов (понятия тяжелый – легкий, тяжелее чем – легче чем); различают предметы: плоский – объемный; различают и называют объемные тела и плоские фигуры: куб, шар, призма, пирамида, конус, цилиндр, треугольник, квадрат, круг, овал, прямоугольник, трапеция, параллелограмм; различают: горячий – теплый – холодный, сладкий – кислый – горький – соленый; успешно работают кистью и красками, с глиной и пластилином; рисуют карандашами, фломастерами, пером; режут бумагу и ткань; прибивают гвозди, закручивают гайки и болты; поют; дирижируют; сочиняют истории; танцуют; декламируют стихи.

УПРАЖНЕНИЯ В РАЗВИТИИ РОДНОГО ЯЗЫКА

Нет особого периода в жизни ребенка, когда он только и делал бы, что изучал язык. Это происходит каждый день жизни, начиная с самого первого. Развитие речи – процесс естественный, природный, происходящий на основе сенсорного и социального развития. При этом сам механизм речи начинает работать раньше, чем слово обретает в голове ребенка свой смысл.

Малыш чутко прислушивается к речи матери, пытается произносить отдельные звуки, затем его интересу подвергаются слоги, и только потом он начинает произносить слова. Эти физиологические основания М. Монтессори выдвигает как принципиальные в построении своих методик.

Основным упражнением в развитии речи служит прежде всего наглядно-образное расширение словарного запаса ребенка и разного рода классификации предметного словаря. Основные классификационные группы для детей – это человек, животные, растения. Внутри этих групп можно вычленять многочисленные подгруппы, классы, виды. Материалом для упражнений в развитии речи служат разноцветные коробки с маленькими предметами, а чуть позже соответственно карточки с их изображением.

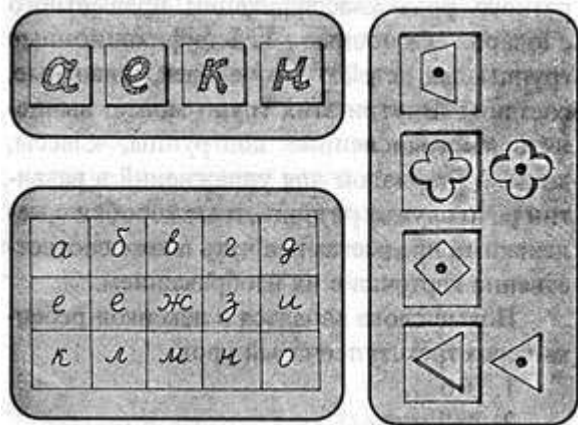
Новые слова вводятся в лексикон ребенка через трехступенчатый урок:

1. Это...
2. Дай мне ...
3. Что это?

Слова же, которые не могут быть представлены предметами (доброта, страх, радость, грусть и т.д.), появляются в детской речи через ситуативное рассмотрение в конкретном жизненном эпизоде.

Следуя законам антропологии, облачим в дидактическое платье потребность ребенка в различении звуков языка, складов и отдельных слов. К упражнениям такого рода относятся игры со звуками, помогающие ребенку расслышать отдельные части человеческой речи. И как только малыш научится выделять отдельные звуки в словах, т.е. совершать звуковой анализ слов, можно делать следующий шаг – знакомить его с символическими изображениями звуков – буквами.

Психофизиологический механизм гораздо проще, конкретнее механизма устной речи и для ребенка является очень легким занятием. Основными материалами служат шершавые буквы, металлические рамки и вкладыши, подвижной алфавит, печатная азбука.



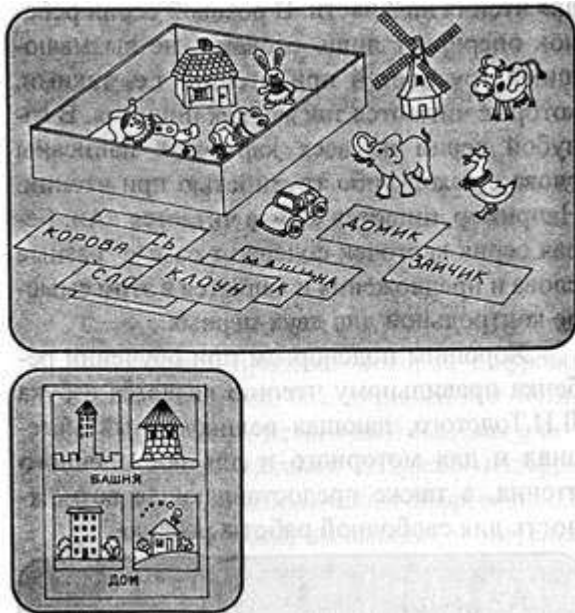
Работа с металлическими рамками может предшествовать по времени остальным материалам, так как подготавливает руку к процессу письма. Наблюдения показали, что с подвижным алфавитом и шершавыми буквами ребенок работает одновременно, испытывая

неуемную потребность взять карандаш и писать буквы, склады, слова.

М.Монтессори отмечала, что, когда ребенок пишет под диктовку, переводя в знаки звуки слов, он анализирует услышанное слово, разлагает его на отдельные звуки, переводя их в графические движения с помощью уже развитой моторики.

Письмо служит итогом всей предварительной внутренней работы, оно возникает спонтанно и ведет по дороге высокой умственной работы. В этот же период малыш с удовольствием занимается переписыванием, сравнением письменного и печатного алфавита. Он впервые делает открытие, что многие слова пишутся не так, как произносятся и слышатся. Но письменная речь ребенка еще долго будет оставаться фонетической, лишенной грамматического написания.

Следуя общему принципу – от конкретного предмета к абстрактному знаку, его обозначающему, – будем работать с коробками, в которых собраны мелкие игрушки и карточки с их названиями.



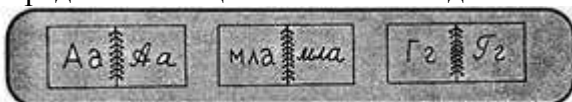
От игрушек перейдем к карточкам «Картинка – слово».

Работа с этим материалом незаметно переведет ребенка со ступеньки механического чтения к постепенному. Этот процесс зафиксируют и другие материалы.



При упражнении в чтении ребенку надо облегчить понятийный процесс. Особенно в той его части, где написание слова не соответствует его слуховому восприятию. Для этого предлагается разделить весь материал для чтения на 3 части. В розовой серии ребенок оперирует лишь словами, не вызывающими трудностей при чтении, т.е. такими, которые читаются так же, как пишутся. В голубой серии на всех карточках написаны слова с какой-либо трудностью при чтении. Например, пишется «О», а читается «А». Белая серия карточек содержит самые разные слова и предложения и является в этом смысле контрольной для двух первых.

Хорошим подспорьем при обучении ребенка правильному чтению является азбука Л.Н.Толстого, дающая великолепный материал и для моторного и для постепенного чтения, а также предоставляющая возможность для свободной работы ребенка.



В итоге работы с Монтессори-материалом и другими дидактическими пособиями для развития родного языка ребенок успешно выполняет следующие действия: аккуратно обводит и штрихует; пишет буквы мелом и карандашом; называет буквы русского алфавита; складывает слова; пишет слова и предложения; анализирует звуковой состав слова; соотносит звуки с

буквами; правильно читает слова без трудностей и с трудностями языка; читает предложения; читает механически; читает постепенно, т.е. осмысленно, читает вслух и «про себя»; пересказывает прочитанное; понимает идею рассказа; пишет короткие сочинения.

УПРАЖНЕНИЯ В РАЗВИТИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Развитие представлений ребенка о десятичной системе происходит в три этапа.

I. Количественный счет и образование числа в пределах десятка, цифровое изображение чисел, значение 0 (нуля).

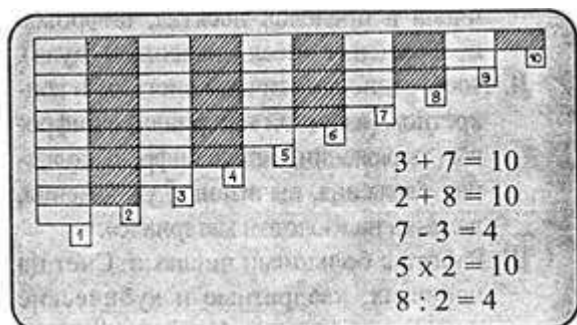
II. Построение десятичной системы в конкретном («золотой материал») и цифровом выражении, запись цифр, выполнение сложения, вычитания, умножения, деления на «золотом материале».

III. Работа с большими числами. Счет на цепочках, квадратные и кубические числа, выполнение 4 действий с помощью арифметических таблиц. Для этого существует ряд материалов, помогающих ребенку освоить нумерацию и счет от 10 до 19 и от 10 до 99 и оперировать этими числами.

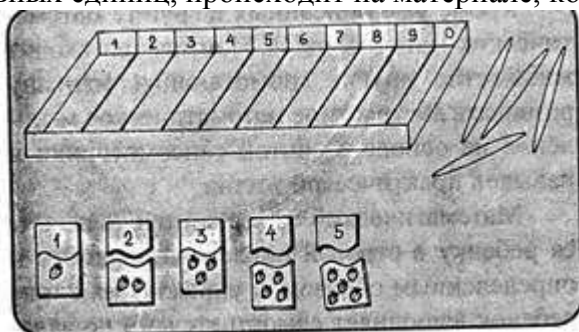
Основным принципом предъявления ребенку математических материалов является принцип восхождения от конкретного к абстрактному и их сравнение. Все действия проигрываются сначала через руку, в бусинах или марках, затем зрительно фиксируются их символы – цифры на карточках, а следом происходит сравнение чисел и цифр (бусин и карт).

Один из первых предъявляемых ребенку математических материалов – красно-синие штанги. Ребенок сначала просчитывает отрезки на этих штангах рукой, фиксируя в голове порядковую нумерацию. Затем отдельно ему предъявляются карты с цифрами, которые изучаются через трехступенчатый урок. А потом штанги и таблички (числа и цифры) соединяются и сопоставляются.

Красно-синие штанги дают возможность ребенку выполнять арифметические действия в пределах десятка и решать нетрудные примеры.



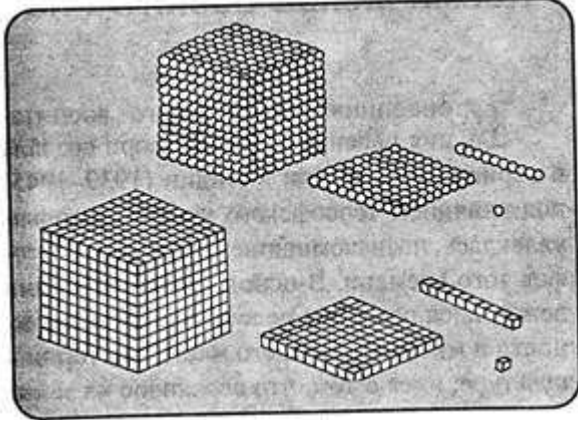
Изучение количественных числительных, а также понимание, что число состоит из отдельных единиц, происходит на материале, который называется «Веретена».



Этот материал дает ребенку также понимание одного из значений нуля. Ребенок учится сравнивать числа по их количеству. Действия производятся с помощью руки, а цифровое изображение дано на задней стенке кареток.

Особое место в математических материалах М.Монтессори занимает «золотой материал» – система золотых бусин, объединенных в десятки, сотни и тысячи. Из «золотого материала» и карточек с цифрами, выложенных системно, дети строят на ковриках десятичную систему и

производят исчисления: складывают, вычитают, умножают и делят.



Кроме уже описанных в группу математических материалов М.Монтессори входит множество других, помогающих малышу развивать абстрактное математическое мышление на основе развитой сенсомоторики и навыков практической жизни.

Математический материал предьявляется ребенку в строгой последовательности и определенным образом, а упражнения с ним ребенок выполняет самостоятельно по заданию под контролем учителя.

Работая с математическим материалом, ребенок учится выстраивать ряд от 1 до 10; узнает цифры 1-10, 11-99; различает количества, четные и нечетные числа; выстраивает и читает десятичную систему в бусинах и в цифрах; определяет десятки, сотни, тысячи; записывает цифровые задания; выполняет сложение, вычитание, умножение и деление на золотом материале; производит вычисления с помощью цепочек и таблиц.

КОСМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Концепцию космического воспитания ребенка М.Монтессори создала в период своей жизни в Индии (1939-1945) под влиянием теософского учения, которым увлеклась, познакомившись с трудами теософов того времени. В основе этой концепции лежит идея познания человека во всей сложности и многообразии, его места в истории и культуре, идея о том, что все живое на земле имеет час рождения и час смерти, имеет свое продолжение во времени и свой феномен развития. Путь к ним лежи! через ощущение себя в малом и большом мире, через чувствование своего окружения. Дидактический смысл космического воспитания ребенка лежит в плоскости утончения чувственного проживания различных явлений природы, культуры и жизни в социуме.

Материалы для формирования представлений ребенка о течении времени:



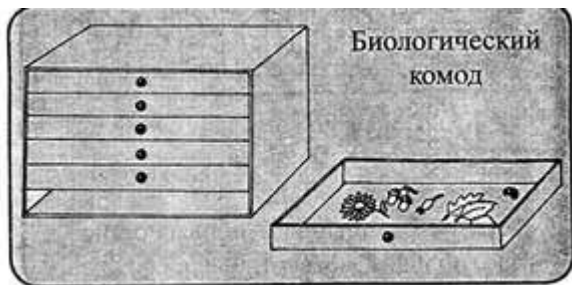
Материалы для формирования представлений ребенка о четырех земных стихиях.

Детям предлагается наблюдать эти материалы и проводить с ними простейшие опыты.



Программа предусматривает ознакомление с живой и неживой природой, с обитателями леса, воды, воздуха, с классификацией растений, животных, с их строением и процессами рождения, развития и смерти.

Биологические материалы

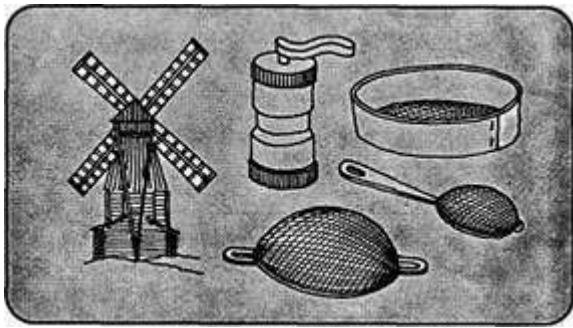


Географические материалы



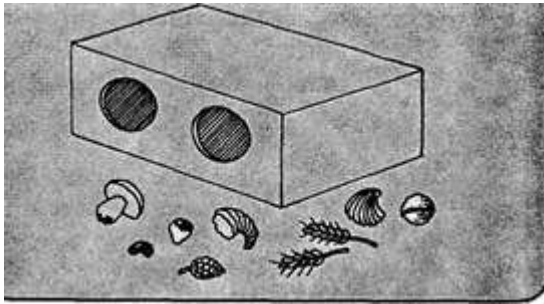
Дети знакомятся с удивительными экзотическими созданиями природы: прекрасными раковинами, камнями, семенами, кораллами, грибами и т.д. В то же время они наблюдают за местными растениями и животными, ухаживают за ними.

С помощью мельницы и различных сит дети узнают, как мелют зерно, просеивают муку и пекут хлеб.



Хорошим дидактическим материалом является коробка с двумя дырками для рук, внутри которой шишка, камешек, сухой грибок, раковина, деревяшка, колосок, орех и пр.

Ребенок просовывает ручки в коробку, ощупывает природный материал и по просьбе учителя или другого ребенка достает названный предмет.



Через активную творческую деятельность детям дается представление о труде взрослых, о различных профессиях. Они классифицируют карточки с изображением людей различных профессий, выполняют простейшие элементы профессиональной деятельности (стирают белье, забивают гвозди, рисуют, моделируют, сортируют овощи-фрукты, взвешивают, считают деньги, работают с компьютером, танцуют, декламируют, готовят пищу, сервируют стол, изготавливают украшения, выращивают цветы, ухаживают за животными и пр.).

В процессе работы с «космическими» материалами ребенок учится определять время (знает времена года, названия месяцев, дни недели, час, полчаса, четверть часа, минуту; запоминает свое имя, фамилию, день своего рождения). Ребенок использует измерительные приборы: часы, линейку, метр, термометр, календарь, весы. Он различает живое-неживое, земные элементы (земля, вода, воздух, огонь); классифицирует, например: человек, растения, животные; овощи-фрукты, цветы-деревья-кустарники, рыбы-птицы-звери; знает основное строение растений, названия частей тела человека, животных; различает сушу-море, остров, полуостров, перешеек, залив; знает названия континентов, некоторых стран и страны, города, где он живет, может показать их на карте; называет свой адрес, номер телефона; он объясняет смену дня и ночи, времен года; называет планеты и созвездия.

ВОСПИТАНИЕ СВОБОДОМЫСЛИЯ, СОВЕСТИ, СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ЛЮБВИ К ЛЮДЯМ

Согласно представлениям о том, что душа человека имеет свою природу и духовный элемент господствует над человеком во все возрасты его жизни, Монтессори-метод опирается на произвольное развитие психической жизни в ребенке. Наблюдение и опыт становятся основными способами саморазвития его духа. М.Монтессори пишет: «Если физический уход дает ребенку счастливые ощущения здорового тела, то заботы об умственном и моральном состоянии ребенка открывают ему путь к высшим радостям духовного мира, ведут к непрерывным сюрпризам и чудесным открытиям не только во внешней среде, но и в глубочайших тайниках его собственной души».

В Монтессори-школе ребенок получает воспитание свободой. Здесь он имеет право на все, что касается его самостоятельной деятельности в человеческом сообществе, кроме действий разрушающих или угнетающих свободу других. И если самостоятельность есть основа человеческого достоинства («Я не прошу услуг, потому что не чувствую себя бессильным»), то именно свобода и самостоятельность рождают внутреннюю дисциплину в ребенке, его социальную ответственность перед другими детьми и взрослыми.

Нет специальных рецептов, не изобретено дидактических материалов для воспитания нравственности. В Монтессори-школе не читают специальные нравственные проповеди, не устраиваются и разборки поведения детей. Взрослые и дети живут здесь в атмосфере добра, любви, веры и взаимопомощи. Даже самые маленькие доводят начатое дело до конца, не мешают работать другим, не разрушают чужой труд, выполняют договоренности, учатся терпению и опекают того, кто пока слабее. Все это достигается не только условием разновозрастности группы детей и свободой их передвижения в пространстве школы, но и общими для всех правилами жизни в сообществе, которые постепенно становятся нравственным стержнем ребенка, его совестью. «Быть может, – пишет М.Монтессори, – путем освобождения мысли и совести мы идем навстречу великому торжеству веры... Поистине, наша общественная жизнь слишком часто только помрачает и губит жизнь, заложенную в нас. Наш метод стремится уберечь этот духовный огонь в человеке, сохранить его истинную природу среди всех унижающих и подавляющих ее оков общественной жизни».

Литература

- Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в «Домах ребенка». – М., 1993.
- Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М., 1994.
- Монтессори М. Воображение // Мир образования. – 1996. – № 9.
- Домашняя школа Монтессори. – М., 1997.
- Загвоздкин В., Хилтунен Е. Монтессори и Вальдорф. – М., 1999.
- Монтессори-материал: Школа для малышей. – М., 1992.
- Монтессори в России. Новый взгляд. – Вып. 1-2. – М., 1998-1999.
- Педагогика М. Монтессори: Курс лекций. – Ч. 1-2. – М., 1992-93.
- Сорокова М.Г. Математика по методу Монтессори в детском саду и школе. – М., 1997.
- Сорокова М.Г. «Жизненная практика» и сенсорное развитие дошкольников по методу Монтессори. – М., 1998.
- Сумнительный К.Е. Как помочь ребенку построить себя? (Беседы о Монтессори-педагогике). – М., 1999.
- Терри Меллоу. Монтессори и ваш ребенок: Руководство для родителей: Пер. с англ. – М., 1997.
- Упражнения с Монтессори-материалом: Школа для малышей. – М., 1995.