

**Мария
Монтессори**

МОЙ МЕТОД

**Руководство
по воспитанию детей
от 3 до 6 лет**



Мария Монтессори

Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=614835

Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет /

Мария Монтессори; пер. с англ. А.В. Колесниковой, Е.А. Рязанцевой.:

Центрполиграф; Москва; 2011

ISBN 978-5-227-02701-6

Аннотация

Мария Монтессори – прогрессивный итальянский педагог, разработавший инновационную систему воспитания детей вплоть до подросткового возраста. В своей книге она доказывает право ребенка на активную деятельность, направленную на познание окружающего мира и развитие внутренних ресурсов за счет исследования и творческих усилий. В книге также содержится описание педагогических приемов при работе с классом, затрагиваются проблемы дисциплины, особенности индивидуальных занятий, вопросы личной гигиены, соблюдения порядка, манеры поведения и умения вести беседу. Также говорится о важности гимнастики и упражнений на развитие определенных мышц, о привлечении садоводства и огородничества в качестве методов развития ощущений у маленьких детей и о многом другом.

Содержание

Предисловие к американскому изданию	4
Вступительное слово	7
Глава I	45
Конец ознакомительного фрагмента.	69

Мария Монтессори

Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет

Предисловие к американскому изданию

Генри В. Гольмс, профессор отделения педагогики Гарвардского университета, оказал мне большую честь, предложив перевести на английский язык мою книгу *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicator all' educazione infantile nelle Case dei Bambini* («Дом ребенка. Метод научной педагогики»), написанную по-итальянски. Это предложение стало одной из важнейших вех моей педагогической деятельности. До сих пор я ждала этого события как огромного чуда, и вот это случилось.

В итальянском издании не было предисловия, поскольку для меня эта книга сама по себе является предисловием к гораздо более значимой работе и лишь указывает на ее основную цель и глубину. Ведь излагаемый здесь педагогический метод работы с детьми в возрасте от трех до шести лет

представляет собой не что иное, как залог дальнейшего труда по развитию и применению этих же принципов и методов на следующих этапах воспитания. Более того, метод, используемый в доме ребенка, как мне кажется, задает некое экспериментальное поле для изучения человека и, быть может, является предпосылкой для развития науки, которая сможет разгадать другие тайны природы.

За то время, что прошло между изданием книги в Италии и США, у меня и у моих учеников была возможность упростить и найти более точное изложение для некоторых практических аспектов метода, а также собрать дополнительную информацию. Полученные результаты, изложенные в двух новых главах американского издания, свидетельствуют о жизнеспособности метода и о необходимости тесного сотрудничества между учеными в ближайшем будущем. Я знаю, что в Америке много говорят о моем методе благодаря господину С.С. Макклору¹, который освещал его на страницах своего известного журнала. Много американцев уже побывало в Риме, чтобы лично понаблюдать за тем, как на практике применяется метод в моих школах. Будучи воодушевленной этим интересом, я смею высказать надежду на то, что моя работа в Риме станет центром эффективного и пло-

¹ Макклор Сэмюэл Сидней (1857–1949) – основатель влиятельного американского ежемесячного журнала McClure's Magazine. Журнал издавался с 1893 по 1911 г. и специализировался главным образом на литературе и политике. Известен критическими статьями, разоблачающими коррупцию. (Здесь и далее примеч. пер., кроме особо оговоренных случаев.)

дотворного сотрудничества.

Признательность, которую я выражаю журналу McClure's Magazine, а также профессорам Гарвардского университета за то, что познакомили с моей работой Америку, – это лишь слова, и я надеюсь, что сам метод, в его благотворном воздействии на американских детей, станет истинным выражением моей благодарности.

Мария Монтессори

Вступительное слово

Заинтересованная публика с нетерпением ожидала перевода этой знаменательной книги. Пожалуй, еще ни один труд по педагогике не встречали с таким всеобщим воодушевлением, и немногие работы действительно заслуживали такого пристального внимания. Широкий интерес к этой книге во многом обязан вдохновенным, мастерски написанным статьям в журнале McClure's Magazine. Но еще до появления первой из этих статей некоторые британские и американские педагоги внимательно ознакомились с работой г-жи Монтессори, оценив ее новаторство и значимость. Нелзя, однако, утверждать, что оглушительный успех, ознаменовавший появление системы Монтессори, окажется столь же грандиозным в Англии и Америке; это скорее предварительное одобрение со стороны нескольких подготовленных учителей и специализирующихся в этой области исследователей, и его можно рассматривать как рекомендацию для других педагогов, которым предстоит определить истинную полезность этого метода, донести его характерные особенности до нашего общества в целом и приспособить его к британским и американским условиям. Им, а также более широкой публике и адресовано это краткое критическое вступление.

Работу г-жи Монтессори по праву можно назвать новаторской и представляющей большую значимость. Она зна-

менательна уже хотя бы потому, что являет собой результат творческого труда женщины. Это первая педагогическая система – незаурядная, по крайней мере по своей систематической целостности и практическому приложению, которая была разработана и представлена миру женским умом и старанием. Эта работа примечательна еще потому, что проистекает из сочетания женского сочувствия и интуиции, основываясь на широком мировоззрении, научной подготовке, интенсивном и продолжительном изучении педагогических проблем и в довершение всего – на разнообразном и неординарном опыте преподавания. Ни одна другая женщина, занимавшаяся тем же, что и г-жа Монтессори, – а именно воспитанием детей младшего возраста, – не подходила к этой задаче с таким богатым личным ресурсом, как она. Более того, те самоотверженность и воодушевление, с которыми она посвятила все свои силы этой работе, ставят ее в один ряд с Песталотци² и Фрёбелем³, и то апостольское рвение,

² Песталотци Иоганн Генрих (1746–1827) – знаменитый швейцарский педагог, один из основоположников народной школы. По Песталотци задачей воспитания является развитие способностей человека в соответствии с законами природы через деятельность, стремление к которой присуще ему от природы. Теория так называемого элементарного образования, разработанная Песталотци, включает физическое и нравственное воспитание, а также умственное образование, которые должны осуществляться в тесной связи, обеспечивая в итоге гармоничное развитие человека. Выдвинул принципы наглядности, постепенности и последовательности в обучении.

³ Фрёбель Фридрих Вильгельм Август (1782–1852) – немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания, последователь Песталотци. Создал оригиналь-

с которым она говорит о своих убеждениях, бесспорно, внушает уважение. Система, заключающая в себе такой пласт человеческого труда, просто не может быть непримечательной. Кроме того, некоторые аспекты системы сами по себе впечатляют и вызывают уважение: как, например, то, что в системе обучения нормальных детей применяются методы и средства, ранее используемые для работы с неполноценными детьми; то, что система строится на радикальной идее свободы ученика, то, что она позволяет четко контролировать процесс формирования отдельных сенсорных, моторных и умственных способностей и содействует быстрому, легкому и надежному овладению начатками чтения, письма и арифметики.

Все это станет очевидным даже самому неискушенному читателю этой книги.

Ничто из вышеперечисленного не является чем-то принципиально новым в истории педагогики. Все это уже предлагалось в теории, а некоторые идеи частично применялись на практике. К примеру, можно со всей справедливостью отметить, что многие материалы, которые использовал доктор Уолтер С. Фернальд, директор школы для слабоумных в Вейверли, Массачусетс, практически идентичны материалам Монтессори, и сам доктор Фернальд не раз высказывал

ную систему дошкольного воспитания, получившую широкое распространение во второй половине XIX в. во многих государствах Европы и США. В 1837 г. он открыл первое дошкольное учреждение, получившее чуть позже поэтическое название Kindergarten (детский сад).

мысль о том, что эти материалы можно с успехом применять и в работе с нормальными детьми. (Для американских читателей будет небезынтересным узнать, что Сеген, на работах которого основывалась практика г-жи Монтессори, одно время был директором школы в Вейверли.) Таким образом, многие педагоги, в частности Мейман⁴, не раз подчеркивали важность формальной тренировки различных психофизических процессов. Но именно Монтессори впервые создала систему, которая вобрала в себя все вышеуказанные элементы. Более того, она не только создала эту систему, но и применила ее на практике, в школах. Как с гордостью замечает сама г-жа Монтессори, это действительно результат многолетних исследований: как ее собственных, так и ее великих предшественников; однако заслуга по кристаллизации этого опыта в систему обучения нормальных детей принадлежит лишь г-же Монтессори. Некоторые случайные элементы, открыто заимствованные у других современных педагогов, были взяты ею, поскольку они вписывались в фундаментальную форму ее собственной системы и органично объединялись в общую концепцию ее метода. Система Монтессори не является оригинальной в той же мере, насколько оригинальной бы-

⁴ Мейман Эрнст (1862–1915) – немецкий педагог, один из основателей экспериментальной педагогики, основной целью которой считал изучение общих закономерностей и индивидуальных особенностей физического и духовного развития ребенка в условиях применения тех или иных дидактических приемов. В качестве методов использовал эксперимент, систематическое наблюдение за детьми и анализ детского творчества.

ла система Фребеля, но она представляет собой новаторское произведение творческого гения одной увлеченной женщины.

Исходя из этого, система Монтессори заслуживает внимания каждого исследователя в области воспитания детей дошкольного возраста. Конечно же она не решает всех проблем воспитания; вполне вероятно, что некоторые из предложенных решений частично или даже полностью ошибочны; некоторые из них, возможно, окажутся невыполнимыми в британских и американских школах, однако система воспитания не обязана быть абсолютно совершенной, чтобы заслуживать внимательного изучения, анализа и использования на практике. Г-жа Монтессори обладает слишком широким взглядом, чтобы заявлять о непогрешимости своей системы, а ее сугубо научное отношение к собственной деятельности не позволяет противиться тщательному изучению системы и всесторонней проверке ее эффективности. Она открыто говорит о том, что система далека от совершенства. Существует большая вероятность, что, применяя эту систему на практике в наших школах, элементы программы Монтессори придется сочетать с обычной программой обучения в детских садах, в ее «либеральном» и «консервативном» проявлениях. В своем непосредственном выражении воспитание должно быть эклектичным. Безусловное принятие или отрицание одной отдельной системы неизбежно приводит к поражению, поскольку общественность не заинтересована в

системах как таковых и отказывается в конечном итоге принимать на веру тот факт, что какая-то одна система может заменить все остальные. Мы также сомневаемся в разумности такого подхода. Более того, даже продолжая верить, наперекор прагматистам, в абсолютные принципы, можно продолжать сомневаться по поводу логики их применения на практике – по крайней мере, в форме зафиксированной программы обучения. Как бы то ни было, мы еще не пришли к тому, чтобы отдавать предпочтение одной-единственной программе, исключая все остальные только по той причине, что данная система основана на более вразумительной или более вдохновляющей философии. Необходима прагматическая проверка, причем самая что ни на есть скрупулезная. Мы должны проследить за тем, как работают разные сочетания, записать результаты, провести сравнение и затем со всей осторожностью перейти к новым исследованиям. Такая процедура желательна на всех этапах воспитания, но особенно на самой ранней стадии, поскольку она наиболее сложная и наименее изученная. Без всякого сомнения, система, которую предлагает г-жа Монтессори, благодаря своей радикальности, целостности и полноте предоставляет новый, исключительно важный материал для глубокого сравнительного исследования методов начального обучения. В необычайной эффективности системы можно убедиться, даже не принимая все ее элементы без исключения, и более того, даже не веря в ее фундаментальные принципы. Если обучение на

ранней стадии развития действительно заслуживает отдельного изучения, то педагог, посвящающий себя этому делу, обязательно поймет, что необходимо определить принципиальные отличия метода Монтессори от других программ и тщательно проанализировать результаты разных систем и их возможных сочетаний.

В данном вступлении мы предложим одно из таких сочетаний; кроме того, мы также рассмотрим возможности использования материалов Монтессори в домашних условиях. Однако сперва, как нам кажется, будет полезно рассказать о некоторых выдающихся чертах системы Монтессори, которые отличают ее от системы воспитания, принятой в современных детских садах в двух ее разновидностях.

Некоторое принципиальное сходство заметно сразу. Взгляды г-жи Монтессори на ребенка в некотором смысле ничем не отличаются от Фребеля, хотя в целом, бесспорно, носят более радикальный характер. Оба отстаивают право ребенка на то, чтобы быть активным, познавать свое окружение и развивать свои внутренние ресурсы посредством всех имеющихся способов исследования и творческой деятельности. Воспитание призвано направлять активную деятельность, а не подавлять ее. Окружение не в силах дать человеку способности ниоткуда, но может дать возможности и средства для их развития, оно может дать им направление или, по крайней мере, пробудить их; и роль учителя заключается в первую очередь в том, чтобы возвращать, поддерживать, на-

блюдовать, подбадривать, направлять и мягко убеждать, нежели вмешиваться, давать предписания и ставить ограничения. Большинство американских учителей и все воспитатели детских садов уже давно знакомы с этим принципом; и они с восторгом воспримут еще одно новое красноречивое доказательство этого подхода с позиции современности. Тем не менее практическая реализация данного принципа вскрывает существенное отличие школы Монтессори от обычного детского сада. «Прямота» системы Монтессори не направлена на обучение детей в группах, в которых необходимым требованием (независимо от того, каким образом оно будет «озвучено») является участие каждого ребенка в каком-то определенном групповом занятии. Ученик школы Монтессори волен заниматься чем угодно при условии, что он не причиняет вреда другим.

Монтессори и Фребель оба отмечают важность развития сенсорики. Вместе с тем система Монтессори предлагает прямой, гораздо более детализированный метод их развития по сравнению с Фребелем. Взяв за основу дидактические материалы Сегена, она разработала всеобъемлющую научно обоснованную систему формальной тренировки чувств; и если серия обучающих предметов, созданная Фребелем, была предназначена для гораздо более широко-го творческого использования детьми, то по степени различения сенсорных сигналов они были далеки от материалов Монтессори. Дидактические материалы Монтессори претво-

ряют в жизнь фундаментальный принцип Песталотти, который он сам тщетно пытался воплотить в своей известной системе: «постепенное развитие шаг за шагом умственных способностей воспитанника», тренируя по отдельности, посредством повторяющихся упражнений, его сенсорику и способности различать, сравнивать и обращаться с простыми предметами. В системе воспитания в обычном детском саду, особенно в ее «либеральном» варианте, тренировка сенсорных способностей находится на втором месте после упражнений на развитие воображения и навыков конструирования, в которых перед детьми поставлена более крупная задача, чем простое сочетание форм и цветов. Даже при самом формальном подходе дети в детском саду «создают картинку» и затем рассказывают, на что она похожа – «звездочка», «воздушный змей» или «цветочек».

Что до физического развития, то обе системы демонстрируют практически полное сходство во взглядах: обе подчеркивают важность свободной физической активности, ритмических упражнений, развития контроля над своим телом. Но если обычная система воспитания пытается достичь этого посредством групповых игр на воображение или с социальным наполнением, то система Монтессори делает основной акцент на особых упражнениях, направленных на формальную тренировку отдельных физических функций.

Продолжая говорить о принципиальном сходстве обеих систем, нужно отметить, что на практике система Монтессо-

ри оказывается менее формальной, чем можно было от нее ожидать. Ее основной принцип – потребность ребенка в социальном развитии. Консервативная система традиционно решает эту задачу, прибегая большей частью к групповым играм. Обычно такие игры связаны с развитием воображения, иногда они носят даже нарочито символический характер: дети играют роли фермеров, мельников, сапожников, родителей, птиц, животных, рыцарей или солдат; они поют песни, проигрывают определенные сцены – как, например, «школа», «магазин», эпизоды из книг и тому подобное, где каждый ребенок играет определенную роль в типичной социальной ситуации. Социальная тренировка в играх такого рода является более формальной в том смысле, что дети таким образом не участвуют, подобно воспитанникам школы Монтессори, в реальном социальном взаимодействии, как то: накрывание стола, уборка комнаты, забота о животных, строительство игрушечного дома, работа в саду. Конечно же нельзя однозначно утверждать, что даже самые консервативные детские учреждения принципиально исключают подобные «реальные» действия, но за несколько часов пребывания там ребенка этому уделяется довольно-таки мало внимания. В либеральных детских садах, особенно в Европе, дети находятся дольше, и на такую деятельность отводится больше времени. Вместе с тем система Монтессори не отказывается и от групповых игр на воображение. Однако, несмотря на очевидную заинтересованность не только социальным раз-

вителием, но также эстетическим, идеалистическим и даже религиозным воспитанием, г-жа Монтессори говорит с известной долей пренебрежения об «играх и глупых сказках», и это свидетельствует о том, что она незнакома с великолепным опытом использования этих ресурсов, накопленным американской системой воспитания. (Естественно, речь не идет о «глупых» сказках, но хорошие сказки воспитатели рассказывают, и, надо сказать, чрезвычайно эффективно.) Программа Монтессори задействует непосредственный социальный опыт как в общей жизни школы, так и в ручном труде учеников, в то время как в обычном детском саду ребенок расширяет горизонт своей социальной осведомленности за счет воображения. Группы детей в школе Монтессори весьма свободны и не регулируются, в отличие от детских садов, где группы часто строго зафиксированы.

В одном аспекте система Монтессори соглашается с консервативными детскими садами, но не с либеральными: в своей направленности непосредственно на подготовку к занятиям в школе. Вне всяких сомнений, г-жа Монтессори разработала поразительную по своей эффективности систему обучения детей письму, которая также дает хорошую основу для обучения чтению и раннему усвоению счета. В детских садах обоих типов делается явный упор на развитие способности ребенка к самовыражению: занятия в детском саду способствуют накоплению впечатлений, пробуждают и направляют в нужное русло его воображение, расши-

ряют словарный запас и учат правильно им пользоваться. В хорошем детском саду дети слушают и рассказывают истории, говорят о своих впечатлениях, поют песни, учат стихи – и все это происходит в компании дружелюбных, немного строгих, но справедливых слушателей, что стимулирует самовыражение гораздо в большей степени, чем круг семьи. Но даже в консервативном детском саду детей не учат читать и писать. Зато там уделяют большое внимание счету, и в этом аспекте традиционная система может соперничать с методом Монтессори. Материалы Фребеля (так называемые «дары Фребеля»⁵) дают прекрасную возможность проиллюстрировать понятия *целого* и *части* путем создания целого из частей и разбиения целого на части. Это понятие о числе так же важно, как и понятие последовательности, которое складывается у детей при счете и для которого прекрасным материалом является «Длинная лестница» Монтессори. Тем не менее дидактический материал Фребеля хорошо применять для обучения счету, в то время как материалы Монтессори дают некоторое представление об умножении и делении. Если рассматривать эти две системы в качестве подготовки к арифметике, то представляется возможным и желательным сочетать элементы обоих методов. Между тем ли-

⁵ Дары Фребеля – оригинальная система дидактического материала для игр и занятий с детьми дошкольного и дошкольного возраста, предложенная немецким педагогом Фридрихом Фребелем. Способствуют развитию сенсорики и формированию первоначальных геометрических, арифметических и др. представлений.

беральные детские сады, пренебрегая использованием этих материалов для обучения начаткам математики, не делают ничего для того, чтобы целенаправленно подготовить своих воспитанников к занятиям в школе.

В сравнении с системой воспитания в обычном детском саду метод Монтеessori интересен, в первую очередь, следующим: он наиболее полно воплощает в жизнь принцип ничем не ограниченной свободы. Дидактический материал Монтеessori направлен на формальное развитие сенсорики, он включает систему упражнений непосредственно для физического развития детей; социальное развитие осуществляется главным образом благодаря реальной совместной деятельности. Метод целенаправленно подготавливает детей к учебе в школе. С другой стороны, в детских садах важное место в воспитании занимает групповая работа, которая предполагает, что дети организованно занимаются определенным видом деятельности, при этом совсем не обязательно, чтобы авторитет воспитателя играл в организации главную роль, хотя, если быть до конца честным, к этому тоже приходится прибегать, когда другие меры не срабатывают. Все дидактические материалы направлены в первую очередь на то, чтобы стимулировать творческую деятельность детей, предоставляя возможность для математического анализа и развития способностей к конструированию; кроме того, эта система дарит богатые возможности для развития воображения. Здесь необходимо четко отметить, что ни по одной

из вышеперечисленных характеристик обе системы не находятся в жесткой оппозиции по отношению друг к другу. В детских садах детям тоже предоставляется немалая степень свободы, а что касается дома ребенка, то нельзя сказать, что принцип мягких предписаний там выполняется во всей своей полноте – достаточно взглянуть на их *Правила поведения*; в детских садах тоже уделяется внимание развитию сенсорики, в то время как в системе Монтессори используются кубики Фребеля для строительства и конструирования; кроме того, в программе детских садов немало чисто мышечных упражнений, а некоторые игры, характерные для детских садов, охотно заимствует система Монтессори; в детских садах не забывают и о работе в саду, и об уходе за животными, об элементарных навыках работы по дому, а система Монтессори, в свою очередь, включает в свою программу некоторые социальные игры на воображение.

Обе системы (за исключением либеральных детских садов) осуществляют целенаправленную подготовку детей к школе. Поэтому, исходя из того, что различие между двумя программами заключается по большому счету в расстановке акцентов и степени реализации отдельных положений, не существует никаких принципиальных препятствий для того, чтобы использовать сочетание обоих методов в британских и американских школах после соответствующей адаптации.

На практике же отличие между школой Монтессори и традиционным детским садом выглядит следующим образом:

воспитанники Монтессори проводят практически все время перебирая в руках *предметы*, большей частью руководствуясь личными предпочтениями и ни с кем не советуясь, а в детских садах дети в основном вовлечены в групповую деятельность и игры, направленные на развитие воображения. Сближение двух систем представляется возможным следующим образом: работа с предметами для тренировки сенсорной деятельности, а также упражнения на развитие интеллекта должны выполняться индивидуально или же в группах, которые создаются самими детьми; в то время как тренировку воображения и социальную деятельность, напротив, стоит организовывать в четко сформированных группах. Такой принцип имеет смысл только на начальном этапе обучения, ведь по мере того, как дети растут и идут в школу, им приходится работать в классах, где они естественно привыкают к выполнению заданий на воображение, а также социальной деятельности в рамках свободных групп, в то время как первый вид заданий часто требует самостоятельной работы. Тем не менее не стоит принимать данный принцип за универсальное правило, в котором не бывает исключений. Стоит воспринимать его как общую гипотезу, полезность которой выявляется в процессе работы. Несмотря на то что воспитатели детских садов уже давно замечали, что групповая работа с фребелевскими материалами, особенно с теми, которые включают геометрический анализ и формальное конструирование, быстро утомляет детей, считалось, что уберечь вос-

питанников от скуки и усталости можно, заметив первые признаки потери заинтересованности и тут же прервав занятие. При работе с небольшими группами детей более старшего возраста, которые могут выполнять задания такого рода с легкостью и удовольствием, неизбежные ограничения, навязываемые групповой работой, можно считать нормальным явлением, и в этом случае всякому профессиональному воспитателю под силу предотвратить появление усталости. Однако для детей помладше более благоприятным оказывается, по всей видимости, режим полной свободы – по крайней мере, при работе с предметами. С другой стороны, групповой подход в играх подразумевает меньше ограничений и в любом случае не вызывает такой утомляемости. Таким образом, использование разных подходов в разных видах занятий позволит сочетать обе системы наиболее эффективным образом в процессе обучения.

Говоря об эффективной программе обучения, необходимо вспомнить о еще одном немаловажном аспекте системы Монтессори, не связанном напрямую с дошкольным воспитанием, которому, собственно, и посвящено это вступительное слово. Речь идет о социальном аспекте, о котором пишет сама г-жа Монтессори, рассказывая о своей первой школе. Говоря о применимости системы Монтессори к британским и американским школам – в особенности к американским народным школам и британским школам в ведении школьных комитетов, – необходимо помнить о двух важных обстоя-

ательствах, при которых она начинала свою работу. Во-первых, воспитанники Монтессори почти все время были под ее присмотром, по крайней мере, во время бодрствования, поскольку находились в школе практически целый день, а во-вторых, большей частью ее ученики происходили из рабочих семей. Естественно, мы не можем надеяться на достижение таких же результатов, как и в школе Монтессори, если общаемся с нашими воспитанниками лишь два-три часа по утрам. Помимо этого, вряд ли мы можем ожидать такого же результата от детей, которые по своему происхождению и воспитанию намного более чувствительны, активны и менее поддаются внушению, чем ученики Монтессори. Таким образом, задумываясь о практическом применении системы Монтессори, нельзя забывать о необходимости внесения определенных изменений, продиктованных социальными условиями.

В действительности те обстоятельства, в которых г-жа Монтессори начинала свою деятельность в Риме, находят отражение практически в каждом большом городе на земном шаре.

Когда читаешь ее проникновенную «Речь на торжественном открытии», невозможно не думать о том, как было бы прекрасно, если бы в каждом городском квартале была такая домашняя школа, которая стала бы центром для плодотворного развития каждого ребенка. Конечно же было бы еще лучше, если бы не было этих напоминающих улы много-

квартирных домов, а каждая семья могла предоставить своим детям место «для беззаботных игр на лужайке» на своей частной территории. Было бы прекрасно, если бы мать и отец в некоторой степени разбирались в детской психологии и гигиене. Но до тех пор, пока тысячи обиженных судьбой живут в ненавистных современных каморках, нам необходимо усвоить высокую идею Монтессори, заложенную в социальной функции дома ребенка, и принять ее как благую весть для школ, работающих с бедными слоями городского населения. Вне зависимости от того, какими дидактическими материалами пользуется школа, им нужно по примеру Монтессори увеличивать время пребывания ребенка в школе, окружать детей более тщательной заботой, устанавливать более тесные связи с семьями воспитанников и ставить перед собой более высокие цели. Есть все основания полагать, что две характерные особенности системы Монтессори – а именно принцип свободы и воспитание чувств – найдут широкое применение в таких школах и принесут богатые плоды.

Тем не менее именно эти особенности, скорее всего, встретят жестокое сопротивление в том случае, если упускается из виду социальный статус первых домов ребенка. Антропометрические измерения, ванны, тренировка навыков самообслуживания, помощь в накрывании стола, работа в саду, уход за животными – все это с воодушевлением может быть рекомендовано для всех школ без исключения,

даже для тех, где занятие с детьми длится всего три часа, а дети происходят из более обеспеченных в социальном отношении семей. В то же время принцип личной свободы и развитие сенсорики с большой вероятностью будут отброшены даже теми школами, обстоятельства которых напрямую соотносятся с теми, что были в Сан-Лоренцо. Конечно же никакой здравомыслящий воспитатель не станет устанавливать ванны во всех школах, и вне всяких сомнений, мудрый консерватизм не будет лишним при попытках навязать школам те функции, с которыми прекрасно справляются семьи. На самом деле более серьезные вопросы возникают тогда, когда высказываются предложения о повсеместном применении идей Монтессори насчет дисциплины и сенсорной тренировки. Действительно ли индивидуальная свобода является универсальным принципом, или же данный принцип нуждается в соответствующей корректировке, если социальный статус школы отличается от первоначального дома ребенка? Всем ли детям необходимо воспитание чувств или же только тем, кому не повезло с наследственностью или домашним окружением? Любое серьезное обсуждение системы Монтессори не может не затрагивать этих вопросов. Здесь мы излагаем наше видение ответов на эти вопросы в надежде неким образом повлиять на ход последующих дискуссий, не теряя из виду основной определяющий фактор для каждого из случаев, а именно действительную ситуацию в каждой конкретной школе.

Каждый из этих вопросов, разумеется, представляет собой богатую почву для научно-философских споров. Первый есть вопрос этики, в то время как второй затрагивает круг проблем психологии. Кроме того, оба вопроса можно рассматривать и в сугубо метафизическом ключе. Г-жа Монтессори верит в свободу ученика, поскольку для нее жизнь – это «величественная богиня, вечно стремящаяся к новым победам». Можно сделать вывод о том, что для нее подчинение, верность и самопожертвование являются лишь случайной необходимостью жизни, но никак не существенными элементами ее вечной формы. Здесь конечно же открывается огромное поле для философско-религиозных дебатов. Более того, складывается впечатление, что, по мнению г-жи Монтессори, сенсорное восприятие формирует единственную основу для умственной, а следовательно, и нравственной жизни; она считает, что «воспитание чувств подготавливает стройный фундамент, на котором ребенок может воздвигнуть ясный и крепкий дух»; включая, по всей вероятности, и нравственные идеалы ребенка; кроме того, для нее воспитание целеустремленности, развитие воображения и творческих способностей детей имеют гораздо меньшее значение, нежели развитие способности извлекать информацию из окружающей среды посредством чувств. Подобные взгляды достаточно тесно переплетаются с воззрениями Гербарта⁶ и отчасти Локка⁷. Естественно, все это дает пищу для

⁶ Герbart Иоганн Фридрих (1776–1841) – немецкий философ, психолог и пе-

психологических и этических споров. Вместе с тем мы допускаем мысль, что сама г-жа Монтессори не согласится с теми взглядами, что мы ей сейчас приписываем на основании ее книги. Во всяком случае, пусть над этим дальше рассуждают философы и психологи. Педагогическая же сторона вопроса никогда не зависела исключительно от какого-либо высшего принципа.

Можно ли со всей ответственностью утверждать, что ситуация, сложившаяся в первом римском доме ребенка, – это единственно возможная ситуация, в которой принцип свободы Монтессори может быть оправданно реализован во всей своей полноте? Действительно, школа в Риме стала настоящей Республикой детства, где ничто не препятствует потребности ребенка активно преследовать свои собственные цели. Здесь социальные ограничения сведены к минимуму; разумеется, ребенок должен усмирять свои личные прихоти ради

дагог. Воспитание, по Гербарту, состоит из управления детьми, обучения и нравственного воспитания. Особую популярность получили его идеи о четырехступенном построении учебного процесса – введение нового материала, установление связи между новым и уже известным, обобщение и формулирование выводов, практическое применение приобретенных знаний. Главная цель воспитания – гармония воли с этическими идеалами и выработка многосторонних интересов.

⁷ Локк Джон (1632–1704) – английский философ и педагог. Выступал против теории врожденных идей, считал, что душа человека при рождении представляет собой чистую доску (*tabula rasa*), на которую впоследствии воспитание наносит свои письмена. Вследствие этого придавал огромное значение воспитанию. Особое значение отводит этическому и нравственному воспитанию, главная задача которого заключается в дисциплинировании характера.

общего блага, детям не разрешается ссориться или мешать друг другу, у них есть определенные обязанности, которые необходимо выполнять в указанное время; однако каждый ребенок является гражданином общины, которая управляет-ся исключительно интересами ее абсолютно равноправных членов, свобода ребенка редко бывает стеснена, он волен действовать согласно своим интересам и может влиять на дела республики в той же мере, как это возможно в демократии взрослого мира. Подобное положение вещей никак не может быть воспроизведено в домашних условиях, поскольку там ребенок не только член семьи, с интересами которого нужно считаться, но и в буквальном смысле подчиненный ее член, интересами которого часто в открытую пренебрегают в пользу взрослых или же всего семейства в целом. Дети должны являться к обеду в строго указанное время, даже если им гораздо интереснее копаться в песке, что, вероятно, было бы полезнее с точки зрения общего развития мускулов, ума и воли. Можно, конечно, начать теоретизировать о роли ребенка в семейной общине и праве взрослых командовать, но на практике мы вынуждены согласиться с тем, что обычные условия семейной жизни не допускают той степени свободы, которая принята в школе Монтессори. Равным образом школы, в которых учится много детей, в своем стремлении успеть охватить такой большой объем работы, что ни одному отдельно взятому человеку это не под силу, вынуждены придерживаться строгого графика и обучать одному пред-

мету в девятом часу, а второму – в десятом и вести обучение в группах. При этом личность, жизнь которой оказывается ограниченной определенными рамками, должна получать что может. Перед каждой такой школой стоит вопрос: помня о том, какой объем работы нам нужно сделать в заданные сроки, имеем ли мы право отказаться от таких проверенных средств, как строгая программа и групповое обучение? Глубже этот вопрос звучит так: действительно ли эта работа настолько важна, что имеет смысл заставлять детей следовать ей путем принуждения или внушений со стороны учителя? Иными словами: настолько ли свобода ребенка важнее той работы, которую необходимо сделать, что нам лучше положиться на естественную любознательность и искусно продуманные материалы, рискуя при этом упустить часть необходимого объема работы или даже всю целиком?

Для школ выше начальной ступени ответ на этот вопрос ясен. Существует много способов не дать школьной работе превратиться в удручающую, лишенную жизни процедуру, какой она часто является, но при этом совсем не обязательно отказываться от строгой программы и расписания. Даже если бы полная свобода индивидуальных проявлений и была возможна в старших классах, то неизбежно возник бы вопрос, нужна ли она: ведь должны же мы учиться принимать некоторые обязательства жизни под воздействием социальной необходимости. Однако если мы говорим о маленьких детях, то ответ будет не столь однозначным. Что представ-

ляет собой тот объем работы, которому мы хотим обязательно научить ребенка? Если дети проводят в школе лишь полдня, то успевает ли каждый ребенок усвоить все, что от него требуется, в положенные часы, не прибегая к групповому обучению? Насколько велика вероятность того, что строгое расписание и ограничения могут причинить вред ребенку или сделать процесс обучения малоэффективным? Можем ли мы полностью отказаться от строгих ограничений или свести их к минимуму в некоторых видах работ? Таким образом, общий вопрос об индивидуальной свободе сводится к ряду практических задач, решение которых зависит от обстоятельств. Выбирать приходится уже не между полной степенью свободы и отказом от нее как таковой, – настоящая задача состоит в поиске верного решения между этими двумя крайностями. Более того, если мы примем во внимание искусство воспитателя и его личное обаяние, привлекательный дидактический материал, позволяющий детям легко усваивать новые знания, не говоря уже о комфортной обстановке в классе, в котором нет зафиксированных на одном месте парт и скамеек, – все эти факторы, взятые вместе, не дают групповому обучению по расписанию принять характер принуждения. В такой школе есть все основания смягчить непреложность принципа свободы, предлагаемого г-жой Монтессори. Таким образом, каждой школе предстоит выработать свое собственное решение данной проблемы, в зависимости от конкретных обстоятельств.

Гораздо меньше споров вызывает вопрос воспитания чувств. Некоторым детям такая тренировка нужна меньше, чем другим, но для всех детей в возрасте от трех до пяти лет дидактический материал Монтессори окажется интересным и полезным. Многие современные педагогические теории основаны на убеждении, будто детям интересно только то, что имеет общественную ценность, общественное наполнение или же «действительное применение»; вместе с тем, проведя один день в обществе нормального ребенка, можно получить веские доказательства того, что даже чисто формальные упражнения доставляют детям немало удовольствия. Ребенок с неописуемым восторгом будет подсовывать карты под край ковра до тех пор, пока не кончится колода. В то же время процесс бросания камней в воду доставляет столько удовольствия, что надолго занимает детей постарше – не говоря уже о взрослых. Материалы Монтессори удовлетворяют сенсорный голод, когда чувства требуют новой пищи; кроме того, в них содержится элемент загадки, на что дети живо реагируют. Для г-жи Монтессори конкретное ментальное наполнение материала стоит на втором месте после его эффективности как средства развития чувств. Тем не менее нельзя с полной уверенностью утверждать, что содержание – каким бы формальным оно ни было – не способно придать ценность всему материалу. В самом деле, само по себе утончение сенсорного восприятия не может представлять особенной цены. В этом смысле стоит прислушаться к сло-

вам профессора Г.М. Уиппла⁸, который на с. 130 своей книги «Пособие по оценке умственных и физических достижений» (Manual of Mental and Physical Tests) говорит следующее:

«Особый интерес представляет использование сенсорного тестирования в коррелятивной работе. Говоря в общем, некоторые авторы убеждены, что хорошо развитая способность к сенсорному распознаванию является неотъемлемым атрибутом острого интеллекта, в то время как другие ученые полагают, что умственные способности в большей мере определяются «высшими» процессами и лишь в некоторой степени соотносятся с даром чувствительности, – не считая, разумеется, таких случаев ослабления чувствительности, при которых затрудняется сенсорное восприятие как таковое, например при частичной глухоте или частичной потере зрения. Здесь не самое подходящее место для обсуждения эволюционного смысла распознавательной сенсорики, но можно отметить тот факт, что нормальная способность во много раз превышает действительные жизненные потребности, в результате чего нам сложно понять, почему природа была к нам столь щедра и благосклонна. Другими словами, нам сложно понять, с какой целью мы были наделены

⁸ Уиппл Гай Монтроз (1876–1941) – американский психолог. Занимался разработкой тестовых методик, которые характеризовал как «экспериментальное определение психических способностей, научное измерение некоторых психических свойств».

такой, как нам кажется, гипертрофированной различительной способностью органов чувств. Обычные «телеологические объяснения» нашей высокоразвитой сенсорики не дают удовлетворительного ответа на этот вопрос. Опять же, сам факт существования избыточной способности, по-видимому, опровергает мнение, что сенсорная способность может быть определяющим условием интеллекта в том смысле, в каком мы о нем говорили ранее».

Вполне возможно, что действительная педагогическая ценность материалов Монтессори состоит в том, что с их помощью дети с радостью выполняют упражнения на развитие чувств и активности пальцев в то время, когда им необходимы упражнения такого рода. С другой стороны, материал Монтессори без малейшего напряжения дает детям много информации о формах и свойствах материалов. В этом отношении достоинства материалов Монтессори очевидны, и совсем не важно, о какой школе идет речь.

Что касается материалов для тренировки чувств, то американским и британским педагогам необходимо обратить внимание на два важных момента. Во-первых, не стоит полагать, что лишь одной тренировкой чувств можно добиться всего того, что было достигнуто г-жой Монтессори посредством всей своей работы в школе. Отвести все утро одному лишь развитию сенсорики (исключение могут составить разве что совсем маленькие дети) значит придать ему неза-

служенно большое значение. Мы не можем быть полностью уверены в том, что это повлияет на общую работу чувств, но несомненно рискуем потерять возможность для более развернутой общественной и физической деятельности. Во-вторых, к изоляции чувств нужно подходить с осторожностью. Завязывая ребенку глаза, мы можем нагнать на него сонливость. К тому же нельзя рассчитывать на то, что ребенок сможет долгое время концентрироваться на своих ощущениях в случае, если исключено зрительное восприятие. Без привычных средств контроля и получения информации умственная деятельность требует гораздо большего напряжения.

Как было уже сказано выше, нам представляется возможным сочетать методы Монтессори с системой, принятой в детских садах. Рассказывая вкратце о способе их сочетания, не прибегая к лишним доказательствам и оправданиям, мы не стремимся сделать из него некую догму, но скорее надеемся, что наши идеи покажутся убедительными некоторым педагогам, которые готовы использовать любые системы, обещающие принести благо их воспитанникам. Условия, о которых мы говорим, – это обыкновенный американский детский сад с двухгодичной программой обучения, в котором воспитывается не слишком много детей под присмотром опытного педагога, с ассистентом и несколькими практикующимися студентами.

Первое наше предложение заключается в том, чтобы на протяжении большей части первого года обучения исполь-

зовать дидактический материал Монтессори вместо привычных материалов Фребеля. Использованию материалов Монтессори, в том числе и гимнастическим комплексам, можно отвести часть времени, которую сейчас посвящают картинкам и историям. Речь не идет о полном забвении фребелевских даров – мы лишь говорим о том, что обе системы должны быть тесно переплетены между собой, с постепенным переходом от вольного индивидуального применения предметов Монтессори к такому же способу использования фребелевских даров – в особенности второго, третьего и четвертого. Когда у вас сложится впечатление, что дети уже достаточно подготовлены, можно приступать к более формальной работе с дарами. На втором году обучения должна преобладать работа с материалами Фребеля, не исключая, однако, полностью упражнений Монтессори. В конце второго года следует вводить упражнения Монтессори, подготавливающие к письму. В течение всего второго года обучения время, отведенное на работу с рассказами и картинками, следует посвящать исключительно этим видам работ, не забывая все же о традиционном утреннем круге и играх, которые должны проводиться на протяжении обоих двух лет. Время завтрака остается неизменным. Одну часть программы Монтессори воспитатель вместе со своим помощником должны стараться во что бы то ни стало включить в свою работу, а именно развитие важных навыков самообслуживания и самостоятельности, которые проявляются в том, что дети сами

заботятся об используемых материалах и оборудовании. Эти упражнения не должны ограничиваться только дидактическими материалами Монтессори. Научившись доставать, использовать и убирать на место предметы Монтессори, дети, уже подготовленные к освоению более разнообразных материалов Фребеля, должны уметь обращаться с новым материалом точно так же. Конечно же, если у некоторых детей есть возможность возвращаться в детский сад после обеда, было бы интересно попробовать работу в саду, рекомендуемую как Фребелем, так и Монтессори, или же гончарные работы, о которых пишет г-жа Монтессори.

В ответ на возможные презрительные замечания со стороны тех, кому претят любые компромиссы, автор данного вступительного слова находит лишь одно встречное предложение – пусть каждый воспитатель, решившийся применить описанную выше программу, позволит ему оценить полученные результаты.

Относительно применения системы Монтессори в домашних условиях достаточно будет одного-двух замечаний. Во-первых, родители не должны полагать, что одного только присутствия дидактических материалов в детской достаточно для свершения педагогических чудес. Воспитатель, работающий по системе Монтессори, не «учит» в обычном смысле этого слова, но тем не менее работа эта требует большого мастерства и стоит немалых усилий. Воспитатель должен наблюдать, помогать, вдохновлять, намекать, направлять, объ-

яснять, поправлять, запрещать. Кроме того, своей работой воспитатель призван способствовать построению новой педагогической науки; но педагогический труд одного воспитателя – а воспитание не является ни исследованием, ни экспериментом, но практическим и созидательным трудом, – сам по себе отнимает у педагога все его время, силы и изобретательность. Конечно же не будет вреда – разве что для самого материала – в том, чтобы иметь под рукой в доме материалы Монтессори, но для того, чтобы от них была педагогическая польза, их использование должно проходить под должным руководством. Кроме того, материал сам по себе не является важнейшей составляющей программы Монтессори. Чтение этой книги поможет вам понять, каким образом метод Монтессори может быть использован с максимальной эффективностью в домашних условиях. Если в результате чтения этой книги родители узнают нечто ценное о жизни ребенка, о его потребности в деятельности, о характерных приемах самовыражения и о его возможностях, а также смогут мудро применять полученные знания на практике, то задачу г-жи Монтессори, великого итальянского педагога, можно считать выполненной.

Наше вступительное слово не может не коснуться – по крайней мере, слегка – важных проблем, связанных с методом обучения письму и чтению по Монтессори. В наших американских школах используются превосходные методы обучения чтению; например, с помощью альдинского мето-

да⁹ дети со средними способностями без труда прочитывают десять и даже больше книжек в течение первого года в школе и затем быстро переходят к самостоятельному чтению. Но что касается письма, то нельзя сказать, что наша система обучения находится на высоте. Недавно мы сделали попытку учить детей писать свободным «движением руки», без выведения каждой буквы пальцами, но полученные результаты говорят о том, что данный метод не дает существенного эффекта с детьми до десятилетнего возраста. Некоторые здравомыслящие преподаватели довольствуются тем, что позволяют детям на протяжении первых четырех лет обучения не столько писать, сколько рисовать буквы, и в целом сложилось общее мнение, будто письмо не является чем-то принципиально важным до возраста восьми-девяти лет. Однако когда мы видим, с каким успехом г-же Монтессори удается научить четырех-и пятилетних детей писать с легкостью, это дает нам повод переосмыслить ценность письма и те методы, которые мы применяем, чтобы ему научить. А какие же изменения мы могли бы с пользой внести в наши приемы обучения чтению?

Здесь опять же наша теория и практика сильно страда-

⁹ Альдинский метод – метод обучения чтению посредством установления ассоциативных связей между графическим написанием, звуковой формой слова и ментальными образами. Пользовался широкой популярностью в начале XX в. и был направлен в основном на развитие у ребенка цельного восприятия прочитываемого текста, что достигалось за счет разыгрывания текстов по ролям, чтения стихов с выражением и т. д.

ют от упрямого следования общим принципам. В результате того, что грубыми приемами детей заставляли заниматься обязательной школьной программой, принося несомненный ущерб их умственному и физическому развитию, некоторые педагоги начали проповедовать полный отказ от обучения письму и чтению в начальных классах. Многие родители отказываются отправлять своих детей в школу до восьмилетнего возраста, предпочитая, чтобы те «бегали дикарями». Подобное отношение вполне оправданно, учитывая состояние некоторых школ; но там, где есть хорошие школы, такой подход означает лишение детей очевидных преимуществ школьной жизни, совсем не связанных с обучением письму. Кроме того, такой подход забывает о том, что современные методы практически исключают какое бы то ни было напряжение. А теперь, когда система Монтессори добавляет к нашим ресурсам новый многообещающий метод, такой подход представляется еще более неразумным: ведь на самом деле нормальный ребенок уже в возрасте шести лет жаждет научиться читать и писать и более того – находит обширное применение своим новым умениям.

Это опять же не означает, что чтению и письму нужно придавать неоправданно большое значение в воспитании маленьких детей. Если нам удастся обучать детей без лишнего напряжения, то мы будем это делать, и чем эффективнее, тем лучше; но не стоит забывать, по примеру г-жи Монтессори, о том, что чтение и письмо составляют лишь второстепен-

ную часть всего получаемого ребенком опыта и в общем эти навыки должны обслуживать другие потребности воспитанников. Даже при наличии самых лучших методик целесообразность обучения письму и чтению до шести лет находится под вопросом. Наша сознательная жизнь и без того слишком наполнена книгами, и было бы благоразумнее отложить обучение грамоте до того момента, пока у ребенка не возникнет естественный интерес к ней, и даже тогда не стоит уделять ей больше времени, чем это необходимо для ненапряженного и постепенного овладения данными навыками.

О технических преимуществах системы Монтессори едва ли может идти спор. Ребенок постепенно учится владеть карандашом в процессе выполнения упражнений, которые сами по себе просты и увлекательны; и, даже если он не учится писать посредством «движения руки», мы должны вполне довольствоваться тем, что он умеет красиво и четко вывести некоторые знаки. Затем ребенок знакомится с буквами – с их формой, названием, с техникой их написания, причем знакомство это происходит посредством упражнений, важная техническая особенность которых состоит в том, что в них используется *глубокий сенсорный анализ* предлагаемого материала. Не так давно Мейман показал, что процесс запоминания во многом связан с целостным впечатлением, которое достигается в результате продолжительного и интенсивного анализа. В процессе обучения правописанию, к примеру, практически бесполезно изобретать приемы запоми-

нения, если нет достаточно мощного и детального первоначального впечатления, а что касается такого материала, как алфавит, то его успешное запоминание тем более может быть гарантировано только путем тщательного, разнообразного и детального сенсорного восприятия. Система Монтессори настолько эффективна при обучении алфавиту – особенно тем, что в ней используется чувство осязания, – что дети успевают выучить все буквы, прежде чем начинают терять интерес вследствие абстрактно-формального характера материала. Первоначальной заинтересованности в буквах, которыми на глазах у детей пользуются взрослые, хватает на весь период обучения грамоте.

В итальянском языке следующий шаг не вызывает сложностей. Выучив однажды буквы, ребенок может использовать их как материал для составления слов, поскольку в итальянском языке правописание настолько близко к произношению, что обычно не составляет труда написать слово, зная, как оно произносится. Здесь и возникает самая большая проблема в использовании системы Монтессори для обучения чтению на английском языке. На самом деле во многом именно по причине того, что английский язык не обладает фонетической природой, нам пришлось отказаться от алфавитного метода обучения чтению. Конечно же были еще и другие причины, заставившие нас учить детей читать по словам и фразам, но главной причиной все же остается далекий от фонетического характер английского языка.

В нашей ситуации оказалось более эффективным учить детей зрительно воспринимать полностью целые слова, предложения, небольшие стихи, таким образом добавляя к сенсорному восприятию интерес, вызываемый широкой гаммой ассоциаций. После этого усвоенные слова раскладываются на фонетические элементы, что позволяет детям свободно осваивать новые слова самостоятельно. Наши значительные успехи благодаря этому методу ставят под сомнение бытующее убеждение о том, что в силу «характерного процесса естественного развития» дети склонны складывать слова из элементов – звуков и слогов. Напротив, складывается впечатление – и об этом говорит Джеймс¹⁰, – что для ума не менее естественным оказывается обратное направление – сперва охватывать материал целиком, в особенности те элементы, которые представляют практический интерес, и затем выделять в нем формальные элементы. При обучении орфографии конечно же целые элементы (слова) уже зрительно знакомы детям – то есть они узнаваемы в процессе чтения, – и задача теперь состоит в том, чтобы запечатлеть в разуме ребенка определенный порядок составных элементов. Именно потому, что в английском языке чтение и правописание представляют собой совершенно разные процессы, случает-

¹⁰ Джеймс Уильям (1842–1910) – американский психолог и философ, один из основателей прагматизма и функциональной психологии. По Джеймсу, воспитание сводится в конечном итоге к организации в человеке таких средств и сил для действия, которые дадут ему возможность приспособливаться к окружающей социальной и физической среде.

ся, что ребенок научился прекрасно читать, но испытывает сложности в правописании, и перед нами стоит новая задача – довести его до прежнего высокого уровня. Опыт и сравнительные исследования, вопреки устоявшимся предрассудкам, убедительно доказывают, что разделение этих навыков дает положительные результаты как в чтении, так и в правописании. Обучение наших детей алфавиту по методу Монтессори окажет им большую помощь в освоении письма, но лишь в незначительной степени может способствовать развитию навыков чтения и правописания.

Таким образом, в данном вступительном слове была сделана попытка предложить компромиссный вариант. Программа, с успехом применяемая в итальянских школах, может эффективно сочетаться с программой, хорошо зарекомендовавшей себя в британских и американских школах. Мы можем почерпнуть много полезного из системы г-жи Монтессори относительно письма и чтения – в особенности нас не может не впечатлять та свобода, которой пользуются ее воспитанники в процессе обучения письму и в ходе использования новоприобретенных навыков. Кроме того, мы можем взять на вооружение материалы Монтессори для чтения связных прозаических произведений. Нам также могут пригодиться ее материалы по воспитанию чувств с тем, чтобы вести детей к легкому усвоению алфавита. Мы можем оставаться при своих схемах обучения чтению, и можно не сомневаться, что присущий им фонетический анализ будет

восприниматься легче и иметь большую эффективность в том случае, если для изучения букв была использована программа Монтессори. Поиск удачных сочетаний обоих методов – конечно же задача практиков-преподавателей и педагогов-теоретиков.

Книга г-жи Монтессори должна представлять огромный интерес для всякого педагога. Конечно же не все увидят в методе Монтессори способ преобразования человечества. Не всякий также пожелает, чтобы с помощью этого – или любого другого метода – воспитывались вундеркинды, вроде тех, что недавно появились в Америке. Не все педагоги одобряют раннее обучение письму и чтению. Тем не менее всякий беспристрастный читатель признает силу гения, которым проникнуты страницы этой книги, и по достоинству оценит результаты трудов г-жи Монтессори. Ученым-педагогам предстоит подвергнуть все системы тщательному сравнительному изучению, и раз г-жа Монтессори стремилась к проверке своих находок скорее в практическом опыте, нежели в сравнительном изучении, то и эту скучную работу стоит проделать. Но как бы мы ни оценивали результаты ее работы, любой педагог, прочитавший эту книгу, не сможет не проникнуться уважением к доктору Марии Монтессори за ее энтузиазм, терпение и проницательность, присущие истинному ученому и другу человечества.

Генри В. Гольмс

Гарвардский университет

Глава I

Критические замечания по поводу новой педагогики в контексте современной науки

Я не ставлю перед собой цель представить вам труд по научной педагогике. Мое скромное намерение состоит в том, чтобы в этих далеко не полных записках рассказать о результатах эксперимента, который может открыть возможность для практической реализации тех новых научных принципов, что в последние годы будоражат мир педагогики.

В течение последнего десятилетия много было сказано о новой тенденции в педагогике, которая по примеру медицины состоит в преодолении сугубо умозрительного характера исследований в пользу спланированного эксперимента в качестве основы для дальнейших выводов. Физиологическая, или экспериментальная, психология благодаря таким известным ученым, как Вебер¹¹, Фехнер¹² и Вундт¹³, уже оформи-

¹¹ Вебер Эрнст Генрих (1795–1878) – немецкий физиолог, первым взявшийся за исследование ощущения и восприятия. Заложил основы раздела психологии, именуемого психофизикой, способствовал внедрению научной методики в практику психологов и превращению психологии в научную дисциплину.

¹² Фехнер Густав Теодор (1801–1887) – немецкий физик, философ и психолог, основатель психофизики, автор программного труда «Элементы психофи-

лась в новую отрасль науки и, по всей вероятности, может стать фундаментальным основанием для новой педагогики, подобно тому как прежняя метафизическая психология служила основой для философской педагогики. Мощным импульсом для становления новой педагогики могут стать и достижения морфологической антропологии, применимые к изучению физического развития детей.

Вместе с тем, несмотря на эти тенденции, научная педагогика так и не оформилась в стройную систему. Она представляет собой нечто неопределенное, о чем мы говорим, но чего на самом деле не существует. Можно сказать, что до настоящего времени она существовала лишь в форме интуитивных указаний и намеков на науку, которая с помощью позитивных и экспериментальных наук, возродивших идеи девятнадцатого века, должна проявиться из окружающего ее тумана. Новая педагогика необходима еще потому, что она воспитывает людей, готовых к формированию нового мира

зики» (1860). Разработал систему методов косвенного измерения ощущений, в частности разработал три классических метода измерения болевых порогов. Вывел основной психофизический закон, согласно которому интенсивность ощущения пропорциональна логарифму величины раздражителя.

¹³ Вундт Вильгельм (1832–1920) – немецкий психолог, физиолог и философ, основавший в 1879 г. в Лейпцигском университете первую в мире лабораторию экспериментальной психологии. На основе понимания психологии как науки о непосредственном опыте, открываемом с помощью тщательной и строго контролируемой интроспекции, он пытался выделить «простейшие элементы» сознания (ощущения и элементарные чувства) и установить основные законы душевной жизни. В качестве методологического эталона рассматривалась физиология, в силу чего психология Вундта получила название «физиологической».

посредством научного прогресса. Однако я не буду останавливаться на этом более подробно.

Несколько лет назад один известный врач открыл в Италии «Школу научной педагогики», поставив перед собой цель подготовить учителей, способных следовать новым веяниям, которые уже в то время были ощутимы в мире педагогики. В течение двух-трех лет школа развивалась настолько успешно, что в нее стекались учителя со всей Италии, а городские власти Милана предоставили ей превосходное оборудование для научных исследований. Начало было положено самое что ни на есть благоприятное, школу щедро поддерживали в надежде на то, что благодаря проводимым здесь экспериментам станет возможным создать «науку формирования человека».

Энтузиазм по поводу новой школы в немалой степени был вызван горячими отзывами со стороны выдающегося антрополога Джузеппе Серджи¹⁴, который на протяжении тридцати лет настойчиво занимался распространением среди итальянских учителей принципов новой цивилизации, основанной на воспитании. «Современное общество, – по словам Серджи, – остро ощущает назревшую необходимость в пересмотре методов воспитания; и тот, кто присоединяется

¹⁴ Серджи Джузеппе (1841–1936) – итальянский антрополог, основатель итальянской антропологической школы. Профессор университета в Болонье (1880) и Римского университета (1884–1916). Работал в области краниометрических и краниоскопических исследований, расоведения, а также палеоантропологии и проблем антропогенеза.

к этой работе, становится борцом за обновление человечества». В своих трудах по педагогике, объединенных в единый том под названием «Воспитание и образование» (Educazione ed Istruzione), вышедший в издательстве Pensieri, он дает краткий обзор своих лекций, в которых горячо приветствует появление нового движения, будучи убежденным в том, что желаемое обновление заключается в методическом изучении воспитуемых, с учетом достижений педагогической антропологии и экспериментальной психологии.

«На протяжении вот уже нескольких лет я отстаиваю идею, касающуюся процессов воспитания и образования, и чем глубже я размышляю над ней, тем более справедливой и полезной она мне представляется. Идея моя состоит в том, что для установления естественных и рациональных методов нам необходимо провести множество наблюдений за индивидуумом, особенно в раннем детстве, поскольку именно тогда должны быть заложены основы воспитания и культуры.

Измерение размеров головы, роста и т. п. не является единственным фактором формирования педагогической системы, но это путь, который может привести нас к этой системе, ведь если мы ставим перед собой задачу воспитать индивидуума, то нам сперва нужно получить конкретные и непосредственные знания о нем».

Авторитета Серджи было достаточно, чтобы убедить многих в том, что наличие подобных знаний об индивидууме

естественным образом будет способствовать развитию воспитательного искусства. Как водится, среди последователей Серджи возникли разногласия по поводу его идей, порой по причине излишне буквального их понимания, а порой вследствие преувеличения их важности. Основная проблема заключалась в том, что экспериментальное изучение воспитанника смешивалось с воспитательным процессом. А поскольку экспериментальное изучение должно стать путем, ведущим к воспитанию, причем последнее должно вырастать из первого естественным и рациональным образом, то зачастую научной педагогикой без долгих размышлений называли то, что по сути является педагогической антропологией. Эти новообращенные несли перед собой как знамя «Биографическую таблицу», полагая, что, водрузив однажды этот штандарт на боевом поле школы, обеспечат себе победу.

Основываясь на вышеуказанных положениях, эта так называемая Школа научной педагогики обучала воспитателей проводить антропометрические измерения, использовать эстезиометрические¹⁵ инструменты для получения психологических данных, формируя тем самым новую армию научно подготовленных учителей.

Следует отметить, что в этом движении Италия шла в ногу со временем. В начальных школах Франции, Англии и осо-

¹⁵ Эсте́зиометрия (от *греч.* *aisthesis* – чувство, ощущение и-метрия) – измерение тактильной чувствительности кожи прибором – эстезиометром (Большой энциклопедический словарь).

бенно Америки проводились эксперименты, основанные на достижениях антропологии и психологической педагогики, в надежде на то, что антропометрия и психометрия дадут толчок для возрождения школьной системы воспитания. На самом же деле сами учителя редко принимали участие в их исследованиях; в большинстве случаев их проводили врачи, для которых больший интерес представляла их собственная сфера деятельности, чем воспитание детей. Обычно они старались извлечь из этих экспериментов пользу для развития психологии или антропологии и не задумывались над тем, каким образом результаты их работы могут быть использованы для формирования долгожданной научной педагогики.

Одним словом, исследования в области антропологии и психологии никогда, собственно, не были направлены на решение проблем воспитания детей в школах; кроме того, уровень научной подготовки новых учителей был далек от уровня истинной науки.

Проблема заключается в том, что для достижения практического успеха в школьном воспитании требуется подлинное *слияние* этих современных направлений, как в теории, так и на практике. Только таким образом ученым удастся добиться результатов в этой важной для школы сфере деятельности, одновременно подняв научный уровень самих учителей. Сейчас в этом действительно практическом направлении работает Университетская школа педагогики (University School

of Pedagogy), основанная Кредаро¹⁶ в Италии. Задача этой школы состоит в том, чтобы поднять педагогику с ее подчиненного положения, которое та занимает по отношению к философии, и дать ей почетное звание отдельной науки, которая, подобно медицине, сможет заниматься сравнительными исследованиями, разнообразными по своей тематике.

Почетные места среди родственных дисциплин конечно же займут педагогическая гигиена, педагогическая антропология и экспериментальная психология.

Будучи родиной таких ученых, как Ломброзо¹⁷, де Джованни¹⁸ и Серджи, Италия по праву может претендовать на исключительную роль в организации этого движения. Фактически этих трех исследователей можно назвать основателями новых направлений в антропологии: первый – в сфере криминальной антропологии, второй – в медицинской антропологии, а третий – в области педагогической антропологии. С великой пользой для научного знания в целом каждый из этих ученых стал признанным авторитетом в своей

¹⁶ Кредаро Луиджи – выдающийся педагог, министр народного просвещения Италии в начале XX в.

¹⁷ Ломброзо Чезаре (1836–1909) – итальянский психиатр. Известен как родоначальник антропологического направления в криминологии и уголовном праве. В основе его теоретических выводов лежит концепция, что в современном ему обществе существуют люди с врожденной предрасположенностью к совершению преступлений.

¹⁸ Джованни Акилле (1837–1916) – итальянский ученый-физиолог. Сделал большой вклад в развитие клинической нейропсихиатрии.

сфере деятельности, в результате чего им удалось не только воспитать блестящих и смелых учеников, но также подготовить сознание общественности к восприятию начатого ими научного возрождения. (За более подробной информацией можно обращаться к моей работе «Педагогическая антропология».)

Вне всяких сомнений Италия может гордиться этими достижениями.

Тем не менее в настоящее время проблемы, занимающие нас в области педагогики, представляют интерес для человечества в целом, для всей нашей цивилизации, и в свете современного развития наше внимание должно охватывать весь мир, а не фокусироваться на отдельно взятой стране. В связи с большой значимостью данных исследований всеобщего уважения заслуживают все, кто способствовал становлению этого знания, вне зависимости от того, увенчалась ли их работа успехом. Таким образом, школы научной педагогики и антропологические лаборатории, возникшие в различных городах Италии благодаря усилиям учителей начальной школы и чиновников в сфере образования, но оставленные прежде, чем оформились в стройные учреждения, имели тем не менее большую ценность, поскольку были вдохновлены правильными идеями и открыли свои двери для думающих людей.

Нет нужды говорить о том, что подобные попытки бы-

ли преждевременными и в их основе лежало слишком поверхностное понимание новых наук, пребывавших тогда еще в стадии становления. Всякое великое дело рождается из многократных неудач и несовершенных деяний. Когда святому Франциску Ассизскому¹⁹ явился Господь и наказал ему: «Франциск, перестрой Мою Церковь!» – тот подумал, что Владыка говорил о маленькой церквушке, где он в тот момент находился, преклонив колени в молитве. И святой Франциск немедленно взялся исполнять данное ему поручение, таская на своих плечах камни для восстановления разрушенных стен. И только позже он осознал, что его миссия состоит в обновлении католической церкви посредством призыва к бедности. Тем не менее Франциск, самозабвенно таскавший камни, и Франциск – великий реформатор, чудесным образом приводивший людей к торжеству духа, – это один и тот же человек в разные периоды своего развития. Точно так же и все мы, работающие ради общего дела, являемся членами одного и того же тела; и те, кто придет позже нас, достигнут намеченной цели только потому, что до них были те, кто верил в эту цель и трудился ради ее достижения. И подобно святому Франциску, мы верим, что, таская тяжелые бесполезные камни экспериментальных лабораторий с целью восстановления старых, осыпающихся стен школы,

¹⁹ Святой Франциск Ассизский (1182–1226) – католический святой, учредитель названного его именем нищенствующего ордена. С его именем связано множество легенд о чудесных видениях и исцелениях больных.

мы сможем ее возродить. Мы рассматриваем методы, предлагаемые материалистическими и механическими науками, с тем же воодушевлением, с каким святой Франциск смотрел на гранитные блоки, собираясь водрузить их на свои плечи.

Таким образом, мы оказались на неверном и узком пути, с которого нам нужно сойти, коль скоро мы собираемся найти истинно правильные методы воспитания нашего будущего поколения.

Непросто будет подготовить учителей, освоивших метод экспериментальной науки. Дав им самые подробные знания в области антропометрии и психометрии, мы получим лишь машины, чья целесообразность чрезвычайно сомнительна. Действительно, если мы по этой же схеме будем вовлекать учителей в проведение экспериментов, то навсегда увязнем в теории. Учителя старой школы, получившие образование в соответствии с принципами метафизической философии, воспринимали идеи неких считавшихся авторитетами мужей, спорили о них до хрипоты и слепли, без конца читая их теории. Наши преподаватели научной педагогики, напротив, получив знания об определенных инструментах, прилагают мышечные усилия для работы с этими инструментами. Вдобавок они получили еще и интеллектуальную подготовку в виде наборов стандартных тестов, которые они научились механически использовать.

Разница между ними не так уж и велика, ведь по-насто-

ящему глубокие расхождения проявляются не во внешних техниках, а во внутренней сущности человека. При всем нашем старании приблизиться к научному эксперименту нам так и не удалось подготовить *новых мастеров*, поскольку в конце концов мы оставили их без выхода в настоящую экспериментальную науку; мы так и не подпустили их к высшей и наиболее существенной стадии подготовки – к эксперименту, благодаря которому и рождается ученый.

И на самом деле, кого мы называем ученым? Конечно же не того, кто знает, как манипулировать всеми инструментами в физической лаборатории, и не того, кто умеет ловко и аккуратно обращаться с различными реактивами в кабинете химика, и не того, кто со знанием дела препарирует материал для микроскопа в лаборатории биолога. Согласитесь, зачастую ассистент справляется с практической частью эксперимента лучше, чем сам ученый. Учеными же мы называем тех людей, для которых проведение опыта – это дорога, ведущая к познанию глубокой правды жизни, снятию покровов с ее сокровенных тайн; тех людей, которые, в ходе самого этого поиска, проникаются еще большей страстью к загадкам природы, – страстью, которая порой заставляет ученого забывать о себе. Ученый – это отнюдь не тот, кто умеет ловко манипулировать инструментами; ученый – это тот, для кого предмет поклонения – это природа и кто является носителем внешних атрибутов этой веры, подобно тому, как это делают последователи религиозных вероучений. К этой славной

братии ученых мы причисляем тех, кто, подобно средневековым траппистам, забывает о внешнем мире и чувствует себя живым только в стенах лаборатории, часто не заботясь об одежде и питании, просто потому, что собственные потребности его уже не занимают; тех, кто потерял зрение, проводя годы за микроскопом; тех, кто в пылу исследования прививает себе возбудителей туберкулеза; тех, кто изучает состав экскрементов больных холерой с целью обнаружения переносчиков заболевания; тех, кто знает о взрывоопасных свойствах определенного химического препарата, но тем не менее настойчиво проводит опыты, рискуя собственной жизнью. Таков дух настоящих ученых, которым природа открывает свои тайны, венчая их труды славой открытия.

Существует особый дух, присущий настоящему ученому, и это нечто гораздо более высокое, нежели простое механическое мастерство. И лишь тогда, когда этот дух торжествует над механической составляющей, можно говорить о том, что ученый достиг вершины в своей работе. Когда ученый достигает этого пика, наука обогащается не только новыми откровениями о природе вещей, но также и философским синтезом чистой мысли.

Я твердо верю в то, что мы должны воспитывать в наших учителях прежде всего этот *дух*, а не прививать им механическое умение; иными словами, *направление подготовки* должно ориентироваться в первую очередь на дух, а не на механическую работу. К примеру, когда мы рассматриваем вопрос о

научной подготовке учителей, сводя ее к основам методологии науки, мы не ставим перед собой цель сделать из учителей начальной школы гениальных антропологов, специалистов в области экспериментальной психологии или знатоков детской гигиены; мы лишь хотим *направить* их в сферу экспериментальной науки, обучить их пользоваться различными инструментами с известной долей мастерства. Итак, мы хотим лишь *направить* учителя и, с учетом его сферы деятельности и места работы, пробудить в нем этот *дух* научного исследования, который распахнет перед ним двери более широких возможностей. Иными словами, мы стремимся к тому, чтобы пробудить в сознании и сердце учителей интерес к явлениям природы в такой степени, что, полюбив природу, они смогут почувствовать то самое напряженное волнение, охватывающее всякого, кто подготовил эксперимент и теперь с нетерпением ждет открытий²⁰.

Инструменты сродни алфавиту: мы должны овладеть ими, если хотим научиться читать природу; подобно книге, хранящей в себе откровения глубочайших мыслей автора, но пользующейся алфавитом как средством составления внешних символов, то есть слов. Природа аналогичным образом, через механизм эксперимента, дарует нам бесконечные цепочки откровений, раскрывая перед нами свои секреты.

²⁰ См. в моей работе по педагогической антропологии главу под названием «Метод, использующийся в экспериментальных науках». (*Примеч. авт.*)

Однако, выучившись механически прописывать всевозможные слова в тетради, точно так же механически человек сможет прочитать все слова из, скажем, пьесы Шекспира, при условии, что шрифт достаточно разборчивый. Учениый, которого посвятили лишь в технику проведения голых экспериментов, похож на того, кто прописывает слова в тетради в их буквальном значении; именно на таком уровне мы оставляем наших учителей, ограничивая их подготовку лишь техникой.

Вместо этого мы должны превратить их в поклонников и толкователей духа природы. Они должны быть похожи на того человека, который, научившись писать, однажды обнаруживает, что за написанными символами он может уловить *мысль*, которую в них вкладывали Шекспир, Гёте или Данте. Как вы видите, между двумя этими этапами пролегает долгий путь. Тем не менее наша первая ошибка носила вполне естественный характер. Если ребенок умеет писать, у нас создается впечатление, что он уже умеет читать. И в самом деле, он читает надписи на дверях магазинов, названия газет, по сути, он может прочитать любое слово, попадающееся ему на глаза. Вполне естественно, что, приведя такого ребенка в библиотеку, педагог легко сможет поверить в то, что ему доступен *смысл* всех книг, которые он там увидит. Но при первой же попытке проделать это на практике оказывается, что механического умения читать недостаточно, и нужно снова продолжать учебу в школе. Аналогичный процесс происхо-

дит и с учителями, которых мы, как нам кажется, обучаем научной педагогике, тренируя их в антропометрии и психометрии.

Однако давайте ненадолго отложим проблему подготовки мастеров научной педагогики, в общепринятом смысле этого слова. Мы даже не будем пытаться очертить программу такой подготовки, поскольку это, скорее всего, заведет нас в дискуссию, которой здесь не место. Вместо этого предположим, что благодаря долгим и настойчивым упражнениям нам удалось подготовить учителей, понимающих, что такое *наблюдение за природой*. Предположим, что нам удалось довести их до уровня таких ученых, которые просыпаются среди ночи и направляются в леса и поля, надеясь застать утреннее пробуждение определенных насекомых, представляющих для них интерес. Невыспавшийся и уставший от ходьбы, такой ученый тем не менее не теряет бдительности; его не заботит то, что весь он в пыли и грязи, что утренний туман насквозь промочил его одежду: его беспокоит только то, как бы не выдать свое присутствие и позволить насекомым на протяжении нескольких часов безмятежно выполнять свои привычные действия, а самому спокойно за ними понаблюдать. Представим, что наши учителя достигли уровня такого ученого, который, будучи уже наполовину ослепшим, продолжает вглядываться в микроскоп, наблюдая за спонтанными перемещениями какой-то крошечной инфузории. Для ученого-наблюдателя эти существа, в своей особен-

ной манере избегания друг друга и выборе пищи, обладают неким смутным разумом. Ученый вмешивается в неторопливое течение их жизни посредством электрического сигнала, наблюдая за тем, как некоторые из них группируются возле положительного полюса, а другие – возле отрицательного. Продолжая эксперимент, ученый воздействует на них светом, отмечая, что некоторые устремляются к источнику света, в то время как другие бегут от него. Ученый исследует эти и похожие на них реакции, держа все время в голове вопрос, является ли бегство от источника воздействия или устремление к нему сродни таким реакциям, как избегание друг друга или выбор пищи, – иными словами, являются ли подобные отличия результатом выбора, результатом работы непонятного нам сознания, благодаря которому наблюдаемые реакции отличаются от физических законов притяжения и отталкивания, которые мы наблюдаем на примере магнита. А затем представим, что такой ученый осознает, что уже четвертый час пополудни, а он еще не обедал, но это его не печалит, ведь все это время он провел в своей лаборатории, а не дома, где бы его уже давно звали к столу, прерывая то и дело его интересные наблюдения.

Представим, что учитель, независимо от научной подготовки, достиг такого уровня заинтересованности в наблюдении за естественными явлениями. Это прекрасно, но только одного этого недостаточно, ведь особая миссия педагога заключается в наблюдении отнюдь не за насекомыми и бак-

териями, а за человеком. Учитель не занимается изучением человека в процессе выполнения им повседневных дел, наблюдая за его передвижениями с момента пробуждения, подобно тому как ученый проводит наблюдение за популяциями насекомых. Задача педагога состоит в изучении человека в момент пробуждения его интеллектуальной жизни.

Интерес к человеку в целом – а именно это мы хотим привить нашим учителям – характеризуется глубоко личными взаимоотношениями между наблюдателем и наблюдаемым индивидом, взаимоотношениями, которые не могут возникнуть между зоологом или ботаником и той формой жизни, которую они исследуют. Человек не может питать привязанность к насекомому или химической реакции, которые являются предметом его изучения, не пожертвовав частицей самого себя. Для стороннего наблюдателя такое самопожертвование выглядит как настоящий отказ от самой жизни, почти как мученичество.

Однако любовь человека к человеку есть намного более деликатное явление, причем настолько бесхитростное, что понятно всем без исключения. Такого рода отношения доступны каждому человеку, не являясь привилегией специально подготовленного класса интеллектуалов.

Чтобы раскрыть смысл этой второй составляющей подготовки, связанной с духом, давайте попытаемся вообразить, что происходило в умах и сердцах первых последователей Иисуса Христа, когда Он говорил о Царстве, не принад-

лежащем этому миру, которое выше любого земного царства, независимо от того, насколько в нем сильна царская власть. Со свойственной им простотой ученики спросили Его: «Учитель, скажи нам, кто будет большим в Царстве Небесном?» Иисус отвечал им, глядя по голове маленького ребенка, который с умилением и интересом посмотрел на Его лицо: «Кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царстве Небесном». Представим, что среди тех, к кому были обращены эти слова, был один с пылкой и преданной душой, которому эти слова запали глубоко в сердце. Со смесью почитания и любви, сокровенного любопытства и стремления достичь истинного величия духа он начинает наблюдать за каждым движением этого ребенка. Но даже если мы поместим такого наблюдателя в класс, полный детей, то не получим того нового педагога, которого мы хотим воспитать. Наша цель состоит в том, чтобы вживить в душу ученого, готового на самопожертвование, то же сочетание почтения и любви, присущее ученикам Христа, – лишь тогда мы получим *дух* истинного учителя. И, общаясь с ребенком, он научится тому, как возвращать в себе качества настоящего педагога.

Рассмотрим поведение учителя на другом примере. Представьте себе ботаника или зоолога, разбирающегося в техниках наблюдения и экспериментирования, который пускался в путешествия для того, чтобы изучить «тот самый вид грибов» в его природном окружении. Такой ученый проводил

наблюдения в полевых условиях, после чего продолжал начатое исследование в лаборатории, при помощи микроскопа и других доступных ему инструментов. Такой ученый и в самом деле понимает, что значит изучать природу, и знает, каким образом использовать все средства современной экспериментальной науки в целях своего исследования.

Теперь же представим себе, что такого человека, в знак уважения к проделанной им работе, назначают заведующим кафедрой в каком-либо университете, поставив перед ним задачу продолжать начатое изучение перепончатокрылых. Представьте себе, что, встречая его на новом месте работы, ему показывают ящик, в котором под стеклом приколоты булавками несколько бабочек с неподвижно распростертыми крылышками. Ученый скажет, что это не более чем детская забава, а не материал для научного исследования, что эти образцы скорее подходят для коллекции, которую собирает ребенок, гоняясь с сачком за бабочками. Ученому-экспериментатору с таким материалом делать нечего.

Похожая ситуация возникнет, если мы отправим учителя, который, по нашему разумению, получил соответствующую научную подготовку, в одну из тех общественных школ, где дети настолько стеснены в спонтанном выражении своей личности, что уже почти не похожи на живых людей. В таких школах детей, как бабочек, прикалывают к их партам, распластывая бесполезные крылья пустых и ненужных знаний, которые они там приобретают.

Таким образом, недостаточно лишь воспитывать в наших учителях научный дух. Мы должны *подготовить школы* для такого наблюдения. Если мы хотим, чтобы в наших школах родилась научная педагогика, мы должны создать в них условия для *свободных и естественных проявлений ребенка*. Без этой реформы не обойтись.

Будет неверным утверждать, что этот принцип уже существует в педагогике и практикуется в наших школах. Действительно, некоторые педагоги, вдохновленные Руссо²¹, пытались следовать несбыточным принципам в своих туманных устремлениях утвердить свободу ребенка, однако на практике наши педагоги все еще незнакомы с понятием свободы. Зачастую их понятие свободы сродни тому чувству, которое охватывает людей во время восстания против рабства, или же напоминает концепцию социальной свободы, которая неизменно оказывается ограниченной, несмотря на то что она стоит на более высоком уровне. «Социальная свобода» всегда означает лишь очередную ступень лестницы Иакова²². Иными словами, это лишь частичное освобождение – освобождение страны, класса, освобождение от идео-

²¹ Руссо Жан-Жак (1712–1778) – французский философ, один из самых влиятельных мыслителей XVIII в., идейный предшественник французской революции. Согласно Руссо, естественным правом каждого человека является свобода, и воспитание, в свою очередь, тоже должно быть естественным и природообразным, не стесняющим ребенка и не мешающим его природному развитию.

²² Лестница Иакова – лестница из сна Иакова (Быт., 28: 12–16), соединяющая землю и небо.

логии.

Понятие свободы в педагогике, напротив, должно быть всеобъемлющим. Биологические науки доказали это, предложив способы изучения жизни. Если традиционная педагогика и оговаривала вскользь необходимость наблюдения за ребенком в его свободном спонтанном проявлении до начала обучения, то, каким бы неопределенным и скудно выраженным ни был этот постулат, его стало возможно реализовать на практике лишь на основе того огромного вклада, который сделали экспериментальные науки в девятнадцатом веке. Я не хочу сейчас разворачивать софистический спор, достаточно лишь того, что мы просто выразим здесь свою позицию. Если кто-то скажет, что в современной педагогике действует принцип свободы, то мы лишь улыбнемся. Таковую улыбку вызывает у нас ребенок, который смотрит на ящик с приколотыми бабочками и утверждает, что они живые и могут летать. Принцип рабства все еще доминирует в нашей педагогике, а следовательно, и в наших школах. Чтобы доказать это, хватит одного примера – вспомните закрепленные на одном месте парты со скамейками. Здесь мы видим яркое свидетельство ошибок, которые делала материалистическая научная педагогика на ранних этапах, когда она со слепым энтузиазмом и энергией перетаскивала бесполезные валуны науки с целью восстановления осыпающихся стен школы. Сперва школы были оборудованы длинными узкими скамьями, на которых в большой тесноте сидели дети. С прихо-

дом научных знаний эти скамьи были усовершенствованы. Немалую роль в этом процессе сыграли новейшие изыскания в области антропологии. Высота сиденья рассчитывалась с учетом возраста ребенка и длины его ног. Детальным образом определялось расстояние между скамьей и партой для того, чтобы сохранить осанку ребенка. Кроме того, сиденья были разделены, причем расстояние между ними было настолько четко рассчитано, что ребенок мог разве что сесть за парту, но потянуться вбок уже не было возможности. Это было сделано специально, для того чтобы дети сидели отдельно друг от друга и каждый ребенок, во всей своей неподвижности, был на виду у учителя. Рассаживание детей поодиночке преследовало еще и другую цель – профилактика аморального поведения в классе. Что и говорить – наше общество настолько предусмотрительно, что если бы мы заговорили о принципах половой нравственности в воспитании, то самую постановку вопроса посчитали бы возмутительной и способной опорочить детскую невинность. Вместо этого – пожалуйста, наша наука тоже поддалась всеобщему ханжеству, производя машины! Угодливая наука идет дальше, разрабатывая школьные скамьи таким образом, чтобы добиться максимальной неподвижности или, если вам так угодно, ограничить движения ребенка.

Парта сконструирована таким образом, что, садясь за нее, ребенок волей-неволей принимает удобное, как полагают, с точки зрения гигиены положение. Сиденье, парта, подстав-

ка для ног – вся эта конструкция не дает ребенку встать во время работы. Ученик только и может, что сидеть с прямой спиной на выделенном ему месте, которого хватает как раз для того, чтобы на нем сидеть, но не более. Вот это и считается у нас прогрессом в области школьной мебели. Каждое из направлений так называемой научной педагогики разработало свой образец школьной парты, созданной на основе научных знаний. Во многих странах возникли свои «национальные парты», являющиеся предметом особой гордости. В ходе такого соревнования было запатентовано немало подобных конструкций.

Спору нет – при создании этих парт использовались достижения науки. Измерения тела и определение возраста проводились с учетом антропологических исследований, знания физиологии привлекались для изучения движения мышц, психология предостерегла от возможного извращения инстинктов, и конечно же – гигиена, благодаря которой конструкция парт предупреждает искривление позвоночника.

Эти парты действительно стали плодом науки, ведь в их конструкции отразился весь опыт антропологического изучения ребенка. Как я уже говорила, они являются примером буквального приложения научных знаний к процессу обучения в школе.

Тем не менее я верю в то, что совсем скоро мы с удивлением поймем, какая ошибка крылась за этим подходом. Нам

покажется невероятным, что столь тщательное изучение детской гигиены, антропологии, социологии вкупе с прогрессом общественной мысли в целом не смогли раньше выявить существенные недостатки этих парт. Тем больше будет наше изумление, когда мы поймем, что на протяжении последних лет практически все страны были охвачены идеей защиты детей.

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.