



*Детский сад
Монтессори*

**Юлия Ивановна Фаусек
Константин Е. Сумнительный
Детский сад Монтессори (сборник)
Серия «Педагогика детства»**

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11818216

Детский сад Монтессори/Ю.И. Фаусек; Составитель, авт. вступ. статьи. К.Е. Сумнительный.:

Карапуз; Москва; 2011

ISBN 978-5-904675-01-1

Аннотация

Ценность наследия Юлии Ивановны Фаусек в полной мере становится понятной именно сегодня, так как очевидно доказывает простую истину, которую давно признала значительная часть цивилизованного мира. Она в том, что система М. Монтессори универсальна и требует минимальной социо-культурной адаптации, если общество готово принять ребенка как равноправного человека, но развивающегося и потому не похожего на взрослого.

Эта книга станет не только данью памяти замечательному педагогу – Юлии Ивановне Фаусек, но и настольной книгой для всех, кто интересуется педагогикой М. Монтессори. Рекомендуется педагогам дошкольных образовательных учреждений, родителям, гувернерам, преподавателям и студентам педагогических учебных заведений.

Содержание

Предисловие	5
Юлия Фаусек – первая монтессорианка России	5
Смутное время	8
Все налаживается?	9
Через тернии...	11
Жизнь после смерти	13
О ребенке у Монтессори	15
О внимании у маленьких детей	15
Развитие интеллекта у маленьких детей (По Монтессори)	18
О морали у маленьких детей (Записи наблюдений и опыта работы в детском саду)	24
Конец ознакомительного фрагмента.	35

Юлия Ивановна Фаусек Детский сад Монтессори (сборник статей)

©Издательский дом «Карапуз», 2011.

© К.Е. Сумнительный. Составитель, автор вступительной статьи, 2011.

Предисловие

Юлия Фаусек – первая монтессорианка России

В их судьбах много общего, хотя лично они встречались только дважды, в Риме. Обе родились в семье военных, в приморских городах, обе, в конце концов, занялись педагогикой и достигли в этом занятии успеха. И одна, и другая перебрались в столицу. Обе написали по несколько книг. Читали книги друг друга. Одна читала, соглашалась и верно следовала написанному, другая читала и плакала от переполнявших ее чувств. Одна – старшая – считала себя ученицей младшей, вторая – младшая – придумала педагогическую систему, которая распространена по всему миру и до сих пор называется ее именем. Это – Мария Монтессори и ее российская последовательница – Юлия Ивановна Фаусек.

Юлия Ивановна Фаусек родилась 3(15) июня 1863 года в Керчи. Здесь прошли ее детство и юность. Затем – столица России, Санкт-Петербург, и Бестужевские курсы (частный университет для женщин), дававшие в то время практически университетское образование. Преподававший в них физиологию нервной системы И.М. Сеченов вспоминал: «Доказательством того, что это был университет, служит систематичность четырехлетнего курса, читавшегося профессорами, доцентами университета и даже некоторыми академиками. Я читал на курсах то же самое и в том же объеме, что и в университете, и, экзаменуя ежегодно и там, и здесь из прочитанного находил, в результате, что один год экзаменуются лучшие студенты, а другой лучшие студентки».

Еще в годы учебы (1880–1884) Юлия активно занималась лабораторной практикой в стенах университета и пробовала себя в качестве педагога. Тем не менее, ее наставники связывали будущее Фаусек с наукой. Она выбрала другой путь – после курсов приступила к работе в частной женской гимназии. Сначала Юлия Ивановна только заменяла учителей, позже получила собственные классы, где преподавала естествознание, и, по собственному замечанию, «наделала много глупостей».

Она счастливо вышла замуж и родила двоих детей. В отличие от своего будущего кумира, Марии Монтессори, Юлия Ивановна в молодости увлекалась театром и музыкой. Она была фантазерка, умела внимательно и долго слушать, могла быть непосредственной. Муж – профессор зоологии Петербургского университета шутил, что трудно найти еще одну женщину, которая знала бы столько глупостей, как Юлия. Но людей притягивало удивительное обаяние, цельность ее натуры, врожденное чувство юмора, не покидавшее ее в самых тяжелых жизненных коллизиях.

С идеями Монтессори Фаусек познакомилась во время путешествия по Италии с семьей в 1908 году. Но судьба, определившая ее дальнейшую жизнь, догнала ее позже, в 1913 году.

Это был тяжелый для нее год. Умер муж. Выросшие дети не могли заполнить пустоты, связанной с потерей близкого человека. Хотелось попробовать себя в работе с маленькими детьми, но широко распространенная тогда в России система Фребеля ее не привлекала. Именно в 1913 году на глаза Юлии Ивановне попадает сначала статья Е.Н. Янжул «Об одном итальянском детском саде», а потом перевод книги М. Монтессори «Дом ребенка. Метод научной педагогики». И когда она слышит от общего знакомого о физике Лермонтове, который надоедал всем рассказами о каких-то палках, завязках и цилиндрах, привезенных из-за границы, Фаусек сразу понимает, что речь идет о материалах известной ей по книге итальянки. Юлия Ивановна знакомится с Лермонтовым, и даже глухота старика не становится препятствием для общения. Почти ежедневно они встречались для изучения

привезенного физиком материала. Потом было две выставки в университете и в «Соляном городке», которые вызвали у большинства педагогов только недоумение и насмешки. Фаусек оказывается одной из немногих, кто не только сразу и безоговорочно принимает педагогику Монтессори, но и готов действовать.

Позднее Юлия Ивановна вспоминала: «В то время моей жизни я была подобна кораблю, блуждавшему в море в туманную ночь и потерявшему направление, стремящемуся то к одной, то к другой воображаемой светящейся точке, пока яркий свет настоящего маяка не прорежет тумана и не укажет теряющему надежду кормчему истинного пути. Таким спасительным маяком, разгорающимся все более ярким светом и зовущим к движению вперед, в новые обетованные земли для наших детей, явилась для меня система Монтессори». Уже в октябре благодаря стараниям Фаусек в коммерческом училище М.А. Шидловской открывается первая в России группа, занимающаяся по системе Монтессори.

Весной 1914 года благодаря директору училища С.И. Сазонову Юлия Ивановна выезжает в Рим, где проводит месяц, посещая международный курс для учителей системы воспитания Монтессори и знакомясь со школами, работающими по этой системе. Уже в 1915 году появляется ее первая книга «Месяц в Риме в Домах ребенка Марии Монтессори». После возвращения Фаусек приступает к работе «с большей уверенностью в своих возможностях и еще большей уверенностью в системе».

Детский сад разрастался, и в 1915 году «ревностно оберегаемое уединение» было нарушено. Его стали посещать педагоги, некоторые ученые и просто любопытные. Наиболее внимательным наблюдателем диких занятий был художник Петров-Водкин, у которого в детский сад Фаусек ходили двое крестников. Именно он однажды заметил: «У этих детей будут широко раскрыты и глаза, и уши, и все их тело, и весь их ум для восприятия внешнего мира».

Директор училища С.И. Сазонов не только всячески поддерживал Юлию Ивановну, но и как мог изыскивал средства для открытия второй группы. В октябре 1916 года с Фаусек, как в кривом зеркале, повторилась история М. Монтессори, которой начать исследования помог итальянский промышленник Эдуард Таламо. А на инициативу Фаусек обратило внимание «Общество фабрикантов текстильщиков». Юлии Ивановне было предложено составить план создания двух «Детских домов» при фабриках.

Позже в своих дневниковых записях Фаусек вспоминала: «Я сделала все очень скоро, но после моего доклада, хотя и было решено открыть эти дома, инициаторы этого дела так долго медлили с назначением необходимой суммы, что прошло пять месяцев, в течение которых они вели со мной переговоры, как будто боясь расстаться с теми ничтожными деньгами, которые были нужны для хорошего дела». Февральская революция спутала все карты, проект был закрыт.

Еще более саркастично описывает Юлия Ивановна свое столкновение с высшим светом. Видимо, Сергей Иванович Сазонов, уговоривший ее сделать доклад в доме графа Шереметьева, не раз пожалел о своей настойчивости.

Вот как Фаусек описывает заданные ей вопросы: «Один из блестящих кавалеров вдруг спрашивает: «А этот, как бишь его, Монтескере, старый он или молодой? – «Это не он, а она, и фамилия ее Монтессори» – «Ах, она...» – протянул спрашивающий, вскинул монокль, и, обведя вокруг своего лица рукой балетным жестом, прибавил: «...И хорошенькая?»

К счастью, на небольшую субсидию, полученную от министерства просвещения, удалось организовать курсы для желающих ближе познакомиться с системой Монтессори. Туда было принято 25 слушательниц, все с высшим образованием. Благодаря благотворительным концертам был организован сбор пожертвований на постройку первого городского детского дома по системе Монтессори. Его проект был разработан профессиональным архитектором по книге Таламо «Новые дома для рабочих». Городской голова пообещал выхлопотать уча-

сток у города для постройки этого дома. Мечты развеялись в морозном воздухе февральской революции.

Смутное время

Вслед за октябрьским переворотом наступили трудные времена. Удивительно, что увлеченная работой Юлия Ивановна как будто не замечает их. Она продолжает работать в «Детском городке», где устроила не только площадку для дошкольников, но и настоящую школу. К ней приходят 125 детей от 1 года, до 14 лет. Время было тяжелое и скудное, но дети проявляли неслыханную жажду к работе. «Случалось так, что какой-нибудь ребенок приходил в класс и тут же в уголке ложился и тотчас засыпал: он стоял в очереди за хлебом на всю семью с 6–7 утра. Часто это был какой-нибудь пятилетний мальчик. Выспавшись, он принимался за работу», – вспоминала Фаусек.

А между тем новая пролетарская власть выдвинула лозунг: «Все лучшее – детям» и прежде всего это касалось помещений. Этот лозунг чуть не сыграл с Юлией Ивановной злую шутку. Она перебралась во вновь открытую 25-ю Советскую школу (бывшая Николаевская военная гимназия), убедив ее директора, Я.М. Шатуновского, открыть дошкольное отделение. Для группы в 38 детей, по воспоминаниям Юлии Ивановны, ей выделили прекрасную квартиру (бывшего инспектора гимназии) из четырех комнат. Но Комиссариат народного просвещения отказал на том основании, что на такое количество детей полагалось 7–8 комнат. С большим трудом вопрос удалось решить. Относительно спокойная и почти счастливая жизнь длилась недолго. Я.М. Шатуновского сняли с директорства, а новое начальство посчитало дошкольное отделение излишеством. Сама Юлия Ивановна была уволена и оказалась в роли «приживалки» у собственной дочери, оформленной в качестве руководительницы дошкольной группы. Но хуже всего, что перестали давать дрова и кормить детей. «Было голодно и холодно и детям, и нам», – пишет Юлия Ивановна.

Осенью 1919 года с группой преподавателей Педагогического института дошкольного образования (ПИДО) Фаусек выезжает читать лекции в Лугу. В город входят белые, и вся группа оказывается отрезанной от Петербурга, куда должна вернуться. Ожидание длится полтора месяца, после чего в город возвращаются красные, а большинство педагогов уходят с частями Юденича. Юлия Ивановна, несмотря на все уговоры ее старого друга С.И. Сазонова остаться, принимает решение вернуться в Петербург. То, что она видит там, приводит ее в уныние. Дети были крайне запущены и физически, и морально. «Большую часть времени мы были заняты приведением в порядок этих несчастных детей. Помню, как кто-то спросил меня: «По какой системе ведете вы работу: по Фребелю или по Монтессори?». И я ответила, что для того, чтобы выводить вшей, ни той, ни другой системы не нужно», – вспоминает Фаусек.

Положение резко меняется весной 1920 года, и Юлия Ивановна становится сотрудницей ПИДО, куда переводит свою группу. В следующем году ее передают одному из петроградских районов, и в 1922 году детский сад оказывается на грани закрытия. Официальная версия – «недостаточность лабораторной работы». Неофициальная – недостаток средств на содержание.

Все налаживается?

Общий контекст того времени неоднозначен. На фоне голода и разрухи, как тогда казалось, зарождается новая педагогика, в большей степени ориентированная на идеи свободного воспитания, формируется парадигма трудовой школы, вокруг которой идут ожесточенные споры. Начинается время экспериментов и пристального внимания к зарубежному опыту.

Для реформирования системы просвещения была сформирована научно-педагогическая секция Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР (НПС ГУСа). Именно эта секция должна была сформулировать концепцию и разработать содержание образования единой трудовой школы РСФСР. В ее состав вошло более 50 человек, среди которых были крупные ученые педагоги. В частности, членами секции стали П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.Н. Пинкевич, С.Т. Шацкий. Все они были знакомы с прогрессивным зарубежным опытом, но были ориентированы не на его механическое заимствование, а на критическое осмысление и использование.

Только педагогике США были посвящены содержательные работы Е. Янжул, Н. Ильина, Е. Гуро, И. Сवादковского, Б. Комаровского, М. Штейнгауз. С 1924 по 1930 год появилось более 800 работ, в которых анализировался зарубежный педагогический опыт, сопоставлялись системы образования в разных странах с постоянным обращением к отечественным проблемам. Обсуждалась и возможность использования зарубежных образовательных технологий в практике советской школы.

Фаусек в очередной раз везет, и в 1922 году ПИДО вновь принимает ее под свою крышу. У Юлии Ивановны, которая в то время, как сама иронично замечает, «числилась профессором», появляется новая ассистентка В.В. Таубман. Молодая образованная женщина, врач, очаровывает Юлию Ивановну. Они настолько сходятся, что совместно пишут книгу «Теория и практика детского сада Монтессори». (В.В. Таубман в ней так убедительно защищает метод, что фрагменты ее раздела по праву включены в настоящее издание).

В 1923 году Ю.И. Фаусек начинает хлопотать о заграничной командировке. Она рвется в Европу, чтобы увидеть, как там развивается система Монтессори и надеется на встречу с самой Марией. Это был благоприятный момент. Именно в 1923 году Дошкольный отдел Наркомпроса РСФСР принимает решение о «Пересмотре основ работы в дошкольном учреждении». В центре пристального внимания педагогов дошкольного воспитания оказывается система М. Монтессори как наиболее соответствующая требованиям действительности. Это обстоятельство помогает Фаусек получить разрешение и деньги (500 рублей) на поездку. Часть денег переводится в Амстердам, и Юлия Ивановна отправляется в трехмесячное путешествие. Никто не верит, что ей удастся осуществить свой план, а накануне отъезда происходит ее первая стычка с В.В. Таубман, которая убеждает Юлию Ивановну в несвоевременности ее отъезда из-за грозящей детскому саду опасности. Фаусек едет навстречу судьбе. На выделенные ей скудные средства посещает Голландию, Германию и Италию. Везде она видит замечательные дошкольные учреждения и школы. Особенно ей понравились школы Голландии, которые произвели на Юлию Ивановну «неотразимое впечатление». «Я подходила к прекрасному двухэтажному дому, над входными дверями которого – вывеска из слоновой кости: «Монтессори-школа». И мое сердце сжалось от радости и в то же время от зависти и тоски. От радости, потому что существуют на свете такие прекрасные школы Монтессори, от зависти и тоски потому, что мне не придется их увидеть на моей родине».

В Риме ее ждет главная встреча – с Марией Монтессори, для которой перевели книгу Юлии Ивановны «Метод Монтессори в России». По рассказам очевидцев, Мария читала рукопись в общей комнате, а потом вдруг встала и удалилась к себе в кабинет. Через час она

вышла вся в слезах. Они вместе обедают в ресторане, и Монтессори говорит ей: «Я не пью вина, но сегодня выпью с вами за нашу дружбу». На прощание она дарит Фаусек портрет с трогательной надписью.

Через тернии...

После возвращения в Россию Юлию Ивановну ждет своеобразный холодный душ. Ее встречает сухость и холод сотрудников. В ее отсутствие совершен настоящий «дворцовый переворот». Фаусек видит, что монтессорианские принципы во всех группах нарушены, а в основу занятий положена так называемая «советская» педагогика. Она с удивлением обнаруживает, что «тетрадки детей наполнились лозунгами, мало для них понятными, а языки произносили слова, заученные попугайски. Но самым горьким было то, что дети утратили свое спокойствие и умение выполнять каждодневную работу». Удивительней и горше всего для Юлии Ивановны, что за всем этим стоит В.В. Таубман, так убедительно защищавшая принципы Монтессори и так беспринципно пожертвовавшая ими.

Противостояние гуманистической и советской педагогики обнаружилось со всей определенностью и персонифицировалось в лицах Фаусек и Таубман. Фаусек должна была потерпеть «исторически обусловленное поражение». Но пока отношения сносные. Тем не менее, ситуация накаляется, Фаусек и Таубман вызывают в Москву. Их доклады выслушиваются и жестоко критикуются. Пока они еще вместе, и Юлия Ивановна напишет: «После заседания, когда мы ехали домой, Таубман мне сказала: «Настало время, когда на предательстве Монтессори можно построить карьеру». Мне хотелось расцеловать ее за эти слова. Я так ей верила».

В Москве же принимается решение вместо дидактического материала Монтессори в течение шести месяцев разработать новый, советский. Юлия Ивановна среагировала со свойственным ей юмором, рассказав историю о детях, решивших выдумать что-то новое и после долгих препирательств понявших, что все уже придумано. Ей ответили: «Вы злая». Но, надо добавить – и справедливая. Ведь до сих пор не придумано ничего лучше дидактического материала Монтессори.

Весной 1925 года в институт приходит распоряжение закрыть группу Монтессори. Фаусек решает ехать в Москву к Н.К. Крупской. Она делится своими планами с коллегами и читает им свой доклад о значении метода Монтессори. Его признают недостаточно убедительным в политическом отношении и поручают Таубман написать новый. В нем, как с юмором замечает Юлия Ивановна, Таубман заявляет: «...мы воспитываем таких коммунистов, каких еще нигде не видели». Перед отъездом Фаусек снабжается еще одним убойным доводом, брошюрой «Марксизм и Монтессори». Встреча с Крупской состоялась и дала положительный результат. «Я не понимаю, почему они так перегибают палку, не понимаю, что плохого они находят у Монтессори. Она хорошо учит детей грамоте, делает их дисциплинированными», – отвечает Крупская на сетования Юлии Ивановны. Увидев же брошюру Таубман «Марксизм и Монтессори», Надежда Константиновна, похлопав Фаусек по плечу, говорит: «Возьмите, душечка, себе Монтессори, а нам оставьте Маркса».

По возвращении Юлия Ивановна узнала, что получен приказ о сохранении детского сада Монтессори при институте. Вместе с тем в детский сад зачастили проверяющие, а между Фаусек и Таубман начинает вырастать стена. Юлию Ивановну обвиняют в «косности, стремлении неизменно следовать методу Монтессори». Ее последовательно лишают звания профессора, затем доцента и оставляют простым преподавателем, лишают материальной поддержки детский сад. Косвенно о тяжести ее положения можно судить по письму Корнея Чуковского от 15 февраля 1926 года. Он пишет: «На днях я был у Юлии Ивановны Фаусек. Это очень талантливый педагог, влюбленный в свое дело, автор многих книг о Монтессори. Так как теперь она ниоткуда не получает поддержки, она продала пианино (свое последнее добро), чтобы заплатить низшим служащим. А служащие – тоже энтузиасты – готовы работать бесплатно!»

Наконец в 1926 году руководство детским садом передают В.В. Таубман, обвинив Фаусек в недостаточном ведении научно-исследовательской деятельности. Юлия Ивановна окунается в работу с детьми, но работать не дают, по сути травят. Обвинения уже касаются не только политической неискренности Юлии Ивановны, но и неправильного понимания ею соотношения между индивидуальным и коллективистским воспитанием. Через него советская педагогика стремится сформировать гражданина, подчиняющего свои интересы государству.

Именно в 1926 году на заседании дошкольной педсекции Государственного ученого совета (НПС ГУСа) было общепризнано несоответствие системы М. Монтессори основным требованиям советского дошкольного образования. Наряду с этим было принято решение о возможности работы в дошкольных учреждениях по указанной системе при условии, что в качестве воспитателей будут работать *«партийные монтессорианки»*. Это подразумевало, что они должны не только знать основы педагогики Монтессори, но и быть политически подкованными.

Все больше места отводится трудовому воспитанию, политехнизму, коллективным играм, общественным обязанностям. Фаусек как будто не замечает этого и на конференции «О политехнизме в детском саду» заявляет, что она не понимает, и предполагает, что и большинство присутствующих не знают, «что значит политехнизм для дошкольников». Она отчаянно идет против течения, приближая свою неизбежную гибель.

Все более отчетливо в дошкольном образовании проявляется направление, основанное на марксистско-ленинской идеологии. В детских садах закрепляются новые формы работы, появляются отчетно-выборные собрания, вводится понятие социалистического строительства и ударничества, организуется «смычка между городскими и деревенскими детскими садами». Появляются идеологически выдержанные игры («Крестьяне-колхозники и крестьяне-единоличники» и т. п.), традиционных кукол-барышень заменяют на кукольных трактористов и пионеров, а все праздники получают «красный оттенок», дети учат революционные песни.

Впрочем, роковые изменения происходят и в Наркомпросе. В 1929 году со своего поста наркома просвещения снимается А.В. Луначарский, ослабевает влияние Н.К. Крупской, и к осени 1929 года прекращается систематическая деятельность НПС ГУСа. В образовании окончательно и бесповоротно утверждается классовый подход, воинствующий атеизм, приоритет общественного над индивидуальным. Самое главное, что прекращаются какие-либо дискуссии. Фаусек ощущает это на себе весной 1930 года. Чтобы стимулировать создание советского дидактического материала, Таубман принимает решение убрать из групп материал Монтессори, снять табличку с ее именем.

Юлия Ивановна вынуждена уйти и практически стать безработной. Вспоминая то время, Фаусек пишет: «Приходилось зарабатывать чем попало. Я вязала шапки, шила и ушивала белье, изготавливала дидактический материал для детских садов и первого класса школы». Но она не сдаётся. Пишет в стол, а в конце тридцатых возвращается к преподавательской работе и издает последнюю свою книгу «Самостоятельные занятия учащихся I–IV классов школы». В ней она почти не ссылается на Монтессори, но эта работа пронизана идеями итальянского педагога, которые так глубоко впитала Фаусек.

Ю.И. Фаусек погибнет от голода в блокадном Ленинграде, ее похоронят в братской могиле.

Жизнь после смерти

Значение наследия Юлии Ивановны Фаусек в полной мере становится понятным только сегодня. Она оказалась чуть ли не единственной из советских педагогов, кто не стал приспособливать заимствованные на Западе педагогические системы к новой политической действительности. Ведь и метод проектов, и Дальтон-план, активно применяемые в двадцатые годы прошлого века, под тяжестью политических переработок практически превратились в свою противоположность. Советская политическая машина пережевала их, даже не заметив. Судьба Фаусек стала иллюстрацией этого процесса. Тем ценнее, что Юлия Ивановна не только не сломалась, а свято верила в правильность своего дела. Свидетельство тому – сохраненные в ее архиве рукописи и ее последняя книга. Все, что успела написать Фаусек, доказывает простую истину, которую уже признала значительная часть цивилизованного мира. Она в том, что система М. Монтессори универсальна и требует минимальной социо-культурной адаптации, *если общество готово принять ребенка как равноправного человека, но развивающегося и этим не похожего на взрослого*. К сожалению, это становится главным ограничителем для распространения педагогики М. Монтессори в мире. Ее гуманистическая идеология может быть принята только демократическим обществом. Не случайно в Россию педагогика Монтессори вернулась только в начале девяностых годов прошлого века. Тогда-то и выявилась вся актуальность работ Юлии Фаусек. Ее наследие можно оценивать в двух ракурсах, соотнося его со временем жизни самой Юлии Ивановны и с современным состоянием педагогики Марии Монтессори. Такой анализ позволяет констатировать, что, как добросовестный исследователь, Юлия Ивановна фактически перепроверяет все положения педагогики Монтессори и находит подтверждение их правильности. В ее заметках изобилие примеров из педагогической практики, и она подтверждает каждую свою мысль ссылкой из наблюдений за детьми. В методическом плане наибольший интерес представляют ее разработки, связанные с материалом для развития речи и обучения грамоте. Некоторые ее находки выглядят оригинальными до сих пор. Многие из них опираются на разработки русских педагогов. Прежде всего Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского, чьи подходы по ряду вопросов близки подходам М. Монтессори.

Удивительно, что, защищая принципы системы Монтессори, Юлия Ивановна отвечает и на многие другие вопросы, которые возникают у современных отечественных педагогов, взявшихся за работу «по Монтессори», не имея достаточной подготовки или стремясь совместить несовместимое – традиционную педагогику и педагогику М. Монтессори. Это касается, например, недопустимости групповых занятий в дошкольном возрасте; принципов организации музыкальных занятий; выработки «правильного» отношения к сказкам и игровой деятельности; условиям возникновения внимания, а затем и концентрации детей на свободной работе и ряда других не менее часто возникающих и крайне важных вопросов. Последняя из посмертно опубликованных статей Фаусек «О морали у детей» представляет интерес не только для педагогов, но заставляет задуматься о столь деликатном вопросе каждого, кто соприкасается с миром детства.

С другой стороны, все те годы, пока наша страна была оторвана от мирового педагогического процесса, педагогика Монтессори развивалась, и это развитие продолжается до сих пор. Появляется новый дидактический материал, лежащий в логике системы, по-новому классифицируется старый, прежде всего математический, материал и материал для развития речи и обучения грамоте. В этом контексте, используя разработки Ю.И. Фаусек, современные отечественные педагоги должны помнить, что именно на их плечи ложится миссия преодолеть временной разрыв, осовременив разработки Юлии Ивановны Фаусек, осуществив взаимосвязь традиций и современности.

Полагаю, что эта книга станет не только данью памяти Юлии Ивановне Фаусек, но и настольной книгой для всех, кто интересуется педагогикой М. Монтессори. Она позволит хоть как-то компенсировать растерянность, которую испытывают педагоги, читая либо крайне легковесные и неточные по содержанию, либо безмерно занаученные книги некоторых российских последователей Марии Монтессори.

Юлия Ивановна еще раз напоминает нам: чтобы научить ребенка – надо его знать, чтобы знать ребенка – надо за ним наблюдать, а чтобы наблюдать за ребенком – надо дать ему свободу. Фаусек призывает нас быть рядом с ребенком и быть готовым дать ему то, что Мария Монтессори определила как *«помощь жизни»*.

Константин Сумнительный

О ребенке у Монтессори

О внимании у маленьких детей

До сих пор многие психологи утверждают, что неустойчивое внимание характерно для маленьких детей трех-четырех лет: их привлекают все предметы, они переходят от одного к другому, не останавливаясь ни на чем, и трудность привлекать внимание детей составляет цель их воспитания. Джеймс говорит, что рефлекторный и пассивный характер внимания маленьких детей как бы показывает, что ребенок в меньшей степени принадлежит самому себе, чем любому внешнему объекту, обратившему на себя его внимание. Это первое, что должен победить тот, кто их обучает. Способность постоянно направлять в известную сторону рассеивающееся внимание составляет корень образования каждого суждения, характера и воли.

Такое воспитание, т. е. возбуждение детского внимания, способность сосредотачивать его надолго на одном и том же предмете, способность направлять внимание в одну и ту же сторону после отвлечения, можно без страха утверждать, достигнуты у Монтессори в работе с детьми дошкольного и даже школьного возраста (до 11 лет). Первое проверено и на нашем опыте, второе доставит счастье проверить тем, кто доживет до того блаженного времени, когда это будет возможно.

Разберем теперь, какие условия создает Монтессори для такого воспитания.

Первое условие – это вещи, предметы. «Внимание маленького ребенка привлекается в нашем опыте не искусством учителя, но «предметом», который захватывает и фиксирует его внимание, отвечая внутреннему импульсу. Всякий, кто знаком с системой Монтессори, знает, что эти вещи – суть предметы дидактического материала Монтессори для воспитания внешних чувств. Здесь не время и не место распространяться на тему важности такого воспитания. Это увело бы нас далеко в сторону от прямой нашей цели. Нужно только отметить, что даже самые ярые противники системы Монтессори пришли теперь к убеждению о важности и необходимости сенсорного развития. Можно утверждать, что вопрос о сенсорном развитии в настоящее время – вопрос, одержавший победу в педагогике: **методическое упражнение сенсорных чувств** для воспитателя и для психолога разрешает вопрос о **культуре внимания**. Будем помнить только одно, что главной целью сенсорного развития является не обострение чувств, а упражнение интеллекта. Предметы, воспитывающие чувства, не могут и не должны быть случайными, они должны быть строго подобраны экспериментальным путем и приложены так, чтобы не вредить органам чувств ребенка. «Мы должны помнить, – говорит Монтессори, – что факторы детского внимания, будучи преимущественно чувственными, имеют могущественного физиологического спутника в “аккомодации органов чувств”».

Монтессори верит в то, что ребенок сам по своей природе способен к самопроизвольному органическому развитию, которое складывается по естественным законам. Чтобы эта внутренняя **организованность** совершалась правильно, нужно, чтобы и во внешней среде ребенок находил нечто **организованное**, находящееся с ним в прямой связи.

Новорожденный ребенок не может получать необходимую для него пищу, если грудь матери не соответствует строению рта младенца. Природа позаботилась об этой, физиологической стороне жизни. Мы же должны позаботиться не об изыскании средств для организации внутренней личности ребенка, а об умственной **пище** (предметах), для него необходимой и отвечающей его запросам.

Второе условие – это **свобода**. «Свобода есть экспериментальное условие для изучения явлений внимания у ребенка», – говорит Монтессори. Эта свобода заключается, во-первых, в **свободе выбора** предметов, а, во-вторых, в **свободе продолжительных упражнений**: решительно все равно, какой предмет из дидактического материала выбирает ребенок для занятия; если он длительно и постоянно предается ему со всей интенсивностью внимания, это и есть знак психического здоровья, которое всегда сопровождается полезным упражнением телесного механизма. Вся фигура ребенка, и особенно лицо, выражают это состояние явного **довольства**. Если руководитель прерывает подобное состояние ребенка, он делает грубую ошибку, нарушая естественный ход развития внутреннего упорядочивания. Ребенку недостаточно, как было уже замечено, беглого взгляда на предметы, ему нужно «владеть» предметом, владеть длительно и возвращаться к нему постоянно; только при таком условии возможна такая фиксация внимания, какую констатирует Монтессори у своих детей. Отсюда понятны «повторные упражнения». Главная цель этих актов не в конечном результате, не в приобретении знания, а в самих упражнениях, так как во время их выполнения упражняется **внимание**. Конечно, в этих упражнениях ребенок приобретает и чистые знания, так как память его свежа и находится в тесном соотношении с фиксированным вниманием; это неизбежный эффект. Кроме того, с постоянным периодически фиксированным вниманием развивается память в сторону точного запоминания и припоминания последовательности собственных действий. При этом замечается отношение между интенсивностью внимания и постоянством работы с наличностью и точностью запоминания. Если ребенок хорошо работал, если его внимание надолго фиксировалось на каких-нибудь предметах, его отчет будет полным и точным. И чем предметов меньше, а действия однообразнее, тем больше запоминаются не столько действия, сколько собственные мысли. Если же день малыша проходит хаотически, в его сознании не остается и следа каких-нибудь действий. Всем своим растерянным видом он говорит: «Не помню, не знаю, ничего не делал».

Третье условие развития внимания – это подготовка умственных центров в отношении к внешнему предмету, его вызвавшему, т. е. у субъекта должно существовать внутреннее психическое влечение к тому или иному внешнему предмету или явлению. Мы знаем хорошо из постоянных наших опытов такие состояния психических явлений: человек, ожидающий прихода другого, желанного человека, видит его издали, слышит его шаги на большом расстоянии; охотник, выслеживающий дичь, слышит малейший шорох в лесу и т. п. Это происходит не потому, что ожидаемый человек или шорох в лесу особенно ощутимы изощренными чувствами, но потому, что они ожидаемы, что мозговые центры уже были направлены к этой цели. В мозговой клетке, по словам Монтессори, действуют как бы две силы перед запертой дверью – сила внешняя, которая стучит, и внутренняя, которая говорит: «Отвори». Если внутренняя сила не отворяет, внешняя стучится тщетно. И тогда самые крупные стимулы могут пройти незамеченными.

Все искусство учителей заключается в возможности подготовить внимание детей к восприятию их преподавания, в соединении двух сил, из которых одна должна «отпереть дверь», когда в нее «стучатся». Задача учителя привести внимание в **состояние напряжения**: для этого он должен вести учеников от известного к неизвестному, чтобы легкое всегда присутствовало в трудном.

Наконец, четвертое условие наличия внимания – это интерес. Не все предметы внешнего мира привлекают наше внимание одинаково: внутренняя активность действует как причина, наталкивающая на внешние факторы, а наш интерес вызывают предметы, полезные внутреннему содержанию нашей жизни. Наш внутренний мир творится под влиянием мира внешнего, переработанный вторично нашей внутренней активностью. Художник приемлет мир преимущественно в красках и формах, музыкант в звуках и т. п. Мы сами **открываем** путь в нашем внимании, направляя его какой-то таинственной силой на предметы, отвечаю-

щие нашим внутренним запросам. Множество людей живут, окруженные совершенно одинаковой внешней средой, но не все одинаково черпают из этой среды и количественно и качественно. Каждый берет то, что полезно для него, к чему толкает таинственная внутренняя сила. «Опыты», из которых каждый строит свое **я** по отношению к высшему миру, являются не **хаосом**, а **направлением** внутренних влечений и интересов.

Маленький ребенок окружен такой же внешней средой, как и взрослый, но разница в том, что все окружающее, весь бесконечно сложный мир обрушивает на его слабое сознание колоссальное количество впечатлений. Он живет поистине в **хаосе**, в котором его ум тщетно бьется, стремясь найти путь к **порядку**. Все ощущения, воспринимаемые внешними чувствами, спутаны, слиты; он живет, как во сне или какой-то чужой стране, где все непонятно, странно и часто страшно. Если бы не существовало в детях природной самозащиты, всепобеждающей жизненной силы, все дети погибли бы в раннем возрасте от непосильной борьбы сознания с хаотическими впечатлениями внешнего мира. Но разве мало видим мы детей, которые не погибли буквально, но которые производят впечатление ненормальных, немножко сумасшедших, будущих кандидатов на всевозможные нервные страдания, полную неуравновешенность, а, следовательно, и неспособность к жизненной борьбе. Как страдают эти дети, может себе представить каждый вдумчивый человек по собственным воспоминаниям; если мы вникнем хорошенько в этот вопрос, то к выражению «золотое детство» придется отнестись с некоторым сомнением. В настоящее время нам особенно надо над этим призадуматься, ибо мы должны готовить людей сильной воли, людей прежде всего спокойных, уравновешенных. Уравновешенность – это колоссальная экономия душевных сил ребенка, и что тяга к ней существует у детей, отмечал еще Песталоцци. Бесконечные «почему» и «зачем» детей, часто так радующие родителей и воспитателей, не являются ли они внешним проявлением мучительных исканий детей, уже потрясенных в нервном отношении. А этому очень способствуют взрослые, не только давая ответы, часто непосильные для уразумения маленького ребенка, но и вызывая эти вопросы, окружая их неподходящими предметами и неподходящими разговорами.

Попадая в обстановку свободной и спокойной организованной работы, в которой дети находят те предметы, о которых говорит Монтессори, предметы, отвечающие психическим запросам детей соответственно возрасту, дети, даже с самым взбудораженным умом, понемногу успокаиваются, находят точку опоры для начала уравновешенности для внутреннего упорядочивания. Найдя для себя предметы, которые дают ему не **содержание** его умственного багажа, а **порядок для содержания**, ребенок успокаивается. Природная сила, управляющая его психическим образованием, направляет его внимание к тому предмету, к которому в данное время у него существует большее «влечение».

«Силу сосредоточивания маленьких детей трех, четырех, пяти лет можно сравнить с таковой же у гения. Эти крошки являют как будто детство людей необыкновенных в их проявлениях внимания, как Архимед, Ньютон и пр.», – говорит Монтессори. Подобные эффекты устанавливаются фактом спонтанных упражнений, которые являются выражением внутреннего развития личности, растущей и организующейся. Учительница управляет этими явлениями, но не направляя внимание ребенка по своему усмотрению. Ее **искусство** в понимании (в наблюдении) и невмешательстве в естественные явления.

Монтессори проводит параллель с физическим развитием ребенка: организм развивается самостоятельно, мы не можем его подтолкнуть, мы можем только создать **благоприятную обстановку**, дать **подходящую пищу**, отвечающую нуждам организма. В жизни духа то же самое: правильная внутренняя жизнь – вопрос здоровья и даже жизни человека.

Развитие интеллекта у маленьких детей (По Монтессори)

Если мы зададимся вопросом, в каком состоянии находится в настоящее время вопрос об интеллектуальном развитии ученика в современной школе, то вот какими словами Монтессори отвечает на это: «**Учитель** школы является тем, кто строит интеллект ученика; ученик растет постольку, поскольку позволяет ему это **учитель**, т. е. знает точно то, что **учитель** дает ему знать, понимает не более и не менее того, что дал ему понять **учитель**. Когда хотят похвалить успехи учеников, то эту похвалу относят к **учителю**, успех класса – его дело; его **искусство** заставляет детей послушно следовать уроку, который он считал необходимым преподнести им». Все в этих словах – глубочайшая правда, относятся ли они к элементарной школе или к детскому саду. Учитель, учительница, руководительница – все, кто воспитывает детей, являются главными действующими лицами в смысле обучения, неограниченными властителями их духовного развития. Детям остается только пассивно воспринимать ту пищу, которую преподносят взрослые или по своему выбору, или по предписанию программы. И при этом толкуют о «свободе», о так называемом «свободном воспитании».

Несмотря на все рассуждения о «свободе», ребенок все же остается не свободным, и там, где даже в значительной степени его предоставляют самому себе, он является не свободным, но «оставленным», «заброшенным», ибо его интеллект заброшен, принужденный питаться неподходящей пищей и подчиняться инстинктам, которым дан широкий простор для развития. Не тот ребенок свободен, который просто двигается, но тот, который имеет разумную цель в своих движениях, который имеет возможность развешивать и формировать свою внутреннюю личность в организованной обстановке; тот, который может сам выбирать работы для собственного развития и предаваться одной работе продолжительное время по собственному побуждению, влекомый интеллектуальной целью: тот, который, сосредотачиваясь на предметах (сенсорного материала), получает возможность достижения выбора, рассуждения и исправления, вырабатывая всем этим силу, толкающую его к прогрессу.

Помещая ребенка в школу собственного интеллекта, мы меняем совершенно его тип: все представления о ребенке, трактуемые в так называемой «психологии детства», рушатся в значительной степени, а в некоторых отношениях окончательно, когда мы длительно наблюдаем детей в обстановке Монтессори.

Маленький ребенок, приблизительно трех лет, впервые попадающий в детский сад, вступает в него с сознанием, не аналогичным чистому листу бумаги, на котором можно написать что угодно, но нагруженным уже значительным багажом, собранным впечатлениями из внешнего мира, только находящимся в хаотическом беспорядке. «Маленький ребенок трех лет носит тяжелый хаос внутри себя», – говорит Монтессори. Беспричинные капризы и плач, часто заканчивающиеся сном, являются результатом утомления от валяющихся на него в беспорядке бесконечных впечатлений внешнего мира. Никто не думает, например, о том, что гулять для ребенка значит работать, что видеть и слышать, когда чувства его еще не приспособлены, и он должен беспрестанно исправлять ошибки своих чувств и проверять то, чего он не может в точности оценить глазом, вызывает в нем большую усталость. Всякий, помнящий свое раннее детство, может это удостоверить, всякий внимательный человек, наблюдающий маленьких детей, видит это на каждом шагу. Мы должны помогать ребенку выбираться из этого тяжелого состояния, дать ему возможность воспринимать мир не как хаос, а как порядок, к чему его неудержимо ведет стремление, заложенное природой. Чтобы приблизиться к этому ребенок должен найти в окружающем нечто находящееся в прямой связи с его внутренней организованностью, начинающей складываться по естественным законам, подобно тому, как насекомое должно найти в форме и качестве цветов прямое соответствие со своей

формой и субстанцией. Другими словами, мы должны приготовить для ребенка точно определенную «обстановку» и дать ему для интеллектуальных самоупражнений внешние необходимые средства. Эти средства не могут быть взяты случайно там и сям по усмотрению воспитателей, но должны представлять результат экспериментального изучения, каким и является дидактический материал Монтессори для воспитания органов чувств, служащий для ребенка объектом самоупражнений для работы интеллекта.

Начало интеллектуального строительства заключается в собирании фактов и их различении. Упражнения, помогающие ребенку строить свой интеллект на этих основах, должны быть только «самоуправлениями». «Немыслимо, чтобы другая особа, упражняясь вместо нас, дала нам возможность приобрести навыки», – говорит Монтессори. Так называемыми чувственными упражнениями на сенсорном материале дается детям возможность *различать* и *классифицировать*. В настоящее время мы не имеем другой возможности различать вещи, как только по их качествам, и сенсорный материал Монтессори анализирует и представляет качества вещей: размеры, форму, цвет, гладкость и шероховатость поверхности, вес, температуру, запах, шум, звук. Только качества предметов различаются, а не сами предметы, поскольку эти качества могут быть изолированы от предметов. Если мы возьмем любой предмет материала Монтессори, то увидим, что он до чрезвычайности прост, в нем выделено и определено то качество, на котором хотят фиксировать детское внимание и отброшено все лишнее, затемняющее это качество и затрудняющее ребенка в вскрывании этого качества. Так, например, если хотят дать возможность различить высоту или объем, то это просто цилиндрики, кубы и призмы, убывающие в размерах, а не грибки, яички, петушки и тому подобное; для различения формы служат плоские геометрические фигуры и тела, а не домики, яблоки, цветы и пр.; для различения цветов – простые таблички цветного шелка, а не куклы, цветы, кустарные игрушки и т. п. Предметы эти расположены в градациях, которые важны для порядка, так как качества их различаются не только модально, но и по интенсивности. Упражняясь, ребенок различает эти качества: он познает, что предметы могут быть более или менее высокие и низкие, толстые и тонкие, большие и малые; цвета могут иметь различную степень насыщенности, звуки – различную тональность, формы находятся в различной степени сходства между собой и пр. Спаривая и вкладывая предметы материала, ребенок в состоянии установить *тождество качеств*, как, например, при накладывании геометрических фигур на карточки, вкладывании их в ячейки, спаривании двух цветных табличек, сравнении двух кубов, двух призм или метровых палок; далее при помощи индивидуальных уроков или же самостоятельными выводами ребенок устанавливает *разницу качеств*: длинное-короткое, светлое-темное, большое-малое и пр. И, наконец, он начинает различать *степени качеств*, когда располагает в постепенности серию предметов, как цветные таблички, призмы, палки, цилиндрики, геометрические формы, степени шумов в гремушках и пр. Мы постоянно слышим у наших детей такие выражения: «это точь в точь такое, как это», «это похоже на это», «очень похоже», «немного похоже», «это больше», «это толще», «это шире», «это уже», «это темнее», «это краснее», «это громче, это тише» и т. п. Они начинают оперировать точными словами, которые, накопленные извне, лежали у них где-то в подсознании и выплывают именно тогда, когда это требуется.

Различение вещей по их качествам и их классификация несет с собой основной порядок, распределяющий все предметы. Мир в таком случае не является для ребенка хаосом: каждый предмет на своем месте, в своей категории. Каждое приобретение, получаемое ребенком, не будет более только «воображаемо», но «определяемо». Таким образом, в сознании ребенка устанавливается первичный *порядок*, не разрушающийся, но постоянно обогащающийся содержанием. Этот начинающий устанавливаться внутренний порядок есть главное, на чем зиждется весь будущий умственный рост ребенка. Монтессори сравнивает этот рост с ростом зародыша: самое важное заключается не в том, что зародыш растет, а в

том, что он растет в порядке. И в силу этого порядка, который сопровождает рост, является возможность жизни; Зародыш, вполне выросший, но с плохо упорядоченными внутренними частями, не жизнеспособен. «Основным условием жизненного импульса, ведущего к реализации живого существа, является связный внутренний порядок. В этом заключается тайна жизни», – говорит Монтессори. То же самое происходит и в развитии психического эмбриона; если ребенку не будет дана возможность упорядочивать образы сознания, то получится умственный беспорядок и интеллект не обнаружится.

Находясь несколько часов ежедневно с детьми в обстановке свободной организованной работы, каждый день видишь и слышишь то радостное волнение, с каким то один, то другой ребенок делает свои наблюдения и открытия и делится ими с нами. Для постороннего наблюдателя, не вникнувшего в систему Монтессори, эти проявления детей очень легко ускользают, ибо взрослые большей частью обращают внимание на те острые словечки и болтовню маленьких детей, которые являются результатом подражания взрослым и произносятся ими без смысла, чисто моторно, из удовольствия произносить слова.

Держа в руках геометрические тела, дети вскрывают их в предметах: «Лейки на окнах – цилиндры», – говорит мальчик, глядя на окно. «А цветочные горшки – конусы, только вверх ногами», – добавляет девочка, глядя на то же окно. «И не целые, а обрезанные», – заключает другая. И все они втроем начинают вскрывать геометрическую основу в других предметах: они находят, что стержень, на котором висит электрическая лампа, – цилиндр, только очень тонкий, а колпак – половина шара. Маленькая девочка ищет прямоугольники, находит их везде: «Спичка – тоже прямоугольник, – говорит она, – только очень-очень тоненький». Чертя концентрические круги, мальчик ставит точку в середине и говорит: «Середина для всех одна». Он же, бегая по начерченному на полу кругу, меняет направления и говорит: «Я бегаю треугольником, а теперь квадратом». Он же, чертя прямоугольники и накладывая на бумагу деревянные прямоугольные вклады, имеющие одинаковую длину, находит даже точные слова: «По длине они все уже и уже, а ширина совпадает». Дети следят за цветом неба, долго смотрят на него и обсуждают оттенки неба и облаков.

Один из отличительных признаков развитого интеллекта относится, по мнению Монтессори, *ко времени*. Быть быстрым в реакции на стимул, в ассоциации идей, в способности формулировать решение – первое внешнее показательное проявление интеллекта. Эта «быстрота» стоит, конечно, в прямой связи со способностью собирать впечатления из окружающего, перерабатывать схваченные образы и проявлять наружу внутреннее творчество. «Быстрота реакции у наших детей является внешним проявлением интеллекта», – говорит Монтессори. Эта быстрота образуется не только управлением, но *порядком*, о котором мы уже упоминали и который является, как результат внутреннего образования. Внутренняя работа упорядочивания имеет главное значение в образовании интеллекта. Порядок – есть настоящий ключ к скорости реакций. В хаотическом уме так же трудно распознавание ощущения, как и возможность выработки суждения. «Уметь различать – вот характер интеллекта: *различать* – значит *упорядочивать*, а также значит готовить творчество». «Творчество находит свое развертывание в порядке», – говорит Монтессори. Кроме самоупражнений, которые невозможны при постоянном вмешательстве учителя, необходимым условием для правильной работы детского интеллекта является *изоляция* определенного чувства и *изоляция* определенного стимула. Изолируя чувство и стимул, мы даем ребенку возможность получения ясных представлений в его сознании. Когда ребенок вынимает и вставляет цилиндрики или плоские геометрические вклады, когда разбирает кусочки ткани наощупь по степени шероховатости, когда раскладывает по тонам цветные таблички и пр. – то здесь изолируется и чувство и стимул.

Сам материал построен так, что эта изоляция вполне возможна. Маленькие дети вообще сами склонны к этой изоляции, к выделению элементов. Мы все знаем, как они не

способны разобраться в сложной картинке и с каким удовольствием разглядывают изображение одного какого-нибудь предмета, как долго могут возиться с одним камешком, с кусочком дерева, с клочком бумаги; держать их в руках, ощупывать, другими словами, упражнять свои чувства, собирать ощущения, но собирать их не в совокупности, а выделенными – постоянное стремление маленьких детей. Монтессори помогает этому естественному влечению детей, упорядочивая их действия. И когда многочисленные ощущения собираются вместе в богатстве окружающего, ребенок слагает воспринятые элементы в своем сознании и видит предметы в целом. Одни ощущения действуют гармонически на другие, усиливая пробуждение активности: ребенок находит в себе и формы, и цвета, и звуки, когда ему это понадобится.

Работа интеллекта в извлечении одного определенного качества из многих должна быть непременно активной: интеллект анализирует предмет, извлекает из него определенное качество и, руководимый им, делает синтез, ассоциирует много предметов при помощи одного и того же соединения. Когда мы говорим, что две прямоугольные пластинки похожи, то мы отбрасываем все другие качества, кроме **формы**, если же мы говорим, что два предмета похожи по цвету, мы выделяем одно качество из многих – именно цвет, и т. д. Но, чтобы эта работа могла происходить, нужно, чтобы была приобретена привычка **подбора** предметов по одним каким-нибудь качествам. Дети, воспитываемые в обстановке организованной работы по системе Монтессори, имеют ум, упорядоченный по отношению к классификации качеств: им легко распознавать различные качества предметов и открывать, что некоторые предметы похожи по форме, другие по цвету, потому что и формы, и цвета были уже разгруппированы в хорошо установленные для него категории и могут поэтому вызывать сходства по серии предметов. В этой работе можно подмечать различные индивидуальности: выбор преобладающего качества будет находиться в соотношении с собственными прирожденными наклонностями. Глядя на один и тот же предмет, один ребенок выделит его форму, другой цвет, третий все и т. д. Один и тот же лоскуток ткани поражает внимание одного ребенка своим цветом, другого гладкостью, третьего прозрачностью и пр. Для одного ребенка стекло окна прямоугольник, для другого оно служит для пропускания цвета неба, третьего занимает его гладкость и температура и т. д. Интеллект не имеет свойства фотографировать предметы и держать их один над другим в неограниченном количестве; он со своими свойствами различения и распределения сможет различать и извлекать преобладающие качества предметов и тем совершать свою внутреннюю конструкцию. Помогая ребенку работать в этом направлении, мы помогаем ему строить правильно свой интеллект и защищаем его от непрошеного вторжения лишнего, причиняющего вред балласта. Как каждая созданная и существующая вещь характеризуется фактом существования границ, так и наша собственная психосенсорная организация тоже ограничена, каждое наше чувство отвечает за одну определенную серию вибраций: глаз ограничен светом, ухо звуком и пр. Интеллект беспрестанно ограничивает чувства, ставя пределы к их собиранию действием внутреннего подбора. Так, внимание фиксируется не на всех, а только на определенных предметах, выбираемых желанием из множества других. Высшая работа интеллекта усовершенствуется тем же путем: внутренними действиями внимания и воли он извлекает преобладающие качества вещей и достигает таким образом возможности ассоциировать и удерживать образы. Без этого огромный балласт, собранный чувствами из внешнего мира, оставил бы содержимое несовершенным и смутным. Воспитанный интеллект отделяет существенное от излишнего, отбрасывает это последнее и достигает таким образом своих созданий, ясных и законченных. Он способен извлекать из собственного материала то, что полезно для его творческой жизни.

Благодаря действию извлечения существенного из множества воспринятых впечатлений, является возможность получения **понятия** и **суждения** о вещах; ум приходит к

открытию качества, общего нескольким, непохожим друг на друга предметам, и выводит **умозаключения**. Этому особенно помогает одно из характерных свойств дидактического материала Монтессори, вызывающее самую высокую активность интеллекта, – а именно возможность **контроля ошибок**.

Например, один из первых предметов, который привлекает внимание маленького ребенка – это цилиндрические вкладыши (серии цилиндров различных размеров, которые вынимаются и вставляются в свои размерные ячейки) содержит в себе механический контроль: если хоть один цилиндр вставлен не верно, упражнение нельзя довести до конца, так как ошибка является препятствием и требуется ее исправление, которое настолько легко, что самый маленький ребенок может сделать это самостоятельно. Таким образом, в данном случае, как и при других упражнениях, стимул не только вызывает активность, но и управляет ею: у ребенка вслед за желанием упражняться появляется желание исправлять ошибки; а дальше активность становится еще более высокой, чисто интеллектуальной: у ребенка является не только желание переставлять предметы, но рождается стремление приобрести новое видение.

В процессе упражнений и опытов у детей рождается целый ряд самостоятельных умозаключений, толкающих их на повторение, уже удающихся в совершенстве, упражнений только из инстинктивного желания этой повышенной интеллектуальной работы: толстые цилиндрики устойчивее тонких, большие и малые совпадают своими основаниями с толстыми и тонкими, высокие и низкие имеют одинаковые основания, предметы можно измерять в высоту и толщину, объем включает в себе оба эти понятия: «Он и большой и толстый, вот этот маленький», – говорит ребенок; он же самостоятельно выводит понятие о глубине, измеряя ячейки высоких и низких цилиндров.

Контроль становится еще выше при более серьезных упражнениях, например при наложении геометрических фигур на карточки, при составлении и письме слов, когда дети сличают составленное и написанное с карточками, при арифметических упражнениях, проверяемых счетом кубиков и пр. В этом и заключается глубокая разница между материалом Монтессори и теми разнообразными случайными игрушками, при помощи которых пытаются путем якобы воспитания органов чувств разбивать детский интеллект. Сами дети, чувствуя инстинктивно возможность приобретения чистых знаний, к которым так стремится каждый здоровый ребенок, поставленный в этом отношении в благоприятные условия, начинают относиться к материалу серьезно, перестают превращать его в игрушки, что делают на первых порах многие дети, на которых взрослые привыкли смотреть как на существа, способные только играть и получать умственное развитие путем игры и пассивным выслушиванием рассуждений взрослых. Игрушки нужны детям для игры, но если их начинают трактовать как предметы для их умственного развития, то права Монтессори, называя эти игрушки «суею, стремящейся обольстить жизнь фальшивыми путями». Упражнениями на материале дети самостоятельно упражняют интеллект, приобретая умственные привычки, характерные для индивидуальностей. Без сомнения, **существует глубокая разница между пониманием и выучкой рассуждений других и возможностью самостоятельного понимания**.

Тому, кто «понимает сам», кажется, что он получил впечатление неожиданно, чувствует, что его сознание как бы продвинулось и что-то яркое засветилось в нем. Понимание тогда не безразлично, это начало **чего-то**, часто начало возникающей в нас жизни. «Быть может, ни одна эмоция не является более продуктивной для человека, как эмоция интеллектуальная. Кто сделал открытие, богатое последствиями, тот имеет, конечно, самое высшее среди человеческих наслаждений.

Психологи могли бы назвать это выражение радости «чувственным тоном»; физиолог, делая сравнение, мог бы утверждать, что радость есть такой же признак внутреннего пси-

хического роста, как прибавление в весе есть признак роста физического», – говорит Монтессори. Кажется, как будто дети могут испытывать ощущение их внутреннего роста, сознание приобретений, собственное повышение, и это ощущение они выражают с экспансивной радостью. Это я видела у итальянских детей, вижу каждый день на работе с нашими русскими детьми, даже теперь, в обстановке голода, холода, тесноты и всякого неустройства, главное – холода. У нас хранятся рисунки шести- и семилетних детей, как высшая победа духа над телесными страданиями, – на них пометка: сделаны при 10 °С тепла в комнате». Одна из американских последовательниц Монтессори говорит следующее: «Все дети выказывают ту гордость, которая проявляется в нас, когда мы действительно почувствуем что-то хорошее, новое в нас самих. Они прыгали и бросались ко мне на шею, когда выучивались делать что-нибудь очень простое, и говорили мне: «Я все это сделал сам, ты ведь не знала, что я могу это делать; сегодня я делаю это лучше, чем вчера».

Получая средства, вполне отвечающие внутреннему психическому голоду, каждый из детей избирает свой путь к развертыванию и усовершенствованию своего интеллекта. Эти пути, по мнению Монтессори, суть пути гения. Их характеристика заключается в интенсивности внимания, в глубокой сосредоточенности, изолирующей их от всех внешних стимулов, в постоянстве и преданности работе. Как у гения сосредоточенность не остается без эффектов, так и у детей Монтессори мы видим часто проявления чудес внутренней жизни, изумляющие нас откровения.

О морали у маленьких детей (Записи наблюдений и опыта работы в детском саду)

Пиаже полагает, что нужно различать по крайней мере два типа уважения. Первое можно назвать уважением односторонним, предполагающим неравенство между тем, кто уважает, и тем, кого уважают, т. е. отношение ребенка ко взрослому, основанное на принуждении, и Пиаже обозначает его как «уважение по принуждению». Второй тип уважения мы можем рассматривать как взаимное, когда индивидуумы, находящиеся в контакте, рассматриваются как равные и уважают друг друга взаимно. Это уважение не влечет за собой никакого притеснения, и Пиаже называет его *«кооперативным отношением»*.

Такие кооперативные отношения существуют между детьми или между подростками в организованной игре, в самоуправлении или в правильно поставленной дискуссии.

Эти два типа уважения обуславливают две морали детей, всегда находящиеся у них в оппозиции друг к другу. Природа связала ребенка с матерью не только физиологически, телом, но и психически – любовью. При появлении на свет ребенок приносит с собой не только тело, но и любовь. Кто любит мать, тот любит *вообще*, и это внутреннее чувство распространяется, конечно, не только на ближайшие объекты. Ребенок, который любит мать, обладает этим внутренним чувством, при помощи которого он способен любить весь мир. «Человеческие объекты, попадающие в поле этого внутреннего чувства, получают и для себя его отражение», – говорит Монтессори. С внутренним чувством любви в ребенке рождается и внутреннее чувство морали. Все, кто длительное время имел дело с маленькими детьми, знают, как рано и с какой страстностью ищут они разницу между добром и злом, всем существом своим сознательно стремясь приблизиться к добру и отринуть зло.

Монтессори полагает, что добро и зло почти совпадают с понятием полезного и вредного для человека. Инстинктом, позволяющим предугадывать опасность, обладают многие животные. Человек может совершенствовать начатки такого инстинкта, заложенные в глубине. Однако большинство людей очень далеки от подобного идеала. Они потеряли последние признаки этого инстинкта, их души умерли еще при жизни и уже не способны к совершенствованию.

«Подумаем о нашем отношении к детям, – говорит Монтессори. – Мы являемся стимулами, которые должны упражнять зарождающееся чувство морали, осторожно его развивая». Если мы являемся стимулами для развития в детях самого главного и самого важного, что есть в человеке – то как мы должны вести себя по отношению к ним? Прежде всего, мы обязаны отрешиться от мысли, что ребенок есть наша собственность. И, признав его свободным существом, мы должны согласиться с тем, что он – не только член своей семьи, но и член общества, Родины и всего человечества.

А между тем, признаваясь откровенно, мы должны сказать, что ребенок является единственным человеческим существом, которое принадлежит другому. «Ребенок – раб, истинный раб, проданный на рынке, с той только разницей, что рабовладелец покупал раба на рынке за деньги; ребенка же взрослый покупает ценой крови в бесконечном поле тайны жизни и держит его при себе».

Взрослый говорит: «Надо любить родителей, надо уважать старших, надо быть справедливым, надо быть честным, не надо лгать, нельзя брать чужого, нельзя обижать слабых», – и прочие, прочие прекрасные слова, думая, что таким образом он воспитывает мораль в ребенке. Слов мало; слова – это пустой звук, «сигнал действительности, и притом весьма шаткий», – по выражению И.П. Павлова. Хорошо услышав сигнал, можно, тем не менее, вовсе не видеть действительности.

«Кто теряет чувство действительности, теряет себя. Тогда все для него – пустота. Для чего тогда служит все его знание законов морали и даже исполнение их, если сердце его мертво? Человек моральный и довольный собой, но без сердца – могила», – говорит Монтессори.

Действительностью в данном случае является сам взрослый со всем своим поведением, которое должно служить стимулом для морального воспитания ребенка. Но не нарушает ли он сам прекрасных правил, которые старается внушить детям?

К сожалению, приходится признать, что это противоречие тяготеет над всей жизнью ребенка. При всей самой нежной, самой горячей любви к своим детям, родители, большей частью в силу тяжелых жизненных условий, не по своей вине нарушают по отношению к ребенку эти принципы любви и справедливости с первого же часа появления его на свет. Это происходит зачастую и в благополучной обстановке из-за непонимания.

Сила жизни и желание радости настолько глубоко и крепко заложены в детях, что они, вопреки всему, даже в самое катастрофическое время, как, например, война, революция, другие человеческие бедствия, стремятся учиться духовно и радоваться. А мы часто и в самой благополучной обстановке не умеем поддержать эту жизнь и на каждом шагу угашаем их радость и превращаем их «золотое детство» в «детство железное», жестокое.

Обратимся к фактам, к самой жизни. В тех семьях, где родители бьются изо всех сил, чтобы предоставить ребенку ценой ежечасных жертв хотя бы минимально необходимое, он очень рано начинает понимать, каким тяжким трудом добывается для него хлеб насущный. Крохи радости выпадают и на его долю, но эти крохи часто отравлены слезами матерей. Мать на работе, а маленький – под плохим присмотром, а часто совсем без присмотра. Прибежав с работы, мать кормит его скудным молоком, отравленным тяжкими заботами и трудом, и с ним он всасывает болезни и страдания на всю будущую жизнь.

Малыша несут в ясли. Что может быть безрадостнее этого учреждения, даже очень хорошо поставленного, где крохотные существа проводят день, получая уход и пищу, как получает их несчастное животное в зоологическом саду. Няни – часто добросовестные и добрые женщины, но они не могут дать им той теплоты и тонкой ласки, которая исходит от матери или вообще от близкого и очень любящего ребенка человека. Для маленького, даже грудного ребенка, важно не только физическое, но и психологическое благополучие. Последнее, пожалуй, важнее первого. По показаниям одной женщины-врача, известной своей работой по уходу за грудными детьми (она работала сначала за границей, а потом у нас в образцовых яслях), далеко не все няни, ухаживающие за малютками, обладали умением оказывать на детей благотворное психическое воздействие. Трех-четырёхмесячные малютки чувствовали руки, которые их держали, говорила она. И часто у прекрасных нянь, до тонкостей выполнявших все требования образцового ухода за малышами, многие дети были беспокойны, плохо ели и недостаточно развивались. Но стоило только передать этих же детей на руки других нянь, обладавших какими-то особыми качествами, как они начинали спокойнее спать, лучше питаться.

Ребенок подрастает, из грудного младенца он достигает возраста 3–4 лет. Вместе с телом развивается и дух, увеличиваются его умственные потребности, возрастают запросы морального порядка. И дети, еще маленькие, начинают, как уже было замечено, искать разницу между добром и злом, а некоторые, особенно тонкие по своей организации, ищут ее со всей страстностью и настойчивостью. Счастливы те из них, которые находят среди взрослых высший авторитет. У него они ищут разрешения мучающих их вопросов. Большинство же бьется в пустоте, не имея опоры, и их моральное чувство часто искажается.

Монтессори в своей книге приводит дневники наблюдения за двумя мальчиками, составленные ее сотрудницей Маччерони. В одном из них был представлен пятилет-

ний мальчик, в характеристику которого педагог, наблюдавший его ранее, внесла заметку «доносчик».

Маччерони, общаясь с ним, заметила, что ребенок часто обращался к ней с вопросами обо всем том, что делается вокруг него: хорошо это или плохо? И это относилось не только к работе с материалом, но также к каждому моральному факту, для которого он старался установить в своем сознании точное определение: хорошо это или плохо?

Сам он с необычайной тщательностью старался делать все хорошо. Рассматривая его «доносы», Маччерони отметила, что он не выказывал ни дурного отношения к товарищам, ни своего превосходства. Он внимательно наблюдал за ними, а потом шел к ней и говорил, как бы спрашивая самого себя: такой-то сделал то-то и то-то, – хорошо это или плохо? И потом ребенок старался избегать того, что в других было осуждено как плохое.

«То, что казалось шпионством учительнице, давшей ребенку моральную оценку «доносчик», было просто желанием разрешить проблему, доминирующую в его сознании, – проблему добра и зла, – пишет Маччерони. – Ему недостаточно было скудного опыта собственной жизни. Он хотел использовать опыт всех окружающих, чтобы знать, что хорошо, а что – плохо. Оказалось, что в его натуре выше всего была чувствительность к добру и злу, а главное стремление его было направлено на то, чтобы совершать хорошее и избегать дурного».

В книге профессора С.Л. Рубинштейна «Основы психологии» в разделе «Развитие воли у ребенка» есть такие строчки: «Путем изучения детских жалоб Горбачева в проведенном в младшей и средней группах одного из детских садов Ленинграда исследовании, еще не опубликованном, собрала поучительнейший материал, ярко показывающий, как совершается у дошкольников осознание правил в конкретной практике, их применения, нарушения и восстановления. Детские жалобы, часто очень многочисленные, в большинстве своем касаются не личных обид, а нарушения правил».

Аппелируя со своими жалобами к воспитательнице, сплошь и рядом безо всякой личной задетости и враждебности по отношению к «нарушителю», ребенок как бы ищет подтверждения правилу, как бы проверяет его и обобщает в нем все результаты подтверждения его со стороны взрослых.

Жалобы ребенка и все его поведение в группе ярко показывают, как активно ребенок овладевает правилами и осознает их. Осознание правил поведения ребенком совершается на практике, в процессе их применения, нарушения и восстановления под руководством взрослого».

Мысль о причине жалоб у некоторых детей Горбачева заимствовала через меня у Монтессори, присутствуя на дискуссии по поводу моих биографических очерков о шести детях, которая была проведена в 1939 году в педагогическом кабинете дошкольного возраста.

О том, что автор никак не упомянул об источнике – мысли Монтессори, натолкнувшей ее на исследование детских жалоб, не стоит говорить: это в большинстве случаев у нас в порядке вещей, тем более, что имя Монтессори вообще опасаются произносить. Но по тому, какой вывод делает из них профессор Рубинштейн, видно, что автор исследований не понял мысли Монтессори или же игнорировал ее и вел свои исследования с другой, чисто внешней точки зрения. В отношении соответствия последней, – выводы профессора Рубинштейна правильны, но они неверны по своей истинной сущности.

«Детские жалобы – частые и очень многочисленные», – говорит профессор Рубинштейн. Многочисленность жалоб указывает на недостаточность благоприятных условий для жизни детей, при которой их жалобы приобретают массовый характер и могут легко обратиться в дурную привычку. В таких условиях очень трудно вести исследования чисто индивидуального характера, которые только и имеют настоящую психологическую ценность.

В обстановке организованной, свободной и точной работы, каковой отличаются классы Монтессори, а также классы хороших воспитательниц, как, например, Андриановой, жалобы детей очень малочисленны, а потому их можно исследовать более точно. Те детские жалобы, о которых говорит Монтессори и которые наблюдались у некоторых моих детей, не относились к «овладению и освоению правил на практике в процессе их применения, нарушения и восстановления под руководством взрослого», как считал Рубинштейн, а имели гораздо более глубокую причину: ребенок стремился к разрешению проблемы добра и зла; стремился *сам*, лично, избегать дурного и совершать хорошее. Это стремление было доминирующим в его сознании. Оно свойственно не всем детям. Большинство не жалуется, потому что им *не на что жаловаться*, в нормальной обстановке, за исключением весьма немногих случаев со стороны некоторых «правонарушителей» (я говорю о маленьких детях).

Те же немногочисленные дети, которые часто обращаются к авторитету, заслуживающему их доверия, являются организациями более тонкими, волнуемыми постоянными вопросами добра и зла. Жалуясь, эти дети сплошь и рядом «безо всякой личной задетости или враждебности по отношению к нарушителю», как пишет профессор Рубинштейн, не ищут подтверждения правилу со стороны взрослых, но стремятся узнать, хорош или плох поступок, совершенный тем или иным ребенком. Они не только желают сами оттолкнуться от плохого и приблизиться к хорошему, но, по возможности, искоренить плохое и в других. Такие дети требуют особого внимания со стороны воспитателей.

Жить рядом с маленькими детьми и понимать их по-настоящему является самой трудной задачей в жизни, ибо расстояние между взрослыми и маленькими очень велико. Мы, взрослые, видим большую часть маленьких детей такими, какие они есть, а они видят нас другими, чем есть мы. Это относится одинаково как к нашим собственным детям, так и к детям других, как дома, так и в школе. От этого происходят ошибки, которые зачастую могут стать трагическими.

Мы трактуем маленького ребенка или как милую, нежную, забавную игрушку, в которую так приятно поиграть и послушать его болтовню, или же как капризное, упрямое, злое существо, которое нужно наказывать и исправлять. И часто взрослые – родители, воспитатели и вообще люди, стоящие близко к детям, принимают одного и того же ребенка то как ангела, то как демона, смотря по тому, каким лицом он к ним повернется. И, соответственно этому, то осыпают его ласками, поцелуями, похвалами, то унижают упреками, бранными, часто очень грубыми словами, и даже бьют.

Когда взрослых людей постигает какое-нибудь несчастье, то они, если не гибнут под его давлением, реагируют на него сопротивлением. Даже самый несчастный человек все же является до известной степени хозяином своей личной жизни и проявляет хотя бы слабые попытки самозащиты.

Дети постарше, как правило, защищаются против несправедливости взрослых – действительной или кажущейся – нежеланием подчиниться. Часто они совершают резкие или грубые поступки, с которыми приходится иметь дело каждому воспитателю в школе, имеющему среди учеников так называемых «трудных детей». Такие дети хорошо известны и многим родителям.

Как может защититься от несправедливости маленький ребенок? Какие существуют у него для этого способы и средства?

«Биологи изучают способы и характер защиты у растений и животных и даже у органических тканей. Но такие способы и характер защиты у нормальных детей современными психологами совсем не затронуты», – говорит Монтессори.

Так называемые капризы, злые выходки и упрямство – не являются ли они у детей проявлением защиты или выражением душевного упадка, происходящего от неподходящей для них обстановки или неправильного поведения взрослых?

«Эгоизм, страсть к обладанию материальными вещами, ссоры и обиды, ложь, непослушание, капризы – все эти проявления не являются врожденными и нормальными. Они принадлежат, все без исключения, «поверхности души». «Ребенок не является сознательным борцом против опасности и препятствий, но бессознательно обладает глубоким инстинктом защиты. Он защищает глубины своего духа и прячет их, как стыдливая мимоза, свертывающая свои листочки от малейшего прикосновения. Все, что есть в человеке прекрасного и великого, остается, таким образом, запрытаным, как резерв, который, быть может, останется скрытым на всю жизнь. Его личность также останется неизвестной», – пишет Монтессори.

Дети страстно ищут ласки, нежности, но взрослые часто отталкивают их, и подчас весьма грубо. И ребенок, чувствуя себя оскорбленным, или молча отдалается, или сам становится грубияном и на непрошенные ласки, часто весьма бурные со стороны матери, отвечает криком и кулаками. «Как, ты бьешь маму?!» – с огорчением восклицает она. А почему ему не бить мамы, когда она час тому назад на просьбу ребенка «Поцелуй меня!» целует его поспешно и, собираясь уходить, говорит: «После, после поцелую, мне некогда!». Ребенок хватается мать за юбку и повторяет: «Поцелуй меня, поцелуй!». Мать опять поспешно еще раз целует его и со словами: «Отстань, мне некогда! После!» – подходит к двери.

Ребенок пинается и кричит: «Не после, не после!». Тогда мать его шлепает и уходит (случай из жизни, ребенку 4 года).

Мать отозвалась на просьбу ребенка и поцеловала его, но как?! Этот поцелуй, поспешный и небрежный, был не тот, которого жаждал ребенок, и душа его возмутилась. Когда по возвращении она хотела вознаградить ребенка бурными поцелуями, обещанными ему словом «После!», он глубоко оскорбился и ответил кулаками.

Такие явления мы видим постоянно. Часто взрослые ласкают детей не тогда, когда дети в этом нуждаются, а когда им самим захочется ласкать их. Как страстно жаждет ребенок материнской ласки и какое глубокое, на всю жизнь огорчение, – неизгладимый след в его сознании – оставляет неполное удовлетворение этой жажды.

Маленькие дети нуждаются в ласке, но в ласке спокойной, нежной и приветливой; они не переносят бурных проявлений любви и восторгов, относящихся к их личности, в особенности в присутствии других. В этом отношении они чрезвычайно целомудренны, а мы своей нетактичностью часто грубо оскорбляем это целомудрие, и мудрые дети отталкивают наши порывы с явным неудовольствием.

Есть дети особенно чувствительные и щепетильные в отношении спокойной ласки. Они сами ласкаются осторожно и тонко чувствуют эту тихую нежность взрослого, проявляющуюся хотя бы только в ласковом взгляде.

Чем младше ребенок, тем в большей нежности он нуждается; ему необходимо чувствовать любовь как опору в своей опасной и трудной жизни. «Почти каждый нуждается в другом человеке, которому он верит и которому хочет принадлежать, – пишет Неккер де Сосюр. – Маленькие дети страстно желают принадлежать тем, кого они любят и кому могут доверить свое сердце. Покровительствующий им авторитет отвечает им моральным одобрением». (Париж, 1882 год).

Как часто мы вместо ласки и нежности окружаем детей суровостью и холодным обращением! Некоторые родители, особенно отцы, любящие своих детей, редко ласкают их из боязни сделать их «слишком чувствительными», стараясь строгим обращением закалить их характер и приготовить к жизненной борьбе.

«Не принимайте никогда без крайней необходимости сурового и высокомерного вида! Он заставляет детей дрожать, – говорит Фенелон. – Вы закрываете у них сердце и отнимаете у них доверие, без которого нельзя надеяться ни на какие плоды воспитания. Сделайте так, чтобы они вас любили, чтобы чувствовали себя с вами свободными и не боялись показать вам своих недостатков».

А мы, взрослые, часто ведем себя по отношению к детям так, что убиваем в них всякое доверие к себе. И они вместо того, чтобы откровенно раскрывать перед нами свои помыслы и чувства, *с гордостью* замыкаются в себе. Скоро у них вырабатывается особый стыд своих слов и своих движений, и дело доходит часто до полного уничтожения спонтанных порывов. Дети тогда не решаются спрашивать о том, чего не понимают – из боязни показаться глупыми или получить один из ответов, которые их унижают. Некоторые из них приобретают то, что можно назвать «стыдом их мечтаний», что так хорошо выразила Жорж Санд в своих воспоминаниях.

Теряя понемногу доверие к взрослому, даже к самому близкому, дети становятся скрытными. Иногда достаточно одного неосторожного, необдуманного слова, чтобы оттолкнуть от себя горячее желание ребенка поведать любимому взрослому свои горести, сомнения и даже радости. Благодаря скрытности дети часто показывают не истинную свою сущность, а искаженную тайным, невысказанным страданием. Добрый ребенок кажется злым, нежный и ласковый – грубым, отзывчивый и сострадательный – равнодушным, любознательный – тупым.

Вредно как суровое обращение, так и слишком легкомысленное отношение к нежному возрасту ребенка, трактующее его как вещь, как игрушку, нам принадлежащую, с которой мы можем поступить, как нам угодно. Не признавая за ним способности страдать морально, мы ему наносим бесчисленное количество обид, крупных и мелких, начиная от телесных наказаний и кончая насмешками, презрительным отношением и унижением.

Многие взрослые часто подозревают детей в дурных умыслах. Стоит только внимательно присмотреться, как ведут себя такие взрослые на улице по отношению к детям, чаще всего к мальчишкам, близким к беспризорникам, – ни одного ласкового слова, ни одного спокойного взгляда: «Ну ты, хулиган, воришка, карманник, разбойник», – и еще гораздо более грубые ругательные эпитеты, как клеймо, сыплется на детские головы. И не только на улице, и не только на так называемых «уличных детей» – подобными же эпитетами и дома, и в школе грешат матери и воспитатели. А потом удивляются: почему наши дети такие грубые?

Многие так называемые дурные поступки маленьких детей по существу не являются поступками злой воли. Причина их лежит в непреодолимом побуждении действовать, исследовать, соприкоснуться с миром. Они трогают различные вещи, часто запрещенные, производят не всегда безопасные опыты – разливают воду, топчутся в грязи, пачкают обувь и платье. Взрослые, не понимая этих «законных» действий детей и их побуждений, не давая им подходящей для их естественных стараний обстановки, истолковывают их действия как дурные поступки, наказывают невиновных. А дети не понимают, за что их наказывают. Они страдают, и страдают глубоко, потому что их поступки часто бывают не только не плохими, но вполне похвальными.

Маленький четырехлетний мальчик набрал на дворе сорных трав и, всем сердцем желая доставить матери удовольствие, поставил их в вазочку у нее на столике. Он пролил воду на книгу и запачкал землей какой-то исписанный листок бумаги. Стараясь исправить свою неловкость, он еще больше размазал на столе грязь, но, несмотря на все это, был исполнен трепетного ожидания радости матери от неожиданного для нее сюрприза.

А мать разбранила мальчика, отшлепала его по рукам и на его прерываемые рыданиями слова: «Я тебе цветочки...» – схватила эти цветочки и, сердито крича: «Наташил гадости, напачкал на столе – я тебе покажу цветочки!» – выбросила их вон. (Случай из жизни).

Ребенок не понимал, за что так жестоко оскорбили его и его бедные цветочки, которые он с такой любовью собирал для мамы.

Такие непонятные для ребенка несправедливые наказания доставляют ему безграничные страдания; ребенку кажется, что ими наполняется все его время и все пространство. Когда же ребенок начинает понимать несправедливость наказания, то оно кажется ему крушением всего прекрасного, что его окружало, и он чувствует, что «что-то изменилось в мире» (Ромен Роллан, «Жан-Кристоф»).

Другие обиды, кажущиеся взрослым мелкими и вполне законными по отношению к маленьким детям, или пустяками, на которые не стоит обижаться (необдуманные слова, насмешки, поддразнивания, обидные прозвища, постоянные замечания, в особенности при других, обсуждение с другими людьми поведения ребенка в его присутствии – все это часто оставляет такие глубокие царапины в его душе, которые не залечиваются всю жизнь.

«Молчи, ты говоришь глупости!» – такими были постоянные слова отца, обращенные к его маленькой дочери, едва она открывала рот, чтобы сказать что-нибудь. И когда девочка стала взрослой, она писала мне – без злопамятства, но с печалью: «Вы не представляете себе, какое влияние имели эти слова на всю мою жизнь!» И теперь еще она дрожит, когда ей приходится говорить с незнакомым человеком. Прошли годы, а она сохранила всё ту же боязнь сказать глупость.

Шестилетняя девочка очень чувствительна ко всему хорошему и плохому, сильно огорчается, когда ей сделают замечание при всех. Домработница, очень любящая девочку, делает ей выговор за что-то при двух своих приятельницах, пришедших к ней в гости. Девочка уходит в другую комнату и там тихо плачет. Когда гости ушли, девочка со слезами говорит домработнице: «Я виновата, но нельзя бранить детей при всех!» Мать девочки узнала об этом от домработницы, девочка же ни слова не сказала матери, от которой ничего не скрывает о себе: она не желала причинить неприятности другой. Взрослые жалуются на ложь детей. Всегда ли детская ложь является криминальной, за которую дети должны нести наказание?

Известный французский воспитатель Андре Берже различает три вида детской лжи: первая ложь – бессознательная, вторая полусознательная, третья – сознательная.

Первый вид – неосознанная ложь – присуща очень маленьким детям, которые смешивают реальность с грезами. Она является их искаженным воспоминанием о реальности. Вторым видом – полусознательная ложь – некоторым образом ложь поэтическая. Это фантастические вымыслы, которым ребенок верит и не верит. Сознывая в глубине души, что он говорит неправду, он увлекается, опьяняется своими собственными словами, не может остановиться и продолжает сочинять свои истории. Маленькую ложь Жан-Поль называет «громким мышлением»: «Они как будто лгут, а на самом деле просто разговаривают сами с собой. Они охотно играют с новым для них искусством речи, говорят бессмыслицу только для того, чтобы прислушаться к собственным разговорам».

Самая тяжелая и опасная ложь – сознательная, потому что она является волевой. Ребенок лжет или из жадности, или из гордости, но чаще всего из-за боязни упреков, строгих выговоров, наказаний.

Первая ложь – бессознательная – может пройти с возрастом, если только взрослый не поддерживает ее, преподнося маленьким большое количество вымыслов и не стараясь выводить их на торную дорожку реальности.

Вторая – полусознательная – может держаться у ребенка очень долго и не исчезнуть совсем с возрастом, превращая его в болтуна, фантазера в тех случаях, когда взрослые любят всякими, часто нелепыми выдумками, искажающими истину в восприятии детей: «У моего ребенка такая богатая фантазия! Он так интересно рассказывает и выдумывает сказки!»

Часто те же взрослые служат отрицательным примером для детей. Они передают какие-нибудь события, свидетелями которых были и дети, в присутствии этих же детей со всякими искажениями и добавлениями. А между тем, как важно для жизни, чтобы человек был точен и честен в своих словах и, воспитывая детей, следил за развитием этой точности и честности и себя самого!

Всем известно, как часто взрослые лгут в присутствии детей, а от детей требуют правды и только правды. «Ах, мой ребенок такой лгунишка!» – сокрушаясь, говорит мать, а сама, не отдавая себе отчета, лжет на каждом шагу в присутствии ребенка и его тоже толкает на ложь.

«Меня нет дома!» – а сама дома. «У меня нет денег!» – а сама только что спрятала ассигнацию в ящик стола, и ребенок это видел. «Я не покупала сегодня конфет», – а ребенок видел, как она принесла конфеты и положила в буфет. Она сама же учит своего ребенка лгать: «Не говори папе, что ты сегодня ел мороженое». Или: «Когда придет тетя Н., не говори, что у нас есть пирожные». Звонок в дверь: «Если это А., скажи, что я ушла и не скоро приду», – и т. п.

Ребенок недоумевает, почему мать говорит не то, что есть, и почему нельзя говорить того или другого. Но он на горьком опыте постиг всю неправду, всю невыгоду истины: за то, что не послушался и вместо лжи сказал правду – всякий раз наказание. И чем больше ребенка дерут, тем больше он лжет. Лжет сознательно, убежденно, и если, к его счастью, судьба не сведет его с каким-нибудь великолепным человеком, к которому он почувствует доверие, он так и останется злостным лгуном на всю жизнь.

Постоянная критика поступков детей и нетактичное вмешательство в их действия и слова также немало способствует развитию в них скрытности и нерешительности. Частые и неодобрительные со стороны взрослых замечания по поводу тех или иных действий детей вселяют в их сознание сомнения, убивающие всякую веру в себя: «Я все делаю плохо, ничего не могу, ничего не умею», – такая уверенность все сильнее и сильнее овладевает их сознанием. Находясь под влиянием так называемых «требовательных и строгих» взрослых, многие дети становятся нерешительными и теряют всякую инициативу. Они не знают, за что взяться, как поступать, как производить ту или иную работу. В их душах растет тоска, и они чувствуют, что живут как потерянные.

Если таким детям посчастливится попасть в другую обстановку, где они найдут взрослых, умеющих поддержать, ободрить, возбудить в них активность, вселяя понемногу в их сознание веру в свои возможности, они перерождаются. Если же этого не случится, то более слабые из них навсегда сохраняют эти недостатки, часто делающие для них жизнь серой и тусклой.

Бывают случаи, когда не только резкая критика, но даже самое ласковое указание на ошибки детей действует на них удручающе. Особенно резко это проявляется у детей заброшенных, запущенных, вдруг проявивших какую-то инициативу и решившихся на какое-либо действие, но выполняющих его, конечно, далеко не совершенно.

Отношениям к действиям и словам детей, противоположным критическому – слишком строгому или презрительному, является захваливание или любование. Этим часто грешат родители и некоторые воспитатели. Ребенок привыкает к тому, что все его действия непогрешимы, все его работы, безусловно, хороши, и самая мягкая критика глубоко его задевает.

Попадая в обстановку, где никто не поощряет его часто нелепых поступков и не любит каждое его слово и действие, ребенок чувствует себя несчастным. Кто же прав: те ли, которые всегда хвалили его, или те, которые критикуют и не придают никакого значения словам и работам, вызывающим ранее восхищение? В сознании ребенка растет сомнение и разочарование, его никто не хвалит, никто им не восхищается, он теряет интерес к работе,

стимулом к которой были похвала и восхищение взрослых, его окружающих. И он бездействует, относясь ко всем занятиям с пренебрежением.

Институт так называемых «юных дарований» и система отличников в школе давала возможность распускаться пышным цветом тщеславию, самомнению и зависти по отношению к более удачливым товарищам. Стремление к душевному и умственному самосовершенствованию теряло всякий смысл и сохранилось лишь в отдельных детских личностях, обладающих врожденными высокими моральными качествами или же находящихся в благоприятном окружении взрослых.

В школе большинство этих детей училось не из интереса к самому учению, а в погоне за отличными отметками и похвальными грамотами. Способным это удавалось легче, средние же, что называется, лезли из кожи, чтобы добиться этих ужасных «отлично», дававших им и в школе, и по окончании ее всяческие привилегии. Тяжелее всего приходилось тем, у которых была ярко выраженная склонность к какой-нибудь одной категории знаний, и они не могли хватать «отлично» по всем предметам, а потому часто оказывались в ряду средних или даже слабых учеников, теряя всякие привилегии, хотя, по существу, являлись более ценным умственным материалом, чем многие круглые отличники.

Большинство детей среднего возраста и подростков мечтают кем-то стать в будущем, и под этим «кем-то» всегда скрывается какая-то интересная деятельность. Благодаря системе воспитания это стремление сводилось к желанию стать Героем Советского Союза, к наградам, медалям, отличиям, орденам.

В моей практике мне приходилось иметь дело с такими захваленными детьми, и с ними зачастую было труднее работать, чем с детьми заброшенными и запущенными, или заторможенными слишком строгим к ним отношением.

Таким детям во время работы в школе Монтессори приходилось испытывать горькие разочарования в своих собственных возможностях: ведь их товарищи и без штампа «талант!» спокойно и радостно выполняли работу, не гонясь за похвалой. Они же не привыкли преодолевать трудности, делали все кое-как, вполне уверенные в том, что каждый штрих, ими нанесенный на бумагу, каждое слово, ими произнесенное, вызовет удивление и восхищение – ведь к этому их приучили любящие родители!

«Мой мальчик так чудесно рисует, и у него такая богатая фантазия!» – и т. д.

Лишь после года работы одна из таких девочек сказала мне в ответ на мою просьбу отдать мне на память ее рисунок, стыдливо покраснев: «Ах, нет – лучше выбросить». Потом, подумав и не желая мне отказывать, решила: «Хорошо, возьмите, только никому не показывайте!»

Эта самокритика, для проявления которой Наташе потребовался почти год, очень характерна для наших детей. У них никогда не является желание выставлять свои работы, вешать их на стены, как это принято во многих детских садах. Мы их к этому никогда не приглашаем, а в самих них заложено, скорее, целомудренное стремление спрятать свои произведения, а не выставлять их напоказ.

Мало-помалу у них вырастает сознание того, что украшением могут служить лишь вещи действительно совершенные.

«Воспитывать – значит поощрять, – говорит Альфред Адлер. – Чтобы дети имели достаточно уверенности в себе, они должны постоянно чувствовать доверие и любовь к себе со стороны родителей». Это доверие и любовное отношение дети должны чувствовать не только со стороны родителей, но и со стороны воспитателей. Дети очень чувствительны не только к словам, но и ко взглядам; они прекрасно понимают, как относится к ним взрослый, даже по выражению его глаз, и потому эти глаза должны быть ласковыми и ободряющими.

Но нельзя заслужить доверие детей, строя их воспитание на подчеркивании их отрицательных качеств, давая им чувствовать их непоправимость. Нужно подмечать поучитель-

ное, в каком бы малом количестве оно не проявлялось у ребенка, и строить вокруг него, как вокруг точки кристаллизации, возможность его усовершенствования, постоянно подбодряя и показывая, что он не только не ниже других, но в некоторых отношениях даже выше их.

«Ты можешь сделать это лучше, постарайся. Это хорошо, но ты можешь это сделать гораздо лучше! Ты это сделал совсем хорошо, даже лучше, чем у других», – и тому подобные поощрения слышат слабые и трудные в воспитательном отношении дети от внимательного и принципиального воспитателя.

Свобода работы и порядок в окружающей обстановке имеют исключительное влияние на равновесие душевного состояния ребенка и способствуют развитию в нем положительных моральных качеств.

Французский педагог Рубиллоп в статье «Мораль в начальной школе» пишет следующее: «Недостатки, которые многие полагают естественными у детей, – воровство, ложь, хвастовство и прочее – очень редко проявляются в монтессорийском классе, потому что здесь ребенок не должен бороться против постоянных репрессий со стороны взрослого. В нем отсутствует страх наказания, и ему не нужно лгать. В нем нет ожидания награды, и в нем либо не развивается вовсе, либо исчезает, если оно уже было, побуждение работать из тщеславия. Трудиться для него является естественной активностью, отвечающей его духовным нуждам».

Не забыто и социальное чувство: важно все, способствующее его развитию и поддержанию его в детях, – начиная от обстановки, предусматривающей уничтожение барьеров между учениками и учителями и кончая общим учебным материалом. Единственным ограничением в свободе служит требование не мешать соседу, а потому в школе Монтессори работа происходит без шума, почти в тишине, что ежедневно упражняет ребенка в умении владеть собой, сдерживать свои резвые движения, ходить спокойно и тихо, не задевать столов и товарищей, не ронять вещей, говорить полупшепотом и прочее.

Все это требует от ребенка умения сосредотачиваться. Для этой цели в школе Монтессори существуют особые упражнения – «уроки тишины» и ритмические упражнения.

Метод Монтессори стремится, помимо того, организовать социальную активность детей таким образом, чтобы развивать в них – по возможности с раннего возраста (4–5 лет) – ответственность за внешнюю жизнь класса. Для этого детям даются поручения и задачи, диктуемые экономикой школы: убирать класс, приводить в порядок учебный материал, накрывать на стол и прочее.

Постепенно характер ребенка формируется за счет постоянного призыва к личному сознанию, к личной самостоятельности каждого из этих малышей, которые учатся любить друг друга в лучшем смысле этого слова и становиться людьми, потому что все окружающее дает «радость жизни».

Ребенок представляется нам существом недисциплинированным и анархическим, его разум еще не управляет инстинктами и чувствами. Незнакомый с окружающим миром, затерянный в его многообразии, ребенок не может постигнуть связи и совокупности вещей. Выходя постепенно из этого незнания, он приобретает ценные умозаключения, являющиеся для него моментами безопасности и как бы оазисами спокойствия, уверенности в мире бессвязностей и превратностей.

Чтобы ребенок мог держать вещи в порядке, нужно, чтобы их было ограниченное количество. Взрослый должен постараться не перегружать его ненужными вещами, что порождает бесполезную усталость и приводит к нарушению порядка. То же самое нужно соблюдать и по отношению к интеллектуальным возможностям маленького ребенка. Не следует перегружать его многочисленным и разнообразным, преимущественно словесным, материалом, как это делает большинство интеллигентных родителей дома и воспитательницы в детских садах.

В этом отношении чрезвычайно ценен материал Монтессори. Подобно тому, как у маленьких детей не хватает сил и возможностей привести в порядок многочисленные вещи, находящиеся в хаотическом состоянии, так же трудно (и даже еще труднее!) воспринимать в порядке обильный и разнообразный умственный материал.

Если дети пассивно воспринимают преподносимое им, то такой материал не становится их прочным достоянием. А ум, не привыкший к сосредоточению на реальных вещах, утомляется и разленивается.

В нашей жизни дети самого малого возраста поставлены в такие условия, при которых они должны были проводить все свое время, что называется, на людях. Тесные помещения, коммунальные квартиры, ясли – точнее, детские сады, – всегда очень шумные школы, клубы и прочее. Дети до такой степени привыкли находиться и действовать всегда в обществе других детей и взрослых, что потеряли всякую способность оставаться в одиночестве и тишине, заняться чем-нибудь самостоятельно, а не в коллективе (от себя: это означает спровоцированное нарушение культуры автономии).

Все было массовое: и внешняя жизнь, и внутренняя – массовая работа, массовые интересы. Детям с мало-мальски индивидуальными наклонностями приходилось очень трудно. Проявлять и удовлетворять их интересы было почти что невозможно под давлением писанного, трафаретного образа мыслей и массы ненужных, суетных вещей. Но и эти старшие дети, если привычка к порядку прививалась и поддерживалась в них взрослыми с малых лет, не утратят ее – пусть только условия жизни будут мало-мальски способствовать этому. Эта привычка станет автоматической, подобно тому, как автоматически мы одеваемся, раздеваемся, умываемся и прочее.

Посильная, соответственно возрасту, физическая работа и ручной труд, удовлетворяющий ребенка своими результатами, действуют на детей благотворно в смысле душевного равновесия. Еще большую роль в этом отношении играет *удовлетворенность*, испытываемая детьми при хорошо выполненной умственной работе. Я убедилась в этом, работая долгие годы с детьми в возрасте от 3 до 10 лет и, отчасти, наблюдая работу хороших учительниц с детьми среднего возраста (12–14 лет), не только в более или менее благоприятных условиях, но и в тяжелые годы голода и холода (1918–1920 годы).

Еще выразительнее это проявилось в 1919–1922 годах, когда я работала в детском саду при институте имени Герцена. В 1922-м году дети жили немного лучше, но все же впроголодь. Мы давали им на завтрак только чай с ложечкой сахарного песку, и то не всегда. А хлеб и «приложение» к нему, если оно было, приносили с собой.

Однако в дневниках детей о еде не было ни слова! Чай вспоминался только как факт, разделяющий день детского сада на две части – «до чая» и «после чая».

В комнате, в которой работали дети, было 6–7 градусов, стояла буржуйка, но, несмотря на это, дети работали с удовлетворением и удовольствием. Когда температура достигала 8 градусов, дети говорили: «Тепло!» – и работали еще усерднее.

В тяжелых условиях жизни эти дети, окруженные спокойными, бодрыми взрослыми и имеющие возможность свободно и организованно работать, проявляли удивительное терпение, стойко переносили все невзгоды и лишения и даже умели находить радости – красиво накрыть на стол, поставить на него хоть какие-нибудь веточки – например, сосновые или же просто ветки с почками, красивые чашки, новые вышитые салфетки, какую-нибудь безделушку, принесенную мною или моей помощницей.

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.