

Эдвин М. Стэндинг

Жизнь и творчество Марии Монтессори

Серия «Скрытые возможности человека»

Санкт-Петербург
2010

УДК 371.481(450)(092)

ББК 74.03(3)

С88

Copyright © USA, Seattle University 1957.

Книга Е. М. Standing «Maria Montessori. Her Life and Work» первоначально была издана на английском языке в США в 1957 г. На русском языке она публикуется в соответствии с лицензией, предоставленной Seattle University USA Благотворительному фонду «ВОЛОНТЕРЫ».

Перевод: Юдина Т. В., кандидат филологических наук,
Салье Т. Е., кандидат филологических наук, Григорьева Е. В.
Редактор Караченцева О. Р., кандидат педагогических наук.

Эдвин М. Стэндинг

С88 Жизнь и творчество Марии Монтессори. — СПб.: Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ», 2010. — 400 с.

Книга «Жизнь и творчество Марии Монтессори» представляет собой перевод с английского языка труда Е. М. Standing «Maria Montessori. Her Life and Work» и продолжает серию книг, рассказывающих о потенциальных возможностях человека, скрытых еще от общего понимания.

Ее автор, Э. М. Стэндинг, философ и педагог, около тридцати лет работал совместно с М. Монтессори, был ее учеником и единомышленником. Автор в форме дружеского общения с читателем раскрыл аспекты психолого-педагогического метода М. Монтессори и опыт использования его в Монтессори-школах Америки, Европы и Индии, а также обобщил теоретический опыт М. Монтессори, представленный в ее трудах: «*The Secret of Childhood*», «*The Discovery of the Child*» и «*The Absorbent Mind*». (В соответствии с научной позицией М. Монтессори Э. М. Стэндинг раскрыл законы развития человека, а в данном случае ребенка, что представляет и сегодня безусловный интерес для педагогов и родителей. Он описал условия, необходимые для создания окружающей среды, способствующей развитию ребенка; показал важность и характер «сенситивных этапов» в развитии ребенка; критерии «нормализованного» ребенка и те пути, которые способствуют этой нормализации, а также раскрыл другие важнейшие аспекты метода М. Монтессори.)

Книга адресована педагогам и родителям, стремящимся дать истинное и научно обоснованное образование и развитие своим детям.

ISBN 978-5-903884-04-9

© Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ»,
оформление и издание, 2010

Оглавление

Часть первая	
Жизнь Марии Монтессори	7
Глава I	
Подготовка к жизни.....	8
Глава II	
Открытие	27
Глава III	
Развитие	51
Глава IV	
Великая «представительница» эпохи.....	77
Часть вторая	
Психология развития	97
Глава V	
Юный первооткрыватель	98
Глава VI	
Этапы роста и метаморфоз в развитии ребенка....	121
Глава VII	
«Сенситивные периоды» в развитии ребенка	138
Глава VIII	
«Работа» Ребенка — Формирование Взрослого Человека.....	169
Глава IX	
Сенсорные основы интеллектуальной жизни	191
Глава X	
Отклонения и Норма, или Развитие и его внутренние направляющие.....	205

Часть третья	
Движение и его значимость в образовании	223
Глава XI	
Посещение Лилипутии, или Час в Монтессори-школе.....	224
Глава XII	
Движение и его связь с инстинктом и разумом.....	246
Глава XIII	
Упражнения практической жизни.....	262
Глава XIV	
Движение и ментальные изменения	282
Часть четвертая	
Новые отношения	309
Глава XV	
Основная проблема в образовании	311
Глава XVI	
Подготовленная окружающая среда, или Новый третий фактор в образовании	327
Глава XVII	
Свобода в образовании — истина и ложь.....	348
Глава XVIII	
Учительница Монтессори-школы, или Новая женская профессия.....	371

Открытия, сделанные М. Монтессори, представили человечество в новом свете.

Мы лучше, чем мы думали — по меньшей мере — наши **дети**. А если дети могут быть такими, то почему со временем не могут появиться такие **подростки**, а в итоге — **взрослые**?

Эдвин. М. Стэндинг



Дорогие родители и учителя, эта книга родилась по просьбе Марии Монтессори. Ее написал биограф, друг и ученик М. Монтессори — Эдвин М. Стэндинг. Он начал работу над книгой еще при жизни Марии Монтессори, и сама Монтессори читала и редактировала некоторые ее главы.

Впервые книга вышла в свет в 1957 г. в Америке после смерти М. Монтессори. Однако, несмотря на то что прошло много лет, она по-прежнему представляет большой интерес для педагогов и родителей, поскольку читатель встретит в ней описание принципов Монтессори-метода и опыт применения метода во многих странах мира.

Дорогие читатели, эта книга подарит вам прекрасные и глубокие мысли о законах развития ребенка, о понятии и границах свободы для ребенка, о внутренней психической энергии, определяющей развитие ребенка, и, наконец, о Внутреннем Учителе — этой скрытой от общего и стандартного понимания духовной составляющей мира, а также многие другие интересные размышления автора метода и ее биографа...

И если вам не доведется посетить Монтессори-курсы, то, несмотря на это, книга Э. М. Стэндинга сформирует ваше представление о методе Монтессори и поможет на педагогической Тропе в семье или на работе. Повторяя сентенцию, часто используемую М. Монтессори: «Познайте Истину, и Истина сделает вас свободным!»

Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ», директор



Часть первая
Жизнь Марии Монтессори

Глава I. Подготовка к жизни

Юные годы

«Когда я была школьницей, у нас был учитель, у которого была навязчивая идея — он требовал учить наизусть биографии знаменитых женщин, для того чтобы мы брали с них пример. Наставление, которым он сопровождал пересказ этих биографий, всегда оставалось неизменным: „Вы тоже должны стараться стать знаменитыми. Разве вам не хочется стать знаменитыми?“ „О нет, — однажды сухо ответила я. — Я такой никогда не буду. Я слишком хорошо отношусь к будущим детям, чтобы добавлять в список для них еще одну биографию“».

Несмотря на это достойное похвалы желание, когда эта школьница выросла, известность все же пришла к ней, и «еще одна биография» была добавлена в этот список.

Мария Монтессори родилась в Кьяравалле в провинции Анкона 31 августа 1870 года, в год, когда произошло объединение Италии. Ее отец Алессандро Монтессори был родом из Болоньи и происходил из знатной семьи. Он был типичным консерватором старой закалки, военным, который в свое время заслужил награду за храбрость, проявленную во время боевых действий. К концу жизни это был человек благородной наружности, с военной выправкой и прославившийся своей необыкновенной обходительностью.

Мать Марии Монтессори, Ренильда Стоппани, была племянницей прославленного Антонио Стоппани, великого философа, ученого и священника, которому после смерти Миланский университет воздвиг памятник. Ренильда Монтессори была необыкновенно добропорядочной и обаятельной женщиной, и между дочерью и матерью, которую Мария напоминала

внешностью и темпераментом, возникли близость и понимание, которые оставались неизменными, несмотря на превратности судьбы, до тех пор, пока в 1912 году смерть матери не разлучила их.

Существует мнение, что метод Монтессори заключается в том, чтобы разрешать детям делать все, что они пожелают. Совершенно иной подход к воспитанию ребенка царил в доме Монтессори; ее мать была сторонницей строгих методов дисциплины, но, невзирая на это, жизнь Марии была счастливой. Однажды, вернувшись домой после месяца каникул, маленькая Мария начала жаловаться: «Я голодная; я хочу есть». «Ты должна немного подождать, дорогая», — ответила мать. Но ребенок не хотел ждать и так настаивал, что мать открыла буфет, нашла кусочек хлеба, пролежавший там месяц, и сказала: «Если ты не можешь ждать — ешь!»¹

Каждый день в обязанность Марии входило вязание для бедных. Конечно, это занятие не могло быть для нее серьезным испытанием, поскольку уже ребенком она проявляла интерес к людям менее счастливым, чем она сама. По соседству с ней жила горбатая девочка. Сочувствуя девочке, Мария поддерживала с ней тесные дружеские отношения и часто приглашала ее на прогулку. Это доброе намерение, однако, не дало хороших результатов, контраст между двумя девочками был настолько разительным, что в конце концов ее мать тактично предложила прекратить эти прогулки и найти другие средства, чтобы помочь несчастной девочке.²

Сохранилось письменное свидетельство и другого случая из детства Марии, который оказался в некотором роде пророческим. Однажды случилось, что между родителями возникла ссора. Маленькая Мария взяла стул, втиснула его между родителями, взобралась на него, а затем соединила и крепко сжала их руки. И так всю свою жизнь: Мария не только не оставляла без внимания «несправедливо обиженных», но и в любых обстоятельствах выступала как миротворец. По сути,

¹ *Maccheroni A. A True Romance*, p. 11.

² Там же.

труд всей ее жизни можно представить как попытку положить конец извечному противоборству, которое велось и все еще ведется между Ребенком и Взрослым, противоборство, которое, как мы увидим позже, является вполне реальным, несмотря на то что оно происходит на подсознательном уровне.

Мария провела свое детство в Анконе, где она ходила в обычную дневную школу без пансиона. Казалось бы, в школе у нее, как и у любого ребенка, не было особых амбиций. Однажды она встретила одну свою одноклассницу, которая горько плакала, потому что ее оставили на второй год. «Я не могла понять ее горя, — рассказывала Монтессори, — потому что, как я ей сказала тогда, одна классная комната ничем не отличается от другой!»

Должно быть, временами Мария казалась довольно необычной и непонятной не только учителям, но и своим одноклассникам. Во время игры — а она часто была заводилой — Мария могла сделать иногда самое неожиданное замечание, например, когда нужно было выразить неодобрение, она могла презрительно воскликнуть: «Ну ты! Ты же еще даже не *родился*». Может, она уже в то время смутно осознавала свою будущую доктрину о том, что развитие человека может быть описано как последовательный переход от рождения к более высоким уровням развития? В любом случае, ее одноклассникам не нравилось такое обращение, и они жаловались своим родителям: «А она говорит, что мы даже еще не родились!»

Сама Мария даже в период детства обладала глубоким чувством собственного достоинства. Однажды она услышала, как один из учителей бросил про выражение ее глаз уничижительную фразу: «*Quegli occhi!*» (в переводе с итал. «Ох уж эти глаза!»). В знак протеста Мария в присутствии этого учителя больше никогда не поднимала «этих глаз». Этот инцидент, незначительный сам по себе, стоит отметить, принимая во внимание, какое важное место в своей системе Монтессори уделяет уважительному отношению, которое сродни почтительности, даже к самым маленьким детям. Также интересно заметить, что для нее было проще отстаивать свое собственное достоинство перед взрослыми, чем перед своими однокласс-

никами; вот замечание, которое она однажды адресовала одному из них: «Напомни мне, пожалуйста, что я решила больше никогда с тобой не разговаривать!»

Выбор карьеры: «Кем угодно — только не учителем»

Когда Марии было около двенадцати лет, ее родители переехали в Рим для того, чтобы дать своему единственному ребенку лучшее образование, чем она могла бы получить в Анконе. Но даже столичными возможностями по части образования нелегко было удовлетворить амбиции этого необыкновенного ребенка. У нее уже сложилось собственное мнение по поводу своего образования. В возрасте четырнадцати лет ее заинтересовала математика, и этот интерес она сохранила на протяжении всей жизни. Ее родители предложили ей заняться преподаванием, в то время это была единственная доступная для женщины карьера. Но она категорически отказалась даже обсуждать это. Все, что угодно, но только не это! Поскольку у Марии были склонности к математике и она очень любила ее, она решила посвятить себя карьере инженера. Даже в настоящее время эта профессия (если нет войны) — не типична для женщины; а в то время это и представить было трудно. Так как «престижный пансион для молодых леди» не мог удовлетворить ее необычные амбиции, Мария училась в технической школе для мальчиков. Через некоторое время ее пристрастия изменились, она еще больше увлеклась биологией. Но со временем этот нежный возраст¹ прошел, и она приняла окончательное решение делать то, что ей действительно хотелось, — изучать медицину.

К сожалению, это был прыжок из огня да в полымя. Молодой девушке учиться на медицинском факультете! Это было неслыханно, абсурдно, невозможно! Все итальянские моралистки вскинули руки к небу в ханжеском ужасе. Но это ни капельки не волновало молодую решительную девушку;

¹ См. главу VII.

не обращая внимания на них, она добивается аудиенции главы комитета по образованию доктора Бачелли. После того как *он* отчетливо сформулировал, что невозможно будет выполнить ее планы, она вежливо поблагодарила его, сердечно пожала ему руку и спокойно сказала: «Я *знаю*, что я стану доктором медицины». Затем она, почтительно склонив голову, вышла.

Мы не можем проследить все подробности ее борьбы. Достаточно сказать, что в конце концов она добилась своего, и в установленном порядке впервые в Италии женщина была зачислена на медицинский факультет университета.

И более того, она выиграла стипендию — вернее, ряд стипендий, она выигрывала их каждый год. Впоследствии, будучи студенткой, она увеличила свой доход, давая частные уроки. В действительности она в значительной степени сама оплачивала свою учебу в университете — это факт, который стоит отметить, учитывая его связь с ее подобными идеями в будущем о значении экономической независимости в развитии подростка.

Испытания в период студенчества

С поступлением на медицинский факультет отнюдь не закончились трудности для этой смелой девушки. Студенты, ревниво относящиеся к ее вторжению в сферу, принадлежащую до сих пор только им — мужчинам, в течение многих месяцев преследовали девушку своими издевательствами. Однако достаточно быстро они поняли, что этим ее не запугать. Она оказывала сопротивление с такой силой, что со временем преследование превратилось в невольное обожание. Она относилась к их нападкам с благодушным безразличием и лишь мимоходом бросала реплику в свойственной ей манере тем студентам, которые, проходя мимо нее в коридоре, выдыхали из себя презрительное «Фу!»: «Дуйте, дуйте, друзья мои, — весело отвечала она, — чем сильнее вы дуете, тем выше я взлечу».

Эта девушка обладала силой характера, чем-то таким, что производило впечатление даже на беспечных студентов меди-

цинского факультета. Один из них обычно сидел в лекционном зале позади Марии и болтал ногами так, что ее парта начинала вибрировать. Ей это не понравилось, и, повернув голову, она сердито посмотрела на него. Он сразу же прекратил свои движения и прошептал соседу: «Оказывается, я бессмертен». «Почему ты говоришь об этом?» — прошептал сосед в ответ. «Если бы я не был бессмертным, я бы уже умер. Ты видел, как она посмотрела на меня?»

«В те дни, — услышал я однажды от Монтессори, — я чувствовала, что я должна что-то совершить». И это естественно, поскольку ей казалось, что трудности и существуют для того, чтобы их преодолевать.

Когда автор этих строк был в Риме, он встретил пожилого профессора, который читал лекции на медицинском факультете как раз в то время, о котором мы говорим. Этот господин был свидетелем одного случая, который сохранился в его памяти спустя много лет. По его словам, это произошло, когда он должен был читать лекцию, а в Риме разыгралась сильная снежная буря. Была такая метель, что никто из студентов не явился, никто, за исключением одного человека: это была его студентка. Последняя, обнаружив, что в аудитории она одна, скромно предложила профессору отложить свою лекцию. Он и слышать не хотел об этом; такое рвение должно быть вознаграждено. Таким образом, лекция была прочитана как обычно, но только для одного человека!

В университете Мария столкнулась и с другими трудностями, более серьезными, чем враждебность студентов противоположного пола. В то время считалось неприличным для девушки анатомировать трупы в присутствии мужчин. Поэтому практическую работу в прозекторской она должна была выполнять самостоятельно; а это означало, что она проводила много времени одна, среди трупов, очень часто по вечерам после наступления темноты. Потребовалась изрядная доля решительности, чтобы продолжать работу в этом мрачном окружении. Более того, ее путь усложнялся еще и противостоянием ее отца, который не одобрял карьеру, которую она выбрала.

Пророческое событие

Неудивительно, что эта непосильная ноша и другие трудности привели молодую первооткрывательницу на грань психологического срыва. Однажды, охваченная чувством отчаяния, молодая студентка решила прекратить свою неравную борьбу с этой «бездной неприятностей». И она ушла из прозекторской с твердым намерением выбрать другую профессию, на пути к которой будет меньше препятствий.

Так случилось, что дорога домой проходила через парк Пинчио, в котором в этот час было безлюдно. Она шла по парку, размышляя о своем решении, и увидела бедно одетую женщину с ребенком в возрасте примерно двух лет. Женщина была непричесанной и грязной — профессиональная попрошайка, — и как только Монтессори поравнялась с ней, тотчас женщина начала просить у нее милостыню. Но не женщина, а ребенок предопределил изменение жизненного пути Марии. Пока мать ребенка произносила заученные завывания, малыш, сидя на земле, совершенно беспечно играл обрывком цветной бумаги. Было что-то особенное в выражении его лица — такое безмятежное счастье от сознания, что у него есть этот жалкий клочок цветной бумаги. Он всей своей маленькой душой был так поглощен этим занятием, что вдруг наблюдавшая за ним студентка почувствовала нечто, что лучше всего может быть передано словами из стихотворения Мэтью Арнольда «*Похороненная жизнь*». Это было словно:

Там из глубины его души обратно вылетела пуля,
И вновь забился пульс, и чувства забурлили вновь.

Движимая чувствами, которые она не могла объяснить, она повернулась и пошла обратно в прозекторскую. С этого момента чувство отвращения к работе в этом неприятном окружении покинуло ее и никогда больше не возвращалось. Рассказав об этом случае в одной из наших бесед, Монтессори продолжила: «Я не могу этого объяснить. Но так уж случилось. Вы, вероятно, думаете, что это глупая история и, если Вы расскажете ее кому-нибудь, наверняка над ней просто посмеются».

В этой истории мы видим пример того, что в глубине души гениальной личности живет некая таинственная приверженность к работе, которая ей предначертана, и ко всему тому, что связано с ней. В последующей главе я продемонстрирую, что нечто подобное произошло с Фрёбелем.¹ И он и Монтессори были посланы в этот мир, чтобы пролить свет на неизведанные глубины детской души.

В то время и в течение многих последующих лет Монтессори не подозревала, что она обретет смысл своей жизни в сфере образования. Ее жизнь в целом демонстрирует принцип, который она исповедовала в последние годы жизни: «Жизненный путь нельзя увидеть, подготовка к жизни проходит невидимо, жизнь нельзя потрогать». В те годы, когда она болела, и ее друзья беспокоились о ее здоровье, она говорила: «Не беспокойтесь; я не умру; мне еще многое предстоит сделать (*Ho da fare*)».

Примирение

Несмотря на то что ее отец решительно не одобрял той линии, которой Мария придерживалась в жизни, ее мать, Ренильда Мотессори, никогда не сомневалась в том, что ее дочь достигнет успеха на выбранном пути. Ренильда была верным другом и сторонником Марии, она помогала ей всем, чем могла.

К счастью, и отчужденность между отцом и дочерью не была навечно определена судьбой — она закончилась благодаря одному драматическому событию. В то время на факультете медицины существовала традиция — каждый студент после первого года обучения должен был выступить с публичной лекцией перед преподавателями университета. Это было серьезным испытанием для всех, но для нее особенно. Предрассудки все еще были сильны, и многие пришли на лекцию не только поспорить с оратором, но и были готовы помешать ему. «В те дни я чувствовала себя

¹ См. главу XIX.

как укротитель львов», — говорила Монтессори, вспоминая тот случай.

Так случилось, что в то самое утро, когда должна была состояться лекция, Алессандро Монтессори встретился на улице с другом, который с удивлением спросил его: «Разве ты не идешь на лекцию?» «Какую лекцию?» — удивился отец, который ничего не знал о делах дочери. Последовало объяснение, в результате которого Алессандро поневоле был вынужден пойти на лекцию. Успех молодого врача был колоссальным и мог сравниться с триумфом богини Порции. Трактовка темы была такой блестящей, изложение таким безупречным, а ее манера говорить такой завораживающей, что ее недруги были уничтожены, а публика устроила ей овацию. Ее отец оказался в центре толпы, где каждый стремился поздравить его с такой дочерью. Гадкий утенок превратился в лебедя.

Итак, Мария Монтессори стала первой женщиной в Италии, получившей степень доктора медицины. В этом же (1896) году ее выбрали представителем итальянских женщин на конгресс феминисток, проходивший в Берлине. Там она защищала права работающих женщин и делала это с такой страстью и с таким знанием дела, что во многих странах появились ее портреты в газетах. Несколько лет спустя (в 1900 г.) она участвовала в подобном конгрессе в Лондоне. Здесь она выступила с критикой практики использования детского труда на рудниках Сицилии и выразила свою поддержку движению, проходившему под покровительством королевы Виктории, которое было направлено против эксплуатации детского труда. Интересно отметить, что с самого начала мы наблюдаем яркое проявление одной характерной черты Монтессори, которую нельзя назвать лучше, чем стремлением выступать от имени обездоленных людей. В одном из моих последних разговоров с доктором Монтессори — ей тогда было уже за восемьдесят — она упомянула, что во время первой поездки в Лондон ее вместе с другими делегатами конгресса принимала сама королева Виктория, с которой ей удалось побеседовать.

Монтессори приступает к работе с умственно отсталыми детьми

Должно было пройти еще десять лет, прежде чем доктору Монтессори открылась великая миссия ее жизни, десять лет непрерывной и разнообразной деятельности, о которой нам предстоит сейчас кратко рассказать.

Вскоре после окончания университета доктор Монтессори была назначена ассистентом врача психиатрической клиники в университете в Риме. В ее обязанности входило посещать больницы для душевнобольных в Риме, для того чтобы отобрать подходящих пациентов для клиники. Именно это привело к тому, что она заинтересовалась детьми, у которых наблюдались отставания в умственном развитии и которых в тот период классифицировали как душевнобольных. И это еще раз иллюстрирует ее сочувствие к обездоленным людям: ее доброе сердце было тронуту жалкими условиями существования этих несчастных детей, и ей страстно захотелось им помочь.

Но что касалось Марии — она не только сострадала и проявляла сердечную доброту, она думала над этим. Она смотрела на этих бедных детей и окружающую их обстановку глазами, озаренными светом гениальности. Следующая история хорошо иллюстрирует сказанное.

В одном из приютов для душевнобольных она увидела группу несчастных детей, которых всех вместе, как узников, сопровождали в комнату, похожую на тюремную камеру. Женщина, присматривавшая за ними, не пыталась скрыть отвращения, которое она к ним испытывала. Монтессори спросила ее, почему она так презрительно к ним относится. «Потому что, — ответила женщина, — как только они заканчивают есть, они бросаются на пол и подбирают крошки». Монтессори посмотрела вокруг и увидела, что в комнате у детей нет ни игрушек, ни каких-либо других вещей, комната была абсолютно пустой. Здесь в буквальном смысле не было предметов в окружении детей, которые они могли бы взять в руки и потрогать. Монтессори увидела в поведении детей стремление

совершенно иного и более высокого уровня, чем просто поиск еды. Она поняла, что для этих бедных созданий существует единственный путь к развитию интеллекта — и это путь через руки. Инстинктивно эти бедные малыши устремлялись к единственно доступным средствам.

Чем больше Монтессори входила в контакт с этими детьми, чем больше изучала их и размышляла над их состоянием, страстно желая им помочь, тем сильнее убеждалась в необходимости отказаться от общепринятого взгляда на умственно отсталых детей. Для нее становится все более очевидным, что умственная отсталость — в большей степени педагогическая проблема, нежели медицинская. Она приходит к убеждению, что с помощью специальных коррекционных методов их психическое состояние может значительно улучшиться, эту точку зрения также разделяли французские врачи Жан-Марк Итард, Эдуард Сеген и некоторые другие.

Она говорит: «Сфера деятельности, необходимая для того, чтобы дать возможность этим несчастным существам снова интегрироваться в человеческое общество, занять свое место в цивилизованном мире, научить их обходиться без помощи других, развивая в них чувство собственного достоинства, настолько захватила меня, что я осталась в ней на долгие годы».

Монтессори — директор ортофренической школы

Благодаря интересу к умственно отсталым детям Монтессори знакомится с трудами Жан-Марка Итарда и Эдуарда Сегена, двух французских врачей, упомянутых выше, которые посвятили свою жизнь обучению таких детей. Благодаря им ее интуитивные догадки усилились. В 1899 году на педагогическом конгрессе в Турине Монтессори выступила с докладом о нравственном воспитании. В нем она выражала свою убежденность в том, что «дети с задержкой в развитии не находятся за пределами общества, они имеют такое же, если не большее, право на образование, как и нормальные дети». В Италии к этой точке зрения пробудился такой интерес, что доктор Гвидо Бачелли, ставший к тому времени министром образо-

вания, пригласил доктора Монтессори прочитать несколько лекций в Риме об умственно отсталых детях. Она откликнулась на это предложение, и после цикла лекций, которые заложили камень в основу педагогической науки в Италии, была образована государственная ортофреническая школа. Доктор Монтессори была назначена ее директором и занимала эту должность в течение двух лет, в 1899—1901 годах.

Из разных римских школ сюда были собраны дети, которые, по устоявшемуся мнению, безнадежно отстали в своем развитии. Позже в это учебное заведение из психиатрических больниц Рима были переведены все слабоумные дети.

В течение этих двух лет Монтессори с помощью своих коллег подготовила группу учителей, владевших «специальной методикой изучения и обучения умственно отсталых детей».

Монтессори посетила также Лондон и Париж с целью изучения всех известных в то время методик борьбы с этой проблемой. Но самое важное — это то, что по возвращении она полностью посвятила себя обучению детей. Мы можем сказать о докторе Монтессори то же самое, что говорили о сэре Уолтере Рейли его современники: она всегда демонстрировала свою способность «неустанно трудиться». Целый день, с восьми утра и до семи вечера, она проводила с детьми; а затем вечером засиживалась допоздна, делая записи, составляя таблицы, сравнивая, анализируя и размышляя, занимаясь подготовкой новых материалов. «Эти два года практики, — шутливо замечала она, — в действительности и есть мое первое и единственное педагогическое образование».

Ранняя интуиция

С самого начала работы с умственно отсталыми детьми у Монтессори было чувство, что методы, которые она применяла, «не содержали ничего особенного, что ограничивало бы их использование только сферой обучения умственно отсталых детей». Напротив, она была убеждена, что они основаны на педагогических принципах «более рациональных, чем те, которые используются традиционно». И на самом деле только

«потому, что они были более рациональными, с их помощью могли совершенствоваться слабо развитые умственные способности».

Под ее умелым руководством слабый разум этих детей (в то время приравняемых к душевнобольным) развивался с неожиданной и поразительной скоростью. Именно ее заслугой было то, что целый ряд слабоумных детей из психиатрических больниц научились читать и писать настолько хорошо, что они могли с успехом участвовать в публичном экзамене наряду с обычными детьми.

Этот успех, кажущийся чудом, приветствовал хор аплодисментов; между тем размышления доктора Монтессори уже двигались в другом направлении. «Пока все восторгались моими умственно отсталыми, я искала причины, по которым здоровые и счастливые дети из обычных школ находились на таком низком уровне развития, что по результатам тестирования умственных способностей мои несчастные ученики ни в чем им не уступали».

Чем глубже она осмысливала эту аномальную ситуацию, тем сильнее она ощущала, что причина кроется в различии педагогических принципов. «Это чувство, таившееся в глубине души и интуитивное по природе, стало моей направляющей идеей. Я убедилась, что применение схожих методов к обычным детям будет удивительным образом способствовать развитию личности и ее свободе».

Подготовка к неизвестному будущему

Так, в 1901 году, когда Монтессори оставила работу со слаборазвитыми детьми в ортофренической школе в Риме, она уже размышляла над вопросом обучения нормальных детей. Должно было пройти еще семь лет, прежде чем ее теория воплотилась в практику, а ее «догадки» подтвердились.

Причины для такой отсрочки были разные. Прежде всего она чувствовала необходимость продолжать учиться и думать над этой проблемой. Хотя Монтессори уже сама читала лекции в университете, она снова записалась *в студентки* и слу-

шала курсы философии и психологии. Слова, которые позже она напишет одной молодой учительнице (которая станет одной из ее наиболее одаренных и страстных последователей), мы можем отнести и к ее собственному образованию: «Собратиться с силами, даже когда кажется, что они иссякли, а цель лишь смутно вырисовывается, — это великое дело, и оно рано или поздно принесет свои плоды».¹ Монтессори об этом периоде своей жизни пишет так: «Я чувствовала — как будто я берегу себя для некой неизвестной миссии».

Оглядываясь назад на первые карьерные шаги Монтессори, мы можем легко проследить, как все, что она делала, превратилось в подготовку, и очень важную подготовку, к великому открытию, которое будет сделано позже.

Мы не ошибемся, если попытаемся прочесть ее будущее в ее прошлом. Но пока это прошлое не наступило, оно было будущим; и она еще не знала, что произойдет. Совершенно ясно, что Монтессори чувствовала: она должна выполнить некую миссию в своей жизни, но что это за миссия и каким образом ее предстоит выполнить, она пока не знала. Она понимала только, каким будет ее следующий шаг. Будущее все еще было окутано туманной пеленой и должно было проявляться постепенно. Монтессори была уверена: если она сделает все, что может в настоящем, будущее выстроится само по себе.

Несмотря на ее серьезное научное образование и в огромной степени практический характер работы, в ней было что-то мистическое. Для нее искусство жить заключалось прежде всего в причастности к тем незаметным, но добрым делам, которые могли бы повлиять на события и жизнь людей. Поэтому она никогда не старалась без надобности форсировать развитие событий, будучи убежденной (как Гамлет) на своем опыте, что «есть некая сверхъестественная сила, которая предопределяет цель нашей жизни, формируя ее так, как мы пожелаем». Я однажды слышал, как она излагала теорию об искусстве жизни, которая состоит в том, чтобы научиться «подчинять себя происходящему».

¹ Письмо к синьорине Маккерони.

На первый взгляд это производит впечатление фаталистической капитуляции перед предначертанной судьбой, но ничего подобного. Если правильно интерпретировать эти высказывания и принять во внимание примеры из ее собственной жизни, то она имела в виду жизнь, полную великодушного смирения перед долгом и полную нелегких побед, ведущих к необыкновенному раскрытию ее гения. Таким образом получается, что ее жизнь была подобна тропе, идущей по узкому ущелью к неожиданно открывающемуся горизонту, на этом пути накапливался разнообразный опыт, который подготавливал ее следующий шаг. В действительности ее теория «подчинения происходящему» далека от фатализма, она во многом соответствует тому, что Эмерсон имел в виду, когда говорил, что «путь жизни прекрасен; он наполнен самоотречением». В переломные моменты своей жизни она чувствовала какое-то непонятное душевное напряжение — это было более глубокое ощущение, чем просто работа разума, как будто в душе у нее, как у Сократа, жил «демон» и он знал больше, чем она сама.

Второй период в образовании

Когда придет время и ей откроется ее «неизвестная миссия», она будет к этому готова. А пока, как мы сказали выше, она чувствовала необходимость в получении более полного и глубокого образования. В течение этого второго периода обучения Монтессори еще более скрупулезно изучает труды Итарда и Сегена, которые приводили ее в полное восхищение. Итард жил во времена Французской революции и занимался исследованием глухонемых. Вероятно, он больше известен благодаря обучению слабоумного мальчика, который был найден в лесах Авероны. Эта затея потребовала от него невероятного терпения, о чем он написал в своей книге *«Наблюдение и обучение дикого мальчика Авероны»*.

Доктор Эдуард Сеген был учеником Итарда и основал в Париже школу для умственно отсталых детей. Он достиг блестящих успехов и получил широкую известность. Но самую высокую награду он получил от Французской Академии. Сеген

изложил свой метод в книге под названием «*Traitement Moral, Hygiène et Education des Idiots*» («Гуманное отношение, гигиена и обучение идиотов»). Эта книга обобщила десятилетний опыт работы с умственно отсталыми детьми в его школе в Париже. Монтессори так высоко ценила труды Итарда и Сегена, что, по ее словам, она «перевела на итальянский язык и переписала своей собственной рукой их труды от начала до конца (Только книга Сегена состояла из 600 страниц. — *Примеч. авт.*), создавая для себя книги, как это делали бенедиктинцы до распространения книгопечатания. Я выбрала такой способ для того, чтобы у меня было время взвесить каждое слово и поистине проникнуться духом авторов».

В более поздний период жизни Сеген эмигрировал в Соединенные Штаты Америки, где он основал множество заведений для слабоумных и где по прошествии еще двадцати лет он опубликовал второе описание своего педагогического метода под названием «*Идиотизм и его лечение физиологическим методом*». Эта книга была опубликована в 1866 году. Монтессори узнала о ней, но в течение долгого времени она не могла ее заполучить. Она описывает, как в поисках книги, когда она была в Лондоне, она обошла дома «почти всех известных английских врачей, которые занимались умственно отсталыми детьми или курировали специальные школы». Она только что закончила переводить и переписывать 600 страниц французского издания книги Сегена, как по почте пришла другая его книга. Но полученный экземпляр был найден среди книг, выброшенных из частной библиотеки одного нью-йоркского врача. (Когда посылку открыли, книга была такой пыльной и грязной, что Алессандро Монтессори настоял на том, чтобы ее продезинфицировали перед тем, как его дочь будет ее читать!)

Эта новая и более поздняя книга Сегена связана с *основными принципами* его метода, который был описан в предыдущей книге. В ней Сеген выдвинул точку зрения, что его «физиологический метод», в основе которого лежит индивидуальное обучение ученика с применением педагогических методов на основе анализа физиологических и психологических процессов, должен также использоваться при обучении нормальных детей.

Он был уверен, что использование этого метода «приведет к полному духовному возрождению человека».

Преподаватель и практикующий врач

В течение десяти лет, после того как в 1896 году доктор Монтессори окончила университет, ее интересы не ограничивались только работой с умственно отсталыми детьми. Она также изучала нервные болезни детей и время от времени публиковала результаты своих исследований в специальных журналах.¹

С 1896 по 1906 год она возглавляет кафедру гигиены в *Magistero Femminile* в Риме — одном из двух женских колледжей в Италии, в то же время (другой находился во Флоренции). Ее также постоянно приглашали в качестве экзаменаторов на факультет педагогики. (Между прочим, интересно заметить, что еще одним приглашенным экзаменатором в те годы был Луиджи Пиранделло, позже ставший известным как драматург.) Многие студентки, которые в то время учились у нее, впоследствии стали занимать высокие должности в педагогических учебных заведениях Италии, принося с собой частичку ее огня и энтузиазма.

В 1904 году доктор Монтессори стала профессором Римского университета, где в течение четырех лет она возглавляла кафедру антропологии. Ее первой крупной публикацией стала книга под названием «*Педагогическая Антропология*».

Доктор Монтессори — преподаватель университета

Анна Маккерони так описывает свои впечатления о лекции Монтессори для учителей, которую она впервые услыша-

¹ Среди них: «The Cephalo-Rachitic Liquid in Paralytic Insanity»; «The Case of a Solitary Tubercle in the Middle Brain»; «The Influence of Culture in Reactions to Psychological Tests»; «The Influence of Social Conditions on the Mental Development of Children in School»; «Anthropological Characters of Children who are Judged as either the Best or Worst in Public Schools».

ла в университете в Риме в 1906 году: «Зал был переполнен молодыми юношами и девушками. Монтессори читала лекцию стоя, глядя на аудиторию пронизательным взглядом. Впоследствии я обнаружила, что, читая лекцию довольно многочисленной аудитории, она могла каким-то образом общаться с каждым индивидуально, что можно назвать своего рода способностью устанавливать духовный контакт.

Я сразу заметила, что она — очень привлекательная женщина, и что еще произвело на меня большое впечатление — так это то, что она не следовала моде, характерной для многих ученых женщин того времени, — одеваться в мужском стиле. Ее платье, хотя и простое, подчеркивало ее элегантность и женственность.

В этой открытой лекции она говорила не столько об антропологии, как о школах, о функции, которую они должны выполнять. Она особо подчеркнула два важных момента: во-первых, долг учителя заключается в том, чтобы помогать, а не выносить приговор; во-вторых, настоящая умственная работа не утомляет, а служит питательной средой, пищей для души.

Она была самым привлекательным преподавателем, с легкой и милой манерой общения. Все, что она говорила, было согрето жизненным теплом. Я помню, как некоторые студенты говорили: „Ее лекции пробуждают в нас желание стать лучше“. Это выражение напоминает замечание другого учителя, учившегося на ее курсе год или два спустя: „Мы не понимаем всего того, чему она старается научить нас, но для всех нас это духовный стимул“.

Кроме работы в качестве преподавателя Римского университета и женского педагогического колледжа, она работала практикующим врачом в клиниках и больницах Рима, а также, хотя в это трудно поверить, занималась частной практикой, по крайней мере в этот период жизни.

Ее пациенты — будь то в больнице или у себя дома — никогда не были для нее только «пациентами», кроме того, что она использовала в работе знания и умения, она всегда проявляла интерес к личности больного. Известна одна история, рассказанная автору одной дамой, которая в то время жила в Риме.

Однажды доктора Монтессори вызвали к двум больным детям — близнецам, — которые были так близки к смерти, что отец сказал: «Зачем беспокоить врача, они почти мертвы». Родители были очень бедными и не могли позволить себе нанять служанку или сиделку. Когда молодая женщина-врач прибыла на место, она с первого взгляда разобралась в ситуации. Она сняла пальто, зажгла огонь, отправила мать спать, согрела воду и искупала детей, «придерживая их со знанием дела», приготовила им поесть — и так постепенно, час за часом, возвращала их к жизни, будучи служанкой, поваром, сиделкой и врачом в одном лице. Спустя несколько лет, когда мать с детьми встретила эту *женщину-врача* на улице, она подтолкнула вперед детей со словами: «Идите и поздоровайтесь с этой женщиной, мои дорогие, не я, а *она* — ваша настоящая мама, это *она* подарила вам жизнь». Приятная и вполне заслуженная похвала.

Такое обращение с неимущими частными пациентами было характерно для Монтессори, и конечно, хорошо, что она не зависела от денег, получаемых за частную практику. К счастью, как мы видим, у нее была и другая работа: врач в психиатрической клинике, преподаватель в педагогическом колледже, а позднее — должность профессора антропологии в университете.

Между тем время открытия приближалось, и приближалось довольно быстро, хотя она еще этого не знала, время, когда она оставит свою частную практику, откажется от преподавательской карьеры и бросится, как Колумб, сквозь неизведанные и не отмеченные на карте моря открывать Новый Свет.

Глава II. Открытие

Новый Колумб

Если бы Монтессори ушла из жизни в начале 1906 года — тогда ей было тридцать шесть лет, — вряд ли кто-нибудь, кроме близкого круга людей, знал бы о ней. Но уже два года спустя, в 1908 году, ее имя стало известно всему миру. В этот небольшой промежуток времени она сделала открытие, к которому готовилась все предшествующие годы. Не будет преувеличением сказать, что она, как Колумб, открыла новый мир.

Мир, который открыл Колумб, был *внешним*; Монтессори открыла *внутренний* мир — мир детской души. И это не ошибка; действительно было сделано гениальное открытие мира, объективно существующего, так же как Америка для Колумба или закон гравитации для Ньютона. Именно это открытие, а не ее метод, сделало ее известной.

Как поясняла Монтессори, ее метод является не чем иным, как следствием этого открытия. «Было бы большой ошибкой, — говорила она, — думать, что можно прийти к мысли о существовании внутреннего мира ребенка в результате обычных наблюдений над детьми и что эти наблюдения могут привести к созданию специальной школы и специальному методу обучения. Нельзя исследовать то, что еще неизвестно; не каждый может представить себе, что в природе ребенка соединились две сущности (нормальная и искаженная), а затем сказать: „А теперь я попытаюсь доказать это с помощью эксперимента“. Нечто новое должно возникнуть благодаря внутренней энергии ребенка, если так можно выразиться; благодаря тому что мы называем случаем (импульсом), внутренняя энергия ребенка должна вырваться изнутри и взволновать его разум».¹

¹ «Secret of Childhood» (Longmans), в пер. «Секрет детства».

Что же это за новый феномен, который возникает благодаря собственной энергии? И что это за случай, который позволяет ему проявиться?

Место действия

Для того чтобы ответить на этот вопрос, мы должны ненадолго вернуться в прошлое, чтобы кратко проследить череду не случайных обстоятельств, которые привели к этому великому и неожиданному событию.

В то время в Риме существовал район трущоб — квартал Сан Лоренцо. Это была территория, где царили грязь, нищета и преступность. Здесь было много больших домов, построенных во время строительного бума, «с нарушением всех санитарных норм, что еще больше усугублялось использованием зданий для временного проживания». Они были заселены самыми бедными людьми в городе. Здесь бесконтрольно процветали все пороки — поднаем, перенаселенность, половая распущенность и другие преступления. Для того чтобы адекватно представить себе ужасные условия, царившие в квартале Сан Лоренцо, нужно почитать об этом записки Монтессори.¹

В то время в Риме существовало строительное общество, получившее известность как Институт дешевых квартир Бени Стабили, — солидный концерн, поддерживаемый главными банками Италии. Это общество построило два больших примыкающих друг к другу здания с маленькими квартирами в самом центре квартала Сан Лоренцо. (Было намерение, которое так и не осуществилось, перестроить подобным образом все дома в этом районе.) Когда все было готово, больше тысячи бедняков целыми семьями были расселены по квартирам с условием, что они будут соблюдать чистоту и вести себя благопристойно.

Однако вскоре возникла новая проблема. В дневное время большинство родителей было на работе, а старшие дети —

¹ «Montessori Method», с. 50 и далее.

в школе. Малыши, предоставленные сами себе, играли повсюду — на лестницах, в коридорах, они пачкали стены и ломали лестницы, — в общем, вели себя «словно маленькие вандалы».

После некоторых соображений власти решили, что в конечном итоге будет дешевле собирать всю эту малолетнюю шпану в одной комнате и платить тому, кто будет присматривать за ними, чем постоянно оплачивать покраску стен и ремонт всего того, что ломают дети.

Для этой цели была выделена специальная комната. И затем возник вопрос: кому можно доверить заботу о детях? Кто-то из отвечающих за это дело лиц, вспомнив журнальную статью доктора Монтессори, решил, что она — лучший кандидат для такой работы, и обратился к ней с этим предложением. Доктор Монтессори охотно согласилась, поскольку в этом предложении она увидела возможность для осуществления своей давней мечты — работать с нормальными детьми. Мы уже отмечали, что уже несколько лет у нее было предположение, что если ее методику, которая так успешно зарекомендовала себя в работе с отстающими в развитии детьми, применить к нормальным детям, то можно добиться хороших результатов. Но до сих пор она была лишена возможности проверить свое предположение, поскольку по закону все дети шестилетнего возраста были обязаны учиться в государственной школе, куда она не могла вторгаться.

После принятия на себя ответственности за этих «маленьких вандалов» следующим шагом стало оснащение комнаты, которая была выделена для детей. Она не могла оборудовать комнату партами, как в обычном классе, поскольку все расходы осуществляло строительное общество, и они значились как дополнительные в общей смете затрат на обслуживание здания. В связи с этим было разрешено покупать только то, что могло бы пригодиться для оснащения офисного помещения. Вот почему у нее были столы, сделанные специально для маленьких детей и соответствующие им стульчики, а не школьные парты, которые повсеместно использовались в то время в школах. Впоследствии оказалось, что это — удачная находка. Были также куплены несколько детских кресел,

видимо под предлогом, что даже в офисе людям иногда нужно передохнуть. Кроме того, в ее распоряжении был дидактический материал, разработанный на научной основе, не идентичный, но похожий на тот, что она использовала в работе с умственно отсталыми детьми. И он, так же как и мебель, «не имел ничего общего с тем, что использовалось в школе».

Действующие лица

Декорации для этой пьесы с непредсказуемым развитием сюжета были безрадостными: римские трущобы и комната, арендованная в многоквартирном доме. Да и актеры вполне соответствовали декорациям. Давайте посмотрим на них: «Шестьдесят напуганных детей, готовых расплакаться в любую минуту, настолько робких, что их невозможно было разговаривать; их лица ничего не выражали, они смотрели на все в недоумении, как будто до сих пор не видели ничего... Бедные, обделенные вниманием дети, выросшие в темных полуразвалившихся хибарах, лишенные всего того, что могло бы стимулировать работу их разума, в общем, жалкие и заброшенные дети. Не нужно было быть врачом, чтобы определить, что они страдали от недоедания, недостатка свежего воздуха и солнечного света. Дети были словно нераспустившиеся цветы, но без свежести, присущей молодым бутонам; их детские души были скрыты в наглухо запертой клетке». Вот так доктор Монтессори описывала этих детей.

Из-за сильной занятости Монтессори не имела возможности все свое время заниматься детьми, поэтому для этой работы нужно было найти еще кого-то. А поскольку эта должность не сулила перспектив на будущее, то заботу о шестидесяти малышах от трех до шести лет доверили дочери швейцара. Позже детьми стала заниматься белошвейка, которая хотя и имела какое-то образование, но также не имела педагогической подготовки. Но «даже в этом помогало небо»¹; если бы,

¹ Гамлет.

волею судьбы, нашлась учительница, воспитанная по старой методике, то, естественно, в своей работе она бы также следовала старой системе и вряд ли могла бы выполнять рекомендации Монтессори. Монтессори не обучала этих девушек: «Я ничем не ограничивала учительницу и не вменяла ей никаких особых обязанностей; я просто учила ее использовать дидактический материал, чтобы она могла правильно предъявлять его детям»¹.

Пролог

Было решено организовать официальную церемонию открытия, и Монтессори предложили произнести торжественную речь. Дочь швейцара, желая внести свою лепту, сказала Монтессори, что она научила своих подопечных приветствовать присутствующих, отдавая по-военному честь. Но когда пришел назначенный день и эти бедные крошки в «сиротской форме синего цвета» появились перед публикой, они забыли даже этот жест, и их, совершенно растерявшихся, увели. «Интересно, — заметила одна из присутствующих дам, — увидим ли мы какие-то перемены в этих детях через месяц?» В ее голосе не было на это никакой надежды.

Однако Монтессори думала иначе. В день открытия — это было 6 января 1906 года — ею вдруг овладело таинственное предчувствие того, что дело, которое начиналось довольно скромно, имеет огромное значение. Позже она рассказывала: «Необъяснимое чувство заставило меня торжественно объявить о начинании, которое будет обсуждать весь мир». Открытие совпало с праздником Богоявления, и слова из апостольского послания показались ей в одночасье «предзнаменованием и пророчеством»: «Ибо вот, тьма покроеет землю.., а над тобою воссияет Господь, и слава Его явится над тобою. И придут народы к свету твоему, и цари — к восходящему над тобою сиянию. Возведи очи твои и посмотри вокруг... Тогда

¹ «Secret of Childhood».

увидишь и возрадуешься, и затрепешет и расширится сердце твое, потому что богатство моря обратится к тебе...»

Когда собравшиеся услышали эти слова из послания и последовавшую за ними речь, они были «ошеломлены» и «удивлены» тем, что Монтессори смогла увидеть в работе с толпой этих бедных детей, заполнявшими всю комнату, дело такой удивительной важности. Но время показало, насколько права была Монтессори. Меньше чем через год, как говорилось в послании, «цари пришли к восходящему над тобою сиянию» и тысячи людей во всем мире обратили к ней свои взоры, глядя на ее открытие как на новое явление Господне — с удивлением и почтением.

Занавес поднимается — Жизнь в сказке

На протяжении всей истории педагогики, со времен Платона до наших дней, не было ничего более значительного, чем та череда событий, которые стремительно одно за другим происходили в течение последующих шести месяцев. Ни в школе Песталоцци в Ивердоне, ни в воспитательном заведении Фрёбеля в Найхайме, ни в школе Льва Толстого для крестьянских детей не происходило таких чудес. Это было как в сказке.

Любой, кто хочет понять причину возникновения метода Монтессори, да и, конечно, сам метод, должен обязательно прочитать от начала до конца живое и трогательное описание этих событий в книге *«The Secret of Childhood» «Секрет детства»* (часть 2, глава 2), откуда взяты следующие строки.

«Я принялась за работу, — пишет она, — как крестьянка, которая отобрала изрядную долю семенного зерна и нашла плодородную почву для посева. Но я ошиблась в своих ожиданиях. Едва я начала вспахивать поле, как обнаружила золото: комья земли скрывали под собой драгоценные сокровища. Я оказалась не крестьянкой, которой я себя представляла, а простодушным Аладдином, который, сам того не ведая, держал в руках ключ от тайника с сокровищами».

Что же это были за сокровища, которые неожиданно открылись доктору Монтессори? В сущности, были обнаружены *обычные признаки детского возраста*, до того момента скрывающиеся под маской «отклонений от нормального развития». *Монтессори открыла то, что дети обладают качествами более высокого уровня, чем те, которые им обычно приписывают. Словно из тесного плена высвободилась более высоко развитая форма личности, и на свет появился новый ребенок.*

Теперь нам предстоит кратко рассмотреть то, что доктор Монтессори называла новыми качествами, которые заявили о себе так неожиданно.

Но прежде чем перейти к этому, необходимо упомянуть один факт: работая с детьми, отстающими в развитии, она убедилась, что созданный ею инструментарий оказался полезным в *ее* работе и способен заинтересовать ребенка. Однако в то же время она должна была тратить всю свою энергию на то, чтобы убедить детей продолжать работу с этими предметами. С обычными детьми все происходило по-другому. Если прибегнуть к сравнению Монтессори, этот дидактический материал можно сравнить с лампой Аладдина, открывшей ее любознательному взору скрытые внутри сокровища. А все потому, что нормальные дети выбирали материал и работали с ним *самопроизвольно*.

Поразительная концентрация внимания

Однажды Монтессори наблюдала за трехлетней девочкой, поглощенной работой с разными по размеру деревянными цилиндрами, которые нужно было вставлять и вынимать из соответствующих отверстий на деревянной доске. Монтессори была изумлена тем, что эта крошка проявляла такой необыкновенный интерес к тому, что она делает: девочка была настолько сосредоточена на своем занятии, что, казалось, оторвалась от окружающей обстановки. Для того чтобы проверить степень концентрации ее внимания, что казалось таким неестественным для трехлетнего ребенка, по

просьбе Монтессори учительница и дети громко запели и промаршировали вокруг девочки. Но она, казалось, даже не заметила этого; девочка продолжала заниматься своим делом, одержимо повторяя то же самое упражнение (т.е. извлекая цилиндры из отверстий, перемешивая их и снова вставляя в нужные отверстия). Затем Монтессори осторожно подняла кресло, в котором сидела девочка, и поставила его на стол. Девочка придерживала свои драгоценные цилиндры, пока ее поднимали, а потом продолжила свое упражнение, как будто ничего не случилось. Обладая опытом научных исследований, Монтессори посчитала, сколько раз девочка повторила упражнение — сорок два раза. Затем она вдруг остановилась, «как будто бы проснулась». Девочка счастливо улыбалась, она смотрела по сторонам, и глаза ее сияли. И что особенно удивительно: после долгой концентрации внимания на одном занятии она выглядела скорее отдохнувшей, чем утомленной.

В этом случае мы видим только первый росток фундаментального принципа метода Монтессори, который сформируется позже, а именно: опора в процессе обучения на *самопроизвольный* интерес детей как на главную движущую силу в процессе их деятельности.

Эта способность к умственной концентрации у такого маленького ребенка показала Монтессори неизвестным до той поры феноменом; это был «первый взгляд в неисследованные глубины детского разума». Наряду с этим был обнаружен еще один интересный факт, еще одна характеристика детского менталитета, а именно склонность повторять одно и то же снова и снова. Со временем Монтессори стала рассматривать это таинственное и явно не бесцельное повторение *уже знакомого* упражнения как одну из существенных характеристик детской манеры работать. Одним из наиболее ценных результатов этих наблюдений, ставшего основой метода Монтессори, является предоставление ребенку возможности повторять свои действия неограниченное количество раз, что очевидно отвечает его физиологическим потребностям.

Любовь к порядку

Любовь к порядку — качество, не характерное для маленьких детей. Но и здесь нас ждал сюрприз. Это качество, как многие другие, было обнаружено случайно, в результате оплошности учительницы. Материалы, с которыми работали дети, хранились в большом шкафу, запиравшемся на ключ, который хранился у нее. Совершенно противоположно тому, как сейчас работают в школах Монтессори, учительница сама раздавала детям материал в начале урока и сама собирала и убирала его в шкаф в конце урока. Она заметила, что малыши, несмотря на то что она велела им оставаться на своих местах, когда она направлялась к шкафу, чтобы убрать предметы, обычно шли за ней и торжественно выстраивались вокруг нее, внимательно наблюдая за тем, как она расставляет предметы по местам. Для учительницы такое поведение было не чем иным, как непослушанием. И только гений способен увидеть особый смысл в таких мелочах. Наблюдая за поведением детей, Монтессори поняла, что на самом деле они просто хотят *сами убирать предметы на свои места*. И она предоставила им свободу действий.

После этого их жизнь приобрела новое качество. Они получали удовольствие, убирая вещи в шкаф и приводя все в порядок. Впоследствии Монтессори увидела в этой любви малышей к порядку (чего не было у детей постарше) иллюстрацию основного правила — «правила чередования чувствительных периодов в развитии детей». Это был период жизни, восприимчивый к порядку, который начинается в возрасте около года и длится до трех с половиной лет. Монтессори быстро поняла практическую ценность этой неожиданно открывшейся черты характера малышей. Если бы любовь к порядку не была дана природой в таком раннем возрасте, насильно привить ее целой толпе детей было бы невозможно. Без этого нельзя было бы позволить сорока малышам свободно перемещаться по комнате и выбирать себе занятие по вкусу, не опасаясь, что они перевернут все вверх дном.

Свобода выбора

Однажды учительница опоздала. К тому же накануне вечером она забыла запереть шкаф. Этот случай оказался одним из тех случаев в жизни, когда «безрассудство выручает нас иной раз там, где гибнет глубокий замысел»¹. Войдя в комнату, учительница обнаружила, что дети уже открыли двери шкафа. Некоторые задумчиво созерцали его содержимое, другие доставали учебные принадлежности; третьи уже что-то достали и несли к своим столам; а четвертые уже работали с предметами на своих местах. Учительница рассердилась на детей и хотела наказать их за «воровство». И вновь Монтессори заглянула в глубь поведения детей и проанализировала его причину. Она поняла, что дети, которые знали, как используются принадлежности, были уже способны — только благодаря этому знанию — выбирать *одни* предметы, предпочитая их *другим*. Именно это они и сделали. То, что они не собирались «воровать», было ясно уже потому, что они относились к возвращению взятых предметов обратно в шкаф как к неотъемлемой части полного цикла своих действий, как к удовольствию, венчающему всю процедуру занятия. Этот инцидент ознаменовал появление на свет принципа «свободного выбора деятельности», который стал жизненно важным фактором в системе Монтессори. *Здесь позвольте вновь заметить, что сначала было открытие, метод был сформулирован позже.* Вскоре после этого Монтессори заменила один запирающийся на ключ шкаф несколькими маленькими низкими и ярко раскрашенными шкафчиками, расположенными по периметру комнаты на уровне роста ребенка. Все принадлежности в них были расставлены так, чтобы дети без труда могли увидеть и выбрать предмет, взять и поменять один предмет на другой без помощи взрослых. Это стало важным шагом на пути к их самостоятельности.

¹ Гамлет.

Они предпочитали труд игре

В нашем обычном понимании *игра* представляет собой естественное, спонтанное выражение личности ребенка; а *труд*, напротив, — нечто такое, что ему навязывается вопреки другим желанием. Между тем это представление уступило место совершенно иному, поразительному открытию. Несколько состоятельных подруг Монтессори, светских дам из Рима, которых заинтересовала работа с детьми из бедных семей, подарили ей несколько дорогих игрушек: нарядные куклы, кукольный домик, посуду для кукол и даже игрушечную кухню. Монтессори расположила эти игрушки в комнате так, чтобы дети могли их так же легко достать, как и предметы для занятий.

Результат был неожиданным. *Дети никогда не выбирали игрушки.* Это настолько ошеломило Монтессори, что заставило ее вмешаться и показать детям, как нужно с ними играть, как обращаться с игрушечной посудой, как разводить огонь в игрушечной плите, «поставив рядом с ней куклу» и т. д. Какое-то время это занимало детей, но потом они отошли. «Игрушки никогда не были объектами спонтанного выбора детей». Так Монтессори пришла к одному из наиболее значительных своих открытий — факту, который для большинства людей все еще остается неизвестным и невероятным, а именно: *дети предпочитают труд игре.* В последующих главах мы перейдем к более глубокому изучению природы спонтанного детского труда и покажем, насколько он отличается по качеству и характеру мотивации от труда взрослого человека. Мы также рассмотрим, каким образом это открытие повлияло на формирование главных отличий в методах, которые использовались в детском саду Фрëбеля и в школе Монтессори.

Поощрения и наказания не нужны

Учительница — или, поскольку у нее не было педагогического образования, просто молодая женщина, которой

доверили занятия с детьми, — придумала для детей систему поощрений и наказаний. Однажды Монтессори вошла в комнату и увидела ребенка, сидящего в кресле; на груди у него было «помпезное украшение», которое учительница приготовила в качестве награды за хорошее поведение. Однако, как оказалось на самом деле, ребенок был наказан. Несколько минут назад мальчик, получивший эту медаль за хорошее поведение, сорвал ее с себя и приколот на грудь малыша, который нарушал дисциплину. Вероятно, медаль, которой его наградили за труд, мало что значила для него. Наказанный ребенок в свою очередь спокойно глазел по сторонам, вовсе не испытывая чувства обиды за наказание. Это anomальное положение вещей поразило Монтессори. Учительница после проведения многочисленных экспериментов поняла, что дети не придают никакого значения поощрениям и наказаниям, и отказалась от этой практики. По мере того как методика Монтессори распространялась и открывались все новые и новые школы, работающие по этой методике, это многократно подтверждали. Дети становились послушными и организованными по мере того, как они учились работать. С другой стороны, было обнаружено, что непослушание других детей было почти в каждом случае результатом «отклонения», т. е. проявлением неорганизованной личности в результате того, что созидательная энергия ребенка отклонилась от нужного русла. Далее было обнаружено, что исправить положение может не количество наказаний, а только уход от этих «отклонений» посредством изменения пути развития личности с помощью самопроизвольно выбираемого вида работы.¹

Однажды автор этих строк посетил большую школу Монтессори в Актоне, в промышленном районе Лондона. В школе училось более трехсот детей, а в журнале наказаний единственным именем были инициалы Г. М., принадлежавшие смотрителю, в обязанности которого входило проверять журнал и расписываться в нем. Кто-то может подумать, что

¹ См. главу X — «Отклонение и соответствие норме».

это единичный случай, но это не так. Однажды я разослал анкету в школы Монтессори, прошедшие проверку временем, и один из вопросов был следующим: «Каковы результаты наказаний?» Одна директриса написала: «Работа — это уже награда. Наказания крайне редки; недисциплинированные дети могут быть изолированы от своих сверстников до тех пор, пока они не научатся вести себя как подобает». Другие писали, что «для детей младшего возраста самой большой наградой является переход на новую ступень по каждому предмету. Наказанием для ребенка является то, что ему не разрешают работать с материалами, он должен просто сидеть и ничего не делать». Еще одна учительница (с двадцатилетним стажем работы по методике Монтессори) писала: «Если предупреждения недостаточно, нарушитель дисциплины изолируется от других детей и должен сидеть рядом с наставницей. Уроки, которые давала наставница другим детям, как правило, пробуждали интерес у маленького нарушителя, и ему разрешали приступить к занятиям. Либо ему или ей надоело сидеть в одиночестве, и ребенок просил занять свое место в классе. Это „наказание“ зарекомендовало себя вполне действенным».

Любители тишины

Большинство людей склонны думать, что дети очень шумные; пошуметь для них — одно удовольствие, особенно когда их много. Мамы часто говорят: «Он спокоен только когда спит». Поэтому, когда Монтессори обнаружила, что в глубине души дети хранят большую любовь к тишине, это было для нее настоящим открытием. Мы предоставляем возможность читателю самому, открыв книгу «*The Secret of Childhood*» («*Секрет детства*») на с. 153—155, познакомиться с тем, как с помощью четырехмесячного ребенка Монтессори сделала это открытие. В главах XI и XIII мы описали известную игру «в молчание», которая появилась в результате этого открытия, и сейчас эта замечательная игра стала неотъемлемой частью занятий с малышами по методике Монтессори.

Дети отказываются от сладостей

Однажды, когда дети играли «в молчание», что требует большого терпения и самодисциплины, Монтессори решила поощрить каждого из них конфетой. Но, к ее изумлению, дети отказались от конфет. Они как будто хотели сказать: «Не порти нам прекрасное впечатление от занятия: мы испытываем духовное наслаждение, не отвлекай нас».

Этот случай показался Монтессори таким неожиданным, таким необычным, что она проверяла это снова и снова, поскольку, как она замечает, «каждый знает, что дети очень любят сладкое. Но повторные эксперименты только подтвердили необычный случай». Конфеты оставались нетронутыми иногда неделями. «Может быть, — задавалась она вопросом, — это чувство было сродни тому, что чувствуют монахи, которые сторонятся праздности и физических удовольствий, как бесполезных для истинно добропорядочной жизни, во имя того, чтобы однажды возвыситься духовно?»

В последующем безразличие детей к сладостям, если этот соблазн противостоял интересам разума, было подтверждено несчетное количество раз. Автор этой книги сам был свидетелем удивительного случая. Это произошло в Монтессори-школе в Барселоне, которой управляла монашеская конгрегация «Сестры милосердия» совместно с родильным домом. Маленькая девочка примерно пяти лет, сидя на коврикe, училась сложению на палочках для счета и мелом записывала примеры на маленькой доске. Она была так поглощена своим занятием, что не бросила его (хотя никто не настаивал на этом) ради того, чтобы присоединиться к другим детям, которые танцевали здесь же в комнате под какую-то мелодию. Дверь открылась, и в нее вошли гости. Одна из дам, добрая, но не очень предусмотрительная, начала раздавать детям, проходившим строем мимо нее, по конфете.

Как и нужно было ожидать, эта несвоевременная благодетельность нарушила строй, и дети столпились вокруг гостьи. Последняя, смутившись от такого настойчивого внимания, быстро передала сумку молодой помощнице, которая

к этому времени встала из-за пианино. (Старшей наставницы в то время в комнате не было.) В этот самый момент девочка, за которой я наблюдал, раздумывая над последним примером, подошла к помощнице директрисы за помощью. Последняя, увидев ее среди других детей, толпившихся вокруг нее и тянувших руки за сладостями, подумала, что девочка подошла к ней с той же целью, и положила ей в ручку конфету. У девочки на лице появилось выражение удивления и разочарования. Она смотрела так, как будто бы «она просила хлеб, а ей дали камень». Не говоря ни слова, она повернулась и пошла к своему коврику, держа конфету в руке. Она сразу же снова погрузилась в свое занятие. Самым удивительным в этом происшествии было то, что, даже не думая о том, чтобы съесть конфету, *она использовала ее как указку, считая с ее помощью деления на палочках* до тех пор, пока не пришла к правильному ответу, который она аккуратно записала на доске. Затем автоматически положила конфету в карман и принялась за решение следующего примера. Это было окончательным торжеством духа над материей.

Интеллектуальный интерес, возникающий в маленьких детях, обладает такой силой, что способствует проявлению у ребенка целого ряда способностей, сравнимых с состоянием *экстаза* у святых; эти способности кажутся настолько сверхъестественными, что, услышав об этом, люди специально приезжают, чтобы убедиться лично. Однажды с визитом в Дом ребенка в Сан Лоренцо приехал кардинал. Под алой мантией высокой особы билось сердце искреннего и доброго человека; этот уважаемый господин привез с собой мешок печенья. В этот раз лакомства были изготовлены в виде различных геометрических фигурок, таких же как те деревянные предметы, с которыми дети работали на занятиях. Представьте себе его изумление, когда вместо того, чтобы их есть, малыши столпились вокруг стола; они с интересом рассматривали их и, узнавая фигуры, возбужденно выкрикивали: «Это треугольник!», «А у меня круг!», «А у Космо прямо-угольник!» и так далее.

Чувство собственного достоинства

Следующий случай был также забавным и трогательным. Однажды, когда Монтессори пришла посмотреть, как идут дела у детей, она решила преподать им в то время довольно необычный урок — научить их высмаркивать нос. Прежде всего она объяснила им, как не нужно этого делать, а потом показала, как нужно это делать: как можно аккуратнее и тише, незаметно доставая носовой платок, чтобы не привлекать внимания своими действиями. Дети молча и с интересом слушали, следя за ее движениями. Когда урок был окончен, они все вместе разразились искренними и благодарными аплодисментами, хлопая в ладоши «как в театре, когда великая актриса вызывает овацию, которую невозможно остановить». Монтессори поражалась этой внезапной демонстрацией эмоций до тех пор, пока ей не пришлось в голову истинное значение этих аплодисментов. Проблема, которую она затронула, — как держать нос в чистоте — была одной из тех, которая ассоциируется у детей с насмешками и унижением. Взрослые постоянно выражали свое неудовольствие по этому поводу, делая им уничижительные замечания, такие как: «Высморкай свой нос, Томми», «Почему ты не пользуешься носовым платком, грязнуля?» и так далее и тому подобное. Но никто до сих пор не объяснял им тихо и спокойно, *как* это делать, не ругая их за это.¹

Это был один из тех многочисленных случаев, который привел Монтессори к пониманию, что даже самые маленькие дети обладают глубоким чувством собственного достоинства; и если взрослые его не уважают, «они больно ранят, отравляют и подавляют детскую душу, сами того не осознавая». Позже требование уважать собственное достоинство даже самых маленьких детей станет одним из краеугольных камней в ее методике подготовки учителей.

¹ Здесь мы видим прекрасный пример демонстрации принципа Монтессори «Учи обучая, а не исправляя», а также «урока вежливости и такта». См. главу XIII.

«Взрыв интереса» к письму

Возможно, ни одно из событий, имевших место в это чудесное время, «когда нам казалось, что мы живем в сказке», не произвело большего впечатления, чем тот факт, что у ряда детей в возрасте от четырех до пяти лет *«спонтанно проснулся интерес к письму»* в то время, когда их никто этому не учил.

В начале своей деятельности у Монтессори не было намерения заниматься обучением письму таких маленьких детей. Более того, она говорила нам, что в тот период она разделяла всеобщее мнение, точнее, предрассудок, что начинать писать нужно как можно позже, во всяком случае не раньше шести лет. Но сами дети думали иначе: некоторые из них подходили к ней с просьбой о том, чтобы начать учить их чтению и письму. Она же оставалась непреклонной и сдалась только тогда, когда к просьбе детей добавились просьбы *их* родителей.

Она решила применить средства, похожие на те, что она использовала в работе с умственно отсталыми детьми. Поэтому она со своими помощницами начала делать буквы алфавита. Они сделали два вида букв. В одном наборе буквы были вырезаны из открыток; в другом — из шершавой бумаги. Каждая буква из шершавой бумаги закреплялась на небольшой деревянной доске. Все буквы были сделаны в форме курсива, т. е. это были не печатные буквы, а те, которые используются на письме. Детей не учили запоминать названия букв, только звуки, которые они представляют. Далее им было предложено повторить форму буквы, вырезанной из шершавой бумаги, проводя по ней «рабочими пальцами», т. е. большим и указательным пальцами правой руки. И это все. Писать их не учили.

Однажды паренек лет пяти сделал для себя великое открытие. Монтессори услышала, что он ходит и бормочет: «Чтобы получилась „София“, нам нужны С, О, Ф, И и Я». На самом деле он обнаружил, что может раскладывать звучащее слово на звуки, и эти звуки совпадали с символами, которые он выучил. После этого он, а за ним и другие, сидя на полу,

начали составлять различные слова из картонных букв, раскладывая их на коврике.

Но все же это было не *письмо*.

То, что случилось дальше, было настолько удивительным и неожиданным, что лучше привести слова самой Монтессори.

«Одним декабрьским днем, когда светило солнце, а в воздухе не по сезону пахло весной, я поднялась с ребятами на крышу. Одни играли, другие расположились рядом со мной. Я сидела около трубы и сказала пятилетнему мальчику, который сидел рядом со мной: „Нарисуй мне эту трубу“ — и дала ему кусочек мела. Он послушно присел и нарисовал трубу на плитке, которой была покрыта терраса на крыше. Как всегда, я похвалила ребенка за его работу. Он посмотрел на меня, улыбнулся, замер на секунду так, как будто собирался сообщить о чем-то радостном, и закричал: „А я могу писать, а я могу писать“, — снова опустился на колени и написал слово „рука“ (*mano*). Потом, воодушевленный, он написал слова „труба“, „крыша“ (*camino, tetto*). Пока он писал, он продолжал выкрикивать: „Я могу писать, я знаю, как писать“. Его восторженные возгласы привлекли других детей, которые окружили его и смотрели на его работу, оцепенев от изумления. Двое или трое детей подошли ко мне, трепеща от волнения, обратились ко мне: „Дайте мне мел. Я тоже могу писать“. И они начали писать различные слова: МАМА, РУКА, ДЖОН, ТРУБА, АДА (Конечно, на итальянском языке. — *Примеч. авт.*) Никто из них никогда не брал мел в руки или что-то другое, чем можно было бы писать. Они писали *в первый раз* и воспроизводили слово целиком как ребенок, который только что научился говорить и произносил слово целиком, не проговаривая его по слогам.

Первые слова, написанные моими малышами, привели их в неопишуемый восторг. Будучи не в состоянии осознать связь между процессом подготовки к действию и самим действием, они исходили из иллюзорного представления: если они подросли, то они могут писать. Похоже, что они представляли себе умение писать одним из

даров природы и что в должное время оно само придет к ним — как усы, которые должны вырасти в определенном возрасте.

Ребенок, первый раз написавший слово, был полон радости. Его можно было сравнить с курицей, которая только что снесла яйцо. Восторг охватил всех. В общем, после первого слова дети, пребывая в состоянии неумейной радости, продолжали писать везде. Я увидела детей, толпившихся у доски, позади них образовался еще один ряд из тех, которые взобрались на стулья, поскольку так они могли писать над головами своих товарищей.

Другие бежали к оконным ставням или дверям, покрывая их своей писаниной. В эти дни мы ходили по полу как по ковру из букв. Ежедневные записи наблюдений за детьми говорили о том, что дома происходило то же самое, поэтому некоторые мамы, чтобы дети не портили пол в квартире и не писали слова на корочке хлебной буханки, купили своим детям бумагу и карандаши».

Более поздние опыты помогли взять под контроль этот процесс и в разумных пределах сдерживать его бурное развитие, так что теперь момент такого «всплеска» наблюдается не у всех детей одновременно. Несмотря на это, даже в школах Монтессори, где работа организована должным образом, все еще можно наблюдать неумейный восторг детей в период «взрыва интереса к письму». Это происходит тогда, когда на стадии завершения подготовительного процесса все его компоненты в результате мыслительной деятельности соединяются в единое целое.

Автор этой книги знал одного мальчика, который в день *своего* «эмоционального толчка» ходил и всем восторженно говорил: «Я могу писать, я могу писать», быстро и многозначительно добавляя: «Но меня никто не учил! Но меня никто не учил!»

«Открытие» чтения

Вполне естественно можно сделать заключение: дети, которые научились писать, также приобрели умение читать. Но нас

поджидал еще один сюрприз. Монтессори обнаружила, что умение писать развивается до чтения, а точнее — на несколько месяцев раньше. «Их неутомимое желание писать было как горная лавина — полгода непрерывных упражнений в письме. Вся их энергия, все силы отдавались письму, но не чтению».

Однажды, ближе к концу этого периода, Монтессори, ничего не говоря, написала на доске несколько маленьких предложений, таких как: «Если ты меня любишь, поцелуй меня», «Если ты можешь читать, подойди ко мне». Она делала это в течение нескольких дней, но ничего не происходило. «Они думали, — говорила Монтессори, — что я пишу на доске, так же как и они, просто ради *своего* собственного удовольствия или показываю им, как нужно писать буквы. Однако на четвертый день одна крохотная девчушка подошла ко мне и сказала: „Ессомі“ (я подошла), а вскоре подбежала другая и поцеловала меня».

Так секрет был раскрыт! Люди могут общаться новым и таинственным способом — *не говоря ни слова*. Это был захватывающий эксперимент. «Так они молча и напряженно наблюдали, как я писала предложение за предложением, в которых подавала им команды. Они читали и со скрытой радостью бросались их выполнять».

Таким образом, они постигали суть письма как средства передачи человеческой мысли. Всякий раз, когда я начинала писать, им явно не терпелось понять, что я хочу им сказать, не произнося ни слова». Таким образом родились команды для чтения, которые широко используются в настоящее время.

Самопроизвольная дисциплина

Для тех, кто запомнил только одну истинную причину появления первого Дома ребенка — просто потому, что *эти дети оставались без присмотра*, следующее «открытие» покажется еще более поразительным. По мере того как проходила неделя за неделей, и дети привыкали к новому образу жизни, с ними происходили приятные и удивительные изменения. Из неуправляемых детей они превратились в прямую противоположность. Казалось, в них развивается новая форма добродетели, и по мере ее

развития хулиганские привычки исчезали, как опадают чашелистики при раскрытии бутона цветка. Они начали демонстрировать удивительную организованность и вместе с этим душевное равновесие и огромное уважение к правам других.

Это была *самопроизвольная* дисциплина, идущая изнутри. (Мы уже видели, что поощрения и наказания были отменены.) Эти преобразенные дети спокойно и в установленном порядке передвигались в своем маленьком мире, каждый занимался своим делом. Они выбирали себе предметы для занятий, рассаживались за свои столы и занимались своими делами, не беспокоя своих товарищей, а когда заканчивали работу, тихо убирали все на место. Их движения стали более гармоничными, лица выражали безмятежное счастье. Все в них говорило о возрастающем интересе к жизни, и вместе с ним развивалось чувство собственного достоинства. Они выглядели — и на самом деле это так и было — самостоятельными личностями, имеющими право выбирать себе дело по душе. Они не злоупотребляли предоставленной им свободой. Скорее свобода была тем единственным средством, которое позволило раскрыть эту новую черту — самодисциплину.

Эта независимость в поведении, которую они обрели, ни в коем случае не мешала уважительному отношению к учителям. Более того, они стали такими послушными, что женщина, которая работала с детьми, однажды сказала доктору Монтессори: «Эти дети с готовностью выполняют все, что я им говорю, и это налагает на меня ответственность за каждое произнесенное слово». Данное высказывание напоминает то, что сказала опытная наставница, управляющая школой Монтессори в Лондоне, автору этой книги двадцатью годами позже.¹

Говоря о детях, которые учились в ее классе, она рассказывала: «Их послушание было настолько идеальным, что когда кто-то хотел, чтобы ребенок или группа детей сделали что-либо *в определенное время*, то прежде чем объяснять, *что* делать,

¹ Преподобная мать Изабель Евгения, теперь директор педагогического колледжа Успения Пресвятой Девы Марии, расположенного на Кенсингтонской площади в восьмом квартале Лондона.

нужно было сказать, *когда* это нужно сделать, иначе дети приступят к этому немедленно».

Спустя годы, когда школы Монтессори появились во всех странах Европы и за ее пределами, постоянно отмечалось самопроизвольное развитие самодисциплины у детей. Это наблюдается и в наши дни. Однако многим учителям, которые все еще используют методику коллективного обучения, трудно поверить, что *самопроизвольное* развитие дисциплины вполне возможно в классе, состоящем из сорока детей шестилетнего возраста. Они уверены, что примеры, описанные в этой книге, не что иное, как преувеличение, до тех пор, пока они не побывают в школе Монтессори, организованной должным образом, и не увидят все своими глазами. И даже тогда у некоторых остаются сомнения. Я знал одного человека, тоже преподавателя педагогики, не поверившего в то, что он увидел в школе; вместо этого он стал развивать теорию, что, так или иначе, все дети, которые вели себя так свободно, *на самом деле были загипнотизированы*.¹

Вселенский порядок

Когда Монтессори впервые заметила у маленьких детей способности к самодисциплине, это тронуло ее до глубины души; то, что она увидела, поражало своей наивностью и в то же время было неожиданно и прекрасно. Она почувствовала благоговейный трепет. «Откуда это берется? — спрашивала она себя. — Кто творец этого?» Чем больше она размышляла над этим и чем больше удивлялась этому, тем яснее становилось для нее, что самодисциплина, выработавшаяся у детей, была частным случаем вселенского порядка, который не позволяет веществу распасться на атомы, а звездам не отклоняться от заданного курса.

Вот как в этом необыкновенно прекрасном (даже в переводе) отрывке Монтессори выражает свои чувства.

¹ Он напоминает мне человека в зоопарке, который увидел жирафа первый раз в жизни и сказал: «Этого не может быть!»

«Абсолютная тишина в классе, когда дети были заняты работой, поражала. Их никто не заставлял сидеть тихо; более того, ради этого никто не применял физических воздействий. Может быть, эти дети нашли свою орбиту — как звезды, которые вращаются без усталости и которые, не отклоняясь от курса, сияют сквозь вечность? В Библии есть слова, которые могут быть отнесены и к этим детям: „И звезды засияли, и возрадовались: Их сотворили, а они сказали: Вот мы — и с радостью засияли Тому, Который сотворил их“.¹

Мне кажется, что проявление внутренней дисциплины характерно не только для данной среды, она является частью вселенского порядка, который правит миром. Это такой порядок, о котором пророк говорил как об утраченном людьми: „Молодые люди видели свет и жили на земле, но стезя порядка им была неведома!“²

Даже в то время — столько лет назад — у Монтессори было чувство, что благотворное влияние этих открытий распространяется далеко за пределы классной комнаты. Это видно из продолжения отрывка, который цитировался выше: «Создается впечатление, что внутренняя дисциплина обеспечивает основу для всех других форм порядка, которые зависят от внешней среды, как, например, порядок жизни общества. Но один момент кажется непостижимым, но, безусловно, возбуждает огромный интерес и дает пищу для размышлений — это то, что порядок и дисциплина, будучи тесно связанными, привели к внутренней свободе».

«Ибо таковых есть Царство Небесное»

Мы рассказали о тайнах, которые открылись Монтессори и ее помощницам в процессе работы с детьми из бедных семей Сан Лоренцо в течение этих необыкновенных месяцев

¹ Варух iii.

² Там же.

1907 года. Но наш рассказ не заканчивается этими открытиями. Будут и другие — они так же закономерны, как и смена сенситивных периодов в развитии ребенка, но прежде чем они смогли состояться, должно было пройти много времени. Однако в целом именно опыт работы в Сан Лоренцо привел к открытию мирового значения — к открытию природы ребенка и его внутренних возможностей.

Мы можем только посочувствовать читателю, которому будет трудно поверить в то, что здесь написано. Монтессори признается, что в то время с ней происходило то же самое:

«Мне потребовалось время, чтобы убедиться в том, что происходящее не было иллюзией. После каждого нового эксперимента, подтверждающего истину, я говорила себе: „И все же я не верю; поверю после того, как проверю все еще раз“. Так в течение долгого времени я была настроена скептически, и в то же время меня это глубоко волновало и беспокоило. Сколько раз я укоряла учительницу, которая рассказывала мне, как дети приходили к осознанию каких-то вещей сами, без чьей-либо помощи! „Единственное, что впечатляет меня, — это факты“, — строго говорила я. Помню, как она, не обижаясь, но часто растроганная до слез, отвечала: „Вы правы! Но когда я наблюдаю за детьми, мне приходит в голову, что их, должно быть, вдохновляют ангелы небесные“.

Однажды под влиянием эмоций я положила руки на сердце, как будто хотела вселить в себя мужество и подняться на вершину веры; я смиренно стояла перед детьми, спрашивая себя: „Кто вы? Может быть, передо мной дети, которых сам Христос держал на руках и для которых произносилось Божественное слово? Я последую за вами, и мы вместе войдем в Царство Небесное“.

И с факелом веры в руках я продолжила свой путь».

Глава III. Развитие

Известность растёт

Такие чудеса не могли долго оставаться в неизвестности. Об удивительных событиях, происходящих в самом сердце квартала Сан Лоренцо, вскоре заговорили повсюду. В доме по соседству был открыт второй «Дом ребенка», и в нем начали происходить такие же чудеса. И вскоре по грязным улочкам Сан Лоренцо потянулась вереница людей, пожелавших своими глазами взглянуть на этих необыкновенных детей, и, пораженные увиденным, они рассказывали об этом своим друзьям.

Сюда приходили не только люди, имеющие отношение к педагогике, но и другие — всех родов и званий, включая особ из королевских семей. Королева Маргарита Савойская была одной из первых, кто проявил интерес к этому феномену, она провела не один час, наблюдая за детьми.

Примечательно, что мудрые люди сразу смогли распознать в эксперименте Монтессори событие огромной важности. Так, королева Маргарита сказала: «Я убеждена, что изучение поведения этих малышей поможет рождению новой философии жизни». А глава монашеского ордена после посещения школы сказала Монтессори: «Это открытие является более важным, чем изобретение радио Маркони».

Такие высказывания могут показаться преувеличением; но все же неоспоримым фактом является то, что большинство из тех, кто побывал в школах Монтессори, не могли никак иначе описать увиденное и выразить свои чувства. Эти чудесные превращения были неподвластны времени. Интересно отметить, что люди, познакомившиеся с этим движением в более поздний период, чувствовали ту же необходимость говорить об увиденном в превосходной степени, что подтверждается следующим эпизодом.

В 1918 году образовательный комитет Совета Лондонского графства, прослышав о новом образовательном методе в Италии, решил отправить в Рим одного из своих педагогов, для того чтобы больше разузнать о нем. В соответствии со своим решением Совет Лондонского графства отправил в Рим директора школы миссис Хатчинсон, для того чтобы она прошла курс обучения под руководством Монтессори, посетила школы и изложила результаты в отчете. Когда по возвращении отчет миссис Хатчинсон был зачитан на заседании образовательного комитета Совета Лондонского графства, один из присутствующих — кажется, сэр Эдвард Гарнет — встал и в недоумении произнес: «Джентльмены, это не отчет, это целая поэма!»

Но миссис Хатчинсон подготовила не только восторженный отчет. С большим трудом на свои деньги она оборудовала в своей школе на Хорнси-роуд классную комнату, как у Монтессори. И подумать только! Через некоторое время подобные чудеса стали происходить и в Лондоне. И почтенные джентльмены из комитета по образованию не могли больше отрицать или шутить по этому поводу. С течением времени они поняли, что ошибались, и изменили свои взгляды; таким образом, когда позже Монтессори сама приехала в Лондон, сэр Джон Гилберт, председатель Совета Лондонского графства, торжественно с трибуны в присутствии доктора Монтессори сказал: «Я хочу передать Вам благодарность всех жителей Лондона за то влияние, которое доктор Монтессори оказала через отделы по работе с дошкольниками на всю образовательную систему нашего города».

Однако мы это предвидели. Давайте вернемся к первым Домам ребенка в Риме. Вскоре и пресса обнаружила, что в глубинах трущоб Сан Лоренцо происходит нечто такое, о чем стоит написать в газетах. В скором времени известие об этих чудесных детях обрело крылья и облетело сначала всю Италию, а затем весь мир. Статьи о Домах ребенка появились во многих известных журналах в разных странах: в английских журналах «*The World's Work*» и «*The Fortnightly Review*» и американском журнале «*McClure's Magazine*». Интерес к этой но-

вости был настолько велик, что номера двух журналов пришлось переиздать, что было беспрецедентным событием в журналистике.

В результате широкого распространения этого известия не только со всех концов Италии, но и из других стран хлынули желающие взглянуть на этих детей. Они прибывали со всех частей света, чтобы увидеть этих феноменальных детей, «искренних и раскрепощенных, способных в четыре года писать не только без всякого принуждения, а с удовольствием». Были случаи, когда паломники были настолько поражены картиной, представшей перед ними, что кардинально меняли свою жизнь, как, например, англичанин Бертрам Хокер, посетивший Рим по пути в Австралию, куда он направлялся, чтобы проведать свои владения. Он решил заехать в Рим, когда услышал о Домах ребенка. Он был потрясен тем, что он увидел, и отложил свой отъезд в Австралию ради разговора с доктором Монтессори. Затем он еще раз отложил свой отъезд, так как чем больше он узнавал об этом методе, тем еще больше ему хотелось о нем узнать. Наконец он и вовсе решил не ехать в Австралию и вернулся в Англию пропагандировать идеи Монтессори. Он сыграл важную роль в организации Общества Монтессори в Англии, и первый в стране класс, работающий по методике Монтессори, был оборудован в его собственном доме.¹ То же самое произошло с двумя сестрами — учительницами из Австралии; прочитав о новом методе, в порыве энтузиазма они продали свой дом и мебель, чтобы оплатить расходы на дорогу в Рим и обучиться этой методике. Косвенным результатом этой святой веры двух сестер в метод Монтессори было то, что несколько лет спустя все детские сады в австралийском штате Новый Южный Уэльс были преобразованы в школы, работающие по этому методу. Об этом доктор Монтессори узнала из письма, полученного от правительства этого штата; к письму был приложен альбом с фотографиями этих школ «до и после». Среди паломников, которые в то

¹ В Олд Холле в Рантоне, недалеко от Кромера.

время специально приезжали в Рим, чтобы посмотреть на эти школы, была и дочь Льва Толстого.

Измученный дипломат

Как-то в Риме посол Аргентины, который был наслышан о чудесном поведении детей из трущоб, с которыми работала Монтессори, решил пойти и посмотреть на это своими глазами. Поскольку он относился к услышанному скептически, он решил приехать неожиданно, чтобы убедиться в том, что по случаю его приезда не будет специальных приготовлений. Так случилось, что он приехал в четверг, а по четвергам в школе не было занятий. Пока дежурный вахтер объяснял ему это, проходивший мимо ребенок, услышав их разговор, сказал: «Да ничего, что закрыто. У Вас же есть ключ (это было адресовано вахтеру), а все дети живут в этом же доме». В конце концов вахтер открыл дверь, а малыш собрал своих товарищей. Затем они вошли в класс и предоставили послу возможность понаблюдать за тем, что они «обычно делали на занятиях».

Многие из тех, кто приходил посмотреть на то, что происходит в Домах ребенка, писали об этом книги. Среди тех, что написаны на английском языке, мы можем назвать следующие: «*A Montessori Mother*» («Мать Монтессори»), написанную Дороти К. Фишер; «*New Examples and New Works*» («Новые примеры и новые работы»); «*A Miracle in Education*» («Чудо в образовании»), «*The Discovery of the Human Soul*» («Открытие души человека»). Основной смысл этих книг и других изданий, которые появились в то время, заключался в том, что метод Монтессори открыл «нового ребенка». А одна из книг так и была названа — «*New Children*» («Новые дети»).¹ В этой книге автор зашла очень далеко и поддержала идею о том, что образ жизни «*новых детей*» опровергает доктрину первородного греха.² «Дети, — пи-

¹ Автор книги — Шейла Рэдис, ставшая впоследствии помощником редактора приложения журнала «Таймс», посвященному вопросам образования, — «The Times Educational Supplement».

² См. с. 181, 182.

сала она, — капризничают не потому, что хотят капризничать. Они скучают и устают от безделья. Они добровольно стремятся к знаниям, усердно трудятся, строят свои отношения со старшими и помогают друг другу».

Всемирное притяжение

С самого начала, как только в Сан Лоренцо стали появляться посетители, Монтессори поразил один примечательный факт: жизнь и поведение Новых Детей завораживали абсолютно всех. Мы имеем в виду не только то, что дети производили неизгладимое впечатление на людей с самыми различными взглядами. Здесь было нечто большее. Говоря словами Монтессори, «каждый, казалось, находил здесь воплощение своих собственных идей». Так, известный политик говорил, что он видит здесь «пример дисциплинированности, достигнутой благодаря предоставлению свободы»; социалист был убежден, что «здесь в малом масштабе представлено общество, которое обещает социализм, — триумф свободы личности — в сочетании с отлично организованной системой»; а римская аристократка настаивала на том, что «здесь представлена та форма образования, в которой нуждаются наши дети, поскольку она позволяет им преодолеть свою угловатость и робость».

На социалистическом конгрессе в Берне было провозглашено, что «получить образование по методу доктора Монтессори является одним из социальных прав человека»; а католический священник писал, что «смирение и терпение директрисы Дома ребенка, превосходство дела над словом, развитие у детей памяти и терпения, свобода, предоставленная детской душе, стремящейся к совершенству, постоянная забота, направленная на предотвращение и исправление любого порока, пусть даже самой простой ошибки или небольшого изъяна, исправление недостатков ребенка средствами, которые одновременно обеспечивают его развитие, уважение к личности ребенка — все это и есть педагогические принципы, которые

берут начало в самом ребенке и которые пропитаны духом католицизма».¹

С течением времени всеобщее внимание к Новым Детям не ослабилось, и методика Монтессори стала еще более известной. В течение последних сорока лет принципы Монтессори использовались людьми различного вероисповедания — католиками, протестантами, иудеями, индуистами, мусульманами, буддистами, а также атеистами и людьми с различными политическими взглядами, — и их использование всегда приносило хорошие плоды. Отсюда совершенно ясно, что принципы Монтессори основаны на фундаментальных характеристиках, общих для всего человечества.

Пораженный таким всеобщим вниманием к Новым Детям, голландский психолог профессор Годафрой из Амстердама сказал об этом следующее: «Доктрина Монтессори разбудила в людях чувства, которые латентно всегда присутствовали в их сердцах в ожидании толчка, который мгновенно заставит осознать эти чувства».

Первая книга Монтессори о ее методе

Друзья Монтессори считали, что Дома ребенка и педагогический метод Монтессори «представляют важность для всего человечества», они произвели на них такое сильное впечатление, что друзья стали убеждать Монтессори без промедления описать метод. «Это Ваш долг, — настаивал барон Франчетти, когда она летом 1909 года гостила у него в семье. — Вы можете внезапно умереть, и тогда ничего не останется». Монтессори это развеселило, и она ответила: «Я пока нахожусь в прекрасной форме». Однако она уступила уговорам и села за работу. Меньше чем через месяц рукопись была готова; она была опубликована в том же году под названием «*The Method of Scientific Pedagogy as Applied to Infant Education and the Children's Houses*»². Книга быстро и широко ра-

¹ *M. Montessori*. The Child in the Church. Sands and Co.

² Подзаголовок книги «Самообразование в начальной школе».

зошлась. С тех пор она была переведена более чем на двадцать языков. Благодаря этой публикации Монтессори стала получать письма со всех концов света; их было так много, что прочитать все было совершенно невозможно.

Однажды, как будто в подтверждение слов профессора Годфроя, процитированных выше, Монтессори получила конверт с китайской маркой; он был «толстый и мягкий, как подушечка для булавок». Открыв конверт, она обнаружила красивый кусочек вышитого шелка и письмо, присланное женщиной из самого сердца Китая. Письмо было следующего содержания:

«Дорогая доктор Монтессори!

Я не могу описать радость, которая охватила меня, когда я прочитала Вашу книгу. Я всегда чувствовала, что с детьми нужно обращаться так, как Вы обращаетесь с ними, — с уважением и трепетом; им нужно позволять все делать самим. Я всегда надеялась, что школа нового типа обязательно появится, и все считали, что я не от мира сего, а теперь я знаю, что была права.

Я прошу принять этот маленький подарок в знак моей благодарности и глубокого почтения к Вам...»

Корни метода Монтессори уходят в прошлое

Самым удивительным — и особенно для педагогов школы нового типа, созданной Монтессори, — было внезапное и непредвиденное появление этой школы; казалось, что школа возникла на пустом месте. На самом деле этот метод был продуктом разума Монтессори и появился на свет уже полностью сформировавшимся, подобно Минерве, которая вышла из головы Зевса в полной боевой экипировке. Все это производило сильное впечатление еще и потому, что Монтессори была по профессии *врач*, а не дипломированный педагог.

Но великие творения гения не возникают на пустом месте, хотя многим кажется, что именно так они и появляются. «Величайший гений, — писал Эмерсон, — бесконечно обязан своим предшественникам». Это высказывание справедливо и

в отношении Монтессори. Причина, по которой ее метод казался большинству людей появившимся внезапно и неизвестно откуда, грянувшим «как гром среди ясного неба», заключалась в том, что метод Монтессори и результаты его использования уходили корнями в исследования прошлых лет, но эти исследования были совершенно не известны большинству студентов, изучающих педагогику.

К примеру, с основателем детских садов Фридрихом Фрëбелем все было иначе. Каждый студент, изучавший историю педагогики в то время (так же, как и теперь), был знаком с трудами тех, на кого Фрëбель опирался в своих исследованиях. В каждом учебнике было сказано, что Фрëбель был учеником Песталоцци и работал вместе с ним в Ивердоне. Также везде указано, что на самого Песталоцци в свою очередь в значительной степени повлияли труды Жан-Жака Руссо. Более того, в учебниках указывается, что автор «Эмиля» со своей стороны находился под влиянием идей английского философа Джона Локка.¹

Таким образом, если попытаться создать нечто вроде интеллектуального генеалогического древа Фридриха Фрëбеля, то оно (конечно, в упрощенном виде) будет выглядеть следующим образом:

Локк (1632—1704)
Руссо (1712—1778)
Песталоцци (1746—1827)
Фрëбель (1783—1852)

С другой стороны, если попытаться создать такое древо для Монтессори, то оно будет совершенно иным:

Перейра (1715—1780)
Итард (1775—1838)
Сеген (1812—1880)
Монтессори (1870—1952)

Чтобы быть абсолютно точным, следует сказать, что древо Монтессори также представлено в очень упрощенном виде.

¹ Я слышал, как Монтессори заметила однажды, что мысль написать роман-трактат «Эмиль, или О воспитании» появилась у Руссо под влиянием Перейры, известного учителя глухонемых.

Было бы абсурдным полагать, что Монтессори, которая в течение десяти лет читала лекции в женском педагогическом колледже в Риме, не знала других имен, широко известных в педагогике и оказавших влияние на Руссо, Песталоцци, Герберта и Фрёбеля.

Она не могла, как один известный исследователь, просто просмотреть «150 диссертаций, посвященных авторам трудов по педагогике, начиная от широко известных и заканчивая всеми забытыми», не познакомившись с идеями самих авторов. Но факт остается фактом: в основе ее творений лежит необычный фундамент — это труды трех почти неизвестных авторов. Фактически они оставались неизвестными до тех пор, пока весь педагогический мир не увидел новый метод, вознесшийся до небес, о котором узнали и простые студенты, изучающие педагогику, которые никогда не слышали об испанском учителе Перейре и о двух французских ученых — Итарде и Сегене. Это и неудивительно, потому что, как мы уже говорили, эти люди почти полностью посвятили себя обучению глухонемых (Перейра) и умственно отсталых детей (Итард и Сеген).

Монтессори была необыкновенно признательна этим первооткрывателям в педагогике и считала себя продолжательницей их начинаний, особенно Сегена, развивая в своей деятельности их идеи. Но она была далека от мысли присвоить себе всю славу; она снова и снова рассказывала о нелегком труде этих ученых и о том, как она проникла в суть их творений. Как она кратко заметила, «подводя итог двум годам моей работы в школах Сан Лоренцо, можно сказать, что в его основе лежит опыт Французской революции».

Ответ противникам метода

Здесь будет уместно ответить на аргументы, которые все еще можно услышать от противников метода Монтессори, не знакомых с ним по-настоящему. В частности, от родителей детей иногда можно услышать такие высказывания: «Методика доктора Монтессори сформировалась в результате работы

с умственно отсталыми детьми», «Мой ребенок не отстает в развитии, поэтому этот метод ему ничего не даст». Логика таких высказываний абсолютно ошибочна, поскольку предполагает невозможность существования общих образовательных принципов для всех разумных существ — нормальных и с замедленным развитием. Монтессори говорила: «Тогда, вероятно, можно привести и такой аргумент: многие лекарства, которые успешно борются с болезнями, сначала были опробованы на обезьянах; мой ребенок не обезьяна, поэтому они не принесут ему пользы».

Возникновение «движения» Монтессори

Годы работы в Сан Лоренцо (1907—1908) были поворотным пунктом в жизни Монтессори. В начале *anni mirabilis* (в переводе с лат. «годы чудес») она была известна лишь в определенных кругах Рима и не более. К концу этого периода, то есть к концу следующего года, ее имя стало известно всему цивилизованному миру и даже за его пределами. Мы можем сказать словами Байрона, что «она проснулась знаменитой».

По многим причинам она бы предпочла и дальше жить так, как она жила до этого, — руководила Домами ребенка, одновременно читала лекции в Римском университете, преподавала в женском педагогическом колледже и к тому же, насколько ей позволяло время, занималась частной врачебной практикой. Но будущее сложилось иначе. Из разных стран, особенно из Англии и Америки, люди писали письма, лично приезжали в Рим, настоятельно требуя дальнейших рекомендаций по использованию новой методики. И по мере того как Монтессори осознавала значение своих открытий, она все сильнее чувствовала ответственность, от которой невозможно было уклониться. Цель ее жизни больше не казалась ей неопределенной и приобрела четкие очертания. Ей был вручен ключ к несметным сокровищам, предназначенным для всего человечества, хотя она не стремилась к этому. Или, если обойтись без метафоры, она чувствовала, что должна отправиться в путь, как апостол, от имени всех детей мира, родившихся и

еще не родившихся, для того, чтобы выступать в защиту их прав и свободы.

Таким образом, перед ней встала необходимость принятия важного решения. Поскольку она не располагала личными средствами для существования и всецело зависела от денег, получаемых за чтение лекций и за небольшую частную практику врача, которой она занималась в свободное время, Монтессори задавала себе вопрос: будет ли благоразумно бросить все это, чтобы всецело посвятить себя своей миссии? Очень хорошо выполнять некую «миссию», когда тебя поддерживает какое-нибудь «миссионерское общество», но за спиной Монтессори такого миссионерского общества не было. Вопрос был в том, сможет ли новый образ жизни обеспечить ей средства к существованию и будет ли у нее возможность продолжать свои исследования.

Многие ее друзья, а также родственники советовали быть благоразумной. «Благоразумие, — говорил Уильям Блейк, — это глупая старая дева, соблазняющая своей несостоятельностью». Несостоятельность никогда не была характерной чертой Монтессори — ни тогда, ни в какое другое время. В ней был силен дух первооткрывателя; она чувствовала — как может чувствовать гениальная личность — уверенность в своих силах. Как и Эмерсон, она была убеждена, что в данном случае «высшей формой благоразумия является неблагоразумие». Итак, она уволилась из университета, удалила свое имя из списка практикующих врачей и встала на новый жизненный путь. Ее мать Ренильда интуитивно верила в миссию своей дочери и одобрила ее решение.

Как и раньше, интуиция ее не обманула; последующие события это подтвердили. С этого момента и далее она сама обеспечивала себя и тех, кто был на ее попечении, в основном за счет обучения учителей своему методу и в какой-то степени гонорами, полученными за свои книги.

Влиятельные люди Рима, которые прониклись интересом к этому методу, основали общество «*Opera Montessori*» (в пер. с итал. «Дело Монтессори»), которое существует до сих пор. Покровительницей этого общества была Маргарита — королева-мать. В Милане, Неаполе и других местах были созданы школы и филиалы общества Монтессори.

В течение нескольких лет движения Монтессори начали появляться в различных странах Европы и в Америке. Все они обращались к Монтессори за советами и помощью. Положение, в котором она оказалась, можно было сравнить с положением человека, который неожиданно унаследовал большое имение и отныне все свое время и все силы должен был отдавать управлению этим имением и заботе о нем. Ей нужно было постоянно поддерживать связь с многочисленными организациями, помогать им сохранять верность основным принципам метода Монтессори, направлять широкую волну энтузиазма международного масштаба в нужное русло — для этого требовалось гораздо больше терпения, усердия и здравого смысла, чем для управления самым большим имением.

Нам не хватило бы этой книги даже для краткого обзора всех обществ Монтессори, которые возникли в различных странах мира, или проследить связь Монтессори с этими движениями. Будет достаточно слегка коснуться этой темы и привести один-два примера.

Вещий сон — Монтессори в Америке

Со всего мира приходило огромное количество писем от желающих изучить новый метод, и среди них довольно много было американцев. Некоторые из них считали, что было бы хорошо, если бы Монтессори приехала в Америку для чтения курса лекций, настолько велик был интерес к ее идеям в этой стране.

Однажды ночью — это было во время второго международного курса, который был организован в Риме в 1914 году, — доктору Монтессори приснился необыкновенно реалистичный сон. Ей снилось, что она плывет в лодке по Атлантическому океану в Америку. Во сне она говорила себе: «Я и не думала, что так просто добраться до Америки!»

Буквально на следующее утро ей позвонил иностранец. Иностранец был доверенным лицом мистера МакКлюэра, владельца журнала «*McClure's Magazine*». Навстречу с ней он пришел с предложением, которое состояло в том, что если доктор Монтессори приедет в Америку и останется там жить,

то мистер МакКлюэр построит для нее учебное заведение, которое будет полностью отвечать ее идеям, о деньгах можно не беспокоиться, поскольку он — миллионер. Учебное заведение будет эталоном школы Монтессори для нормальных детей; по его подобию будут также созданы учебные заведения для умственно отсталых, глухих и немых детей, с лекционными аудиториями, библиотеками и так далее.

Это было прекрасное предложение. Несколько дней Монтессори с энтузиазмом занималась планом строительства здания и общей организацией школы. Затем, совершенно неожиданно, она полностью отказывается от этой идеи раз и навсегда отклоняет предложение. «Это был единственный случай, — говорит Анна Маккерони, — когда я видела ее подавленной». Естественно, ей было трудно отвергнуть такое заманчивое предложение. Тем не менее она отказалась от него, руководствуясь тем непонятным, но непреодолимым чувством, которое охватывало ее в решающие моменты ее жизни. Нет никакого сомнения, что, связывая себя с определенным окружением, с одной страной, она ограничивала себе свободу действий, а также международный характер и масштаб своей будущей работы.

Так случилось, что вскоре в ответ на приглашение провести курс обучения Монтессори все же поехала в Америку. К тому времени ушла из жизни ее мать Ренильда, и ей стало проще покинуть Рим. О том, что она испытывала чувство тяжелой утраты, говорит то, что в течение трех дней после смерти матери она не могла заставить себя поесть. «Казалось, что она не чувствовала себя, и только после траурной панихиды начала приходить в себя»¹.

В Америке Монтессори ожидало много интересных встреч. Сразу после приезда ее пригласили погостить в семью великого изобретателя Томаса Эдисона, который преклонялся перед ее открытиями. В скором времени было организовано Американское общество Монтессори, президентом которого стал изобретатель телефона Александр Грэхем Белл.

¹ Анна Маккерони, там же.

Почетным секретарем этого общества была мисс Маргарет Вильсон, дочь президента США.

Монтессори приехала в Америку и была ошеломлена радужным приемом, который ее ожидал. Первое, что ей сообщили, — это то, что ее лекция состоится в Карнеги Холл. На лекцию пришли пять тысяч человек, и еще сотни людей не поместились в зале. На улицах висели флаги с надписью «Добро пожаловать, доктор Монтессори!» Количество людей, стремящихся получить доступ в гостиницу, где она остановилась, было настолько велико, что ее бывшие студентки, которые посещали ее курс в Риме, смогли проникнуть в отель только с помощью военной хитрости. Они пришли с большими коробками, в которых якобы были платья и шляпы, и сказали, что к Монтессори пришли модистки и портнихи. Среди них была мисс Аделия Пайл, светская дама из Нью-Йорка, которая впоследствии в течение многих лет была неразлучным другом и переводчиком доктора Монтессори.

Доктор Монтессори провела в Калифорнии курс обучения для педагогов, который посещали учителя со всей страны. Это был год Всемирной выставки, проходившей в Сан-Франциско. Монтессори, воспользовавшись представившейся ей возможностью и чтобы лучше показать метод, обеспечила выставку необыкновенным и незабываемым событием. В течение всего срока проведения выставки в комнате, специально оборудованной стеклянными стенами, проходили занятия по методу Монтессори под руководством одной из ее учениц — мисс Хелен Паркхест. Вокруг стеклянной комнаты были предусмотрены места (стулья), и сотни людей одновременно могли наблюдать за занятиями детей. На этой выставке было присуждено только две золотые медали — и обе — проекту «Новые дети».

В Америке Монтессори отклонила много интересных предложений. Наверное, самым заманчивым было предложение провести в Вашингтоне шестимесячный курс обучения при поддержке мисс Маргарет Вильсон, но Монтессори не смогла преодолеть манящую силу Европы.

Интересно представить, что бы случилось, если бы Монтессори решила остаться и продолжить работу на другой стороне

Атлантического океана. Конечно, история движения Монтессори в Америке была бы совершенно иной. На самом же деле в последующие годы оно все больше и больше удалялось от первоисточника; ему не хватало вдохновения, присущего европейскому движению Монтессори. В Европе движение Монтессори постоянно подпитывалось ее научными исследованиями, которыми она занималась до конца своей жизни. Поэтому неудивительно, что движение Монтессори в Америке постепенно ослабевало, удалялось от первоначальной идеи и, наконец, сошло на нет.

Одна из ее наиболее рьяных последовательниц, мисс Паркхест, упомянутая выше, вскоре разработала свою систему, которая стала широко известной под названием «Далтон-план».¹ Шли годы, и количество американских педагогов, которые действительно понимали принципы Монтессори и были способны воплотить их на практике, становилось все меньше и меньше. Было бы интересно проследить схожесть и различия в педагогических концепциях Монтессори и Джона Дьюи — так же, как далее в этой книге мы попытаемся сравнить концепции Монтессори и Фридриха Фрёбеля. Но это бы увело нас слишком далеко от темы.²

Всемирная известность

Тем временем труды Монтессори быстро переводились на многие языки. Только в России появилось пять вариантов перевода ее книги; в Санкт-Петербурге в императорских резиденциях для детей царской семьи и детей придворных была открыта школа Монтессори. Вскоре были открыты школы в самых отдаленных частях света: Китае, Японии, Канаде и Чили.

С поразительной быстротой идеи доктора Монтессори «пускали корни». В некоторых странах эти идеи привели к

¹ В целом педагогическая система «Далтон-план» значительно отличается от теории доктора Монтессори о среднем образовании.

² В настоящее время в Соединенных Штатах появились признаки возрождения интереса к деятельности Монтессори.

созданию новых архитектурных форм. В Германии, Австрии, Америке, Голландии, Индии и Италии — всех не перечислить — были специально построены Дома ребенка, многие из них при сотрудничестве с доктором Монтессори. Эти здания были созданы в соответствии с физическими и психологическими характеристиками и нуждами детей, а не взрослых.

Нет никакого сомнения, что современные здания для детских садов также во многом обязаны влиянию доктора Монтессори. Церковь, сооруженная в Барселоне специально для детей, была оснащена в том же ключе. Здесь под руководством Монтессори проходил весьма интересный эксперимент, в ходе которого разработанные ею педагогические принципы применялись в религиозном воспитании детей младшего возраста. Позднее результаты этого эксперимента были опубликованы на английском языке в книге «*The Child in the Church*» («*Ребенок в церкви*»), написанной Монтессори и опубликованной в издательстве «Sands and Co».

Лекции во многих странах Мира

По мере того как по свету распространялась информация о существовании нового метода, Монтессори получала из различных стран (и продолжала получать до конца своей жизни) множество писем с приглашением прочитать лекции выступить с отдельной лекцией либо провести курс обучения для учителей. Многие приглашения приходили от министров образования, другие — от педагогических обществ или просто от группы людей, интересующихся ее методикой. Почти всегда, когда она приезжала в новую страну, ей оказывались официальные почести в знак признания ее заслуг в области образования.

Таким образом, были организованы поездки Монтессори в разные страны, где она провела курсы обучения для учителей, — Италию, Францию, Голландию, Германию, Испанию, Англию, Австрию, Индию и Цейлон. Кроме поездки в США, о которой уже рассказывалось, Монтессори посетила Южную Америку, где она выступала с лекциями в Буэнос-Айресе и других городах.

В 1919 году состоялся первый официальный визит Монтессори в Англию. Ее принимали почти по-королевски. В ее честь был дан банкет в Лондоне в отеле «Савой», на котором председательствовал президент Совета по образованию мистер Г. А. Л. Фишер. Перед нами не стоит задача проследить все странствия Монтессори. Достаточно упомянуть, что, куда бы она ни приезжала, она производила неизгладимое впечатление. Глубокое проникновение в душу ребенка; большой и разнообразный опыт; научный подход к детям в сочетании с материнской нежностью и любовью; оригинальность и ясность мысли; сила характера и вместе с тем личное обаяние, скромность и чувство собственного достоинства; искренняя преданность своему делу — все это позволяло ей выступать от имени того, кого она защищала, — от имени ребенка. Во всей истории педагогики вряд ли были другие реформаторы, чья деятельность была так высоко оценена при жизни, как деятельность Монтессори.

Монтессори предвидит будущее

Несмотря на то что «докторесса» была вознаграждена за свои труды — они получили высокую оценку, а она была удостоена заслуженных почестей, — Монтессори не собиралась почитать на лаврах. Гораздо яснее, чем ее последователи, она понимала, что сделала только первый шаг. В ее «движении» было еще столько всего неизведанного, что вряд ли кто-то это признавал. В то время ее считали (как многие и сейчас считают) просто создателем нового метода воспитания детей младшего возраста и принципиально нового и получившего широкую известность типа детского сада — и не более. Все это так, но это только часть ее открытия, причем не самая важная его часть. Она знала, что нашла ключ, который мог бы открыть огромные творческие возможности человека, и что человек использует только небольшую часть своих скрытых возможностей. Огромная потенциальная сила все еще ждала своего освобождения. Монтессори все с большей ясностью понимала, что ее метод обучения *маленьких детей* не был венцом ее движения, а только

его началом, что результаты ее открытия со временем распространятся на различные возрастные группы и различные уровни образования, включая университетский.

Более того, она понимала, что по прошествии десятилетий использование ее открытий выйдет за рамки сферы образования и распространится на семейную сферу, а в конечном итоге и на все общество. Вероятно, эта задача не одного поколения, и даже не двух и не трех; решение этой задачи потребует неимоверных усилий и от нее самой, и от ее последователей. Но такое время придет, придет неизбежно, если только движение останется верным своим первоначальным принципам.

Именно здесь Монтессори видела величайшую опасность. Она понимала, что по мере того, как открытые ею педагогические принципы будут распространяться по всему свету, проникнут в семью, школу, общество в целом, всегда будет существовать серьезная опасность, что они могут неправильно толковаться и неграмотно применяться на практике. Эти принципы были ее детищем, она лучше всех знала их природу; Монтессори чувствовала, что только *она* наиболее квалифицированно сможет направлять все более широкое использование этих принципов. Поэтому для нее делом первостепенной важности было эффективное использование своего времени и таланта, а не трата сил на бесконечные поездки и распространение своих идей. Она чувствовала необходимость снова уйти в себя, вернуться к своим исследованиям и размышлениям, напрячь свои способности и интуицию, для того чтобы обеспечить основу для более широкого применения этих принципов. По этой причине она была вынуждена отклонить сотни приглашений приехать для проведения курса лекций. «Мне нужно многое сделать, — говорила она друзьям, — я не могу все время говорить».

Неиссякаемая новизна

Монтессори прожила больше сорока лет после того, как она сказала эту фразу, и все эти годы она неистово трудилась. Результаты ее труда были настолько значительны, разнообразны и так необычны, что для того, чтобы ее идеи нашли при-

менение, понадобится еще пятьдесят или больше лет для того, чтобы о них узнали и начали применять в педагогике. А затем еще пятьдесят или даже сто лет — прежде, чем ее идеи найдут применение в сфере семьи и в обществе в целом. Некоторые результаты ее деятельности опубликованы на том или ином языке, но бóльшая их часть никогда не публиковалась.

Она была неистощима на новые идеи. Каждый год знаменовался новыми достижениями в теоретической и практической психологии. Даже если она читала лекции по какому-то предмету в течение тридцати лет, она никогда не повторяла механически одно и то же. Если вы уже десять раз прослушали ее лекцию, посвященную, скажем, окружающей среде или реинкарнации человека, смело можете идти на нее снова — вы обязательно услышите что-нибудь новое. Поэтому каждая лекция была сама по себе событием; она всегда освещала старую тему по-новому, неожиданно интересно, как будто рассматривала ее под другим углом. Создавалось впечатление, что в каждую лекцию она вкладывала частицу себя. Поэтому многие из тех, кто когда-то учился у Монтессори на одном из ее курсов, продолжали посещать ее лекции снова и снова — всегда, когда у них была такая возможность.

Дальнейшие исследования

В течение всех сорока лет, в какой бы стране она ни находилась, при благоприятных или неблагоприятных условиях, в мирное или военное время, без усталости и с завидным упорством, несмотря на личные или всенародные бедствия — доктор Монтессори продолжала свои исследования. Ни один человек в мире не знает, сколько у нее трудов. Они так и никогда не были собраны в одном месте. Как уже отмечалось, многие из ее идей так и остались неопубликованными. Ее наследие составляют разбросанные по всему миру лекции на итальянском языке и их переводы, записанные на английском, датском, французском, немецком, испанском или хинди. Уйдут годы на то, чтобы собрать их и систематизировать все идеи, содержащиеся в рукописях (если это вообще возможно),

и еще больше времени уйдет на то, чтобы проработать их и выявить их потенциал.

Очевидно, что мы сможем сделать лишь самый общий обзор ее многоаспектных исследований.

Монтессори, как мы видели, начала свою работу среди нормальных детей с возрастной группой от трех с половиной до шести лет. Поскольку ее интерес был сосредоточен больше на развитии ребенка, нежели чем просто на его обучении, вполне естественно, что она не ограничивала сферу своих исследований только изучением детей этого возраста. Ее исследования проводились в двух направлениях: от трех с половиной лет и старше и от трех с половиной лет и младше, вплоть до новорожденных. Как она сама однажды заметила в одной из своих лекций, «наши исследования движутся по двум различным направлениям: одно направлено на изучение более взрослых детей и связано в основном с передачей культуры детям. Это направление углубляется и расширяется до тех пор, пока ребенок как объект наблюдения постепенно не исчезает из поля зрения исследователя. (См. диаграмму «Подготовленные пути к культуре».) Другое направление изучает детей в возрасте от трех с половиной лет и младше. Оно напрямую связано с изучением ребенка и ведет нас к размышлениям о таинственном происхождении сознательной жизни».¹

Что касается второго направления исследований, то здесь Монтессори не имеет в виду изучение психологии ребенка в обычном понимании этого термина. «Мы всегда думаем о ребенке, как бы он ни был мал, как об индивидууме (*essere umano*), как о загадочной и пока непонятной сущности. Нас интересует сам человек, его чувство собственного достоинства, а не набор его психологических характеристик».

Мы можем дать приблизительную классификацию исследований, проводимых доктором Монтессори в течение всех этих лет (то есть со времени своего первого открытия в школе Сан Лоренцо), под следующими рубриками:

¹ См. последнюю знаменитую книгу Монтессори «*The Absorbent Mind*».

1. Подготовка учителей.
2. Поэтапное, но последовательное применение ее педагогических принципов к следующим возрастным группам, начиная от шестилетнего возраста (в соответствии с «направлением вперед», упомянутым выше), которое включало:
 - а) изучение «сенситивных периодов в развитии детей» и «анализ» различных предметов бытовой культуры в соответствии с этими сенситивными периодами.
Это повлекло за собой:
 - б) Создание обширной базы дидактических средств и различных материалов для подготовительной и начальной школ.
 - в) Разработку новой системы образования, основанной на психологических и социальных характеристиках подросткового и юношеского возраста.
3. Изучение детей дошкольного возраста, то есть «направление назад», — от трех с половиной лет до рождения. Большая часть деятельности Монтессори в этой сфере описана в ее книге «*Secret of Childhood*» («Секрет детства»). Ее самые последние исследования, посвященные развитию ребенка в ранние годы жизни, опубликованы в книге «*The Absorbent Mind*» («Впитывающий разум ребенка»).
4. Изучение творческого потенциала *социальных способностей* у «нормализованного ребенка». Результаты этих исследований представлены в форме плана реконструкции общества и культуры, основанной на идее о том, что «подлинное образование есть орудие мира».

Обучение религии

Доктор Монтессори родилась и была воспитана как католичка, и в разные периоды своей долгой жизни она направляла свои усилия на религиозное образование детей, особенно дошкольников. Мы уже упоминали ее опыт работы в Барселоне. Позже она написала несколько книг для детей, включая «*The Life in Christ*» («Жизнь во Христе»), представляющую собой рассказ о литургическом календаре; замечательную

книгу о литургии¹ для детей-подростков «*The Mass Explained to Children*» («Объяснение литургии для детей»), а также книгу «*Opened Book*» («Открытая книга»). Она также планировала создание оригинального и интересного молитвенника для детей, который никогда не был опубликован (отчасти по причине сложности создания такой книги и трудностями с ее изданием).

Перед самой смертью доктора Монтессори, в мае 1952 года в Англии была образована Католическая Гильдия Монтессори с целью завершения начатой работы в этом направлении и дальнейшего развития этого аспекта ее деятельности. Последней публичной речью Монтессори, написанной за день до ее смерти, было обращение, которое должно быть зачитано на открытии Гильдии.

Поскольку настоящая книга задумана как общий обзор деятельности Монтессори, мы не можем подробно останавливаться на этом, несмотря на замечательные и незаурядные исследования в этой области.²

Монтессори на Востоке

После 1939 года доктор Монтессори почти не бывала в Англии, если не считать обучающего курса, который она провела в 1946 году. И действительно, в этой стране долгое время не было слышно никаких новостей о Монтессори и при упоминании ее имени люди обычно выражали удивление, что она все еще жива! На самом же деле в течение этих десяти лет она была так же активна, как и всегда. Мы несколько не преувеличим, если скажем, что у этой удивительной женщины в возрасте семидесяти лет, когда большинство людей уже несколько лет находятся на пенсии, начался один из наиболее интересных и важных периодов ее замечательной жизни.

¹ Греч. происхождение слова — главнейшее христианское богослужение в православных и католических храмах, а также в храмах некоторых других конфессий.

² См.: *The Child in the Church*. Новое и расширенное издание этой книги находится в стадии подготовки к публикации.

В 1939 году она полетела в Индию, для того чтобы провести курс обучения в Мадрасе, на котором обучались более 300 учителей и студентов со всех концов Индии. Ее пригласили в Индию, когда уже разразилась Вторая мировая война, и будучи итальянкой, она автоматически рассматривалась как союзник врага. Однако для нее было сделано исключение, и вскоре ей разрешили продолжить работу. В эти военные годы она провела обучающие курсы в различных частях Индии: в Ахмедабаде, Адьяре, Кодайканале и Кашмире (при поддержке махараджи Кашмира). В 1944 году она проводит курс на Цейлоне, где, как и во многих других местах, ее работа получает признательность правительства.

Во время этих поездок по Индии она встретила много интересных людей, среди которых были Махатма Ганди, Джавахарлал Неру и Рабиндранат Тагор.

Когда закончилась война, она снова вернулась в Европу (в 1946 г.) для проведения международного обучающего курса в Лондоне. В то же время в Эдинбурге проводился «параллельный курс», по окончании которого в честь Монтессори администрация города устроила прием, а Шотландский педагогический институт присвоил ей почетное звание профессора.

В 1947 году по приглашению итальянского правительства она вернулась в Италию, для того чтобы возродить общество «*Opera Montessori*», деятельность которого была запрещена фашистским режимом.

В 1948 году в возрасте семидесяти восьми лет она снова летит в Индию, чтобы провести курсы в Пуне и Адьяре. Она некоторое время гостила у махараджи и махарани Гвалиора, где под ее руководством по просьбе его и ее высочеств был создан образец школы Монтессори для детей до двенадцати лет. В этом же году книги Монтессори были переведены еще на два диалекта Индии — тамили и мадратхи.

В 1949 году она проводит свой первый курс в Пакистане. Она сама не могла оставаться до его окончания, поскольку должна была вернуться в Европу, для того чтобы выступить

в качестве председателя Международного Монтессори-конгресса, который был организован в ее честь в Сан-Ремо в июле. Поручив свой курс в Карачи своему очень одаренному помощнику (голландцу Юстену), она полетела в Европу ко дню открытия конгресса, на который собрались более двухсот ее последователей из Европы, Америки и восточных стран. Международный Монтессори-конгресс в Сан-Ремо был восьмым по счету. Предыдущие конгрессы, которые так же проводились под председательством доктора Монтессори, проходили в Хельсинки (1925), Ницце (1932), Амстердаме (1933), Риме (1934), Оксфорде (1936), Копенгагене (1937), Эдинбурге (1938). Девятый конгресс состоялся в Лондоне (1951) и был последним, на котором доктор Монтессори присутствовала лично, поскольку на следующий год она покинула этот мир. Десятый Международный Монтессори-конгресс проводился в Париже спустя год после ее смерти. Он был организован французским обществом Монтессори¹ при поддержке правительства Франции. Эти международные конгрессы, которые продолжались по семь—десять дней, не следует путать с международными обучающими курсами, которые будут описаны в следующей главе.

Последние годы

Последние несколько дней из продолжительной жизни доктора Монтессори отмечены теми же активностью и рвением в работе, которые она демонстрировала на протяжении всех предыдущих лет ее деятельности. Она постоянно ездила из страны в страну, чтобы выступить с лекциями и руководить обучающими курсами. Осенью 1949 года ее пригласили выступить с обращением перед собранием ЮНЕСКО. По окончании конференции ей устроили бурную овацию: все собравшиеся аплодировали ей стоя. В декабре того же года

¹ Почетным секретарем общества была покойная мадам Ж. Бернар, жена Ж. Ж. Бернара (известного французского драматурга и эссеиста) и директор Учебного центра Монтессори, расположенного в 17 округе Парижа на ул. Эжена Флаша, 22. Ее работу в настоящее время продолжает ее дочь.

Франция удостоила ее высокой чести и наградила орденом Почетного легиона. Эту награду в торжественной обстановке от имени Французской Республики вручил ей ректор Сорбонны.

В самом начале следующего, 1950 года доктор Монтессори ездит с лекциями по Норвегии и Швеции; а летом того же года она едет в итальянский город Перуджа и руководит там курсом обучения для учителей. Этот курс проводился в Международном центре педагогических исследований, который был образован незадолго до этого при Университете Перуджи, и Монтессори была назначена его директором. Высоко оценивая работу Монтессори в этом городе, ее удостоили звания «почетного гражданина Перуджи». Когда курс обучения закончился, ей были присвоены звания «почетного гражданина Анконы», города, в котором она родилась, и «почетного гражданина Милана».

По пути в Нидерланды, где она поселилась после возвращения из Индии, по приглашению тирольского правительства она выступает с лекциями в городе Инсбруке. Вскоре после возвращения в Нидерланды она получает приглашение королевы Вильгельмины, которая удостоила ее титула офицера Оранжевого ордена Нассау. Примерно в это же время университет Амстердама присуждает ей почетную степень доктора философии.

В «частых поездках» и неустанной работе Монтессори с трогательной и безграничной преданностью помогал ее сын Марио. Десятилетиями Марио Монтессори, унаследовав ее способности, делил с ней колоссальную нагрузку по выполнению своих обязанностей. Перед смертью она назначила его своим преемником по управлению и координации работы Международной Ассоциации Монтессори — должность, которую он больше чем заслужил своим глубоким проникновением в методику Монтессори и его преданность «Маммолине» и ее делу, которую он пронес через всю жизнь. В эти обязанности входила публикация результатов ее исследований, над которыми он и доктор Монтессори работали вместе, особенно над теми, которые связаны с развитием и заботой

о детях в период от рождения до трех лет; а также применение педагогических принципов Монтессори в педагогике средней школы. Еще более трудной и деликатной задачей, которая легла на плечи мистера Монтессори, была задача сохранять целостность ее движения во многих странах, принимая под эгиду Международной Ассоциации Монтессори¹ только такие школы Монтессори и курсы обучения, которые по духу и на практике строго соответствуют педагогическим принципам Монтессори.

¹ Штаб-квартира находится по адресу: 161 Koninginneweg, Амстердам, Нидерланды.

Глава IV. Великая «представительница» эпохи

Много лет назад один из журналистов «*Таймс*» назвал доктора Монтессори одной из «самых интересных женщин в Европе», и похоже, что история подтвердила это высказывание. Монтессори была одной из тех, кто способен вызвать энтузиазм у своих последователей. Это великий дар, но он может таить в себе опасность.

Международные обучающие курсы

Те, кого увлекали идеи Монтессори, неизбежно загорались энтузиазмом и хотели сделать их еще более известными. Между тем Монтессори с самого начала стало ясно, что голый энтузиазм не дает права на «апостольское» служение методу. Правильного понимания метода Монтессори можно добиться только после глубокого изучения различных принципов, лежащих в его основе, которые сначала изучаются отдельно, затем во взаимодействии друг с другом, и наконец, они предстают как единое целое.

Принимая все это во внимание, Монтессори выработала систему распространения своих идей и обучения учителей своему методу. Таким образом появились всемирно известные «международные обучающие курсы». На протяжении всей ее жизни курсы занимали столь важное место в ее деятельности, что о них стоит рассказать.

Каждый курс обычно продолжался около шести месяцев и состоял из трех основных частей. Начинался курс для учителей с лекций доктора Монтессори, тематика которых была очень разнообразной. В лекциях освещались, с одной стороны, физиологические принципы, положенные в основу ее метода (сформулированные на основе ее собственных неповторимых наблюдений над детьми), а с другой — объяснялись особенности и назначение различных дидактических материалов. В лекциях также рассматривались практические вопросы, связанные с управлением

Монтессори-школой. В более поздние годы Монтессори включала в свой курс школой. В более поздние годы Монтессори включала в свой курс обучения лекции, посвященные философским и социологическим проблемам. Они касались более широкого использования ее принципов в сфере семьи и в обществе — в частности, «глобальной миссии человека на земле» и «образования как оружия мира».

Вторая часть курса была направлена на более детальное, чем это позволяли рамки лекций, изучение дидактических материалов. Большая часть этой работы проводилась ассистентами Монтессори, которые на протяжении всего курса следили за тем, как обучающиеся работали с материалами на практике.

Третью часть курса составляли посещения официально признанной Монтессори-школы. Таким образом, каждый обучающийся должен был провести минимум пятьдесят часов, наблюдая практическое использование ее метода. Доктор Монтессори строго настаивала на этом третьем этапе обучения и часто говорила: «На самом деле не я пропагандирую свой метод. Да, я читаю лекции и пишу книги, но в итоге поверить в него людей заставляют не кто иной, как дети. Они являются окончательным и неопровержимым аргументом в его защиту».

По окончании шестимесячных курсов тем обучающимся, которые подготовили выпускную работу по дидактическим материалам, а также сдали письменный и устный экзамены, выдавали диплом, подписанный лично Монтессори. Этот диплом давал право его обладателю открывать школу и называть ее Монтессори-школой. И если выпускница курса работала с учениками по методу Монтессори и доказала свою состоятельность как наставница, то через два года ее диплом подтверждался (что заверялось подписью).

В этих дипломах был пункт, в котором прямо говорилось, что хотя его обладателю и предоставляется право на открытие Монтессори-школы, но он *не дает* ей (или ему) права на обучение этому методу будущих учителей. Многие называли это недальновидной политикой, которая неоправданно тормозит распространение ее идей, но у Монтессори были веские причины для включения в диплом этого пункта.

Личный контакт

В Лондоне было проведено больше международных обучающих курсов, чем где бы то ни было. С 1919 по 1938 годы Монтессори проводила свой курс раз в два года. Кроме того, курсы проводились в Риме, Милане, Париже, Берлине, Амстердаме, Ницце, Сан-Франциско, Инсбруке, Барселоне, а также в более отдаленных местах: на Цейлоне, в Мадрасе, Карачи, Ахмедабаде и Кодайканалле — в Индии.

Эти обучающие курсы называют международными совершенно справедливо, поскольку зачастую в них участвовали представители тридцати—сорока различных национальностей. Таким образом, доктор Монтессори должна была лично обучить своей методике примерно четыре-пять тысяч учителей со всех частей земного шара. Это уже само по себе огромное достижение. Но следует не забывать и о том, что в то же время она продолжала заниматься многочисленными и разнообразными исследованиями, о чем рассказывалось выше.

Пройти шестимесячный курс обучения — недостаточно для того, чтобы получить полное представление о принципах и практическом применении метода Монтессори. Несмотря на это, каждый год люди приезжали со всех концов земли; иногда ради того, чтобы учиться у Монтессори, они шли на большие личные жертвы. Читатели с практическим складом ума захотят спросить, что такого особенного получали взамен участники курсов доктора Монтессори (я чуть не назвал их «паломниками»), было ли то, что они получали соизмеримо с теми материальными и временными затратами, на которые они пошли ради того, чтобы иметь возможность обучаться на этих курсах? Что на самом деле они получили, кроме диплома, который в большинстве стран (по крайней мере, вначале) даже не признавался органами образования?

Здесь стоит сделать небольшую паузу, чтобы ответить на эти вопросы. Прежде всего их привлекала возможность почувствовать себя членом группы, состоящей из людей различных вероисповеданий, принадлежащих к различным социальным классам, с разным цветом кожи, объединенных общим стремлением — помочь детям. Кроме того, их вдохновляло то, что они

проведут много счастливых часов, наблюдая за детьми, такими непосредственными и такими искренними, которые жили полной жизнью в среде, созданной Монтессори.

Но это было не главным. Они могли это увидеть и в других местах. По-настоящему важным фактором, привлекающим людей, была сама доктор Монтессори. Прямое воздействие великого гения на людей было чем-то особенным, что не поддавалось анализу. Личность основателя любого выдающегося научного направления или нового общественного движения необъяснимым образом вмещает в себе весь путь развития своих открытий, которые берут начало в нем самом; хотя для того, чтобы осознать их в полной мере, могут потребоваться десятилетия.

Несомненно Монтессори относилась к таким личностям. Было что-то притягательное в самом факте предвидения безграничных возможностей «освобожденного ребенка» в образовательной и социальной сферах. Но самое интересное заключалось в самой личности Монтессори, которая магически действовала на всех ее учеников, независимо от национальности и расовой принадлежности, — как будто странным образом в них вселялась ее душа.

Несмотря на то что курс обучения длился сравнительно недолго, нет никакого сомнения, что по крайней мере *с точки зрения образования* те, кто посещали эти курсы, были полностью вознаграждены за потраченное время и деньги. Монтессори с ее великим даром предвидения знала, что среди бесчисленных событий, происходивших в сфере образования в то время, для целого поколения людей эти курсы являются наиболее важными и полезными. Это было единственное место, где можно было напиться из кристально чистого источника вдохновения, бесконечный поток которого изобиловал оригинальными идеями.

Для тех, кто посещал курсы Монтессори, они были чем-то гораздо большим, чем просто изучением педагогического метода. Это в действительности было так, поскольку по окончании шести месяцев ее ученики получали новые знания и знакомились с принципами, которые могли бы помочь им в процессе обучения и воспитания детей. Но кроме этого, все обучающиеся на момент окончания курсов отчетливо осозна-

вали, что они получили что-то еще, что было более ценным, чем все остальное, вместе взятое. На самом деле то, что они получали, было трудно выразить словами; это были такие тонкие вещи, которые не поддавались простому описанию. Более того, если кто-то и пытался описать то, что ему дали курсы Монтессори, то на ум естественным образом приходили слова *вера, надежда, любовь*: вера в выбранную профессию, надежда на гуманную природу человека, глубочайшая любовь к ребенку.

Объясню вышесказанное более подробно. Эти люди приезжали для того, чтобы изучать психологию ребенка, гигиену ребенка, дидактические материалы, управление школой и так далее. А в результате они обнаруживали, что узнавали что-то новое о *себе* и о том, как управлять *своей собственной* жизнью! Они приезжали, чтобы научиться помогать детям развиваться, а обнаруживали, что помогли сами себе — в развитии своей собственной личности. В течение этих шести месяцев перед ними открывались новые горизонты. Им предоставлялась возможность заглянуть в новый мир, в душу ребенка, существование которого они едва ли могли себе представить, как будто перед ними открывалась «земля обетованная» и им предлагали войти в нее и владеть ею. Одним словом, они *ощущали духовный рост* и становились совершенно иными людьми, сильно отличающимися от тех, которые приходили на первое занятие.

С самого начала движения Монтессори — еще в Риме — все, кто знакомился с ним, получали одинаковое впечатление: все они чувствовали, что за этим движением стоит нечто большее, чем просто педагогический метод. То же самое впечатление ее ученики получали и десять лет спустя, когда в 1919 году Монтессори приехала в Англию, чтобы провести свой первый курс обучения. В конце этого курса одна из ее учениц, представляющая всю группу, сказала: «В заключение нашего курса, который проходил под Вашим руководством, доктор Монтессори, мы хотим выразить Вам нашу искреннюю благодарность за новые надежды, новую веру, которую Вы в нас вселили, за веру в то, что работа учителя — это не только самое благородное занятие человека, но и труд, успешность которого измеряется

не только истинным развитием и счастьем детей, но и развитием и счастьем самого педагога». (Курсивом выделено мною.)

То же самое происходило на каждом курсе обучения. Монтессори как будто отдавала своим ученикам частицу себя, и таким образом, они постепенно осознавали те ценности, которые передались от нее к ним. По мере того как курс подходил к концу, многие чувствовали желание каким-то образом отблагодарить ее — они преподносили ей цветы или находили множество других способов выразить ей свою благодарность.

Послание Монтессори

По мере приближения учебного курса к заключению укреплялось сознание все большего единения вокруг великого и благородного дела. И по этой причине церемония, посвященная окончанию курса, целью которой изначально было вручение дипломов, приобрела иное значение. Ниже приводится отрывок из импровизированной прощальной речи на закрытии одного из курсов. После того как ученики произнесли прощальную речь и преподнесли Монтессори подарок, она ответила следующим образом:

«Мне трудно выразить мои чувства и мою благодарность. Мы были вместе несколько месяцев и сознаем ту связь, которая нас объединяет; она упрочилась за прошедшие месяцы и, я уверена, никогда не разорвется. И я, и вы постоянно пребываем в поиске новых идей. Этот поиск объединяет нас, как духовных паломников, для того, чтобы трудиться во имя торжества нравственных принципов, относящихся не к нам, а к детям, ради которых мы работаем и хотим работать в будущем.

И вас, и меня ребенок пленил своей внутренней красотой и скрытой в нем тайной. Я имею в виду дитя — не только как конкретное очаровательное существо, которого мы все любим, а дитя в символическом понимании, как существо, в котором скрыта тайна, тайна, которая никогда не будет полностью постигнута, и поэтому мы всегда будем тянуться к детям.

Мы начали с защиты ребенка, а теперь мы поняли, что мы сами нуждаемся в защите. Мы начали с обучения ребенка наукам и культуре, а закончили тем, что признали его своим учителем. Не тот учитель, кто учит нас культуре, а тот, кто сможет раскрыть для нас, как никто другой, нашу собственную природу и наши возможности. Поэтому мы тянемся к детям — как к личностям, как к членам общества, как к лучшим представителям всего рода человеческого.

Ребенок — это высшая инстанция; взрослый должен соответствовать требованиям этой инстанции, если он хочет совершенствовать себя как личность. Мы изучаем средства достижения гармонии между ребенком и взрослым; мы уже многому научились, но нам еще так многому предстоит научиться.

Некоторые из вас вернутся в свою страну, к себе домой, чтобы учить детей. Другие посвятят себя большему: они продолжат изучение ребенка. Вот почему мы с вами — единое целое и нас нельзя разлучить.

Этот курс не создавался как курс для изучения культуры. Я сама говорю на иностранном языке, непонятном для вас; а вы, молодые и пожилые, принадлежащие разным национальностям, расам и религиям, — некоторые из вас еще только ищут место в этом мире, другие уже стали известными — вы все сидите вместе, рядом, и вас это не удивляет. Мы собрались здесь, чтобы затронуть проблему, общую для всех культур, стран, независимо от общественного строя и религии, — проблему Дитя».

Четырнадцать лет спустя после речи, которая была процитирована выше, доктор Монтессори выступала с заключительным обращением к участникам IX Международного конгресса Монтессори, проходившего в Лондоне в мае 1951 года. Это было знаменательное событие, у многих присутствующих было предчувствие, что они слышат ее выступление в последний раз, и предчувствие их не обмануло.

Конгресс прошел очень успешно. Доктору Монтессори оказали честь своим присутствием многие выдающиеся личности

и представители различных организаций — от министра образования до малышей (не менее важных персон!), которые преподнесли ей букет цветов.

В своем заключительном выступлении, после слов благодарности за те почести, которые ей оказывали, она сказала следующее:

«Дамы и господа, почести, которые вы мне оказываете, заставили меня вспомнить очень простое и незамысловатое сравнение. Замечали ли вы, что происходит, когда вы пытаетесь обратить внимание своей собаки на что-либо? Она не смотрит туда, куда вы ей показываете, она смотрит на вашу простертую руку и указующий палец. Я не могу отделаться от мысли, что вы ведете себя таким же образом, уделяя *мне* так много внимания. Я только указываю в определенном направлении — и не перестаю это делать в течение последних сорока лет, а вы говорите: „Какой красивый у нее палец! Какое красивое кольцо на нем!“ Самую высокую честь и самую глубокую благодарность вы можете оказать мне тем, что обратите свой взор туда, куда я указываю, — в сторону Дитя».

Этот Конгресс, организованный госпожой Уоллбэнк, подругой Монтессори и директором школы Монтессори в Гейтхаузе, был самым знаменательным событием за все время ее долгой и плодотворной работы в Англии. В возрасте восьмидесяти лет она читала лекции (пять дней подряд), половину лекций — на английском, половину — на итальянском, привлекая внимание слушателей очарованием и обаянием своей жизнерадостной личности и своими вдохновляющими идеями.

Монтессори — «представитель века Ребенка»

В каждой эпохе можно обнаружить, по словам Эмерсона, «представителей человечества» — личности, которые особым образом выражали то, что немцы называют *Zeitgeist* — дух времени. Эти люди смогли выразить идеи, волновавшие сердца многих тысяч своих современников. То, что другие представляли себе смутно и фрагментарно, они видели четко и как единое целое. Слова и действия этих людей имели не только

сиюминутную значимость. Так же как линза может сводить падающие на ее поверхность лучи в один пучок, способный высечь пламя, так и личность «представителя эпохи» объединяет в себе тысячу различных идей и огнем своего гения дает начало нового движения. Такие индивидуальности воплощают то, что Шекспир (который сам был одним из них) описывал как «пророческую душу мира, мечтающую о грядущем».

Приведем несколько примеров. Так же как Аристотель свел воедино знания античного мира, так и святой Фома Аквинский, и Данте, каждый по-своему, суммировали дух средневековья. Приведем пример из другой сферы: святой Франциск Ассизский и святой Доминик глубоко чувствовали нужды своего времени и ответили на них созданием ордена нищенствующих монахов, так же как святой Бенедикт — за восемь веков до этого — стал родоначальником монашеского движения. Фрэнсис Бекон, который в XVI веке обратил внимание на индуктивную логику, может быть назван основателем современной науки; когда все узнали имя Чарльза Дарвина, оно стало почти синонимом идеи эволюции, которая в то время только еще «вита в воздухе». История уже признала Карла Маркса основателем коммунизма, а для будущих поколений Черчилль станет воплощением духа свободы в тяжелый для Европы час.

Без сомнения, Монтессори также займет место в мировой истории среди этих «представителей эпохи». Действительно, можно сказать, что это место уже обеспечено для нее. Ни один человек, наш современник и знакомый с историей педагогики, не стал бы отрицать то огромное влияние, которое доктор Монтессори оказала на развитие педагогической мысли в каждой стране мира. Она уже сейчас — признанная звезда на небосводе педагогики, где она будет вечно сиять вместе с Коменским, Песталоцци, Фрёбелем и многими другими.

Однако мы не думаем, что благодарность будущих поколений в конечном итоге будет основана только на ее репутации *педагога* — создателя метода Монтессори и основателя школ Монтессори. Ее послание является более глубоким, обширным и важным для нас.

Монтессори как реформатор общества. Движение за мир

В задачу данной книги не входит подробное описание этих, более глубоких аспектов деятельности Монтессори. Сделав это сейчас, мы бы забежали вперед, поскольку нельзя ожидать большой веры в доктора Монтессори *как реформатора общества* от тех, кто не знаком с ее открытиями в области психологии человека, которые в полной мере могут служить основанием для этой веры. Несмотря на это, в любом описании жизни и деятельности доктора Монтессори обязательно должно быть сказано об этом.

Век, в котором мы живем — и в котором жила Монтессори, — был назван «веком Ребенка». И небезосновательно, поскольку ни в одну из предыдущих эпох в истории человечества не появлялось столь много организаций, целью которых, так или иначе, было обеспечение благополучия детей.

Монтессори в большей степени, чем кто-то другой, отчетливо сознавала основополагающее значение всех этих движений. Необыкновенная интуиция гения позволила ей распознать в появлении этих многочисленных организаций нечто более глубокое — зарождение нового великого движения, из всех сил пробивающегося на свет из коллективного подсознания человеческого рода.

Еще в 1926 году доктор Монтессори в лекции «Образование и мир», прочитанной в Лиге Наций в Женеве, сказала:

«Кризис, свидетелями которого мы являемся, не относится к тем кризисам, которые случаются при переходе от одной эпохи к другой. Он может сравниться только с началом новой биологической или геологической эры, когда появляются новые организмы, более развитые и более совершенные, когда в мире осознаются новые условия жизни, которые до этого никогда не существовали. Не заметив этого, мы столкнемся с катастрофой вселенского масштаба... Если силы природы используются людьми вслепую, и они, ничего не зная о сидерических¹ законах,

¹ Сидерический (термин из астрологии) — период полного оборота звездного тела — Луны, Земли и т. д.

используют их с целью уничтожения друг друга, то их попытки могут увенчаться успехом, потому что в распоряжении человека находятся несметные силы, доступные всем, всегда и везде».

Эти пророческие слова, произнесенные за много лет до создания атомной бомбы, оправдались самым страшным образом, они предсказали апокалипсический взрыв над Хиросимой и Нагасаки. «Человечество сегодня, — продолжала Монтессори в этом же обращении, — напоминает мне ребенка, который заблудился ночью в лесу: его пугают тени и таинственные звуки в ночи. Люди не вполне осознают, что это за силы, которые втягивают их в войну, и по этой причине они беззащитны перед ними».

Должно быть, в корне что-то не так в нашей цивилизации, если ей угрожает что-то *изнутри*. Подавляющее большинство людей на планете не хотят войны; тем не менее войны происходят. Монтессори убеждала нас, что причины войны — не те, что лежат на поверхности и внезапно провоцируют ее начало. Они находятся гораздо глубже — в коллективном подсознании человечества.

Настоящая причина — согласно Монтессори — кроется в устройстве нашей цивилизации. Из поля зрения был выпущен жизненно важный фактор: ребенок как созидательная социальная сила. До сих пор все цивилизации, включая нашу, были построены на зыбком основании. При строительстве цивилизации мы принимали во внимание «ценности жизни только взрослых людей»; ребенок никогда не занимал должного места.

До настоящего времени мы рассматривали детство только как стадию развития, которую проходит каждая личность на пути к взрослению, и как одну из ценностей личности. Но детство есть нечто большее — эта данность представляет важность сама по себе, в действительности детство есть «иной полюс» человечества.

Ребенок и взрослый — это два отдельных звена человечества, которые должны сотрудничать и оказывать друг другу взаимную помощь.

Отсюда следует, что не только взрослый должен помогать ребенку, но и ребенок должен помогать взрослому. Но это еще не все! В критические моменты истории помощь детей приобретает огромную важность для человечества. До сих пор эволюция человеческого общества происходила исключительно на основе устремлений взрослого человека. Желание детей никогда не рассматривалось. Таким образом, фигура ребенка оставалась за пределами нашего разума в то время, когда мы формировали материальную сферу общества. И поэтому прогресс человечества принято сравнивать с человеком, который движется вперед на одной ноге вместо того, чтобы использовать обе.

Каким образом ребенок должен помогать в строительстве общества? Ему нужно разрешить внести свой вклад в эту работу, ему нужно разрешить трудиться. А в чем должна заключаться работа ребенка? Он должен участвовать в формировании такого взрослого, *каким он должен быть* на самом деле. Об этом мы расскажем в главе VIII.

До сих пор ребенок не имел возможности реализовать свой потенциал и участвовать в создании гармонично развитого общества взрослых. И снова возникает вопрос: почему? Потому что у него для этого никогда не было ни возможностей, ни средств. И если мы еще раз спросим: «Почему не было?», ответ будет следующим — потому что до сих пор мы *не реализовали* потенциальных возможностей ребенка, его потенциальной функции строителя общества.

Для того чтобы познакомиться со всеми причинами, которые препятствуют нормальному развитию ребенка, мы отсылаем читателя к последующим главам, особенно к главам X и XV. Те читатели, кто своими глазами наблюдали процесс «нормализации детей через труд» и его результат, открыли для себя широкие возможности для совершенствования человеческого общества. Без сомнения, этот «возрожденный» ребенок представляет собой более высоко развитую личности.

Монтессори смогла увидеть то, чего не было в материальном мире, *но ее представления были основаны на том, что фактически существовало*, — характеристике «нормализованных» детей.

«Мы не должны бояться, — говорила она, — нового образа ребенка и того невидимого что, за ним стоит. Если мы переместим центр нашего внимания со взрослого человека и его ценностей на ребенка и *его* ценности, мы сможем изменить весь путь развития нашей цивилизации.

Точка опоры, которая сегодня находится вне нашего общества, должна оказаться внутри него; тогда сам человек превратится в высшую ценность, которой будут подчинены все внешние ценности, а внешние факторы будут иметь ценность только потому, что они являются необходимыми средствами для существования жизни человека и, главным образом, для выполнения высокой миссии человека на Земле.

Воистину я верю (Монтессори говорила как сестра милосердия Эдит Кавелл. — *Примеч. авт.*), что принятия законов и конвенций недостаточно. То, что нам нужно, — это мир, полный чудес, поскольку нам кажется сверхъестественным то, что ребенок самопроизвольно стремится к труду, независимости и к манифестации таких ценностей, как вдохновение и любовь».

Однажды народы мира, как и ученики пророков старого времени, начали спорить о том, кто из них является самым великим народом; Монтессори, так же как ученики пророков, поставила бы ребенка посередине спорящих — для того, чтобы тем самым указать им путь к миру.

Чем ниже падение, тем выше взлет

Поразительно, что в эту историческую эпоху было сделано два великих открытия — было обнаружено два вида скрытой энергии, о которых раньше никто не подозревал: одно открытие в области материального вещества, другое — в духовном мире. К сожалению, громадная энергия, заключенная в атоме, пока в основном направлена на *разрушение* и *смерть*. Энергия разума и духовная энергия, которую Монтессори выявила в детях, напротив, ведет нас непосредственно к гармонии и порядку.

Сама Монтессори была уверена, что эти два открытия (одно в материальной, а другое в духовной сфере) были не случайно сделаны в одно и то же время. «Это не совпадение, а Божий

промысел, один из тех случаев, которые связаны с проявлением Святого Духа, который часто предопределяет и направляет события в полном противоречии с общепринятой логикой. Разрушение и возрождение, война и мир пересекаются, когда одна эпоха подходит к концу и начинается другая».

Монтессори: личное впечатление

Трудно в нескольких предложениях изложить впечатление о человеке, с которым ты был близко знаком в течение тридцати лет. Это особенно справедливо в случае с доктором Монтессори, чья личность является такой многогранной. Вероятно, наиболее ярко выделялась сила ее характера, которую можно сравнить с горой, огромной и неприступной, на которую во время шторма обрушиваются волны, но она остается неподвижной. Монтессори была одной из тех редких людей, для которых, казалось, не существует никаких преград. Такие люди (хорошим примером является Наполеон) кажутся своим современникам способными проявлять почти нечеловеческие усилия на пути к достижению своей цели; временами они заставляют нас испытывать перед ними трепет, который мы испытываем перед могучими силами природы. «Характер, — говорит Эмерсон, — это скрытая сила, действие которой ощущается благодаря тому, что она есть, без применения каких-либо средств». Никакие другие слова не могли бы так метко описать то влияние, которое Монтессори оказала на людей только своим присутствием.

У нее было большое и хорошо очерченное лицо с широким лбом, карими глазами, которые смотрели необыкновенно пронизательным взглядом, красивые губы и подвижные черты лица, в целом оно выражало характерное для итальянцев жизнелюбие. И вместе с тем у нее не было и намека на педантизм. Будучи настоящей женщиной, она была всегда элегантно и со вкусом одета; ее огромный интеллектуальный потенциал сочетался с исключительным обаянием и мягкостью в манере поведения; эта черта особенно была заметна в разговоре с малышами: тогда она просто излучала обаяние.

Эта очаровательная и покоряющая всех черта характера была по сути доминирующей, так же как и неукротимая сила воли, о которой говорилось выше, и больше всего располагала к себе. Она проявляла до некоторой степени материнскую нежность к слабым, неразвитым и угнетенным детям. Когда она видела детей, в ее благородном сердце всегда пробуждалось желание защитить и поддержать их. Поэтому для тех, кто был наиболее близко знаком с ней, она навсегда останется в памяти просто как «Mammolina», наша маленькая мама.

В обычной беседе и на трибуне, она вела себя просто и непосредственно, не стремясь произвести впечатление. Ее слова и жесты были такими свободными и естественными, что позволяли предположить невероятный резерв внутренних сил и мудрости, который до конца так и не был исчерпан. В своих многочисленных поездках по разным странам, при самых различных обстоятельствах она всегда была на высоте; спокойная и уверенная в себе, она всегда была хозяйкой положения.

Она была блестящим лектором с присущей только ей манерой общения с людьми. Она хорошо знала цену словам и отлично понимала, как можно увлечь аудиторию. За исключением франкоговорящих стран, она обычно читала свои лекции на итальянском языке, которые при необходимости переводились. Но она говорила по-итальянски так понятно и красиво, стиль ее речи и ее язык были такими выразительными, что даже те, кто не понимали итальянского языка, получали огромное удовольствие от того, как она говорила. Поскольку ее лекции обычно переводились фрагмент за фрагментом, большинство из тех, кто посещали ее шестимесячный курс, к концу обучения начинали понимать итальянский язык, и в конце концов, многих это стимулировало к тому, чтобы продолжить его изучение и овладеть этим языком.

Однако впечатляла не только манера доктора Монтессори читать лекции. Не менее поражало и то, как она раскрывала тему. Особенно удивительными были постоянные сравнения и метафоры, которые украшали все ее выступления. Ее великолепное живое воображение служило естественным источником для образных выражений, которые вливались в ее речь из

неистошимого резервуара. Для нее, как для величайшего педагога, казалось вполне естественным даже в обычной беседе использовать образные выражения и говорить иносказательно.

Приведем пример, взятый наугад из сотен и даже сотен тысяч таких примеров, которыми были «усыпаны» ее лекции. В одной из них она пыталась подчеркнуть мысль о том, что психологическое решение всей проблемы самообразования кроется в *интересе*, с помощью такой фразы: «Интерес — это двигатель добровольной деятельности». «Часто случается, — продолжала она, — что ребенок может перестать воспринимать (То, что говорит учитель. — *Примеч. авт.*), потому что ему это неинтересно». И тут же привела такой пример: «К иностранцу, лишь немного понимающему язык какой-то страны, обратился нищий. Иностранец, богатый, но скупой, слушал нищего, который старался объясниться с ним, и прошло много времени, прежде чем он понял значение слов нищего. Когда иностранец понял, что от него хотят, он немного помолчал, а затем сказал: „Я понял, но ничего не дам!“»

Апелляция к духовному началу

Одна из причин, по которой лекции доктора Монтессори привлекали такой широкий круг людей, — это то, что она никогда не рассматривала педагогическую проблему на чисто техническом или утилитарном уровне. Она всегда обращалась к духовной стороне вопроса.

Эта же черта проявлялась в подготовке будущих наставниц. *Апелляция к духовному началу всегда была на первом месте.* «Учитель, — говорила она, — не должен думать, что он сможет подготовить себя к этой профессии, только получив определенные специальные и общекультурные знания. Помимо этого он еще должен развить в себе необходимое отношение к нравственным нормам». Это признание важности духовных ценностей служило неизменной основой для ее лекций. Она не читала постоянные проповеди, в узком смысле этого слова, навязывая свои личные религиозные взгляды. Если бы британский эссеист Чарльз Лэм был знаком с Монтессори, он

никогда бы не ответил ей так, как однажды ответил своему другу английскому поэту Кольриджу. Когда последний спросил: «Ты когда-нибудь слышал, как я читаю проповедь?» — Лэм незамедлительно ответил: «Я никогда не слышал от тебя ничего другого!» Поэтому, когда мы говорим, что даже тогда, когда Монтессори обучала арифметике или грамматике, и при этом всегда присутствовала духовная составляющая, мы не имеем в виду (и даже очень далеки от этой мысли), что она притягивала сюда религию. Мы имеем в виду, что в каждом школьном предмете она усматривала проявление духовного начала человека и поэтому подходила к обучению этим наукам с уважением и точностью.

Выбрав однажды свой путь, она была убеждена, что должна идти по нему до конца, и никакая критика или превратности судьбы не могли заставить ее поменять свое решение. Когда в Италии к власти пришли фашисты, она поняла, что образование, цель которого — воспитание сильной и свободной личности, не может развиваться в условиях тоталитарного режима. Конечно же, фашисты приказали закрыть в Италии все ее школы. В Германии и Австрии во время нацистского правления были приняты более радикальные меры. Портреты Монтессори были сожжены на кострах вместе с ее книгами на площадях Берлина и Вены. Она уехала в Испанию, обосновалась в Барселоне и уже здесь продолжила свою работу. Через некоторое время в Испании разразилась гражданская война. Поскольку она была римской католичкой и ряд своих книг посвятила обучению религии, ее жизнь и имущество оказались в опасности. С помощью британского правительства (получив уведомление всего за час до отъезда) ей удалось выбраться оттуда на британском линкоре. Затем она поселилась в Голландии, где в 65-летнем возрасте открыла новую школу для детей и педагогический институт в Ларене, неподалеку от Амстердама. Несмотря на все невзгоды, ей удавалось регулярно проводить шестимесячные курсы обучения учителей, и в то же время, пребывая в разных странах, она занималась исследованиями в области психологии.

Хотя доктор Монтессори никогда не торопилась в делах, ей удавалось справляться с огромным объемом работы. Тот

день, который я провел в ее школе в Ларене, был для нее абсолютно типичным. В то утро она тоже была там. После посещения уроков и обсуждения различных проблем с учителями она поехала в Амстердам; там она пообедала; полетела в Кройдон, а в 6.30 вечера она уже читала лекции студентам на курсах, которые тогда проводились в Лондоне.

Другой пример: в 1948 году доктор Монтессори прилетела из Голландии в Лондон — и после обеда в этот же день улетела в Индию. Следует признать, что, это неплохой темп жизни для женщины семидесяти восьми лет! Автор этой книги обедал в тот день вместе с ней и помнит, что, не успев отдохнуть после перелета, доктор Монтессори тем не менее была в прекрасной форме и энергично обсуждала роль подсознательного в процессе обучения, настаивая на том, что образовательные системы в целом не осознают всей важности и не используют в полной мере природу подсознательной деятельности в психическом развитии ребенка.

Одна из причин, по которой Монтессори удавалось так много сделать, — это то, что она не растрчивала свою энергию на бесполезные вещи и не пыталась делать одновременно слишком много дел. Например, однажды кто-то спросил ее, почему она не ответила одному известному профессору, который яростно нападал на ее метод. «Если я иду вверх по лестнице, — вспыхнула она, — и собака начинает кусать меня за пятки, я могу сделать только две вещи — или повернуться и оттолкнуть ее ногой, или просто продолжать идти дальше. Я предпочитаю подниматься вверх по лестнице!»

Некоторые педагоги прекрасно сочетают теорию с практикой. Она удивительно быстро осознавала скрытую закономерность в мельчайших деталях и смогла увидеть в них действие универсальных законов. Приведем пример. Она видела, как и многие другие, как маленькие дети любят ходить по бордюру тротуара. Но только она смогла распознать в этом важный момент, характерный для психологического развития ребенка. Она поняла, что детям труднее, чем взрослым, сохранять равновесие из-за непропорционально большого размера головы. Так, следуя, как всегда, за природой ребенка, она придумала «упражнения на равновесие» (ходить по одной линии и т. д.),

которые являются самым любимым повседневным занятием в каждой детской комнате Монтессори.

В другое время, заметив, как малышам нравится взбираться по проволочному ограждению или по перекладинам ворот, переставляя ноги с одной перекладины на другую, она поняла, что в этом скрыта потребность развития ребенка. В конечном счете это привело к созданию хорошо известного игрового городка, который сейчас можно увидеть во многих яслях, детских садах и детских площадках.

Хотя, как мы уже указывали выше, она планировала свою жизнь чаще на основе интуиции, чем на основе здравого смысла, но благодаря своему сдержанному характеру она никогда не совершала необдуманных поступков. Тем не менее здравым смыслом были пропитаны все ее суждения, благодаря этому все ее действиям были рассудительными. Я знаю, что она могла прочитать перед большой ученой аудиторией лекцию, которая вдохновляла слушателей благородными идеалами и высокой философией, а затем, возвратившись, домой, готовила вкусный омлет для своих гостей, при этом делала и то и другое размеренно спокойно и со знанием дела.

Сознание великой и серьезной миссии своей жизни не мешало ей обладать чувством юмора. Юмор вносил дополнительное очарование в ее лекции и придавал пикантность разговору с ней; она всегда шутила оригинально и умно, легко и без жеманства. Это чувство юмора не позволяло ей напускать на себя излишнюю серьезность — соблазн для тех, у чьих ног лежит весь мир, и за кем ходят толпы страстных поклонников, чей энтузиазм часто превосходит умственные способности. Я сам слышал, как некоторые из них говорили о ней как о «Новой Мессии», «Основательнице Нового Мира Религии» и т. д.¹ Сама Монтессори была скромной и охотно выслушивала критику и предложения

¹ «Те, кто присоединяется к нам, желая помочь ребенку, осознают, что они должны многому от него научиться и прекратить свое преклонение на грани идолопоклонничества. Это заставляет поднять вопрос: „Как далеко заведет вас этот энтузиазм? Скоро вы начнете говорить о философии ребенка, о религии ребенка“. Однако это не так, поскольку наша любовь к ребенку всегда регулируется научным мироощущением».

других людей. На самом деле многие из ее лучших работ могли бы так никогда и не увидеть свет, если бы на этом не настояли ее друзья.

Монтессори получила научную подготовку; и первый период ее жизни, вплоть до сорока лет, она провела в атмосфере в высшей степени научной. Она всегда обладала научным мышлением. Большой долей своего успеха она обязана своей способности смотреть на вещи беспристрастным взглядом исследователя. Всю свою жизнь она проявляла в высшей степени смиренность, готовая к тому, чтобы отбросить привычные предрассудки и принимать во внимание только очевидные факты. В этом смысле, как она сама постоянно утверждала, ребенок был ее учителем, и это была абсолютная правда.

И все же Монтессори никогда не была только ученой. Она никогда не позволяла ученому в себе выходить за пределы определенной сферы. Она всегда понимала, что наука имеет дело со вторичными процессами, а не с первичной тайной жизни, т. е. с первопричиной и *мета*физикой. Поэтому, несмотря на ее научную подготовку и научное мировоззрение, она никогда не испытывала, как многие другие, чувства противоречия между научными и религиозными убеждениями.

Будучи ученой и уважаемой другими учеными всего мира, она написала книгу по обучению религии, которая привела в восторг высшие религиозные власти. Это была та двусторонняя подготовка, тот двусторонний опыт, то счастливое соединение ученого и мистика, которое придавало личности Монтессори и ее достижениям целостность и гармонию. Это именно то, что обеспечило ее педагогическому методу целостность, логическую связность и научную точность, с одной стороны, и моральную и духовную основу — с другой. Именно это обеспечило движению, которое она начала, такое притяжение, которым обладает только человечество в целом, и такую глубину, которое сравнимо только с глубинами человеческой души.

В заключение мы можем сказать, что Мария Монтессори была олицетворением своего собственного идеала учителя — «того, кто сочетает в себе самоотверженный дух ученого с любовью последователя Христа».

Часть вторая
Психология развития

Глава V. Юный первооткрыватель

Бывало, луг, и роша, и ручей,
И вся земля, куда ни посмотри,
Казалось, были
Облачены в небесный свет,
Великолепие и свежесть сна...

Вордсворт

Тех, кто побывал в первых школах Монтессори, более всего поразил тот факт, что детей не принуждали к труду, им нравилось работать. Когда такие школы открылись в Лондоне, в них можно было наблюдать то же самое. Доктор Баллард, проработавший тридцать лет на посту инспектора начальных школ в Совете Лондонского графства, в своей книге *«The Changing School»* («Меняющаяся школа») рассказывает нам, как использование метода Монтессори явило миру чудо Монтессори — «чудо, которое позволило ребенку в детском саду самостоятельно изучать то, что его интересовало, которое дало возможность группе малышей работать вместе в одном классе, но с разными материалами, *причем их никто не принуждал, они были движимы интересом к самой работе*».

Это чудо не перестает удивлять и сегодня. Пойдите в Монтессори-школу с кем-нибудь, кто никогда не бывал там раньше, и вы наверняка услышите от него: «Я бы никогда не поверил, если бы не увидел собственными глазами, что дети могут так работать — исключительно по своей воле».

Однако были и такие люди, которые, побывав в Монтессори-школе и увидев своими глазами, как работали дети, *все же* не могли поверить в то, что дети действительно работали *без принуждения*. Они начинали придумывать разные причины, объясняющие такое поведение детей: например, они говорили, что малыши подвергались какому-то виду гипноза или что на них оказывалось некое давление в то время, когда этого

никто не видел, и это держалось втайне. Директриса одной из Монтессори-школ рассказывала мне, как одна скептически настроенная дама, наблюдавшая за работой детей, подошла к ней и спросила вполголоса: «Ну теперь-то скажите мне как учитель учителю, где вы держите свои розги?» И когда директриса заверила ее, что их у нее нет, а сосредоточенность детей на своих занятиях была абсолютно естественной, дама воскликнула: «Ну что ж, отлично. Раз Вы не хотите говорить — не надо!» — и в негодовании покинула школу.

Несмотря на такое недоверие, факт остается фактом: *метод Монтессори целиком и полностью основан на естественной работе разума*. В традиционных методах воспитания и обучения детей господствовало убеждение, что ребенок до определенного возраста не занимается трудом без какого-либо внешнего стимула. Он может *играть* продолжительное время, но работать — нет! Поэтому педагогическое мастерство в основном заключалось в знании того, как поддерживать внимание детей на определенном занятии, т. е. учитель должен был уметь разными способами вовремя «подсластить пилюлю», применяя в том числе поощрение и наказание.

Точка зрения Монтессори на этот вопрос была совершенно иной. Если малыши не проявляли естественного желания учиться, то проблема заключалась не в детях, а в способе представления предмета изучения. Она была убеждена: если дети скучают, невнимательно слушают и не понимают того, что им говорят, это происходит только потому, что используемые методы обучения воздвигают непреодолимые барьеры для «самопроизвольной» работы детского разума. Между прочим, интересно отметить, что такой подход согласуется с идеями Аристотеля и средневековых схоластов, которые считали: «Если устранить все преграды, способности обязательно проявятся, и их наличие станет очевидным». Так же как биение сердца является естественным процессом, нашему интеллекту свойственно самопроизвольное функционирование при условии, что *все преграды устранены*. Все знают, что ребенок на определенном этапе развития начинает сравнивать и классифицировать, и это так же естественно

в его развитии, как и то, что в положенное время он начинает ходить.

Лучшим аргументом в защиту всего вышесказанного для объективно настроенного человека служат занятия детей в Монтессори-классе. К сожалению, не у всех есть возможность побывать в таких школах. Но есть и другой аргумент — он обладает огромной силой убеждения и доступен всем. Представьте себе *объем работы, который обычно выполняет разум ребенка (а ведь его никто этому не учит и даже не направляет) в течение первых трех или четырех лет его жизни*, т. е. пока он не пошел в школу (даже в подготовительную). Только ослепляющая сила привычки не позволяет нам, затаив дыхание от изумления, ежедневно замечать поистине невероятные успехи, которые ребенок совершает у нас на глазах, результаты, достигнутые исключительно работой своего разума, которые проявляются в том, что он уверенно шагает (или пока еще «ползает»!) по жизни.

«Сплошная неразбериха»

Давайте проведем тщательное сравнение интеллектуального развития трехлетнего ребенка и новорожденного. Чтобы успешно решить эту задачу, мы должны как следует напрячь наше воображение, и тогда наши усилия будут в полной мере вознаграждены. После такого сравнения мы начнем представлять, какая колоссальная работа должна быть выполнена мощью интеллекта этого крохотного представителя рода человеческого.

Каким предстает мир перед этим маленьким существом, который, преодолевая муки рождения, а затем дискомфорт окружающего мира, только-только начинает самостоятельное существование? От покоя и защищенности своей внутриутробной жизни, где все за него делала мать — она даже ела и переваривала пищу за него, — он вдруг оказывается совершенно незащищенным в новом и незнакомом мире, в котором в буквальном смысле ему ничего не знакомо, он не знает даже самого себя. Он ничего не знает, ничего не помнит, ничего не понимает. Однако его органы чувств, которые только что начали функционировать, помогают ему получить массу ощущений и впечатлений об этом

мире. Как хорошо сказал профессор Уильям Джеймс, его мир — это не что иное, как «сплошная гулкая и пестрая неразбериха». Вы когда-нибудь, дорогие читатели, были на большом заводе? Вы чувствовали, как, переходя из цеха в цех, каждый последующий удивляет еще больше, чем предыдущий? Там все незнакомо: что-то непрерывно вращается, машины стучат, и трудно описать, насколько нас удивляют формы незнакомых механизмов, их разнообразие и назначение. Вы не знаете, как называются эти механизмы, как они работают, никто не сможет пояснить вам смысл тех странных звуков, которые они издают. Такой пример дает вам приблизительное представление о той незнакомой среде, в которую попадает новорожденный. У него нет понятий о времени, пространстве, форме, цвете, о причинно-следственной связи происходящего вокруг, он не понимает разницу между самим собой и другими людьми. У него, в полном смысле этого слова, ни о чем нет представления, ведь для того, чтобы что-то представлять, необходим опыт восприятия¹, а его у него пока нет. У него нет прошлого опыта, который мог бы помочь ему приспособиться к этому непонятному настоящему. Названия объектов окружающего мира ему так же неизвестны, как неизвестны и те, которые ими пользуются. Когда ему что-то не нравится, у него нет даже необходимых средств для того, чтобы выразить это. Его состояние можно описать следующими поэтическими строчками:

Ребенок, плачущий в ночи,
Взывает к свету дня.
Не понимаем мы тебя,
Мы слышим только плач.²

Гигантская мозаика

Из всей этой «гулкой и пестрой неразберихи» — из сущей неопределенности, — из множества ощущений, которые

¹ См. главу IX.

² Теннисон. «In Memoriam».

одновременно обрушиваются на ребенка в результате восприятия им окружающего мира, этот маленький человечек должен определить для себя четкий порядок вещей в новом для себя мире. И сразу же, ничуть не смущаясь гигантскими размерами этой задачи, маленький философ приступает к работе по сотворению гармонии из хаоса. Говоря точнее, он создает два мира — мир вокруг себя и свой внутренний мир.

Когда же начинается этот созидательный процесс?

В момент рождения. «Представьте себе ребенка, которому едва исполнился месяц и которого никогда не выносили из дома. И вот он лежит на коленях у няни, и неожиданно перед ним *одновременно* появляются его отец и его дядя. Мужчины примерно одинакового роста и возраста. Ребенок вздрагивает, выражая крайнее удивление и почти страх. Мужчины стоят рядом, один справа, другой слева. Ребенок поворачивает голову и пристально смотрит на одного из них, сначала с явным беспокойством, а затем он улыбается. Внезапно он опять заволновался и более того — испугался. Он быстро поворачивает головку и начинает долго и пристально разглядывать другого мужчину, а потом снова улыбается. Эти изменения в настроении — от беспокойства к улыбке — повторяются много раз, и только посмотрев раз двадцать то на одного, то на другого, в его маленькой головке мелькает озарение, и он понимает, что перед ним *двое* мужчин. Это пока единственные мужчины, которых он видел. Они с удовольствием возятся с ним, держат его на руках, говорят ему ласковые слова, и ребенок понимает, что существуют и другие существа, отличающиеся от женщин, которые его окружают. Он понимает, что в мире есть люди, не похожие на его мать, няню и других женщин, которых у него уже была возможность разглядеть, но он никогда не видел двух мужчин одновременно, и вероятно, у него сформировалось представление, что в мире есть только *один* мужчина — его отец. Отсюда его страх: ведь неожиданно он осознает, что существо, которое он с таким трудом вычленил из хаоса и включил в свою систему, раздвоилось».¹

¹ «*The Secret of Childhood*» («Секрет детства»).

В этой одной фразе — «С трудом вычленил из хаоса» — мы получаем прекрасное описание механизма той деятельности, которая естественно выполняется человеческим разумом уже с первых минут его жизни.

Вселенную, в том виде, в каком она предстает перед ребенком, можно сравнить с гигантской мозаикой, состоящей из неисчислимого набора отдельных фрагментов, среди которых не сразу удастся подобрать те, которые стыкуются друг с другом. Вначале они все перемешаны как попало и представляют собой сплошную неразбериху. Именно разум обязан соединить отдельные фрагменты вместе так, чтобы сформировалось полное, осмысленное и гармонично сплетенное единое целое. Этот процесс создания картины мира продолжается до конца нашей жизни, и мы никогда не сможем завершить ее. Даже если мы прожили в этом мире полвека, мы постоянно сталкиваемся с чем-то незнакомым и непонятным, с тем, что плохо соответствует нашим представлениям, как будто обнаруживаются новые фрагменты мозаики, которые никуда не подходят. Как, должно быть, трудно это дается ребенку! Неудивительно — мы увидим это позже, когда будем рассматривать «сенситивный период к порядку», что ребенок отчаянно цепляется за этот маленький островок порядка, который он создал для себя в огромном пространстве, где его окружают непонятные предметы и явления!

Проблема пространственного восприятия

Давайте обратим более пристальное внимание на некоторые сегменты этой гигантской мозаики, которую предстоит сложить ребенку, и понаблюдаем, как его разум, совершенно беспомощный, справится с этой задачей и сложит отдельные фрагменты в единую картину. Возьмем проблему восприятия пространства и положения вещей в пространстве, их размер и соотношение.

Маленькому ребенку очень сложно решать эту проблему; более того, как доказал Эйнштейн, человек не в состоянии разрешить ее окончательно до конца своей жизни. Кому не

знакомо странное ощущение, когда, сидя в неподвижном вагоне, ощущаешь движение поезда, однако вскоре осознаешь, что движется не наш, а другой состав? Жизнь ребенка полна таких неожиданных открытий. Он не имеет представления об удаленности объектов окружающего мира от него самого, и поэтому он протягивает руку, чтобы достать Луну. То же самое происходит и с восприятием размера предметов.

Однажды моя сестра гуляла на лугу со своей дочкой, которая впервые в жизни увидела настоящую корову. До этого полутороговая малышка видела лишь миниатюрную модель коровы — игрушку, с которой она играла дома. Тем не менее она тотчас же узнала животное, сопоставив ее с игрушкой. Подпрыгивая от переполнявших ее эмоций, вытянув вперед ручку, сжимая и разжимая ладонь, она требовала: «Дай! Дай!» Мать объяснила девочке, что корову, учитывая ее размеры, нельзя взять в руки, но объяснения были бесполезны. Даже когда моя сестра подвела малышку прямо к корове, девочка с прежним рвением продолжала просить положить корову на ее пухлую ладошку. Этот случай напоминает мне другой. Философ Гельмгольц писал, что, будучи маленьким, он прогуливался со своей матерью в предместьях Потсдама, когда вдруг они увидели людей, поднимающихся в церковную башню. Он подумал, что люди на самом деле были такими же маленькими, какими он их видел на расстоянии. Он попросил свою мать достать одного из них, чтобы взять домой, и был сильно раздосадован, что она не выполнила его просьбу.

Должно быть, дети действительно живут в совершенно ином мире — мире чудес. Неудивительно, что они с готовностью принимают на веру самые невероятные истории, а невозможное для них не является неожиданностью, что хорошо иллюстрирует один забавный случай. Как-то в яслях я играл с моим маленьким — двух с половиной лет от роду — другом Тони. Мы играли в «сады», то есть каждый из нас на полу строил из деревянных палочек изгородь вокруг своего воображаемого «сада». Я предложил: «Тони, хочешь зайти ко мне в сад?» Он тотчас же согласился и шагнул в «огороженное» мною пространство. Не уступая мне в гостеприимстве, он

пригласил меня в свой «сад», который был размером двадцать на десять сантиметров. Я принял его приглашение, и он вышел из своего «сада», чтобы я смог войти. Но, конечно же, мои попытки сделать это были бесплодными: я не смог даже одной ногой войти в его «сад», поскольку нога была слишком большой. Мы обсуждали с ним сложившуюся ситуацию несколько минут, и все это время Тони с задумчивым видом входил и выходил из своего «сада». Тогда я предложил: «Тони, может быть, мы поменяемся ботинками?» — а что он с радостью согласился, признав мое предложение лучшим решением проблемы. Но только до тех пор, пока мы оба не сняли ботинки, и я напрасно попытался втиснуть свои огромные ступни в его крохотные ботиночки, — тогда мой юный друг понял, что этот план не сработает.

Когда мой брат был маленьким — не помню, сколько ему было лет, во всяком случае он уже мог сидеть за столом, — кто-то сказал ему: «Осторожно, Берт, ты упадешь в свою кружку!» После этого несколько недель никакие уговоры не могли его заставить пить из этой кружки! Я знаю случай, когда маленькая девочка рассердилась на свою куклу, которую она посадила за обычный стол, за то, что ее голова и плечи находились гораздо ниже того уровня, на котором находятся голова и плечи взрослого человека. Мы, так же как, вероятно, и многие наши читатели, можем приводить подобные примеры до бесконечности.

Учитывая детское заблуждение при восприятии размера объектов и соотношении их между собой, становятся более понятными глубокий интерес и сосредоточенность этого маленького народа, не имеющего жизненного опыта, при выполнении упражнения с цилиндрами, придуманного Монтессори. Теперь становится понятным, почему они были так увлечены работой с этими довольно необычными и непривлекательными предметами, не переставая упражняться с ними днями, неделями и даже месяцами. Они получали удовольствие не только от выполнения упражнения как такового, а от осознания развивающейся в нем способности, сопровождающего выполнение каждого упражнения, — способности ощущать и

сравнивать величину и объем предметов все с большей легкостью. А эта способность в свою очередь давала им возможность с большей уверенностью ориентироваться в их собственном пространстве и совершенствовать его — это и приносило им огромное удовлетворение.

Проблема «Я и внешний мир»

Сейчас мы переходим к другому сегменту нашей мозаики — непосредственно к самому ребенку — сначала к его телу, а затем к его личности, его «Я», его «Эго». Какими загадочными, должно быть, кажутся малышу его собственное тело и телесные органы, их расположение и функции! Иногда можно увидеть, как совсем маленький ребенок лежит на спине, двигает в разные стороны ручками и ножками, по-настоящему радуясь жизни. Затем, совершенно случайно, его рука сталкивается с ножкой, и он хватает ее. Мы сразу же замечаем, как меняется выражение его лица, как во взгляде появляется определенный интерес, если не сказать удивление, он как будто бы говорит: «Ой, что это? Что это вообще такое? Как интересно! Я могу соединить оба конца! Как странно! Дай-ка я еще раз попробую!»

Я вспоминаю лекцию Монтессори, в которой она описывала шестимесячного ребенка в детской коляске, держащего в руке погремушку. Не отрывая взгляда, полностью сосредоточив свое внимание на своей руке, ребенок медленно разжимает пальцы, один за другим, пока погремушка не падает на землю. Когда ему опять дают ее в ручку, процесс повторяется — и так много раз. Очевидно, говорила Монтессори, ребенка интересуют не игрушка и не ее падение, а то, что пальцы могут сжиматься, удерживая предмет, и разжиматься.

Если собственное тело является загадкой для ребенка, какой же загадочной представляется его жизнь как отдельного человеческого организма! Сначала ребенок не понимает разницы между самим собой и окружающим его миром. И только работа разума, наделенного природной способностью осознавать это различие, позволяет ему постепенно идентифициро-

вать себя как отдельную личность — сделать то, на что не способно ни одно животное.

Увидев небо в первый раз,
Дитя себя не знает.
Когда касается себя,
Не думает: «Вот это — Я».
Но, подрастая, узнает,
Что значит «я», а что — иные,
И понимает, что есть он,
Что есть вокруг другие.¹

Новые фрагменты мозаики: воображение, сны, реальность

Монтессори как-то заметила, что книги по детской психологии начинаются фактически с десятого тома! Первые девять томов никто никогда не писал и, вероятно, никогда не напишет. Если бы такое все же случилось, они бы описывали первые таинственные мыслительные операции, происходящие в голове ребенка еще до того, как он начинает говорить, в них раскрывались бы непостижимые творения детского разума, возникающие, казалось бы, на пустом месте. Мы не можем сказать, что происходит у него в голове, об этом мы можем только догадываться, основываясь на его действиях и выражении лица. К тому моменту, когда он начинает говорить, он забывает свои прежние ощущения, так же как забываем о них и мы с вами. Но остается созданный чудодейственным образом некий интеллектуальный фундамент, на котором выстраиваются последующие знания.

Как интересно было бы прочитать те «первые девять томов», но они навсегда останутся тайной. Воистину каждый ребенок в известной степени является Ньютоном, «плывущим в одиночку сквозь неизведанные просторы океана мысли» (Вордсворт).

¹ Теннисон. «In Memoriam».

Но давайте вернемся к рассуждению о многообразии задач, которые предстоит решить нашему маленькому философу, причем без чьей-либо помощи. Как и когда, к примеру, он начинает отчетливо понимать разницу между происходящим событием и ярким воспоминанием об этом событии? Или разницу между реальными и воображаемыми событиями? На определенном этапе развития для детей характерно путать реальность и свои фантазии. А как часто взрослые усложняют им понимание этого различия, выдавая выдуманные истории за реальные! И как часто потом те же самые взрослые наказывают тех же самых детей за выдумки. Иногда основанием для лжи ребенка являются реалистичные сновидения, которые он еще не научился четко отличать от событий реальной жизни. Ведь даже взрослые иногда восклицают: «Это мне приснилось, или это произошло на самом деле?»

Так или иначе, разум ребенка все же обретает способность различать мир снов, реальную жизнь и фантастический мир. Кто знает, сколько сложных, а может, и мучительных моментов ребенок может пройти на своем пути, подобно девочке, о которой рассказывалось в журнале *Punch*: расплакавшись ночью, она спросила у матери, задыхаясь от рыданий: «Мамочка, мамочка, мне приснилось, что я проглотила сама себя — это правда?» Извечный вопрос детей от шести до семи лет — «Это правда?» — проливает свет на творения разума, происходящие не один месяц. Истоки этого процесса скрыты в тех самых первых девяти томах. Как писал Вордсворт:

«Кто знает день и час, когда
Характер зародился у меня?
Кто может точно мне сказать
Иль указать источник,
Где берет начало разума река?»

Монтессори утверждает, что на данном этапе развития ребенка неблагоприятно запутывать незрелый детский разум рассказами о сказочных существах — ведьмах, феях, гномах и тому подобных, так как он принимает их за реальных; мы вернемся к этому в главе XX.

Проблема причинно-следственной связи

Маленькие дети имеют смутное представление о причинно-следственной связи. «Осторожно, — сказал дядя своему маленькому племяннику, который заглядывал в большой старый камин, — не подходи близко — или ты упадешь в него». Несколько дней после этого малыш обходил камин стороной, хотя было лето и в нем не было огня.

Причинно-следственная связь в природе представляет для маленьких детей огромный интерес и предмет для удивления. В какой-то момент каждый из нас впервые в жизни начинает понимать, сначала смутно, а затем все отчетливее, что предметы падают, от воды все становится мокрым, огонь обжигает, дым поднимается вверх, звуки распространяются в пространстве, зеркало отражает, губка впитывает воду; ветер передвигает объекты своей невидимой рукой, а благодаря другой невидимой руке таинственным образом с улиц исчезают лужи, вода превращается в лед, снег тает, дождь и снег идут с неба, солнце и другие источники света образуют тени — можно назвать еще множество других явлений. Эти и сотни других примеров, иллюстрирующих причинно-следственные отношения в природе, которые мы, взрослые, принимаем как само собой разумеющиеся, не задумываясь, для маленьких первооткрывателей наполнены глубоким смыслом и нуждаются в серьезном изучении. Они постоянно ищут внутреннее родство, или, как сказал Фрёбель, «внутреннюю взаимосвязь» между различными явлениями.

Мой юный племянник однажды подбежал к своей матери и объявил ей с величайшим восторгом: «Мамочка, я чихнул, и часы забили!» Я вспоминаю, как будто это было только вчера, хотя это произошло более полувека назад, свое волнение, когда, будучи шестилетним мальчиком, играя на песчаном пляже, я думал, что открыл способ превращения камешков в кусочки кожи!

Чем больше мы обсуждаем этот вопрос, тем яснее мы должны понимать, что маленький ребенок живет в мире, где самые обыкновенные вещи приводят его в изумление и восторг. Возьмите газету и сверните ее так, чтобы получился

длинный узкий туннель. Затем покажите двух- или трехлетнему ребенку, как вы выдыхаете через него дым, и вы станете свидетелями его восторга от того, что дым поступает в туннель с одного конца, а выходит из другого. Я готов биться об заклад с читателем — сто против одного, — что, как только он продемонстрирует это один раз, ребенок попросит его повторить это снова. И не один, а, возможно, десять раз. И скорее всего терпение взрослого закончится быстрее, чем у ребенка. Я полагаю, что внимание ребенка привлекает то, что он *не видит*, как движется дым по туннелю (и для него это загадка), ему кажется, что сначала дым исчезает, а затем вдруг материализуется совершенно в другом месте.

Так происходит потому, что маленький ребенок не знаком с *естественными* процессами, происходящими в природе, и ему часто кажется, что он имеет дело с необычными явлениями. Именно по этой причине искусство фокусника не удивляет *совсем* маленького ребенка. И пусть маг с небывалым искусством достает кролика из шляпы, ребенок и глазом не моргнет. У него так мало жизненного опыта, что он способен принять шляпу за естественную среду обитания животных. Пожалуй, куда больше его заинтересует сам кролик — с длинными ушами и с носиком узелком, — его он видит в первый раз. И в чем-то он прав. Появление кролика на свет (благодаря Божьему промыслу) — более удивительно, чем появление кролика из шляпы!

Загадка времени

Не меньшей загадкой, чем пространство, является время и его сегментация. Способность «смотреть вперед и назад» является исключительным даром человека, но в юном возрасте эта способность не реализуется. Долгое время ребенок имеет лишь смутное представление о времени. Так, например, для маленького Тони (ему два с половиной года) каждое событие в прошлом, случись это только вчера или шесть месяцев назад — все произошло «прошлой ночью». И так же все будущие события для него должны произойти в одном обширном неделимом «завтра» (как у Макбета — все было «вчера»).

Для ребенка, как и для большинства из нас, небольшие отрезки времени ощущаются вначале как жизненная необходимость, время подъема, время на обед, время ложиться спать и т. д. Даже если дети имеют очень смутное представление о времени, иногда можно услышать, как ребенок после обеда вдруг спрашивает: «Мы уже обедали?» Определение времени для большинства детей представляет огромный интерес, как и определение дней недели, месяцев и сезонов.

До конца нашей жизни сущность времени остается тайной, но большинство людей не задумываются над этим, соглашаясь с Полонием, что «...рассуждать о том, зачем день — день, ночь — ночь и время — время, то было бы расточать ночь, день и время!»

Порядок созидания

Самое первое приблизительное деление времени на прошедшее, настоящее и будущее, без учета более сложных временных параметров (как было продемонстрировано моим юным другом Тони), является чрезвычайно важным феноменом. Этот пример, в сущности, иллюстрирует интересную закономерность, процесса формирования мышления. Когда Микеланджело начинал создавать скульптуру, он в первую очередь обтесывал кусок мрамора, придавая будущему творению только общую форму. Подобным образом действовал и Создатель на заре сотворения мира, и подтверждение этому мы находим в Книге Бытия. Первоначально существовал лишь первобытный хаос, «бесформенный и неделимый», и «Дух Божий носился над водою». Сначала Бог отделил свет от тьмы. Далее последовало другое великое творение: Бог «отделил воду, которая под твердью, от воды, которая над твердью». Затем суша была отделена от моря. *И только потом, после этого главного разделения, Бог приступил к сотворению более сложных сущностей: растений, животных и, наконец, человека.*

Развитие мышления повторяет тот же путь: создание микрокосма отражает процесс создания макрокосма. Мы видим, как разум ребенка *сначала проводит различия между основными категориями* и затем начинает вычленять детали.

Возьмем, например, цвета. Задолго до того, как ребенок овладевает способностью идентифицировать и называть каждый цвет, в его спонтанно работающем сознании формируется общая категория цвета. Подобным образом, даже если ребенок не умеет правильно считать и не имеет четкого представления о названиях чисел, в его сознании уже существует «раздел чисел». Так, к примеру, можно спросить малыша, какого цвета тот или иной предмет, и он может назвать «синий» вместо «красного», *но он не ответит «шесть»*. Вы можете задать другой вопрос: сколько вишневых косточек на тарелке, и ребенок может сказать «шесть» вместо «четырех», *но он не скажет «розовый» или «вчера»*. Может показаться, что все это — мелочи, на самом же деле они очень важны. Они показывают, что сознание ребенка уже поработало над формированием неких общих, широких категорий, и на этой основе впоследствии может быть продолжено осмысление более сложных явлений. Этот факт имеет огромное практическое значение для нас — учителей, поскольку (как мы увидим в главе VIII) он указывает нам дорогу, по которой мы должны следовать, помогая ребенку выполнять необычайно сложную работу по развитию своего интеллекта. В этой связи я могу вспомнить еще один забавный случай с моим самым юным другом Тони, который поясняет сказанное выше. Тони научился считать и называл цифры в следующем порядке: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 14. Я часто просил его продолжить счет после 14, но он всегда останавливался на этой цифре и начинал сначала. Однажды я начал настаивать на том, чтобы он сказал мне, какая цифра идет после 14; я просил его слишком настойчиво, и ему это надоело. Наконец он сделал усилие над собой и явно для того, чтобы отделаться от меня, с досадой в голосе он вдруг выпалил: «1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 14, *четверг, пятница, суббота!*» — и, рассерженный, убежал.

Тайна языка

Время, пространство, причина и следствие, характеристики и взаимосвязь этих «четырёх сегментов», осознание себя и внешнего мира — все это, как мы видели, лишь некоторые

проблемы, с которыми сталкиваются малыши в своем необычном путешествии от пустоты к сотворению своего внутреннего мира. Можно подумать, что при этом они ограничиваются только работой разума. Ничуть! Это еще не все: в это же время ребенок должен попытаться разрешить еще одну грандиозную проблему — раскрыть тайну языка.

Давайте подумаем, что это означает. По своему опыту мы знаем, как трудно учить иностранный язык, даже когда мы живем в стране изучаемого языка. Ребенку предстоит не только выучить новый язык, *он в то же самое время должен понять, что такое язык, какова его природа, каковы его возможности и назначение.* Например, он не только должен выучить названия предметов, окружающих его, но и понять то, что предметы имеют названия. Должен пройти определенный период в жизни ребенка, когда перед ним раскроется тот удивительный факт, что все в мире имеет свое название.

Когда мы изучаем иностранный язык, мы имеем одно большое преимущество перед ребенком. До того чтобы научиться правильно говорить слово, он должен получить соответствующее представление о том, что называется этим словом. Так, например, прежде чем ребенок поймет, что означают слова «вверх» и «вниз», он должен сам почувствовать движение «вверх» и «вниз». Имеется в виду, что ребенку недостаточно сказать, как называется это движение, обозначив происходящее перед малышом правильным словом. Если бы я учил французский язык, то для того, чтобы понять значение слова «полюбить» в этом языке, я должен был когда-то сам испытать это чувство, а затем услышать от кого-то, как оно называется.

Это только некоторые трудности, связанные с изучением языка, которые должен преодолеть ребенок. Подумайте, как напряженно должен работать его разум в течение этого времени, причем совершенно самостоятельно, для того, чтобы к трем или четырем годам научиться говорить и понимать, что говорят. Подумайте о безмерной и непреодолимой пропасти между разумом ребенка и интеллектом хорошо обученного шимпанзе. Мы также не должны забывать о мышечной

деятельности, благодаря которой ребенок учится правильно произносить слова. Именно в произношении ребенок в «сенситивный период», наиболее благоприятный для изучения языков, значительно обгоняет нас взрослых.

Разум трехлетнего ребенка

То, что ребенок после решения труднейших задач продолжает пребывать в бодром и веселом настроении и готов к разрешению новых проблем, является, если мы правильно понимаем, самым наглядным и неоспоримым доказательством огромной природной мощи человеческого интеллекта. В своем роде это такое же чудо, пожалуй еще более удивительное, чем чудо Монтессори, о котором говорил доктор Баллард, чью цитату мы приводили выше. Успешность работы детского разума в течение первых трех лет по созданию упорядоченной системы своего микрокосма невозможно отрицать, это заслуживает восхищения. К трем годам он без чьей-либо помощи преуспел в развитии своих умственных способностей, соединив в единое целое безмерное количество разрозненных фрагментов того хаоса, в который волей-неволей он был погружен с самого рождения.

Конечно, кругозор ребенка еще очень ограничен, но в этих пределах уже сформировался хорошо организованный внутренний мир; его связь с внешним миром выражается в том, что ребенок довольно успешно приспосабливается к нему. Мы можем сравнить трехлетнего малыша с первооткрывателем, составляющего карту огромной по размерам неизвестной страны, огромные пространства которой ему еще только предстоит открыть. Его представление о мире может быть сравнимо с одной из тех причудливых карт, которые рисовали средневековые географы. В центре находится пространство, на котором границы стран обозначены довольно четко, и все детали и условные обозначения изображены достаточно точно. Вокруг этой центральной зоны нанесены страны и океаны, границы которых неопределенны и расплывчаты. А еще дальше располагается остальная часть мира,

изображенная на карте как огромное безграничное пространство океана, на мифических островах которого можно увидеть сказочных животных. Так же, по словам Монтессори, и «у трехлетнего ребенка во внутреннем мире еще присутствует огромная неразбериха».

Юный первооткрыватель

Поражает то, что, несмотря на колоссальный объем работы, выполняемый за короткий промежуток времени, разум ребенка не показывает ни малейших признаков усталости от таких подвигов Геракла. Да, действительно, в конце дня он быстро засыпает — это неудивительно, но на следующий день с рассветом наш юный первооткрыватель снова скачет и готов к новым странствиям. Он решительно и без усталости штурмует самые трудные преграды, встречая любые испытания с радостью и мужеством первооткрывателя.

Мы можем сказать, что благодаря самой природе человеческого разума каждый ребенок — это действительно врожденный первооткрыватель. С момента рождения его только что открывшиеся глаза полны удивления. Г. К. Честертон в одной из своих работ говорит: «Когда мы пребываем в очень юном возрасте, нам не нужны сказочные истории, нам нужны просто истории. Семилетний ребенок приходит в восторг, когда ему рассказывают, что Томми открыл дверь и увидел дракона. А трехлетнее дитя восторгается тем, что Томми открыл дверь. Мальчики постарше любят рассказы о приключениях, а малыши любят рассказы из реальной жизни, потому что для них реальные события кажутся приключениями». Мы можем почувствовать чудо и ощутить дух приключений, только приложив усилие, тогда как каждый маленький ребенок сталкивается с ними в повседневной жизни. «Даже сказки для самых маленьких, — продолжает Г. К. Честертон, — как эхо отражают интерес и удивление, проявляющиеся у ребенка сразу после его рождения». В сказках говорится о золотых яблоках — для того, чтобы мы вспомнили тот забытый момент, когда нам открылось, что они зеленые. В сказочных реках

течет вино — для того, чтобы мы вспомнили о том, как когда-то мы узнали, что в них течет вода».

Внимательно понаблюдайте за спонтанной деятельностью любого ребенка двух или трех лет, и вы поймете, что мы имеем в виду. Вы будете поражены, увидев, сколько времени он проводит, рассматривая различные предметы, экспериментируя с ними, разбирая на части и исследуя их со всех сторон. Его маленькие ручки почти всегда сжимают какое-нибудь драгоценное сокровище — очередной предмет его изучения. Ему интересно все, что его окружает, — даже самые маленькие и самые незначительные объекты — вещи, которые слишком малы для того, чтобы обращать на них внимание. Кусочек дерева, который плавает в воде, сама вода (без сомнения, один из шедевров Господа Бога), камешек, ракушка, пустая банка или банка, в которой лежит камень или кусочек угля. Разве вы не слышали, как няня кричит на малыша: «Положи сейчас же уголь обратно! Он грязный!» — и шлепает малыша? Исследованию подлежат и кусочек цветной бумаги¹, и цветок, и жук (по имени Александр)², шнурок или кусочек кожи, орех или скорлупа от ореха — в сущности это может быть все, что угодно.

Что бы он ни схватил своей крохотной ручкой, он пытается охватить это и своим разумом! Его разум работает как мельница, неустанно перемалывающая зерно.

Философ в коляске

Но не только малыши, которые учатся ходить, являются первопроходцами. Ребенок становится философом еще до того, как он начинает говорить, он становится первопроходцем еще до того, как научится ходить. Взгляните на ребенка, которого оставили в коляске у магазина. Вы увидите, что он занят изучением самого себя, если только он не пристегнут ремнями так крепко, что не может двигаться, — в этом случае

¹ Сравните со случаем, описанным в главе I.

² А. А. Милн. «Когда мы были очень маленькими».

он прекращает борьбу и засыпает, примирившись с неизбежным, как граф Кент из «Короля Лира», спящий на государственной службе. Вы увидите, как его крохотные пальчики служат своеобразными антеннами для его разума, открытого для познания, и охватывают все, что им попадается. Это может быть кожаный ремешок или мамина сумка, это может быть клочок бумаги или краешек одеяла — практически все, что находится в пределах его досягаемости. Ребенок хватается предмет, изучает его, вертит его в руках, берет в рот, раздирает на части, если это ему удастся, а по выражению на его крохотном личике мы можем понять, насколько он сосредоточен на своем занятии.

Подобным образом ребенок извлекает пользу из каждого мгновения своей активной жизни. Каждая секунда является для него драгоценной, и это неудивительно. Иначе каким еще образом можно было за столь короткий срок сотворить такое чудо, как разум? Мамы могут просто стоять и ничего не делать, тратя драгоценные утренние часы на пустые разговоры, в то время как их малыши никогда не теряют времени зря. Об этом позаботилась природа: она не терпит праздности в жизни малыша, она не позволяет ему терять ни минуты и словно шепчет ему на ушко: «Займись чем-нибудь, дитя мое, сделай что-нибудь! Вот, возьми этот клочок бумаги, посмотри на него, возьми его в ручку, сомни его, послушай, как он шуршит; посмотри, он изменил форму!» или: «Возьми эту палочку, постучи по стенке коляски, и ты услышишь ритмичный звук — как интересно, не правда ли? Постучи еще! А теперь постучи по шерстяному одеялу, и ты обнаружишь, что оно не издает ни малейшего звука. Как странно! Попробуй еще раз, чтобы окончательно убедиться в этом! А теперь ударь сначала по коляске, а потом по покрывалу и обрати внимание на разницу в звучании — а затем еще раз, и еще, и еще. Нет, мой дорогой, это не случайность. Какова бы ни была причина, разница существенная!» А потом шепчет опять: «Возьми эту маленькую коробочку, оставленную мамой, и осмотри ее хорошенько, покрути ее в ручках. Теперь положи ее под одеяло. Исчезла! Исчезла из

поля зрения и из головы! А теперь приподними одеяло. Ой! Она здесь! На самом деле она все время была здесь, хотя и была невидимой! Кто бы мог подумать?» А другому ребенку природа шепчет: «Если тебе нечего взять в руки, дитя мое, тогда потрогай свою ногу, нос, пальцы, волосы. Это тоже сможет научить тебя многому; это будут твои первые шаги к постижению великой тайны — что Я есть Я, являющейся для тебя, пожалуй, самой непонятной из всех». И вновь он слышит: «Посмотри, мой юный философ, здесь и сейчас у тебя есть великолепная возможность! Мимо твоей коляски проехала другая. Что за причудливое создание лежит в ней, пристегнутое ремнями и пытающееся освободиться от них, кто это с невероятным восторгом, не отрывая от тебя глаз, протягивает к тебе руки? Почему он так радуется? Потому что он увидел тебя! Ты для него такое же большое чудо, как и он для тебя. Поднимись (насколько это позволяют сделать тугие ремни, которыми ты пристегнут), перегнись через край коляски, рассмотри его, потрогай его, потереби его». «О чудо из чудес! Он улыбается мне! Никто не посмеет сказать, что я необщительный, — улыбнись-ка и я в ответ. Святые Небеса! Неужели я выгляжу так же? Одна большая голова — и больше ничего!»

Какими впечатлениями могли бы обменяться эти маленькие первооткрыватели, если бы только могли говорить! Насколько мало мамы знают о том, какие драматические события происходят в жизни их малышей; сравнивать эти события с разговорами о магазинах и подружках — все равно что сравнивать шампанское с водой.

Помочь философу в коляске

Большинство взрослых, включая родителей ребенка, не осознают его гигантской работы по освоению внешнего мира и его неустанного труда по сотворению самого себя, поскольку ребенок не говорит об этом, так же как природа не кричит о своих великих творениях. Но освоение внешнего мира и внутреннее развитие всегда происходят взаимосвязанно, в сущно-

сти это две стороны одного и того же процесса. Каждый ребенок, если он может говорить, имеет право сказать, как еще один великий первооткрыватель, Улисс: «Я стал частью всего того, что я увидел».

«Божьи избранники»

Юный первооткрыватель никогда не остается без дел, потому что он в этом мире находится в поиске *самого себя* — в различных проявлениях, как будто отраженном в зеркале с тысячью гранями. Вот почему его привлекает все. В то время как он изучает объекты окружающего мира, он как бы заимствует у этих объектов их качества — форму, текстуру, цвет, вес, размер, изучает их состав, применение и т. д.¹ Ребенок впитывает всю эту информацию таинственным для нас образом и на этой основе выстраивает свой внутренний мир. Ребенок трогает предметы, вертит их в руке, наблюдает за движением объектов, сравнивает их, постигает различие между ними, располагает их в определенном порядке, переставляет с места на место; он что-то открывает и закрывает, разбирает на части и собирает вместе — ребенок не перестает трудиться. Эти исследователи в миниатюре всегда что-то высматривают и выведывают, «вникают с важностью в дела земли, как будто бы они поверенные Божьи»². Для них каждый эпизод жизни — это таинственное происшествие; простой коврик — это волшебный ковер-самолет; обычное животное — это сказочное животное; каждая прогулка — это странствие по южным морям в поисках открытий.

Мы пропускаем важные и драматические события в жизни ребенка, если мы забываем, что для него каждое утро — такое же новое и прекрасное, как то первое утро, когда звезды зывали к радости в момент сотворения мира. Каждый раз, когда мы видим маленького ребенка в коляске, замечая, с каким удивлением он смотрит на открывающийся перед ним мир,

¹ См. главу IX.

² «Король Лир».

мы представляем себе нового Колумба, отправившегося в плавание, чтобы открыть новые земли. Именно он, дитя Человека, этот счастливый первооткрыватель, — а не скептически настроенный философ двадцатого века — имеет право процитировать замечательные слова Миранды: *«О дивный новый мир, где обитают такие люди!»*

Каждого ребенка можно сравнить с Мирандой, поскольку он смотрит на мир с таким же восхищением, как и она, и каждого ребенка мы могли бы назвать «восхищенной Мирандой». Мы тоже не должны утрачивать это драгоценное качество — способность восхищаться чудом ребенка, без этого наша духовная жизнь истощается. Как сказал один современный писатель, «чувство восхищения подобно потоку свежей воды, омывающей душу. Дети счастливы, потому что их окружает так много удивительных вещей. А глубокая сосредоточенность в их неискушенном взгляде отражает, насколько серьезно они относятся к окружающим их чудесам. Можно только посочувствовать человеку, которого ничто не удивляет!»¹

Плыви, мой юный первооткрыватель, «внешнее подобие чье противоречит безмерности души твоей». Плыви на своем чудесном кораблике, где команда — это твои пять чувств, а управляет им отважный капитан — твой разум. Перед тобой лежит целый мир, «тебе есть дело до всего», и все, что можно познать, входит «в перечень мест, что ты собрался посетить»².

Мы, взрослые, из другого мира, от всей души желаем тебе счастливого пути, поскольку на этом хрупком кораблике плывут надежды людей и будущее всего рода человеческого.

¹ Жан Ванье. «Личность Христа».

² «Двенадцатая ночь».

Глава VI. Этапы роста и метаморфоз в развитии ребенка

Главный принцип

Рассказывая о системе Монтессори, никогда не знаешь, с чего начать, поскольку выделить один единственный принцип, который был бы наиболее важным по сравнению с другими, трудно. В любом организме важны все органы, каждый из них является неотъемлемой частью целого. То же самое происходит и в системе Монтессори, и прежде всего потому, что это *живая* система. В ней объединено множество различных компонентов, что характерно для всех систем. Например, какую ценность будет иметь «специально организованное пространство» для детей, если не принимать во внимание личность наставницы как связующего звена между этим пространством и детьми? Насколько эффективным окажется принцип невмешательства в работу ребенка, если одновременно не предоставить ему свободу действий? Или, например, как можно предоставить ребенку свободу действий без организации для этого специального пространства? И так далее.

Однако есть один принцип, который, как считала сама Монтессори, можно назвать фундаментальным, вероятно потому, что, в известном смысле, из него вытекают все остальные. Этот принцип заключается в том, что *мы должны постоянно помнить о принципиальном различии между ребенком и взрослым.*

Но в чем же состоит это принципиально важное различие? В том, что ребенок маленький, а взрослый большой? Или в том, что ребенок слабый, а взрослый сильный? Или в том, что дети мало знают, а взрослые имеют богатый опыт? Или в том, что дети живут в основном в мире конкретных вещей, а мы, взрослые, в мире идей? Или различие состоит в том, что ребенок — это «перпетуум-мобиле», поскольку пребывает в состоянии

непрерывной активности, а мы, взрослые, по сравнению с ним степенны и сдержанны? Можно привести еще много других аргументов, но Монтессори обнаружила главное отличие между ребенком и взрослым в том, что *«ребенок находится в состоянии непрерывного роста, он постоянно меняется, в то время как взрослый уже достиг нормативного стандарта своей особи»*.

Метаморфоз

Здесь, как и в других случаях, мы обнаруживаем, что Монтессори обращается к терминам биологической науки. Все знают о самом *факте* метаморфоза, даже если не знают этого термина. Каждый, по крайней мере в общих чертах, знаком с изменениями, происходящими в жизненном цикле лягушки и бабочки. Бабочка, как мы знаем, появляется на свет из куколки в виде маленькой личинки, которая сразу же начинает расти. Важный момент для наших рассуждений заключается в том, что в процессе своего развития она довольно долгое время не меняет своей формы (т. е. остается гусеницей); и вместе с этим ее характеристики определенное время остаются неизменными. Ее цвет, форма, способ перемещения, способ поедания пищи, сама пища и т. п. не меняются на данной стадии, но при этом она продолжает расти.

Но только какое-то время. Затем в определенный момент, совершенно неожиданно и без каких-либо внешних причин она начинает существенно меняться. Она прекращает поглощать пищу и начинает проделывать то, на что раньше не было и намека в ее поведении, — она обматывает себя шелковой нитью и превращается в кокон. Затем она погружается в глубокий сон, во время которого с ней происходит ряд превращений, в результате которых она почти полностью видоизменяется. В таком состоянии она пребывает в течение данного периода своей жизни; она продолжает развиваться, но совершенно в другом направлении. Старые органы исчезают, и вместо них появляются новые (например, крылья). Затем наступает переходный период — быстрый, критичный и опасный, в результате которого на

свет появляется бабочка. Она наконец достигла «стандарта данной особи», стала взрослой.

Теперь, говорит Монтессори, для нас как для педагогов важно понять, что ребенок также проходит различные стадии более или менее однородного развития (хотя это менее заметно нашему глазу), которые чередуются с переходными периодами или периодами превращений. Последние действительно могут быть названы «превращениями», поскольку в результате «ни внутренний, ни внешний человек не сходен с прежним».¹ В эти периоды происходит физическое, психологическое и социальное развитие ребенка.

Метаморфоз тела

Хотя первоначальная задача данной книги — рассмотреть стадии *ментального* развития, через которые проходит ребенок, мы не должны забывать, что его тело также подвергается изменениям. Это в буквальном смысле так, поскольку пропорции тела новорожденного в корне отличаются от пропорций тела взрослого. На одном из своих обучающих курсов (в Барселоне) доктор Монтессори демонстрировала модель новорожденного ребенка величиной со взрослого человека. Когда она ставила эту модель рядом со взрослым, она казалась уродливым чудовищем. Голова его была так огромна, что подбородок находился как раз на уровне груди взрослого человека; другие части тела были также несоразмерны частям тела взрослого.

Физическое развитие ребенка до того, как он достигнет пропорций взрослого человека, помогает понять определенные моменты в развитии детей, например то, что дети сохраняют неустойчивое равновесие еще долгое время после того, как они уже научились ходить. (Это происходит потому, что голова ребенка слишком большая, а ноги слишком малы.) Кто не видел, с каким восторгом ребенок, словно маленький канатоходец, идет по бордюрной линии тротуара или деревянной доске?

¹ Гамлет.

Я думаю, именно Монтессори первая поняла важность этих упражнений и, как всегда, встала на защиту естественного стремления ребенка к своему развитию. Так появились «упражнения на равновесие и ритмика», которые стали характерной чертой каждого Дома ребенка. В связи с физическим развитием ребенка мы можем мимоходом упомянуть ценность развития навыков в практической жизни, которые мы подробно рассмотрим в главе XIII.

Метаморфоз психики и стадии развития

Такую же важность, если не бóльшую, для родителей и учителей представляет знание различных периодов *психического* развития ребенка. Для удобства мы рассмотрим каждый из них отдельно, хотя в реальной жизни они тесно связаны с теми физическими изменениями, которые происходят одновременно с психическим развитием ребенка.

Мы должны постоянно помнить о том, что ребенок в период развития от рождения до полной зрелости не похож на дерево, которое в процессе своего роста просто становится больше; его развитие скорее сравнимо с развитием бабочки, *поскольку на различных этапах развития мы имеем дело с различным типом разума.*

Эти периоды развития действительно так сильно отличаются друг от друга, что некоторые психологи, включая Монтессори, сравнивают развитие человека с целой цепью новых рождений. Это, конечно, преувеличение, но тем не менее порой человеку *кажется*, что в нем «одна личность прекращает свое существование, а другая нарождается».

Первая стадия: 0—6 лет

Период превращений, который делится на:

а) 0—3 года: период впитывающего (бессознательного) разума;

б) 3—6 лет: период впитывающего (сознательного) разума.

Вторая стадия: 6—12 лет

Период однородного развития, промежуточный период, или вторая стадия в развитии ребенка.

Третья стадия: 12—18 лет

Период превращений, который делится на:

а) 12—15 лет: половое созревание;

б) 15—18 лет: подростковый возраст.

Примерно после достижения восемнадцатилетнего возраста больше никаких изменений в развитии человека не происходит. Он просто становится старше.

Первая стадия развития (0—6 лет)

Впитывающий разум. Этот первый период, взятый в целом, уже сам по себе представляет жизненный цикл. Как мы увидим позже, в этот период происходят определенные изменения, но в целом он характеризуется единым типом мышления. Эту форму мышления, совершенно отличную от мышления взрослого человека, Монтессори назвала впитывающим разумом. Природа и деятельность впитывающего разума полны загадок, и чем ближе мы приближаемся к рождению ребенка, тем более загадочными они становятся.

Мы не надеемся в ограниченном пространстве данной книги представить исчерпывающее описание доктрины впитывающего разума ребенка Монтессори, но было бы несправедливо не попытаться хотя бы кратко описать ее, а те, кто захотят познакомиться с этой доктриной подробно, обратятся к книге самой Монтессори на эту тему.¹ Итак, продолжая описание характеристик, типичных для первой ступени детства (от рождения до 6 лет), мы переходим к ее *первому возрастному периоду: от рождения до 3 лет.*

Бессознательный разум. В этот период, от рождения до трех лет, мы имеем дело с разумом, который постоянно впитывает информацию из окружающей среды; совершенно спонтанно, даже не подозревая, что он это делает. Вы только подумайте, как разум ребенка в первый год жизни может сознавать то, что он работает, или то, что он узнает о мире, если он еще не достиг

¹ «*The Absorbent Mind*» («Впитывающий разум ребенка»).

уровня развития самосознания? Вот почему Монтессори говорит, что на данной стадии развития — наверно, это прозвучит странно — мы имеем дело с бессознательным разумом. Исследования современных психологов говорят о том, что развитие самосознания — имея в виду биологический аспект проблемы — наступает позже. «Опыт нам показывает, — говорит Юнг, — что ощущение „Я“ — эго, сознания — произрастает из бессознательной жизни. Маленький ребенок живет, не демонстрируя сознания своего эго; по этой причине ранние годы жизни оставляют едва заметные следы в его памяти»¹.

Было бы нелогичным предполагать существование подсознательной деятельности до появления сознательной, поэтому мы предпочитаем использовать термин *бессознательный* разум.

Именно на этой первой ступени детства (с момента рождения до 6 лет), особенно в первый период (от рождения до 3 лет), формируется величайший инструмент человека — интеллект. И не только интеллект, но и другие психические функции. «Таким образом, этот период — период созидания, потому, что до этого ничего не существовало, поскольку формирование личности начинается с нуля. Здесь мы сталкиваемся не только с процессом развития, а с процессом первоначального создания разума практически из ничего (если не считать, конечно, потенциальных возможностей). Чтобы совершить это чудо, новорожденный *должен* обладать типом ментальности, отличным от нашего, наделенным совершенно иными способностями».

Продолжая (словами Монтессори): «Эту работу выполняет не сознательный разум. Мы, взрослые, знаем, что обладаем силой воли; и когда мы хотим чему-то научиться, мы приступаем к этому осознанно. Вот почему я говорю, что если мы называем наш тип мышления сознательным, то тип мышления младенца мы должны назвать бессознательным».

«Бессознательный разум не означает неполноценный разум. Подобную разновидность интеллекта вы можете обна-

¹ К. Юнг. «Современный человек в поисках души».

ружить в природе повсюду. Например, насекомые тоже обладают интеллектом, но он не является сознательным, хотя иногда и кажется таковым».

Продолжая свою мысль, Монтессори утверждает, что ребенок в первые месяцы жизни ребенок, еще *до того как он научится передвигаться*, благодаря работе бессознательного разума впитывает в себя *весь окружающий мир*. Кажется, что ребенок постигает мир *«не разумом, а в процессе жизни»*.

В качестве примера работы бессознательного разума Монтессори показывает, каким образом ребенок учится говорить на родном языке: он просто живет в окружении тех, кто говорит на этом языке. Во время одной из ее лекций — при проведении обучающего курса в Ахмедабаде в Индии в 1947 году — ей в голову неожиданно пришло сравнение, которое было тут же гениально развито в ее последующей речи.

«Мне только что пришло в голову, — сказала она, — сравнение, объясняющее разницу между тем, как маленький ребенок учится говорить на родном языке, и тем, какие усилия требуются от взрослого, чтобы выучить новый язык. Если, например, мы хотим что-то *нарисовать*, мы берем карандаш или краски и рисуем. Мы также можем взять фотоаппарат и сфотографировать это нечто, и тогда механизм этого действия будет другим. Если бы нам нужно было нарисовать одного человека, для этого бы потребовалось определенное время, но если бы нам нужно было нарисовать десять человек, это заняло бы гораздо больше времени и потребовало бы соответственно больших усилий. В то время как если бы мы сфотографировали сразу десять человек, на эту фотографию мы бы затратили столько же усилий, сколько и на фотографию одного человека, поскольку фотоаппарат выполнит эту работу моментально. Фотография легко может вместить и тысячу людей, если объектив будет достаточно большим.

Нечто похожее происходит и со впитывающим разумом. Он работает быстро, схватывая все без усилий и помимо воли ребенка». Развивая это сравнение в своей последующей речи, Монтессори обратила внимание на то, что фотоаппарат

может снимать и в темноте, и так же в темноте происходит процесс проявления пленки. Затем, опять-таки в темноте, происходит процесс фиксации изображения. Наконец, когда снимок выносится на свет, на нем уже все зафиксировано — и ничего нельзя изменить. Так же происходит и с мышлением: оно начинает функционировать в темных недрах подсознания, там оно проявляется, «фиксируется» и, наконец, переходит в область сознания, где закрепляется навсегда.

От бессознательного к сознательному

В первый год жизни ребенок воспринимает весь окружающий мир подсознательно. Таким образом он накапливает материал, который позже станет основой для его сознательной жизни. Это колоссальная работа, о которой до недавнего времени почти ничего не знали. Даже сейчас большинство людей все еще думает, что ребенок в первые полгода жизни почти не осуществляет умственной деятельности и больше похож на «маленькое животное», которое только ест, пьет, спит и т. д. Монтессори, напротив, раскрывает перед нами удивительную картину жизни младенца, который постигает «мир» на бессознательном уровне, а затем постепенно переходит от бессознательного к сознательному.

Как совершается этот переход? *«Это движение по пути радости и любви»*. Когда ребенок начинает передвигаться, его впитывающий разум, действуя бессознательно, уже собрал информацию о мире. Теперь, когда ребенок начинает передвигаться, он начинает мыслить осознанно. Если вы понаблюдаете за двухлетним или даже годовалым ребенком, вы заметите, что его руки постоянно находятся в движении. Это означает, что с помощью работы рук он доводит до своего сознания то, что было воспринято им ранее на подсознательном уровне. И теперь благодаря окружающим его предметам, в процессе игры он снова сталкивается с теми же ощущениями, которые ранее впитал его бессознательный разум. Именно благодаря этой «работе» рук, которая по сути дела является игрой, ребенок начинает осознанно мыслить и формировать себя. Он

развивается при помощи своих рук, пользуясь ими как инструментом человеческого интеллекта».

Мы не можем помочь ему

Когда мы осознаем, какой силой обладает бессознательный разум — разум, который должен достичь сознательного уровня с помощью практических упражнений с предметами, доступных ребенку, мы поймем, что *не сможем достичь тех же результатов, если будем непосредственно учить ребенка*. Мы не можем вмешиваться в этот таинственный процесс перехода от бессознательного к сознательному периоду развития, т. е. периоду формирования умственных способностей человека. Это процесс идет независимо от нас, и мы можем лишь помочь ребенку, обеспечив условия для успешного протекания этого процесса. В сущности, говоря о первом периоде детства (от рождения до 6 лет), мы можем сказать, что: а) в первые три года происходит формирование умственных способностей; б) в течение *последующих* трех лет происходит дальнейшее развитие сформировавшихся способностей. Период от трех до шести лет также представляет собой период созидания, но сознательного созидания, поскольку ребенок воспринимает окружающее пространство *сознательно*. Он забыл события и опыт своей прежней жизни (от рождения до 3 лет), но теперь, используя сформированные способности, он может изъяслять волю, думать и запоминать. Память играет важную роль в развитии ребенка. *Теперь*, когда все, что ребенок впитал в себя бессознательно в первые три года жизни, снова проявляется в его сознании (с помощью работы рук), он запоминает, потому что теперь у него есть память.

То же самое происходит и с волеизъявлением. Если от рождения до 3 лет ребенок был «созерцателем», лишь наблюдая за окружающим миром и впитывая из него без каких-либо усилий то, что ему было нужно для своего развития, то *теперь*, в период от 3 до 6 лет, он продолжает формировать себя, но это происходит уже в соответствии с его желанием. И опять-таки потому, что у него появилась способность делать это.

Раньше им как будто бы управляла некая внешняя сила, а теперь его собственное эго ведет и направляет его.

Восприятие с помощью рук

Подведем итоги. В период от 3 до 6 лет ребенок все еще сохраняет способность эмбриона неустанно впитывать в себя все — это то, что Монтессори называет впитывающим разумом. Но между периодами впитывающего разума есть важное отличие. Если сначала ребенок воспринимал мир бессознательным разумом, пассивно осваивая пространство, то теперь он воспринимает все сознательно с помощью своих рук. Теперь рука становится орудием интеллекта; именно благодаря деятельности рук он приобретает новый опыт и в то же время продолжает развиваться.

Мы вернемся к обсуждению важности этой взаимосвязанной креативной деятельности рук и интеллекта в последующей главе.¹

Формирование личности

О первой стадии развития, *взятой в целом* (т. е. от рождения до 6 лет), мы можем сказать, что она прежде всего связана с созданием человеческой личности. Ребенок еще не является *социальным* существом в полном смысле этого слова, его усилия по-прежнему в большей степени направлены на приобретение и совершенствование новых функций.

Имея дело с ребенком на данной стадии развития, мы сталкиваемся с простым, но важным фактом. Ребенок нуждается не в прямом поучении: напротив, наша попытка сделать это может помешать его развитию. То, что ему больше всего нужно, — это возможность проявлять свою инициативу без вмешательства взрослого. Чтобы получить удовлетворительные результаты, как мы выяснили, лучше всего поместить ребенка в специально подготовленную среду (см. главу XVI),

¹ «Значение движения», часть III, глава XIV.

где он сможет сам выбрать, чем ему заняться, и будет учиться устанавливать социальные контакты. Если ребенку позволить жить независимой жизнью в этой специально подготовленной среде, он не только научится все делать сам и усвоит нормы нравственного и социального поведения, но также удивительно быстро освоит элементы культуры. Поскольку его разум все еще «впитывает» (теперь уже благодаря работе рук), он учится письму, чтению, основам счета и многим другим вещам *без принуждения и без усталости*.

Если ребенку дать возможность самому формировать свою личность на первой стадии развития, предоставив ему простор для самостоятельного «труда»¹, мы станем свидетелями появления более высокоразвитого типа нормального ребенка, свидетелями процесса, который часто описывается наблюдателями как «открытие нового ребенка»².

Вторая стадия развития (6—12 лет)

По сравнению с предыдущей и последующей стадиями развития ребенка вторая стадия (от 6 до 12 лет) является периодом продолжительной стабильности. Мы имеем в виду, что ребенок растет в течение продолжительного времени, сохраняя один и тот же тип мышления и один и тот же набор психологических характеристик. Другими словами, это *период роста без значительных изменений*, в то время как два других периода более точно можно назвать периодами роста, в течение которых *происходят* изменения.

Стадия развития, которую мы сейчас обсуждаем (от 6 до 12 лет), характеризуется наиболее крепким умственным и физическим здоровьем ребенка; данный факт подтверждается заметным снижением в этом возрасте уровня заболеваний и смертности детей. Это период относительного спокойствия и душевного равновесия. В эти годы дети выполняют огромную умственную работу. Для них — это «годы изобилия», и

¹ См. также главу VIII.

² Глава X.

если им создать надлежащие условия и предоставить в их распоряжение надлежащие средства, они накопят важную культурную информацию.

Переход от первой ко второй стадии детства характеризуется определенными физическими и психическими изменениями. Ребенок утрачивает пухлость тела, он вытягивается и становится более худым. Молочные зубы начинают выпадать, а на смену им начинают расти постоянные. Он становится более твердым по характеру и более сознательным, что проявляется в его склонности хвастаться. («Я могу бросить камень дальше, чем ты!») Действительно, можно сказать, что однажды мама просыпается и обнаруживает, что прежнего «малыша» уже нет, а перед ней уже «взрослый парень».

Групповой инстинкт

В социальном отношении этот период характеризуется заметным развитием группового инстинкта. Мальчики в этом возрасте объединяются в разного рода «группы», как будто их тянет друг к другу некая непреодолимая сила. На самом деле на данной стадии развития в них отчетливо проявляются характеристики независимого человека. Они так уверены в себе, так точны в своих запросах, так счастливы общению друг с другом, так заняты своими делами, их настолько не интересует все остальное человечество, что они могут показаться пришельцами с других планет. Среди всех характеристик в этот период доминирует групповой инстинкт. Что бы они ни делали на данной стадии, они стремятся быть в коллективе. Мой друг предполагает, что коллективная деятельность является средством, с помощью которого дети подсознательно отлучают себя от довлеющей силы матери. Как бы то ни было, групповой инстинкт имеет первостепенную важность, которую необходимо признать и использовать. Каким образом Монтессори предлагает нам воспользоваться этим инстинктом для того, чтобы помочь мальчику (или девочке) в его социальном или нравственном развитии, будет рассказано позже (см. главу XXI).

Развитие способности к осмыслению

На уровне мышления вторая стадия развития ребенка (от 6 до 12 лет) отличается значительным повышением его способности к осмыслению различных фактов, что проявляется в самых различных случаях. В нравственном отношении это выражается в стремлении проверить правильность или неправильность чьих-либо действий. Буквально позавчера одна дама сказала мне: «Моя дочка (в возрасте 10 лет) каждый день повторяет один и тот же вопрос: „Это справедливо, мамочка? Это справедливо?“ Она, например, может сказать: „Многим девочкам из моего класса сегодня не разрешили пойти купаться, потому что вчера они пошли гулять без разрешения“. Затем следует неизбежное: „Это справедливо, мамочка?“» Это является показателем ускорения работы сознания. Если мы будем знать об этой характеристике ребенка, это поможет нам в его воспитании на данном этапе.

Нам не нужно следовать за Монтессори и углубляться в подробное описание специфических черт этого «бандитского возраста», поскольку они могут быть найдены и в других книгах по психологии. Заслуга Монтессори состоит в том, как она предлагает нам реагировать на поведение в развитии ребенка.

Разные стадии развития — разные педагогические приемы

В связи с тем что ребенок предстает совершенно иным на различных стадиях его жизни, мы не можем в каждый период использовать один и тот же набор педагогических приемов. Нельзя ожидать, что те методы, которые успешно использовались на первой стадии развития, т. е. в возрасте, с которым большинство людей обычно связывает название «Монтессори-школа», могут механически применяться и на следующей стадии.

Методика Монтессори, разработанная для начальной школы, отличается от методики воспитания детей в детском саду так же, как психические и социальные характеристики

ребенка на второй ступени детства отличаются от характеристик первой ступени.

Третья стадия развития: подростковый возраст (12—18 лет)

В задачу этой книги не входит обсуждение среднего образования и его проблем, но будет уместным, заканчивая эту главу, посвященную стадиям развития ребенка, сказать несколько слов о подростковом возрасте (от 12 до 18 лет).

Первый период подросткового возраста (от 12 до 15 лет) напоминает первую ступень детства (от рождения до 3 лет) в том, что в это время происходят одни из самых важных изменений, как физических, так и психических. Наступление половой зрелости заканчивает период детства; сама природа показывает, что новая стадия развития начинается с коренных физических изменений.

Большая ошибка — думать, что если ребенок становится старше, то соответственно укрепляется его физическое и умственное здоровье. Это соответствует истине лишь до некоторой степени: «Период жизни, когда наступает физическая зрелость, является опасным и трудным вследствие бурного развития организма и изменений, которые как следствие происходят в нем. На самом деле организм становится таким чувствительным, что врачи сравнивают состояние здоровья человека на данной стадии с его состоянием в момент рождения и следующий сразу после него период быстрого развития. В это время часто обнаруживается предрасположенность к некоторым заболеваниям, иногда называемыми „подростковыми болезнями“, и одна из них — туберкулез».

Слово *neonato* (новорожденный), которое Монтессори применяет к ребенку в начале подросткового периода, выполняет более важную функцию, чем просто обозначение физических характеристик подростка, которые упоминались выше. Его употребление покажется нам более обоснованным, если мы примем во внимание *психологические* характеристики подростка на данной стадии развития. К ним Монтессори относит «неуве-

ренность в себе, нерешительность, проявление грубых эмоций, плохое настроение и неожиданное снижение интеллектуальных способностей». Она также упоминает характерные для подростка «состояние социального ожидания, склонность к творческому труду и повышение степени самоуверенности». Его состояние сопровождается нарушениями дисциплины и протестом против должностных лиц, особенно если они не понимают ребенка и не проявляют сочувствия к нему.

«В то время как на предшествующей стадии развития ребенка в основном интересует внешний мир, подросток склонен обращаться к своему внутреннему миру. Это один из тех загадочных периодов, когда нечто начинает формироваться, но его еще не существует; „таинство созидания“, которое творится внутри подростка независимо от его воли, есть созидание *социально ответственной личности*».

Именно в этом, по Монтессори, состоит самая важная характеристика подросткового возраста, а следовательно, и самая важная проблема для всех тех, кто имеет дело с обучением подростков. У него начинается новый «сенситивный период», который проявляется в *необычайном повышении восприимчивости всех фактов и событий, которые имеют отношение к его жизни как к жизни единицы общества*. В это время он впервые ясно осознает себя не только как личность, как члена коллектива или группировки, а как самостоятельного члена человеческого общества в полном смысле этого слова. Он чувствует, например, необходимость в том, чтобы с ним обращались с особым достоинством и уважением. Он резко воспринимает все формы критики, он раним и часто склонен думать, что над ним смеются. Он чувствует к себе пристальное внимание и стремится вылепить из себя индивидуума, похожего на тех, что его окружают. Он начинает остро сознавать различия в социальном статусе. Такие вещи, как одежда, карманные деньги, внешность, становятся делом огромной важности для него — вещи, которые не очень беспокоили его в более ранний период развития.

По сравнению с «крутым парнем», каким он был в период от 8 до 12 лет, он похож на краба, который только что сбросил

свой старый твердый панцирь, а новый, еще мягкий и нежный, делает его уязвимым. «Именно поэтому в это время, когда подросток формируется как единица социума, но еще не достиг своего полного развития, выявляется много проблем, препятствующих его социальной адаптации. Например, в это время чувство неполноценности может привести к развитию комплекса неполноценности, кроме того, может развиться антипатия к общественной жизни, которая может продлиться годы. Проблемы в процессе социальной адаптации могут иметь опасные последствия для личности и привести к развитию застенчивости, страха, а также к комплексу неполноценности, упомянутому выше. Эти последствия также могут оказать влияние и на само общество и проявиться в неспособности или нежелании человека работать, иждивенчестве, цинизме и даже преступном образе жизни. Проблема социальной адаптации представляется действительно жизненно важной проблемой подросткового образования, гораздо более важной, чем сдача экзаменов».

Как Монтессори организовала бы жизнь подростка для того, чтобы наилучшим образом удовлетворить его основную потребность в социальной адаптации? Данная проблема не может быть полностью освещена в этой книге. У нас не хватит места, чтобы описать планы Монтессори по организации молодежных лагерей («*Erde — Kinder*»¹) в сельской местности. Здесь будет достаточно отметить, что она связывала жизнь подростка с устройством общества, с его общественными интересами и обязанностями. В этом «заселении земель» молодежью жизнь подростка должна быть организована таким образом, чтобы его участие в этой особой форме социальной жизни (новой «подготовленной среде», которая соответствует данной стадии развития подростка) подготовило его к жизни в обществе взрослых. Благодаря знаниям, основанным на практическом опыте, он познакомится с устройством общества и его главными звеньями: производством и обменом, по-

¹ В переводе с нем. «Земля — Дети».

тому что, как говорила Монтессори, «основа цивилизации покоится на продуктах, которые дает земля».

Так же как каждая предыдущая стадия развития знаменовалась новой формой независимости, так и эта форма не является исключением. Независимость, которую необходимо обрести подростку, согласно Монтессори, является *экономической независимостью*. Здесь невозможно раскрыть, что она в точности имеет в виду и как все это работает на практике. Мы можем изложить только общую цель — «вся жизнь подростка должна быть организована таким образом, чтобы дать ему возможность, когда придет время, триумфально войти в общественную жизнь — и не обессиленным, одиноким или униженным, а с высоко поднятой головой, уверенным в себе. От уверенности в себе зависит его успех в жизни, эта уверенность будет основана на истинном знании своих собственных способностей и в сочетании с различными аспектами адаптационного процесса или, как мы его называем, процесса „валоризации личности“¹.

Есть две веры, которые поддерживают человека; вера в Бога и вера в себя. И эти две веры всегда соседствуют друг с другом; одна принадлежит внутренней духовной жизни человека, а вторая — его жизни в обществе».

¹ Valeur — термин, введенный Ф. де Соссюром и соотносящийся с «весом» и значимостью.

Глава VII. «Сенситивные периоды» в развитии ребенка

Закон развития

Согласно Монтессори, школа — это «подготовленное пространство, в котором ребенок, свободный от чрезмерного вмешательства взрослых, сможет жить в соответствии с законами своего развития». В предшествующих главах мы уже останавливались на некоторых законах развития. Теперь мы рассмотрим еще один, который Монтессори называет законом сенситивных периодов. Это самая оригинальная и важная часть ее учения.

Сенситивные периоды в биологии

Фраза «сенситивные периоды в развитии» была впервые использована известным голландским биологом Хуго де Фризом в связи с изучением развития некоторых животных. Позже Монтессори применила этот термин к развитию человека. Следует отметить, что здесь мы снова находим глубинную связь между методикой Монтессори и биологией. И действительно, мы будем абсолютно правы, если скажем, что ее метод в целом, включая и теорию, и практику, имеет биологическую основу.

Чтобы понять предмет обсуждения, сначала рассмотрим несколько примеров сенситивных периодов из жизни животных, в частности цикл развития некоторых насекомых, в процессе которого они видоизменяются. Есть разновидность бабочки (*Porthesia*), которая откладывает яйца на кору деревьев, в развилке ветвей, прямо у ствола дерева. Из яиц появляются маленькие и хрупкие гусеницы.

Их ротовой аппарат так мал и слаб, что они могут питаться только самыми нежными, только что распустившимися лис-

точками. Но такие листья находятся дальше всего от новорожденной гусеницы — на самых верхушках ветвей. Кто показывает им путь к этим нежным листочкам? Де Фриз обнаружил, что эти только что вылупившиеся личинки имеют особую чувствительность к свету, которая заставляет их двигаться к нему с непреодолимой силой. В результате они добираются до верхушек ветвей, где вдоволь потчуют себя нежной зеленой порослью. Через некоторое время, однако, когда они становятся больше и сильнее, они теряют это особое восприятие света, поскольку теперь могут свободно передвигаться по всему дереву. Теперь они достаточно развиты, чтобы воспользоваться изобилием листьев на деревьях, которые гораздо грубее, но теперь гусеница может их есть, поскольку к этому времени ее челюсти стали сильными.

Интересно заметить, что исчезновение чувствительности к свету, когда она отслужила свою службу, так же важно для насекомого, как и наличие этой чувствительности в ранний период жизни, потому что, как говорит Монтессори, «условия, чрезвычайно важные на одной стадии развития, становятся неэффективными или даже нежелательными в более поздний период».

Определение сенситивного периода

Как мы определим сенситивный период? Мы можем сказать, что в развитии определенных организмов наступают периоды особой чувствительности. Эти периоды связаны с определенными элементами окружающей среды, к познанию которых живой организм стремится с непреодолимой силой, и с четко очерченной деятельностью ребенка в это время. Эти периоды проходят; они предназначены для того, чтобы помочь организму приобрести определенные функции или конкретные характеристики. Когда данная цель достигнута, эта особая чувствительность безвозвратно исчезает и часто сменяется чувствительностью к чему-то совершенно иному.

На всех стадиях развития организм развивается за счет определенных элементов окружения, но отличительной чертой

развития в течение сенситивного периода является непреодолимая сила, которая подталкивает организм к выбору именно этих элементов в своем окружении и только в это определенное и ограниченное время, т. е. только тогда, когда эта чувствительность проявляется.

Сенситивные периоды в развитии человека

Продолжительный опыт работы с детьми убедил Монтессори в том, что подобные явления должны быть найдены и в их развитии. «Дети проходят через различные периоды, в течение которых они раскрывают свои физические возможности и способности. В течение какого-то времени дети проявляют необычайно сильный интерес к определенным предметам и упражнениям, который напрасно искать в более позднем возрасте. В течение этого периода ребенок наделен особой восприимчивостью, которая заставляет его концентрировать внимание на определенных аспектах окружающего мира, оставляя без внимания другие. Такое внимание — не только результат простого любопытства; это больше напоминает пылкую страсть. Сильное эмоциональное чувство, поднимающееся сначала из глубин подсознания, соприкасаясь с внешним миром, приводит в движение удивительную по силе творческую активность, формируя таким образом сознание».

Когда сенситивный период достигает своей вершины, мы можем сравнить его со светом прожектора, исходящего из глубин разума, освещающего только часть окружающего пространства, в то время как все остальное затемнено. Благодаря избирательному лучу света там, где до этого были неразбериха и хаос, появляются порядок и системность.

Пламя, в котором не сгораешь

Интенсивная и продолжительная активность, соответствующая какому-либо сенситивному периоду, не утомляет, а скорее наоборот. После работы, проделанной по велению внутреннего импульса, ребенок чувствует себя лучше, силь-

нее, увереннее. Почему? Потому что с помощью этой так называемой «работы» (см. главу VIII) он создает себя. Поэтому Монтессори сравнивает сенситивный период с ярким пламенем, которое не обжигает подобно пламени, которое увидел Моисей в Аравийской пустыне: терновый куст горел огнем, но не сгорал. «Эти инстинктивные проявления, — говорит она, — представляют собой не столько реакцию на окружающую среду, сколько демонстрируют тонкую внутреннюю восприимчивость, *характерную для жизни в целом*, так же как способность мыслить характерна для разума. Мы можем продолжить сравнения и взглянуть на эти инстинктивные проявления как на работу „божественной мысли“ в самых сокровенных уголках живого существа, которая ведет к последовательному воплощению божественного намерения во внешнем мире» («*Secret of Childhood*»).

Сенситивный период развития речи

В каждый сенситивный период ребенок наделен особыми способностями, которые помогают ему создавать свою личность посредством приобретения какой-либо четко выраженной характеристики или функции. Эти общие положения станут более ясными, если мы рассмотрим некоторые примеры. Один из самых ранних и в то же время самых удивительных сенситивных периодов в развитии ребенка — это период развития речи. Взрослый, который пытался выучить новый для себя язык (даже когда он живет в стране изучаемого языка), понимает, какая эта трудная задача. Более того, кто-то скажет, что это невыполнимая задача, поскольку, несмотря на огромные усилия и хороших учителей, в нем всегда будут узнавать иностранца. Возможности ребенка совершенно иные. Не имея какого-либо мотива, без уроков, не прилагая сознательных усилий, он в совершенстве осваивает язык, который слышит вокруг себя. Проще говоря, ребенок учит язык на слух. Это настолько известный факт, что многие семьи нанимают иностранных гувернанток для того, чтобы дети выросли билингвами.

Истинное значение этого хорошо известного факта сильно недооценивается. Чем больше об этом думаешь, тем более чудодейственным он кажется. Что он означает, за исключением того, что за какой-то период жизни ребенок наделяется особой восприимчивостью к определенному элементу окружающей среды (в данном случае языку), которая позволяет ребенку развить речевую функцию? Кроме того, эта восприимчивость — явление временное; каждый период проходит, не повторяясь никогда. Доктор Монтессори была первой, кто посмотрел на этот феномен как на серию периодов временной восприимчивости, каждый из которых направлен на созидание и развитие личности ребенка.

Сенситивный период освоения языка начинается задолго до того, как ребенок сможет говорить или ходить. Можно заметить, как четырехмесячный младенец внимательно наблюдает за движением губ говорящего и пытается беззвучно произносить какие-то слова. Мышцы ротовой полости и губы, до этого времени используемые только для того, чтобы сосать и плакать, теперь начинают двигаться в такт звукам, которые он слышит. В шесть месяцев малыш начинает издавать звуки более четко. Каждый, должно быть, слышал, как малыш учится что-то произносить, соединяя разные звуки вместе, и замечал радость, с какой он выполняет эти упражнения, подготавливающие и приводящие в движение органы речи.

По нашим наблюдениям, этот процесс не похож на имитацию звуков попугаем, которые он слышит в окружающей среде. Детей больше всего привлекают звуки, издаваемые человеком. Именно язык оказывает сильное воздействие на развитие мышления. «Когда ребенок рождается, звуки в окружающей среде образуют неразбериху, хаос. Затем вдруг его душе сообщается некий таинственный импульс, зарождается интерес, который вырывается наружу и проливает свет на этот хаос. Затем звуки начинают дифференцироваться, хотя язык еще не понятен. Тем не менее эти звуки становятся отчетливыми, они пленяют и завораживают». Теперь ребенок вслушивается в речь осознанно, она «звучит как музыка и заполняет

его душу». Посмотрите, как восхищенно улыбается малыш, когда он слышит четко и неторопливо произносимые слова.

Итак, сначала, как и во всех сенситивных периодах, срабатывает психический фактор, а за ним следует соответствующая деятельность, поскольку фибры голосовых мышц начинают двигаться упорядоченно и ритмично. «Сенситивный период наступает как веление свыше; ребенок имитирует звуки и не знает почему; он впитывает слова так, словно притягивает их магнитом. Постепенно они складываются в определенную систему. Внешне кажется, что все происходит просто и понятно; разум не принимает участия в этом процессе, поскольку это не вопрос интеллекта, здравого смысла или сознательных усилий. Этот процесс можно представить как процесс взаимодействия ребенка, стремящегося овладеть инструментом для выражения своего интеллекта, и языком, который его окружает» («*Secret of Childhood*»).

Из всех процессов «оживления плоти»¹ этот является самым трудным и самым филигранным, поэтому сенситивный период освоения языка длится дольше, чем другие. Тот, кто пытался учить глухих и немых говорить, понимает, сколько различных мышц задействовано в момент речи, как сложны их движения, какие невероятные усилия требуются, чтобы научить говорить в отсутствие природных средств развития речи. Мы, взрослые, получаем представление об этих усилиях, когда пытаемся выучить новый язык. «Кто из нас сейчас мог бы заставить свои мышцы двигаться с такой точностью?» Находясь на пике сенситивного периода, ребенок одерживает над нами победу одним движением руки (вернее, «одним движением губ!»), выполняя трудную задачу освоения языка, стоящую перед ним, легко, с радостью, торжествуя — *просто по ходу жизни*.

Здесь уместно поразмышлять о том, что сенситивный период восприятия языка имеет значение как для личности, так и для страны в целом. Именно благодаря детям сохраняется

¹ См. главу XII.

преимущество национального языка. Предположим, что можно было бы всех детей, родившихся в Англии, сразу после рождения переселить, скажем, во Францию, и позволить им вернуться только после того, как закончится сенситивный период восприятия языка. Какой урон это нанесло бы английскому языку! Поэтому Монтессори права, когда говорит, что «взрослый человек способен защищать страну и охранять ее границы, но именно ребенок через язык поддерживает духовное единство страны».

Сенситивный период восприятия порядка

Одним из наиболее интересных сенситивных периодов, которые ребенок проходит в своем развитии, является тот, который доктор Монтессори называет сенситивным периодом восприятия порядка. Я думаю, что доктор Монтессори была первой, кто обратил внимание на этот интересный и достаточно загадочный феномен. Но, как и в существовании Америки, открытой однажды, в существовании этого периода можно также легко убедиться, находясь в постоянном контакте с маленькими детьми.

Период наибольшей восприимчивости порядка начинается у ребенка в двухлетнем возрасте и продолжается около двух лет, наиболее ярко проявляясь в три года. В течение всего этого периода ребенок обнаруживает необыкновенный интерес к порядку вещей во времени и пространстве. На этой ступени развития ему кажется, что в окружающем его пространстве все вещи должны находиться на своих привычных местах и что это является жизненно важным; а все дневные дела должны выполняться строго в заведенном порядке. Он становится верным приверженцем порядка, становясь почти тираном в своих требованиях. Допустим, что кресло либо другой предмет мебели стоит не на своем месте, завернулся угол ковра или кто-то из членов семьи сидит за столом не на «своем» месте, на кухне открыта дверца шкафа или какой-то предмет переставили на новое место, зонтик небрежно оставлен на столе или ребенку для десерта дали маленькую ложечку

вместо большой, какую ему давали раньше, — если случится нечто подобное или сотня других вещей, нарушающих *status quo*, то в подавляющем большинстве случаев вы обнаружите, что именно ребенок двух с половиной лет от роду или около того, а не старшие дети, которым девять-десять лет, немедленно заметит нарушение привычного порядка вещей и огорчится.

Часто случается, что такие незначительные нарушения установленного порядка вещей доводят малышей почти до истерики; они выражают свой протест в отчаянном плаче и так называемых «вспышках гнева». В большинстве случаев взрослый не имеет ни малейшего понятия о том, почему ребенок плачет, а если и имеет, то расценивает ситуацию как «много шума из ничего» — незначительный каприз, за который нужно строго наказывать. В своей книге «*The Secret of Childhood*» («Секрет детства») Монтессори приводит ряд примеров детского протеста против нарушения установленного порядка. Вот один из них.

«Однажды я была на экскурсии в Черном гроте в Неаполе. В нашей группе была одна молодая мама с полуторагодовалым ребенком, который был еще слишком мал, чтобы пройти весь путь пешком. Через какое-то время ребенок устал, и мама взяла его на руки, но она переоценила свои силы. Ей было жарко, и она остановилась, чтобы снять пальто, затем, взяв пальто в руку, она взяла на руки ребенка, который тут же начал плакать, и его крики становились все громче и громче.

Мать тщетно пыталась успокоить его, она совершенно выбилась из сил и начала выходить из себя. Этот крик раздражал всех, и вполне естественно, что люди предлагали помочь понести ребенка. Он переходил с рук на руки, сопротивляясь и плача; каждый пытался его пристыдить, но он продолжал плакать.

Я подумала о загадке младенческого возраста, о том, что все должно иметь свою причину, и подошла к матери со словами: „Вы позволите помочь Вам одеть пальто?“ Она с изумлением посмотрела на меня, ей все еще было

жарко, но, будучи в замешательстве, она согласилась и позволила мне помочь ей одеться.

Ребенок сразу же успокоился, он перестал плакать и сопротивляться и произнес: „Мама, пальто“. Как будто бы он хотел сказать: „Да, мама, пальто существует для того, чтобы его надевать“; наверное, он подумал: „Наконец-то ты поняла меня“ — и, протягивая руки к матери, он опять улыбался. Наша экскурсия закончилась вполне благополучно. Пальто предназначено для того, чтобы его носили на себе, а не для того, чтобы оно висело на руке, и этот беспорядок во внешности матери привел ребенка к нервному расстройству».

А вот еще одна история, которую мне рассказала одна няня из Норланда, присматривавшая за маленькой девочкой в возрасте около трех лет. Няня на три недели уезжала в отпуск, и во время ее отсутствия у девочки была другая няня. «Ну и как тебе понравилась твоя новая няня?» — спросила она по возвращении. «Она была очень непослушная», — ответила девочка серьезно. «Почему, что она сделала?» — «Она неправильно меня ругала!»

Можно приводить бесконечные примеры, но мы ограничимся лишь еще одним. Однажды я был в гостях в семье, где девочке только что исполнилось два года. После чая Одри — так ее звали — разрешили войти в гостиную. После того как нас представили друг другу, она подошла ко мне с большой книжкой с картинками. Затем она начала внимательно перелистывать страницы, как будто хотела показать мне какую-то определенную картинку. Наконец она нашла ее. На ней был нарисован человек, лежащий на земле, который очевидно упал с лошади, которая стояла рядом и ждала, когда ее хозяин вновь оседлает ее. Как только Одри дошла до этой картинке, она принялась ругать этого человека, показывая на него пальчиком и выражая явное неудовольствие. Меня поразило то, что бедный парень на картинке выглядел потрясенным от падения и больше заслуживал сочувствия, чем порицания. В этот момент вошла ее мать, и я спросил ее, может ли она

просветить меня относительно того, какое преступление совершил этот упавший с коня рыцарь. «Я не могу этого понять, — ответила она. — Одри необычайно заинтересовалась этой картинкой, хотя я не знаю почему. Она всегда ее открывает, и, наверно, она ей наскучила».

Затем, вдруг вспомнив учение доктора Монтессори, меня осенило. Согласно порядку вещей в маленьком мире Одри, здесь было что-то не так. Человек, лежащий на земле, должен быть на лошади (даже лошадь это знала!), и этот беспорядок ее сильно беспокоил. Тогда я взял карандаш и нарисовал на лошади человека. Он был далеко не так прекрасен, как тот парень, но в глазах Одри он получил высшую награду: *он был на своем месте*. Она рассматривала мое творение с огромной радостью и через некоторое время с удовлетворением вздохнула. Спустя несколько недель я снова встретил ее мать; она сказала, что Одри больше не сердится при виде этой картинки, и добавила, что Одри приводит в беспокойство реклама модной шляпки, которую некая дама держит в руке. Вероятно, у Одри был такой же девиз, как и у Гамлета: «Употребите вашу шляпу по назначению: она для головы».

Психологическое значение сенситивного периода восприятия порядка

Открытие этого периода могло бы быть ценным вкладом в детскую психологию уже только потому, что впервые было обращено внимание на эту загадочную характеристику маленького ребенка. Но Монтессори пошла гораздо дальше: она объяснила причину этой восприимчивости. Любовь взрослого к порядку в окружающей его среде (если таковая существует!) отличается по своей природе от той, которая овладевает маленьким ребенком и имеет иной мотив. *Нам нравится жить в упорядоченном пространстве, потому что оно дает нам ощущение комфорта и способствует нашей работоспособности.* «Домохозяйка, которая говорит: „Я должна содержать свой дом в порядке“, только говорит об этом, а ребенок *не способен жить в беспорядке*. Порядок для него — жизненная необходимость, и если

он нарушен, это выводит его из равновесия — вплоть до того, что он может заболеть. Его протесты, которые кажутся обыкновенными капризами, на самом деле являются жизненно важным способом защиты».

Для ребенка необходимо ощущать порядок и стабильность в окружающем его пространстве, *потому что он конструирует себя из элементов этого пространства*. Его разум — не простое зеркало, отражающее окружающий мир. С самого начала формирование банка мыслительных образов происходит на основе отбора. Принцип порядка заложен в ребенке с самого начала; он лежит в основе работы по сбору информации об окружающем мире. Этот принцип упорядоченности внутреннего мира необходим как своего рода помощь в поддержании стабильного порядка вещей во внешнем мире.

Вот по какой причине ребенок на данной стадии развития так остро нуждается в том, чтобы в его окружении вещи занимали свои привычные места и использовались по назначению. Мы должны помнить, что ребенок начинается из ничего; и в два года он не путешествует на дальние расстояния, как мы. У нас есть богатый опыт; а у него его нет, и поэтому он в большей степени зависим от той среды, в которой он растет. Наш опыт уже упорядочен на основе логических принципов и системности нашей памяти. У ребенка таких характеристик нет. Порядок, который он в состоянии обнаружить в окружающей его среде, является основой его жизни. Даже мы, взрослые, прожив в этом мире полвека, можем в любой момент столкнуться с необычными случаями, которые достаточно трудно вписываются в нашу сформировавшуюся систему понятий. Как же часто жизнь приводит в недоумение маленького ребенка, который, как мы знаем, пока еще не знаком с категориями пространства, времени, количества, причинно-следственной связи и не имеет жизненного опыта. Он неустанно стремится привести в порядок эту вселенную, где, как ему кажется, царит неразбериха. Неудивительно, что его расстраивает, когда разрушается тот минимальный порядок, который он *уже* открыл для себя.

Представьте себе топографа, которого отправляют, скажем, в Центральную Африку, чтобы составить карту новой

страны. Как бы он себя чувствовал, если бы после многих дней работы реки и горы, которые служили ориентирами для дальнейших изысканий, вдруг поменяли свое местоположение? Ему бы показалось, что все, что он с таким трудом создавал, повергнуто в хаос.

Сенситивный период восприятия порядка и игра в прятки

Эта страсть маленьких детей к порядку проявляется в некоторых играх. Многие взрослые не без удивления обнаруживают, что они не могут играть в прятки с *очень* маленькими детьми. Игра никогда не получается — и всегда по одной и той же причине. Скажем, Томми прячется за портьеру. Как только вы направляетесь к нему, он кричит от радости, не прилагая никаких усилий к тому, чтобы его не нашли. А затем он каждый раз начинает прятаться в одно и то же место. А когда придет ваша очередь прятаться, он скажет: «А теперь ты прячься», указывая на то же самое место. И теперь вы прячетесь в этом месте. Он прекрасно знает, что вы стоите за портьерой, но тем не менее он будет несказанно рад, что обнаружит вас именно там. Если с вами играют другие дети, то они все по очереди будут «прятаться» в это самое место, а не в какое-то другое. Нам, взрослым, эта игра, когда нужно искать человека в заранее известном месте, кажется совершенно бессмысленной. А для этого маленького народа в этом заложен весь смысл этой игры. Правда, для них это не игра в прятки, они не хотят, чтобы кто-то прятался. Суть дела состоит в том, что *люди или предметы должны находиться в определенных для них местах, даже если они не видны*. Если ребенок будет «искать» вас в условленном месте, а вы окажетесь в другом, он огорчится. То же самое происходит, если вы играете с детьми в игру «найди наперсток». Главное для них состоит не в том, чтобы спрятать предмет, а в том, чтобы *он каждый раз оказывался на том же самом месте*, и это доставляет детям огромную радость (см. «Secret of Childhood»).

Как помочь малышу в сенситивный период восприятия порядка

Из всего того, что было сказано о потребности ребенка в определенной организации среды как основы для конструирования своего разума, становится ясно, что мы можем помочь малышам, даже до того как они научились ходить и говорить, и попытаться сохранить, насколько это возможно, стабильность окружающего их пространства и ритма их жизни. В качестве примера Монтессори показывает, как няня, которая каждый день везет ребенка в коляске на прогулку, может помочь ему тем, что она будет гулять по одному и тому же маршруту, желательно имеющему четкие ориентиры. Ребенок скоро будет узнавать их с большой радостью, особенно если няня не торопится проходить мимо объектов, которые интересуют ребенка.

Когда сэр Уолтер Рейли утром перед казнью пил свой последний кубок вина, его спросили, нравится ли оно ему, и он ответил: «Это хороший напиток, *если человек с его помощью может задержать время*». Так же и с нашими малышами. Мы забываем, что ритм их жизни гораздо медленнее, чем наш, поэтому нам нужно научиться замедлять свой темп, чтобы ребенок мог «задержаться» на каком-то моменте его жизни. В спешке мы можем легко уничтожить следы восприятия объектов в детской душе, стереть их, как прилив смывает следы на песке.

Сенситивный период восприятия порядка и школа Монтессори

Этот сенситивный период порядка является делом огромной практической важности в управлении Монтессори-школой. Иногда люди задают вопрос: «Как можно предоставить свободу одновременно сорока детям, разрешив каждому заниматься своим делом? К какой неразберихе и беспорядку это приведет!» На самом деле никакого беспорядка нет. Эти малыши благодаря сенситивному периоду восприятия порядка

очень быстро фиксируют в уме фотографическую картину расположения вещей в классе; кроме того, они получают необыкновенное удовольствие (особенно самые маленькие), когда видят, что все возвращается на свои привычные места. Одной из причин детской уравновешенности и душевного покоя в Монтессори-школе является пространство, в котором все предметы имеют свое место, на которых они и должны находиться. Если бы учитель попытался вменить в обязанность уважение к порядку одновременно тридцати—сорока детям, это было бы невозможно, особенно учитывая, что каждый свободен в выборе своего занятия.

В сущности, к трем годам период особого восприятия порядка проходит у ребенка спокойнее и его реакция на беспорядок уже не такая бурная, как раньше. Именно в это время этот сенситивный период приобретает ценность для процесса воспитания, «накладываясь на активность, уравновешенность и прилежание, характерные для школьного поведения».

Интерес маленьких детей к мелким предметам

Еще одна характеристика, которую обнаруживают маленькие дети в два года, проявляется одновременно с сенситивным периодом порядка. Эта характеристика мало известна, пожалуй, даже меньше, чем данный период развития. Любопытным, но достоверным фактом является то, что особое внимание детей в этом возрасте привлекают крохотные предметы; они настолько малы, что часто не попадают в поле зрения взрослых. Как будто их интересует то, что «невидимо, или то, что лежит за границей сознания».

«Первый раз я заметил эту восприимчивость в маленькой девочке, которой было пятнадцать месяцев. Я услышал, как она громко смеется в саду, необычно для такого маленького ребенка. Она вышла в сад одна и сидела на полу террасы. Рядом находилась клумба с великолепной геранью, цветущей под тропическим солнцем. Но девочка не смотрела на цветы; она смотрела на землю, где ничего не было видно.

В этом кроется еще одна загадка раннего возраста ребенка. Я подкрался и посмотрел, но ничего не увидел. Она мне объяснила словами, которые вряд ли напоминали слова: „Там что-то маленькое бежит“. И тогда я разглядел крошечное, почти невидимое насекомое, которое бежало меж камней и цвет которого сливался с цветом этих камней. Ребенка поразило то, что на свете есть такое крохотное существо и что оно может бегать (см. „Secret of Childhood“).

Мы, взрослые, не замечаем подобных вещей в своей среде, потому что наш интеллектуальный запас несоизмеримо богаче и мы стремимся воспринимать то, что доступно нашему зрению. Наличие такого интереса у детей может удивить, поскольку общепризнано, что детей до двух лет привлекают только яркие раздражители, например флаги, колокола, яркие цвета, пение, яркий свет и т. д. Конечно, все это так, но Монтессори считает, что эти объекты не являются предметом интереса детей. Представьте, говорит она, в качестве иллюстрации, что человек поглощен чтением книги, а по улице мимо его окна проходит оркестр или кто-то громко закричал — человек выглянет из окна. Вы можете поспорить, что его больше привлекают звуки из окна, чем книга, но на самом деле его больше интересует книга, являющаяся менее очевидным и ярким раздражителем. Нечто похожее происходит и с малышами, внутренний процесс формирования ментальной жизни не так заметен, как его реакция на более очевидные раздражители, а «развитие детей от простого сенсорного восприятия погремушки до способности любить служит тому доказательством».

Сенситивный период сенсорного восприятия

Мы не должны забывать, что сенситивный период не только устанавливает связь между разумом ребенка и определенными избирательными элементами в его окружении, но и *создает и совершенствует некую функцию в его развитии*. Хорошо известно, что ребенок еще до достижения разумного возраста

проявляет особый интерес к различным сенсорным ощущениям — к цвету, звуку, форме, текстуре и т. д. Вероятно, не все согласны с тем, что в этом возрасте ребенок особо восприимчив к развитию своих чувств. Это период, когда Монтессори предлагает детям сенсорные материалы. Они не только отвечают естественному интересу детей к чувственному восприятию, но и стимулируют деятельность, обостряющую чувства и совершенствующую их функции.

Уровень сенсорного развития, которого можно достичь таким путем, просто поразителен. Возьмем, например, чувство цвета. Дети, которые работают с цветными табличками, развивают такое тонкое чувство цвета, которое невозможно развить у взрослого человека, поскольку у него сенситивный период для такого развития прошел. Одна из игр, в которую обычно играют в Монтессори-классе, состоит в том, что на столе раскладываются таблички шестидесяти трех оттенков. Ребенку показывают табличку определенного оттенка, затем он должен выйти в другую комнату (где на столе разложены таблички тех же шестидесяти трех цветов) и *по памяти* найти и принести табличку такого же цветового оттенка. На данной стадии также развивается тактильное чувство, которое используется на практике в процессе изучения букв алфавита и геометрических форм.

В комплекте сенсорных материалов присутствуют цилиндры, длинная лестница, розовая башня и т. д., которые тщательно и методически обоснованно расклассифицированы и дают точное представление о размерах вещей. Работая с ними, дети учатся зрительно воспринимать размеры различных объектов, и это у них получается гораздо лучше, чем у некоторых взрослых. Однажды в Монтессори-класс пришел рабочий с деревянным бруском, чтобы вставить его в оконную раму. Проходящий мимо ребенок сказал ему, что брусок короток для рамы, но рабочий не поверил. Ребенок, который уже научился с закрытыми глазами определять длину числовых палочек, в конечном счете оказался прав.

В это время ребенку можно предложить и колокольчики. Сначала не для того, чтобы играть на них (это будет позже),

а просто как сенсорное упражнение на распознавание звуков, такое же как упражнение на распознавание оттенков цвета. Вне всякого сомнения, что многие взрослые, которые не могут отличить одну ноту от другой, *могли бы* развить свои музыкальные способности и научиться распознавать ноты, если бы только в этот переломный и созидательный период в них были заложены необходимые основы сенсорного развития.

Монтессори обращает наше внимание на то, как важно во взрослой жизни, особенно в некоторых профессиях, обладать тонким слухом и другими развитыми органами чувств. Как важно, например, врачу иметь развитое чувство цвета, осязание или тонкое обоняние. (Я знаю врача, которая уверяла меня, что способна диагностировать многие болезни по запаху в комнате пациента; она утверждает, что «большинство болезней имеют свой особый запах».)

Монтессори придает такое особое значение развитию сенсорных механизмов, что многие, кто пишет о Монтессори, называют это отличительной чертой ее методики. Как будет видно из других глав книги, это не так. Тем не менее Монтессори действительно считает очень важным развитие сенсорики у детей. Именно для этой цели она разработала хорошо известные сенсорные материалы, используемые во всех Монтессори-школах. Она считает, что они формируют основу для развития впоследствии творческих способностей и абстрактного мышления ребенка.

Сенситивный период развития хороших манер

Сенситивный период, который мы рассматриваем, проявляется в возрасте от 2,5 до 6 лет. Доктор Монтессори иногда называет его эпохой чувственного восприятия. Но ребенка в это время интересует не только внешнее воздействие на его органы чувств; в этот период природа обращает его внимание на собственные телодвижения.¹ Вот почему

¹ См. главу XIII.

этот период так подходит для развития «хороших манер», т. е. как открывать и закрывать дверь, передавать острый предмет другому человеку, правильно есть, здороваться, прощаться и т. д. Вот почему «уроки приличия и вежливости» должны преподаваться именно в этот период психологического развития ребенка. Это возраст, в котором детей лучше всего обучать и так называемым «хорошим манерам», которые потребуются в богослужении: бесшумно ходить, осенять себя крестом, преклонять колени, зажигать свечу и нести ее так, чтобы с нее не капал воск и т. д. Всему этому и еще многому другому можно научить и хорошо научить еще задолго до того, как ребенок начнет изучать катехизис и аргументированно поддерживать беседу.¹

Любой, кто имеет дело с детьми от двух с половиной до четырех лет, удивляется, с какой твердостью они настаивают на том, чтобы все делалось в соответствии с заведенным и поэтому правильным для них порядком вещей. По замечанию Монтессори, «церемониймейстер в Папском суде или церковный обряд не мог бы быть более строгим и требовательным». Если мы отложим обучение этим вещам на более позднее время, естественный интерес к ним пройдет, уступив место интересам интеллектуального свойства.

Более поздние чувствительные периоды

Чувствительный период проявляется, набирает силу, достигает пика и, в конце концов, проходит, уступая место другому, по словам Китса, «новому и совершенному». В главе XXI мы подробно рассмотрим некоторые психологические характеристики, которые проявляются на втором этапе детства — этапе раннего школьного возраста. Мы также кратко коснемся некоторых чувствительных периодов подросткового возраста. Но поскольку эта книга прежде всего посвящена первому этапу детства, мы не будем здесь описывать чувствительные периоды, характерные для

¹ См.: М. Монтессори. *The Child in the Church* («Ребенок в церкви»).

более позднего возраста. Бóльшую практическую значимость имеет рассмотрение нижеследующих вопросов.

Ценность сенситивных периодов для образования ребенка

Многие думают, что самым ценным и новым вкладом в образование детей является учение о сенситивных периодах, потому что благодаря им видны результаты развития ребенка. Конечно, в течение многих веков было известно, что способности и возможности детей отличаются от способностей и возможностей взрослых; а также то, что дети в разном возрасте проявляют интерес к различным вещам. Но учение Монтессори о сенситивных периодах в развитии человека, открытие их биологической природы, описание их как последовательных этапов развития, которые проходят дети от рождения до зрелого подросткового возраста, и более того — практический опыт Монтессори, проливший свет на проблемы обучения и воспитания детей, — все это открыло новую главу в истории образования.

Прежде чем перейти к обсуждению практической ценности сенситивных периодов для школьного возраста, необходимо добавить еще несколько разделов, раскрывающие природу человеческого развития.

Сенситивный период — пылкая страсть интеллекта

Сенситивный период восприятия света гусеницей, о котором говорилось в начале главы, является обычным проявлением инстинктивного поведения. Но сенситивные периоды в развитии человека — не только проявление инстинктов; вряд ли они вообще относятся к категории инстинктов. Согласно Монтессори, «сущность» сенситивного периода в развитии человека представляет собой «пылкую страсть интеллекта»; это «любовная драма между ребенком и окружающей средой». Фактически «это побуждающий психический фактор, стимулирующий масштабную деятельность разума. Интерес, возникающий практически из ничего, из глубин подсознания, оза-

ряет разум и приводит его в движение. Он действует избирательно, настраивая разум только на определенные элементы окружающей среды, как радио настраивается на определенную частоту, игнорируя все остальные».

Но мы не должны понимать эту метафору буквально. На самом деле *избирательность чувствительного периода не носит механического характера*; «это выбор по страстной любви разума». Однажды Монтессори, объясняя этот механизм, действительно привела сравнение с влюбленным человеком, который «вдруг в толпе может выделить лицо любимой или различить ее голос в хоре других голосов».

Работа в школе и чувствительные периоды

Когда образование детей организовано с учетом чувствительных периодов их развития, они учатся с неугасающим энтузиазмом, в который трудно поверить, пока не увидишь своими глазами. Тогда «все делается легко, с желанием, органично вписано в жизнь; каждое упражнение развивает новые способности. Как отличаются занятия детей от работы взрослых с ее внешними мотивами, холодным расчетом, и утомительным трудом! Подталкиваемый „страстным желанием разума“, пребывая в прекрасном состоянии духа, ребенок достигает необыкновенных успехов». Вот почему дети в свободной атмосфере Монтессори-школы всего за несколько недель осваивают то, на что в традиционной школе уходят месяцы.

Когда я читал лекции в государственном педагогическом колледже, одна из моих студенток проходила свою педагогическую практику в начальной школе в Актоне, где обучение велось по методике Монтессори. В конце первого дня она докладывала, что один из мальчиков в классе начал работать с таблицами умножения в 9.30 утра и работал с ними все утро. Более того, после обеда, как только он вернулся в класс, он сразу же пошел прямо к шкафу, достал те же материалы и продолжал свои занятия до тех пор, пока не пришло время идти домой. Студентка была ошеломлена — в отличие от меня и учительницы, у которой студентка проходила практику.

Когда люди, не знакомые с системой Монтессори, слышат о такой удивительной работоспособности или видят, как дети работают, они настолько поражаются, что, меняя свое мнение, они иногда бросаются в другую крайность. Они обычно говорят: «Я думаю, что опасно преждевременно подталкивать детей к такой напряженной работе». Подобная критика не имеет оснований, поскольку детей никто не «подталкивает». Они совершенно свободны и могут остановиться в любой момент и поменять занятие или, если им это требуется, отдохнуть. Эти критики не понимают, что работа, стимулируемая сенситивным периодом, является жизненно важной функцией, и поэтому человек не устает, как он не устает дышать, как не устает биться его сердце.

Здесь будет уместным сказать, что многие начальные школы в Актоне (Лондон W5) уже долгие годы работают по методике Монтессори, отчасти благодаря энтузиазму учителей Актонской начальной школы, которые когда-то учились под руководством доктора Монтессори, и являют собой пример, которому следуют и другие учителя, и воспитатели детских садов. Это и благодаря интересу и поддержке доктора Юарта Смарт, обладателя Ордена Британской Империи, который был директором департамента образования в Актоне в течение последних двадцати пяти лет.¹ Никто из должностных лиц в этой стране не сделал больше для того, чтобы система обучения Монтессори была по достоинству оценена на официальном уровне, чем доктор Смарт, который к тому же, как частное лицо, долгое время выполнял обязанности председателя Английского общества Монтессори. В 1954 году доктор Смарт получил почетную медаль итальянского правительства в знак признания его деятельности от имени своей великой современницы.

Именно доктор Смарт рассказал мне шутку, которая относится к теме этой главы. Однажды он сопровождал вновь избранного мэра Актона во время его официального визита в

¹ Доктор Смарт недавно ушел на пенсию.

одну из начальных школ. В конце этого инспекционного визита мэр произнес небольшую речь перед собравшимися детьми, в конце которой он добродушно сказал: «А теперь, дети, я думаю, вы хотите, чтобы я попросил доктора Смарта освободить вас от уроков после обеда». Представьте себе его удивление, когда это предложение было встречено вежливым хоровым ответом: «Не нужно, спасибо!» Те читатели, которые захотели воскликнуть: «Маленькие педанты!», ошибаются, поскольку для этих детей занятия, стимулируемые сенситивными периодами развития, так же естественны, как и детские игры, и доставляют им еще большую радость.

Будем надеяться, что мэр, так же как и кардинал, о котором рассказывалось ранее, не расстроился, а извлек мудрость из этого случая, для того чтобы обеспечить изучение и внедрение в образование метода Монтессори. Так это было или нет, но придет день, когда педагоги во всем мире поймут, что непростительная глупость не воспользоваться таким колоссальным природным потенциалом — этими «периодами наибольшей производительности». Когда такой день настанет, мы будем напоминать античных архитекторов Рима, которые неимоверным трудом и огромными затратами строили акведуки для транспортировки воды с одного конца долины на другой. Позже аналогичный результат достигался гораздо меньшим трудом и меньшими затратами благодаря применению законов гидростатики (в частности, благодаря закону, согласно которому вода всегда поднимается до определенного уровня). Когда придет такой день, многие из нас, педагогов нашего времени, будут сравниваться с туземцами Мадагаскара, которых снабдили тележками, а они наполнили их землей, водрузили на голову и понесли, поскольку не знали о принципе работы колеса, как мы сейчас ничего не знаем о действии сенситивных периодов.

Используй удобный момент

Поскольку сенситивные периоды не длятся вечно, а являются временными *по своей природе*, очень важно, чтобы мы

смогли распознать их и воспользоваться ими в максимальной степени. По сути дела, слегка перефразируя Шекспира, мы могли бы сказать следующим образом об этих креативных периодах: «В делах детей прилив есть и отлив, с приливом достигаем мы успеха, когда ж отлив наступит, лодка жизни по отмелям несчастий волочится». А если и не волочится «по отмелям несчастий», то явно плывет по жизни не очень успешно.

Возьмем, к примеру, развитие моторики. Как мы говорили выше, существует период, когда дети с интересом учатся выполнять точные движения в соответствии с «логическим анализом движений»: на этой стадии они наслаждаются нарастающим мастерством в выполнении определенных движений. «Если, — говорит Монтессори, — движения оттачиваются в креативный период (от 2,5 до 4 лет), результаты этих упражнений не только будут способствовать нормальному психическому развитию, но также повлияют на характеристики личности в целом — будут приносить чувство удовлетворения, разовьют способность к концентрации внимания, обеспечат психологическую поддержку. Если не делать таких упражнений или не соблюдать определенной последовательности в отработке движений, то в человеке развивается неуравновешенность, он менее счастлив, не уверен в себе, и все его недостатки могут еще сильнее проявиться на последующих стадиях развития».

Упущенные возможности для нашего психического развития

Конечно, ребенок будет расти и развиваться и без использования преимуществ того или иного сенситивного периода, но он будет представлять собой «уменьшенную копию личности» по сравнению с тем, кем он может и должен стать. С каждым пропущенным сенситивным периодом мы теряем возможность самосовершенствования в определенном направлении, и часто навсегда.

Чтобы проиллюстрировать данное положение, Монтессори обратилась к простому сравнению: «Бабушка сидит у камина

и вяжет чулок. Она очень стара, и ее зрение слабеет; время от времени она упускает петлю, не замечая этого. Но она все равно продолжает вязать, и наконец чулок готов. Правда, из-за спущенных петель он не такой прочный и красивый, как мог бы быть. Нечто похожее происходит, когда ребенок пропускает тот или иной сенситивный период в своем развитии. Он все равно вырастет во взрослого человека, но не станет такой сильной и совершенной личностью, какой он мог бы стать, если бы воспользовался конструктивной силой сенситивных периодов».

Мы, взрослые, с болью осознаем, что в нашем физическом, психическом и социальном развитии было много таких «спущенных петель». Если бы нужные средства в нужное время были в нашем распоряжении, то, возможно, мы бы не были столь неловкими в своих движениях; у нас были бы более развиты чувства музыки и цвета; мы бы лучше знали искусство, лучше считали, чувствовали себя свободнее в компаниях, не были бы так зависимы от других и проявляли бы большую уверенность в момент принятия решений и т. д. и т. п. Этот список можно было бы дополнить еще многими недостатками в нашем развитии.

Наш поезд ушел

Бесполезно пытаться вернуть сенситивный период после того, как он закончился. Мы опоздали на наш поезд — последний и единственный в этом направлении. Обратимся к примеру. Бесполезно ждать от ребенка семи-восьми лет желания учить буквы, ощущая руками их контуры, поскольку к этому времени его особый интерес к тактильному восприятию проходит. Так же бесполезно надеяться, что ребенок в этом возрасте будет работать с геометрическими фигурами-вкладышами с таким же большим желанием и извлекать из этих занятий такую же пользу, как в возрасте 4—4,5 лет. Читателю, возможно, покажется странным, что ребенок распознает и знает названия правильных многоугольников — пятиугольник, шестиугольник, восьмиугольник и т. д. — *еще до того, как*

он научится хорошо считать. Причина кроется в данном возрастном периоде, когда он распознает фигуры на ощупь и по внешнему виду, а вовсе не считает, сколько у них сторон и углов. Как только ребенок *научился* считать и ему стало интересно считать и сравнивать количество сторон многоугольников — значит, он прошел сенсорную стадию своего развития. Монтессори говорит, что, «когда мы переходим к более высокой стадии развития, мы уже не можем воспринимать то, что было доступно нам раньше».

«Трудности в обучении — не возрастная проблема»

Чем глубже мы изучаем чувствительные периоды, тем более отчетливо нам видно, как беспочвенны некоторые из общепринятых положений, которые лежат в основе наших представлений о психическом развитии ребенка и образовательном процессе. Например, считается само собой разумеющимся, что знания даются проще или труднее в зависимости от возраста ученика, т.е. в раннем возрасте учиться труднее, а в более зрелом — гораздо легче. Однако это далеко не всегда так. «На вопрос „Легко или трудно учиться?“ можно ответить, только приняв во внимание индивидуальные способности личности» — и это справедливо для любого возраста и любого рода занятий.

Мы уже обращали внимание на то, как легко маленький ребенок учится говорить на новом языке и как трудно это для взрослого. Было также обнаружено, что сенсорное развитие ребенка выше, чем у взрослого. В этом случае многое зависит от возможностей памяти. Несколько лет назад в одной школе я каждую неделю вел уроки поэзии для восьмилетних детей. Однажды, когда на уроке я дал моим ученикам задание выучить наизусть стихи, просто шутки ради я тоже выучил эти строки. К концу занятия и я, и мои ученики, знали стихи наизусть. На следующем уроке дети прекрасно рассказывали их на память, а я забыл почти все!

Монтессори обнаружила, вернее, дети помогли ей понять, что *лучший возраст для обучения письму* — от трех с половиной

до четырех с половиной лет. В начале этого периода ребенку неинтересно писать предложения или даже слова. Как это ни парадоксально звучит, но он вообще не интересуется письмом. Его интересует исключительно чувственная сторона дела — ему нравится ощущать формы букв, особенно обводить их пальцами по контуру, как будто он их пишет. Его интересует и то, что за каждой буквой закреплен соответствующий звук. На данной стадии развития сенсорные ощущения имеют большее значение для ребенка, чем для нас. Часто случается так, что ребенок в этом возрасте *смотрит на букву* и не может вспомнить, какой звук она дает, и вдруг, коснувшись ее кончиками пальцев, вспоминает — так что прикосновение дает ему больше информации, чем зрительный образ.

Те, кто считает, что детей не следует учить письму до шести или семи лет, еще не осознали, что существует чисто сенсорный аспект изучения языка. Они связывают язык скорее с написанием и чтением слов, предложений или с понятиями, которые заключены в них. Вот почему они так удивляются, когда дети 4,5—5,5 лет, еще не умеющие читать, способны складывать из букв длинные слова, например «Панама» или «Атлантический». Это как раз те дети, которые знакомились с буквами на ощупь и запоминали соответствующие им звуки, дети, которых буквально разрывало от желания писать (см. главу II). Они и дальше проявляют свои способности, соответствующие их возрасту, если для этого созданы соответствующие условия.

Говоря о сенситивных периодах в связи с обучением письму и чтению, необходимо заметить, что интерес к сенсорному аспекту изучения языка сменяется более осмысленным периодом в развитии ребенка, который Монтессори назвала «*вторым сенситивным периодом восприятия языка*». Теперь детей приводят в восхищение языковые *конструкции*, их внимание сосредоточено на *взаимоотношениях* между словами. «Детский разум стремится понять этот чудесный дар языка, он будто хочет разложить его перед собой, чтобы увидеть его природу и структуру». Говоря другими словами, это означает, что ребенок в возрасте от семи до девяти лет проходит через сенситивный период особого восприятия грамматики.

В Монтессори-школе во время второго сенситивного периода восприятия языка используется большое разнообразие оригинальных и интересных дидактических материалов. Некоторые из них направлены на развитие умений классифицировать слова по суффиксам и префиксам, единственному и множественному числу, по роду и т. п.; другие помогают понять взаимосвязь между различными частями речи; третий набор материалов, более продвинутого уровня, знакомит с анализом простых и сложных предложений. Монтессори идет дальше и говорит, что даже если бы от изучения грамматики не было пользы (на самом деле она есть), тем не менее мы все равно должны были бы предъявить ее детям в этот период — как «пищу, необходимую для интеллекта», т. е. требуюмую для развития.

Перераспределение элементов культуры и сенситивные периоды

Одна любопытная и интересная вещь происходит во всем мире на протяжении всей истории существования школ Монтессори. Дети более юного возраста, из младших классов, приходят в другой класс и наблюдают, как работают с дидактическими материалами старшие дети. Затем, когда представляется возможность, младшие дети уносят эти материалы в свой класс и начинают с ними работать. В результате так происходит отбор дидактических материалов для детей раннего школьного возраста. Монтессори говорит по этому поводу: «Когда мы обнаруживаем, что какое-то занятие представляет трудность для детей определенного возраста, мы часто предъявляем его детям младшего возраста».

Все еще существует общепринятое мнение, что рано изучать такие предметы, как геометрия, грамматика, география, биология, в шести- или семилетнем возрасте, они должны изучаться гораздо позже. Монтессори обнаружила «факт существования ранней стадии развития ребенка, важной для его духовной культуры, в течение которого благодаря сенсорному восприятию и моторике усвоение знаний происходит наибо-

лее эффективно, и затем они прекрасно хранятся в памяти. Таким образом, когда приходит время для осмысления ранее полученных ментальных образов, они уже интегрированы в мыслительный аппарат ребенка, как будто они были даны ему от рождения. Позже это будет способствовать более быстрому и более точному пониманию абстрактных понятий».

В этом отрывке Монтессори описала лишь более детальное использование одного из ее принципов, которое содержится во многих учебниках, а именно: содержание школьного предмета должно быть проанализировано и представлено детям не логически, а с точки зрения психологии. Разница состоит в том, что гений Монтессори использовал этот принцип на практике, что не приходило в голову другим. На первый взгляд покажется абсурдным знакомить детей, которые *еще не умеют считать*, с метрической системой единиц. Тем не менее именно это она и делает. Ребенок двух с половиной лет, работающий с сенсорными материалами, по сути дела впервые знакомится с этой системой. Например, длинная палочка равна одному метру в длину, а самая короткая — десяти сантиметрам. Самый маленький кубик в розовой башне представляет один кубический сантиметр, а объем самого большого кубика равен одному литру. Конечно, никто не рассказывает об этом в этот период, но спустя годы, когда дети начинают изучать системы мер и переводить их одну в другую, они делают это с большим интересом и пониманием, потому что в результате сенсорного опыта к этому моменту данные понятия уже давно вошли в их жизнь. Ребенок мог бы сказать: «Это мои старые друзья, я давно знаю их, но не подозревал, что они такие важные». Точно так же различные сенсорные материалы основаны на *десятичных* числах. «Ребенок еще не умеет считать, и вы можете спросить: „Почему тогда такие числа?“ Действительно, для настоящего счета время еще не пришло, но мы хорошо понимаем, как можно посредством чувственного опыта донести до ребенка эти фрагменты знаний, даже если он еще не способен осознать их важность. Вы думаете, выполнение упражнений по десять раз не оставит следа в моторной системе

ребенка? Или вы думаете, что о понятиях числа, формы, веса, объема нельзя подсознательно получить представление на примере своего тела и движений еще до того, как разум осмыслит их и точно определит?»

Жить в настоящем времени

Еще одно общепринятое мнение, которое было опровергнуто в ходе изучения сенситивных периодов, заключается в том, что ребенок ежедневно должен изучать более или менее равное количество материала, приобретая знания постепенно, небольшими порциями, по стандартной схеме, «переходя от „известного к неизвестному“, продвигаясь в пространстве знаний равномерно, „как стрелки часов“». Но такой процесс обучения не годится для свободных и нормальных детей, у которых интеллектуальное развитие часто идет скачкообразно, что характерно и для течения жизни в целом, как людей, так и животных. (См.: *Де Фриз. Mutations* («Мутации»)).

Часто происходит, что, следуя традиционной программе обучения, учитель обязан давать ученикам знания в строго определенные сроки, принуждая их таким образом к получению знаний. Учитель, а следовательно, и его ученики все время сосредоточены на *будущем*, и занятия проходят в напряженной атмосфере ожидания. В этом и кроется ошибка: несмотря на то что сенситивный период — это «период проявления способностей» к получению определенных знаний с особой легкостью, быстротой и скрупулезностью, эта способность дана ребенку в *настоящем времени* и не навечно. Поэтому для того, чтобы использовать этот период с максимальной отдачей, мы должны позволить ребенку *жить в полную силу в настоящем, используя чудесные дары этого периода времени*.

Подготовка ко взрослой жизни происходит опосредованно. Бабочка не начинает свою жизнь маленькой бабочкой, которая имитирует образ жизни матери. Взрослая бабочка, перелетая с цветка на цветок и собирая мед, не может сказать гусенице: «Делай как я». Естествоиспытатель, ко-

торый хочет, чтобы его гусеница превратилась в прекрасную бабочку, дает ей все необходимое в то время, когда она находится еще на стадии гусеницы, зная, что это лучшее средство достижения желаемого результата.

И мы тоже не должны «чрезмерно беспокоиться о завтрашнем дне» и о том, что сегодняшние интересы детей и их занятия, как нам кажется, не готовят их непосредственно к будущей жизни. Впоследствии ребенку еще будут преподнесены подарки, освещенные светом сенситивных периодов, благодаря которым его развитие продолжится, и вместе с тем он получит прекрасную подготовку для выполнения своих обязанностей во взрослой жизни. Это возможно благодаря тому, что каждый сенситивный период развивает не только физические и интеллектуальные способности, но и создает определенную функцию. «Он приходит на время, но приносит пользу всю жизнь».

Все это означает, что, насколько это возможно, мы должны позволить природе составлять расписание для нас; позволить ей подготовить основную программу обучения ребенка на каждый год. В задачу данной главы и даже в задачу данной книги не входит обсуждение особенностей процесса перераспределения различных элементов культуры в соответствии с различными сенситивными периодами.¹ Но совершенно очевидно, что одни и те же принципы должны использоваться в обучении всех школьных предметов: арифметике, истории, географии, религии и т.д. Здесь мы рассматриваем только основные закономерности сенситивных периодов. Их игнорирование остается на нашей совести; и не только потому, что, принимая их во внимание, дети развиваются лучше и быстрее, а потому что, если мы будем обучать детей наперекор этим периодам, у многих детей при изучении различных школьных предметов может возникнуть «психологический барьер»², который может сохраниться на всю жизнь.

¹ Мы рассмотрим эту тему в общем виде в части V данной книги.

² См.: «*Secret of Childhood*» («Секрет детства»), часть II, глава IV.

Учиться нужно больше, а не меньше

Сегодня существует тенденция, говорит Монтессори, пытаться решить проблемы образования, уменьшая детям учебную нагрузку. Это решение может иметь только негативный эффект; для того чтобы решить эту проблему, необходимо пересмотреть содержание образовательной культуры, *принимая во внимание сенситивные периоды*. Если мы это сделаем, мы добьемся успеха, не ограничивая доступ ребенка к знаниям, а интенсифицируя процесс их получения. Для того чтобы удовлетворить потребности развивающейся личности, ему нужно много знаний, но он должен приобретать их по новому. В результате мы придем не к деградации, ссылаясь на усталость ребенка, а будем получать на каждой стадии его развития блестящие и приносящие радость результаты.

Глава VIII. «Работа» Ребенка — Формирование Взрослого Человека

Одно сравнение

Давайте представим, что мы идем по берегу моря и видим рабочего, наполняющего тележку песком; рядом с ним — малыш, который тоже наполняет песком свою игрушечную тележку. На первый взгляд и ребенок, и рабочий занимаются одним и тем же делом. Теперь представьте, что я подхожу к рабочему, беру его лопату и предлагаю поработать вместо него. Ему, вероятно, это покажется странным, но когда он поймет, что я не сумасшедший и говорю всерьез, он, скорее всего, скажет: «Ну поработай, папаша, если ты действительно хочешь». Затем он сядет, закурит трубку и, вероятно, подумает, что каждому в жизни нравится свое. А теперь представьте, что я направился к мальчику и попросил у него лопатку, предложив ему: «Давай я насыплю песок вместо тебя». Вы думаете, он бы мне позволил? Сто против одного, что он бы наотрез отказал, а если бы я стал настаивать, он, вероятно, стал бы решительно защищаться от моих попыток помочь ему.

Далее, если мы продолжим наблюдать за малышом, мы наверняка увидим, что, когда он наполнит свою тележку песком, он опрокинет ее и начнет снова наполнять — и так до бесконечности. С другой стороны, если бы я, наполнив тележку рабочего, затем перевернул бы ее и высыпал песок, то наверняка почувствовал бы на себе весь гнев рабочего!

Внешняя и внутренняя мотивация

В этом разделе мы рассмотрим разницу между работой взрослого человека и работой ребенка, которая заключается в следующем: работа взрослого мотивирована внешними факторами, он

хочет что-то изменить во внешней среде, в данном случае ему необходимо наполнить тележку песком, который нужен для строительства. Работа ребенка имеет другую мотивацию. Если бы его целью было наполнить тележку песком, то почему он высыпает его после того, как тележка наполнится, и затем начинает свою «работу» заново?

Возьмем другой пример. Однажды наставница наблюдала, как ребенок медленно, изо всех сил старался застегнуть пуговицы на штанишках. Ей очень хотелось помочь ему, но, помня слова доктора Монтессори о том, что детям нужно позволять самостоятельно делать то, что они могут, она подавила в себе этот порыв. Маленькие пальчики с трудом застегивали одну пуговицу за другой, пока, наконец, он не добрался до самой верхней, и наставница с облегчением вздохнула. Представьте ее изумление, когда ребенок тут же расстегнул все пуговицы, а затем *снова* начал их застегивать.

В Монтессори-школах это происходит каждый день. Вы можете увидеть, как ребенок трех с половиной лет вытаскивает все десять цилиндров из своих отверстий и вставляет их обратно, повторяя это упражнение по десять раз, и вполне вероятно, что он будет делать то же самое и завтра, а возможно, и всю последующую неделю. Если бы его цель заключалась в том, чтобы вытащить цилиндры, было бы достаточно сделать это один раз. Однажды в одной из школ Голландии я увидел, как образовалась очередь в ожидании пополировать *одну и ту же* медную табличку! «Мы, взрослые, не тратим свои силы на такие пустяки! Мы работаем ради достижения определенного результата. Лучший бегун — тот, кто прибежал первым, лучшая швея — та, что быстро шьет, лучшая домработница — та, которая успевает все вовремя сделать. „Она все делает быстро“, — хвалим мы ее».

С ребенком все обстоит иначе. Он не торопится закончить свое дело и повторяет одно и то же, как нам кажется, совершенно без толку, по несколько раз. Но нам это только кажется, потому что мы судим о работе ребенка по нашим, взрослым меркам. Мотивация ребенка обусловлена не внешними, а внутренними (психическими) факторами. Он работает,

чтобы развиваться. Поэтому физически вы не сможете почувствовать результата, ради которого он так неустанно трудится. Этот результат недоступен для обозрения и скрыт в неопределенном будущем. Ребенок без устали, с огромным желанием и радостью трудится над созданием взрослого человека, в которого он со временем превратится.

Будущий результат, конечно, не осознается ребенком, но светлая радость на его лице говорит об удовлетворении насущной потребности его жизни. Ребенок, который счастлив от того, что наполняет свое ведерко водой, убирает со стола, работает с цилиндрами, раскладывает цветные таблички, считает по числовым штангам или делает что-то еще, следует определенным законам развития — «внутренним командам» — и в результате испытывает удовлетворение от совершаемой им работы. Как говорит Монтессори, «благословен ребенок, который радуется, следуя с абсолютной точностью, хотя и не осознанно за чудодейственными силами, которые заложены в нем. Его радость — это радость творца. Если из новорожденного дитя, беспомощного, не обладающего разумом, не умеющего говорить и держаться на ногах, появляется взрослая личность с прекрасным телом, наделенная разумом, обогащенная знаниями о физическом мире и излучающая духовный свет, — это все благодаря деяниям ребенка. Именно ребенок создает взрослого человека. Поистине, как сказал Вордсворт, „ребенок — отец человека“».

Работа и окружающая среда

И работа ребенка, и работа взрослого человека имеют отношение к окружающей среде. Но взрослый работает для того, чтобы совершенствовать эту среду, а ребенок совершенствует себя, используя окружающую его среду как средство. Взрослый, просто потому что он уже взрослый, останавливается в своем развитии в том смысле, что он уже достиг нормативного уровня своего биологического вида, а ребенок — постоянно развивающаяся сущность. Шаг за шагом он продвигается вперед к более совершенному состоянию, и каждая новая стадия

его развития характеризуется особой связью внутреннего созидательного процесса с внешней средой — это и есть то, что мы называем работой.

Ритм работы ребенка

Чем глубже мы проникаем в природу работы ребенка, тем яснее мы понимаем, как сильно она отличается от работы взрослого человека. Настолько сильно, что только языковые ограничения обязывают нас использовать одно и то же слово для обозначения их деятельности. Неоднократно я слышал, как Монтессори жаловалась, что для достоверного описания природы ребенка и его деятельности нам нужен «новый словарь», поскольку общепринятые значения слов, которые мы вынуждены использовать, скорее создают препятствия, чем помогают. И по этому поводу ниже мы приведем показательный пример.

Но сначала мы должны погрузиться в эту проблему чуть глубже. В качестве дополнения к уже указанному контрасту (между работой ребенка и работой взрослого) необходимо обозначить еще одно различие — во внутреннем ритме или в скорости психических процессов, которые сопровождают эти две формы работы. Несколько примеров прояснят суть дела. Довольно часто можно наблюдать, как дети в возрасте трех с половиной лет, которые захотели поработать с розовой башней, состоящей из десяти кубиков, десять раз подходят к шкафу, где они хранятся, достают каждый раз по одному кубику и, лавируя между столиками, несут его через весь класс к себе на коврик. Они легко могли бы перенести два или три кубика за один раз, затратив на это меньше времени и усилий. Взрослый или даже семилетний ребенок сделали бы именно так. Если вы понаблюдаете, как ребенок выполняет упражнения на развитие навыков, полезных в практической жизни, вы увидите то же самое. Как они медленно все делают, как неразумно тратят они свои усилия! Посмотрим, например, как они моют руки! Сколько времени у них это занимает! С каким удовольствием, не торопясь выпол-

няют они каждое действие, как тщательно выполняется каждый шаг этого процесса! Сначала они медленно и сосредоточенно заворачивают рукава, как будто впереди у них еще много времени. Как медленно и тщательно они моют каждый пальчик, часто останавливаясь и разглядывая свои руки, как будто глубоко размышляя о чем-то; они так погружены в этот процесс, как монахи-бенедиктинцы, которые исполняют сложную процедуру богослужения.

Нас взрослых раздражает такое невозмутимое праздное времяпрепровождение. Мы едва сдерживаемся, чтобы не броситься им на помощь и побыстрее закончить с этим делом.

Почему нас это раздражает? Да потому что наш рабочий ритм и темп нашей жизни в целом отличаются от темпа жизни малышей. Мы все время торопимся. Каждый раз, начиная что-то делать, мы невольно обращаем свой взор на завершение действия и стремимся к этому. Разумеется, мы стремимся выполнить его как можно быстрее и наименьшими усилиями. Мы расписываем наши дни, недели, месяцы в соответствии с задачами, которые нужно выполнить; мы все время психологически концентрируемся на будущем решении этих задач, и поэтому наше «настоящее» все время направлено в сторону «будущего».

Но ребенок живет по-другому. Он живет в атмосфере бесконечного настоящего времени. Он не торопится, как мы, завершить действие, потому что для него результат действия есть *само действие*. В его работе выражена вся суть его бытия; он любит свою ерунду, готов выполнять ее снова и снова, он живет ею, он ей рад, благодаря ей он существует, *потому что для него работа — это средство самосовершенствования*.

Нам потребуются немало усилий и все наше воображение, если мы захотим забыть о нашем ритме жизни и поставить себя на место ребенка. Ведь мы всегда говорим этим бедняжкам: «Поторопись!», «Дорогой мой, ты меня задерживаешь!» или и того хуже: «Иди сюда, я сама это сделаю!» Бесполезно пытаться понять работу ребенка. Наши усилия окажутся тщетными, как усилия человека, на чьей могильной плите выгравировано: «Здесь покоится человек, который пытался понять

дух Востока». Нельзя сделать невозможное. Природа сама определяет программу жизни ребенка, и вы не сможете изменить ее, поэтому Монтессори и говорит: «Он живет по расписанию, как самый прилежный ученик в мире, с завидным постоянством, подобно звездам, которые никогда не отклоняются от своего курса».

Уважать ритм жизни ребенка

Одно из самых главных правил взрослого человека, который стремится помочь малышам, — научиться уважать ритм их жизни вместо того, чтобы тщетно пытаться подогнать его под свой. Монтессори иллюстрировала эту точку зрения следующим примером. Однажды она наблюдала за девочкой лет пяти, которая составляла числа от 1 до 100 из карточек с цифрами, вкладывая их в деревянную рамку. Эта рамка похожа на деревянные рамки, которые используют в церкви для нумерации псалмов, которые следует петь. Девочка терпеливо вкладывала карточки в рамку и вынимала их обратно. Ей нужно было по очереди сложить все цифры от 1 до 100. Монтессори показалось, что дело идет ужасно медленно и затянется надолго. Подумав, что она может помочь ребенку быстрее достичь поставленной цели, т. е. побыстрее дойти до цифры 100, она, чтобы ускорить процесс, попросила девочку составлять числа, минуя несколько предыдущих. Девочка некоторое время послушно выполняла то, что ее просили. Затем, как будто ее терпению пришел конец, она сказала вежливым, но твердым голосом: «Пожалуйста, отойдите и не мешайте мне». После чего девочка вернулась к составлению того числа, на котором ее прервали, и начала работать в том ритме, что и раньше. «Я была наказана за мою глупость, — рассказывала Монтессори. — Я совершила ошибку, подумав, что ребенку интересен не сам процесс, а его завершение». Эти слова напомнили мне высказывание Р. Л. Стивенсона: «Само путешествие гораздо приятнее, чем его завершение. Завершение — ничто, движение — все».

Ребенок, мистик и художник

Жизненный ритм ребенка некоторым образом напоминает ритм жизни мистика; про обоих можно сказать, что они живут в «бесконечном настоящем». Созерцание мистика не приводит к созданию практических результатов во внешней среде, оно само по себе является результатом, результат для него — это самосовершенствование. Как бы превращаясь в ребенка, он освобождается от суеты взрослой жизни с ее постоянно ускоряющимся ритмом (происходит так называемое «*vorticoso diventare*» — в пер. с итал. «стремительное превращение»). По этой же причине церемонии богослужения в церкви кажутся нам порой такими длинными и скучными, потому что мы и в это время не можем отрешиться от ритма нашей повседневной жизни. Мы не способны погрузиться в величественный ритм тех действий, которые говорят нам о вечности, а не о скоротечности времени.

Так же как ребенок напоминает мистика, он напоминает и художника, потому что в его задачу входит создание шедевра, которым является будущий зрелый человек. Вот почему его нельзя торопить, как нельзя торопить художника за работой. Если вам кажется, что художника можно подгонять, прочитайте рассказ о нетерпеливом священнике, который пытался торопить Леонардо да Винчи, чтобы он побыстрее закончил свою знаменитую фреску «Тайная вечеря».¹

Искаженность современного понятия работы

В Книге Бытия написано, что Бог создал мир из пустоты, а человека из праха земли. Нечто похожее происходит в процессе развития каждой личности. Как любила говорить Маргарет Драммонд, «в каждом ребенке мир начинается заново».

Наше современное индустриализованное общество, по словам Монтессори, утратило реальное ощущение значения и

¹ См. книгу Джорджо Вазари «*Lives of the Painters*» («Жизнеописание художников»).

ценности работы. Отчасти потому, что в современном обществе разделение труда, как мы знаем, покоится на ложном основании; это результат необузданного собственнического инстинкта людей. Любовь к собственности и власти являются «отклонением»¹ от нормы. Именно это способствует созданию социальных условий, которые позволяют некоторым людям вообще не работать или работать очень мало и паразитировать на труде других. «Работа, — говорит Монтессори, — является настолько естественным занятием для „нормальных“ людей (каждая особь, живущая на Земле, имеет свое „высшее предназначение“), что человека скорее нужно называть *homo laborans* (человек работающий), чем *homo sapiens* (человек разумный)! Но, увы, при нынешнем положении дел большинство людей утратили этот „инстинкт рода человеческого“. Только в людях исключительной силы — гениях — с непреодолимой силой проявляется любовь к работе, сохраняясь вопреки неблагоприятным условиям, которые подавили это желание у большинства людей. К таким людям, например, можно отнести великих художников, исследователей, первооткрывателей, реформаторов и т. д., которые, как дети, не могут не работать и своими героическими усилиями заново открывают основной инстинкт человеческого рода».

Монтессори убеждена: если ребенку, мальчику, юноше на каждой стадии развития предоставить возможность заниматься тем трудом, к которому стремится его натура, это могло бы привести к более гармоничному обществу — обществу, в котором не будет царить любовь к собственности и власти.

В нашем современном обществе разведены понятия «рабочий класс» и «люди умственного труда». Таким образом, у нас есть «руки» без интеллекта и «интеллект» без рук. Поэтому Монтессори стремилась повлиять на систему образования таким образом, чтобы объединить эти два элемента с самого начала или, лучше сказать, никогда не позволять им разделяться. Как она говорила, «что Бог соединил, пусть человек не раз-

¹ См. главу X.

лучает!» Если младенцев, детей, подростков обучать в этом контексте на всех этапах развития, то у них появится более высокое понимание работы, которое особенно важно для развития чувства собственного достоинства каждого человека.

Сравнение законов, которые управляют работой детей и взрослых

И работа детей, и работа взрослых подчиняется определенным законам, но поскольку их работа различна по своей природе, так же различаются и законы, которые управляют этой работой.

Давайте сначала рассмотрим законы, которые управляют работой взрослого человека.

1. *Разделение труда.* Поскольку взрослый нацелен на создание материального продукта, его работу можно разделить и распределить между каким-то количеством людей. «Когда рук много, работа спорится», — гласит пословица. Также работу можно дифференцировать по виду и ее специфике.

2. *Достижение максимального результата минимальными усилиями.* Ориентация труда взрослого человека на создание материального продукта приводит к тому, что он стремится производить как можно больше, затрачивая при этом минимум усилий. Это само по себе не предполагает нежелания работать, но означает, что существует разумная экономия рабочей силы. Отсюда следует, что взрослые могут использовать средства, облегчающие труд, для того чтобы сократить время на работу.

Теперь, если мы обратимся к работе ребенка, мы обнаружим, что к ней эти два закона просто неприменимы. Если вдуматься, в данном случае не может быть разделения труда. Поскольку работа ребенка в сущности заключается в том, чтобы развиваться, он все должен делать сам, и никто, даже если захочет, не сможет выполнить эту работу за него. На самом деле «каждая попытка помочь — бесполезна и задерживает развитие», и «для того чтобы тебе исполнилось двадцать лет, ты должен прожить эти двадцать лет».

То же самое относится и ко второму закону — «достижение максимального результата минимальными усилиями». Он также не применим к работе ребенка, источником которой является внутренняя энергия, поскольку невозможно определить, сколько ее потребуется для достижения конечного результата.

Удовольствие от работы

Поскольку источником работы ребенка является «внутренняя энергия», она его не тяготит, как не тяготит его биение сердца. И то и другое — жизненно важные функции. Но работа ребенка по сравнению с сердцебиением — явление более высшего порядка, это работа разума, поэтому он заведомо получает от нее удовольствие, «как спортсмен перед соревнованием, чувствующий победу».

Работа для него — это естественная форма жизни, жизненно важная функция, без которой личность не была бы способна к самоорганизации. Она настолько важна для созидательного труда ребенка, что лишись он этой работы — его энергия отклонится от заданного курса и приведет к отклонениям в развитии. И наоборот, есть только одно средство для того, чтобы исправить недостатки в развитии ребенка, и это средство — работа. В этом состоит суть теории Монтессори о «нормализации ребенка через работу», которую мы рассмотрим в главе X.

Многие взрослые смотрят на работу как на малоприятную необходимость — «Адамово проклятье». Отношение ребенка к своей работе совершенно иное, для него больше подходит двусишие Элизабет Браунинг:

Милая моя работа! Если ты проклятье Бога,
Каково ж Его благословенье?

Именно тот факт, что дети получают удовольствие от работы, делает Монтессори-школы такими притягательными. Это поистине высшее наслаждение, которое исходит из самого существа жизни, поскольку это наслаждение — результат деятельности ребенка в соответствии с законами природы. Оно сравнимо с состоянием поэта, которые написал такие строки:

Сияют звезды с наслаждением,
Над морем льется лунный свет...
(М. Арнольд. «Долг»)

Значение повторов для детского возраста

Как только осознаешь идею Монтессори о природе работы ребенка, проясняется смысл многих загадочных явлений. Главным среди них является хорошо известная и отличительная черта ребенка — его склонность к повторению одного и того же.

Двухлетний ребенок моих знакомых совершенно непроизвольно открывал и закрывал крышку маленькой коробочки, в которой я хранил мыло для бритья, сорок два раза подряд. Вильгельм Тьерри Прейер приводит пример, как его маленький сын пятьдесят четыре раза проделывал то же самое с пробкой бутылки. Один мой приятель из Голландии незаметно наблюдал, как маленькая девочка обводила пальцем одну и ту же букву алфавита более ста раз! А одна няня рассказывала мне, как ей пришлось по просьбе своей маленькой подопечной двадцать пять раз рассказывать одну и ту же историю.

Что заставляет детей явно бессмысленно повторять одно и то же? Однажды на курсах доктор Монтессори предложила группе студентов повторять в течение двадцати минут упражнение с деревянными цилиндрами, т. е. вынимать и вставлять их обратно в отверстия. Когда они закончили, она с улыбкой сказала: «Теперь, когда вы на своем опыте поняли, как скучно повторять одно и то же упражнение, вы сможете оценить всю мощь внутреннего импульса, который побуждает ребенка к повторам».

Г. К. Честертон в своем труде «Ортодоксия» пишет:

«Весь материализм, который ныне владеет умами, покоится на одном ложном представлении. Считается, что повторения свойственны мертвой материи. Люди считают: если Вселенная — живой организм, она должна меняться, если солнце жизнеспособно, оно должно пуститься в пляс. Солнце встает каждое утро, а я нет, но такое разнообразие вызвано не моей активностью, а моей

ленью. То, что я хочу сказать, можно увидеть, например, в детях, которые повторяют снова и снова особо понравившуюся им шутку или игру. Малыш ритмично топает ножками от избытка, а не от недостатка сил. Дети полны жизненной энергии, поэтому им и хочется, чтобы все оставалось незабываемым и повторялось снова и снова».

«Эти повторы, — говорит Монтессори, — естественное проявление мощной внутренней энергии ребенка, которой трудно противостоять... Это реальность, и мы должны с уважением относиться к ее проявлению, способствовать активности ребенка, направляя его энергию в нужное русло».

Рабочий цикл

Взрослый прекращает работу, когда он выполнил задачу, которую он перед собой поставил, когда его работа завершена или он устал. Ребенок в отличие от него не останавливается на достигнутом результате и повторяет свои действия многократно. Но он все же прекращает свою работу и делает это внезапно. Почему он останавливается именно в этот момент? Да потому что подсознательно он чувствует, что он получил то, что ему было нужно от этого упражнения, по крайней мере на данный момент. Пока он выполнял упражнения, происходил определенный цикл его психического развития, и теперь он завершился. Его потребность удовлетворена, и он остановился (см. главу XVII).

Восстановление сил в процессе работы

Ребенок прекращает работу не потому, что он устал. Напротив, каждый «рабочий цикл» укрепляет его и восстанавливает его силы. Все его существо демонстрирует характерные для него спокойствие и безмятежность. В психологическом плане его можно сравнить «с человеком, получившим удовлетворение и заряд энергии от хорошего обеда». Ребенок после продолжительного периода концентрации на своей работе нахо-

дится «в согласии с миром». Его душа особенно чувствительна. В окружающем его пространстве он видит множество вещей, которых не видел раньше. Он усваивает принципы социального поведения. «Он духовно обогащается, становится открытым. Это время, когда он подсознательно выбирает либо сокровенную беседу, либо привязанность к своей учительнице или кому-либо другому; в это время может по-новому проявиться его отношение к религии. Гость, приглашенный к обеду и хорошо отобедавший, теперь будет любезно приветствовать хозяина дома, мимо которого раньше он мог бы пройти не заметив. Это нас не удивляет; прежде чем тратить силы, мы должны их набрать».

Исключения, которые доказывают правила

Различие между работой ребенка и работой взрослого человека, которое было проведено выше, нельзя принимать безоговорочно раз и навсегда. Иногда ребенок работает как взрослый, если он ориентирован на создание материального продукта. В таких случаях он, так же как и взрослый, работает, рационально расходуя силы, необходимые для создания определенного продукта, и не более.

Иллюстрируя данную точку зрения, Монтессори использует сравнение, которое на самом деле больше, чем просто сравнение. Младенцы в определенный период развития, произносят слог «ма» много раз: «Ма-ма-ма-ма...» и могут повторять это сколько угодно. Это еще не речь, это только прелюдия к ней. Постоянно повторяя эти звуки, младенец тренирует свой артикуляционный аппарат. Но приходит время, когда он говорит меньше, но более осмысленно. Он сознательно ограничивает себя двумя слогами «ма-ма», но это значит: «Смотрите! Я зову свою маму!»

Подобным образом ребенок, следуя внутреннему импульсу, снова и снова в течение многих дней обводит пальцем контуры букв, развивая в себе определенный навык, но однажды он вполне сознательно приступит к составлению слов из этих букв. Сначала ребенок, повторяя одно и то же действие, создает

в себе способность что-то делать, а затем с помощью этой способности он создает продукт во внешней среде. Это тоже приносит ему радость, радость осознанного творчества.

Самопроизвольная организация работы детьми

Когда завершается бессознательный периода развития и благодаря процессу самосовершенствования у ребенка формируется способность работать осознанно с целью создания продукта во внешней среде, у него появляется возможность приобретения нового опыта, на этот раз — социального. Теперь, когда появилась внешняя мотивировка труда, дети могут объединяться между собой и выполнять работу, используя принцип разделения труда.

Объединение детей в группы для коллективного выполнения определенной задачи можно наблюдать довольно часто. Одна группа, к примеру, накрывает на стол, другая ставит на них вазы с цветами, третья подает на стол еду, а четвертая убирает со стола и моет посуду после обеда.

Но здесь Монтессори предостерегает наставниц об одной опасности. Если вы наблюдаете в вашем классе спонтанную организацию работы детей, не поддавайтесь соблазну превращать ее в систему. Кто-то может подумать: «Боже! Но ведь система нужна — нужно составить программу, расписание, закрепить обязанности за детьми и т. д.» «Конечно, — продолжала Монтессори, — в этом не будет преступления, но опытная наставница — это та, которая всегда чувствует допустимый предел своего вмешательства в процесс развития ребенка, и в данном случае это особенно важно.

Стремление к совместной организации труда так же непреодолимо, как и стремление к индивидуальному труду, характерное для других периодов развития. Но и здесь все не так, как у взрослых. У взрослых организация работы обусловлена волей и рационализмом, у детей она инстинктивна. Распределение работы между детьми предпринимается не благодаря осмысленным решениям, а благодаря инстинктивному пониманию, как лучше выполнить ту или иную работу. По-

старайтесь не приспособливать ребенка к шаблону взрослого человека. Необходимо величайшее благоразумие, если вы решите вмешаться в этот процесс, чтобы он не прервался и не потерял для детей своей привлекательности».

Еще раз об исключении, подтверждающем правило: спортсмен и верующий

Так же как иногда работа ребенка напоминает работу взрослого, поскольку направлена на получение материального продукта с минимальной затратой сил, так и взрослый человек может иногда тратить огромные силы, не ставя перед собой цели создание материального продукта. Обратите внимание на человека, который отрабатывает удар по мячу для игры в гольф! Он снова и снова повторяет одно и то же движение, не создавая ничего нового в окружающем мире. Его повторяющиеся, явно иррациональные действия напоминают действия ребенка, который упражняется с цилиндрами. Почему он это делает? Потому что его действия мотивированы психологическими факторами и направлены на самосовершенствование. Мы можем смело отнести к нему слова, с помощью которых доктор Монтессори описывает ежедневный труд ребенка: «Он тратит колоссальное количество энергии на достижение иллюзорного результата, и не только за счет интенсивных движений, но и за счет контролирования каждого своего движения: „Расправь плечи!“, „Следи за мячом!“ и т. д.»

Если эти слова справедливы по отношению к спортсмену, то еще в большей степени их можно отнести к верующему человеку, цель которого — совершенствовать свое духовное начало. Он, так же как и спортсмен, использует объекты материального мира для достижения духовной цели — совершенствования своей души.

С точки зрения «практичного» взрослого человека работа ребенка совершенно бесполезна. Работа взрослого имеет социальную ценность; он производит то, что будет полезно обществу. В одной из своих лекций доктор Монтессори

нарисовала поразительную картину общества взрослых, в котором кузнец кует, строитель строит, фермер пашет, ученый проводит опыты в лаборатории, законодатель пишет новый свод законов и т.д. И среди этих занятых своим делом людей бродит ребенок, но здесь нет места ни для него, ни для его «работы». Он не принадлежит этому миру, поскольку от него нет никакой практической «пользы». Он — «внесоциальное» существо, поскольку не может адаптироваться к нормам взрослого общества и принять участие в его жизни.

Работа ребенка — не бесполезна

Тем не менее, если мы глубже рассмотрим суть этого вопроса, мы убедимся, что работа ребенка совсем не бесполезна. Его работа так же важна, как и работа взрослого, и даже важнее. Мы, взрослые, не в силах превратить ребенка в зрелого человека, как не в силах вернуть зрелого человека в детство. Сотворение взрослого — это дело ребенка!

Именно благодаря неустанной деятельности ребенка по выполнению этой великой миссии мы называем его творцом. Ведь он «создает человека», не отдыхая и медитируя, он создает его в результате своей ни на минуту не прекращающейся деятельности, выполняемой год за годом, в течение более двадцати лет. Как говорит Монтессори,

«ребенок развивает себя, набирается опыта, учится двигаться и координировать движения, получает знания из внешнего мира. Он учится, как нам кажется, чудодейственным способом говорить, твердо стоять на ногах, ходить и бегать — все это способствует постепенному формированию его разума. Мы можем сказать: это характеристики и разум пятилетнего ребенка, эти особенности присущи восьмилетнему ребенку, а эти соответственно характерны для семнадцатилетнего юноши; ребенок не может не подчиниться программе своей жизни, определенной природой. Так, благодаря неустанной деятельности, благодаря собственным усилиям и опыту, победам и поражениям, благодаря суро-

вым испытаниям и тяжелой борьбе, шаг за шагом он выполняет свою трудную, но великую миссию, постоянно совершенствуя самого себя».

Будучи грандиозной по масштабам и важной по своему значению, работа ребенка до сих пор не признана обществом, и главная причина этого заключается в том, что он не производит ничего видимого и полезного во внешнем мире, в отличие от результатов труда взрослого человека.

Взаимозависимость детей и взрослых

Точно так же как ребенок не может выполнять работу взрослого, так и взрослый не может выполнить работу ребенка. Если вдуматься, то совершенство зрелого человека зависит от продолжительной работы ребенка, который и создает его. Если взглянуть на проблему с этой стороны, физические и умственные способности, духовное богатство взрослого человека непосредственно зависят от ребенка, а удовлетворение потребностей ребенка в свою очередь зависит от взрослого. В своей среде ребенок — властелин и вполне может сказать: «У меня есть свое царство, и здесь, вы взрослые, зависите от меня». Сознавая всю важность этой взаимной зависимости, Монтессори считает ее единственным основанием для создания «гармонии в человеческом обществе».

Творец и его мастерская

У каждого взрослого работника есть своя мастерская, место, предназначенное для работы: кузнец работает в кузнице, плотник — за верстаком, бизнесмен — в офисе и т. д. *Взрослые* прекрасно понимают, как важно иметь такое специально подготовленное пространство, где созданы все условия для работы, — здесь не теряешь времени зря, поскольку все необходимые орудия труда находятся под рукой. Для ребенка в равной степени важно иметь рабочее место. Но поскольку о работе ребенка знают только в общих чертах и она все еще

недооценивается, люди редко заботятся о том, чтобы подготовить для него специальное место, а еще меньше они знают, как его правильно обустроить.

Сейчас более, чем когда либо, необходимо выделять специальное место для работы ребенка. В связи с огромным ростом промышленности, развитием железных дорог, расширением производства самолетов, машин, телефонов, радио-приборов и т. д. ритм жизни становится все «быстрее и быстрее», как сказала Красная Королева Алисе (из Страны чудес). Как мы уже знаем, рабочий ритм ребенка разительно отличается от ритма работы взрослого человека. В древние времена этот контраст не был таким сильным, поскольку примитивное общество находилось в тесном контакте с природой и в большей степени было подвластно быстрому или неторопливому ритму времен года. В условиях того времени ребенок свободно бегал по полям и фермам, среди животных, птиц и цветов, делая свои собственные открытия, и этому «юному первооткрывателю» не грозило вмешательство взрослых. Проблема передачи культурных навыков также не стояла так остро, поскольку большинство населения было неграмотным.

Сейчас в живой природе созданы искусственные природные пространства, которые оборудованы с ориентацией на взрослого человека и его размеры. Как отличается от древней нынешняя обстановка, окружающая ребенка в современной квартире, расположенной в доме, где нет даже небольшого дворика! Как часто мы читаем вывески «Только для взрослых»! Искусственно созданный мир взрослых сковывает и приводит в недоумение ребенка, он чувствует себя здесь чужестранцем. И лишь одно остается неизменным в изменяющихся условиях нашей жизни — это непреодолимое стремление ребенка к постоянной деятельности, ведущей к саморазвитию. Но увы! Как часто ребенок не может найти места, где в подходящем для него темпе могла бы проходить его работа — тонкая, сложная и жизненно важная для него — и без вмешательства (даже из лучших побуждений) взрослых.

Лучшие условия работы, или Среда обитания духовного эмбриона

Мы все слышали о движениях, цель которых — улучшение положения рабочего класса. При упоминании об этом, без сомнения, все сразу поймут, что речь идет о взрослых рабочих. Но если верить Монтессори, наступают времена, когда общественное сознание (которое наконец обратило внимание на положение *взрослых* рабочих) проснется и поймет всю важность обеспечения необходимых условий труда на «другом полюсе человечества» — для детей. Что для этого требуется и что будет для этого сделано, если и когда идеи Монтессори распространятся в обществе? Необходимо широкое общественное движение за улучшение условий работы ребенка. Но эти преобразования невозможны до тех пор, пока общество в целом не поймет, что из себя *представляет* работа ребенка.

Для того чтобы ребенок смог хорошо выполнять свое великое дело, ему нужно нечто более важное, чем место для работы. Мы должны осознать, что для ребенка необходима среда, напоминающая утробу матери, в которой развивается эмбрион, среда, защищающая, поддерживающая и обеспечивающая жизнь ребенку. Ткани, которые формируются у физического эмбриона, необыкновенно хрупкие, процесс его роста такой деликатный, что сама природа заботится о его защите. В такой же защите нуждается и «духовный эмбрион». Ребенок нуждается в создании для него физической, психологической и духовной, возможно, больше всего духовной среды, которая обеспечит ему жизнь, мир и покой, защитит его от стремительного ритма современного мира, в том числе от стремительного ритма жизни учителей и родителей.

Новая концепция образовательной реформы

Когда Монтессори говорит, что мы взрослые должны взять на себя обязанность создания особой среды для жизни и работы ребенка, она имеет в виду нечто большее, чем создание

специально подготовленного пространства в обычной Монтессори-школе. Следующим шагом должна стать разработка такого пространства, отвечающего нуждам каждой последующей стадии развития ребенка. Монтессори-школа — это только первая ступень. Специальное пространство должно быть создано и для детей младшего и среднего школьного возраста, а также для подростков. Это означает, что на каждой стадии развития ребенка мы должны создавать среду, в которой личность может жить своей интеллектуальной, социальной и духовной жизнью, среду, которая оградит их от нежелательного вмешательства взрослых; среду, соответствующую законам и особенностям каждой стадии развития ребенка.

До некоторой степени эта задача выполнена, в частности это касается младшего школьного возраста (см. главу XXI). Кроме того, в Голландии существуют так называемые Монтессори-школы, в которых дети обучаются вплоть до поступления в университет. Но до настоящего времени идеи Монтессори относительно начального и среднего образования так и не нашли полного воплощения ни в одной из стран.

Было бы ошибочно думать об этой гигантской реформе в контексте цели и концепции сегодняшнего образования. Монтессори мечтала о реформе на новом и более масштабном уровне, какого мы себе и представить не могли, о реформе, требующей коллективных усилий всего взрослого сообщества, сравнимых по силе и самоотверженности, скажем, с борьбой мирового сообщества за мир.

Пример из мира природы

Если мы хотим найти нечто сравнимое с масштабом и важностью этой задачи, которая должна быть решена человечеством на благо грядущего поколения, то нам нужно выйти за рамки человеческого общества, поскольку оно еще не осознало ее важности. Мы должны поучиться у природы и обратить наше внимание к тем «трогательным и чудесным проявлениям материнского инстинкта в широком смысле этого понятия». Что мы видим, когда смотрим на пчелиный рой? Мы

видим общество, в котором все силы взрослых пчел направлены на подготовку среды обитания для следующего поколения и заботу о молодом поколении. «Не странно ли, — восклицает Монтессори, — что человек — архитектор, строитель, продюсер, дизайнер — делает для своих потомков меньше, чем эти насекомые?» Но придет время (хотя мы не доживем до этого дня), когда человечество — или то, что от него останется после последней войны, — направит свою созидательную энергию на выполнение задач по созданию «подготовленного пространства», в котором молодое поколение сможет, как никогда раньше, распрямиться в полный рост, а не приспособливаться к существующим условиям, как делает сейчас большинство из нас.

Работа ребенка и проблема мира

Монтессори убеждена, что проблема мира на Земле никогда не будет положительно решена, если мы не начнем ее решение с ребенка. «Принимая ребенка в расчет, мы затрагиваем проблему, важную для всего человечества». Мы не достигнем гармонии в мире, пытаясь объединить только взрослых людей с различными взглядами; мы сможем достичь этого, если мы начнем с ребенка, который родился в мире без национальных и расовых предрассудков».

Наша цивилизация, как не переставала говорить Монтессори, построена на ценностях взрослого человека. Под этим она имела в виду, что творческий потенциал детства не используется должным образом. До сих пор все цивилизации создавались только одной половиной жизни — взрослой. Поэтому они так консервативны, немилосердны и тяжелы для жизни. Но детство — другая часть человечества — могла бы помочь сделать жизнь лучше, если бы только ему дали шанс.

«Каждый из нас не всегда был взрослым, ведь наша личность сформирована ребенком. Прежде чем мы стали важными персонами, уважаемыми членами общества, мы были совсем другими, неразгаданными личностями, но тогда мы не принимались в расчет этим миром, нас не уважали, мы

ничего не значили и не имели слова в той жизни. Хотя в то время мы были способны делать то, что уже не можем делать сейчас. Тот, кто создает человека, не может оставаться незамеченным. Как ваш потомок, он способен творить великие дела. И только когда мы осознаем, каким чудесным способом ребенок создает человека, мы поймем, что в наших руках секретное оружие для совершенствования человечества, противоположное секретному оружию для его уничтожения».

Однако мы будем не правы, если на основании этих рассуждений придем к заключению, что Монтессори исповедовала лишь чисто гуманитарную доктрину. В ее теории важное место отводится религии, по-настоящему важное. Но (и это очень важное «но») Монтессори утверждает, что до настоящего времени даже религия не имела возможности оказывать влияние на человека, соответствующее ее потенциалу. Это потому что лучшим и по сути единственным основанием для полного распространения религии является потребность в ней. Это основа «нормализованного» общества, нормализованного за счет труда в том смысле, в каком это представлено в главе X. Все теологи согласны, что лучшим основанием, на котором христианская религия будет служить на благо усовершенствования человечества, является абсолютное развитие способностей, данных человеку природой. (Вот почему миссионеры почти всегда начинают с образования людей, которых они хотят возвысить, и между прочим, поэтому так много миссионерских орденов приняли метод Монтессори.) И только тогда, когда эти два фактора, дополняющие друг друга, — «нормализованное общество» и христианская религия — соединятся воедино в полной мере, мы сможем надеяться на реализацию идеала Монтессори «Новый мир для нового человека».

Глава IX. Сенсорные основы интеллектуальной жизни

В предыдущей главе мы описывали, какие большие надежды возлагает Монтессори на самостоятельную работу детского разума. Такая работа разума высвобождает энергию ребенка, на которой основывается метод Монтессори-школы и которая позволяет сочетать овладение культурными навыками и самостоятельное образование. Как мы уже говорили в другой главе, сделать это не так сложно, если принять во внимание все то, чего достиг разум ребенка *самостоятельно* за первые три года жизни еще до прихода ребенка в школу.

Однако для того, чтобы самостоятельная работа детского разума была эффективной и продолжительной, необходимы соответствующие условия.

Первым и самым важным является понимание того, что интеллект ребенка не функционирует сам по себе, но всегда тесно связан с его телом, в особенности с его нервной и мускульной системами.

Теоретически можно представить разумных существ, чья умственная деятельность протекает совершенно независимо от тела. (Теологи утверждают, что именно такова природа ангелов, которые представляют собой «чистый интеллект» или «чистый дух» без примеси материи.)

Однако душа и тело человека находятся в неразрывном единстве. Это сильно влияет на наш образ мышления и является основным фактором в развитии ребенка.

Монтессори никогда не впадала, как называл это Маритен¹, в «грех ангелизма», а именно: не рассматривала человека, особенно ребенка, как чистый интеллект. Напротив, более чем какая-либо другая система образования, ее метод основан на

¹ Жак Маритен — французский философ, теолог.

глубоком понимании отношений, существующих между этими двумя началами — разумом и телом.

Действительно, Монтессори придерживалась той точки зрения, что человек отличается от животного способностью к рассуждению, но она никогда не забывала о том, что у человека, как и у животного, есть материальное тело с врожденными инстинктами. Именно это тело и его пять чувств — включая самые возвышенные духовные чувства — связывают внутренний мир человека с материальным внешним миром. В психологии нет ничего более интересного, чем изучение того, как взаимодействуют друг с другом эти две составляющие нашей сущности — интеллектуальная часть, связанная с универсальными абстрактными понятиями, чистым разумом и свободной волей, и телесная, или материальная, часть и ее пять чувств, через которые мы воспринимаем объекты окружающего мира.

Новорожденный ребенок начинает свою жизнь, зная об окружающем мире не больше, чем новорожденный щенок. Однако через короткий срок в три или четыре года каждый нормальный ребенок будет иметь представление о таких понятиях, как мягкость, твердость, вес, длина, цвет, и он будет понимать, что хорошо, а что плохо и так далее. Обо всем этом ни одна собака не узнает, проживи она хоть сотню лет. А ведь и ребенок, и собака живут в одном и том же мире, дотрагиваются до одних и тех же предметов, слышат одни и те же звуки, их делает мокрыми одна и та же вода, согревает один и тот же огонь, они утоляют голод похожей пищей и одинаково нуждаются в убежище. Более того, их органы чувств функционируют одинаково: под микроскопом нельзя разглядеть существенного различия в структуре их нервной и мускульной систем.

Почему же они так отличаются друг от друга? Вывод неизбежен. По-видимому, ребенок обладает врожденной способностью — сначала лишь потенциальной — абстрагировать или рассматривать отвлеченно основные качества предметов. Если вы внимательно будете наблюдать за любым малышом в возрасте от года до двух, то вы увидите, что его интересуют не

только целые, предметы, но и их отдельные характеристики, такие как шероховатость, гладкость, твердость, мягкость, цвет, вкус, структура, вес, эластичность и так далее.

Мы, взрослые, имеем огромный запас таких абстрактных понятий. Откуда мы их получаем? Как и когда? По большей части мы этого не помним. Тем не менее одно можно сказать уверенно: наши представления о гладкости мы получаем от гладких предметов, о неровности — от неровных, что такое квадрат, мы понимаем, увидев квадратный предмет, а длинные предметы знакомят нас с понятием длины. Подобным же образом мы понимаем, что есть непослушание, столкнувшись с ним, а добродетель мы узнаем по добрым делам. Все это означает (если рассматривать лишь основные факторы), что мы обладаем внутренней способностью, являющейся составной частью нашего интеллекта, которая каким-то таинственным образом позволяет нам выделять из окружающего мира некие абстрактные свойства или понятия, которые существуют только в нашем разуме. Приведем простой пример: из пяти предметов, собранных в группы, — пять яблок, пять орехов, пять карандашей — разум способен извлечь *понятие о числе «пять»*, которое можно применять к любой группе из пяти объектов. Ни одно животное на это не способно.

Аристотель первым признал и проанализировал эту уникальную способность человека. Он выразил эту вечную истину в своем знаменитом изречении: «Нет ничего в интеллекте, чего не было бы сначала в чувствах» — добавляя, однако: «Однако в интеллекте это существует в другом виде, не так, как в чувствах».

Сенсорные материалы и интеллект

Одним из важнейших принципов в деятельности Монтессори является следование законам природы. В какой бы ситуации она ни обнаруживала, что ребенок занят самостоятельной конструктивной деятельностью — под «конструктивной» мы подразумеваем любую деятельность, которая помогает его великой задаче построения себя, — она всегда старалась помочь ему, подстраиваясь под него.

Вот удачный пример. Наблюдение помогло ей узнать о склонности детского разума отделять от материальных предметов их нематериальную суть, расширяя таким образом свой запас абстрактных понятий. Эти понятия отражают *основную* природу окружающего мира и в то же время поднимают нас над беспорядочным потоком чисто сенсорных впечатлений — этим «большим, грохочущим, гудящим беспорядком», о котором говорил профессор Джеймс.

Монтессори сделала попытку облегчить ребенку процесс обобщения. Это на самом деле является одной из главных целей сенсорных материалов, каждый из которых создан для того, чтобы помочь разуму ребенка сфокусироваться на каком-то определенном *качестве*. Красные палочки знакомят с понятием длины, кубики розовой пирамиды — с размером, в то время как колокольчики помогают различать звуки различной высоты и так далее. Ей удалось это сделать благодаря использованию принципа «изоляции стимула». Поэтому красные палочки все одного цвета, одинаковой ширины и толщины, сделаны из одного типа дерева и *различаются только своей длиной*. В результате разум ребенка «не замечает» ни одной характеристики этих палочек, кроме их длины. Выполнить это интересное задание и выложить палочки в правильном порядке можно лишь с учетом этой характеристики, поэтому разум и фокусируется именно на ней.

Подобным же образом цветные дощечки сделаны одного размера, одного веса, одной формы и так далее и различаются лишь по цвету. Эта характеристика и попадает в центр внимания ребенка и остается там все время, пока он использует материал правильно. Музыкальные колокольчики выглядят одинаково (как сверкающие металлические грибы на деревянных ножках), и единственно возможный способ расположить их в правильном порядке — ударить по ним деревянным молоточком, чтобы понять высоту их звучания и сравнить с остальными. Зрение здесь бесполезно — работает только слух, потому что, лишь используя слух, ребенок может правильно расположить их в соответствии с музыкальной гаммой или парами, если они звучат одинаково.

Мы уже обращали ваше внимание на то, что цель сенсорных материалов — не просто познакомить ребенка с новыми понятиями (размер, форма, цвет и так далее), а упорядочить и систематизировать бесчисленные впечатления, которые он уже получил и все еще получает. Теперь мы можем лучше понять, *как* появляется этот порядок (сравнение и классификация). В одной беседе о сенсорных материалах Монтессори мимоходом сделала одно замечание, показавшее ее глубокое понимание психологии. «У нас нет другой возможности, — сказала она, — различать предметы, кроме как по их отличительным признакам». Мы только что говорили о том, как сенсорные материалы, если использовать их правильно, фокусируют разум ребенка на определенном признаке и путем активных манипуляций подводят ребенка к сравнению предметов по этому признаку.

Таким образом, работая с различными сенсорными материалами, ребенок узнает о таких характеристиках, как длина, ширина, высота, цвет, состав, вес, размер и так далее, а также о таких геометрических фигурах, как квадрат, треугольник, круг, трапеция и многих других. Нельзя упускать из виду то, что на этой стадии учительница дает детям «уроки называния» («Это *длинный*, это *короткий*»), опираясь на сенсорные материалы. Такие уроки называния проводятся лишь *после* того, как ребенок познакомился с материалами и получил определенный опыт. При соблюдении этого условия, а также порядка их проведения уроки называния являются последним недостающим звеном, позволяя ребенку выражать свои мысли четко и понятно. Это выражение принимает форму логического рассуждения, в котором учительница помогает связать подлежащее и сказуемое в одно предложение, делая это с почти церемонной торжественностью.

Дети нашей мечты

Изучение сенсорных признаков предметов, которым занимается ребенок день за днем и месяц за месяцем, естественно

создает весьма надежную и обширную базу для его последующей высшей ментальной жизнедеятельности. Это настоящая духовная подготовка.

Те дети, которые ее прошли, отличаются от остальных: «Их мысленные образы более отчетливы... Все понятия имеют четкие различия — все разложено по полочкам, классифицировано, упорядочено — каждое на своем месте, как в доме, где царит идеальный порядок. Каждый образ, полученный из внешнего мира, направляется прямым путем на свое место в этом организованном разуме. Представьте себе, что значит с детства иметь разум, в котором образы и понятия упорядочены! Только подумайте, какое значение это имеет для дальнейшего развития! Одним словом, это „дети нашей мечты“, которые уже сделали свои первые шаги на пути созидания своего разума».

Подготовка к жизни обычно ведется скрыто. Понаблюдайте за прожорливой гусеницей, непрерывно поедающей листья. Это земное существо стоит в своем развитии едва ли не ниже червя. Однако же, постоянно поглощая «исходный материал», а именно листья, это существо низшего уровня готовит себя к новой форме жизни — но как не похожа она на прежнюю! Гусеница превращается в прекрасное крылатое существо, трепещущее от переполняющей его радости жизни. Ее цвета сверкают на солнце, когда она порхает в неосязаемом воздушном пространстве, пробуя нектар то с одного цветка, то с другого.

Нечто похожее происходит и с духовным развитием ребенка. Та постоянная увлеченность материальными предметами, которую мы наблюдаем у маленьких детей, — то, как они дни напролет поглощают (если можно так выразиться) характерные признаки этих предметов, такие как цвет, форма, структура, звучание и так далее, — является их подготовкой к более возвышенной стадии духовного развития. Другими словами, полная, разнообразная и упорядоченная сенсорная жизнедеятельность — это наилучшая подготовка к более высокому уровню интеллектуальной жизни в будущем.

Происхождение абстрактных понятий

Многие педагоги старого образца при посещении Монтессори-школы склонны выражать неодобрение по поводу того, что в этом методе дидактическим материалом придается слишком большое значение. Их критика касается не только большой роли в использовании сенсорных материалов на ранних стадиях обучения, но — в большей степени — огромного количества обучающих материалов, используемых при изучении арифметики, геометрии, алгебры, грамматики, истории, географии, Библии и других предметов. Они утверждают: «Не приведет ли обилие дидактических материалов к зависимости детей от учебных пособий? Ведь в процессе дальнейшего обучения в старших классах или других школах — а это произойдет очень скоро — детям придется обходиться без них. Не создастся ли ситуации, что дети будут постоянно искать эти духовные костыли и чувствовать себя беспомощными без них?» Те, кто отпускает подобные критические замечания, не имеют никакого представления о подлинной природе процесса обобщения, который происходит в разуме ребенка. Этим критикам было бы очень полезно прослушать курс философии Аристотеля, потому что великий стагирит¹, как никто другой, глубоко проник в суть этого процесса.

Интересно, что Аристотель описал весь процесс обобщения как постепенный отказ от материального, пока не останется лишь абстрактное понятие, которое является чисто *духовной* субстанцией. Можно перечислить следующие стадии: (а) Начнем с материального объекта — скажем, с чашки. Пока вы смотрите на нее, (b) у вас формируется зрительный образ этой чашки. Ваши глаза, которые передают вам это ощущение, материальны (как и чашка), поскольку являются частью вашего тела. Ощущение сохраняется, пока чашка перед вами и пока вы на нее смотрите. Теперь уберите чашку — и что произойдет? Чашки нет, и вместе с ней ушло и ощущение — но что-то осталось. Что же? У нас остался (с) мысленный образ

¹ Стагира — город в древней Македонии, где родился Аристотель.

чашки, который — как и нарциссы Вордсворта — «мелькает перед нашим внутренним взором». В соответствии с учением Аристотеля и данными современной психологии этот мысленный образ тоже материален настолько, насколько его существование в нашем сознании зависит от возбуждения определенных нервных клеток. Именно по этой причине (вследствие его зависимости от материального уровня, каким бы совершенным он ни был) мысленный образ всегда индивидуален — по форме, по размеру, по цвету и так далее. Поэтому мысленный образ всегда так же неповторим, как и настоящая чашка и то, как воспринимали ее органы зрения.

И наконец, из этого образа, менее материального и более ментального, чем первоначальная чашка или ее ощущение, вытекает (d) абсолютное понятие чашки — самая ее суть. Это чисто ментальное понятие — универсальный образ «чашки», который охватит все отдельно взятые чашки, которые есть, были и будут. Это общее понятие, этот универсальный образ чашки — *есть нечто, полностью отстраненное от материи*. Вот поэтому оно и будет охватывать саму суть *всех* реально и потенциально существующих чашек. Это является принципом индивидуации. Как только мы начинаем рассматривать материальную природу чашки, она сразу же становится определенной чашкой, или нашим восприятием чашки или мысленным образом — но не абстрактным понятием «чашки».

Таким образом, именно присутствие материи (либо в образе, либо в восприятии, либо в самой чашке) и превращает ее в определенный мысленный образ, чувственный опыт или предмет — так же, как отсутствие материи делает это абстрактное понятие универсальным. В абстрактном понятии все случайные признаки — такие, как размер чашки, ее форма, большая или маленькая ручка и так далее, — исчезают, остаются только те качества, которые первичны для любой чашки.

Это все, что касается Аристотеля. Справедливости ради нужно сказать, что Монтессори начинала не с этого и вообще не с теории. Она начинала с ребенка, ребенка со свободной волей, работающего с материальными предметами. Но, наблюдая ребенка и его реакции, она увидела в нем этот процесс

внутреннего обобщения. Дети в возрасте от трех до пяти лет работали с цветными дощечками и после этого делали такие замечания, как: «Посмотри, небо голубое!» или: «Твое голубое платье такого же оттенка, как и цветы в соседней комнате». Подобным же образом дети, которые работали с геометрическими вкладышами, неожиданно обнаружили, что окружающая их среда полна окружностей, прямоугольников, треугольников и так далее. Они смогли понять это благодаря способности их разума (*intellectus agens* (лат.) — разум деятельный) выделить «основные характеристики формы» деревянных вкладышей. Поэтому дети смогли увидеть в других похожих предметах это «универсальное понятие». То же самое происходит и с другими сенсорными материалами: они становятся «ключами от Вселенной», открывая детям новое и более глубокое понимание объектов внешнего мира.

Как обычно, Монтессори просто следовала за природой, облегчая детскому разуму его работу и помогая ему более эффективно сделать то, что ему предназначено.

Пример из геометрии

Вернемся еще раз к геометрическим фигурам. Ребенок знакомится с ними с помощью комплекта деревянных вкладышей, которые могут выниматься и вставляться в соответствующие деревянные углубления. Такой треугольник (а) очень материален, осязаем и мобилен, как и соответствующее ему углубление, которое играет роль «контроля ошибок». Позднее (b) ребенку предлагаются те же фигуры на карточках, полностью закрасненные. Затем (c) приходит очередь таких же фигур, но не закрасненных, а обведенных жирным контуром. И наконец, (d) фигуры обведены лишь тонким контуром. Ничего не остается, как перейти к следующей стадии (что случится намного позже), а именно к (e) определению треугольника Евклидом, как части плоскости, ограниченной тремя прямыми. Это определение является чисто интеллектуальным понятием, и «увидеть» его можно лишь внутренним зрением, а не глазами.

Если кто-нибудь сомневается, что можно увидеть что-либо внутренним зрением, не создавая мысленный образ, попросите его представить мириагон (многоугольник с десятью тысячами сторон). Это плоская фигура, ограниченная 1000 одинаковыми прямыми. Вам не удастся создать ее четкий мысленный образ (как с треугольником, квадратом или шестиугольником), но тем не менее вы можете ее «увидеть» или «представить» себе довольно четко с помощью своего разума.

Если посмотреть на эти различные геометрические фигуры (дидактические материалы a, b, c и d) и сравнить один комплект с последующим, можно сразу же заметить, как практические упражнения, предлагаемые Монтессори, соответствуют теории Аристотеля, а именно его утверждению, что формирование абстрактных понятий сопровождается постепенным устранением материи. Мы видим, как эти упражнения, выполняемые в правильной последовательности, помогают разуму ребенка пройти путь от изучения одного-единственного материального объекта (деревянного вкладыша) до понятия, из которого исключено все индивидуальное и материальное — когда в результате осталось только универсальное понятие, — треугольник.

Использование конкретных дидактических материалов в обучении математике

Однако для того, чтобы помочь детскому разуму пройти путь от отдельно взятого конкретного предмета до абстрактного понятия, Монтессори использует не только сенсорный материал.

И это является отличительной чертой ее метода обучения, о какой бы дисциплине ни шла речь. Особенно наглядно мы увидим это в области математики. В своих лекциях, посвященных этому предмету, Монтессори имела обыкновение отмечать: «Я знакоблю детей с материализованным обобщением». Она имела в виду — «Я ввожу новое понятие (это может быть арифметическое действие, например деление в столбик) с помощью материальных, конкретных предметов

и всегда в сочетании с действием». По мере того как ребенок (после знакомства с обучающим материалом) использует его день за днем, месяц за месяцем, в своем темпе, спокойно, не торопясь, от обучающего материала постепенно отделяется (почти так же постепенно, как аромат духов или пар) самая суть этого арифметического действия. Она спокойно погружается в разум ребенка и становится его частью. Так происходит почти с любым арифметическим действием — будь то сложение, вычитание, умножение, множители, наименьшее общее кратное и даже квадратный и кубический корень. Сначала ребенок выполняет упражнения на эти действия с помощью конкретных предметов, пока полностью не поймет суть «правила».

Ребенку полезно — даже необходимо — заниматься именно таким образом, потому что процесс обобщения по своей природе индивидуален. Никто не может сделать это вместо него, как бы сильно он этого ни хотел. Обобщение — это внутреннее озарение, и его свет может идти только изнутри. Все, что мы можем сделать, — это помочь детям, создав для них наилучшие условия и познакомив их с конкретными обучающими материалами, находящимися в окружающей среде. Можно сказать, что в них скрыто абстрактное понятие или математическое действие, которому мы хотим их обучить. Ребенок занимается с ними довольно продолжительное время, и в конце концов, по мере того как он это делает, его разум поднимается в своем развитии на более высокий уровень. На этом уровне он способен понять, что те отдельные примеры выполнения данного математического действия, которые он решает, подчиняются общему правилу.

Такое восхождение разума на более высокий уровень *необходимо*, потому что обобщение (или понятие) невозможно увидеть с помощью наших чувств, какими бы острыми они ни были. На это способен только наш разум, опираясь на чувственное восприятие. Наши чувства могут проинформировать нас о наличии лишь отдельных людей. Например, глаз может увидеть одного человека или много людей, но невозможно увидеть «человечество». Это под силу только разуму.

Некоторые дети (как и взрослые) гораздо быстрее совершают этот внутренний скачок, с помощью которого разум формирует абстрактное понятие или понимает общее правило. Им достаточно в течение непродолжительного времени позаниматься с обучающими материалами. Другим детям, напротив, требуется больше времени для выхода на уровень обобщений. Они будут заниматься с дидактическими материалами гораздо дольше, а также им может понадобиться определенное количество «параллельных упражнений»¹ для того, чтобы понять общее правило.

Основные факторы в процессе обобщения

Процесс обобщения, по словам Монтессори, зависит от двух факторов, наличие которых обязательно. Во-первых, у ребенка не должно оставаться никаких вопросов по поводу использования конкретных обучающих материалов. Во-вторых, разум ребенка должен достигнуть определенной степени зрелости. «Можно хорошо знать что-либо, но еще не быть готовым к обобщению». Поэтому в одном и том же классе один ребенок может уже освоить обобщение, а его сосед — еще нет.

«Мы учимся обобщать, — говорит Монтессори, — с наименьшим сопротивлением и наименьшими усилиями». Как это понять? Я лучше всего отвечу на этот вопрос, рассказав случай, происшедший со мной во время одного из моих первых посещений Монтессори-школы. Девочка лет семи решала задачу на «умножение в столбик» $2,436 \times 374$. Обычно дети решают такие задачи с помощью связки бусин (разновидность старых добрых счетов). Но я заметил, что связка бусин лежала рядом с ней на столе без дела. «Почему ты не используешь бусины?» — спросил я. «Потому, — просто и мудро ответила девочка, — что я быстрее справлюсь без них!» Это означает,

¹ Параллельными упражнениями называются упражнения, которые отличаются друг от друга по форме, но все соответствуют одному уровню умственного развития, по разному подходят к решению одной и той же задачи.

что, когда ребенок, проделав множество упражнений со связкой бусин, действительно проникает в сокровенную суть данного арифметического действия, он более не нуждается в помощи обучающего материала. То, что на первой стадии помогло, теперь будет мешать — вот почему девочка инстинктивно отказалась от использования бусин.

Самостоятельный взлет

Те критики, о которых говорилось выше и которые высказывают опасения, что дети будут, если так можно выразиться, привязаны к обучающим материалам, неправильно понимают истинную цель использования этих материалов, которая не обязательно заключается в том, чтобы научить ребенка чему-либо, а в том, чтобы помочь развитию его разума.

Гораздо более реальная опасность (увы, это происходит во многих школах!) подстерегает нас, когда разум ребенка подталкивают вперед, заставляя его решать абстрактные задачи до того, как он получил четкое представление об этом арифметическом действии с помощью конкретных предметов. Как много людей до конца своей жизни имеют смутное и на удивление неточное представление о простейших математических действиях (например, правильно подсчитать сдачу) просто потому, что давным-давно на первых уроках арифметики их торопливо подталкивали от одного упражнения к другому, не дав возможности четко понять суть! К своему ужасу они чувствовали, что беспомощно и безнадежно тонут в унижительных зыбучих песках невежества и разочарования. Разум ребенка, который занимается с конкретными дидактическими материалами, совершенно не похож на шарик на ниточке (по выражению этих критиков), не способный подняться с земли. Монтессори сравнивает его с самолетом, которому *для того, чтобы самостоятельно подняться в небо*, необходимо сначала проехать некоторое расстояние по земле. Но когда наступает подходящий момент, самолет «отрывается» от твердой земли и поднимается в более абстрактное воздушное пространство, где его все действия будут совершаться быстрее и свободнее.

Аналогичным образом и разум ребенка — *для того, чтобы подняться на уровень обобщения*, — должен на первых порах взаимодействовать с чем-то объемным и конкретным. Но когда приходит его время (разное для разных детей), ребенок «отрывается» от обучающих материалов и самостоятельно поднимается в область абстракции, где его действия более эффективны и требуют меньших усилий. Ему требуется меньше времени для выполнения действий, меньше, чем самому быстрому самолету, потому что он совершает их буквально со скоростью мысли.

Между тем разум ребенка постоянно не будет оставаться на высоком уровне абстракции, как и самолет, которому нужно снова и снова возвращаться на твердую землю для заправки топливом и подготовки к новым полетам; разум часто спускается на землю (к дидактическим материалам), чтобы получить с их помощью дополнительный опыт для того, чтобы иметь возможность отправиться в новый полет в сферу абстрактного.

Таким образом, чисто интеллектуальное и чисто материальное всегда связаны между собой. Это происходит со всеми нами, со всей нашей жизнью, но особенно справедливо это утверждение в отношении детей, которые все еще развиваются, то есть выстраивают свою личность посредством своего рода духовного общения с окружающим миром. Теория Монтессори о «Внутреннем и Внешнем», а также о «Точке контакта» поможет нам лучше понять этот процесс.

Глава X. Отклонения и Норма, или Развитие и внутренние направляющие

Мы все привыкли к тому, что дети растут так быстро, что мы не замечаем, какое это чудо. Для нас стало абсолютно естественным то, что со временем котенок превращается в кошку, щенок в собаку, а большеголовый младенец с его очаровательным лепетом — в степенного и основательно выражающего свои мысли взрослого. Но что произошло бы, если бы неодушевленные предметы стали вдруг расти — допустим, наши ложки для яиц начали бы развиваться, проходя последовательно стадии чайных и десертных ложек, в итоге становясь столовыми? Или если бы — мечта всех матерей! — детская одежда росла вместе с ребенком, совсем как кошачий мех или устричная раковина, — это обстоятельство могло бы заставить нас «остановиться и задуматься», смиренно склонив голову перед почти невероятным чудом развития.

В этой части книги мы поговорим о проблеме развития и попытаемся раскрыть, насколько это возможно, некоторые его тайны. Однако в конечном счете развитие всегда останется неразрешимой загадкой, как и сама жизнь, естественным выражением которой оно является.

Между тем наличие тайны не означает, что мы *ничего* не можем знать о ней. Монтессори полагает, что процесс развития контролируется некими невидимыми силами, которым она дала название «невидимые направляющие», термин, который, конечно же, не раскрывает нам эту тайну, но помогает дать ей определение.

Общие характеристики развития — умственного и физического

Не пытаясь категорически настаивать на своем определении природы этих «внутренних направляющих», можно

утверждать, что есть определенные общие характеристики развития, которые признаны повсеместно.

1. Каждый организм развивается по predetermined образцу.

2. Это развитие происходит за счет некоей энергетической субстанции, взятой из окружающей среды в процессе избирательной деятельности самого организма.

3. Эта субстанция усваивается организмом в процессе пищеварения и энергетического обмена с окружающей средой, и они становятся единым целым в «целостности живого организма».

Кроме того, на другом, более высоком уровне — то есть в процессе умственного развития — следует искать аналогичные характеристики, что является общепризнанным фактом. Разум, как и тело, развивается, «впитывая» впечатления извне. Для того чтобы умственное развитие продолжалось, знания, впитанные разумом, должны быть усвоены.

Два потока энергии

У растущего ребенка, согласно учению Монтессори, есть два потока энергии, сбалансированное взаимодействие которых крайне важно. Во-первых, это физическая энергия тела — особенно мышечная энергия, расходуемая на *произвольные* движения, и, во-вторых, это психическая энергия интеллекта и воли, являющаяся в конечном счете нематериальной духовной силой. В действительности эти два потока энергии никогда не бывают полностью независимы друг от друга. В связи с этим весьма важно убеждение Монтессори, что в образе ребенка *никогда не должны рассматриваться отдельно* два аспекта психики — это разум и тело.

Если в ходе развития ребенка эти два потока энергии (при совместной работе создающие совершенного человека) будут полностью или частично отделены друг от друга — вместо того, чтобы стать еще более тесно связанными, можно ожидать появления отклонений от нормы. Именно это, как утверждает Монтессори, мы и наблюдаем.

Сравнение физических и умственных отклонений от нормы

Каждому более или менее понятно значение термина «отклонение от нормы» (кавычки мои), когда речь идет о физическом развитии — развитии тела, — потому что все видели такие пороки развития, как заячья губа, косолапость или горб. Причиной физических отклонений могут стать неблагоприятные факторы в окружающей среде или наследственные недостатки. В любом случае происходит так, что созидательные энергии развития отклоняются от правильного курса и, как результат, «представитель человеческого рода» развивается не должным образом.

Если вы верите — как и Монтессори, — что *умственное* развитие представителя человеческого рода тоже обусловлено «внутренними направляющими»¹, тогда вы согласитесь, что нечто подобное может произойти и на уровне разума, таким же образом вызывая отклонения от нормы. Но здесь мы сталкиваемся с важным различием. Отклонения от физической нормы легко распознать, потому что они вызывают видимые пороки развития. Каждый из нас хорошо представляет себе, каким должно быть физическое совершенство, и поэтому мы сразу же замечаем любые явные отклонения. Отклонения от *умственной* нормы распознать не так легко. Можно прийти к заключению, что они существуют, основываясь на форме поведения, которая отличается от нормы. Однако — и это решающий момент в ее методе — далеко не все имеют четкое представление, а главное — одинаковые критерии нормы умственного развития, в отличие от физической нормы.

Действительно, Монтессори со всей серьезностью задает вопрос: знаем ли мы характеристики норм умственного

¹ Некоторые современники Э. М. Стэндинга говорили о внутренних направляющих человека как о карме (философия индуизма) или человеческих пороках (теософы, например Е. Блаватская). Они утверждают, что некоторые кармические проблемы человека в виде последствий выражаются как отклонения в его физическом и умственном развитии или даже болезни. Эти последствия будут сохраняться до тех пор, пока кармические проблемы не будут разрешены самим индивидуумом.

развития не только взрослого человека, но вообще человека на каждой из стадий его развития? Она отрицательно отвечает на этот вопрос, и это может кого-то удивить. Когда могильщика спросили, почему молодого Гамлета (которого считали сумасшедшим) послали в Англию, он ответил «Его безумие не будет там бросаться в глаза, там все такие же сумасшедшие, как и он». Человек или группа людей, обладающих отклонениями, никогда не смогут составить ясное представление о норме умственного развития.

В свое время мы вернемся к этой отчасти тревожной мысли и постараемся обосновать спорное утверждение Монтессори. А пока давайте вновь рассмотрим взаимодействие двух потоков энергии: умственной и физической, которые играют такую важную роль в развитии ребенка.

Факторы, способные вызвать отклонения в развитии ребенка

Главные факторы в повседневной жизни ребенка, которые могут привести к искусственному разделению этих двух потоков энергии:

1. Когда воля ребенка побуждает его к действию, но его движения сдерживаются. 2. Когда воля ребенка слишком часто заменяется волей взрослого. К этим двум факторам можно добавить третий. Часто случается так, что, когда дети предоставлены сами себе, они не могут найти ту тропу, которая приведет к соединению этих двух элементов (духовного и физического). Как часто можно услышать нетерпеливое восклицание взрослого: «Ну почему ты не можешь успокоиться? Почему бы тебе не найти какое-нибудь *благоразумное* занятие?» и грустный ответ: «Я не знаю, *чем* мне заняться» или: «Мне *нечем* заняться». Монтессори говорила об этом следующее: «Ребенок чувствует *mal-essere* (неспокойствие), а именно наличие импульса, увлекающего его в неизвестном для него направлении, который должен проявиться, но он не знает, каким образом это произойдет».

Формы отклонений у детей

Имя детским отклонениям — легион. Гораздо легче описать характерные черты нормы, чем перечислить все возможные виды отклонений, просто потому что «гораздо легче описать кувшин, чем все кусочки и осколки, на которые он разбивается при падении».

Можно упомянуть, однако, две основные группы отклонений. Первая включает в себя те черты, которые, как правило, признаются аномальными большинством детских психологов. Это ложь, застенчивость, раздражительность, обжорство, различные страхи, заикание, беспорядочные и разрушительные движения, постоянное непослушание и так далее.

Кроме этих, хорошо известных черт характера, Монтессори также рассматривает как отклонения определенные формы поведения, которые большинство людей признали бы нормальными. В их числе жажда обладания, неумная фантазия — которая заставляет ребенка жить в вымышленном мире, — эти дети, например, постоянно говорят с вымышленными друзьями или про них. Есть дети, которые постоянно задают вопросы, не ожидая ответов (как Пилат), или дети, которые выказывают такую сильную привязанность к другому человеку, что не могут без него обойтись. Некоторых может удивить то, что Монтессори включила в свой список отклонений явную нестабильность внимания, которую большинство психологов считает основной особенностью детства.

Мы не имеем намерения обсуждать здесь различные формы отклонений. Тем, кому интересно изучить данный вопрос подробно, рекомендуем прочитать исследование Монтессори в ее книге «*Secret of Childhood*» («Секрет детства»), где, кроме упомянутого выше, она рассматривает такие темы, как «душевные метания», жажда власти, комплекс неполноценности и различные психологические барьеры. В настоящее время нас больше интересуют не столько виды отклонений, сколько то, каким образом можно исцелить это состояние ребенка, — а именно возвращение к норме и пути достижения этого.

Нормализация в процессе работы

Существует одно эффективное лекарство от всех этих отклонений, одно-единственное, говорит Монтессори, — и это *нормализация в процессе труда*. Если мы относимся к самопроизвольной деятельности ребенка как к средству формирования своей личности (описано в главе VIII), то это покажется в высшей степени логичным.

Но Монтессори пришла к этому убеждению не как к заключению, сделанному на основе силлогизма. Как раз наоборот, она начинала исследование не с теории, а с наблюдений за поведением детей — свободным поведением детей в Подготовленной Окружающей Среде. И они продемонстрировали ей примеры своей нормализации сначала в Италии, потом в Америке, а затем — по всему миру.

Процесс нормализации в Монтессори-классе проходит всегда одинаково. В упорядоченную, спокойную и гармоничную атмосферу Монтессори-класса попадает ребенок с отклонениями. Не важно, какие отклонения он имеет. В той или иной степени в нем нарушена целостность — вот в чем суть. В его душе отсутствует гармония, его движения недисциплинированы, его разум не сконцентрирован. Очень часто он досаждал наставнице, создает себе проблемы и мешает товарищам. Скорее всего, большую часть времени он будет слоняться по классу, пробуя то одно, то другое занятие, но все, что он делает, он выполняет «незаконченно», и «ничто не увлекает его надолго». Если за ним не присматривать, он будет отвлекать остальных, иногда доставляя им уйму неприятностей. Очень вероятно, он будет на редкость непослушен и полностью лишен самодисциплины. Создается впечатление, что внутренние элементы его личности находятся в состоянии конфликта между собой в той же степени, в какой ребенок находится в состоянии конфликта с окружающим его социальным миром.

Как долго это продлится, никто не знает, но рано или поздно все заканчивается одинаково. Если наставница должным образом будет исполнять свои обязанности, проявляя в

общении с ребенком твердость и уважение, если она неутомимо предлагает ему все новые и новые занятия (каким бы равнодушным он ни казался), если она поощряет его, не прибегая к принуждению, если она предоставляет ему свободу передвижений — при условии, что он никому не мешает, — и если она позволяет ему самому выбирать себе занятия (в пределах, описанных в главе XVII), тогда однажды произойдет великое событие. В один прекрасный день — Бог знает почему — он сделает свой выбор (очень вероятно, это будет одно из занятий, которое он уже несколько раз начинал и бросал) и серьезно приступит к работе, *первый раз в жизни по-настоящему сосредоточившись*. Это будет первым шагом к его освобождению от порока. И хотя *ему* это неизвестно, но учительница знает, что он сейчас находится на пороге нового периода своей жизни и практически начинает новую жизнь. Он ступил на путь, который приведет его к собственной нормализации.

Все дело в концентрации

Концентрация — это ключ к сокровищнице, скрытой в душе ребенка. Нет нужды еще раз объяснять, какова ее природа, мы уже говорили об этом. Достаточно отметить, что именно с ее помощью соединяются два разделенных потока энергии — физической и умственной. «Точка контакта» находится на «внешней границе». «В центре» (во внутреннем мире) ребенка происходит таинственное и благотворное превращение. По мере того как объединяются в одно целое разрозненные части его личности, порядок начинает вытеснять беспорядок, и построение себя, прерванное ранее, начинается вновь, как и было предусмотрено природой.

Монтессори часто сравнивает эту внутреннюю переменную, проявляющуюся как во внешнем виде ребенка, так и в его поведении, с той переориентацией личности, которая сопровождает религиозное преображение человека и которая тоже происходит достаточно неожиданно.

Не имеет значения, какие именно у ребенка отклонения. У дюжины детей может быть дюжина различных отклонений

(подобно дюжине осколков уже упоминавшегося разбитого кувшина). Но как только каждому ребенку — индивидуально, в свое время и в своем месте — удастся сконцентрироваться и это входит в привычку, абсолютно все дети достигают одного и того же, а именно нормы. Таким образом, возвращаясь к нашей метафоре, в каждом из детей можно увидеть отражение целого кувшина.

Монтессори, основываясь на собственном опыте и, можно сказать, совершенно случайно сделала открытие, которое позволило ей узнать, каковы характеристики нормализованного ребенка. Она их не искала, она не предполагала, что так получится, она даже об этом не думала. Это было настоящим и совершенно неожиданным откровением. Но такое произошло не однажды и не с одной группой детей (как было с Песталлоцци, которому, как в видении, открылись эти самые характеристики, но затем исчезли). Такие нормализованные дети — «новые дети», как их часто называют, появлялись снова и снова почти в каждой стране на протяжении целого поколения. Национальность, цвет кожи, климат, религия, цивилизация — все это не имело значения. Повсюду, как по волшебству, у детей появлялись одни и те же черты характера, как только убирались препятствия для развития. И, что еще более важно с практической точки зрения, они до сих пор появляются, где бы и когда бы ни создавались подходящие для этого условия. При желании это можно легко проверить.

Характерные черты нормализованного ребенка

«Что же это за чудесные качества, характеризующие нормализованного ребенка, о которых вы говорите?» — слышим мы нетерпеливые восклицания читателей. Мы уже говорили о большинстве из них в некоторой степени косвенно в предыдущих частях этой книги, в частности в главе II. Перечислим все их снова.

Любовь к порядку, которая распространяется даже на мельчайшие частности и находит свое выражение в «любви к окружающей среде» и соответствующем желании — сохранять в

ней порядок. Нужно помнить о том, что интеллект является источником порядка, и то, что ребенок исследует и находит порядок вокруг себя, — не только порядок в комнате, но и в различных занятиях (см. главу XVI). Внутренний порядок ребенка, выходя наружу, встречается с внешним порядком и заливает его своим светом.

Любовь к труду. В данном случае труд означает любую деятельность, которая целиком поглощает ребенка, неосознанно выполняя свою задачу — формирование его личности. Это несомненно форма самовыражения, которая доставляет ребенку радость. Но это *работа*, а не игра (последняя лишь частично удовлетворяет потребности человеческой природы). «Мне приходится защищаться — говорит Монтессори, — от тех, кто считает мой метод игровым».

Полная самопроизвольная концентрация. Эта концентрация, такая полная, что она часто «изолирует ребенка от окружающей его среды», явление биологическое. Можно назвать ее — внимание как образ жизни, то есть особый тип осознанной ментальной концентрации, проявляющийся в индивидууме. Можно также сказать, что это феномен развития, или сравнить с избирательным вниманием, вниманием к определенным объектам окружающей среды, которое можно наблюдать в инстинктивных реакциях животных. Однако концентрация отличается от такого внимания, поскольку является более высоким уровнем психического развития, потому что в данном случае концентрируется интеллект ребенка, формируя себя в процессе общения с окружающим миром. Это подводит нас к следующей характеристике, а именно:

Связи с реальностью. Разум развивается при контактах с реальностью, а не с фантазиями. Окружающий мир является основанием для этого. Сначала окружающий мир воспринимается через чувства и движения, позднее через разум и воображение. Информация, полученная таким образом, обрабатывается, усваивается и поднимается до уровня интеллекта. Поэтому для того, чтобы правильно развиваться и функционировать, сознание должно быть в согласии с окружающей реальностью.

Любовь к тишине и самостоятельной работе («Маленький отшельник»). Это не означает, что ребенку нравится работать в одиночестве, скорее речь идет о той психологической изоляции, которая упоминалась выше и является результатом концентрации. В других случаях — когда цель работы более сознательная и внешняя — дети часто работают вместе, объединяясь в группы («Общество, построенное на сплоченности»)¹.

Сублимация² собственного инстинкта. Отношение нормализованных детей к окружающей их среде и тем увлекательным занятиям, которые им предлагаются, как бы они им ни нравились, не собственническое по своей сути. Поначалу в порыве энтузиазма дети могут захотеть унести домой какие-то материалы, но даже в этом случае их целью является не обладание, а использование. Я слышал, как доктор Монтессори заметила однажды, что члены религиозных орденов и нормализованные дети в отношении собственности могли бы сделать своим девизом слова «*Usare sed non possedere*» («Используй, а не владей»).

Причиной, по которой нормализованный ребенок избавляется от вечной жажды обладания вещами, является сублимация интереса к ним. В нормализованных детях активная способность заинтересоваться любым предметом ведет к стадии развития, на которой *внимание привлекается уже не предметом, а знанием, которое он дает*. Поэтому можно сказать, что жажда обладания поднимается на более высокий уровень с помощью интеллектуального интереса. На смену собственническому инстинкту на этом уровне приходят три способности: знать, любить и служить. Жажда обладания трансформируется в любовь, и когда она возникает, появляется желание не только сохранить предмет, но и служить ему. Те же самые дети, которые когда-то рвали цветы в саду, теперь следят за их ростом, считают их листья и наблюдают за ними. Это больше не *мой* цветок, это *тот самый* цветок...

¹ В значении: возвышать над, очищать.

² См. книгу Монтессори *The Absorbent Mind* («Впитывающий разум ребенка»).

Способность совершать действия, руководствуясь истинным выбором, а не из любопытства. Из всего вышесказанного следует, что действия этих детей мотивированы способностью делать свободный выбор, а не простым любопытством.

Послушание. Нормализованные дети чрезвычайно послушны. *Одновременно* с нормализацией в процессе труда (на самом деле это части одного целого) дети формируются через нечто вроде «послушничества» как добродетели. Состояние послушания в них развивается, и на последней стадии они не просто послушные дети, а по собственному *проявлению воли* послушные. Делать то, о чем тебя просят, становится формой самовыражения, просто потому что в результате развивается новоприобретенная способность — воля.

Такое *добровольное* послушание не имеет ничего общего со слепым повиновением под влиянием гипнотизма взрослых или неизбежным подчинением слабого сильному. Это доказывается тем фактом, что добровольное послушание идет рука об руку с *Независимостью и инициативой*. Цель системы Монтессори может быть сформулирована как «повышение ценности личности». Это означает, кроме всего прочего, что ребенок должен стать настолько независимым, насколько это возможно на каждом этапе своего развития. Иными словами, наставнице следует ограничивать свое вмешательство, предоставляя его «в минимальной дозе», всегда руководствуясь известным изречением «Бесполезная помощь задерживает развитие».

В классе, где учатся нормализованные дети, *естественным образом взаимная помощь заменяет конкуренцию*. Не пытаясь превзойти друг друга и не выказывая ревности, эти дети всегда помогают друг другу. Старшие и более опытные всегда с интересом следят за успехами младших и отстающих. Очень трогательно наблюдать, как первые относятся к победам последних, которые доставляют им такую же радость, как если бы были их собственными достижениями.

Еще один момент заслуживает внимания — у Монтессори нет горизонтальной классификации детей в соответствии

с возрастом, достижениями или интеллектом, которая так часто встречается в наши дни. Она настаивает на необходимости, если это возможно, объединения нескольких возрастных групп по той же самой причине, а именно: чтобы в детском коллективе в полной мере проявилась взаимная поддержка.

Внутренняя (самопроизвольная) самодисциплина. Это то, что обычно больше всего изумляет посетителей, пришедших первый раз в Монтессори-школу. Эта дисциплина так совершенна, что даже отсутствие учительницы довольно продолжительное время никак на нее не влияет. Такая дисциплина — плод свободы воли. На самом деле дисциплина и свобода воли не могут быть разделены, ведь это две стороны одной монеты.

Радость. Завершает список характерных особенностей группы нормализованных детей состояние радости. Оно наполняет это маленькое сообщество благоуханием, и ее легче почувствовать, чем описать. Радость, которая сияет на лицах детей и проявляется в их поведении, — это нечто большее, чем удовольствие или счастье, которые испытываешь, когда тебя развлекают. Как и концентрация, это глубокая и загадочная эмоция. Это та самая радость, которую дарует нам природа, если мы правильно используем наши способности. Это радость, которую мы чувствуем, действуя в согласии с законами природы.

В сентябре 1955 года на открытии нового семестра Обучающего курса по методу М. Монтессори в Монтессори-центре, находящемся в Париже по адресу ул. Eugene Flachet, д. 22, известный французский писатель Габриэль Марсель произнес приветственную речь. В ней он говорил об изумлении, которое он почувствовал, когда в первый раз посетил Монтессори-школу в Севре. «Более всего меня потрясло — я не преувеличиваю, говоря о столь сильном чувстве, — то, что я увидел собственными глазами не просто детей, работающих с абсолютным спокойствием, но детей, охваченных загадочным счастьем. Загадочным счастьем — я повторяю эти слова, — так как хотел бы, чтобы они проникли в ваши души, как мелодия. Что же это было за счастье? В соответствии с принципами

Марии Монтессори для них были созданы благоприятные условия, что позволило этим детям полностью посвятить себя чудесному делу, которое мы называем познанием».¹

Нормализация — это первый шаг на пути образования

Если послушать, как опытные Монтессори-наставницы обсуждают своих учеников, особенно тех, которые недавно пришли в школу, вместо привычного: «Как у Томми дела с арифметикой?» или: «Фрэнсис уже начал читать?», мы услышим: «Он уже нормализовался?» Потому что, пока это не произошло, обучение не началось, просто не может начаться. «Наши школы, — говорит Монтессори, — можно сравнить с санаторием, потому что в них дети в первую очередь восстанавливают свое душевное здоровье».

Монтессори — первооткрывательница

Если все написанное в этой главе правда — а факты это подтверждают, — то Монтессори может претендовать на нашу признательность не только потому, что она является основательницей нового метода обучения, но и потому, что она открыла нам истинные характеристики нормализованных детей. Ведь, «когда создаются правильные условия, дети изменяют свой характер, практически свое Я, обнаруживая в душе такие качества, которые до сих пор оставались неизвестными».

Не путайте открытие с методом

Есть все основания для того, чтобы задать вопрос: почему так мало людей знает о выдающемся открытии Монтессори, несмотря на то что ее работы известны на протяжении примерно тридцати лет? Сама Монтессори объясняет это следующим образом.

¹ Бюллетень № 14, октябрь 1955, Ассоциация Монтессори во Франции.

Эти малыши действительно *открыли* нам внутренние законы формирования человека, законы, которые легли в основу метода обучения, который распространился по всему миру. К сожалению, чересчур пристальный интерес к новому методу обучения, разработанному на основе этого открытия, отвлек внимание от самого открытия, значение которого поистине огромно. Не метод дал такие превосходные результаты, а эти результаты легли в основу метода. Или, точнее, общие черты метода определялись в процессе наблюдения за появлением главных результатов.

Ореол вокруг движения Монтессори

Как мы имели возможность наблюдать, движение Монтессори с самого начала, произвело сильное впечатление на тех, кто принимал в нем участие, так как оно представляло собой нечто большее, чем новый метод обучения. Это движение началось, окруженное ореолом неожиданной красоты, которая может показаться еще более удивительной, если принять во внимание именно то, с чего начиналось это движение. Вот почему для многих оно было и до сих пор остается источником вдохновения, которое трудно объяснить, если считать, что это не более чем новый метод обучения. Все, о чем мы писали, помогает нам лучше понять причину этого вдохновения. В движении, возглавляемом Монтессори, действительно *есть* что-то чудесное и таинственное, но секрет этого не в докторе Монтессори и не в ее последователях, а в ребенке, том светлом прекрасном существе, которое и было для нас трогательным и неожиданным откровением. Открытия, сделанные Монтессори, представили человечество в новом свете. Мы лучше, чем мы думали — по меньшей мере, наши дети, — а если дети могут быть такими, то почему со временем не могут появиться такие подростки, а в итоге и взрослые?

Надежда на будущее

Для тех, кто поддерживает эту точку зрения, — а таких людей можно найти в любой цивилизованной стране —

нормализованные дети действительно вселяют надежду на новое будущее для человечества. Важность этого открытия может быть выражена при помощи следующих рассуждений.¹ Если современная физика научила нас, как высвободить энергии, до сих пор не известные (которые, увы! — сейчас используются для *уничтожения* человека), то Монтессори показала нам, как высвободить *духовные* энергии, до сих пор тоже не известные и которые, *Слава Богу*, способствуют *созиданию* и построению лучшего и более гармоничного человечества.

Монтессори смотрит на этих нормализованных детей не как на надежду, но как на обещание — практически залог наступления лучших времен.

Поиск нормы

И вот мы опять сталкиваемся с проблемой, похожей на ту, которую обсуждали несколько страниц назад. Известны ли нам те характерные черты школьника или подростка, наличие которых позволяет нам говорить о норме? Или они тоже скрыты от нас за маской так широко распространенных отклонений, что открытие этих критериев нормы изумит нас не меньше, чем характерные черты нормализованных детей на первой стадии их развития?

Ответ на этот вопрос находится в будущем. Он откроется тем, кто первой целью образования считает установление «новых отношений»² на каждой из последовательных стадий развития. Это приведет к созданию правильно организованной и специально подготовленной окружающей среды, соответствующей потребностям каждого возраста, а также к предоставлению учащимся свободы выбора для того, чтобы они могли наилучшим образом использовать эту среду.

«Это утопия! — воскликнете вы. — Беспочвенные желания!» Но так ли это? Содержание этой книги, *а все написанное*

¹ Сравните со с. 82.

² См. часть 4, главы XV—XVIII.

здесь имеет подтверждение, доказывает, что это не просто мечта. Первая стадия такого высвобождения энергии — это уже свершившийся факт, такой же неоспоримый, как и закон гравитации или закон Менделя. Эти нормализованные, или «*новые*», дети — а называть их можно как угодно — это такое доказательство, от которого нельзя отмахнуться. Они появляются так же естественно, как и хорошие яблоки, если для них создать подходящие условия в окружающей среде и удалить препятствия для их развития.

Поистине пророческими оказались слова, сказанные доктору Монтессори в далеком 1907 году королевой Италии Маргаритой: «Я предсказываю, что то, чему эти маленькие дети учат нас, ляжет в основу новой философии», а также замечание главы религиозного ордена о том, что «это открытие важнее открытия, которое сделал Маркони». Уже тогда было понятно, что результаты этого движения выйдут далеко за пределы классной комнаты и будут способствовать усовершенствованию нашего общества.

Комментарии по поводу «новых детей» и теории первородного греха

По сравнению со своими прототипами, имеющими отклонения, нормализованные дети — это «хорошие» дети. Они освободились от таких неприятных «дурных» привычек, как ложь, приступы гнева, непослушание, раздражительность, жажда обладания и тому подобных, сбросив их с себя, как змеи сбрасывают свою старую кожу. И действительно, эта перемена к «лучшему» так очевидна, что многие убеждены, что работа Монтессори по раскрытию истинной сущности ребенка опровергает теорию первородного греха и его последствий. Конечно же, это не так. С точки зрения теологии проблема очень проста и легко разрешима.

Справедливости ради нужно заметить, что Монтессори абсолютно не волновали эти вопросы. Она так сильно хотела помочь детям, что у нее не оставалось времени на богословскую полемику. Тем не менее она лучше многих понимала

природу этого спорного вопроса, что подтверждает следующая цитата:

«Когда мы смотрим на звезды, которые сияют на небосклоне, звезды, которые так неукоснительно и таинственно придерживаются своей орбиты, мы не восклицаем: „Эти звезды такие хорошие!“ Мы говорим, что звезды подчиняются законам Вселенной, мы восхищаемся изумительным порядком мироздания. В поведении наших детей прослеживается порядок природы.

Порядок не всегда подразумевает добродетель. Это не доказывает, что „человек рожден добродетельным“ или что „он рожден порочным“. Это лишь является доказательством того, что природа в процессе создания человека следует установленному порядку. Порядок — это не добродетель, но, быть может, это единственная дорога, ведущая к нему.

Порядок, который продемонстрировали нам „новые“ дети, происходит от таинственных скрытых „внутренних направляющих“, проявляющихся лишь при условии свободы воли, которая и приводит их в движение.

Прежде чем достичь истинной добродетели (в высшем понимании), необходимо сначала „начать соблюдать порядок законов природы“. Впоследствии, достигнув этого уровня, можно подняться на уровень высшего порядка, что в свою очередь можно достигнуть с помощью сознания.

То же самое происходит и с „пороком“. Необходимо различать беспорядок в природе и сознательное падение человека на низшие уровни морали. „Дезорганизованные“ проявления окружающего мира, которые направляют нормальное развитие детей, не обязательно являются „плохими“. В сущности, в английском языке мы различаем термины для обозначения „порочности“ детей или „порочности“ взрослых. У первых это называется „непослушанием“, у вторых — „злом“ или „пороком“».

Тех, кто верит в первородный грех, так же как и тех, кто в него не верит, должно одинаково обрадовать проявление

этой неожиданной добродетели в человеческой природе. Последних — потому что они не признают никакой другой добродетели, кроме той, которая является неотъемлемой частью человеческой природы как таковой, а первых — потому что (это знает каждый теолог) максимальное развитие природных добродетелей является наилучшей подготовкой к развитию высших добродетелей, так как Благодать не разрушает природу, но совершенствует ее.

Часть третья
Движение и его значимость
в образовании

Глава XI. Посещение Лиллпуттич, или Час в Монтессори-школе¹

Если все еще кто-то полагает, что время чудес ушло в прошлое, то пусть он посетит хорошо организованную Монтессори-школу и убедится, что в жизни существует много чудес.

Когда мы входим в здание школы, то возникает впечатление, что мы попали в другой мир — мир других величин и других ценностей, где нет места вещам, которые принадлежат нашей взрослой цивилизации. Перед нами не просто обычные детские комнаты, а истинный *Casa dei Bambini*, т. е. детский домик, где комнаты, коридоры, лестницы, раздевалки, вся мебель и все принадлежности, сам дом и сад — все приспособлено для того, чтобы разместить крошечные существа. (Я однажды посетил Монтессори-школу, где двери были такие низкие, что взрослому пришлось склониться, чтобы войти, — обстоятельство не без символического значения!)

Из сада с его маленькими тропинками, миниатюрным озером и мостиками (а в одной школе в Калифорнии был маленький игрушечный домик на дереве) мы проходим в подобие холла, украшенного пальмами и цветами. У стен крошечные креслица и диванчики. На одном из диванов сидят два маленьких мальчика и ведут спокойный разговор — Бог знает о чем, — в то время как вокруг стола в центре холла три малыша пристально смотрят на странных существ в аквариуме.

¹ Описания, данные в частях этой главы, которые были написаны довольно много лет тому назад, сейчас применимы ко многим начальным школам и детским садам, а именно в той мере, в которой они описывают общий внешний вид комнат, их маленькую мебель, низкие шкафчики и так далее. Но сходство это поверхностно. Школа Монтессори до сих пор выделяется качеством, количеством, разнообразием и целями своих дидактических материалов, а также стилем жизни, общественной и интеллектуальной, которая ведется в ней.

Через открытую дверь мы замечаем другую маленькую обитательницу, моющую руки у ряда раковин, таких низких, что собака колли могла бы с легкостью пить из них. Другая крошка четырех лет расчесывает волосы, очень медленно и осторожно, перед большим зеркалом, повешенным так низко, что она может видеть себя с головы до ног. Закончив причесываться, она все так же спокойно и неторопливо начинает причесывать девочку помладше.

Когда мы проходим через холл в один из классов, то создается образное впечатление, что мы находимся в стране лилипутов. Мы обнаруживаем около тридцати или сорока детей от четырех до семи лет, рассыпанных по всей большой комнате и занимающихся кто чем хочет. Большинство детей сидит за маленькими столиками, но некоторые расположились на ковриках, разложенных на полу; это совсем не похоже на школу, которую мы знали в детстве (по крайней мере, в *моем* детстве). Нет парт и скамеек, нет высокого учительского стола и стула; и — что самое удивительное — на первый взгляд нам кажется, что и сама учительница куда-то исчезла. В конце концов мы находим ее, она в дальнем конце комнаты, стоя на коленях, что-то объясняет детям, которые работают с цифрами, разложенными на ковре. Остальные дети в этой комнате занимаются своим делом (кроме двух или трех, которые ждут своей очереди поговорить с учительницей) и не обращают никакого внимания на свою наставницу. Все это согласуется с общим впечатлением, что это, несомненно, такая школа, в которой более активны дети, и, соответственно, взрослый отступил на задний план. Можно даже сказать, что дети взяли на себя инициативу. Причем даже встроенная в стену классная доска переделана в длинную низкую панель, на которой пишут ученики, а не учитель.

Также исчезла — абсолютно исчезла — тишина старой школы (очень часто подавляющая тишина), а с ней вместе неподвижность, которая была непосредственной причиной этой тишины. Вместо этого вокруг нас кипучая деятельность. Действительно, происходящее перед нами больше

напоминает суету в банке или в магазине, чем класс, как мы его знали. Мы видим, что «маленькие люди» приходят и уходят, открывают и закрывают выдвижные ящики, передвигают с места на место предметы, о чем-то вполголоса совещаются, трудятся поодиночке или группами — все что угодно, — только не сидят и не слушают, как говорит один человек.

И самое удивительное, что люди, которые все это делают, — это не взрослые, а дети, причем совсем маленькие дети — самым старшим семь или восемь лет. Однако они поглощены своей работой, их лица абсолютно серьезны, а в их поведении покой и целеустремленность. Какая точность движений, какая удивительная самодисциплина! Они напоминают «маленьких мужчин и женщин», но в то же время им присущи непосредственность и очарование детства.

В комнате размещено около двадцати ярко раскрашенных столиков со стульчиками, как в ресторане. Большинство детей работают поодиночке, но некоторые объединились в маленькие группы из двух-трех человек или даже больше. Вдоль стен комнаты установлены длинные, низкие, ярко выкрашенные шкафы. В них находятся предметы для разнообразнейших занятий, в том числе и дидактический материал, причем ярких расцветок. Яркие цвета повсюду, даже висящие в ряд изящные тряпочки для пыли — различного цвета, так же как и детские фартучки. На большинстве столов поставлены вазы с цветами. И когда солнце светит через большие и низкие окна, то все это вместе создает красивую и очарывающую картину.

В одном конце комнаты перегородка образует две ниши. В одной из них — раковина (конечно, очень низкая) с холодной и горячей водой для мытья посуды и других домашних дел. В той же нише мы видим совки для мусора, швабры, щетки для ковров, сапожные щетки, щетки для мытья пола — короче говоря, все домашние принадлежности — но маленькие. Ниша на другой стороне оборудована как маленький читальный зал. Здесь стоят диванчик с подушками и маленькие кресла. Это маленький уголок, куда дети могут

удалиться, чтобы почитать книгу и отдохнуть от своих занятий за столом. Этот маленький уголок — детская библиотека из тщательно подобранных книг.

Мы не могли не поразиться изобилию деталей этого мира и заботе, с которой все это было создано. Тот, кто построил этот дом и создал этот мир, никогда не говорил: «О, это для детей, и сойдет все, что угодно». Скорее его девизом было: «Это для детей — и нужно самое лучшее». Гости удивляют щедрость и забота, а также скрупулезность научного исследования, которые потребовались для создания этого «нового дома» для «новых детей». Его привлекают многочисленные материалы для занятий, разложенные в шкафах, — они оригинальные, разнообразные, продуманные и даже незнакомые ему. Однако самое интересное и увлекательное — это маленькие обитатели дома.

«Неужели это обычные дети?» — в недоумении спрашиваем мы. Кто когда-либо видел в одной комнате сорок таких маленьких детей, которым разрешено ходить, разговаривать, выбирать себе занятие, и при этом они не ссорятся, не плачут, не кричат, а все идет гладко и гармонично, «как будто в Золотом Веке»?

Деятельность — это главная особенность жизни, которая развивается в этом «новом мире». Все дети (кроме тех, кто читает в «библиотеке») заняты и работают не только головой, но и руками. Знание находит путь в эти маленькие головки через руки, глаза, уши и ноги. Несомненно, это школа, где «дети учатся через дело».

«Но что *они* делают?» — может спросить читатель. Минутное размышление покажет, что на этот вопрос невозможно дать один ответ. Мы видим около сорока детей, находящихся в разных частях одной комнаты, и почти все они заняты разными делами. Нужно иметь столько глаз, как у сказочного Аргуса, чтобы просто наблюдать, что *они* делают в каждый отдельный момент, не говоря уже об описании их действий. Даже наставница не знает этого, но это ее не беспокоит. Она абсолютно удовлетворена, когда дети заняты; потому что она знает, что дети сами (на основе

дидактического материала) обучаются лучше, чем она может их научить.

Даже если попробовать описать их занятия, то к концу описания (или как только оно начнется) дети уже будут заняты чем-то другим. Когда ребенок устает от одного занятия, он подходит к шкафу, убирает материал, с которым работал, и выбирает другое занятие — и все это самостоятельно. Поэтому все, что мы можем сделать, — это выбрать наугад несколько ребятишек и описать, чем они заняты, сделав как бы один кадр из маленькой жизни, как это делает комментатор Би-Би-Си в программе *«Сегодня в Городе»*.

Давайте начнем с этого толстенького малыша, который только что прошел мимо нас, и понаблюдаем, что он делает. С деловым видом он проходит между столиками в дальний конец комнаты. Там на шкафу он находит несколько аккуратно сложенных цветных ковриков. Взяв один коврик, он возвращается и, отыскав свободное место между тремя столиками, аккуратно раскладывает его на полу. Все это подготовка — но к чему? Об этом знает только он — даже учительница не знает. Мы должны «ждать и смотреть». Теперь, с тем же деловым видом, он идет в другую часть комнаты, к другому шкафу. Оттуда он возвращается с большой плоской картонной коробкой, похожей на поднос со множеством отделений. В каждом отделении лежат вырезанные из дерева письменные буквы, согласные красного цвета, гласные синего. Положив коробку на пол рядом со своим ковриком, он начинает энергично складывать слова. Какие слова складывать, он определяет на основании картинок, которые он размещает одну над другой по краю коврика: шляпа, коврик, бревно, диван, пруд, парта и т. д. — это фонетический текст. (За трудности правописания возьмутся позже и иными методами.)

Предоставим маленькому составителю слов заниматься своим делом и посмотрим на кого-нибудь другого. Прямо перед нами за столиком сидит шестилетняя девочка. Она спокойна и занята каким-то таинственным делом, которое состоит из ряда, или цикла, повторяющихся операций. Сна-

чала она отсчитывает и вынимает из маленькой коробочки красные бусинки; потом выкладывает их в ряд на квадратном куске картона с ячейками; затем наверху передвигает маленький красный диск; потом снова считает и, наконец, пишет что-то на листе бумаги. Затем она повторяет весь процесс снова и снова. Это, по-видимому, спокойное занятие, почти отдых, и выполнение его доставляет ей большое удовольствие. Вспоминая собственное детство, вы вряд ли догадаетесь, что она делает, — она осваивает таблицу умножения. По сути дела она занимается математическим исследованием, цель которого — вывести самостоятельно, без посторонней помощи, таблицу умножения числа «семь». Сначала она делает это на конкретных предметах, т.е. экспериментально на доске, а затем записывает результаты своего исследования на листке бумаги — вот так:

$$1 \times 7 = 7$$

$$2 \times 7 = 14$$

$$3 \times 7 = 21$$

Мы незаметно наблюдаем, пока она не закончит свою таблицу последним вычислением на 7: $12 \times 7 = 84$.

Что она будет делать сейчас? Она спокойно встает и с листом бумаги в руке идет к учительнице, потом терпеливо ждет, пока та освободится, и показывает результат своей работы. Учительница просматривает работу, кивает и возвращает ее с одобрительной улыбкой; и наш математик возвращается к своему столу. Что эта девочка будет делать дальше? Она сейчас не вполне уверена и некоторое время размышляет. Потом с видом человека, принявшего решение, она опять отправляется к шкафам и возвращается с другим таким же приготовленным листком бумаги. Наверху листка написано: «Таблица умножения на 8», ниже:

$$1 \times 8 = \dots$$

$$2 \times 8 = \dots$$

$$3 \times 8 = \dots$$

И т. д.

Итак, она возвращается на свое место и начинает работать с «Таблицей умножения на 8», заполняя пробелы на

своем листочке числами, кратными восьми. Заметьте, что это не учительница велела ей заниматься следующей таблицей. Учительница ограничилась лишь тем, что проверила то, что ей показали; решение было предоставлено исключительно ребенку. Перейдет ли девочка к таблице на девять после того, как закончит число «восемь»? Кто знает? Пока никто. Предоставим ей заниматься таблицей на восемь и перейдем к другим детям.

Вот малыш (не старше четырех с половиной лет) возвращается от одного из шкафов (этих драгоценных хранилищ), неся деревянную коробку примерно четырех дюймов в ширину и десяти в длину. Подойдя к столику, он кладет коробку и устраивается с видом человека, собравшегося вкусно поесть. (Так и есть, но это пища для ума, а не для желудка!)

Как только он снимает крышку, мы видим самые разнообразные цвета: красный, синий, зеленый, сиреневый, пурпурный и т. д. Это цветные дощечки, и они выглядят очень привлекательно, когда они все разложены. Их по две каждого цвета — две красных, две синих, две зеленых и т. д., но они смешаны без всякого порядка. Теперь он берет одну дощечку — красную — и начинает искать ей пару. Отыскав ее, он кладет две красные дощечки рядом. То же самое он делает с другими дощечками, беря их наугад и отыскивая пары, подбирая две красные, две синие, две зеленые; наконец он собрал одиннадцать пар. Пока он не начал разбирать дощечки, они валялись в коробке без всякой системы; но когда он закончил, они легли парами — как животные, следовавшие в Ковчег.

Закончив это упражнение, малыш аккуратно убирает все дощечки обратно в коробку. Он относит ее в шкаф и берет другую коробку с цветными дощечками больших размеров. В этой коробке не менее шестидесяти трех цветных дощечек, все разные — семь оттенков синего, семь зеленого и так далее. Упражнение заключается не в том, чтобы подобрать пары цветов, а в том, чтобы расположить каждый набор по оттенкам, — подобрать все красные дощечки, от самой темной до самой светлой, всю зеленую гамму и так далее.

Эта работа, по-видимому, оказывается не по силам нашему маленькому другу, чье чувство цвета еще недостаточно развито, и он путает многие цвета. Зоркий взгляд проходящей мимо учительницы замечает это — и через несколько минут неизвестно откуда появляется ребенок постарше — шестилетняя девочка. Усевшись рядом с малышом, она помогает ему разобрать дощечки и аккуратно убрать их в коробку. Я замечаю, что она берет дощечки *за деревянные краешки*, не трогая цветную часть, и заставляет мальчика делать то же самое. Это разумное правило, введенное учительницей, и оно помогает не испачкать цветные поверхности не совсем чистыми пальчиками.

Когда наш юный друг возвращается к шкафу, чтобы положить обратно коробку с дощечками, он чуть не сталкивается с девочкой, несущей ведро с водой. Пойдем вслед за ней и посмотрим, что она будет делать. Девочка ставит ведро около пустого столика; потом идет и приносит щеточку, мочалку с мылом и тряпку. Засучив рукава, она принимается за работу и отмывает чернильные пятна в углу столика; этого ей мало, и она моет всю поверхность столика, а потом, представьте себе, ножки. Затем она протирает столик мокрой тряпкой, а потом сухой; закончив, начинает искать себе новое поле деятельности. В дальнем конце комнаты она замечает незанятый столик; она берет свои принадлежности для мытья, идет туда и начинает его отмывать. Впрочем, этот столик абсолютно чистый — его уже один раз мыли утром. Но не важно: какой-то таинственный инстинкт делает на время мытье целью ее жизни — и она моет и моет. И вот второй столик должным образом вымыт. Как раз в это время из-за соседнего столика встает мальчик, оставляя его свободным. Мэри накидывается и на этот столик. Ее работа в разгаре (и это не только метафора), но в этот момент мальчик возвращается со странной коробкой с отделениями, в которых лежат цветные карточки. Удивление, если не огорчение написано на его лице, когда он видит, как орудует незваная гостья. Так, наверное, чувствовал бы себя и выглядел бы писатель, придя в свое святилище и увидев

там уборщицу. Начинается оживленный разговор. Мы слишком далеко и не можем разобрать слов, но несомненно, что владелец стола заявляет протест. У девочки виноватый и смущенный вид. Нехорошо, если она уйдет и оставит ему мокрый стол. На сцене появляется третье лицо: мальчик примерно семи лет. Ему объясняют, в чем дело. Он смотрит на ситуацию более беспристрастно и, как маленький Соломон, улаживает ее, указав на другой свободный столик — как раз тот, который только что вымыла девочка. Кое-где он еще сырой; и девочка охотно бежит, приносит сухую тряпку и тщательно протирает его. Потом мальчик берет свою коробку с отделениями, несет ее к другому столику и принимается за дело. Мэри возвращается к своему наполовину вымытому столику; маленький арбитр возвращается к своим делам, все хорошо.

Если бы мы только поняли, как важен этот эпизод! Какой урок адаптации к обществу! Мы видим, как важная социальная проблема решена этими «маленькими людьми» *независимо, без помощи взрослого*. Подобные происшествия все время случаются в этом маленьком обществе, происшествия, которые создают ситуации, требующие взаимных уступок. В старой школе, где дети действуют по прямому указанию учительницы, выполняя ее желания, а не свои, такие ситуации возникали бы редко. А если бы возникали, то разрешала бы их она, а не дети. Но при этой системе такие ситуации возникают постоянно и их разрешение — самими детьми — создает массу возможностей для развития социальных отношений. Конечно, учительница всегда может выступить в роли апелляционного суда. Научиться правильному социальному приспособлению в этом возрасте (да и в любом возрасте) не менее важно, чем научиться читать и писать.

Но вернемся к нашим наблюдениям. Давайте — поскольку мы должны выбирать — попробуем узнать, что собирается делать мальчик, которого мы только что видели, с этой коробкой с разноцветными отделениями. Мы видим, что у него большой интерес к содержимому коробки. Вы, может быть, удивитесь, когда узнаете о содержимом: это упражнения по

грамматике — по изучению частей речи. У нас нет времени, чтобы объяснять, как это все работает; отметим только, что на каждой карточке в зеленой ее части написаны глаголы; в черной — существительные, в коричневой — прилагательные, а в розовой — предлоги и так далее. Не вполне понимая, что этот мальчик делает, мы, однако, осознаем, что грамматика — как и любой предмет в этом классе — изучается через деятельность.

Наше внимание привлекают звуки музыкальных нот. Не мелодии, а именно нот, чистых по качеству и ясных по тону. Оглянувшись, чтобы посмотреть, откуда они идут, мы обнаруживаем, что звуки доносятся через окно, с веранды. Мы идем туда и видим прекрасную картину. Девочка примерно семи лет играет с двумя десятками ярких предметов, весьма похожих на серебряные грибы, высотой четыре дюйма, установленные на деревянных стебельках. На самом деле это маленькие колокольчики, одинаковые по размеру и внешнему виду и различающиеся только по высоте звука. Это применение принципа «изоляции стимула», где изолируемым признаком является высота, как в цветных дощечках являлся цвет. Когда девочка ударяет колокольчик деревянным моточком, он издает звук определенной высоты. Это «*ре*», там «*до*», следующая «*фа*» и так далее.

Девочка «соединяет в пары» звуки, так же как мальчик, которого мы видели раньше, соединял в пары цвета. Так, не понимая этого, она развивает свой музыкальный слух и весьма приятным способом закладывает основы для последующего музыкального образования. Мы стоим и наблюдаем за ней. Но она слишком увлечена своим занятием, чтобы смущаться. В самом деле, гостей больше всего поражает то спокойствие, с которым дети продолжают свою работу, не смущаясь присутствием посторонних. Некоторые из них могут поднять глаза от работы, когда входят посторонние, и приветливо улыбнуться. Иногда ребенок подходит, чтобы поздороваться за руку; или вам предложат стул. Но обычно они отвлекаются всего на несколько минут. Вскоре таинственная привлекательность работы с материалами так

поглощает их внимание, что они абсолютно не обращают внимания на гостей, как будто те находятся на острове Тимбукту.

Возвращаясь с веранды, мы останавливаемся у столика, за которым сидят мальчик и девочка. Обоим четыре с половиной года. Перед девочкой лежит прямоугольный кусок картона, на котором наклеена большая буква «S», вырезанная из наждачной бумаги. Забавно видеть, как она размышляет над этой буквой, как бы лаская ее. Время от времени она кладет левую руку на картон и легко проводит двумя пальцами правой руки (которыми пишут) по очертаниям наждачной буквы так, словно делая необходимые движения, чтобы написать эту букву (хотя, заметьте, она не пишет). Каждый раз, когда она делает это, она издает забавный шипящий звук «SS! SS!» Два или три повторения ее не устраивают, она делает это снова и снова, каждый раз повторяя тот же звук. Она напоминает маленький паровозик, выпускающий пар через регулярные промежутки времени. Сейчас она проделала это десять раз, несомненно, этого достаточно. Она останавливается на несколько минут, чтобы поговорить с мальчиком, сидящим рядом с ней, — тот делает упражнение с числами под названием «четные и нечетные». Но это только перерыв: и она снова начинает свое «SS! SS!» Удивляясь и посмеиваясь, я считаю, сколько раз она все это повторит. Получается десять раз, в общей сложности двадцать. В чем секрет привлекательности этой буквы? Она в любой момент может перестать проводить по ней пальцами, однако она продолжает.

В этот момент маленький мальчик — тоже примерно четырех с половиной лет — подходит к столику, за которым она сидит с коробкой наждачных букв. Она закончила с «SS» и теперь занимается буквой «F». «Бетти, — говорит мальчик, — у тебя есть „О“?» Бетти на минуту прекращает работу, чтобы посмотреть кучку букв на столике. «Да, — отвечает она, — вот, возьми».

Забавно слышать, как эти крошечные существа с такой серьезностью говорят о буквах как об очень важных пред-

метах. Так школьник в средней школе может сказать однокласснику: «Ты не одолжишь мне учебник по алгебре?» На данной стадии мы можем справедливо назвать этих детей сочинителями в буквальном смысле. Сейчас им интересны не предложения и связанный текст — *а только краткое послание*. Для них удивительно, что можно просто показать другому человеку кусок картона с буквой (например, «S»), и этот человек, как по волшебству, произнесет правильный звук, хотя ничего не было произнесено (как заведенная музыкальная шкатулка). Такое увлечение отдельными буквами со временем принесет хорошие плоды — мы видим это по тому, что происходит в других частях комнаты.

Например, вон там, у доски, трое или четверо детей старательно пишут. Тот мальчик, которого мы видели раньше (он составлял слова на коврике), тоже прошел через упражнение «трогаем буквы». Кстати, пойдёмте посмотрим, как у него дела. Мы видим, что он целиком заполнил свой коврик словами, он принес откуда-то стульчик и сидит на нем рядом с ковриком. С этого наблюдательного пункта с видом глубокого удовлетворения он обзревает слова, разложенные перед ним. Вероятно — если сравнивать великое с малым, — творец созерцал только что созданный им мир и отметил: «Вышло хорошо». Мальчик не просто празднично мечтает, как можно предположить на первый взгляд: его маленькая душа еще не оторвалась от того, что он только что создал. Мы понимаем это потому, что другой ребенок, проходя мимо, случайно задел одно из слов. Наш мальчик моментально выходит из неподвижности и, как паук, почувствовавший колебания на дальнем конце паутины, быстро вышел из своей изоляции и заявил протест неаккуратному нарушителю.

Раз уж мы вернулись в этот конец комнаты, давайте еще раз навестим нашу «умножающую девочку» и посмотрим, как ее успехи. Перешла ли она к «таблице на девять», закончив умножение на восемь? Нет, не перешла. Но дело обернулось странным и неожиданным образом. Она занята тем, что разрисовывает цветочками край бумаги, на которой

записала свое «умножение на восемь». По-видимому, она устала от науки, и в целях гармонии душа ее обратилась к искусству. Она не находит ничего странного в том, что соединяет математику и искусство. Когда мы подходим, она как раз заканчивает украшение своего листочка. И посмотрите, как аккуратно она убирает свой листочек с «таблицей на восемь» в свою маленькую папку. Когда она дойдет до «таблицы на двенадцать», она сошьет все листочки в маленькую книжечку с затейливо украшенной — собственно-ручно — обложкой. Это будет в полном смысле слова «ее книга таблиц», написанная, украшенная и переплетенная ею самой. Она будет постоянно пользоваться этой книжечкой — для того, чтобы выучить таблицы наизусть, а также для справок, если ей придется решать примеры с умножением.

Девочка за соседним столиком только что закончила свои арифметические занятия с числами от 1 до 19 и убрала свои материалы. Что она будет делать дальше? Когда наблюдаешь детей в Монтессори-классе, всегда наступает этот волнующий момент, момент неопределенности и ожидания. Но девочка уже приняла решение. Она идет к одному из шкафов и возвращается с пачкой продолговатых карточек, скрепленных резинкой. Она усаживается, подвигает стул к столу, снимает резинку и откладывает ее в сторону, берет верхнюю карточку и кладет ее перед собой, отодвигая другие. Затем она целиком погружается в изучение этой первой карточки. На ней написаны какие-то слова, но с того места, где мы стоим, мы не можем их прочитать. Ей и самой не так легко прочитать их — она только начинает осваивать чтение. Я вижу, как ее губки произносят каждую букву отдельно, а потом пытаются соединить их в слова, и ее головка поднимается и опускается с каждой попыткой. Она выполняет свое задание с большим упорством. Вдруг глаза ее загораются, в них видны радость, торжество и понимание. (Все это время она совершенно не замечала, что за ней кто-то наблюдает, нам даже кажется, что мы вторгаемся в нечто тайное и сокровенное. С веселым видом она встает со стульчика, акку-

ратно придвигает его к столу и идет в дальний конец комнаты, где хранятся хозяйственные принадлежности. Там она достает стакан, наливает себе воды и медленно пьет. Пока девочки нет, мы пользуемся случаем и смотрим на карточку, лежащую перед ней. На карточке написано: «Пойди выпей стакан воды».

Скоро она возвращается. Очень скоро! Она бежит бегом, торопясь перейти к следующей карточке. Она так же старается, так же хмурит бровки, и наконец, наступает такое же озарение. На этот раз, встав, она идет к окну, встает на стул и выглядывает на улицу, а потом возвращается. Следующая карточка заставляет ее выдвинуть какие-то ящички и задвинуть их обратно. И так далее. Каждая карточка — это беззвучная команда, которую она выполняет моментально и с внутренним удовольствием.

Но теперь ей, кажется, попалась карточка, которая представляет серьезную трудность. Девочка просмотрела ее два или три раза, однако не встает, а сидит и с озадаченным видом смотрит на нее. Наконец она берет карточку и идет искать учительницу. А та в этот момент на коврике на полу обучает делению (3263:3) группу детей лет шести, и еще двое детей терпеливо стоят рядом, желая что-то спросить. Наша маленькая подружка (ее зовут Дженет) становится в конец очереди. Она ждет несколько минут. Но учительница продолжает заниматься «единицами, десятками, сотнями и тысячами» на полу. И по-видимому, она не скоро закончит. Ждать столько времени Дженет не может; выйдя из очереди, она начинает ходить по комнате, как будто кого-то ищет. Наконец она находит девочку на пару лет старше, которая, забыв об остальном мире, читает книжку. Дженет показывает свою таинственную карточку, и читательница, хотя и неохотно, отрывается от своей книжки. Мы слишком далеко и не слышим их разговора. Но Дженет несомненно о чем-то спрашивает, а старшая девочка утвердительно кивает головой. Несколько раз Дженет смотрит на свои туфли. Когда консультация закончилась, Дженет возвращается на место и *снимает туфли!*

Теперь мы поняли, что произошло. На самом деле Джениет прочитала команду правильно — и это был тот же самый приказ, что услышал Моисей из Тернового Куста, но при более таинственных обстоятельствах: «Сними обувь твою с ног твоих!»¹ Но эта команда показалась ей очень странной, даже неприличной для школы, поэтому она решила, что, вероятно, сделала ошибку при чтении. Как ученый, встретивший непонятный отрывок в древней рукописи, она почувствовала, что необходимо более авторитетное мнение. Между прочим отметим, что в этой ситуации мы встречаем вполне удовлетворительное решение еще одной проблемы — *без помощи взрослого*. Эта такая форма «самостоятельности», которую поощряет Монтессори, и она очень далека от «разрешения делать то, что хочешь».

Для нас, взрослых, «чтение» — это знакомое и повседневное занятие; но для детей этого возраста (от четырех до пяти) чтение, представленное таким образом, — это волнующий и романтический опыт. «Как прекрасно, что этот маленький клочок бумаги может говорить со мной как человек! Хотя он не имеет формы или голоса, он тем не менее обращается именно ко мне! И так беззвучно, по секрету, и никто в мире об этом не знает! И он отдает приказания; и мне так нравится их выполнять! Несомненно, удивительное, волшебное событие, как в сказке, только все происходит на самом деле». Если мы задумаемся об этом, мы поймем, что ребенок прав: передача мыслей через письмо — это действительно одно из величайших достижений человечества, и для усовершенствования его понадобились столетия. Но это чудо не находит отклика в наших умудренных опытом душах.

Отвлечемся на некоторое время от детей и рассмотрим яркие шкафчики вдоль стен. Они очень важны для детей, так как не только дают им массу интересных занятий, но и одновременно являются «тропинкой к культуре», абсо-

¹ Библия. Исх: 3—5.

лотно необходимой для их независимости. По сравнению с пособиями, которые видишь в обычной начальной школе, дидактические материалы Монтессори просто поражают своим обилием, разнообразием и оригинальностью. Без объяснений даже мы, взрослые, не знали бы, как ими пользоваться, что уж говорить о детях! Следовательно, одна из главных функций наставницы — это показывать детям, как пользоваться пособиями, и мимоходом следить за тем, чтобы они использовались правильно. Как правило, процесс «посвящения» проходит индивидуально или в маленькой группе детей, находящихся на одном этапе освоения данного предмета. Очень важно, чтобы наставница уловила психологический момент, когда следует показать ребенку новое пособие.

Было бы невозможно, как мы уже говорили, описать здесь все занятия и объяснить, чему они обучают. Для этого потребовалась бы книга или даже серия книг, где были бы описаны многочисленные и тщательно выстроенные по возрастающей трудности задания, связанные с обучением чтению и письму; другая серия заданий по арифметике; третья по грамматике, четвертая по музыке; задания по географии, по истории и так далее.¹

Слово «история» напоминает мне, что я должен сказать несколько слов о деятельности, которая происходит в холле; когда мы проходили, она только начиналась. Трое или четверо детей работают с исторической «лентой времени». Это длинный свиток, выполненный наподобие древних манускриптов, с валиками на обоих концах. Если этот свиток полностью раскатать, его длина составит от 30 до 40 футов. Временная шкала разделена на века, начиная от 2000 до н. э. и заканчивая (надо надеяться) 2000 годом. В середине шкалы маленький «золотой участок»: это тридцать три года жизни Христа — центр для всех исторических подсчетов. Разложив эту «ленту времени» на полу в холле (или в

¹ См. рисунок «Подготовка троп культуры», глава XVI.

коридоре, или на веранде), дети принимаются за работу, размещая на участках соответствующего века картинки и маленькие карточки с комментарием. Один ребенок кладет картинки с изображениями библейских персонажей Ветхого Завета (Авраам, Иосиф, Моисей, Давид, Маккавеи) и так далее на отрезок до н.э. Другой — на отрезке после н.э. раскладывает серию картинок, изображающих транспорт разных времен. Серия начинается с римской колесницы и заканчивается автомобилем «бентли» и реактивным самолетом. Третий ребенок на другой стороне «нашей эры» раскладывает «корабли разных времен», начиная от финикийской галеры и заканчивая лайнером *«Королева Елизавета»*.

В дальнем конце холла группа детей поменьше занята исследованием природы чисел, в частности десятичной системы с ее обозначениями. Материал, с которым они работают, — это очень длинная позолоченная цепь, состоящая из тысячи бусинок, скрепленных таким образом, что образуют цепь из ста звеньев, на каждом из которых нанизано десять бусинок. Из-за ее огромной длины с ней очень трудно справиться. Поэтому несколько ребятишек снимают ее со стойки, где она хранится, и раскладывают ее на полу. Она такая длинная, что напоминает мне змея Милгарда из норвежского мифа, который опоясал весь мир! Наконец ее разложили во всю длину, и она сверкает как золотые рельсы. И теперь дети раскладывают карточки с числами — 100, 200, 300... 900, как станции на железной дороге, и, наконец, доходят до большой карточки: 1000, конечная станция. Во всем блеске это производит большое впечатление и, несомненно, заставляет детей лучше понимать и больше уважать число 1000, чем если бы им просто про него рассказали.

Когда все «сотенные» карточки разложены по местам, некоторые дети, можно сказать продвинутые, начинают более трудное упражнение. Они кладут маленькие ярлыки с написанными на них числами, такими как 259, 736, 888, в соответствующие места на линии. Когда все закончено, они идут в класс и зовут учительницу, чтобы та посмотрела и проверила их работу. Иногда, рассказывает нам учительница, дети — по

собственной инициативе, потому что такое никому не придет в голову предложить, — начинают считать, перебирая пальчиками все бусинки, начиная от единицы до далекой тысячи. Это колоссальное задание, настоящее паломничество. В самом деле, они напоминают одного из пилигримов в поэме Элроя Флекера «Хассан»:

Легко идти, когда закат горит.
На землю длинные ложатся тени,
А под ногами долгий путь лежит.
Путь в Самарканд — цель наших устремлений.

Между прочим, они действительно «пилигримы золотой дороги» и, как те, другие, «всегда стремятся пройти немного дальше». Однажды ребенок пяти с половиной лет досчитал до 563; потом он подошел к учительнице и сказал: «Я устал. (Неудивительно! — *Примеч. авт.*) Можно, я отмечу место, до которого дошел, и продолжу завтра?»

Когда мы возвращаемся в класс, где дела идут как обычно, нас с учительницей встречают мальчики, которые подошли, чтобы показать учительнице свою работу. Они извлекали корень из числа 73 441. Было бы слишком долго описывать математический аппарат, позволивший им это сделать, и еще дольше объяснять, как они это сделали. Достаточно сказать, что у них получилось, более того, ответ был правильный: 271.

Некоторых читателей может удивить, что дети, только обучающиеся чтению, и дети, решающие такие сложные задачи, как эта, занимаются в одной комнате. Но здесь надо отметить три момента: во-первых, это вычисление квадратного корня венчает серию упражнений, связанную с квадратами чисел и фактами, лежащими в основе биномов (разложения биномов) в алгебре; во-вторых, сам процесс вычисления квадратного корня осуществляется *на конкретном материале* при помощи подвижных символических чисел (цветных брусков на специально приспособленной для этого доске); и, в-третьих, школьная система Монтессори не одобряет горизонтального деления детей на классы, а уж тем

более на потоки «А», «В», «С». Монтессори утверждает, что для получения в целом наибольших результатов в группе должны учиться дети с разницей в 2—3 года.¹

До сих пор мы очень мало говорили о наставнице и о том, что она делает. Она гораздо менее заметна, чем учительница в традиционной школе. Поэтому посетитель может даже не обратить на нее внимания, заглядевшись на эту удивительную и интересную самопроизвольную деятельность «свободных детей» с их необыкновенным рвением к работе. Тем не менее учительница все это время занята, хотя ее работа не заметна: там поможет, здесь одобрит, даст свою «презентацию» материала, проверит работу, которую ей принесли. Она убирает то, что лежит не на месте, делает замечание ребенку, который еще не адаптировался и мешает соседям, или пытается заинтересовать его каким-то новым занятием. Если кому-то кажется, что она ничего не делает, то на самом деле она наблюдает за работающими детьми и смотрит, кому из них в следующую минуту понадобится ее помощь. Учительский труд — это искусство при любой системе, но при системе Монтессори это самое тонкое искусство, и оно приносит наибольшую радость. Читатель найдет более полную информацию об искусстве быть Монтессори-наставницей в главе XVIII.

Когда мы, перемещаясь по комнате и все больше удивляясь тому, какая разнообразная и большая по объему работа делается независимо от учительницы, нам в голову приходят два вопроса. Во-первых, кто заставляет этих детей трудиться? Во-вторых, кто поддерживает дисциплину и какими средствами? В обычной начальной школе то и другое делает учительница. Она не только решает, что дети должны делать и сколько времени; важная часть ее работы состоит в том, чтобы дети не отвлекались. Ее задача — часто неприятная и утомительная — подгонять отстающих, тех, кто не может сосредоточиться, как овчарка подгоняет и собирает овец. В Монтессори-

¹ Система Монтессори — если бы власти ее приняли, это было бы наилучшее решение проблемы сельской школы, в которой один учитель обучает три-четыре возрастных групп одновременно и в одной и той же комнате.

школе такое сравнение было бы неуместно. Никто не *заставляет* детей работать. Это все более и более очевидно для нас, когда мы ходим и наблюдаем. Это не может быть учительница, потому что некоторые дети не обменялись с ней ни словом за все утро, а только поздоровались в начале дня. Дети трудятся не ради оценок и не из страха перед наказанием, потому что ни того ни другого нет.

Дисциплина тоже не зависит от учительницы, по крайней мере непосредственно. Так, автора неоднократно убеждало в этом простое обстоятельство: часто, когда он наблюдал Монтессори-класс, наставница выходила из комнаты, оставляя детей без присмотра. Когда это происходит, большинство детей так поглощены своей работой, что даже не замечают ее отсутствия.

Поэтому ясно, что дисциплина, которая существует в Монтессори-классах, — это нечто идущее изнутри, а не извне. Но для классов — это нечто идущее изнутри, а не извне. Но для проявления этой самодисциплины понадобились не один день, не одна неделя и даже не один месяц. Это результат долгого внутреннего роста, достижение, которое потребовало многих месяцев обучения.

Между тем мы должны прервать наши размышления и вернуться к детям, потому что в классе что-то происходит — что-то неожиданное, чтобы не сказать таинственное. Вся сцена неузнаваемым образом изменилась. Как будто Персей неожиданно спустился с неба, неся голову Медузы Горгоны, и превратил всех в камень. Потом мы понимаем, что это чудо сотворила не Медуза, а плакат с написанным крупными буквами словом «тишина», незаметно повешенный на стену. По мере того как дети один за другим замечают его, карандаши, мелки, буквы, палочки, счеты и все другие материалы тихо ложатся на столы; маленькие ручки перестают работать, маленькие тельца неподвижны. Спокойствие разлилось по комнате, так затихает пруд, когда прекращается ветер.

Когда наставница тихо задергивает занавески на окнах, тишина становится полной, и в комнате воцаряются напряженные, таинственные сумерки. Когда все маленькие ножки

и ручки успокоились, учительница медленно идет к двери. Она движется таинственно и торжественно, как жрица, приближающаяся к алтарю и собирающаяся совершить священный обряд. Она осторожно открывает дверь и беззвучно — на цыпочках — выскальзывает из комнаты, оставляя дверь приоткрытой.

Гостя тоже захватило это таинственное молчание. Он сидит неподвижно, ожидая, что произойдет дальше. Некоторое время ничего не происходит, и общее внимание привлекают «звуки тишины», раздающиеся совсем тихо, — скрип стула, тиканье часов, прошедший вдалеке поезд, щебетание птиц в саду, хлопнувшая где-то в коридоре дверь, далекие звуки музыки... Потом гость чувствует, что кто-то движется. В полутьме он видит, как один из детей встает. Очень медленно и осторожно он поднимает свой стульчик и так же медленно, осторожно и беззвучно ставит его на пол. Теперь, с выражением сдержанной радости на лице, он начинает пробираться мимо столиков и выходит в открытую дверь. Потом встает другой ребенок — так же тихо и осторожно — и тоже исчезает за дверью. Потом еще и еще один. Так они встают один за другим и выходят.

Сначала мы не можем понять, почему встает тот ребенок, а не другой; и почему они встают по одному, в то время как другие сидят неподвижно. Мы понимаем это, когда мы слышим то, что не расслышали сначала: это голос невидимой учительницы, которая очень тихо *окликает* детей по очереди. Это не голос, это даже и не шепот, это скорее отзвук шепота. Звуки приглушены и сильно растянуты — как дым, струящийся в воздухе, или ниточка осенней паутины, — как таинственный голос духа, голос учительницы раздается в слабо освещенной комнате и обращается к каждому жадно ожидающему оклика ребенку.

Те, кто привык думать, что маленькие дети подвижны как ртуть и «спокойны, только когда спят», будут поражены, увидев, как полный класс детей сидит неподвижно 15 минут подряд, когда учительницы нет в комнате. Но эти дети одержали уже много побед над собой (см. «Упражнения практической жизни» — глава XIII). Кроме того, каждого ребенка поддер-

живает ожидание, что, если он дождется, его тоже позовут, и он с радостью поднимется и пойдет на зов.

Когда последний ребенок выходит из комнаты, игра в «тишину» заканчивается. Плакат со словом «тишина» поворачивают надписью к стенке, и дети тихо возвращаются на свои места. Прерванные занятия за столиками и на полу на ковриках возобновляются. Возвращаясь к нашему сравнению, ветер опять волнует воду в пруду, и рябь сверкает в лучах солнца.

Когда мы поворачиваемся и смотрим в последний раз на эту маленькую цивилизацию лилипутов — с ценностями и стандартами, которые так отличаются от наших, — мы невольно повторяем слова Миранды (*Шекспир*):

О чудо!
Какие здесь красивые создания!
Как род людской хорош!
Прекрасен мир таких людей!

Глава XII. Движение и его связь с инстинктом и разумом

Новорожденный ребенок в сравнении с детенышем животного

Если мы сравним новорожденного ребенка с только что родившимся детенышем животного, например с жеребенком или только что вылупившимся цыпленком, нас поражает огромная разница в способности к движению. Маленький цыпленок, как только вылупился, будет бегать и клевать зерно, а жеребенок встанет и пойдет в тот же день, когда родился. Более того, звуковые средства выражения, присущие данному виду, часто имеются у животных с самого рождения. Хотя голоса у них слабые и жалобные, щенки лают, котята мяукают, а ягнята блеют; иными словами, им дан тот язык, которым они владеют с рождения.

Что же касается человека, то ситуация при рождении абсолютно другая. Его физические возможности менее завершены, и у него гораздо медленнее развивается способность к движению. Собственно, новорожденный ребенок двигаться почти не может: он не может встать, не может говорить, не может ходить. Он долго лежит, неподвижный и беспомощный. Только после долгих и напряженных усилий он научится садиться, ползать, вставать на ноги и ходить. И лишь к двум годам он научится ходить по-настоящему. То же самое касается способности к выражению. Многие месяцы он «не говорит, но плачет» (Теннисон).¹

Однако мы будем не правы, если объясним неспособность ребенка вставать и ходить слабостью мускулов. Его мускулы

¹ Теннисон. «In Memoriam».

сильны, если судить по силе мускульных толчков или по их способности к сопротивлению. Нет! Отсталость ребенка в приобретении этих навыков вызвана отсутствием координации движений — состоянием, обусловленным неполным развитием нервной системы на момент рождения. Это не значит, что ребенок *абсолютно* не способен к координации движений. Он, например, хорошо умеет сосать, а это сложное действие, требующее четкой координации многих мускулов. Но это действие управляется инстинктом, как и движения новорожденных животных.

Кажется, что при рождении детеныш человека стоит ниже, чем детеныши многих животных. Но это только *кажется*. В действительности сама эта беспомощность мала по сравнению с животными; способность к движению — если это правильно понимать — и является в конечном счете признаком превосходства человека.

Воплощение разума

Почему, спрашивает Монтессори, сила инстинкта, которая позволяет детенышам животных вставать, ходить, бегать, прыгать, «говорить» и т. д., с самого момента рождения не присутствует в мускулах ребенка? *«Потому что у ребенка инстинкт отступил, чтобы дать место чему-то высшему — разуму и воле человека»*. Этим неподвижным мускулам суждено служить чему-то более высокому, чем весь животный мир, — человеческой свободе. Они ждут — но не деспотического контроля неизменных инстинктов, которые будут двигать ими в рамках предсказуемого поведения данного вида, — а приказов человеческого разума, который поставит их на службу уникальной и непредсказуемой личности.

Это значит, что у животного инстинкт находит инструмент для движения и выражения уже сформированным; тогда как *свободная душа человека еще должна в какой-то степени создать этот инструмент*. Таким образом, мы можем сказать: «Если животное воплощает инстинкт, человек воплощает сам разум».

Различие с животными не в развитости инстинктов — мы другие!

Чем больше мы вдумываемся в доктрину Монтессори о воплощении человеческой души — этой духовной сущности, наделенной разумом, — тем яснее становится, что человек обнаруживает отличия от животного не только в развитии инстинктов, но и в других проявлениях.

И именно здесь Монтессори принимает иную точку зрения, нежели многие современные психологи. Возьмем, например, выдержку из МакДугалла, где он описывает свою работу как «попытку выявить непрерывность развития высших типов человеческой воли и характера из первичных общих с животными, инстинктивных предрасположений» (*Социальная психология*, с. 226).

Психологи этой школы обращают основное внимание только на «наследственные тенденции в поведении», которые у нас общие с животными. Пренебрегая абсолютно очевидными различиями между человеком и животными, они утверждают, что все, что мы делаем (даже поступки, свойственные именно человеку), можно объяснить инстинктивными импульсами. Так, любовь к знанию (любопытность) — это всего лишь сублимированный инстинкт любопытства; даже поклонение Богу — это только инстинкт самоунижения, возведенный в энную степень. Между тем Монтессори в результате продолжительного — около пятидесяти лет — наблюдения за детьми приходит к совсем иному выводу. Для нее самым главным в развитии детей, тем, что придает этому развитию особую форму, — являются не инстинктивные тенденции, которые есть и у нас, и у животных, но *способность к рассуждению, которая отличает нас от них*.

Дело не в том, что Монтессори отрицает инстинкты или как-то принижает их важность. Как и другие современные психологи, она отдает должное Хорме и Мнеме. Она, например, говорит: «В каждом человеке действует жизненно важная сила, ведущая его по пути собственной эволюции, — ее называют Хорме. И в другом месте: «Существует особый вид памяти,

которая действует бессознательно, психологи называют ее Мнеме». Тем не менее для нее эти элементарные психические силы только суть части вопроса, причем меньшая часть. Всегда «именно разум отличает человека от животного»: *«Животные должны всего лишь разбудить свои инстинкты, чтобы усвоить специфическое поведение, — и их психическая жизнь этим ограничивается. Но у человека налицо еще один фактор — созидание человеческого разума. Это центр, который следует принимать во внимание при изучении человека.*

Для человека не существует пределов. Никто не может предсказать, что человек сделает в будущем, — по крайней мере в той степени, как можно предсказать поведение животных».

Таинственное начало

Поскольку психическая жизнь человека по своей природе (в силу обладания духовным или нематериальным моментом) должна продолжаться вечно, не следует удивляться, что ее зарождение окутано тайной. Несомненно, что чем больше мы наблюдаем зарождение психической жизни ребенка и формирование человеческого разума, тем замечательнее и таинственнее она становится.

Несомненно, именно теория Дарвина о происхождении и предках человека, выраженная в самой примитивной форме, затемнила для нескольких поколений очевидное и проверенное временем различие между человеком и животным. Но уже сейчас появляются признаки того, что маятник возвращается в более нормальное положение. И среди этих признаков исследования Монтессори — далеко не последние по важности и оригинальности.

Точка зрения Монтессори сложилась не на основе какой-то предвзятой теории, а уж тем более не на основе богословской догмы — это результат целой жизни, посвященной научному наблюдению поведения и развития детей. Ее исследования поразительным образом перекликаются с изречением Герберта С. Дженнингса в его работе *«Biology in Relation to*

Education»: «Нет существа, которое бы так отличалось от других существ, как человек» и что «самые важные особенности детей должны постигаться при помощи изучения детей, а не других существ» (цитируется профессором Робертом Р. Раском в книге «*History of Infant Education*», с. 94).

Сам Раск в той же главе отмечает:

«Принятие биологической ориентации отрицательным образом влияет на образование, так как заставляет Психологию уделять главное внимание инстинктам и подсознательному. Психология так поглощена самыми низменными и отвратительными сторонами человеческой природы, что не находит времени для рассмотрения более высоких ценностей и морального аспекта, без которых бессознательное не существовало бы. Бессознательное не объясняет искусство, мораль или религию, но именно их существование создает подсознание — животных не мучают комплексы, и они не страдают от неврозов. Напротив, идеалистическое объяснение человеческого опыта подчеркивает высшие ментальные процессы, присущие человеку, — рассуждение и разум».

Человеческий разум

Прежде чем мы начнем исследовать, как «воплощается» человеческий разум, или интеллект, на самых ранних этапах развития индивида, возможно, уместно будет сказать несколько слов об этом высоком даре. (Те, кому не интересны философские отступления, могут сразу перейти к следующей главе.)

Более чем двадцать пять веков назад Аристотель определил человека как разумное животное, и в последующие века большая часть человечества подтвердила это определение. Этому соответствует восклицание Шекспира: «Что за совершенное создание — человек! Как благороден разумом! Как беспределен в своих способностях, формах и движениях! Как точен и чудесен в действии!» Он говорит в той же пьесе («Гамлет») о «звере, лишенном разуменья». Несмотря на все попытки до-

казать обратное, все же остается истинным, что один лишь человек обладает «мощным и богоподобным разумом».

Разум — это высочайшее свойство человека.¹ Теологи и поэты в один голос говорят, что именно эта часть нашего существа более всего «похожа на Бога», по образу которого мы сотворены. «Человеческий разум, — пишет кардинал Маннинг, — это та часть нашего существа, которая имеет наиболее непосредственное общение с Богом. Это свет Божий в нашей душе, который позволяет нам познать Бога и себя, отличить истину от лжи, добро от зла».

Задумаемся на минуту о высоких следствиях, вытекающих из нашего владения этим даром. Во-первых, именно интеллект, или разум, освобождает нас от вечного плена настоящего, в котором пребывают животные, чья жизнь определяется так²:

Будет или было —
Ни о чем наш стон!
Смех звучит уныло,
Болью отягощен.
Вестник мрачных мыслей наш сладчайший сон.

Так сказал Шелли, и Шекспир высказывает ту же самую мысль — теми же словами, когда говорил о «Боге, кто нас создал с мыслью столь обширной, глядящей и вперед, и вспять». В том же контексте Шекспир поясняет, что наша способность смотреть вперед и назад связана с разумом, который не должен «праздно плесневеть». Монтессори думает то же самое, когда пишет: «Интеллект ребенка должен впитать современную жизнь, которая находится в постоянном развитии. Современная жизнь — это связующие звено, она уходит на сотни тысяч лет назад в прошлое своей цивилизации, а

¹ Мы говорим о естественном даре, т. е. не затрагиваем здесь такой божественный дар, как вера.

² Ср. метод Монтессори и историю о собаке, которая умерла от горя после смерти своего хозяина.

также протягивается на сотни миллионов лет вперед в будущее, ее настоящее не имеет пределов ни в прошлом, ни в будущем...

Ее границы бесконечны. Тогда как у животных есть только одна — всегда одна и та же сторона жизни».

Опять же именно этот дар, разум, позволяет нам делать то, на что не способно ни одно животное, — подняться до осознания своего бытия, т. е. до самосознания, до понимания того, что «я — это я», в сравнении с уникальностью вывода «ты — это ты».

Именно благодаря разуму человек, даже без божественного откровения, может подняться к знанию о существовании Бога, Первопричины, Автора и Создателя мира.¹

Столь же важен для дара самосознания дар свободы, который также является результатом существования разума. Со времен Аристотеля признается, что свобода выбора невозможна, если ему не предшествует решение. («Воля берет свое начало в круге мысли» (Хербарт).) И так как наши характеры формируются благодаря нашим решениям, мы можем сказать, что без основополагающего разума, или интеллекта, мы не могли бы создать индивидуальный характер. (Монтессори в своих трудах определяет интеллект как способность к деятельности, позволяющая разуму построить себя.)

И, наконец, мы можем дойти до утверждения, что без этого уникального дара у нас не было бы надежды попасть на Небеса. Мы не хотим сказать, что заслужить место на Небесах нам помогает разум, а не вера. Дело в том, что благодать — это дар, который делает веру возможной, — нисходит не на пустую душу, *но дается лишь разумным существам*, проливая на них особый свет. Разум должен быть в основе естественного уклада жизни, прежде чем вера поможет ему возвыситься до божественного. Или, иными словами, Бог не будет (мы чуть не сказали «не может дать») даровать веру существу, подобно-му животному «без мысли и разума».

¹ См.: Аристотель. «Доказательства существования Бога» («Proofs for the Existence of God»).

Богословы говорят нам, что на Небесах, когда душа человеческая вкушает райское блаженство, даже там это самый высокий человеческий дар не будет вытеснен, но возвысится до божественного служения — созерцания *Светоца Славы*.

Зарождение разума у дитя

Надо признать: мало что напоминает нам об этом высоком предназначении разума, когда мы видим «младенца, вопящего на руках у няньки». Если мы спросим: «Как скоро начинает действовать разум ребенка?» — ответ Монтессори будет столь же определенным, сколь и удивительным, и мы должны привести его дословно:

«Ребенок начинает с нуля, это активное существо, которое движется вперед благодаря собственным способностям. Скажем прямо: осью, вокруг которой вращается эта внутренняя работа, служит разум. Такой разум следует рассматривать как естественную творческую функцию; он постепенно развивается, расцветает и приобретает конкретную форму благодаря образам, которые он впитывает из окружающей среды. Перед нами непреодолимая сила, изначальная энергия. Образы моментально упорядочиваются по велению разума. И именно по велению разума ребенок впитывает эти образы...»

В этой связи мы хотели бы напомнить читателю о случае, ярко описанном Монтессори в V главе.

Новая глава в психологии

В 1944 году Монтессори читала курс продолжительностью около тридцати лекций¹, большая часть которых была посвящена психическому развитию ребенка в период первых трех лет жизни. Хотя ей было уже 74 года и лекции читались в тяжелом индийском климате, в них очевидны характерные для

¹ В Ахмедабаде.

нее оригинальность и живость изложения. Выводы, полученные ею в результате наблюдений, так новы и неожиданны, что когда читаешь их в первый раз, то чувствуешь, как мы уже говорили об этом в предыдущей главе, словно попал в новый и незнакомый мир.

Тем не менее ясно одно, а именно: эти исследования открыли в психологии человека новую главу, один из «первых десяти томов, которые до сих пор оставались ненаписанными».

«Эти наблюдения вне нашего разума, — подводит итог Монтессори, — первый год жизни ребенка — это период развития в людях огромной психической активности. Мы теперь знаем, что единственное, что активно действует в течение первого года, — это мозг. Поэтому сейчас вы поймете, — продолжает она, — почему голова годовалого ребенка удваивается в размере со времени рождения. На третьем году жизни величина мозга ребенка равна половине мозга взрослого человека, а на четвертом году — семи восьмым от окончательной величины».

Монтессори даже делает далеко уводящий вывод, когда говорит, что в течение первого года жизни у ребенка *прежде всего* развивается интеллект; все остальное в этот период растет, подчиняясь развивающейся психике.

Это поразительное заявление; и читатель, несомненно, потребует доказательств, прежде чем поверит. Поскольку эта книга посвящена в первую очередь более поздним этапам развития (*после того*, как выстроено самосознание), мы не будем раскрывать эту тему полностью, а лишь добавим несколько соображений к тому, что уже было сказано в главе VI, отсылая читателя, желающего глубже изучить вопрос, к труду доктора Монтессори «*The Absorbent Mind*» («Впитывающий разум ребенка»).

Ребенок создает свой собственный разум

Первое, что следует отметить относительно этого периода (0—3), — это «ребенок создает собственный разум. Интеллект — это то, что отличает человека от других животных,

поэтому первым действием человека в жизни должно быть создание интеллекта. Ребенок движется от нуля к началу. Он вызывает к жизни самый драгоценный дар, который дает ему превосходство, — разум. И он долго идет по этой дороге, прежде чем встанет на свои маленькие ножки» («*Secret of Childhood*» — «Секрет детства»).

В предыдущих главах мы уже кратко описали, как происходит это таинственное построение себя. Во-первых, наличие деятельности, которую Мария Монтессори называет «впитывание окружающей среды бессознательным разумом». «Логично, что если психическая жизнь должна выстроить саму себя, воплощая окружающую среду, интеллект должен сначала наблюдать и изучать ее. Он должен набрать из этой среды множество впечатлений, так же как физический зародыш сначала накапливает клетки, а потом переходит к строительству отдельных органов».

Здесь уместно отметить, что любое рассуждение о бессознательной деятельности несомненно будет иметь дедуктивный характер по той простой причине, что, как только человек непосредственно и прямо осознает свою психическую деятельность, она в силу этого обстоятельства перестает быть бессознательной.

Дальше — согласно Монтессори — эти многочисленные и разнообразные впечатления, собранные бессознательно, снова используются и распознаются иным образом, образуя основу, на которой строится сознательная жизнь. Эти первичные бессознательные впечатления образуют материал, из которого создается ткань самого сознания, включающая разум, память, волю и самопознание. В этом процессе строительства сознательного интеллекта чрезвычайно важную роль играет работа рук — этот тезис будет подробнее раскрыт в одной из ниже следующих глав (XIV).

Интеллект создает свои собственные орудия

Второе, что следует иметь в виду в связи с этим первым периодом развития (0—3), — это интеллект не только строит

себя, но одновременно создает в теле орудия для самовыражения. В результате в течение этого периода все способности ребенка к движению развиваются, подчиняясь этой высшей цели, т. е. развитию психики. Это имеет одно важное последствие. Когда со временем у тела разовьется способность к координации движений, его деятельность не будет ограничена узкими рамками инстинктивного поведения. Оно будет служить орудием свободного, имеющего мораль представителя — бессмертной души, если хотите, — существа настолько свободного, что его вечная судьба будет в его руках.

Удивительные адаптивные способности ребенка

Третье свойство этого периода, на которое обращает наше внимание Монтессори, — это особые, по сравнению с животными, способности ребенка к адаптации. Родилась ли кошка во Франции, Англии или Индии, она будет мяукать одинаково, где бы она ни выросла. Но ребенок, родившийся во Франции, говорит по-французски, родившийся в Англии — по-английски; а смуглый мальчик, рожденный в Индии, будет говорить на хиндустани, гужератском или любом другом индийском диалекте. Мы так привыкли к этому явлению, что не осознаем, как оно удивительно. Однако, когда мы задумываемся об этом, перед нами рельефно выступают потрясающие адаптивные способности «психического зародыша». Ибо мы должны помнить, что обычаи, привычки, язык — словом, вся цивилизация того или иного народа — не являются общими для всего человечества, как, например, свойство лаять и вилять хвостом является общим для всех собак. Поэтому мы видим, что, если человек вырастает приспособленным к определенной стране, климату или цивилизации, это происходит благодаря «внутреннему строительству», которое имело место в детстве.

«Мы восхищаемся младенцем, — пишет Монтессори, — который приходит в этот мир, умея только спать и есть, и все время впитывает окружающую его среду, приспособляясь к цивилизации, в которой родился. Процесс один и тот же, родился ли он в каменном веке тысячи

лет назад, или в тихую эпоху, подобную Средним векам, или в век машин и механизмов, в котором живем мы. Самое главное — он по природе способен впитывать то, что видит в своем окружении. Он воспринимает все с удивительной легкостью и в каждую эпоху раскрывается поистине как „Сын Человеческий“. Это его работа — принимать все. Если бы не это, в „цивилизации“ не было бы непрерывности прогресса».

Монтессори видит четкую связь между «неполнотой» новорожденного ребенка, его неспособностью двигаться и говорить и этой функцией детства — по средством которого осуществляется преемственность цивилизаций из поколения в поколение. Это помогает нам понять, почему ребенок рождается таким неразвитым в плане движения, в том числе сложного движения, необходимого для речи.

Физическое недоразвитие новорожденного ребенка обычно не осознается, еще менее осознаются психологические причины этого недоразвития. «Все незаконченно. Ноги, предназначенные для того, чтобы ходить по земле и вторгаться в мир, не имеют костей, они хрящевидны. То же самое относится к черепу, вмещающему мозг, — развиты только несколько костей. Что еще важнее — сами нервы не закончены. Поэтому отсутствует центральный контроль и, следовательно, нет единства между органами. Вследствие этого существо, кости которого еще не развиты, еще не способно подчиниться призыву к движению, потому что каждый призыв передается через нервы, а нервы еще не полностью развиты».

Психический зародыш

«Почему же все-таки новорожденный человек неподвижен, тогда как у животных новорожденные сразу начинают ходить?» Ответ заключается в том, что дитя после рождения все еще находится в «зародышевом» состоянии. Это утверждение вовсе не преуменьшает важности великого кризиса рождения — о котором психологи часто говорят как о травме, или

шоке, рождения. Сама Монтессори в каких-то трудах называет рождение событием настолько «колоссальным», что его можно сравнить «с перелетом с Земли на Луну». Однако верно и то, что ребенок после рождения остается столь неполным, что его можно описать как неподвижное существо, находящееся в зародышевом состоянии. Это касается физического развития; если обратиться к психическому развитию, это еще заметнее; ибо это период, когда «те человеческие способности, которые не существуют, должны быть созданы».

Нам важно понять, рассуждает Монтессори, что в этом двойственном развитии (завершение тела — с одной стороны, и создание психических способностей — с другой) — задает тон дух, а не тело. Человеческая душа не связана со своим психическим проводником (внутренним Учителем¹), заданными готовыми отношениями, существующими с момента рождения, как это имеет место у животных в отношении инстинктов, которые просто «воплощают инстинкты своего вида». Поэтому вся драма этих первых лет в развитии человека — попытка достичь того, что Монтессори называет «прогрессивным воплощением», в ходе которого дух и плоть объединяются в более совершенных гармоничных отношениях.

Поскольку дитя вырастет в человека, который станет свободной личностью, душа должна создать свои собственные, особые инструменты для выражения этой свободы. Вот почему у человека «именно психическое развитие является творцом движения», тогда как у животных инстинкты, по-видимому, просыпаются при рождении, как только животное вступает в контакт с окружающей средой. У человека психика должна сначала сформировать человеческие способности и таланты, которые отсутствуют (существуя лишь в виде потенциала) при рождении; она должна также развить те движения, которые обслуживают эти способности. В этом смысле человеческий зародыш рождается физически неразвитым, потому что индивид, прежде чем начинать движения, должен ждать,

¹ Термин Монтессори: Внутренний Учитель — духовный проводник человека. В христианской теологии — Ангел-Хранитель или Христова сущность.

пока психика разовьется в полной или большей степени и тело сможет обслуживать дух.

Какую великолепную экономию возможностей мы видим на этом этапе развития психического зародыша! В одно и то же время — в ходе одного жизненного процесса — психика формирует свои способности, творит физические (телесные) средства для выражения себя и в дальнейшем осуществляет этот замечательный процесс адаптации к той цивилизации и языку, в которой родилось дитя.

Дух и «плоть»

Именно потому, что этот процесс «прогрессивного воплощения» не заканчивается в течение нескольких лет, Монтессори видит у беспомощного ребенка «состояние двойственности или расхождения» между чисто психическим моментумом и средствами его выражения. Поэтому у нас крепкий дух, у которого отсутствуют средства для выражения себя, — *«существо, чей внешний облик скрывает величие души»* (Уильям Вордсворт).

Как будто бы великая душа заперта в почти неподвижном теле, не имея возможности проявить себя. Это состояние, «которое должно вызвать у нас жалость и желание помочь этой узнице-душе, стремящейся выйти на свет, стремящейся родиться». На этом этапе ребенок *хочет* сделать многое, но не может, «дух полон устремлений, но плоть слаба». На этом периоде развития слово «плоть» обозначает практически бесконечное множество мускулов *произвольного движения*, которыми мы наделены. Они служат материалом, из которого ребенок должен будет создать свое средство для взаимодействия с окружающей средой. При рождении и долгое время после у детей нет координации, поскольку, как уже было сказано, нервная система недостаточно развита и отсутствует практика.

Эти произвольно действующие мускулы столь многочисленны, что, как говорят студенты-медики, «их надо семь раз забыть, чтобы запомнить!» И задача животворного духа — превратить эти произвольно действующие мускулы в

координированную систему или даже целый комплекс координированных систем, так как эти мышцы работают не поодиночке, но группами «армии, действующими совместно». У них много различных функций. Некоторые используются для движения вперед, другие для движения назад. Некоторые мышцы используются для выражения импульсов, другие для их подавления. И все эти функции изменяются в зависимости от разных движений. Вся эта система может до бесконечности совершенствоваться. Достаточно представить себе руку хирурга, музыканта или художника или ноги танцора, чтобы осознать, какого совершенства можно достичь.

Эта красота и грация движения, это совершенство элементов не может возникнуть благодаря инстинкту (как у животных, у которых он есть). Это достижение, которое возникает в результате продолжительных произвольных усилий, под *сознательным* руководством разума, который воздействует на безмозглую плоть, оживляя ее и придавая ей совершенство, личное и индивидуальное.

Единство души и тела

Чтобы не стать не верно понятым, следует сделать еще одно разъяснение. Хотя мы говорили о том, что душа «строит орудие своего выражения через систему мышц произвольного движения», мы не должны попадать во власть этой метафоры. Когда процесс прогрессивного воплощения закончен, мы можем в качестве примера, если пожелаете, представить душу как музыканта, играющего на музыкальном инструменте. Однако инструмент музыканта (если это не голос) есть нечто внешнее по отношению к нему. Душа же, со своим усовершенствованным инструментом, *образует единое и неделимое целое*. Иными словами, мы можем сказать, что когда «функциональное воплощение» завершено, можно говорить о нерасторжимом единстве двух разных сущностей, образующих новую сущность, так же как водород и кислород, соединяясь, образуют новое вещество — воду.

Здесь, как и во многом другом, выводы Монтессори, хотя и полученные путем наблюдений, обнаруживают неожиданную близость с философией Аристотеля. «Любая теория, которая предполагает разделение между физической и духовной жизнью человека, искусственна и не верна. Философски неточно говорить о душе *и* теле и еще менее точно указывать на отношение души и тела в каком-либо смысле, который подразумевает, что имеется третья сущность, объединяющая два отдельных существа; ибо человек есть одно существо, а не два» («*Man*», by *Reys*).

Сейчас мы должны покинуть область теории и перейти к применению ее на практике.

Глава XIII. Упражнения практической жизни

Гости, посещающие Монтессори-школы, иногда удивляются, когда видят, как дети заняты тем, чему, казалось бы, нет места в обычной школе. Они могут увидеть, как один ребенок подметает пол маленькой, но настоящей метлой, второй чистит бронзу, третий наливает свежую воду в вазу с цветами. Другие дети, вооруженные тряпками, горячей водой, мылом и щетками, по-видимому, делают генеральную уборку в шкафах. Еще одна группа может накрывать на стол к обеду или мыть посуду. Эти и многие другие похожие задания могут показаться гостям пустой тратой времени, которое может быть использовано для изучения традиционных школьных предметов, таких как чтение, письмо и арифметика.

Однако никакое другое дело, которым могут заниматься дети *на этом этапе* (от 3 до 5 лет), не может быть столь важным для их умственного, физического и нравственного развития, чем эти так называемые «упражнения практической жизни».

Сейчас приучать детей к домашним делам принято гораздо больше, чем в прошлом поколении.

Это обучение составляет важную часть ежедневной программы детских садов и школ развития ребенка. Однако, к сожалению, многие учителя дают детям эти упражнения практической жизни, не понимая до конца их истинной цели и психологической важности. Следовательно, их ценность в значительной степени утрачивается из-за отсутствия соответствующих педагогических приемов.

Комплексные движения — биологическая потребность

Во-первых, надо осознать, что цель этих «упражнений практической жизни» не является практической. Главным здесь является не слово *практическая*, а слово *жизнь*. Цель

этих занятий — способствовать развитию. (Это относится и ко всем другим занятиям, предлагаемым детям в подготовленной среде.)

Проницательный гость, наблюдающий, как дети выполняют эти задания, обязательно поразится не только тому, *как* дети трудятся, но и тому, *что* они делают. Их глубокая сосредоточенность, серьезная радость, с которой они выполняют свою работу, трата энергии, непропорциональная внешней цели, проявляющаяся в бесконечном повторении выполнения задания (в голландской школе я однажды видел маленькую очередь детей, желающих почистить *одно и то же* бронзовое изделие), — все это заставляет предположить, что детей привлекает к их занятию какая-то непонятная, можно даже сказать — магическая сила. И это верно. Здесь налицо не только сознательный интерес, по всему их поведению видно, что они удовлетворяют биологическую потребность и что при выполнении этих заданий ими движет интерес к жизни — Хорме.

Если вспомнить вопросы, рассмотренные в предыдущей главе под заголовком «Прогрессивное воплощение человека», становится очевидным, какова эта потребность. Все эти занятия можно охарактеризовать одним определением, как это и сделала Монтессори, назвав их «синтезированным движением», т. е. *движением, определяемым и направляемым разумом ради осознанной цели*. Как таковые они помогают ребенку в великой задаче «прогрессивного воплощения», т. е. в строительстве физического тела, средства, через которое будет выражать себя личность.

Для детей этого этапа развития характерно, что деятельность произвольно действующих мускулов, т. е. «плоти», доставляет им огромное удовольствие. И здесь, как и всегда, цель Монтессори — помочь ребенку сделать лучше и упорядоченно то, что он стремится сделать сам, повинаясь своим импульсам, но делает это не так совершенно. Наша помощь заключается в том, чтобы поместить в заранее подготовленную среду «мотивы деятельности», предназначенные специально для удовлетворения потребностей этого «периода восприимчивости», соответствующего развитию ребенка. Он не только

испытывает острый интерес к этим «синтезированным движениям», но и наделен особой способностью закреплять их, т. е. делать их привычными, с такой легкостью и непринужденностью, которая потом исчезает.

Настоящая, а не воображаемая деятельность

Важно заметить, что все виды деятельности детей подлинные, а не выдуманные и они что выполняются в настоящей, а не искусственно созданной окружающей среде. Ребенок, стирающий тряпочки, стирает настоящие тряпочки, потому что они грязные; дети, которые накрывают стол, накрывают стол для настоящего обеда, кладут настоящие ножи и вилки, ставят тарелки и т. д., а не кукольный стол в кукольном домике для кукольного чаепития. Если вы видите, что девочка подтирает пролитую на пол воду, значит, вода действительно пролилась, и она наводит порядок в реальном мире. Это чрезвычайно важно для понимания того, к чему мы обратимся в одной из дальнейших глав.

Многие взрослые, особенно родители, чрезвычайно невежественны, чтобы не сказать глупы, в отношении этих упражнений практической жизни, полностью упуская из виду их важность. Я знал одного отца, богатого человека, имеющего множество слуг, который очень рассердился, узнав, что его четырехлетний сын сам чистит свою обувь в Монтессори-классе. «Моему сыну не нужно выполнять такую черную работу, — говорил он, — есть слуги, которые сделают это за него». Бедняга никак не мог понять разницу между экономической и физиологической необходимостью.

Классификация упражнений практической жизни

Различные виды упражнений практической жизни, предлагаемые детям, зависят как от особенностей культуры страны, так и от местных особенностей. Однако, каковы бы они ни были, мы можем разделить их на два вида: а) те, которые связаны с навыками самообслуживания, б) те, которые учат

заботиться об окружающей среде. В первый разряд входят такие виды деятельности, как умение одеваться и раздеваться, причесываться, чистить зубы, умываться. Мы включим сюда различные рамки для застегивания пуговиц и шнурования, придуманные Монтессори, чтобы научить ребенка одеваться и раздеваться без помощи взрослых.

В разряд «забота об окружающем мире» мы включили бы такие занятия: подметание пола, вытирание пыли, мытье стульев и столов, стирка и глажение, чистка дверных ручек, составление букетов, поливка комнатных растений, уборка в шкафах, накрывание на стол, подача блюд, мытье посуды и великое множество других подобных занятий. К этому можно добавить чистку картошки и лущение гороха; приготовление бутербродов; а также массу выполняемых на свежем воздухе заданий, таких как вскапывание, посадка и поливка растений, прополка, уборка листьев и т. д.

Бессмысленно продлевать этот список занятий, так как они практически неисчислимы и, как уже было сказано, зависят от возможностей каждой конкретной школы. Полезнее будет рассмотреть приемы, которые следует применять, предлагая эти упражнения, и психологические принципы, лежащие в их основе.

Уроки изящества и вежливости

Если начинать обучение в Монтессори-школе, как говорят, с нуля, то в начале лучше сосредоточиться на упражнениях практической жизни (а также на уроках изящества и вежливости) и отложить использование каких-либо специальных дидактических материалов до тех пор, пока не установится то, что Монтессори называет «взаимодействием» между детьми и окружающим миром.

Уроки изящества и вежливости, о которых только что говорилось, так близки к упражнениям практической жизни, что их можно рассматривать совместно и предлагать детям на одной ступени развития (т. е. в тот период, когда детям особенно интересно научиться точным движениям и когда они

обладают особой способностью закреплять эти движения). В связи с этим важную роль в деятельности наставницы играют доступные и наглядные уроки «изящного и вежливого» поведения. В течение длительного периода времени наставница обучает детей различным формам поведения, которые обеспечивают гармоничное взаимодействие с окружающим миром и дальнейшую жизнедеятельность в соответствии с традициями и жизнью общества. Эти уроки формируют такие навыки, как умение правильно вставать и садиться, — и знание, когда это надо делать; как здороваться с людьми в зависимости от различного уровня близости контактов; как извиняться за маленькие проступки, например за то, что прошел так, что опередил другого человека или прервал его, когда он что-то делал; как тихо открыть и закрыть дверь; как передавать предметы другому человеку, особенно острые, такие как нож или ножницы и так далее. «Одним словом, нет действия, которое бы мы не упражняли и которому не учили, чтобы достичь в нем совершенства. Мы ничего не оставляем на волю случая».

Как предлагать упражнения практической жизни и уроки изящества и вежливости

Следует отметить, как предварительное условие, что наставница, прежде чем начинать уроки практической жизни, должна не только приготовить все материалы для выполнения упражнений, но и распределить их в уме в определенном порядке, от простого к сложному.

Что касается самого предъявления упражнений, Монтессори постулирует простое, но глубокое правило: «Наша задача — показать, как выполняется действие, и в то же время исключить возможность подражания». На первый взгляд это кажется парадоксальным, но Монтессори продолжает: «Мы должны подумать, как показать это действие маленькому ребенку, и в то же время — как по возможности не подавить его творческий импульс. Действие должно говорить само за себя», например: «Человек вытирает пыль». Мы не хотим, чтобы ребенок выполнял это действие только потому, что мы

его выполняем, или так, как мы его выполняем, или потому, что мы приказали ребенку его выполнить. Поэтому следует иметь в виду два момента: во-первых, мы должны показать выполнение этого действия во всех деталях; во-вторых, когда ребенок, наконец, начнет сам осуществлять это действие, то должен выполнять его *в ходе нормального течения жизни («una vita che si svolge»)*.

Здесь, как и всегда, мы должны помочь детям действовать самостоятельно; дать им возможность в каждом случае действовать независимо от взрослого и таким образом стать хозяином своего окружения и осознать свою власть над ним. Предположим, кто-то перевернул вазу с цветами, и ребенок (не обязательно тот, который это сделал), уже готовый к такому происшествию, пойдет и принесет ведро, тряпку и вытрет пол, а другой ребенок, так же самостоятельно, пойдет и нальет в вазу свежую воду и расставит цветы. Таким образом, все постепенно произойдет само по себе. Вот это и имеет в виду Монтессори, говоря о «естественном течении жизни».

Мы видим, что такое выполнение упражнений практической жизни не похоже на то, что делают во многих школах — даже в так называемых Монтессори-школах, где для них выделено особое время, например первые полчаса утром — до начала «работы». Такая практика обычно превращает их в «предмет». И хотя это лучше, чем вообще не выполнять эти упражнения, — это вовсе не одно и то же. Важна именно *самопроизвольность* в выполнении упражнений практической жизни и уроков вежливости, как естественных проявлений жизни в обществе. Не предоставив детям свободу осуществлять эти действия в любое время, было бы невозможно добиться «взаимодействия» между детьми и окружающим миром, который они так любят и который так важен для формирования их характера, что умилительно наблюдать.

Те же принципы относятся и к урокам изящества и вежливости. Мы должны научить детей формам поведения в обществе так, чтобы возбудить их интерес и, следовательно, чтобы их внимание было направлено на эту сторону жизни.

Таким образом, эти маленькие люди, которые раньше имели лишь смутное и неосознанное представление о том, что делать в той или иной ситуации, теперь ясно и четко представляют, как надо реагировать, когда возникает такая ситуация. «Но это не значит, — говорит Монтессори, — что мы должны ходить за детьми, „отслеживая каждый их поступок“. Необходимо помочь им овладеть собственными действиями и ситуацией в тех случаях, когда она возникает». Так, если в школу придет важный гость, дети будут знать, как его приветствовать, если вспомнят об этом. Учительница не должна произносить речь и говорить: «Дети, сегодня к нам придет важный гость. Вы должны приветствовать его так-то и так-то». Абсолютно не важно, если никто не поприветствует этого гостя (!), но важно не оставлять ребенка в пустоте. Им надо руководить, надо не оставлять его в его грубом и необученном состоянии, а разбудить его индивидуальность. Поэтому важно, чтобы он знал, как приветствовать родителей, родственников, друзей и чужих людей, если он захочет это сделать. Однако действие должно исходить от ребенка, быть результатом его собственного размышления. Или опять же ребенок может уйти из школы, не попрощавшись с учительницей. Не важно — его не надо за это ругать. Важно, чтобы он знал, как выполнять эти маленькие акты учтивости, когда его сердечко велит ему это сделать, как часть жизни в обществе, которая идет естественно день за днем.

Обычно дети в Монтессори-школах ведут себя очень хорошо (хотя и без всякого принуждения), как это подтверждают многие гости. Их гостеприимство так очаровательно именно потому, что оно непринужденно. Но без этих предварительно полученных уроков изящества и вежливости и без свободы естественного самовыражения большая часть этих маленьких цветов вежливости никогда бы не зацвела.

Почему следует избегать подражания

Итак, наша цель «обучать определенным действиям и в то же время избегать возможности подражания». Какое глубокое

изречение, если вдуматься! Какое проявлено уважение к личности ребенка!

Если учительница, показывая действие, проявит излишнее давление, что произойдет? Она привлечет внимание ребенка к себе, а не к действию. Может случиться, что при таких обстоятельствах ребенок будет по-рабски копировать несущественные детали действия так, как его выполняет учительница (и это действительно часто имеет место).

Подражание может быть опасно еще и потому, что взрослые, как правило, действуют не так, как дети. «Я вытер пыль, и дело кончено» — но ребенок поступает иначе. Он вытирает пыль снова и снова — сверху, снизу, вдоль и поперек, снова и снова — потому что его отношение к вытиранию пыли совсем иное. Как мы уже видели (глава VIII), при вытирании пыли им руководят внутренние побуждения. Поэтому мы не говорим ему: «Ты любишь вытирать пыль — вытирай здесь». Важно, чтобы в ребенке возникла таинственная внутренняя сила и заставила его это делать. Поэтому мы должны руководствоваться его внутренней потребностью, а не данным предметом. Следовательно, учительница должна указать на действие, но предоставить ребенку совершать это действие по-своему. В одной из своих лекций на эту тему Монтессори сказала, что это разница между *indicare* (указывать) и *insegnare* (учить).

Принимая такую линию поведения, мы следуем методу природы. Например, в противоположность широко распространенному мнению, ребенок усваивает язык не через подражание. Конечно, справедливо, что он не научился бы говорить, если бы в окружающей его среде отсутствовала речь. Но когда ребенок говорит, он говорит благодаря внутреннему импульсу. Также и мы должны подготовить все необходимое для этих действий, показать, как они осуществляются, и предоставить ребенку выполнить действие, когда он захочет. Поэтому все необходимое должно быть всегда готово и лежать на месте. Ребенок, который хочет вытирать пыль, не должен тратить время на поиски тряпки, в противном случае психологический момент пройдет, драгоценная творческая энергия пропадет зря, вытекая «как вода из дырявого чайника».

Обучай обучая, а не...

Во время международного семинара в Лондоне в одной из своих лекций об упражнениях практической жизни Монтессори, говоря, как обычно, по-итальянски, сказала, что мы всегда должны «*insegnare insegnando*», что значит «обучать обучая»! Переводчица остановилась и посмотрела на нее в замешательстве. Это замечание казалось бессмысленным, как если бы мы сказали «есть, поедая еду» или «бежать бегом». Но Монтессори, кивнула, улыбнулась и повторила свою фразу. Все же переводчица колебалась. После третьего повторения не без колебаний она перевела эту фразу на английский язык: «Мы должны обучать обучая». Тогда Монтессори, еще раз улыбнувшись, продолжала «*non corrigendo*» (не поправляя). То есть мы должны «*обучать обучая, а не поправляя*». Это значит, например, что мы не должны, если видим, что ребенок выполняет задание не совсем правильно, бесцеремонно вмешиваться, поправляя его в середине работы. В этом случае его реакция будет оборонительной; и чаще всего мы принесем больше вреда, чем пользы. Но любое неправильное действие — ребенок может, например, неправильно передавать ножницы — учительница должна запомнить. Потом, в другой день и без всякого упоминания ошибки именно этого ребенка, в подходящий момент она ярко и красочно объяснит, как надо передавать ножницы.

Учите его! Учите его!

С другой стороны, мы не должны впадать в противоположную крайность. Я встречал людей, поверхностно знакомых с идеями Монтессори, которые считают, что достаточно поместить ребенка в подготовленную среду и оставить его там, как лошадь на пастбище, ошибочно думая, что ребенок найдет там пищу для ума, как лошадь находит траву. Это искажение доктрины невмешательства. Каждый раз, когда ребенок не занят творческой деятельностью, учитель должен без колебаний вмешиваться и предлагать какое-нибудь упражнение

практической жизни или какой-нибудь другой урок, никогда не забывая, однако, при этом заручиться согласием ребенка (см. гл. XVIII). «Мы должны помнить одно, — говорит Монтессори. — Учить никогда не опасно. Вы спрашиваете: „Учить его или нет?“, и я говорю: „Учите, учите“. Проблема не в самом акте обучения, а в том, как учится ребенок. Может быть, он понял, может быть, нет. Ничего страшного, если он делает неправильно. Не поправляйте его, а то он „уйдет, как улитка в раковину“. Мы не должны настаивать, если он делает ошибки. Мы показали ему, у него не получилось. Оставьте это занятие и перейдите к чему-нибудь другому.

Предположим, что наставница пытается научить совсем маленького ребенка складывать тряпку, а малышу это очень трудно. В этом случае она не должна настаивать. Наставница, если хочет, может провести линию по середине тряпки (Какая типичная для Монтессори идея! — *Примеч. авт.*) Теперь малыш реагирует! Это легко и интересно. Какое удовольствие! Теперь я пойду, найду все остальные тряпки для пыли и все сложу, да и вообще все тряпки, которые найду. Это победа над миром и над собой».

Мотивы для совершенствования

Метод Монтессори отличается от многих других модных сегодня «активных методов обучения» требованиями точности, порядка и дисциплины. Но для того чтобы достичь этого порядка и этой дисциплины, ребенку нужна наша помощь — он не может достичь их самостоятельно. И здесь мы должны понять, что наша задача — дать ему средство помочь самому себе. Поэтому весьма важным для создания духа Монтессори будет следующий момент, который мы должны упомянуть в связи с выполнением упражнений практической жизни. После того как детям предложены эти упражнения (так, как было указано выше), наставница должна по возможности вводить в действие то, что Монтессори называет «мотив к совершенствованию». Приведем пример. Наставница уже научила детей накрывать на стол, ставить чашки, тарелки, блюда и т. д.

Дети уже проделали все это несколько раз, и им это очень нравится. Теперь она может ввести какой-то усложняющий элемент, который, не сделав действие более трудным, сделает его более интересным. И вот наставница, выбрав подходящий момент, берет в руки чашку и привлекает внимание ребенка или группы детей: «Посмотрите, дети, я собираюсь попробовать поставить эту чашку на блюдце *абсолютно беззвучно*». Потом она это делает или пытается сделать, может быть *не вполне* удачно и слабый звук все-таки слышен. Не важно! Детям становится интересно, и они хотят сделать это сами. «Тихо! Тихо! Без шума! Так уже лучше». Таким образом, в дело вступает слух как руководитель, наблюдатель и новый «контролер ошибок». Слух становится «учителем» и не пропускает ни малейшего шума без критики.

Очень важен безличный характер этой критики; потому что, если бы ребенка так часто и так сурово критиковал взрослый, он почувствовал бы себя угнетенным и ушел бы в оборону. Поскольку контроль является частью окружающей среды, он не вызывает в ребенке чувства неполноценности. Тем не менее это неумолимый критик, который ничего не упускает из виду. «Но, — мог бы сказать ребенок, если бы мог это выразить, — вместо того чтобы подавлять меня, он меня мобилизует. Я должен быть аккуратным. Я научился чему-то самостоятельно, учительница мне этого не говорила. Я научился этому сам; и каждый раз у меня получается немножко лучше. Это стоило мне больших усилий, но я доволен. Я рад и, прежде чем переходить к следующей чашке с блюдцем, после такой работы я отдохну немного и пойду попрыгаю».

Наставница должна пытаться внести подобные мотивы совершенствования во все упражнения, где это возможно. Например, когда ребенок выполняет долгий ритуал мытья рук, он должен постараться сделать это, не пролив воду на пол; когда он ставит свой стул на пол — постараться сделать это беззвучно.

Это последнее действие особенно важно. Если обучать этому детей своевременно и так, чтобы возбудить их самопроизвольный интерес, скоро этот навык станет автоматическим.

Удивительно, насколько эта маленькая деталь важна для плавного и упорядоченного течения жизни всего класса. Мы повторяем еще раз: следует иметь в виду, что только в этот период — когда ребенок особенно восприимчив к улучшению мускульной координации — можно достичь самых лучших и самых долговечных результатов в упражнениях практической жизни и уроках изящества и вежливости. Если мы будем ждать, пока ребенку исполнится семь лет, мы «упустим волну».

Логический анализ движения

Некоторые учителя считают (или ведут себя так, как если бы они так считали), что если дети «заняты» — «выражают себя», как они любят говорить, — то уже не так важно, что они делают, лишь бы только не убивали друг друга. Когда я посещаю школы такого типа, мне приходит на ум изречение немецкого мудреца Гёте: «Нет ничего хуже, чем бессмысленная деятельность»¹. То, что мы описали выше как «синтезированное движение», является по самой своей сути «осмысленной» деятельностью, т. е. направляется разумом и служит разумной цели. Таковы все упражнения практической жизни и уроки изящества и вежливости, потому что все они имеют хорошо осознаваемую цель, которой надо добиться и которая станет частью настоящей общественной жизни в настоящем мире. И Монтессори хочет, чтобы мы еще дальше вели детей по этому пути «осмысленной деятельности». Она хочет, чтобы разум ребенка отражался не только на *цели*, но и на *средствах*. Чем глубже интеллект ребенка погружается в деятельность, пронизывая ее светом разума (конечно, не уменьшая свободы этой деятельности), тем лучше. Ибо следуя таким путем развитие ребенка приближается к цели природы, т. е. «функциональному воплощению человека», слиянию души и двигательных средств ее выражения в единую личность. Это все более глубокое проникновение разума ребенка в деятельность

¹ Es gibt nichts schlimmer wie eine unwissende Taetigkeit.

осуществляется при помощи обучения, известного как «логический анализ движения».

Каждое сложное действие, направленное к одной цели, например наливание воды в стакан или открывание и закрывание двери, содержит ряд составляющих действий, каждое из которых направлено к частной и промежуточной цели. Все эти вспомогательные действия в сумме составляют целое. Если все действия совершены правильно, то все эти вспомогательные действия следуют друг за другом — по мере осуществления «главного» действия — в логической последовательности. Но если при выполнении действия этот логический порядок нарушается, возникает путаница, приводящая к излишней трате энергии и отсутствию красоты гармонии. Возьмем, например, открывание и закрывание двери. Вспомогательные действия осуществляются в следующем логическом порядке: а) подойти к двери; б) поднять руку; в) повернуть ручку двери; г) *чуть-чуть* оттянуть дверь; вернуть ручку в прежнее положение; д) полностью открыть дверь. При закрывании двери налицо те же действия в обратном порядке. Дети часто делают ошибку (и взрослые тоже, когда волнуются и спешат), совершая действие г), т. е. оттягивание двери, не совершив в), т. е. не повернув ручку, что приводит к неэффективной (бессмысленной) возне с дверной ручкой. «Чтобы выполнить действие изящно, — говорит Монтессори, — недостаточно осуществить его с улыбкой на лице!» Никакое действие не будет изящным, если нарушен логический порядок. Предположим, вы споткнулись, поднимаясь по лестнице. Что произошло? Вы начали движение ноги вперед, прежде чем закончили движение вверх.¹

Мы, конечно, не хотим сказать, что наставница должна пытаться объяснять все это детям словами. Что она должна сделать — это выполнить все действие сама, показывая по ходу дела, на какие этапы оно раскладывается. Так, она возьмет кувшин с водой и покажет детям, что было бы глупо его

¹ См. замечание г-на Путера: «Я покинул комнату с большим достоинством, но споткнулся о коврик» (Гроссмит «Дневник человека по имени „никто“»).

наклонять, не донеся до стакана. Вода прольется на стол. Или, выдвигая ящик, она покажет, как важно все время выдвигать его равномерно, а не вытягивать одну сторону быстрее другой. Если не принять этих мер предосторожности, ящик застрянет, и мы будем тратить время и силы на бессмысленную возню с ним. Запирание и отпирание шкапулки ключом, открывание и закрывание ворот, завязывание бантика, шнурование ботинок и даже такое простое действие, как снятие кофточки, — все эти и десятки других действий можно проанализировать подобным образом. Это раскладывание движений на составные части возбуждает у детей интерес и делает движения еще более привлекательными. Такое разложение становится «маленьким руководителем» и усиливает связь разума и мускулов. «Я проанализировал движение: мне приходилось напрягать внимание, рассуждать и направлять мои движения, подчиняясь разуму. Это интересует меня больше чем, если бы я научился новому действию. Я открыл новый мир».

Таким образом, мы подняли движение на новый уровень. Как будто бы «логос», внутренний разум, воплотился в этом действии, придав ему новый смысл. «Так наши движения приобретают определенное изящество, некое духовное совершенство».

Маленькие марионетки?

Нам иногда возражают, что, если мы будем таким образом раскладывать эти действия на отдельные элементы, дети будут выполнять их по отдельности, «как марионетки». Но это беспочвенное опасение; ребенок в таком возрасте не рассуждает так, как мы. Он видит в этом анализе лишь нечто вроде руководства, чувствует, что он служит его потребностям. То же самое с языком и речью. Взрослый, изучающий иностранный язык, обычно произносит слоги ненатурально. Другое дело ребенок в этом возрасте. Каково бы ни было количество слогов, ребенок привыкает произносить слова слитно. Это же касается действий. Те, кто делали это на практике, с маленькими детьми, согласятся с утверждением Монтессори, что

«ребенок радуется этому открытию и чувствует привлекательность демонстрации, которая интереснее любой сказки».

Упражнения на равновесие

Дети во всех странах проявляют естественный интерес к упражнениям на равновесие. Вы видите, как они ходят по доске, по краю тротуара, по стенке. Если мы ответим на эту потребность, предложив им специальные упражнения на равновесие, мы увидим, что они будут заниматься этим с восторгом. Из всех животных человек является единственным прямоходящим, но он не рожден таким: этого надо добиться. Ребенку трудно находиться в равновесии по двум причинам: во-первых, его мускульная система еще не вполне скоординирована; и, во-вторых, его голова и тело по отношению к ногам гораздо тяжелее, чем у взрослого. Для приобретения хорошей осанки равновесие — это первое, к чему надо стремиться, остальное приложится позже. Поэтому в каждом детском саду постепенно вводимые упражнения на равновесие должны составлять неотъемлемую часть жизни детей. Маленьким детям достаточно трудно попытаться пройти по полосе, нарисованной на полу. (Для старших детей можно усложнить задачу, установив деревянную доску на высоте нескольких дюймов от пола.) И вот в какой-нибудь большой комнате или в холле на полу рисуют линию — обычно в форме эллипса. Если детей очень много, можно нарисовать *два* концентрических эллипса. Поскольку самое трудное для равновесия — это ставить одну ногу перед другой, детям надо показать, как идти по этой линии, т. е. ставить пятку к носку, пятку к носку, как канатоходец. Попытка так ходить сразу возбуждает интерес у детей.

Прежде всего, научиться ходить таким особым образом по линии уже достаточно трудно для маленьких детей; это требует от них внимания и усилий. Когда они смогут делать это безупречно, можно ввести маленькое усложнение, которое усиливает интерес, не делая упражнение более трудным. Так, например, мы можем дать детям нести флажок, попросив не опускать его и держать древко вертикально. Это усложняет

упражнение, поскольку внимание ребенка одновременно направлено на то, чтобы ставить ноги на полосу и правильно держать флажок. После этого мы можем дать ему второй флажок; теперь ему надо думать одновременно о трех вещах. Можно ввести другие интересные усложнения: дать детям стаканы, наполненные почти доверху красиво окрашенной водой, чтобы дети несли их, не проливая, когда идут по полосе. Для разнообразия можно дать детям нести колокольчики, чтобы те были в вертикальном положении и не звонили. Или ребенок может нести кубики из Розовой башни, поставив их один на другой. Держать их в таком положении — это уже подвиг равновесия, а еще труднее нести их по полосе. Еще одно упражнение состоит в том, чтобы нести какой-нибудь предмет — например, корзинку — на голове (хорошо известно, что в тех странах, где женщины обычно носят предметы на голове, у них развивается необыкновенно красивая осанка).

При выполнении этих упражнений желательно положить предметы, которые следует носить, в центр круга (или эллипса); пусть дети сами выбирают то или другое, ходя по кругу, время от времени меняя один предмет на другой, сообразуясь со своими желаниями и возможностями. Часто бывает, что во время выполнения этих упражнений учительница или ее помощница исполняет тихую и спокойную мелодию (или включает граммофон), но не для того чтобы дети шли в такт, а просто для «фона».

Игра в тишину

Самостоятельные игры детей хорошо демонстрируют их основные потребности. Детям, по-видимому, иногда нравится неподвижно сидеть друг напротив друга, соревнуясь, кто дольше просидит не улыбувшись или кто дольше может держать глаза открытыми, не моргая. Так же при игре в прятки — тот, кто «прячется», может долгое время оставаться неподвижным. В этих играх дети превращаются почти что в статуи, и им это, несомненно, нравится. Таким образом, эта любовь к молчанию и неподвижности, соблюдаемая усилием воли, обеспечивает

естественный мотив и, несомненно, является причиной того, что дети так любят игру в «тишину». Между тем и сама игра в «тишину» естественно родилась по инициативе Монтессори на основе изучения свободных игр детей, и те, кому интересно, как появилась эта игра, должны прочесть очаровательный рассказ об этом самой Монтессори в книге «*The Secret of Childhood*» («Секрет детства»).

У нас нет надобности описывать эту игру здесь, так как мы уже сделали это в главе XI, но вероятно, несколько практических подробностей будут здесь уместны.

Во-первых, с самого начала детям надо дать понять, что тишину *они создают сами*. В это коллективное достижение каждый ребенок вносит свой вклад. Как? Подавляя все свои движения. Ибо тишину, эту таинственную и прекрасную субстанцию, нельзя создать непосредственно — это производное, и ее создает неподвижность.

Слушание тишины

Конечно, невозможно, даже подавив все мускулы произвольного движения, добиться полной неподвижности. Сердце продолжает биться, дыхание не прерывается. Поэтому цель, к которой надо стремиться при игре в тишину, — это максимальная тишина, возможная в данных обстоятельствах. Когда все маленькие ручки и ножки перестали двигаться, и дети абсолютно, абсолютно неподвижны, всегда что-то слышно, какие-то остаточные звуки. Тишина, использование таинственных слов — это всегда «тишина, наполненная звуком»¹. Это то, что действительно делает игру такой интересной.

Существуют ступени тишины, причем каждая более совершенна, чем предыдущая, и наконец, как сказал поэт:

Ветер унес последний лист,
Тишина унесла ветер.²

¹ Роберт Бриджес.

² Элизабет Браунинг.

Тишина и душа

Тишина предрасполагает душу к каким-то внутренним переживаниям. «После тишины ты не такой, как до нее». Великие мыслители и мистики всегда искали для этой цели тишину, им также помогали музыка, благовония или «цветные витражи соборов, отбрасывающие божественный свет». «Тишина, — говорит Монтессори, — часто приносит нам знания о том, что мы обладаем духовной жизнью, но мы не осознаем это до конца. Через тишину ребенок первый раз приобщается к этой „сокровенной жизни“, как назвал ее Мэтью Арнольд».

Один раз моя знакомая наставница попросила детей сказать, что они слышали в тишине. Помимо обыкновенных звуков, описанных в главе XI, один ребенок сказал, что слышал, «как приходит весна», а другой — «что слышал голос Бога внутри себя». Одна из трагедий нашего машинного века в том, что вырастает много людей, так и не открывших для себя очарования тишины. На днях я прочитал в газете о предприимчивом американце, который оборудовал «зал тишины» и продавал этот редкий товар всем желающим по 50 центов за час! Однако в классах Монтессори дети не должны платить за тишину, по крайней мере деньгами. Тем не менее они все-таки должны за нее заплатить — своим старанием сидеть неподвижно долгое время.

Голос тишины

То, что дети делают это так охотно, показывает, что в душе ребенка есть естественное стремление к такому переживанию. Безошибочный инстинкт показал Монтессори, как выразить это стремление. В главе XI мы показали, как наставница, затемнив комнату, подзывает к себе каждого ребенка, по одному, шепотом окликая его. Для того чтобы добиться в этом успеха, нужны определенные приемы. Чтобы внимание детей сосредоточилось только на звуках, наставница должна стоять

позади детей или, если возможно, в соседней комнате или в коридоре, так чтобы дети ее не видели.

Итак, во-первых, тишина. Потом голос тишины. Дети, которые не знают, когда именно этот голос должен зазвучать, ждут его с внутренним напряжением. Вся их воля, до последнего, ушла на подавление движения так, чтобы они могли услышать этот голос и откликнуться, когда он пронесется через «тишину, созданную их волей».

Когда ребенок слышит голос и откликается на него, то он полностью удовлетворен. Вот почему «надо окликнуть *каждого* ребенка, сколько бы времени это ни заняло». Ибо эта игра содержит сильную эмоциональную составляющую, соответствующую большому сделанному усилию. Чем дольше ребенку приходится ждать, тем обиднее ему будет, если после всех стараний — он будет лишен радости откликнуться на таинственный зов. Ребенку этого возраста необходимо немалое терпение, чтобы сидеть смирно так долго — иногда четверть часа, и если дети опасаются, что их могут и не позвать, их терпение уменьшается, а с ним пропадает тишина.

Несколько слов о голосе учительницы. Чрезвычайно важно, чтобы он не нарушал тишины. Он скорее должен казаться выражением тишины. Поэтому он вообще не должен быть голосом — даже не шепотом, а отзвуком шепота. Ударные слоги должны быть приглушены и растянуты, он крадется в полутьме, как голос духа, и обращается по очереди к сердцу каждого жадно слушающего ребенка.

Как в летнюю магическую ночь
Под пристальным сиянием созвездий
Беззвучно грезит усыпленный лес,
И вдруг проходит одинокий шорох,
Как в море одинокая волна, —
И снова тишина, — так отзвучали
Ее слова...¹

¹ Джон Китс. «Nuregion».

Тишина — это сама по себе награда

Ощутить эту таинственную тишину и откликнуться на нее — это награда для ребенка, причем такая награда, что, когда Монтессори дарила конфету каждому подходившему к ней ребенку, она обнаружила, что дети их не ели, словно они удовлетворили духовную потребность на более высоком уровне, и все остальное они считали уже излишним.

Если посмотреть на все это в иной перспективе, то мы можем рассматривать саму игру в «тишину» как награду за длительные усилия, совершенные в прошлом. Это *ultimo passo* — последний шаг, завершение долгого процесса оттачивания движений, достигнутое долгими месяцами выполнения упражнений на равновесие и ритм. Было бы невозможно ожидать хороших результатов игры в «тишину» от группы еще не адаптировавшихся детей, которые только что пришли в Монтессори-школу. Такие дети еще не соответствуют тому состоянию функционального воплощения, о котором мы говорили в прошлой главе. Следовательно, как бы они ни хотели этого, они еще не способны «создавать» тишину посредством длительной неподвижности. В сущности, игра в «тишину» представляет «своеобразный триумф» и выражает победу духа над «плотью».

Глава XIV. Движение и ментальные изменения

Важность движения

Когда я жил в Риме и работал в сотрудничестве с Монтессори, моей приятной обязанностью было сопровождать гостей в образцовую Монтессори-школу на виа Специа. Нередко случалось, что гость, понаблюдав какое-то время за детьми, говорил примерно следующее: «Относительно этих детей мне непонятно одно. Вот они занимаются сами, кто арифметикой, кто грамматикой, кто сочинением и так далее, закончив занятие, они тихо убирают материалы, затем выбирают что-то другое и снова принимаются за дело. Загадка для меня в том, откуда они знают, как все это делать, когда, как кажется, никто их не учит?»

Это достаточно естественный вопрос для любого человека, который не знает, что в системе Монтессори любое обучение осуществляется в два этапа. Во-первых, краткая вводная стадия, когда ребенка знакомят с использованием нового материала; и, во-вторых, гораздо более долгая и важная стадия, в течение которой он работает с материалом сам день за днем, а часто неделя за неделей (конечно, не все время, а в определенные промежутки, по выбору). Поскольку второй этап гораздо длительнее первого, то в момент наблюдения большинство детей находится именно на этом этапе. Поэтому у случайного гостя обычно складывается впечатление, что учитель вообще не учит детей. Это, конечно, не верно, так как присутствие наставницы так же важно, как и наличие материалов, которые без ее живительного влияния были бы мертвыми и бесполезными.

Этот второй этап — самостоятельная работа с материалами — всегда связан с движением. Движение в сущности — это *sine qua non* — необходимая часть метода Монтессори. Из объяснения, данного в главе XI, видно, что даже те дети, которые не переходят от шкафа к шкафу и обратно, а спокойно сидят

за своими столиками или на ковриках на полу и работают с какими-то материалами, — они все заняты делами, которые требуют точных и четких движений. Главная задача учительницы — запустить эту вторую стадию, на которой дети *подружатся с материалом, будут с ним жить и работать*.

Сравнение с двумя дамами

Монтессори утверждает, что движение создает более глубокое впечатление, чем любые визуальные и слуховые средства. «Предположим, — приводит она пример, — я хочу, чтобы две дамы жили вместе и тесно общались между собой (как мы хотим, чтобы ребенок „жил“ с материалами). Сначала я бы их познакомила (это соответствует „презентации“ по Гербарту¹). Теперь они вполне способны узнавать друг друга (мы можем назвать это „апперцепцией“², по Гербарту). Теперь я могу с радостью удалиться, считая, что моя цель достигнута и что две дамы будут жить вместе».

Но это была бы ошибка, ибо для достижения моей цели нужно нечто большее. Дамам нужно внушить интерес друг к другу, взаимную симпатию и привязанность, только тогда они будут жить вместе гармонично, тогда я смогу оставить их и уйти. Применяя это к учебному процессу, Монтессори говорит: «Назовем „интересом“ это единство между ребенком и предметом, интересом, который способствует длительной деятельности, к которой ребенок неоднократно возвращается. Когда это сделано, наставница может уйти и оставить его наедине с материалом».

Ребенок формируется в движении

Ценность движения не исчерпывается одним лишь приобретением знания.

¹ Герbart Иоганн Фридрих (1776—1841), немецкий философ, психолог, педагог.

² Апперцепция (*лат.* ad-k + perception — восприятие) — свойство психики человека, выражающееся в обусловленности восприятия внешнего мира особенностями личности.

В сущности, оно является основой для развития личности. Ребенок *развивается*, и он должен постоянно двигаться. Это происходит не только когда он делает движения, имеющие внешнюю цель, например подметает комнату, или накрывает на стол, или выполняет упражнения практической жизни, но и когда ребенок всего лишь видит, думает или рассуждает или когда он только осознает что-то связанное с его мыслями и ощущениями — он всегда должен находиться в движении. *Agire! Agire! Agire! (двигаться!)* Я прошу вас принять эту идею как ключевую и руководящую. Она — ключ, так как откроет вам секрет развития ребенка; она — руководитель, так как покажет вам путь, по которому надо идти. Если вы хотите дать ребенку средство для развития, вы должны делать это таким образом, чтобы ребенок мог — и должен был — двигаться.

Только наглядных материалов — недостаточно

Недостаточно, когда ребенок видит то, чему мы хотим его научить; мы должны представить это в такой форме, которая требует движения. Также недостаточно, когда он только *слышит* то, чему мы хотим его научить, наш рассказ — это наименее важная часть. За ним должно следовать творческое движение. «Мы должны давать руке столько же, сколько даем уху и глазу».

Таким образом, если вы хотите научить детей понятию размера и делений на шкале, недостаточно *показать* ему изображения предметов различных размеров. Мы должны дать ему такие материалы, как Цилиндры, Розовую башню, Длинную лестницу, которыми он сам сможет манипулировать и которые, посредством такой манипуляции, может сравнивать. Или опять же цвет. Можно подумать, что между цветом и движением не может быть — и не должно быть — естественной связи. Однако и здесь Монтессори не только *показывает* цвета, но — при помощи разноцветных дощечек — презентует их с помощью движения.

Так же и все остальное, будь то таблица умножения, четыре действия арифметики, части речи или даже теорема Пифагора, — все предъясняется через движение.

Приведем другой пример — обучение буквам алфавита. Часто говорят, что не следует пытаться на начальном этапе учить маленьких детей звукам и соответствующим им буквам. Я даже встречал учителей, которые гордились тем (я не мог понять, почему!), что дети не знали, какой звук представляет каждая буква. Они утверждали, что детей не интересуют отдельные звуки, им интересно узнавать целые слова и предложения. (В этом случае у них всегда наготове гештальтпсихология¹.) Причина, по которой эти учителя не сумели возбудить у детей живой интерес к буквам и звукам, в том, что они прибегали только к зрительному и слуховому предъяснению и не использовали материалы, требующие движений ребенка.²

Если каждую букву нарисовать на отдельной карточке так, что с ней можно будет обращаться как с отдельным предметом, имеющим собственное звучание; если ее можно выбирать по желанию, трогать и проводить по ней пальцами, передвигать, сравнивать с другими, показывать другим детям (которые чудесным образом будут произносить тот же звук) — тогда нет сомнения в том, что интерес появится.

Во всех своих книгах, лекциях и беседах Монтессори неизменно возвращается к этой важнейшей теме — важности движения. Вот еще несколько примеров, взятых наугад:

«Основной метод образования следующий: ребенок все время должен быть активен, ему надо позволять выбирать себе занятие и таким образом формировать свои действия...», «Этот принцип движения должен проходить через весь процесс образования так, чтобы во всех проявлениях ребенка было единство между его эго и его действиями...», «Организация движения — это не только завершение психической структуры ребенка, это ее основа». И так далее.

¹ Направление в психологии, возникшее в Германии в 10—30-х гг. XX века.

² А также потому, что дети не начинали эти занятия достаточно рано, в три с половиной — четыре года.

Нет замены движению

Хорошо известно, что ребенок, лишенный одного из органов чувств, пораженный, например, слепотой или глухотой, обычно отстает в своем психическом развитии. Но пока еще не осознается, что, если ребенок лишен движения (т. е. мысли, воплощенной в действии), он тоже будет отставать в развитии. Монтессори даже говорит: «Человек, который в своей жизни развивался без практической деятельности, находится в худшем положении, чем человек без слуха или зрения. Лишенный одного из органов чувств, он может компенсировать этот дефект при помощи других чувств, но для движения не существует равноценной замены».

Движение без мысли

Мне могут возразить, что Монтессори была не первой, кто осознал важность движения в образовании. Разве во многих школах не существовало давнего обычая снимать усталость и напряжение от сидения и умственного труда гимнастическими упражнениями? Правильно! Но это, по мнению Монтессори, совсем не одно и то же. Это «замена мысли без движения — движением без мысли», что добавляет одно утомление к другому. Ибо «утомление возникает, когда физическая деятельность и умственная деятельность, которые должны быть едины, разделяются», «если человек не действует как одно целое, в единстве ума и тела, каждое усилие раздражает и вызывает утомление» (например, эти ужасные школьные прогулки строем — «крокодилом»). Монтессори иллюстрирует эту мысль одним из своих простых и красноречивых сравнений. Люди, которые пытаются снять утомление от неподвижного умственного труда гимнастическими упражнениями, похожи на человека, который, пытаясь двигаться вперед, сначала прыгает на левой ноге, а потом, пытаясь отдохнуть, начинает прыгать на правой ноге. Если же он прекратит это искусственное разделение ног и будет поступать так, как ему определено природой, т. е. идти двумя ногами, движение станет легким и не вызовет утомления.

Ценность игр

Более разумную альтернативу такой «мысли без движения» составляют игры. Здесь движение более «комплексно», т. е. самопроизвольно и имеет определенную цель. Вот почему «спорт дает лучшие результаты, чем гимнастика, для улучшения характера и духа. Однако спорт, хотя и лучше в этом отношении, не является достаточной подготовкой к жизни».

В этой связи Монтессори весьма положительно отзывается о ритмической гимнастике. Здесь налицо «сложная деятельность, вызываемая музыкой, выражение, которое требует полного подчинения двигательных (моторных) органов. Это уже не умозрительное слушание музыки, но ее внутренний анализ, сопровождаемый соответствующей внешней деятельностью. Вот почему ритмическая гимнастика может иногда привносить нечто близкое этическим изменениям в характере».

Отметим, что в системе Монтессори место гимнастики и тренировок в значительной степени заняли упражнения практической жизни. Ни в каком гимнастическом зале им не пришлось бы выполнять такое количество координированных движений, как при выполнении всех этих упражнений. Действительно, в одном женском журнале недавно появилась статья, анализирующая различные движения, которые делает хозяйка, выполняя свои повседневные обязанности, и сравнивающая их с упражнениями, которые она бы выполняла в гимнастическом зале. Сравнение оказалось не в пользу зала!

Движение должно быть комплексным

Когда Монтессори говорит о важности движения для образования, мы должны быть внимательны, чтобы не понять ее неправильно. «Говорить о важности движения вообще было бы слишком неопределенно, и это не имело бы отношения к образованию или развитию. Все знают, что ребенок, если его не подавлять, все время движется; но бóльшая часть этих движений не важна для образования. Очень многие люди считают, что самое главное — дать детям достаточно места, чтобы

свободно бегать „как кошки и ящерицы“. Но такая свобода практически не связана с развитием интеллекта. *Ценность движения для образования должна заключаться в целенаправленности этого движения. И движение должно быть таким, чтобы помочь ребенку усовершенствовать что-то в себе. Либо оно совершенствует систему мускулов произвольного движения (тело), либо какую-то умственную способность; либо то и другое. Чтобы быть ценным для образования, движение должно формировать и укреплять личность, давая ей новую силу и не оставляя ее в прежнем состоянии...* В таком творческом, синтезированном, конструктивном движении разум сосредоточивается на цели движения, а не на самом движении. Центром внимания становится само движение, а не его сенсорный стимул. Движение лишь тогда является творческим, когда позволяет детям объединить двигательную силу и психическую жизнь.

Следует также иметь в виду, что для того, чтобы быть эффективным, комплексное движение требует настоящего усилия, поскольку воля, как и любой другой орган, развивается благодаря тренировке. Чтобы вызвать это усилие, поставленная цель не должна быть слишком далекой, а задание слишком трудным; но оно не должно быть и слишком легким. Цель должна быть на измеримом расстоянии «не совсем доступной, но достижимой усилием разума».

Синтезированное движение и свобода выбора

Недостаточно, чтобы цель движения была определенной и четко осознавалась; она должна быть свободно избрана и, таким образом, становится деятельностью всей личности. На практике это значит, что ребенок, двигаясь, не должен просто исполнять команды взрослого. «Когда ребенок, помещенный в подготовленную среду, начинает действовать свободно, занимаясь обычными делами — моет столики, расставляет цветы, делает примеры по арифметике, составляет слова и т. д., — *потому что он сам выбрал это занятие*, тогда все его это активно и личность действует как единое целое. В этих обстоятельствах деятельность ребенка будет протекать в

собственном глубинном ритме его жизни. Когда вся личность действует подобным образом в благоприятной среде, мы называем это «*работой*».

Это понятие произвольности составляет самую глубинную суть системы Монтессори, но его неправильно понимают даже ее последователи. «Не так трудно заставить ребенка совершать определенное действие. Трудность в том (и в этом состоит искусство наставницы), чтобы руководить этим действием так, чтобы не нарушать произвольности. Легко заменить волю ребенка нашей волей при помощи уговоров или принуждения, но сделав это, мы лишим ребенка его важнейшего права — права строить собственную личность. Если ребенок постоянно действует по команде или по предложению учительницы, его собственная психическая активность может ослабнуть и исчезнуть под влиянием сильной воли другого человека; его личность будет сломана и подавлена; могут появиться отклонения от нормы. Здесь есть нюанс, который нелегко полностью осознать, но который представляет очень большую опасность для образования. Вся будущая внутренняя психическая жизнь человека — успешная или неуспешная — зависит от того, смог ли человек в детстве развить свои способности для объединения и сохранения этого единства между мотивом и психической жизнью».

Внутреннее и внешнее

Основополагающая важность движения в обучении нагляднее всего видна в труде Монтессори «Внутреннее и внешнее» («*The Centre and Periphery*»). «В большинстве образовательных методик, — отмечает Монтессори, — будущая учительница прежде всего интересуется характерными особенностями разума ребенка, как он воспринимает, запоминает, образует новые ассоциации — словом, законами психики в применении к процессу обучения. Большое внимание уделяется тому, что она должна заранее подготовить план урока с „подготовкой, презентацией, разработкой, применением, ассоциациями и т. д.“ — или какой-то модифицированной формой „шагов“, по Гербарту.

Все это значит, что учительница очень тщательно изучает то, что происходит в голове ребенка.

Сегодня, — говорит Монтессори, — мы придерживаемся совершенно иной точки зрения. Мы не отрицаем существования определенных психологических законов, лежащих в основе приобретения ребенком знаний и его умственного развития. Мы с готовностью признаем, что разум ученика — это нечто удивительное и таинственное, трудное для понимания, и для того чтобы понять его тайны, нужна большая проницательность. Фактически мы даже пойдем дальше и скажем, что разум ребенка гораздо сложнее, чем считалось до сих пор. Но главное различие заключается в том, что, как утверждает Монтессори, в его тайны не только трудно проникнуть, но как учителя мы должны даже освободиться от желания это сделать. То, что происходит в этом таинственном центре творческого разума ребенка, — это его тайна, и мы должны уважать эту тайну. Этот внутренний творческий центр — часть личности, которая принадлежит только ей одной; и нам нет нужды интересоваться тем, что там происходит.

Разъясним этот вопрос, поскольку он очень важен. Ребенок как индивидуум обладает двумя планами: внутренним и внешним. Начнем с внутреннего, мы можем рассматривать его как центр (цитадель) личности, из которого исходит действие, и Монтессори на этом настаивает. Центр — это не только нечто вроде зеркального отражения или механизм для отражения рефлекторных действий; это место, где рождается все. В этом центре ребенок увеличивает свои умственные способности, отыскивая ощущения и движения, которые происходят на втором плане жизнедеятельности его личности, т. е. на периферии.

Далее, налицо внешний, периферийный план. Это часть личности ребенка, вступающая в контакт с внешним миром. Она включает чувства, движения и внешние проявления его выбора. Благодаря постоянному взаимодействию этих двух планов, внутреннего и внешнего, разум ребенка растет, раскрывается, расширяется и создает себя как единое целое. Ощущения приходят извне, а из центра направляются соответствующие

посылки во внешний мир. Важно понять, что все, что приходит через чувства и мускулы, приходит не механически, автоматически или помимо воли. «Нет! Мы *схватываем* наши ощущения! Мы выбираем; мы действуем; мы активные, выражающие себя существа; и это относится к младенцу не в меньшей степени, чем к взрослому. Ребенок осуществляет свой выбор чего-то из окружающего мира через органы чувств, потому что он так хочет, и нам не надо беспокоиться и думать о причинах этого (Сравним эту „внутреннюю чувствительность“, описанную в главе XVII. — *Примеч. авт.*). Что касается детей, то это восприятие образов через органы чувств и движение — которое является выражением выбора — «достигается благодаря манипуляции предметами, благодаря постоянной мускульной активности».

Мы можем сказать, что внешний план — это доступная для нас область личности, и именно на этом Монтессори основывает свой метод. Несмотря на то что невозможно увидеть происходящее в невидимом центре, происходящее на внешнем плане увидеть легко — особенно когда мы предоставляем ребенку свободу выбора деятельности. Внимательно наблюдать наглядные, ощутимые проявления на внешнем плане — важная задача для наставницы. Ее работа — внешний план; и только через него — *косвенно* — через центр. Опыт покажет ей, как лучше «питать внешний план».

Двойственный ритм движения

Долгий опыт убеждает нас, говорит Монтессори, что ребенок растет, объединяя эти два плана своей личности, посредством одновременного построения своего разума и выражения себя.

«Когда ребенок активно трудится на внешнем плане своей личности, вступая в контакт с материальными предметами, то в это же самое время он собирает сенсорные впечатления и выражает себя. Мы даже можем заявить, что, когда ребенок трудится так и его труд отвечает потребностям его природы (глава VIII), его труд и *есть* самовыражение. Мы вернемся к

этому в одной из следующих глав, сравнивая идеи Фрёбеля и Монтессори.

Это взаимодействие между видимым внешним планом и невидимым внутренним происходит постоянно. «Это как звук прибора, который никогда не прекращается, как биение сердца, которое не останавливается». В одной из лекций Монтессори уподобила это работе сердца зародыша, которое, получая живительную кровь от матери, передает ее другим частям зародыша, создавая организм. Интересно отметить аналогичное высказывание Юнга, который описывает работу психики:

«Диастолический выход и хватание предмета, потом систолическая концентрация и высвобождение энергии от схваченного предмета. Каждое человеческое существо обладает обоими механизмами, выражающими его естественный жизненный ритм — тот ритм, который Гёте, конечно, не случайно характеризовал как физиологическое выражение сердечной деятельности. Ритмическое чередование этих двух форм психической деятельности может соответствовать естественному ходу жизни» («Психологические типы», с. 12, 13).

Мы повторяем, что наставнице не нужно знать, что происходит в центре, если она знает, что на периферии развивается нужная деятельность. Ибо этот центр — одна из тайн природы, это одна из тайных животворящих лабораторий жизни.

Помощь внешнему плану

Этот новый взгляд на умственное развитие и процесс обучения порождает — как следствие — новый вид педагогики. Другие образовательные методы стремятся добраться *непосредственно* до внутреннего плана, т. е. учительница *непосредственно* обращается к интеллекту ребенка. Поэтому учительница стремится все упростить, так как думает, что этот незрелый ум способен лишь на маленькое усилие. Считается, что ребенку интересно и понятно только то, что «разжевывает» для него взрослый. Такие учителя не ощущают (так как никогда не дают ребенку возможности

обнаружить) этой непреодолимой двигательной силы, идущей изнутри ребенка в окружающий мир; эта сила заставляет ребенка хватать и постигать предметы, неожиданно для себя, таким путем развивая свой разум и строя свою личность.

Следовательно, наша задача «питать внешний план». Мы это делаем с помощью занятий, построенных так, что они удовлетворяют естественное стремление ребенка исследовать окружающий его мир через материальные предметы, извлекая из них идеи. Эти идеи он самопроизвольно встраивает в свою личную систему разума. Этим занимается его внутренний мир.

Эти материалы облегчают для ребенка процесс естественного разумного исследования мира, ибо ребенку самой природой предназначено изучать свое окружение (см. гл. V). Благодаря своей научной точности, тщательному и постепенному предъявлению и блестящей «изоляции желаемого стимула» эти подготовленные материалы с величайшей ясностью раскрывают свойства предметов, их отношение между собой, количество и так далее.

Здесь надо подчеркнуть, что мы не просто *показываем* эти предметы, но предъявляем их таким образом, чтобы наглядно продемонстрировать, какие движения во внешней среде предусматривает использование каждого материала. Короче говоря, «мы даем руке столько же, сколько глазу».

Дидактические материалы

Следовательно, поскольку наша цель — обеспечивать внешний план, предметы, которые мы даем детям и которые поступают в их распоряжение, становясь частью среды, приобретают для нашего метода первостепенное значение. Эти предметы не отбираются случайно или в результате того, что вызывали мимолетный интерес. В каждом скрыта идея, которую надо осуществить, — но это не та идея, которую учительница объявляет и непосредственно передает ребенку; идея скорее подразумевается, она скрыта в самом материале. По мере использования материала идея, если так можно сказать, материализуется и разворачивается в пространстве. Она также

разворачивается во времени, так как только в ходе работы с материалом — многочасового общения с ним изо дня в день (подобно двум дамам в нашем сравнении) — активной деятельности руки и головы — идея, заключенная в материале, переходит из него и усваивается разумом ребенка. Так переводная картинка, которая долгое время лежала в воде, выступает на листе бумаги. Или, используя другую метафору, идея как бы отделяется от материала, тихо, мягко, незаметно, как запах духов — или даже духовная эманация, — и входит в сознание ребенка, становясь частью его самого.

Хорошая наставница и внешняя среда

Учительница может быть вполне довольна, когда она видит, что все дети сосредоточены на различных занятиях — маленькие ручки что-то ставят и переставляют, раскладывают, разбирают, ощупывают, считают и сравнивают, в зависимости от характера и предназначения каждого материала, — и она может наблюдать эту оживленную деятельность в глубоком удовлетворении. Ибо она знает, что параллельно этой концентрации на «внешней» деятельности происходит развитие и рост в таинственном «внутри». Опыт такого обучения скоро покажет ей, что, когда ее дети трудятся, они способны достигать удивительно высокого уровня умственного и нравственного развития.

Новый способ подготовки учителей

Вы можете заметить, что доктрина Монтессори о внутреннем и внешнем с указанием на необходимость свободно выбираемого движения, несомненно, окажет глубокое влияние на подготовку учителей в рамках этой системы. Далее, мы можем сказать, что обучение наставницы для школы Монтессори имеет двойственный характер.

Оно состоит из:

Во-первых. Приобщения к новой концепции достоинства человеческой личности, понимание которой приводит к Новому Отношению (речь о нем пойдет в главах XV—XVIII).

Во-вторых. Приобретения определенной внутренней дисциплины — простой, точной и смиренной — в целях научиться «служить окружающему миру». Это означает, что будущая учительница должна подолгу, день за днем, неделя за неделей и даже месяц за месяцем на практике учиться, как использовать и предъявлять разнообразные материалы, которые предназначены для развития ребенка в специально подготовленной среде. Ей придется также познакомиться с Упражнениями практической жизни и Уроками изящества и вежливости, характерными для культуры ее страны.

Точка контакта

Иногда спрашивают: «Предположим, вы создали специально подготовленную среду и предъявили детям материалы, однако вы видите, что отсутствуют признаки этой замечательной одновременной активности внутреннего и внешнего. Что же тогда?» На это отвечает сама Монтессори. «На практике, — говорит она, — часто можно видеть, что учительница подготовила среду, но дети не обращают внимания, не проявляют интереса и ведут себя, не соблюдая порядка. В чем дело? Виноват метод, учительница, среда или дети? Что-то не так, это ясно». И Монтессори дает ясный ответ: отсутствует «точка контакта». Ее можно описать как «психологический мост, который и заставляет душу отдельного ребенка войти в контакт с каким-то определенным, ограниченным элементом внешней действительности».

Чтобы точнее показать, что имеется в виду, давайте рассмотрим в качестве примера урок восприятия музыки на слух. Монтессори считает, что музыка — как и все остальное — лучше всего становится понятной ребенку через движение. В соответствии с этой целью неотъемлемую часть ежедневной программы в Монтессори-классах составляет свободное движение детей под музыку. «Теперь, — говорит Монтессори, — представим себе ситуацию, когда учительница с утра до вечера играет (или использует звукозапись), а дети двигаются кое-как, хаотично и некрасиво. Для

музыкального образования здесь не хватает точки контакта. В данном конкретном случае это означает лишь, что движущиеся мускулы должны двигаться в согласии с музыкальным ритмом, установив таким образом духовный мост между душой ребенка и внешним явлением (музыкой). Как только ребенок поймет, что существует связь (между музыкой и его движениями), точка контакта установлена. *Теперь*, когда ритм музыки меняется, ребенок осознает это и изменяет свои движения соответствующим образом; теперь он вступил на путь самосовершенствования».

На уровне ума, на уровне интеллекта для осуществления настоящего образования должно произойти нечто похожее. В лекции, из которой взят вышеприведенный отрывок, Монтессори продолжает свои рассуждения следующими словами: «Это мое кредо! Я считаю, что для того, чтобы происходило умственное развитие, необходимо сначала установить точку контакта между душой ребенка и внешней реальностью¹. Человек развивается, вступая в соприкосновение с окружающей действительностью, путем постоянного взаимодействия с этой действительностью. Эта действительность может быть материальной или духовной; но, во всяком случае, для ребенка она должна всегда сопровождаться движением».

Точка контакта вносит точность

Вернемся на минуту к нашему примеру из области музыки. Прежде чем ребенок установил точку контакта с музыкой, его движения были бесконечно разнообразны, беспорядочны и хаотичны. Однако, когда наступает точка контакта, мы замечаем две важные перемены: *во-первых*, количество движений сокращается и, *во-вторых*, они становятся более точными. Аналогичный процесс, должно быть, имеет место в психической сфере. До установления точки контакта разум ребенка

¹ Отметим, что именно с реальностью, а не «понарошку». Мы вернемся к этому в одной из дальнейших глав (XX).

перескакивает с одного на другое, «работая рывками и не умея надолго сосредоточиться»; он непоседлив и нескоординирован. Но с установлением точки контакта, поле деятельности ума ограничивается, т. е. он сосредоточивается на каком-то фрагменте окружающей действительности, что сопровождается точностью и аккуратностью движений. Точка соприкосновения запускает «сознательное движение, которое можно описать как создание чего-то ясного и определенного там, где раньше все было расплывчато, бесформенно и не имело четких очертаний. В сущности, мы можем назвать этот процесс строительством самого сознания, потому что, в конечном счете, сознание и является сознательной частью, т. е. отличается от подсознания именно своей сосредоточенностью и точностью».

Как точка контакта способствует развитию

Нам легче будет понять влияние точки контакта на умственное развитие ребенка, если мы вспомним то, что рассматривалось в главе V под заголовком «Маленький исследователь». Мы поняли, какую огромную задачу ставит перед собой маленький ум ребенка — не больше не меньше, как строительство внутреннего мира, микрокосмоса, отражающего внешний мир — макрокосмос. Большая часть впечатлений входила и до сих пор входит в его ум бессистемно и без какой-либо связи. Поэтому самое необходимое для него — самое полезное для его умственного развития — это не увеличение числа звуков, слов, расцветок и информации, беспорядочно и непрерывно обрушивающихся на его разум, — но нечто помогающее ему упорядочить огромную и разнообразную сумму уже полученных впечатлений; нечто такое, что позволит ему подняться над его многочисленными впечатлениями, овладеть ими и организовать их в живую и единую систему.

Здесь-то и проявляется точка соприкосновения. Одно из самых распространенных заблуждений относительно систем Монтессори — это считать, что она придумывала свои

материалы, особенно сенсорные, для того, чтобы дать детям новые впечатления, звуки, формы, размеры и т.д. Это не верно. Их главное назначение в том, чтобы упорядочить те впечатления, которые ребенок уже получил и еще получит.

Возьмем, например, цветные дощечки. Многие критики говорили: «Несомненно, эти материалы излишни! Разве ребенок в своем повседневном окружении — дома, в саду или в поле — не видит все эти цвета и многие другие?» Это в некотором смысле верно. Он их видит и в то же время не видит. (Так же как ребенок слышит музыку, звучание которой обеспечивает учительница, но в определенном смысле не слышит, пока не установлена точка соприкосновения.) Цветные дощечки созданы таким образом, что их можно раскладывать по принципу схожести, противоположности или градации цвета, в связи с этим они требуют мотивированных, четких, точных целенаправленных движений. Они фиксируют понятие цвета, исключая все остальное, и поэтому их количество ограничено — в силу этих причин они помогают разуму сосредоточиться на самой идее цвета, его оттенках, контрасте и подлинности.

И каков же результат? Станет ли это ограничением, поскольку количество цветных дощечек ограничено? Наоборот! Это приводит к углублению интереса ребенка к цветам и его способности замечать их в окружающем мире. Мы охотно допускаем, что манипуляции с цветными дощечками в процессе работы над ними сопряжены с ограничением, сужением внимания и его сосредоточением на отдельном фрагменте действительности — так же, как движение мускулов в ритме музыки сопряжено с ограничением движений. Но процесс на этом не заканчивается. И вот ребенок, который работал с цветными дощечками, неожиданно подходит к госте и говорит: «Ваше платье такого же оттенка синего цвета, как и цветы в соседней комнате». Или: «Жакет Джона коричневый» или: «Небо синее». Аналогично этому четырехлетний ребенок видел в своем окружении сотни геометрических форм, которые для него ничего не значили. Но этот же

ребенок, поработав с геометрическими вставками, вдруг с радостью обнаруживает: «Стол прямоугольный!» или: «Моя тарелка круглая!»

«Ключи от мира»

Хотя и справедливо, что точка контакта сопряжена с ограничениями, так же справедливо, что она ведет к более широкой и полной жизни. Как в Евангелии «тесны врата и узок путь, ведущие в жизнь»¹, но не сама жизнь, в которую они ведут.

Вот почему каждый материал Монтессори, если им правильно пользоваться, открывает новые горизонты для опыта, показывает новые чудеса в окружающем мире, чудеса, которые всегда были, но до сих пор оставались незамеченными. И поэтому Монтессори называет их «ключами от мира».

«Некоторые люди жалуются, — говорит Монтессори, — что мы даем детям слишком мало предметов. Это потому что они не понимают, что я даю детям средство лучше видеть. Эти люди путают ключи от мира с самим миром.

Пусть перед нашим внутренним взором всегда будет разум ребенка, от которого требуется, чтобы через точку контакта он сделал маленькую работу, ограниченную и точную, — „il piccolo ragionamento“ (*маленькое резюме*), — но настоящую, реальную работу, а не „понарошку“. Так, как и музыка уводит ребенка от простых движений — бега, прыжков, кувырваний — к выполнению четких и гармоничных движений в соответствии с музыкальным ритмом, — так и в умственной сфере точка контакта уводит ребенка от беспорядочного витания в облаках к чему-то реальному, что открывает ему новый путь».

Установление точки контакта

Поскольку точка контакта весьма важна, поэтому будет уместным упомянуть несколько практических приемов ее установления. Первое: вы никогда не сможете установить

¹ Матф: 7—14.

точку контакта со всем классом сразу. В сущности это штучный процесс, и массовое производство здесь невозможно. Чтобы добиться совершенства, этот процесс требует индивидуального контакта, за которым следует свободный выбор занятий. И в этом, отметим, состоит фундаментальное различие между системами Монтессори и Фрёбеля. Госпожа Хьюм права, когда говорит, что для Фрёбеля единицей служит группа, а для Монтессори — отдельный ребенок.¹

Это достаточно непросто привести в такое состояние класс, например из тридцати пяти детей, когда в нем может трудиться и трудится каждый, обнаруживая то глубокое единение с материалами, о котором мы говорили выше. Особенно этого трудно добиться, когда класс только начинает работать, поскольку у детей еще не сформировалась точка контакта, и они обычно непоседливы и ведут себя неорганизованно, не в силах сосредоточиться. Поэтому, считает Монтессори, вначале наставница должна работать со всем детским коллективом «как обыкновенная учительница», создавая впечатление о себе как о яркой и энергичной личности. Она может, например, рассказать им какую-нибудь историю, играть с ними в игры, маршировать, танцевать, петь — короче, делать все, что угодно, что фиксирует внимание этих крошек *на ней*, как это бывает в большинстве школ.

Но это только вначале. Потом она этого делать не будет, потому что, как только будет установлена точка контакта между детьми и материалами, дети все больше будут отходить от наставницы и обращаться к материалам. Это происходит в соответствии с сентенцией из Евангелия, цитируемой в главе XVIII: «Ему должно расти, а мне умяться».

Нет четких правил относительно того, как учительница должна установить гармонию между этими недисциплинированными детьми и окружающей средой. Что касается маленьких детей, мы можем быть уверены, что важную роль будут играть Упражнения практической жизни; но в любом

¹ Эмили Г. Хьюм. «Учение и преподавание в начальной школе».

случае — точка контакта устанавливается через движение. Так, в одной из своих лекций Монтессори предлагает примерно следующее. Наставница, на которую направлено внимание класса, может на глазах у детей неожиданно совершить поступок, который кажется нелогичным и бесполезным, например: «Она встает со стула, переносит его с одного места на другое и потом садится на него». Но обратите внимание, как она это делает! Особенным образом! Серьезно, с таинственным видом она поднимает стул, несет его и ставит без *единого звука!* В этом, как кажется, нет никакого смысла. Однако любой наблюдатель будет поражен, увидев, какой интерес это простое действие, выполняемое таким образом, вызовет у группы маленьких детей, особенно если им заранее сказали «слушать внимательно, послышится ли какой-нибудь звук». Дети и раньше видели, как двигают стулья, и сами двигали их десятки раз — хватали и бросали как попало; но здесь они видят нечто иное: перед ними точно выполненное движение с определенной целью; и что важнее всего (хотя они осознанно еще не понимают этого) — перед ними средство самосовершенствования. По выражению их лиц вы можете видеть, как велик интерес, вызванный этим действием; и вы понимаете, что этот интерес — «начало большого будущего». Им всем не терпится совершить это действие самим; и когда им это разрешают, выполняют его молча, задержав дыхание, сосредоточенно, глаза их сияют. Они как будто бы говорят сами себе: «Я почувствовал что-то, чего никогда не чувствовал раньше, что-то, что находит отклик в моей душе. Теперь я жажду повторить это снова и снова».

Это всего лишь пример, и наставница может подойти к проблеме другим путем. Но всегда будет иметь место приобщение к какому-то определенному и точному движению с четко осознаваемой целью. Таким образом, по мере увеличения количества выполняемых упражнений практической жизни и введения большего набора дидактических материалов наставница увидит, что дети становятся более спокойными и сосредоточенными, предаваясь этим занятиям, «как будто они глубоко затрагивают их дух». Она увидит, что эти новички с

каждым днем все больше владеют собой, обнаруживая более высокий тип личности, чем она от них ожидала; они подтверждают истинность афоризма Монтессори, что «образование начинается через движение».

Точка контакта возникает при взаимодействии с другими детьми

Прежде чем мы перейдем к другим вопросам, следует отметить еще один момент, имеющий большое практическое значение. Как только ребенок по-настоящему сосредоточился на каком-то занятии, он уже не тот, что был раньше. Личность его изменилась; и чем глубже сосредоточенность, тем сильнее перемена. У него появился новый интерес, и он растет как аппетит во время еды и по мере того, как находит пищу. Теперь мы видим, как этот «разбуженный ребенок» сознательно устремляется к другим детям, чтобы посмотреть, что они делают. Он не просто соглашается выполнить указание учительницы — перед нами активное развитие. Это значит, что не только учительница может установить точку соприкосновения; это могут сделать другие дети.

Каждая опытная Монтессори-учительница может рассказать, как часто с удивлением она наблюдала, что дети учатся без ее помощи, и она об этом даже не знает. В дружеской обстановке Монтессори-школы, где дети могут свободно общаться друг с другом, они все время друг друга учат. Поэтому наставница должна научиться отличать дисциплинированного «исследователя» от ребенка, который просто «всем мешает». Из детей, которые научились пользоваться материалами, часто получаются великолепные учителя. По сути, замечает Монтессори, в некоторых случаях им удается больше, чем взрослым, которые «все же слишком далеки от психического ритма деятельности ребенка». Это особенно справедливо в отношении старших детей, у которых мог возникнуть «психологический барьер» по отношению к некоторым предметам, особенно таким, как чтение или арифметика. «Учитель

будет прилагать большие старания, тогда как ребенок может легко найти путь для проникновения с помощью своих знаний в их закрытый ум».

Движение и открытие

Движение и сосредоточенность

В современных школах для активизации внимания учеников используют различные приемы: при помощи предъявляемых наглядных пособий и рассказов, внимание можно также привлечь живостью поведения учительницы или при помощи какой-нибудь инсценировки. Иногда это может быть ожидание награды или страх наказания. В Монтессори-школах интереса и концентрации добиваются при помощи движения.

«С самого начала, — говорит она, — это явление сосредоточенности руководило нами при создании нашего метода. Наш опыт неопровержимо доказал, что сосредоточенность наступает, когда дети заняты материалом, только материалом, и она никогда не возникнет у детей без материала.

Поэтому нам нужен материал, а не человек. И условие для создания концентрации следующее: материал должен быть таким, чтобы вызывать не абстрактный интерес, а быть предметом такой деятельности, при которой ребенок должен повторять движение снова и снова, с самого начала». Более того, она замечает, что это движение должно осуществляться в «интеллектуальной атмосфере».

Некоторые посетители Монтессори-школ, особенно те, которые привыкли к тишине и суровой дисциплине старой школы, считают, что детям очень трудно — если вообще возможно — сосредоточиться среди непрерывного хождения и движения в Монтессори-классе, который мы сравнивали с оживленно жужжащим пчелиным ульем. Однако опыт говорит об обратном. Именно движение, через точку контакта, помогает сосредоточиться — движение, а не тишина. Ибо мы должны помнить, что ребенок старается сконцентрировать

внимание не на человеке и не на абстрактной идее, что было бы трудно. Но если ему дать материал, требующий движений, ребенок может сконцентрироваться «до абсолютной изоляции» и при отсутствии полной тишины. Для него после установления точки контакта защита от ненужного вмешательства взрослого важнее, чем тишина¹.

Движение, повторение и открытие

В соответствии с многими методами, если учитель объяснил что-то ребенку и тот понял, учитель считает, что его цель достигнута и теперь он может сделать следующий шаг.

Но у нас иной метод. Когда ребенок что-то понял, это не конец, а только начало. Ибо тогда наступает более важный «второй этап», о котором говорилось ранее. Ребенок повторяет одно и то же упражнение снова и снова, просто потому что ему так нравится. Когда меня только что познакомили с новым человеком, и он показался мне интересным и приятным, я не поворачиваюсь к нему спиной и не ухожу! Наоборот, именно тогда мне хочется быть в его обществе и радоваться этому.

Внезапные озарения

Это добровольное повторение движения чрезвычайно важно для умственного развития, так как вызывает явление, чрезвычайно характерное для Монтессори-классов. «Очень часто, когда упражнение повторяется и повторяется, вопреки всякой логике, в голове ребенка — подобно внезапному свету — возникает озарение, столь же реальное, сколь и неожиданное, в виде новой и плодотворной интуиции. Это переживание, которое можно сравнить с внезапно загоревшимся в комнате светом, освещающим нечто новое, таящее в себе огромные возможности».

¹ На самом деле шум всегда остается в разумных пределах. Монтессори никогда бы не потерпела ужасного стука и гама, который иногда можно видеть в так называемых «школах активной деятельности».

Взрывы Монтессори

Часто бывает, что внешние проявления этого внутреннего умственного роста имеют взрывной характер. Долгая, спокойная, неторопливая, приятная работа с материалом, повторные операции с ним и их глубокое воздействие на ребенка — все это приводит иногда к внезапному скачку ума на новый уровень (Монтессори сравнивает это с внезапной мутацией, порождающей новые виды). Это явление настолько распространено, что учителя Монтессори-школ даже придумали для них название: они называются «взрывы Монтессори». Сама Монтессори считает, что эти неожиданные вспышки интуиции, похожие на озарение гения, должны на самом деле сопровождать умственный рост *каждого* человека; и так и было бы в правильно организованной среде. Хорошим примером «взрывов Монтессори» являются «прорывы» к письму и чтению, описанные в главе II. Однако каждая учительница Монтессори-школы может привести множество других примеров.

Монтессори сравнивает ребенка, который долго работает с материалом на одном уровне, с человеком, который делает большой разбег перед прыжком.

Обучающий материал как путь к новым открытиям

Детям показывают, как использовать каждый материал, между тем весьма часто такой показ никоим образом не исчерпывает возможностей материала. В практике случается, что дети, работая в ритме «материал + движение», находят новые способы работы с материалом и таким образом открывают для себя новые явления и новые отношения. Обращаясь к истории, отметим, что многие упражнения, теперь повсеместно используемые в Монтессори-школах, появились по инициативе детей в той или иной школе.

Чтобы показать, как действия с материалами может привести к новым открытиям, рассмотрим в качестве примера палочки для счета. Хотя они на вид простые и строгие, они часто заставляют отдельных детей сделать для себя

удивительные открытия. Вначале эти палочки используются просто для обучения числительным от одного до десяти. Но по своей природе они могут открывать каждому разумному ребенку новые возможности. И в самом деле, большинство детей *без всякой подсказки со стороны учителя* начинают расставлять их по-новому, помещая единицу рядом с девяткой, двойку с восьмеркой и т.д., пока не превратят Лестницу чисел в длинный прямоугольник, в котором не нашлось места лишь для числа 5. Словом, не осознавая, что он делает это самостоятельно, ребенок открыл различные способы составить число 10. Сделав это, он, вполне вероятно, будет систематически разбирать этот шаблон, возвращаясь к первоначальной Лестнице. В действительности он сейчас продельывает целый ряд вычислений, раскладывая число 10 на примеры вычитания, такие как: $10 - 1 = 9$; $10 - 2 = 8$ и т.д.

Таким образом, материальные предметы служат, с одной стороны, гимнастикой для ума, а с другой — дорогой к открытию. В этой связи я хотел бы рассказать об одном интересном случае. Я однажды зашел к доктору Монтессори, когда она жила в Лондоне, и увидел, что у нее на столе разложены палочки для счета. Она была очень довольна, потому что при работе с этими палочками для счета у нее только что произошел «взрыв Монтессори»! Хотя она была знакома с этим очень элементарным материалом больше двадцати пяти лет, она в то самое утро обнаружила, что эти палочки — великолепное средство для демонстрации алгебраической формулы:

$$1+2+3+\dots+n=\frac{n(n+1)}{2}$$

Между прочим, это показывает еще один благотворный эффект, возникающий в результате неторопливой работы с цифровыми материалами, когда они разложены в пространстве (а именно занимаясь числами, ребенок вдруг неожиданно обращается к алгебре или геометрии, обнаруживая — как с

вершины горы — новую землю и новые тропы, ждущие своего открывателя).

Движение совершенствует наблюдение

«Для того чтобы ребенок был в состоянии долгое время наблюдать упорядоченно действительность, он должен быть в постоянном движении». Возьмем, например, высоту. Несомненно, маленький ребенок видит в своей повседневной жизни множество предметов разной высоты, но это не помогает его разуму сосредоточиться на самой идее высоты. Чтобы это произошло, он должен увидеть одновременно набор предметов *как одно целое* (гештальтпсихология), которые различаются только по высоте. Это в высшей степени маловероятно, говорит Монтессори, приводя забавный пример: семья из десяти человек — отец, мать и восемь детей, — рост которых постепенно и точно уменьшается, начиная от шестифутового отца до крошечного малыша. Повстречайся ребенок с такой семьей, его бы, конечно, заинтересовало столь необычное зрелище. Но — и в этом-то все и дело — даже тогда у него не было бы возможности передвигать членов этой семьи, смешивать их и снова расставлять в нужном порядке столько раз, сколько он хочет. Однако именно это он может делать с цилиндрами, как мы видели в главе IX, именно разглядывая, трогая и переставляя их, ребенок приобретает четкое представление о том, что такое высота. Как сказал бы Аристотель, идею отрывает от «обыкновенного» чувственного образа (phantasm) «активный разум» (Intellectus agens).

Принципы Монтессори и движение «школ активного развития»

Широкое распространение *«школ активного развития»* и подобных направлений показывает всеобщее признание права ребенка на движение, как в детском саду, так и в начальной школе.

К сожалению, не всегда осознается, какой вид движения нужен для физического, умственного и социального развития ребенка, и именно в этом так помогают анализ природы и

цели «синтезированного движения», осуществленный Монтессори, и ее доктрина «внутреннее и внешнее». Было бы интересно рассмотреть с точки зрения образовательных принципов Монтессори различные и широко принятые сейчас методы «активного развития», но, к сожалению, такой анализ уведет нас за пределы этой главы и этой книги.

Часть четвертая
Новые отношения

Взрослый не понимает ребенка или подростка и поэтому пребывает с ним в то и дело повторяющемся конфликте. И дело не в том, что взрослому самому нужно чему-нибудь научиться или приобщиться к иной культуре. Взрослый должен найти другую точку отсчета. Ему необходимо найти ошибку в самом себе, о которой он до сих пор не догадывался и которая не позволяет увидеть ребенка таким, какой он есть. Если же взрослый на это не способен или ему не хватает для этого соответствующей подготовки, то он не сможет продвинуться вперед.

«The Secret of Childhood», глава 1

Глава XV. Основная проблема в образовании

Мы живем в том столетии, когда предъявляются высокие требования к образованию. Не проходит и дня, чтобы в ежедневной прессе не появлялись статьи на тему различных вопросов образования, написанные не только людьми, имеющими отношение к этой профессии, но и теми, кто к этому не имеет никакого отношения. Сегодня все признают, что, несмотря на то что огромное количество времени, денег и энергии тратится на образование, результаты этого процесса отнюдь не удовлетворительны. Появилось много критических замечаний, предлагаются различные реформы. Некоторые, например, думают, что ситуация улучшится, если школьные здания будут строить более светлыми и просторными, другие — если классы будут малочисленные. Для одних вся проблема образования в организации. При этом можно упомянуть и о тех, кто большое значение придает тестам на интеллект и экзаменам, чтобы обеспечить соответствующее разграничение детей на различные типы в различных школах. Опять же есть и те, кто заявляет, что нам никогда не поднять стандарт образования, пока мы не повысим зарплату учителям и таким образом привлечем в эту профессию лучших граждан.

Люди этой профессии — особенно работающие в профессиональных училищах — склонны видеть корень проблемы в методе. Таким образом, имеются приверженцы каждого вида панацеи в этом направлении. К примеру, с одной стороны есть сторонники свободной дисциплины и самовыражения, а с другой — те, кто яростно нападает на «всю эту современную снизводительную психологию», категорически настаивая на возврате к старому доброму принципу «Пожалеешь розгу — испортишь ребенка». Не так давно существовала большая и влиятельная группа, по мнению которой в основе всего лежало магическое слово «активность». Другие с таким же энтузиазмом

относятся к центрам внимания, исследованиям, изучению окружающей среды и так далее. И конечно же, мы (несчастные!) всегда можем заявить, что совершенно не важно, какой метод вы используете, по тому что, в конце концов, все зависит от личности преподавателя.

Согласно теории Монтессори, все эти и подобные им другие усилия улучшить ситуацию (а многие из них ведь очень хороши сами по себе) не достигают своей цели, так как не добираются до корня проблемы. Как это ни парадоксально, говорит она, но «основная проблема в образовании совершенно не имеет отношения к образованию, это социальная проблема. Она заключается в установлении новых, более совершенных отношений между двумя огромными пластами общества — детьми и взрослыми». Это основная трудность, и если мы не будем постоянно уделять ей внимание, все наши старания реформировать образование обречены на провал или будут полумерами. При этом несомненно то, что Монтессори сумела взглянуть на эту проблему с новой и нетрадиционной точки зрения, поскольку не имела традиционной педагогической подготовки и пришла в сферу образования извне, почти, можно сказать, по воле случая.

Повсеместное угнетение

Между тем если Монтессори так категорично утверждает, что в действительности проблема состоит в установлении новых отношений между детьми и взрослыми, то это только потому, что она увидела нечто в корне неправильное в существующих взаимоотношениях. В кратком изложении ситуация, какой она ее видит, такова: в любой стране — цивилизованной и нецивилизованной, — в любом слое общества (не в меньшей степени среди богатых) имеет место пагубное угнетение слабых сильными, последствия которого реальны и разрушительны, а так как оно происходит бессознательно — то и непредсказуемы. Несомненно, это самый странный вид угнетения, потому что те, кто практикует его, любят тех, кого угнетают, и стремятся скорее помочь им, чем навредить. Более

того, угнетаемые в большинстве своем любят тех, кто их угнетает. Родители, няни, гувернантки, учителя — в сущности все те, кто имеет дело с детьми, — «виновны». Однако в определенном смысле это не их вина, а трагедия непонимания.

Эта точка зрения может показаться такой необычной некоторым читателям, что они могут удивиться, как такой человек, в высшей степени здравомыслящий, как Монтессори, принял ее. Но это убеждение не пришло к ней внезапно, скорее она осознала его в результате многолетнего и тщательного наблюдения.

Оглядываясь на свой долгий опыт и принимая во внимание результаты, которые неизменно следовали после использования ее метода в двадцати различных странах на протяжении тридцати лет, доктор Монтессори смогла увидеть с необычайной отчетливостью эту картину непонимания ребенка. Активность и энтузиазм, с которыми ее метод приветствовали в каждой части света, и одинаковые результаты стали для нее убедительнейшим доказательством повсеместной распространенности угнетения. Где бы ни применялись на практике ее идеи, они действовали как освобождающая сила, выпускающая на волю нового ребенка — вместо прежнего, притесненного и непонятого.

Это побудило ее превратить свою работу и движение, связанное с ее именем, в «активную общественную кампанию во имя понимания ребенка». «Поскольку, — поясняла она, — множество слабых существ, живущих среди более сильных и не понимающих их, — это бездна непредвиденного зла». Иногда она описывает свою деятельность как «попытку осуществить великую социальную революцию в защиту „забытого гражданина“ (il cittadino menticato), чьи права до сегодняшнего дня в обществе никогда надлежащим образом не признавались».

Последняя революция

В прошлые века неоднократно происходили революции в защиту угнетенных классов общества — рабов, рабочих, женщин, крестьян, малолетних работников и так далее. Все эти движения были ограничены определенным местом и временем.

Но никогда еще не было заявлено о такой всемирной социальной проблеме, как притеснение ребенка взрослыми: оно не ограничено кастой, расой, страной или эпохой. Результаты этого угнетения так серьезны, что наполовину в шутку, а наполовину всерьез Монтессори называет свои усилия по исправлению этой ситуации «Последней Революцией». Ведь, искореняя это огромное повсеместное зло, мы в то же время уничтожаем семена других форм несправедливости, которые вырастают на этой почве.

При этом, позволим себе заметить, это не означает, что Монтессори не признавала роли религии как средства социальных реформ. Ее точка зрения скорее такова: до тех пор пока ребенка притесняют, религия будет постоянно сталкиваться с психологическими препятствиями, которые противодействуют ее влиянию. Как говорится в старой схоластической аксиоме, «благодать творит на основе естества природы».

Противостояние ребенка и взрослого

Если одна часть общества лишает своих прав другую его часть, то возникает напряжение, и реакцией на него станет борьба угнетенного с несправедливостью. При этом притеснение ребенка, которое мы обсуждаем, не является исключением. Отсюда берут начало противоречия между взрослым и ребенком, которые «спокойно существуют уже тысячи лет».

Теперь мы должны более тщательно изучить природу этого необычного угнетения; как оно проявляется и каковы его неприятные последствия. Однако сначала мы должны научиться вместе с Монтессори смотреть на детство по-новому, с непривычной точки зрения. Обыкновенный взрослый склонен рассматривать ребенка как миниатюру себя и считает, что ребенок *сам по себе* не имеет никакой экономической или социальной ценности. «Это бесполезный член общества, просто-напросто довесок, у которого нет социальной функции». В настоящий момент его ценность для общества равна нулю, а его реальная ценность целиком и полностью относится к будущему, когда он повзрослеет. Что еще хуже, ребенок

считается «нарушителем спокойствия» (естественно, взрослых), которого должно поэтому сослать в детский сад или школу, пока он не станет достаточно полноценным, чтобы занять свое место как полезный член общества.

Но ребенок — это не просто потенциальный взрослый, не существо, не имеющее само по себе никакой социальной ценности, не только «переход» из небытия к будущему гражданину. Это социальная сущность высочайшей созидательной ценности здесь и сейчас. Монтессори никогда не уставала настаивать на этой истине: *«Ребенок на самом деле является другим полюсом человечества»*. Он тоже трудится. В действительности его созидательная роль в строении цивилизации так же важна (если не более), как и роль взрослого. Как мы уже поняли (глава VIII), эта «деятельность» ничуть не меньше того, чем создание такого взрослого, каким ему надлежит быть.

Забытый гражданин

Поэтому Монтессори стремится дать нам понять, что, как и каждый взрослый гражданин *как таковой* с удовольствием пользуется определенными правами и привилегиями (правом голоса, правом на прожиточный минимум, на справедливый суд и т. д.), так же и ребенок имеет определенные и обязательные права, *как гражданин*. К сожалению, в прошлом это никогда не признавалось взрослыми, но не вследствие какого-либо намеренного желания лишить ребенка прав, а просто по незнанию. Вот почему Монтессори говорит о ребенке (как упоминалось выше) как о «забытом гражданине».

Она с радостью признает, что сейчас обстоятельства не так печальны, как раньше. В течение последних пятидесяти—ста лет наблюдается пробуждение общественного сознания в отношении прав ребенка. Появилось много движений, ставящих ребенка во главу угла, — таких, как N. S. P. C. C.¹, а также различные виды благотворительности, детские сады, детские

¹ National Society for the Prevention of Cruelty to Children — Национальное общество предотвращения жестокости в отношении детей.

лечебницы и так далее. Общество действительно далеко продвинулось в признании прав ребенка как *духовного* человеческого существа. Но между тем не хватает всеобщего соответствующего признания прав ребенка как развивающейся человеческой личности — права свободно совершенствовать свой внутренний мир в соответствии с законами его умственной и духовной природы. Невежественно лишать ребенка этих духовных прав, так же как невежественно было сто лет назад отрицать его права как физического организма. Маленький ребенок, даже младенец, не умеющий ходить или говорить, — это не просто маленькое животное с животными нуждами, но развивающийся человеческий интеллект, с момента рождения с ним следует обращаться с почтением, подобающим существу, наделенному разумом и бессмертной душой.

Права ребенка

Любой, кто уважает развивающийся внутренний мир ребенка, должен соблюдать элементарные правила. Среди них можно выделить право ребенка на независимость, право на деятельность и право исследовать мир самому. К вышесказанному мы можем прибавить право требовать подходящие рабочие условия: т. е. подготовленное окружение, без которого не может быть выполнена его великая задача — создание человека.

Любой взрослый, который лишает ребенка этих элементарных прав, создает источник неприятностей как для ребенка, так и для себя. С устрашающей частотой в прессе появляются сообщения о случаях, когда детей в прямом смысле слова связывали, чтобы они вели себя тихо, или пичкали лекарствами, чтобы они молчали. И хотя, к счастью, детская свобода в движении, как правило, ограничивается не столь жестоко, позиция многих взрослых все еще напоминает отношение мамы из журнала *Панч*¹, которая говорила: «Мэри, беги наверх, посмотри, что там делает Томми, и скажи ему этого не делать».

¹ «Панч» — название еженедельного юмористического журнала, издаваемого в Лондоне.

Жизнь в условиях такого большого количества запретов была бы не по душе и взрослому человеку, между тем насколько это хуже для ребенка, для которого дело не просто в чувстве досады или раздражения — как было бы со взрослым, — но для которого практически это вопрос жизни и смерти — вопрос самого его существования как человеческого существа. Независимость, деятельность, свободное исследование окружающего мира через чувства и движение — это сама сущность его внутренней жизни.

Ученый, которого прерывают

Вероятно, для рассмотрения этого вопроса нам понадобится несколько примеров, чтобы лучше понять, что имеет в виду Монтессори, говоря о неумении уважать внутренний мир ребенка.

Помню, я стоял однажды у маленького магазина в Зальцбурге, но с тем же успехом это мог бы быть любой другой город в любой другой стране. Хорошо одетая дама зашла в магазин сделать покупки, оставив свою маленькую дочку лет четырех на тротуаре. Рядом с тем местом, где стояла девочка, в тротуаре был круглый люк, наверное закрывающий место, где хранился уголь. Это был круглый кусок металла, весь покрытый крошечными выпуклостями, из-за которых поверхность его была неровной, тогда как поверхность тротуара была гладкой. Малышка нагнулась и — с выражением величайшей сосредоточенности — стала медленно и осторожно проводить кончиками пальцев то по неровной поверхности, то по гладкой. Она повторяла это движение снова и снова. На самом деле она проводила сравнительный анализ двух типов поверхностей, абсолютно так же как делают дети в хорошо известном тактильном упражнении Монтессори, которое называется «Неровное и гладкое».¹ Она все еще была

¹ Малыш трех с половиной лет, глядя однажды на мое лицо, вдруг стал очень серьезным и сосредоточенным. Затем он стал по очереди гладить мой подбородок и лоб, приговаривая: «Неровно! Гладко! Неровно! Гладко!» — совсем как в упражнении Монтессори.

поглощена этим поистине научным экспериментом, когда ее мать вышла из магазина. «Ах ты маленькая грязнуля! — воскликнула она с отвращением. — Только подумайте, она руками вытирает тротуар!» Сказав это, она схватила за руку малышку — этот нежный росток распускающегося разума — и звучно ее шлепнула; после чего сердито потащила ее прочь оттуда, как от чумы. Мне нелегко забыть выражение лица маленькой девочки после шлепка матери. Именно так, наверное, выглядел бы Пастер, если бы его жена вдруг вошла в то время, когда он изучал свои сыворотки, и стукнула бы его по голове скалкой!

Маленький альпинист

А вот еще один пример — более печальный, потому что проблема в данном случае возникла из похвального желания помочь ребенку, а не помешать ему. Малышка начала медленный и трудоемкий подъем по лестнице, умение, которое она освоила совсем недавно. Она успешно одолела три или четыре ступеньки, и вдруг няня подняла ее и отнесла на самый верх. Ребенок немедленно разволновался и начал громко плакать. Это повторялось несколько раз и всегда с одним и тем же результатом: ребенок начинал плакать, когда няня приходила ему на помощь. Няня, исполненная благих намерений, но не очень восприимчивая, не понимала, что для ребенка вся прелесть заключалась не в том, чтобы забраться на самый верх, а *в самом процессе восхождения*¹, сложнейшей и волнующей победе над этими — для него — гигантскими ступеньками. Лишенная радости, которую ей доставило бы это усилие, она чувствовала то же самое, что чувствовал бы альпинист, если бы сразу после начала восхождения на Маттерхорн² он был бы внезапно вознесен ангелом на далекую вершину (как пророк Аввакум).

¹ «Путешествовать с надеждой лучше, чем достигать конечной цели!» (Роберт Льюис Стивенсон).

² Гора на границе Италии и Швейцарии.

Пазлы — картинки

Еще один пример. Малышка долго собирала пазлы и почти закончила, остался один фрагмент. Ее тетя, стоящая рядом, с самыми лучшими намерениями взяла последний фрагмент и вставила его на нужное место, завершая картинку. К ее великому удивлению, малышка не только не поблагодарила, но налетела на нее со смесью сожаления и злости, восклицая: «О тетя, ты все испортила!» Как и няня из предыдущего рассказа, тетушка сочла свою племянницу неблагодарной и неуравновешенной. И только много лет спустя, когда она сама стала студенткой у Монтессори, тетя поняла, что она нарушила одно из величайших прав ребенка, а именно делать все самостоятельно, без вмешательства взрослых.

Очень жаль, что многие взрослые так и не поняли, насколько силен у детей инстинкт делать все самостоятельно, или как сильно они радуются, достигая внутреннего прогресса своими собственными усилиями. У меня был такой случай: в моем классе обучался мальчик четырех с половиной лет, который самостоятельно открыл для себя с помощью пронумерованных шариков, что трижды шесть — восемнадцать. Он так ликовал, что обошел всех одноклассников, торжественно провозглашая: «А ты знаешь, что трижды шесть — восемнадцать?» — и добавлял каждый раз быстро и торжественно: «Я сам догадался!» Монтессори рассказывает похожую историю про другого малыша двух с половиной лет, который смог раздеться без посторонней помощи. В полном восторге от своего подвига он голышом выбежал в гостиную, где его мать пила чай с гостями, и торжественно воскликнул: «Я все сделал сам!»

Не верная интерпретация мотивов

В большинстве случаев причиной для разногласий между детьми и взрослыми является не верная интерпретация мотивов друг друга. Это происходит потому, что с точки зрения психологии они живут в разных мирах.

Взрослые чрезвычайно практичны, и они хотят, чтобы все было сделано к определенному времени. У детей все не так, их дело, как мы прочитали в главе VIII, — расти и развиваться не только физически, но и умственно. Вещи представляют для ребенка «практический» интерес лишь постольку, поскольку с их помощью он может достигнуть этой важной, но неосознанной цели — развития. Но обыкновенный взрослый не видит причин, почему ребенок не оправдывает *его* ожидания; не соответствует его замыслам, его планам, его желаниям, его окружению. Он знает недостаточно или не знает вообще ни о законах, которые управляют внутренней жизнью ребенка, ни о «созидании» ребенка, ни о различных чувствительных периодах, через которые тот проходит на пути из младенчества в юность.

Ребенок в свою очередь не понимает, почему он должен принимать точку зрения взрослого. Более того, границы его умственного развития просто не позволяют ему это сделать. В *Панч* была картинка, на которой папа с маленькой дочкой стоят перед страусом в зоопарке. Согласно подписи под картинкой, рассерженный отец говорит: «Хорошо, пусть будет по-твоему! Это действительно курица!» Бедный мужчина (и бедный ребенок!), он не понимал, что ребенок изо всех сил старался подогнать новую для него птицу под свой скудный запас знаний о видах. Это напомнило мне двухлетнего мальчика, который принес мне однажды мой кисет со словами: «Вот *чай* для вашей трубки, мистер Стэндинг!» (Неплохая догадка для двухлетнего малыша, подумалось мне.) Разве Аристотель не доказал, что разум действует, обобщая и раскладывая на составные части?

Невежество взрослых в отношении различий в чувствительных периодах детства — это один из наиболее распространенных случаев непонимания. Взрослому нелегко понять активную и проявленную силу этих периодов, ведь он уже адаптировался к «обыденной реальности». Примеры такой неправильной интерпретации и их иногда трагические последствия можно найти в главе III книги Монтессори «*Secret of Childhood*» («Секрет детства»).

Реакция ребенка на угнетение

Маленькие дети еще не настолько развиты, чтобы понять, что им отказано в основных правах, но тем не менее они остро чувствуют этот гнет и — подчиняясь инстинкту самосохранения — реагируют на него по-разному.

«Ребенок, можно сказать, прячет свои собственные способности, чтобы адаптироваться к взрослым, которые им командуют. Он скрывает свое истинное Я, забывает про него и хоронит в своем подсознании все богатство внутренней жизни, только начинающей свое развитие».

Ребенок носит в себе свои истинные стремления как тайную ношу, так как ему постоянно мешают. Его реакция на это может быть совершенно различной. Иногда это плач, непослушание, ложь или «приступы гнева»; в другое время это может принимать форму различных невротических расстройств, таких как ночные страхи, энурез, застенчивость, заикание, — короче говоря, это целый ряд отклонений, о которых мы говорили в главе про Норму и Отклонения.

Исправительное заведение для родителей, нянь, учителей и им подобных

Справедливости ради надо заметить, что большинство взрослых нарушают права детей не намеренно, но делают это из-за незнания, заблуждения или недостатка терпения. Следуя предложению Монтессори¹, я частенько развлекался, представляя себе чудесное профессиональное училище или исправительное заведение (назовите это как хотите) для родителей, нянь, учителей и всех остальных, кто обязан заботиться о детях, особенно о маленьких. Как вы понимаете, поскольку речи не было о реальных деньгах, то я бы построил целое учреждение гигантского размера. Я имею в виду не просто очень большое здание, но буквально масштаб, соответствующий великанам, а не обыкновенным взрослым; ведь размеры,

¹ Сравните с *Методом Монтессори*.

подходящие для нас, не подходят детям, вынужденным жить в наших условиях. К примеру, все вешалки для пальто и шляп находились бы на высоте восьми—десяти футов от пола. Мы были бы свидетелями поучительного зрелища, как серьезные адвокаты, полные биржевые брокеры и величественные титулованные вдовы должны подпрыгнуть, чтобы достать свои пальто и шляпы. А тем, кому это не удалось, пришлось бы тащить тяжеленный стул через всю прихожую, чтобы, взобравшись на него, дотянуться до своей одежды. Умывальники были бы вмонтированы в стену на такой высоте, что взрослым удалось бы лишь заглянуть через край. К тому же там лежали бы огромные, с неудобными острыми углами куски мыла размером с полбуханки хлеба. Стулья были бы такими высокими, что эти леди и джентльмены вскарабкивались бы на них с большим трудом; и сидеть на них было бы очень неудобно, потому что ноги болтались бы в воздухе. Стулья и вся остальная мебель и принадлежности были бы такими тяжелыми, что моим студентам стоило бы большого труда передвинуть их. Унитазы были бы такими гигантскими, что, пользуясь ими, взрослые боялись бы упасть туда. Развивая эту идею дальше, читателю просто надо прочитать главу про подготовленное окружение и представить себе обратное.

И это было бы только начало мучений моих студентов. Я бы нанял надсмотрщиков огромного роста, чьей единственной задачей было бы стоять над ними, всячески мешая им и допекая их на каждом шагу. Что бы они ни делали, надсмотрщики время от времени — без предупреждения, без сожаления и без объяснения — наклонялись бы к ним, тумаками добиваясь от них тишины и заставляя сидеть неподвижно. Или неожиданно и без достаточных оснований обрушивались бы на них и заставляли бы делать все в бешеном темпе. Например, один из великанов выхватил бы пальто из рук спокойно одевающегося студента и стал бы запихивать его в это пальто, упрекая в медлительности. Сильные руки, не допускающие сопротивления, подняли бы его в воздух и положили бы в коляску огромных размеров, где оставили бы, надежно пристегнутого, на несколько долгих и скучных часов рассматри-

вать пустое/бесцветное небо или еще более пустой/бесцветный потолок.

Могло бы случиться так, что во время еды на студента, прервав его спокойный разговор, неожиданно набросился бы один из этих безжалостных существ, который выхватил бы ложку из его руки и начал бы яростно пропихивать еду ему в пищевод.

В начале последней войны мне случилось присутствовать на детском чаепитии, где с бедной малышкой, которой не было и двенадцати месяцев, именно так и обошлась ее няня, потому что крошка не сразу проглотила то, что было у нее во рту. Няня положила ее на спину и прижимала к ее рту салфетку, пока кусок не был проглочен. Присутствующая дама пришла в такой ужас от этого варварского обращения, что не смогла сдержаться и тихо сказала мне: «Еще немного, и Дженнет привыкнет носить этот противогаз!»

Меня не перестает изумлять, что многие родители тщательнее заботятся и тратят деньги на выбор и оплату услуг садовника, чтобы ухаживать за своими цветами, фруктами и лужайками, или дрессировщика для своих лошадей, но без колебаний доверяют своих детей неопытным нянькам, у которых из рекомендаций есть только честность и готовность работать за ничтожную плату.

В моем профессиональном училище для родителей постоянно использовался бы принцип соответствия наказания проступку. Родителям и няням, которые не уважали любовь ребенка к порядку и обычному распорядку дня, я бы отплатил постоянной сменой мест их вещей в спальне или кабинете или срывом их планов. Например, отец стоял бы погруженный в созерцание розы или заката, а один из этих надсмотрщиков, не спросив разрешения и даже не извинившись, ворвался бы в его грезы и безжалостно потащил бы прочь. Если бы родитель был геологом и только что нашел редкое ископаемое, доселе ему не встречавшееся, которое собирался взять домой для дальнейшего изучения, его надсмотрщик грубо выхватил бы драгоценный объект из его рук, восклицая: «Противный, грязный камень!» — и отшвырнул бы его прочь с отвращением. Или если бы он играл в гольф и был в отличной форме и действительно сделал

бы первые пятнадцать лунок быстрее, чем когда-либо раньше, его надсмотрщик решительно схватил бы его клюшки, нетерпеливо бросил: «Какой ты медлительный!» — и воскликнул: «Дай-ка я закончу!» Вслед за этим, несмотря ни на какие протесты, закончил бы раунд сам. А если бы мои «студенты», измученные такой суровой формой образования, запротестовали бы, что причиной их ошибок было незнание, я бы напомнил им, что результат от этого был не менее реален и разрушителен, ведь стог одинаково сгорает от сигареты, брошенной как случайно, так и намеренно. Я бы также напомнил им, как *они* много раз наказывали детей за проступки, которые те совершали по незнанию или из неосознанного протеста против неправильного обращения. В дальнейшем я бы заставил их понять — через соответствующий опыт, — что ребенку, имеющему дело с подавляющими его взрослыми, некому жаловаться.

Борьба на более поздних стадиях развития

До сих пор мы говорили о (ненамеренном) притеснении *маленького* ребенка взрослыми и его последствиях. К сожалению, угнетение и борьба не ограничиваются младшим возрастом. С этим сталкиваются школьники, а иногда и студенты. Мой первый преподавательский опыт состоялся более тридцати лет назад в средней школе-интернате, которая имела — и сейчас имеет — очень хорошую репутацию. Меня поразило и поставило в тупик отношение мальчиков (в основной своей массе) к учителям. С первых дней я против воли оказался вовлечен в школьную войну, ведущуюся с неумолимой жестокостью. Я горел желанием помочь, подружиться и отдать лучшее, что у меня есть; а получилось так, что мальчишки набросились на молодого и неопытного учителя как стая волков. И в этом не было ничего *личного*: просто так сложилось, что любой учитель, который не знал, как защитить себя, становился их законной жертвой. Единственным выходом для нового члена преподавательского состава было принять все как есть, воспользоваться своим правом наказывать, расправиться с главарями и перенести войну в лагерь неприятеля. В любой

группе мальчиков, вверенной попечению нового учителя, возможен конфликт, но до того момента все держалось на власти учителя. Когда власти не стало, потенциальная война стала реальной, и демоны изоциренных студенческих забав были выпущены на свободу.

Позднее я поехал, как новый член преподавательского состава, в пансион на севере Ирландии. Я спал в маленьком отсеке в углу большой спальни для мальчиков. В первую ночь мальчишки развлекались тем, что стучали в окно моего отсека и перебрасывали вещи через перегородку. (Я охладил их энтузиазм — из чистой самозащиты — тем, что несколько раз заставлял их вставать на полчаса раньше обычного времени — чтобы писать по многу раз одно и то же!) Несколько месяцев спустя, когда я лучше узнал мальчиков лично и предложил ввести в школе элемент самоуправления, я, помнится, спросил одного из них (теперь он преподает в этой школе), почему они так поступали. Его ответ пролил свет на многое: «Ну, понимаете, сэр, мы же тогда вас не знали. *Вы были просто новым учителем!*» Почему же мальчики воспринимали каждого нового учителя как потенциального врага? Очевидно потому, что было что-то в корне неправильное в отношениях двух сторон — мальчиков и педагогического персонала.

Таким образом, мы снова вернулись к первоначальной теме этой главы, а именно к тому, что основная проблема в образовании — это социальная проблема, которая заключается в установлении новых отношений между взрослым, с одной стороны, и ребенком — на различных стадиях его развития — с другой.

Влияние борьбы на нормальное состояние ребенка

Для того чтобы ребенок нормально развивался на каждом из этапов, наши усилия реформировать образование должны преследовать одну четкую цель — помочь ему избавиться от каких бы то ни было «отклонений» и полностью раскрыться. Проблема в том, как говорится в главе X, что в этой борьбе, которая ведется повсеместно, в которой и *мы* принимали участие в детстве, *мы* в большинстве своем тоже получили так

называемые «психологические шрамы», которые останутся до конца жизни. Другими словами, мало кого из взрослых можно назвать полностью нормальным. «Противостояние ребенка и взрослого встречается повсюду, поэтому психически здоровый взрослый — это редкость. Неудовлетворенные нужды ребенка оставляют отпечаток на взрослом, у которого появляются комплексы, мешающие интеллектуальному развитию, отклонения нравственного характера или другие психические аномалии». В результате этой борьбы между сильными и слабыми, которая ведется неосознанно (как в песне Мэтью Арнолда, «где две незнающие армии случайно столкнулись ночью»), появился ослабленный человек — функционально неразвитый, поработанный, с задержкой в развитии и негармоничный, иными словами — «истощенное, ослабленное существо».

Как положить конец этому противостоянию?

Как же положить конец этому противостоянию? Есть только один способ — и не с помощью восстания угнетенных против угнетателей, как в большинстве революций, и не силами ребенка, «чей робкий и неуверенный голос не находит отклика в нашем мире». Эта «Последняя Революция» должна быть подготовлена и осуществлена самими угнетателями от лица тех, кого они подавляют. Такая возможность была бы маловероятной, если бы не то исключительное обстоятельство, что в данном случае угнетатели любят тех, кого они поработили.

Первым шагом на пути освобождения этой «армии поработанных» будет новое отношение взрослого к ребенку. Отношение более осторожное, более уважительное и полное веры во внутренние, данные Богом созидательные силы ребенка. Мы должны покончить с тем, что Фрёбель назвал «категоричный, назойливый способ общения с ребенком». Прежде всего наша помощь должна иметь разумные границы, а мы должны поверить, вопреки нашей гордыне, что прогресс ребенка зависит не только от нас, но и от него самого, от его собственных внутренних сил.

Глава XVI. Подготовленная окружающая среда, или Новый третий фактор в образовании

Во многих авторитетных учебных учреждениях Европы и Америки придерживаются мнения, что детей не следует обучать чтению, письму и счету, пока им не исполнится семь лет. Любому, кто знаком с работами доктора Монтессори, такое утверждение покажется не просто странным, а невысказанным. Только вчера я провел утро в Монтессори-классе в Лондоне¹, где средний возраст учеников шесть — шесть с половиной лет. Почти все дети старше пяти умеют читать и писать. Более того, многие из них могут *выражать* свои мысли письменно и занимались сочинительством рассказов. И что может показаться еще более необычным — эти дети с удовольствием, без принуждения работали *все утро, с десяти до часу дня*, и сделали перерыв, только когда подошло время обедать.

Как объяснить, что две группы здравомыслящих людей, одинаково уверенных в своей правоте, отстаивают противоположные точки зрения на такую важную проблему? Причина в том, что два важных фактора, которые учла Монтессори, другие ученые не приняли во внимание. Это:

- а) *впитывающий разум* ребенка с рождения до шести лет и
- б) значимость в образовании специально *подготовленной окружающей среды*.

Каждый, кто думает, что обучение ребенка чтению, письму и счету (а также другим дисциплинам) не следует начинать до семи лет, по всей видимости, так и не понял, что разум ребенка в течение первого периода его жизни *отличается* от разума взрослого и функционирует по-другому.

¹ Школа Гейтхаус, Доллингтон-стрит, Лондон, ЕС.

Впитывающий разум

Ребенок впитывает знания из своего окружения самой своей жизнью. В главе VI говорится: «...Мы, взрослые, обучаемся сознательно, тогда как ребенок абсорбирует знание непосредственно в свою психическую жизнь... Впечатления не просто входят в его разум, они *формируют* его разум, они воплощаются в его разуме». Можно вспомнить приведенный там пример, каким удивительным способом разум ребенка бессознательно впитывает родной язык во всей сложности его грамматической системы, порядка слов и мельчайших оттенков произношения.

Этот великий труд построения разума ребенок совершает спонтанно, и мы принимаем его как должное. Тем не менее остается великой загадкой, как без нашей помощи, постепенно, минуя один сензитивный период за другим, этот малыш с годами выстраивает свою личность. Мы наблюдаем, как маленький, беспомощный, инертный, полностью зависимый бессловесный зародыш шаг за шагом превращается из ничего в полноценного человека. Сначала он учится держать свою большую головку, потом сидеть, потом ползать, потом стоять и ходить. Мы видим, как он учится держать вещи в своих крошечных ручках, сначала бессознательно, потом намеренно. Никто его этому не учит, но он выделяет из всех звуков, которые слышит, звуки человеческой речи, а его внутренняя энергия снабжает необходимой информацией его рот, язык, гортань и губы. И в результате он начинает лепетать, сначала бессвязно, потом составляет слоги, потом отдельные слова и, наконец, целые предложения и фразы в соответствии с законами грамматики, таким образом выражая новый мир, который он создал внутри себя. Одновременно он учится ориентироваться в пространстве и времени и вливается в общество. Его интеллект постоянно занят (как и его руки), как бы «занимствуя» у окружающих объектов их названия и характеристики. Так он учится сравнивать и классифицировать. Год за годом личность его развивается, становясь цельной и сознательной. Огромное количество образов заполняет его вообра-

жение, и с их помощью он обретает способность создавать воображаемый мир. И наконец, посмотрите — озаренный светом разума он стоит перед нами накануне своего семилетия. Это самостоятельная личность, обладающая всеми необходимыми знаниями.

И что же происходит далее? А вот что. Мы, взрослые, неся ответственность за его образование, неожиданно спохватываемся, говоря: «Это индивид достаточно разумный, чтобы понять то, о чем мы ему говорим, и обладающий достаточной силой воли, чтобы спокойно сидеть и слушать *нас* (раньше нам никак не удавалось завладеть его непостоянным вниманием даже с помощью угроз и лести); короче говоря, он достиг той степени развития, на которой его можно обучать. Прекрасно, принимаемся за работу! Итак, дети, занимайте свои места; сидите смирно и будьте пиньками (всегда одни и те же фальшивые синонимы, приравнивающие добродетель к неподвижности) и слушайте нас, потому что сейчас мы начнем вас учить!»

Каким неразумным и нелогичным покажется все, если хотя бы на мгновение задуматься о том, какого впечатляющего прогресса добился этот самый ребенок, «обучаясь» *совершенно самостоятельно*. Достижения его разума настолько велики, что, по мнению некоторых психологов, этому же индивиду в дальнейшем понадобится шестьдесят лет *сознательных* усилий, чтобы добиться подобных результатов. Как точно охарактеризовала это Монтессори в своем хорошо известном выражении: «Можно подойти к ребенку совсем близко и все же не увидеть его»!

И действительно, в образе ребенка, созданном взрослыми, до настоящего времени существовала (по выражению Монтессори) «мертвая зона». Мы не способны увидеть его таким, какой он есть на самом деле, потому что мы неосознанно проецируем на него наш собственный образ и нашу природу. Мы воспринимаем его как миниатюрного взрослого, тогда как ребенок существует сам по себе и отличается от нас так же, как гусеница отличается от бабочки.

Суть проблемы в следующем. Те, кто утверждает, что не следует обучать ребенка в первые шесть лет его жизни, *по-своему* правы, ведь с традиционной точки зрения учитель

обращается *непосредственно* к сознанию ребенка. Тем не менее они заблуждаются — трагически заблуждаются, — делая вывод, что обучение не должно начинаться задолго до этого. Их ошибка в том, что они не принимают в расчет два важнейших связанных между собой фактора, о которых мы говорили ранее: 1) Впитывающий Разум ребенка и 2) Роль специально Подготовленной Окружающей среды. Монтессори сделала следующее: понимая уникальную впитывающую природу детского разума, она создала для него специальное окружение, а затем, поместив туда ребенка, позволила ему свободно *жить*, впитывая в себя то, что его окружает.

Значимость подготовленной окружающей среды в методе Монтессори можно проиллюстрировать с помощью следующих диаграмм.

В диаграмме А два главных фактора — учитель и дети. В диаграмме Б появляется «новый третий фактор», который почти так же важен, как первые два, по крайней мере так же важен, как и учитель.

Обучение старого типа было проще. Учитель говорил, а дети слушали: и практически не имело значения, где это происходит. В любой момент учитель со своими учениками мог перейти в другую комнату или в сад. Теперь же, в свете «нового третьего фактора», нашему вниманию представлены новые связи. Существует связь не только между учителем и его учениками, но также между ними и окружением. Эти новые связи исчезнут, если учитель и дети перейдут из подготовленной окружающей среды в другую комнату, и вместе с этим исчезнет и функция впитывающего разума в специально подготовленной среде.

Насколько необходима подготовленная окружающая среда?

Часто возникает вопрос — насколько необходимо специально подготовленная окружающая среда для детей двух — двух с половиной лет? Почему бы не позволить им свободно перемещаться и «впитывать» то, что встретится им дома или

в саду? Монтессори отвечает, что, во-первых, сад не всегда есть, а во-вторых, обстановка обычного дома создана для взрослых и поэтому адаптирована к их нуждам и образу жизни, а не к нуждам и образу жизни ребенка. То, как все устроено, каков распорядок дня, его «темп или ритм», в большей степени соответствует нуждам и привычкам взрослых.

В старину (да и в наше время в сельской местности, где ритм жизни человека соответствует неторопливому ритму природы) ребенку жилось лучше. С развитием цивилизации ребенок все больше нуждается в специально подготовленной среде.

Влияние подготовленной среды на самостоятельность и развитие

Важнейшая цель подготовленной окружающей среды — сделать ребенка максимально независимым от взрослого. А именно: позволить ему делать все самому — жить своей собственной жизнью, — не прибегая ежеминутно к помощи взрослых.

Таким образом, подготовленное окружение — это такая среда, в которой активность ребенка постепенно увеличивается, а активность учителя постепенно уменьшается. Здесь ребенок все увереннее управляет своей жизнью, шаг за шагом осознавая свои силы. Пока он зависит от взрослых, он не может развиваться должным образом. Находясь в подготовленном окружении, ребенок входит с ним в общение, что имеет для него огромное значение, и начинает любить его. Эта любовь к окружению не исключает любви ко взрослому, она исключает зависимость от него. Взрослый — наставница — становится как бы частью его окружения, и ее задача, как и задача этого окружения, заключается в том, чтобы помочь ребенку достичь совершенства *своими собственными силами*.

В подготовленной окружающей среде находят место только те вещи, которые помогают развитию. Все, что может помешать, должно быть изъято оттуда, даже сами взрослые, если они слишком вмешиваются в дела детей. Даже те предметы, которые нейтральны или не относятся к делу, категорически не допускаются. Запас созидательной внутренней энергии,

отпущенной ребенку природой на построение его личности, ограничен, поэтому следует сделать все возможное, чтобы она не расходовалась впустую.

Безопасная окружающая среда

Доктор Монтессори в своих лекциях часто подчеркивала, что идея подготовленной окружающей среды, роль которой — оказать помощь несформировавшейся личности, не является новой. В природе это встречается часто и существует в практике у многих видов. Пчелиный улей, птичье гнездо, муравейник, плацента млекопитающих — что все это, как не заботливо подготовленное окружение с целью заранее обеспечить своих детенышей всем необходимым?

При рождении ребенок очень несовершенен физически. «Чем больше мы изучаем ребенка, тем отчетливее сознаем, как он несовершенен»¹. Если посмотреть на младенца как на существо, наделенное душой, то это утверждение приобретает еще большую значимость. «Духовные способности новорожденного ребенка еще не развиты, ему еще предстоит их сформировать»². Поэтому Монтессори называет новорожденного Духовным Эмбрионом. Этот духовный эмбрион нуждается в защите, чтобы развиваться должным образом; ему необходимо спокойное, упорядоченное окружение и правильная пища для ума. Поэтому в первую очередь его необходимо защитить от физических опасностей. Следовательно, хотя мы и поощряем свободу ребенка жить в подготовленном для него окружении, очень важно с практической точки зрения, чтобы все оно, включая сад, находилось под неусыпным наблюдением учителя.

Окружающая среда для деятельности

Такая подготовленная безопасная окружающая среда должна содержать пищу для ума, чтобы помочь развитию ду-

¹ «The Absorbent Mind» («Впитывающий разум ребенка»).

² Там же.

ховного эмбриона. Нет нужды повторять, что это окружение создается для деятельности ребенка.

Мы и так уже посвятили множество страниц доказательствам того, что — после первого года жизни — ребенок выстраивает свою духовную жизнь с помощью деятельности разума и тела. Поэтому подготовленное окружение должно содержать разнообразные «мотивы для комплексной деятельности».

Красивая окружающая среда — но...

Само собой разумеется, мы должны сделать подготовленное окружение как можно красивее. «Самое лучшее — самым маленьким» — всегда было девизом доктора Монтессори. Хорошо оборудованная классная комната Монтессори представляет собой действительно красивое помещение с множеством низких окон, украшенных яркими занавесками, столами с веселой раскраской и шкафчиками, на которых стоят вазы с цветами. Даже учебные материалы сами по себе красивы: шестьдесят три различных оттенка цветных табличек, бусины для счета десяти цветов (числа от 1 до 10); сверкающие золотые бусины для десятичной системы исчисления; яркие грамматические обозначения и так далее. Повсюду яркие и гармонично сочетающиеся цвета; все сияет безупречной чистотой.

Монтессори призывает нас быть осмотрительными, украшая комнату. Если приходится выбирать между правильно организованной деятельностью ребенка и эстетическими соображениями, первая гораздо более значима. Например, для школы доктора Монтессори в Барселоне ее обеспеченные друзья купили детские столики с красивыми мраморными столешницами и декоративными ножками. Вскоре она их выбросила и заменила деревянными столами попроще, которые легко двигались и были ярко раскрашены, потому что детям было легче передвигать их с места на место, а на их яркой поверхности лучше видны были пыль и грязь. Мы не делаем целью этой главы дать детальное описание подготовленного окружения, но хотим повторить снова, что *его пропорции должны соответствовать*

ребенку и его нуждам. Это касается не только мебели — столов, стульев, шкафов и т. д., — но и самого здания. Окна должны располагаться так низко, что дети, занимаясь сидя, с легкостью могли туда смотреть; лестницы должны иметь пологие ступеньки, удобные для коротких ножек; дверные ручки, дверцы шкафчиков, раковины, уборные, гардероб, небольшая кухня — все должно иметь размер, подходящий для лилипутов. Короче говоря, это должен быть Casa dei Bambini — дом ребенка, как доктор Монтессори назвала свою первую школу. Отдельные детали могут различаться в соответствии с местностью, страной и цивилизацией; но принципы подготовки окружения всегда одни и те же, и именно о них пойдет разговор в этой главе.

Среда должна освободить дух

Одного лишь окружения соответствующих размеров, каким бы совершенным оно ни было, недостаточно. Само по себе оно не сделает дух ребенка свободным, а «если мы не освободили дух ребенка — значит, мы не сделали ничего». Нам нужно не просто окружение, в котором физическая свобода детей ничем не ограничена и они могут «бегать и играть». «Такая свобода, — утверждает Монтессори, — есть у кошек и ящериц».

Закон биологии гласит, что любому организму нужны определенные условия в окружающей среде, чтобы развить свой внутренний потенциал. В сущности, чем проще организм, тем меньше условий ему требуется. Например, растению, чтобы поддерживать свою жизнь, нужны воздух, почва, влага и солнечный свет. Животным же, таким как птицы или бобры, нужно значительно больше. Им необходима такая окружающая среда, в которой они могут свободно передвигаться, чтобы находить пищу, искать себе пару, строить жилище, а также удовлетворять свои многочисленные и разнообразные инстинкты. Ребенку — «Сыну человеческому», — наделенному «восприимчивым богоподобным разумом»¹, требуется гораздо

¹ Гамлет.

более сложное окружение, чтобы выявить *свой* потенциал. Ему нужно не только то, что удовлетворяет его растительные и животные потребности, — пища, свет, воздух, возможность двигаться и т. д., — но в равной степени и то, что необходимо для его интеллектуального, морального и социального развития. И наконец, как существо духовное он нуждается в утолении «бессмертной жажды» — его религиозных потребностей. (Не будем совершать одну из самых серьезных ошибок, полагая, что если ребенок еще не достиг совершеннолетия, то он не восприимчив к влиянию религии или не способен на глубокое, хотя и интуитивное духовное развитие¹.)

Из чего состоит подготовленная окружающая среда

Из сказанного выше очевидно, что подготовленная среда должна включать в себя намного больше, чем просто маленькие столы, стулья, шкафчики и уборные. Можно классифицировать все необходимое следующим образом.

1. Материалы, необходимые для выполнения упражнений практической жизни и им подобных.

2. Сенсорные материалы.

3. Материалы для приобретения навыков чтения, письма, счета, истории, географии, живописи, ручной работы и т. д.

4. Все необходимое для религиозного развития.

В этой книге невозможно описать подробно все разнообразие материалов, относящихся к данным группам. Нам придется ограничиться несколькими общими принципами их правильного использования.

Упорядоченная окружающая среда

Порядок является основной отличительной чертой подготовленной окружающей среды. Классная комната в Монтесори-школе должна содержаться в идеальном порядке вплоть

¹ См. книгу Монтессори «*The Child in the Church*» («Ребенок и Церковь»).

до мельчайших деталей; порядок должен наполнять каждую ее часть так же, как дух оживляет каждую клетку нашего тела. Порядок помогает ребенку на разных этапах его развития.

В главе VII уже говорилось о чувствительном к порядку периоде жизни маленьких детей, этот период достигает своего апогея, когда ребенку исполняется два года, и продолжается еще несколько лет. Таким образом, когда ребенок получает дошкольное образование в возрасте двух — двух с половиной лет, то для него не будет представлять проблему соблюдение первого закона: «Место для всего, и все и всегда — на своем месте». Напротив, малыши получают от этого большое удовольствие, так как в этом периоде способность *находить* вещи и *возвращать* их на место отвечает потребностям их развития. Между детьми и их упорядоченным окружением устанавливаются взаимопользные отношения, которые являются противоположностью порочного круга. На самом деле дети (естественно, под соответствующим руководством) получают огромное удовольствие, поддерживая порядок, в то время как этот порядок, проникая в их души, усиливает и закрепляет эту склонность.

Одна из основных обязанностей наставницы — поддерживать порядок и следить, чтобы он не нарушался. Все материалы — вплоть до самого маленького кубика в Розовой пирамиде, острый карандаш, аккуратно сложенные полотенца, материалы в шкафах, количество и порядок карточек со словами в грамматических ящичках и карточек с числами десятичной системы, мыло в мыльнице, крем для обуви среди чистящих принадлежностей, — *все* и всегда должно быть на своем месте.

Порядок сохраняет энергию

Важно помнить, что дети занимаются всем этим «без посторонней помощи». Но эта спонтанная созидательная ментальная энергия ребенка, как уже отмечалось, ограничена. Вот почему нужно внимательно следить, чтобы она не расходовалась впустую из-за недостатков в окружающей среде ребенка. К примеру, ребенок решил сделать цветные рисунки с помо-

шью металлических вкладок. Он берет вкладку и несколько мелков и идет к тому месту, где лежит специально нарезанная бумага для этих целей, но бумаги там нет! Что же происходит? Он разочарован. Быть может, он пойдет искать наставницу, которая в это время помогает другому малышу. Подождав еще какое-то время, он снова обнаруживает, что наставница опять забыла пополнить запас бумаги. Или представьте другую ситуацию — малыш берет коврик, коробку с цветными бусинами, коробку с десятками и коробку с черно-белыми бусинами (числа от 1 до 9) и с удовольствием начинает играть в «змеяку». (Это увлекательное и довольно сложное упражнение, в котором составленная из десятков золотая змея с черной головой методично поедает змейку из разноцветных бусин.) И вдруг в середине этого длинного и сложного процесса он обнаруживает, что отсутствует связка из пяти черных бусин, которая необходима в его работе. В результате вся работа заходит в тупик. Все его существо, интеллект, воля, эмоции и физическая активность в полном беспорядке, как будто «пресловутые палки вставлены в колеса». В результате концентрация нарушается, на пути воли ребенка возникает препятствие, энергия рассеивается и направляется в бесплодное, а быть может, и беспокойное русло.

Так может случиться и со взрослым. Как много писем осталось без ответа из-за одной маленькой вещи, которой не оказалось под рукой! Взрослый, уставший в конце дня (то есть с ограниченным запасом энергии), вспоминает: «Ох, я же должен написать такому-то». Усилием воли он заставляет себя собрать необходимые принадлежности и обнаруживает, что, как назло, чего-то не хватает — бумаги, конверта, марок или чернил.

Едва ли будет преувеличением сказать, что от того, содержит в порядке или нет наставница специально подготовленную окружающую среду в своем классе, в значительной степени зависит успех или неудача в ее работе. Девизом каждой наставницы в Монтессори-классе должно стать изречение святого Августина: «*Serva ordinem et ordo servabit te*» («Служи порядку, и порядок будет служить тебе»).

Гармония между ребенком и окружающей средой

Когда осознается необходимость порядка и порядок становится нормой жизни для детей и учителей, тогда возникает то, что Монтессори называет *гармонией и согласием* между детьми и их окружением. Любовь к порядку так глубоко проникает в их душу, что в случае нарушения порядка дети готовы немедленно восстановить его.

Только на прошлой неделе я наблюдал ситуацию в Монтессори-классе, состоящим из сорока человек (средний возраст до пяти лет). Малыш трех с половиной лет был занят тем, что пересыпал рис из кувшина в чашку. Делая это, он просыпал несколько крупинок на пол. Вдруг, как из ниоткуда, появилась малышка четырех с половиной лет с миниатюрным веником, расторопная, как пожарная команда, и начала сметать крошки. Не успела она закончить, как другой ребенок, еще младше, подбежал и собрал их в совок для мусора. Все выглядело очень непринужденно. Учительница находилась в другом конце комнаты и смотрела в другую сторону, она даже не заметила этого.

Порядок и сенсорные материалы

Порядок, в котором должна содержаться окружающая ребенка среда, прослеживается на различных уровнях. Прежде всего существует общий порядок расположения всего в классной комнате. Это касается миниатюрной мебели, шкафчиков, где лежат принадлежности для упражнений практической жизни и различные материалы Монтессори. В случае с маленькими детьми большое количество их времени занято просто поддержанием порядка — они моют, полируют, освобождают шкафы от всего лишнего, наводят порядок на полках и так далее.

Сенсорные материалы тоже должны быть упорядочены. Взгляните на любой из них, и вы увидите, что он представляет собой комплект предметов, которые должны быть расположены в соответствии с определенным принципом. Например,

правильно построить Розовую башню можно, только располагая кубики в определенной последовательности в зависимости от их размера — от самого большого к самому маленькому. Цветные таблички должны быть рассортированы и разложены по порядку в соответствии с их цветами и оттенками. Палочки демонстрируют порядок, связанный с понятием длины, а колокольчики сортируются в соответствии с их звучанием и так далее.

Само собой разумеется, детям всего этого никто не объясняет. Им просто показывают, как использовать различные материалы, и чем меньше при этом говорится, тем лучше. Но неожиданно они интуитивно понимают принцип порядка, скрытого в каждом материале, и в результате их внимание концентрируется не на отдельной части материала, а на ее связи с остальными частями в составе целого.

Именно на этой стадии с помощью сенсорных материалов детям даются «уроки присваивания имен», о которых говорилось выше и которые помогают им осознать величие, точность и *порядок* родного языка.

Подготавливаем Тропы Культуры

Но не только в сенсорных материалах разум ребенка ищет и находит разные виды порядка. То же самое можно сказать и о более сложных материалах Монтессори. Все вместе эти материалы (которые иногда называются дидактическими или обучающими) формируют то, что можно назвать «подготовленными Тропами Культуры». Каждый предмет — будь то чтение, письмо, арифметика, география, геометрия, грамматика, история и прочие — прокладывает одну из этих тропинок, с нетерпением ожидающих, когда дети начнут их исследовать. Дети идут по ним самопроизвольно, каждый в своем темпе, по пути делая свои собственные открытия.

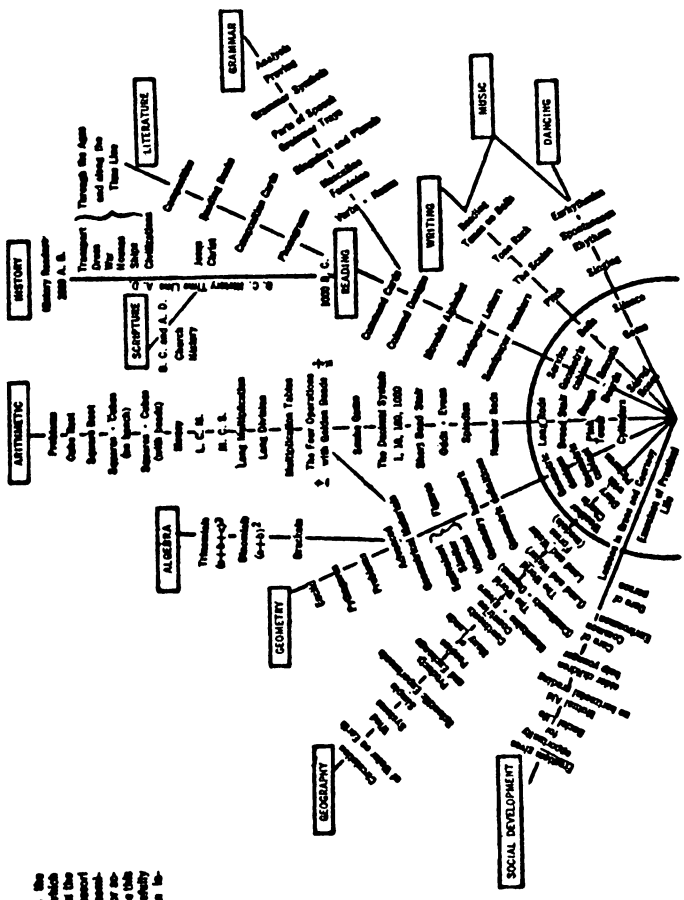
Большинство из этих тропинок, как показывает диаграмма, берет свое начало в сенсорных материалах. И, выходя на более высокие и трудные для понимания уровни, открывают новые разновидности порядка в тех сенсорных материалах,

которые лежат в их основе. Возьмем, к примеру, арифметику. Она продолжает изучать отношения чисел, *что ребенок уже начал делать в работе с Розовой башней, широкой лестницей и длинной лестницей*. На самом деле десять различных палочек для счета (первый «счетный» материал) имеют одинаковую длину, словно ступени лестницы, которая является чисто сенсорным упражнением. Единственное различие между ними в том, что в комплекте счетных палочек каждая палочка состоит из разноцветных секций, и таким образом каждая палочка воспринимается как определенное число — три, пять, шесть и т. д., — а не просто имеет определенную длину.¹

Что представляет собой составление слов с помощью алфавита на карточках, как не продолжение сенсорного упражнения по сопоставлению определенных звуков с определенными формами на основе использования букв из наждачной бумаги? Но теперь это порядок высшего уровня — порядок звуков, который создает слова. Давайте обратимся к изучению геометрии. Более абстрактное изучение геометрических форм, их логический порядок и отношения естественным образом вытекают из предыдущей сенсорно-двигательной активности ребенка в упражнении с деревянными геометрическими вкладышами. Подобным же образом изучение грамматики — это поиск порядка в отношениях между словами. Это могут быть отдельные слова (например, *расстегнуть, развязать, развернуть*) или слова, которые сравниваются друг с другом в зависимости от своих функций, как, например, части речи или фразы и предложения, как в грамматическом анализе. (Благодаря замечательным материалам изучение грамматики является одним из самых популярных предметов в Монтессори-школе.)

Мы наблюдаем на практике, что, как только ребенок впитал в себя из сенсорных материалов все, что необходимо, он

¹ В действительности это важнейшее различие с точки зрения психологии, так как, работая с палочками для счета, ребенок должен покинуть сенсорный уровень и подняться на уровень чистого интеллекта, который способен понять абстрактные числа. Можно сказать, что это соответствует различию между человеческим и животным интеллектом.



Prepared Paths to Culture
 This diagram (incomplete) shows the various prepared paths to culture which are available for the young explorers in the prepared environment of the Montessori School. Each path begins inside the circle. It is purely summary matter for the child. As the child advances he may be given along with the path, some steps on the path which are more important than the summary important part.

«Подготовленные Тропы Культуры»

плавно и естественно начинает свое путешествие по подготовленным тропам к культуре. Он все еще является юным исследователем. Но теперь он увлечен не просто характеристиками и свойствами предметов, как это было раньше, но открытиями в таких сферах, как чтение, письмо и другие школьные дисциплины. На каждой из этих троп его ожидают тщательно продуманные интересные занятия, спланированные так, что по мере того, как он переходит от одного к другому, он постепенно познает этот предмет.

Естественно, он не одинок в своих путешествиях. Все это предполагает присутствие хорошо подготовленной доброжелательной наставницы, которая всегда поблизости и готова, как ангел-хранитель, помочь и поддержать в трудную минуту. Но в целом ребенок действительно путешествует сам. Он в состоянии это сделать, потому что наставница знает, как оказать минимум необходимой помощи, необходимой ему, чтобы «самостоятельно зайти в порт».

Таким образом, мы видим, что именно посредством специально подготовленной окружающей среды можно решить проблему приобщения детей к культуре, при этом не ограничивая их свободу и непосредственность.

Наставница и подготовленная окружающая среда

Какой бы полезной и необходимой ни была подготовленная окружающая среда, мы не должны переоценивать ее значимость. Послушать некоторых — так можно подумать, что все, что необходимо сделать, — это подготовить окружение, а затем выпустить туда детей — как пони на луг — и вуаля! Все проблемы в образовании решены. Эти люди воображают, что есть нечто магическое в материалах Монтессори и вообще в специально подготовленном окружении, что автоматически действует на детей, в точности так же как одно химическое вещество реагирует на другое. На самом же деле без специально обученного учителя подготовленная окружающая среда бесполезна, а может быть, и хуже, чем бесполезна. Именно наставница должна оживить

его. Она является «живым связующим звеном»¹ между детьми и окружением. Ее задача, как говорится в главе XIV, проследить, чтобы была установлена точка контакта между окружением и разумом ребенка. Иными словами, она является абсолютно необходимой частью этого окружения, такой же важной, как и «вещественная» его часть, о которой ведется речь в этой главе.

Границы подготовленной окружающей среды — вопрос пространства и количества

В идеале классная Монтессори-комната должна быть частью здания, специально выстроенного как Дом ребенка. Но, к счастью, такие идеальные условия не обязательны для того, чтобы открыть школу Монтессори. Лучшими Монтессори-классами были те, которые я видел в начальных школах при L. C. C.² и в Актоне (пригород Лондона). Там начальный класс старого типа был превращен в Монтессори-класс, при этом количество учеников осталось прежним. Система образования, которая дает такую большую свободу передвижения и в то же время отводит так много места для шкафчиков с материалами, действительно требует больше пространства для каждого ребенка, чем старая система.

Но недостаток места не является таким уж серьезным препятствием, как может показаться — по двум причинам. В первую очередь потому, что дети в Монтессори-школе, под чутким руководством выполняя упражнения практической жизни, быстро обучаются быть очень аккуратными и дисциплинированными в своих передвижениях. Во-вторых, потому что наставница разрешает детям, работающим с материалами, которые требуют много места на полу (например, цепочка тысяч или временная шкала истории), заниматься в коридоре, холле или на веранде, где можно спокойно разложить эти пособия, не мешая остальным. Так как в правильно

¹ Образовательное учреждение.

² См. главу XVIII.

организованном Монтессори-классе царит самодисциплина, то она действует как в классной комнате, так и за ее пределами.

Хотя в Монтессори-классе на каждого ребенка требуется больше места, чем в начальной школе старого типа, Монтессори предостерегает нас не впадать в противоположную крайность. Комната не должна быть слишком большой, иначе детям будет неуютно.

Сколько детей может находиться в Монтессори-классе под присмотром одной наставницы? Многие, в том числе даже некоторые студенты Монтессори, воображают, что метод, по которому дети работают индивидуально, будет иметь лучшие результаты в малочисленных группах — не более двенадцати человек. Но реальный опыт подтверждает обратное. Снова и снова в различных странах опытные наставники в Монтессори-классах утверждают, что они скорее бы предпочли работать с тридцатью детьми, чем с пятнадцатью. Я лично посещал много классов Монтессори, где у одного учителя было примерно сорок подопечных.

Причиной такого довольно неожиданного утверждения является то, что, свободно общаясь и перемещаясь в Монтессори-классе, дети постоянно учатся друг у друга. Нередко случается так, что дети, имеющие примерно одинаковый уровень знаний какого-либо предмета, спонтанно объединяются в группу из двух, трех или четырех человек и работают вместе на протяжении часа или целого утра. В такой компании один ребенок обычно знает больше, чем другие, и руководит процессом. Также есть дети, которые любят тихонько сидеть и наблюдать, как работают с материалами другие. Пока они не вмешиваются, им это позволено. В таких случаях дети часто учатся правильно работать с материалами просто в процессе наблюдения. Иногда ребенок, которого наставница уже познакомила с каким-либо материалом, передает свой опыт другому, устраивая для него настоящую «презентацию». Или ребенок хочет спросить наставницу о чем-то, например как прочесть или написать какое-то слово, но обнаруживает, что она занята. Поскольку ему не терпится начать, он спрашивает

одного из своих товарищей, обладающего необходимым умением. Иногда малыш, взяв все свои принадлежности, подсаживается к старшему ребенку, чтобы иметь возможность воспользоваться его запасом знаний. Старший обычно воспринимает это как само собой разумеющееся и охотно помогает — часто с поразительным терпением и великодушием, так как ему или ей приходится прерывать свою собственную работу. Все это формирует превосходную социальную тренировку для детей всех возрастов и, кстати, является ответом тем, кто критикует систему Монтессори за чрезмерный индивидуализм и, как следствие, лишенную общения.

Монтессори полагает, что сорок — это максимальное количество детей, которые могут успешно заниматься в группе под руководством одной учительницы. Если сделать класс многочисленнее, то малыш будет чувствовать, что он «затерялся в толпе». «Не должно присутствовать больше детей, чем он может одновременно удержать в своем маленьком сердце».

Временные границы подготовленной окружающей среды

Иногда Монтессори называла подготовленную окружающую среду для детей с двух с половиной до шести-семи лет *Luogo Chiuso* («закрытое пространство»). Это пространство можно сравнить с ящиком для семян или яйцом, то есть местом, специально созданным для того, чтобы помочь развитию. В свои ранние годы дети склонны изолировать себя в своей работе — «как маленькие отшельники» (хотя, конечно, физически друг с другом они не разлучаются). Они еще не стали социальными существами в полном смысле этого слова. Их спонтанная социальная жизнь скорее представляет собой «общество, построенное на сплоченности», чем общество, в основе которого лежат сознательное единство целей и разделение труда.

Цель работы ребенка на этом этапе (как говорится в главе VIII), которая в определенной степени бессознательна, — «создать себя». По словам Монтессори, «он более заинтересован в том, чтобы вырасти, чем в том, чтобы узнать».

Поэтому он блаженно счастлив в своем закрытом пространстве и не хочет покидать его.

Но это не продлится вечно. Придет время, и его уже не будут полностью удовлетворять этот образ жизни и это окружение. Как только мы замечаем, что радость ребенка идет на спад, становится понятно, что он на распутье — один этап развития заканчивается, а следующий вот-вот начнется. Именно тогда мы и обнаруживаем, с каким изумлением и страстным желанием смотрит ребенок на мир за пределами своего закрытого пространства. Пробуждаются новые интересы, а вместе с ними и новые потребности. Начинается новый сензитивный период, ребенок стоит на пороге второго периода детства.

Специально подготовленная среда уже не может полностью соответствовать его новым потребностям. Это не означает, что она более не нужна, — совсем нет. Еще долгое время она будет выполнять свою полезную функцию; но уже не будет полностью достаточной, как ранее. Наряду с глубокими внутренними изменениями у ребенка появится, во-первых, потребность в более обширных социальных контактах и более определенной форме общественной жизни (молодежные организации) и, во-вторых, потребность в более рациональном подходе к овладению знаниями¹.

Ступени Духа

Монтессори сравнивает подготовленную окружающую среду и ее бесчисленные возможности с «лестницами, ведущими вверх, к более развитой личности и наполненной жизни. Ребенок неутомим в своем постоянном восхождении со ступеньки на ступеньку. Все, что он находит на этих ступеньках, способствует его развитию, и в результате его внутренняя энергия побуждает его продолжать восхождение и добиваться своей главной цели — стать взрослым».

¹ См. часть XXI, The Junior School, etc.

Правила поведения учителя в подготовленной окружающей среде

1. Тщательный уход. Все должно быть чистым, опрятным, без единого пятнышка.
2. Рисуйте, шейте — украшайте свой дом.
3. Научите детей пользоваться предметами, покажите, как выполнять упражнения практической жизни (делайте это спокойно, вежливо и аккуратно, чтобы дети делали то же самое).
4. Помогите ребенку установить контакт с окружением (активная деятельность) и займите пассивную позицию, когда эта цель будет достигнута.
5. Постоянно наблюдайте за детьми, чтобы не пропустить нужный момент и вовремя прийти на помощь.
6. Если ребенок просит помощи, она должна быть оказана незамедлительно.
7. Выслушивайте просьбы ребенка и реагируйте на них.
8. Уважайте и не прерывайте труд ребенка.
9. Уважайте и никогда не поправляйте ребенка, который делает ошибку («объясняя или исправляя без объяснения»).
10. Уважайте ребенка, который отдыхает и наблюдает, как работают другие. Не тревожьте его и не заставляйте его работать.
11. Но будьте неутомимы, снова и снова предлагая занятия тем, кто однажды от них отказался, и обучая тех, кто еще не научился и все еще делает ошибки.
12. Своей заботой и умышленным молчанием вы должны вдохнуть жизнь в окружение. Ваш нежный голос и ваше присутствие должны служить этой же цели и показывать вашу любовь.
13. Ваше присутствие должно быть очевидно для тех, кто в нем нуждается, и незаметно для тех, кому оно не требуется.
14. Станьте невидимыми для тех, кто, закончив работу своими собственными силами, поклоняется ей, как чему-то одухотворенному.

Глава XVII. Свобода в образовании — истина и ложь

Corruptio Optimi Pessima¹

Метод Монтессори — это метод, основанный на «Свободе воли ребенка в специально подготовленной окружающей среде», и, бесспорно, идея свободы — это один из его основных принципов. Между тем ни один аспект учения Монтессори не понимался так превратно, как этот. Мы все еще можем услышать пренебрежительное: «А, Монтессори! Это та система, в которой детям позволено делать все, что им захочется! Я не хочу такого для *моего* ребенка, я верю в дисциплину». И Монтессори тоже в нее верит — очень верит. Тем не менее это недоразумение продолжается, и по большей части из-за того, что многие открыли так называемые Монтессори-школы, не понимая основных принципов метода. *Corruptio optimi pessima!* Сама Монтессори рассказала мне, что однажды, когда она упрекнула непослушного ребенка, его мать сказала: «Но вы же не должны этого делать — это против принципов Монтессори!» «Как будто я не знаю собственных принципов», — добавила она, натянуто улыбнувшись.

То, что свобода имеет огромную ценность для образования, считает не только Монтессори. Идея свободы летает в воздухе, однако одна Монтессори так глубоко понимала саму природу свободы воли и так уверенно отличала истинную свободу от ложной.² К великому сожалению, существует множество школ, практикующих, как они это называют, свободную дисциплину, которая в действительности является отсутствием какой бы то

¹ Наивысшее падение — это падение непорочного (сознания) (пер. с лат.).

² Истинная свобода воли — соответствующая Высшему предназначению или Божьему плану человека; ложная свобода воли — искаженная, соответствующая эго или самости человека. — *Примеч. ред.*

ни было дисциплины. Так и хочется воскликнуть подобно мадам Ролан, которая шла на гильотину: «Какие только преступления не совершаются во имя свободы!» Для Монтессори свобода и дисциплина неразделимы, как две стороны одной монеты.

Свободными нас делают не только мысли о том, чего мы хотим, но и понимание того, что истинно; согласно библейскому изречению, «истина сделает вас свободными»¹. Свобода заключается не в том, чтобы делать то, что нравится, но в том, чтобы делать то, что правильно (по воле Бога). Теологи утверждают, что блаженные в Царствии Небесном лишены возможности согрешить, но это обстоятельство не лишает их свободы воли. Поэтому правы те психологи и богословы, которые заявляют, что совершение не верных поступков для личности является составной частью свободы воли. Точку зрения Монтессори хорошо выразил Гёте в своем *Вильгельме Мейстере*: «Я увидел, что бесценное счастье свободы заключается не в том, чтобы делать то, что приносит удовольствие и чему способствуют обстоятельства, а в том, чтобы без помех и ограничений делать именно то, что правильно и должно».

Как свобода связана с независимостью

Прежде чем продолжить обсуждение практического применения свободы, которую доктор Монтессори предоставляла своим воспитанникам, необходимо сказать несколько слов о том, как связаны между собой свобода и независимость. В понимании доктора Монтессори значение слова *независимость* шире, чем значение слова *свобода*. К примеру, существо может быть независимо, но не свободно. Однако невозможно быть полностью свободным, не достигнув сперва независимости, которая лежит в основе свободы.

Согласно учению Монтессори, независимость — это биологический термин. Независимый организм способен существовать и функционировать без посторонней помощи. До тех

¹ Изречение из «Деяния Апостолов».

пор пока птенец остается в гнезде, его жизнь зависит от его родителей. Когда он в состоянии улететь и заботиться о себе самостоятельно, он становится независимым. Каждый уровень независимости в развивающемся организме является результатом обретения новой функции — в примере, приведенном выше, это способность летать.

В развитии человека переход на очередной уровень независимости соответствует таким событиям, как рождение, отнятие от груди, обретение умения говорить, ходить, рассуждать и так далее. Ни одно животное, каким бы независимым оно ни было, не может достигнуть уровня свободы, доступного человеку, потому что истинная свобода выбора связана со способностью думать и рассуждать, и каждому выбору обязательно предшествует работа разума, то есть рассуждение.

Свобода или рабство

«Тот, кто действует по принуждению внешней силы, — раб», — считает философ Фома Аквинский¹. Итак, существуют две возможности: а) ребенок делает что-либо по собственному желанию и б) ребенок достигает неких целей, подчиняясь учителю. К примеру, два ребенка одного возраста решают один и тот же длинный пример с делением. Со стороны кажется, что они действуют одинаково, но на деле все может быть иначе. Один мальчик будет делать это, потому что ему велели, а другой — по своей свободной воле. В последнем случае это собственный выбор ребенка, в предыдущем — это выбор учителя. Вслед за Монтессори давайте приведем еще один пример. Возьмем а) ребенка, который идет, поддерживаемый матерью, и б) ребенка, который идет самостоятельно. И в том и в другом случае перед нами «ребенок, который идет». Но какая между ними разница! Это два различных периода в жизни ребенка. *Наша обязанность — помочь ребенку действовать без посторонней помощи, то есть самостоятельно.* Мы должны поступить как мать, которая, если ее малыш осмеливается

¹ Св. Фома Аквинский — последователь Аристотеля.

ходить, только цепляясь за ее платье, незаметно вкладывает в его крошечную ручку край его собственной одежды. Дальше ребенок идет один, открывая с радостью для себя, что умеет это делать. Природа стремится дать ребенку желание отделиться от взрослого и действовать самостоятельно, но для того чтобы он сумел это сделать быстро и эффективно, мы должны оказать ему необходимую помощь.

В наших школах можно увидеть малышей, которые выбирают себе занятие и выполняют множество последовательных действий в процессе работы. Если учитель навязал ребенку это занятие и направляет каждый его шаг, приговаривая: «Делай то-то и то-то! Смотри и думай, как я тебе говорю!» — тогда работа останется незаконченной, потому что в этом случае единство личности и концентрация ребенка будут нарушены вмешательством учителя. Независимость жизненно необходима ребенку не только тогда, когда он решает делать то, что ему нравится, но и тогда, когда он принимает решение, делать ли это вообще. Вопрос в том, действовать или нет как независимое существо, — «быть или не быть». Это тропа, ведущая к свободе, и другого пути, полагаю, нет. До тех пор пока учитель вмешивается и открыто руководит ребенком, личность последнего не в состоянии свободно развиваться и всегда действует под чьим-то влиянием.

Таким образом, становится очевидно, что независимость и свободный выбор — это понятия не только из области философии, но и из области жизни. Веками реформаторы образования лишь в теории признавали следующий принцип — в процессе роста ребенок раскрывает дремлющие в нем внутренние силы и поэтому должен как можно чаще действовать самостоятельно, — но на практике многие дети до сих пор находятся в «рабстве» у подавляющих и полностью контролирующих их взрослых!

Свобода и подготовленная окружающая среда

Я встречал людей, которые думали, что школа под открытым небом и Монтессори-школа имеют много общего. На самом деле это предположение далеко от истины. Доктор Монтессори утверждала: «Можно быть рабом взрослого как

под открытым небом, так и в школе». Так же верно и то, что ребенок не станет действительно «свободным», если просто бросить его одного на открытом пространстве — скажем, в парке — и предоставить его самому себе. Такая свобода подходит «кошкам и ящерицам», но не детям.

Существует, как мы писали в предыдущей главе, определенная зависимость между природой организма, то есть его местом на шкале бытия, и типом окружающей среды, необходимой ему для правильного развития. Таким образом, окружающая среда, состоящая из свежего воздуха, хорошей почвы, солнечного света и влажности, подойдет для растения, но не удовлетворит потребности такого животного, как собака или обезьяна, у которого есть способность двигаться и необходимость ее развивать. Подобным же образом окружающая среда, вполне адекватная нуждам животной «свободы», не будет соответствовать настоящей, высшей свободе «разумного животного» — человека. У него другие потребности, далеко выходящие за пределы его растительных и животных функций, потребности, которые соответствуют его социальным, эстетическим, религиозным возможностям, а также возможностям его разума. Таким образом, очевидно, что в подготовке окружающей среды, в которой ребенок получает свободу действия, мы должны принять в расчет его высшие функции. На самом деле мы бы не смогли дать детям истинную свободу выбора без этой подготовленной среды — среды, которая содержит в себе множество мотивов для деятельности, находящихся за пределами возможностей даже самых высокоразвитых животных. С другой стороны, было бы бесполезным помещать детей в такую подготовленную среду, если бы мы при этом не предоставляли им независимость, а именно возможность действовать самостоятельно без непосредственной помощи взрослых.

На практике свобода по Монтессори

Давайте ненадолго, оставив в стороне все абстрактные определения и теории, вернемся в классную комнату, чтобы понаблюдать, что эта «свобода в подготовленной окружа-

ющей среде» представляет собой на деле. Утро только начинается, и дети парами или по трое выходят из гардероба и идут в класс, чтобы приняться за работу. Вот заходит улыбающийся Джонни (он больше не «ползет в школу нехотя, как улитка!»). Сначала он берет маленький разноцветный коврик, затем он идет к следующему шкафчику за коробкой с алфавитом букв, а потом начинает составлять слова на коврике, расстелив его на полу. Дженет берет дощечку для умножения и бусины и начинает составлять «таблицу умножения на шесть», записывая ее по мере составления. Выбор Джереми — это пачка бумажных полосок со словами для чтения. Положив их на свой стол, он с удовольствием приступает к расшифровке, точно исполняя команды, записанные на каждой из них. Таким же образом занимаются и все остальные. Каждый выбирает себе занятие и приступает к работе. Но одна малышка примерно пяти с половиной лет, Бриджет, выбрала рамку с числами, разновидность хорошо известных счетов, и несет ее к столу. Едва она села, как к ней подходит наставница, и после короткого разговора мы видим, что Бриджет возвращает рамку на место и вместо нее берет палочки для счета. Так иногда поступает наставница, наблюдая за работой детей. Вот она сделала выговор Майклу за то, что он умышленно наступил на перевернутую крышку коробки, лежащую на полу; вот она разводит Джона и Питера — потому что уровень их знаний слишком разный, и они не смогут работать вместе; вот она не разрешила Джими строить дом из разноцветных дощечек (вы спросите: «Почему бы не позволить ему сделать это?» — мы обсудим это позднее). И так далее.

Наблюдая, мы сделали вывод: хотя в большинстве случаев наставница предоставляет детям самостоятельно заниматься тем, что они сами для себя выбрали, иногда она вмешивается и ограничивает их свободу выбора занятий. Она действует по принципу доктора Монтессори «Наставница никогда не должна бояться разрушить зло. Она должна бояться разрушить добро, добро в данном случае — это любая деятельность, ведущая к порядку, гармонии, саморазвитию и, таким образом,

к дисциплине; а зло — это нечто ведущее к растрате созидательной энергии ребенка и поэтому к беспорядку».

Ограничение первое: коллективный интерес

Итак, ограничение первое: «Свобода ребенка как таковая должна быть в рамках интересов коллектива. В этом случае формируется то, что мы называем хорошими манерами».

Ограничение второе: знание должно предшествовать выбору

Детям не разрешается выбирать для занятий материал, если они еще не знают, как его использовать. Вот почему Бриджет (как описано выше) не разрешили взять для занятий рамку с числами — материал, который для нее еще слишком сложен. Это второе ограничение очень важно и демонстрирует интуицию Монтессори в отношении познания и свободы воли. Она говорила: «Если мы на основе свободы воли работаем с каким-либо предметом, то до этого мы должны были уже узнать этот предмет. Этот принцип прослеживается везде в моем методе, он касается каждого самостоятельного действия. Мы не можем выбрать предмет, не узнав, что он собой представляет» и еще: «Даже у маленького ребенка выбор предполагает опыт». Этот вопрос так важен, что нам бы хотелось привести еще одну цитату:

«Ребенок самостоятельно выбирает свое занятие из широко представленных обучающих материалов, но он должен выбирать только из тех предметов, которые он знает. Мы должны рассматривать свободу выбора ребенка только тогда, когда он выбирает те материалы, с которыми уже знаком. Это реальный выбор. Конечно, ребенок может зайти в класс и взять из любопытства¹ какой-то материал. Точный выбор — это действие, идущее изнутри. Существует мне-

¹ Любопытство есть проявление инстинкта; истинный выбор совершается разумным существом.

ние, что иногда любопытство побуждает к изучению материала. Но ребенком движет не любопытство, потому что, когда вещь ему знакома, у него больше не остается интеллектуального любопытства на ее счет. Таким образом, только тогда, когда любопытство уже удовлетворено, тогда начинается познавательная деятельность ребенка. Он действует не для того, чтобы узнать, а для того, чтобы развиваться, потому что у него есть потребность в деятельности, и для того, чтобы укреплять и развивать свой разум».

Это «второй этап» в изучении предмета, о котором мы уже говорили. Это длительная спокойная деятельность ребенка, который знает, что делает, и делает это потому, что ему нравится. «Это форма любви».

Именно такая работа, выполняемая в согласии с разумом ребенка, в его собственном темпе и так долго, как он этого хочет, приводит — иногда весьма неожиданно — к новым открытиям, «взрывам Монтессори». Свет разума (последние исследования это подтверждают, и об этом мы должны помнить) — это свет, идущий изнутри. Учитель может познакомить ребенка с истиной или — что еще лучше — предъявить учебный материал, содержащий в себе скрытую истину, но конечное понимание, настоящее озарение всегда приходит изнутри. «Учительница должна направлять ребенка, предоставляя ему свободу воли, — это вершина свободы».

Это второе ограничение, гласящее, что ребенок может выбирать только из тех материалов, пользоваться которыми он уже умеет, находится в полном соответствии с изречением философа «Каждому истинному выбору предшествует рассуждение».

Третье ограничение: правильное использование материалов

Третье ограничение состоит в том, что ребенку разрешается заниматься с любым материалом, пока он его правильно использует. Некоторые критики возражают, что это неоправданное ограничение свободы ребенка! Они говорят, например,

что если мы не разрешаем ребенку построить паровозик из цилиндров, то мы деспотически вмешиваемся в его самовыражение.

Свобода и закон идут рука об руку

«Что касается свободы, — предостерегает нас доктор Монтессори, — нас не должны пугать противоречия, с которыми мы сталкиваемся на каждом шагу. Не следует думать, что свобода воли — это нечто без правил и законов».

Если рассмотреть этот вопрос подробнее, становится понятно, что требование Монтессори правильно использовать материалы имеет разумное основание. Каждый вид деятельности, предлагаемый детям в ее школе, предполагает использование неких материалов строго определенным образом, целью чего является развитие ребенка; а развитие идет через прогресс к совершенству, которое достигается именно с помощью правильного использования материалов. Если бы материалы имели нечеткую, неясную, неопределенную цель и структуру, они бы не способствовали развитию. Их уникальность в их научной точности. Можно сравнить это с разницей между нечетким утверждением «Дети играли на улице» и более точным «Дети играли в крикет на улице». Если бы детям разрешалось использовать материалы неправильно, не достигался бы тот автоматизм, через который идет развитие.¹

Работа с каждым материалом должна быть доведена до конца

Каждый материал создан для того, чтобы достигнуть определенного результата; и, как сказал один философ, «свобода — это возможность выбирать средства для достижения желаемой цели». Возьмем, к примеру, Розовую пирамиду. «Кубики должны ставиться один на другой по порядку, согласно

¹ Часто случается, что дети открывают новые способы использования материалов, которые полезны и конструктивны. Такие новшества в дальнейшем используются.

их размеру. Если бы нашей целью было просто дать ребенку возможность передвигать предметы, подошли бы любые предметы. Но если наша цель — нечто большее, чем передвижение, а именно сравнение размеров предметов, то нужно не просто точно выбрать материал, но и использовать его с соответствующей точностью».

Также «многие видели, как дети играют с цветными дощечками, из которых можно что-нибудь построить. Тем не менее учительница не должна позволять детям использовать их подобным образом. Никогда нельзя упускать из вида цель материалов: в данном случае целью является все возрастающая способность детей узнавать и различать цвета. Такие ограничения не являются формой рабства, скорее это помощь». Используя простое сравнение, чтобы пояснить этот пункт, Монтессори рассуждает так: «В большой семье ребенку не разрешат надеть туфли отца, только свои собственные. Это не тирания. Это помощь, так как предназначение туфель — обеспечить максимально удобную ходьбу».

Пример: геометрические вкладыши

Давайте приведем еще один пример — правильное использование деревянных геометрических вкладышей. Вставок?

Ребенок двигает рукой, вынимая их и вкладывая обратно в нужное углубление. Но этого недостаточно. Нужно научить ребенка совершать это движение более точно, более аккуратно, более координировано. Таким образом, мы учим ребенка медленно и аккуратно обводить большим и указательным пальцами правой руки контур фигуры, а также контур соответствующего фигуре углубления. Нужно научить его делать это тщательно, иначе ничего не получится. Причина в том, что нужно научить ребенка концентрироваться на каждой детали фигуры, которая у него в руках, объединяя стереогностическое¹ и визуальное ощущения.

¹ Термин Монтессори.

Ребенок должен точно обвести пальцами контур, а для него это очень сложно. На самом деле он будет шарить рукой вокруг фигуры, не дотрагиваясь до нее. В данном случае мы должны проявить настойчивость и, не применяя силу и не будучи суровыми, до тех пор показывать ребенку, как сделать это правильно, пока у него не получится.

Затем следует повторить все еще раз. Таким образом, вместо того чтобы оставлять ребенка одного (именно так некоторые трактуют мой метод!), я упорно продолжаю и настаиваю. Это не наказание (а даже если и так), наказание состоит только в моей настойчивости — несмотря на то, что ребенок предпочел бы, чтобы его оставили в покое. Он может удивиться и спросить: зачем все это? Быть может, вы ему посочувствуете, но тем не менее я настаиваю! В этом случае я выгляжу «почти как обыкновенный учитель». Вы спросите: «Почему бы не разрешить ребенку делать это так, как он умеет, или так, как он хочет, и позволить ему развиваться, как ему нравится?» Я отвечу, что в настоящий момент, как мы уже видели, эта маленькая ручка с большим трудом двигается вокруг предмета.

Но ей, как руке цивилизованного человека, вскоре предстоит писать. А писать означает совершать определенные движения, что довольно непросто. Как же эта маленькая ручка сможет писать, если сейчас она не в состоянии выполнить это упражнение? Таким образом, мои действия продиктованы любовью к маленькой руке, и цель их — подготовить ее заранее к будущей необходимости. Сейчас, используя вкладыши, сделать это гораздо легче. В итоге мы увидим — когда ребенок в совершенстве овладеет этим умением, — что ощупывать контуры становится для ребенка удовольствием, так как для него это этап тактильных ощущений в сенситивном периоде развития.

Направление энергии в нужное русло

Итак, целью Монтессори является не просто движение, но точность движения, точность, которая накладывает ограниче-

ния и в то же время способствует прогрессу. Как сказал Рабиндранат Тагор в одном из своих стихотворений, «река никогда бы не достигла моря, если бы берега не ограничивали ее».

Приведу еще один пример. Это касается специальной техники, которой обучаются дети, чтобы знать, как создать цветной рисунок с помощью металлических вкладышей и мелков. Их учат, как закрасить контуры цветными мелками, но они должны делать это, рисуя параллельные линии.

Если бы мы разрешали рисовать каракули, интерес бы скоро иссяк, и это не привело бы к прогрессу. Но если ребенок следует установленным правилам, эти рисунки демонстрируют, как развиваются способности ребенка в рамках определенных правил. Таким образом, это упражнение направляет внутренние намерения ребенка по заданному руслу, что является толчком к успешному развитию. Необходимость этих правил была подсказана нам опытом. Когда мы следуем им, дети работают долгое время без принуждения, доводя свои результаты до совершенства. К тому же, просто следуя правилам, дети могут создать огромное разнообразие рисунков, а мы получаем возможность наблюдать их индивидуальные отличия (в рисунке, выборе цветов и т. д.), так как в этом случае они отчетливо проявляются.

Свобода и замкнутый круг

Точность в следовании этим принципам создает нечто вроде круга, в центре которого находится сам ребенок, выполняющий эти упражнения. Здесь нет места случайности. Он может делать что угодно в любом другом месте, но здесь, требуя выполнения четких правил, мы оказываем ему такую помощь, которую он не найдет нигде. Таким образом, мы заключаем его в круг, отвечающий его потребностям.

Итак, существует точность трех видов. Во-первых, в выборе предмета (определенный материал). Во-вторых, в его использовании так, как показывает учитель. И в-третьих, в действиях с предметом ребенка. Итак, мы «трижды заключаем

ребенка в круг», где он должен действовать по правилам и таким образом совершенствоваться.

Сделать это — не значит поработить его, поскольку эти упражнения комфортны для него. Если бы вы заключили трехлетнего ребенка в круг, не созданный им самим (то есть не соответствующий его потребностям), вы бы никогда не добились успеха. Но в данном случае ребенок погружается в этот «круг» как в родную стихию! Кто может заставить ребенка повторять что-либо снова и снова, тридцать, пятьдесят, сотню раз, как он делает у нас, — добровольно? Мы, взрослые, тяготились бы этим. *Мы* не смогли бы оставаться в таком круге, повторяя снова и снова одни и те же упражнения, не истощив все свои силы. Однако же у ребенка есть цель повторения, хотя она и неосознанная, — это внутренние потребности развивающейся жизни. Работа, имеющая цель, менее утомительна, чем бесцельная. Вырыть пять ям в земле для пяти деревьев не так изнурительно, как вырыть их просто для того, чтобы опять засыпать землей.

Таким образом, здесь нам открывается общий закон, который гласит: «Человеку нужно на время заключать себя в круг, потому что это необходимо для его развития». Или, другими словами: «Окружающая среда человека требует определенных ограничений, его активная деятельность требует определенной точности, поэтому дух его должен действовать в пределах четких границ».

Ребенок с радостью заключает себя в этот круг, потому что таким образом он защищает себя. Настоящее рабство началось бы, если учительница, прикрываясь необходимостью помочь ребенку, вторглась бы в его круг и вытащила бы его оттуда. Ребенок истинно свободен, пока он остается внутри замкнутого круга своей деятельности (которую сам выбрал), где ему никто не приказывает и не вмешивается в его работу и где ему даже не приходится объяснять, почему он что-либо делает. Если бы учительница спросила: «Чем ты занимаешься и почему?», она бы заставила его попытаться понять то, что даже мы не понимаем, — она бы

заставила его разрушить то, что он привел в порядок (концентрацию), тем самым подчинив его своей воле. Если бы ребенка заставили прерваться и попытаться объяснить, феномен развития, который мы рассматриваем, *исчез бы*.

Свобода и концентрация

Та потрясающая концентрация, о которой мы уже говорили, концентрация такая полная, что ребенок не замечает ничего вокруг себя — ни людей, ни музыки, ни шума, — связана со свободой выбора в сочетании с невмешательством учителя. Ни один учитель не в состоянии заставить быть настолько внимательным, но — увы! — с успехом может лишь нарушить это внимание, прерывая ребенка без необходимости. Концентрация, столь необходимая для развития, идет изнутри, и для того чтобы в нее поверить, нужно ее увидеть. «Мы часто видим детей, полностью поглощенных своей работой, словно все движения совершаются ими по приказу внутреннего центра и подчиняются его силе».

Свобода и внутренний учитель¹

«Ребенок предпочитает один материал другому, сам не осознавая почему. Тем не менее его выбор важен. Это форма самовыражения, по которой можно проследить его развитие, так как он выражает свои потребности через свой выбор лучше, чем словами. Ребенок выбирает занятие не случайно и не из прихоти». Здесь мы прикасаемся к важному и отчасти мистическому фактору. Монтессори весьма определенно высказывается по этому поводу и повторяет несколько раз: «Тот факт, что ребенок предпочитает один предмет другому, показывает ориентацию его воли, обусловленную наличием

¹ Аналогом понятия «внутренний учитель» в теологии христианства является «ангел-хранитель» или «Христова Сущность»; в философии индуизма — Кришна, являющиеся посредниками между планами духа и материи.

внутренней чувствительности. На этом этапе каждый „свободный“ выбор ребенка тренирует его внутреннюю чувствительность».

Согласно Монтессори, эта способность не тождественна сознательному размышлению, это скорее напоминает интуицию. Как бы мы ни пытались это объяснить, важно то, что она существует, и то, что чем больше возможностей упражнять эту внутреннюю чувствительность мы предоставляем ребенку, тем более восприимчив он будет к своим внутренним потребностям. Эта драгоценная способность выбирать то, что ему необходимо, легко теряется, как пламя, которое может погаснуть. Мы, взрослые, почти совершенно потеряли ее.

Мы все еще получаем впечатления о нашем окружении посредством ощущений — свет, звук и т. д., — но мы почти совершенно лишены той внутренней чувствительности, которая заставляет нас выбирать то, что соответствует нашим внутренним потребностям. Из этого вытекает необходимость для учительницы бережно сохранять вечный огонь священного пламени из «храма Гелиоса и Весты».

Внутренний приказ

Почему сегодня ребенок выбирает предмет, на который до этого не обращал никакого внимания? Кто этот таинственный учитель, который составляет его расписание? И почему ребенок подчиняется ему так покорно? *Может ли* любой учитель руководить этим внутренним учителем?

Мы должны уважать этот внутренний голос и уступать его точным приказам, которые абсолютно понятны и совершенны для ребенка.

В этом отношении ребенок — это существо, которое продолжает выполнять внутренние приказы, подобные тем, которые побуждали его издавать первые звуки, в качестве подготовки к речи, или делать первые движения, готовясь к ходьбе. По всей видимости, мы имеем дело с одной из тех внутренних энергий, которые создают человека (творящей энергией).

Предоставляя ребенку свободный выбор, обеспечивая его неограниченным количеством стимулов, мы даем ему возможность развивать и усиливать эту уникальную способность. Работая с материалами, ребенок оттачивает свои зрение, слух, осязание и разум и одновременно развивает эту свою внутреннюю чувствительность делать выбор и затем применять то, что выбрал.

Свобода и цикл работы

Занятие, которое выбрал ребенок и которое выполняется самостоятельно, имеет свои законы. Оно имеет начало и конец, как и световой день, и должно пройти полный цикл. Солнце всходит и заходит, не ведая усталости. Никто не говорит солнцу: «Тебе надо прекратить работу, иначе ты устанешь». Дети доказывают нам, что, если дать им закончить полный цикл самостоятельной деятельности, не вмешиваясь, они не устанут. Ученые проводили исследования, как уменьшить напряжение в классе. Они говорят: «Сократите учебные часы, работайте полчаса, потом отдохните пять минут или работайте час и отдохните двадцать минут» — но на самом деле дети только устают от этих перерывов.

Внутренний учитель подсказывает нам, что единственный способ работать не уставая — это завершить цикл. Эти внутренние законы развития имеют свои тайны, как и все остальные законы жизни. Мы никогда не сможем их понять, пытаюсь взвесить соотношение между работой и отдыхом на весах нашей логики. Откровение, которое мы получили через ребенка, показало нам, что наилучший способ помочь ему — это встать поодаль и не вмешиваться.

Ограничение четвертое: какие материалы должна включать в себя подготовленная окружающая среда

Существует еще одно ограничение свободного выбора ребенка, о котором следует упомянуть, тем более что оно

не является очевидным. Рассмотрим тот факт, что только определенные занятия допускаются в подготовленном окружении. Это касается отбора материалов, который был сделан до того, как ребенок пришел в школу. В каком-то смысле этот выбор *делается* самим ребенком, так как в классной комнате остаются только те материалы, которые были интересны и одобрены детьми. Эти занятия, как выяснилось, соответствуют некоторым видам деятельности, семена которых находятся в ребенке. На подготовку какого-либо материала можно потратить много усилий, и тем не менее дети его не выберут. Поэтому он исключается из употребления. Остаются только те материалы, которые вызывают ту сосредоточенную самостоятельную деятельность (концентрацию), которая лежит в основе самостоятельного образования.

Некоторые плоды свободы

Прежде чем продолжить, позвольте нам сделать краткий обзор некоторых результатов, или плодов свободы, которые можно обнаружить в Монтессори-классе.

Во-первых, это свобода личности. Природа любит многообразие. Она похожа на художника, который имеет неограниченный запас образов и никогда не повторяется. Не существует двух одинаковых человеческих лиц, а каждый разум особенный и выстраивает уникальную систему знаний. У каждого свои неповторимые способности, свои склонности, свои предпочтения, свой метод систематизации полученного опыта и свои собственные вспышки озарения. Однако же как часто эти индивидуальные характеристики затуманиваются — если не уничтожаются — образованием, вместо того чтобы усиливаться! Современный писатель говорит: «Маленькие дети стоят особняком, каждый из них представляет собой новую личность, новую ячейку нерушимой индивидуальной свободной воли, но также каждый выражает волю сил, уже существующих в этом мире. Дети — это живое бессмертное сокровище, брошенное нам творцей»

рукой Бога. Они более индивидуальны и уникальны в раннем детстве, чем, например, в подростковом периоде или во взрослой жизни, когда они уже полностью соответствуют общепринятому образу жизни»¹.

Свобода, о которой говорит Монтессори, прежде всего охраняет его индивидуальность. Поэтому личность ребенка всегда выступает как одно целое. Все его способности — интеллект, ощущения, память, чувства, мускулы и воля, тело и дух — работают вместе в функциональном единстве целого организма.

Такая свобода представляет собой для ребенка священный круг, назначение которого — защищать и подчеркивать его индивидуальность. При этом, во-первых, через свободный выбор ребенок выражает и усиливает свою индивидуальность. И во-вторых, наставница, замечая свободное проявление этих индивидуальных различий, должна их учитывать и соответственно реагировать на потребности каждого ребенка, уважая и усиливая индивидуальные черты его характера.

Еще один плод свободы — это дисциплина. «Именно дети научили нас кое-чему очень важному — тому, что свобода и дисциплина всегда идут рука об руку, на деле это две стороны одной монеты. Мы пошли дальше и сделали руководящим принципом следующее: если класс недостаточно дисциплинирован — значит, детям не хватает свободы».

Свобода раскрывает способность к той сильной самопроизвольной концентрации, которая является внешним проявлением внутреннего развития. Именно свобода позволяет ребенку продвигаться вперед в определенном темпе, а у каждого ребенка он свой собственный. Таким образом, ребенок, работающий быстро, не сдерживается теми, кто работает медленнее, и *наоборот*. Разум ребенка тоже имеет свой собственный ритм, отличный от разума взрослого. Эффективность его деятельности во многом зависит от точного выполнения команд

¹ Из книги «*The Child at Prayer*» («Молитва ребенка»), отец А. Роше, орден Иезуитов.

того внутреннего руководителя, о котором говорилось выше, и важность свободы для этого очевидна.

В-четвертых, свобода также необходима для развития истинного послушания, то есть добровольного подчинения, которое свободно выбирается, а не навязывается. Это приводит нас к еще одному вопросу для рассмотрения: роль свободы в тренировке воли.

Существует следующая критика в адрес метода Монтессори: «Если ребенку позволить делать все, что ему нравится, разве он не станет упрямым, избалованным, непослушным? Не обеднеет ли он духовно? В жизни всегда присутствует определенное количество нелегкой, однообразной работы, поэтому позволять ребенку всегда делать то, что он хочет, — это, конечно же, очень слабая подготовка для тех неприятных заданий, которые иногда преподносит нам жизнь». Как мы уже отмечали, ребенку не всегда позволено делать «только то, что ему нравится». В каждом случае он свободен выбирать лишь из того, что хорошо и полезно. Данный ответ не удовлетворяет этих критиков. Самые суровые из них придерживаются теории, что лучший способ сделать ребенка послушным и прилежным — это для начала «сломить его волю!» (Как мистер Мердстон в *Дэвиде Копперфильде!*) На самом же деле ребенку нужна не сломленная, а сильная воля. «Что бы вы подумали, — говорит доктор Монтессори, — о тренере, который начал бы тренировку молодого атлета, вверенного его попечению, с того, что сломал бы ему ногу, чтобы научить его лучше бегать!»

Как же наилучшим образом развить волю? Как и любая другая способность, она укрепляется методичными упражнениями. «Когда ребенок завершает последовательность координированных действий, целью которых является заданный результат, когда он достигает той цели, которой намеревался достигнуть, когда он терпеливо повторяет упражнение, он тренирует свою волю». И еще: «Ребенок, поглощенный каким-либо заданием, сдерживает те порывы, которые не способствуют завершению работы; он выбирает из всех возможных движений те, которые он способен выполнить, на-

стойчиво повторяет их и таким образом делает такую координацию движений постоянной. Это сильно отличается от нескоординированных движений ребенка, который находится во власти беспорядочных импульсов».

Еще одно: «Когда он начинает уважать работу других; когда он терпеливо ждет, пока можно будет взять тот предмет, который он хочет, а не отбирает его у другого ребенка; когда он может передвигаться по классу, не толкая своих товарищей и не наступая на их работу, расстеленную на полу, не опрокидывая и не задевая маленькие столики, — тогда он организует свою силу воли и приводит в гармонию свои импульсы и существующие ограничения. Было бы невозможно добиться такого результата с детьми, лишенными мотивации и неподвижно сидящими».

Нелегкая однообразная работа

«Однако! — воскликнули критики, которые за то, чтобы в школе детей заставляли выполнять рутинную работу, — может быть, ребенок и работает, но ему *нравится* то, что он делает, это его интересует, это не рутина!» Но, в конце концов, а почему ему не должно нравиться то, чем он занимается, пока он *работает*? Прежде всего это хорошо для его физического развития. Хорошо известно, что «сознательное усилие, направленное на то, чтобы удержать концентрацию внимания, быстрее вызывает усталость, если это усилие не необходимо. Работа по принуждению, например из чувства долга, утомляет скорее, чем в том случае, когда ведущим мотивом является интерес» (*Кимбер, Грэй. «Anatomy and Physiology» («Анатомия и физиология»), с. 131).*

Существует некоторая путаница по поводу нелегкой однообразной работы. В рутинной работе как таковой нет никакой особенной ценности. Именно «принесение ее в жертву» на некий алтарь или, еще лучше, Всемогущему Богу в благодарность за его благодеяния и превращает такую работу в добродетель — «позолотив ее с помощью священной

алхимии». «Никто не отрицает, — пишет доктор Куик в своих *«Educational Reformers»* («Реформаторы образования»), — что, как правило, большего успеха добиваются те, кому интересна сфера их деятельности. Нам бы не хотелось лечиться у доктора, который смотрел бы на изучение болезней как на нудную обязанность, или у дантиста, который с большим отвращением относился бы к лечению зубов».

Дети предпочитают сложные задания

Как правило, те, кто имеет большой опыт работы со «свободными детьми», лучше знают, что такие дети предпочитают сложные задания, где они могут приложить все силы своего разума. Ничто так быстро не надоедает ребенку, как необходимость выполнять слишком легкое для него задание. В одном Монтессори-классе я был свидетелем следующего разговора. «Сегодня я покажу тебе новый вид сложения», — сказала учительница маленькой девочке, на что та ответила: «А это сложно?» «Да, довольно сложно», — ответила учительница. «Ура!» — воскликнула малышка, хлопая в ладоши. Доктор Монтессори так убеждена, что работать для человека естественно, что предложила называть человека не *Homo Sapiens* (Человек Разумный), а *Homo Labo-rans* (Человек Трудящийся)!

Свобода и послушание

Вопрос тренировки воли с помощью самостоятельных действий тесно связан с вопросом послушания. Нет возможности детально обсуждать здесь этот вопрос, поэтому ограничимся краткой цитатой. «Для маленького ребенка послушание — это особая форма поведения, это достижение. Для того чтобы подчиняться, необходимо достичь определенной зрелости в развитии, а ребенок может сделать это только самостоятельно. Если мы не позволим ему развивать себя, то он не сможет и подчиняться. Сначала ребенок должен научиться управлять собой, а потом уже — выпол-

нять приказы другого». Было бы бесполезно скомандовать неопытному новобранцу «На плечо!» или отдать ему какую-нибудь сложную команду до того, как он приобрел необходимые знания и навыки, чтобы совершить требуемые действия. Так же бесполезно приказывать ребенку есть должным образом, одеваться и раздеваться самому, мыть и вытирать руки и вообще вести себя так, как вы бы хотели, пока он не приобретет знания и навыки, необходимые для выполнения этих действий, а также свободу для того, чтобы практиковаться.

Свобода для жизни в обществе

Одним из важнейших результатов предоставления ребенку свободы в пределах классной комнаты является то, что он получает возможность жить как свободный, независимый, активный член миниатюрного, но вполне реального общества. Ему дается шанс постоянно упражняться в величайшем из всех искусств — искусстве поддерживать хорошие отношения со своими товарищами. С самого начала эти малыши получают «уроки вежливости и обходительности», которые доктор Монтессори считает столь же важными, как и все остальное в ее системе, так как они даются в период развития чувствительности к закреплению точных движений тела, и дети с готовностью усваивают их. Целый день и каждый день, свободно общаясь друг с другом, с наставницей и с посетителями, дети получают возможность неоднократно упражняться в этих маленьких любезностях, которые «смазывают колеса общественной жизни», до тех пор, пока это не войдет в привычку. Без свободы большая часть этих маленьких цветов вежливости никогда бы не расцвела, а осталась бы не проросшими семенами в плодородной почве их щедрых маленьких сердец.

Одна слишком придирчивая и скептически настроенная посетительница Монтессори-класса, расспрашивая девочку лет семи, сказала: «Правда ли, что в вашей школе вам разрешают

делать все, что вам нравится?» «Я не знаю, так ли *это*, — осторожно ответила ей эта маленькая девочка, — но я уверена в том, что нам нравится то, что мы делаем!» Какая мудрость заключалась в ее ответе! Мудрым было и замечание главы религиозной общины святого Винсента де Поля в Испании, который, читая лекцию о методе Монтессори, подвел итог своего серьезного доклада так: «Не бойтесь метода, освобождающего ребенка, в котором подсчитывается, сколько слов произнес учитель, и заставляют детей ходить по линии, нарисованной на полу!»

Глава XVIII. Учительница Монтессори-школы, или Новая женская профессия

«Новые дети» и «новая учительница»

Если вы дочитали книгу до этой главы, то понимаете (надеюсь, вам это не неприятно!), что Монтессори может претендовать на нашу признательность не столько потому, что создала новый метод в образовании, сколько потому, что открыла нам столько привлекательных черт характера «нормализованного ребенка», таких неожиданных и новых, что фраза «новые дети» стала неологизмом. На том же основании можно утверждать, что вместе с новыми детьми Монтессори создала и «новую учительницу». Она даже дала ей новое имя — наставница. (Потому что ее основная обязанность — не столько обучать, сколько направлять собственную природную энергию детей.)

Новые дети и новая учительница объединяются в одно неразделимое образовательное целое, которое представляет собой непрерывный процесс активного развития обеих сторон. Было бы правильнее даже описать это как единое «социальное», а не «образовательное» целое. Мы повторяем то, о чем писали в главе XV, — основная проблема в образовании не связана с образованием, это социальная проблема — проблема правильных отношений между двумя огромными слоями общества, детьми и взрослыми. Монтессори-наставница понимает эти «новые отношения» и действует в полном соответствии с ними. Это самое важное в ее подготовке, поэтому метод подготовки учителей, предлагаемый Монтессори, сильно отличается от всех остальных.

Духовная подготовка Учительницы

Направлять природную энергию ребенка в созидательное русло, предопределенное Творцом, нелегко, для этого требуется специальная подготовка. Основой для такой подготовки

является существенное изменение мировоззрения. Учительница должна глубже почувствовать человеческое достоинство ребенка, по-новому оценить значимость его самостоятельной деятельности, тщательно изучить его потребности и научиться уважать его, как творца будущего взрослого. Как же это сделать?

Монтессори объясняет, что для этого не обязательно изучать психологию или приобщаться к иной культуре. Первое, что нужно сделать учительнице, — это пройти внутреннюю, духовную подготовку — «развить определенные способности своего духа». Это самая сложная часть подготовки, без которой все остальное бесполезно.

Необходимость духовной подготовки для человека, которому собираются доверить заботу о детях, — это принцип, который до сих пор использовали только в религиозных орденах. Согласно учению Монтессори, такая подготовка должна стать первым шагом в подготовке любой учительницы, независимо от ее национальности и вероисповедания. Ей нужно помочь очистить свое сердце и наполнить его состраданием к ребенку. Она должна «научиться смирению» и быть готовой служить ребенку. Ей нужно научиться замечать маленькие и нежные ростки раскрывающейся жизни в душе ребенка. Такую способность можно приобрести через внутреннее усилие, направленное на самосовершенствование.

Для начала будущей учительнице нужно овладеть так называемой «духовной техникой». Это похоже на религиозное преображение, так как подразумевает «переоценку ценностей».

Несовершенство пороков мешает нам увидеть ребенка

Отношение учителя к ребенку — это самое главное. Увидеть ребенка таким, каков он на самом деле, нам, взрослым, мешает наше собственное несовершенство. «Между нами и чистыми духом детьми лежит пропасть наших собственных пороков». Искаженное видение взрослого слишком часто заставляет его искать недостатки в ребенке и пути их исправле-

ния. Сначала нам нужно убрать бревно из собственного глаза, тогда станет понятно, как убрать соринку из глаза ребенка. В «удалении бревна из собственного глаза» и заключается духовная подготовка учительницы.

Конечно же, это не означает, что, перед тем как зайти в класс, мы все немедленно должны превратиться в святых. В таком случае большинство школ нужно было бы закрыть навсегда. Учительнице требуется особая подготовка, направленная на приобретение не полного спектра добродетелей, а лишь тех качеств, которые прежде всего необходимы для работы с детьми.

Гордость и гнев

В реальности существуют два порока, которые искажают образ ребенка в сознании взрослых. Это гордость и гнев. Поэтому смирение и терпение — их противоположности — это добродетели, в которых более всего нуждается наставница. Если на мгновение задуматься, можно без труда понять, почему учитель легко становится жертвой этих двух пороков. Взрослый, живущий среди ему подобных, постоянно видит отражение своих действий в окружающих его людях. Например, давая волю гневу, человек вызывает ответную агрессию других, гордец приобретает плохую репутацию, которая рано или поздно дойдет до его ушей. Таким образом, эти пороки в какой-то степени сдерживаются «общественным контролем». Кроме того, осознание пороков является первым шагом в борьбе с ними. Как говорит Шут в *«Двенадцатой ночи»*, «мои враги открыто говорят мне, что я глупец, так мои враги помогают мне познать себя».

Взрослый, который постоянно живет в окружении маленьких детей, не имеет такого общественного контроля. Они так молоды и неопытны, что принимают на веру все, что делает и говорит взрослый, не имея возможности сравнивать. Таким образом, они не «отражают» недостатки учителя. «Именно поэтому, — говорит Монтессори, — так легко общаться с людьми, которые не способны себя защитить или заметить

наши недостатки. Такая ситуация способствует формированию характера определенного типа. Вот почему Чарльз Лэм¹ сказал однажды, что «учитель — это мужчина среди мальчишек и мальчишка среди мужчин».

У маленьких детей так мало опыта, что они всегда оправдывают учителя. Они поверят, что сами не правы, когда на самом деле все не так, только потому, что учитель несправедливо обвинил их. «Как написано в „Little Flowers of St. Francis“ („Маленькие цветы святого Франциска“), брат Джунипер смиренно плачет, думая что он лицемер, только потому, что так сказал ему священник».

Как появляются тираны

Когда человек обладает непререкаемым авторитетом, недостижимым для критики, возникает опасность тирании. Следующим шагом станет его уверенность в *своем праве* на этот неоспоримый авторитет, и любое посягательство на него *само по себе* уже будет преступлением. На самом деле многие учителя бессознательно оценивают себя и свой авторитет именно так и заявляют о своих правах на ребенка. В этом случае лишь одна сторона уважает другую, слабый сильного. Учителю прощается все — он может обвинять ребенка, дурно отзываться о нем в присутствии других, даже пойти еще дальше и ударить его... Но любой протест со стороны ребенка — это непозволительное неповиновение.

Настоящий прогресс в реформе образования невозможен, говорит Монтессори, пока взрослые не изменят свое отношение. Это не означает, что учительница должна отказаться от своего авторитета — совсем нет, — просто она будет по-другому им пользоваться.

Следовательно, первым шагом в духовной подготовке учительницы будет отказ от тирании, которая незаметно делает ее черствой. Ей нужно начать со смирения — «как и священ-

¹ Чарльз Лэм — английский поэт, публицист и литературный критик.

нику, который перед тем, как приблизиться к алтарю, должен сказать свое: „*Исповедуюсь*“. Из этого смирения возникает уважение к душе ребенка, этого маленького таинственного существа, «чья внешность так сильно противоречит необъятности его души»¹. Она должна открыть в душе ребенка то драгоценное, чистое и нежное совершенство, которое превращает общение с ним в удовольствие. Поэтому вместо того, чтобы низвести ребенка до своего уровня, она должна постараться подняться на его уровень. Ибо в своей невинности и чистоте, целеустремленности, простоте, робкой готовности принять истину, не потускневшей вере в духовные ценности, отсутствии гордости, жадности и других страстей — дети выше, чем мы, — и река их души «все еще берет свое начало в водах духовного крещения»².

«Как тот, кто служит»

Как только учительница научится смирению, она больше не будет считать своим долгом формировать развивающихся индивидуумов, вверенных ее попечению, путем принуждения. Скорее она должна расценивать себя «как тот, кто служит» — в духе евангельской заповеди «Кто хочет из вас быть господином, пусть станет слугой каждого».

Монтессори настойчиво повторяла свою идею «служения ребенку» и была неутомима в поиске метафор для примера. Например, она сравнивает хорошую наставницу с рабом, упомянутым в Библии, который ждет, наблюдая за своей хозяйкой, готовый предупредить любое ее желание. Это не одно и то же (говорит она), что и попытка понять все то, что происходит в голове ребенка — в этом таинственном «центре» его личности (см. главу XIV), «так как слуга не знает, что делает его хозяин».

И снова Монтессори сравнивает наставницу со скромным тружеником, работающим во имя создания храма свободы

¹ Вордсворт (английский поэт-романтик).

² Фрэнсис Томпсон (английский поэт).

ребенка. Это скромное задание требует точного знания и терпеливого внимания. Ребенку не стать по-настоящему свободным без помощи учителя. Предположим (говорит она), у хозяина нет слуги. Это не сделает его свободным, скорее он почувствует себя брошенным — это совсем другое. Если полностью предоставить ребенка самому себе, то он не станет свободным, мы просто-напросто бросим его. Хороший слуга готовит обед и накрывает на стол, но он не говорит своему хозяину: «Ты должен есть это, а не это». Так и хорошая учительница должна все подготовить и в то же время строго соблюдать границы своего вмешательства, оставляя ребенку право выбирать себе занятие (соблюдая ограничения, описанные в предыдущей главе). Поступая подобным образом, она проявляет свое уважение, преданность делу — и свою веру.

Испытание веры

Испытанием веры становится для учительницы необходимость поверить в возможность для ребенка свободы выбора — вместо часто встречаемого ежеминутного делай это — и не делай то!» Опыт показывает, что такое испытание веры полностью оправдывается.

Однако нужно помнить о следующем различии. Существует огромная разница между «внутренней чувствительностью»¹ ребенка, который «нормализовался через работу», и капризами новичка, у которого присутствуют еще некоторые отклонения.

«В случае, когда ребенок с отклонениями приходит в школу, перед глазами учительницы — если можно так выразиться — ребенок, который еще окончательно не сформировался. Поэтому учителя, работающие в наших школах, должны верить в то, что ребенок, который еще окончательно не раскрылся, однажды раскроется, пробужденный к жизни концентрацией в процессе работы. Наставница не должна позво-

¹ См. предыдущую главу.

лять себе тревожиться из-за того, что в самом начале ей приходится иметь дело с различными типами детей, у которых есть определенные отклонения от нормы. Своим внутренним зрением в каждом из них она может разглядеть его подлинную сущность — нормализованного ребенка, — который пока существует лишь как возможность на уровне духа. Она должна свято верить в то, что рано или поздно каждый проявит свою подлинную сущность, найдя ту деятельность, которая привлечет и захватит его целиком.

Смена ролей

Для того чтобы между наставницей и детьми установились «правильные» отношения, не только ей, но и детям приходится менять свой характер. Взрослый и ребенок меняются по-разному. Взрослый меняется с помощью сознательного усилия воли, а у ребенка это происходит бессознательно в ходе, как мы это называли, «нормализации в процессе работы».

Из главы XIII становится понятно, что такая «работа» — не что иное, как созидание будущего взрослого. Более того, как мы уже писали, эту работу ребенок выполняет самостоятельно. Никто, даже самый добрый учитель, не в состоянии сделать это за него. В другой главе (XIV) говорится, что в основе этой работы раскрывающегося разума лежит одновременная деятельность руки и интеллекта — взаимодействие внешнего и внутреннего. Деятельность — это самое важное из того, что происходит в Монтессори-школе.

Для того чтобы эта важная созидательная деятельность началась, учительница должна по-новому посмотреть на ребенка и на проблему обучения. Как правило, при подготовке учительницы акцент ставится на методах и обучающих материалах. Ее учат, как вызвать и удержать интерес класса, как подготовиться к уроку, как лучше всего использовать доску и наглядные пособия, как поддерживать дисциплину, как составить расписание и так далее. Такая подготовка основана на предположении, что учительница является более активным

партнером, а дети более пассивны. Она считается главным фактором развития детей, их знаний, культуры и характера и находится в центре внимания всего класса. Именно ей разрешается передвигаться по классу по своему усмотрению, говорить или молчать, проявлять инициативу и выбирать занятие в любой момент — в то время как дети обязаны следить за ней, слушать ее, сидеть тихо, начинать и заканчивать работу, когда она скажет.

Одним из первых практических уроков будущей Монтессори-наставницы является необходимость в изменении старого шаблона, но не внезапно и не полностью. В идеале ребенок должен становиться все более активным, а она все более пассивной. Надо понимать, что у Монтессори-учительницы всегда будет много работы по обучению и руководству детьми, и особенно в самом начале, когда дети еще очень малы и не знакомы с многочисленными дидактическими материалами, которые ожидают их в подготовленной окружающей среде. Между тем, и наш опыт тому подтверждение, с течением времени ребенок станет более активным участником этого процесса, а учительница более пассивной. Поскольку цель наставницы — поощрять независимость детей, их свободный выбор и самостоятельную деятельность, то об успехе наставницы можно говорить лишь в том случае, когда произойдет такая смена ролей.

В этой связи доктор Монтессори часто цитировала изречение Иоанна Крестителя (сказано по отношению к Мессии): «Ему должно расти, а мне умяться»¹. Учительница радуется, когда видит, что ребенок продвигается вперед самостоятельно. Временами (хоть и недолго) она видит, что все ее маленькие воспитанники сосредоточены на своей работе и не нуждаются в ней. Это самое большое достижение Монтессори-учительницы. Она хорошо знает, что в этом случае дети быстрее и увереннее продвигаются вперед по тропе развития, чем в любое другое время.

¹ Евангелие от Иоанна.

Не так давно в Монтессори-классе я объяснял семилетней девочке, как использовать арифметический материал. Как только она поняла правила, она взглянула на меня, улыбнулась и сказала просто: «Теперь вы можете идти!» Монтессори-наставница рассказала мне, что однажды один из сорока детей в ее классе заметил: «Знаете, мисс Уилсон, на самом деле, если не считать пометки в журнале и деньги на обед, вам незачем вообще приходить в школу, потому что мы все делаем сами». Учительница втайне расценила это как наивысшую похвалу и была совершенно права.

Стимуляция двигательного эго

Учитель в школе старого типа, если можно так образно выразиться, ловил разум детей на крючок и тащил их за собой всех вместе — в точности как Гулливер тащил целую флотилию блефусканцев. Концепция образовательного процесса Монтессори совершенно иная — все происходит наоборот. Она убеждена, что у ребенка есть скрытая внутренняя потребность в знаниях, которая ищет пути для своего развития. Эта изначально существующая внутренняя энергия (происходящая из двигательного эго, как его называет Монтессори) и находит свое выражение в выборе и действиях цельной личности. Если мы не проникнем достаточно глубоко для того, чтобы запустить это «мотор-эго», настоящий процесс обучения не начнется. «Такое же различие между стрелками часов, которые снаружи приводит в движение человек, и этими же самыми стрелками, приводимыми в движение некой внутренней силой».

Наставница и окружающая среда

В главе XVI мы говорили о подготовленной окружающей среде как о новом третьем факторе в образовательном процессе и были правы. Без нее невозможен переход активности от учительницы к детям, который имеет такое важное значение. Мы обратили внимание на то, как присутствие этого нового

фактора усложняет образовательный процесс. Теперь кроме отношений учительницы и детей есть еще и их отношения с подготовленной средой.

«Учительница, — говорит Монтессори, — должна стать хранительницей подготовленной среды». Но прежде такая среда должна появиться, и это первая задача учительницы. Нет подготовленной среды — нет Монтессори-школы. Мастерство, забота и преданность делу, с которыми наставница подготавливает среду, и являются необходимым условием свободы воли детей. Сравнение со слугой, который готовит обед для своего господина, упомянутое выше, здесь неуместно. Скорее Монтессори сравнивает эту подготовку с радостью и предвкушением, с которыми влюбленный жених готовит дом для своей невесты. В другом месте она сравнила это с деятельностью святого Иоанна Крестителя — Предтечи, — который шел впереди, «спрямляя пути и делая их гладкими».

В этой подготовленной среде она обеспечивает условия для схождения множества даров¹ для своих малышей. Подобно Отцу Небесному, она обеспечит ребенка материалом еще до того, как он ее об этом попросит. Как и Он, она должна знать, когда передать очередной материал-дар, а когда, наоборот, придержать его, пока развивающийся разум не поймет, как правильно им воспользоваться. Как и Он, она должна настаивать на правильном использовании ребенком своих даров-тантов, потому что все искусство праведной жизни состоит, можно сказать, в правильном использовании того, что Творец даровал нам. Величайшим из ее даров являются они сами — их истинное и нормализованное Я.

Активное связующее звено

Когда окружающая среда создана, то наставница выполняет роль связующего звена между средой и детьми.

¹ Здесь речь идет о Дарах Небесных, то есть о талантах и способностях, которыми обладают дети и которые раскрываются в них в присутствии наставницы в результате правильной работы с обучающим материалом.

Но это не означает, что она будет подобием механической связки-автомата между этими двумя элементами, — далеко не так! Монтессори всегда подчеркивала, что учительница должна стать *активным* связующим звеном. Для этого требуются соответствующие сформированные качества — знания, терпение, наблюдательность, проницательность, такт, опыт, сочувствие, а прежде всего — милосердие. Мастерство Монтессори-наставницы проявляется в понимании основной функции подготовленной среды, а также характеристик и назначения каждого отдельного материала и осознании особенностей возраста ребенка, для которого он предназначен. Искусство быть наставницей заключается в знании, когда и как дать определенный урок определенному ребенку или группе детей.

Нет нужды повторять здесь сказанное в главе XVI о том, как важно, чтобы учительница понимала, что она является хранительницей этой среды, и неукоснительно выполняла эту свою обязанность, мы лишь выделим некоторые пункты. Во-первых, если учительница не выполняет свои обязанности в отношении подготовленной среды, она никогда не добьется успеха как Монтессори-наставница. Ее первой заботой должно стать поддержание порядка. Все, вплоть до мельчайших деталей, должно быть красивым, сверкать, быть в превосходном состоянии и полностью укомплектованным.

Внешний вид и манеры

Наставница должна помнить, что в определенном смысле она также является частью этой окружающей ребенка среды — к тому же самой действующей его частью. Это означает, что она всегда должна быть привлекательной и приятной детям, будучи опрятной, хорошо одетой, невозмутимой, заботливой и полной спокойного достоинства. Это должно стать ее первой заботой. «Если окружающая среда запущена, мебель вся пыльная, материалы в беспорядке

и прежде всего если наставница неопрятна и ее внешность и манеры не соответствуют занимаемому ею положению, если она невежлива и недружелюбна с детьми — то у нее нет фундамента для работы».

Бесшумные движения

Любовь и уважение, которые наставница испытывает к детям, это не простая сентиментальность, ими должны быть насыщены все ее действия, даже ее движения.

Наставница должна избегать слишком резких или угловатых движений. Обязательно во всем, что она делает, должны чувствоваться ее интерес и энтузиазм, но выражать эти чувства она должна спокойно и деликатно. Неосознанно наставница может отвлечь или даже оттолкнуть ребенка, чаще это бывает в двух случаях: либо в результате своих грубых движений, либо затянувшегося безмолвия. «Бесшумным движением» я называю движение, в котором ничто не выделяется и не раздражает. Я не имею в виду просто движение, не производящее никакого шума. Наставница должна научиться передвигаться бесшумно, кроме того, естественно, изящно, непринужденно и быть точной в движении — так как лишние движения всегда являются показателем неестественности.

С другой стороны, взрослые не должны превращаться в марионеток и смущаться, нужно, чтобы мы выразили себя естественно в своих движениях. (Наставнице следует, как сказал Гамлет своим актерам, «использовать все осмотрительно» и во всем, что она делает, «приобрести сдержанность, которая придает всему плавность».)

Этот новый тип учительницы в той же степени более привлекателен по сравнению со старым, как и «новый ребенок» предпочтительнее прежнего, имеющего отклонения от нормы. Наставница уже не похожа на типичную «школьную мэм». Исчезли жесткие интонации, властные манеры, резкие, если не сказать вызывающие, движения. Можно сказать о ней так же, как и о Корделии: «Ее голос мягкий,

нежный и тихий — вот превосходное качество для женщины». Она редко его повышает, потому что, как правило, разговаривает с одним ребенком или маленькой группой. Когда ей приходится что-либо сказать целому классу, то они слушают с таким вниманием, что и в этом случае у нее нет необходимости говорить громко. В другое время — например, во время игры в «тишину» — ее голос звучит еще тише, это еле различимый шепот.

Как проводить уроки

Именно потому, что Монтессори отводит наставнице роль *активного* связующего звена между детьми и средой, она всегда очень осторожна в своих высказываниях, чтобы не нарушить естественность и вдохновение наставницы в ее работе. «Я даю очень мало инструкций на тему, как проводить уроки, чтобы мои предложения не превратились в шаблоны для подражания и не стали препятствием вместо того, чтобы помочь. Учительница имеет дело с разными личностями, и мне важнее то, как она будет ориентироваться в этом новом для нее мире, а не то, насколько строго она соблюдает правила».

Между тем Монтессори предлагает общие принципы проведения занятий. Один из них гласит — знакомя детей с материалом, наставница должна говорить лишь самое необходимое. Все, что она добавит сверх необходимого, будет сбивать и отвлекать детей. Знаменитая «презентация в три этапа» Сегена является образцом эффективности в этом отношении, и Монтессори рекомендует использовать ее, работая с маленькими детьми, особенно на уроках «дать наименование». Вот как это выглядит (используются призмы).

ШАГ 1. (Называете характеристику.) «Эта *толстая*; эта *тонкая*».

ШАГ 2. (Узнавание.) «Дай мне *толстую*; дай мне *тонкую*».

ШАГ 3. (Произношение слова.) «Это какая?»

Как правило, наставница должна как можно более объективно познакомить детей с материалом, то есть не навязывая

свое мнение. Дальнейшие практические рекомендации содержатся в других частях этой главы.

Повторим еще раз: истинная свобода подразумевает ограничения

В главе XVII сказано, что предоставить ребенку свободу — это не означает позволить ему делать «все, что ему нравится». Сказанное касается и Монтессори-наставницы, ее свобода также имеет свои ограничения.

«Некоторые, — говорит Монтессори, — обвиняют меня в тирании, когда я настаиваю, чтобы учителя определенным образом, а не иначе, знакомили ребенка с материалом». Но этот догматизм идет не от меня, он происходит из психологической природы данного явления. Возьмем, к примеру, уроки „дать наименование“. Каждый из вас, пользуясь родным языком, проводил бы эти уроки точно таким же образом, используя те же самые слова. Почему? Потому что я так сказала? Ничего подобного! Потому что нельзя придумать ничего более подходящего для ребенка. Следовать этим правилам означает выгодно использовать многолетний опыт».

Приведем другой пример. «Если мы начнем сразу знакомить ребенка с оттенками цвета, ему будет неинтересно. Поэтому сначала мы начинаем сравнивать контрастные цвета, а когда мы предложим ребенку упражнение на оттенки, то его глаза уже будут подготовлены. При знакомстве с новым материалом мы должны следить, чтобы задание соответствовало способностям ребенка, но в то же самое время и требовало от него дополнительных усилий».

Не нами придуманы эти ограничения: они являются неотъемлемой частью психологической природы процесса образования, и поэтому соблюдать их не означает ограничивать свободу наставницы или ребенка. В действительности ограничения открывают ребенку дверь в большой мир. Здесь, как и в других сферах деятельности, «осознание часто начинается с ограничения, а не завоевания».

Не уменьшает ли свобода ребенка авторитет учителя?

Встречаются такие, кто выражает недовольство по поводу того, что Монтессори, предоставляя детям такую свободу, уменьшила, если не сказать упразднила, авторитет учителя. Однако она категорически не согласна с таким обвинением. «Когда учительница говорит *ребенку* (В знаменитом трехэтапном уроке Сегена — см. выше. — *Примеч. авт.*): „Это *красный!* Это *синий!*“ — это не что иное, как догма, т. е. обучение, основанное на авторитете».

На самом деле Монтессори, не пытаясь лишить учительницу авторитета, утверждает, что основной результат ее метода в усилении этого авторитета. Но в то же время она признает, что меняется сама природа авторитета учительницы и то, как она им пользуется.

Прежде всего нужно отметить, что часть учительского авторитета принимают на себя материалы. Их справедливо называют дидактическими, или обучающими, материалами, и если использовать их правильно, то с помощью них детям передаются знания. Однако в большинстве случаев материалы делают и большее — они выступают также как «контроль ошибок». Таким образом, дидактические материалы являются основным принципом метода Монтессори — возможность «контроля ошибок», как дополнение к свободе воли ребенка. Более того, насколько возможно, этот контроль ошибок не должен зависеть от учителя. Для этого среда и содержащиеся в ней обучающие материалы должны действовать автоматически.

Поскольку основной работой учительницы становится забота об окружающей среде, не требующая от нее больших усилий, то она получает возможность использовать свой авторитет более изысканным и возвышенным способом. Время и энергия, которые таким образом экономятся, можно посвятить наблюдению за детьми и удовлетворению их индивидуальных интересов и потребностей. Учительница может уделить больше внимания той или иной трудности, возникающей в процессе работы ребенка, либо скорректировать

что-либо в окружающей среде или в отношениях между детьми. У нее остается больше времени для того, чтобы поощрить или, наоборот, поправить ребенка, который неправильно использует материал — по незнанию либо случайно. Самой наставнице часто приходится осуществлять контроль ошибок, но на более высоком и менее автоматическом уровне, чем обучающая среда.

Подводя итог, скажем, что авторитет учительницы является «направляющим знанием, укрепленным ее мудростью и состраданием», на которое дети всегда могут рассчитывать. Именно определенные ограничения учительского авторитета, с одной стороны, в сочетании с новыми способами его использования — с другой — и являются причиной необычности и совершенства этого нового общества.

Учительница — Солнце — Источник просвещения

Монтессори использует различные сравнения для того, чтобы пояснить, что она имеет в виду, называя учительницу активным связующим звеном между детьми и средой. Наставница должна быть «животворящим присутствием, которое пробуждает спящую душу ребенка. Ее роль можно сравнить с солнцем, так как она дарит свет, при котором становятся видны различия, которых мы раньше не замечали. Она пробуждает интерес, который возникает из более глубокого понимания уже известных фактов». (Как и солнце, она должна предоставлять свободу жить своей собственной жизнью тем, кому она помогает.)

Не существует непреложных правил пробуждения этого интереса, но важно, чтобы наставница сама была увлечена своим предметом. «Если, например, — сказала Монтессори в одной из своих лекций, — вас совсем не интересуют существенные, то маловероятно, что вы вызовете интерес к ним у детей. Всегда нужно сделать знакомство с новым материалом интересным, сегодня шутка, а завтра маленькая история или впечатляющее описание. Учительница всегда должна иметь в запасе подобные истории, чтобы поразить воображение детей

важностью и достоинством того предмета, который они изучают. Даже если она стоит в стороне, не говоря ни слова, это лишь подчеркнет ее невмешательство. Вы сами должны наполниться интересом, и если вам это удалось, ваша подготовка закончена». В тот же самый день Монтессори дала образец «активного урока» на существительные, подобного которому я не встречал ни в одном учебнике грамматики. Это был блестящий, бесподобный, восхитительный урок. Какие только случаи использования существительных он не затрагивал — и то, как Адам «называл» животных, и названия изобретений, имена новорожденных (при крещении), необычная долговечность таких географических названий, как Сан-Франциско, Лос-Анджелес, Миссури, Колчестер, которые сохранились как «исторические реликвии», и еще десяток-другой относящихся к этой теме, но совершенно неожиданных примеров.

Учительница в роли вдохновителя

Взрослый в школе или дома всегда должен быть вдохновителем, ему выпала тонкая миссия защиты и поощрения ростков жизни. Поэтому учитель должен сразу оценить сказанное или сделанное ребенком — а не так, как некоторые взрослые, которые без стеснения только делают вид, что рассматривают то, что показывает им ребенок, и сразу же откладывают это ради более важных дел. Он должен внимательно выслушать ребенка, и если ребенок задает вопрос, то следует дать ему исчерпывающие объяснения. Нужно помнить о том, что ребенок слаб и неопытен и поэтому нерешителен в своих суждениях. Мир для него — это неизвестность. Поэтому он и приходит к взрослым в поиске поощрения, одобрения, объяснения и контроля.

Итак, взрослый обязан наблюдать за ребенком не только для того, чтобы выбрать правильный с точки зрения психологии момент и научить его чему-то в процессе продвижения вперед по тропе познания, но и для того, чтобы понять его неуверенные поиски, его сомнения, те неожиданные открытия, которые он делает, его радостное изумление, с тем чтобы

«пустота, а именно то полное отсутствие опыта, с которого начинается разум ребенка, навсегда исчезла, не оставив после себя и следа... Чтобы ни на одной из дорог ребенок не заблудился, когда ему станет непонятно, в каком направлении он идет и что делать дальше».

Не перехвалите детей

Хотя учительнице и следует поощрять ребенка и проявлять интерес к его работе, в этом необходимо соблюдать осторожность, чтобы «дать точно отмеренную дозу похвалы» и не зайти слишком далеко. Нельзя хвалить ребенка таким образом, чтобы он захотел работать «ради похвалы учительницы». Это вызовет у него «поверхностный интерес», не имеющий ценности для его интеллектуального развития. «Если ребенок начнет работать для того, чтобы его похвалили, он станет прибегать к различным уловкам... В этом случае будет напрасну растрочена его драгоценная энергия, которая утечет, как жидкость вытекает из сосуда через маленькую трещинку».

Монтессори-наставница и принцип невмешательства

Ни одна из идей доктора наук Монтессори не понималась столь превратно и не искажалась так сильно, как принцип «невмешательства учительницы», который дополняет принцип «свободы воли ребенка». Многие так называемые Монтессори-учителя поняли его совершенно неправильно. Я слышал однажды, как сама Монтессори описывала посещение одной так называемой Монтессори-школы. «Это было похоже на преисподнюю, но наставница не предпринимала никаких действий для того, чтобы навести порядок. Она парила, словно бесплотный дух, от ребенка к ребенку, нашептывая что-то — Бог знает что — им на ухо. Так она понимала мой принцип невмешательства».

В другой раз я слышал, как Монтессори рассказывала о том, что ее возили для знакомства в школу во Франции, действующую, как полагали, в соответствии с ее принципа-

ми. «Мы зашли в одну комнату — это был кабинет естествознания, — где не было ни души, кроме учителя. Откровенно говоря, так продолжалось уже несколько дней. Когда я стала расспрашивать про его метод преподавания, учитель беспечно ответил, что он не учит, а дети самостоятельно делают открытия! Оказалось, что он поставил на лабораторный стол неизвестную белую смесь, а дети должны были выяснить, из каких веществ она состоит, — „сделав открытие“! Принимая во внимание, — продолжала Монтессори, натянуто улыбаясь, эту невероятную историю, — как мало настоящих открытий делается за всю свою жизнь опытными учеными, было по меньшей мере странно ожидать, что непьющие дети, не обладая знаниями, без метода, стимула и потому без интереса будут изо дня в день делать открытия! Неудивительно, что кабинет был пуст!»

В этом случае, как бывает часто, истина — в равновесии противоположностей. Золотую середину учительница может найти, полностью не отказываясь от объяснений, но объясняя достаточно — не более того, — давая «необходимый минимум», «точно отмеренную дозу». Сказать меньше означает оставить ребенка без поддержки, а если сказать больше, то исчезнет естественность и уменьшится интерес.

Можно сказать, что искусство Монтессори-наставницы в том, что она точно знает, когда вмешаться, а когда нет. Общее правило таково — учительница не должна вмешиваться в самостоятельную творческую деятельность ребенка, пока ребенок следует правилам. Она должна уважать то, что мы назвали работой ребенка в самом широком смысле этого слова (см. главу VIII).

С другой стороны, ей следует без малейших колебаний вмешаться, если ребенок ничем не занят, а если он мешает своим товарищам, она просто обязана это сделать.

Сравнение с поэтом

Предположим, говорит Монтессори, у вас есть друг, он поэт. Вы приходите навестить его и обнаруживаете, что к нему

пришло вдохновение, и он полностью сосредоточен на работе. Вы же не будете его отвлекать, вы незаметно удалитесь (а не будете врываться, как нетерпеливый мясник, который прервал — увы, навсегда! — Колриджа,¹ сочиняющего *Кубла Хан*). Если же вы застанете своего друга-поэта сидящим, положив ноги на каминную полку, и читающим газету, вы можете спокойно отвлечь его от этого занятия и пригласить на прогулку. Учительница не должна бояться разрушить зло. Но мы должны быть очень осторожными, чтобы не разрушить добро или не причинить ему вреда».

Нелегко, особенно для начинающего учителя, отличить с первого взгляда творческую деятельность ребенка от легкомысленного занятия. Садовые растения и сорняки так похожи на первых порах, что только опытный глаз может их различить. У одной учительницы в классе был очень непослушный мальчик, который постоянно всем мешал. Однажды она заметила, что он подходит к столикам других детей и забирает оттуда цветные мелки. Она уже собиралась вмешаться, когда увидела, что он берет только затупившиеся мелки и заменяет их заточенными. Это была его первая полезная дисциплинированная самостоятельная деятельность, а учительница была готова подавить ее в зародыше, неправильно истолковав намерения ребенка. Так же нелегко отличить подлинное «бездействие» от невнимательности по причине недомогания, недосыпа или какого-нибудь «психологического барьера», появившегося в предыдущей школе в результате неправильного обучения.

Подавлять гораздо легче, чем поощрять

Гораздо проще заметить «реакции ребенка с отклонениями», чем созидательную деятельность раскрывающегося интеллекта малыша. Это происходит потому, что действия, свидетельствующие об отклонениях, как правило, очевидны,

¹ Сэмюэль Тейлор Колридж — английский поэт.

энергичны, интенсивны и ведут к беспорядку. Труднее распознать слабо выраженные положительные проявления развития детского разума. Тем не менее именно они требуют наибольшего поощрения. Неопытный взрослый может с легкостью уподобиться «слепому, который, проходя мимо нежного цветка, не замечает его и топчет его, не отдавая себе отчета в том, что он делает».

Тактичное и нетактичное исправление ошибок

Учительнице следует исправлять ошибки, даже самые незначительные, но ей надо быть очень осторожной в том, когда и каким образом она это делает. Иногда ребенок ошибается, поскольку у него отсутствует способность, необходимая для выполнения данного задания. Это может произойти, например, при классификации цветов. В таком случае бесполезно указывать ему на ошибки. Дальнейшие упражнения с этим обучающим материалом разовьют его способность различать цвета, и он начнет выполнять это упражнение правильно, не задумываясь — без помощи учительницы.

Так же будет неправильно останавливать ребенка, когда он сильно увлечен своим занятием, только для того, чтобы указать ему на сравнительно незначительную ошибку. Предположим, только сегодня утром ребенок, к своей великой радости, обнаружил, что он может донести свои мысли до другого в письменной форме. Он приходит в восторг от этой чудесной способности писать «команды», которые другой может выполнять, не произнося при этом ни слова. Мы совершили бы огромную ошибку, если бы в этот момент стали вмешиваться для того, чтобы исправить какой-то недочет в правописании, — «нарушая гармонию, возникшую между душой ребенка и тем, что он написал». Безусловно, каждая школа должна научить детей преодолевать превратности английского правописания; и это нужно поощрять и систематически выполнять упражнения на эту тему. Но, как написано в Книге Премудростей, есть время говорить и есть время молчать. Монтессори подводит итог всему сказанному

одним из своих успешных правил: «Обучай обучая, а не исправляя».

Невмешательство ЗНАЧИТ невмешательство

Имея дело с пока еще не нормализованными детьми — особенно в случае с малышами, которые проявляют свой первый подлинный интерес к дидактическим материалам или упражнениям практической жизни, — особенно важно соблюдать принцип невмешательства, потому что этот новый интерес соответствует законам природы и открывает цикл деятельности. «Этот дебют так хрупок, так нежен, что достаточно одной мелочи, чтобы он лопнул как мыльный пузырь, а с ним и вся его прелесть».

В этот момент учительница должна быть особенно внимательна: не вмешиваться — значит не вмешиваться никоим образом. Но именно здесь ошибаются многие преподаватели. Малыш, которому до сих пор не удавалось сосредоточиться (*derange*¹) — наконец-то концентрируется на работе.

И если наставница, проходя мимо, просто скажет: «Хорошо!» или: «Как ты хорошо это делаешь!» — то этой мелочи будет достаточно для того, чтобы его действия вновь стали беспорядочными и неразумными. Вполне вероятно, еще неделю или две он не проявит никакого интереса к работе. Даже если ребенок испытывает некоторые затруднения, а учительница приходит ему на помощь, он может оставить это занятие. Ведь интерес вызывает у ребенка не только сама работа, но желание преодолеть трудности.

«Если учительница хочет преодолеть эти трудности вместо меня, пусть она это и делает, а мне больше неинтересно!» Если ребенок несет тяжелый предмет, а учительница пытается ему помочь, он отдаст ей этот предмет и пойдет дальше. Помощь, в которой ребенок не нуждается, иногда один лишь взгляд, может положить конец его деятельности, потому что — хоть

¹ Встревоженный, обеспокоенный (*фр.*).

это и покажется странным — даже если ребенок понимает, что на него смотрят, он может прекратить свою работу. (По правде говоря, даже мы, взрослые, иногда прерываемся, если чувствуем, что кто-нибудь наблюдает за нами.)

Самый важный принцип, который является залогом успеха, таков: как только ребенок сосредоточился, мы должны вести себя так, словно он больше не существует. Безусловно, в этом случае, как и везде, должен присутствовать здравый смысл: это не означает, что мы не можем или нам не следует наблюдать за ним, бросая на него взгляды в тот момент, когда он этого не замечает.

Понимание того, когда нужно вмешаться, а когда нет, приходит с опытом, как и многое другое. Но эта способность не дается так легко или так быстро, как другие. Это становится возможным только после перехода на определенный духовный уровень. Истинная помощь, которую учитель может оказать ребенку, не импульсивна, она рождается из нашего сочувствия к ребенку, смешанного с проникательностью. Сочувствующий получает иногда большее удовольствие, чем тот, кому он сочувствует. Истинная доброта служит нуждающимся в ней, а не демонстрирует себя; истинная доброта не является принятием на себя долга оказания поддержки, а является самопроизвольным, естественным действием.

Как получить согласие ребенка

Суть «новых отношений» заключается в чувстве взаимного уважения между учительницей и детьми. Как результат (и это естественно) — каждый из них считается с интересами другого. Поэтому прежде, чем что-либо объяснить, учительница должна заручиться согласием ребенка. Это не только демонстрирует хорошие манеры, но и является абсолютно правильным с точки зрения психологии. «Иногда оратор произносит прекрасную речь, но она не имеет большого успеха, так как аудитория по той или иной причине не расположена его слушать. Необходима некоторая подготовка. Даже если вы собираетесь вручить кому-то подарок, вы не делаете этого, не

спросив разрешения. Эти цветы, — продолжала доктор Монтессори, указывая на стоящий перед ней букет, который подарил ей один из студентов перед лекцией, — эти цветы не бросили мне без моего согласия. Отнюдь! Даритель сначала подошел ко мне, сделал паузу, чтобы дать мне время подготовиться, а потом сказал: „Позвольте вручить вам эти цветы“. Даже если мы видим, что кому-то нужна помощь, мы, как правило, сначала спрашиваем: „Разрешите вам помочь“ или „Могу ли я быть полезен?“»

Когда согласие получено, все, чему мы учим ребенка, падает на подготовленную почву (*terreno preparato*). Если мы заручились чьим-либо согласием, считайте, оборона прорвана. Это особенно важно в случае с маленькими детьми, так как для них естественно защищаться от взрослых. Многие дети так чувствительны к попыткам установить с ними контакт, что они не терпят, даже когда до них дотрагиваются. Это относится также и к духу, поэтому наш стиль ведения урока должен стать «приглашением для духа ребенка».

Поэтому нельзя начинать урок *improvviso* (неожиданно), обрушивая его на голову неподготовленного ребенка вне зависимости от его желаний. Нужно предупредить заранее, что его ожидает нечто важное, а учительница должна проследить, чтобы со стола было убрано все, кроме материала, с которым она будет знакомить ребенка. Она сама должна подготовиться к этому знакомству, это касается даже ее внешнего вида, потому что, если ее волосы растрепаны или что-либо не в порядке, это отвлечет внимание ребенка от обучающего материала. После окончания этой *lavoro rispettosio* (работы вежливости) и начинается настоящее знакомство с материалом: «Хочешь, я тебе кое-что покажу?» — на что ребенок, как правило, с интересом соглашается.

Различные точки зрения

Один из лучших способов понять разницу между обучением в обычном классе и Монтессори-классе — это проследить, как учительница каждого из них готовится к заняти-

ям. Первая за завтраком размышляет примерно так: «Так, сегодня среда, какие же уроки стоят в расписании? А, география, история, арифметика, природоведение и труд» (или что-то другое). Затем она перебирает в уме то, что ей сегодня понадобится. Она проверяет, на месте ли конспекты уроков, в том случае, если они ей понадобятся, а также справочники, карты, диаграммы и образцы для природоведения. Возможно, она решит прийти в школу пораньше, чтобы нарисовать карту для урока географии или подготовить материалы для урока труда, а кроме того, ей нужно не забыть тетрадки, которые она взяла вчера домой на проверку. Она заранее знает, что она и ее ученики будут делать в любое время дня.

А вот, скорее всего, о чем думает Монтессори-учительница: «Я надеюсь, что нянечка нашла все-таки палочку для счета с числом „шесть“, потерявшуюся вчера вечером. И еще нужно проверить все черно-белые связки бусин, в порядке ли они, потому что я хочу сегодня утром научить Джонни играть в „змейку“ — а возможно, и Дженет. Нам нужна новая коробка для десятичных бус, потому что старая уже разваливается от постоянного использования, и еще нужно не забыть написать две новые карточки с названиями во вторую коробку из серии „Единственное и Множественное“.

Думаю, пора познакомить Мэйбл с грамматическими заданиями, а Майкл может начинать работать с грамматическими символами. Валери вчера с трудом различала 62 и 26. Я думаю, ее следует вернуть к счету в „десятичной системе с высоты птичьего полета“. (Нужно попросить Оливера показать ей, как это делается.) Теперь насчет тех ребят, которым так нравятся таблички. Нужно собрать их вместе и показать им, как играть в умножение по образцу и как заполнять таблицу Пифагора. Если Роберт захочет раскладывать цепочку тысяч в коридоре, я разрешу ему, но не Джимми. Было ошибкой разрешать им работать вместе вчера, потому что Джимми не понимает, как выполнять это задание (поэтому и валяет дурака). Он — Джимми — может составить очень удачную пару с Валери в игре „с высоты птичьего полета“, потому что совершенно ясно, что он еще не до

конца разобрался в „иерархии чисел“. Я думаю, Тревор, как всегда, кинется к карте исторических эпох, чтобы „попутешествовать во времени“. Кстати, он не занимался арифметикой уже несколько дней, надо ему тактично напомнить о ее существовании! (У меня идея! Вот бы придумать новый материал для изучения исторических эпох, что-то типа „Арифметики через века“. Можно начать с пещерного человека, пытающегося сосчитать пойманных им зайцев или поделить улов из двадцати рыб между собой и двумя друзьями. Здесь же, кстати, можно дать римские цифры (меня всегда интересовало, как интенданты Цезаря вели учет для своих когорт, оперируя такими громоздкими символами!)»

Мысли Монтессори-наставницы заняты, с одной стороны, подготовленной средой, а с другой — индивидуальными интересами каждого ребенка.

В отличие от учительницы, которая привязана к расписанию, она не знает, что дети и она будут делать в какой-то определенный момент. Это отсутствие уверенности, которое ничуть ее не тревожит, является одной из самых привлекательных особенностей ее работы. Оно и превращает каждый новый день в приключение как для учительницы, так и для детей. Во-первых, всегда интересно наблюдать, какие обучающие материалы выбирают разные дети и как долго они с ними работают. Также интересно видеть, какие дети объединяются, чтобы заниматься вместе, — это разрешается всегда, только с некоторыми ограничениями. Первым сюрпризом для нее этим утром может стать то, что Джонни уже играет в «змейку». Она удивлена, потому что она его этому не учила. (На самом деле он научился этому у Майкла, сидя рядом и наблюдая, как он это делает.) Позже ей будет преподнесен еще один похожий сюрприз, потому что Клэр, сидя на коврике на полу, решает задачу на деление (2,368:3), используя золотые десятичные бусины, чему она ее тоже не учила.

Возможно, именно этим утром и произошел подлинный «взрыв Монтессори». Джимми вдруг понял, что он умеет писать, а Николас бегает по классу, рассказывая всем, что «трижды восемь — это то же самое, что и восемью три» («Я сам

догадался!»); а Флорри начала сочинять свою первую историю. Но самый лучший и радостный сюрприз преподнесет ей этим утром новичок. Тот самый Фред, который до сих пор «доставлял одни неприятности», начал раскладывать по цветам шестьдесят три дощечки и так сосредоточен, что — чудо из чудес — она практически забыла о его существовании.

Конечно, возможно и то, что одной из неожиданностей, которые могут произойти этим утром, станет то, что Робин, протирая стол, опрокинет ведро с грязной водой на рисунок Вайолет, или Вивьен прилепит кусок пластилина к своим волосам, или Шон засунет бусину себе в ноздрю («доздря», как назвал ее один из моих маленьких друзей в подобной критической ситуации!). Может случиться и так, что Джек и Пол затеют драку. Но подобное случается довольно редко, и в конце концов, как в маленьком мире Монтессори-класса, так и большом внешнем мире нужно учиться мужественно встречать невзгоды. К счастью, приятные события происходят намного чаще, и их число со временем неуклонно растет.

Монтессори дала очень удачное определение тому, что происходит в Монтессори-школе, описав это как *una vita che si svolge* — «жизнь, которая развивается». Потому что все именно так и происходит — идет развитие личной и общественной жизни, которая час от часу раскрывается во всей восхитительной неопределенности свободы человеческой воли.

Красота отношений

Со временем между наставницей и ее маленькими учениками возникают эти прекрасные отношения, и никто не в состоянии оценить их более полно, чем те, кто заменил старую систему преподавания новой. Мы не хотим сказать, что учителя, работающие по старой системе, менее преданы своим ученикам или не готовы идти ради них на жертвы. И конечно же, было бы глупо отрицать то, что и дети довольны, обучаясь по старой системе, так как замечательный энтузиазм настоящего педагога справится с самыми непреодолимыми препятствиями. Но мы с уверенностью заявляем, что в общем и

целом отношения между учителем и детьми раньше были не такими теплыми, доверительными и плодотворными, какими могли бы быть. Причина в том, что в силу сложившихся обстоятельств учитель подавлял своих учеников, хотя и делал это чаще неосознанно. В результате многие замечательные человеческие качества как детей, так и учителя подавлялись в зародыше еще до того, как появлялась возможность их проявить.

Монтессори-учительница скорее напоминает ангела-хранителя, чем учительницу старого типа. Или, скажем, сочетание ангела-хранителя и информационного бюро! Ей выпала возможность благоговенно наблюдать самопроизвольное раскрытие детской жизни, устранять препятствия, стоящие на ее пути, как внутренние, так и внешние, в то же время искусно и с пониманием направлять безудержную энергию их жизни в нужное русло.

Жить день за днем, месяц за месяцем в окружении, дарящем такую радость — а радость является основным принципом системы Монтессори, — постоянно быть окруженной таким количеством чистоты и очарования, такой обаятельной искренностью, видеть, как становятся глубже характеры ее подопечных по мере того, как они приобретают все больше и больше восхитительных характерных особенностей «нормализованных детей», — все это делает профессию Монтессори-наставницы особенно привлекательной.

Лучшая награда

Наивысшую радость учительнице приносит понимание того, что она постепенно становится личным другом и доверенным лицом всех этих маленьких, но в высшей степени разумных существ. Мы не хотим сказать, что она старается или должна стараться завоевать их любовь. Это означало бы навязать им ее личность, заставить их сойти с естественной орбиты их жизни на ее орбиту. Она является, как мы уже не раз подчеркивали, связующим звеном между детьми и подготовленной окружающей средой. Как только эта связь появи-

лась, она должна отступить в тень. Она не должна обижаться, когда дети выбирают себе занятия и концентрируются на них, а не на ней, даже если порой кажется, что они забывают о ее существовании. Она должна радоваться, когда они и дальше хотят работать самостоятельно, а не слушать восторженно одну из ее увлекательных историй.¹

В этом отношении она должна развить в себе терпеливую сдержанность, близкую той, с которой Творец относится к своим творениям. Как много людей — не говоря уже о животных — каждый день получают неисчислимые благодеяния, при этом даже на мгновение не обращая свои мысли к Нему, так щедро их одаривающему — не только их собственной жизнью и талантами, но также и «подготовленной окружающей средой» — той вселенной, в которой они живут.

Но приходит день — и для каждого ребенка он свой, — когда малыши поймут, кто тот, кто так заботливо подготовил все на их пути, был их проводником на самых интересных тропах познания, жил с ними и для них, полностью отдавал им себя, терпеливо служил им, не прося ничего взамен. «В этот день дети свободно (а свобода воли — это основной принцип всего метода) выберут не тот или иной обучающий материал, а саму наставницу, живой ключ к сокровищнице окружающей их среды». Это и есть наивысшая похвала для учительницы! Есть ли в мире что-либо более ценное, чем благодарная любовь ребенка?

Однако для некоторых есть награда еще выше, но она не принадлежит этому миру, скорее это «сокровища, собранные на Небесах». Ибо «то, что вы сделали одному из сих братьев моих меньших, то сделали и Мне»².

¹ Безусловно, истории — особенно библейские истории — должны звучать в Монтессори-классе. Но и в этом случае целью наставницы должна быть та «смена ролей», которая делает детей независимыми от нее и дает им возможность черпать знания непосредственно из литературных первоисточников.

² Евангелие от Матфея.

Эдвин М. Стэндинг

Жизнь и творчество Марии Монтессори

Серия «Скрытые возможности человека»

Подписано в печать 14.09.2010. Формат 60×90 $\frac{1}{16}$. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 25,0.
Тираж 2000 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «Типография Правда 1906»
195299 Санкт-Петербург, Киришская ул., д. 2.
Тел.: (812) 531-20-00, 531-25-55