



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

Текст предоставлен правообладателем

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

Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет / Мария Монтессори; пер. с англ.

А.В. Колесниковой, Е.А. Рязанцевой.: Центрполиграф; Москва; 2011

ISBN 978-5-227-02701-6

Аннотация

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

Содержание

Предисловие к американскому изданию	4
Вступительное слово	5
Глава I	19
Глава II	33
Глава III	44
Правила, принятые в доме ребенка	54
Глава IV	55
Окружение: обстановка в классе	60
Глава V	63
Конец ознакомительного фрагмента.	66

Мария Монтессори

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

Предисловие к американскому изданию

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

В итальянском издании не было предисловия, поскольку для меня эта книга сама по себе является предисловием к гораздо более значимой работе и лишь указывает на ее основную цель и глубину. Ведь излагаемый здесь педагогический метод работы с детьми в возрасте от трех до шести лет представляет собой не что иное, как залог дальнейшего труда по развитию и применению этих же принципов и методов на следующих этапах воспитания. Более того, метод, используемый в доме ребенка, как мне кажется, задает некое экспериментальное поле для изучения человека и, быть может, является предпосылкой для развития науки, которая сможет разгадать другие тайны природы.

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

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

Мария Монтессори

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

Вступительное слово

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

Работу г-жи Монтессори по праву можно назвать новаторской и представляющей большую значимость. Она знаменательна уже хотя бы потому, что является собой результат творческого труда женщины. Это первая педагогическая система – незаурядная, по крайней мере по своей систематической целостности и практическому приложению, которая была разработана и представлена миру женским умом и старанием. Эта работа примечательна еще потому, что проистекает из сочетания женского сочувствия и интуиции, основываясь на широком мировоззрении, научной подготовке, интенсивном и продолжительном изучении педагогических проблем и в довершение всего – на разнообразном и неординарном опыте преподавания. Ни одна другая женщина, занимавшаяся тем же, что и г-жа Монтессори, – а именно воспитанием детей младшего возраста, – не подходила к этой задаче с таким богатым личным ресурсом, как она. Более того, те самоотверженность и воодушевление, с которыми она посвятила все свои силы этой работе, ставят ее в один ряд с Песталоцци² и Фрëбелем³, и то апостольское рвение, с которым она говорит о своих убеждениях, бесспорно, внушает уважение. Система, заключающая в себе такой пласт человеческого труда, просто не может быть непримечательной. Кроме того, некоторые аспекты системы сами по себе впечатляют и вызывают уважение: как, например, то, что в системе обучения нормальных детей применяются методы и средства, ранее используемые для работы с неполноценными детьми; то, что система строится на радикальной идее свободы ученика, то, что она позволяет четко контролировать процесс формирования отдельных сенсорных, моторных и умственных способностей и содействует быстрому, легкому и надежному овладению начатками чтения, письма и арифметики.

Все это станет очевидным даже самому неискушенному читателю этой книги.

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

³ Фрëбель Фридрих Вильгельм Август (1782–1852) – немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания, последователь Песталоцци. Создал оригинальную систему дошкольного воспитания, получившую широкое распространение во второй половине XIX в. во многих государствах Европы и США. В 1837 г. он открыл первое дошкольное учреждение, получившее чуть позже поэтическое название Kindergarten (детский сад).

Ничто из вышеперечисленного не является чем-то принципиально новым в истории педагогики. Все это уже предлагалось в теории, а некоторые идеи частично применялись на практике. К примеру, можно со всей справедливостью отметить, что многие материалы, которые использовал доктор Уолтер С. Фернальд, директор школы для слабоумных в Вейверли, Массачусетс, практически идентичны материалам Монтессори, и сам доктор Фернальд не раз высказывал мысль о том, что эти материалы можно с успехом применять и в работе с нормальными детьми. (Для американских читателей будет небезынтересным узнать, что Сеген, на работах которого основывалась практика г-жи Монтессори, одно время был директором школы в Вейверли.) Таким образом, многие педагоги, в частности Мейман⁴, не раз подчеркивали важность формальной тренировки различных психофизических процессов. Но именно Монтессори впервые создала систему, которая вобрала в себя все вышеуказанные элементы. Более того, она не только создала эту систему, но и применила ее на практике, в школах. Как с гордостью замечает сама г-жа Монтессори, это действительно результат многолетних исследований: как ее собственных, так и ее великих предшественников; однако заслуга по кристаллизации этого опыта в систему обучения нормальных детей принадлежит лишь г-же Монтессори. Некоторые случайные элементы, открыто заимствованные у других современных педагогов, были взяты ею, поскольку они вписывались в фундаментальную форму ее собственной системы и органично объединялись в общую концепцию ее метода. Система Монтессори не является оригинальной в той же мере, насколько оригинальной была система Фребеля, но она представляет собой новаторское произведение творческого гения одной увлеченной женщины.

Исходя из этого, система Монтессори заслуживает внимания каждого исследователя в области воспитания детей дошкольного возраста. Конечно же она не решает всех проблем воспитания; вполне вероятно, что некоторые из предложенных решений частично или даже полностью ошибочны; некоторые из них, возможно, окажутся невыполнимыми в британских и американских школах, однако система воспитания не обязана быть абсолютно совершенной, чтобы заслуживать внимательного изучения, анализа и использования на практике. Г-жа Монтессори обладает слишком широким взглядом, чтобы заявлять о непогрешимости своей системы, а ее сугубо научное отношение к собственной деятельности не позволяет противиться тщательному изучению системы и всесторонней проверке ее эффективности. Она открыто говорит о том, что система далека от совершенства. Существует большая вероятность, что, применяя эту систему на практике в наших школах, элементы программы Монтессори придется сочетать с обычной программой обучения в детских садах, в ее «либеральном» и «консервативном» проявлениях. В своем непосредственном выражении воспитание должно быть эклектичным. Безусловное принятие или отрицание одной отдельной системы неизбежно приводит к поражению, поскольку общественность не заинтересована в системах как таковых и отказывается в конечном итоге принимать на веру тот факт, что какая-то одна система может заменить все остальные. Мы также сомневаемся в разумности такого подхода. Более того, даже продолжая верить, наперекор прагматистам, в абсолютные принципы, можно продолжать сомневаться по поводу логики их применения на практике – по крайней мере, в форме зафиксированной программы обучения. Как бы то ни было, мы еще не пришли к тому, чтобы отдавать предпочтение одной-единственной программе, исключая все остальные только по той причине, что данная система основана на более вразумительной или более вдохновляющей философии. Необходима прагматическая проверка, причем самая что ни на есть скрупулезная. Мы должны проследить за тем, как работают разные сочета-

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

ния, записать результаты, провести сравнение и затем со всей осторожностью перейти к новым исследованиям. Такая процедура желательна на всех этапах воспитания, но особенно на самой ранней стадии, поскольку она наиболее сложная и наименее изученная. Без всякого сомнения, система, которую предлагает г-жа Монтессори, благодаря своей радикальности, целостности и полноте предоставляет новый, исключительно важный материал для глубокого сравнительного исследования методов начального обучения. В необычайной эффективности системы можно убедиться, даже не принимая все ее элементы без исключения, и более того, даже не веря в ее фундаментальные принципы. Если обучение на ранней стадии развития действительно заслуживает отдельного изучения, то педагог, посвящающий себя этому делу, обязательно поймет, что необходимо определить принципиальные отличия метода Монтессори от других программ и тщательно проанализировать результаты разных систем и их возможных сочетаний.

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

Некоторое принципиальное сходство заметно сразу. Взгляды г-жи Монтессори на ребенка в некотором смысле ничем не отличаются от Фребеля, хотя в целом, бесспорно, носят более радикальный характер. Оба отстаивают право ребенка на то, чтобы быть активным, познавать свое окружение и развивать свои внутренние ресурсы посредством всех имеющихся способов исследования и творческой деятельности. Воспитание призвано направлять активную деятельность, а не подавлять ее. Окружение не в силах дать человеку способности ниоткуда, но может дать возможности и средства для их развития, оно может дать им направление или, по крайней мере, пробудить их; и роль учителя заключается в первую очередь в том, чтобы возвращать, поддерживать, наблюдать, подбадривать, направлять и мягко убеждать, нежели вмешиваться, давать предписания и ставить ограничения. Большинство американских учителей и все воспитатели детских садов уже давно знакомы с этим принципом; и они с восторгом воспримут еще одно новое красноречивое доказательство этого подхода с позиции современности. Тем не менее практическая реализация данного принципа вскрывает существенное отличие школы Монтессори от обычного детского сада. «Прямота» системы Монтессори не направлена на обучение детей в группах, в которых необходимым требованием (независимо от того, каким образом оно будет «озвучено») является участие каждого ребенка в каком-то определенном групповом занятии. Ученик школы Монтессори волен заниматься чем угодно при условии, что он не причиняет вреда другим.

Монтессори и Фребель оба отмечают важность развития сенсорики. Вместе с тем система Монтессори предлагает прямой, гораздо более детализированный метод их развития по сравнению с Фребелем. Взяв за основу дидактические материалы Сегена, она разработала всеобъемлющую научно обоснованную систему формальной тренировки чувств; и если серия обучающих предметов, созданная Фребелем, была предназначена для гораздо более широкого творческого использования детьми, то по степени различения сенсорных сигналов они были далеки от материалов Монтессори. Дидактические материалы Монтессори претворяют в жизнь фундаментальный принцип Песталоцци, который он сам тщетно пытался воплотить в своей известной системе: «постепенное развитие шаг за шагом умственных способностей воспитанника», тренируя по отдельности, посредством повторяющихся упражнений, его сенсорику и способности различать, сравнивать и обращаться с простыми предметами. В системе воспитания в обычном детском саду, особенно в ее «либеральном» варианте, тренировка сенсорных способностей находится на втором месте после упражнений на развитие воображения и навыков конструирования, в которых перед детьми

поставлена более крупная задача, чем простое сочетание форм и цветов. Даже при самом формальном подходе дети в детском саду «создают картинку» и затем рассказывают, на что она похожа – «звездочка», «воздушный змей» или «цветочек».

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

Продолжая говорить о принципиальном сходстве обеих систем, нужно отметить, что на практике система Монтессори оказывается менее формальной, чем можно было от нее ожидать. Ее основной принцип – потребность ребенка в социальном развитии. Консервативная система традиционно решает эту задачу, прибегая большей частью к групповым играм. Обычно такие игры связаны с развитием воображения, иногда они носят даже нарочито символический характер: дети играют роли фермеров, мельников, сапожников, родителей, птиц, животных, рыцарей или солдат; они поют песни, проигрывают определенные сцены – как, например, «школа», «магазин», эпизоды из книг и тому подобное, где каждый ребенок играет определенную роль в типичной социальной ситуации. Социальная тренировка в играх такого рода является более формальной в том смысле, что дети таким образом не участвуют, подобно воспитанникам школы Монтессори, в реальном социальном взаимодействии, как то: накрывание стола, уборка комнаты, забота о животных, строительство игрушечного дома, работа в саду. Конечно же нельзя однозначно утверждать, что даже самые консервативные детские учреждения принципиально исключают подобные «реальные» действия, но за несколько часов пребывания там ребенка этому уделяется довольно-таки мало внимания. В либеральных детских садах, особенно в Европе, дети находятся дольше, и на такую деятельность отводится больше времени. Вместе с тем система Монтессори не отказывается и от групповых игр на воображение. Однако, несмотря на очевидную заинтересованность не только социальным развитием, но также эстетическим, идеалистическим и даже религиозным воспитанием, г-жа Монтессори говорит с известной долей пренебрежения об «играх и глупых сказках», и это свидетельствует о том, что она незнакома с великолепным опытом использования этих ресурсов, накопленным американской системой воспитания. (Естественно, речь не идет о «глупых» сказках, но хорошие сказки воспитатели рассказывают, и, надо сказать, чрезвычайно эффективно.) Программа Монтессори задействует непосредственный социальный опыт как в общей жизни школы, так и в ручном труде учеников, в то время как в обычном детском саду ребенок расширяет горизонт своей социальной осведомленности за счет воображения. Группы детей в школе Монтессори весьма свободны и не регулируются, в отличие от детских садов, где группы часто строго зафиксированы.

В одном аспекте система Монтессори соглашается с консервативными детскими садами, но не с либеральными: в своей направленности непосредственно на подготовку к занятиям в школе. Вне всяких сомнений, г-жа Монтессори разработала поразительную по своей эффективности систему обучения детей письму, которая также дает хорошую основу для обучения чтению и раннему усвоению счета. В детских садах обоих типов делается явный упор на развитие способности ребенка к самовыражению: занятия в детском саду способствуют накоплению впечатлений, пробуждают и направляют в нужное русло его воображение, расширяют словарный запас и учат правильно им пользоваться. В хорошем детском саду дети слушают и рассказывают истории, говорят о своих впечатлениях, поют песни, учат стихи – и все это происходит в компании дружелюбных, немного строгих, но справедливых слушателей, что стимулирует самовыражение гораздо в большей степени, чем круг семьи. Но даже в консервативном детском саду детей не учат читать и писать. Зато там уделяют

большое внимание счету, и в этом аспекте традиционная система может соперничать с методом Монтессори. Материалы Фребеля (так называемые «дары Фребеля»⁵) дают прекрасную возможность проиллюстрировать понятия *целого* и *части* путем создания целого из частей и разбиения целого на части. Это понятие о числе так же важно, как и понятие последовательности, которое складывается у детей при счете и для которого прекрасным материалом является «Длинная лестница» Монтессори. Тем не менее дидактический материал Фребеля хорошо применять для обучения счету, в то время как материалы Монтессори дают некоторое представление об умножении и делении. Если рассматривать эти две системы в качестве подготовки к арифметике, то представляется возможным и желательным сочетать элементы обоих методов. Между тем либеральные детские сады, пренебрегая использованием этих материалов для обучения начаткам математики, не делают ничего для того, чтобы целенаправленно подготовить своих воспитанников к занятиям в школе.

В сравнении с системой воспитания в обычном детском саду метод Монтессори интересен, в первую очередь, следующим: он наиболее полно воплощает в жизнь принцип ничем не ограниченной свободы. Дидактический материал Монтессори направлен на формальное развитие сенсорики, он включает систему упражнений непосредственно для физического развития детей; социальное развитие осуществляется главным образом благодаря реальной совместной деятельности. Метод целенаправленно подготавливает детей к учебе в школе. С другой стороны, в детских садах важное место в воспитании занимает групповая работа, которая предполагает, что дети организовано занимаются определенным видом деятельности, при этом совсем не обязательно, чтобы авторитет воспитателя играл в организации главную роль, хотя, если быть до конца честным, к этому тоже приходится прибегать, когда другие меры не срабатывают. Все дидактические материалы направлены в первую очередь на то, чтобы стимулировать творческую деятельность детей, предоставляя возможность для математического анализа и развития способностей к конструированию; кроме того, эта система дарит богатые возможности для развития воображения. Здесь необходимо четко отметить, что ни по одной из вышеперечисленных характеристик обе системы не находятся в жесткой оппозиции по отношению друг к другу. В детских садах детям тоже предоставляется немалая степень свободы, а что касается дома ребенка, то нельзя сказать, что принцип мягких предписаний там выполняется во всей своей полноте – достаточно взглянуть на их *Правила поведения*; в детских садах тоже уделяется внимание развитию сенсорики, в то время как в системе Монтессори используются кубики Фребеля для строительства и конструирования; кроме того, в программе детских садов немало чисто мышечных упражнений, а некоторые игры, характерные для детских садов, охотно заимствует система Монтессори; в детских садах не забывают и о работе в саду, и об уходе за животными, об элементарных навыках работы по дому, а система Монтессори, в свою очередь, включает в свою программу некоторые социальные игры на воображение.

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

На практике же отличие между школой Монтессори и традиционным детским садом выглядит следующим образом: воспитанники Монтессори проводят практически все время

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

перебирая в руках *предметы*, большей частью руководствуясь личными предпочтениями и ни с кем не советуясь, а в детских садах дети в основном вовлечены в групповую деятельность и игры, направленные на развитие воображения. Сближение двух систем представляется возможным следующим образом: работа с предметами для тренировки сенсорной деятельности, а также упражнения на развитие интеллекта должны выполняться индивидуально или же в группах, которые создаются самими детьми; в то время как тренировку воображения и социальную деятельность, напротив, стоит организовывать в четко сформированных группах. Такой принцип имеет смысл только на начальном этапе обучения, ведь по мере того, как дети растут и идут в школу, им приходится работать в классах, где они естественно привыкают к выполнению заданий на воображение, а также социальной деятельности в рамках свободных групп, в то время как первый вид заданий часто требует самостоятельной работы. Тем не менее не стоит принимать данный принцип за универсальное правило, в котором не бывает исключений. Стоит воспринимать его как общую гипотезу, полезность которой выявляется в процессе работы. Несмотря на то что воспитатели детских садов уже давно замечали, что групповая работа с фребелевскими материалами, особенно с теми, которые включают геометрический анализ и формальное конструирование, быстро утомляет детей, считалось, что уберечь воспитанников от скуки и усталости можно, заметив первые признаки потери заинтересованности и тут же прервав занятие. При работе с небольшими группами детей более старшего возраста, которые могут выполнять задания такого рода с легкостью и удовольствием, неизбежные ограничения, навязываемые групповой работой, можно считать нормальным явлением, и в этом случае всякому профессиональному воспитателю под силу предотвратить появление усталости. Однако для детей помладше более благоприятным оказывается, по всей видимости, режим полной свободы – по крайней мере, при работе с предметами. С другой стороны, групповой подход в играх подразумевает меньше ограничений и в любом случае не вызывает такой утомляемости. Таким образом, использование разных подходов в разных видах занятий позволит сочетать обе системы наиболее эффективным образом в процессе обучения.

Говоря об эффективной программе обучения, необходимо вспомнить о еще одном немаловажном аспекте системы Монтессори, не связанном напрямую с дошкольным воспитанием, которому, собственно, и посвящено это вступительное слово. Речь идет о социальном аспекте, о котором пишет сама г-жа Монтессори, рассказывая о своей первой школе. Говоря о применимости системы Монтессори к британским и американским школам – в особенности к американским народным школам и британским школам в ведении школьных комитетов, – необходимо помнить о двух важных обстоятельствах, при которых она начинала свою работу. Во-первых, воспитанники Монтессори почти все время были под ее присмотром, по крайней мере, во время бодрствования, поскольку находились в школе практически целый день, а во-вторых, большей частью ее ученики происходили из рабочих семей. Естественно, мы не можем надеяться на достижение таких же результатов, как и в школе Монтессори, если общаемся с нашими воспитанниками лишь два-три часа по утрам. Помимо этого, вряд ли мы можем ожидать такого же результата от детей, которые по своему происхождению и воспитанию намного более чувствительны, активны и менее поддаются внушению, чем ученики Монтессори. Таким образом, задумываясь о практическом применении системы Монтессори, нельзя забывать о необходимости внесения определенных изменений, продиктованных социальными условиями.

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

Когда читаешь ее проникновенную «Речь на торжественном открытии», невозможно не думать о том, как было бы прекрасно, если бы в каждом городском квартале была такая

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

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

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

сти извлекать информацию из окружающей среды посредством чувств. Подобные взгляды достаточно тесно переплетаются с воззрениями Гербарта⁶ и отчасти Локка⁷. Естественно, все это дает пищу для психологических и этических споров. Вместе с тем мы допускаем мысль, что сама г-жа Монтессори не согласится с теми взглядами, что мы ей сейчас приписываем на основании ее книги. Во всяком случае, пусть над этим дальше рассуждают философы и психологи. Педагогическая же сторона вопроса никогда не зависела исключительно от какого-либо высшего принципа.

Можно ли со всей ответственностью утверждать, что ситуация, сложившаяся в первом римском доме ребенка, – это единственно возможная ситуация, в которой принцип свободы Монтессори может быть оправданно реализован во всей своей полноте? Действительно, школа в Риме стала настоящей Республикой детства, где ничто не препятствует потребности ребенка активно преследовать свои собственные цели. Здесь социальные ограничения сведены к минимуму; разумеется, ребенок должен усмирять свои личные прихоти ради общего блага, детям не разрешается ссориться или мешать друг другу, у них есть определенные обязанности, которые необходимо выполнять в указанное время; однако каждый ребенок является гражданином общины, которая управляется исключительно интересами ее абсолютно равноправных членов, свобода ребенка редко бывает стеснена, он волен действовать согласно своим интересам и может влиять на дела республики в той же мере, как это возможно в демократии взрослого мира. Подобное положение вещей никак не может быть воспроизведено в домашних условиях, поскольку там ребенок не только член семьи, с интересами которого нужно считаться, но и в буквальном смысле подчиненный ее член, интересами которого часто в открытую пренебрегают в пользу взрослых или же всего семейства в целом. Дети должны являться к обеду в строго указанное время, даже если им гораздо интереснее копаться в песке, что, вероятно, было бы полезнее с точки зрения общего развития мускулов, ума и воли. Можно, конечно, начать теоретизировать о роли ребенка в семейной общине и праве взрослых командовать, но на практике мы вынуждены согласиться с тем, что обычные условия семейной жизни не допускают той степени свободы, которая принята в школе Монтессори. Равным образом школы, в которых учится много детей, в своем стремлении успеть охватить такой большой объем работы, что ни одному отдельно взятому человеку это не под силу, вынуждены придерживаться строгого графика и обучать одному предмету в девятом часу, а второму – в десятом и вести обучение в группах. При этом личность, жизнь которой оказывается ограниченной определенными рамками, должна получать что может. Перед каждой такой школой стоит вопрос: помня о том, какой объем работы нам нужно сделать в заданные сроки, имеем ли мы право отказаться от таких проверенных средств, как строгая программа и групповое обучение? Глубже этот вопрос звучит так: действительно ли эта работа настолько важна, что имеет смысл заставлять детей следовать ей путем принуждения или внушений со стороны учителя? Иными словами: настолько ли свобода ребенка важнее той работы, которую необходимо сделать, что нам лучше положиться на естественную любознательность и искусно продуманные материалы, рискуя при этом упустить часть необходимого объема работы или даже всю целиком?

⁶ Герbart Иоганн Фридрих (1776–1841) – немецкий философ, психолог и педагог. Воспитание, по Гербарту, состоит из управления детьми, обучения и нравственного воспитания. Особую популярность получили его идеи о четырехступенном построении учебного процесса – введение нового материала, установление связи между новым и уже известным, обобщение и формулирование выводов, практическое применение приобретенных знаний. Главная цель воспитания – гармония воли с этическими идеалами и выработка многосторонних интересов.

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

Для школ выше начальной ступени ответ на этот вопрос ясен. Существует много способов не дать школьной работе превратиться в удручающую, лишенную жизни процедуру, какой она часто является, но при этом совсем не обязательно отказываться от строгой программы и расписания. Даже если бы полная свобода индивидуальных проявлений и была возможна в старших классах, то неизбежно возник бы вопрос, нужна ли она: ведь должны же мы учиться принимать некоторые обязательства жизни под воздействием социальной необходимости. Однако если мы говорим о маленьких детях, то ответ будет не столь однозначным. Что представляет собой тот объем работы, которому мы хотим обязательно научить ребенка? Если дети проводят в школе лишь полдня, то успевают ли каждый ребенок усвоить все, что от него требуется, в положенные часы, не прибегая к групповому обучению? Насколько велика вероятность того, что строгое расписание и ограничения могут причинить вред ребенку или сделать процесс обучения малоэффективным? Можем ли мы полностью отказаться от строгих ограничений или свести их к минимуму в некоторых видах работ? Таким образом, общий вопрос об индивидуальной свободе сводится к ряду практических задач, решение которых зависит от обстоятельств. Выбирать приходится уже не между полной степенью свободы и отказом от нее как таковой, – настоящая задача состоит в поиске верного решения между этими двумя крайностями. Более того, если мы примем во внимание искусство воспитателя и его личное обаяние, привлекательный дидактический материал, позволяющий детям легко усваивать новые знания, не говоря уже о комфортной обстановке в классе, в котором нет зафиксированных на одном месте парт и скамеек, – все эти факторы, взятые вместе, не дают групповому обучению по расписанию принять характер принуждения. В такой школе есть все основания смягчить непреложность принципа свободы, предлагаемого г-жой Монтессори. Таким образом, каждой школе предстоит выработать свое собственное решение данной проблемы, в зависимости от конкретных обстоятельств.

Гораздо меньше споров вызывает вопрос воспитания чувств. Некоторым детям такая тренировка нужна меньше, чем другим, но для всех детей в возрасте от трех до пяти лет дидактический материал Монтессори окажется интересным и полезным. Многие современные педагогические теории основаны на убеждении, будто детям интересно только то, что имеет общественную ценность, общественное наполнение или же «действительное применение»; вместе с тем, проведя один день в обществе нормального ребенка, можно получить веские доказательства того, что даже чисто формальные упражнения доставляют детям немало удовольствия. Ребенок с неопишуемым восторгом будет подсовывать карты под край ковра до тех пор, пока не кончится колода. В то же время процесс бросания камней в воду доставляет столько удовольствия, что надолго занимает детей постарше – не говоря уже о взрослых. Материалы Монтессори удовлетворяют сенсорный голод, когда чувства требуют новой пищи; кроме того, в них содержится элемент загадки, на что дети живо реагируют. Для г-жи Монтессори конкретное ментальное наполнение материала стоит на втором месте после его эффективности как средства развития чувств. Тем не менее нельзя с полной уверенностью утверждать, что содержание – каким бы формальным оно ни было – не способно придать ценность всему материалу. В самом деле, само по себе утончение сенсорного восприятия не может представлять особенной цены. В этом смысле стоит прислушаться к словам профессора Г.М. Уиппла⁸, который на с. 130 своей книги «Пособие по оценке умственных и физических достижений» (*Manual of Mental and Physical Tests*) говорит следующее:

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

«Особый интерес представляет использование сенсорного тестирования в коррелятивной работе. Говоря в общем, некоторые авторы убеждены, что хорошо развитая способность к сенсорному распознаванию является неотъемлемым атрибутом острого интеллекта, в то время как другие ученые полагают, что умственные способности в большей мере определяются «высшими» процессами и лишь в некоторой степени соотносятся с даром чувствительности, – не считая, разумеется, таких случаев ослабления чувствительности, при которых затрудняется сенсорное восприятие как таковое, например при частичной глухоте или частичной потере зрения. Здесь не самое подходящее место для обсуждения эволюционного смысла распознавательной сенсорики, но можно отметить тот факт, что нормальная способность во много раз превышает действительные жизненные потребности, в результате чего нам сложно понять, почему природа была к нам столь щедра и благосклонна. Другими словами, нам сложно понять, с какой целью мы были наделены такой, как нам кажется, гипертрофированной различительной способностью органов чувств. Обычные «телеологические объяснения» нашей высокоразвитой сенсорики не дают удовлетворительного ответа на этот вопрос. Опять же, сам факт существования избыточной способности, по-видимому, опровергает мнение, что сенсорная способность может быть определяющим условием интеллекта в том смысле, в каком мы о нем говорили ранее».

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

Что касается материалов для тренировки чувств, то американским и британским педагогам необходимо обратить внимание на два важных момента. Во-первых, не стоит полагать, что лишь одной тренировкой чувств можно добиться всего того, что было достигнуто г-жой Монтессори посредством всей своей работы в школе. Отвести все утро одному лишь развитию сенсорики (исключение могут составить разве что совсем маленькие дети) значит придать ему незаслуженно большое значение. Мы не можем быть полностью уверены в том, что это повлияет на общую работу чувств, но несомненно рискуем потерять возможность для более развернутой общественной и физической деятельности. Во-вторых, к изоляции чувств нужно подходить с осторожностью. Завязывая ребенку глаза, мы можем нагнать на него сонливость. К тому же нельзя рассчитывать на то, что ребенок сможет долгое время концентрироваться на своих ощущениях в случае, если исключено зрительное восприятие. Без привычных средств контроля и получения информации умственная деятельность требует гораздо большего напряжения.

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

Первое наше предложение заключается в том, чтобы на протяжении большей части первого года обучения использовать дидактический материал Монтессори вместо привычных материалов Фребеля. Использованию материалов Монтессори, в том числе и гимна-

стическим комплексам, можно отвести часть времени, которую сейчас посвящают картинкам и историям. Речь не идет о полном забвении фребелевских даров – мы лишь говорим о том, что обе системы должны быть тесно переплетены между собой, с постепенным переходом от вольного индивидуального применения предметов Монтессори к такому же способу использования фребелевских даров – в особенности второго, третьего и четвертого. Когда у вас сложится впечатление, что дети уже достаточно подготовлены, можно приступать к более формальной работе с дарами. На втором году обучения должна преобладать работа с материалами Фребеля, не исключая, однако, полностью упражнений Монтессори. В конце второго года следует вводить упражнения Монтессори, подготавливающие к письму. В течение всего второго года обучения время, отведенное на работу с рассказами и картинками, следует посвящать исключительно этим видам работ, не забывая все же о традиционном утреннем круге и играх, которые должны проводиться на протяжении обоих двух лет. Время завтрака остается неизменным. Одну часть программы Монтессори воспитатель вместе со своим помощником должны стараться во что бы то ни стало включить в свою работу, а именно развитие важных навыков самообслуживания и самостоятельности, которые проявляются в том, что дети сами заботятся об используемых материалах и оборудовании. Эти упражнения не должны ограничиваться только дидактическими материалами Монтессори. Научившись доставать, использовать и убирать на место предметы Монтессори, дети, уже подготовленные к освоению более разнообразных материалов Фребеля, должны уметь обращаться с новым материалом точно так же. Конечно же, если у некоторых детей есть возможность возвращаться в детский сад после обеда, было бы интересно попробовать работу в саду, рекомендуемую как Фребелем, так и Монтессори, или же гончарные работы, о которых пишет г-жа Монтессори.

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

Относительно применения системы Монтессори в домашних условиях достаточно будет одного-двух замечаний. Во-первых, родители не должны полагать, что одного только присутствия дидактических материалов в детской достаточно для свершения педагогических чудес. Воспитатель, работающий по системе Монтессори, не «учит» в обычном смысле этого слова, но тем не менее работа эта требует большого мастерства и стоит немалых усилий. Воспитатель должен наблюдать, помогать, вдохновлять, намекать, направлять, объяснять, поправлять, запрещать. Кроме того, своей работой воспитатель призван способствовать построению новой педагогической науки; но педагогический труд одного воспитателя – а воспитание не является ни исследованием, ни экспериментом, но практическим и созидательным трудом, – сам по себе отнимает у педагога все его время, силы и изобретательность. Конечно же не будет вреда – разве что для самого материала – в том, чтобы иметь под рукой в доме материалы Монтессори, но для того, чтобы от них была педагогическая польза, их использование должно проходить под должным руководством. Кроме того, материал сам по себе не является важнейшей составляющей программы Монтессори. Чтение этой книги поможет вам понять, каким образом метод Монтессори может быть использован с максимальной эффективностью в домашних условиях. Если в результате чтения этой книги родители узнают нечто ценное о жизни ребенка, о его потребности в деятельности, о характерных приемах самовыражения и о его возможностях, а также смогут мудро применять полученные знания на практике, то задачу г-жи Монтессори, великого итальянского педагога, можно считать выполненной.

Наше вступительное слово не может не коснуться – по крайней мере, слегка – важных проблем, связанных с методом обучения письму и чтению по Монтессори. В наших амери-

канских школах используются превосходные методы обучения чтению; например, с помощью альдинского метода⁹ дети со средними способностями без труда прочитывают десять и даже больше книжек в течение первого года в школе и затем быстро переходят к самостоятельному чтению. Но что касается письма, то нельзя сказать, что наша система обучения находится на высоте. Недавно мы сделали попытку учить детей писать свободным «движением руки», без выведения каждой буквы пальцами, но полученные результаты говорят о том, что данный метод не дает существенного эффекта с детьми до десятилетнего возраста. Некоторые здравомыслящие преподаватели довольствуются тем, что позволяют детям на протяжении первых четырех лет обучения не столько писать, сколько рисовать буквы, и в целом сложилось общее мнение, будто письмо не является чем-то принципиально важным до возраста восьми-девяти лет. Однако когда мы видим, с каким успехом г-же Монтессори удается научить четырех- и пятилетних детей писать с легкостью, это дает нам повод переосмыслить ценность письма и те методы, которые мы применяем, чтобы ему научить. А какие же изменения мы могли бы с пользой внести в наши приемы обучения чтению?

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

Это опять же не означает, что чтению и письму нужно придавать неоправданно большое значение в воспитании маленьких детей. Если нам удастся обучать детей без лишнего напряжения, то мы будем это делать, и чем эффективнее, тем лучше; но не стоит забывать, по примеру г-жи Монтессори, о том, что чтение и письмо составляют лишь второстепенную часть всего получаемого ребенком опыта и в общем эти навыки должны обслуживать другие потребности воспитанников. Даже при наличии самых лучших методик целесообразность обучения письму и чтению до шести лет находится под вопросом. Наша сознательная жизнь и без того слишком наполнена книгами, и было бы благоразумнее отложить обучение грамоте до того момента, пока у ребенка не возникнет естественный интерес к ней, и даже тогда не стоит уделять ей больше времени, чем это необходимо для ненапряженного и постепенного овладения данными навыками.

О технических преимуществах системы Монтессори едва ли может идти спор. Ребенок постепенно учится владеть карандашом в процессе выполнения упражнений, которые сами по себе просты и увлекательны; и, даже если он не учится писать посредством «движения руки», мы должны вполне довольствоваться тем, что он умеет красиво и четко выводить некоторые знаки. Затем ребенок знакомится с буквами – с их формой, названием, с техникой их написания, причем знакомство это происходит посредством упражнений, важная техни-

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

ческая особенность которых состоит в том, что в них используется *глубокий сенсорный анализ* предлагаемого материала. Не так давно Мейман показал, что процесс запоминания во многом связан с целостным впечатлением, которое достигается в результате продолжительного и интенсивного анализа. В процессе обучения правописанию, к примеру, практически бесполезно изобретать приемы запоминания, если нет достаточно мощного и детального первоначального впечатления, а что касается такого материала, как алфавит, то его успешное запоминание тем более может быть гарантировано только путем тщательного, разнообразного и детального сенсорного восприятия. Система Монтессори настолько эффективна при обучении алфавиту – особенно тем, что в ней используется чувство осязания, – что дети успевают выучить все буквы, прежде чем начинают терять интерес вследствие абстрактно-формального характера материала. Первоначальной заинтересованности в буквах, которыми на глазах у детей пользуются взрослые, хватает на весь период обучения грамоте.

В итальянском языке следующий шаг не вызывает сложностей. Выучив однажды буквы, ребенок может использовать их как материал для составления слов, поскольку в итальянском языке правописание настолько близко к произношению, что обычно не составляет труда написать слово, зная, как оно произносится. Здесь и возникает самая большая проблема в использовании системы Монтессори для обучения чтению на английском языке. На самом деле во многом именно по причине того, что английский язык не обладает фонетической природой, нам пришлось отказаться от алфавитного метода обучения чтению. Конечно же были еще и другие причины, заставившие нас учить детей читать по словам и фразам, но главной причиной все же остается далекий от фонетического характер английского языка. В нашей ситуации оказалось более эффективным учить детей зрительно воспринимать полностью целые слова, предложения, небольшие стихи, таким образом добавляя к сенсорному восприятию интерес, вызываемый широкой гаммой ассоциаций. После этого усвоенные слова раскладываются на фонетические элементы, что позволяет детям свободно осваивать новые слова самостоятельно. Наши значительные успехи благодаря этому методу ставят под сомнение бытующее убеждение о том, что в силу «характерного процесса естественного развития» дети склонны складывать слова из элементов – звуков и слогов. Напротив, складывается впечатление – и об этом говорит Джеймс¹⁰, – что для ума не менее естественным оказывается обратное направление – сперва охватывать материал целиком, в особенности те элементы, которые представляют практический интерес, и затем выделять в нем формальные элементы. При обучении орфографии конечно же целые элементы (слова) уже зрительно знакомы детям – то есть они узнаваемы в процессе чтения, – и задача теперь состоит в том, чтобы запечатлеть в разуме ребенка определенный порядок составных элементов. Именно потому, что в английском языке чтение и правописание представляют собой совершенно разные процессы, случается, что ребенок научился прекрасно читать, но испытывает сложности в правописании, и перед нами стоит новая задача – довести его до прежнего высокого уровня. Опыт и сравнительные исследования, вопреки устоявшимся предрассудкам, убедительно доказывают, что разделение этих навыков дает положительные результаты как в чтении, так и в правописании. Обучение наших детей алфавиту по методу Монтессори окажет им большую помощь в освоении письма, но лишь в незначительной степени может способствовать развитию навыков чтения и правописания.

Таким образом, в данном вступительном слове была сделана попытка предложить компромиссный вариант. Программа, с успехом применяемая в итальянских школах, может эффективно сочетаться с программой, хорошо зарекомендовавшей себя в британских и аме-

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

риканских школах. Мы можем почерпнуть много полезного из системы г-жи Монтессори относительно письма и чтения – в особенности нас не может не впечатлять та свобода, которой пользуются ее воспитанники в процессе обучения письму и в ходе использования новоприобретенных навыков. Кроме того, мы можем взять на вооружение материалы Монтессори для чтения связных прозаических произведений. Нам также могут пригодиться ее материалы по воспитанию чувств с тем, чтобы вести детей к легкому усвоению алфавита. Мы можем оставаться при своих схемах обучения чтению, и можно не сомневаться, что присущий им фонетический анализ будет восприниматься легче и иметь большую эффективность в том случае, если для изучения букв была использована программа Монтессори. Поиск удачных сочетаний обоих методов – конечно же задача практиков-преподавателей и педагогов-теоретиков.

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

Генри В. Гольмс

Гарвардский университет

Глава I

Критические замечания по поводу новой педагогики в контексте современной науки

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

В течение последнего десятилетия много было сказано о новой тенденции в педагогике, которая по примеру медицины состоит в преодолении сугубо умозрительного характера исследований в пользу спланированного эксперимента в качестве основы для дальнейших выводов. Физиологическая, или экспериментальная, психология благодаря таким известным ученым, как Вебер¹¹, Фехнер¹² и Вундт¹³, уже оформилась в новую отрасль науки и, по всей вероятности, может стать фундаментальным основанием для новой педагогики, подобно тому как прежняя метафизическая психология служила основой для философской педагогики. Мощным импульсом для становления новой педагогики могут стать и достижения морфологической антропологии, применимые к изучению физического развития детей.

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

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

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

¹² Фехнер Густав Теодор (1801–1887) – немецкий физик, философ и психолог, основатель психофизики, автор программного труда «Элементы психофизики» (1860). Разработал систему методов косвенного измерения ощущений, в частности разработал три классических метода измерения болевых порогов. Вывел основной психофизический закон, согласно которому интенсивность ощущения пропорциональна логарифму величины раздражителя.

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

Энтузиазм по поводу новой школы в немалой степени был вызван горячими отзывами со стороны выдающегося антрополога Джузеппе Серджи¹⁴, который на протяжении тридцати лет настойчиво занимался распространением среди итальянских учителей принципов новой цивилизации, основанной на воспитании. «Современное общество, – по словам Серджи, – остро ощущает назревшую необходимость в пересмотре методов воспитания; и тот, кто присоединяется к этой работе, становится борцом за обновление человечества». В своих трудах по педагогике, объединенных в единый том под названием «Воспитание и образование» (*Educazione ed Istruzione*), вышедший в издательстве *Pensieri*, он дает краткий обзор своих лекций, в которых горячо приветствует появление нового движения, будучи убежденным в том, что желаемое обновление заключается в методическом изучении воспитуемых, с учетом достижений педагогической антропологии и экспериментальной психологии.

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

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

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

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

Следует отметить, что в этом движении Италия шла в ногу со временем. В начальных школах Франции, Англии и особенно Америки проводились эксперименты, основанные на достижениях антропологии и психологической педагогики, в надежде на то, что антропометрия и психометрия дадут толчок для возрождения школьной системы воспитания. На самом же деле сами учителя редко принимали участие в их исследованиях; в большинстве случаев их проводили врачи, для которых больший интерес представляла их собственная

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

¹⁵ Э с т е з и о м е т р и я (от *греч.* *aisthesis* – чувство, ощущение и-метрия) – измерение тактильной чувствительности кожи прибором – эстезиометром (Большой энциклопедический словарь).

сфера деятельности, чем воспитание детей. Обычно они старались извлечь из этих экспериментов пользу для развития психологии или антропологии и не задумывались над тем, каким образом результаты их работы могут быть использованы для формирования долгожданной научной педагогики.

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

Проблема заключается в том, что для достижения практического успеха в школьном воспитании требуется подлинное *слияние* этих современных направлений, как в теории, так и на практике. Только таким образом ученым удастся добиться результатов в этой важной для школы сфере деятельности, одновременно поднимая научный уровень самих учителей. Сейчас в этом действительно практическом направлении работает Университетская школа педагогики (University School of Pedagogy), основанная Кредаро¹⁶ в Италии. Задача этой школы состоит в том, чтобы поднять педагогику с ее подчиненного положения, которое та занимает по отношению к философии, и дать ей почетное звание отдельной науки, которая, подобно медицине, сможет заниматься сравнительными исследованиями, разнообразными по своей тематике.

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

Будучи родиной таких ученых, как Ломброзо¹⁷, де Джованни¹⁸ и Серджи, Италия по праву может претендовать на исключительную роль в организации этого движения. Фактически этих трех исследователей можно назвать основателями новых направлений в антропологии: первый – в сфере криминальной антропологии, второй – в медицинской антропологии, а третий – в области педагогической антропологии. С великой пользой для научного знания в целом каждый из этих ученых стал признанным авторитетом в своей сфере деятельности, в результате чего им удалось не только воспитать блестящих и смелых учеников, но также подготовить сознание общественности к восприятию начатого ими научного возрождения. (За более подробной информацией можно обращаться к моей работе «Педагогическая антропология».)

Вне всяких сомнений Италия может гордиться этими достижениями.

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

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

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

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

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

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

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

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

И на самом деле, кого мы называем ученым? Конечно же не того, кто знает, как манипулировать всеми инструментами в физической лаборатории, и не того, кто умеет ловко и аккуратно обращаться с различными реактивами в кабинете химика, и не того, кто со знанием дела препарировывает материал для микроскопа в лаборатории биолога. Согласитесь, зачастую ассистент справляется с практической частью эксперимента лучше, чем сам ученый. Учеными же мы называем тех людей, для которых проведение опыта – это дорога, ведущая

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

к познанию глубокой правды жизни, снятию покровов с ее сокровенных тайн; тех людей, которые, в ходе самого этого поиска, проникаются еще большей страстью к загадкам природы, – страстью, которая порой заставляет ученого забывать о себе. Ученый – это отнюдь не тот, кто умеет ловко манипулировать инструментами; ученый – это тот, для кого предмет поклонения – это природа и кто является носителем внешних атрибутов этой веры, подобно тому, как это делают последователи религиозных вероучений. К этой славной братии ученых мы причисляем тех, кто, подобно средневековым траппистам, забывает о внешнем мире и чувствует себя живым только в стенах лаборатории, часто не заботясь об одежде и питании, просто потому, что собственные потребности его уже не занимают; тех, кто потерял зрение, проведя годы за микроскопом; тех, кто в пылу исследования прививает себе возбудителей туберкулеза; тех, кто изучает состав экскрементов больных холерой с целью обнаружения переносчиков заболевания; тех, кто знает о взрывоопасных свойствах определенного химического препарата, но тем не менее настойчиво проводит опыты, рискуя собственной жизнью. Таков дух настоящих ученых, которым природа открывает свои тайны, венчая их труды славой открытия.

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

Я твердо верю в то, что мы должны воспитывать в наших учителях прежде всего этот дух, а не прививать им механическое умение; иными словами, *направление подготовки* должно ориентироваться в первую очередь на дух, а не на механическую работу. К примеру, когда мы рассматриваем вопрос о научной подготовке учителей, сводя ее к основам методологии науки, мы не ставим перед собой цель сделать из учителей начальной школы гениальных антропологов, специалистов в области экспериментальной психологии или знатоков детской гигиены; мы лишь хотим *направить* их в сферу экспериментальной науки, обучить их пользоваться различными инструментами с известной долей мастерства. Итак, мы хотим лишь *направить* учителя и, с учетом его сферы деятельности и места работы, пробудить в нем этот дух научного исследования, который распахнет перед ним двери более широких возможностей. Иными словами, мы стремимся к тому, чтобы пробудить в сознании и сердце учителей интерес к явлениям природы в такой степени, что, полюбив природу, они смогут почувствовать то самое напряженное волнение, охватывающее всякого, кто подготовил эксперимент и теперь с нетерпением ждет открытий²⁰.

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

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

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

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

Однако давайте ненадолго отложим проблему подготовки мастеров научной педагогики, в общепринятом смысле этого слова. Мы даже не будем пытаться очертить программу такой подготовки, поскольку это, скорее всего, заведет нас в дискуссию, которой здесь не место. Вместо этого предположим, что благодаря долгим и настойчивым упражнениям нам удалось подготовить учителей, понимающих, что такое *наблюдение за природой*. Предположим, что нам удалось довести их до уровня таких ученых, которые просыпаются среди ночи и направляются в леса и поля, надеясь застать утреннее пробуждение определенных насекомых, представляющих для них интерес. Невыспавшийся и уставший от ходьбы, такой ученый тем не менее не теряет бдительности; его не заботит то, что весь он в пыли и грязи, что утренний туман насквозь промочил его одежду: его беспокоит только то, как бы не выдать свое присутствие и позволить насекомым на протяжении нескольких часов безмятежно выполнять свои привычные действия, а самому спокойно за ними понаблюдать. Представим, что наши учителя достигли уровня такого ученого, который, будучи уже наполовину ослепшим, продолжает вглядываться в микроскоп, наблюдая за спонтанными перемещениями какой-то крошечной инфузории. Для ученого-наблюдателя эти существа, в своей особенной манере избегания друг друга и выборе пищи, обладают неким смутным разумом. Ученый вмешивается в неторопливое течение их жизни посредством электрического сигнала, наблюдая за тем, как некоторые из них группируются возле положительного полюса, а другие – возле отрицательного. Продолжая эксперимент, ученый воздействует на них светом, отмечая, что некоторые устремляются к источнику света, в то время как другие бегут от него. Ученый исследует эти и похожие на них реакции, держа все время в голове вопрос, является ли бегство от источника воздействия или устремление к нему сродни таким реакциям, как избегание друг друга или выбор пищи, – иными словами, являются ли подобные отличия результатом выбора, результатом работы непонятного нам сознания, благодаря которому наблюдаемые реакции отличаются от физических законов притяжения и отталкивания, которые мы наблюдаем на примере магнита. А затем представим, что такой ученый осознает, что уже четвертый час пополудни, а он еще не обедал, но это его не печалит, ведь все это время он провел в своей лаборатории, а не дома, где бы его уже давно звали к столу, прерывая то и дело его интересные наблюдения.

Представим, что учитель, независимо от научной подготовки, достиг такого уровня заинтересованности в наблюдении за естественными явлениями. Это прекрасно, но только одного этого недостаточно, ведь особая миссия педагога заключается в наблюдении отнюдь не за насекомыми и бактериями, а за человеком. Учитель не занимается изучением человека в процессе выполнения им повседневных дел, наблюдая за его передвижениями с момента пробуждения, подобно тому как ученый проводит наблюдение за популяциями насекомых.

Задача педагога состоит в изучении человека в момент пробуждения его интеллектуальной жизни.

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

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

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

Рассмотрим поведение учителя на другом примере. Представьте себе ботаника или зоолога, разбирающегося в техниках наблюдения и экспериментирования, который пускался в путешествия для того, чтобы изучить «тот самый вид грибов» в его природном окружении. Такой ученый проводил наблюдения в полевых условиях, после чего продолжал начатое исследование в лаборатории, при помощи микроскопа и других доступных ему инструментов. Такой ученый и в самом деле понимает, что значит изучать природу, и знает, каким образом использовать все средства современной экспериментальной науки в целях своего исследования.

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

Похожая ситуация возникнет, если мы отправим учителя, который, по нашему разумению, получил соответствующую научную подготовку, в одну из тех общественных школ, где дети настолько стеснены в спонтанном выражении своей личности, что уже почти не

похожи на живых людей. В таких школах детей, как бабочек, прикалывают к их партам, распластывая бесполезные крылья пустых и ненужных знаний, которые они там приобретают.

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

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

Понятие свободы в педагогике, напротив, должно быть всеобъемлющим. Биологические науки доказали это, предложив способы изучения жизни. Если традиционная педагогика и оговаривала вскользь необходимость наблюдения за ребенком в его свободном спонтанном проявлении до начала обучения, то, каким бы неопределенным и скудно выраженным ни был этот постулат, его стало возможно реализовать на практике лишь на основе того огромного вклада, который сделали экспериментальные науки в девятнадцатом веке. Я не хочу сейчас разворачивать софистический спор, достаточно лишь того, что мы просто выразим здесь свою позицию. Если кто-то скажет, что в современной педагогике действует принцип свободы, то мы лишь улыбнемся. Такую улыбку вызывает у нас ребенок, который смотрит на ящик с приколотыми бабочками и утверждает, что они живые и могут летать. Принцип рабства все еще доминирует в нашей педагогике, а следовательно, и в наших школах. Чтобы доказать это, хватит одного примера – вспомните закрепленные на одном месте парты со скамейками. Здесь мы видим яркое свидетельство ошибок, которые делала материалистическая научная педагогика на ранних этапах, когда она со слепым энтузиазмом и энергией перетаскивала бесполезные валуны науки с целью восстановления осыпающихся стен школы. Сперва школы были оборудованы длинными узкими скамьями, на которых в большой тесноте сидели дети. С приходом научных знаний эти скамьи были усовершенствованы. Немалую роль в этом процессе сыграли новейшие изыскания в области антропологии. Высота сиденья рассчитывалась с учетом возраста ребенка и длины его ног. Детальным образом определялось расстояние между скамьей и партой для того, чтобы сохранить осанку ребенка. Кроме того, сиденья были разделены, причем расстояние между ними было настолько четко рассчитано, что ребенок мог разве что сесть за парту, но потянуться вбок уже не было возможности. Это было сделано специально, для того чтобы дети сидели отдельно друг от друга и каждый ребенок, во всей своей неподвижности, был на виду у учителя. Рассаживание детей поодиночке преследовало еще и другую цель – профилактика аморального поведения в классе. Что и говорить – наше общество настолько предусмотрительно, что если бы мы заговорили о принципах половой нравственности в воспитании, то самую постановку вопроса посчитали бы возмутительной и способной опорочить детскую невин-

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

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

ность. Вместо этого – пожалуйста, наша наука тоже поддалась всеобщему ханжеству, производя машины! Угодливая наука идет дальше, разрабатывая школьные скамьи таким образом, чтобы добиться максимальной неподвижности или, если вам так угодно, ограничить движения ребенка.

Парта сконструирована таким образом, что, садясь за нее, ребенок волей-неволей принимает удобное, как полагают, с точки зрения гигиены положение. Сиденье, парта, подставка для ног – вся эта конструкция не дает ребенку встать во время работы. Ученик только и может, что сидеть с прямой спиной на выделенном ему месте, которого хватает как раз для того, чтобы на нем сидеть, но не более. Вот это и считается у нас прогрессом в области школьной мебели. Каждое из направлений так называемой научной педагогики разработало свой образец школьной парты, созданной на основе научных знаний. Во многих странах возникли свои «национальные парты», являющиеся предметом особой гордости. В ходе такого соревнования было запатентовано немало подобных конструкций.

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

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

Тем не менее я верю в то, что совсем скоро мы с удивлением поймем, какая ошибка крылась за этим подходом. Нам покажется невероятным, что столь тщательное изучение детской гигиены, антропологии, социологии вкупе с прогрессом общественной мысли в целом не смогли раньше выявить существенные недостатки этих парт. Тем больше будет наше изумление, когда мы поймем, что на протяжении последних лет практически все страны были охвачены идеей защиты детей.

Я верю в то, что спустя лишь несколько лет общество будет в недоумении читать описание этих научно обоснованных скамеек, ощупывать их, поражаясь, каким образом они могли служить профилактике искривления позвоночника у наших детей!

Конструкция этих научно обоснованных парт подразумевала, что дети будут следовать строгому режиму, вследствие чего даже у крепких и здоровых детей вполне могла развиться горбатость! Позвоночный столб, который с точки зрения биологии является первичной, базовой и древнейшей частью человеческого скелета, наиболее жестко зафиксированным органом нашего тела, поскольку скелет – это наиболее твердая составляющая человеческого организма, – этот самый позвоночный столб, который выдерживал все нагрузки отчаянных усилий, которые первобытный человек прикладывал, сражаясь с пустынным львом, охотясь на мамонта, добывая вручную камень и придавая нужную форму куску железа, – этот самый позвоночный столб сгибается, не выдерживая бремена школы.

Невозможно поверить в то, что так называемая наука работала над тем, чтобы усовершенствовать орудия рабства в наших школах, и этот процесс не был освещен ни одним лучом социально-освободительного движения, которое все больше завоевывало мир. Ведь время, когда разрабатывались эти научные парты, было также временем освобождения класса рабочих от бремени несправедливых условий труда.

Движение в сторону социальных свобод сейчас актуально как никогда, с его проявлениями мы встречаемся на каждом шагу: в лозунгах общественных лидеров, в возгласах рабочих масс, в научных и социалистических публикациях, во всей нашей прессе. Недоедающие рабочие не просят дать им тонизирующее средство – они требуют создания таких экономических условий, при которых проблема плохого питания не возникнет в принципе. Шахтер,

страдающий паховой грыжей, развившейся вследствие ежедневной многочасовой работы в ссутуленном положении, не просит выдать ему бандаж для живота – он требует уменьшения рабочего дня и улучшения условий труда, которые позволят ему сохранить нормальное здоровье.

И в то же самое время, когда мы с ужасом обнаруживаем, что наши дети учатся в далеко не гигиеничных условиях, в классах, настолько неприспособленных для нормального развития детей, что деформируется даже их скелет, нашей реакцией на это становится ортопедическая скамейка. Это ничем не отличается от того, как если бы мы дали шахтеру поддерживающий пояс или выдали голодающему рабочему мышьяк.

Не так давно ко мне обратилась дама, полагавшая, что я питаю симпатию ко всевозможным научным новинкам, касающимся школьной деятельности. Она с явным удовлетворением продемонстрировала мне изобретенный ею самой *ученический корсет*, который, по ее убеждению, дополнит действие скамейки.

Есть и другие хирургические методы борьбы с искривлением позвоночника. Существуют определенные ортопедические приспособления, пояса и корсеты. Можно также периодически подвешивать ребенка за голову и плечи, в результате чего тело на весу вытягивается и позвоночный столб выпрямляется. В условиях школы широко применяется скамейка, выполняющая функцию ортопедического инструмента. Кто-то уже предлагает обязательное ношение корсета. Еще немного – и кто-нибудь выдвинет предложение, чтобы все ученики систематически проходили сеанс подвешивания!

Все это является логическим следствием буквального приложения научных методов к школе, которая сама по себе далека от совершенства. Ведь самый рациональный метод борьбы с искривлением позвоночника у детей – это изменение формы их работы в школе таким образом, чтобы ученикам больше не приходилось подолгу сидеть в неправильном положении. Больше всего сейчас школа нуждается в свободе, а не в специальных скамейках и подобных им механизмах.

Даже если принять тот факт, что закрепленные на одном месте парты способствуют оздоровлению детского организма, они все равно останутся небезопасными с точки зрения гигиены: неподвижная мебель мешает нормальной уборке помещения. Каждый день дети заносят в класс на подошвах своей обуви столько уличной грязи – и вся она остается на подставках для ног, которые невозможно снять. В настоящее время происходят большие изменения в домашней обстановке, новую мебель можно легко передвигать, вытирать от пыли и даже мыть. Однако школа, по всей видимости, остается слепой к общественным изменениям.

Все это заставляет нас задуматься над тем, что станет с духом ребенка, обреченного расти в условиях, настолько далеких от естественных, что деформируется даже его скелет. Когда мы говорим об освобождении рабочих, мы всегда понимаем, что за такими внешними проявлениями страдания, как малокровие и грыжа, существует еще одна глубокая рана, от которой страдает душа человека, находящегося в состоянии рабства. Борясь за освобождение рабочих, мы прежде всего стремимся искоренить именно эту глубоко лежащую несправедливость. Мы хорошо знаем, что помимо заболеваний крови и внутренних органов, сама душа человека, работающего в рабских условиях, гибнет или угнетается до состояния полной бесчувственности. Именно *моральная* деградация раба является самым тяжелым грузом, мешающим человечеству идти по пути прогресса, – это бремя, которое не дает человечеству развиваться. Освобождения требуют в первую очередь души людей, а потом уже их тела.

Что же нам остается сказать, когда вопрос, стоящий перед нами, касается *воспитания детей*?

Нам хорошо знакомо печальное зрелище, когда школьный учитель должен заполнить голову своих учеников набором сухих фактов. Чтобы преуспеть в этом бесплодном занятии, учитель не находит иного способа, как заставить детей сидеть неподвижно и тем самым насильно привлечь внимание своих невольных слушателей. Держать учеников в необходимом физическом и умственном состоянии учителю помогает эффективная система поощрений и наказаний.

Действительно, сегодня все сходятся во мнении, что в школах пора отменить порку и другие телесные наказания. Параллельно с этим процесс вручения наград тоже стал менее церемониальным. Эти частичные реформы являются очередными одобренными наукой подпорками, призванными поддержать далекое от совершенства школьное образование. Поощрения и наказания, в том виде, в каком они сейчас существуют, представляют собой, если можно так выразиться, *скамейки* для души, инструмент для порабощения духа. Нужно отметить, однако, что они как раз призваны вызвать деформации, а не уменьшить их. Поощрения и наказания искусственно побуждают выполнять противоестественные действия помимо воли воспитанника, и как следствие, мы не можем говорить о естественном развитии ребенка. Перед тем как сесть в седло, жокей дает лошади кусок сахара; кучер подстегивает лошадь кнутом, чтобы та слушалась повода, – но все равно эти лошади не будут бежать так же легко и свободно, как их дикие собратья.

Можем ли мы допустить, чтобы здесь, в сфере образования, один человек порабощал другого?

Конечно же никто не станет спорить с тем, что социальный человек – это не кто иной, как природный человек, находящийся под игом общества. Тем не менее, если мы окинем внимательным взглядом всю историю морального развития общества, мы увидим, что постепенно это иго становится все легче и легче, иными словами, мы убедимся в том, что медленно, но уверенно мы приближаемся к триумфу природы, а следовательно, и самой жизни. Бремя раба сменяется бременем слуги, который затем превращается в работника.

Постепенно слабеют и исчезают все формы рабства, даже сексуальное рабство женщин. История цивилизации – это история завоеваний и освобождений. Мы должны задаться вопросом, на каком же этапе развития мы сейчас находимся, если для дальнейшего продвижения нам необходимы поощрения и наказания. Если мы уже преодолели этот этап, то применять вышеуказанные меры в системе образования будет означать только то, что мы стягиваем наше грядущее поколение на уровень ниже, вместо того чтобы знакомить их с истинным наследием прогресса.

Положение, в котором сейчас находится школа, во многом похоже на ситуацию, сложившуюся между правительством и многочисленными работниками государственных служб. Эти чиновники работают каждый божий день на благо нации, но они не чувствуют и не видят непосредственных результатов своей работы. Иными словами, они не осознают, что именно благодаря их трудам государство продолжает выполнять свою большую миссию, принося пользу всему народу. Но для работников государственных департаментов непосредственной наградой становится повышение по служебной лестнице, вроде того как для ученика целью является переход в следующий класс. Человек, забывший о действительно значимой цели, ради которой он выполняет свою работу, уподобляется ребенку, который вынужден находиться в классной комнате, в условиях ниже своего действительного положения: у него, как у раба, отняли то, что по праву принадлежит ему. Его человеческое достоинство низведено до уровня достоинства машины, которую необходимо время от времени смазывать, поскольку у нее нет собственного внутреннего импульса для дальнейшей деятельности. Все эти мелкие желания, вроде стремления к похвальным листам и медалям, являются не более чем искусственным стимулом, освещающим на какое-то мгновение темный и лишенный содержания путь, которым приходится идти.

Поощрения мало чем отличаются от наказаний. Страх не получить повышение держит служащего на одном месте, привязывая его к ежедневной монотонной работе, точно так же, как страх не перейти в следующий класс побуждает ученика садиться за книгу. Упрек начальника действует так же, как и нарекания со стороны учителя. Исправление ошибок в работе чиновника аналогично плохой оценке, которую учитель ставит ученику за сочинение. Сходство почти полное.

И если государственные учреждения работают не на том уровне, как того требует величие нации, если на каждом шагу мы сталкиваемся с проявлениями коррупции, – то это результат того, что в сознании чиновника угасло понимание собственного величия как человека и все видение сузилось до мелких и примитивных фактов, воспринимаемых им как поощрения и наказания. Тем не менее государство держится благодаря личным достоинствам многих его служащих, которые смогли противостоять коррумпирующей силе наград и наказаний, продолжая следовать непреодолимому движению собственной чести. По мере того как жизнь побеждает причины, порождающие нищету и смерть в обществе, и движется вперед к новым завоеваниям, инстинктивное стремление к свободе так же победоносно прокладывает себе дорогу, несмотря на все препятствия.

Мир движется вперед именно благодаря этой жизненной силе, одновременно индивидуальной и всеобщей, которая зачастую сокрыта глубоко в душе человека.

Вместе с тем, если кто-то занят по-настоящему человеческой работой, делая что-то действительно великое и значительное, того не собьют с намеченного пути мелкие податки, именуемые «наградами», и не испугают маловажные неурядицы, которые мы называем «наказаниями». Представим себе огромную армию великанов, сражающихся исключительно ради чинов, эполетов и медалей, а также из страха быть подстреленным, а с другой стороны – горстку пигмеев, воодушевленных любовью к родине. В такой битве победа достанется последним. Когда в армии умирает дух истинного героизма, то система поощрений и наказаний лишь усугубляет всеобщее разложение, ведя за собой коррупцию и трусость.

Все победы в истории человечества, весь прогресс зиждется на внутренней силе человека.

Таким образом, молодой студент может стать великолепным врачом, если им движет интерес к учебе, если его внутренний голос говорит ему, что медицина – это его призвание. Но если он учится в надежде получить наследство или удачно жениться или же его привлекают сугубо материальные преимущества профессии, он никогда не станет настоящим мастером своего дела, а мир не поднимется на одну ступеньку выше благодаря его работе. Если человеку важны эти искусственные стимулы, то ему лучше не становиться врачом. У каждого есть свои склонности, свое особое призвание, быть может, очень скромное, но, несомненно, полезное. Система поощрений может увести человека от его истинного призвания, заставив его выбрать неправильный и в конечном счете бесплодный путь. В результате человек вынужден следовать этому навязанному пути, в то время как его естественные стремления искажаются, принижаются и даже приравниваются к нулю.

Мы не устаем повторять: мир *развивается*, и мы должны вдохновлять людей на дальнейшее развитие. Однако прогресс происходит благодаря чему-то *новому, недавно родившемуся*, и, поскольку появление нового нельзя предугадать, за него не награждают орденами. Напротив, часто первопроходец становится мучеником. Не дай бог, стихи будут рождаться лишь из желания поэта получить награду в Капитолии! Стоит подобным мыслям закрасться в сердце поэта, как от него тут же бегут музы. Стихи рождаются только тогда, когда поэт не думает ни о себе, ни о награде. И когда его наконец увенчают лавровым венком, он почув-

ствует всю бесполезность подобной награды. Ведь истинная награда заключается в величественном открытии поэтом собственной внутренней силы посредством своих стихов.

Существует, однако, и внешняя награда. Например, когда оратор видит, как меняются лица его слушателей под воздействием пробужденных им эмоций, он переживает такое невероятное чувство, сравнимое разве что с тем переживанием, которое испытывает человек, узнав, что он кем-то любим. Касаться человеческих душ и завоевывать их – вот наша радость и единственная стоящая награда за наши труды.

Порой в нашей жизни возникают моменты, когда мы с удовольствием осознаем, что принадлежим к группе великих людей этого мира. Такие моменты счастья даруются человеку с той целью, чтобы тот мог спокойно продолжать свою жизнь. Такое чувство возникает у человека, когда он добивается взаимной любви, когда у него рождается сын, когда он совершает блистательное открытие или издает книгу, – в такие минуты мы ощущаем, что стоим на вершине этого мира. Если в этот момент к нам подойдет кто-нибудь, обладающий особой властью, и вручит нам медаль или любой другой знак отличия, то он существенно поколеблет нашу внутреннюю гордость за собственное достижение. «Кто ты такой? – завопит наша разбитая иллюзия. – Кто ты такой, чтобы напоминать мне о том, что я не первый среди людей? Неужели есть кто-то выше меня, кто может вручить мне награду?» В такие минуты единственной наградой для человека может быть только Божественная награда.

Говоря о наказаниях, вспомним о том, что нормальное развитие человека предполагает раскрытие, а наказание, в обычном понимании, всегда предстает в форме *подавления*. Такие меры могут пойти на пользу некоторым низшим натурам, выросшим в порочной среде, но их на самом деле очень мало, и они не оказывают существенного влияния на социальный прогресс. Уголовный кодекс грозит нам наказанием в случае, если мы проявляем бесчестие в рамках, определенных законом. Но мы придерживаемся правопорядка не из страха перед законами; мы не крадем и не убиваем лишь по той причине, что мы любим мир, потому что естественное течение нашей жизни ведет нас вперед, увозя нас все дальше от опасности совершения низких и порочных деяний.

Мы не хотим сейчас вдаваться в этические и метафизические аспекты этого вопроса, но можем с уверенностью заявить, что нарушитель закона, перед тем как совершить противозаконное действие, чувствует угрожающую тяжесть нависшего над ним уголовного кодекса, *при условии, что нарушитель знает о существовании наказания*. Преступник сознательно бросает вызов закону или же по ошибке питает иллюзорную надежду на то, что ему удастся избежать наказания. Но в любом случае, прежде чем преступить закон, в сознании нарушителя происходит *борьба между преступлением и наказанием*. Вне зависимости от того, насколько эффективно уголовный кодекс сдерживает преступность, он был определенно создан для очень немногочисленной группы людей, а именно для преступников. Подавляющее большинство граждан сохраняют честность без оглядки на какие бы то ни было угрозы со стороны закона.

Настоящим наказанием для нормального человека является утрата осознания собственной силы и величия, которые питают внутреннюю жизнь человека. Подобная кара часто настигает людей на пике успеха. Со стороны кажется, что такой человек купается в счастье и богатстве, но на самом деле его терзает страдание. Очень часто люди не ведают, каково будет их настоящее наказание.

Именно тут на помощь может прийти воспитание.

Сегодня мы удерживаем наших детей в школе, ограничивая их свободу партами, а также системой материальных поощрений и наказаний, – одним словом, методами, которые калечат их тела и души. Мы ставим перед собой цель призвать учеников к дисциплине, кото-

рая понимается как неподвижность и тишина, а затем повести их – но куда? Очень часто мы сами не знаем, куда конкретно мы хотим вести наших учеников.

Школьное образование зачастую сводится к заполнению детского сознания набором интеллектуальных сведений в рамках утвержденной программы. Эти программы, как правило, создаются официальными управлениями по вопросам образования, после чего закон обязывает учителей и школьников следовать им.

Когда мы видим такое повсеместное неуважение к самой жизни, проявляющееся в наших детях, нам остается только со стыдом отвести взгляд в сторону, закрыв виноватое лицо руками!

Серджи был прав, когда сказал: «Сегодня перед обществом стоит первоочередная задача – преобразование методов воспитания и обучения, и всякий, кто присоединяется к этой работе, становится борцом за обновление человечества».

Глава II

История методов

Если мы ставим перед собой задачу создать систему научной педагогики, то нам следует держаться другой линии поведения, отличной от той, что была принята до настоящего времени. Подготовка учителей должна происходить одновременно с трансформацией школы. Ведь если мы воспитываем в учителе качества наблюдателя, знакомого с экспериментальными методами, мы должны создать в школе такие условия, которые бы способствовали наблюдению и эксперименту. Фундаментальным принципом научной педагогики должна по праву стать *свобода ученика* – свобода, которая откроет возможности для индивидуальных спонтанных проявлений природы ребенка. Если мы хотим, чтобы новая и действительно научная педагогика родилась в ходе *изучения индивида*, то такое изучение может иметь место исключительно при наблюдении за *свободным* ребенком. Напрасно ждать действительного обновления педагогических методов, опираясь на методическое наблюдение за детьми, находящимися под пристальным надзором, как это предлагают существующие на настоящий момент методы педагогики, антропологии и экспериментальной психологии.

Каждое из направлений экспериментальной науки возникло благодаря своему собственному уникальному методу. К примеру, бактериология, как наука, обязана своим появлением методу изоляции и культивирования микробов. Развитие криминальной, медицинской и педагогической антропологии обусловлено применением антропологических методов к различным группам людей, как то: преступникам, душевнобольным, пациентам амбулаторий, а также ученым. В связи с этим экспериментальная психология должна четко определить, каким методом ей стоит руководствоваться для проведения своих экспериментов.

Одним словом, важно обозначить *метод, или технику*, а затем, применяя его, ожидать удовлетворительного результата, который обязательно проявится из непосредственного опыта. Характерной особенностью экспериментальных наук является то, что к эксперименту приступают *без каких бы то ни было предвзятых мнений* относительно конечного результата, ради которого и проводится опыт. Предположим, что мы хотим провести научное наблюдение с целью выяснить, насколько совершенство пропорций головы ученого соотносится с уровнем его интеллекта. Одно из обязательных условий проведения данного эксперимента – это анонимность при измерении пропорций. В противном случае, зная, кто из ученых умнее всех, а кто – самый недалекий, мы будем руководствоваться предвзятой идеей о том, что человек с наиболее развитым интеллектом должен обладать совершенными пропорциями головы, а это, в свою очередь, неизбежно скажется на результатах исследования.

Всякий, кто приступает к эксперименту, должен освободиться от каких бы то ни было предубеждений. Таким образом, становится очевидным, что, если мы действительно хотим использовать метод экспериментальной психологии, нам нужно сперва отказаться от всех прежних убеждений и продолжать работу, руководствуясь исключительно *методом* как средством нахождения истины.

Нам нельзя основывать свою работу на каких-либо догматических утверждениях, которых мы, быть может, придерживались в отношении детской психологии. Напротив, нам следует руководствоваться методом, который сможет дать ребенку полную степень свободы. У нас нет другого выбора, если мы хотим начать изучение детской психологии с действительно научных позиций, на основе наблюдений за спонтанными проявлениями ребенка. Может случиться, что на этом пути нам откроются удивительные и неожиданные возможности.

Эксперимент, и ничто другое, сможет привести нас к победоносным открытиям, которые смогут лечь в основание детской психологии и педагогики.

Проблема, таким образом, состоит в том, чтобы найти тот самый *метод, присущий* экспериментальной педагогике. Мы не можем использовать те же методы, что и другие экспериментальные науки. Конечно же нельзя не согласиться с тем, что научная педагогика появилась благодаря гигиене, антропологии и психологии и отчасти заимствовала технические приемы, характерные для этих трех отраслей знаний, хоть и ограничиваясь особым вниманием к индивиду, который проходит процесс воспитания и обучения. Но в педагогике, как в целостной науке, такое изучение индивида является лишь второстепенной частью, несмотря на то что оно должно сопутствовать *воспитательной* работе, которая по своей природе совершенно иная.

Предлагаемое вашему вниманию исследование отчасти касается *метода* экспериментальной педагогики и является результатом опытов, проводимых мною на протяжении двух лет в домах ребенка. Я могу представить лишь самое начало работы над методом, который мы применяли в работе с детьми в возрасте от трех до шести лет. Однако я смею надеяться, что эти скромные эксперименты, давшие тем не менее поразительные результаты, станут источником вдохновения на продолжение начатой работы.

Несмотря на то что наша воспитательная система еще недостаточно развита, она, как показывает опыт, уже блестяще себя зарекомендовала и может найти практическое применение во всех детских воспитательных учреждениях, а также в первых классах начальной школы.

Быть может, я не совсем права, когда говорю, что настоящая работа явилась плодом двухлетнего опыта. Все то, что я собираюсь изложить в этой книге, не могло появиться лишь благодаря этим недавним усилиям. На самом деле начало воспитательной системы, применяемой в домах ребенка, было положено гораздо раньше, и если кому-то покажется, что два года работы со здоровыми детьми – это небольшой срок, то нужно вспомнить о том, что этому предшествовали педагогические эксперименты с неполноценными детьми, и с этой точки зрения мы увидим, что имеем дело с результатами длительной и вдумчивой работы.

Около пятнадцати лет назад, работая ассистентом при психиатрической клинике Римского университета, я регулярно посещала приюты для умалишенных, где наблюдала за больными и отбирала наиболее интересные случаи для более подробного изучения в клинике. Таким образом я и заинтересовалась умственно неполноценными детьми, которых в то время держали в общих приютах для умалишенных. В те дни широко применялась органотерапия препаратами из щитовидной железы, из-за чего неполноценные дети привлекли особое внимание врачей. Я и сама, закончив свои обычные рабочие обязанности в больнице, начала уделять время изучению детских заболеваний.

Именно в тот момент, заинтересовавшись проблемой неполноценных детей, я познакомилась с особой методикой, которую разработал Эдуард Сеген²³ для воспитания этих несчастных малышей. Идея о том, что «педагогическое лечение» может эффективно помогать при таких патологиях, как глухота, паралич, идиотия, рахит и др., уже начала овладевать умами врачей, и я в свою очередь тоже заинтересовалась этой теорией. Мысль о том, что медицина, в своих попытках побороть болезнь, должна объединиться с педагогикой, явилась практическим выводом размышлений тех лет. Как следствие этой тенденции, стало очень популярным применение гимнастических упражнений при лечении заболеваний. Вместе с тем я не во всем была согласна с моими коллегами, поскольку полагала, что умственная неполноценность – это скорее проблема педагогики, нежели медицины. На медицинских

²³ Сеген Эдуард (1812–1880) – французский врач, психолог, один из основоположников олигофренопедагогики. Свою систему воспитания и обучения умственно отсталых детей обосновал данными физиологии. Придавал особое значение развитию органов чувств.

конгрессах немало говорилось о медико-педагогических методах лечения и воспитания слабоумных детей, я же выразила собственный взгляд на эту проблему в своем докладе под названием «Моральное воспитание», с которым выступила на педагогическом конгрессе в Турине в 1898 году. Мне кажется, что тогда я затронула уже давно натянутую струну, поскольку эта идея в мгновение ока охватила врачей и учителей начальных школ, пробудив живой интерес к школьному воспитанию.

Вскоре после этого мой наставник Гидо Баччелли, непревзойденный министр образования, попросил меня прочитать курс лекций по воспитанию слабоумных детей для римских учителей. Очень скоро этот курс превратился в Государственную ортофреническую школу, которой я руководила более двух лет.

В этой школе на протяжении всего дня в нашем распоряжении был целый класс детей, которых в обычной начальной школе считали безнадежно отсталыми. Позже, благодаря поддержке благотворительной организации, был основан Медико-педагогический институт, в который помимо детей из общих школ мы приняли всех умственно неполноценных детей из римских приютов для душевнобольных.

В течение двух лет мы с коллегами занимались подготовкой римских учителей, знакомя их с особой методикой воспитания и наблюдения за слабоумными детьми. Я не только готовила учителей, – после визита в Лондон и Париж, где я на практике изучала способы обучения умственно неполноценных детей, я занялась гораздо более важным делом, целиком посвятив себя непосредственному воспитанию больных детей, в то же время руководя работой остальных преподавателей в институте.

Я была больше чем просто учителем начальной школы, поскольку работала в институте и непосредственно обучала детей с восьми утра до семи вечера без перерыва. И хоть у меня и не было диплома преподавателя, эти два года сделали из меня настоящего педагога. С самого начала моей работы с умственно неполноценными детьми (1898–1900) я ощущала, что в используемых нами методах нет ничего такого, что делало бы их пригодными исключительно для слабоумных. Я видела, что в них заложены гораздо более рациональные принципы воспитания, чем в общепринятой методике, более того – они настолько эффективнее обычных методов, что позволяют развиваться даже неполноценным детям. Это глубокое, почти интуитивное чувство не оставляло меня и после того, как я перестала работать в той школе. Постепенно я твердо уверилась в том, что, применяя похожие методы в работе с нормальными детьми, мы сможем раскрыть их личность самым чудесным и невероятным образом.

Именно в тот момент я начала свое новое основательное исследование в той сфере, которую сейчас именуют лечебной педагогикой, а затем, с целью получить основательные знания по общей педагогике и понять принципы, лежащие в ее основе, я начала изучать философию в университете. Мною двигала огромная вера, и, хоть я и не была уверена, что когда-нибудь мне удастся проверить истинность моих предположений, я пожертвовала всеми остальными делами ради более глубокого изучения моей концепции. Можно сказать, я готовилась к миссии, неизвестной мне самой.

Методы воспитания умственно неполноценных детей берут свое начало во времена французской революции и обязаны своим появлением одному известному врачу, достижения которого оставили заметный след в истории медицины, поскольку именно он стал основателем той отрасли медицинской науки, которая сейчас известна как отиатрия, занимающаяся изучением болезней уха.

Он впервые предпринял попытку целенаправленно тренировать органы слуха. Проводя эксперименты в Парижском институте для глухонемых, основанном Ж.Р. Перейром²⁴,

²⁴ Перейр Жакоб Родригес (1715–1780) – педагог, ученый и еврейский общественный деятель. Изучал медицину, создал

ему удалось помочь людям, страдавшим тугоухостью, обрести нормальный слух. Позже, заботясь о восьмилетнем умственно отсталом мальчике, известном как «дикий мальчик из Авейрона», он расширил сферу применения методов, доселе дававших столь блестящие результаты в лечении органов слуха, начав использовать их для развития всех остальных чувств. Будучи студентом Пинеля, Жан Итар²⁵ впервые в истории воспитательной науки применил метод *наблюдения*, аналогично тому, как в больницах наблюдают за больными, особенно за теми, кто страдает расстройствами нервной системы.

Труды Итара, посвященные воспитанию, содержат необыкновенно интересное и подробное описание его педагогического опыта, и всякий, кто сейчас знакомится с его записками, должен признать, что они, по сути, представляют собой первые попытки исследований в области экспериментальной психологии. Тем не менее заслуга создания оригинальной воспитательной системы для неполноценных детей принадлежит Эдуарду Сегену, который сначала был педагогом, а затем уже врачом. Взяв за основу наблюдения Итара, Сеген продолжил работу по совершенствованию этих методов на базе небольшой школы на улице Пигаль в Париже, в которой содержались умственно неполноценные дети, собранные из разных приютов для умалишенных. Полученные результаты впервые увидели свет в книге объемом более 600 страниц, изданной в Париже в 1846 году, под названием «Нравственное лечение, гигиена и воспитание ненормальных» (*Traitement Moral, Hygiene et Education des Idiots*). Позднее Сеген эмигрировал в Соединенные Штаты Америки, где основал множество учреждений для слабоумных и где, спустя еще двадцать лет, он опубликовал второе издание своей книги, но уже совершенно под другим названием: «Идиотия и ее лечение физиологическим методом». Новое издание вышло в свет в Нью-Йорке в 1866 году, и в нем уже Сеген более подробно описывает разработанный им метод воспитания, именуя его *физиологическим методом*. Новая формулировка названия говорит о том, что Сеген уже не выделяет метод «воспитания ненормальных» как какой-то особый метод, но пишет об общем физиологическом методе, который может способствовать лечению идиотии. Если вспомнить о том, что педагогика всегда имела в своей основе психологию, а Вундт, в свою очередь, говорил о «физиологической психологии», нас не может не поразить удивительное сходство этих идей. Более того, есть основания подозревать, что между физиологическим методом и физиологической психологией есть определенная связь.

Будучи ассистентом в психиатрической клинике, я с большим интересом прочитала французское издание книги Эдуарда Сегена. Однако второе издание этого труда, вышедшее в Нью-Йорке на английском языке, невозможно было найти ни в одной библиотеке, хотя Д. Бурневиль²⁶ и приводил цитаты из новой книги Сегена в своих работах. В тщетных поисках этой книги я обратилась практически ко всем британским врачам, о которых было известно, что они интересуются проблемами воспитания неполноценных детей или же руководили

первую во Франции научную систему обучения глухонемых, основанную на «чтении» движений губ, а не только на жестикоуляции. В 1778 г. Парижская академия наук издала книгу «Наблюдения над глухонемыми», в которой изложены взгляды и достижения Перейра.

²⁵ Итар Жан-Марк-Гаспар (1775–1838) – французский врач. В 1799 г. назначен врачом Парижского заведения глухонемых, и с этого времени опубликовал много работ и исследований об органе слуха, принесших ему европейскую славу. Также известен как воспитатель «Авейронского дикаря», мальчика, который до двенадцати лет был изолирован от человеческого общества. Итар поставил себе целью доказать, что, если заниматься с этим ребенком должным образом, он сможет стать нормально развитым. «Дикарь» приобрел некоторые навыки, но нормального уровня развития так и не достиг. Тем не менее именно с Итара начинается медико-педагогический подход в обучении и воспитании умственно отсталых детей.

²⁶ Бурневиль Дезире-Маглуар (1840–1909) – французский врач. С конца XIX в. сыграл важную роль в развитии воспитания и обучения слабоумных детей. Он поставил цель – возродить и развить лучшие традиции в работе с этими детьми, заложенные Э. Сегеном. Бурневиль выступил как энергичный пропагандист усиления общественного внимания к судьбе слабоумных. С момента назначения (1880) директором «Убежища для слабоумных» в Бисетре он начал коренную реорганизацию этого учреждения.

специализированными школами. Тот факт, что новый труд Сегена не получил распространения в Англии, несмотря на то что был издан на английском языке, привел меня к мысли о том, что систему Сегена так никто до конца и не понял. Да, Сегена постоянно цитировали во всех публикациях, посвященных работе с умственно отсталыми людьми, однако приводимые *приемы* воспитания существенно отличаются от тех, что применяет в своей практике сам Сеген.

Практически везде методы воспитания неполноценных детей в большей или меньшей степени сходны с методами воспитания обычных детей. Один мой знакомый, который ездил в Германию для того, чтобы помочь мне в моих исследованиях, рассказывал, что в специализированных школах имелись специальные материалы для работы с умственно отсталыми детьми, но ими редко пользовались. В этой стране педагоги считают, что для воспитания неполноценных детей вполне подходят, после некоторой адаптации, обычные методы. Разница состоит в том, что сами эти методы в Германии характеризуются большей объективностью.

В Бисетре²⁷, который я имела честь посетить, я заметила, что воспитатели были склонны использовать скорее дидактический материал, разработанный Сегеном, нежели его *метод*, хотя под рукой у них и было французское издание его книги. Воспитание там было в высшей степени механическим, строго в соответствии с правилами, которые понимались буквально. Вместе с тем везде, куда бы я ни поехала, будь то в Лондоне или Париже, я видела большую потребность в новых наставлениях и опытах, поскольку утверждение Сегена о том, что воспитание неполноценных детей на самом деле может стать реальностью с использованием его методики, довольно часто оказывалось иллюзией.

Изучив методы, используемые разными европейскими учреждениями, я вернулась в Рим, чтобы закончить свои опыты по воспитанию умственно отсталых детей. На это у меня ушло около двух лет. Все это время я следовала рекомендациям Сегена. Кроме того, мне чрезвычайно помогли труды Итара, в которых он описывает свой необыкновенный педагогический опыт.

На основе трудов этих двух мужей мне удалось разработать разнообразный дидактический материал. Эти материалы, полный набор которых я не увидела ни в одной из школ, вполне могли стать превосходным по своей эффективности средством в руках знающего специалиста. Но при неправильном использовании даже самый интересный материал не привлекал внимание больных детей.

Мне казалось, что я поняла причину, по которой воспитатели, работавшие со слабоумными детьми, зачастую разочаровывались в методе и переставали им пользоваться. Согласно распространенному предубеждению, педагог должен ставить себя на место своих воспитанников. Следуя этому правилу, воспитатели умственно неполноценных детей проваливаются в ту же яму апатии и индифферентности, в которой находятся их подопечные. Педагог осознает, что занимается обучением неполноценных детей, и по этой самой причине у него ничего не получается. Даже у тех, кто работает с маленькими детьми, очень часто возникает мнение, что они воспитывают младенцев, и как следствие они ставят себя на место ребенка, стараясь увлечь его глупыми играми и историями. Вместо этого нам нужно установить контакт с *человеком*, который в спящем состоянии покоится в душе ребенка. Моя интуиция под-

²⁷ Б и с е т р – замок, построенный в 1250 г. неподалеку от Парижа и превращенный по указу Людовика XIII в госпиталь для инвалидов. Для экономии средств он одновременно служил богадельней, сумасшедшим домом и государственной тюрьмой. В первый же год в богадельню набралось до 600 человек: старики старше 70 лет, инвалиды, неизлечимые больные, паралитики, эпилептики, идиоты, чесоточные и больные венерическими заболеваниями, сироты, которые ни по полу, ни по возрасту не разделялись. Условия их содержания были ужасны: они лежали в неотапливаемых помещениях по 8—13 человек на одной кровати из соломы; пища была скверная, но и той многим не доставалось. В 1793 г. на должность главного врача Бисетра был приглашен Филипп Пинель, который сделал многое для облегчения участи душевнобольных пациентов.

сказывала мне, что не сам дидактический материал, а мой голос, с которым я обращалась к детям, пробуждал их из состояния апатии, заставлял обратиться к дидактическому материалу и учиться с его помощью. В этой работе мною всегда двигало глубокое уважение, которое я питала к их несчастной судьбе, и любовь, которую эти бедные дети умеют вызывать в близких людях.

Именно об этом пишет Сеген в своей книге. Читая описание его упорной работы, я отчетливо поняла, что самый первый дидактический материал Сегена лежит в сфере *духовности*. В заключении к французскому изданию книги ученый подводит итог своей работы, отмечая с некоторой долей сожаления тот факт, что многое из того, что было им открыто, будет утрачено или окажется бесполезным, если сами *воспитатели* не будут готовы к своей работе. Сеген придерживался довольно оригинального мнения насчет подготовки педагогов для работы с умственно неполноценными детьми. Согласно Сегену, они должны обладать приятной внешностью и мелодичным голосом, должны быть внимательны к малейшим деталям своего туалета, делая все возможное для того, чтобы быть как можно более привлекательными. По его словам, воспитатели должны заботиться о том, чтобы сделать свою внешность и манеры максимально привлекательными, ведь их задача заключается в том, чтобы разбудить хрупкие страждущие души детей и направить их на путь познания красоты и мощи этой жизни.

Вера в то, что в первую очередь нужно воздействовать на дух, послужила мне своего рода *потайным ключом* к длинной серии дидактических экспериментов, столь блестяще проделанных Сегеном, – экспериментов, которые – при условии правильного понимания – способны привести к впечатляющим результатам в воспитании умственно отсталых детей. Мне самой удалось с их помощью достичь потрясающих результатов. Тем не менее нужно признать, что по мере того, как мои усилия постепенно проявлялись в интеллектуальных успехах моих учеников, меня начинало одолевать некое изнеможение, словно я отдавала им свою жизненную силу. Все, что мы именуем воодушевлением, спокойствием, любовью, уважением, черпается из глубины души человека, и чем щедрее мы раздаем их, тем больше мы освежаем и укрепляем жизнь вокруг нас.

Без такого вдохновения даже самые совершенные внешние стимулы могут оказаться незамеченными. Это похоже на ситуацию, когда ослепший Савл²⁸ перед величием солнечного сияния воскликнул: «Это? Но ведь это лишь густой туман!»

После такой подготовки я уже могла приступить к собственным экспериментам. Я воздержусь от подробных комментариев на этот счет, отмечу лишь, что на этот раз я впервые сделала попытку ввести обучение чтению и письму, тогда как оба моих предшественника, как Итар, так и Сеген, не рассматривали должным образом эти важные составляющие воспитательного процесса.

Мне удалось научить читать и писать достаточное число моих подопечных из приюта для душевнобольных, причем на таком высоком уровне, что впоследствии они смогли успешно сдать экзамен наравне со здоровыми детьми из обычной школы.

Никто не мог поверить своим глазам при виде таких превосходных результатов. Я же понимала, что ребятам из специального приюта удастся соперничать с нормально развивающимися детьми только потому, что их учили по другой методике. Им помогли преодолеть проблемы в их психическом развитии, в то время как развитие обычных детей, наоборот, сдерживается и даже подавляется. Я начала задумываться над тем, что если мы однажды решим применить ту специальную методику воспитания, которая буквально сотворила чудо с неполноценными детьми, в работе с нормальными детьми, то это самое «чудо», о котором

²⁸ С а в л – еврейское имя апостола Павла до обращения его в христианство. История обращения Савла описывается в девятой главе Деяний.

говорили мои друзья, уже не произойдет. Слишком глубокая пропасть отделяет менее развитый интеллект умственно отсталого человека от здорового мозга в полном его развитии.

В то время как все восхищались успехами моих умственно отсталых воспитанников, я размышляла над причинами, по которым здоровые дети с более счастливой судьбой оказываются на таком низком уровне развития, что при проверке умственных способностей с ними могут соперничать мои несчастные питомцы!

Однажды директор Института для слабоумных попросила меня прочитать одно из пророчеств из книги Иезекииля, которое произвело на нее глубокое впечатление, поскольку оно как будто говорило о грядущем воспитании людей с недостатками умственного развития.

«Была на мне рука Господа, и Господь вывел меня духом и поставил меня среди поля, и оно было полно костей.

И обвел меня кругом около них, и вот весьма много их на поверхности поля, и вот они весьма сухи.

И сказал мне: сын человеческий! Оживут ли кости сии? Я сказал: Господи Боже! Ты знаешь.

И сказал мне: изреки пророчество на кости сии и скажи им: кости сухие! Слушайте слово Господне!

Так говорит Господь костям сим: вот, Я введу дух в вас, и оживете.

И обложу вас жилами, и выращу на вас плоть, и покрою вас кожей, и введу в вас дух, и оживете, и узнаете, что я Господь.

Я изрек пророчество, как повелено было мне; и, когда я пророчествовал, произошел шум, и вот движение, и стали сближаться кости, кость с костью своею.

И видел я: и вот, жилы были на них, и плоть выросла, и кожа покрыла их сверху, а духа не было в них.

Тогда сказал Он мне: изреки пророчество духу, изреки пророчество, сын человеческий, и скажи духу: так говорит Господь Бог: от четырех ветров приди дух, и дохни на этих убитых, и они оживут.

И я изрек пророчество, как Он повелел мне, и вошел в них дух, и они ожили, и стали на ноги свои – весьма, весьма великое полчище.

И сказал Он мне: сын человеческий! кости сии – весь дом Израилев. Вот, они говорят: «иссохли кости наши, и погибла надежда наша, мы оторваны от корня».

И в самом деле – слова «Я введу дух в вас, и оживете» говорят мне не о чем ином, как о непосредственной работе воспитателя, который взывает к ученику, вдохновляет его и оказывает поддержку, подготавливая его к последующему процессу воспитания. Затем идут слова «И обложу вас жилами, и выращу на вас плоть». Они напоминают мне фундаментальную фразу, резюмирующую весь метод Сегена: «вести ребенка буквально за руку, от тренировки мускулатуры до развития нервной системы, и дальше – к воспитанию чувств». Именно таким образом Сеген обучал своих умственно неполноценных питомцев: сначала они учились ходить и сохранять равновесие при более сложных движениях тела, таких как хождение по лестнице, прыжки и др., – после чего он переходил к воспитанию чувств – начиная с тренировки мышечных ощущений посредством осязания, распознавания разницы температур и заканчивая отдельной тренировкой каждого из ощущений.

Но, ограничившись только этой стадией тренировки, мы поможем нашим ученикам приспособиться лишь к низшему жизненному порядку (который мало чем отличается от растительного существования). «Приди, Дух», – говорит пророчество, и дух войдет в них, и они оживут. Сегену действительно удалось провести своих учеников от растительного существования к интеллектуальной жизни, «от воспитания чувств к общим понятиям, от общих поня-

тий к абстрактному мышлению, от абстрактного мышления к нравственности». Прodelав весь этот удивительный путь, посредством обстоятельного физиологического исследования и благодаря последовательности самого метода, умственно отсталый ребенок и впрямь становится человеком, но по сравнению со всеми нормальными людьми он все равно будет стоять на ступень ниже. Он никогда не сможет полностью адаптироваться в нормальном социальном окружении: «Иссохли кости наши, и погибла надежда наша, мы оторваны от корня».

Это еще одна причина, по которой воспитатели отказываются от утомительной методики Сегена. Результат попросту не оправдывал колоссальную тяжесть затраченных усилий. Это чувствовал каждый, и многие при этом говорили: «Ведь столько еще нужно сделать ради нормальных детей!»

Убедившись на собственном опыте в действенности методики Сегена, я оставила непосредственную работу с больными детьми и приступила к более подробному изучению трудов Итара и Сегена. Мне нужно было время для размышлений. И я сделала то, чего раньше никогда не делала и что вряд ли кто из ученых когда-нибудь захочет повторить, – я перевела на итальянский язык и переписала собственной рукой сочинения этих мужей от начала до конца, изготовив для себя книги, как делали встарь бенедиктинцы до распространения книгопечатания.

Я решила переписать их от руки для того, чтобы иметь время взвесить смысл каждого слова и вчитаться в самый дух автора. Не успела я переписать все 600 страниц французского издания Сегена, как мне прислали из Нью-Йорка американское издание его работы, опубликованное в 1866 году. Этот старый том нашли среди книг, выброшенных из частной библиотеки одного нью-йоркского врача. Я перевела и этот труд, с помощью одного знакомого англичанина. В плане педагогических экспериментов американское издание мало что добавляет к тому, что уже было сказано Сегеном. В основном оно было посвящено философским размышлениям на тему тех экспериментов, которые были описаны в первом издании его книги. Ученый, отдавший тридцать лет своей жизни изучению умственно неполноценных детей, высказывал теперь мысль о том, что физиологический метод, имеющий в своей основе индивидуальное изучение ребенка и построенный в своей воспитательной части на анализе его физиологических и психологических качеств, следует применять и в работе с нормально развивающимися детьми. Этот шаг, полагал он, укажет путь к полному обновлению человечества.

Слова Сегена в свое время прозвучали как глас вопиющего в пустыне. Я же была поражена необъятностью и значимостью той работы, которая может произвести кардинальную реформу всего воспитательного и образовательного процесса.

В то время я изучала философию в Римском университете и посещала курс экспериментальной психологии, который только недавно ввели в итальянских университетах, а именно в Турине, Риме и Неаполе. В то же время я проводила исследования по педагогической антропологии на базе начальных школ, попутно изучая методы воспитания нормально развивающихся детей. По результатам этого исследования я начала читать курс лекций по педагогической антропологии в Римском университете.

Во мне давно зрело желание провести эксперимент в первом классе обычной начальной школы, применив там методы воспитания неполноценных детей. Однако я ни разу не задумывалась над тем, чтобы обратиться к специальным учреждениям, в которых воспитывались дети с самого раннего возраста. Эта мысль пришла мне в голову только благодаря чистой случайности.

Подходил к концу 1906 год, и я только что вернулась из Милана, где присутствовала в комиссии на Международной выставке по присуждению премий в области научной

педагогике и экспериментальной психологии. Ко мне обратился господин Эдуардо Таламо, генеральный директор Римской ассоциации домостроения, с предложением организовать начальную школу в построенных им многоквартирных домах. Именно господину Таламо принадлежит блестящая идея собирать в одной просторной комнате детей в возрасте от трех до семи лет из семей, проживающих в этом доме. Таким образом, дети могли бы играть и учиться под присмотром воспитателя, которому тоже была бы отведена отдельная квартира в этом доме. Предполагалось, что такая школа должна появиться в каждом многоквартирном доме, а поскольку Ассоциация домостроения к тому времени уже насчитывала более 400 домов во всем Риме, предстоящая работа сулила чудесные возможности для развития. Первая школа должна была открыться в январе 1907 года, в большом многоквартирном доме в квартале Сан-Лоренцо. В том же самом квартале было еще пятьдесят восемь домов, принадлежавших ассоциации, и, по расчетам господина Таламо, в скором времени нам предстояло открыть там еще семнадцать «домашних школ».

Удачное название для школы – дом ребенка, Casa dei Bambini – придумала госпожа Ольга Лоди, наша общая подруга с господином Таламо. Под таким названием 6 января 1907 года²⁹ и открылась первая из наших школ. Располагалась она в доме номер 58 по улице Виа деи Марси. Заведовала первым домом ребенка госпожа Кандида Нуччителли, под моим непосредственным руководством.

С самого начала я осознавала, какое большое значение имеют подобные учреждения, как в социальном, так и в педагогическом отношении, и хотя в то время мои оптимистичные представления насчет будущего развития казались изрядным преувеличением, уже сейчас многие начинают понимать, что все, сказанное мной тогда, оказалось правдой.

7 апреля того же года в квартале Сан-Лоренцо открылся второй дом ребенка, а 18 октября 1908 года еще одна школа была торжественно открыта Гуманитарным обществом в рабочем квартале Милана. В мастерских этого самого общества взялись за изготовление материалов, которые мы использовали в своей работе.

4 ноября очередной, уже третий по счету дом ребенка был открыт в Риме, на этот раз не в рабочем квартале, а в современном жилом доме для среднего класса, расположенном на Виа Фамагоста, в районе, известном как Прати-ди-Кастелло. А уже в январе 1909 года в итальянских районах Швейцарии приюты для сирот, которые раньше работали по системе Фребеля, стали постепенно превращаться в дома ребенка, перенимая наши методы и материалы.

Значимость дома ребенка проявилась сразу в двух аспектах: в социальном отношении – благодаря своему уникальному положению школы внутри дома, и в чисто педагогическом отношении – благодаря новым методам воспитания детей дошкольного возраста, которые я смогла там испытать.

Как я уже говорила, предложение господина Таламо дало мне чудесную возможность применить методы воспитания умственно отсталых детей к воспитанию здоровых малышей, но не в начальных классах, а в возрасте до шести лет.

Если и можно провести параллель между слабоумным и нормальным ребенком, так только в самом раннем детстве, *когда ребенок, не имеющий сил к развитию, и еще неразвившийся ребенок* имеют некоторое сходство.

В раннем возрасте дети еще не обрели полную уверенность в координации своих мышечных движений, и поэтому их походка еще далека от совершенства, а сами они пока

²⁹ 6 января 1907 г. – открытие первого дома ребенка. Эта дата была выбрана Марией Монтессори не случайно. 6 января в Италии, и главным образом в Риме, празднуется День Богоявления, который завершает цикл зимних рождественских праздников. Содержанием праздника является церковное сказание о поклонении маленькому Иисусу языческих королей, пришедших с дарами в Вифлеем. Монтессори писала, что открытие первого класса она приурочила именно к этому празднику, который известен по всей Италии как «праздник для детей».

не в состоянии выполнять элементарные действия, например застегнуть и расстегнуть на себе одежду. Еще плохо развиты их органы чувств, как, например, аккомодация глаз. Их речь еще очень примитивна и изобилует дефектами, которые мы можем наблюдать и среди детей с нарушением умственного развития. Неумение концентрировать внимание, общую неуравновешенность и другие признаки можно считать общими как для здоровых детей на ранних этапах развития, так и для умственно отсталых детей. В. Прейер³⁰ в своей работе по детской психологии несколько углубился в эту область, проводя параллели между речевой патологией и обычными речевыми дефектами, которые наблюдаются у нормальных детей в процессе развития.

Методы, благодаря которым становится возможным умственное развитие неполноценных детей, не могут не помочь и нормальным детям на раннем этапе развития, и при должной адаптации они могут стать основой гигиенического воспитания личности. Многие дефекты, наблюдаемые у маленьких детей, как, например, дефекты речи, становятся постоянными, если ребенок не получает необходимую ему долю внимания со стороны взрослых на протяжении самого важного периода своего развития – от трех до шести лет, когда формируются все основные навыки.

В этом и состоит педагогическая значимость наших домов ребенка. В них представлены мои попытки применить методы, ранее использовавшиеся только для воспитания неполноценных детей, к воспитанию детей дошкольного возраста. Моя работа состояла отнюдь не в том, чтобы просто-напросто перенести методы Сегена на здоровых малышей, и всякий, кто обратится к трудам этого ученого, сразу же это заметит. Тем не менее нельзя не признать тот факт, что за моими попытками лежит мощная экспериментальная основа, корни которой уходят во времена французской революции и которая являет собой результат ревностных трудов Итара и Сегена.

Если же говорить о моей деятельности, то можно сказать, что спустя тридцать лет после опубликования второй книги Сегена я восприняла идеи и саму работу (если быть более точным) этого замечательного человека с такой же свежестью духа, с каким он сам в свое время продолжил дело своего учителя Итара. На протяжении целых *десяти* лет я не только старалась применять их методы на практике, но также с почтительным вниманием вчитывалась в труды этих благородных, преданных своему делу мужей, оставивших потомкам в высшей степени живое доказательство своего мало кому известного героизма.

Таким образом, десять лет моей собственной работы в некотором смысле можно рассматривать как подведение итогов сорокалетней работы Итара и Сегена. С этой точки зрения становится очевидным, что сравнительно небольшому испытательному периоду в два года предшествовали целых пятьдесят лет подготовки, и я думаю, что не ошибусь, если скажу, что эти опыты представляют собой последовательную работу трех врачей, деятельность которых, от Итара до меня, в большей или в меньшей степени определила первые шаги в психиатрии.

Сами дома ребенка, будучи особым феноменом цивилизации, заслуживают отдельной книги. Благодаря им разрешилось (причем самым что ни на есть утопическим образом) такое количество социальных и педагогических проблем, что они стали частью происходящей в наше время трансформации домашнего уклада, которая должна завершиться в самом ближайшем времени. Они затронули важнейшую сторону социального вопроса – ту, что касается интимной, семейной жизни людей.

³⁰ Прейер Вильям Тьерри (1847–1897) – британский физиолог, автор книги «Душа ребенка», представляющей собой описание систематических наблюдений над детьми до трехлетнего возраста и положившей начало систематическим исследованиям психологии детей.

Будет вполне достаточно, если я просто приведу здесь речь, с которой выступила на открытии второго дома ребенка в Риме, и познакомлю вас с правилами³¹, которые были составлены мной в соответствии с пожеланиями господина Таламо.

Стоит заметить, что клуб, о котором будет идти речь, уже существует, как существует и пункт раздачи бесплатных лекарств, который также служит амбулаторией для оказания медицинской и хирургической помощи (все эти учреждения бесплатны для проживающих в данном районе). Кроме того, благодаря добродетели господина Таламо в современном жилом доме Casa Moderna в квартале Прати-ди-Кастелло, открытом 4 ноября 1908 года, также планируется оборудование «общей кухни».

³¹ См. с. 90

Глава III

Речь по случаю торжественного открытия одного из домов ребенка

Некоторые из вас, возможно, никогда не наблюдали жизнь нищих во всей ее безысходности. Быть может, вы могли ощутить трагедию глубокой нищеты, прочитав об этом в хорошо написанной книге, или же некоему талантливому актеру удалось передать вам ощущение этого ужаса.

Предположим, что в один из таких моментов вы услышали призыв: «Пойдите и взгляните на эти дома, где царит горе и страшная бедность. Среди зла и страданий там возникли оазисы счастья, чистоты и мира. Нищие должны получить такие дома, и эти дома должны принадлежать им. И работа по нравственному освобождению продолжается там, где раньше правили бал нищета и порок. И души людей постепенно освобождаются от оков порока и тьмы неведения. И у маленьких детей тоже появился собственный дом. Новое поколение готовится встретить новую эру, когда страдание будет не умножено, но прекращено. Люди готовятся встретить время, в котором темные пятна отчаяния и порока должны отойти в прошлое, так что от них не останется и следа». Какие же сильные чувства нас должны здесь охватить!

И как мы должны торопиться, словно ведомые звездой волхвы, спешащие в Вифлеем!

Я говорю все это для того, чтобы вы могли оценить всю важность и всю красоту этой простой комнаты, которая вместе с тем является и домом, предназначенным для счастливого времяпрепровождения детей вне родительской опеки. Это уже второй дом ребенка³², открытый в непримечательном квартале Сан-Лоренцо.

Квартал Сан-Лоренцо хорошо известен, ведь почти каждый день все газеты пестрят заголовками об ужасных происшествиях в этом районе. Но при этом многие люди ничего не знают о происхождении этого квартала.

Никто никогда не собирался построить здесь квартал многоквартирных жилых домов. В самом деле, Сан-Лоренцо – это не *жилой* район, это *нищий* район. Здесь живут рабочие, которым недоплачивают, а то и вовсе безработные, что типично для города, где нет промышленности. Живут здесь и те, кто отбыл тюремное заключение, но по-прежнему находится под надзором полиции. Они все живут здесь, смешанные, сбитые в кучу.

Район Сан-Лоренцо разросся до своих нынешних размеров между 1884 и 1888 годами, в период великой строительной лихорадки. Ни общественные, ни санитарные стандарты не стали основными принципами этого строительства. Целью строительства было просто оградить стенами все новые и новые квадратные метры земли. Чем больше площадь застройки, тем выше прибыль заинтересованных банков и компаний. И все это с полным пренебрежением к тому страшному будущему, на которое было обречено это место. Вполне естественно, что никто из строителей не заботился об устойчивости здания, ведь они понимали, что им это здание принадлежать все равно не будет.

На фоне неизбежной строительной паники 1888–1990 годов эти невезучие дома надолго остались пустующими. Затем мало-помалу нехватка жилой площади стала давать о себе знать, и эти здания начали постепенно заполняться людьми. Но те спекулянты, которым не повезло настолько, что они остались владельцами этих домов, не смогли и не захотели выделить средства на ремонт этих строений, которые изначально были построены с

³² Г-жа Монтессори ко времени опубликования книги уже не руководила работой в доме ребенка в квартале Сан-Лоренцо.

нарушением всех санитарных норм, а затем оказались еще в более запущенном состоянии, так как использовались в качестве временного жилья. Так и получилось, что здесь осели беднейшие жители города.

Квартиры, не предназначенные для рабочего класса, были слишком большими. По пять, шесть или семь комнат. Их сдавали по цене, которая хоть и была низкой для квартиры такого размера, но вместе с тем – слишком высокой для любой нуждающейся семьи. И это привело к проблеме субаренды. Люди, которые платили восемь долларов в месяц за шестикомнатную квартиру, могли, в свою очередь, сдавать каждую комнату за полтора-два доллара в месяц, а кроме того, сдавать самым бедным угол или коридор, получая с этого доход в пятнадцать долларов и больше сверх той суммы, которую сами платили за аренду.

Это означало, что для таких людей проблема существования была в значительной степени решена и что в любом случае они имели доход с этого ростовщичества. Те, кто зарабатывал на страдании своих ближних, давали им в кредит небольшие суммы денег, под процент, который в среднем составлял двадцать центов в неделю на каждые два доллара, что соответствовало пятистам процентам годовых.

Таким образом, на фоне проблемы субаренды проявилась самая страшная форма ростовщичества: когда одни бедняки зарабатывают на других.

К этому нужно добавить тяготы переполненных квартир, распущенность, падение нравственности, преступность. И даже это – малое зло в сравнении с теми *картинами*, которые рисуют нам газеты: вот в одной комнате спят подрастающие девочки и мальчики; а вот угол снимает падшая женщина, которая по ночам принимает гостей мужского пола. Все это происходит на глазах у детей, порочные страсти накаляются, и это приводит к насилию, к страшной резне, о которой мы всего-навсего прочтем несколько строк в бульварной газетке. И это лишь малая толика общего несчастья.

Тот, кто впервые оказывается в одной из этих квартир, всегда поражен и испуган. Эта картина всеобщей трагедии совсем не похожа на ту, которую ранее рисовало ему воображение. Он оказывается в мире теней, и то, что поражает в первую очередь, – это темнота, в которой даже днем нельзя различить детали обстановки.

Когда глаза привыкают к темноте, первое, что мы различаем, – это очертания кровати, на которой съезжился какой-то больной и страдающий человек. Если мы пришли, чтобы передать деньги от какой-то благотворительной организации, то, прежде чем пересчитать их и подписать расписку, придется зажечь свечу. О, как часто мы с важным видом говорим о социальных проблемах, опираясь только на собственные представления о них, вместо того чтобы пойти и увидеть все своими глазами.

Мы с полной серьезностью обсуждаем возможность обучения детей школьного возраста на дому, а ведь для многих из них дом – это соломенный тюфяк, брошенный на пол в углу темной комнаты. А мы хотим развивать передвижные библиотеки, чтобы бедные могли читать дома, хотим рассылать им книги, которые затем станут основой их домашних библиотек и под влиянием которых они должны прийти к более высокому жизненному уровню. Мы рассчитываем, что печатные тексты смогут передать этим людям основы гигиены, морали, культуры, и именно этим мы показываем, насколько нам в действительности безразличны их самые острые нужды. Ведь у многих из них нет света, чтобы читать!

Перед сознанием современного благородного рыцаря встает понимание проблемы более острой, чем интеллектуальное развитие бедных, – проблемы их *выживания*.

В разговоре с детьми, которые родились в таких местах, не подойдут общепринятые фразы, вроде «родиться на свет» – они рождены в темноте. И растут они среди мрака, который царит во всех переполненных квартирах. И эти дети не могут быть чистенькими, потому

что подача воды в квартире изначально рассчитана на трех-четырех человек, а когда в квартире живет двадцать или тридцать человек, воды едва хватает для питья!

Мы, итальянцы, подняли значение нашего слова *casa* до уровня самого высокого из значений английского *home* (дом) – уютный храм родного очага, доступный только для самых близких людей.

Но в эту концепцию не вписываются те многие люди, у которых нет *casa*, а есть только грязные стены, в которых даже самые интимные моменты жизни позорно выставлены на всеобщее обозрение. Там не может быть личного пространства, скромности, вежливости; там зачастую нет даже света, воздуха и воды! И в свете всего этого наша идея о том, что домашнее окружение является основой всеобщего образования и развития общества в целом, становится жестокой насмешкой. С таким подходом мы не практики-реформаторы, а поэты-мечтатели.

Те условия, которые я описываю, иной раз делают для этих людей жизнь на улице даже более комфортной и приемлемой, чем то, что у них есть. Но как часто эти улицы становятся местом, где творится насилие и злодеяние в масштабе просто невообразимом. Из газет мы узнаем о женщинах, убитых собственными пьяными мужьями, о запуганных молодых девушках, которых до смерти забили камнями. Мы сталкиваемся с такими вещами, которые даже представить себе страшно: несчастную женщину ограбили, а затем утопили в сточной канаве. Когда наступило утро, местные дети толпились вокруг нее, как стервятники вокруг мертвой добычи, кричали и смеялись, пинали ногами ее тело, лежащее в грязи!

Такие проявления невероятной жестокости стали возможны здесь, в предместье многонационального города, центра цивилизации и столицы изящных искусств, благодаря новому факту, который не был известен в прошлые столетия, факту *изоляции бедных слоев населения*.

В Средние века изолировали прокаженных; католики изолировали евреев в гетто; но никогда бедность не считалась настолько опасной и позорной, чтобы ее необходимо было изолировать. Дома бедных людей стояли вперемежку с домами богатых, а описание контраста между этими домами было обычным делом в литературе вплоть до наших дней. Когда я училась в школе, наши учителя с целью воспитания нравственности часто рисовали нам образ доброй принцессы, которая помогает нищим из соседнего дома, или образ детей из богатой семьи, которые приносят еду больной женщине, живущей на чердаке неподалеку.

Сегодня такие истории кажутся в той же степени фантастическими и надуманными, как и сюжеты волшебных сказок. Теперь бедному не суждено получить урок великодушия и благородства от соседа, которому в жизни повезло больше, но который готов прийти на помощь нуждающемуся. Мы оттолкнули их от себя, оставили без крыши над головой, вынудили учиться друг у друга, учиться жестокости и пороку. Всякий, в ком пробудилась общественная сознательность, должен понять, что таким образом мы создали очаги инфекции, которая угрожает нашему городу – городу, который в стремлении стать прекрасным сияющим идеалом аристократической красоты выбросил за свои пределы все уродливое и больное.

Когда проходишь по этим улицам, кажется, что город подвергся какой-то страшной катастрофе. Когда эти люди проходят мимо тебя, на их бледных лицах читается страх, и создается впечатление, будто бы их преследует тень войны. Гнетущая тишина сопровождает это больное и опустившееся сообщество. Не слышно ни скрипа колес, ни голосов уличных торговцев, ни даже шарманщиков, пытающихся заработать несколько пенни: все эти звуки, обычно характерные для бедных районов, не проникают сквозь завесу тяжелой и мрачной тишины.

Глядя на разбитые мостовые и сломанные ступеньки, мы можем подумать, что этой катастрофой стало наводнение; но, осмотрев дома, где не только облупилась краска, но и

покосились сами стены, мы приходим к выводу, что это больше похоже на последствия землетрясения. Затем, присмотревшись внимательнее, мы обратим внимание, что среди всех этих шатких построек нет ни одного магазина. Эти люди настолько бедны, что не смогли себе позволить даже какой-нибудь блошинный рынок из тех, где по низким ценам продаются самые простые и необходимые вещи. Единственные магазины, которые здесь можно найти, – это дурно пахнущие лавки спиртного, двери которых открыты для прохожих. Глядя на все это, мы понимаем, что здесь произошло не стихийное бедствие, но бедствие нищеты, а вместе с нищетой всегда приходит ее неразлучный спутник – порок.

Это плачевное и ужасающее положение вещей, на которое мы обращаем свое внимание, только читая в газетах колонку криминальной хроники, взывает к сердцам и сознательности тех людей, которые приходят сюда ради добровольной помощи. Возможно, кто-то скажет, что против каждой болезни есть известное лекарство, а здесь мы перепробовали уже все, что можно, начиная с попыток объяснить основы гигиены жителям каждого дома и заканчивая созданием детских яслей, домов ребенка и бесплатных аптек.

Но что такое добровольная помощь? Это несколько больше, чем просто сочувствие. Это сочувствие, проявленное в реальных действиях. Эта форма благотворительности не сулит серьезной выгоды, из-за отсутствия дохода и недостатка организации этим занимается очень мало людей. В то же время реальная и массовая угроза распространения зла требует такой же массовой и последовательной работы, направленной на оздоровление всего общества. Только организация, которая трудится на благо других и которая будет расти и процветать вместе с ростом и процветанием общества, найдет здесь свое место и сможет обеспечить успешное завершение начатой работы.

Великое и благородное дело Римской ассоциации домостроения призвано удовлетворить самую насущную необходимость. Своим профессиональным и современным подходом эта организация обязана своему генеральному директору Эдуардо Таламо. Его идеи, такие оригинальные и всеобъемлющие, но вместе с тем такие практические, не имеют аналогов ни в Италии, ни за ее пределами.

Эта ассоциация была основана в Риме три года назад, ее основная цель – выкупать многоквартирные дома, перестраивать их, приводить в нормальное состояние и опекать их так, как хороший отец опекает своих детей.

Первыми выкупленными ими зданиями стали несколько домов в Сан-Лоренцо, а теперь в их ведении уже 58 домов, которые занимают площадь приблизительно в 30 000 квадратных метров и в которых располагается 1600 небольших квартир. Таким образом, тысячи людей ощутят на себе благотворное влияние реформ, которые проводит Ассоциация домостроения. В соответствии со своей программой ассоциация перестраивает эти дома, руководствуясь самыми современными стандартами, обращая столько же внимания на вопросы санитарии, сколько и на вопросы строительного характера. Изменения в конструкции делают эту жилую площадь действительно ценной, а санитарные и другие преобразования смогут благодаря улучшению условий быта жителей сделать арендную плату более существенным источником дохода.

В Ассоциации домостроения было принято решение, которое позволит постепенно двигаться к поставленному идеалу. Важно понимать, что это продвижение будет медленным, потому что во времена, когда жилой площади не хватает, освободить многоквартирный дом совсем непросто, тем более что санитарное состояние этих домов не позволяет проводить работы быстро. Вот почему до настоящего момента ассоциация перестроила всего три здания в квартале Сан-Лоренцо. Перестройка шла по следующему плану:

а) разрушить в каждом здании все те элементы, которые были достроены в сугубо коммерческих целях – для увеличения площади под аренду. Другими словами, новые хозяева избавляются от тех пристроек, которые перекрывали внутренний двор, а вместе с ними

– от темных непроветриваемых квартир, что дает возможность дать больше света и воздуха в квартиры основной части здания. На смену плохо функционирующим вентиляционным шахтам и узким световым колодцам придут широкие чистые дворики, которые сделают оставшиеся квартиры более ценными, а значит – и более желанными;

б) увеличить количество лестниц и использовать пространство комнат более рационально. Большие шести- и семикомнатные монстры перестраиваются в маленькие квартиры, в которых одна, две или три комнаты и кухня.

Важность таких изменений понятна как с экономической точки зрения собственника, так и с точки зрения морального и материального благосостояния жителей. Увеличение числа лестниц избавит от тех неприятных ситуаций, когда много людей одновременно спускаются и поднимаются, мешая друг другу. Жители постепенно начинают уважать свой дом, привыкать к чистоте и порядку. Дело не только в этом, но и в том, что, уменьшая вероятность контактов между жителями, особенно в темное время, был сделан большой шаг в области нравственной гигиены.

Разделение дома на небольшие квартиры стало одним из самых существенных этапов на пути к нравственному возрождению. Теперь каждая семья живет отдельно, квартира стала для них *домом*, а попытки сдачи комнат в субаренду, со всеми вытекающими последствиями в виде перенаселенности и аморальности, пресекаются самым решительным образом.

С одной стороны, такие меры уменьшают тяготы отдельных квартиросъемщиков, с другой – увеличивают доход владельцев, который ранее поглощался системой незаконной субаренды. Если раньше владелец сдавал шестикомнатную квартиру за восемь долларов в месяц, а теперь перестроил ее в три небольшие светлые и вентилируемые квартирki, каждая из которых состоит из одной комнаты и кухни, – очевидно, что его доход возрастет.

Еще важнее нравственное значение этих преобразований, ведь они покончили с гнетущим влиянием и неприятными последствиями перенаселенности и принесли жителям, в первую очередь, ощущение свободной жизни в собственном доме, уединения в семейном кругу.

Тем не менее ассоциация не собирается на этом останавливаться. Дом, работа над которым завершена, стал не только светлым и просторным, он также отремонтирован и приведен в отличное состояние, он буквально сияет свежестью и чистотой. Однако эти преимущества требуют и определенной ответственности, которую каждый из жителей должен взять на себя, если хочет наслаждаться ими и дальше. Он должен оплатить дому своей *заботой* и *доброй волей*. Тот, кто получил жилье в чистоте, должен и сохранять его в этом состоянии, должен уважать стены, начиная с главного входа и заканчивая комнатой собственной квартиры. Владелец, который держит жилье в хорошем состоянии, должен встречать понимание квартиросъемщика. Поэтому жители должны объединиться в борьбе за соблюдение чистоты и в решении простой задачи *сохранения* идеальных условий.

В этом есть нечто совершенно новое! Ведь до настоящего момента только здания национальной значимости могли располагать постоянным финансированием на свое *содержание*. Здесь же в каждом доме постоянно трудится порядка ста рабочих, и эти рабочие – его жители. Результаты их работы почти идеальны – люди поддерживают здание в отличном состоянии, не пропуская ни единого пятнышка. То здание, в котором мы сейчас находимся, на протяжении двух лет оставалось под защитой исключительно его жителей, и все ремонтные работы были возложены только на них. Несмотря на это, далеко не все наши здания могут сравниться с этим домом по чистоте и порядку.

Мы провели эксперимент, и его результат впечатляет. Людей объединила любовь к чистоте и построению качественного жилья. Кроме того, у них возникло желание сделать свой дом красивее. Ассоциация помогла им в этом, украсив дворы и холлы деревьями и декоративными растениями.

На благодатной почве честного соревнования за порядок и красоту выросла гордость, неизвестная доселе в этих местах, – гордость каждого жителя за свой красивый и уютный дом, за свой созидательный и цивилизованный образ жизни. Они не просто живут в доме, они *знают, как надо в нем жить*, и умеют *уважать* тот дом, в котором они живут.

Этот первый шаг повлек за собой и другие перемены. Чистый дом воспитывает в людях личную чистоту. В чистой комнате не смотрится пыльная мебель, так и человек, оказавшись среди чистоты, приходит к пониманию важности личной гигиены.

Одно из самых важных решений ассоциации коснулось *ваннных комнат*. В каждой перестроенной квартире есть места, отведенные под туалетную комнату, оборудованную ванными или душевыми с горячей и холодной водой. Таким образом, все квартиры могут использовать свои ванны одновременно, в то время как раньше во многих домах людям приходилось занимать очередь к единственному крану во дворе, чтобы постирать свои вещи. Это большой шаг вперед, который дает людям больше возможностей следить за своей чистотой. Эти ванны с горячей и холодной водой *внутри дома* стали важным усовершенствованием старой системы водоснабжения. Благодаря всему этому у людей появилось больше возможностей, чтобы отдыхать и следить за своим здоровьем. Жилища, некогда бывшие *мрачными пещерами* страдания, стали открыты не только солнечному свету, но и свету прогресса.

Но в процессе движения к идеалу добровольного поддержания порядка в каждом доме ассоциация столкнулась с трудностями в отношении тех детей дошкольного возраста, которых часто оставляют одних дома на целый день, пока родители на работе. Эти малыши еще не в состоянии понять высокие мотивы, которые заставляют их родителей относиться к дому с уважением, и становятся маленькими грубыми вандалами, уродуя стены и лестницы. И здесь мы предприняли еще одну реформу, реализация которой, как и забота о доме, в значительной степени ложится на плечи жителей. Эту идею можно считать одной из самых замечательных за всю эпоху прогресса и цивилизации. Родители получают дом ребенка в качестве платы за заботу о собственном доме. Все расходы на такой подарок покрываются за счет средств, сэкономленных ассоциацией на ремонте благодаря труду жителей.

Какой интересный поворот, благодаря которому все выиграли в нравственном отношении! Матери, уходящие на работу, могут со спокойной душой и чувством выполненного долга оставить своих малюток в этом доме, который рассчитан исключительно на детей дошкольного возраста. Но этот подарок нельзя получить, не заслужив его собственной добровольной работой. Вот что сказано в «Правилах»³³, которые мы развесили на стенах:

«Матери обязаны отправлять детей в дом ребенка чистыми, а также они должны сотрудничать с директрисой в вопросах воспитательной работы».

Эти два обязательства фактически отражают две стороны заботы о собственных детях: физическую и моральную. Если по поведению ребенка становится ясно, что результаты воспитательной работы в школе сведены к нулю неправильным отношением родителей, то его отправляют домой, чтобы родители поняли, какую возможность они теряют. Те, кто опускается до грубости, побоев и жестокости по отношению к собственным детям, должны почувствовать, что на них снова опустилась ноша присмотра за теми маленькими жизнями, которым эта забота так необходима. Они должны понять, что сами же обрекают на деградацию тех, кто должен быть самой ценной частью их семьи. Иными словами, родители должны научиться *ценить* все преимущества той школы, которую открыли для их малышей.

Доброй воли, простого желания идти навстречу требованиям ассоциации будет вполне достаточно, а директриса с радостью объяснит, что именно нужно делать. В соответствии с правилами мать должна хотя бы раз в неделю советоваться с директрисой, рассказывая

³³ См. с. 90.

о поведении своего ребенка и принимая любой полезный совет, который та сможет дать. Такие советы будут непременно нести позитивный эффект, как в вопросе воспитания, так и в вопросе здоровья, ведь в каждом доме ребенка кроме директрисы есть еще и врач.

Директриса всегда хорошо понимает матерей, а ее жизнь, жизнь культурного и образованного человека, – это постоянный пример для всех жителей дома, так как она обязана сама жить в этом доме, рядом с семьями своих маленьких учеников. И этот факт особенно важен. Среди почти диких людей в этом квартале, где в темное время никто не рискует выходить на улицу без оружия, она не только учит, но *живет вместе с ними*, благородная женщина, воспитатель по профессии, которая посвящает свою жизнь и все свое время тому, чтобы помогать людям вокруг себя! Настоящий миссионер, королева нравственности, она может, при достаточной степени тактичности и сердечности, вырастить на этой ниве небывалый урожай добра.

Этот дом представляет собой нечто совершенно *новое*; раньше это казалось несбыточной мечтой, но мы воплотили ее в реальность. И раньше встречались благородные люди, которые по доброй воле жили среди бедных и воспитывали их. Но такие усилия не принесут желаемого результата, пока дом, в котором живут эти бедные, не будет чистым, что позволит улучшить условия их жизни. Не будет нужного результата еще и до тех пор, пока у людей не появится определенная общая цель, пока стремление к лучшей жизни не объединит их.

Педагогическая организация дома ребенка также является принципиально новой. Это не просто место, где дети находятся под присмотром, не *приют*, а настоящая школа, где применяются методы, соответствующие современным представлениям о педагогической науке.

Физическое развитие детей также не остается без внимания, каждого ребенка изучают с антропологической точки зрения. Основу обучения составляют речевые упражнения, постоянная тренировка чувств и упражнения, которые прививают ребенку навыки практической деятельности. Сам процесс обучения проходит очень предметно, используется необычайно богатый дидактический материал.

Рассказать обо всем этом в подробностях просто невозможно. Надо, однако, упомянуть, что в школе есть своя ванная комната с горячей и холодной водой, где дети могут принять ванну целиком и где их учат мыть отдельно руки, лицо, шею и уши. По возможности ассоциация также выделяет для школы небольшой участок земли, где дети учатся выращивать самые распространенные овощи.

Здесь необходимо упомянуть об одном важном педагогическом достижении, которым может похвастаться дом ребенка как организация. Те, кто знаком с основными проблемами современной школы, знают, как много внимания сейчас уделяется важнейшему принципу, полная реализация которого почти недостижима, – принципу объединения школы и семьи для достижения воспитательных целей. Но семья – это всегда что-то далекое от школы и подчас воспринимается как нечто противоречащее школьным идеалам. Это один из тех фантомов, за которыми можно гоняться вечно. Семья оказывается закрытой не только для педагогического, но часто и для социального прогресса. А здесь мы видим возможность реализовать этот идеал, о котором все так долго говорят. Мы разместили *школу в самом доме*, и это еще не все. Мы сделали школу *общественной собственностью*, не скрывая жизнь воспитателя от глаз родителей.

Идея о коллективном владении школой нова, красива и в высшей степени поучительна.

Родители знают, что дом ребенка – это их собственность и что он содержится на часть тех средств, которые они вносят за аренду. Матери в любое время могут прийти туда, чтобы посмотреть и восхититься происходящим. Это в любом случае становится для них стимулом для размышлений, источником действенной поддержки и благословения для их детей. Можно сказать, что матери *обожают* дом ребенка и его директрису. Как много чутких и красивых слов эти добрые женщины говорят учительнице своих малышек! Они часто остав-

ляют букетики цветов на подоконнике в школьном классе, делая это с почти религиозным благоговением.

И когда после трех лет такого обучения матери отправляют своих детей в обычные школы, малыши уже отлично подготовлены к сотрудничеству с воспитателями и проявляют такое отношение, которое нечасто встретишь даже в лучших классах; фактически мать приходит к пониманию того, что она должна *заслужить* право иметь образованного сына.

Еще одно преимущество, которое дает дом ребенка, связано с научной педагогикой. Эта отрасль педагогики, основанная на антропологическом изучении воспитуемого ребенка, дала ответ лишь на несколько вопросов, которые могут оказать положительное воздействие на всю систему образования. Ведь человек – это существо не только биологическое, но и социальное, и социальной средой для него является, в первую очередь, его дом. Поэтому научная педагогика никогда не преуспееет в решении задачи изменить подрастающее поколение, пока не решена задача изменения той среды, в которой это поколение растет! Но я верю, что, открыв этот дом для новых истин и для прогресса цивилизации, мы решили проблему изменения социальной *среды* нового поколения и таким образом сделали возможным воплощение принципов научной педагогики в реальную жизнь.

У дома ребенка есть и еще одно достижение: это первый шаг к *социализации дома*. У жителей появилась возможность под крышей собственного дома оставить своих малышей в месте, где они не только будут в безопасности, но и многому научатся.

Необходимо помнить, что *все* матери в доме могут пользоваться этим преимуществом, с легким сердцем уходя на работу. До сегодняшнего дня только люди, принадлежащие к высшим слоям общества, могли себе такое позволить. Богатые женщины имели возможность заниматься своими делами, оставив ребенка на попечении няни или гувернантки. Сегодня женщины, которые живут в этом доме, могут так же, как и знатные дамы, сказать: «Я оставила сынишку с гувернанткой и няней». Более того, они могут добавить, словно наследные принцессы: «А за его здоровьем присматривает домашний врач». У этих женщин, как и у самых образованных матерей Америки и Англии, есть «Биографическая таблица», которая, заполненная директрисой и врачом, дает самое наглядное представление о росте и развитии ребенка.

Всем нам известны несомненные преимущества коллективного владения такими объектами, как железнодорожные станции, светофоры, телефоны и пр. Огромные объемы производства товаров народного потребления, обусловленные научно-технической революцией, сделали такие вещи, как одежда, ковры, занавески и скатерти, более доступными. Такие перемены ведут к сокращению классового неравенства. Все это мы наблюдали своими глазами. Но коллективизация *людей* – это нечто новое. Благодаря этой коллективизации услуги гувернантки, няни и учительницы станут общедоступными – это и есть современный идеал.

Дом ребенка демонстрирует нам этот идеал, став уникальным явлением не только для Италии, но и для всего мира. Особая важность этого достижения в том, что оно соответствует требованиям времени. Теперь уже нельзя сказать, что матери, которые оставляют своих детей дома, не выполняют свой самый главный долг – а именно воспитание потомства.

К сожалению, социальное и экономическое развитие общества привело к тому, что женщины просто обязаны работать, и это лишает их возможности выполнять ту обязанность, которая была бы для них самой приятной. Матерям приходится оставлять своих детей дома, несмотря на горькое понимание того, что оставляют их на произвол судьбы. Возможности, которые предлагают такие учреждения, не ограничиваются только рабочим людом. Они становятся достоянием более широкого среднего класса, среди которого многие зарабатывают на жизнь умственным трудом. Учителя и профессора, которым после работы приходится давать еще и частные уроки, часто вынуждены оставлять собственных детей на попечении

грубых и невежественных домоправительниц. После того как мы заявили об открытии первого дома ребенка, нам пришла целая лавина писем от представителей более обеспеченных классов, которые требовали, чтобы эти замечательные реформы были проведены и в их домах.

В этом доме мы фактически коллективизировали «материнский долг». Этот практический шаг становится решением многих проблем, с которыми приходится сталкиваться женщинам и которые до сих пор казались неразрешимыми. «Но во что превратится дом, из которого будут уходить женщины?» – спросите вы. Дом изменится и возьмет обязанности женщин на себя.

Я верю, что обществе будущего и другие сферы жизни будут коллективизированы.

Возьмем, к примеру, уход за больными: мы привыкли, что именно женщина ухаживает за больными членами своей семьи. Но знаете ли вы, как часто современной женщине приходится выходить на работу, оставив дома больного ребенка? Конкуренция острая, и ее отсутствие на работе может привести к тому, что она потеряет свой кусок хлеба. Возможность оставить своего больного в «домашней больнице», куда она сможет вернуться в свободное от работы время и где она при желании может дежурить по ночам, станет для этой женщины явным облегчением.

И каким серьезным будет прогресс в области семейной гигиены, во всех вопросах, которые касаются изоляции и дезинфекции! Трудно представить себе, с какими трудностями сталкивается бедная семья, где один ребенок страдает от инфекционной болезни и его надо изолировать от остальных детей. Часто у такой семьи нет в городе родственников или друзей, к которым можно было бы на время отправить здоровых детей.

Куда труднее, но все же возможно, создать общую кухню, откуда заказанный с утра ужин будет поднят на кухонном лифте прямо в семейную столовую точно в назначенное время. Более того, эту идею уже успешно опробовали в Америке. Такая инновация станет великим благом для семей среднего класса, вынужденного лишать себя удовольствия от вкусной еды и доверять свое здоровье невежественной прислуге, которая только портит продукты. В настоящее время единственной альтернативой в таком случае является ужин в каком-нибудь кафе вне дома, где можно заказать недорогой комплексный обед.

Таким образом, изменения в доме призваны компенсировать отсутствие в доме женщины, вынужденной работать. А сам дом становится центром, где собраны все те блага, которых так не хватало раньше: школы, бани, больницы и т. д.

Все это позволит превратить многоквартирные дома, бывшие раньше центрами нужды и порока, в центры образования, отдыха и комфорта. Это выразится и в том, что кроме школ для детей могут быть созданы также *клубы* и читальные залы для взрослых, особенно для мужчин, которые смогут культурно и с удовольствием отдохнуть в таком месте после работы. Такие клубы необходимы в той же степени, что и дома ребенка, ведь они станут важным шагом на пути к закрытию игорных домов и питейных заведений, а это, в свою очередь, возымеет благотворный эффект на общий уровень нравственности жильцов. Я верю, что Ассоциация домостроения устроит такие клубы в первую очередь здесь, в этих перестроенных домах в квартале Сан-Лоренцо. Речь идет о клубах, где есть книги и газеты и где можно прослушать понятные и полезные лекции.

Таким образом, мы сводим на нет все ужасные последствия того, что новые социальные и экономические условия заставили женщину отдать свои силы и время работе. Само жилище принимает на себя почетную роль женщины-домохозяйки. Наступит день, когда жители дома, заплатив владельцу определенную сумму денег, будут получать от него все, что нужно для *комфортной* жизни; другими словами, администрация становится *дворецким* для семьи.

Такой дом в своем развитии может стать даже чем-то большим, чем то, что выражается английским словом home (дом). Он не состоит из голых стен, наоборот, стены становятся чистыми и сверкающими стражами истинного символа семьи – домашнего очага. Дом становится даже чем-то большим. Он живой! У него есть душа. Он словно обнимает своих жителей заботливыми и нежными женскими руками. Это кладезь благословения и моральной поддержки; он заботится о малышах, учит их и кормит. В нем уставший рабочий сможет отдохнуть и восстановить силы. Там же он вернется в круг семейной жизни и благополучия.

Новая женщина, как бабочка, недавно вышедшая из кокона, должна быть освобождена от всех тех обязанностей, которые некогда сделали ее желанной для мужчины только как источник материальных благ. Она, как и мужчина, должна быть индивидуумом, свободным человеком, и работать на пользу общества. Как и мужчина, она должна находить в своем доме место, где можно отдохнуть и получить моральную поддержку, в том самом доме, который был перестроен и коллективизирован.

Она захочет быть любимой сама по себе, а не как источник комфорта. Она захочет любви, свободной от бесконечной домашней работы. Ведь назначение любви не в эгоистическом стремлении к собственному удовлетворению, ее высокая цель – это умножение силы свободного духа, делающее его почти Божественным, и в этом свете и красоте живые существа продолжают свой род.

Эта идеальная любовь была возрождена в произведении Фридриха Ницше «Так говорил Заратустра», где женщина сознательно хотела, чтобы ее сын стал лучше, чем она. «Отчего ты желаешь меня? – спрашивает она мужчину. – Не оттого ли, что боишься одинокой жизни? Если так, то уйди прочь. Я желаю мужчину, который подчинил себе свою волю, который сделал свой дух великим, который взрастил здоровое и сильное тело. Я желаю мужчину, который захочет слиться со мной душой и телом, чтобы я родила ему сына! Сына, который будет сильнее, совершеннее и лучше, чем все, когда-либо рожденные!»

Целью человека и должно стать сознательное совершенствование своего рода путем возвращения собственного здоровья и добродетели. Это высокая цель, над которой тем не менее задумываются немногие. А социализированный дом будущего, живой, добрый и уютный, в свою очередь, станет наиболее подходящим домом для тех людей, которые захотят совершенствовать свой род и вести свою расу к триумфу вечной жизни!

Правила, принятые в доме ребенка

- Римская ассоциация домостроительства с настоящего момента организывает в многоквартирном доме номер ____ дом ребенка, в котором вместе могут находиться дети дошкольного возраста, семьи которых проживают в этом доме.

- Основная цель дома ребенка – это предложить детям работающих родителей заботу, которую родители не в состоянии им дать.

- В доме ребенка уделяется внимание воспитанию, здоровью, физическому и нравственному развитию детей. Это делается в той форме, которая наиболее соответствует их возрасту.

- В доме ребенка должны быть директриса, врач и сиделка.

- Программа и расписание работы дома ребенка составляется директрисой.

- Посещать дом ребенка могут все дети в возрасте от трех до семи лет, проживающие в этом доме.

- Родители могут пользоваться услугами дома ребенка бесплатно. Однако они обязуются соблюдать следующие требования:

- а) отправлять детей в дом ребенка в назначенное время, в чистом виде и подходящей одежде;

- б) проявлять высочайшее доверие и уважение по отношению к директрисе и ко всем людям, связанным с домом ребенка, сотрудничать с директрисой в вопросах воспитания детей. Не реже чем раз в неделю матери должны разговаривать с директрисой, предоставляя ей информацию о том, как ребенок ведет себя дома, и получая от нее полезный совет.

- Из дома ребенка могут быть исключены:

- а) дети, которые явились туда немывтыми или в грязной одежде;

- б) дети, которые не поддаются воспитанию;

- в) дети, родители которых продемонстрировали неуважительное отношение к сотрудникам дома ребенка или своим дурным примером нарушили ход воспитательной работы данного учреждения.

Глава IV

Педагогические методы, применяемые в домах ребенка

Как только я узнала, что в мое распоряжение поступит целый класс маленьких детей, я решила сделать эту школу полем для проведения экспериментов в области научной педагогики и психологии ребенка. Свои эксперименты я начала с проверки точки зрения Вундта, который говорил, что детской психологии как таковой не существует. И это немудрено, ведь в экспериментальных исследованиях этого вопроса, как, например, исследованиях Прейера и Болдуина³⁴, участвовало по два-три ребенка, которые были детьми самих ученых. Более того, необходимо значительно видоизменить и упростить обычные психометрические инструменты, прежде чем использовать их при работе с детьми, которых не так-то легко уговорить участвовать в эксперименте. Психологию ребенка можно установить лишь при наблюдении извне. Нам приходится отказаться от какой бы то ни было записи внутренних переживаний, поскольку они могут раскрываться лишь посредством самонаблюдения. Кроме того, психометрические инструменты, применяемые в педагогике, до настоящего времени ограничивались эстезиометрической стадией исследования.

Я решила не терять связи с исследованиями других ученых, но в то же время быть независимой от них, приступая к своей работе без каких бы то ни было предубеждений. Единственным важным принципом для меня было утверждение и даже определение, сформулированное Вундтом, о том, что «все методы экспериментальной психологии можно свести к одному, а именно к тщательному наблюдению за испытуемым субъектом».

Говоря о наблюдениях за детьми, стоит упомянуть еще об одном немаловажном факторе: наблюдение производится в процессе развития ребенка. Но и здесь я придерживалась общего критерия, не ограничивая себя никакими догматическими утверждениями насчет деятельности ребенка в зависимости от его возраста.

Антропологические соображения

В отношении физического развития первым делом я решила упорядочить антропометрические измерения и отобрать наиболее важные из них.

Я разработала антропометр, снабженный метрической шкалой от 0,50 до 1,5 м. Перед антропометром ставится небольшой стул, высотой в 30 см, для измерения роста в положении сидя. Сейчас я уже советую заказывать антропометр с платформой по обе стороны шеста с нанесенной на нем шкалой. Таким образом, с одной стороны можно измерять полный рост, а с другой – в положении сидя. С той стороны, где будут проводиться измерения в сидячем положении, отметка «ноль» ставится на высоте 30 см, что соответствует высоте стула. Обе шкалы антропометра независимы друг от друга, что позволяет измерять двух детей одновременно. Таким образом, мы избегаем неудобств и траты времени, связанной с передвижением стула и хлопотным отсчитыванием разницы по шкале.

³⁴ Болдуин Джеймс Марк (1861–1934) – американский психолог, социолог и историк. Разрабатывал понятие «круговой реакции», под которым понимал процесс постоянного взаимодействия организма и окружающей среды. Основной задачей психологии считал исследование индивидуальных различий. Видел в психическом развитии ребенка проявление биогенетического закона. В педагогике выступал за индивидуализацию обучения и использование данных экспериментальной психологии.

Упростив таким образом технику проведения исследования, я начала ежемесячно измерять рост детей в положении стоя и сидя, а для того чтобы максимально точно отображать динамику их роста и внести большую упорядоченность в исследовательскую работу воспитателя, я ввела правило проводить измерения в день, когда истекает полный месяц возраста ребенка. Для этой цели я ввела журнал для записи измерений в виде такой таблицы:

День месяца	СЕНТЯБРЬ		ОКТЯБРЬ		и т. д.
	рост		рост		
	стоя	сидя	стоя	сидя	
1					
2					
3					
4					
и т. д.					

В графе напротив каждой цифры записывается имя ребенка, родившегося в этот день. Таким образом, воспитатель знает, кого из учеников нужно измерить в тот или иной день месяца, отмеченный на календаре, а измерения записываются в соответствии с месяцем, в котором он родился. Такая методика позволяет наиболее точно фиксировать измерения, не требуя при этом больших усилий со стороны воспитателя.

Взвешивание детей проводится каждую неделю при помощи весов, которые ставятся в ванной комнате, где купают детей. Ребенка взвешивают в тот день недели, когда он родился (понедельник, вторник, среда и т. д.), перед приемом ванны. Таким образом, купание детей (а дело это изрядно хлопотное, ведь в классе до пятидесяти человек) разбивается на семь дней, и в каждый отдельный день купают не более чем трех – пятерых детей. Разумеется, желательно купать детей каждый день, но для этого потребуется либо очень большая ванна, либо несколько маленьких, чтобы несколько детей могли принимать ванну одновременно. Даже еженедельное купание сопряжено со многими трудностями, и подчас приходится вовсе от него отказываться. Во всяком случае, установив еженедельную процедуру измерения веса, я тем самым подчеркиваю необходимость регулярного купания детей³⁵.

Ниже приводится таблица, в которую заносится вес каждого ребенка. На каждый месяц отведена отдельная страница.

Мне думается, что описанных мной антропологических измерений вполне достаточно для школьного воспитателя и кроме них не стоит ничего проводить в стенах школы. Другие измерения может проводить врач, который является специалистом по детской антропологии или готовится им стать. Пока что эти измерения провожу я сама.

³⁵ Кстати, я могу поделиться разработанным мной способом одновременного купания детей в случае, если нет большой ванны. Для этой цели мы берем длинное корыто, на дно которого помещаются подпорки. На эти подпорки сверху ставятся тазы меньшего размера, с довольно крупными отверстиями в днище. Вода подается в корыто, а вместе с тем и в тазы. Тазы заполняются водой одинаково, по закону сообщающихся сосудов, через отверстия в днище. Вода не перетекает из таза в таз, и каждый ребенок, таким образом, принимает ванну индивидуально. Спуская воду из корыта, мы одновременно опорожняем и тазы, которые затем можно легко вынуть оттуда и помыть, ведь они изготовлены из легкого металла. А что до отверстия в днище, то его нетрудно закрыть пробкой. Я уверена, что это только дело времени! (Примеч. авт.)

	СЕНТЯБРЬ			
	1-я неделя кг	2-я неделя кг	3-я неделя кг	4-я неделя кг
Понедельник				
Вторник				
Среда				
и т. д.				

Измерения, производимые врачом, естественно, более сложные, и для того, чтобы упростить и упорядочить их, я составила и отпечатала «Биографические таблицы», образец которых приводится ниже.

Номер _____ Число _____
 Имя и фамилия _____ Возраст _____
 Имена родителей _____
 Возраст матери _____ Возраст отца _____
 Род занятий _____
 Наследственные признаки _____

 Индивидуальные черты _____

Антропологические данные

Полный рост	Вес	Обхват груди	Рост в сидячем положении	Индекс роста ¹	Индекс веса ²	ГОЛОВА			
						Окружность	Продольный диаметр	Поперечный диаметр	Индекс раз-меров головы

Телосложение _____
 Состояние мышц _____
 Цвет кожи _____

Цвет волос _____

ПРИМЕЧАНИЯ

Эти таблицы³⁶ на самом деле очень просты. Я составила их таким образом, чтобы врач и воспитатель могли самостоятельно вести свои записи.

Этот метод поможет упорядочить антропометрические наблюдения, в то время как простота самой процедуры и понятные таблицы смогут иллюстрировать эти наблюдения, которые, на мой взгляд, имеют важнейшее значение. Говоря о «Биографической таблице», заполняемой врачом, я бы рекомендовала раз в год проводить следующие измерения: окружность головы, продольный и поперечный диаметр головы, обхват груди, индексы размеров головы, роста, веса. Более подробную информацию относительно выбора измерений можно найти в моей книге «Педагогическая антропология». От врача требуется, чтобы он провел необходимые измерения в течение той недели или, по крайней мере, того месяца, когда у ребенка день рождения, а если позволяют условия, то в сам день рождения. Таким образом, благодаря регулярности облегчается и задача самого врача. В наших школах бывает по пятьдесят детей, но их дни рождения разбросаны по всем 365 дням в году, что дает возможность врачу лишь время от времени проводить измерения, которые не станут для него тяжким бременем. Воспитатель, в свою очередь, обязан сообщать врачу даты рождения детей.

Проведение антропометрических наблюдений помимо всего прочего имеет еще и педагогическое значение: благодаря им дети, воспитывавшиеся в доме ребенка, могут четко и уверенно ответить на такие вопросы:

В какой день недели ты родился?

Какого числа?

Когда у тебя день рождения?

Кроме того, дети привыкают к порядку, и, что важнее всего, у них формируется привычка наблюдать за собой. Могу сказать, что детям очень нравится, когда их измеряют; при первом взгляде учительницы, услышав слово «рост», ребенок тут же принимается снимать обувь и радостно бежит к платформе антропометра. Ребенок сам принимает нужную позу, и воспитателю остается лишь передвинуть указатель и прочесть результат.

Помимо наблюдений при помощи обычных инструментов (штангенциркуля и металлической линейки), врач также обращает внимание на цвет кожи ребенка, состояние его мышц, лимфатических желез, крови и т. д. Он отмечает и детально записывает все отклонения от нормы и патологические состояния (склонность к рахиту, детский паралич, нарушение зрения и т. д.). Такое объективное наблюдение поможет врачу, когда тот решит обратиться к родителям по поводу состояния их ребенка. В случае необходимости врач может провести тщательный осмотр санитарного состояния квартиры, где проживает ребенок, и назначить лечение. Таким образом, врач может выявить и победить такие болезни, как экзема, воспаление уха, лихорадочные состояния, кишечные расстройства и др. Работа врача во многом облегчается благодаря действующей *амбулатории внутри дома*, которая позволяет одновременно и лечить ребенка, и проводить непрерывное наблюдение за ним.

³⁶ Для нахождения индекса роста г-жа Монтессори предлагает объединять полный рост и рост в положении сидя. Индекс веса определяется сочетанием роста и веса.

Я обнаружила, что обычные вопросы, которые задают пациентам в клиниках, не подходят для наших школ, потому как члены семейств, проживающих в этих многоквартирных домах, в большинстве своем люди вполне нормальные.

В связи с этим я бы посоветовала директрисе черпать информацию более практического содержания из своих бесед с матерями воспитанников. Из этих разговоров она узнает об образовании родителей, об их привычках, размере заработной платы, о том, сколько денег тратится на содержание семьи. Эти сведения помогают ей очертить историю каждой семьи, почти так же, как это делал Ле Пле³⁷. Естественно, этот метод эффективен лишь в том случае, если директриса сама живет среди семей своих учеников.

В любом случае конкретные советы, которые может дать матери врач по поводу ухода за ее ребенком, а также общие советы относительно гигиены должны принести огромную пользу. Директриса играет роль посредника в этом вопросе, так она пользуется доверием матери, и вполне естественно, что такого рода рекомендации могут исходить от нее.

³⁷ Ле Пле Фредерик Пьер Гийом (1806–1882) – французский социолог и экономист. Социологические консервативные установки Ле Пле получили выражение в его программе социального переустройства – «социальной реформе», в которой он проповедовал укрепление патриархальных институтов, в частности традиционных форм семьи. Сделал существенный вклад в развитие социологии семьи.

Окружение: обстановка в классе

Очевидно, что метод *наблюдения* должен включать в себя *систематическое наблюдение* за морфологическим развитием учеников. Однако позвольте еще раз отметить, что этот частный вид наблюдения отнюдь не является основой метода, хоть и является его неотъемлемой частью.

Метод наблюдения покоится на одном главном основании, а именно на *свободе учеников в их спонтанных проявлениях*.

Помня об этом, я обратила свое внимание на вопрос среды, которая окружает детей, и в особенности на обстановку в классе. Я, наверное, не скажу ничего нового, если замечу, что важной частью школьного окружения станет большая игровая площадка с уголком, отведенным под огород.

Новшество, которое я предлагаю, будет заключаться, пожалуй, в том, чтобы выход на эту открытую игровую площадку осуществлялся непосредственно из классной комнаты и дети могли свободно входить и выходить на протяжении всего дня. Далее об этом будет рассказано подробнее.

Что касается обстановки в классе, главным нововведением стал отказ от парт, скамеек и каких бы то ни было закрепленных на одном месте стульев. Я заказала прямоугольные столы на широких крепких восьмигранных ножках. Столы получились прочные и в то же время очень легкие, настолько легкие, что два четырехлетних ребенка могут свободно их переставить. Они достаточно большие, чтобы вдоль длинной стороны могли усесться два ребенка, а если они потеснятся, то найдется место и третьему. Кроме них, есть и столы поменьше, за которыми может работать только один ребенок.

Я также заказала специальные детские стулья. По моему первоначальному замыслу, сиденья на этих стульях должны были быть плетеными, однако опыт показал, что они слишком быстро изнашиваются, и сейчас наши стулья изготовлены целиком из дерева. Они очень легкие и изящные на вид. В дополнение к этому в каждом классе имеется несколько маленьких кресел, из дерева или из лозы.

Еще один важный предмет классной обстановки – это небольшой умывальник, настолько низкий, что им может пользоваться даже трехлетний ребенок. Он выкрашен белой водоупорной эмалью, на двух широких полках стоят белые эмалированные миски и кувшины, а на боковых полочках хранятся мыльницы, щетки для ногтей, полотенца и т. д. Рядом имеется и ведро, куда можно затем вылить воду из мисок. Если позволяют условия, каждому ребенку можно отвести свой шкафчик, в котором он бы хранил свой кусочек мыла, щетку для ногтей, зубную щетку и другие вещи.

В каждом классе имеется ряд длинных низких шкафов, в которых хранятся дидактические материалы. Дверцы этих шкафов открываются без труда, и вся забота о сохранности материалов лежит на самих воспитанниках. Сверху на эти шкафы мы обычно ставим горшки с цветами, небольшие аквариумы, а также кладем различные игрушки, которыми дети могут свободно играть. В каждом классе большое пространство занимают настенные доски, которые висят так низко, что на них может рисовать даже самый маленький ребенок. Возле каждой доски имеется ящичек, в котором хранится мел и куски белой материи, которая заменяет нам обычные тряпки для вытирания досок.

Над классными досками висят приятные взгляду картины, подобранные с большой осмотрительностью и изображающие доступные сюжеты, обычно интересующие детей. К примеру, в наших римских домах ребенка мы повесили копию картины Рафаэля «Мадонна в кресле с младенцем и Иоанном Крестителем» (Madonna della Seggiola). Эта картина даже стала эмблемой дома ребенка, потому как наша школа способствует не только социальному

прогрессу, но также прогрессу общечеловеческому, ведь она направлена на превознесение идеи материнства, на повышение статуса женщины и на защиту ее потомства. Если посмотреть на работу Рафаэля с этой точки зрения, можно понять, что художник изобразил не только саму Мадонну в образе Богоматери, держащей на руках Младенца, более великого, чем Она сама, – но рядом с этим символом материнства художник поместил также фигуру Иоанна Крестителя, символизирующего человечество. Таким образом, на картине Рафаэля мы видим, как человечество воздаст честь материнству, которое является высочайшим проявлением триумфа человечества. Помимо этого прекрасного символизма, картина Рафаэля имеет большую ценность, будучи одной из величайших работ гениального художника Италии. И если настанет такое время, когда дома ребенка распространятся по всему миру, мы бы хотели, чтобы в каждой из этих школ нашлось место для этой работы Рафаэля, красноречиво говорящей о стране их происхождения.

Конечно же дети вряд ли способны понять глубокое символическое значение «Мадонны в кресле», но перед их глазами всегда будет нечто более прекрасное, чем они могли бы увидеть на обычных картинках, изображающих мать, отца и детей. Кроме того, постоянное присутствие этой картины поможет разбудить в их сердцах благоговение перед Божественным.

Такова обстановка в наших классах.

Я предвижу первое возражение, которое выскажут те, кто привык к старым методам поддержания дисциплины: ученики этой школы при всяком движении будут опрокидывать столы и стулья, производя таким образом шум и беспорядок. Это не более чем предрассудок, укоренившийся в сознании людей, занимающихся воспитанием детей, и он не имеет под собой никаких оснований.

На протяжении столетий пеленание новорожденных считалось обязательным, как и ходунки для детей, которые учатся ходить. Точно так же и в отношении школы мы все еще верим в необходимость тяжелых парт и стульев, привинченных к полу. Все эти приемы основываются на общей идее того, что дети должны расти в неподвижности, и на странном предубеждении, будто воспитание может иметь место, только если ребенок принял определенную позу – вроде того, как мы считаем необходимым принять определенное положение, если собираемся молиться.

Все наши детские столы и стулья легко передвигаются, и мы позволяем ребенку самому *выбирать* наиболее комфортное для себя положение. Он может располагаться *как ему удобно*. И эта свобода передвижения является не только внешним признаком свободы ученика, понимаемой в широком смысле. Она также служит педагогическим целям. Если ребенок нечаянно опрокинет стул и тот с грохотом упадет на пол, для ребенка этот случай будет явным доказательством его неловкости. Но если стулья в классе зафиксированы на одном месте, то у ребенка нет возможности столкнуться с такой ситуацией. Таким образом, у наших воспитанников появляется шанс исправить свое поведение, и, поступая таким образом, ребенок получает наилучшее свидетельство того, что он приобретает некое новое умение: он видит, что благодаря ему столы и стулья аккуратно, без шума, занимают свои места. Совершенно очевидно, что *ребенок учится контролировать свои движения*.

Согласно старым методам воспитания, доказательство хорошей дисциплины усматривается совершенно в противоположном факте: в том, чтобы сам ребенок сидел тихо и неподвижно на своем месте. Ребенок, от которого требовалось, чтобы он сидел тихо и неподвижно, не умеет двигаться грациозно и уверенно. Он настолько незнаком с этим, что, оказываясь в обстановке, где столы и стулья не привинчены к полу, он то и дело опрокидывает легкие предметы мебели. В доме ребенка дети не только учатся аккуратно передвигаться, но также понимают причины, почему такое поведение считается правильным. Умение передви-

гаться, полученное в школе, пригодится детям на протяжении всей их последующей жизни. С самого раннего детства они учатся тому, как правильно себя вести, пользуясь в то же время полной свободой.

Директриса миланского дома ребенка повесила под одним из окон длинную узкую полку, на которую ставила столики с металлическими геометрическими фигурами, применяемыми на первых уроках по конструированию. Однако полка была настолько узкой, что, выбирая необходимые фигуры, дети часто опрокидывали столики и все металлические формы с грохотом рассыпались по полу. Директриса собиралась уже переделать полку, но плотник все медлил, а тем временем она начала замечать, что дети постепенно научились аккуратно снимать нужные материалы с узкой и покатою полки, не опрокидывая попутно столики.

Тщательно контролируя свои движения, дети победили недостаток этого конкретного предмета мебели. Простота или несовершенство предметов обстановки часто способствует развитию *активности* и ловкости учеников. Это одно из многих открытий, сделанных нами в процессе применения метода в наших домах ребенка.

Все это кажется логичным и доступным, и теперь, когда мы проверили нашу идею на практике и изложили на бумаге, она, без сомнения, покажется всякому простой, как колумбово яйцо³⁸.

³⁸ Колумбово яйцо – по преданию, когда Колумб во время обеда у кардинала Мендосы рассказывал о том, как он открывал Америку, один из присутствующих сказал: «Что может быть проще, чем открыть новую землю?» В ответ на это Колумб предложил ему простую задачу: как поставить яйцо на стол вертикально? Когда ни один из присутствующих не смог этого сделать, Колумб, взяв яйцо, разбил его с одного конца и поставил на стол, показав, что это действительно было просто.

Глава V

Дисциплина

В основе педагогического метода *наблюдения* лежит *свобода* ребенка, а *свобода есть активность*.

Дисциплина должна проводиться через свободу. В этом состоит главный принцип нашей педагогики, который нелегко понять приверженцам традиционной школы воспитания. Как можно быть *дисциплинированным* в классе, где царит свобода? Нет нужды говорить о том, что наше понимание дисциплины в значительной степени отличается от общепринятого. И если предпосылкой дисциплины является свобода, то такая дисциплина, естественно, должна быть *активной*. Мы не считаем, что человек, хранящий неестественное молчание и застывший, как паралитик, – это пример дисциплинированности. Это скорее пример *подавленности*, не *дисциплины*.

Мы называем индивидуума дисциплинированным, если он является хозяином самому себе и если он способен регулировать собственное поведение сообразно возникающей жизненной ситуации. Понятие *активной дисциплины* сложно для восприятия и применения на практике. Но несомненно, такая дисциплина строится на важном *педагогическом* принципе, в корне отличающемся от устоявшейся и не знающей альтернатив традиции принуждения в процессе воспитания.

Воспитатель нуждается в специальной методике, позволяющей ввести ребенка в мир такой дисциплины, если, конечно, воспитатель хочет помочь своему ученику следовать этому принципу на протяжении всей его жизни, на пути к самосовершенствованию. Так как у нас ребенок учится *двигаться*, а не *сидеть неподвижно на одном месте*, он приобретает навыки поведения не для школы, а для будущей жизни, благодаря привычке и практике он учится легко и правильно выполнять простые действия, необходимые для жизни в обществе. Дисциплина, которую ребенок вырабатывает в себе, – это сущность его характера, не ограниченная школьным окружением, но распространяющаяся на общение ребенка в социуме.

Свобода ребенка должна иметь *ограничение*, критерием которого является коллектив и его интересы, и *форму*, которую принято называть хорошим воспитанием. Для этого нужно изучать каждого ребенка в отдельности, выясняя, что в его поведении может вызвать обиду и раздражение окружающих и какие наклонности способны впоследствии привести к грубому поведению. Во всем же остальном – во всех проявлениях, имеющих некоторую пользу, – какими бы они ни были и в какой бы форме они ни выражались, – все следует разрешать, но при обязательном *наблюдении* со стороны воспитателя. Здесь нужно подчеркнуть, что, имея за плечами солидную научную подготовку, воспитатель не только обладает навыком, но и огромным желанием наблюдать за естественными явлениями. В нашем случае воспитателю отводится скорее пассивная, нежели активная роль, и эта пассивность должна сочетаться с научным любопытством и безоговорочным *уважением* к явлению, которое исследуется. Воспитателю следует четко понимать и *чувствовать* свою роль *исследователя*, помня о том, что *активность* должна быть внутри самого явления.

Эти принципы, несомненно, имеют место в начальной школе, где дети впервые в жизни пытаются заявить о себе. Нам остается только догадываться о последствиях подавления *спонтанных действий* ребенка в период, когда он только учится быть активным: возможно, мы подавляем в нем *саму жизнь*. Человечество, как солнце на рассвете, как нераскрывшийся бутон, именно в период нежного возраста предстает во всем блеске своего развития; и мы с упоением, *уважением* и почти религиозным трепетом должны относиться к первым проявлениям индивидуальности. И если выбирать педагогический прием с точки зрения его

эффективности, это должен быть такой прием, который способен *помочь* в понимании сущности жизни. Таким образом, необходимо решительно отвергать все, что *препятствует спонтанным проявлениям ребенка и принуждает его к чему-то*. Разумеется, здесь мы не говорим о бесполезных и опасных поступках, которые следует *пресекать*.

Учителям, незнакомым с методом научного наблюдения, следует пройти специальное обучение и практическую подготовку для усвоения этого метода, а тем, кто привык к устаревшим методам обучения в обыкновенных школах, это особенно необходимо. Мой опыт подготовки преподавателей в школах свидетельствует об огромной разнице между этими методами. Даже высокообразованный преподаватель, понимающий суть этого принципа, сталкивается с массой трудностей при его воплощении. Он не может понять, что теперь его новая задача, подобно астроному, сидящему неподвижно у телескопа и созерцающему движение планет в пространстве, заключается лишь в *пассивном* наблюдении. Мысль о том, что *жизнь идет сама по себе* и, чтобы ее понять, научиться отгадывать ее загадки или направлять ее действия в нужное русло, достаточно просто наблюдать за ней и пытаться понять ее без всякого вмешательства в ее сущность, – эта мысль оказывается очень сложной для *осознания и воплощения в практику*.

Воспитателя слишком долго учили быть единственно активным и свободным лицом в школе; слишком долго в его обязанности вменялось подавлять действия учеников. Когда в первый раз учительница появляется в одном из наших домов ребенка и ей не удается добиться полной тишины и порядка, она всегда выглядит несколько смущенной и растерянной, словно просит присутствующих извинить ее и засвидетельствовать ее невиновность. И напрасно мы постоянно повторяем ей, что беспорядок в первые минуты общения с детьми просто необходим. И наконец, когда мы обязываем ее ничего не предпринимать, а просто *наблюдать*, она просит об увольнении, ибо, по ее мнению, она более не является учительницей.

Но когда учитель начинает понимать, что его обязанность состоит в том, чтобы различать, какие поступки следует пресекать, а за какими наблюдать, воспитатель, привыкший к старым методам работы, начинает ощущать пустоту в душе и задумывается над тем, а справится ли он с этой новой задачей. На самом деле, не будучи должным образом подготовленным к этому виду работы, он долгое время чувствует себя смущенным и беспомощным; тогда как чем выше у преподавателя уровень научной и практической подготовки в области экспериментальной психологии, тем скорее он постигнет восторг раскрывающейся перед ним новой жизни.

Нотари³⁹ в своем романе «Мой дядюшка-миллионер» сатирично описывает современные нравы и с присущей ему выразительностью рисует яркую картину устаревших приемов дисциплины. Когда дядюшка был еще ребенком, он провинился в таком множестве неблагоприятных поступков, что переполошил весь город, и отчаявшиеся родители в качестве наказания стали оставлять его в школе. Здесь же Фуфу, как его называли в детстве, впервые испытал приступ доброты и почувствовал искреннее движение своей души в тот момент, когда он очутился рядом с маленькой прелестной Фуфеттой и узнал, что она голодна.

«Он поглядел вокруг, остановил взгляд на Фуфетте, поднялся, взял свою корзинку с завтраком и, не сказав ни слова, поставил ей на колени.

Потом он отошел в сторону и, совершенно не понимая, что делает, расплакался.

Мой дядюшка не знал, как объяснить самому себе причину этого внезапного всплеска эмоций.

³⁹ Нотари Умберто (1878–1950) – итальянский писатель, журналист, издатель.

Он впервые увидел добрые глаза, полные слез, впервые почувствовал какое-то внутреннее движение, и в то же время его охватило чувство огромного стыда; ему стало стыдно за то, что он может есть в то время, как рядом кто-то голоден.

Не зная, как лучше выразить устремления своего сердца и как попросить ее принять в дар корзинку, не представляя себе, как он сейчас будет извиняться, что осмелился ей что-то предложить, он продолжал оставаться заложником этого большого порыва своей маленькой души.

Смущенная Фуфетта быстро подбежала к нему. С величайшей нежностью она убрала руки, которыми он закрыл свое лицо.

«Не плачь, Фуфу», – ласково попросила она. И говорила с ним так, словно обращалась к своей горячо любимой тряпичной кукле, ее детское личико было проникнуто почти материнской нежностью и заботой.

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.