

Юлия Фаусек

Русская грамматика

по методу Монтессори

МАРИЯ и ЮЛИЯ



Юлия Ивановна Фаусек

Русская грамматика по методу Монтессорий

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=65835830

Русская грамматика по методу Монтессори:

ISBN 978-5-98368-076-0

Аннотация

В книгу включены четыре работы основательницы российской Монтессори-педагогике Ю. И. Фаусек, написанные ею в 1917–1929 гг., и комментарии к этим текстам эксперта Ассоциации Монтессори-педагогов России Е. А. Хилтунен. Для читателя эти работы представляют не столько исторический, сколько актуально-методический интерес.

В подробностях изучив и осмыслив труды Юлии Ивановны Фаусек, создав современный вариант её коллекции материалов, и публикуя руководство к работе с ними, авторы и составители книги предлагают российским учителям необычное для современного образования понимание процесса становления грамотности в родном языке у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

В книге описаны варианты упражнений с языковым материалом М. Монтессори в русской транскрипции Ю. Фаусек, оставленные ею нам в наследство.

Содержание

Вступление	5
Юлия Фаусек	15
Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори	15
Конец ознакомительного фрагмента.	60

Юлия Ивановна Фаусек

Русская грамматика

по методу Монтессори

*Посвящается 100-летию
педагогике Марии Монтессори в России*

© Е. А. Хилтунен, составление, предисловие, послесловие, 2011

© НОУ «Санкт-Петербургская Монтессори-школа Михайловой», 2011

© ООО «Образовательные проекты», 2011

Вступление

В этой книге собраны старинные тексты Юлии Ивановны Фаусек – замечательной русской учительницы, которая в начале XX века основала в России педагогическое направление, носящее имя Марии Монтессори.

Сто лет назад Ю. Фаусек увлеклась идеей создания в нашей стране детского сада и школы Монтессори, работающих совершенно иначе, чем обычные школы. Главным, в чём состояло отличие этих образовательных учреждений, было отношение к детям, к пониманию их жизни в самых разных аспектах. Например, непросто взрослым принять парадигму следования за детьми, принятую в Монтессори-педагогике, в отличие от понятной и наработанной веками авторитарной позиции учителя или воспитателя. Даже современные педагоги мало представляют, как можно не учить детей, а лишь помогать им в жизни в буквальном смысле этого слова.

В начале прошлого века на попытки создать в России школу Монтессори накладывалась коммунистическая идеология, не приемлющая индивидуального подхода к детям и откровенно запрещающая жизнь согласную общечеловеческим законам. Можно представить, какие трудности сопровождали работу Юлии Ивановны Фаусек, вдохновлённую идеями выдающейся итальянки. Несмотря на это, ей удалось организовать несколько детских садов и школ Монтессори,

и – что для нас особенно важно, – записать в подробностях свои наблюдения за детьми.

Довольно полный архив её методических и обобщающих опыт практической работы текстов, а также уникальный, заказанный ею в Германии комплект дидактических материалов Монтессори, сохранились поныне. Кроме того, мы имеем подробное описание пособий для самостоятельной работы детей, которые Юлия Ивановна разработала сама и применяла в своих детских садах и школьных классах. Это описание легло в основу предлагаемой книги.

Группа российских педагогов взялась за воссоздание дидактических материалов из коллекции Юлии Ивановны Фаусек в их современной трактовке, и теперь то, что описано на страницах этой книги, может быть приобретено и использовано в реальной работе с детьми.

Взглянув на педагогику Монтессори с современных позиций, составители книги предположили, что читателям, заинтересованным в прогрессивном развитии российской школы, будет не бесполезно вдуматься в эти тексты и увидёт в них бесценные рациональные зёрна. К сожалению, нам часто представляется, будто мы уже разобрались в педагогике М. Монтессори и сделали правильные выводы, хотя на самом деле лишь приближаемся к её пониманию.

Но почему так важно приоткрыть именно дидактику школ Монтессори, осмысленную и примененную в работе с детьми Юлией Ивановной Фаусек? Дело в том, что изменение па-

радигмы и содержания образования остаются актуальными для современной России, и они не возможны без освоения иных, чем прежде, способов работы с детьми. Новому образованию нужна и новая дидактика.

В книге собраны четыре работы Юлии Ивановны Фаусек, которые с некоторой натяжкой можно назвать методическими. Они описывают преподнесение детям основ родного языка и рисования. Впрочем, слова «преподнесение учебного материала» или «преподавание», часто встречающиеся в нашей методической литературе, в данном случае не точны. Особенно в отношении развития языка. Вслед за М. Монтессори, Юлия Ивановна Фаусек понимала, что любого ребёнка надо воспринимать таким, каков он есть со всеми дарами, полученными им от Бога и от природы. Человеческий язык и становящееся в процессе взросления мышление – главные из этих даров. Им нельзя научить, можно лишь профессионально поддержать усилия ребёнка в его естественном стремлении максимально ими овладеть. И помогать надо сообразно работе природы, следуя ей почти буквально, не возвеличивая свой взрослый ум, научный подход и жизненный опыт.

Родной язык проявляется в ребёнке в строго выверенной природой последовательности, на протяжении ограниченно-го во времени и постепенно угасающего сенситивного периода развития языка. Эта последовательность едина для любого человека. Сначала он осваивает звуки и звукосочетания

(фонетика), затем слова (части речи и морфология), следом предложения (синтаксис) и, наконец, связный текст с его орфоэпией и лексикой. И все эти процессы происходят наиболее интенсивно до шести лет.

Выходит, что изучение грамматики в школьном возрасте, то есть в течение не самого продуктивного для приобретения знаний о языке десятилетнего периода жизни, видится почти бессмысленным занятием. Тем более, что язык традиционно предстаёт перед нами в виде школьного предмета со сводом многочисленных правил грамматики, которые школьникам предлагается запомнить. В то же время человек проявляет в себе этот дар природы, а окружающая среда невольно заставляет его постичь культуру владения языком, присущую его окружению.

М. Монтессори и вслед за ней Ю. Фаусек сделали весьма успешную попытку дидактизировать свои теоретические представления о развитии языка. Создавая дидактические материалы, помогающие детям проявить собственное владение языком и освоить номенклатуру основных понятий, принятых в науке о языке, Юлия Ивановна Фаусек руководствовалась, прежде всего, идеями Монтессори, изложенными во втором томе её «Педагогике», который был выписан ею из Италии и переведён для себя на русский язык. В этом смысле она была первым русским интерпретатором представлений М. Монтессори о развитии языка и создателем русских языковых дидактических пособий для детей.

К сожалению, наши прежние представления об этих материалах были основаны на знаниях, полученных последователями педагогики Монтессори на зарубежных учебных курсах, где изучались другие языки мира и предлагались к работе с детьми соответствующие этим языкам дидактические пособия. В российских детских садах и школах часто они не давали тех образовательных эффектов, о которых писала Мария Монтессори.

Теперь, в подробностях изучив и осмыслив труды Юлии Ивановны Фаусек, создав современный вариант её коллекции материалов, и публикуя тексты, которые их сопровождают, мы можем предложить российским учителям воспользоваться истинным пониманием работы детей с языковым материалом М. Монтессори в русской транскрипции Ю. Фаусек, оставленным ею нам в наследство.

Работа «Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори» была написана Ю. Фаусек в 1922 году, через четырнадцать лет после открытия в Санкт-Петербурге на Шпалерной улице в доме 7 первого в России детского сада Монтессори. Четырнадцать лет – немалый срок для наблюдений детей в свободной работе с дидактическим материалом Монтессори и с материалом, разработанным самой Юлией Ивановной, специально для российских детей. Работа изобилует дневниковыми записями наблюдений за развитием у детей письма, чтения и грамматики, сделанных как в детском саду, так и в начальной школе, где занятия велись

Ю. Фаусек и её коллегами.

«Дети, воспитываемые по системе Монтессори, – пишет Ю. Фаусек о спонтанных упражнениях её воспитанников в развитии письма, – многочисленными упражнениями на дидактическом материале для воспитания чувств, незаметно и без участия преподавания подготавливаются непосредственно к процессу письма. Внимательный читатель, а ещё лучше наблюдатель работы таких детей ясно представляет себе это явление. Руки детей, привыкают ощупывать предметы, (например, вкладки в направлении письма). Благодаря этому, они приобретают точные движения. Глаза получают способность находить сходство предметов материала с предметами окружающей обстановки, благодаря чему они способны делать целый ряд самостоятельных открытий. Эти же глаза учатся узнавать тождество предметов с их изображениями (например, накладывание плоских геометрических вкладок на карточки). Ухо воспитывается в восприятии ясно и точно произносимых слов-названий предметов или их качеств. Таким образом, в детях непосредственно рождается неудержимое стремление к выявлению накопившейся энергии, желание приложить приобретенные ими навыки к столь заманчивой для всех детей работе – письму».

Одним из важнейших, изобретённых М. Монтессори материалов, которые помогают детям приступить к письму, являются металлические рамки и вкладыши, они не только готовят руку малыша к изображению на бумаге письмен-

ных знаков, но и незаметно воспитывают в нем наблюдательность, и точное, осмысленное воспроизведение образов окружающего мира. Впрочем, в продуманной до мелочей системе Монтессори невозможно выделить отдельные части – воспитание чувств, грамоту, рисование, счёт. Так же и все дидактические материалы Монтессори тесно связаны между собою одной общей идеей. Подобное явление Ю. Фаусек наблюдала у своих воспитанников. Металлические рамки и вкладыши помогали детям не только тренировать уверенность движения пальцев рук при письме, но и незаметно для самого ребёнка учили его глубоко и точно воспринимать образы окружающего мира и воспроизводить на бумаге их художественное отражение. «Мы не преподаём детям рисование прямым путём, но подготавливаем косвенно, оставляя их свободными в таинственной и чудесной работе воспроизведения действительности, прошедшей через их собственное чувство», – говорит Монтессори. (*L'autoeducazione nelle scuole elementari*. v. II Disegno).

В работе посвящённой рисованию, Юлия Ивановна Фаусек, со свойственной ей увлечённостью, доказывает несостоятельность принятых в её время – да и теперь, – представлений о рисовании, как о специальном художественном и эстетическом воспитании детей. Вот что она пишет, например, в ответ на попытки психологов диагностировать детское рисование через беседы с ребёнком по поводу его «творений»: «Быть может, я высказываю ересь, но моё глубокое

убеждение заключается в том, что подобное выспрашивание не только не имеет никакой цены, но часто даже вредит ребёнку. Оно приучает детей к пустой болтовне, к иллюзорному мышлению, убивает в них скромность, воспитывая незаметным образом тщеславие: ведь не может же остаться для ребёнка незамеченным тот факт, что каждому его штриху придают какое-то значение. Достаточно длительного присутствия одного такого любопытного, настроенного «психологически» взрослого с постоянным выспрашиванием, чтобы был нарушен целомудренный покой, мирной индивидуальной работы ребёнка. К вам начнут протягиваться руки с листочками и желанием рассказать, во что бы то ни стало своё творение. И это не есть уже тот непосредственный рассказ, когда ребёнок подходит к вам и рассказывает что-то о своём рисунке, когда вы никогда не пытаетесь его спрашивать, а что-то уже явно надуманное, с желанием обратить на себя внимание...».

Проявление навыка моторного письма по наблюдениям и Монтессори, и Фаусек чаще всего предшествует попыткам детей читать. Это связано с тем, что моторный навык легче впитывается детским сознанием, чем наделение явлений неким смыслом, что непременно требуется при чтении. Ведь при чтении надо не только освоить его способ, но и понимать смысл прочитанного. Дидактические материалы для чтения Ю. Фаусек включают 11 коробочек (конвертов) с карточками, на которых написаны слова или тексты разной сложно-

сти. Только в первой коробке содержатся карточки со словами для механического чтения. Во всех остальных ребёнок постепенно учится осмысливать каждое прочитанное слово, предложение, текст. Способ самообучения заключается в так называемых интерпретациях прочитанного. Дети называли такие карточки «приказаниями». Технология работы с ними проста и занимательна. Надо прочитать, что написано на карточке, и изобразить (другим словом – прожить) прочитанное. Тексты постепенно усложняются, превращаясь в настоящие сложные драматизации. Дети начинают не просто читать бегло и осмысленно, но и чувствовать нюансы языковых проявлений. (Одно дело – изобразить, например, глагол «встать», другое – глагол «привстать»).

Такой необычный способ освоения детьми чтения соответствует основным положениям метода Монтессори, которые говорят о необходимости следовать за природными процессами в развитии ребёнка. Сначала детский мозг через движение рефлекторно воспринимает какой-нибудь объект (письменный знак), затем чувственно проживает его изображение и затем «укладывает» в сознании – понимает прочитанное.

В сборнике представлены и две другие работы Юлии Ивановны Фаусек, которые, несомненно, дополняют друг друга. Первая – «Грамматика у маленьких детей по Монтессори» (1923 г.) и «Школьный материал Монтессори. Грамота» (1929 г.). В первой обсуждаются методики предъявления

детям грамматического материала Монтессори, изготовленного в русском варианте ею самой. Во второй – во всех подробностях изложен сам материал. Она замечает: «Я не специалистка по преподаванию русского языка, но рискнула и взяла на свою совесть дело переработки материала для изучения итальянского языка в итальянской школе Монтессори применительно к русскому языку и в русской школе Монтессори». Но, как бы скромно не писала о себе Юлия Ивановна Фаусек, работая над созданием русской коллекции грамматического материала и испытывая его в экспериментальной работе с детьми, можно и спустя годы признать её работу блестящим образцом научно-педагогического описания метода работы с детьми по изучению родного языка. Её труды, несомненно, входят в Золотой фонд российской педагогики.

Елена Хилтунен

эксперт Ассоциации Монтессори-педагогов России

Юлия Фаусек

Работы по русской грамматике



Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори

Работа впервые опубликована в 1922 году

Петроградским издательством «Время»

Настоящая работа является результатом моих опытов и

наблюдений над детьми дошкольного и отчасти школьного возраста (от 4 до 8,5 лет) в той части системы Монтессори, которая относится к грамоте. Книга озаглавлена «Обучение грамоте», но под словом «обучение» никак нельзя подразумевать, какого бы то ни было преподавания. О преподавании не может быть, конечно, и речи для детей дошкольного возраста. Но и для школьников (от 6,5 до 11 лет) у Монтессори нет преподавания в том обычном смысле, в каком принято понимать преподавание грамоты в школе, то есть, ведения коллективных единообразных уроков с целым классом по определённой программе. В её системе детям, как дошкольникам, так и школьникам, предоставляется обширный дидактический материал, при помощи которого они самостоятельно могут обучаться, прежде всего, письму, а затем и чтению, поэтому слово «обучение» следует заменить словом «самообучение». Одни дети раньше начинают писать, а затем читать, другие, наоборот, раньше читают, а потом пишут, но большинство всё же пишет раньше, чем читает. Предоставляя детям широкую возможность очень рано обучаться письму, Монтессори вовсе не требует этого умения от всех детей конкретного детского сада, как это принято думать. Каждый ребёнок обучается по своим возможностям и на свой лад. Есть дети, которые, как это видно из дальнейшего изложения, очень рано начинают интересоваться буквами, и пишут уже к пяти годам. Есть такие дети, которые до шести лет не интересуются материалом, относящемся к

письму, и с шести принимаются за него с азартом. Есть такие, кто и в семь не могут постигнуть мудрости грамоты. Но приходит и их черёд, и они начинают писать. «Не все дети одинаковы в этом отношении; так как мы не только не принуждаём, но даже не просим их делать того, что им не желательно, то некоторые дети, не выразив *спонтанного желания учиться*, оставлены нами в покое, и не умеют ни читать, ни писать»...

ПИСЬМО

«Если бы я, предпринимая мои эксперименты с обычными детьми, захотела дать название новому способу обучению письму, то, даже не зная, какой получится результат, я назвала бы его антропологическим методом. Но опыт подсказал мне другое наименование, которое представляется мне более естественным, – *метод самопроизвольного письма*», – говорит Монтессори, описывая свои приёмы обучения письму. Так как вся система Монтессори покоится на основах антропологии и на глубоком и детальном изучении свободных проявлений ребёнка, то и свой метод обучения письму она основывает на наблюдении над человеком, который пишет, на анализе актов, то есть, механизмов, участвующих в процессе письма. Таким образом, изучается не *объект* – письмо, как это делали раньше, а *субъект* – пишущий человек.

Чем должен обладать человек, умеющий писать? Он дол-

жен, во-первых, знать (моторно) начертание букв и, во-вторых, уметь справляться с орудием письма (пером или карандашом). Вот эти два акта мы и должны обеспечить детям к тому времени, когда они начнут писать самопроизвольно, как это происходит у детей, воспитывающихся в Монтессорской обстановке. Занимаясь с дефективными детьми, Монтессори заметила следующий факт: девочка одиннадцати лет (идиотка) с руками нормальной силы и подвижности, не могла научиться шить. Сделать стежок «вперёд иголку» представляло для неё неразрешимую задачу. Монтессори дала ребёнку плести фребелевские коврики, поразившись аналогией между пропусканием полоски бумаги и стежками «вперёд иголку». Когда девочка научилась плетению, Монтессори усадила её опять за шитье и с удовольствием убедилась, что теперь она в состоянии делать стежки. Монтессори увидела, что движение руки, необходимое для шитья, подготавливает *к шитью без шитья*, и что надо найти способ учить ребёнка, как делать работу, перед тем, как он приступает к самой работе. Особенно же надо *подготовить движения*, выработать при помощи повторных упражнений механизм этой работы, но не в самой работе, *а в подготовительных к ней действиях*. После этого ребёнок может сам перейти к настоящей работе и в состоянии будет выполнить её, не занимаясь ею предварительно.

Если работой, которую должен выполнить ребёнок, является *письмо*, то мы, следовательно, должны найти для него

ряд таких подготовительных повторных упражнений, после которых ребёнок самопроизвольно приступает к письму, не занимаясь раньше письмом непосредственно. Так рассуждала Монтессори ещё задолго (лет за десять с лишком) до того времени, когда впервые появился её дидактический материал для обучения письму маленьких обычных детей, ещё в то время, когда она применяла свои приёмы к детям дефективным. Материал для письма, разработанный Монтессори для обычных детей, значительно отличается от материала для детей отсталых, но упражнения вполне аналогичны. Разница лишь в том, что ребёнок обычный упражняется самопроизвольно и вполне самостоятельно; в то время как ребёнка дефективного приходится всячески понуждать, и самостоятельно работать он не может.

Таким образом, метод обучения письму и в то же время чтению был поставлен Монтессори на те же основы, которым он следовал, ещё задолго до того, как был испробован ею на обычных детях. В ту пору её поразила лёгкость, с которой ненормальный ребёнок, получив в один прекрасный день кусок мела, каллиграфически вывел на чёрной доске твёрдой рукой буквы алфавита и, следовательно, писал в первый раз. Это произошло неожиданно, гораздо раньше, чем можно было рассчитывать на подобный эффект. Некоторые дети выписывали все буквы пером, не зная ещё названия ни одной. Монтессори убедилась, что у обычных детей мускульное чувство всего быстрее работает в младенче-

стве, а потому маленьким детям так легко писать. Чтение же требует гораздо более продолжительного изучения и более высокого умственного развития. Чтобы чтение было не механическим, а вполне сознательным, нужно, чтобы ребёнок мог понимать значение знаков и ставить правильное ударение, которое делает слова понятными. Такое чтение требует уже чисто умственной работы, настоящей абстракции, на это маленький ребёнок ещё не способен, в то время как в процессе письма под диктовку руководительницы, – своей собственной, мысленной, – он превращает материально звуки в знаки и делает движения – акты вполне доступные и доставляющие ему удовольствие. Умение писать у маленьких детей легко и самопроизвольно. Оно аналогично развитию разговорной речи, когда ребёнок инстинктом подражания побуждается повторять звуки в ответ на такие же звуки, произносимые другими; такая речь есть моторный перевод слышимых звуков. Чтение же, напротив, кроме моторного перевода, требует ещё абстрактной умственной работы, то есть, понимания идей, заключающихся в графических знаках. Эта способность приобретается детьми позднее.

Дети, воспитываемые по системе Монтессори, многочисленными упражнениями на дидактическом материале для воспитания чувств, незаметно и без участия преподавания подготавливаются непосредственно к процессу письма. Внимательный читатель, а ещё лучше наблюдатель работы таких детей ясно представляет себе это явление. Руки детей,

привыкают ощупывать предметы, (например, вкладки в направлении письма). Благодаря этому, они приобретают точные движения. Глаза получают способность находить сходство предметов материала с предметами окружающей обстановки, благодаря чему они способны делать целый ряд самостоятельных открытий. Эти же глаза учатся узнавать тождество предметов с их изображениями (например, накладывание плоских геометрических вкладок на карточки). Ухо воспитывается в восприятии ясно и точно произносимых словназваний предметов или их качеств. Таким образом, в детях непосредственно рождается неудержимое стремление к выявлению накопившейся энергии, желание приложить приобретённые ими навыки к столь заманчивой для всех детей работе – письму.

Начав работу с маленькими детьми в 1907 году, Монтессори в течение первых месяцев не давала им материала для письма, будучи заражена предрассудком, как говорит она сама, будто обучение письму надо начинать гораздо позже, и, во всяком случае, избегать его до шестилетнего возраста. Это рекомендуется и у нас для детей дошкольного возраста.

Но дети сами явно требовали какого-нибудь исхода своим упражнениям, развившим их умственно, и изумившими Монтессори в высокой степени. Многие из детей прямо просили научить их писать и читать, и, когда им отказывали, демонстративно писали на доске букву «О», хвастая своим

умением. Матери тоже стали просить Монтессори и её помощницу учить детей писать. Они говорили: «В Ваших «Домах детей» дети просыпаются и так легко овладевают многими вещами, что если Вы только станете учить чтению и письму, они научатся очень скоро и будут избавлены от больших трудов, которых требует начальная школа».

Приняв всё это в соображение, Монтессори в следующем году в октябре дала детям в распоряжение свой дидактический материал (из бумаги) для письма, к созданию которого она пришла после нескольких попыток приобрести дорогой деревянный шрифт. Как пришла она к этому созданию, превосходно описано ею в её книге «Дом ребёнка» в главе «Приёмы обучению чтению и письму». «Только сделав эти простые вещи, я поняла все превосходство этого алфавита над роскошным алфавитом, который применяла к отсталым детям и в поисках которого потеряла два месяца. Будь я более богата, обладала бы красивым, но совершенно бесполезным алфавитом», – говорит она в заключении. Получив блестящие результаты из своего опыта, Монтессори пришла к глубокому убеждению в целесообразности, и даже необходимости, дать маленьким детям возможность с лёгкостью и приятностью обучиться письму, к которому они выказывают такое явное и неудержимое стремление. И с тех пор в «Домах детей» Монтессори многие дети к шести годам пишут лучше учеников первых элементарных классов.

Постараюсь теперь описать материал для грамоты и

упражнений с ним так, как этого требует Монтессори, и как это происходило у нас в моей практике.

Материал этот распадается на две части: первое – материал для непосредственного обучения письму и второе – материал для чтения.

Первый в свою очередь состоит из трёх серий предметов: материал для рисования, подготавливающего к письму, карточек с наклеенными на них наждачными буквами и подвижного рукописного алфавита.

МАТЕРИАЛ ДЛЯ РИСОВАНИЯ КАК ПОДГОТОВКА К ПИСЬМУ

Материал этот служит для упражнения в развитии мускульного аппарата (кисти руки), необходимого для держания и управления орудием письма. Он состоит из десяти железных вкладок в рамках, вполне аналогичных таким же вкладкам деревянным. Формы этих вкладок следующие: круг, квадрат, прямоугольник, ромб, трапеция, равносторонний треугольник, параллелограмм, эллипс, выпуклый треугольник, звёздочка. Вкладки окрашены в синий или бледно-голубой цвет, рамки в красный или коричневый. В центре каждой вкладки медная пуговка. Вкладки эти не очень толсты и довольно увесисты, благодаря чему даже самый маленький ребёнок может свободно пользоваться ими, так как они не скользят по бумаге. К ним полагается два

пюпитра, на которых можно расположить по четыре рамки с вкладками для того, чтобы ребёнок мог видеть сразу несколько фигур, выбирать для себя любую, одну или две, сколько ему захочется.

В книге Монтессори «Дом ребёнка» подробно и обстоятельно описаны эти упражнения и их значение для письма, но всё же в коротких словах я изложу здесь эту сторону вопроса. Вкладки эти играют важную роль и в рисовании, но об этом мы поговорим подробно отдельно в главе о рисовании, теперь же ограничимся лишь их значением для письма.

Ребёнок берёт любую рамку, кладёт её на листок чистой бумаги и обводит карандашом контур пустого пространства в середине. Когда он снимает рамку, на бумаге остаётся геометрическая фигура, подобная фигуре, начерченной на карточке третьей серии (карточки для накладывания на них деревянных вкладок). Накладывая затем на свой чертёж не рамку, а вкладку, он производит тот же самый акт, который совершает, накладывая вкладки на карточки с готовыми чертёжами. Разница лишь в том, что в последнем случае этот чертёж он воспроизводит сам. На бумаге у него получаются два, почти совпадающих, одинаковых контура (два круга, два квадрата и прочие фигуры) и этот факт поражает внимание ребёнка. Он удивляется тому, что два таких различных предмета, как рамка и вкладка дали в чертёже одну и ту же фигуру. Впервые у него зарождается объективное понятие геометрической фигуры, как линии, определяющей форму.

Кроме того, он учится самостоятельно чертить эти линии, определяющие фигуры, и мы часто видим детей, которые, взяв мел или карандаш, свободной рукой чертят круги, квадраты, треугольники и даже многоугольники, с удовольствием отмечая своё знание. Наступит время, когда они так же свободно и самостоятельно начнут писать графические знаки, означающие буквы или даже слова. Факт, наполняющий ребёнка живейшей радостью. Часто дети, особенно маленькие (трёх- и четырёхлетние), повторяют одну и ту же фигуру, обводя и вкладку, и рамку много раз на одном и том же листке или на разных. Они как бы стараются убедиться в столь поразившем их факте. Другие же пробуют чертить эти фигуры и, начертив все десять, приносят деревянные вкладки и накладывают их на собственные чертёжи.

Получив на бумаге линию, определяющую геометрическую фигуру (контур), ребёнок приступает к дальнейшей работе – *штриховке* фигуры цветным карандашом. Он выбирает карандаш по собственному усмотрению и заполняет фигуру множеством штрихов. Ребёнку делаются указания, как держать карандаш (как перо при письме), и обращают его внимание на контур, благодаря чему он все больше укрепляется в мысли, что линия определяет фигуру.

Я заметила во многих случаях, что при первых попытках в штриховании ребёнок (маленький) не может сидеть долго за этим упражнением: мускулы его руки быстро утомляются, и он или оставляет работу совсем или занимается ею с

перерывами. Все малыши, начинающие штриховать, сильно нажимают карандаш, причём он часто ломается, и рука, его держащая, напрягается: мускулы пальцев ещё очень слабы, и в них нет необходимой для этой работы координации. Но работа сама по себе очень увлекательная, и ребёнок возвращается к ней непрерывно по доброй воле. После нескольких упражнений он отдаётся ей все с большим спокойствием и удовольствием и все дольше и дольше, просиживая за ней зачастую по часу и больше, о чём свидетельствуют мои записи в детских дневниках.

Например, «1917 год, 13 февраля. Ирочка 3,5 года. Взяла железную вкладку – трапецию, обвела карандашом (по моим указаниям) и вкладку, и отверстие в рамке. Я показала ей, как надо штриховать, вложив её в ручку карандаш и сделав её рукой несколько штрихов. Она быстро высвободила свою руку из моей и принялась за работу самостоятельно. Перед ней лежали два карандаша: красный и синий. Она брала попеременно то тот, то другой и покрывала бумагу коротенькими, неправильными штришками, выезжающими за контур. Я притронулась к её руке, рука была напряжённая, твёрдая, как железная. Девочка оставляла от времени до времени работу, бродила по комнате и вновь принималась за неё. Через некоторое время (в общем, минут 20) она отдала мне листок, измазанный красными и синими штришками в разных местах и внутри, и вовне контура трапеции».

Наблюдая и сличая множество детских рисунков этого ро-

да, мы видим, как расходящиеся во все стороны, выходящие за черту контура, штрихи делаются все легче и определённое и строго держатся в границах. По этим рисункам можно следить за совершенствованием мускульного аппарата ребёнка. Если притронуться к его руке через некоторый (большую частью очень короткий) промежуток после первых упражнений, мы не почувствуем уже напряжения мускулов. И, наконец, когда из-под руки ребёнка выходит совершенная работа (рисунок с лёгкими, свободными, параллельными штрихами, без единой малейшей чёрточки, выходящей за контур), можно сказать, что мускульный аппарат детской руки, необходимый для письма, дошёл до возможного совершенства, механизм *установился* и вполне овладел карандашом. По этим рисункам ребёнка мы можем с уверенностью судить о степени его зрелости и умения *держат перо в руке*.

В дневнике Ирочки я читаю следующее: «5 марта 1917 года. Сегодня просидела 15 минут за штриховкой, работая не отрываясь. Обвела круг (отверстие в рамке) и контуры рамки (квадрат) и заштриховала первое синим карандашом, а рамку красным. Штрихи длиннее, правильнее, гораздо меньше выходят за контур, рука почти совсем мягкая». Дальше: «20 апреля 1917 года. За штриховкой просиживает по полчаса и больше. Рука легко и свободно скользит по бумаге, карандаш не ломается, штрихи определённые, часто даже параллельные, совсем не выходят за контур. Не довольствуется одной фигурой, начинает строить комбинации: два

пересекающихся круга, два прямоугольника, вписывает иногда в круг какую-нибудь фигуру; делает это ещё неловко и неточно, но я не вмешиваюсь, дожидаясь самостоятельного успеха».

После более или менее продолжительных упражнений в штриховке дети уже не довольствуются изображением одной какой-нибудь геометрической фигуры, а приступают к комбинациям из одной и той же в разных поворотах, из двух или нескольких, составляя часто сложные и изящные орнаменты. Добавлением к этим рисункам служат так же контурные рисунки, изготовленные руководительницами, но о них мы поговорим в главе о рисовании.

«Если бы сосчитать штрихи, проведённые ребёнком при разрисовке этих фигур, и перевести их на графические знаки, они заполнили бы множество тетрадей», – говорит Монтессори.

Таким образом, дети подготавливаются к механизму письма без прямых упражнений в письме, и у них вырабатывается такая уверенность штриха, которой нет даже у детей старшего возраста. Когда они берут впервые карандаш или перо для того, чтобы приступить к настоящему письму, они владеют им так же хорошо, как человек много писавший.

Упражнения в штриховке проделывают все дети: и самые маленькие и неумелые, и уже умеющие писать, и пишущие свободно и каллиграфически. Первые готовятся, вторые совершенствуются. Эта работа всецело захватывает детей и

оказывается ценной ещё и тем, что равняет всех, как умелых, так и начинающих, открывая им широкую возможность дойти до совершенства.

БУКВЫ ИЗ НАЖДАЧНОЙ БУМАГИ

Второй акт, необходимый для письма, – это знать направление, в котором нужно вести каждый графический знак.

Для этой цели служат *гладкие карточки*, на которых наклеены отдельные буквы алфавита, вырезанные из наждачной бумаги.

Упражнения с этими буквами устанавливают зрительно-мускульные образы алфавитных знаков и закрепляют мускульную память движений, необходимых для письма.

Буквы в 6–8 сантиметров (строчные) и в 12–16 сантиметров (прописные) вырезаны из наждачной бумаги, имеют рукописную каллиграфическую форму и изображают *прямое* (вертикальное) письмо. Они наклеены на карточки из гладкого бристольского картона или из простого, оклеенного белой или цветной глянцевой бумагой. Цветные карточки особенно нравятся малышам (трёх-четырёхлеткам): они привлекают к себе детей своими живыми цветами и гладкостью поверхности. Раскладывая их у себя на столике, ребёнок нащупывает на глянцевой бумаге наждачную букву, и этот факт даёт ему первый толчок к ощупыванию наждачной буквы. Разница в ощущении от прикосновения к различным

поверхностям поражает его внимание, и он по несколько раз повторяет свой опыт. Руководительнице остаётся только упорядочивать упражнение, следя за правильностью положения карточки и направления движения.

Маленькая девочка, трёх с половиной лет, в течение нескольких дней возилась подолгу с коробкой гладких цветных карточек с наклеенными на них наждачными буквами. Она вынимала их из коробки и раскладывала рядами на століке. «Наблюдая за Лилей, – читаю я в дневнике девочки, – увидела следующее: сначала она просто смотрела несколько мгновений на букву, потом трогала наждачную бумагу тремя пальцами. Нашупав букву, она начинала медленно проводить по ней указательным пальчиком. Я поворачивала только иногда карточку, если она держала её неправильно. Я ничего ей не говорила. Буква как бы сама приглашала руку девочки обвести её начертание. Обведя несколько раз «О», она нашла в коробочке с цифрами 0 (ноль) и обрадовалась сходству его с буквой «О», обведя и его указательным пальцем».

«Уметь нащупывать, означает *знать направление*, в котором надлежит вести данный графический знак» (М. Монтессори «Дом ребёнка»). Ребёнок выучивается этому быстро, так как пальцы его уже давно искушены в осязательных упражнениях. Водя пальцами по букве, он руководствуется шероховатостью наждачной бумаги, в точности следуя контуру буквы. Если пальцы его сойдутся в сторону, то разница в ощущении – гладкость карточки – тотчас же укажет ему его

ошибку. Ребёнок способен без конца повторять движения, необходимые для письма букв, не опасаясь ошибки, в противоположность ребёнку, пишущему в первый раз без предварительных упражнений. Каждая ошибка, которых у него, как у неопытного, достаточное количество, – обескураживает его, разочаровывает и отбивает охоту к дальнейшей работе.

Монтессори рекомендует начинать изучение букв алфавита с *гласных* и затем переходить к согласным, произнося их *звук*, но не название.

Обучение ведётся согласно трём периодам урока, по способу, описанному в книге Монтессори «Дом ребёнка» в различных главах и специально для изучения букв, а также в моей книге «Детский сад Монтессори. Семь лет в детском саду по системе Монтессори. Опыты и наблюдения». Руководительница кладёт перед ребёнком две карточки с наклеенными на них гласными. Положим, О и И, указывая на О, руководительница ясно и с ударением произносит звук и предлагает ребёнку *ощупать* букву указательным пальчиком правой руки в направлении письма. То же делает она и с буквой И. Все происходит без лишних разговоров: руководительница говорит: «Это – О, это – И». И больше ничего. Ребёнок видит букву глазами и ощупывает её. У него возникают три ощущения: *зрительное*, *тактильное* (ребёнок осязает шероховатость наждачной буквы) и *мышечное* (он двигает палец и с ним кисть руки в направлении письма). Благодаря этому

образ графического знака (буквы) запечатлевается гораздо скорее, чем это возможно только при зрительном восприятии знака. Кроме того, ребёнок воспринимает одновременно и слуховые образы букв, слушая, как произносит их руководительница.

После небольшой паузы руководительница обращается к ребёнку со словами: «Дай мне О, дай мне И». Это делается для того, чтобы узнать, умеет ли ребёнок сравнивать и узнавать фигуры, когда слышит звуки, соответствующие им. Если ребёнок подаёт карточки неверно (вместо О даёт Т), руководительница предлагает ему ощупывать букву. Если и после этого ребёнок не узнает букву, урок прекращается. Лучше повторить его завтра, чем настаивать сегодня, дав почувствовать ребёнку, его ошибку.

Если ребёнок ответил верно, урок продолжается. Руководительница, выкладывая перед ребёнком букву, спрашивает его: «Что это такое?». Ребёнок отвечает: «Это О, или это И». Если ребёнок ошибается, урок опять-таки прекращается.

Показав две-три гласных (положим, О, И, А), следует показать какие-нибудь согласные. Какие – это все равно. Монтессори не считает нужным следовать специальному правилу при ознакомлении детей с согласными звуками. В этом случае приходится руководствоваться интересом ребёнка к той или иной согласной. Желание узнать ту или иную букву часто является гораздо более действенным средством для обучения, чем какие бы то ни было правила постепенности при

изучении букв. Иногда ребёнку хочется знать, из каких букв состоит то или другое слово, чаще всего, – его собственное имя или имя товарища. Иногда его занимает просто форма буквы, и ему хочется узнать её имя, что часто бывает, например, с буквой Ф или Щ. Показав какую-нибудь согласную и произнеся только звук, а не название, руководительница тотчас же соединяет её с гласной, произнося полученный слог и подчёркивая согласный звук. Например, ма – надо произнести как м, м, м, ма. Затем следует присоединять к согласным и другие гласные: м, м, м, мо; м, м, м, ми и прочие. Ребёнок повторяет звук, выделяет его и затем опять соединяет с гласной.

Примеров интереса детей к той или иной букве можно было бы привести из нашей практики достаточно.

Девочка пяти лет, узнав несколько гласных, пожелала узнать, из каких букв состоит её имя: «Маруся». Выбрав из коробки все необходимые для этого буквы и сложив: Маруся, мы выучили с ней м, р, с и я, которых она не знала в виде слогов ма, ру, ся, и выделяя согласные. Девочка быстро усвоила все буквы для нужного ей слова, складывая слово «Маруся». Это веселило её бесконечно. Когда она приступила к письму, то не писала отдельно букв, а сразу написала мелом на доске «Маруся» сорок раз. Потом она стала складывать и Муся, и Руся, и рама, и мама, и прочие слова.

Мальчик четырёх с половиной лет говорит мне: «Слушай: м- о- т- о- р-р-р». Я положила перед ним карточку с бук-

вой р. Он глядел на неё некоторое время. «Я хочу её учить». Учи! Ребёнок принялся её ощупывать указательным пальцем. Несколько дней подряд занимался тем, что отыскивал р в разных коробках с буквами (на карточках и в подвижном вырезанном алфавите), а также на карточках с написанными словами (рука, рама, рак, карандаш, картина и т. п.) «Тр-р-амвай», – сказал он мне однажды: «тоже р».

Маленький мальчик трёх лет и восьми месяцев, рядом с пятилетней сестрой перед коробками с розовыми и голубыми буквами подвижного шрифта, из которых девочка складывала слова, брал из отделения по одной розовой (согласной) букве, подносил к глазам девочки и с любопытством глядел на неё, когда она произносила звук. Те значки, которых девочка не знала, он подносил ко мне и ждал от меня звука. Ребёнок только слушал, но сам не произносил звуков, причём слушал не с одинаковым вниманием. Найдя букву ф и услышав от меня звук, он засмеялся и произнёс несколько раз ф, ф, ф. На другой день ребёнок отыскал в коробке розовый Ф и поднёс его ко мне, повторяя ф, ф, ф. Он нашёл карточку с наждачным ф и наложил на него розовый ф, бурно радуясь своему открытию. Мальчик подбежал ко мне с карточкой: «Смотри: ф», – воскликнул он с блестящими глазами. Аналогичный случай (так же с буквой ф) описан в книге Монтессори «Дом ребёнка».

Другой маленький мальчик трёх с половиной лет очень интересовался карточками с наждачными буквами. Он про-

сто раскладывал их на столике, иногда ощупывая некоторые. Однажды он воскликнул: «Я хочу букву (слово «буква» он часто слышал от других детей) вроде тишины» (на доске каждый день бывает написано «тишина»). Ребёнок сам отыскал в коробке карточку с прописным «т», и с торжеством стал носить её по комнате. «Вот буква вроде тишины», – весело улыбаясь, говорил он всем.

Следя за детьми, работающими с наждачными буквами, мы можем отличить различные индивидуальности: некоторые дети начинают очень рано интересоваться буквами. Как мы видим из приведённых примеров, такой интерес проявляется даже у трёхлеток. Большинство же четырёх и пятилеток неудержимо стремятся к буквам. Некоторые из них интересуются буквами, как графическими знаками, несколько не интересуясь звуками. Они относятся к ним, как к предметам, которые можно держать в руках, раскладывать, ощупывать. Ощупывание доставляет им, по-видимому, удовольствие, как осязательное ощущение. Интерес к звуку, к произнесению этого звука появляется у этих детей несколько позже под влиянием того или иного стимула. Есть же такие, которые, взяв в руки карточки, сразу желают произносить звуки. С такими детьми мы часто ведём описанные выше уроки. Произнося *звуки*, и особенно согласные, дети, очевидно, испытывают удовольствие, о чём свидетельствуют их спокойные лица. Все эти разнообразные значки являются для них загадкой, и разгадывание значения каждого облада-

ет для них притягательной силой. Они могут произносить отдельные звуки бесконечное количество раз, никогда не уставая.

Дети постоянно осаждают нас просьбами «проверить» их знания, то есть, быть свидетелями того, как они ощупывают букву за буквой на карточках, произнося их звуки. Этим они готовы заниматься каждый день, иногда в течение продолжительного времени. Интерес к проверке возрастает бесконечно, если они делают это упражнение с завязанными глазами. «Угадывание» звуков вызывает в них восторг. Привыкнув к упражнениям с закрытыми глазами на материале для воспитания органов чувств, дети с удовольствием продолжают то же самое и при ощупывании букв. В этом случае восприятие устанавливается прямым мускульно-тактильным ощущением без участия зрения. Мы часто видим такие примеры: дети, ощупывая буквы, сами, без приглашения руководительницы, закрывают глаза или же просят завязать их.

По Монтессори, у маленького ребёнка мускульная память очень цепка и наиболее возбудима. Этому мы видим постоянные доказательства. Так, например, в 1914 году у меня в детском саду на улице Шпалерной была пятилетняя девочка (Оля Р.), которая писала каллиграфически пером двадцать букв, не зная, как они произносятся. Я как-то спросила её, указывая на написанную ею много раз на одной странице букву: «Какая это буква?». «А Бог её знает», – равнодушно ответила Оля. Я оставила её в покое за её занятием. Прошло

полгода. Оля складывала слова из подвижного шрифта и писала слова с карточек на память у себя в тетрадке и на доске, но читать карточки не могла. Как-то она увидела висящую на стене табличку с наклеенным из наждачных букв словом «Оля». Я спросила: «Что здесь написано?». «Не знаю, ответила девочка после продолжительного разглядывания таблички. Я сняла табличку и предложила обвести пальцами слово. Она приложила пальцы к «о» и повела. «О», – произнесла девочка, потом «л», потом «я» Ещё раз то же самое. «Говори скорее», – попросила я. «О, л, я», – прочла девочка и улыбнулась. Глазами она не могла прочесть, а пальцами прочла. Та же история повторилась и с другими табличками, на которых было наклеено Нина, Боря, Анна, школа. Я заметила впоследствии, что когда Оля начинала прочитывать слова, написанные на карточках, то те, в прочитывании которых она затруднялась, девочка обводила или пальцем или, чаще, чистым пером. Тогда она их прочитывала. То же я потом стала замечать и у некоторых других детей.

Многие дети сами, без наших указаний, приходили к ощупыванию буквы, не только пальцами, но и палочкой. «Маруся, – читаю я в дневнике одной девочки Маруси С., 5 лет. (1917 год, детский сад на ул. Шпалерной). Она ощупывает буквы пальцами, а потом обводит их палочкой. Это делают и другие дети. Обыкновенно они, после того, как ощупают букву пальцами, берут карандаш и начинают обводить её карандашом. Мы, указывая на то, что так буквы пачкаются, да-

ём палочку. И это входит в привычку. Карандаш они не берут, берут палочку и даже останавливают других».

Бывали случаи, когда некоторые дети узнавали многие буквы при ощупывании с закрытыми глазами и не узнавали их глазами, когда им показывали эти буквы невзначай. Ощупав же их пальцами, они произносили их звуки. «Коля С., 5,5 лет, 1918 год. (Детский сад на ул. Офицерской). С закрытыми глазами узнает пятнадцать букв. Сегодня (15 марта) я стала показывать ему буквы. Из пятнадцати он глазами узнал только шесть (и, о, у, р, с, ш), не узнанные им девять я предложила ему ощупать пальцами, и он произнес верно все звуки».

«Нина Т. – 5 лет. 1917 год. (Детский сад на ул. Шпалерной). Выказывает неудержимое стремление узнать буквы. Вчера (10 декабря) она усвоила прекрасно четыре буквы (о, а, с, р), даже соединяла их в слоги. Сегодня я показала их Нине, и она не узнала их глазами. Ощупав же их, девочка быстро произнесла их звуки и тут же принялась соединять их в слоги со, са, ро, ра. Это ей так понравилось, что, бегая потом по комнате, она выговаривала: «Со, ро, са, ра».

Ощупывая и произнося изолированные звуки, ребёнок ясно обнаруживает *дефекты произношения*, происходящие или от неполного развития органов речи, от неправильного повторения звуков, или же от подражания дурной речи взрослых. Руководительница может воспользоваться этим обстоятельством и отмечать дефекты для того, чтобы руко-

водствоваться в постепенности индивидуального обучения, в выборе букв, а также для исправления дефектов произношения. Об этой стороне вопроса мы поговорим особо. Результатом описанных упражнений, то есть, подготовительного рисования и ощупывания наждачных букв, – является то обстоятельство, что ребёнок потенциально уже умеет писать все буквы алфавита и простые слоги, что мы видим у наших детей на каждом шагу. Дети, которые после упражнений узнают букву глазами, читают эти буквы; ощупывая же их, они пишут, что мы видим часто на примерах. Некоторые дети, без помощи карандаша или мела, водят пальцем в воздухе или же по столу, очерчивая образ той или иной буквы. Таким образом, они производят два акта слитно: письмо и чтение, которые в дальнейшем, в зависимости от развития индивидуальности ребёнка, разделятся на два различных процесса: одни дети научатся раньше *читать*, и приступят к письму позднее, другие же раньше начнут *писать*, а уж потом читать. В нашей практике значительное большинство детей научилось раньше писать, а некоторые шести- и даже семилетки, писали уже очень хорошо, а читали ещё с трудом.

Заканчивая эту часть описания метода, привожу несколько выдержек из дневников детей.

ДЕТСКИЙ САД НА УЛ. ШПАЛЕРНОЙ. 1914 ГОД.

Оля Р., 5 лет. Январь. Начинает интересоваться буквами,

сидит подолгу за этим занятием, ощупывает буквы одну за другой, звуками не интересуется.

Дёма Ш., 4,5 года. Март. Выказывает интерес к буквам, смотрит, как ощупывают другие дети. Сам их не трогает, но тихо шепчет звуки, повторяя их за товарищами.

Март. Интерес к буквам растёт: Дёма берёт их и ощупывает, произносит звуки; усвоил несколько гласных (о, и, а, у) две согласных (м и п) и слоги ма и па, складывает из подвижного алфавита слова мама и папа и очень радуется.

1916 ГОД.

Маруся, 5,5 лет. Январь. Принялась за буквы. Ощупывает все, пытается тот час же писать их. Звуков не произносит. Заинтересовалась буквами, составляющими её имя, усердно и повторно ощупывает их и произносит звуки; соединяет в слоги в различных комбинациях.

Лёля Д., 5 лет. Ноябрь. «Я люблю писать буквы, водить пальцами». Она не пишет, а только ощупывает буквы.

Декабрь. «Юлия Ивановна, научите меня писать пальцами». Лёля притащила коробку с наждачными буквами, уселась рядом со мной и принялась ощупывать одну за другой, желая непременно узнать и произносить все звуки. Я ограничила девочку четырьмя буквами по собственному её выбору о, у, ю, р. Она быстро их усвоила. В течение десяти дней Лёля каждый день обращалась ко мне с просьбой «поучить её писать пальцами». Всякий раз к первым четырем буквам

она по собственному выбору прибавляла ещё по две и по три новых. Теперь знает все и безошибочно узнает их с закрытыми глазами. Пишет двадцать букв четко и красиво на доске.

Марк, 3,5 года. Декабрь. Очень заинтересовался буквами. Хорошо их ощупывает, медленно и точно обводит пальцами. Звуками не интересуется. Сидит за этим упражнением минут по пятнадцать, двадцать уже неделю.

Каждый день с утра хватается за буквы. «Я хочу всё-всё». Сегодня с блестящими глазами, показывая мне карточки, сказал: «Вот 1, а это о, а ещё я знаю «ноль», и он принёс мне карточку с нулём. У Марка есть система в изучении букв: он ставит большую коробку с буквами, а рядом с ней крышку от неё. Карточку он подсовывает краем под коробку, чтобы она не двигалась по столу; обводит каждую букву несколько раз одним указательным пальчиком; иногда пытается воспроизводить некоторые буквы (1, о, а) движениями пальцев по столу. Старшая его сестра рассказывала мне, что дома за обедом он постоянно чертит пальцами на столе 1 и о. Каждую ощупанную им букву он кладёт в крышку. И так до тех пор, пока не истощит всей коробки.

1917 ГОД.

Таня Я., 6,5 лет. Октябрь. Месяц тому назад не знала ни одной буквы, теперь узнает на ощупь с завязанными глазами все буквы алфавита; пишет на доске и в тетради все буквы легко и красиво.

Нина Ч., 5,5 лет. Ноябрь. Две недели усердно ощупывала буквы. Хорошо узнает двенадцать букв алфавита с завязанными глазами.

Олег К., 5 лет. Март. Увлекается буквами, каждый день берёт карточки с группами букв и ощупывает их. Каждый день по утрам завязывает себе глаза и ощупывает буквы (группы). У него прекрасная память: знает больше десяти звуков.

Соня Р., 5,5 лет. Март. Подолгу ощупывает буквы. Очень любит уроки с буквами, быстро усваивает звуки.

Тося Р., 5,5 лет. Март. Узнает с завязанными глазами все буквы алфавита.

Даня Д., 5 лет. Апрель. Буквы с завязанными глазами: сначала щупает карточку обоими руками, потом одной левой преимущественно. Узнал из двадцати букв тринадцать.

Кира А., 5,5 лет. Апрель. Часто ощупывает буквы. Звуки усваивает с трудом, мы не настаиваем, но девочка очень любит возиться с буквами. Ей доставляет удовольствие просто ощупывать их. Умеет писать на доске: и, а, у, р, п; пишет их каждый день и очень радуется. Звуки помнит только а, у, р; п и и часто забывает.

Нина Т., 5 лет. Апрель. Ощупывает буквы пальцем и палочкой. Знает а, о, г, р, и. Пишет их легко и чётко на доске.

Митя З., 6 лет. Май. Буквы с завязанными глазами узнаёт хорошо почти все.

ДЕТСКИЙ САД НА УЛ. ОФИЦЕРСКОЙ. 1918 ГОД.

Валя А., 4 года 10 месяцев. Декабрь. Принялась за буквы, ощупывает их подолгу почти каждый день, внимательно и точно обводя их пальчиками. Звуками не интересуется.

Коля П., 5 лет. Ноябрь. Тщательно ощупывает буквы.

Шура С., 5,5 лет. Январь. Каждый день ощупывает буквы.

Май. Несмотря на то, что Шура уже хорошо складывает слова, пишет почти все буквы и несколько слов, каждый день просит проверить с ней буквы с завязанными глазами. Сегодня (3 мая) сказала мне: «Я знаю всю коробку, только пять не знаю». Это были э, х, ц, ш, ь.

Люся П., 6 лет. Декабрь. Выразила желание учить буквы (поступила в декабре же), ощупывает их очень хорошо, хочет знать тот час же звуки; запоминает очень хорошо.

Тоня К., 5 лет. Декабрь. Тщательно ощупывает буквы каждый день. Хочет знать звуки.

Толя П., 4,5 года. Ноябрь. Ощупывает буквы с увлечением.

Коля С., 5,5 лет. Апрель. Сегодня попросил буквы. Ощупывает хорошо.

Лена К., 5 лет. Декабрь. В течение недели каждый день ощупывает буквы.

Третья серия предметов материала для обучения письму состоит из подвижного рукописного алфавита. Буквы тожде-

ственные по форме и величине наждачным буквам. Они вырезаны из тонкого бристольского картона, но не наклеены на картон. Каждую из них ребёнок может взять в руки и переставлять при составлении слов, как ему понадобится. Каждая такая подвижная буква при наложении на наждачную, наклеенную на карточку, должна вполне совпадать с последней. Гласные буквы у нас вырезаны из голубого картона, согласные – из розового. Они помещаются в двух низеньких коробках, одной для гласных, и другой для согласных букв. Коробки разделены перегородками на отделения, в которых находятся по несколько экземпляров каждой буквы. Величина каждого отделения находится в зависимости от величины буквы. На дне каждого отделения приклеена буква, вырезанная из толстой синей бумаги, соответственно той букве, которая в нем помещается. Кроме того, у нас были ещё четыре коробки с буквами маленькими. Каждая высотой в 2 см. В одной помещались голубые гласные, в другой – розовые согласные, в третьей – твердый знак, мягкий знак и й. В четвёртой коробке лежали прописные буквы (по четыре каждой) и к ним – картонные зелёные таблички, разлинованные, как тетрадки в одну линейку. В настоящее время в нашем детском саду есть две коробочки с маленькими буквами, вырезанными из толстой черной бумаги и к ним белые таблички, разлинованные, как тетради (в одну линейку). Ребёнок может ставить коробочки к себе на стол и составлять слова, накладывая буквы на таблички. Эта серия предметов

предназначается для *составления слов*.

Детям, усвоившим несколько (4, 5) гласных и две-три согласных, предлагают вышеописанные коробки с крупными подвижными гласными и согласными буквами. Чтобы ребёнок не растерялся на первых порах при выборе букв из многих отделений, особенно, если он знает их не более пяти-шести и выражает неременное желание соединять их в слова, можно вынуть из коробки буквы, им усвоенные, и разложить их перед ним на столике.

Весь ход упражнений в составлении слов так прекрасно изложен у самой Монтессори в книге «Дом ребёнка» в главе «Упражнения в составлении слов», что мне незачем повторять этого описания. Я изложу его лишь вкратце и перейду к примерам, заранее извиняюсь, что придётся всё же повторять уже прекрасно изложенное Монтессори.

Руководительница отчётливо произносит какое-нибудь слово, например, мама. Она делает ударение на звуке м, произнося его несколько раз: «м, м, м». Ребёнок почти импульсивным движением хватается м и кладёт его перед собой. Руководительница повторяет слог ма, протягивая звук а: м-а-а-а. Ребёнок кладёт рядом с м а. Руководительница произносит опять ма-ма. Второй слог ребёнок составляет уже без труда. Если же он затрудняется или вместо м берёт а (что иногда случается), складывая маам, руководительница произносит и второй слог так же, как произносила первый.

Можно взять любое слово, нужно только, чтобы ребёнок

знал в отдельности буквы, его составляющие. Ребёнок, знающий много букв, может с лёгкостью составлять какое угодно слово, даже на иностранном языке. Но для этой цели следует брать только хорошо знакомые ребёнку слова, чтобы всякий раз он усваивал какое-нибудь понятие, и работа его не была бы чисто механической, что вполне допустимо при первой стадии метода, то есть, при ощупывании букв. Как только слово составлено, ребёнку предлагают прочесть его. И тут мы видим, что это не всегда даётся ребёнку с той лёгкостью, с какой он большей частью составляет слово: он прочитывает его с некоторым усилием, а иногда смотрит на него с недоумением, не узнавая своего собственного творения.

Руководительница в этом случае помогает ребёнку, прочитывая составленное слово, буква за буквой с большой отчётливостью, и приглашая его повторить слово раз, два, а иногда и несколько раз. И вдруг наступает момент, когда ребёнок схватывает суть дела. Он начинает понимать, что поставленные рядом значки (буквы), обозначающие произносимые руководительницей звуки, составляют слово, ему продиктованное. Каким образом возникает в сознании ребёнка это понимание, мы не знаем, и я, на часто обращаемые ко мне вопросы, как усваивают дети слияние звуков при составлении слов, не могу дать никакого ответа, ибо я этого не знаю. Знаю достоверно только одно, что это понимание у большинства детей проявляется внезапно, как внезапно проявляется умение писать, описанное прекрасно Монтессори

в её книге «Дом Ребёнка» и случавшееся в нашей практике. Это не значит, что они обучаются этому сразу. Понимание и умение являются результатом более или менее длительной подготовки, как бы интуиции, но интуиция не есть нечто случайное. Она, по прекрасному определению профессора И. И. Лапшина, представляет собой «мгновенную трату заранее накопленного, часто огромного капитала».

Что происходит в мускулах и мозгу младенца, когда он в один прекрасный момент, ползая по полу, вдруг поднимается и делает свой первый шаг, или, лепеча механически, ни с чем, не связывая целый ряд звуков и слогов, произносит сознательно, глядя на мать, слово «мама»? Мы не знаем. Не есть ли это тоже мгновенная трата накопленного длительно капитала? То же происходит и в умственном упражнении ребёнка – в составлении слов и письме.

Раз ребёнок пришёл к такому пониманию, он начинает упражняться самостоятельно с большим интересом, и часто двигаясь вперёд с удивительной лёгкостью и быстротой. В самом начале упражнений, когда ребёнок слышит впервые предлагаемое ему слово, как бы хорошо ни было оно ему знакомо, он не схватывает его целиком. Он слышит отдельные звуки, что доказывается тем, что руководительница должна повторять отчётливо и раздельно звуки, составляющие слово, а также действиями ребёнка: я произношу слово каша, и ребёнок хватается, прежде всего, букву ш. Саша – то же самое, Маша – берёт м и ш, пол, стол – ребёнок берёт л, лампа –

берёт п, мотор – хватает р, карандаш – берёт, прежде всего, ш и при вторичном повторении берёт р и так далее.

Свойство маленьких детей схватывать из речи взрослых отдельные слова не по смыслу, а по звукам, поразившим их слух, – знает каждый человек, наблюдающий маленьких детей, а также по воспоминаниям своего собственного раннего детства. Профессор Э. Кирпатрик («Основы педологии») говорит, что маленькие дети легче всего воспринимают тон и ритм, главное, ритм произносимых взрослыми слов. До смысла этих слов им, собственно говоря, большей частью нет никакого дела. Они слушают человеческую речь с таким же удовольствием, как мы слушаем музыку, причём огромную роль играет для них тембр голоса, а потому руководительница с тихим и мягким голосом может рассчитывать на больший успех в смысле развития речи своих питомцев.

Одна взрослая девушка, очень хорошо помнящая своё раннее детство, рассказывала мне, какое незабываемое наслаждение доставляло ей, совсем маленькой девочке, прислушиваться из другой комнаты по вечерам, когда она уже лежала в кровати, к разговору взрослых, доносившемуся до неё из соседней комнаты. Она слышала ясно все слова, но не понимала ни одного, они сливались для неё в ряд приятных звуков. Её занимали и увлекали переливы голосов и мерное произношение слов. Иногда какое-нибудь слово поражало её слух какими-нибудь отдельными составляющими его звуками, и она схватывала его, не целиком, а только частью, ино-

гда даже отдельным слогом, и начинала повторять.

Мы часто слышим, как маленькие дети в возрасте от 1,5 до 4–4,5 лет, а иногда и позже любят произносить какое-нибудь слово, часто искажённое или ничего не значащее, только потому, что им нравятся звуки этого слова. Взрослые останавливают ребёнка, находя такие проявления бессмысленными и вредными, не считаясь с тем, что малыш разумно идёт навстречу инстинкту развивать свои органы речи повторными упражнениями в произношении звуков, которыми он овладел. Как-то раз в детском саду ребёнок пяти лет считал со мной штанги «длинной лестницы». К нам подошёл двухлетний малыш и забрался ко мне на колени. Старший отчётливо и ясно считал: один, два, три, четыре, пять, шесть, семь и так далее до десяти он повторил счёт несколько раз. Младший внимательно прислушивался, и вдруг, набрав дыхания, быстро выпалил: «шесть». Почему-то из десяти произносимых другим ребёнком слов, его поразило только одно «шесть». Он произнёс его двадцать раз, всякий раз выпаливая его сразу и напирая на звук ш с весёлым смехом. На другой день я сделала опыт. Я взяла на колени малыша и стала считать. Едва я произнесла: один, два, три, – как ребёнок быстро выпалил «шесть» и радостно рассмеялся. Это «шесть» стало его любимым словечком на продолжительное время, но он, конечно, не связывал его с числом предметов. В общем, органы его речи были ещё слабо развиты, и он говорил мало и плохо. Другому трёхлетнему ребёнку понрави-

лось слово «трапедия». Целиком произнести его он не мог, и повторял: трап, трап, делая ударение на Р, которое он произносил хорошо.

Четырёхлетний мальчик, придя как-то в детский сад, сказал мне: «Я знаю пур – пур». Я не понимала в чем дело, но не стала его расспрашивать. А ребёнок, работая, тихо повторял «пур – пур». Бегая во время отдыха по комнате, он выкрикивал «пур – пур». За ребёнком пришла его старшая сестра и на мой вопрос рассказала мне, что накануне кто-то из детей в семье учил вслух какое-то стихотворение, в котором попало слово пурпур. Ребёнок услышал это понравившееся ему слово и повторял его много раз.

Недавно семилетний мальчик, составляя слова из подвижного шрифта, сложил слово «лира». Я спросила его, что это такое «лира», и получила в ответ: «так, слово». Затем ему нужно было составить слово, в котором был бы звук ф, и он сложил «Офелия». На мой вопрос, что такое «Офелия», он тоже сказал: «Так, просто слово». Одна руководительница детского сада Монтессори рассказывала мне, что девочка, тоже семилетка, написала слово «люта». На вопрос, не имя ли это какого-нибудь ребёнка, девочка ответила: «Нет, папа говорит – золотая люта» (валюта). И тому и другой нравились просто сочетания звуков в данных словах, а до смысла им не было никакого дела.

Таких примеров можно было бы привести очень много, но они знакомы каждому, наблюдающему маленьких детей.

Каждый из нас, я думаю, может вспомнить из своего детства такие любимые словечки. Произносить их вслух, расчлняя на слоги с особым напряжением, и прислушиваться к ним, доставляло какое то физическое наслаждение. Помню, как поразило мой слух слово «протуберанция». Когда мне было лет шесть, и я, оставаясь одна, громко произносила его на все лады, слушая с удовольствием, точно музыку. О. Э. Огаровская рассказывала мне, что у неё в детстве тоже были любимые слова. Одно время она любила произносить фразу: «флакон с притёртой пробкой». «При этом, – говорила она, – когда я произносила слово «флакон», у меня было чисто физиологическое ощущение чего-то вкусного во рту».

Наблюдая за детьми в течение моего семилетнего опыта, я заметила, что большинство из них при составлении слов гораздо лучше слышат согласные звуки, все равно диктует ли ребёнку слово руководительница или он придумывает его сам. В последнем случае это особенно поразительно. Ребёнок прекрасно знает все буквы, как согласные, так и гласные в отдельности, и произносит правильно составляемые слова, но при составлении очень часто пропускает гласные. Мама он составляет мм, Маша— мш, Саша – сш или шс, каша – кш или шк и проч.

Это происходит, главным образом, на первых порах при самостоятельной работе, когда ребёнок мысленно сам себе диктует слово. Когда слово диктует руководительница, то, сказав его один раз целиком, она тотчас же повторяет его,

расчленяя на звуки, и это особенно необходимо для тех детей, у кого склонность к пропуску гласных выражена особенно сильно. Прочитывая с ребёнком слова, самостоятельно им выложенные, руководительница расчленяет на звуки каждое слово с пропущенными гласными, повторяя его несколько раз. Ребёнок, слушая, вдруг схватывает пропущенные гласные и вставляет их между согласными на свои места. Если же он не слышит их и при повторном произношении руководительницы, то она раздвигает согласные и несколько раз повторяет пропущенный между ними гласный звук.

Например, ребёнок сложил сш (Саша), руководительница произносит С-а-а-а-ш-а-а-а. Ребёнок не слышит. Руководительница отодвигает ш от с и, держа палец на пустом месте, произносит а-а, С (указывая на с) а-а-а. Теперь ребёнок определённо связывает гласный звук с конкретным предметом, вырезанной буквой, которую он знает в отдельности. Он отыскивает её в коробке и кладёт на пустое место, указанное руководительницей. С а ш-а-а, произносит руководительница, указывая ребёнку место второго А, и ребёнок ставит и его на своё место.

Разные дети проходят эту стадию пропусков гласных букв в различную продолжительность времени: есть дети, которые никогда не пропускают гласных звуков, они слышат хорошо все произносимые звуки и руководительницей, и ими самими, и вслух, и мысленно, но таких меньшинство, и

обыкновенно, эти дети отличаются ясно выраженным музыкальным слухом. Другие, – и таких большинство, – при первых опытах в составлении слов пропускают гласные, но скоро выучиваются слушать внимательно и улавливать все звуки. Есть и такие дети, у которых этот период продолжителен, и на них-то необходимо всегда обращать особое внимание. Вообще следует помнить, что руководительница должна стараться не исправлять ошибок (пропусков букв), а предупреждать их, отчётливо, ясно и отдельно повторяя произносимые слова. Если это соблюдётся, то период пропусков почти незаметен, и ребёнок, составляя слова, не делает орфографических ошибок.

Наблюдая ребёнка за этой работой, мы видим, как он с напряжённым вниманием смотрит в коробку, чуть заметно шевеля губами, отыскивая глазами и руками нужные ему буквы одну за другой. Движения губ доказывают, что он много раз повторяет про себя звуки, составляющие слово, переводя их в знаки (буквы, вырезанные из бумаги). Это упражнение связывает графический знак с каждым слышимым ребёнком звуком, и кладёт прочный фундамент уверенной и совершенной орфографии. Ребёнок получает неоспоримое доказательство, что каждый звук произносимого слова должен стоять на своём месте, ни один из них не может быть пропущен или заменен другим без нарушения его правильности и значения, и убеждается в необходимости ясного и отчётливого произношения.

Составление слов представляет собой для маленького ребёнка умственное упражнение. Каждое слово, которое составляет ребёнок, является задачей, которую он должен разрешить. Для этого он выбирает знаки, из множества других запоминает их, и располагает в стройном порядке. Составив слово, ребёнок перечитывает его, получая доказательство правильного разрешения задачи. Особенно импонирует ребёнку то обстоятельство, что каждое составленное им слово может быть прочитано другим. Это укрепляет его в умении, и возможность общения с другими при помощи графических знаков (письменной речи) повергает его в изумление и радость. Мы часто видим, как какой-нибудь ребёнок, проходя мимо товарища, трудящегося над составлением слов, останавливается у столика и прочитывает слова, составленные им. Радость и гордость озаряют лицо составляющего слова, особенно, если он сам ещё слаб в прочитывании своих произведений. Он хотел выразить доступные ему по составу звуков понятия молчаливо при помощи графических знаков, и другой понял его, прочитав слова вслух. Душа ребёнка наполняется благоговейным отношением к письменной речи. Это доказывается их бережным отношением к составленным словам. Дети часто любят не только на свои, но и на слова, составленные товарищами, и просят позволения не убирать их до завтрашнего дня, а также в дальнейшем тщательно хранят каждый клочок бумаги с какими-нибудь написанными словами, выражающими их или об-

щую нашу мысль.

ДЕТСКИЙ САД НА УЛ. ШПАЛЕРНОЙ. 1916 Г.

Гога М., 5,5 лет. Знает много букв, складывает слова, но прочитывает их ещё с трудом. Сегодня (5 марта) долго и сосредоточенно складывал слова. Тася, проходя мимо Гоги, остановилась у его столика и прочла: папа, мама, Галя, Гога, Паля, Мака, Дуня. Гога покраснел от удовольствия, глаза его заблестели: «Все они живут в нашем доме», – воскликнул он радостно. Он был счастлив, что мог письменно перечислить всю свою семью.

Дёма, 5 лет. 10 апреля. В волнении схватил меня за руку и повел к столику, на котором он складывал слова. «Что я сложил?», – спросил он меня. «Машина», прочитала я. «Я хотел машина, я хотел!», воскликнул он, хлопая в ладоши. «А теперь я хочу поезд». Я помогла ему: «А теперь вагон, а теперь локомотив». Долго трудились мы над локомотивом. Дёма попросил позволения не убирать слова до завтрашнего дня.

11 апреля. Дёма, как только пришёл в класс, подбежал к столику со вчерашней своей работой, полюбовался на неё, попросил меня прочесть, потом смешал буквы и принялся складывать снова. Он сложил «машина», «вагон», «поезд» без труда. Для «локомотива» призвал меня на помощь.

15 апреля. Каждый день Дёма складывает слова. Когда

проходящие дети прочитывают их, Дёма весь трепещёт от удовольствия. Он и сам умеет теперь читать их и складывает быстро.

1917 Г.

23 января. *Нина М., 4,5 года.* Знает всего шесть букв (а, о, и, н, с, р), но непременно желает складывать слова. Буквы эти усвоила по собственному выбору. Первое слово, которое она сложила, было «Нина». Сегодня она вынула из коробки все буквы, которые знает, и стала составлять слова. Составила «Нина», потом «нос». Женя Б., стоявший рядом с Ниной и составляющий слова на другом краю стола, прочёл «нос». Нина изумилась. «Я сложила вот так буквы, и вышло «нос», – сказала она мне радостно.

Способность общаться друг с другом символами, графическими знаками, правильное соединение которых выражает их мысли, до такой степени проникает в душу детей, что вызывает в них самые нежные чувства по отношению друг к другу. Овладев механизмом составления слов, они начинают расписываться в расположении и любви к тем или иным товарищам, к нам, к школе, к матери. Подобные примеры я видела в Риме. Мне не казались искусственными, выложенные на столиках розовыми и голубыми буквами изречения вроде «io voglio bene alia mia maestro» (я люблю мою учительницу), io voglio bene alia dotoressa Maria Montes-soru (я люблю учительницу Марию Монтеessori), io voglio bene alia

postra scuola (я люблю нашу школу, sono tanto felice, perche ho conosciuta questa bella bambina (я так счастлива, что познакомилась с этой красивой девочкой)». Подобные проявления – в духе итальянского народа.

Но я глубоко убедилась, что стремление выражать свои чувства письменно также присуще и нашим русским детям. Вот что записано у меня в ноябре 1916 года:

«Вчера одна дама рассказывала мне о благородстве английских детей (по литературе) и сравнивала с грубостью наших. А сколько нежных чувств, любви, расположения, сострадания и поклонения друг другу живёт в душах наших маленьких русских детей, часто под видимой даже грубой оболочкой. Эти чувства вдруг раскрываются, неожиданно, когда тому способствует атмосфера покоя, простоты и невмешательства.

Митя Ч., неуклюжий пятилетний увалень, сын городского, после трёх месяцев кажущегося не только полного равнодушия, но подчас и явного недоброжелательства к товарищам, при первой попытке складывать фразы из подвижного алфавита, расписывается в нежных чувствах к Юсе, Ирине и другим детям: «Юся хороший мальчик» (два дня подряд), «Ирина, я тебя люблю». И лицо мальчика, обычно бледное, становится розовым от легкого смущения и глубокого удовольствия. Возможность высказать свои чувства, не будучи вынужденным говорить вслух, но при помощи графических

знаков, тайну которых удалось ему разгадать, доставляет ребёнку глубокое удовлетворение».

«Март. 1916 г. Оля Р., 6 лет. Складывает слова и целые предложения почти без помощи. Гласных букв не пропускает.

15-го марта сложила самостоятельно: 1) «тасинька и вероничка я вас люблю, 2) тася и ирина я хочу с вами играть». (Сохраняю Олину орфографию). Сложив первое предложение, Оля, вся красная от восторга, позвала меня. Я прочла вполголоса. Тася, сидевшая близко, увидела Олино произведение, вскочила, подбежала, прочла громко, пришла и Вероника, и другие дети, и было общее ликование. Убрав буквы, Оля принялась вновь за то же самое в разных комбинациях: «Тася я тебя люблю», «я люблю Ирину».

Монтессори требует, чтобы ребёнок, согласно началам порядка, окончив упражнение, убирал буквы по отделениям коробки. Мы следуем неукоснительно этому правилу, и наши дети привыкают к этому очень быстро. Таким образом, в процессе составления слов связываются три упражнения, помогающие ребёнку закрепить образ графического знака, соответствующего звуку слова. Составляя слово, он переводит слышимые им звуки в знаки (буквы), убирая буквы в коробки по отделениям (классификация их) по окончании упражнения, он в обратном порядке переводит знаки в бук-

вы. В первом случае, отыскивая нужные ему буквы, ребёнок делает сравнение графических знаков, во втором, убирая их, отыскивает отделения, куда нужно положить буквы, делает выбор. Три чувства участвуют в этом процессе: слуховое, моторное и зрительное. Заучивание, следовательно, облегчается тремя путями, а потому и понятия усваиваются втрое скорее, чем при обучении одним зрительным путём.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.