



*Мария
Монтессори*
**Помоги мне это
сделать самому**

Педагогика детства

Мария Монтессори

Помоги мне это сделать самому

«АСТ»

2014

УДК 373
ББК 74.100

Монтессори М.

Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори —
«АСТ», 2014 — (Педагогика детства)

ISBN 978-5-17-085424-0

Замечательный итальянский педагог-гуманист Мария Монтессори снискала мировую известность своим уникальным и действенным методом обучения и воспитания детей-дошкольников. Главное в этом методе – предоставление ребенку полной свободы самовыражения и действий. В книге представлены статьи М. Монтессори, а также работы современных педагогов – ее учеников и последователей, где даются конкретные советы и рекомендации для занятий с малышами. Издание предназначено педагогам дошкольных учреждений и родителям.

УДК 373
ББК 74.100

ISBN 978-5-17-085424-0

© Монтессори М., 2014
© АСТ, 2014

Содержание

Гуманистическая педагогика М. Монтессори	6
Монтессори-метод	15
Мои методы	16
Значение среды в воспитании	16
Свобода и дисциплина	20
Самостоятельность	24
Упразднение наград и наказаний	26
Биологическое понятие свободы в педагогике	27
Конец ознакомительного фрагмента.	29

Мария Монтессори

Помоги мне сделать это самому.

После 6 месяцев уже поздно

© ООО «Издательство АСТ», 2014.

© Издательский дом «Карапуз», 2014.

© М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, составление, вступ. статья, 2011.

Гуманистическая педагогика М. Монтессори

Пользующаяся мировым признанием и получившая широкое распространение система М. Монтессори – замечательный пример эффективной практической реализации идей свободного воспитания, мощного гуманистически ориентированного педагогического течения, которое возникло в Европе и Америке на рубеже XIX–XX вв.

Вот уже почти век имя М. Монтессори (1870–1952) – психиатра и психолога, опытного детского врача и философа, неутомимого ученого-исследователя и страстного подвижника новых гуманистических идей приковывает к себе неослабевающее внимание общественности, причем не только педагогической. Ей посвящены десятки книг и сотни статей на большинстве языков мира. Педагогикой Монтессори восторгаются, в ней разочаровываются, ее применяют и отвергают, разбирают на мельчайшие составляющие и пытаются охватить ее структуру в целом. Но главное – это отсутствие равнодушия, она не покрывается архивной пылью, как это часто случается со многими внешне абсолютно верными педагогическими системами. Обаятельная, как детство, педагогика Монтессори, ворвавшись в XX в. «негаданным метеоритом среди рассчитанных светил», продолжает собственный путь, вовлекая в свой шлейф все большее количество стран, учителей, детей. Это происходит потому, что такого органического сплава различных знаний о человеке, которые дают наука и философия, религия и искусство, синтезированные М. Монтессори в целостную «Педагогическую антропологию», к тому же оснащенную тонким дидактическим и методическим инструментарием, в мировом опыте еще не было. В результате многолетней напряженной творческой деятельности ей удалось создать стройную систему, которая благодаря высокому технологизму может быть перенесена в дошкольное, школьное, семейное воспитание.

Он посмотрел кругом, посмотрел на Фуфетту, взял свою корзиночку с завтраком и, не говоря ни слова, поставил ее к ней на колени.

Затем он убежал от нее прочь и, сам не зная почему, пригорюнился и залился слезами.

Дядюшка не мог бы объяснить себе причины этой неожиданной вспышки.

Он впервые видел два добрых глаза, полных печальных слез, впервые чувствовал волнение, и в то же время великий стыд овладел им, стыд за то, что он может утолить свой голод на глазах у того, кому нечего есть.

Не зная, как выразить ей волнение своего сердца, что сказать ей, чтобы она приняла жертву – его корзиночку, и каким предлогом объяснить эту жертву, он отдался во власть этого первого глубокого движения своей маленькой души.

Фуфетта в полном замешательстве быстро побежала к нему. Ласково-ласково она отвела руку, которой он закрывал свое лицо. «Не плачь, Фуфу» – тихо, умоляюще говорила она. Можно было подумать, что она обращается к своей любимой кукле, столько одушевления, столько материнской ласки было в ее лице, склоненном над угрюмой фигуркой.

Потом девочка поцеловала его, и дядя мой, сдавшись чувствам, переполнившим его сердце, обвил руками ее шею и молча, сквозь слезы, поцеловал ее.

Наконец, глубоко вздохнув, он вытер с лица и глаз мокрые следы своего волнения и вновь улыбнулся... Резкий голос раздался с другого конца двора: «Эй, вы там, двое! Живей идите в комнаты!» Это была надзирательница. Она

задушила первое движение горячего сердца с тою же слепой жестокостью, с какой действовала бы, разнимая двух дерущихся детей.

Пора было вернуться в школу – и дети должны были вернуться.

М. Монтессори родилась в строгой религиозной семье, где, конечно, никоим образом не предусматривался тот путь, который она для себя выбрала в дальнейшем.

В 1896 г. М. Монтессори заканчивает университет и становится первой в Италии женщиной – доктором медицины. Она могла выбирать различные пути, но останавливается на самом неблагоприятном: создает специальную школу, а затем и медико-педагогический институт для умственно отсталых детей из бедных семей и сирот, где разрабатывает и применяет разнообразный дидактический материал, вошедший в историю как «золотой материал» Монтессори. Благодаря ему обездоленные дети могли учиться столь же успешно, как и нормальные школьники.

В 1900 г. на состоявшейся в Риме своеобразной олимпиаде учащихся начальной школы питомцы Монтессори превзошли детей из обычных школ по письму, счету и чтению. Это было громом среди ясного неба. Результаты многократно проверялись и перепроверялись, однако опровергнуть их было нельзя. «Настоящим чудом» назвал это событие английский посланник в докладе британскому Министерству иностранных дел.

Еще большее смятение это событие внесло в жизнь М. Монтессори. Она оставляет работу с аномальными детьми и посвящает свою деятельность обычным детям, которые находились в школах в положении намного худшем, чем ее воспитанники, страдавшие отклонением в развитии.

Стремясь опереться на современные научные знания, она вновь поступает в университет – на философский факультет, где изучает экспериментальную психологию и одновременно преподаёт педагогическую антропологию. Позднее сама М. Монтессори вспоминала, что ее воодушевляла великая вера, хотя она и не знала, будет ли когда-нибудь возможность проверить правильность отстаиваемой ею идеи.

Монтессори хотела строить свою методику на наблюдениях за ребенком в естественных условиях и понимании его таким, как он есть, а не тем, каким должна предстать формирующаяся личность в глазах взрослых. С этой целью М. Монтессори посещает множество начальных школ, внимательно приглядываясь к методам обучения, и все больше испытывает чувство горечи и разочарования. Как можно наблюдать ребенка, если он, как автомат, выполняет лишь то, что предписывается преподавателем! Дети не имеют возможности проявлять себя, и поэтому совершенно невозможно познать истинную природу их успешного обучения.

Так, постепенно, у М. Монтессори кристаллизуется ее первое педагогическое кредо: гуманная педагогика возможна только тогда, когда ребенку предоставляется свобода действий, а сдерживают его лишь в особых случаях. Отсюда она делает закономерный вывод: если нельзя изучать ученика, связанного по рукам и ногам школьной дисциплиной, то как же его можно образовывать и воспитывать! Вместо того чтобы содействовать физическому развитию ребенка, школа задерживает его и почти не дает проявляться свободной инициативе. М. Монтессори приходит к выводу, по ее выражению, «глубокому, как наитие», что методы, которые применялись ею столь эффективно для обучения аномальных воспитанников, могут быть продуктивно использованы и для развития нормальных детей.

В 1907 г. ей представилась возможность широко применить на практике результаты своих первых наблюдений и опытов, проверить правильность сделанных выводов. Эдуард Таламо – итальянский миллионер и талантливый инженер, директор «Общества дешевых квартир» – решил на социальный эксперимент. Он предложил М. Монтессори создать в 58 переоборудованных этим обществом зданиях новый тип дошкольного заведения – дневной приют, школу для детей, получившую название «Дом ребенка» (*Casa dei Bambini*).

На этой своеобразной «экспериментальной площадке» педагог-гуманист разработала специальную среду, окружающую ребенка, стимулирующую его естественное развитие. Дети в «Доме ребенка» находились с 9 ч утра до 16 ч и совмещали свободные игры с молитвами, а разнообразную познавательную деятельность – с пением. Здесь все было приспособлено к тому, чтобы приучить ребенка к самостоятельности и содействовать его разностороннему совершенствованию.

В основу своей педагогической системы Монтессори положила биологическую предпосылку – любая жизнь есть проявление свободной активности. Развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроизвольности. Исходя из этого, она отказывалась видеть суть воспитания в формирующем воздействии на ребенка, а ставила проблему организации среды, наиболее соответствующей его потребностям. Монтессори требовала одного – предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в его выборе, в самостоятельной работе. Дисциплину М. Монтессори также трактовала как активность, которая контролируется и регулируется самим ребенком и предполагает действия, определяемые им самим, а не налагаемые извне педагогом.

Смысл метода, разработанного Монтессори, заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию. Задача воспитателя – помочь организовать ему свою деятельность, пойти собственным уникальным путем, реализовать свою природу.

Поэтому Монтессори видела роль педагога не в обучении и воспитании, а в руководстве самостоятельной деятельностью детей и предпочитала использовать термин «руководительница» вместо «учитель».

Убежденный противник классно-урочной системы, М. Монтессори решительно изменила облик помещений, в которых занимались дети. Она шутила, что нашла к уже имеющимся двумстам шестидесяти проектам школьных парт двести шестьдесят первый – все их выбросить. В «Доме ребенка» были установлены легкие переносные столики, маленькие стулья и кресла, так что даже трехлетний ребенок мог их легко переставлять в соответствии со своими потребностями. Тогда же появились и маленькие коврики, которые дети расстилали на полу и, лежа или сидя на них, занимались с дидактическим материалом.

Широкое применение дидактических средств, созданных Монтессори, – так называемых материалов – достаточно быстро дало поразительные результаты. Непрерывно экспериментируя – не над детьми, а только над материалами, – она все более и более совершенствовала их. Монтессори-материал – важнейший составной элемент разработанного ею метода развития детей. Продолжая линию И. Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, М. Монтессори создала дидактические материалы, которые, будучи важнейшей частью «педагогической среды», становились органичной частью жизнедеятельности ребенка. Они служили важнейшим средством сенсорного воспитания детей, которое должно было стать основой обучения ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Монтессори-материалы, привлекательные и простые в применении, соответствовали возрастным особенностям ребенка. Они позволили М. Монтессори реализовать принцип самообучения, добиться того, что дети, свободно выбирающие занятия, выполняли их так, как задумал воспитатель, оперируя предложенными им «клавишными досками», «числовыми станками», «рамками с застежками», фигурами-вкладышами и т. п. Эти материалы были устроены таким образом, что ребенок мог самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки, развивая волю и терпение, наблюдательность и самодисциплину, приобретая знания и, что самое главное, упражняя собственную активность. Взрослым не нужно было указывать на промахи детей и их самоуважение не ущемлялось. Осваивая материалы, понимая взаимосвязи между ними, дети вступали в мир человеческой культуры, воспринимали опыт предшествующих поколений.

Монтессори-классы организовывались как разновозрастные и включали детей от двух с половиной до шести лет. Ребенок учился работать один или вместе с другими детьми, и этот выбор обычно он делал сам, следуя «основным правилам» класса и напоминая другим детям о необходимости соблюдать их. Когда ребенок впервые начинал учиться, ему помогали старшие, более опытные дети. Позже он сам помогал другим, имея сформированные учебные навыки. Благодаря всему этому ребенок также учился вести себя в обществе различных людей, т. е. приобретал навыки социального поведения.

Уже к 1909 г. стало ясно, что замысленный и осуществленный Монтессори социально-педагогический эксперимент оказался успешным. С этого времени ее яркая звезда утвердилась на педагогическом небосклоне.

Постепенно слава педагога-гуманиста преодолевает границы Италии, и одна за другой в Рим, в «Дом ребенка», из Испании и Голландии, Англии и Швеции начинают приезжать учительницы начальных классов и воспитатели детских заведений, желающие познакомиться с ее методикой.

М. Монтессори тоже начинает свои поездки по различным странам мира. Ее лекции пользуются феноменальным успехом. Достаточно привести такой факт: в 1913 г. во время выступления в США на ее сообщения и демонстрационные занятия приходили тысячи человек, причем некоторые специально приезжали за многие сотни километров, чтобы послушать нового «педагогического мессии». Стремясь донести свое слово до большого числа слушателей, М. Монтессори в 1910 г. прерывает личную практику в «Доме ребенка» и целиком переключается на экспериментально-педагогическую и пропагандистскую деятельность.

Интерес к системе Монтессори в XX в. пережил две кульминации. Первая – в 10–40-х гг. – была связана с деятельностью М. Монтессори. В это время она много ездила по Европе, выступала в США, в Южной Америке, в Азии, и, куда бы она ни приезжала, всюду возникали детские учреждения, работавшие по системе Монтессори. Они возникали десятками в различных странах. Педагогика Монтессори не знала государственных, национальных и религиозных границ. В короткий срок она распространилась по всему миру, найдя горячих и преданных сторонников.

Как это часто бывает, сложнее всего дело обстоит на родине. Принципиальный противник всякого тоталитаризма и насилия, искренне и глубоко религиозный человек, М. Монтессори не приняла фашистский режим Муссолини в Италии и в 30-е гг. покинула страну. В конце 30-х – первой половине 40-х гг. она жила в Индии, где ее взгляды обогатились мудростью восточной педагогики, а затем, после окончания войны, вернулась в Европу, и повсюду вслед за ней возникали школы Монтессори.

Продолжалась и напряженная научная деятельность. В по сути итоговой работе «Разум ребенка» (1952) М. Монтессори создала не просто новое направление в педагогике – развитие детей первых 3 лет, – а как бы открыла новую планету, которую населяли удивительные существа, похожие на людей, но вместе с тем совершенно другие.

В противовес господствовавшему снисходительному подходу к «грудничкам» – мол, что с них возьмешь, – педагог-гуманист именно в этом возрасте увидела огромные потенциальные возможности формирования человеческой личности.

Сущность развития младенца – самообучение, точно соответствующее программе, заложенной в нем природой. Этот-то процесс и формирует у ребенка «прообраз будущего религиозного чувства и особенностей своего национального сознания».

Психолого-физиологической основой данного процесса выступает подмеченная М. Монтессори особенность раннего детства, которую она характеризовала как «абсорбирующий разум». По ее мнению, если взрослые приобретают знания при помощи разума, то ребен-

нок впитывает их посредством своей психической жизни. Просто живя, он учится говорить на языке своего народа, а «в его разуме совершается некий химический процесс».

У ребенка впечатления не только проникают в сознание, но и формируют его. Как бы воплощаются в нем. При помощи того, что его окружает, малыш создает собственную «умственную плоть».

Поэтому-то задача взрослых, по Монтессори, состоит не в том, чтобы обучать, а в том, чтобы помогать «разуму ребенка в его работе над своим развитием», поскольку именно в раннем возрасте он обладает огромной созидательной энергией. И именно этой энергии нужно помочь, но не обычным, словесным обучением, не прямым вмешательством в процесс перехода от неосознанного к осознанному. Задача педагогов – помощь в жизни ребенка, в его психическом становлении, в «содействии разуму в разнообразных процессах его развития, поддержании сил и укреплении его бесчисленных возможностей». Естественно, для реализации подобной генеральной задачи должна быть создана соответствующая стимулирующая педагогическая среда.

Жизненный путь М. Монтессори оборвался в Голландии в 1952 г., но ее идеи продолжали шествие по миру. Второй пик популярности начал нарастать в конце 50-х гг. и продолжается сегодня. Сейчас в мире насчитывается несколько тысяч школ Монтессори. Только в Голландии, где, кстати, действует центр подготовки педагогов по системе Монтессори, их более двухсот. В США и Европе работают специальные фабрики, выпускающие ее дидактические материалы. С 1929 г. активно действует имеющая филиалы в Германии, Швеции, Дании и других странах «Международная Монтессори-ассоциация» (*AMI – Association Montessori Internationale*).

До России первые сведения об успехах педагогического эксперимента М. Монтессори дошли еще в 1910 г. С достаточной полнотой российская педагогическая общественность смогла ознакомиться с системой М. Монтессори в 1913 г., когда вышел в свет русский перевод главного ее труда под заглавием «Дом ребенка. Метод научной педагогики». Книга сразу привлекла внимание своей оригинальностью и прикладной направленностью. Вокруг идей, изложенных в ней, развернулись горячие споры. Осенью этого же года в Петербургском университете, а потом и в Педагогическом музее состоялась презентация дидактического материала Монтессори, который получил восторженные отклики большинства посетителей.

Первый практический шаг по пути реализации идей М. Монтессори в России сделала Юлия Ивановна Фаусек (1863–1943). Энергично взявшись за дело, она уже в октябре 1913 г. создала при одной гимназии маленький детский сад, работавший по системе Монтессори. Двадцать лет она неустанно пропагандировала метод, опубликовала более 40 своих книг и статей, издала на русском языке несколько работ М. Монтессори.

В 1914 г., пробыв месяц в Италии, Ю. И. Фаусек еще больше укрепила верой в правоту того дела, за которое взялась. Ее книгу «Месяц в Риме в «Домах Детей» М. Монтессори» (1915) можно порекомендовать всем тем, кто только приступает к овладению наследием итальянского педагога.

На базе сада Ю. И. Фаусек было создано в 1916 г. «Общество свободного воспитания (метод Монтессори)», при котором были открыты курсы по ознакомлению с ее системой.

В результате в России открылись сразу несколько детских садов Монтессори: два – в пос. Лесном (близ Петрограда), их руководительницы ездили в Нью-Йорк и купили дидактический материал; один сад – в провинции, в г. Кириллове Новгородской губернии. Были открыты специальные сады при Попечительстве о бедных и Народном доме графини Паниной.

Несмотря на объективные трудности, вызванные войной и революцией, Ю. И. Фаусек оставалась верной своему делу и весной 1917 г. создала в Петрограде детский сад Монтессори, который устоял среди потрясений гражданской войны. В 1922–1923 гг. его посе-

тили четыреста семьдесят пять делегаций, в основном провинциальных педагогов и даже крестьян, живо интересовавшихся системой. Несмотря на полемику вокруг этой системы и ее критику, дети с увлечением занимались с Монтессори-материалами и поражали своими успехами в развитии. Это и было главным аргументом пропаганде метода.

Следует отметить, что детский сад являлся лабораторией при кафедре Института дошкольного образования: с одной стороны, студенты-«дошкольники» знакомились с работой детского сада, а с другой – преподаватели кафедры и другие энтузиасты, посвятившие себя изучению системы Монтессори, имели возможность непосредственно работать с детьми.

Постепенно в России начинает возникать все больше садов Монтессори. В Москве – «Кельнский дом» на Девичьем поле (руководитель А. А. Перроте), сад под руководством А. П. Выготской, сад для глухонемых детей Н. П. Соколовой; дом в Вятке, а также четыре детских сада в Тифлисе, в которых преподавала ученица Монтессори. При Институте дошкольного образования в октябре 1923 г. открылся «Научный кружок по методу Монтессори», в котором было впервые предпринято научное изучение возможностей и путей использования метода в отечественных условиях.

Возрастающий интерес к системе Монтессори, ее распространение по России привели к тому, что в 1926 г. на заседании научно-педагогической секции Государственного ученого совета, в сообществе маститых педагогов и организаторов образования, решался вопрос о том, возможно ли все дошкольные учреждения СССР построить по системе Монтессори. В итоге полемики была принята резолюция, по сути ставившая крест на сколько-нибудь широком изучении и распространении системы Монтессори, поскольку она по целому ряду параметров (отсутствие коллективного воспитания, связи с жизнью, с общественно полезным трудом) совершенно расходилась с основными постулатами Единой трудовой школы РСФСР, с официальными педагогическими установками и, что, пожалуй, было наиболее нетерпимо, с идеологическими догмами. Поэтому было предписано ограничиться лишь экспериментальной работой в одном-двух детских садах. Эта деятельность до конца 20-х гг. и продолжалась в Ленинграде под руководством все той же неутомимой Ю. И. Фаусек.

В 1928 г. система Монтессори в СССР была запрещена окончательно, над ней на долгие 60 лет сомкнулась «трава забвения». И хотя в нашей стране педагогика М. Монтессори не предавалась такому ostrакизму, как, например, идеи Джона Дьюи, однако на практике ее метод если и применялся, то лишь опосредованно и фрагментарно (развивающие материалы Б. П. Никитина, таблички с шершавыми буквами учительницы 109-й московской школы Е. Н. Потаповой).

Лишь в начале 90-х гг. педагоги России в поисках путей гуманизации воспитания и образования подрастающих поколений, создания оптимальных условий для их роста на основе свободного развития и самореализации личности опять обратились к наследию М. Монтессори. И сегодня, как в первой четверти XX в., вновь происходит встреча с ее идеями, восхождение к ее педагогике, позволяющей по-новому взглянуть на пути организации деятельности детских садов и начальных школ, на основы семейного воспитания, переосмыслить многие стереотипы, которые присущи нашему сознанию. В 1992 г. был создан Московский центр Монтессори, в 1993 г. – Межрегиональная альтернативная Монтессори-ассоциация. В образовательных учреждениях стала использоваться методика Монтессори. Появились фабрики, производящие отечественные Монтессори-материалы. Издаются ее работы, а также книги и статьи, пропагандирующие опыт и достижения Монтессори-педагогике.

Нарастающий в наши дни большой интерес к идеям и опыту М. Монтессори глубоко символичен, ведь это связано с такими чертами российской педагогической традиции, как гуманизм, внимание к индивидуальности ребенка, а также с необходимостью обучения

и воспитания подрастающего поколения, способного успешно действовать в гражданском обществе, в непрерывно меняющемся мире.

Сейчас в 35 регионах России более 400 групп в детских садах, работающих по системе Монтессори. Регулярно проводятся всероссийские конференции по обмену опытом. Московский центр Монтессори с помощью немецких специалистов подготовил несколько выпусков квалифицированных педагогов. Все больше родителей отдают своих детей в Монтессори-школы.

Что же привлекало и столько лет привлекает в идеях и методических разработках М. Монтессори?

Прежде всего, подлинный гуманизм воспитательной и образовательной систем, обращенность к природе ребенка, отсутствие какого-либо авторитаризма.

В рамках, определенных педагогом, ребенок мог выбирать работу, которая нравилась ему и соответствовала его внутренним интересам. Он свободно и спонтанно упражнял свои чувства, более того, испытывал удовольствие и энтузиазм от подобной деятельности, потому что поступал не по чьей-то указке, а по собственному желанию.

Другой доминантой системы Монтессори является максимально возможная индивидуализация учебно-воспитательной деятельности, использование четко продуманной и умело инструментированной программы развития каждого ребенка, рассчитанной и на сегодняшний день, и на много лет вперед, органически соединяющей в себе и обучение, и воспитание на основе пробуждения и поддержания детской активности. Совершенствуя свои умения, ребенок постепенно приобретал чувство независимости и уверенности. Вместе с тем у него пробуждалась любовь к учению и формировались мотивы для напряженной самостоятельной познавательной деятельности.

Важной новацией М. Монтессори стало разрушение традиционной классно-урочной системы и создание оригинального учебного процесса для детей от 3 до 12 лет, построенного на признании за каждым учеником права на значительную автономию и самостоятельность, на свой темп работы и специфичные способы овладения знаниями. Не случайно девизом школы Монтессори являются слова: «Помоги мне сделать это самому». Это достигалось за счет реализации в Монтессори-школах очень широкой образовательной программы, которая не является программой в нашем привычном смысле этого слова. Скорее, это определение стратегии и тактики деятельности детей.

Монтессори-класс охватывает ряд зон:

зону практической жизни – имеет особенное значение для маленьких детей (2,5–3,5 лет). Здесь расположены материалы, с помощью которых ребенок учится следить за собой и своими вещами. Используя рамки с застежками (пуговицы, кнопки, молнии, пряжки, булавки, шнурки, банты и крючки), ребенок учится самостоятельно одеваться; пересыпать и переливать (рис, воду); мыть стол и даже полировать серебро;

зону сенсорного развития – дает ребенку возможность использовать свои чувства при изучении окружающего мира. Здесь ребенок может научиться различать высоту, длину, вес, цвет, шум, запах, форму различных предметов; познакомиться со свойствами тканей;

зоны – языковую, математическую, географическую, естественнонаучную обеспечивают материалами, основной целью которых является умственное развитие ребенка.

Многие Монтессори-школы дополняют среду, окружающую ребенка, такими зонами, как музыкальная, искусства и танцев, работы по дереву, иностранного языка, способствующими дальнейшему обогащению общего развития ребенка. Двигательные упражнения развивают ребенка физически и помогают ему почувствовать свое тело и осознать свои возможности.

Благодаря всему этому, а также тонкому психологическому подходу, учету индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка, опоре на естественные особенно-

сти человеческого восприятия «монтессорианские дети» раньше (к 5 годам) и лучше своих сверстников овладевают письмом и счетом, у них формируется склонность к учению, развивается воля.

Педагог в школе Монтессори воздействует на ребенка не прямо, а посредством дидактических материалов – различных игр, приспособлений, – с которыми ребенок действует по подготовленной педагогом программе. В отличие от педагога в традиционной школе Монтессори-учитель не является центром класса. Когда дети занимаются в классной комнате, он едва заметен. Учитель не сидит за столом, а проводит время в индивидуальных занятиях, работая с ребенком за столиком или на коврик.

Монтессори-руководитель должен быть проницательным наблюдателем и иметь четкое представление об индивидуальном уровне развития каждого ребенка. Он решает, какие материалы больше подходят для работы в данный момент. Индивидуальные наблюдения дают возможность учителю помочь ребенку в оптимальном использовании материалов; затем он оставляет ребенка с материалом и возвращается к наблюдению.

Педагог вмешивается в деятельность ребенка только в том случае, если это необходимо. Он должен уметь проявить гибкость и быть в состоянии найти адекватные способы для оказания помощи воспитаннику. Ребенок обращается к учителю как к доброжелательному помощнику, который всегда рядом в случае необходимости, но главным образом как к человеку, способному помочь ему сделать что-либо самостоятельно. В результате у детей наряду с получением знаний удивительно глубоко и прочно развиваются внимание, слух, память и другие важные качества.

В школах Монтессори отсутствует соревнование детей друг с другом, их результаты никогда не сравниваются, каждый работает сам, на своем отдельном, автономном коврике или столике, и прогресс его виден только по отношению к нему самому.

Каждый Монтессори-класс неповторим. Несмотря на то что метод имеет совершенно определенную структуру, он гибок и открыт для индивидуальной интерпретации. Потому что не бывает двух совершенно одинаковых людей, и каждый Монтессори-класс, будучи зависимым от толкований метода и возможностей учителя, является уникальным.

Итак, феномен педагогики М. Монтессори заключается и в ее безграничной вере в природу ребенка, и в ее стремлении исключить какое-либо авторитарное давление на формирующегося человека, и в ее ориентации на идеал свободной, самостоятельной, активной личности.

Вера в ребенка – краеугольный камень педагогики М. Монтессори, наиболее полное выражение ее гуманистических устремлений. Эта установка была присуща всем без исключения представителям свободного воспитания, однако Монтессори пошла дальше своих «идеологических» соратников. Она сумела преодолеть присущий им негативизм по отношению к педагогическим методикам, якобы мешающим проявлению спонтанной активности детей. Наоборот, она сумела разработать до мельчайших нюансов метод, обеспечивающий максимальное развитие детской активности. Именно этим прежде всего и объясняется феномен жизнестойкости педагогики М. Монтессори, ее успех и популярность на протяжении многих десятилетий.

М. Монтессори была убеждена в том, что практически любой ребенок является нормальным человеком, способным открыть себя в активной деятельности. Эта деятельность, направленная на освоение окружающего его мира, на вхождение в культуру, созданную предшествующими поколениями, одновременно приводила к реализации заложенного в формирующейся личности потенциала, к полноценному физическому и духовному развитию. Задача Монтессори-педагога – создать максимально благоприятную для ребенка воспитывающую и обучающую среду, обеспечивающую его комфортное самочувствие, расцвет всех его способностей. Ребенок должен иметь возможность удовлетворять свои интересы, прояв-

лять присущую ему от природы активность. Именно эта установка и позволила внуку итальянского педагога – Марио обратить внимание в послании приходскому Монтессори-обществу (1989) на то, что «М. Монтессори открыла «секрет детства» и его важность для формирования человека».

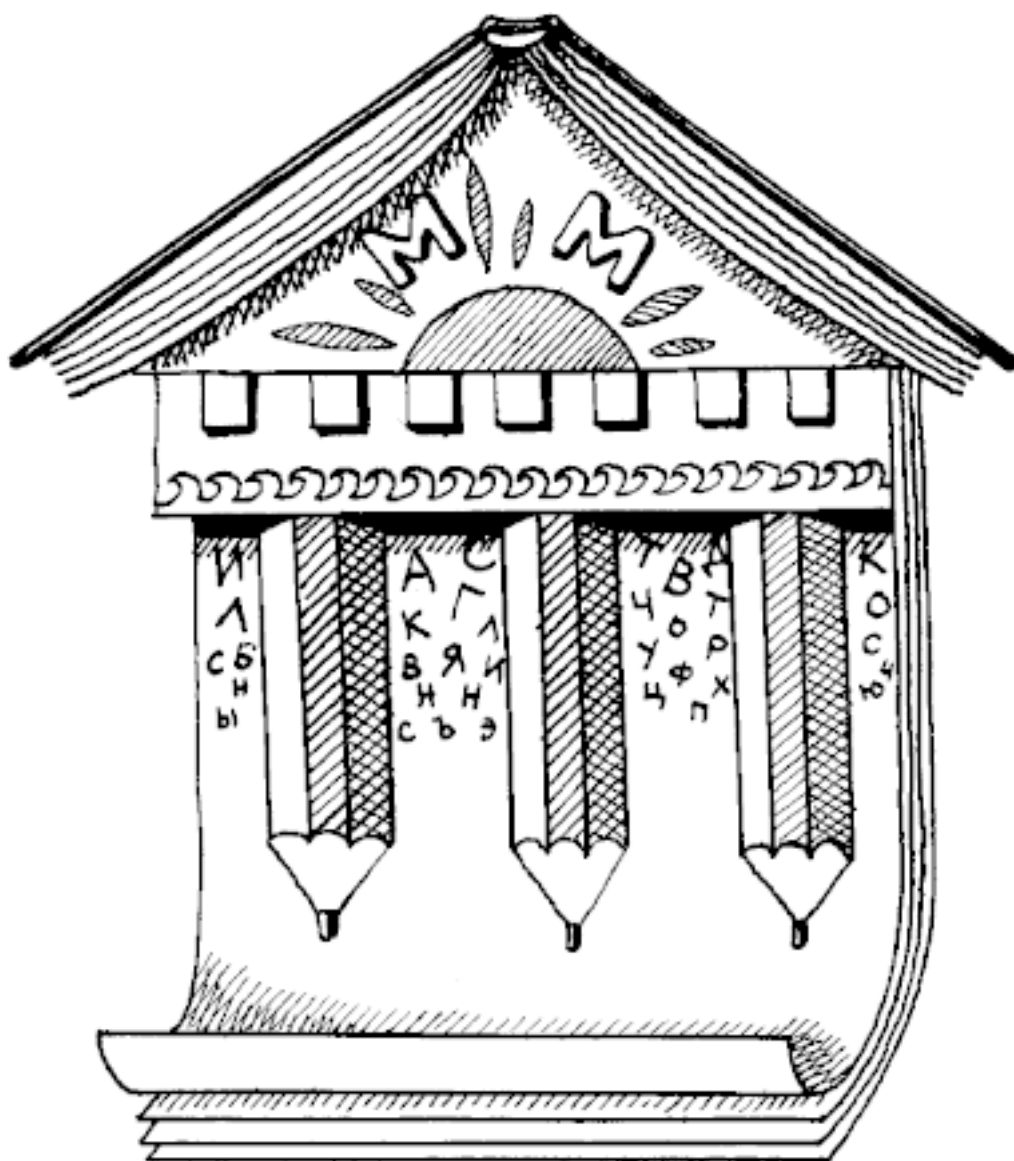
Школа М. Монтессори – открытая система, далеко вышедшая сегодня за рамки педагогической теории и методики своей создательницы. Это – огромный коллективный опыт ее учеников и последователей, постоянно расширяющийся и развивающийся, впитывающий в себя множество новых элементов и особенностей, обусловленных местом и временем использования, возрастом детей, конкретными педагогическими задачами, типом воспитательного учреждения, особенностями и составом семьи и др. Вот почему наше издание оказалось бы неполным без включения в него работ, посвященных этому многогранному и плодотворному опыту.

В книгу включены статьи российских практиков Монтессори-педагогике. В них характеризуются многие частные вопросы воспитания по системе Монтессори, способные заинтересовать как профессиональных педагогов, так и родителей, проникшихся духом метода, обаянием его создательницы. Здесь и характеристика возрастных особенностей детей, и описание упражнений и материалов для игр и занятий, и рекомендации по планированию работы с дошкольниками.

Хочется особо подчеркнуть полезность этой книги для родителей, кому прежде всего она и предназначена. Ведь именно они – главные воспитатели ребенка от рождения до трех лет, а многие и далее – до школьного возраста, и кому, как не им, важно понять принципы свободного и гуманного воспитания, утвержденные Марией Монтессори, освоить приемы деятельного наблюдения и помощи собственному ребенку, тем более что основы его личности закладываются именно в этом, совсем раннем возрасте и то, что сегодня упущено, наверстать не удастся уже никогда. «Этому периоду (более чем любому другому), – читаем у Монтессори, – крайне необходимо уделять самое активное внимание. Если мы будем следовать этим правилам, ребенок, вместо того чтобы обременять нас, проявит себя как самое великое и утешительное чудо природы! Мы окажемся лицом к лицу с существом, которого больше не надо обучать как беспомощного, как пустоту, ожидающую наполнения нашей мудростью; с существом, чье достоинство растет с каждым днем; существом, руководимым внутренним учителем, который следует точному расписанию в работе построения великого чуда Мира – Человека. Мы становимся свидетелями развития человеческой души, появления Нового Человека, который не будет больше жертвой событий, а благодаря ясности видения сможет направить и создать будущее человечества».

*М. В. Богуславский,
Г. Б. Корнетов*

Монтессори-метод



Мои методы

Значение среды в воспитании

Метод наблюдения, без сомнения, должен включать в себя и методическое наблюдение морфологического развития детей. Но я повторяю, что, хотя этот элемент входит необходимой частью в состав метода, сам метод основан не на этом частном виде наблюдения.

Метод наблюдения покоится на одном главном основании, на свободе учащихся в их самопроизвольных, непосредственных проявлениях.

Имея это в виду, я первым делом обратила внимание на окружающую среду, на обстановку, а последняя, конечно, включает в себя и меблировку класса. Считая обширную площадку для игр с уголком для огорода важной частью школьной среды, я не проповедую ничего нового. Нова, пожалуй, моя идея использования такого открытого пространства: оно должно находиться в прямом сообщении с классом, так, чтобы дети могли свободно уходить и приходить по желанию в течение всего дня.

Наш метод порвал со старыми традициями: он уничтожил скамью, – ибо ребенок не должен больше сидеть неподвижно и пассивно слушать уроки учительницы; он уничтожил и кафедру, ибо учительница не должна больше давать коллективных уроков, что было обычным при старых системах. В этой внешней перемене проявляется глубочайший переворот, смысл которого в том, чтобы предоставить ребенку свободу действовать согласно его естественным наклонностям, не связывая его какими-либо установленными обязанностями или программой, предвзятыми правилами (философскими или педагогическими), исходящими из принципов, установленных традиционно в старых школьных понятиях.

Новая проблема заключается прежде всего в следующем: организовать среду, соответствующую потребностям деятельного ребенка. Необходимость ее очевидна: если место отмененных уроков заменяет непосредственная деятельность самого ребенка, то нужно предоставить этой деятельности внешний материал, при помощи которого она может проявляться.

Поэтому нашим первым шагом в этом направлении и было превратить классы в настоящие «Дома ребенка», меблированные соответственно росту и силам существ, их населяющих.

Главным нововведением в меблировке школы я считаю упразднение парт и скамеек. Я заказала столы на широких крепких восьмигранных ножках; они устойчивы и в то же время так легки, что два четырехлетних ребенка свободно переносят их с места на место. Столы четырехугольны и достаточно велики для того, чтобы по длинной стороне уселись двое детей, а при тесном размещении нашлось бы место для троих. Кроме них, имеются маленькие столики, за которыми дети работают в одиночку.

Я заказываю и особые маленькие стулья. Первоначально стулья проектировались с плетеными сиденьями, но опыт показал, что они слишком быстро изнашиваются, и теперь у меня стулья сплошь из дерева. Стулья эти очень маловесны и изящного вида. Кроме того, в каждом классе стоят удобные креслица из дерева или лозы. Другую принадлежность нашей классной меблировки составляют маленькие умывальники, настолько низенькие, что ими могут пользоваться даже трехлетние дети. Где можно, поставлены шкафчики для хранения «своего» кусочка мыла, щеточки для ногтей, зубов и т. д.

В каждом из наших классов имеется ряд длинных низеньких шкафов, специально для помещения учебных пособий (дидактических материалов). Двери этих шкафчиков открываются без труда, и попечение о материалах вверено самим детям. На шкафчики мы ставим

цветы в горшках, вазы с рыбами, клетки с птичками или игрушки, которыми детям предоставляется играть невозбранно. Немало пространства у нас занято черными досками, подвешенными так, что до них достает и самый маленький ребенок. При каждой доске – ящичек, в котором хранятся мел и белый холст, заменяющий нам обыкновенные вытиралки.

На стенах развешены картины, подобранные с большой осмотрительностью и изображающие незамысловатые сцены, обычно интересующие детей. В наших «Домах ребенка» в Риме мы повесили копию картины Рафаэля «Мадонна в кресле», и эту картину мы избрали эмблемой «Дома ребенка». В самом деле, «Дома ребенка» знаменуют не только социальный прогресс, но и прогресс человечности: они тесно связаны с высокой идеей материнства, с прогрессом женщины, с охраною ее потомства. С этой высокой точки зрения Рафаэль не только изобразил нам Мадонну божественной матерью, держащей в своих объятиях Младенца, более великого, чем она, – он рядом с этим символом материнства поместил фигуру св. Иоанна, символ человечества. На картине Рафаэля человечество воздает честь материнству, этому возвышенному фактору конечной победы гуманности. Независимо от этого прекрасного символизма картина имеет большую ценность как одно из величайших произведений величайшего художника Италии. И если суждено наступить времени, когда «Дома ребенка» распространятся по всему миру, то нам хотелось бы, чтобы эта картина Рафаэля нашла себе место в каждой такой школе и этим красноречиво говорила о стране, в которой они зародились.

Такова наша обстановка.

Огромный недостаток старых игрушек состоял именно в том, что они, начиная с кукольного комода с ящиками и кончая военными крепостями, представляли собою повторение в миниатюре наших сложных предметов, соответствующих нашим понятиям. А между тем дети испытывают особое удовольствие, когда им попадают вещи более простые и сделанные иначе, чем наши: это нам доказывают сами дети, предпочитая дорогим игрушкам какую-нибудь безделку, которую смастерили они сами.

Прикрепите занавесочку вместо дверей или простые дощечки, прислоненные к какой-нибудь переносной подставочке; возьмите вместо ящиков комода какие-нибудь кусочки дерева или кубики, из которых легко собрать и разобрать мебель, – и вы увидите, в какой истинный восторг придет все общество малышей. Все это, помимо того, что школа таким образом из пытки становится радостью, имеет еще то преимущество, что такое оборудование класса требует ничтожных затрат, стоит несравненно дешевле обычной классной обстановки из скамей лучшего образца из тяжелого дерева и железа, шкафов огромных размеров, подавляющих кафедр и всяких других предметов, которые производятся во множестве одинаковых копий, чтобы заглушить энергию наших детей.

Обставив школу всей этой изящной маленькой мебелью, мы направляем деятельность ребенка к тому, чтобы он пользовался сам всеми этими предметами, ставил бы их на место после того, как привел их в беспорядок, строил их снова после того, как их разрушил; чистил бы их, мыл, сметал пыль, натирал: так создается особая работа, которая, как показал опыт, необычайно подходит маленьким детям. Они на самом деле чистят и на самом деле приводят в порядок. И делают это с огромным удовольствием, приобретая вместе с тем большую ловкость, которая кажется почти чудом и которая является для нас настоящим откровением, ибо мы раньше никогда не давали детям случая каким-нибудь разумным способом проявлять свои способности.

В самом деле, если дети пробовали заняться окружающими их предметами, не игрушками, – их тотчас же останавливали: «Не шали, не трогай!» – и этот припев повторялся, с большим или меньшим жаром, всякий раз, когда детские ручки приближались к предметам нашего обихода. Только у некоторых бедных детей была привилегия подражать (конечно, украдкой) матери в приготовлении обеда или стирке белья.

Вот почему в «Домах ребенка», где в распоряжении детей столько маленьких и простых предметов, позволяющих им работать серьезно (даже накрывать стол, подавать обед, мыть тарелки и стаканы), дети находят уголок счастливой жизни; здесь благодаря любви к предметам для них почти священным, которые дома были для них под запретом, они совершенствуются, научаются двигаться, не натываясь на вещи, переносить их, не разбивая, есть, не пачкаясь, мыть руки, не обливая платья. Самые же предметы, за безопасность которых так тревожатся дома, остаются целыми, несмотря на их хрупкость и несмотря на то, что они составляют часть обстановки существ, которые слывут за разрушителей.

Радость, которую дети испытывают в наших школах, и эта простая мысль направлять их силы не на работы, в которых уничтожалось столько материала и столько детской энергии, послужили одною из первых причин огромного распространения во всем мире нашего метода.

Я знаю, какое возражение первым делом сделают мне люди, привыкшие к старым приемам дисциплины: в этих школах дети при всяком движении будут опрокидывать столы и стулья, производить шум и беспорядок. Но это – предрассудок, издавна укоренившийся в умах тех, кто занимается с маленькими детьми, и он в действительности не имеет под собой никаких оснований.

На протяжении ряда столетий свивальники считались необходимостью для новорожденного младенца, а ходульки – для ребенка, начинающего ходить. В школе до сих пор признается необходимым ставить тяжелые парты и прикреплять стулья к полу. Все эти явления укоренились вследствие ложного предположения, будто ребенок должен расти в неподвижности, вследствие старинного предрассудка, будто только специальное положение тела дает возможность сделать то или иное воспитательное движение, вроде того, как мы считаем необходимым принимать особую позу, собираясь молиться.

Все наши столики и различного вида стульча очень легки и портативны, и мы предоставляем ребенку выбирать то положение, которое ему кажется самым удобным. Он может располагаться, как ему удобно и как угодно сидеть на своем месте. И эта свобода не только внешняя обстановка, но и средство воспитания. Если ребенок неловким движением опрокинет стул, который с шумом рухнет на пол, он получит наглядное доказательство своей неловкости; это же движение, случись оно среди неподвижных скамеек, прошло бы мимо его внимания. Таким образом, у ребенка имеется средство поправлять себя, и, делая это, он получает наилучшее свидетельство умения, приобретенного им: столики и стульча стоят неподвижно, без шума, на своих местах. Нетрудно видеть, что ребенок научился управлять своими движениями.

В прежнем методе доказательство того, что ребенок усвоил дисциплину, усматривается в совершенно обратном факте, т. е. в неподвижности и безмолвии самого ребенка – в той неподвижности и тишине, которые препятствуют ребенку двигаться с грацией и уверенностью и делают его настолько неловким, что, когда он попадает в обстановку, где скамьи и стулья не привинчены к полу, он не в состоянии двигаться иначе, как опрокидывая легкую мебель. В «Домах ребенка» он не только привыкает двигаться грациозно и осторожно, но и начинает понимать смысл такого поведения. Умение двигаться, приобретенное им здесь, будет ему полезно всю жизнь. Еще ребенком он научается вести себя, как следует, пользуясь в то же время своей полной свободой.

Директриса «Дома ребенка» в Милане соорудила под одним из окон длинную узкую полку, на которую ставила столики с металлическими геометрическими фигурами, применяемыми на первых уроках рисования. Но полка была слишком узка, и часто случалось, что дети, выбирая фигуру, роняли один из столиков на пол, с большим шумом опрокидывая лежащие на нем металлические фигуры. Директриса собиралась переделать полку, но сто-

ляр все не приходил, а тем временем дети научились осторожно обращаться с материалами, и столики, хоть и стояли на узкой и покатой полке, перестали падать на пол.

Осторожно направляя свои движения, дети победили дефект этой мебели. Простота или несовершенство предметов способствует, таким образом, развитию у ребенка активности и ловкости.

Однако наш метод и наше преобразование школы не ограничились одним только созданием новой материальной среды и организацией занятий, соответствующих потребностям ребенка. Аналогичным образом мы организовали и обучение, т. е. умственное развитие ребенка. Ребенок не только двигается непрерывно, но и научается непрерывно. Самое большое наше открытие состояло именно в открытии этой потребности ребенка в практической и психической деятельности, не меньшей, чем потребность его в движении. Его обучение не может направляться, однако, шаг за шагом взрослым человеком, ибо не взрослый, а сама природа определяет в нем различные способности, соответственно возрасту.

Поэтому, согласно нашему методу, не учительница указывает ребенку, что именно он должен делать, но сам ребенок выбирает материал своей активности и делает с ним то, что «ему велит его внутренний творческий дух». Учительница научается новому искусству: вместо того чтобы навязывать и вдалбливать сведения в детские головки, она служит ребенку и направляет его в окружающей его среде к тем предметам, которые соответствуют внутренним потребностям ребенка, свойственным его возрасту.

И так как не может быть умственного развития без упражнения, ни упражнения без внешнего материала, на котором можно упражняться, то необходимо среду, окружающую ребенка, обставить средствами развития (заранее определенными и проверенными научными опытами) – и предоставить ребенку свободу самому развиваться при их помощи. Тогда каждый ребенок сам произведет свой выбор и проделает с учебным материалом как раз те упражнения, которых шаг за шагом требует его умственное развитие.

Выбор подсказывается инстинктом, который природа дает каждому в поведении его психического роста; руководимая инстинктом деятельность развивается с большой энергией и с максимальным энтузиазмом, благодаря чему дети без всякого утомления исполняют такие работы, которых никакой учительнице и не снилось от них требовать.

Метод этот настолько упрощает и подвигает вперед школьную работу, что кажется почти баснословным. Требуется только одно: предоставить ребенка себе самому, не препятствовать ему в его выборе и в его самостоятельной работе. И несмотря на это отсутствие влияния взрослых, которое доселе считалось совершенно необходимым, ребенок и в области усвоения культуры взрослых делает огромные шаги.

Ребенок, это удивительное существо, дал нам еще другое открытие: а именно, что самый подходящий возраст для обучения чтению и письму – время между четырьмя и пятью годами. Таким образом, наши дети не только развивают и совершенствуют свои чувства, но и оказываются настолько развитыми, что могут посещать второй класс начальной школы в то время, как другие дети едва-едва в состоянии поступить в первый.

Этим прогрессом, этим шагом вперед мы обязаны тому факту, что наш метод разрешил, с минимальной затратой средств и энергии, великую проблему индивидуального воспитания, проблему, которую еще недавно ученый мир старался разрешить, не приходя, однако, к практическим результатам.

В самом деле, несмотря на то что все университеты мира внесли свою дань в область науки воспитания, состояние школы осталось почти неизменившимся. Единственное новшество состояло в уменьшении числа учеников каждого класса, ибо учительница, обязанная отныне изучать каждого ученика отдельно и направлять его сообразно тому, что она считала его наклонностями, могла справиться только с очень ограниченным числом учеников.

Метод же остался старый, все тот же пассивный метод, облеченный лишь в новые одежды. Правда, он требовал учительниц-специалисток, и работа их становилась более тщательной и более утомительной: нужно было пользоваться, без сомнения, обильными и разнообразными пособиями; но этот метод все так же навязывал детям свои идеи и требовал того же подчинения детей руководству и воле взрослых, т. е. средства этого метода остались неизменными. Результатом этого, естественно, было то, что учителя оказались еще дальше, чем прежде, от знания индивидуальности, которая, сокрытая от себя самой, под влиянием давления извне старается спрятаться, как мимоза, свертывая листочки при постороннем прикосновении. Взрослые не думали, что нельзя «привести» человеческое существо к исполнению его естественного назначения; они не задумывались над тем, что единственное, что возможно, это лишь дать детям средства развития, поставить их в соответствующую их природе среду и что потом, если хочешь, чтобы личность их и характер обнаруживались и развивались, нужно только предоставить их самим себе, дать им свободу и возможность самим дойти туда, куда их ведет природа.

Все это дети могут иметь при нашем методе, и для этого не нужно ни уменьшать их число в классах, ни употреблять и изводить огромное количество пособий, ни прибегать к персоналу, подготовленному высоконаучно.

У нас каждый ребенок занят иными упражнениями и потому получает индивидуальное воспитание, хотя и составляет часть класса, в котором учатся сорок и более детей; у нас одного комплекта пособий достаточно для всего класса; наконец, у нас учительница не нуждается в иной научной подготовке, как только уметь оставаться в стороне, уметь применять искусство не мешать росту ребенка в его многообразной деятельности.

Все это так логично и просто. И теперь, когда мы ее проверили на деле, наша мысль, без сомнения, всякому покажется простой, как Колумбово яйцо.

Педагогический метод наблюдения имеет в своей основе свободу ребенка, а свобода есть деятельность.

Свобода и дисциплина

Дисциплина в свободе – вот великий принцип, который нелегко понять стороннику традиционных школьных методов. Как добиться дисциплины в классе свободных детей? Разумеется, в нашей системе понятие дисциплины весьма отличается от ходячего понятия ее. Раз дисциплина основана на свободе, то и самая дисциплина обязательно должна быть деятельной, активной. Обычно мы считаем индивида дисциплинированным только с той поры, как он станет молчаливым, как немой, и неподвижным, как паралитик. Но это – личность уничтоженная, а не дисциплинированная.

Мы называем человека дисциплинированным, когда он владеет собою и умеет соотносить свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу. Это понятие активной дисциплины нелегко осознать и усвоить, но оно включает в себе великий воспитательный принцип, весьма отличный от безусловного и не терпящего возражений требования неподвижности.

Учительнице, намеренной вести ребенка в условиях такой дисциплины, необходимо овладеть специальной техникой, если она желает облегчить ему этот путь на всю его жизнь, желает сделать его полным господином над собою. Так как у нас ребенок учится двигаться, а не сидеть неподвижно, то он готовится не к школе, а к жизни; благодаря привычке и упражнению он научается легко и точно выполнять простые акты социальной жизни. Дисциплина, к которой мы приучаем ребенка, по своему характеру не ограничивается школьной средой, но простирается на социальную среду.

Свободе ребенка должна полагаться граница в коллективном интересе, а форма ее – то, что мы называем воспитанностью. Следовательно, мы должны подавлять в ребенке все, что оскорбляет или неприятно действует на других или что носит характер грубого или невежливого поступка. Но все остальное – каждое проявление, имеющее полезную цель, – каково бы оно ни было и в какой бы форме ни выражалось, не только должно быть дозволяемо, но и должно стать объектом наблюдения для воспитательницы. Это – весьма существенный вопрос: в своей научной подготовке учительница должна черпать не только умение, но и охоту наблюдать явления природы. По нашей системе, она должна оказывать скорее пассивное, чем активное влияние, и эта пассивность ее должна слагаться из напряженной любознательности и безусловного уважения к явлениям, которые она желает наблюдать. Учительница должна понимать и чувствовать свое положение наблюдателя; активность же должна лежать в наблюдаемом явлении.

Вот какими началами должны руководствоваться школы для маленьких детей, обнаруживающих первые психические проявления своей жизни. Мы не можем и предвидеть всех последствий заглушения непосредственной, самопроизвольной деятельности ребенка в ту пору, когда он только начинает проявлять активность: может быть, мы заглушаем самую жизнь. Человечность в этом нежном возрасте сказывается во всем своем духовном блеске, подобно тому как солнце проявляет свое существо на рассвете, а цветок – в первом развертывании своих лепестков. Эти первые проявления личности мы должны уважать религиозно, благоговейно. Целесообразным окажется только такой воспитательный метод, который будет содействовать полному проявлению жизни. А для этого необходимо стараться не задерживать самопроизвольных движений и не навязывать произвольных задач. Разумеется, мы здесь не имеем в виду бесполезных или вредных поступков, которые надлежит уничтожать, подавлять.

Усвоение этого метода учителями, не подготовленными к научным наблюдениям, достигается лишь путем усердных теоретических и практических занятий; особенно же это необходимо для тех, кто привык к старым, деспотическим приемам обыкновенной школы. Мой опыт подготовки учительниц к работе в моих школах открыл мне, как далеки прежние методы от новых. Даже интеллигентная учительница, усвоившая основной принцип, с большим трудом проводит его на деле. Она не может проникнуться сознанием, что ее новая роль лишь с виду пассивна, подобно работе астронома, который неподвижно сидит у телескопа, в то время как в пространстве вращаются миры. Идею, что жизнь идет сама собою и, чтобы изучать ее, разгадывать ее тайны или направлять ее деятельность, необходимо ее наблюдать и понимать, не вмешиваясь, – эту идею, говорю я, очень трудно усвоить и провести на практике.

Учительницу слишком долго учили быть единственно активным, свободно действующим лицом в школе; слишком долго ее задача заключалась в том, чтобы подавлять всякую активность в детях. Когда в первые дни работы в «Доме ребенка» ей не удается добиться порядка и тишины, она растерянно оглядывается кругом, словно просит публику извинить ее и засвидетельствовать ее невиновность. Тщетно твердим мы ей, что беспорядок в первые минуты неизбежен. И наконец, когда мы принуждаем ее ничего не делать, а только наблюдать, она спрашивает, не лучше ли ей уйти, ибо какая же она теперь учительница!

Поняв наконец, что ее обязанность – различать, какие поступки надлежит останавливать, а какие – только наблюдать, учительница старой школы ощущает огромную пустоту в своей душе и начинает мучиться сомнениями, по силам ли ей новое дело. И в самом деле, неподготовленная учительница долго еще чувствует себя сбитой с толку, ошеломленной; и чем шире научная подготовка учительницы и ее осведомленность в экспериментальной

психологии, тем скорее открывается ей чудо развертывающейся жизни и пробуждается интерес к ней.

Нотари в своем романе «Мой дядюшка-миллионер» (сатира на современные нравы), со свойственной ему живостью, набросал яркую картину старинных приемов дисциплины. Дядюшка, еще ребенком, провинился в таком множестве бесчинных поступков, что переполошил весь город, и родные в отчаянии заключили его в школу. Здесь Фуфу, как его называли, впервые испытывает желание быть добрым, и он переживает глубокое волнение, когда узнает, что его хорошенькая соседка, малютка Фуфетта, голодна и не имеет завтрака.

Так поступали и мои учительницы в первые дни моей практической работы в «Домах ребенка». Они почти машинально удерживали детей в неподвижности, не наблюдая и не различая характера проявлений, которые они останавливали. Так, например, одна маленькая девочка, собрав в кружок подруг и став в середину, о чем-то заговорила, сильно жестикулируя. Учительница тотчас же побежала к ней, придержала ее руки и приказала ей замолчать. Но я, наблюдая ребенка, видела, что девочка играет «в учительницы» или «в мамы» с другими детьми, которых она учила говорить молитву, креститься и т. п.: в ней уже проснулся руководитель. Другой ребенок, то и дело производивший беспорядочные и бесцельные движения и считавшийся ненормальным, в один прекрасный день, с выражением глубокой озабоченности, начал переставлять столы. Его тотчас же остановили, так как он производил слишком много шума. А между тем в ребенке это было одно из первых проявлений движений координированных и направленных к полезной цели, и, следовательно, этот его поступок надо было уважать. С этой поры ребенок стал спокойнее и бывал доволен, как прочие, когда ему давали мелкие предметы, которые он мог переставлять и раскладывать на своем столике.

Часто случалось, что, когда директриса укладывала в коробки материалы, которыми она пользовалась, к ней приближался ребенок и подбирал предметы с явным намерением подражать учительнице. Первым движением ее было отогнать ребенка: «Оставь, ступай на место». Однако в этом акте ребенок проявлял желание оказать услугу, и, значит, пора было дать ему урок порядка.

Однажды дети, смеясь и болтая, собрались вокруг миски с водою, в которой плавало несколько игрушек. В нашей школе был мальчик всего двух с половиною лет. Его оставили вне круга, в одиночестве, и легко было видеть, что он сторает от любопытства. Я издала наблюдала за ним с большим вниманием; сперва он придвинулся к детям и пытался протискаться в их среду, но на это у него не хватило сил, и он стал озираться во все стороны. Выражение его лица было необычайно интересно. Я жалею, что у меня не было в ту минуту фотографического аппарата. Взгляд его упал на стульчик, и он, видно, решил придвинуть его к группе детей и затем вскарабкаться на него. С сияющим личиком он начал пробираться к стулу, но в эту минуту учительница грубо (она бы, вероятно, сказала – нежно) схватила его на руки и, подняв над головами других детей, показала ему миску с водою, воскликнув: «Сюда, крошка, смотри и ты!»

Без сомнения, ребенок, увидав плававшие игрушки, не испытал той радости, какую должен был испытать, преодолев препятствие собственными силами. Желанное зрелище не могло принести ему пользы, между тем как осмысленная попытка развила бы его душевные силы. В этом случае учительница помешала ребенку воспитать себя, не дав ему взамен иного блага. Малютка уже начал чувствовать себя победителем и вдруг ощутил себя бессильным в объятиях двух сковавших его рук. Столь заинтересовавшее меня выражение радости, тревоги и надежды растаяли на его личике и сменились тупым выражением ребенка, знающего, что за него будут действовать другие. Устав от моих замечаний, учительницы давали детям полную свободу. Дети лезли с ногами на столики, ковыряли пальцами в носу, и к исправ-

лению их не делалось никаких шагов. Другие толкали товарищей, и на лицах этих детей я читала выражение злобы; учительница же на все это не обращала ни малейшего внимания. Тогда я вмешивалась и показывала, с какой безусловной строгостью надо останавливать и подавлять все, чего нельзя делать, чтобы ребенок сумел ясно отличать добро от зла.

Вот отправная точка дисциплины, и основы ее должны закладываться именно таким путем. Эти первые дни всего труднее даются учительнице. Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины, – это различие между добром и злом. Задача воспитателя – следить, чтобы ребенок не смешивал добро с неподвижностью и зло с активностью, чем нередко грешила старая дисциплина. Это потому, что наша цель – дисциплинировать для деятельности, для труда, для добра, а не для неподвижности, для пассивности, для послушания.

Комната, в которой дети движутся целесообразно, осмысленно и добровольно, не совершая грубых или резких актов, представляется мне высоко дисциплинированным классом.

Рассаживать детей рядами, как в обыкновенных школах, отводить каждому ребенку особое место и ждать, чтобы они сидели совершенно смирно, соблюдая порядок в классе, как в собрании, – всего этого можно добиться позже, в начальной стадии коллективного воспитания. И в жизни нам порой приходится сидеть тихо и смирно, например на концерте или на лекции. А ведь и нам, взрослым, это стоит немалых усилий.

Если, выработав индивидуальную дисциплину, мы сумеем рассадить детей на их местах по порядку и дать им понять, что так на них приятнее смотреть, что сидеть в порядке – хорошо, что спокойное и правильное расположение их придает уютный и нарядный вид классу, то в этом случае их смирное и безмолвное сидение на своих местах будет результатом своего рода урока, но не приказания. Очень важно внушить им эту мысль, не слишком сосредоточивая на ней их внимание, важно дать им усвоить принцип коллективного порядка.

И когда, поняв эту мысль, они встают, говорят, переходят с места на место, то делают это уже не по недомыслию или незнанию, но потому, что желают встать, говорить и т. д., т. е. они выходят из состояния порядка и покоя, вполне осознанного, с целью проявить ту или иную добровольную деятельность; зная, что есть поступки запрещенные, они получают новый импульс к запоминанию и различению добра и зла.

Движения детей при выходе из состояния порядка с течением времени становятся все более координированными и совершенными; они приучаются обдумывать свои акты. После того как дети усвоят идею порядка, наблюдение того, как они переходят от первых беспорядочных движений к движениям стройным и самопроизвольным, – вот что должно быть настольной книгой учительницы. Эта книга должна вдохновлять все ее действия; это единственная книга, которую она должна читать и перечитывать, если желает стать настоящей воспитательницей. Ребенок в такого рода упражнениях в известном смысле производит выбор своих наклонностей, вначале осложненных бессознательностью и беспорядком его движений.

Замечательно, с какой отчетливостью обнаруживаются при этом индивидуальные различия; ребенок сознательно и свободно раскрывается перед нами.

Есть малютки, сидящие на своих местах спокойно, апатично или сонливо; другие встают с места, ссорятся, дерутся или опрокидывают разные деревяшки и игрушки; третьи занимаются выполнением определенных и решительных замыслов – передвигают стул в угол и усаживаются на него или отодвигают незанятый столик и раскладывают на нем игру, в которую намерены играть.

Наша идея свободы ребенка не то простое понятие свободы, которое мы черпаем из наблюдений над растениями, насекомыми и т. п. Ребенок в силу характерной для него бес-

помощности, с которой он рождается, в силу его свойств, как социальной особи, стеснен оковами, ограничивающими его активность.

Метод воспитания, имеющий в основе свободу, должен облегчать ребенку борьбу с этими многообразными препятствиями. Другими словами, воспитание должно приходить к нему на помощь разумным ослаблением социальных уз, ограничивающих его активность. И по мере того как ребенок подрастает в подобной атмосфере, его непосредственные проявления становятся более отчетливыми и с очевидностью истины раскрывают его натуру. По всем этим причинам первые шаги педагогического вмешательства должны клониться к развитию в ребенке самостоятельности.

Самостоятельность

Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы ребенка должны быть направляемы так, чтобы в этой активности вырабатывалась его самостоятельность. Маленькие дети начинают требовать самостоятельности уже с момента своего отнятия от груди.

Что такое отнятый от груди ребенок? В сущности это дитя, ставшее независимым от груди своей матери. Вместо этого единственного источника питания ребенок теперь находит различные виды пищи; для него источники существования умножаются, и он до некоторой степени может выбирать свою пищу, в то время как прежде он был безусловно ограничен одной формой питания.

Однако он все еще зависим, так как он не умеет ходить, не умеет самостоятельно умываться и одеваться, не умеет просить о чем-либо языком ясным и удобопонятным. В этом периоде он еще в значительной мере является рабом всякого встречного. Но в возрасте трех лет ребенок уже должен иметь возможность проявлять значительную самостоятельность и свободу.

Если мы еще не вполне усвоили высокой идеи самостоятельности, то только потому, что сами еще живем в рабских социальных формах. В стадии цивилизации, которая терпит прислугу, понятие такой формы жизни, как самостоятельность, не может пустить корней или получить свободное развитие. Так в эпоху рабства было искажено и затемнено понятие свободы.

Наши слуги не зависят от нас, скорей, мы зависим от них.

Строить социальное здание на столь глубоком с гуманной точки зрения грехе нельзя, не испытав на себе общих его последствий в форме нравственной приниженности. Часто мы считаем себя самостоятельными только потому, что нами никто не командует, а мы командуем другими; но барин, которому необходимо звать на помощь слугу, в сущности не самостоятелен, ибо он ниже своего слуги. Паралитик, не могущий снять сапог по причинам патологическим, и принц, не смеющий снять их по причинам социальным, фактически находятся в одинаковом положении.

Нация, мирящаяся с идеей рабства и полагающая, что пользование услугами ближнего есть преимущество, живет инстинктом угодливости; и в самом деле, мы слишком легко относимся к раболепным услугам, называя их красивыми именами, как вежливость, деликатность, доброта.

А в действительности тот, кому служат, ограничен в своей самостоятельности. Эта мысль должна в будущем стать фундаментом достоинства человека: «Я не желаю услуг, потому что я не бессилен». Вот какую мысль люди должны усвоить, если хотят стать истинно свободными.

Всякая педагогическая мера, мало-мальски пригодная для воспитания маленьких детей, должна облегчать детям вступление на этот путь самостоятельности. Мы должны

учить их ходить без посторонней помощи, бегать, подниматься и спускаться по лестницам, поднимать оброненные предметы, самостоятельно одеваться и раздеваться, купаться, произносить слова отчетливо и точно выражать свои желания. Мы должны развивать в детях умение достигать своих индивидуальных целей и желаний. Все это – этапы воспитания в духе независимости. Обыкновенно мы прислуживаем детям, и это не только акт угодливости по отношению к ним, но и прямой вред, так как этим можно заглушить их полезную, самостоятельную деятельность. Мы склонны видеть в детях нечто вроде кукол, мы их моем и кормим совершенно так же, как если бы это были куклы. Ни на минуту мы не задумываемся над тем, что если ребенок чего-нибудь не делает, то он, очевидно, не знает, как это делать. А ведь он многое должен уметь делать: ведь природа снабдила его физическими средствами для выполнения разнообразных действий и умственными способностями для изучения того, как их выполнять. Наш долг по отношению к ребенку при всяком случае заключается в том, чтобы помогать ему овладеть полезными действиями, каких природа требует от него. Мать, кормящая своего ребенка и не делающая никаких шагов, чтобы научить его самостоятельно держать ложку и отыскивать ею рот, мать, которая даже не ест сама на глазах ребенка, чтобы он видел, как она это делает, такая мать поступает неправильно. Она оскорбляет основы человеческого достоинства в своем сыне, она с ним обращается как с куклой, а между тем это – человек, вверенный природою ее попечениям.

Всякому известно, что обучение ребенка искусству самостоятельно есть, умываться и одеваться – работа гораздо более скучная и трудная, требующая неизмеримо большего терпения, чем кормление, умывание и одевание ребенка. Но первый род работы – труд воспитателя, а второй род работы – легкий и невысокого качества труд прислуги. Эта работа легче для матери, но крайне вредна для ребенка, так как закрывает путь и ставит препятствия развитию его жизнедеятельности.

Конечные результаты такого отношения матери могут быть чрезвычайно серьезны. Знатный барин, у которого слишком много слуг, не только впадает во все большую зависимость от них, но делается в конце концов их истинным рабом; его мышцы слабеют от бездеятельности и в конце концов утрачивают свою природную способность к работе. Ум человека, не трудящегося над удовлетворением своих нужд, но требующего их удовлетворения от других, становится тяжелым и неповоротливым. Если такой человек когда-нибудь прозреет и, сознав свое жалкое состояние, пожелает вернуть свою самостоятельность, он убедится, что у него не осталось для этого сил. Вот о каких опасностях должны думать родители из привилегированных классов, если желают, чтобы их дети самостоятельно и по праву пользовались особыми преимуществами, принадлежащими им. Излишняя помощь есть несомненное препятствие развитию природных сил.

Восточные женщины носят шаровары, а европейские – юбки; но первые еще в большей степени, чем последние, изучают как важный элемент воспитания искусство не двигаться. Такое отношение к женщине приводит к тому, что мужчина работает не только за себя, но и за женщину; женщина же истощает свои природные силы и жизнедеятельность, изнывая в рабстве. Мало того, что ее содержат и ей прислуживают – она унижена, умалена в той индивидуальности, которая принадлежит ей по праву ее рождения в образе человеческом. Как отдельный член общества она – ноль. Она лишена всех сил и ресурсов, обеспечивающих сохранение жизни.

Приведу такой пример: по проселочной дороге едет коляска, в которой сидят отец, мать и ребенок. Вооруженный бандит останавливает коляску известной фразой: «Кошелек или жизнь». При этом трое находящихся в коляске ведут себя весьма различным образом. Мужчина, меткий стрелок, вооруженный револьвером, быстро выхватывает его и стреляет в грабителя. Мальчик, вооруженный только свободой и легкостью своих ног, вскрикивает и

обращается в бегство. Женщина, ничем не вооруженная ни от искусства, ни от природы (ибо ноги, непривыкшие бегать, путаются в юбках), испускает вопль ужаса и падает без чувств.

Эти три различных способа реагирования находятся в теснейшей связи со степенью свободы и самостоятельности каждого из трех индивидов. Упавшая в обморок, это – женщина, пальто которой носят услужливые кавалеры, бросающиеся поднимать оброненный ею предмет и всячески старающиеся избавить ее от малейшего усилия.

Пагуба раболепства и зависимости не только в бесполезном «прожигании жизни», культивирующем беспомощность, но и в развитии индивидуальных черт, слишком ясно свидетельствующих о вырождении, об извращении нормальной человеческой натуры. Я имею в виду властность, деспотизм, примеры которого нам слишком хорошо известны. Деспотизм развивается рука об руку с беспомощностью. Он – внешний признак душевного состояния того, кто существует трудом других людей. Слишком часто хозяин является тираном своего слуги. Деспотизм – дух надсмотрщика, поставленного над рабом.

Представим себе умного и искусного работника, не только способного сделать много превосходной работы, но и полезного советчика мастерской, умеющего руководить и направлять общую деятельность среды, в которой он работает. Человек, господствующий над своей средой, будет улыбаться в такой момент, когда другие предаются гневу, и обнаружит то огромное самообладание, которое является следствием сознания своего превосходства. Но нас ничуть не удивит, если мы узнаем, что у себя дома этот искусный рабочий бранит свою жену за то, что суп невкусен или не подан в назначенный час. Дома он перестал быть искусным работником; здесь искусный работник – его жена, готовящая ему обед. Он благодушный, невозмутимый человек там, где он силен своей работой, и деспот там, где ему служат. Быть может, если бы он умел стряпать суп, он был бы милейшим человеком!

Человек, собственными силами выполняющий все работы, необходимые для удобств и потребностей жизни, побеждает себя, тем самым умножая свои способности и совершенствуясь как личность.

Из юного поколения мы должны создать сильных людей, а сильными людьми мы называем людей самостоятельных и свободных.

Упразднение наград и наказаний

Если мы примем к руководству вышеизложенные принципы, то упразднение наград и наказаний будет естественным выводом из этих принципов. Человек, дисциплинированный свободой, начинает жаждать истинной и единственной награды, никогда его не унижающей и не приносящей разочарования, – расцвета его духовных сил и свободы его внутреннего «я», его души, где возникают все его активные способности.

Мне часто приходилось изумляться, до какой степени справедлива эта истина. В первый месяц нашей работы в «Доме ребенка» учительницы еще не умели проводить в жизнь педагогические принципы свободы и дисциплины. Особенно одна из них в мое отсутствие старалась исправлять мои идеи введением некоторых приемов, с которыми она свылась. Явившись однажды неожиданно в класс, я увидела на одном из самых умных наших питомцев большой греческий крестик из серебра на красивой белой ленточке, а другой ребенок сидел в креслице, демонстративно выдвинутом на середину комнаты. Первый ребенок был награжден, второй – наказан. Учительница, по крайней мере в моем присутствии, не вмешивалась в дело, и положение оставалось таким, каким я застала его. Я промолчала и спокойно стала наблюдать происходящее. Ребенок с крестиком ходил взад и вперед,нося предметы, которыми он занимался, от своего столика к столу учительницы, а на их место кладя другие. Он весь ушел в свои занятия и, видимо, был счастлив. По комнате он ходил мимо кресла ребенка, подвергнутого наказанию. Серебряный крестик сорвался с его шеи и упал на пол.

Ребенок, сидевший в кресле, поднял его, покачал на ленточке, осмотрел его со всех сторон и затем сказал товарищу: «Смотри, что ты потерял!» Тот обернулся и с видом полнейшего равнодушия поглядел на безделушку; выражение его лица говорило: «Не мешай мне». И он действительно промолвил: «Мне все равно». – «Вправду все равно? – переспросил наказанный ребенок. – Тогда я возьму его себе». А тот ответил «бери» таким тоном, который ясно говорил: мол, оставь меня в покое. Ребенок, сидевший в кресле, приспособил ленточку так, чтобы крест пришелся спереди на его розовом переднике и чтобы можно было свободно любоваться его блеском и красивой формой; потом он удобно расселся в своем креслице и с видимым удовольствием любовался своей безделушкой. Так это мы и оставили, и поступили правильно. Побрякушка-крестик мог удовлетворить ребенка, который был наказан, но не живого ребенка, все удовольствие которого – в деятельности, в работе.

Раз я привела с собою в другой «Дом ребенка» знакомую даму. Она не могла нахвалиться детьми и, раскрыв принесенную с собою шкатулку, показала им несколько блестящих медных медалей на ярко-красных ленточках. «Учительница, – добавила она, – повесит эти медали на грудь тем детям, которые будут послушными». Не будучи обязанной воспитывать эту посетительницу в духе моих методов, я промолчала, а учительница взяла шкатулку. В эту минуту очень умный мальчуган, лет четырех, спокойно сидевший за одним из столиков, наморщил лобик с протестующим видом и несколько раз выкрикнул: «Не мальчикам! Не надо мальчикам!»

Какое откровение! Этот мальчик уже знал, что он в числе лучших и способнейших в своем классе, хотя никто ему этого не говорил, и не пожелал оскорбительной награды. Не зная, как оградить свое достоинство, он привлек на помощь превосходство мужского пола.

Что касается наказаний, то мы не раз обнаруживали детей, которые беспокоили других, не обращая ни малейшего внимания на наши увещания. Таких детей мы немедленно подвергали медицинскому исследованию. Если ребенок оказывался нормальным, мы ставили один из столиков в углу комнаты и этим путем изолировали ребенка; поместив его в удобное креслице, мы сажали его так, чтобы он видел своих товарищей за работой, и давали ему его любимые игрушки и игры. Эта изоляция почти всегда успокоительно действовала на ребенка; со своего места он мог видеть всех своих товарищей, мог наблюдать, как они делают свое дело, и это был предметный урок, куда более действительный, чем какие угодно слова учительницы. Мало-помалу он убеждался, как выгодно быть членом общества, столь деятельно трудящегося на его глазах, и у него рождалось желание вернуться и работать вместе с другими. Таким путем нам удавалось дисциплинировать всех детей, сначала казавшихся неукротимыми. Изолированного ребенка мы всегда делаем предметом особенных забот, почти как больного. Я сама, входя в комнату, прежде всего шла прямо к такому ребенку и начинала ласкать его точно маленького младенца. Потом уже я обращала внимание на прочих, интересовалась их работой и расспрашивала их о ней, точно взрослых, только маленьких ростом. Не знаю, что совершалось в душе тех детей, которых мы находили необходимым дисциплинировать, но только метаморфоза всегда оказывалась полной и прочной. Они очень гордились тем, что научились работать и вести себя хорошо, и всегда проявляли нежнейшую привязанность к учительнице и ко мне.

Биологическое понятие свободы в педагогике

С биологической точки зрения свободу при воспитании ребенка в его первые годы надлежит понимать как требование условий, наиболее благоприятствующих развитию всей его личности. Со стороны физиологической, как и духовной, этим предполагается свободное развитие мозга. Воспитатель должен быть проникнут чувством глубокого благоговения к жизни; наблюдая ребенка с гуманным интересом, он должен уважать развитие в нем этой

жизни. Детская жизнь не абстракция, это – жизнь отдельных детей. Существует лишь одно реальное биологическое проявление: живущий индивид; и воспитание должно иметь объектом отдельных индивидов, наблюдаемых по одиночке. Под воспитанием следует разуметь активное содействие, оказываемое нормальному выявлению жизни в ребенке. Ребенок есть тело, которое растет, и душа, которая развивается, – у обеих этих форм, физиологической и психической, один и тот же вечный источник – сама жизнь. Мы не должны ни душиить, ни коверкать таинственных сил, заложенных в этих двух формах роста; мы должны дожидаться от них проявлений, которые, мы знаем, последуют одно за другим.

Среда, без сомнения, вторичный фактор в жизненных явлениях; она может содействовать, может препятствовать, но она никогда не может создавать, творить. Современные теории эволюции усматривают внутренний фактор как главную силу в процессе превращения вида и превращения индивида. Начало развития лежит внутри как вида, так и индивида. Ребенок растет не потому, что его кормят, что он дышит, что он находится в благоприятных условиях температуры; он растет потому, что заложенная в нем потенциально жизнь развивается, становится видимой; потому, что плодотворное зерно, из которого вышла жизнь, развивается согласно биологическим предначертаниям наследственности. Взрослый человек питается, дышит, испытывает на себе атмосферные и температурные влияния, но не растет. Юношей ребенок становится не потому, что он смеется, или пляшет, или делает гимнастические упражнения, или хорошо питается, но потому, что он дошел до этого особенного физиологического состояния. Жизнь проявляется, жизнь творит, жизнь дает и в свою очередь держится в известных границах и связана известными законами, которых не преступишь. Неподвижные признаки вида не меняются – они могут только варьироваться. Мы можем воздействовать на вариации, имеющие отношение к среде и границы которых слегка меняются в виде и в индивиде, но мы не можем влиять на мутации. Мутации связаны какими-то таинственными узами с самим источником жизни, и сила их превосходит видоизменяющие элементы среды. Вид, например, не может мутировать или измениться в другой вид путем приспособления, как, с другой стороны, великого гения в человеке нельзя заглушить никакими предрассудками, никакой ложной формой воспитания.

Среда тем сильнее действует на индивидуальную жизнь, чем менее устойчива и крепка эта индивидуальная жизнь. Но среда может действовать в двух противоположных направлениях: она может благоприятствовать жизни или глушить ее. Так, например, многие виды пальм отлично произрастают в тропических поясах, где климатические условия благоприятствуют их развитию, а многие виды животных и растений вымерли в областях, где они не сумели приспособиться к среде.

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.