



Начальная школа Монтессори

Сборник
София И. Сумнительная
Константин Е. Сумнительный
Начальная школа Монтессори (сборник)
Серия «Педагогика детства»

Текст предоставлен правообладателем
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11790573
Начальная школа Монтессори/Сост. С.И. Сумнительная, К.Е. Сумнительный.: Карапуз-Дидактика; Москва; 2008
ISBN 978-5-9715-0382-8

Аннотация

Сегодня дошкольные группы Монтессори получили достаточное распространение в России. Но родители, желающие продолжить образование своих детей по системе Монтессори, задают справедливый вопрос о начальной школе.

Эта книга призвана показать различие между дошкольными и школьными группами, как его определила сама М. Монтессори, а также выявить потенциал этой начальной школы, широко распространенной в мире, и перспективы ее развития в нашей стране.

Предназначенная родителям и воспитателям, книга будет полезна преподавателям и студентам педагогических учебных заведений.

Содержание

К. Сумнительный	5
О чем спор?	5
Что же такое начальная школа Монтессори?	8
Начальная школа в России от Ю.И. Фаусек до современности	12
Учитель Монтессори-школы	16
Теория школы Монтессори	18
М. Монтессори	19
Ознакомление шестилетнего ребенка с космическим	19
планом	
Правильное использование воображения	22
Новая психология бессознательного	24
Вселенная перед лицом детского воображения	28
Конец ознакомительного фрагмента.	30

Начальная школа Монтеessori

Сост. С.И. Сумнительная, К.Е. Сумнительный

© ООО «Карапуз-Дидактика», 2008.

© С.И. Сумнительная, К. Е. Сумнительный, составление,
вступительная статья, 2008.

К. Сумнительный Начальная школа М. Монтессори в современном образовательном пространстве



О чем спор?

Эта книга посвящена такому малоизвестному в России феномену, как начальная школа М. Монтессори (школа для детей от 6 до 12 лет). Только в последние десять лет в нашей стране начали предприниматься попытки открыть такие школы в разных условиях и с разным методическим и дидактическим сопровождением.

Сейчас о педагогике М. Монтессори принято говорить и писать исключительно в умиленных тонах, восхищаясь непринужденностью работы детей в Монтессори-классах и одухотворенностью учителей. Почему-то забывается, что сама Мария Монтессори называла то, что она делала, методом научной педагогики. Забывают и то, что современники итальянского педагога упрекали ее, что в ее группах значительно меньше той свободы, о которой она пишет в своих первых книгах. И, наконец, можно ли подвести под этот уже модный «педагогический бренд» все, что производится под его флагом? На фоне создания школ, «основанных на идеях» М. Монтессори, этот вопрос кажется мне ключевым.

Но прежде чем обсуждать, что же такое начальная школа М. Монтессори, надо вспомнить об основном комплексе идей, на котором основана педагогика итальянского врача.

Ее важной особенностью стало единство *принципов строительства отношений* с ребенком, *методик, дидактических приемов* и *материалов*, которые составили феномен этой педагогики.

И если сама Монтессори заявляет, что «ребенок не может свободно развиваться, как это делают все растущие живые существа, потому что взрослый подавляет его», то первый шаг, который она сделала, освобождая ребенка, – это упразднение парт и скамеек.

Монтессори дает ребенку физическую свободу, которая направлена на его психологическое освобождение. Фактически итальянский педагог впервые отказывается от господствующей до сих пор в мире классно-урочной системы. Она упраздняет привычный классический фронтальный урок как форму, опасную для физического и психологического развития ребенка.

Она предлагает идти не от программы, а от интересов развития детей. Но чем и как заменить опасные и уже в начале XX в. устаревшие формы обучения? Может быть, отправиться вслед за Руссо на природу, где в соприкосновении с ней произойдет естественное свободное воспитание ребенка?

Во многом именно по этому пути идут русские педагоги Л.Н. Толстой и К.Н. Вентцель.

М. Монтессори отвечает на этот вопрос по-другому: «Необходимо, чтобы среда, обстановка жизни ребенка заключала в себе средства (стимулы) для самовоспитания. Эти сти-

мулы нельзя вводить случайно». Это отличие позиции Монтессори не только от позиции сторонников традиционной формы обучения, которые, по ее признанию, старались и, добавлю, стараются до сих пор «уменьшить мучение» детей, «улучшая программы, сокращая расписания, устраняя письменные работы», но и от сторонников свободного воспитания, которые не придадут серьезного значения содержанию образования и дидактическим пособиям.

Отношение М. Монтессори к созданию стимулов поражает жесткостью. Она подчеркивает, что пособия не могут быть сделаны любым педагогом, а являются результатом сложной работы, для которой требуется научная подготовка. «Кто говорит теперь о свободе в школе, тот должен одновременно демонстрировать пособия, приближающиеся к научным приборам, которые делают такую свободу возможной». Лишь на таком основании, по мнению М. Монтессори, можно не только давать ребенку свободу, но и обеспечивать его обучение.

Стимульные материалы должны не столько диагностировать развитие ребенка и его психические реакции (хотя и это можно делать с успехом), сколько, и прежде всего, пробуждать в нем активность и стремление исследовать окружающий мир. Это и делает воспитание и обучение привлекательным и захватывающим. В ходе такого обучения, используя предложенные ему стимульные материалы, ребенок реализует свои человеческие потребности. Это и есть сущность метода Марии Монтессори. Итальянский педагог считает: *только то обучает и воспитывает, что развивает индивидуальность ребенка*.

Другой органической составляющей ее педагогики стала *разновозрастность детских групп*. Изначально она сложилась достаточно стихийно, так как одновременно в новую школу Монтессори были приняты дети различных возрастов. Но сегодня очевидно, что по факту создать разновозрастную школьную группу практически невозможно, потому что при одном и том же биологическом возрасте дети в ней будут отличаться по так называемому психологическому возрасту.

Позже, разработав свою возрастную периодизацию, Монтессори предлагает особую среду, помогающую выполнить задачи развития, характерные именно для данного периода. До сих пор эта периодизация лежит в основе работы с детьми. На нее ориентирована подготовка учителей, что отражено в наличии трех отличающихся друг от друга по программе курсов по подготовке педагогов, работающих с детьми от 0 до 3 лет, от 3 до 6 лет и от 6 до 12 лет.

Почему педагогов готовят отдельно? Да потому, что у каждого из перечисленных периодов своя главная задача и своя, соответствующая этой задаче, *подготовленная* (развивающая) *среда*. Часть стимульного материала «кочует» из среды в среду, но значительная его часть достаточно оригинальна и разработана как самой М. Монтессори, так и ее последователями конкретно для каждой возрастной категории. Это базовый материал. Он нужен «как опорный пункт». Но важно то, что «внешний материал развития должен соответствовать психическим нуждам ребенка, это как бы ступени лестницы, которые помогают малышу подниматься вверх; эти ступени должны доставлять возможность приобщения к культурным ценностям, формирования высших способностей». Создание такого материала сама Монтессори считает своим главным вкладом в педагогику.

Следует подчеркнуть, что сила метода М. Монтессори – в синтезе разных и не всегда принадлежащих ей, как автору, идей, а сама ее педагогика – результат длительной экспериментальной работы. В противном случае придется признать, что все работы по сенсорному развитию детей в отечественной науке основаны на идеях М. Монтессори, все группы, где восприняли концепцию лаборатории Н.Н. Поддьякова о развивающей среде, используют идею Монтессори и являются Монтессори-группами. Правда, в них не используется главный вклад М. Монтессори в педагогику – ее стимульный материал. Придется также признать, что идея известного отечественного психолога Л. С. Выготского о введении ребенка в зону

ближайшего развития¹, не будучи оформленной теоретически, использовалась итальянским педагогом на практике. А Выготский ознакомился с этой практикой до того, как сформулировал идею о зоне ближайшего развития.

Необходимо понять, что педагогика М. Монтессори – не конструктор из кубиков, в котором произвольно и бездумно можно менять все, что угодно, и надеяться, что здание не только не развалится, но станет еще красивей и совершенней. Это здание строилось продолжительное время, в ходе аккуратной экспериментальной работы, и если оно и требует реставрации или переноса на новое место, в новые социокультурные условия, то этот перенос должен быть не менее аккуратным, чем исходное строительство. Как научная педагогика, она требует от работающих в ней обученности, знания созданных в ней методик, безусловного владения дидактическим материалом и не менее безусловного принятия ребенка как *субъекта* педагогического процесса.

¹ Область того, что ребенок выполняет самостоятельно, получила у Л.С. Выготского название зоны актуального развития. Зона ближайшего развития – область доступного ребенку в сотрудничестве с взрослым. Она имеет большее значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения. – *Сост.*

Что же такое начальная школа Монтессори?

Тот багаж, с которым ребенок выходит из детского сада Монтессори, может быть разделен на *навыки*, которые дает стимульный материал, и *качества*, которые воспитываются в дошкольной группе Монтессори. Упор в отечественном образовании принято делать на *навыки*, среди которых выделяется письмо и чтение, а также значительное развитие математических способностей. Тем не менее в долгосрочной перспективе важнее кажутся *качества*, приобретаемые ребенком. Это, прежде всего, самостоятельность, уважение к себе и другим, умение самостоятельно учиться, креативность, а также более низкая, чем у сверстников, агрессивность, рассматриваемая в некоторых исследованиях, как недостаток. Именно с этим багажом дети приходят в начальную школу.

Итальянский педагог пишет: «Обучение детей в возрасте от 6 до 12 лет не является прямым продолжением того, что было прежде, хотя имеет ту же основу». Практика подсказывает нам, что, говоря о той же основе, М. Монтессори имеет в виду:

- отсутствие классно-урочной формы занятий и замена ее свободной работой, в рамках которой проводятся короткие уроки в малых группах или беседы-демонстрации в ходе знакомства детей с Большими историями;
- наличие специально подготовленной среды;
- использование стимульного материала, ориентированного на психологические нужды ребенка этой возрастной категории;
- предоставление свободы выбора и свободы творчества в рамках подготовленной среды и дидактических задач, заданных стимульным материалом.

Естественно, что остается и принцип разновозрастности группы, и принцип уважения к ученику, который рассматривается как полноправный субъект образовательного процесса. Но почему же тогда обучение не является продолжением того, что было прежде? Монтессори поясняет нам: «Психологические новообразования этого периода обусловлены природой и предполагают повышенную восприимчивость к культурным ценностям так же, как на прежнем этапе проявлялась повышенная восприимчивость к постижению окружающей среды». То есть в связи с изменениями в психике ребенка меняются задачи развития, а, следовательно, изменяется содержание образования и, естественно, предлагаемый ребенку стимульный материал.

Для этого возраста М. Монтессори указывает на два характерных отличия:

- ненасытность в приобретении знаний о внешнем мире;
- окончание действия простого механизма впитывающего ума (действующего на стадии 0–6 лет), одним из следствий которого становится желание ребенка найти критерии для отделения хорошего от плохого, что до сих пор ребенок был сделать не в состоянии.

Но есть и еще два важных фактора, которые предлагает использовать в этом возрасте М. Монтессори. Первый из них – воображение. В возрасте детей от 3 до 6 лет Монтессори предупреждает нас об опасности «беге от реальности», который возникает как адаптивная реакция и выражается в уходе ребенка в зыбкий мир фантазий. А в возрасте от 6 до 12 педагог предлагает опираться на детское воображение, так как «секрет хорошего обучения в том, чтобы представить интеллект ребенка, как плодородное поле, в котором могут быть посеяны семена, где они будут расти под теплом пылающего воображения. Наша цель, таким образом, не просто заставить ребенка понять, и еще меньше – принудить его запоминать, а так затронуть его воображение, чтобы привести в движение его сокровенные струны». По мнению М. Монтессори, в этот период интеллектуальное и эмоциональное идут в ребенке рука об руку. Л. С. Выготский напишет: «Ни одна форма поведения не является столь крепкой, как связанная с эмоциями. Поэтому, если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы

обучения, всегда позаботьтесь о том, чтобы эти реакции оставили эмоциональный след в ученике...» Но Л.С. Выготский высказал это положение как чисто теоретическое, а итальянский педагог строит на нем обучение.

Важной особенностью психических новообразований шестилетнего ребенка М. Монтессори считает его ассоциативное мышление, которое является одним из продуктов работы подсознания.

Монтессори рекомендует педагогам своей школы: «Мы сейчас не советуем работать над запоминанием некоторых важных частей материала, но скорее изучать его легко, необдуманно и затем отставить в сторону на несколько дней без совершенного забывания». Очень важное замечание: «без совершенного забывания». То есть предполагается, что интерес, возникший у ребенка, заставит его вернуться к изучаемому, возможно, на новом уровне. От детей не требуют зазубривания материала. Но учитель помогает через короткий урок, который сегодня принято называть презентацией, экспериментом или самостоятельным проектом, вернуться к тому, с чем дети недавно столь непринужденно познакомились.

Свобода от программы, о которой пишет Монтессори, не становится для учителя свободой от знания материала, свободой от серьезной и тщательной подготовки к работе с детьми.

Большая и важная часть этой работы – подготовка среды и специального стимульного материала. Только стимулирует он теперь, прежде всего, воображение и возникновение у ребенка ассоциативных рядов.

Большая часть этого материала (около 80 %) делается руками самого учителя. Но это не значит, что этот базовый материал, дающий представление о культурных образцах, выполняется небрежно и произвольно, как взбредет в голову каждому конкретному учителю. Если бы это было так, то в школьном звене было бы утеряно главное педагогическое открытие М. Монтессори – ее стимульный материал. Часть этого материала сделала сама Мария в период пребывания в Индии, где и происходила ее огромная, совместная с сыном Марио работа по созданию основ начальной школы. Марио-старший пережил свою мать всего на пять лет, а затем их дело продолжил Марио-младший, внук Марии, который внес большой вклад в развитие начальной школы Монтессори. Вокруг него в рамках АМІ сложилась группа педагогов, которая занималась доработкой идей М. Монтессори о начальной школе и разработкой соответствующих стимульных материалов. Часть из них возглавила специальные курсы по подготовке педагогов для начальных школ Монтессори или стала их тренерами. Многие из них входят в педагогический комитет АМІ, который собирается каждый год и обсуждает необходимость и оправданность внесения изменений в содержание образования и стимульный материал.

В подготовленной среде современной начальной школы Монтессори несколько основных зон. Это оставшиеся от дошкольной среды, но существенно пополненные дидактическим материалом математическая зона (куда входит новый раздел «Геометрия») и зона развития родного языка (также сильно пополненная). Кроме этого, появляется история (от возникновения человека до современной истории), биология (с подробной зоологической и ботанической классификацией), география. По содержанию она, скорее, может быть названа естественнонаучной зоной, так как в нее входит не только география от возникновения Вселенной до процессов, формирующих современное состояние рельефа (геофизика), но и основы политической и экономической географии.

Практически в каждом из этих разделов есть так называемая Большая история, которая раскрывает перед детьми целостную картину явлений и на доступном им уровне объясняет то, что случилось, и какую роль это сыграло в развитии человечества.

Остается только один вопрос. Он связан с *космическим воспитанием*. Что означает этот термин и как он применяется в педагогике Монтессори? Сама Мария говорит о косми-

ческом плане воспитания так: «В рамках этого плана детям сначала рассказывают о создании мира и говорят о месте человека в нем настолько, насколько на эти вопросы отвечает религия и философия. Ответ этот был всегда одинаков: «Бог поместил тебя на землю работать и выполнять свой долг». Итак, М. Монтессори четко указывает нам, что космическое воспитание – это не предмет и даже не предметная область, а принцип, которому подчинено воспитание и обучение в начальной школе. Все содержание образования, предложенное самой Монтессори, подчинено этому принципу. Она раскрывает перед ребенком мир в его единстве и разнообразии, начиная с зарождения Вселенной и до современной жизни человека.

Стоит отметить, что в этих рамках совершенно по-другому выглядит история. В обычном, классическом изложении это описание властителей и героев, а также их подвигов и поражений, битв и завоеваний, значимость которых оценивается очень часто с точки зрения конкретного народа или этноса, вовлеченного в исторический процесс. Для М. Монтессори история говорит об открытиях и достижениях человеческого духа, которые стали достоянием всего человечества и дали толчок в его развитии. Ей интересно не имя и факт.

Для школ Монтессори вполне обычен проект, в котором дети на «линии времени» рассматривают, например, как совершенствовались транспортные средства или осветительные приборы. Хотя есть исторические проекты иного рода. Так, американские коллеги рассказывали мне о ребенке, который посвятил достаточно много времени изучению биографий всех президентов США. Это был его личный исторический проект.

И в заключение этого раздела несколько практических замечаний. Вполне очевидно, что в рамках АМІ подготовка учителей для школы Монтессори заканчивается начальной школой, но как же быть с заявлениями о создании полной Монтессори-школы? Был ли у самой М. Монтессори план создания такой школы и нашел ли он хоть какое-то применение?

В большинстве Монтессори-школ США и Канады обучение заканчивается в 10–12 лет, после чего дети уходят в обычные средние школы. Так как на американском континенте школы Монтессори частные и довольно дорогие, то можно с уверенностью утверждать, что они выигрывают конкуренцию с традиционными школами, поскольку полностью содержатся на средства родителей и учредителей.

Но есть и отдельные опыты продолжения образования М. Монтессори. Одним из инициаторов воплощения плана работы итальянского педагога со старшими школьниками стал американский педагог Дэвид Канн. План, который реализует Канн и его немногочисленные сторонники, называется «Дети Земли». Он не был воплощен при жизни самой М. Монтессори. Именно поэтому так удивляют утверждения о существовании полной школы Монтессори.

Напомню, что по возрастной периодизации, принятой в педагогике Монтессори, 12–18 лет – это период самоутверждения через независимые научные знания. В нем две фазы. В ходе первой (от 12 до 15 лет) происходит выстраивание отношений личности с сообществом, на втором (с 15 до 18) – происходит профессиональное самоопределение. По замечанию М. Монтессори, в это время интеллектуальные способности подростка несколько снижаются.

По одной из общепринятых возрастных классификаций, принадлежащих Л.С. Выготскому, ведущей деятельностью этого периода является общение со сверстниками. Идея М. Монтессори для этого возраста состояла в том, чтобы создать детское сельскохозяйственное сообщество, находящееся на полном самообеспечении. Фактически это должно было быть небольшое фермерское хозяйство, где дети обучались бы в конкретной деятельности искусству жить в обществе и быть самостоятельными. В нем много внимания и времени должно было уделяться общению и занятиям искусством.

Такие школы работают ныне в США и Финляндии и, как правило, дети живут там постоянно, уезжая домой только на выходные. Таких школ немного, но именно они – настоящему полные школы Монтессори. Подготовленной средой в них является современ-

ное крестьянское подворье, а дидактическим материалом – все механизмы и приборы, которыми для успешной работы пользуется современный фермер.

Начальная школа в России от Ю.И. Фаусек до современности

Первым, кто попытался заниматься начальной школой Монтессори в России, стала Юлия Ивановна Фаусек (1863–1942). В первых ее опытах, связанных с педагогикой М. Монтессори, участвовали разновозрастные дети (от нескольких месяцев до 9 лет). Дальнейшая ее работа показала, что старшие дети должны быть выделены в отдельную группу.

Из записок Ю.И. Фаусек известно, что в последние годы практической работы она отвоевала себе право на то, чтобы вести старшую группу, где были дети 8–9 лет. В принципе, эта возрастная категория и должна была быть в начальной школе.

Ее работа, вплоть до изгнания из института (ныне Педагогический университет им. Герцена), проходила в обстановке холодного отчуждения и даже изоляции. Очевидно, что в 30-е гг., когда и сама М. Монтессори еще не разработала основы своей педагогики для начальной школы, Юлия Ивановна шла путем, уже проторенным самой Монтессори, создавая и совершенствуя дидактические материалы по развитию родного языка. Не затрагивая остальной материал, Юлия Ивановна делала ту необходимую работу, которую вынуждены делать все последователи итальянского педагога в других странах с материалом по развитию речи. В этом смысле ее разработки и попытки переложить развитие речи на отечественные литературные источники кажутся интересными, хотя и не выходят за рамки дошкольной педагогики Монтессори.

Все, что предлагает Ю.И. Фаусек, сегодня уже почти не актуально для групп начальной школы Монтессори, если они правильно укомплектованы. Так, например, в США на десять детей, прошедших детский сад Монтессори, принято брать лишь одного не прошедшего. Объяснение этому дает сама М. Монтессори: «Ребенок шести лет, который посещал Монтессори-школу, имеет преимущество не быть таким невежественным, как ребенок, пропустивший этот эксперимент. Он знает, как читать и писать, интересуется математикой (и географией, и историей) а поэтому ему легко дать любое количество дальнейших знаний».

В нашей стране пока такая комплектация трудноосуществима, ведь при правильной организации дошкольной группы ежегодно из нее выходит не более 7 выпускников. Следовательно, для формирования класса необходимо собирать детей из трех-четырех дошкольных групп. Это редко удается, поэтому повышает ценность разработанных Ю.И. Фаусек материалов для развития речи и дает основание для их публикации в этой книге. Несмотря на все оговорки, материалы Ю.И. Фаусек – наиболее успешный пример адаптации дидактического материала по развитию речи, если не считать разработок Центра Монтессори, которые, хотя и соответствуют современным стандартам Монтессори-материала, но также ориентированы в большей степени на дошкольный период (авторы Н. Безбородова и В. Нарышкина, С. Сумнительная).

Еще больший интерес представляют заметки Ю.И. Фаусек, которые с первого взгляда не имеют прямого отношения к педагогике Монтессори. Эта работа опубликована в 1940 г. и названа «Самостоятельные занятия учащихся I–IV классов школы». Имени М. Монтессори нет в названии, да и в тексте оно встречается крайне редко по сравнению с другими работами. Но верная Юлия не отступает от идей своего учителя и практически показывает нам, как может быть организована свободная работа² детей даже в условиях господства классно-урочной системы, даже в условиях недостатка или отсутствия стимульного материала.

² К сожалению, свободная работа – важный, но не единственный принцип, на котором основана система М. Монтессори. Отсутствие современного школьного дидактического материала не позволило Ю.И. Фаусек показать и описать все преимущества, которые дает начальная школа М. Монтессори. – *Сост.*

Фаусек показала, и это главное для нас, коренное отличие обычной нудной «самостоятельной» работы, в ходе которой дети в группах продленного дня выполняли домашние задания, от истинно самостоятельной работы ребенка, внутренним стержнем которой становится его личный интерес и темперамент.

Ю.И. Фаусек пишет: «У каждого есть свои способности и склонности, которые у одних проявляются очень рано, у других позже и, наконец, у третьих, под влиянием неблагоприятных условий воспитания и обучения, могут и совсем не проявиться. Но, несмотря на различия в характерах и особенностях отдельных детей, всех их связывают одни общечеловеческие черты – это стремление к познанию мира, интерес к тому или иному роду деятельности (который, впрочем, не определяет их деятельности в будущем)».

Достаточно точно описывая технологию занятий, роль и место учителя в их организации, Юлия Ивановна по известным причинам не может помочь нам в том самом стимульном школьном материале, который был разработан после ее гибели в блокадном Ленинграде. О ее работах тоже надолго забывают. Ее книги о «враждебной» итальянской педагогике пылятся в библиотеках, ее последние записи оседают в архивах. Ее имя надолго забывают.

Что же происходит с начальной школой Монтессори в России сегодня?

К сожалению, картина не очень ясна, но вряд ли ее можно назвать радужной. Попытки открыть классы Монтессори для детей от 6 до 12 лет предпринимались в России несколько раз, но до сих пор нет убедительного описания работы таких классов, нет и хоть как-то подтвержденных результатов. Часть таких классов была открыта в бывших номерных городах Челябинской области. Статус этих городов и сложность процедуры оформления доступа в них не позволяет достоверно судить о результатах работы этих классов.

Некоторый анализ оказался возможен благодаря Интернету и, к сожалению, он показал, что, заявляя о создании начальной школы Монтессори, педагоги не имеют представления о том, что там должно происходить, как должен быть выстроен учебный процесс и какие стимульные материалы могут быть использованы. Практически эксплуатируется тот потенциал, который дает дошкольная педагогика Монтессори.

В сложившемся положении нет ничего удивительного. Сегодня в России только пять человек прошли систематическое обучение на курсе для работы с детьми от 6 до 12 лет. К сожалению, по разным причинам никто из них не работает с детьми этого возраста. Несомненно, что и те отрывочные семинары, которые проводил Центр Монтессори в Москве, не смогли заменить полноценную подготовку учителей. Отсутствие такой подготовки порождает неуверенность в собственных силах и ведет к многочисленным ошибкам. Сказывается и административное давление, когда органы управления образованием не принимают «чужих» педагогических технологий и требуют немедленного измеряемого результата.

Особый интерес вызывает заявление Центра педагогики М. Монтессори БелГУ о курировании начальных классов Монтессори, открытых в нескольких школах. Но эти заявления вызывают большие сомнения хотя бы потому, что под эгидой центра, в котором разрабатывается проблематика, связанная с образованием Монтессори, открыты курсы по подготовке к школе, «основанные на идеях» Монтессори. В согласии с неизвестными самой Монтессори идеями пяти-шестилетним детям предлагается давать по 6–7 уроков два дня в неделю.

Кроме традиционных для дошкольников занятий с сенсорным, математическим и развивающим речь материалом (см.: Детский сад Монтессори. – М.: Карапуз, 2007), им предложены уроки физики, астрономии и работы с компьютером. Такого мне не приходилось видеть ни в одном из детских садов Монтессори в мире. Где уважаемые коллеги нашли стимульный материал Монтессори, которого не существует даже в школьном курсе? Почему занятия проходят в классно-урочной форме?

Остается предположить, что в России создана какая-то не известная нигде более в мире модификация, связанная с Монтессори-педагогикой только утилитарным использованием материала.

Невольно вспоминаешь о разрекламированной новации одной отечественной учительницы начальных классов. Она взяла шершавые буквы, которые Монтессори предлагает 4-летним детям, и дала их на фронтальном уроке своим первоклассникам, не имевшим опыта работы с материалом Монтессори. Сама Мария пишет о подобной ситуации: «Если же мы предложим тот же материал ребенку лет 6, он не будет ощупывать буквы так много раз, как следовало бы, и обычно пишет гораздо хуже, чем малыши, которые начали подготовительные упражнения в подходящем возрасте». Положение еще сложнее, когда работа с материалом идет по принуждению, не являясь результатом свободного выбора. В этом случае из стимульного материала он превращается в обычный тренажер, который может развить навык, но не интерес и активность ребенка.

Конечно же, учителя начальных классов не обязаны знать о принципах педагогики Монтессори.

Печальней, когда люди вроде бы сведущие публикуют материалы, которые претендуют на то, чтобы стать энциклопедией мифов о начальной школе Монтессори. Такие книги становятся сборниками грубых фактологических ошибок и существенных неточностей. Их авторы изобретают не существующие в педагогике Монтессори предметы да еще и пытаются выстроить программы, несмотря на прямые указания М. Монтессори об отсутствии программ. Не чем иным, как смешением двух возрастных периодов в одном классе, нельзя объяснить и странные принципы, которые излагают такие авторы. В частности, утверждая, что ребенок, «когда планета достаточно освоена, с легкостью и огромным интересом "поднимается" в космос».

Между тем в правильно организованном классе Монтессори все прямо наоборот. Учитель с самого начала дает ребенку впечатление о космосе, о Вселенной, и именно поэтому детям рассказывается Большая история «У Бога нет рук» (см. в разделе «Большие истории»). Это в дошкольной среде мы идем от частного к общему, а в школьной – как раз от общего к частному. Это для дошкольного обучения можно с некоторой натяжкой рассматривать Большие истории как итог, как обобщение, хотя в дошкольных группах они обычно не предлагаются детям.

В начальной же школе Большие истории становятся пусковыми механизмами, раскручивающими интерес ребенка, и именно поэтому они не составляются вместе с детьми, как заявляют эти авторы, а рассказываются учителем и сопровождаются экспериментами и демонстрациями. Фактически это стимульный материал, который, как утверждает М. Монтессори, не может иметь случайного характера.

Из этих внешне небольших неточностей и следует совершенно перевернутое представление об обучении в начальной школе. Например, утверждается, что в начальной школе всего три предмета. С этим невозможно согласиться, хотя речь, конечно же, идет не о предметах в узком понимании, а о предметных областях, каждая из которых обеспечена дидактическим материалом.

Станным выглядит и предложение отсылать ребенка по всем задаваемым вопросам в библиотеку. Это похоже на попытку от него отмахнуться, особенно если речь идет о ребенке пяти – семи лет. Ведь в рамках своей возрастной периодизации М. Монтессори предполагала, что способность приобретать независимые научные знания через чтение ребенок приобретает в период от 9 до 12 лет.

Кроме того, во-первых, учитель обязан помочь ребенку в удовлетворении его интереса, не обязательно предлагая ему статью из энциклопедии, а, например, придумать вместе с ребенком эксперимент или какую-то работу, которая может дать ответ на его вопрос; во-

вторых, не думаю, что отечественные энциклопедии намного лучше, например, западногерманских, а мои коллеги из Германии жаловались на то, что трудно найти энциклопедию, где вопрос был бы рассмотрен не слишком сложно или уж не слишком примитивно.

Итак, анализ показывает, что претенденты на создание отечественной начальной школы Монтессори пока создают не столько школу, сколько дошкольную среду, дополненную некоторыми школьными материалами, организуя в ней обучение по принципам дошкольной педагогики М. Монтессори. Это не столь уж безобидная ошибка. Ведь сам базовый стимульный материал для начальной школы создает такое богатое содержание образования, что оно с лихвой перекрывает содержание программы традиционной начальной школы и снимает опасение в том, что дети чем-то не овладеют. Если это содержание не дано, то возникает вопрос о результативности обучения и преимуществах метода Монтессори перед традиционным обучением. Именно невозможность доказать эти преимущества и привело к закрытию ряда школьных классов, которые начали открываться еще в конце 90-х гг. Некоторые российские педагоги спешили стать первыми, мало заботясь о судьбе детей, вовлеченных в педагогические эксперименты под прикрытием имени итальянского педагога. Не думаю, что был допущен осознанный обман, скорее, сказалось пренебрежение, высказываемое по поводу специального образования. Такое положение заставляет остановиться еще на одном вопросе – об учителе для начальной школы Монтессори.

Учитель Монтессори-школы

Любой ли человек может работать в Монтессори-классе? Задавая этот вопрос, обычно имеют в виду не только профессиональную подготовку, не только уровень образования, но и человеческие качества. И это правильно.

К сожалению, проведенные в последние годы исследования показывают, что быть ориентированным на интересы ребенка, что является, безусловно, необходимым для работы в Монтессори-классе, способно менее 10 % педагогов.

Еще более печальные результаты дали другие исследования. Оказалось, что на изменение стереотипов в ходе профессиональной деятельности способно не более 18 % учителей. Но это то поле, на котором следует искать педагогов для школ Монтессори. Некоторый резерв составляют люди, не имеющие высшего педагогического образования, но среди них исследования не проводились, поэтому трудно оценить величину этого резерва. Но, чтобы быть педагогом, недостаточно просто любить детей и уметь с ними общаться, а уж тем более успешно работать в классе Монтессори.

Сама М. Монтессори много пишет о тех качествах, которыми должен обладать учитель в ее системе, выделяя среди них терпение и смирение. Учитель должен понять, что в любом конфликте с ребенком виноват он, и не потому, что «клиент всегда прав», а потому, что у ребенка меньше опыта и понимания конкретных жизненных ситуаций. Учитель не только имеет больше опыта, но и вооружен знаниями о ребенке. Выстраивая отношения с учеником, он решает профессиональную задачу, сохраняя доброжелательность и терпение.

Применительно к учителю начальной школы Монтессори замечает: «Он, в отличие от обычного учителя, не ограничен программой, предписывающей, какое количество каждого предмета должно быть представлено в течение определенного времени и за какие границы не переходить. Эти потребности ребенка, очевидно, более трудно удовлетворить, и учитель не может больше прикрываться программой и расписанием». Следовательно, учитель в начальной школе Монтессори – человек, обладающий обширным кругозором. Это не значит, что он сразу и безошибочно может ответить на любой детский вопрос. Но он должен быть готов к диалогу с ребенком и не бояться признаться в том, что он чего-то не знает. Но, признавая свое незнание, учитель, пусть не сразу, обязан помочь ребенку удовлетворить его интерес.

Очень точно о месте и роли учителя в ходе самостоятельной работы пишет Ю.И. Фаусек. Она отмечает: «Целью самостоятельных занятий служит пробуждение активности ребенка, которая может проявиться только в подходящей для этого обстановке. Эту обстановку, о которой мы уже говорили, организует сам учитель». Создание подготовленной среды – действительно одна из важнейших функций учителя. Это касается не только рабочей атмосферы в классе и поддержания порядка как в дидактическом материале, так и в том, что необходимо для нормальной работы (нарезанная бумага, карандаши, канцелярские принадлежности и т. д.), но и подготовки по образцам самого дидактического материала.

В принципе, в ходе регулярного обучения каждый студент создает свой личный комплект, который проверяет и принимает тренер курса или его ассистенты. Без такого комплекта и прохождения практики невозможно закончить курс. Первая практика посвящена такому важному элементу работы учителя, как наблюдение. Известно, что М. Монтессори придавала очень большое значение этому направлению деятельности учителя. Именно через специальным образом организованное наблюдение педагог узнает конкретного ребенка и ищет пути к пробуждению его активности и самостоятельности. В сложности этого элемента я убедился на собственной практике, когда выбранный мною «объект» быстро засек мой к нему повышенный интерес и стал вести себя вызывающе. Прошло какое-то время, прежде

чем мы нашли взаимопонимание и Матиус позволил мне продолжить мои наблюдения за ним.

Не менее интересной и сложной оказалась учительская практика. Я уже самостоятельно давал презентации детям, проверяя тезис о том, что учитель в начальной школе должен дать не менее десяти презентаций за время свободной работы. Честно говоря, столько не выходило ни у меня, ни у учителей, в чьих классах я проводил наблюдения (моим впечатлениям о практике в начальной Монтессори-школе посвящена одна из глав в конце этой книги). Замечу только, что владение дидактическими материалами – одно из важных профессиональных качеств педагога в школе Монтессори. В принципе, любой ребенок может попросить учителя показать, как работать с любым материалом, и он должен быть готов дать короткий урок (презентацию), раскрывающую дидактическую задачу материала. Презентация может быть не столь отточенной, как в дошкольном звене. Это связано с тем, что здесь важен уже не анализ движений, который позволяет маленькому ребенку увидеть алгоритм простых, на взгляд взрослого, но сложных для него манипуляций. Она должна либо впечатлить ребенка, либо передать смысл и красоту показываемых действий с материалом. Это возможно только тогда, когда сам учитель уверен в презентации и ощущает красоту того открытия, которое может сделать ребенок, используя конкретный стимул.

Итак, задача учителя в начальной школе Монтессори очень проста и в то же время безмерно сложна. Он должен служить, как написала Монтессори, «духу ребенка», способствовать развитию его активности и раскрытию его личности. И это не красивые слова, а вполне реальные методики, которыми должен владеть каждый педагог в школе Монтессори. Она возлагает на учителя, казалось бы, непосильную задачу: «дать все существующее в современной культуре». Сама же признает, что это невозможно, «и поэтому возникает потребность в специальном методе, посредством которого все факторы культуры могут быть представлены шестилетнему ребенку; не в конспекте, навязанном ему, или с точностью до деталей, но в передаче максимального числа источников интереса».

Создать эти источники интереса и грамотно, с учетом индивидуальных особенностей каждого, преподнести их ребенку – вот главная профессиональная задача учителя в начальной школе Монтессори.

Е. Стейдинг в книге «Жизнь и работа Марии Монтессори» показывает треугольник, в котором работает Монтессори-учитель. В нем, кроме педагога, – ребенок и развивающая среда. И с тем, и с другим учитель обязан поддерживать обратную связь. Среда, переставшая удовлетворять познавательный интерес ребенка, должна быть изменена, исправлена. Обратная связь с ребенком показывает, что учитель не только готов выслушать ребенка, но и учесть в своей работе его индивидуальность, готов не только его учить, но и учиться у него.

Теория школы Монтессори



М. Монтессори

Формирование человеческого потенциала



Ознакомление шестилетнего ребенка с космическим планом

Обучение детей в возрасте от 6 до 12 лет не является прямым продолжением того, что было прежде, хотя имеет ту же основу. Психологические новообразования этого периода обусловлены природой и предполагают повышенную восприимчивость к культурным ценностям, так же, как на прежнем этапе проявлялась повышенная восприимчивость к постижению окружающей среды. В этом возрасте наблюдается значительное развитие сознания и самосознания, которое уже имело место, но сейчас оно направлено во внешний мир с целью получения специальной информации о причинах явлений и сути вещей.

Знание может быть оптимально получено там, где есть желание узнать, поэтому рассматриваемый период можно считать самым благоприятным для «посева». Ум ребенка представляет плодородное поле, готовое получить то, что перерастет в культуру. Но если пренебречь этим положением и разочаровать ребенка, не дав ему необходимой информации, ум ребенка становится искусственно тупым, с этого времени он сопротивляется передаваемым знаниям. Никогда больше не будет интереса там, где семена посеяны слишком поздно. Но в шестилетнем возрасте все аспекты культуры принимаются с энтузиазмом, и позже эти семена разовьются и прорастут.

Если вы спросите, как много семян можно посадить, я отвечу: «Чем больше, тем лучше». Оглядываясь на эволюцию культурного развития нашей эпохи, мы не видим огра-

ничений тому, что должно быть предложено ребенку; у него будет огромное поле избирательной деятельности, и он не будет травмирован пренебрежением.

Но дать все существующее в современной культуре невозможно, и поэтому возникает потребность в специальном методе, посредством которого все факторы культуры могут быть представлены шестилетнему ребенку; не в конспекте, навязанном ему, и не с точностью до деталей, но в передаче максимального числа источников интереса. Эти источники будут слегка удерживаться в памяти, но позже разовьются, когда желание станет более направленным и, таким образом, ребенок может стать индивидом, приспособленным к жизни в расширенном социокультурном контексте.

Вторая сторона детского обучения касается исследования морального поля, умения отличать хорошее от плохого. Ребенок больше не впитывает впечатления с легкостью, но желает понять явления, не соглашаясь с принятием простых фактов. Как только моральная активность развивается, он хочет использовать свое собственное суждение, которое зачастую совершенно отличается от мнения его учителей. Нет ничего более трудного, чем научить моральным ценностям ребенка этого возраста; он дает немедленное возражение на все, что мы говорим, становясь бунтовщиком.

Матери часто чувствуют себя обиженными, потому что их дети, прежде любящие и привязанные, становятся дерзкими, грубо высокомерными и деспотичными. Внутреннее изменение произошло, но природа совершенно логична в пробуждении в ребенке сейчас не только голоса к знаниям и пониманию, но и в требовании умственной независимости, желании отличать добро от зла своими собственными силами и возмущаться ограничением, деспотической властью. В поле морали ребенок сейчас стоит перед необходимостью своего собственного внутреннего света.

Еще один, третий, интересный факт, отмеченный при наблюдении ребенка шести лет, – необходимость ассоциировать себя с другими не просто ради компаний, но в организованной деятельности. Ему нравится смешиваться с остальными в группе там, где каждый имеет различный статус. Это «природная тенденция», благодаря которой человечество становится организованным.

Если в течение этого периода социального интереса и умственной проницательности все возможности культуры предложены ребенку, чтобы расширить его кругозор и представления о мире, то индивид будет сформирован и разовьется. Количество разъяснений, которое ребенок получит в моральном плане, и возвышенные идеалы, которые он усвоит, будут использованы для целей социальной организации на последующей стадии развития.

Все другие факторы незначительны перед важностью кормления голодного интеллекта и открытия обширных областей знания для страстного исследования. Если мы приступим к этой задаче без всякого метода, мы найдем ее выполнение абсолютно безнадежным. Но мы уже владем секретом, с помощью которого проблема может быть решена, будучи представлена самому ребенку в его ранние годы. Мы знакомы с ним, и он с нами, и мы узнали от него определенные основные принципы психологии. Один из них заключается в том, что ребенок должен познавать мир при помощи своей собственной индивидуальной деятельности, приобретая умственную свободу. Он берет то, в чем нуждается, не будучи наказан за свой выбор.

Наше обучение должно только отвечать умственным запросам ребенка, но никогда не диктовать их. Как маленький ребенок не может быть спокоен, потому что он нуждается в координировании своих движений, так и старший ребенок, который кажется причиняющим беспокойство из-за любопытства (с чрезмерными «что?», «почему?» и «по какой причине?» происходит все, что он видит), нуждается в структурировании своей умственной деятельности. Ему должно быть дано широкое поле культуры, на котором можно пастись. Задача обучения становится легкой, так как мы не нуждаемся в выборе того, чему будем учить,

но следует поместить перед ребенком все для удовлетворения его умственного аппетита. Он должен быть абсолютно свободен в выборе – и далее он не нуждается ни в чем, кроме повторения опытов, которые будут все больше и больше отмечены интересом и серьезными занятиями во время приобретения желаемых знаний. Ребенок шести лет, который посещал Монтессори-школу, имеет преимущество не быть таким невежественным, как ребенок, пропустивший этот эксперимент. Он знает, как читать и писать, интересуется математикой (и географией, и историей), а поэтому ему легко дать любое количество дальнейших знаний.

Учитель поставлен перед индивидуумом, который уже ознакомлен с базисом культуры и беспокоится о дальнейшем строительстве на этом фундаменте, о том, как учиться и проникать в суть любого интересующего предмета. Какая же дорога лежит перед учителем? Может показаться, что ему почти нечего делать. Это не так, задача учителя не меньше и не легче! Ему надо подготовить огромное количество знаний, чтобы удовлетворить умственный голод ребенка, и он, в отличие от обычного учителя, не ограничен программой, предписывающей, какое количество каждого предмета должно быть представлено в течение определенного времени и за какие границы не переходить. Эти потребности ребенка, очевидно, более трудно удовлетворить, и учитель не может больше прикрываться программой и расписанием. Ему следует самому ознакомиться в достаточной степени с каждым предметом, и даже в этом случае может быть постигнута только внешняя оболочка. Но дайте учителю набраться мужества, чтобы он был уверен, что не останется без помощи и научно продуманного и проверенного плана. С этих пор окажется необходимым давать ребенку представление о целой Вселенной. Вселенная – это внушительная реальность и ответ на все вопросы.

Учитель и ребенок пройдут вместе по дороге жизни, где все предметы – части Вселенной, которые связаны друг с другом и образуют одно целое единство. Эта идея помогает уму ребенка стать упорядоченным, остановить блуждание в бессмысленных поисках знаний. Он будет удовлетворен, найдя в себе универсальный центр всего существующего.

Совершенно необходимо упорядочить интересы ребенка, но обычные методы сегодня не эффективны и не приводят к этому. Как может ум растущего индивида продолжать интересоваться, если все наше обучение сконцентрировано вокруг одного определенного предмета в ограниченных пределах и заключается в передаче такого маленького объема знаний, которое он способен запомнить? Как мы можем заставить ребенка интересоваться, когда интерес может возникать только изнутри? В отсутствии же интереса может появиться только досадная обязанность изучать что-либо и усталость.

Этот пункт должен быть очень ясен. Если идею Вселенной представить ребенку правильно, это вызовет не просто его интерес, но пробудит в нем восхищение и удивление – чувство более возвышенное, чем любой интерес, и более удовлетворяющее. Поэтому ум ребенка не будет более блуждать, но станет упорядоченным и сможет работать. Знания, которыми он овладеет, будут организованы и систематизированы. Его ум (интеллект) станет цельным и завершенным из-за представления целостности, которое он приобретет. Его интересы распространятся по отношению ко всему, т. к. все связано и имеет свое место во Вселенной, на которой его ум сосредоточен. Звезды, земля, камни, жизнь всех видов образуют целое в родстве друг с другом, и в таком близком родстве, что мы не можем понять камень без некоторого понимания Великого Солнца! Неважно, чего мы касаемся, – атома или клетки: мы не можем объяснить этого без знания обширной Вселенной.

Какой лучший ответ дать этим искателям знаний? Становится сомнительным, будет ли достаточно даже Вселенной? Как она произошла и есть ли ее конец? Возникает еще более великий интерес, который никогда не сможет быть полностью удовлетворен и поэтому продлится всю жизнь. Законы, существующие во Вселенной, могут быть интересны и удивительны для ребенка, более интересны, чем даже «вещи в себе», и он начинает спрашивать: «Что я? Какова задача человека в этой удивительной Вселенной? Мы живем здесь для себя

или имеется что-то еще, что нам следует сделать? Почему мы боремся и бьемся? Что есть добро и зло? Когда все кончится?» Этот план космического обучения, как основной камень Продвинутого метода, был впервые объяснен в Англии в 1935 г. Он показал себя как единственную тропу, по которой наши ноги могут твердо ступать в дальнейших исследованиях обучения. Он не может быть использован полностью неграмотным или невежественным человеком, но принимается с радостью ребенком, который был косвенно подготовлен для этого в Монтессори-школе. По правде, это не новая мысль, так как мы имеем дело с природным планом.

Он был в основе обучения в настоящем смысле слова, хотя позже вышел из употребления. В рамках этого плана детям сначала рассказывают о создании мира и говорят о месте человека в нем настолько, насколько на эти вопросы отвечает религия и философия. Ответ этот был всегда одинаков: «Бог поместил тебя на землю работать и выполнять свой долг». Этот принцип, более развитый в научном плане и сделанный гораздо более привлекательным, может использоваться и сейчас.

Правильное использование воображения

Шестилетка, который выходит из Монтессори-класса и для которого первоначально задуман этот дальнейший курс, уже владеет многими культурными интересами. Он имеет глубокую симпатию к порядку и даже к математике, так часто считающейся препятствием для «среднего» ребенка. Более того, его рука уже контролируется и направляется умом. Практическая работа, сделанная в нашей ранней школе, нашла такое общественное одобрение, что наши упражнения с материалами были приняты школами, открыто признающими другие методы относительно большинства аспектов обучения.

На этом, продвинутом, этапе мы продолжаем давать детям возможность учиться через деятельность руки, особенно в механике и физике. Например, дети изучают законы давления и напряжения путем просьбы построить арку из камней, так расположенных, чтобы удерживаться вместе без помощи цемента. Строя мосты, аэропланы, железные дороги, вычисляя кривизну, они знакомятся с принципами статики и динамики как аспектами обычной школьной программы, где правильно и с полным оборудованием применен наш метод. Везде, где это возможно, для каждого случая практической жизни поощряются механические изобретения. Это делается для того, чтобы наши дети не отрывались от процесса цивилизации, основанной на машинах.

Принимая эту часть нашего метода, некоторые современные школы, особенно в США, пошли так далеко, что дети на этой интеллектуальной стадии роста занимаются сами исключительно с машинами, придуманными для развития интеллекта. Но все, что не может быть изучено таким путем, отделяется, как незначительное и не принимаемое в расчет. Считается, что математика и другие абстрактные предметы выше понимания ребенка при свободной и непосредственной деятельности. Эти школы, основанные на практической работе, противостоят так называемым «старомодным» школам, где преподаются главным образом абстрактные предметы и запоминаются факты, но мы выступаем против в обоих случаях.

Личность одна, и она неделима; все умственные действия зависят от одного центра. Это тот секрет, который обнаруживается в деятельности маленького ребенка. Ведь он способен выполнять работу, намного превышающую наши грезы и ожидания во всех областях, включая интеллектуальную и абстрактную, если его руке позволено работать вместе с интеллектом. Дети демонстрируют огромную привязанность к абстрактным предметам, если они постигают их через ручную деятельность. Они приступают к областям знаний, до сих пор не доступным им, – таким, как грамматика и математика.

Я удивляюсь, как возникла теория, утверждающая: чтобы работать рукой, человек должен иметь неразвитый ум. Или что развитый ум соответствует ручной беспомощности. Неужели человек должен рассматриваться как работник только головой или только руками без представления его как целостной личности?! Где логика во мнении, что одностороннее развитие может быть полезнее целостного? На современных конференциях широко известные люди, которые посвятили свои жизни делу обучения, серьезно обсуждают, что предпочтительнее: практический метод или умственная дисциплина? Но нам дети показали сами, что дисциплина – это результат совершенного развития только умственного функционирования, исходящего из ручной деятельности. Позвольте целому работать целостно – и появится дисциплина, но не наоборот! Племена, группы, нации – результат такой непосредственной дисциплины и соединения людей.

Будучи убеждена, что цельная личность должна быть заинтересована и нуждается в централизации космической идеи, я задаю себе вопрос: когда и в каком виде эта идея должна быть представлена? Маленькие дети познают эффективность косвенного приближения к этой идее путем обращения к старшим, так как в наших школах возрасты, в ограниченных пределах, смешаны. Когда мы пытаемся показать что-то старшим детям, младшие собираются вокруг, выказывая сильный интерес. Этот интерес проявляется особенно ребенком шести лет по отношению к карте, иллюстрирующей относительные размеры Солнца и Земли шаром и точкой. Младшие дети были взволнованы происходящим в них осознанием и не могли оторваться от карты, тогда как старший ребенок, для которого объяснение было запланировано, нашел это скорее банальным и нуждался в другом предмете, способном вызвать в нем похожий интерес.

Существует разница между таким энтузиазмом и простым пониманием. Точка (Земля) и шар (Солнце) затронули воображение младшего ребенка, оставив его полным энтузиазма, т. к. это оказалось выше его прежних возможностей, чем-то, принадлежащим не к физическому окружению, до чего он не может дотронуться рукой. Более того, если эта частная иллюстрация оставила старшего ребенка неподвижным, это не значит, что ничто не может с подобной силой затронуть его воображение, поднимая его над маленьким миром в более широкие области, в неизведанную Вселенную. Но он не сумел бы постичь такие чудеса и загадки без помощи. Вдоль этой тропы высоких материй, которые могут быть охвачены воображением, ребенок ведом между возрастными 6 и 12 лет. Воображаемое представление очень отличается от простого восприятия объекта, так как не имеет ограничений. Воображение может путешествовать не только через неопределенный космос, но также через неопределенное время. Мы способны вернуться назад через эпохи и иметь представление о Земле, какой она была, с созданиями, населяющими ее. Чтобы уяснить, понял ли ребенок, нам следует увидеть, может ли он сформировать свое представление, поднялся ли он над уровнем простого понимания?

Человеческое сознание приходит в мир, как пылающий мяч воображения. Все изобретенное человеком, физическое или умственное, является плодом чьего-либо воображения. В изучении истории и географии мы беспомощны без воображения, и когда мы намереваемся представить Вселенную ребенку, что, как не воображение, полезно нам? Я считаю преступлением преподносить такие предметы, выглядящие, может быть, благородно и созидательно, лишь посредством воображаемых способностей к ним. Но, с другой стороны, нельзя требовать от ребенка запомнить то, что он не способен представить. Эти предметы должны быть представлены так, чтобы затронуть воображение ребенка и наполнить его энтузиазмом, а затем добавить топлива в горящий огонь, который уже разожжен.

Секрет хорошего обучения в том, чтобы представить интеллект ребенка как плодородное поле, в котором могут быть посеяны семена, где они будут расти под теплом пылающего воображения. Наша цель, таким образом, не просто заставить ребенка понять, и еще меньше

– принудить его запоминать, но в том, чтобы так затронуть его воображение, чтобы привести в движение его сокровенные струны. Мы не хотим воспитать благодущных, самодовольных учеников, но хотим – страстных. Мы стремимся посеять в ребенка скорее жизнь, чем теории, помочь ему в росте умственном и эмоциональном – так же, как в физическом. Для этого мы должны предложить человеческому разуму грандиозные и величественные идеи. Мы находим, что ребенок всегда готов получать их и постоянно требует больше и больше.

Учителя, в основном, соглашаются, что воображение важно, но они хотели бы развивать его отдельно от интеллекта – так же, как они отделили бы последнее от деятельности руки. Они – вивисекторы человеческой личности. Они хотят, чтобы в школе дети учили сухие факты действительности, в то время как их воображение культивировалось бы сказками, касающимися мира, который определенно полон чудес, но не мира вокруг них, в котором они живут. Конечно, эти сказки имеют впечатляющие моменты, которые приводят детский ум в жалость и ужас, т. к. они полны несчастья и трагедий: детей, которые умирают от голода, с которыми плохо обращаются, покинутых и преданных. Так же, как трагедия и драма приносят удовольствие взрослым людям, эти сказки о гоблинах и монстрах дают удовольствие и возбуждают детское воображение, но они не связаны с реальностью.

С другой стороны, предлагая ребенку историю Вселенной, мы даем ему что-то в тысячу раз большее, чем неопределенное и загадочное, что активизирует его воображение; драму, в которой может не обнаружиться фабулы. Если воображение развивать просто сказками, самое большое удовольствие в дальнейшем даст чтение романов, но нам не следует никогда ограничивать этим обучение. Ум, который привык искать удовольствие только в фантастических сказках, медленно, но уверенно становится ленивым, неспособным к более благородным занятиям.

В общественной жизни мы обнаруживаем так много примеров этой лености ума – людей, заботящихся только о хорошей одежде, сплетнях с друзьями и хождении в кино. Их интеллект беспомощно скрыт за преградами, которые не могут быть сдвинуты. Их интерес становится все более и более узким до тех пор, пока не будет сконцентрирован вокруг окружающих человека мелочей жизни, исключая чудеса мира и симпатии к страдающему человечеству. Их пример – это истинная смерть заживо.

Новая психология бессознательного

С начала нашего века в психологической науке произошли значительные изменения. Современная психология очень решительно вступила в конфликт с установившимися методами обучения, хотя психологи не имеют представления о том, как убедить школы следовать новым направлениям. Но фактически эта новая волна, с которой более старые психологические теории не имеют ничего общего как на практике, так и в организации, уже нашла выражение в наших школах.

Современной психологии точно соответствует наш метод. В то время как более старая наука была основана на наблюдении поверхностных фактов сознания, новая ищет проявления бессознательного и исследует эти секреты, чтобы обнаружить связь психики с фактами жизни.

В прошлом психологи рассматривали факты жизни и психологические феномены дифференцированно, как разные полюса. Но исследователи области бессознательного показали, что изучение последнего может быть поставлено на ту же основу, что и изучение биологических факторов; и что, более того, психика есть единое целое, не делимое на ряд отдельных ментальных возможностей (таких как память, мотив, внимание, ассоциативное мышление), каждую из которых можно сознательно тренировать. Обучение привыкло иметь дело, главным образом, с отдельной тренировкой внимания или силы аргументации, чтобы усвоить

то, чему учат. Психика рассматривалась, как набор превосходящих наджизненных инстинктов, порожденных и развивающихся из ничего. Сегодня думают, что психика является одним целым, а не набором отдельных умственных способностей и жизненно связана со всей личностью; таким образом, современная психология дает дополнение нашему методу обучения.

В соответствии с этими новыми направлениями мысли мы имеем дело с тремя главными психическими факторами³, из которых первый является жизненным элементом, частью самой жизни. Он имеет силу сохранять весь опыт, который имеет индивидуум, и это не только особенность человеческих существ, но всего живущего. Чтобы извлечь что-то из жизни, мы должны сохранять следы перенесенного опыта, и здесь память обращается к нашей помощи. Но вскоре мы осознаем недостатки сознательного запоминания, поскольку эти впечатления неясны и неопределенны. Современная психология, однако, утверждает, что бессознательное (или подсознательное), помнит все, т. к. память сейчас понимается как громадная загадка, нуждающаяся в пристальном изучении для последующего разъяснения.

Эта субсознательная память имеет чудесную подвижность, и там все записано, как на пластинке, хотя мы не осознаем этого. Таким образом, имеется «видовая» память, с помощью которой все живущие птицы приспособлены строить свои гнезда согласно их традиционной конструкции. Эта величайшая память называется *Mneme* («мнемо»), и это она работает, когда ребенок бессознательно узнает звуки человеческой речи и сохраняет эти звуки для подражания. Только очень маленькая часть мнемо проникает в пределы сознания, и это та часть, которую мы называем памятью. Все события жизненного опыта сохраняются в мнемо, а не только бесконечно малая часть, которая поступает в сознание.

Так, в легком психологическом эксперименте, человека просят запомнить лист отдельных слогов и повторить то же самое по памяти спустя несколько дней после прекращения эксперимента. Он забудет слоги, но будет способен запомнить их снова за гораздо меньшее время, потому что они сохранились в мнемо. Это не накопление в памяти, но то, что остается в мнемо, имеет силу восстановления опыта в сознательной памяти. Образованный человек может не помнить вещей, которые он учил в школе, но он имеет интеллект, силу быстрого соображения в том, что касается этого материала, который сохраняется в мнемо. Таким образом, не только переживания сами по себе, но следы от них остаются в мнемо, которое делает ум сильным. Такие следы называются энграммы (по-видимому, имеются в виду элементы бессознательного опыта. – *Сост.*), с помощью которых интеллект развивается гораздо больше, чем с помощью сознательной памяти. Следует заметить, что в наших школах интеллектуальным возможностям ребенка придается большое значение, в то время как в обычных школах единственная цель – сохранить знания в сознательной памяти, и ребенку не дано возможности сознательными и разнообразными опытами увеличить его энграммы.

Другой фактор психики – потребность довести действие до конца, и это часть того, что названо *Elan Vitale* («жизненный порыв» – *лат.*). Философ Бергсон дал это название жизненному побуждению, которое приводит каждое живое существо к экспериментам для накопления энграм. Эта сила побуждает опыты, пока они совершенно не удовлетворяются. Иногда это называют «Волей к жизни» и в связи с человеческим существом классифицируют среди сознательных, психических факторов, в то время как в отношении других живущих существ это классифицируется как биологическое или субсознательное.

По правде, *Elan Vitale* существует в каждом аспекте жизни и, когда проникает в сознательную сферу психики, становится произвольным фактором, таким, как воля. Гораздо более часто субсознательное жизненное побуждение сейчас называется психологами *Horme* (вероятно, гармоничный баланс. – *Сост.*), который имеет такую же область относительно созна-

³ Монтессори имеет в виду такие факторы, как память (сознательная и бессознательная), внутренняя энергия развития (жизненный порыв), ассоциативное мышление. – *Сост.*

тельной воли, какую имеет мнемона сравнительно с памятью. Человеческие существа могут быть принуждены к физическому действию без сознательной воли, как в гипнозе. Признано, что это опасно для человечества, так как вступают в действие силы, о которых мы еще не подозреваем, поэтому не можем хорошо защитить себя от них.

Взаимоотношения этих сфер психики составляют самую важную часть человеческой психологии. Люди часто совершают действия, причину которых они совершенно не способны объяснить. Определенные действия, которые совершают дети с серьезными намерениями, обращенными на самих себя, являются реакциями этого типа. Чтобы молодое поколение могло расти защищенным против таких опасностей, необходимо, чтобы дети поняли это и чтобы сознание было с самого начала правильно развито и обучено, как это происходит при обучении моим методом.

Третьим важным фактором в этом лабиринте субсознательного является то, что мы привыкли называть ассоциативным мышлением или принципом последовательного формирования мыслей. Главным образом, на этом основаны все методы обучения; вокруг некоторой начальной идеи можно собрать много идей, попадающих в тон или диаметрально противоположных этой идее. Современные психологи обозначают это как явление вторичной важности и только поверхностно правдивое. Они придают меньшую важность идеям, чем энграммам, которые ассоциативно связываются в подсознании, когда ум заинтересовывается чем-нибудь. Эта ассоциация энграм стихийна и гораздо более активная, мощная и длительная, чем любая предложенная цепь родственных идей. Хорошо известно, что студент-математик может размышлять часами над какой-то проблемой без успеха до тех пор, пока он не решит «поспать над этим» – и, пробуждаясь, легко находит решение. Это происходит потому, что он отдохнул и поэтому смог думать лучше? Нет, т. к. сразу же после сна в его сознании проявляется проблема, уже решенная в его уме, как если бы решение само принудило его проснуться и зарегистрировать его. Это могло произойти только потому, что энграммы не спали, работа проделана ассоциативно, а затем результат выведен в сознание.

Таким образом, можно сказать, что каждое человеческое существо делает большую умственную работу в подсознательном, где психические совокупности являются конструкциями энграм. Они делают гораздо больше, чем ассоциативное мышление, т. к. сами организуют себя, чтобы выполнить работу, которую мы неспособны проделать сознательно. Психические совокупности помогают писателю создавать прекрасные образы, новые для его сознательного разума и смутно приписываемые вдохновению. Работа этих совокупностей представляет огромную важность в обучении.

В соответствии с этими открытиями мы сейчас не советуем работать над запоминанием некоторых важных частей материала, но скорее изучать это легко, необдуманно и затем отставить в сторону на несколько дней без совершенного забывания, давая энграммам время организовать себя самих в концентрации. Это в точности соответствует тому, что наблюдается в Монтессори-школе, где дети «открывают» свои собственные мыслительные процессы, что предвосхищает и ускоряет психологическое исследование. Мы видим, как дети часто бродят одни, сами по себе, в то время как другие работают, т. к. сразу после изучения чего-нибудь они чувствуют необходимость в спокойном отдыхе, а по возвращению в класс они покажут новую способность – так же, как ребенок, вернувшийся в школу после каникул, открывает в себе способность понять то, что было непонятным прежде. В свете этих фактов – какой тщательной и даже вредной является зубрежка перед экзаменами!

Хотя мы радушно подтверждаем многие из этих положений, соглашаясь с современными психологами, чьи работы дополняют наши собственные, мы не можем согласиться с ними по одному главному пункту. Они до настоящего времени не имели успеха в приложении своих теорий к проблемам обучения и пришли к убеждению, что практическое приложение будет достигнуто только будущими поколениями людей. Но мы знаем, что они могут

быть реализованы в практике при правильном соблюдении условий. Психологическое обучение проводилось вне школ, выводы делались взрослыми людьми при экспериментальном исследовании бессознательного.

Исследователи разочаровались в своих ожиданиях, предполагая, что дети реагировали бы специфическим образом, когда в их отношении были бы применены новые методы. Но мы узнали, что детская психология – не то, что взрослая, и непременным ее условием является свобода в подготовленной окружающей среде, где ребенок может разумно действовать. Пока учителя навязывают свои выводы ребенку, как бы глубоко они ни изучали психологию в абстракции, они никогда не достигнут результата, то есть детского непринужденного интереса и рвения.

В позднем психоанализе было много сказано о возвышении инстинктов, но исследователи, стараясь развить чувства и эмоции детей, столкнулись с тем, что школьники оказались невосприимчивы к их усилиям. Натуралисты же основывают свои теории на поведении животных и на взрослом восприятии психоанализа и продвигаются вперед в отношении реформы обучения, присоединяясь к нам в определенном пункте пути.

Мы продолжаем изучение самого ребенка! Они ищут метод обучения, устраивающий их теорию, в то время как мы ищем психологическую теорию, устраивающую наш метод.

Примером этого возвышения инстинктов может служить высказывание современного писателя о том, что современная наука – это памятник возвышенному любопытству. Мы совершенно соглашались с этим и уже доказали, что ребенком может овладеть великий интерес к науке и всем этим чудесам, если он получил приблизительно правильное представление о начале жизни, ее прогрессе вплоть до настоящего времени. Мы видим, что детский инстинкт любопытства возвышен этими интересами, но только тогда, когда мы представим их ему в раннем возрасте – тем раньше, чем психолог полагал бы возможным. Ребенок научил нас, что только на этой ранней стадии он специально одарен острой чувствительностью и интересом – большим, чем он покажет позже, когда будет способен изучать предметы только научно и совершенно, будучи уже вооруженным эмоцией и чувством к этим предметам. Он поэтому больше не будет владеть простым любопытством, но сильным интересом, энтузиазмом, основанном на эмоциях.

Ребенку следует полюбить все, что он учит, т. к. его интеллектуальный и эмоциональный рост связаны. Все, что бы ни представляли ему, должно быть красивым и ясным, поражающим его воображение. С тех пор, как эта любовь будет зажжена, все проблемы, стоящие перед обучающими, исчезнут. Великий итальянский поэт Данте сказал: «*La somma sapienza e il primo amore*» или «Самая великая мудрость – сперва полюбить». Возвысить душу кого-то – достигнуть этого совершенного состояния интеллектуальной любви (в отличие от личной). Детям могут понравиться абстрактные предметы, такие как математика, поэтому любовь может существовать для умственной работы, и мечта психологов о будущем прогрессе уже почти достигнута. Можно надеяться, что когда это чувство любви ко всем предметам будет вызвано в детях, люди в целом станут более человечными, и жестокие войны подойдут к концу.

Но любовь к науке, искусству и всему, что человечество создало, не будет достаточной, чтобы мужчины и женщины полюбили друг друга, Любовь к прекрасному закату или взгляд с восхищением на крошечное насекомое не обязательно пробудят величайшее чувство привязанности к человечеству. Нет любви в наших сердцах к человеческим существам, от которых мы получили и получаем так много хлеба, одежды и бесчисленные изобретения для нашего удобства. Мы берем и радуемся всему, что сделано для нас, без благодарности, как атеисты, которые отказывают в благодарности и любви Богу. Возможно, мы учим ребенка благодарить Бога и молиться ему, но не благодарить человечество как главного представителя Бога в творении (венец творения). Мы не думаем о тех, кто ежедневно работает,

чтобы мы могли жить более богато. Ребенок получит большее удовольствие от всех предметов и найдет их более легкими для изучения, если у него будет представление о том, как эти предметы сначала стали предметом изучения, и узнает, кто изучал их. Например, кто изобрел письменность и инструменты письма, как появилось печатание, благодаря которому так много стало книг. Каждое достижение появилось путем чьей-нибудь жертвы. Каждая карта говорит красноречиво о работе исследователей и пионеров, которые подвергались трудностям и испытаниям, чтобы найти новые места, реки и озера и сделать мир больше и богаче для нашего обитания.

Давайте в обучении всегда привлекать внимание детей к людям, которые скрыты от света славы, пробуждая так любовь к человечеству, а не смутное и слабое чувство, проповедуемое сегодня как братство, не политическое чувство, что рабочие классы должны быть освобождены и подняты. То, что наиболее желаемо, – это не покровительство милосердию к человечеству, но почтительное сознание его достоинства и ценности. Это следует развивать тем же самым образом, как и религиозное чувство, которое на самом деле должно быть во всех нас, ибо нам нет необходимости напоминать, что ни один человек не может любить Бога, оставаясь в то же время равнодушным к своему ближнему.

Вселенная перед лицом детского воображения

Чтобы пробудить интерес ребенка ко Вселенной, мы должны начинать не с преподнесения ему элементарных фактов, не заставляя его просто понять ее механизм, но начать с более возвышенных понятий философской правды, представить ее приемлемым способом, соответствующим детской психологии. Здесь мы можем с пользой обратиться за поддержкой к нескольким мифам или сказкам, но они должны как бы символизировать правду природы, а не быть полностью фантастическими.

Мы можем разговаривать о Земле и ее трех сферах – твердой, жидкой и газообразной, а также о четвертой сфере, а именно об оболочке жизни, занимающей целиком внешнюю атмосферу и как бы проникающую в первые три сферы. Иногда ее называют биосферой или сферой жизни. Она является и неотъемлемой частью Земли (так же, как мех животного), а не чем-нибудь, что неожиданно пролилось на мир извне. Ее функция, как части земного тела, подобного животному меху, – расти не только для себя, но для земного содержания и трансформации. Жизнь есть одна из созидających сил мира; это энергия со своими специальными законами, которые изучаются биологией, точно так же, как существуют законы, определяющие физические и химические изменения. Мы уже узнали, что жизнь имеет тенденцию к деятельности, и что она имеет силу приобретать и сохранять впечатления. Существуют силы, которые и в психике создают нечто новое, они изучаются психологией и являются важнейшими силами жизни. Импульс к деятельности ведет к эксперименту, результат которого сохраняется в психике организма. У животных и у людей *Mnemo* и *Horme* работают в своих разных областях – умственной и физической, и в то же время в своих функциях жизнь имеет тенденцию к собственному содержанию и приводится экспериментально к совершенствованию бытия. Процесс самосовершенствования называется эволюцией.

Так же, как мех животного растет и меняется с возрастом, как черты неоперившегося птенца достигают красоты, приобретают форму и цвет лишь с достижением зрелости, так и жизнь изменяется вместе с эволюцией Земли. Это не значит, что жизнь нуждается в достижении совершенства для себя; но, будучи внутренней частью творения, она реализует себя в трансформации мира, его разнообразие более связано с земными нуждами, чем с собственным побуждением к совершенству. «Жизнь – это космический представитель».

Как эту правду представить детям так, чтобы поразить их воображение? Возможно, ребенок будет потрясен размерами и огромным пространством.

Размеры жизни на глобусе легко можно представить, потому что дитя уже знает силу числа. Прежде чем приступать к изучению вариантов жизни в глубинах океана, которые, как известно, неисчислимы, ребенку можно дать цифровые данные по человеческому населению (популяции) в каждой стране – они легко доступны.

Сначала мы имеем дело с этими впечатляющими гигантами моря – китами, которые из-за своего размера должны быть малочисленнее, чем маленькие рыбы, – это простой логический ход. Киты живут стадами в северных морях, но плывут в холодные времена в более теплые регионы, где они присоединяются к другим группам – таким, как кашалоты из Антарктиды. Их стада могут теперь исчисляться не сотнями, но тысячами сотен – так мы можем представить остальные варианты жизни океана, состоящие из массы самых маленьких существ. Нам нужна помощь чисел для раскрашивания воображаемой картины, и если статистика не доступна, мы можем говорить языком площадей, покрытых в некоторых морях рыбами, которые в определенное время поднимаются к поверхности. Они в такие времена покрывают площадь от 30 до 40 квадратных миль, поднимаясь к поверхности из-за подводных волнений. Далее мы обнаруживаем, что для промысла на сравнительно маленькой территории требуется ни много ни мало 10 000 лодок. Узнаем ежегодный улов рыбы и то, что продажа в Европе исключительно одного сорта рыбы (трески) составляет 40 млн фунтов в год. В результате мы начинаем понимать что-то о пространстве морской жизни. Относительно темпов размножения: сельдь кладет 70 000 икринок один раз в год, а треска – миллион дважды в год и совершает это, продолжая свою жизнь, обычно в течение 10 лет.

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.