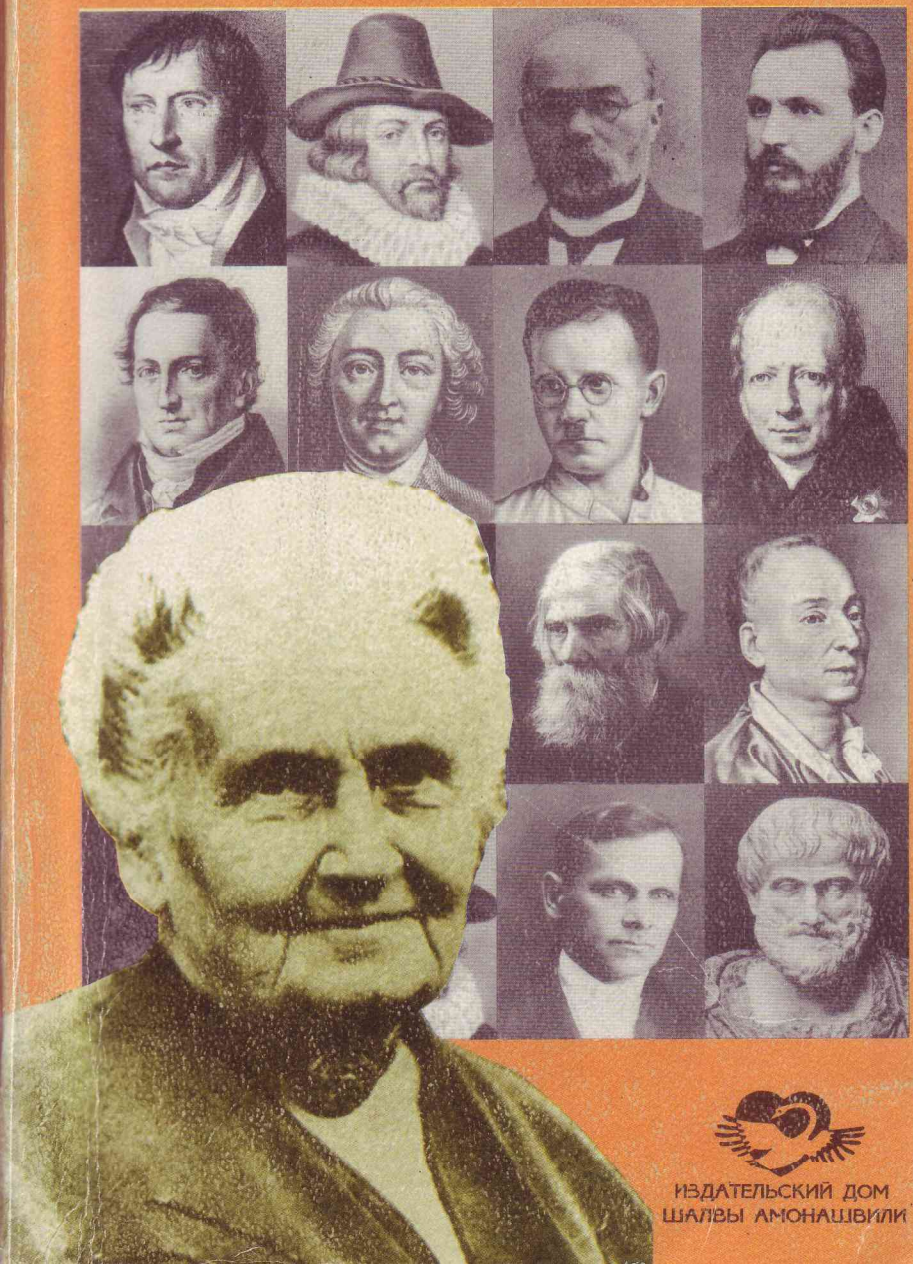
АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

# МОНТЕССОРИ



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

# АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

**РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ**

Амонашвили Ш.А. — глава Издательского Дома
Асмолов А.Г.
Бордовский Г.А.
Гиршович В.С.
Давыдов В.В.
Загвязинский В.И.
Зуев Д.Д. — главный редактор
Кезина Л.П.
Матросов В.Л.
Никандров Н.Д.
Ниорадзе В.Г.
Петровский А.В.
Рябов В.В.
Сартания В.Ш.
Семашкин А.А.
Шадриков В.Д.
Щетинин М.П.

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

СОСТАВИТЕЛИ И АВТОРЫ ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ



**Богуславский Михаил Викторович**
доктор педагогических наук
г. Москва



**Корнетов Григорий Борисович**
доктор педагогических наук
г. Москва



**Хилтунен Елена Александровна**
учитель
г. Москва

# АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

# МОНТЕССОРИ

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
МОСКВА

УДК 371.45
ББК 74.0
М34

**Монтессори.** — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999. — с. 224 (Антология гуманной педагогики).
М34 ISBN 5—89147—023—3

После десятилетий забвения в нашей стране возрождается и растет интерес к наследию выдающегося педагога Марии Монтессори (1870—1952гг.) — уникальной системе воспитания и образования, ухода от авторитаризма, ориентации на идеалы свободной личности.

ISBN 5—89147—023—3

© Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999

# ВОСХОЖДЕНИЕ К МОНТЕССОРИ

Жизнь обычно крайне жестоко поступает с теми, кто, идя наперекор сложившимся традициям, своей прометеевой деятельностью стремится хоть немного улучшить мир. В этом плане судьба педагогов-новаторов не является исключением. Лишь немногим из них удается получить признание и уважение при жизни, увидеть, как распространяются и реализуются выстраданные ими идеи.

К их числу принадлежит Мария Монтессори (1870—1952) — психиатр и психолог, опытный детский врач и религиозный философ, неутомимый ученый-исследователь, замечательный итальянский педагог, страстная подвижница новых гуманистических идей.

Вот уже почти век ее имя приковывает к себе неослабевающее внимание общественности, причем не только педагогической. Ей посвящены десятки книг и сотни статей на большинстве языков мира. Педагогикой Монтессори восторгаются, в ней разочаровываются, ее применяют и отвергают, разбирают на мельчайшие составляющие и пытаются охватить в целом. Но главное — это отсутствие равнодушия. Она не покрывается архивной пылью, как это часто случается со многими внешне абсолютно верными педагогическими системами. Уязвимая в деталях, но правильная по сути, обаятельная, как детство, педагогика Монтессори, ворвавшись в XX век «негаданным метеоритом среди рассчитанных светил», продолжает собственный путь, вовлекая в свой шлейф все большее количество стран, учителей, детей...

*
* *

Пользующаяся мировым признанием и получившая широкое распространение система Марии Монтессори — яркий пример эффективной практической реализации идей гуманистической педагогики.

Генезис гуманистической традиции западной педагогики уходит своими корнями в глубокую древность. Она начинается в античной Греции VII—V вв. до н.э. и связана с именами Сократа, Платона и Аристотеля.

Великие мыслители трактовали воспитание в антропологическом плане как способ развития уникальной и неповторимой индивидуальности, независимой творческой личности, и в социальном — как способ воспроизводства субъекта общественной деятельности, гражданина полиса, исполняющего свой долг. Сама постановка этой проблемы имела огромное гуманистическое значение, ибо делался шаг к признанию самоценности и автономности свободного человека, поднимался вопрос о праве индивида на собственное мнение и самостоятельный выбор жизненного пути.

В эпоху Возрождения (XIV—XVI вв.) гуманизм выступил как целостная система взглядов и широкое течение общественной мысли, как культурное движение в Западной Европе. Провозглашение человека главной ценностью способствовало поиску новых путей воспитания и образования. Педагогическая мысль разрабатывала способы физического и духовного развития детей, стремилась обеспечить разностороннее формирование личности, движимой высокими гражданскими идеалами, истоки которых черпались в античном культурном наследии.

Христианская нравственная добродетель приближается к человеку, который оказывается в центре духовных исканий многих выдающихся мыслителей. Эти процессы порождают новое педагогическое качество, которое в концентрированном виде проявляется в творчестве Я.А.Коменского (1592—1670). Его наследие пронизано высочайшим духом гуманизма. В нем прослеживается стремление рассматривать воспитание и образование как способ развития думающего, чувствующего и действующего человека, стимулирование в нем потенций, заложенных от природы.

Все эти положения имели принципиальное значение для педагогической системы Марии Монтессори, получили в ней свое воплощение и дальнейшее развитие.

Однако более значительное влияние на развитие идей Марии Монтессори оказала теория «естественного воспитания» Ж.-Ж.Руссо (1712—1778), в основе которой установка на то, что воспитатель, осуществляя свои педагогические функции, ни в коем случае не должен навязывать свою волю ребенку. Он должен лишь способствовать естественному росту ребенка («принцип природосообразности»), создавать условия для развития индивидуальности, организовывать ту воспитывающую среду, в которой ребенок сможет обрести самостоятельность и свободу. И в обучении важно не столько приспосабливать знания к уровню ученика, сколько соотносить их с интересами ребенка и его опытом.

Ж.-Ж.Руссо резко обозначил противоречие между формированием человека-гражданина и воспитанием «естественного человека», взирающего на мир собственными глазами, чувствующего то, что ему подсказывает его сердце, зависящего от собственного разума, а не от власти авторитета.



Такой подход исключал авторитаризм в позиции педагога, превращал его в помощника ребенка, организующего среду, в которой тот формируется, и руководящего детским развитием, следуя за природой своих подопечных.

И.Г.Песталоцци (1746—1827) трактовал педагогическую деятельность как помощь «становящемуся» человеку в овладении культурой, в самодвижении к совершенному состоянию. Как и Ж.-Ж.Руссо, полемизируя с утвердившимся в западной культуре односторонним рационализмом, этот педагог-гуманист требовал подчинить задачи образования целям нравственного воспитания. Он предлагал строить взаимоотношения между учителем и ребенком на гуманной основе, суть которой сводилась к признанию свободы и независимости личности. Возбудить в ребенке стремление к свободному и независимому существованию, по его мнению, можно лишь развивая в органическом единстве «ум, сердце и руку» человека как целостного существа. Ребенок должен как бы сам сотворить себя, осознавая свои индивидуальные особенности по мере роста и развития. Воспитание при этом превращалось в способ достижения личностной независимости.

Мария Монтессори начала свой грандиозный эксперимент в начале XX в. — в эпоху, когда на Западе происходил коренной переворот в педагогическом мировоззрении, развертывалась *«педоцентристская революция»*.

Все большее количество сторонников начинала завоевывать идея изучения «естественных проявлений» детей, природа которых активна, и соответствующей организации воспитательной деятельности. Американский педагог и психолог, философ и социолог Д.Дьюи (1859—1952) призывал в то время к «коперниковской революции в педагогике», смысл которой он видел в превращении ребенка в солнце, в центр педагогической вселенной, вокруг которого начинают «вращаться» все средства образования (учитель, программы, содержание обучения).

Наиболее радикальные педоцентристы, кредо которых выразила в 1900 г. шведская писательница и педагог Э.Кей в книге «Век ребенка» лозунгом «Исходя из ребенка», выступали за создание условий для самовыражения и свободного развития индивидуальности, сводя к минимуму педагогическое руководство этим процессом и исключая какое-либо принуждение и насилие над детьми.

Хотя эти идеи давно витали в воздухе, только на рубеже XIX—XX веков они получили *антропологическое основание*. Это произошло прежде всего благодаря мощному рывку, сделанному мировой научной мыслью в области психологического знания, раскрывающего механизмы функционирования и развития высших психических функций человека.

Предметом педагогической антропологии выступало целостное и системное знание о развивающемся человеке, которое об-

разуется лишь в результате совместной деятельности различных специалистов. В качестве ее важнейших сфер выделялись знания о природе, сущности и типологии человека различного возраста; трактовка жизни как школы, а воспитания в качестве органического компонента жизни; познание взаимозависимости и самостоятельности мотивов, ценностей, идеалов личности. Особое внимание уделялось изучению внешних, поведенческих аспектов человека, а также типологии личности.

На основе достижений психологии, педологии и педагогической антропологии стали возможны значительные достижения экспериментальной педагогики в построении образовательной деятельности в соответствии с природой развивающейся личности (доминирование правого или левого полушария мозга, самопроизвольное внимание, актуальный интерес, спонтанная реакция и др.).

Все эти новейшие открытия различных «человековедческих» наук и создали в начале XX в. базу для создания М.Монтессори своей педагогической системы. В истории педагогики были более фундаментальные детские физиологи и психологи-экспериментаторы, дидакты и преподаватели в детских садах и начальных школах, нежели Мария Монтессори. Но она стала своего рода «чемпионом по многоборью». Такого органического сплава различных знаний о человеке, которые дают наука и философия, религия и искусство, синтезированных М.Монтессори в целостную «Педагогическую антропологию», к тому же оснащенную тонким дидактическим и методическим инструментарием, в мировом опыте еще не было. В результате многолетней напряженной творческой деятельности ей удалось создать гуманистическую, гармоничную и целостную образовательно-воспитательную систему, которая к тому же благодаря ее высокому технологизму может быть перенесена в многочисленные школы и детские сады. Как же ей это удалось?

*
* *

Мария Монтессори родилась в строгой религиозной семье, где, конечно, никоим образом не предусматривался тот путь, который она для себя выбрала в дальнейшем. Уже первый шаг — поступление в университет в Риме, да еще на медицинский факультет, произвел на родных эффект разорвавшейся бомбы. В католической Италии 90-х годов XIX в. это было неслыханным поступком, имеющим даже некоторые черты аморальности. Но Мария Монтессори уже тогда была непреклонна и настояла на своем. Это ее упорное стремление следовать жизненной цели, густо замешенное на субъективном религиозном восприятии мира, на абсолютной убежденности в собственной правоте, впоследствии будет постоянно шокировать, раздражать и по меньшей мере удивлять многих.



В университете она серьезно увлекается модной тогда сферой медицины — психиатрией, исследует болезни полушарий головного мозга, причины поражения центральной нервной системы. Уже тогда Монтессори не удовлетворяли существующие методы лечения психики — чисто медицинские, связанные с воздействием йодом на щитовидную железу. Она пытается найти иные, в том числе и педагогические, средства воздействия на больных.

В 1896 г. Мария Монтессори заканчивает университет и становится единственной в то время в Италии женщиной — доктором медицины. Затем она отправляется на двухгодичную стажировку в лучшие психиатрические клиники Франции и Швейцарии, где значительно совершенствует и углубляет свои познания.

Позднее в своей деятельности она широко и в то же время творчески использовала работы врача французского Национального Института для глухонемых Жана Батиста Гаспара Итара (1775—1838) и замечательного психиатра и педагога Эдуарда Сегена (1812—1880), создавшего теорию и практику воспитания аномальных детей.

Корни их исследований уходили еще в начало XIX в., когда в одном из лесов департамента Авейрона был найден «французский Маугли» — мальчик-дикарь, который был отдан на воспитание доктору Итару. Хотя больших достижений в интеллектуальном развитии этого ребенка и не было достигнуто, однако труды Итара не пропали даром — он сумел сделать ряд очень ценных наблюдений относительно методов сенсорного воспитания (образования) слабоумных детей или «идиотов», как их тогда называли.

Все результаты своих исследований Итар завещал Эдуарду Сегену, который вначале во Франции, а потом в Америке разработал эффективную методику занятий с аномальными детьми. Как он сам утверждал, «из ста идиотов в результате правильной работы с ними двадцать пять становятся по сути нормальными людьми, еще сорок — на две трети, а остальные на одну треть». Поскольку, по вполне понятным причинам, Мария Монтессори лично встретиться с Сегеном не могла, то роль научно-педагогической эстафеты сыграла его книга «Моральное лечение, гигиена и воспитание идиотов» (1848), которую Монтессори перевела на итальянский язык, глубоко усвоив основные положения изложенной в ней концепции.

Вернувшись в Италию, она могла выбирать различные пути, но останавливается на самом неблагодарном: создает специальную школу для аномальных детей, а затем и своеобразный медико-педагогический институт, где успешно разрабатывает и применяет разнообразный дидактический материал, впервые созданный для работы с аномальными детьми еще Э.Сегеном.

Творческое использование прогрессивных гуманистических технологий, наряду с собственной напряженной исследовательской деятельностью в Ортофренической школе («учебном заве-

дении для укрепления умственных способностей»), которой с 1898 г. руководила М.Монтессори, позволили ей произвести подлинную педагогическую сенсацию. В 1900 г. на состоявшейся в Риме своеобразной олимпиаде учащихся начальной школы дети-«идиоты» Монтессори превзошли детей из обычных учебных заведений по письму, счету и чтению. Это было громом среди ясного неба. Результаты многократно проверялись и перепроверялись, однако опровергнуть их было нельзя. «Настоящим чудом» назвал это событие английский посланник при Ватикане в докладе британскому Министерству просвещения.

Еще большее смятение это событие внесло в жизнь самой Монтессори. Глубоко и искренне верующий человек, позднее она вспоминала, что ночью ей стали являться святой Павел, другие святые и ангелы, которые убеждали посвятить себя целиком делу поиска путей развития способностей детей, а по сути спасению обычных детей. После нескольких ночей общения со святыми «итальянская Жанна д'Арк» — Мария Монтессори окончательно укрепляется в сделанном выборе. Она приходит к выводу, по ее выражению, «глубокому, как наитие», что методы, которые применялись ею столь эффективно для «обучения идиотов», могут быть продуктивно использованы и для интеллектуального, сенсорного развития нормальных детей.

В результате Монтессори оставляет Ортофреническую школу, прекращает работу с аномальными детьми и посвящает свою жизнь обычным детям, которые, по ее мнению, находились в школах в положении намного худшем, чем воспитанники, страдающие отклонением в развитии.

Стремясь опереться на современные научные знания, она вновь поступает в университет — на философский факультет, где изучает экспериментальную психологию, а параллельно преподает антропологию. Монтессори вспоминала, что ее воодушевляла великая вера в свое дело. Она была глубоко убеждена, что возможно продуктивное развитие, образование каждого ребенка, но только в том случае, если можно изучить его «во всех отношениях». Последнее становится реальным, если воспитанник свободен в своих самопроявлениях, выражает себя как индивидуальность.

Стремясь утвердиться в своих подходах, Мария Монтессори посещает множество начальных школ, анализируя методы обучения, и все больше испытывает чувство горечи и разочарования. Разве можно наблюдать ребенка, если он, как автомат, выполняет лишь то, что предписывается преподавателем! Детям не предоставлено свободы спонтанно и независимо проявлять себя, а поэтому совершенно невозможно познать их истинную природу.

Отсюда она делает закономерный вывод: если нельзя изучать ученика, связанного по рукам и ногам школьной дисциплиной, то как же его можно образовывать и воспитывать. В результате



вместо того, чтобы содействовать развитию ребенка, школа задерживает его и почти не дает проявляться свободной инициативе детской личности.

Так постепенно у Марии Монтессори кристаллизуется ее педагогическое кредо: воспитание возможно только тогда, когда ребенку предоставляется полная свобода действий, которая сдерживается лишь в особых случаях, связанных с опасностью для его жизни.

В 1907 г. ей представилась уникальная возможность применить на практике результаты своих первых наблюдений и опытов, проверить правильность сделанных теоретических выводов. Эдуард Таламо, итальянский миллионер и талантливый инженер, директор Общества дешевых квартир, решился на необычный социальный эксперимент. Он предложил Марии Монтессори создать в 58 переоборудованных этим обществом зданиях новый тип дошкольного заведения — дневной приют, школу для детей, получившую название «Дом ребенка» (Casa dei Bambini). Причем Э.Таламо, обеспечив Марию Монтессори всеми необходимыми материальными средствами, дал ей полный карт-бланш, предоставив возможность организовывать деятельность этой школы так, как она считает нужным. В итоге возникла масштабная экспериментальная площадка, уникальный «педагогический синхрофазотрон» по разгонке идей, выстраданных Монтессори, сделавший возможным массовое претворение их в практику.

Дети находились в «Доме ребенка» с 9 до 16 часов, совмещая свободные игры с молитвами, а разные занятия — с пением. У Монтессори все было приспособлено к тому, чтобы приучить ребенка к самостоятельности и содействовать его разностороннему развитию.

Уже к 1909 г. стало ясно, что замысленный и осуществленный ею грандиозный социально-педагогический эксперимент оказался успешным. Яркая звезда Марии Монтессори взошла на педагогическом небосклоне.

Постепенно ее слава педагога-экспериментатора преодолевает границы Италии, и в Рим, в «Дом ребенка» начинают приезжать учительницы начальных классов из Испании и Голландии, Англии и Швеции, желающие познакомиться с методикой Монтессори. Это были настоящие подвижницы. Они работали в «Доме ребенка» по нескольку месяцев (особенно поразила испанская монтессорианка, которая оставила дома на попечении мужа 14 своих детей), переписывали и перечерчивали материалы, изготавливали их сами.

Мария Монтессори с рассказом о своем методе тоже начинает свой путь по миру. Ее лекции пользуются феноменальным успехом во многих странах. Достаточно привести такой факт: в 1913 г. во время выступления в США на ее сообщения и демонстрационные занятия приходили тысячи человек, причем некоторые специально приезжали за многие сотни километров, что-

бы послушать нового «педагогического мессию». Стремясь донести свои идеи до большего числа слушателей, Мария Монтессори прерывает практику в «Доме ребенка» и целиком переключается на экспериментально-педагогическую и пропагандистскую деятельность.

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

Как это часто бывает, сложнее всего дело обстояло на родине. Принципиальный противник всякого тоталитаризма и насилия, Мария Монтессори не приняла фашистского режима Муссолини в Италии и в 30-е годы покинула страну, перебравшись сначала в Испанию, а после 1936 г. в Голландию. В конце 30-х — первой половине 40-х годов, во время Второй мировой войны, она жила в Индии, где ее взгляды обогатились мудростью восточной философии.

Под влиянием теософского учения М.Монтессори создает концепцию космического воспитания ребенка. В ее основе — познание целостного мира человека во всем многообразии и сложности осмысления его действенной роли в творении культуры, истории и природы. Важной выступала идея о том, что все живое на земле имеет свое продолжение во времени и свой феномен развития.

В работе «Космическое воспитание» М.Монтессори подчеркивала: «Необходимо помочь человеческой индивидуальности с рождения развить всю ее скрытую энергию, достичь более ясного разума, сильного характера».

Педагог была убеждена в существовании единого космического (божественного) плана, который сообщество людей должно сначала постичь (вот почему необходимо «космическое воспитание), а затем воплотить в реальной действительности. Задумавшись над глобальной проблемой назначения человека на Земле, Мария Монтессори приходит к выводу о его активной роли в мироздании («космический агент»), видит в нем силу, «предназначенную модифицировать и совершенствовать окружающий его Мир», но в соответствии с божественным предназначением.

Человечество, составляющее «единую энергию», должно создать «на Земле гармоничное общество», и путь к этому, указывала М.Монтессори, лежит только через воспитание, причем направленное на изучение человеческой индивидуальности.

Дидактическая реализация космического воспитания в системе Монтессори состояла в развитии у ребенка тонкой чувствен-



ной наблюдательности, бережного отношения ко всему живому, восхищения гармонией природы, осознания необходимости взаимопомощи всех людей.

Разумеется, в Индии, как и везде, где М.Монтессори была, она организовала школу, успешно действующую и поныне.

После окончания войны она вернулась в Европу, где продолжала пропагандировать свою систему.

Жизненный путь Марии Монтессори оборвался в Голландии в 1952 году, но идеи ее продолжают странствие по миру. Второй пик популярности, связанный с «беби-бумом» в США, начал нарастать в конце 50-х годов и продолжается сегодня. Сейчас в мире насчитывается несколько тысяч школ Монтессори. Только в Голландии, где действует центр по подготовке педагогов по системе Монтессори, их более 200. В США и Европе работают специальные фабрики, выпускающие ее дидактические материалы. Активно действует имеющая филиалы в других странах «Международная Монтессори-ассоциация» (AMI — Association Montessori Internationale).

*
* *

Что же привлекает учителей различных стран и мировоззрений в идеях и методических разработках Марии Монтессори?

Прежде всего высокий гуманизм воспитательной и образовательной системы, обращенность к природе ребенка, правда, на присущей Монтессори религиозной основе, отсутствие какого-либо авторитаризма.

В работе по сути итоговой «Разум ребенка» (1952) М. Монтессори открывает не просто новое направление в педагогике — развитие детей первых трех лет, а как бы новое явление, даже планету. И населяют ее удивительные существа, похожие на людей, но вместе с тем совершенно другие.

В противовес господствовавшему снисходительному отношению к «грудничкам» (что с них возьмешь?), педагог-гуманист именно в этом возрасте и видит огромные потенциальные возможности формирования человеческой личности.

Сущность развития младенца — самообучение, точно соответствующее программе, заложенной в нем природой. Это процесс формирования у ребенка прообраза «будущего религиозного чувства и особенностей своего национального сознания» (с. 5).

Психолого-физиологической основой данного процесса выступает подмеченная М.Монтессори особенность раннего детства, которую она характеризовала как «абсорбирующий (или «впитывающий») разум». По ее мнению, если взрослые приобретают знания при помощи разума, то ребенок впитывает их посредством своей психической жизни. Просто живя, он учится говорить на языке своего народа, а «в его разуме совершается некий химический процесс» (с. 16).

У ребенка впечатления не только проникают в сознание, но и формируют его, как бы воплощаются в нем. При помощи того, что его окружает, малыш создает собственную «умственную плоть». Поэтому задача взрослых, по мнению Монтессори, состоит не в том, чтобы обучать ребенка, а в том, чтобы помогать «разуму ребенка в его работе над своим развитием», поскольку именно в раннем возрасте он обладает огромной созидательной энергией. И именно этой-то энергии и нужно помочь, но не обычным вербальным обучением, не прямым вмешательством в процесс перехода от неосознанного к осознанному. Задача педагогов — «помощь в жизни ребенка, в психическом развитии человека и содействие разуму в разнообразных процессах его развития, поддержание сил и укрепление его бесчисленных возможностей» (с. 19—20.)

Естественно, для реализации подобной генеральной задачи должна быть создана соответствующая стимулирующая педагогическая среда.

В основу своей педагогической системы она положила биологическую предпосылку — жизнь есть существование свободной активности личности. Развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроявлениях. Исходя из этого, Монтессори отказывалась видеть суть воспитания в авторитарном воздействии на ребенка, а ставила проблему организации специальной педагогической среды, наиболее соответствующей его потребностям. Она требовала одного — предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в его свободном выборе, в самостоятельной работе, в соответствии с актуальными интересами. Дисциплину Мария Монтессори также трактовала как активность, контролируемую и регулируемую самим ребенком и предполагающую действия, которые определяются им самим, а не привносятся извне педагогом.

Смысл метода, разработанного Монтессори, заключался в том, чтобы подвигнуть ребенка к самовоспитанию, к самообучению, к саморазвитию. Задача воспитателя — помочь ребенку организовать свою деятельность, найти свой уникальный путь, реализовать собственную природу.

В статье «Место человека в творении» она подчеркивала: «Секрет воспитания — в распознании и наблюдении божественного в человеке; необходимо знать, любить это божественное и служить ему. Помогать и сотрудничать с позиции творения, а не творца. Необходимо сделать две вещи: дать знание Бога и всего религиозного; распознать внутренние силы ребенка, восхититься ими и служить им; самим же скромно сесть в сторонке с намерением сотрудничать так, чтобы перед нами постоянно была личность ребенка с этими внутренними силами. Вот что должно быть основой воспитания... Мы должны увидеть диво, сокрытое в ребенке, и помочь ему это диво раскрыть» (с. 31).



В работе «Воспитание и демократия» М.Монтессори в данной связи отмечала, что «воспитание зависит от веры педагогов в предназначение ребенка и от убежденности, что внутри его заключена способность развиться в существо, «бесконечно превосходящее своих учителей» (с. 43).

Как подчеркивала М.Монтессори, «способствовать пониманию детей, работать для защиты их прав — это и было моей целью». Она с гордостью указывала в статье «Ребенок в семье», что в ее школах «дети могут спокойно работать самостоятельно», они заинтересованы в своей деятельности и «впитывают окружающий мир с поразительной ясностью». Это происходит потому, что в официальной педагогике «естественное стремление детей к познанию длительное время подавлялось непосредственным вмешательством взрослых, которые считали, что они могут делать все лучше, чем дети, и подменяли детскую активность своей собственной, а потому подчиняли волю и инициативу детей себе». Педагог-гуманист была убеждена, что традиционная воспитательная работа ошибочно пропитана идеей «адаптации мира детства к миру взрослому».

Известно, что путь к гуманистическому воспитанию Мария Монтессори видела в создании специальной педагогической, инструментированной и насыщенной стимулами к саморазвитию ребенка среды, где все должно было быть приспособлено к строению и размерам тела ребенка. Если это имеется, то, по наблюдению М.Монтессори, «в ребенке развивается активность, поражающая нас тем, что в ней видны не просто упражнения, выполняемые с удовольствием, а настоящие проявления духовной жизни» (с. 66).

Как образно отмечала М.Монтессори в книге «Самовоспитание и самообразование в начальной школе», в такой «гармонической обстановке ребенок сосредоточивается на интеллектуальной работе, как семя, пустившее корешки в подходящую почву..., дети творят свою жизнь, развертываются как бабочки из куколок. Мешать их занятиям — значило бы совершать насилие над их жизнью» (с. 66).

Она указывала, что необходимо так организовать среду, чтобы она «давала ребенку ту «пищу», которая ему необходима». С ее помощью, поскольку такая «пища» отвечает внутренней потребности ребенка, он «упражняет ум и самостоятельно развивает нравственные и духовные качества личности, причем такие сложные, как терпение, постоянство в работе, искренность, приветливость» (с. 82).

Однако она придавала такой среде значительно большее значение, чем просто средство для обучения и воспитания детей. Монтессори видела в ней прежде всего возможность «защиты ребенка от сложных и опасных препятствий, угрожающих ему в мире взрослых, убежище в шторм, оазис в пустыне, место духовного отдыха, призванное гарантировать его здоровое развитие» (с. 49).

Другой доминантой системы Монтессори является максимально возможная индивидуализация учебно-воспитательной деятельности, использование четко продуманной и умело инструментированной программы развития каждого ребенка. Программа эта рассчитана и на сегодняшний день, и на много лет вперед, органически соединяя в себе обучение и воспитание на основе пробуждения и поддержания детской активности. «Индивидуальность обучения, — по мнению М.Монтессори, — заключалась в создании подготовительной среды, где дидактический материал не представляет учитель, а свободно выбирает сам ребенок, основываясь на своем познавательном интересе» (с. 51).

При таком подходе, отмечала педагог-гуманист, «ребенок получает известный материал, но в выборе и повторении упражнения, как и во всей последующей спонтанной активности, ассоциациях и воспроизведении, ребенок остается свободным. Ему не столько дают урок, сколько помогают войти в определенный контакт с высшим Миром: научная определенность придает такому контакту специальный характер, отличает его от случайных соприкосновений с внешним миром, которые происходят у ребенка непрерывно».

В качестве ведущих дидактических принципов, наряду с индивидуализацией обучения, М.Монтессори выделяла такие, как краткость (педагогу необходимо «тщательно взвешивать и учитывать каждое слово»), простоту и объективность, под которой понималась способность учителя быть незаметным и сосредоточивать все внимание детей на объекте познания.

За этими на первый взгляд незатейливыми дидактическими требованиями находилось глубинное основание педагогической системы М.Монтессори, главная цель воспитания.

Как религиозный мыслитель Монтессори видела предназначение человека в реализации им на земле своей жизненной миссии, прохождение индивидуального, данного только конкретной личности крестного пути. Но поскольку этот путь изначально неведом, то человек ищет его и может найти слишком поздно, а то и не обнаружить вообще. В данной связи высшее предназначение наставника состояло в том, чтобы как можно раньше подсказать питомцу его жизненную миссию, чтобы он смог самореализоваться.

Для этого педагог должен внимательно наблюдать воспитанника в обстановке, способствующей спонтанному самопроявлению его личности. Именно такое систематическое наблюдение и давало воспитателю возможность изучить ребенка, «выманить», по выражению Монтессори, наружу все его скрытые потенции и благодаря этому подсказать питомцу его крестный путь...

В процессе наблюдения за детьми развивалась и сама система Монтессори. Были определены такие ведущие организационно-дидактические принципы, как сотрудничество детей в разновозрастных группах (с разницей возраста детей до 3 лет), — Монтессори опиралась на опыт семейного воспитания, где постоянно осуществляется взаимное обучение детей. Тесная органичная связь между дошкольным и школьным обучением достигалась, в частности, открытыми дверями в различных помещениях, что давало возможность детям из младших групп свободно заходить в старшие.



Все это дополняло в школе Монтессори свободу выбора детей свободой передвижения, что также радикально расходилось с традиционной классно-урочной системой. Причем в качестве естественной основы своей системы Монтессори выдвигала принцип «автономности», который приводит к внутренней дисциплине, самоорганизации и порядку. По ее убеждению, дети сами стремятся к порядку (потребность в своем доме, убежище) и будут аккуратно ставить на определенное место использованные ими материалы, не нуждаясь при этом в помощи взрослых.

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

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

Монтессори-материал — важнейший составной элемент метода развития детей, разработанного замечательным итальянским педагогом. Продолжая линию И.Г.Песталоцци, И.Ф.Фребеля, она создала дидактические материалы, которые, становясь составной частью «педагогизированной среды», сферой жизнедеятельности ребенка, выражали систему элементов человеческого бытия. Осваивая их, проникаясь системными взаимосвязями между ними, дети вступали в мир человеческой культуры, воспринимали опыт предшествующих поколений, овладевали способностью к творческому синтезу этих элементов.

Широкое применение дидактических средств, созданных Монтессори («стандартизированных материалов»), достаточно быстро дало поразительные результаты. Непрерывно экспериментируя (не над детьми, а только над материалами), она все более и более совершенствовала их. Это позволило Марии Монтессори реализовать принцип автодидактизма, добиться того, что дети, свободно выбирающие занятия, выполняли их так, как задумал воспитатель, оперируя предложенными им «клавишными досками», «числовыми штангами», «рамками с застежками», фигурами-вкладышами и т.п. Эти материалы были устроены таким образом, что ребенок мог самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки, развивая волю и терпение, наблюдательность и самодисциплину, приобретая и, что самое главное, упражняя собственную активность.

Дидактические материалы служили важнейшим средством сенсорного воспитания детей, которое, по мнению Марии Монтессори, должно быть основой обучения ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Благодаря материалам «монтессорианские дети» раньше (к 5 годам) и лучше своих сверстников овладевали письмом и счетом, у них формировалась склонность к учению, развивалась воля. Это достигалось при помощи тонкого психологического расчета, учета индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка, в процессе опоры на естественные особенности человеческого восприятия.

С гуманистических позиций существенно и то, что в школах Монтессори отсутствует соревнование детей друг с другом, их результаты сравниваются не между собой, а только по отношению к развитию данного воспитанника, и прогресс его виден только в преломлении к самому ребенку. В результате в целом школы Марии Монтессори, интегрируя достижения человеческой культуры, обеспечивают самостоятельное развитие личности.

Но, пожалуй, главный показатель эффективности и продуктивности системы Монтессори заключается не столько в сформированности у учащихся познавательной активности, инициативы, умения длительно и самостоятельно работать, сколько в потребности в творчестве или отточенных «скальпелей познания» (умений и навыков).

Важнейшим поводом в пользу системы всегда являлись сами питомцы монтессорианских школ. Как с гордостью писала М.Монтессори в книге «Дом ребенка», ее дети «отличаются от детей, вырастающих в серых стенах обыкновенных школ. У них — открытый, счастливый вид, простодушная приветливость человека, сознающего себя господином своих поступков. Когда они обступают наших посетителей и беседуют с ними, протягивая им свои ручонки с милым радушием, когда они благодарят этих посетителей за любезное посещение, то их блестящие глазенки и



звонкие голоса внушают мысль, что это в самом деле какие-то совсем необыкновенные маленькие люди. Доверчиво и просто показывая свою работу, свои таланты, они словно ждут материнского одобрения от тех, кто ими руководит».

«Дом ребенка» явно оказывает на посетителя какое-то непостижимое духовное влияние. Я видела у нас деловых людей, крупных политических деятелей, занятых большими задачами: все они словно сбрасывали с себя гнет обязанностей и погружались в приятное забвение всего постороннего. Их глубоко трогало это зрелище человеческой души, развивающейся в полной свободе, и вот почему, мне кажется, наших малюток называют чудесными детьми, счастливыми детьми, — это детство человечества более высокой стадии развития, чем наша» (с. 166—167).

Однако, разумеется, было бы совершенно неправомерно идеализировать систему Монтессори, не видеть в ее методе если не серьезные недостатки, то по крайней мере проблемы, всегда вызывающие многочисленные недоуменные вопросы и возражения. По сути всю творческую жизнь Мария Монтессори защищала свой метод от суровой и нелицеприятной критики. С большим внутренним сопротивлением она все же меняла наиболее одиозные компоненты. Этим же приходится заниматься и ее последователям, полвека продолжающим ее дело, гибко приспосабливая систему Монтессори к меняющемуся миру.

Какие же основные позиции представляются наиболее спорными и уязвимыми, вызывают особо сильный огонь критики? Прежде всего, большие сомнения вызывает сама возможность, а главное, необходимость беспредельного развития сенсорной сферы человеческой личности. Действительно, абсолютное обоняние, осязание не нужно большинству людей в повседневной деятельности, да и в учении тоже. Граница же такого развития в системе не устанавливается. Проблематична и магистральная идея Монтессори о возможности и эффективности непосредственного переноса принципов, методов и форм работы с аномальными детьми, имеющими различные психические и физические отклонения, на здоровых детей. Ведь не случайно методика Монтессори так популярна, признана и эффективна как раз «на своем поле» — в реабилитационной, коррекционной, лечебной педагогике, в работе с инвалидами. Здесь действительно сделано очень много, особенно специалистами из Мюнхенского детского Центра.

В данной связи немало вопросов вызывает и другая принципиальная установка монтессорианской педагогики — восприятие ребенка как сенсорной «чистой доски», т.е. как существа, которое не умеет видеть, слышать, осязать, обонять и не способно овладеть этим без специальных занятий. Однако элементарная жизненная практика опровергает этот постулат. Не менее проблематично и стремление Монтессори к созданию искусственной стерильной среды, насыщенной различными развивающими стимулами. Само по себе это, может быть, и неплохо, но абсолю-

тизация данного положения превращает его в противоположность. Такое уединение от реальной жизни, бушующей за окнами Монтессори-школ, неизбежно порождает трудности в социализации ребенка, его адаптации в окружающей среде. Подобное же возражение относится и к искусственным материалам, которые составляют дидактическую основу системы. Ведь в жизни воспитанник никогда не сталкивается со сделанными из бука или подобных редких пород дерева материалами. Иное дело — привычные в отечественной системе дошкольного образования глина и листья, песок и соломка.

Да и в целом сосредоточенная, наполненная напряженным творческим трудом атмосфера занятий в Монтессори-группах оказывала на посетителей неоднозначное впечатление. Маленькие дети, в тишине часами занимающиеся работой с материалами, так мало напоминали идеалы свободной школы. Особенно странное впечатление всегда производил знаменитый «час тишины», когда дети должны были определенное время находиться в неподвижности без всякого дела. Это объяснялось задачей выработки у них внутренней самодисциплины.

Постоянную критику вызывал и принципиальный отказ Монтессори от таких традиционных основ детского воспитания, как игра и сказка. Она считала, что фантастические образы затрудняют детям восприятие реальной картины мира, а имитационные формы не нужны, поскольку ведется планомерная познавательная деятельность.

Здесь нельзя не остановиться еще на двух критических замечаниях. При полном признании важности правильно организованного познавательного процесса, вызывала сомнение установка на подчеркнутое придание ему в методике Монтессори характера напряженной работы. В данной связи показателен типичный диалог, который часто приводится в книгах, написанных в разные времена и в различных странах. Мальчик, очень радостный, собирается в детский сад, где осуществляется деятельность по методу Монтессори. На вопрос матери, почему он такой довольный, мальчик отвечает, что заболела преподавательница и занятий не будет. «Но ведь тебе так нравились занятия!» — удивляется мать. «Да, — говорит сын, — но сегодня работать не надо, а можно просто поиграть».

Следует назвать и еще одно характерное замечание, адресованное системе Монтессори, — упрек в том, что основное овладение ребенком новыми материалами и знаниями приходится на период от 3 до 6 лет, т.е. до окончательного формирования у детей высшей нервной деятельности. На возраст же, традиционно благоприятный для обучения (7—9 лет), приходится лишь воспроизводящее закрепление и повторение усвоенного. Отсюда следует и обвинение в том, что дети как бы форсированно «пролетают» свой возраст от 3 до 6 лет, а не постепенно природосообразно проживают его.



Можно привести еще ряд характерных замечаний: центрация на индивидуальном развитии в противовес коллективной познавательной деятельности; отсутствие общественно полезного труда детей; принцип воспитания вне политики, но на религиозной основе и др.

Но было бы совершенно неправомерным не замечать того, что монтессорианцы за последние десятилетия преодолели большинство этих недостатков (детям рассказывают сказки и с ними организуются игры, созданы зимние сады и даже грядочки на прилегающем участке, час тишины заменен «уроком тишины», во время которого дети прекращают свою работу на несколько минут, а затем, отдохнувшие, с энтузиазмом вновь берутся за работу). Нельзя не видеть и главного фактора, существенно компенсирующего противоречия, — стимулирование развития творческой личности ребенка в обстановке свободного воспитания.

*
* *

В России, как и на Западе, представители «свободного воспитания» в начале XX в. являли собой наиболее радикальное крыло идеологов педоцентристской революции, были воинствующими гуманистами в самом высоком смысле этого слова. В своих исканиях они прежде всего опирались на мощную национальную традицию, восходящую к ранним педагогическим опытам Л.Н.Толстого, к которым, кстати, постоянно обращалась и Мария Монтессори. Наиболее известным очагом реализации принципов «свободного воспитания» был созданный в 1906 г. К.Н.Вентцелем Дом свободного ребенка. Внимание педагогической общественности того времени привлекали также Школа шалунов А.Родченко в Баку и московская семейная школа О.А.Кайдановой-Берви, а также близкие им по духу учебно-воспитательные комплексы Сетлемент и Детский труд и отдых, последовательно возглавлявшиеся А.У.Зеленко и С.Т.Шацким. В России в 1907—1918 гг. издавался журнал «Свободное воспитание и свободная школа».

Первые сведения об успехах педагогического эксперимента Марии Монтессори дошли до Петербурга в 1912 г. Неутомимой исследовательницей и пропагандистом передового зарубежного опыта Е.Н.Янжул был сделан доклад в Педагогическом обществе, в котором она изложила основы метода Монтессори. Затем в популярном тогда журнале «Вестник воспитания» появилась и ее статья «Об одном итальянском детском саде». С достаточной полнотой российская педагогическая общественность смогла ознакомиться с системой М.Монтессори в 1913 г., когда вышел в свет русский перевод главного ее труда «Дом ребенка (Опыт научной педагогики)». Книга сразу обратила на себя внимание оригинальностью и прикладной направленностью. Вокруг идей, изложенных в ней, развернулись горячие споры. Известный дея-

тель просвещения В.В.Лермантов выписал из Англии дидактический материал Монтессори и стал демонстрировать его в Петербургском университете, а затем в Педагогическом музее.

Первый же практический шаг по пути реализации идей Марии Монтессори в России сделала Юлия Ивановна Фаусек (1863—1943), натуралист по образованию, начавшая преподавать естествознание еще в 1884 г., но постепенно разочаровавшаяся в том, что делала. Прочитав же книгу Марии Монтессори и внимательно ознакомившись с дидактическими материалами, она, по ее собственному признанию, поняла, что система Монтессори является спасительным маяком, который зовет к движению вперед, «в новые обетованные земли для наших детей».

20 лет Ю.Фаусек пропагандировала метод Монтессори, опубликовала более 40 своих книг и статей, издала на русском языке несколько работ Марии Монтессори.

Энергично взявшись за дело, Ю.Фаусек уже в октябре 1913 г. создала при Поливановской гимназии маленький детский сад, работающий по системе Монтессори.

В январе 1916 г. в Петрограде на базе детского сада Фаусек было создано Общество свободного воспитания (метод Монтессори), которое открыло курсы по ознакомлению с системой Монтессори. Семестровые курсы были рассчитаны на 20—25 слушателей, изучавших теорию и практику системы Монтессори, методику начального воспитания, психологию, биологию, гигиену детского возраста, рисование. Курсантки были настроены на быстрое распространение системы. В результате в России накануне 1917 г. открылось сразу несколько детских садов Монтессори: два в Лесном (близ Петрограда) — их руководительницы ездили в Нью-Йорк и купили дидактический материал; один сад в провинции — в Кириллове Новгородской губернии. Были открыты специальные сады при Попечительстве о бедных и Народном доме графини Паниной.

Общество, включающее 97 членов, устраивало научные семинары, организовывало благотворительные концерты, собирая деньги «на постройку Первого городского детского дома по системе Монтессори». Был даже разработан архитектурный проект и обещан участок под застройку, но в планы вмешалась Февральская революция, и все рухнуло.

Несмотря на ряд неудач, Ю.Фаусек не сдавалась и весной 1917 г. создала на базе Детского городка школу Монтессори. Ее посещали более сотни детей от трех до четырнадцати лет. Девочки-«няньки» приводили годовалых братишек и сестренок. Это было поистине эпическое зрелище: десятки детей, как изголодавшиеся, накидывались на материалы Монтессори, перебегали от одного к другому, углублялись в то, что их более всего захватывало, и достигали в своем развитии, в овладении грамотой и счетом хороших результатов, причем за очень короткие сроки. Итогом упорного труда (воистину — капля камень точит) яви-



лось то, что в октябре 1917 г. организовался сад Монтессори при Женском педагогическом институте (ныне РГПУ им. А.И.Герцена), а в мае 1918 г. на базе Детского городка устраивалась летняя площадка. На Петроградской стороне был выделен большой участок, где в созданном с помощью родителей павильоне собиралось до двухсот детей разного возраста. Осенью 1918 г. Детский городок открыл у себя Дом по системе Монтессори, где развернулась работа, продолженная затем в детском саду при Педагогическом институте.

Пройдя через все тяготы и потрясения гражданской войны, школа Монтессори, как птица феникс, возродилась в 1921 г. По крохам был собран, восстановлен и вновь изготовлен дидактический материал, причем не только дошкольный, но и школьный комплект. В саду уже были две руководительницы и сорок детей. Удачей был приход В.В.Таубман — ученого-врача, которая не только работала с детьми, но и вела занятия со студентами. В сад Монтессори — Фаусек вновь началось паломничество. В 1921—1922 гг. его посетили 475 делегаций, в основном провинциальных педагогов и даже крестьян, живо интересовавшихся системой. Несмотря на полемику и критику, дети с горящими глазами, серьезно относящиеся к материалам, увлеченно работающие с ними, поражали педагогов своими успехами в развитии. Это и было главным аргументом в пропаганде метода.

Постепенно в Советской России начинает возникать все больше садов Монтессори: в Москве — Кельнский дом на Девичьем поле (руководитель А.А.Перроте), сад для детей-сирот под руководством А.П. Выготской, сад для глухонемых детей Н.П.Соколовой, дом Монтессори в Вятке, а также четыре детских сада в Тифлисе, где преподавала ученица Монтессори Лола Кондульмарин.

При Институте дошкольного образования (Петроград) в октябре 1923 г. открылся «Научный кружок по методу Монтессори», в котором было впервые предпринято научное изучение возможностей и путей использования метода в отечественных условиях.

Возрастающий интерес к системе Монтессори, ее распространение по России привели к тому, что в 1926 г. на заседании научно-педагогической секции ГУСа, в сообществе маститых педагогов и организаторов образования, решался вопрос о том, возможно ли все дошкольные учреждения страны перевести на систему Монтессори.

Выступивший с установочным докладом известный педолог А.Б. Залкинд буквально камня на камне не оставил от системы Монтессори. Особенной критике подвергся принцип свободы ребенка, который, по мнению Залкинда, «приводит к педагогическому анархизму, противодействует задачам коммунистического воспитания».

В развернувшейся острой полемике в защиту Монтессори-педагогики выступили А.В.Луначарский и Н.К.Крупская,

П.П.Блонский и А.Пинкевич, многие другие авторитетные педагоги и психологи. Характерно, что в монтессорианской методике их прежде всего привлекали гуманное отношение к ребенку, а также упорядоченность, дисциплина, планомерность, системность в работе, т.е. то, чего, как подчеркнула на обсуждении Н.К.Крупская, «так недостает русскому характеру».

Однако в итоге полемики была принята резолюция, по сути ставившая крест на сколько-нибудь широком изучении и распространении системы Монтессори. Она по целому ряду параметров (отсутствие связи с жизнью, с общественно полезным трудом, отказ от коллективного воспитания) совершенно расходилась с основными постулатами Единой трудовой школы РСФСР, с официальными педагогическими установками, идеологическими догмами. Поэтому было предписано ограничиться лишь экспериментальной работой в одном-двух детских садах. Эта деятельность до конца 20-х годов и продолжалась в Ленинграде под руководством все той же неутомимой Ю.Фаусек. В 1929 г. эксперимент в СССР был прекращен. Правда, Фаусек добилась возможности довести до конца года старшую группу, причем восьмилетние дети не пошли в школу, а продолжали с радостью заниматься с нею. Но железная поступь советской педагогики была неумолима. Весной 1930 г. группу Монтессори закрыли уже окончательно. Вывеску с «персональным» названием с садика сняли, а дидактические материалы отдали детям просто в игрушки. Над гуманистической педагогикой Марии Монтессори на долгие 60 лет сомкнулась «трава забвения».

Хотя в нашей стране имя Марии Монтессори не предавалось такому остракизму, как, например, имя Джона Дьюи, однако на практике ее метод если и применялся, то лишь опосредованно и фрагментарно (развивающие материалы Л. и Б.Никитиных, таблички с шершавыми буквами учительницы 109-й московской школы Е.Н.Потаповой). Лишь в начале 90-х годов педагоги России в поисках путей гуманизации воспитания и образования подрастающих поколений, создания оптимальных условий для их роста на основе свободного развития и самореализации личности опять обратились к наследию Марии Монтессори. И сегодня, как и в первой четверти XX в., вновь начинается восхождение к ее педагогике, позволяющей по-новому взглянуть на пути организации деятельности детских садов и начальных школ, переосмыслить многие стереотипы, которые присущи нашему сознанию.

В 1992 г. был создан Московский Монтессори-Центр. В 1993 г. образована Межрегиональная альтернативная Монтессори-ассоциация (МАМА), открыт Московский дом Марии Монтессори. Нарастающий в наши дни большой интерес отечественного учительства и родителей к идеям и опыту Марии Монтессори глубоко символичен. Он связан с такими чертами российской педагогической традиции, как гуманизм, внимание к приватной сфере



личности. Это также обусловлено необходимостью обучения и воспитания ребенка, способного успешно действовать в гражданском обществе, в непрерывно меняющемся мире.

Неудивительно, что в настоящее время в России уже действует более сотни Монтессори-школ и их число постоянно растет. Появились и отечественные предприятия, производящие Монтессори-материалы. Издаются ее работы, а также книги и статьи, пропагандирующие опыт и достижения Монтессори-педагогики.

*
* *

...Когда задумываешься над судьбой самой Марии Монтессори и ее педагогического наследия, отчетливо сквозь флер времени проступает образ корабля. Может быть, потому, что родиной «золотых материалов» была приморская Италия? Или же в силу строгого, почти корабельного распорядка дня, четкости и дисциплины, присущих всей системе итальянского педагога? Есть и несомненная близость между образами «Летучего голландца» и самой Марии Монтессори, почти сорок лет жизни носившейся по миру, пропагандировавшей и распространявшей свои идеи.

Будем надеяться, что успешно завершится восхождение российской педагогики на борт монтессорианского корабля, — пусть дуют ему попутные ветры и станет успешным плавание.

В Амстердаме стоит памятник Марии Монтессори. На постаменте — девочка, глаза которой широко распахнуты в мир, в правой руке ее готовится к полету голубь. Это своеобразный символ, который можно толковать и как встречу системы Монтессори и России. Встречу долгожданную, тревожную, радостную, а в целом, конечно, глубоко закономерную.

*Г.Б.Корнетов,*
*М.В.Богуславский*

## ОТ ПЕРВОГО ЧИТАТЕЛЯ

### СВОБОДНАЯ ШКОЛА В КОЛЬЦЕ АВТОРИТАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Педагогическая система свободного саморазвития детей в специально подготовленной культурной развивающей среде, предложенная в начале века выдающимся итальянским педагогом и психологом Марией Монтессори, имела успех во многих странах Западной Европы, в Америке, Индии, Японии. Термины Монтессори-школа, Монтессори-детский сад, Монтессори-учитель, Монтессори-материалы знакомы и понятны любому педагогу в мире.*

*Речь идет об особом типе образовательного учреждения, в котором созданы специальные условия для свободного и самостоятельного развития детей.*

*В Монтессори-школах мира не существуют единые программы обучения и воспитания, так как в основе учебно-воспитательного процесса лежит буквально понятая идея о том, что каждый человек, рожденный в любом месте Земли, имеет данное природой и Богом право на собственный уникальный путь становления и развития. Эта идея носит некий биологический оттенок в своем содержании и в этом смысле интернациональна по своей сути. Никто уже не приписывает Монтессори-педагогике специфический национальный характер.*

*Именно поэтому идеи Марии Монтессори давно уже завоевали мир. Тысячи почтенных ученых и учителей считают себя ее последователями. Книги переведены на десятки языков мира. В большинстве университетов, имеющих педагогический профиль, Монтессори-педагогика преподается как предмет. В Англии из всех базовых школ для детей 4—12 лет 20% составляют Монтессори-школы. В Голландии — 40%. Почти в каждом городе существует хотя бы одна школа для старших. Всего здесь 12 Монтессори-лицеев для детей с 12 до 18 лет. В США существуют 4 национальных Монтессори-общества. Только одно из них — AMS насчитывает 15000 членов. К нему относится 2500 Монтессори-школ и лицеев для детей от 4 до 17 лет. Это общество организовало 65 центров по подготовке Монтессори-учителей. В Европе крупнейшим международным монтессорианским обществом является AMI. Им организовано по данным на 1995 г. 58 курсов подготовки учителей и воспитателей для Монтессори — детских садов и школ.*

*В России за последние 5 лет инициативы по созданию Монтессори-групп и школ появились более чем в 30 регионах. Всего таких инициатив на 1996 г. насчитывалось 328, а в Москве — более 35. Официально зарегистрированных начальных Монтессори-школ пока 4.*

*Существует несколько предприятий, выпускающих классический Монтессори-материал и специальную мебель. Наиболее качественная продукция изготовляется научно-производственным объединением «Монтессори-Сибирь» в городе Омске.*

*Сегодня в России есть несколько Монтессори-детских садов и школ, которые вышли на следующую ступеньку своего развития — ступеньку АВТОРСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ, выстраивания собственной модели школы М. Монтессори.*

*Елена Хилтунен*

# I. РАЗУМ РЕБЕНКА

## РЕБЕНОК ПРЕОБРАЗУЕТ МИР

Эта книга — звено в цепи наших размышлений и нашей деятельности по защите великой силы детства.

Сегодня мир разделен, но он пытается определить пути своего будущего преобразования. Обучение признано одним из важнейших средств этого преобразования, поскольку бесспорно, что цивилизация не достигла до сих пор того уровня, на котором психический потенциал человека мог бы раскрыться полностью.

Я тоже думаю, что человечество по-прежнему слишком далеко от того, к чему страстно стремится, т.е. далеко от построения общества, в котором царят мир и согласие, в котором нет войн. Люди еще не в состоянии контролировать события и управлять ими. Скорее они остаются жертвами последних.

И хотя в обучении видят средство, способное возвысить человечество, его трактовка все еще основана на устаревших концепциях. Обучение по-прежнему понимают только как развитие рассудка, в то время как оно должно стать источником сил обновления и созидания.

Благородные мысли и возвышенные чувства всегда посещали людей и всегда передавались посредством образования, но войны от этого не прекращались. Бессмысленно надеяться на лучшее будущее мира, если мы, как и прежде, станем втискивать обучение в старые схемы передачи знания. Чего стоит это знание, если мы пренебрегаем общим формированием человека? Есть некая особая психическая сущность, о которой мы ранее не догадывались. Некое социальное единство, с которым необходимо считаться. Если к нам когда-нибудь и придут помощь и спасение, то принести их могут только дети, ведь именно они вырастают в человечество.

Ребенок наделен великими возможностями. И если мы действительно стремимся к преображению общества, целью обучения должно стать развитие человеческих способностей.

В последние годы психическая жизнь новорожденного вызывала большой интерес. Одни исследователи сосредоточили свое



внимание на первых трех часах после рождения. Другие, в результате тщательных наблюдений, пришли к убеждению, что наиболее важным периодом в развитии человека являются первые два года его жизни.

Величие человеческой личности изначально. Это весьма мистическое утверждение приводит нас к странному, на первый взгляд, выводу: обучение человека должно начинаться с момента его рождения. Но как практически обучать новорожденного младенца, ребенка первого или второго года жизни? Чему следует учить крошечное существо, которое не понимает наших слов и даже не умеет передвигаться? Может быть, говоря об обучении совсем маленьких детей, мы имеем в виду правила гигиены? Разумеется, нет.

Обучение в этот период должно пониматься как помощь в развитии врожденных психических возможностей личности. И следует отметить, что обычная, традиционная форма обучения, использующая в своем арсенале слово, в данном случае неприменима.

### Невостребованное богатство

Исследования последних лет убедительно доказали, что малыши обладают совершенно особой психикой. Это открытие указывает нам новый путь в процессе обучения, его новую форму, которая обращена к самой природе человека, до сих пор не принимавшейся в расчет. Подобно тому, как в далекие времена человек выравнивал поверхность земли, а затем возделывал ее, не зная о невероятных богатствах, хранящихся в ее недрах, и не заботясь о них, так и современный человек продвигается по пути цивилизации, не подозревая о сокровищах, скрытых в психическом мире ребенка.

С самого начала человеческой истории люди подавляли и истребляли в себе те силы, о существовании которых догадывались лишь немногие, да и то только в последнее время. Каррель писал: «Период младенчества, без сомнения, особенно богат. Он непременно должен быть использован всеми возможными и мыслимыми способами при обучении. Упустить это время — значит совершить непоправимую ошибку. Следует не только не пренебрегать, но, напротив, с особым вниманием отнестись к первым годам жизни ребенка»*.

Мы только начинаем осознавать значимость этого доселе не использованного и поистине неоценимого богатства — умственных способностей человека.

Изучение первых двух лет жизни распахнуло перед нами новые горизонты. Сам ребенок даровал нам эту возможность, при-

* *Carrel Alexis.* L'Homme, cet inconnu. — Paris, 1947, p. 222 (первое издание — 1935).

открыл перед нами свою психологию, совершенно отличную от психологии взрослого. Вот она, новая жизнь! Не учитель применяет методы психологии по отношению к ребенку, но сами дети раскрывают ученым свою психологию.

Эти рассуждения могут показаться весьма туманными, однако все сразу же встанет на свои места, как только мы перейдем к примерам. Даже поверхностные наблюдения доказывают, что детский разум обладает способностью впитывать знания и возможностью самообучения. Дети говорят на языке своих родителей. Овладение языком — величайшее интеллектуальное завоевание: ведь ребенка никто специально не учит, и все же он начинает безошибочно использовать в своей речи имена существительные, глаголы, прилагательные.

Наблюдение за развитием у детей языковых навыков представляет особый интерес. Те, кто занимался этим вопросом, единодушно признают, что использование отдельных слов и имен, т.е. первых элементов речи, приходится на вполне конкретный период жизни, словно эта деятельность подчиняется какому-то временному закону. Создается впечатление, что малыш точно следует определенной программе, заложенной в нем природой. Причем он следует ей гораздо более неукоснительно, чем любая школа — своей программе.

### Самые важные годы

Можно сказать, что в каждом ребенке живет заботливый внутренний наставник, способный добиться одних и тех же результатов от любого малыша, в какой бы стране он ни жил. Человек в совершенстве владеет лишь тем языком, который был освоен им в первые годы детства. И если впоследствии, повзрослев, ребенок начнет изучать другой язык, никакой учитель не добьется, чтобы его ученик пользовался иностранным языком с той же легкостью, с какой он говорит на родном, усвоенном с младенчества. Значит, существует некая психическая сила, помогающая развитию ребенка. Это касается не только языковых навыков. К двум годам малыши умеют различать людей и предметы, окружающие их. Если мы задумаемся над этим фактом, станет очевидным масштаб их созидательной деятельности — ведь все наши знания приобретены тем малышом, которым каждый из нас был в первые годы жизни. Речь идет не только о том, что дети учатся узнавать то, что их окружает, понимать и приспосабливаться к этому окружению. Равным образом важно, что в тот период, когда никто не может стать для него учителем, ребенок сам формирует основу своего интеллекта, создает некий прообраз будущего религиозного чувства и особенностей своего национального и социального сознания.

К трем годам дети уже закладывают в себе основы человеческой личности и начинают нуждаться в специальной помощи



обучающего воспитания. Успехи, достигнутые малышом, так велики, что трехлетнего ребенка уже можно признать сформировавшимся человеком. Сравнивая способности детей и взрослых, психологи утверждают, что нам потребовалось бы шестьдесят лет напряженного труда, чтобы добиться того, к чему ребенок приходит всего за три года. Выводы психологов дословно совпадают с тем, о чем я только что сказала: к трем годам ребенок формируется как человек, несмотря на то, что его способность впитывать в себя окружающий мир к этому времени далеко не исчерпана.

В наши детские учреждения малыши приходили трехлетними. Никто не пытался их чему-нибудь учить, поскольку они еще не были восприимчивы к преподаванию. И тем не менее они демонстрировали поразительные проявления величия человеческого разума. Наше заведение не было собственно школой*. Скорее его можно назвать Домом ребенка, местом, специально приспособленным для того, чтобы дети, не подвергаясь обучению, могли впитывать в себя культуру, разлитую в окружающей их обстановке. Малыши из наших первых школ принадлежали к беднейшим слоям общества, родители их были неграмотны. И все же в пять лет дети уже могли читать и писать, хотя с ними никто не занимался этим. Если посетители школы спрашивали: «Кто же научил тебя писать?», ребенок в недоумении отвечал: «Научил? Меня никто не учил». Казалось чудом, что дети четырех с половиной лет умеют писать и при этом не чувствуют, что получили образование.

Газеты заговорили о «спонтанном овладении культурой». Психологи задавались вопросом, не отличались ли эти дети изначально особыми способностями, а мы сами долгое время находились в растерянности от полученных результатов. Только после многократных опытов мы пришли к убеждению, что все дети без исключения обладают этим даром «абсорбировать» культуру. Если же дело обстоит именно так, — сказали мы себе, — если культура может быть воспринята без усилий, дадим же ребенку возможность «впитать» в себя остальные ее элементы. И тогда мы увидели, как с той же легкостью, спонтанно, без тяжелого труда дети освоили не только чтение и письмо, но и ботанику, и зоологию, и математику, и географию.

Мы обнаружили, что образование — не столько ответственность учителя, сколько естественный процесс развития ребенка. Он происходит не благодаря восприятию им слов взрослых, а представляет собой накопление опыта практических действий, самостоятельных открытий, которые он черпает в окружающей его среде.

Я проводила свои эксперименты в разных странах в течение сорока лет. По мере того, как дети становились старше, их роди-

* Дошкольные заведения в итальянском языке, как и в большинстве европейских, называются «школы» (*прим. переводчика*).

тели обращались ко мне с просьбами продолжать воспитание подрастающих малышей. В результате мы узнали, что только индивидуальная деятельность стимулирует и осуществляет развитие ребенка, и это в равной степени относится как к малышам дошкольного возраста, так и к школьникам младших и более старших классов.

**NB** ***В этом открытии, сделанном почти столетие назад, многие и сегодня видят крамольный смысл. Ведь если Монтессори права, то выходит, что ребенка не надо специально учить и воспитывать, потому что все необходимое сделает среда, в которой он живет, и природа, наделившая его жизненными силами. Выходит также, что в педагогических университетах из расписания следует вычеркнуть предметы, связанные с «методикой преподавания», а оставить лишь те, что с разных сторон помогают профессионально наблюдать ребенка и учат выстраивать заранее подготовленную культурную развивающую среду. Школа изменит свой образ, превратится в настоящий Дом детей с множеством развивающих материалов на полках, с большой библиотекой и всевозможными предметными лабораториями, с клубными залами и художественными мастерскими. А самое главное — придется отказаться от основы основ нашей школьной жизни — классно-урочной системы.***

### Рождается новый человек

Перед нашими глазами открылась совершенно новая картина. Мы увидели не новую систему обучения или воспитания, но нового Человека, раскрывающего и свободно развивающего свой истинный характер. Он проявляет свое величие, если ничто не сдерживает его внутренней работы и не довлеет над его душой.

Поэтому я полагаю, что все преобразования в сфере обучения должны ориентироваться на развитие личности. В центр обучения следует поставить самого человека. При этом необходимо помнить, что умственное развитие начинается не в стенах университета, а с момента рождения, и наиболее интенсивно оно протекает в первые три года жизни. Именно в этот период, более чем в какой-либо другой, детей необходимо окружить неусыпной заботой. Если мы будем действовать согласно этому императиву, ребенок превратится из объекта тяжкого труда в удивительное утешение, в чудо природы. Он перестанет быть для нас бессильным существом, неким пустым сосудом, который мы должны наполнить своей мудростью. Его достоинство будет расти в наших глазах по мере того, как мы осознаем в нем конструктора нашего разума и поймем, что это существо, ведомое по определенному пути внутренним наставником, без устали, но с радостью и счастьем трудится над построением величайшего чуда природы, коим является Человек. Мы, учителя,



можем только помогать ребенку в этой работе, как слуги помогают своему хозяину. И тогда мы станем свидетелями развития человеческой души, свидетелями рождения Нового Человека.<...>

**NB** ***В этих завораживающих словах — главный смысл гуманной педагогики Монтессори: божественное величие природы, создавшей Человека, поклонение Ребенку, которого она называет «конструктором разума», «удивительным утешением» и «чудом природы». Но в них заключена и загадка воплощения. Только очень смелые учителя могут поверить в успех столь принципиальных преобразований в реальной школе.***

***Несколько лет назад мы попробовали создать в Москве маленькую Монтессори-школу, в которой, как в капле воды, немедленно отразились все проблемы и достижения современной свободной педагогики. Результаты наших наблюдений за детьми превзошли все ожидания. И малыши и старшие дети с таким энтузиазмом стремились к познанию мира, «накоплению опыта» и «самостоятельным открытиям», что это было видно даже невооруженным глазом. Родители детей, гости школы (в их числе традиционные учителя, ученые и чиновники из департамента образования) удивленно спрашивали: «Как вам удалось?» И этот вопрос, похоже, касался прежде всего педагогического мастерства наших школьных учителей. Никто не хотел верить, что все дело не в учителе, а как раз в специально подготовленной для детей культурной развивающей среде. Важны не богато выкрашенные стены и подвесные потолки, а развивающий смысл буквально каждого сантиметра площади. Только отчасти успехи наших маленьких учеников зависели от профессиональной презентации им дидактических материалов. Монтессори права — секрет детства прост: имея реальную возможность свободно и самостоятельно осваивать культурное пространство, ребенок открывается во всей своей уникальности.***

## ПЕРИОДЫ РОСТА

Многие психологи, наблюдавшие детей и подростков от рождения до университетской скамьи, полагали, что путь развития ребенка можно разделить на определенные этапы. Эта концепция, идущая от В. Стерна, была усвоена и другими учеными, в частности К. Бюлером и его последователями. Можно сказать, что в несколько ином ключе ее также использовали фрейдисты. Данная концепция опровергала прежние взгляды на проблему, согласно которым содержание человеческого индивида в первые годы жизни считалось весьма незначительным, а его наполнение происходило лишь по мере роста. То есть личность понималась как некая малая величина, находящаяся в развитии, как нечто растущее, но сохраняющее в процессе роста первоначальную форму. Отказавшись от этой старой концепции, современная

психология признает существование нескольких типов психики и ментальности, присущих соответствующим периодам жизни человека*.

Эти периоды четко различаются между собой, и любопытно отметить их совпадение с последовательными фазами физического развития организма. С точки зрения психики различия столь глубоки, что, пытаясь объяснить их, некоторые исследователи впадали в крайность и утверждали: «Развитие есть смена рождений». В определенный момент жизни одна психическая особенность человека прекращает свое существование и на ее месте возникает другая. Первый из этих периодов растянулся от рождения ребенка до шести лет. Несмотря на разнообразие своих проявлений, тип умственной деятельности остается единым для всего этого периода. В пространстве от нуля и до шести лет четко выделяются две подфазы. Первая — от рождения до трех лет — характеризуется таким типом ментальности, подступиться к которому взрослые не в состоянии. Следовательно, оказывать прямое воздействие на него невозможно. И действительно, для детей этого возраста не существует учебных заведений. На второй подфазе — от трех до шести лет — тип остается прежним, но ребенок уже может подвергаться некоторому воздействию. Данному периоду в целом свойственна глубокая трансформация личности. Чтобы убедиться в этом, достаточно взглянуть на отличие новорожденного младенца от шестилетнего ребенка. Мы не будем задаваться здесь вопросом, как происходит такая трансформация. Факт тот, что, по общему мнению, в шесть лет индивид становится настолько разумным, что его можно отдавать в школу.

**NB** ***Современные исследователи выделяют принципиальное отличие педагогики Монтессори от других педагогических систем, скажем, от Вальдорфской педагогики. Считается, что это отличие связано с принципиальным взглядом Монтессори на антропологию детства. Наблюдая за детьми, она вывела возрастную периодизацию их развития, которая и определила принципы построения педагогической системы воспитания в целом. Уклад жизни детского сада и школы Монтессори подчиняется законам каждого возраста. Классы и группы обязательно разновозрастные. Построение подготовленной среды тоже соответствует этим законам.***

***Последователи Монтессори составили такую краткую таблицу.***

* См.: *Stern W.* Psychology of early childhood: up to the 6-th year age, 1930 (1-е немецкое изд. — 1914); *Bühler Ch.* Kindheit und jungend, 1931 (3-е изд.); *Jones E.* Some problems of adolescence // Brit. Journ. of Psych. — july. — 1922. Анализ проблемы с биологической точки зрения был дан в работах Арнольда Джисла.



| Возраст ребенка | Доминанта развития |
|---|---|
| От 0 до 3 лет | «Впитывающее сознание» |
| От 3 до 6 лет | «Строитель самого себя» |
| От 6 до 9 лет | «Исследователь окружающего мира» |
| От 9 до 12 лет | «Ученый» |
| От 12 до 18 лет | «Социальный работник» |

Следующий период — от шести до двенадцати лет — характеризуется ростом без качественных изменений. С точки зрения психики это период спокойный и безмятежный, период здоровья, силы и устойчивости. Росс писал о детях этого возраста: «Самая яркая особенность ребятишек чуть постарше — физическая и ментальная стабильность. Пришелец с другой планеты, не знакомый с настоящими взрослыми жителями Земли, мог бы запросто счесть взрослым такого десятилетнего представителя человеческого рода»*.

Что касается физического развития, то некоторые его признаки, казалось бы, прямо указывают на границу, разделяющую первый и второй периоды. Изменения тела весьма очевидны. Для примера скажем лишь, что в это время у ребенка выпадают молочные зубы и вырастают коренные.

Третий период — от двенадцати до восемнадцати лет — своими бурными трансформациями напоминает нам самый первый. Он также может быть разделен на две подфазы: от двенадцати до пятнадцати и от пятнадцати до восемнадцати лет. Он также характеризуется физическими изменениями тела, которое достигает своей зрелости. После восемнадцати лет человек может считаться совершенно развившимся, и никаких значимых изменений с ним уже не происходит. Дальше он растет только в возрастном плане.

**NB** ***Почему же школам Монтессори всегда было так трудно пробиться в России? Именно из-за несоответствия нашей организационной структуры образования периодам становления ребенка. С 3 до 7 лет российские***

Самое любопытное, что официальная система образования как бы неосознанно учитывала существование этих различных типов психики. Первый период — от рождения до шести лет — открыто признавался уже фактом своего исключения из системы обязательного обучения. Было замечено, что именно к шести годам в ребен-

* *Ross J.S.* Groundwork of educational psychology. — L., 1944, p. 144 (1-е изд. — 1931).

***ребятишки посещают детский сад (заметьте, что европейцы уже в 4 года отдают своих малышей в школу). К 9 годам наши дети выходят из начальной школы. На Западе базовое образование заканчивается лишь в 12 лет. Далее там следует специальное и продолженное образование. А у нас с 9 до 17 лет молодой человек получает обязательное среднее. Поэтому слова Монтессори о том, что «официальная система образования как бы неосознанно учитывала существование различных типов психики», вряд ли можно отнести к российской официальной системе. Согласимся, что ясли и детские сады у нас открывались прежде всего для того, чтобы взрослые могли работать, а вовсе не в интересах 2—3-летних детей.***

ке происходят перемены, в силу которых он становится настолько зрелым, чтобы его можно было отдать в школу. Тем самым подтверждалось, что к этому времени ребенок знает уже достаточно много, и это позволяет ему посещать занятия. Действительно, если бы шестилетние дети не могли ориентироваться, не умели бы ходить, не понимали бы слов учителя, то они не были бы в состоянии участвовать в жизни коллектива. Именно в этом и заключалось практическое признание первого периода жизни. Но воспитателям не приходило в голову, что если ребенок способен ходить в школу, ориентироваться, понимать доносимые до него мысли, то есть делать то, что при рождении не умел, значит, он сам себя развил умственно.

Косвенное признание получил также и второй период, поскольку во многих странах переход от начальной школы к следующей ступени образования чаще всего приходится на двенадцатилетний возраст. Почему именно период с шести до двенадцати лет считался наиболее благоприятным для усвоения детьми основополагающих категорий культуры? Поскольку это признано повсеместно, нельзя усматривать здесь случайность: только общая для всех детей психическая основа может объяснить подобное сходство школьного устройства, которое, разумеется, было порождено опытом. Действительно, опыт подтверждал, что в этом возрасте ребенок способен нести требуемую школой умственную нагрузку: он может понимать то, что говорит учитель, и у него хватает усидчивости, чтобы выслушивать и усваивать. На протяжении всего второго периода ребенок постоянен в своем труде и крепок здоровьем. Именно поэтому этот возраст считается наиболее подходящим для усвоения культуры.

После двенадцати лет начинается образование более высокой ступени. Тем самым официальная система образования как бы признавала, что к этому моменту у человека складывается новый тип психики. Наличие внутри этого типа двух фаз подтверждалось разделением данного этапа обучения на две части: на незаконченное и законченное среднее образование. Первое обычно длится около трех лет, второе — иногда до четырех лет. Не столь важно, какова продолжительность каждого этапа. В данном случае интересен сам факт деления средней школы на эти два этапа. В целом этот период не так легок и спокоен, как предыдущий. Психологи, занимавшиеся проблемами обучения подростков, рассматривают его как время таких психических трансформаций, которые можно сопоставить с тем, что происходит с детьми от рождения до шести лет. Обычно в этом возрасте характер ребенка неустойчив, имеют место проявления непослушания и протеста. Физическое здоровье тоже не так стабильно и прочно, как во второй период, но школа не обращает на это никакого внимания: есть установленная программа, и школьники обязаны следовать ей, хотят они того или нет. И в этом возрасте дети по-прежнему должны сидеть и внимать объяснениям учителя, должны слушаться и тратить время на зубрежку уроков.

Венчает образование система университетов и других высших учебных заведений, которые, впрочем, отличаются от предшествующих типов школ только интенсивностью занятий. И в университетах, как и прежде, профессора говорят, а студенты слушают. В мою бытность студенткой среди мужчин было модно не бриться. И мне было забавно видеть в классах молодых людей, многие из которых носили довольно внушительные бороды, и все поголовно — усы разной формы и пышности. Тем не менее с этими мужчинами обращались как с малыми детьми: они были вынуждены сидеть и слушать; подчиняться профессорам; материально зависеть от родителей, которые могли за неудачу на экзамене лишить их денег на сигареты или на проезд. И в то же время эти студенты были действительно взрослыми людьми, чей разум и опыт в один прекрасный день должны были быть поставлены на службу общества. Их главным орудием были умственные способности, их ждали самые престижные профессии — врачей, инженеров, адвокатов. Добавим к этому: зачем вообще сегодня нужен диплом о высшем образовании? Обеспечивает ли он человеку жизнь? Какой больной пойдет лечиться к новоиспеченному врачу? Кто доверит строительство своего дома молодому инженеру, едва окончившему учебу? Кто поручит вести свое дело адвокату, лишь недавно получившему лицензию? Как объяснить такой недостаток доверия? Причина в том, что эти молодые люди годами слушали своих учителей, но одни теоретические познания еще не формируют человека. Только практическая работа и собственный опыт делают его зрелым. Вот почему молодые врачи вынуждены подолгу работать в больницах, молодые адвокаты — практиковаться в конторах опытных судей, инженеры — на стройках, прежде чем они станут свободны в своей профессиональной деятельности, овладев собственным опытом. Кроме того, чтобы найти место для подобной практики, молодые специалисты должны искать поддержку, испрашивать рекомендации и преодолевать всяческие трудности. К несчастью, это происходит повсеместно. Показательна прошедшая в Нью-Йорке внушительная демонстрация сотни дипломированных безра-

ботных. Они несли плакаты: «У нас нет работы. Мы голодаем. Что же нам делать?» Положение не изменилось и теперь. Процесс образования по-прежнему не контролируется психологами и сохраняет все свои застаревшие привычки. Единственное, что было достигнуто, это признание различных типов развития на протяжении различных периодов жизни человека.

### Период созидания

В годы моей молодости на детей двух—шести лет внимания никто не обращал. Теперь же, напротив, существуют разного рода дошкольные учреждения, в которые приводят малышей трех—шести лет. Но и сегодня важнейшим периодом образования попрежнему считается время учебы в высшей школе, ведь именно оттуда выходят те, кто наилучшим образом овладел качеством, присущим только человеку — способностью мыслить. Однако, поскольку сегодня психологи обратились к изучению самой жизни, возникла новая, можно сказать, совершенно противоположная тенденция. Теперь многие, и я в их числе, полагают, что наиболее важный отрезок жизни приходится не на студенческие годы, но скорее на первый период, от рождения до шести лет, поскольку именно тогда формируется целый комплекс психических свойств, формируется человеческая индивидуальность. Прикасаясь к этому таинству жизни, ученые испытывали такое же волнение, как и те, кто в древности размышлял о тайнах смерти. В новорожденном раскрывается Человек. Почему его младенчество столь длительно и мучительно? Ни у одного животного этот период не бывает таким тяжелым. Что происходит в это время?

Без сомнения, младенческий период имеет созидательный характер. Нельзя сказать, что при появлении на свет малыш обладает хоть какой-то долей разумности, памяти, воли, но он готов расти и развиваться дальше. Котенок с рождения умеет мяукать, пусть даже не вполне совершенно. И у птенца, и у теленка — у каждого есть свой голосок, который, окрепнув, станет голосом его биологического вида. Человек же при рождении обладает единственным средством самовыражения — плачем. То есть в данном случае речь идет не о развитии имеющихся у человека примитивных навыков, но о создании их с нуля. Нам трудно уловить умом тот удивительный шаг, который делает ребенок от полнейшего неумения к какому-то умению.

**NB** ***Вчитаемся в это принципиальное утверждение. В нем явно угадываются черты гуманистического направления в психологии, популярного среди ученых середины XX в. Личность человека психологи-гуманисты рассматривали как уникальную целостность с заложенным изначально, с рождения, потенциалом, способностью к саморазвитию, т.е. к реализации своей человеческой сущности. При этом процесс создания, «строительства» себя в детстве протекает, как утверждали психологи-гуманисты, на основе бессознательного, естественного и благодаря жизненным силам, дарованным природой и Богом. У взрослых этот процесс происходит иначе. Монтессори утверждает: «Ребенок — другой!»***

Чтобы сделать такой шаг, ребенок должен обладать типом ментальности, отличным от ментальности взрослых. У него имеются совершенно особые способности, и масштаб стоящих перед ним задач огромен: он должен создать все с нуля. Он не только строит



свою речь, но и лепит органы, которые позволяют ему говорить. Он создает каждое физическое движение, каждый элемент нашего разума, все то, что присуще человеку. Это удивительное свершение, причем достигается оно неосознанно. Взрослые всегда действуют осознанно: если у нас появляется стремление и желание научиться чему-нибудь, мы беремся за дело. Но в ребенке еще нет ни осознанности, ни стремления: и то и другое необходимо сначала создать.

Но это не означает умственную отсталость ребенка. Напротив, его умственная деятельность целесообразна. Обладая именно таким — неосознанным — типом умственной деятельности, ребенок делает свои удивительные свершения, начиная с познания окружающего мира. Как ему удается впитать в себя то, что его окружает? Ребенок обладает настолько сильной восприимчивостью, что окружающие вещи пробуждают в нем интерес и энтузиазм, которые пронизывают его жизнь. Ребенок ассимилирует впечатления не разумом, но всей своей жизнью. Овладение речью — самый очевидный пример тому. Как происходит, что ребенок вдруг начинает говорить? Обычно это объясняют тем,что ребенок обладает слухом и воспринимает речь людей. Но почему же из множества звуков и шумов, окружающих его, малыш выделяет и усваивает лишь человеческую речь? Вероятно, именно человеческая речь производит на ребенка особое впечатление, вызывает такие глубокие чувства, такой энтузиазм, что приводит в движение невидимые струны, которые начинают вибрировать и, наконец, воспроизводят услышанные звуки. Для сравнения скажем, что то же случается с нами на концертах: как только на лицах слушателей появляется выражение восторга, их головы и руки начинают двигаться в такт. Что иное привело их в движение, если не музыка? Голос производит на ребенка такое впечатление, рядом с которым наши впечатления от музыки кажутся ничтожными. Мы почти видим в ребенке вибрирующие движения языка и щек, дрожание тончайших жилочек. Все волнуется и напрягается в нем, готовясь в тишине воспроизвести звуки, вызвавшие такие сильные эмоции в неосознанном разуме ребенка. Как получается, что ребенок овладевает речью в совершенстве, настолько правильно и твердо, что она становится частью его психической индивидуальности? Усвоенная в младенчестве речь называется родным языком. Она так же четко отличается от всех других языков, вы-

ученных человеком впоследствии, как настоящие зубы отличаются от вставных.

Как случается, что звуки речи, поначалу не имеющие никакого смысла, внезапно становятся понятны его сознанию? Ребенок «абсорбирует» не только слова. Он впитывает в себя саму «конструкцию фразы». Без этого нельзя понять сказанное. Когда мы говорим, например: «На столе стоит стакан», смысл, вкладываемый нами в эти слова, зависит от порядка, в котором они расставлены. И если мы скажем: «Стоит на стакан столе», будет трудно уловить, о чем идет речь. Мы понимаем порядок слов. Ребенок впитывает в себя конструкции языка.

### Абсорбирующий разум

Как это происходит? Мы говорим: «Он запомнил». Но чтобы запоминать, необходима память. А у ребенка ее нет — сначала надо ее построить. Казалось бы, прежде чем отдать себе отчет в том, что сделать фразу понятной может только ее правильная конструкция, ребенок должен быть способен рассуждать. Но у него нет способности рассуждать. Ее он тоже должен создать сам.

Умственные способности взрослых не позволяют им достичь того, чего достигает ребенок. Для овладения речью требуется совершенно иная форма умственных способностей. Она-то и имеется у ребенка: его тип разума отличается от нашего.

**NB** ***Так вот в чем суть детского абсорбирующего сознания!***

Можно сказать, что если мы, взрослые, приобретаем знания при помощи нашего разума, то ребенок впитывает их посредством своей психической жизни. Просто живя, он учится говорить на языке своего народа. В его разуме совершается некий химический процесс. Взрослые выступают в роли реципиентов: впечатления вливаются в нас, и мы запоминаем их, но не сливаемся с ними, как вода не сливается со стеклом стакана. У ребенка же, напротив, впечатления не только проникают в сознание, но и формируют его. Они как бы воплощаются в нем. При помощи того, что его окружает, ребенок создает собственную «умственную плоть». Мы назвали это «абсорбирующим разумом». Постигнуть все способности детского разума весьма трудно, но бесспорно, что это чрезвычайно плодотворная форма мыслительной деятельности.

Представьте, как было бы чудесно, если бы мы могли сохранять в себе необычайные способности ребенка, который, ведя беззаботную жизнь, прыгая и играя, выучивает язык во всех его грамматических тонкостях. Было бы замечательно, если бы всякое знание входило в нас таким естественным путем, не требующим больших усилий, чем те, которые мы тратим, чтобы дышать или есть. Сначала мы бы не чувствовали



ничего необычного, а потом, внезапно, приобретенные нами знания засветились бы в нашей памяти, как яркие звездочки понимания.

Если бы я вам сказала, что где-то существует планета, на которой нет ни школ, ни преподавателей, ни необходимости учиться, где обитатели просто живут, гуляют и, не прикладывая никаких усилий, познают разные вещи и надежно удерживают в своих головах полученные таким образом знания, это показалось бы сказкой. Ну так вот, то, что кажется фантастикой, плодом богатого воображения, на самом деле — реальность, поскольку именно так получает знания несознательный ребенок, именно по этому пути он идет. Окруженный любовью и радостью, он узнает обо всем непреднамеренно, постепенно переходя от неосознанности к осознанию.

Как важно стать разумным, обладать человеческим мышлением! Но за это приходится платить, поскольку, став сознательными, мы можем достичь всякого нового знания только трудом и усердием.

Движение — вот еще одно из чудесных достижений ребенка. Новорожденный проводит многие месяцы, лежа в своей колыбельке. Спустя немного времени он уже ходит, перемещается в пространстве, что-то делает, наслаждается и счастлив этим. С каждым днем он все более совершенен в своих движениях. Точно так же, как речь, входит в его сознание умение управлять своими движениями. С той же поразительной быстротой ребенок осваивает и многое другое. Он вбирает в себя все, что его окружает: привычки, обычаи, религиозные установки.

Движения, которыми овладевает ребенок, формируются не случайно. Они определяются особенностями конкретного периода его развития. К моменту, когда малыш начинает двигаться, его абсорбирующий разум уже создал собственную среду. Прежде чем ребенок начнет передвигаться, в нем уже происходит неосознанное психическое развитие, и, совершая первые движения, он становится сознательным. Если понаблюдать за трехлетним ребенком, можно увидеть, что играет он всегда с каким-нибудь предметом. Это означает, что с помощью рук он обрабатывает, вводит в свое сознание то, что его неосознанный разум уже успел впитать в себя прежде. В процессе этого труда он делает себя сознательным, творит из себя Человека. Таинственная, могучая сила ведет ребенка, и постепенно он

**NB** ***Поразительно, что почти всякое философское заключение Монтессори находит отражение в конкретных педагогических методах работы с детьми. Подчеркивая роль руки в развитии разума, она предлагает детям десятки «умных» предметов, упражняясь с которыми ребенок тренирует свои пальчики, мелкую моторику, а подспудно развивает разум. Профессиональные Монтессори-педагоги знают не менее полусотни таких упражнений и дидактических материалов, побуждающих к ним.***

сам овладевает ею. С помощью собственных рук и собственного опыта он становится разумным человеком.

Он входит в жизнь и принимается за свой чудесный труд, постепенно приобретая собственную индивидуальность, соответствующую времени и окружению, он создает свой разум, постепенно выстраивая память, способность понимать, рассуждать. Вот он уже подходит к шестилетнему рубежу. И тут мы, воспитатели, обнаруживаем, что этот индивид понимает нас, что у него хватает терпения выслушивать то, что мы говорим, хотя прежде мы совершенно не могли достучаться до него. Он жил как бы на другой планете.

**NB** *Нынче в России в людях ценится реалистическое отношение к жизни, деловой прагматизм. К романтикам относятся снисходительно. Родители хотят, чтобы их чад выучили английскому языку, умению считать деньги и водить машину. И мы — Монтессори-педагоги — не против такого социального заказа. Почему бы и нет? Но еще мы хотели бы, чтобы всего этого дети добились самостоятельно и знали способы, как это делается. Только тогда следующее поколение людей сможет неординарно мыслить и принимать ответственные решения. Нам важно, чтобы так же самостоятельно, а не через взрослые наставления дети вобрали культурное, духовное и нравственное богатство, выработанное прошлыми поколениями. Похоже, что об этом же сто лет назад мечтала и Мария Монтессори.*

Задача взрослых состоит не в том, чтобы обучать, но чтобы помогать ребенку в его работе над своим развитием. Было бы чудесно, если бы нам удалось — разумным обращением с малышом, пониманием его жизненных потребностей — продлить тот период, когда в нем действует абсорбирующий разум. Мы оказали бы огромную услугу человечеству, если бы смогли помочь индивиду впитывать в себя знания, не испытывая усталости, если бы человек обогащался знаниями словно по волшебству, не задумываясь, какой ценой они были приобретены.

Открытие в ребенке абсорбирующего разума произвело революцию в системе воспитания. Стало понятнее, почему первый период развития человека, во время которого формируется характер, наиболее важен. Именно этот возраст требует особенной помощи, и всякое препятствие, чинимое ребенку, будет только уменьшать возможности его созидательного труда. Отныне мы станем помогать ребенку не потому, что он — существо маленькое и слабое, но именно потому, что он обладает огромной созидательной энергией. Однако его энергия крайне уязвима, поэтому, чтобы не ослабить и не повредить ее, ей нужна любящая и умелая защита. Именно этой энергии мы и хотим помочь, а вовсе не маленькому ребенку, не его

**NB** *Эту позицию Монтессори до сих пор многие считают крамольной, так как она разрушает основы основ наших представлений о ребенке.*



беспомощности. Эта энергия принадлежит неосознанному разуму, который должен стать сознательным посредством работы и опыта, приобретенного в окружающем его пространстве. Мы отдаем себе отчет, что детский разум отличается от нашего, что взрослые не могут подступиться к нему с обычным вербальным обучением, что они не могут напрямую вмешиваться в процесс перехода от неосознанного к осознанному и в процесс создания человеческих способностей. В результате изменилась вся концепция образования. Задачей педагогов стала помощь в жизни ребенка, в психическом развитии человека, а не навязывание культурных фактов, мыслей и слов, которые малыш должен запоминать.

Это новый путь, новое направление обучения: помогать разуму в разнообразных процессах его развития, поддерживать его силы и укреплять его бесчисленные возможности.

## НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ

В наши дни в биологии возникло совершенно новое направление. Прежде объектом всякого исследования были только взрослые особи: зоологи и ботаники интересовались лишь теми экземплярами животных и растений, которые достигли зрелости. Тот же подход имел место и при изучении человека. В исследованиях морали, в социологических анализах во внимание принимались только взрослые люди. Так, например, излюбленной темой размышлений ученых была тема смерти. Это вполне объяснимо, поскольку жизнь взрослого человека движется именно по направлению к смерти. В свою очередь, изучение морали превращалось в изучение социальных норм и связей между взрослыми людьми.

Сегодня, исследуя человека или обращаясь к иным формам жизни, ученые пошли как бы в противоположном направлении. Они не только стали принимать во внимание особенности молодых особей, но и обратились к проблеме происхождения жизни. Важное место в биологии отводится теперь эмбриологии и изучению клетки. Все эти тенденции породили новую, отнюдь не идеалистичную по своей природе философию. Можно даже утверждать, что она научна, потому что вытекает из наблюдений ученых, а не из абстрактных рассуждений мыслителей. Развитие этой философии идет в ногу с открытиями, сделанными в научных лабораториях.

Погружаясь в изучение происхождения индивидуума, то есть в область эмбриологии, мы открываем процессы, которые нельзя обнаружить во взрослых особях, или которые протекают у взрослых иначе, чем у детей. Научный подход позволяет увидеть совершенно особый тип жизни, отличный от того, что мы привыкли принимать во внимание. На первый план выходит личность ребенка.

Убедиться, что малыш, в отличие от взрослого, развивается не по направлению к смерти, весьма просто: раз задачей ребенка является построение человека во всей полноте его жизненных сил, значит, движется он к жизни. Как только взрослая личность оказывается сформированной, ребенок исчезает. Таким образом, вся жизнь ребенка это движение к совершенствованию себя, к завершению созидания в себе человека. Кроме того, он способен получать удовольствие от выполнения этой своей задачи. Ведь ребенку присущ такой тип отношения к жизни, при котором труд, исполнение собственного долга доставляют радость и счастье, в то время как для взрослых работа обычно является тягостной обязанностью.

Движение по жизни означает для ребенка рост и расширение возможностей личности: чем старше малыш, тем умнее и сильнее он становится. Его собственный труд, его собственная активность помогают добиваться интеллектуального роста и физического совершенствования, в то время как у взрослых с годами интеллект и физические силы ослабевают. И еще, у ребенка нет ощущения соперничества, ибо никто не может вместо него выполнить его работу — построить человека. Другими словами, никто не будет расти «за него».

Углубляясь в истоки жизни, в тот период, который предшествует рождению, мы видим, что уже до появления на свет ребенок вступает в контакт со взрослыми, поскольку его эмбриональная жизнь протекает во чреве матери. Эмбриону же предшествует первичная клетка, возникшая из слияния двух родительских клеток. Таким образом, и в начале человеческой жизни, и в конце, когда ребенок вырастает, мы видим фигуру взрослого.

Ребенок — это линия, соединяющая два поколения взрослых. Жизнь ребенка — создания и создателя — порождается взрослыми людьми и завершается формированием взрослого человека. Изучение этого жизненного пути, проходящего в непосредственной близости взрослых, может породить новые исследовательские подходы и по-новому осветить стоящие перед нами проблемы.

### Две жизни

Природа берет детей под особое покровительство. Ребенок рождается от любви. Именно любовь — его подлинная первопричина. С момента своего появления на свет он окружен нежностью отца и матери. То, что он зачат в согласии, и есть его первая защита. Природа наделяет родителей любовью к малышам. Это чувство не является чем-то искусственным, рассудочным, в отличие, например, от идеи братства, рождаемой в умах тех, кто уповает на единство рода человеческого. Наше отношение к детям помогает понять, какими в идеале должны быть



**NB** ***Нельзя сомневаться в том, что проявление родительских чувств, любви к собственному ребенку — есть проявление лучшего в человеке. Нет матери или отца, которые не желали бы видеть в ребенке воплощение своего идеала. История знает, что идеал воплощается, увы, не всегда. Есть, пожалуй, только один способ, гарантирующий успех, но, к сожалению, не слишком популярный, — изучать жизнь своего ребенка с момента его рождения и понимать, что эта жизнь уникальна, неповторима, изначально достойна уважения. Вероятно, и смысл рассуждений Монтессори близок к таким представлениям.***

нравственные устои сообщества взрослых. Ведь только любовь к ребенку по своей природе способна внушить нам самопожертвование, самоограничение, готовность беззаветно служить другому существу. Все родители испытывают это чувство и поступаются личными интересами, чтобы посвятить свою жизнь ребенку. Такое естественное стремление не только не кажется им жертвой, но даже доставляет радость. Никому не придет в голову сказать: «Бедняга, у него двое детей!» Напротив, всякого отца считают счастливым. Жертвы, на которые родители идут ради своих детей, приносят им радость. Это и есть сама жизнь: ребенок внушает нам чувства, которые в мире взрослых считаются идеальными: самоотречение, самоотверженность. Вне семейных привязанностей обнаружить подобные добродетели почти невозможно. Ни один деловой человек, имея возможность заполучить необходимый ему товар, не скажет своему конкуренту: «Возьмите его себе, я вам уступаю». Но голодающие родители всегда отдадут последний кусок хлеба, чтобы накормить голодного ребенка. Здесь как бы сходятся две жизни. Взрослые имеют счастливую возможность прожить обе: одну — как родители, другую — как члены общества. Лучшая из двух жизней та, которую родители тратят на своего ребенка, поскольку именно вблизи детей в человеке развиваются самые возвышенные чувства.

Те же два типа жизни мы увидим, если обратимся за примерами не к человеку, а к животным. Ведь даже хищные дикие звери изменяют свои повадки, когда у них появляется потомство. Всем известно, с какой нежностью тигры и львы относятся к своим малышам, с каким мужеством защищает своего детеныша боязливая лань. Подобная перемена поведения при обзаведении потомством присуща, видимо, всем животным, словно на обычные инстинкты накладываются инстинкты особого рода. Животные пугливы, и у них инстинкт самосохранения развит больше, чем у людей. Но в тот период, когда они заботятся о потомстве, он превращается в инстинкт защиты детенышей. То же происходит и с птицами: обычно приближение опасности заставляет их улетать, но они не покинут гнезда, если надо защищать птенцов. Одни в таких случаях пытаются прикрыть крыльями слишком яркую белизну яиц. Другие притворяются

раненными и мечутся прямо перед носом у хищника, чтобы отвлечь его от птенцов. Любая форма животной жизни дает нам подобные примеры, демонстрируя два типа инстинктов: один — самозащиты, другой — защиты потомства. Удивительные иллюстрации этому мы находим в книге Ж.-А. Фабра. Знаменитый биолог пришел к заключению, что виды обязаны своим выживанием именно мощному материнскому инстинкту. И это совершенно справедливо, ибо если бы выживание видов зависело только от так называемых средств борьбы за существование, то как могли бы защищаться детеныши животных, у которых эти средства еще не развиты? Конечно, у тигрят есть зубки, а у птенцов, еще не покинувших гнезда, есть перышки. Однако для спасения жизни, для сохранения вида родителям совершенно необходимо позаботиться о защите пока еще безоружного потомства, которое только отращивает свои когти и зубы.

Если бы все зависело только от борьбы за существование, вид был бы обречен на гибель. Таким образом, истинной причиной, главным фактором выживания вида является любовь родителей к своему потомству.

При изучении природы нас больше всего поражает, что даже самые простейшие существа способны на разумную деятельность. Все животные наделены не только различными защитными инстинктами, но и всевозможными проявлениями разума, которые в полной мере используются для защиты потомства, тогда как инстинкт самосохранения подобной разумностью не отмечен, а его выражения не столь разнообразны. Именно это многообразие защитных инстинктов и позволило Фабру посвятить их описанию почти все шестнадцать томов своего труда о насекомых.

Таким образом, наблюдения за миром животных позволяют обнаружить два типа инстинктов и два типа жизни. Этот вывод применим и к человеческому роду. И если мы хотим усовершенствовать наше общество, изучение ребенка становится совершенно необходимым ввиду последствий, которые детство имеет для дальнейшей взрослой жизни. Мы должны начать заново изучать жизнь от самых ее истоков. <...>

## ДУХОВНЫЙ ЭМБРИОН

Новорожденный ребенок должен проделать определенную работу по конструированию своей психики, сходную с той, которую он уже проделал со своим телом во внутриутробный период. В этот отрезок жизни, физически уже не являясь эмбрионом, малыш еще ничем не напоминает того человека, которого он создаст. Можно сказать, что это «период формирования», период созидательной эмбриологической жизни, когда ребенок становится Духовным Эмбрионом.



Таким образом, человек дважды переживает эмбриональный период. В первый раз — до рождения, когда его развитие сопоставимо с развитием животных. Второй период — уже после рождения — присущ исключительно человеку. Именно этим объясняется наше длительное младенчество, феномен, отличающий человека от животного.

Следует признать, что именно здесь пролегает четкая граница между людьми и животными. Благодаря этой особенности человек предстает совершенно необычным существом, чьи функции не являются продолжением функций высших животных. Напротив — это скачок в развитии форм жизни на земле, знак особого предназначения.

Именно отличие, а отнюдь не сходство позволяет нам проводить разграничения между видами. Новые виды, следовательно, обязательно *должны нести в себе нечто новое*: они не могут быть просто производным продуктом от ранее существовавших видов. А те, в свою очередь, отличаются от еще более древних форм. Получается весьма своеобразная цепочка, которая и несет в себе новый жизненный импульс.

Млекопитающие и птицы несли в себе эти *новые признаки*, а отнюдь не были подобием или продолжением видов, населявших планету до них. Так, например, исчезнувшие с лица земли динозавры, отложив яйца, покидали свою кладку. Птицы же, в отличие от бесчувственных рептилий, ревностно оберегали свои яйца, строили гнезда, заботились о птенцах и отважно защищали их от опасности. В заботе о потомстве млекопитающие пошли еще дальше, чем птицы. Они не строили гнезд, но их детеныши стали развиваться в утробе, получая питание через материнскую кровь. Это были совершенно новые черты жизни.

Не меньшую новизну представляет собой и человеческий род. Он переживает два этапа эмбрионального развития, имеет совершенно *особый облик* и особое предназначение по сравнению с остальными формами жизни.

Мы должны проникнуться этой мыслью и, лишь исходя из нее, продолжать изучение комплекса проблем, связанных с психическим развитием ребенка и взрослого человека. Если предназначение человека на земле связано с его духовными возможностями, с потенцией его творческого разума, значит, именно дух и разум составляют опору индивидуального бытия и всех функций человеческого тела. Именно вокруг них организуется его поведение и физиологическая работа всех его органов. Духовная сфера оказывает определяющее влияние на развитие человека в целом.

Сегодня даже мы, европейцы, постепенно приходим через практический опыт к мысли, наиболее ясно выраженной в индийской философии: все физиологические расстройства нашего организма вызываются психическими факторами, которые наш дух не смог побороть.

Если человек действительно зависит от окружающей его духовной среды, которая определяет особенности его индивидуального поведения, значит, наши заботы должны быть обращены в первую очередь на психическую жизнь новорожденного, а не только на его физическое существование, как еще часто случается.

## Адаптация ребенка

В процессе своего развития ребенок не только приобретает человеческие способности, силу, разум и языковые навыки. Он в то же время приспосабливает формирующегося в нем человека к окружающим условиям. Перси Нанн назвал эту особую форму жизненной памяти, при которой происходит не сознательное запоминание, но впитывание образа в психику индивидуума, специальным термином «Mneme» — «Мнеме» (греч. «память»)*.

Мы уже приводили пример этого явления из области языка. Ребенок не запоминает звуки, но впитывает их, а затем безошибочно воспроизводит. Он говорит, следуя сложнейшим правилам и исключениям родного языка, не потому, что выучил его, и не потому, что обладает тренированной памятью. Детская память не удерживает это знание сознательно, однако владение языком становится частью психики ребенка, частью его личности. Без сомнения, мы имеем здесь дело с феноменом, отличным от обычной мнемонической деятельности, — с особой чертой психической индивидуальности ребенка. Он обладает абсорбирующей восприимчивостью по отношению ко всему,что находится вокруг него, а адаптация возможна лишь посредством наблюдения и абсорбции окружающей среды. Такая форма деятельности свидетельствует о неосознанных способностях, присущих исключительно детям.

Первый период жизни человека — период адаптации. Следует пояснить, что мы понимаем под этим и чем детская адаптация отличается от адаптации взрослых. Биологическая приспособляемость ребенка проявляется в том, что единственным местом, где ему хочется жить, становится место его рождения, а единственным языком, которым он свободно владеет, — язык его родителей. Оказавшись в чужой стране, взрослый никогда не освоится в ней так, как это сможет сделать ребенок. Возьмем, к примеру, тех, кто добровольно переселился в дальние края — миссионеров. Они едут туда по доброй воле, в надежде исполнить свое предназначение на земле. Но если поговорить с ними, то они скажут: «Живя в этой стране, мы жертвуем своей жизнью». И подобное признание очень точно определяет пределы приспособляемости взрослых.

* Впервые термин «Мнеме» в данном контексте был введен немецким биологом Рихардом Земоном. Но наиболее широкое толкование он получил в книге Перси Нанна «Hormic theory». Мы используем его трактовку этого термина, а также понятий «Horme» и «Engrams». Кроме того, мы отсылаем читателей к книге того же автора «Education, its data and first principles», изданной в Лондоне (1-е изд. — 1920).



Вернемся теперь к ребенку. Ребенок испытывает тягу к тому месту, где он родился, до такой степени, что как бы ни была тяжела жизнь в родном краю, он нигде не будет столь же счастлив. Таким образом, привязан ли человек к холодным финским равнинам или к голландским дюнам, эта привязанность, эта любовь к родине перешла к нему от ребенка, которым он был когда-то.

Адаптацию осуществляет ребенок, а взрослый впоследствии оказывается подготовленным, то есть приспособившимся. Он чувствует свою связь с родным краем, он склонен любить его и чувствовать его очарование, и поэтому не находит себе мира и покоя на чужбине.

В прежние времена итальянцы рождались, жили и умирали в своих деревнях, не уезжая от них далеко. Затем, уже после объединения Италии, люди стали чаще покидать родные места — вступая в брак или в поисках работы. Однако некоторое время спустя все они обнаруживали признаки странной болезни: бледность, хандра, слабость, анемия. Врачи пробовали лечить этот странный недуг разными способами, а когда все средства были испробованы безрезультатно, они советовали больным поехать на родину, подышать родным воздухом. Как правило, это приносило превосходный результат: к больному возвращались и нормальный цвет лица, и хорошее самочувствие. Люди стали говорить, что воздух родных мест полезнее любых лекарств, даже если климат на родине хуже, чем в тех краях, куда человек переселился. На самом же деле у людей была бессознательная потребность вернуться в край детства.

Нет ничего важнее этой абсорбирующей способности детской психики, которая формирует человека и приспосабливает его к любым социальным условиям, к любому климату, к любой стране. Анализ этой способности лежит в основе нашего исследования. Следует заметить, что в словах «Я люблю свой край» нет ничего поверхностного или искусственного. Напротив, они отражают весьма существенные человеческие свойства.

Это позволяет понять, как благодаря особенности своей психики ребенок впитывает в себя обычаи и привычки того края, в котором он живет, и в конечном счете формирует в себе личность, типичную для своих мест. «Местные» черты поведения человека есть таинственное отражение того, что запечатлелось в нем в годы его детства. Очевидно, что и своеобразные обычаи, и специфический менталитет людей, выросших в одной местности, — это приобретенные качества, поскольку

ни одно из них не присуще человеку от рождения*. Вырисовываются, таким образом, более широкие рамки деятельности ребенка: он строит поведение человека, приспосабливая его не только к времени и месту, но и к особенностям менталитета жителей родного края. В Индии, например, уважение к жизни настолько велико, что люди поклоняются животным. Такое поклонение стало важной чертой сознания этого народа. Но подобное чувство не может быть приобретено взрослым человеком. Недостаточно сказать: «Следует уважать жизнь», чтобы эта мысль стала частью нашего мировоззрения. Я могу согласиться, что индусы правы, что и мне следует бережно относиться к жизни животных, но это будет реакцией моего разума, а не чувств. Как мы никогда не сможем обожествлять коров по примеру индусов, так и сами они никогда не смогут освободить свое сознание от этого чувства. И хотя эти черты менталитета на первый взгляд кажутся наследственными, на самом деле они впитаны ребенком из окружающей его обстановки. Однажды в садике нашей местной школы «Монтессори» мы увидали маленького мальчика-индуса чуть старше двух лет. Он внимательно смотрел вниз и водил по земле пальчиком, словно чертя прямую линию: по земле с трудом полз муравей, у которого были оторваны две лапки. Такое несчастье растрогало малыша, и он старался облегчить бедняге путь, прокладывая ему дорогу. Всякий, наверное, сказал бы тут, что подобная симпатия к живому существу «унаследована» ребенком.

Заметив что-то необычное, к маленькому индусу подошел другой мальчик. Он разглядел муравья и тут же раздавил его ногой. Этот второй малыш был мусульманин. Ребенок из семьи христиан, возможно, поступил бы точно так же или просто прошел бы мимо. И мы снова могли бы подумать, что ощущение абсолютного барьера между людьми и животными, из которого произрастает убеждение, что уважения и милосердия заслуживают только люди, это ощущение тоже унаследовано. Но это не так.

У разных народов — разные религии, и если какой-то народ отказывается от своей веры, то он все же начинает испытывать некоторое душевное волнение и неудобство. Ибо наши верования и подобные им чувства составляют часть нас самих. Как говорят европейцы: «Это у нас в крови». Все нравственные и социальные черты, составляющие целостность личности, все кастовые и прочие особенности, присущие типичному итальянцу или типичному англичанину, — все они формируются у человека в детстве при помощи той загадочной психической силы, которую ученые называют «Мнеме». Она же участвует и в формировании особой пластики движений, свойственной именно этому народу. Например, у представителей некоторых африканских племен особенно развиты и закреплены такие свойства, которые порождены необходимостью обороняться от диких животных. У других существуют специальные упражнения, которые неосознанно направлены на развитие остроты слуха, из чего следует, что особая острота слуха становится характерной чертой людей, принадлежащих к этому племени. Таким же образом ребенок абсорбирует и все прочие особенности. Он фиксирует их в себе навечно, и даже если впоследствии человек попытается сознательно преодолеть их, все равно на уровне подсознания что-то остается, поскольку нельзя полностью разрушить то, что закреплено в нас с детства. Эта «Мнеме», которую можно рассматривать как высшее проявление природной памяти, не только формирует отличительные черты индивидуума, но и обеспечивает их жизнестойкость: как определенные движения навсегда запоминаются нашими суставами, так и свойства, сформированные ребенком, остаются навсегда присущими личности, придавая каждому человеку неповторимую индивидуальность.

**NB** ***Рассуждения М. Монтессори о «мнемоническом» характере человеческой психики дают серьезные основания опровергнуть нападки тех, кто называет педагогику Монтессори «западной» и сомневается в ее благотворном влиянии на российских ребятишек. «Мнемо» — это как раз то, что при любых даже самых влиятельных воспитательных системах естественно, природно сохраняет в человеке его ментальную суть, то самое «молоко матери», которое живет в нем с момента появления на свет. В мире давно уже никого не удивляет тот факт, что школы Монтессори живут и в Африке, и в Америке, и в Японии, и в европейских странах. И маленький итальянец выстраивает на ковре Розовую башню так же сосредоточенно, как это делает индийская девочка или русский малыш, хотя говорят они на разных языках, по-разному пьют чай и песенки поют тоже разные.***

Бессмысленно надеяться на то, что в характере взрослого человека можно что-нибудь изменить. Когда мы говорим: «Этот человек не умеет себя вести», когда мы обращаем внимание на чьи-то неприличные поступки, мы можем зачастую породить в этом человеке чувство унижения, можем внушить ему, что у него скверный характер, но вся проблема в том, что переделать этот характер мы не в силах.

Этот же феномен «Мнеме» обеспечивает адаптацию человека к исторической реальности. Он позволяет понять, почему взрослый человек, перенесенный в наши дни из эпохи античности, никогда бы не смог приспособиться, а ребенок спокойно адаптируется к любому уровню цивилизации и способен сформировать в себе человека, соответствующего определенному времени и определенным

* Это со всей убедительностью доказано в книге Рут Бенедикт «Patterns of culture» (Нью-Йорк, 1948).

обычаям. Это доказывает, что функция детства в онтогенезе человека заключается в адаптации индивида посредством создания такой модели поведения, которая позволяет ему действовать свободно в окружающей обстановке и воздействовать на нее.

Следовательно, сегодня мы должны рассматривать ребенка как связующую нить, как соединительное звено между различными историческими фазами и различными уровнями развития цивилизации. Детство — это действительно очень важный период, потому что если мы хотим привить людям новый образ мыслей, если мы желаем как-то изменить или улучшить обычаи своей страны, если мы хотим, чтобы характерные черты нашего народа проявились еще больше, инструментом нашего воздействия должен быть ребенок, поскольку возможности влияния на взрослых весьма ограниченны. И если мы действительно стремимся улучшить условия жизни людей, поднять их уровень культуры,то ребенок поможет нам достигнуть этой цели.

В последние годы оккупации Индии некая семья английских дипломатов регулярно отправляла своих детей в сопровождении няни-индианки обедать в один из богатых отелей. Усевшись на полу, няня обучала детей есть рис руками с блюда, как это принято в Индии. Все это делалось для того, чтобы дети не испытывали презрения и отвращения, которое часто свойственно европейцам, наблюдающим за застольными обычаями индусов. Ведь именно несовпадение обычаев и представлений у различных народов является главным мотивом, порождающим взаимонепонимание между ними. Если нам кажется, что наши традиции пришли в упадок и их необходимо возродить, нам следует обратиться к детям, ибо через взрослых результата не добиться. Чтобы воздействовать на общество, мы должны воздействовать в первую очередь на детей. Отсюда вытекает необходимость создания сети школ для малышей, поскольку именно дети будут в дальнейшем строить человеческое общество, используя те элементы, которые мы им дадим.

**NB** ***Эта мысль вряд ли нуждается в пояснении — она придает смысл любой педагогической деятельности. И она удивительно актуальна для сегодняшней России.***

Самое большое влияние на детей мы можем оказывать посредством особой организации окружающей их обстановки: малыши абсорбируют ее, впитывают в себя все, что возможно взять из нее, как бы воплощают ее в себе. Ребенок с его безграничными возможностями действительно может изменить облик человечества, поскольку сам же его и создает. Ребенок дарит нам огромную надежду и новое видение стоящих перед нами проблем: возможно, с помощью обучения нам удастся достичь большего



взаимопонимания, большего благополучия и большей духовности людей.

### Психо-эмбриональная жизнь

Таким образом, распознав в ребенке существо, наделенное психической жизнью, мы должны признать, что он нуждается в нашей заботе с самого рождения. Психическая жизнь малыша с момента появления на свет, с первых дней его существования настоятельно требует внимания психологов. Это интереснейший объект исследований, который может привести нас к открытию новых направлений в науке, подобно тому как исследования физической стороны жизни привели к появлению физической гигиены и педиатрии.

Итак, если новорожденный наделен психической жизнью, значит, она появилась в нем до рождения, иначе быть не может. Следовательно, психическая жизнь возникает еще в эмбрионе. Допустив эту мысль, мы должны задаться вопросом, на каком именно этапе эмбрионального развития это происходит. Известно, что дети иногда рождаются недоношенными, семимесячными, но и в семь месяцев они все же готовы к жизни. Значит, их психика может функционировать так же, как и у детей, вынашивавшихся девять месяцев. Этот пример вполне очевидно доказывает, что психическая жизнь существует вообще на каждом этапе жизни. В действительности любая, даже самая примитивная форма жизни наделена известной долей психической энергии, определенным типом психики. Это наблюдается даже у одноклеточных животных, которые способны уходить от опасности, приближаться к пище и т.д.

Долгое время ребенка считали существом, лишенным психической жизни, и только недавно ученые стали принимать во внимание некоторые ранее не изученные особенности человеческой психики.

Результатом такого подхода стали новые проблески в осознании взрослыми своей ответственности за детей. Процесс появления ребенка на свет начал вызывать интерес и у писателей, и у психологов. Последние заговорили о «трудностях рождения» уже применительно не к матери, но к младенцу, т.е. к тому, кто переносит родовые муки, не имея возможности пожаловаться, и испускает крик лишь тогда, когда его усилия и его мучения окончились.

Испытывая невероятную физическую усталость от родов, младенец оказывается перед неожиданной необходимостью приспосабливаться к новой окружающей обстановке, совершенно отличной от той, в которой он находился прежде, перед необходимостью незамедлительно начать выполнять абсолютно непривычные действия. Психологи пришли к выводу, что это самое

тяжкое и самое драматичное испытание в судьбе человека. «Ужас рождения»* — такое определение они дали этому критическому и решающему моменту жизни.

Конечно, этот ужас не осознан младенцем, но если бы он обладал сознательными чертами психики, то страшное испытание, возможно, породило бы в нем целую цепь вопросов: «Зачем вы толкаете меня в этот страшный мир? Что я буду делать в нем? Как мне жить в такой непривычной обстановке? Как я, привыкший к абсолютной тишине, перенесу эту какофонию звуков? Как справлюсь с тяжелейшими обязанностями, которые до сих пор выполняла за меня ты, мама? Как мне глотать, как дышать? Как после ровного тепла материнского чрева переносить ужасные перепады температуры?» Ребенок не осознает того, что произошло. Он не может объяснить, что страдает, что рождение стало для него потрясением. Однако в подсознании ребенок все это ощущает и реагирует приблизительно так, как мы описали выше.

Поэтому мысль о том, что ребенку надо помочь приспособиться к окружающей обстановке, становится естественной для тех, кто занимается подобными исследованиями. Необходимо постоянно помнить, что новорожденный способен испытывать страх. Известно, что младенцы, оказавшись в ванночке с водой спустя несколько часов после рождения, часто делают судорожные движения, похожие на попытки уцепиться за что-нибудь при падении. Именно в таких движениях проявляется младенческий страх. Безусловно, природа помогает новорожденному осуществить эту сложнейшую адаптацию. Например, она наделяет мать инстинктом, который заставляет роженицу прижимать к себе малыша, чтобы защитить его от яркого света. Кроме того, природа распорядилась так, что и сама мать весьма беспомощна в первый период жизни ребенка. Вынужденная соблюдать покой для восстановления собственных сил, мать тем самым передает необходимое ощущение покоя своему ребенку. Получается так, что мать подсознательно чувствует, что ее малыш перенес травму, поэтому держит его около себя, согревая теплом своего тела и оберегая от излишних впечатлений.

У человека защитные действия протекают мягче, чем у животных. Достаточно понаблюдать за кошкой, которая прячет своих котят по теплым углам и ревниво не подпускает к ним чужих. Человеческие защитные инстинкты не предполагают подобной бдительности, и бесспорно, мы их постепенно утрачиваем. Не успеет ребенок родиться, как все подряд уже берут его на руки, купают, одевают, подносят к свету, чтобы лучше разглядеть цвет его глазок, и при этом обращаются с ним скорее

* Это выражение впервые было употреблено в 1923 г. Отто Ранком, одним из первых последователей теории «травмы рождения» Фрейда. И хотя сама теория в целом не получила всеобщего признания, понятие «ужас рождения» используется в психологии.



как с вещью, нежели как с одушевленным существом. Людьми в таких случаях руководит не природа, но человеческий разум, а он вводит нас в заблуждение, поскольку мы привыкли думать, что ребенок лишен психики.

Очевидно, что этот период, или точнее этот краткий миг рождения должен быть изучен особо.

Речь идет не о целостности психической жизни ребенка, но о первом столкновении человека с внешним миром. Если мы обратимся к животным, то увидим, что природа предусмотрела специальные средства защиты для млекопитающих. Природа распорядилась так, что перед самим появлением потомства на свет самки сами уходят подальше от стаи и прячутся еще некоторое время после родов. Это особенно заметно у животных, живущих большими группами или табунами, — у лошадей, коров, слонов, волков, оленей, собак. Все они поступают сходным образом. Во время этой изоляции от группы малыши постепенно адаптируются к новой обстановке. Они живут некоторое время около матери, окруженные ее любовью и ее неусыпной заботой. Понемногу малыши начинают проявлять особенности поведения, присущие их виду. То есть в этот краткий период изоляции от сообщества имеет место последовательная психологическая реакция молодой особи на стимулы окружающей среды, и эта реакция соответствует особенностям поведения вида в целом. Поэтому к моменту возвращения матери в стадо ее детеныш готов влиться в сообщество своих сородичей и жить по установленным в нем законам: не только физически, но и психологически он превратился в настоящего жеребенка, волчонка, теленка и т.д.

Заметим, что животные сохраняют подобные инстинкты и в одомашненном состоянии. Например, живущие в наших домах собаки и кошки прикрывают своим телом новорожденных детенышей: они воспроизводят инстинкты диких животных и поддерживают близость со своим потомством, так что новорожденный сохраняет связь с матерью. Можно сказать, что детеныш вышел из чрева матери, но не оторвался от нее. То есть природа избрала самый разумный путь, при котором переход от одного этапа жизни к другому осуществляется постепенно.

Такова современная трактовка этого периода жизни: в самые первые дни после рождения в животном пробуждаются инстинкты его вида.

Следовательно, здесь имеет место не только инстинктивная помощь, направленная на преодоление трудностей в новой обстановке, но и акт, связанный с воспитанием потомства.

Если так обстоят дела у животных, значит, что-то подобное должно происходить и с людьми. И в этом случае можно говорить не просто о трудном, но о *решающем* моменте в судьбе человека. Именно в этот период в человеке просыпаются силы, которые должны будут направлять широкомасштабную созидательную деятельность ребенка — духовного эмбриона. И поскольку

природа отмечает своими — физическими — знаками каждый шаг в психическом развитии личности, то через несколько дней после рождения мы видим, что у младенца отпадает пуповина, еще недавно связывавшая ребенка с матерью. Этот первый период наиболее важен, поскольку с ним связаны таинственные приготовления.

Таким образом, мы должны учитывать не только последствия психической травмы ребенка в процессе рождения, но и возможность или невозможность привести в движение те активные факторы, которые в нем несомненно заложены. Ведь даже если у младенца и нет тех установившихся черт поведения, которые имеются у животных, то у него по крайней мере должна быть способность сформировать их. Действительно, ребенок не ждет, когда в нем проснется атавистическая поведенческая память зверя. Но он ждет неких *туманных* и бесформенных импульсов, насыщенных потенциальной энергией, которая должна направлять поведение и деятельность человека в окружающей обстановке. Мы назвали эти импульсы «nebule» — «небуле» (лат. «туманность»)*.

Способность к адаптации — жизненная функция первого периода детства — может сравниться с тем «наброском» наследственных поведенческих черт, который существует в эмбрионе животного. Они рождаются со всем готовым: форма движений, ловкость, добывание пищи, способы защиты, присущие данному виду.

Человек же, напротив, был вынужден вырабатывать все это в процессе общественной жизни: поэтому, появившись на свет, ребенок должен абсорбировать извне все особенности своей социальной группы и закрепить их в себе.

## Рождение и развитие

Тем не менее весьма интересно проследить за развитием ребенка, постоянно учитывая те функции, которые он исполняет, являясь «главным механизмом» человеческой жизни.

Неразвитый даже в физическом отношении новорожденный младенец должен построить сложнейшее создание, коим является человек. Он не знает «пробуждения инстинктов», свойственного животным, когда они впервые соприкасаются с внешним миром. Но появившись на свет, младенец продолжает созидательную работу эмбриона и формирует то, что впоследствии станет походить на «совокупность человеческих инстинктов».

* Пробуждение «туманностей» сродни тому, что у животных считается «пробуждением поведенческих инстинктов». Это происходит в первые дни после рождения. Следовательно, психическая гигиена должна рассматривать этот этап как наиболее важный в жизни человека. (См.: «Formazione dell'uomo — Nebule e analfabetismo mondiale». Издательство «Garzanti», 3-е изд., 1950.)



И поскольку ничто не заложено в человеке, он должен сам выстроить и свою психическую жизнь, и двигательные механизмы, которые являются отражением психики.

Младенец — инертное существо, он не умеет даже держать головку, но с ним произойдет чудо. Подобно тому, как Иисус воскресил сына вдовы в Наине, и тот встал, «и отдал его Иисус матери его»*, так и ребенок будет «возвращен» роду человеческому, населяющему Землю. Длительная инертность новорожденных заставляет нас вспомнить об открытии Когхилла: нервные центры формируются прежде, чем части тела, поскольку первые подготавливают вторых к работе.

Так и в ребенке, прежде чем он научится двигаться, должна сформироваться *психическая основа*. Следовательно, созидательная деятельность ребенка начинается в области психики, а не моторики.

Для развития человека формирование психической жизни важнее, чем овладение движениями, поскольку сами движения будут позже освоены при помощи психики. Если разум отличает человека от животного, значит, первой задачей человека при появлении на свет должно быть построение разума.

Все остальное — ждет.

Младенческие органы еще не вполне совершенны: кости его скелета не окрепли, двигательные нервы еще не покрылись изолирующей оболочкой миелина, чтобы обеспечить точную передачу команд нервных центров. И само тельце новорожденного лежит инертно, как будто это еще не человек, а только его предварительный набросок.

Таким образом, становление человеческого существа начинается прежде всего с развития разума. Все остальное следует за ходом развития психики, которая формирует отличительные черты личности.

Это наблюдение наилучшим образом доказывает, как важен первый год в жизни ребенка и насколько развитие интеллекта является характерной особенностью человека.

Итак, развитие ребенка состоит из множества последовательных этапов, смена которых определяется особыми законами, общими для всех людей. Детальное исследование постнатального эмбрионального развития позволяет увидеть, как завершается построение черепа; как постепенно смыкаются хрящи, закрывая «роднички»; как совершается образование швов, и в частности — лобного шва; как впоследствии, с изменением относительных пропорций, меняется форма всего тела; и как происходит окончательное укрепление костей суставов и конечностей. Можно точно определить, когда миелинизируются спинномозговые нервы и когда начинается внезапный и бурный рост мозжечка — важнейшего органа нашего тела, весьма неразвитого в момент

* Лука, гл. 7, 11—15 (*прим. переводчика*).

рождения, — который приобретает наконец свои обычные пропорции, соответствующие пропорциям полушарий головного мозга. Наконец — когда именно преображаются эндокринные железы и прочие железы, связанные с пищеварением.

Результаты этих исследований давно известны. Они позволяют выявить различные стадии физической «зрелости» организма в его соотношении с физиологическим развитием нервной системы. Так, например, тело не может сохранять равновесие, а следовательно, ребенок не может удержать себя в сидячем или стоячем положении, пока его мозжечок и нервы не достигнут определенного уровня зрелости.

Ни воспитание, ни тренировки не смогут сдвинуть границы этих возможностей. Органы движения постепенно, по мере их созревания, подчиняются командам психики, которая потом будет руководить с их помощью освоением пространства.

Познание окружающего мира, ежедневно упражняющее человека, развивает координацию движений и стремление подчинить их своей воле.

*В отличие от животных, человек не обладает врожденной координацией движений — он должен выработать ее сам. Но кроме того, у его движений нет определенной цели — он должен найти ее.* Молодые особи большинства млекопитающих сразу после рождения умеют ходить, бегать и прыгать точно так же, как это делают взрослые представители их вида. Они быстро справляются с трудными упражнениями, если им по закону наследственности надо научиться карабкаться, перескакивать через препятствия или стремительно убегать. Человек же, напротив, не несет в себе никакого умения, однако он способен научиться совершать самые разнообразные и самые трудные движения. Доказательством того могут быть ловкие руки ремесленника, прыжки акробата, движения балерины, бегуна, спортсмена и т.д.

Впрочем, подобные примеры демонстрируют не зрелость органов движения, но наличие опыта, приобретенного в определенных условиях: это результат регулярных упражнений, а значит — результат обучения. Каждый человек создает собственные навыки, распоряжаясь своей физиологией, которая сама по себе остается неизменной. Таким образом, человек сам себя совершенствует.

Теперь следует выяснить, какие именно особенности присущи ребенку.

Чтобы найти правильный ориентир, необходимо признать следующий факт: хотя способность двигаться зависит от степени зрелости тела ребенка, его психическое состояние не зависит от физического напрямую. Как мы уже подчеркивали, психика человека имеет приоритет в развитии, а части тела находятся некоторое время в состоянии ожидания, готовясь подчиниться ей. Когда же тело начинает действовать, последующее психическое совершенствование протекает через движение, через активное



освоение окружающей среды. Поэтому дети, которые не могут воспользоваться уже готовыми к работе органами, отстают в умственном плане. Ведь у психического развития нет пределов, и в значительной степени оно зависит от нашей возможности использовать инструменты познания, преодолевать путы бессилия. Все это происходит внутри человека.

Однако психическое развитие несет в себе одну тайну: в каждом ребенке имеются скрытые возможности, присущие только его личности. И покуда младенец пребывает в психо-эмбриональном состоянии, выявить эти возможности мы не можем.

На этом этапе все младенцы в мире весьма похожи друг на друга. Можно сказать, что при рождении они равны между собой: они следуют по одному и тому же пути развития и подчиняются общим законам. Процессы, происходящие в психике, напоминают особенности физического формирования эмбриона: в самом начале деление клеток у ящериц, птиц или кроликов проходит настолько похожие стадии, что мы не в состоянии различить, какое живое существо скрыто в эмбрионе. И только на следующих этапах зародыши, первоначально развивавшиеся совершенно одинаково, приобретают отличительные признаки.

Точно так же духовный эмбрион может превратиться в гениального художника, в политического лидера, в святого, а может — в обыкновенного человека. Но и обыкновенные люди, в свою очередь, проявляют совершенно несхожие склонности, которые побуждают их, соответственно, занимать разные места в человеческом обществе. Ведь только низшие организмы на земле предназначены делать в жизни «одно и то же» и «вести себя одинаково», в соответствии с наследственными признаками.

И все же мы не можем предвидеть, не можем угадать, в какую сторону пойдет развитие человека, когда он находится на постнатальном эмбриональном этапе своего формирования. На этом этапе внешние усилия должны быть направлены на помощь в развитии жизни, а жизнь развивается у всех одинаково. Каждый ребенок сначала переживает момент «адаптации». Развитие психики подталкивает каждого малыша к освоению мира. И если на этом этапе наша помощь будет соответствовать высшим человеческим целям, мы увидим, насколько успешнее станут развиваться потенциальные возможности каждого индивида.

Следовательно, существует единый способ обращаться с детьми этого периода жизни. Если обучение начинается с момента рождения, оно должно идти по единому для всех пути. И неверно полагать, что к детям-индусам, китайцам или европейцам, как и к детям, принадлежащим к разным классам общества, требуются разные подходы. Нет, в каждом случае мы обязаны использовать один и тот же метод, который поддерживает «развитие человеческой природы», поскольку все дети без исключения имеют схожие психические потребности и следуют одним

путем при построении своей личности: каждый ребенок проходит через одни и те же фазы роста.

Ни философы, ни ученые не в силах придумать и навязать нам тот или иной метод обучения. Только природа, установившая свои законы и заложившая в человеке определенные потребности развития, может диктовать нам такие обучающие методы, которые будут иметь вполне конкретную цель — исполнение жизненных потребностей и законов.

Только сам ребенок может выявить эти законы и эти потребности — своими спонтанными реакциями, своими успехами. Мы увидим это по тому, спокоен ли он, счастлив ли он. Подсказками будут служить интенсивность его деятельности, постоянство свободного выбора. Мы должны будем учиться у него и помогать ему всем, чем возможно.

Итак, психологи вычленили из последующего развития человека краткий, но решающий период его жизни: рождение. И хотя их трактовка основывалась только на фрейдистских концепциях, она все же содержала реальные данные. Психологи стали выделять «признаки регрессии», которые они связали с психологической «травмой рождения», а также «признаки подавления», связанные с неблагоприятными условиями жизни в период развития ребенка. Регрессия и подавление суть явления разные. Регрессия означает подсознательное решение новорожденного двигаться в обратном направлении, т.е. регрессировать, вместо того, чтобы прогрессировать в своем развитии.

Сегодня мы знаем, что психологическая «травма рождения» может привести к гораздо более серьезным последствиям, чем просто крики и плач ребенка. Она способна вызвать в процессе дальнейшего развития формирование у ребенка отрицательных свойств. Она может спровоцировать психическую трансформацию, или точнее психические отклонения, и, как следствие, малыш будет развиваться неправильно.

Личность, страдающая регрессией в результате перенесенной «травмы рождения», не развивается и словно остается привязанной к чему-то, что было до ее появления на свет. Признаки регрессии разнообразны, но проявляются они сходным образом. Малыш будто выносит приговор этому миру и говорит себе: «Я возвращаюсь туда, откуда пришел». Многочасовой сон считается нормальным для новорожденного, но он не должен слишком превышать норму. Фрейд полагал, что чрезмерно длительный сон младенца — это способ укрыться, защититься. Он несет в себе психическое отталкивание младенцем внешнего мира и жизни.

Впрочем, может быть, царство подсознания — не сон? Если наш разум испытывает нагрузку, мы стараемся дать ему отдых во сне, ведь спящих окружает не реальность, а видения. Во сне нам уже не надо постоянно бороться. Сон — убежище, попытка удалиться от мира. Даже само положение тела во сне имеет значение. Новорожденный спит, приблизив ладони к лицу и поджав колени. Эта поза, которую часто сохраняют во сне и взрослые, выражает стремление вернуться в утробное состояние. Еще один способ проявить признак регрессии — плач младенца при пробуждении: словно он испугался или заново переживает страшный момент своего рождения, свой приход в этот непростой мир. Малышам часто видятся кошмары, которые являются составной частью ужасов нашей жизни.

Еще одно проявление этой тенденции — стремление младенца уцепиться за что-нибудь так, будто он боится остаться один. Подобное цепляние — не знак особой привязанности, но, скорее, выражение страха. Ребенок боязлив, он стремится все время быть рядом с кем-нибудь, лучше всего — с матерью. Он не любит выходить на улицу и предпочитает оставаться дома, отгородившись от мира. Всякое открытие, которое, казалось, могло бы сделать малыша счастливым, напротив, пугает его и внушает чувство отвращения к последующим экспериментам. Создается впечатление, что окружающий мир, вместо того, чтобы быть привлекательным для растущего существа, отталкивает его. А если с раннего детства ребенок испытывает неприязнь к тому, что должно стать средством его развития, то расти нормально он не сможет. Он не захочет завоевывать мир, не будет впитывать в себя и воплощать в себе окружающую среду. Ему будет слишком сложно, и он не справится с такой задачей до конца. Он станет как бы иллюстрацией к мысли о том, что «жизнь есть страдание». Все будет утомлять его, даже собственное дыхание, каждый жест покажется ему противоестественным. Такой ребенок испытывает большую потребность во сне и в отдыхе от общения с другими людьми. Даже пищеварение у него затруднено. Можно представить, какая жизнь ждет этого малыша,поскольку эти особенности сохранятся и в дальнейшем. Он плаксив, апатичен, грустен и подавлен, он вечно нуждается в помощи других, и это совсем не мимолетные черты: они сопровождают человека на протяжении всей жизни. Став взрослым, он так же будет отталкивать от себя окружающий мир, бояться людей, останется таким же робким. В борьбе за существование, в общественной жизни такой человек всегда будет проигрывать, его никогда не посетит чувство радости, отваги или счастья.

Такова подсознательная реакция психики. Мы можем силой воли выбросить что-то из нашей памяти, но подсознание, которое, казалось бы, не чувствует и не запоминает, пострашнее простого запоминания. Ведь впечатления подсознания накладываются на мнеме, а затем отпечатываются в чертах характера индивидуума. В этом заключается большая опасность для человечества: ребенок, которому мы не поможем развиваться нормально, позже, ставши взрослым, отомстит обществу. Наше небрежение не подстрекает детей к бунту, как это происходит со взрослыми. Мы просто попустительствуем становлению личности более сла-

бой, чем она могла стать. Тем самым мы формируем характер, который будет обходить препятствия на жизненном пути, не преодолевая их. Мы формируем личность, которая сама станет препятствием на пути человеческого прогресса.

### «Туманности»

Я бы хотела еще раз акцентировать внимание на том, насколько важен для психической жизни человека момент его рождения. Выше мы останавливались лишь на наиболее очевидных из возможных последствий — на регрессивных признаках. Теперь важно связать эти признаки с природными проявлениями, которые обнаруживают у млекопитающих инстинкт защиты новорожденных. Выводы натуралистов о том, что в первые дни после рождения характерная материнская забота способствует некоему пробуждению у потомства общих инстинктов данного вида, вносят важный вклад в углубление наших представлений о психологии ребенка.

Эти представления подчеркивают необходимость осознать всю важность адаптации ребенка к внешнему миру, оценить потрясение, пережитое им при рождении: новорожденный требует особого обращения точно так же, как его мать требует специального ухода. Опасность, которой подвергаются мать и дитя, не одинакова, но оба испытывают серьезные трудности. Наконец, как бы ни был велик риск для физической жизни младенца, куда важнее уберечь от опасности его психику. Если причина регрессии заключается лишь в «травме рождения», то проявляться эти регрессивные признаки должны были бы у всех детей без исключения. Вот почему мы высказали гипотезу, в которой содержится наблюдение как за человеком, так и за животными. Очевидно, что в первые дни после рождения имеет место какое-то событие величайшей важности. У млекопитающих оно сопровождается пробуждением наследственных свойств, связанных с поведенческими особенностями данного вида. Как я уже говорила выше, нечто подобное происходит и с ребенком. И хотя в нем не заложена наследственная модель поведения, он обладает «способностями» развивать такое поведение за счет окружающей среды.

Поэтому нами было введено в оборот понятие «туманностей» — «небуле». Тем самым мы противопоставили творческую энергию, которая позволяет ребенку «впитывать в себя окружающий мир», «туманностям», из которых в результате сложных процессов возникли все небесные тела. В звездной туманности частички вещества разбросаны так далеко друг от друга, что не создают никакой плотности. И тем не менее они образуют некое небесное тело, которое можно увидеть с очень большого расстояния. Пробуждение «туманности» мы можем представить как пробуждение неких врожденных инстинктов. Например, из «туманности» языка ребенок получает стимулы и импульсы для создания собственной, но присущей его окружению речи, которую он абсорбирует в соответствии с определенными законами. Благодаря туманной энергии языка ребенок учится отличать звуки речи от прочих шумов, окружающих его. Эта энергия позволяет ему воплотить в себе способность говорить — отличительный признак человеческого рода. То же происходит и с социальными свойствами, которые превращают ребенка в члена общества.

Языковая туманность не несет в себе конкретные формы того языка, который будет развиваться в малыше. Но с какой бы речью ни столкнулся ребенок при рождении, она может быть им построена и развита за тот же срок и благодаря тем же приемам, что используют все остальные малыши на планете.

Здесь нам видится кардинальное отличие человека от животного. Если детеныш, появившись на свет, почти сразу начинает издавать звуки, свойственные его виду и заложенные в нем по наследству, то ребенок довольно долгое время остается нем, а потом начинает говорить на том языке, который он почерпнул в своем окружении. Маленький голландец, выросший среди итальянцев, станет говорить по-итальянски, а не по-фламандски, хотя все его предки были голландцами.

Ясно, что ребенок наследует не определенную модель языка, но возможность его конструирования при помощи неосознанной абсорбции. Можно сравнить эту потенциальную способность с *геном* зародышевой клетки, который руководит тканями, следя за тем, чтобы они образовывали вполне конкретные органы. Мы назвали эту способность «языковой туманностью».

Так «туманности», которые отвечают за функции адаптации к окружающей среде и за функции воспроизведения общественного поведения, соответствующего тому, что ребенок видит в своем окружении, не передают ему по наследству готовые поведенческие модели, выработанные в ходе эволюции определенной общественной группы, достигшей определенного уровня культуры. «Туманности» дают ребенку возможность после рождения впитать в себя эти модели. Такое положение справедливо и для всех прочих функций психики. Каррель верно заметил: «Сын ученого не наследует знание своего отца. Оказавшись на необитаемом острове, он по своему умственному развитию не превзойдет кроманьонского человека»*.

Прежде чем продолжить эти рассуждения, я бы хотела пояснить один момент. У читателя может сложиться впечатление, что, говоря о «туманностях», я имею в виду возможности инстинктов, которые существуют сами по себе, и что это затмевает понятие цельности разума. Но я говорю о «туманностях» в силу необходимости вести дискуссию, а отнюдь не потому, что склоняюсь к атомистической теории строения разума. Для меня мен-

* *Carrel A.* L'Homme, cet inconnu. — Paris, 1947, p. 177.

тальный организм является некой динамичной целостностью, структура которой меняется благодаря активному освоению окружающего мира. Управляет этой целостностью энергия («орме» — «horme»)*, выражением или ступенью которой становятся «туманности».

Представим себе, что по неизвестной причине «языковая туманность» бездействует или остается латентной. То есть не происходит развитие речевых навыков. Это случается не так уж редко и вызывает определенную форму немоты у детей, чьи органы слуха и речи, а также функции мозга совершенно нормальны. Зачастую это очень разумные ребятишки, и их поведение не отличается от поведения их сверстников. Я встречала немало подобных случаев. Врачи-ушники, как, впрочем, и невропатологи, утверждали, что за этим кроется какая-то загадка природы. Было бы интересно изучить такие явления подробнее, и в частности выяснить, что же произошло с этими малышами в первые дни их жизни.

Подобные исследования могут пролить свет на многие явления, еще не получившие своего объяснения, например на приспособление ребенка к социальной среде. С научной точки зрения они могут иметь большее практическое значение, нежели изучение возможных последствий психической «травмы рождения». Я полагаю, что все случаи психической регрессии вызваны нехваткой того *жизненного стимула*, который управляет социальной адаптацией. Лишенные необходимой восприимчивости дети ничего не впитывают из окружающей среды или впитывают лишь частично: они не только не тянутся, но, напротив, испытывают отторжение от этого окружения. В силу этого в малышах не возникает того, что мы называем «любовью к окружающему миру», а ведь только благодаря ей индивид реализует свою свободу, завоевывая мир.

В таких случаях особенности народа, обычаи, религиозные установки и проч. не впитываются так, как следовало. В результате человек вырастает моральным уродом, асоциальным типом, демонстрируя многие из уже перечисленных регрессивных признаков. Если эта созидательная *восприимчивость* заменяет ребенку наследственные поведенческие модели, если именно благодаря ей в человеке создаются функции адаптации к окружающему миру, очевидно, что эта *восприимчивость* является основой всей психической жизни, основой, которая формируется в первые годы жизни. Но тогда мы должны задаться вопросом: какие причины могут вызвать задержку пробуждения этой созидательной восприимчивости или отсутствие таковой? Ответа на этот вопрос еще нет. Искать его должен каждый из нас, изучая жизнь тех, кому наука помочь пока не в силах.

* Под термином «horme» (от греческого — «возбуждать») подразумевается сила или жизненный стимул.



Впрочем, мне известен один случай, из которого можно почерпнуть принцип исследования. Речь идет о мальчике, который абсолютно не хотел и не умел учиться, о трудном подростке с ужасным характером, который обрекал его на полную изоляцию от общества. Он был красив, хорошо сложен и даже неглуп. В первые две недели после рождения этот ребенок серьезно страдал от недоедания, существенно потерял в весе и даже стал похожим на скелетик, особенно лицом. Нанятая к нему кормилица нашла его отвратительным и стала называть «мощами». За исключением этих первых двух недель, все остальное развитие ребенка протекало нормально. Видимо, это был довольно крепкий младенец, иначе он бы не выжил, но юноша, в которого он превратился, имел явные криминальные наклонности.

Не будем терять время на эти гипотезы. Они еще требуют подтверждения. Обратимся лучше к факту чрезвычайной важности. Туманности восприимчивости управляют психическим развитием новорожденного так же, как *ген* определяет развитие тела из оплодотворенной яйцеклетки. Значит, мы должны окружить появившегося на свет ребенка той же особой заботой, пример которой мы находим у высших животных в момент пробуждения в их потомстве психических особенностей вида. Мы имеем в виду здесь не только заботу о детях первых лет или первых месяцев жизни. И уж тем более мы не сводим ее к обыкновенной гигиене тела. Нет, мы утверждаем важность принципа, особенно необходимого для разумных матерей и для семьи в целом: в момент рождения и в первые дни после рождения ребенок требует «специального ухода», крайне осторожного и тщательного.

## ЗАВОЕВАНИЕ НЕЗАВИСИМОСТИ

Ребенок, у которого отсутствуют признаки регрессии, весьма очевидным и энергичным образом демонстрирует свое стремление к функциональной свободе. Его развитие становится толчком к обретению все большей и большей независимости. Оно подобно полету пущенной из лука стрелы, летящей прямо, быстро и точно в цель. Завоевание свободы начинается с самого рождения. Некая жизненная сила действует в индивидууме и ведет его по ступеням эволюции, покуда маленькое существо растет, совершенствуется и преодолевает препятствия на своем пути. Перси Нанн назвал эту жизненную силу — «орме» («horme»)*.

В психическом плане орме можно было бы сравнить с силой воли, хотя сходство между ними минимально. Сила воли слиш-

* «Орме» можно сравнить с понятием «жизненного толчка» у Бергсона или «либидо» у Фрейда. Этот термин был впервые предложен Нанном, а позже развит в труде В.Мак Дугалла «Психология» («Psychology»). См. также: *Mc Dougall W.* An outline of psychology. — L., 1948, pp. 71 and passim. (1-е изд. — 1923).

ком незначительна и слишком связана с индивидуальным сознанием, тогда как «орме» имеет отношение к жизни в целом, к тому, что мы можем назвать божественной силой всякой эволюции.

Именно эта жизненная сила эволюции побуждает ребенка к различным действиям, и если малыш развивается нормально, если его активность не наталкивается на препятствия, в нем возникает то, что мы зовем «радостью жизни». То есть ребенок постоянно находится в состоянии восторга и счастья.

Каждый новый успех в завоевании независимости является, в принципе, ступенью так называемого «естественного развития». Другими словами, пристальный взгляд на естественное развитие позволяет увидеть в нем последовательное обретение различных степеней свободы как в плане психическом, так и в плане физическом. Ведь тело тоже растет и развивается, а полученный им импульс так силен, что лишь смерть может остановить его действие.

Попробуем проанализировать это развитие. В момент рождения ребенок высвобождается из плена материнской утробы и становится независимым от функций организма матери. У него имеется стимул и потребность познать окружающий мир и вобрать его в себя. Можно сказать, что младенец рождается с «психологией завоевателя мира». Он впитывает в себя окружение и тем самым строит собственную психику.

Это отличительная черта первого периода жизни. Если ребенок испытывает такой завоевательный импульс, значит, окружающий мир кажется ему привлекательным. Малыш «любит» мир, хотя это слово, конечно, не раскрывает сути. Вслед за Д. Кацем мы можем сказать: «Мир представляется ребенку разнообразным в своих проявлениях и исполненным эмоциональных стимулов»*.

Первыми в младенце начинают действовать органы чувств. Но они являются не чем иным, как инструментами «захвата», с помощью которых мы улавливаем впечатления. Эти впечатления и воплощает в себе ребенок.

Что мы видим, когда используем зрение? — То, что нас окружает. Точно так же, когда мы начинаем слышать, то воспринимаем все звуки в окружающем нас пространстве. Мы захватываем органами чувств весьма широкую палитру ощущений. Поначалу мы слышим сразу все, а не каждый звук в отдельности, видим окружающую нас картину в целом, а не отдельные предметы. Способность различать предметы, выделять из общего фона звуки придет позже, она станет следующим шагом в этой глобальной абсорбции мира, как со всей очевидностью было доказано гештальтпсихологией.

Таковы рамки психики нормального ребенка: сначала он впитывает в себя мир и только затем — анализирует его. А теперь возьмем другой пример, когда в силу пережитого страха ребенок не чувствует никакого влечения к познанию внешнего мира.

* *Katz D.* La psicologia della forma. — Ed. Einaudi, 1950, p. 188.



Очевидно, что эти два типа детей будут развиваться по-разному. Исследования детей в возрасте шести месяцев позволяют выявить определенные особенности, которые можно считать признаками нормального развития. В этот момент ребенок переживает известные физические изменения. Некоторые из них не видны глазу, и их можно выявить только с помощью лабораторных анализов, например начало выделения желудком необходимой для пищеварения соляной кислоты. К шести месяцам у ребенка появляются и первые зубки. То есть мы наблюдаем дальнейшее совершенствование тела, которое следует по определенным ступеням роста. Оно позволяет шестимесячному младенцу обходиться без материнского кормления или по крайней мере дополнять молоко другими продуктами. Если учитывать, что до этого возраста ребенок абсолютно зависел от материнского молока, поскольку не был в состоянии переварить иную пищу, станет очевидным, что к шести месяцам им сделан важный шаг в завоевании свободы, словно малыш сказал себе: «Не стану больше жить за счет матери! Я живой человек и могу есть все, что захочу». Нечто подобное происходит с подростками, которые в определенном возрасте начинают испытывать чувство унижения от того, что зависят от семьи, и отказываются жить за счет родителей.

Приблизительно к этому моменту (который, соответственно, считается критическим моментом жизни ребенка) малыш начинает произносить первые слоги. Этот первый камешек в основании огромного здания — собственной речи — еще один большой шаг в обретении независимости. Научившись говорить, ребенок уже может сам объяснить, что ему хочется, а не ждать, когда взрослые догадаются об этом. При помощи слов он вступает в общение, поскольку другого средства общения у человечества нет. Освоение речи и возможность разумного контакта с людьми — это огромный шаг на пути к независимости. Малыш больше уже не похож на глухонемого, который не в состоянии ни объяснить-ся сам, не понять окружающих. Овладев речью, он овладевает и способностью слышать, и способностью произносить слова.

Через определенное время, приблизительно к году, малыш начинает ходить, и это высвобождает его из еще одного плена. Теперь он топает сам и даже убегает от нас, уверенный в том, что ножки уведут его, куда он захочет. Так, благодаря последовательному обретению независимости, постепенно, шаг за шагом человек развивается и становится свободным. Здесь действует не сознательная воля личности, но природный феномен стремления к независимости. Действительно, необходимость расти, независимость — все это дается ребенку природой, которая и ведет его к свободе.

«Завоевание возможности ходить» имеет особую важность, если мы вспомним, что этот труднейший навык приходит к ребенку на первом году его жизни одновременно со способностью говорить, ориентироваться и т.д. Это капитальнейшее достижение физиологического плана. У других млекопитающих в нем нужды нет, только человек приобретает возможность ходить благодаря продолжительному и особо сложному типу своего развития. Прежде чем ребенок физически окажется в состоянии передвигаться или просто держаться на ногах, он должен пройти три ступени роста. Животные, например телята, начинают ходить сразу, как только появились на свет, хотя по своему уровню они стоят гораздо ниже человека. Мы же поначалу выглядим довольно беспомощными, поскольку наш организм гораздо сложнее и ему требуется гораздо больше времени, чтобы овладеть навыками ходьбы. Возможность ходить и стоять требует высокого совершенства организма в целом, что достигается совокупностью развития отдельных его частей, в том числе и мозга. Особую роль здесь играет, в частности, функция мозжечка.

Бурное развитие мозжечка начинается у ребенка именно в возрасте шести месяцев. К четырнадцатому-пятнадцатому месяцу жизни этот процесс замедляется, но полностью он завершается только к четырем с половиной годам. Именно от развития мозжечка зависит наша способность стоять и ходить. Проследить это в ребенке довольно легко: одна за другой развиваются сразу две способности человеческого организма. Приблизительно в шесть месяцев малыш способен сидеть, к девяти он уже ползает, в десять месяцев встает, в одиннадцать-двенадцать — делает первые шаги, а в пятнадцать — уверенно ходит. Это одна составляющая комплексного процесса.

Второй является окончательное формирование некоторых нервных центров. Если спинномозговые нервы не будут достаточно развиты, они не смогут точно передавать мышцам команды головного мозга. Поэтому работа мышц требует, чтобы к определенному сроку нервная система была «построена». Таким образом, овладение навыками ходьбы предполагает гармоничное соотношение двух разных сторон развития. Здесь вмешивается еще и третий фактор — развитие скелета, еще одно завоевание данного периода жизни ребенка. Как мы знаем, кости ног младенца сразу после рождения еще не полностью окрепли. Они в значительной мере состоят из хрящевых тканей и поэтому весьма мягки. Выдержать вес тела они просто не смогли бы. Следовательно, прежде чем ребенок начнет ходить, кости его скелета должны окончательно сформироваться. Обратим внимание и на такую особенность: к этому возрасту у ребенка срастаются кости черепа. Это уменьшает опасность повредить головной мозг, когда, начав ходить, малыш неизбежно начинает падать.

Если бы мы захотели раньше времени научить ребенка ходить, у нас бы ничего не вышло, поскольку данная способность



зависит от различных аспектов физического развития, происходящих одновременно, то есть от достижения вполне определенного уровня зрелости. Попытка ускорить естественный процесс может только навредить ребенку. Им руководит природа, и он должен подчиняться ее строгим законам. Точно так же нам не удастся сдержать ребенка, научившегося ходить, ибо если в человеке сформировались какие-то органы, то он непременно должен ими пользоваться. Для природы сотворить что-нибудь означает не просто «вылепить», но и запустить в действие это свое творение. Как только орган полностью подготовлен, он должен немедленно начать взаимодействовать с окружающим миром. Сегодня эту функцию принято называть «освоением мира». Она и обусловливает окончательное совершенствование органа. Если же такого освоения не происходит, то орган развивается анормально.

Итак, ребенок может развиваться только посредством освоения окружающего мира. Мы называем эту его деятельность «работой». Как только малыш осваивает речь, он начинает безудержно болтать, и ничто не принудит его к молчанию. Заставить ребенка умолкнуть — одна из сложнейших вещей в жизни. Но если бы дети не ходили и не говорили, они не смогли бы расти нормально и стали бы отставать в развитии. Ходьбой, бегом, прыжками и прочими упражнениями малыш развивает свои ножки. Природа сначала создает инструменты, а затем совершенствует их, заставляя функционировать и осваивать окружающий мир. Овладевший новыми способностями и тем самым укрепивший собственную независимость ребенок может развиваться нормально, только если он имеет свободу действий. Он станет использовать завоеванную им независимость. Психологи подчеркивают, что развитие не происходит само по себе: «Особенности поведения индивида формируются в зависимости от опыта, полученного при освоении окружающего мира». Если трактовать обучение как помощь в развитии жизни ребенка, то мы должны испытывать счастье всякий раз, когда наши дети делают очередной шаг к обретению независимости. Мы должны радоваться, когда наш малыш произносит первые слова, тем более что знаем: это — его личное достижение. Однако проблема обучения встает со всей остротой, если мы отдадим себе отчет в следующем: полностью остановить рост ребенка невозможно, но если мы лишим его возможности осваивать мир, то его развитие будет неполным, несовершенным.

Первой проблемой обучения является создание вокруг ребенка такого пространства, которое способствовало бы развитию функций, данных ему природой. Это подразумевает не только необходимость удовлетворять потребности малыша и разрешение делать то, что ему нравится. Нет, прежде всего мы должны вступить в сотрудничество с природой, подчиниться одному из

ее законов, гласящему: развитие ребенка осуществляется посредством освоения окружающего мира.

Первый шаг ребенка — важная ступень в приобретении опыта. Если мы понаблюдаем за ним в этот период, то увидим, что малыш стремится добиться все большей независимости. Он хочет поступать по-своему, то есть брать то, что ему нравится, самостоятельно одеваться и раздеваться, есть и т.д. И не мы толкаем его к этой самостоятельности. В нем происходит жизненный толчок такой силы, что нам, напротив, приходится удерживать его от некоторых действий. Но тем самым мы сопротивляемся не ребенку — мы противостоим природе, поскольку именно она командует маленьким человечком, шаг за шагом подчиняющимся ее законам. Следуя сначала одному велению природы,потом другому, ребенок все больше расширяет границы своей независимости от тех, кто его окружает, и постепенно наступает момент, когда он захочет не только действовать, но и мыслить независимо. Тогда он станет развивать свои умственные способности сквозь призму собственного — не чужого — опыта. Начнутся поиски смысла вещей, которые будут свидетельствовать о развитии в ребенке человеческой индивидуальности. Это не теория, не точка зрения, но очевидный факт, заслуживающий внимания. Когда мы утверждаем, что необходимо дать ребенку полную свободу, что общество должно обеспечить ему независимость и нормальное развитие, мы имеем в виду не расплывчатый идеал. Это утверждение основано на наших наблюдениях за жизнью, за природой. Только свобода и собственный опыт освоения окружающего мира позволяют человеку развиваться.

**NB** ***Внимание! Важно не пропустить эту мысль. Мы все против казармы, но большинство из нас и против анархии. А потому у большинства педагогов-практиков возникает стойкая аллергия к разговорам о свободном воспитании. Эти разговоры считаются утопическими и нереальными в современной семье и школе. Но все же поставим возле этих строк знак NB и вернемся к ним чуть позже.***

Говоря о независимости и о свободе ребенка, мы не переносим в эти понятия смысл, вкладываемый в идеалы взрослых людей. Если мы посмотрим на себя и попытаемся определить, что же такое независимость и свобода, то не найдем точного определения, ибо представления о свободе у взрослых весьма убоги. В них нет безбрежной природной шири. Только дети несут в себе отпечаток величия природы, которая дарует им жизнь, вручая свободу и независимость. Она вручает их детям в строго определенное время и в соответствии с потребностями ребенка. Свобода становится, таким образом, законом жизни: «Быть свободным или умереть!» Полагаю, что та же природа оказывает людям помощь и в освоении общественной жизни. Но если ребенок воспринимает общество как целостную картину, то мы, взрослые, выхватываем только отдельные его детали. И во взгляде малыша,



который открывает в себе путь к реальности, путь к истине, больше справедливости, чем во взгляде взрослого. Истина, данная нам природой, не может быть поставлена под сомнение, и потому детская свобода, завоевываемая в процессе роста и развития, служит почвой для интересных наблюдений.

В чем цель этой постоянно растущей тяги к независимости? Где кроются ее причины? Она рождается в недрах формирующейся индивидуальности и начинает действовать сама по себе. Но природа устроила так, что всякое живое существо стремится к независимости: каждый организм действует самостоятельно, и даже в этом ребенок подчиняется общему плану природы. Завоевывая свободу, он выполняет первое жизненное правило природы. Как именно ребенок обретает независимость? — Через постоянные активные действия. Как он реализует свою свободу? — Через постоянные усилия. Единственное, что невозможно сделать на жизненном пути, это остановиться и замереть. Независимость не может быть статичной, она все время требует действий. Непрерывная работа дает человеку не только освобождение, но и силы для самоусовершенствования.

Первый инстинкт ребенка — действовать самостоятельно, без помощи окружающих, поэтому его первый сознательный шаг к обретению независимости — защититься от тех, кто пытается ему помочь. Чтобы быть самостоятельным, ему все время приходится предпринимать большие усилия. Многие взрослые полагают, что лучше всего на свете сидеть, ничего не делать, и пусть другие работают за нас. Для таких людей идеал — это жизнь ребенка до его рождения. Они как бы стремятся вернуться в тепло материнской утробы и препоручить матери заботу об остальном. Взять, например, освоение речевых навыков как средства общения между людьми: если идеалом жизни был бы бесконечный покой, то ребенок просто не захотел бы прилагать усилий к тому, чтобы заговорить. Он бы не стал переходить на обычную пищу, утомлять себя ходьбой, не стал бы заставлять работать свой разум, который все время возбуждает в нем любопытство, подталкивает его к познанию окружающих вещей.

К счастью, дети устроены иначе. Они позволяют нам увидеть, что наставления природы весьма отличаются от тех идеалов, которые выработало человеческое общество. Свою независимость — телесную и духовную — ребенок ищет в труде. Его не волнует, что знают другие: он хочет до всего дойти сам, хочет самостоятельно освоить и познать мир. Мы должны ясно понять, что, предоставляя ребенку свободу и независимость, мы даем свободу трудоголику, который живет только своей работой, только своей активностью. Деятельность — это форма существования жизни. И если мы попытаемся остановить ее в человеке, то станем причиной дегенерации личности.

Все, что сотворено природой, есть результат деятельности. Сама жизнь есть деятельность, и только посредством деятель-

ности она может совершенствоваться. Общественные устремления, приобретенные нами через опыт предшествующих поколений (сокращение времени, затрачиваемого на труд; использование наемной силы; стремление увеличить время досуга), природа позволяет нам увидеть лишь в недоразвитых детях. Подобные устремления — признак регрессии ребенка, которому мы не помогли адаптироваться к окружающему миру в первые дни после рождения и который получил отвращение ко всякого рода деятельности. Такой малыш будет постоянно требовать, чтобы ему во всем помогали, носили на руках или возили в коляске; он будет избегать компании других детей; его сон будет долог. Все перечисленные черты указывают на вырождение. Это признаки того, что ребенок стремится к возвращению в эмбриональное состояние, они хорошо изучены и описаны. Нормально развивающийся ребенок стремится к свободе, тот же, кто избегает независимости, — дегенеративен.

Обучение таких детей должно быть построено особым образом. Как воспрепятствовать регрессии, которая задерживает нормальное развитие? Ведь ребенок с отклонениями не любит окружающий его мир, поскольку в нем слишком много трудностей и препятствий. Изучение отсталых детей привело к созданию специального направления в психологии — психопатологии. Возникает все больше детских диспансеров (например, Child Guidance Clinics), выработаны новые методы обучения, в частности «игровая терапия» (play-therapy). Все это важно, учитывая все возрастающее число детей с отклонениями в развитии. Педагоги считают, что такой ребенок должен меньше чувствовать сопротивление окружающей среды. Поэтому они стараются уменьшить число препятствий, встречающихся ребенку, а по возможности — устранить их полностью. Сегодня взрослые стараются сделать привлекательным все, что окружает ребенка, и особенно — ребенка, который испытывает неприязнь к внешнему миру. Они пытаются помочь ему, пробуждая в малыше чувства симпатии и расположения и преодолевая недоверие и неприязнь. Ребенку создаются особые условия для приятных ему занятий, поскольку активная деятельность необходима для развития. Пространство, в котором находится ребенок, должно предлагать ему богатый выбор мотивировок, которые подталкивают его к деятельности и побуждают к обретению собственного опыта. Таковы вполне ясные принципы, которые могут помочь отсталому ребенку освободиться от признаков регрессии и осуществить переход от безделья к труду, от пассивности к активности, от состояния страха, который заставляет малыша цепляться за близких, к радостной свободе, ведущей его завоевывать мир.

От бездеятельности — к труду! Вот как следует строить нашу заботу о детях, поскольку именно так происходит развитие здо-



рового ребенка. Это должно лечь в основу новых принципов обучения и воспитания, согласно установкам природы.

### Концепция созревания

Я не собираюсь вдаваться в длительные теоретические споры. Но все же, прежде чем перейти к следующей теме, хотела бы сказать несколько слов по поводу концепции созревания, поскольку считаю, что, не объяснив своей точки зрения на сей счет, я лишу читателей возможности правильно понять то, что изложено в последующих да и в предыдущих главах этой книги. В науке понятие «созревания» обычно применяется генетиками и эмбриологами, которые обозначают им период, предшествующий оплодотворению, когда зародышевая клетка из незрелой превращается в созревшую*.

Но в работах по детской психологии этот термин получил более широкое толкование и стал обозначать некий механизм регулировки роста, который обеспечивает общее равновесие организма и указывает направление роста. Разработка этой концепции принадлежит Арнольду Джислу, хотя он и не сумел дать термину достаточно сжатого определения. Но если я правильно поняла, Джисл полагает, что рост индивида подчиняется определенным законам, которые мы не должны нарушать, поскольку «конституциональные черты и склонности ребенка имеют большей частью врожденный характер и именно они определяют, как, когда и что именно ребенок сможет усвоить»**.

Другими словами, Джисл утверждает, что на некоторые функции ребенка обучение повлиять не может***.

Это справедливо по отношению к ряду физиологических функций. Действительно, как я уже говорила, нельзя научить ребенка ходить прежде, чем он достигнет определенной зрелости; невозможно научить его говорить раньше времени (как нельзя и остановить его в этой деятельности, если она уже начата). Те, кто следил за моей работой, знают, что я первая всегда вставала на защиту естественных законов роста ребенка и опиралась на них в своей педагогической деятельности. Но мне кажется, что точка зрения Джисла слишком биологична и не может применяться, когда мы имеем дело с умственным развитием детей. Его монистическая концепция утверждает, что «ребенок растет в умственном отношении точно так же, как и в телесном, и его рост осу-

---

* Подробно этот процесс описан в кн.: *Jennings H.S.* Genetics. — N.Y., 1935.

** *Gesell Arnold, M.D.* Infant and child in the culture of today. — N.Y. — L., 1943, p. 40.

*** См.: *Gesell Arnold, M.D.* Stair-climbing experiment // Studies in child development. — N.Y. — L., 1948, p. 58.

ществляется через развитие»*. Это не вполне точно. Если бы нам довелось растить ребенка в изоляции от людей, обеспечивая ему только материальную пищу, мы бы увидели, что при нормальном физическом развитии его разум серьезно поврежден. Убедительный пример тому дал доктор Итар, описав свою кропотливую работу по обучению «дикаря из Авейрона»**. Выше уже было сказано, что мы действительно не можем сделать ребенка гением, но зато в состоянии помочь ему реализовать его собственные возможности. Но, говоря о биологическом созревании, мы обязательно должны иметь в виду и созревание психики.

Процесс формирования организма не носит целостного и постепенного характера. Развитие отдельных органов идет раздельно вокруг неких активных центров, действующих ограниченное время: как только органы формируются, деятельность этих центров угасает. Сама по себе эта деятельность носит созидательный характер и направлена на создание данных органов. Как показал голландский биолог Гуго Де Ври, помимо этих центров на развитие активного отношения ребенка к окружающему миру воздействуют «периоды восприимчивости». Подобные процессы выявлены и в области психологии, что доказывает постоянство методов, которые использует природа по отношению к человеку. Следовательно, концепция созревания сложнее, чем ее трактует Джисл.

«Созревание» есть нечто большее, чем «совокупность генетических последствий, проявляющихся в течение ограниченного времени». Помимо *генов* на него кардинальным образом воздействует окружающая среда. Созревание функций психики может происходить только через освоение внешнего мира, которое протекает по-разному на разных ступенях развития, ибо в процессе роста ребенка «орме» изменяет свою структуру. Это видно на примере особого интереса малыша к некоторым повторяющимся и внешне бессмысленным действиям: из такого повторения внезапно, как взрыв, в ребенке рождается новая функция. Как именно происходит созревание, мы не видим, поскольку сами повторяющиеся действия, на первый взгляд, не были напрямую связаны с возникшей функцией. Кроме того, они сразу же прекратились, ибо сознательный интерес ребенка был перенесен на другие действия, и началась подготовка других механизмов. Если лишить ребенка возможности осваивать такие действия в момент, предусмотренный природой, его особая восприимчивость угаснет, а развитие, как и созревание, окажутся нарушенными.

---

* См.: *Gesell Arnold M.D.* The Embryology of Behaviour. — N.Y. — L., 1945 (Введение).

** *Itard J.M.* Rapports et memoires sur le sauvage de l'Aveyron, l'idiotie et la surdi-mutite. — Paris, 1807 (в англ. переводе книга выходила в Нью-Йорке в 1932 г.).



Существует более широкое и более современное определение понятия «созревание»: «Оно состоит в структурных изменениях, которые носят по преимуществу наследственный характер, то есть заложены в наборе хромосом оплодотворенного яйца. Но отчасти созревание является также продуктом взаимодействия организма с окружающей средой». Отталкиваясь от этого определения, мы можем сделать вывод: люди рождаются с жизненным стимулом (*«орме»*), который органически слит с общей структурой *абсорбирующего разума*, особенности и отличительные черты которой предопределены «туманностями».

В течение всего детства эта структура изменяется в соответствии с различными периодами восприимчивости, если следовать терминологии Де Ври. Все составляющие, которые руководят процессами роста и психического развития — и «абсорбирующий разум», и «туманности», и «периоды восприимчивости», — все это наследственные механизмы, присущие только людям. Но реализовать их человек может лишь посредством свободного взаимодействия с окружающим миром. <...>

## ВКЛАД РЕБЕНКА В ЖИЗНЬ ОБЩЕСТВА: НОРМАЛИЗАЦИЯ

В предыдущей главе мы говорили об особенностях поведения сильных и слабых детей. Надо заметить, что в глазах общественного мнения далеко не все черты слабости признаны таковыми. Пассивных и тихих детей очень часто называют «хорошими». Тех же малышей, кто проявляет физическую активность, живое воображение и т.д., взрослые считают особенно блестящими и прямо-таки выдающимися.

Можно сказать, что дети разделяются взрослыми на три типа: 1) дети с недостатками, которые требуют исправления; 2) хорошие (пассивные) дети, которых ставят в пример остальным; 3) дети с выдающимися качествами.

Второй и третий типы рассматриваются как «желательные», и родители испытывают гордость за таких ребятишек, даже если близкое общение с ними (например, с детьми, относящимися к последней группе) не всегда приятно.

Я говорю об этом потому, что подобная «классификация» детей существует веками. Однако и в моей первой школе, и во всех последующих я наблюдала, как мгновенно исчезают эти особенности поведения у ребятишек, стоит им только заинтересоваться какой-либо деятельностью, привлекшей их внимание. Так называемые плохие, хорошие и замечательные качества — *все исчезает* — и остается просто ребенок. Этим я хочу сказать, что до сих пор люди не сумели найти меру добра и зла, а также того, что выходит за рамки этих двух понятий: наши представления об этом оказались ошибочными. Существует мистическое утверждение: «Нет истины вне Бога, и всякая иная вещь ложна». В наших

школах дети доказали, что единственным их устремлением является постоянство в труде. До сих пор никто не делал подобных наблюдений и никто не определял, каким образом в ребенке происходит спонтанный выбор рода деятельности. Следуя своему внутреннему повелению, наши малыши (каждый по-своему) занимались именно тем, что доставляло им безмятежность и радость. И тогда происходило нечто совершенно непривычное: в коллективе детей возникала спонтанная дисциплина. Это нас особенно поразило: дисциплина в обстановке свободы! Удивительно было видеть малышей, которые в обстановке полной свободы искали себе занятия, каждый — по своему выбору, погружались в них, и при этом в группе сохранялась отменная дисциплина. Подобное я наблюдала на протяжении сорока лет в разных странах. Это доказывало, что, оказавшись в обстановке, которая позволяет заниматься упорядоченной деятельностью, дети демонстрируют новые качества. В них развивается особый тип психики, присущий всем людям, но доселе скрывавшийся под наслоениями иных качеств. Подобная перемена в детях, приводящая к появлению единого типа, происходит не постепенно, а внезапно. Это случается всякий раз, когда ребенок погружается в какую-нибудь деятельность. Для этого воспитателю не нужно заставлять ленивого малыша – достаточно просто облегчить контакт ребенка с предметами труда, находящимися в окружающем его пространстве. Как только ребенок осваивает то или иное занятие, все его недостатки сразу исчезают. Его не нужно ни в чем убеждать — просто что-то внутри него открывается для внешней деятельности, пробуждает энергию и направляет ее на непрерывную и повторяющуюся работу.

Человеческий индивид целостен. Эта целостность создается и закрепляется с помощью активного освоения окружающего мира, к которому побуждает нас природа.

В процессе эмбрионального развития с рождения до трех лет в ребенке формируются разрозненные функции (каждая — в строго определенное время). Наконец наступает момент, когда они начинают взаимодействовать. Это происходит на следующем этапе — с трех до шести лет: руки работают, а мозг руководит этой работой.

Если внешние обстоятельства препятствуют интеграции, внутренняя энергия продолжает подталкивать развитие функций, но общая дезорганизация уводит их от намеченной цели. Руки не знают, чем им заняться, мысли уходят далеко от реальности, болтовня теряет смысл, движения тела разболтанны. Не находя выхода, разрозненные силы провоцируют неправильное развитие ребенка, отклонения, нарушения и прочие осложнения. Эти отклонения вызваны не внутренними пороками личности. Они являются следствием ее несостоявшейся внутренней организации.



NB ***Попадая в специально подготовленную среду детского сада, в свои 2,5 года ребенок ежедневно и ежечасно стоит перед выбором, чем бы ему заняться, на каком предмете сосредоточить внимание. И он чаще бессознательно выбирает то, что продвигает его в саморазвитии в соответствующей сензитивной фазе (конечно, если среда на это рассчитана). Но было бы неточным назвать занятие ребенка с дидактическим материалом игрой. Скорее всего он выполняет серьезную содержательную работу, выбранную им самим. Он действует абсолютно самостоятельно, в собственном темпе и занимается столько времени, сколько ему хочется. То есть ОН СВОБОДЕН. Но не той свободой, синоним которой «вседозволенность», отсутствие границ. Речь идет о свободе целенаправленной деятельности и познания. И главное, ограничение этой свободы носит социальный оттенок. Ребенок, как и любой другой человек, не может быть полностью свободным, если он мешает жить другим людям, другим детям в группе. Не мешать другим можно только в ситуации, когда все действия ребенка направлены к определенным целям и сопровождаются внутренней концентрацией. Именно такое состояние ребенка М.Монтессори называла «НОРМАЛИЗАЦИЕЙ».***

И хотя эти явления носят временный характер, сами по себе они не исчезнут. Чтобы избавиться от них, необходимо, чтобы все действия были направлены к определенным целям.

Когда же окружающее пространство привлекает ребенка и побуждает его к созидательной деятельности, то разрозненные вспышки энергии малыша соединяются в одну и всякие отклонения исчезают. Возникает необычный тип ребенка — новый ребенок, и это означает, что «личность сумела сформироваться правильным образом <...>

В наших школах дети принадлежали к разным классам общества, разным народам и разным ступеням цивилизации, и тем не менее мы сталкивались с этим явлением постоянно»*. Это наиболее важный результат нашей работы.

Переход от одного этапа развития к другому осуществляется только после того, как ребенок осваивает работу с предметами, и когда работа его рук сопровождается умственной концентрацией. Этот психологический феномен, напоминающий излечение взрослых людей при помощи психоанализа, был нами назван «нормализацией».

Сегодня, спустя много лет, это открытие, многократно проверенное опытами, получило свое подтверждение. Детские клиники (например, *Child Guidance Clinics*), специализирующиеся на работе с «трудными детьми», стремятся теперь помещать своих пациентов в такую среду, которая бы стимулировала рост активности ребенка, давала ему возможность свободного выбора занятий, освобождала его от контроля воспитателей и вообще взрослых.

Та же *игровая терапия* позволяет ребенку выбирать из множества игрушек или подражательных игр то, что

* См.: *Montessori M.* Il segreto dell'infanzia. — Garzanti, Milano, 1952.

*Явление нормализации ребенка считается одним из психолого-педагогических открытий Марии Монтессори.*

ему больше нравится. Обеспечить подобную широту выбора у себя дома семья, как правило, не в состоянии.

Современные детские учреждения действительно способствуют исправлению характера ребенка. Причем это исправление вызвано не только обретением степени свободы, но и социализацией малыша — его общением с другими детьми.

Однако задача подобных учреждений весьма ограниченна. Они — всего лишь центры оздоровления, что-то типа санаториев для больных (трудных) детей. Нам пока еще не хватает понимания, что только труд и свобода исправляют пороки развития, а значит, все детские учреждения должны положить в основу своей деятельности именно эти принципы.

Иначе же выздоровевшие или окрепшие дети возвращаются в прежние условия жизни, обусловившие их «отклонения от нормы», и все улучшение идет насмарку.

**NB** *Одним из важнейших явлений педагогической жизни России конца XX в. стало возрождение свободных школ. Освобождение ребенка и освобождение учителя легли в основу концепций многих инновационных школ. В этом смысле представления М. Монтессори о способах, помогающих добиться дисциплины в классе свободных детей, бесценны для нас.*

*В ситуации, когда все дети заняты целенаправленной деятельностью, внешние дисциплинарные рамки заменяются самодисциплиной и внутренним стремлением к порядку, присущим на определенном возрастном этапе каждому ребенку. Задача педагога и образовательного процесса в целом сводится к поддержанию и развитию этого врожденного чувства за счет упорядочивания внешней предметной и социальной среды.*

Во многих странах педагоги пытались применить принципы свободы и активности в школьной практике. Но сама их трактовка этих понятий была слишком эмпирична.

Свобода упрощенно понималась как немедленное освобождение детей от репрессивных мер: например, отмена наказаний; освобождение от необходимости слушаться старших. Разумеется, подобная трактовка носила негативный характер, поскольку предполагала просто отказ от принудительности. Реакция на такую «свободу» была весьма показательной: ребенок, импульсы которого раньше контролировались только взрослыми, просто «срывался с цепи». Если мы «позволяем делать что угодно ребенку, у которого не развита воля», то мы неизбежно искажаем самую суть свободы.

Так вырастают неаккуратные дети, поскольку порядок навязывался им взрослыми; так растут маленькие бездельники, поскольку работу взрослые тоже навязывали; так растут непослушные дети, ибо послушание для них было вынужденной необходимостью.

Свобода должна быть следствием развития скрытых в ребенке мотивов,



*Не может быть свободным несамостоятельный человек, и потому свободе тоже необходимо обучать. Чтобы стать свободным, ребенку необходимо обучиться способам обращения с предметами материального мира, с другими людьми, правилам, принятым в обществе. Но для того, чтобы ребенок имел возможность этому научиться, ему необходима свобода — нельзя научиться плавать без воды.*

*Противоречие между свободой, которую ребенок имеет, и неумением ею воспользоваться является тем противоречием, преодолевая которое ребенок делает шаг в своем развитии. Помощь взрослого нужна ребенку тогда, когда он ощутил это противоречие. Непростая задача педагога состоит в том, чтобы уловить момент необходимого вмешательства в деятельность ребенка, время и содержание необходимой для него помощи. Этот момент определяется индивидуально для каждого ребенка, поэтому и обучение при таком подходе является индивидуальным обучением в группе.*

и она должна опираться на обучение. Развитие само по себе активно. Это процесс формирования личности посредством освоения ребенком окружающего мира. Эту длительную работу должен проделать в себе каждый ребенок.

Командовать слабым покорным ребенком и наказывать его легко, но никто не сумеет «развить» в нем другую личность. Этого невозможно достичь обучением.

Если мы станем понимать свободу как предоставление детям возможности делать что угодно, в том числе — неправильно обращаться с предметами, которые их окружают, то в результате мы получим «свободное развитие отклонений», и анормальность каждого ребенка только усилится.

Нормализация происходит при концентрации детей на какой-то деятельности. Значит, необходимо, чтобы в окружающем ребенка пространстве имелись мотивы, способные вызвать его интерес. Важно, чтобы предметы могли быть использованы по своему назначению, это создает некий «умственный порядок». Важно, чтобы они использовались «точно», это развивает «координацию движений».

Умственный порядок и координация движений, управляемые в соответствии с критериями науки, подготавливают способность концентрации, достигнув которой ребенок становится свободен в своих действиях и освобождается от пороков. Следует сказать, что «концентрация» — это не просто «занятие чем-нибудь». Если дети с безразличием переходят от одного предмета к другому, даже обращаясь с ним правильно, то такая деятельность не приводит к исправлению дефектов. Необходимо, чтобы процесс работы вызывал у них искреннее уважение и интерес.

В отличие от клиник для трудных детей, в наших школах «выздоровление» — не конечный результат, а отправная точка, после достижения которой происходит укрепление и развитие личности ребенка, получившего «свободу действий».

Только после «нормализации», развиваясь в контакте с окружающим миром, дети раскрывают перед нами свои удивительные качества: спонтанную дисциплину, способность продолжительно и с радостью трудиться, стремление помочь друг другу, взаимопонимание. «Свободный выбор занятий» становится их образом жизни, он свидетельствует об их выздоровлении, о вступлении в новую жизнь.

Главной характеристикой остается все то же «усердие в труде». Интересное, свободно избранное, способное привлечь, хотя порой и утомительное занятие увеличивает энергию и умственные способности ребенка, а также его самообладание.

Чтобы способствовать этому развитию, недостаточно дать ребенку разнообразные предметы для занятий. Необходимо также особым образом организовать пространство, чтобы вызвать у детей «рост интереса». Возникает особый воспитательный метод, основанный на знании законов развития детской психологии.

В наших школах дети не только укрепляли свой характер — их разум жадно искал и впитывал в себя всякое знание. Можно было утверждать, что, совершенствуясь, они совершали свой подъем к вершинам духовной жизни.

Развитие навыков труда заставляет нас вспомнить о некоторых принципах, изложенных в древней индийской книге мудрости «Бхагавад-гите»: «Важно дать каждому человеку подходящую работу. Разум испытывает потребность в работе. Держать его постоянно погруженным в здоровую деятельность значит укреплять дух. Когда же дух беспокоен или бездействует, в него входит дьявол. Бездеятельный человек не может быть духовным».

Наша концепция совпадает также со словами Джибрана: «Труд это любовь, ставшая видимой». <...>

## ОБЩЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ

### Окружающая среда

Первый шаг, который должен сделать ребенок — найти путь и способы концентрации, которые укрепят основы характера и подготовят поведение человека в обществе. Здесь сразу же возникает необходимость приспособить для этих целей окружающую среду, поскольку никто извне не может помочь малышу научиться сосредоточиваться, чтобы правильно организовать собственную психику. Он вынужден делать это сам. Наше главное требование к школе — обеспечить детей возможностью таких занятий, которые способствуют сосредоточению. Замкнутое пространство позволяет концентрироваться лучше: ведь мы всякий раз ищем уединения, чтобы сосредоточиться. Стимулирующая деятельность, уютное место для занятий, концентрация — все это способствует формированию характера и становлению личности. В обычную школу дети приходят чаще всего после пяти лет, т.е.



когда первый период их развития уже закончен. Наша школа, напротив, предназначена для совсем маленьких детей. Она создает для них благоприятную обстановку, в которой формируются и приобретают особую важность первые элементы характера.

Мысль о том, что пространство вокруг ребенка должно быть организовано особым образом, вызвала в свое время очень широкий интерес. Художники, архитекторы, психологи начали работать вместе, пытаясь найти точные пропорции помещений и художественные элементы оформления школы, которая не только служила бы прибежищем для малышей, но и способствовала их концентрации. Школьные помещения должны были нести не только защитительную функцию, но и создавать некое «психическое пространство». Важны были не столько форма и размер помещений — сами по себе они ничего не решают, сколько предметы, поскольку именно предметы позволяют ребенку сосредоточиваться. Отбор предметов для наших школ происходил с учетом опыта самих детей.

Первой мыслью было разнообразить пространство для занятий всем понемногу и дать детям возможность отобрать предметы по своему вкусу. Было замечено: ребятишки тянулись к одним предметам и не обращали внимания на другие; последние мы убрали. С тех пор все, что мы использовали в наших школах, отбиралось в результате экспериментов, проводившихся в разных странах, и всякий раз выбор делали сами дети. Таким образом, мы используем то, что нравится *всем* детям. Это напоминает отчасти поведение насекомых: они всегда тянутся к одним и тем же цветам — к тем, которые им нужны. Разумеется, предметы, на которые падает выбор детей, тоже нужны им: они отбирают именно то, что им необходимо для построения своей личности. Множество предложенных им игрушек малыши, как правило, оставляли без внимания. Из большого числа предметов, которые должны были научить их различать цвета, они выбирали только один тип — разноцветные таблички. С тех пор мы используем их во всех школах. Даже форма предметов и интенсивность их окраски определялась детьми. Необходимость ограничить круг используемых материалов отразилась на общественной жизни класса. Ведь если предметов слишком много или в классе больше одного набора материалов, то группа из тридцати—сорока детей сразу их перепутает между собой. Следовательно, число предметов должно быть невелико, даже если группа достаточно большая.

На класс должен приходиться только один экземпляр каждого предмета. Если ребенок захочет взять то, чем уже кто-то занят, он не сможет этого сделать. Но если малыш «нормализирован», он спокойно подождет, пока другой закончит свою работу с данным предметом. Так развиваются некоторые очень важные черты общественного поведения: ребенок узнает, что должен уступать тому, кто первый начал пользоваться тем или иным предметом, не

потому, что так ему велели, но потому, что это — реальность, с которой он столкнулся на собственном опыте. Ведь детей много, а предмет один! Остается только подождать. И поскольку это повторяется по много раз в день, из года в год, ребенок проникается сознанием того, что необходимо уважать других и уметь ждать. И это сознание крепнет в нем с течением времени.

Общество основано не на предпочтениях, а на гармоничном сочетании различных видов деятельности. Личный опыт помогает детям спокойно развить такую общественную добродетель, как терпеливость, т.е. самоотреченное сдерживание собственных порывов. Мы не можем иначе привить трехлетним малышам подобные формы морали. Но это помогает им приобрести собственный опыт — в иной обстановке нормализация не наступает. Видя, как наши дети терпеливо ждут своей очереди, тогда как в других школах они обычно дерутся за право обладания вещью, педагоги удивленно спрашивали: «Как вам удалось добиться дисциплины от таких малышей?» Но вовсе не я добилась этого. Просто сочетание подготовленного пространства и свободы позволило проявиться качествам, которые не часто встречаются у детей трех—шести лет.

Вмешательство взрослых в эти первые шаги общественного поведения, как правило, неразумно. Вот ребятишки делают упражнение «ходьба по канату». Один из них ошибается, идет в неправильном направлении и, казалось бы, столкновения не избежать. Стремление взрослого — схватить ребенка и развернуть его в другую сторону. Но малыш и сам найдет выход, сам решит эту задачу, может быть, иначе, чем взрослый, но все равно решит. Подобные проблемы встречаются детям на каждом шагу, и они с удовольствием самостоятельно ищут выход из положения. Они протестуют, когда вмешиваются взрослые, а когда те оставляют их в покое, прекрасно справляются с задачей. Это еще один путь обретения опыта поведения в обществе, а мирное решение подобных проблем дает необходимый опыт в ситуациях, смоделировать которые педагог не сумел бы. Обычно, когда учитель вмешивается, его решение всегда отличается от решения детей, что нарушает социальную гармонию в классе. Значит, при возникновении сложностей, за исключением редких случаев, мы должны дать ребятам возможность разобраться самим. Это позволит нам с большей объективностью судить о поведении детей, которое мы пока плохо себе представляем. Подобный ежедневный опыт укрепляет общественные отношения.

Педагоги, использующие метод прямого воспитания, не понимают, как развивается общественное поведение ребенка в школе Монтессори, где, по их мнению, заботятся об изучаемых предметах, но не об общественной жизни. Они спрашивают: «Если малыши все делают в одиночку, где же тут общественная жизнь?» Но разве когда дети самостоятельно решают проблемы, хорошо себя ведут, строят доступные всем планы — это не проявления общественной жизни? Видимо, педагоги убеждены, что общественная жизнь состоит в том, чтобы усадить детей в рядок и заставить их слушать учителя. Но ведь это не так.



Моменты общественной жизни ученики обыкновенных школ переживают лишь на переменках и на редких экскурсиях, а у нас дети живут постоянно в обстановке трудолюбивой общности.

### Общественная жизнь

Если в классе много детей, различия их характеров выявляются лучше, а опыт более разнообразен. Если же детей мало, то картина будет совершенно иной. Именно опыт общения совершенствует ребенка.

Посмотрим теперь, как устроено общество детей в наших школах. Мы собираем вместе ребятишек разного возраста, от трех до шести лет. Этого не случается в обычных школах, если только старшие не отстают в умственном отношении. Как правило, там дети группируются по возрасту, и только в редких учебных заведениях встречается возрастная *вертикаль* в одном классе.

Были случаи, когда некоторые наши учительницы тоже хотели группировать классы по возрастному признаку. Но тогда в детском коллективе сразу же возникали трудности. То же происходит и в семье. Мать обычно легко справляется с шестью разновозрастными детьми — проблемы появляются, когда лишь рождаются близнецы или когда под одной крышей собираются ребятишки одного возраста, поскольку утомительно иметь дело с малышами, которым нужно одно и то же. Многодетной матери легче, чем той, у которой только один ребенок. У единственного ребенка всегда сложный характер, и не потому, что он порочен от рождения, но потому, что ему не хватает общения с другими детьми. По той же причине трудности у родителей чаще возникают со старшим ребенком, но не с младшими: взрослые полагают, что они стали опытнее, а на самом деле все иначе, просто у детей есть компания.

Общество интересно именно благодаря тому, что состоит из весьма разнообразных типов личности. В наших школах классы обычно смешанные. Причем не так важно собрать вместе девочек и мальчиков — они могут нормально развиваться порознь. Куда важнее объединить разновозрастных детей. Наши школы доказали, что дети разных возрастов умеют помогать друг другу. Малыши наблюдают за тем, что делают старшие, и просят у них объяснений, а те с удовольствием объясняют. Это пример настоящего

**NB** ***Системность изучения того или иного предмета достигается различными способами. Прежде всего, любой дидактический материал обладает свойством изоморфности, т.е. его структура полностью соответствует внутренней логике формирования определенного понятия. Ребенок работает, таким***

*образом, с «материализованными абстракциями», постепенно ведущими его к пониманию того, что он изучает. Расположение материала в среде тоже утверждает определенную логику его постепенного освоения, хотя ребенок во время свободной работы волен взять с полки любой материал. Эта логика еще раз утверждается в специально разработанных нашими учителями учебных тетрадях, которыми дети пользуются во второй части свободной работы — на свободном письме. Таких тетрадей ребенок имеет несколько по трем интегрированным предметам изучения: русскому языку, математике и «окружающему миру» («космическому воспитанию» по Монтессори). Они выдаются детям по мере усложнения. Каждый лист тетради является «следом» работы ребенка с тем или иным материалом. И заполняя листы один за другим, он как бы достраивает логику изучения предмета, переводит материальное в абстрактное, уточняет и систематизирует свои знания. Учебные тетради, таким образом, не являются для наших детей неким дополнением к классным занятиям (ведь именно этому служат сотни подобных учебных тетрадей, так популярных в издательском ширпотребе). Они строго соответствуют логике учебного процесса и в то же время — уникальной материальной*

воспитания уже потому, что разум ребенка пяти лет близок к разуму трехлетнего, и малыши лучше понимают друг друга, чем взрослых. Между ними существует гармония и контакт, который так редок между детьми и взрослыми.

Серьезная, деловая атмосфера свободной работы практически не дает детям расслабиться, как это часто бывает на обычном школьном уроке. Не бывает, чтобы дети бесцельно болтались по классу. Более опытные с желанием и добрым снисхождением помогают в работе младшим, приобретая при этом бесценный опыт содержательного общения и человеческой взаимопомощи. А менее опытные, равняясь на старших, видят перспективу собственного роста. Детям никто не дает никаких заданий, не объясняет новую тему, никто их не спрашивает у доски. Свободная работа основана на абсолютном доверии к ребенку, точнее, вере в его спонтанное стремление к познанию окружающего мира, дарованное природой, и на мудром терпении взрослых, ожидающих от него свершения самостоятельных открытий. Слово «учить детей» в нашей школе почти запрещено. Дети в полном смысле учатся, т.е. учат себя сами.

Педагоги не способны объяснить трехлетнему ребенку многое из того, что он легко воспримет от пятилетнего, поскольку дети связаны естественной ментальной общностью. И к тому же занятия старшего близки возможностям младшего, что усиливает его интерес. Старшие становятся в глазах восхищенных малышей героями и наставниками, поэтому они всегда стараются сначала помочь, а уж потом сделать что-то для себя. В других школах, где классы сформированы по возрастному признаку, более разумные ребятишки в принципе могли бы



*среде, в которой этот процесс разворачивается. В тетрадях, кроме того, сделана попытка увязать авторские предметные курсы со стандартами столичного образования. Учебные тетради считаются экспериментальными, так как постоянно совершенствуются и изменяются вместе с изменениями развивающей среды в целом.*

многому научить своих товарищей. Но, как правило, учитель не позволяет этого делать. Сильных учеников вызывают только тогда, когда слабые не знают ответа на вопрос, а это часто порождает зависть. Между маленькими детьми зависти не существует. Их не унижает сознание того, что старшие знают больше, поскольку они понимают, что наступит и их черед. Поэтому в малышах живет лишь любовь, восхищение и настоящее братское чувство. В школах старого типа существует единственный способ поднять общий уровень класса: соревнование. Но, к сожалению, оно неизбежно вызывает в детях зависть, ненависть или унижение, то есть подавляющие, антисоциальные чувства: умные дети зачастую становятся заносчивыми и начинают командовать другими. А в наших школах старшие чувствуют себя защитниками младших. Трудно вообразить себе, насколько обогащается со временем эта атмосфера защиты и восхищения. Между детьми в классе возникает настоящая привязанность. Дети узнают характер друг друга, и появляется взаимное уважение. В других школах мы то и дело слышим: этот получил отличную отметку, а тот — плохую. Такой подход не способствует развитию братских отношений, а ведь именно в этом возрасте формируются общественные и антиобщественные качества личности, обусловленные окружающей средой.

Некоторые опасаются, что если пятилетний ребенок начнет обучать трехлетних, то ему самому некогда будет учиться. Но, во-первых, он не занят обучением других все свое время — он располагает собой свободно. Во-вторых, объясняя, он совершенствует собственные знания, поскольку вынужден анализировать и переосмысливать то, что усвоил сам, чтобы донести это до других.

Классы трех-шестилетних детей не отделены жестко от тех, где учатся ребятишки семи-девяти лет, и шестилетки сами получают помощь от старших. Перегородки в наших школах устроены так, чтобы переход из одного класса в другой не был затруднен, и школьники могут свободно ходить взад-вперед. Если трехлетний малыш попадает в класс для семи-девятилетних детей, то он сам там долго не задерживается, потому что понимает, что ничего полезного *для себя* там не почерпнет. Таким образом, у нас существуют естественные ограничения, но нет жесткого разделения, и все группы общаются между собой. У каждой группы есть свое помещение, но оно не изолировано, а значит, возможен интеллектуальный обмен между детьми. Трехлетний ребенок может увидеть, как девятилетний извлекает квадратный

корень из числа, и спросить его об этом. Ответ его просто не удовлетворит, и он вернется в свой класс, где найдет более интересные для себя занятия. А вот шестилетний может уже кое-что понять и запомнить. Такая форма свободы позволяет провести возрастные различия в уровнях умственного развития. Именно так мы узнали, что восьми-девятилетние дети могут понять операцию по извлечению квадратного корня, если понаблюдают за работой двенадцати-четырнадцатилетних школьников, и сделали вывод, что восьмилетки могут интересоваться алгеброй: развитие связано не только с возрастом, но и с возможностью ребенка узнать, что происходит вокруг него.

В наших школах царит воодушевление. Маленькие дети исполнены энтузиазма, поскольку *понимают*, чем заняты старшие; а те, в свою очередь, рады тому, что могут научить малышей. Здесь нет места комплексу неполноценности, но имеет место нормальный обмен психических сил.

Все это доказывает, что необычные результаты, полученные в наших школах, являются следствием природных законов.

Наблюдение за поведением детей и за их взаимоотношениями в свободной атмосфере позволяет раскрыть секреты человеческого общества. Мы должны пристально, под микроскопом изучать тончайшие стороны человеческой природы. Поэтому мы рассматриваем наши школы как психологические лаборатории, хотя там ведутся не столько опыты, сколько наблюдения.

Я уже говорила, что дети сами умеют решать многие проблемы, но не пояснила, как они это делают. Если мы, не вмешиваясь, понаблюдаем за ними, то увидим удивительную на первый взгляд вещь: дети не помогают друг другу так, как это делают взрослые. Например, они не бросаются на помощь, когда кто-то из них тащит тяжесть. Они уважают достоинство друг друга и оказывают поддержку только тогда, когда это действительно необходимо. То есть они интуитивно чувствуют и оберегают главную потребность ребенка — чтобы ему не помогали без нужды. Однажды один из наших учеников случайно рассыпал по полу весь геометрический материал. Но тут с улицы послышались звуки какой-то процессии, и все дети побежали к окну. Все, кроме одного — того малыша, что рассыпал материал. Ему и в голову не пришло бросить вещи на полу: надо было все аккуратно собрать, а никто не помогал. В глазах у него появились слезы, ведь ему тоже хотелось посмотреть на процессию. Другие дети поняли это, и многие отошли от окна, чтобы помочь. Взрослые не обладают такой тонкостью восприятия чрезвычайных ситуаций. Часто они помогают друг другу там, где в этом нет необходимости. Так, джентльмен, демонстрируя хорошие манеры, пододвигает даме стул, хотя она прекрасно может сесть без посторонней помощи, или подает ей руку на лестнице, хотя она в состоянии спуститься сама. А вот когда появляется реальная



потребность в помощи, все меняется. Там, где действительно нужна помощь, никого не дозовешься, зато там, где ее не требуется, помощников много! В подобных ситуациях взрослые не могут научить детей правильно реагировать. Я полагаю следующее: возможно, в подсознании ребенка закрепилось, что его главнейшая потребность — приложить максимум усилий. Именно поэтому он инстинктивно воздерживается от помощи другим, считая, что такое вмешательство может стать препятствием в развитии.

Еще одно интересное наблюдение: отношение детей к шалунам. Возьмем какого-нибудь малыша, только что попавшего в школу и еще не освоившегося в ней. Он возбужден, все время пристает и создает всем проблемы. Учитель сказал бы: «Это нехорошо, это неприлично», или даже просто: «Ты гадкий мальчишка!» Реакция сверстников в подобной ситуации была бы совершенно иной. Один из них подошел бы к новичку и сказал: «Ты, конечно, плохо себя ведешь, но не расстраивайся, мы все поначалу были такими же плохими». Малыш просто пожалел бы своего нового товарища, счел его капризы бедой и захотел утешить, дать возможность проявиться всему хорошему, что скрыто в шалуне. Как изменилось бы общество, если бы все преступники могли рассчитывать на сострадание, если бы мы сделали над собой усилие и попытались бы отнестись к ним, как к больным людям. Ведь стремление причинить зло часто вызвано психическим заболеванием, вызванным неблагоприятной обстановкой, или условиями появления на свет, или иными несчастьями. Если бы мы проявляли сострадание и пытались помочь человеку, общество стало бы лучше. Так, когда случается беда, например когда разбивается какая-нибудь ваза, уронивший ее малыш бывает безутешен, ведь он не любит разрушать. Кроме того, он чувствует свое унижение, потому что не умеет обращаться с вещами. Инстинктивная реакция взрослых усугубляет его вину: «Видишь — разбил! Зачем же ты хватаешь то, что трогать нельзя?» По меньшей мере взрослый велит собрать осколки, полагая, что так ребенок глубже почувствует, насколько он провинился. Что в таких случаях делают наши ученики? Они бегут помогать и ободряюще повторяют: «Ничего страшного! Достанем другую вазу!» Одни при этом собирают осколки, другие вытирают разлившуюся по полу воду. Инстинкт толкает их на помощь слабым, которых нужно поддержать и утешить, и этот инстинкт совершенствует общество. В тот момент, когда люди перестали преследовать больных и бедных и начали помогать им, человечество сделало огромный шаг вперед. Вся медицинская наука основана на этом принципе. В людях родилось не только желание помогать тем, кто вызывает сострадание, но гуманность вообще. Жест ободрения, адресованный слабому и униженному, — не заблуждение, но вклад в развитие общества. Как только дети проходят этап нор-

мализации, они демонстрируют подобное отношение друг к другу.

Существует мнение, что хорошему обращению с животными ребенка надо учить, ибо по своей природе он жесток и бесчувствен. Это совершенно не верно. Нормализованные дети, напротив, стремятся защищать животных. У нас в Ларене была козочка. Каждый день я кормила ее, держа пищу так высоко, чтобы ей приходилось привставать на задние копытца. Мне было интересно наблюдать за ней, да и козочка, казалось, забавлялась. Но однажды один из малышей подошел и подхватил ее ручонками под живот. На его лице была написана тревога: как бы животное не устало все время стоять на двух ногах. Это был очень благородный и очень естественный порыв.

В поведении наших детей проявляется еще одна черта: восхищение теми, кто умеет что-то делать лучше других. Ребятишки не только не завидуют, но, напротив, всякое хорошо сделанное дело вызывает у них искренний энтузиазм. Это случается, например, во время так называемой «вспышки способности писать». Когда кому-то из детей удается впервые написать целое слово, его успех вызывает у остальных взрыв радости и веселья. На такого «писателя» все смотрят восторженно и тут же кидаются ему подражать с криком: «Я тоже так умею!» Достижение одного провоцирует успешную работу остальных. То же происходит при освоении алфавита. Однажды по такому поводу в классе была устроена целая процессия: малыши несли картинки с буквами как флаги, и было столько веселья и шума, что с нижних этажей (школа была расположена под крышей дома) люди приходили узнать, что у нас случилось. «Дети радуются знакомству с алфавитом», — поясняла воспитательница.

Совершенно очевидно, что единство в группе создается благодаря свойственному детям братству, основанному на возвышенных чувствах. Приведенные здесь примеры доказывают, что в обстановке приподнятых чувств дети, прошедшие этап нормализации, испытывают взаимное притяжение. Как старшие и младшие тянутся друг к другу, так и нормализованные дети притягивают к себе новичков и помогают им освоиться.

## РЕБЕНОК В СЕМЬЕ

Метод, который носит мое имя, чтобы не затеряться среди других систем, привел меня к открытию духовных особенностей детей, которые ранее не наблюдались. То, что было открыто прежде, лишь внешний облик ребенка, которого еще предстояло открыть. Способствовать пониманию детей, работать для защиты их прав — это и было моей целью. Дети — слабые человеческие существа, живущие среди сильных. Они не поняты. Их потребности не признаны в обществе взрослых, и это таит бездну непредвиденного зла.



В моих школах дети могут спокойно работать, прежде подавленный дух их раскрывается и проявляет себя свободно. Ничего этого не происходит в традиционных школах. Наши дети открыли нам уровень еще не исследованного сознания, а их деятельность ясно показала тенденции, никогда ранее не исследуемые педагогами и психологами. Например, детей вовсе не привлекали игрушки, которыми взрослые предполагали радовать их, не интересовали сказки. Они стремились быть свободными от взрослых и делать все самостоятельно. Своим видом они просили не помогать им в работе до тех пор, пока такая помощь становится им абсолютно необходимой. Дети были спокойны, заинтересованы в своей работе, впитывали окружающий мир с поразительной ясностью. Очевидно, естественное стремление к познанию длительное время подавлялось прежде энергичным и непосредственным вмешательством взрослых, которые считали, что они могут делать все лучше, чем дети, и подменяли детскую активность своей собственной, а потому подчиняли волю и инициативу детей себе.

Мы, взрослые, в нашем объяснении ребенка и в обращении с детьми не только ошибались в конкретных деталях воспитания или в отдельных несовершенных формах обучения, но и продолжали неправильно вести себя по отношению к детям. И наши ошибки породили сейчас социальную и нравственную проблему отцов и детей. Разногласие между детьми и взрослыми существовало в течение столетий, но сейчас молодежь нарушила баланс. Именно это вынудило меня обратиться не только к педагогам, но и ко всем взрослым, особенно родителям.

В самых разных странах, отличных по своей культуре и обычаям, возникли школы, работающие по моему методу. Это свидетельствует об универсальности разногласий между взрослыми и детьми. По-видимому, в высших цивилизациях, таких, как наша, они усиливаются общественными нормами и логикой отделения ребенка от естества собственной личности и от свободы действий.

Ребенок, живущий в среде, созданной взрослыми, живет в мире, неблагоприятно приспособленном для его потребностей как физических, так и (что более важно) духовных, дающих ему возможность развиваться умственно. Ребенок подавлен взрослым, который подрывает его волю и вынуждает приспосабливаться к враждебной окружающей среде, наивно полагая, что таким образом развивает ребенка социально. Почти вся так называемая воспитательная работа пропитана идеей о прямой, а следовательно, насильственной адаптации ребенка к миру взрослого.

Такая адаптация основана на полном повиновении, ведущем к отрицанию личности ребенка. При этом ребенок становится объектом справедливости, которая не является справедливостью,

объектом оскорбления и грубого обращения, которого сам взрослый никогда не вынес бы.

Такое отношение к ребенку глубоко укоренилось даже в семьях, где детей горячо любят. В школе же оно тем более сильно. Мир детства там полностью посвящен адаптации к миру взрослому. Часто согласие между семьей и школой сводится к союзу сильных против слабых. Ребенок, который стремится быть услышанным и которому причиняется боль неприятия, замыкается в себе, а это более опасно, чем простое подчинение.

Более справедливый и милосердный подход к ребенку состоит в создании адаптационной окружающей среды, отличной от среды подавления, которая защищает ребенка от сложных и опасных препятствий, угрожающих ему в мире взрослых. Убежище в шторм, оазис в пустыне, место духовного отдыха должно быть создано именно для того, чтобы гарантировать здоровое развитие ребенка.

Ни одна социальная проблема не является столь универсальной, как угнетение ребенка. Исторически угнетенные — это рабы, класс прислуги и, наконец, рабочие. Это малочисленные группы, которые добивались своего освобождения часто в открытой борьбе с угнетателями. Гражданская война в Америке, Французская революция, современные революции, утверждающие новые экономические нормы, — все это примеры страшных конфликтов между группами взрослых, вынужденных прибегать к силе, чтобы исправить несправедливость.

Но социальная проблема ребенка не является ни классовой, ни расовой, ни национальной. Ребенок, не функционирующий в общественном отношении, действует исключительно как придаток взрослого. Те, кто угнетают одну часть человечества для преуспевания другой, лишь разрушают социальное единство. Стоит только мельком взглянуть вниз, и мы увидим, что среди страдающих и угнетенных есть и дети.

Почти все, кто заботится о детях, подчеркивают, что ребенок является невинной жертвой заблуждений, которые омрачают и взрослую жизнь. Такой придаток взрослых, слабый и неспособный сказать о себе, вызывает особое сочувствие и исключительную потребность в милосердии. Много ведется разговоров о несчастных детях и счастливых, о богатых и бедных, о брошенных и о тех, кого любят. Но такие толки лишь устанавливают тот факт, что контрасты, которые мы видим среди взрослых, отражены в детстве и в юности.

Ребенок является воспроизведением взрослого, который владеет им

**NB** ***До последнего дня своей жизни Мария Монтессори была борцом за права детей. Она пыталась объяснить людям, сколь несовершенны, а часто порочны их представления о младшем мире, о детях, которые в природной сущности своей только и стремятся быть свободными от взрослых и делать все самостоятельно.***



***Мы устроили мир для себя, для своей удобной жизни, для своих игр в деньги, политику, войны. Дети же с естественным стремлением к познанию всегда лишь подавлялись взрослыми, считавшими, что они все могут делать лучше, и подменявшими детскую активность — своей. Наши педагоги постоянно обсуждают проблемы адаптации ребенка к перипетиям социальной жизни, то есть к миру взрослых, который никаким образом не приспособлен к истинным детским потребностям — не только физическим, но и духовным. Они рассуждают вместо того, чтобы обустроить среду специально для жизни маленьких. То же самое происходит не только в школе или в детском саду, где работают профессионалы воспитания, — в каждом доме, даже в семье, где детей горячо любят. Все это было во времена Монтессори, все это есть и теперь. Так что любые попытки взрослых людей, особенно профессиональных педагогов, проникнуть в мир детства заслуживают глубочайшей и всемерной поддержки. Мария Монтессори сегодня не одна в борьбе за идею освобождения детей.***

так, как если бы он был частью собственности. Раб никогда не был такой собственностью своего хозяина, как ребенок — родителей. Слуга никогда не имел такого безграничного послушания, какого требовали от ребенка. Никогда правами человека не пренебрегали так, как в случае с ребенком. Никогда рабочему не приходилось так слепо следовать распоряжениям, как это должен делать ребенок. Наконец, рабочий имеет часы отдыха и место, где он может заняться самим собой. Никому и никогда не приходилось столько работать, как ребенку, вынужденному подчиняться взрослому, который навязывает ему и часы работы, и часы игры в соответствии со строгим набором правил.

Ребенок как самостоятельное создание никогда не существовал социально. Всегда было принято, что ребенок живет в доме, удобном для взрослых, в котором мать готовит, отец работает и родители заботятся о детях согласно своим возможностям. Школы традиционно почитают структуру семьи. Мысль о том, что ребенок является личностью самостоятельной, казалось, не придет никогда и никому. Почти все моральные и философские идеи были ориентированы на взрослых, и социальные вопросы детства ставились редко. Ребенок никогда не рассматривался как отдельный организм с различными потребностями, которые необходимо удовлетворять для того, чтобы добиться высочайших результатов в жизни.

Ребенок как человеческое создание, как жертва, которая работает, страдает и является лучшим из друзей, все еще неизвестен. Это чистая страница в истории человечества. Страница, которую нам хотелось бы заполнить.

## ДЕТИ ЛЮБЯТ ВЗРОСЛЫХ

Ребенок чувствителен ко всему, что он воспринимает от взрослых. Он хочет подчиняться взрослому во всех отношениях. Мы даже не представляем, насколько он готов к повиновению. Вот пример. Ребенок положил свои туфли на кровать. Мать сказала ему:

— Не делай так! Комнатные туфли грязные, — и она убрала их с покрывала.

После этого всякий раз, когда ребенок видел комнатные туфли, он восклицал: «Это грязно!» и шел к кровати, чтобы убрать их. Чего еще можно желать? Ребенок восприимчив и чувствителен в такой степени, что взрослому следует хорошенько контролировать свои слова и действия, потому что буквально все запечатлевается в сознании ребенка. Он весь — послушание, потому что послушание есть его образ жизни. Он любит и почитает взрослого, из уст которого выходит мудрость, которая помогает ему жить.

Дети любят взрослых, и это то, что мы должны знать о них. Тем не менее мы постоянно говорим о том, как родители и учителя сильно любят детей. Некоторые даже объясняют, как надо научить детей любить своих матерей, отцов, учителей — всех взрослых. Кто же эти инструктора? Чаще всего те, кто оценивают всю детскую деятельность как дурное поведение и карают за ошибочный поступок. Взрослый не может стать учителем любви без специальных усилий, без раскрытия своего сознания на это видение мира, более громадного, чем его собственный.

Да, дети глубоко любят взрослых. Когда ребенок идет спать, он хочет делать это в присутствии взрослых, тех, кого он любит. Но взрослый при этом думает: «Эти глупости надо прекратить! Мы испортим ребенка, если будем стоять у его кроватки»! Или: «Нельзя, чтобы ребенок подходил к взрослому столу. Лучше мы сделаем вид, что не собираемся есть». Но ребенок только хочет присутствовать, когда любимые им люди едят. Он перестанет плакать, когда его подведут к столу. А если он будет плакать и за столом, то это оттого, что никто не обращает на него внимания. Он хочет быть частью коллектива.

Кто еще выплакивает пылкое желание быть с нами, пока мы едим? И с какой грустью мы произнесем в один прекрасный день: «Никто сейчас не плачет из-за того, что меня нет рядом с тем, кто засыпает, никто не думает обо мне...» Только ребенок один помнит и говорит каждую ночь: «Не покидай меня, побудь со мной».

Иногда ребенок просыпается утром и идет будить своих родителей, которым хотелось бы еще поспать. Взрослые выражают недовольство по этому поводу. Но ребенок — это целомудренное создание — ведет себя именно так, как и следовало бы вести. Когда солнце всходит, всем следует вставать. Ребенок идет к родителям, как будто говоря: «Учитесь жить разумно. Вставайте! Утро пробуждает вас». Но ребенок не учитель. Он только любит своих родителей: «Я не бужу тебя, мама, я только поцеловал». Часто ли кто-то в жизни идет к нам, чтобы просто увидеть и поцеловать? А мы осуждаем ребенка. Мы считаем его поступок дурным поведением, которое должно быть исправлено.

Ребенок любит пробуждение не только по утрам. Ему нравится бодрое состояние отца и матери, которые, увы, часто остаются спящими всю жизнь. Мы все имеем тенденцию спать. Ребенок, это новое создание, пришедшее в жизнь, только и держит нас в состоянии бодрствования. Он появляется каждое утро, как бы говоря: «Посмотрите, это другая жизнь. Вы можете жить лучше, чем вы живете».

Мы всегда можем жить лучше, потому что у человека есть стремление к лени. Ребенок — как раз тот, кто поможет взрослому встать. И если взрослый не делает этой попытки, ребенок теряется, понемногу ожесточается и, наконец, становится равнодушным.

# II. МЕТОД НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ

## РЕЧЬ, ПРОИЗНЕСЕННАЯ НА ОТКРЫТИИ «ДОМА РЕБЕНКА»

Представьте, что мы в эту минуту находимся в одной из роскошных зал, какие нам радушно открывает высококультурная столица Италии, и какой-нибудь видный оратор привел нам сцену из пьесы «На дне» Максима Горького, а закончил цитатой из Кардуччи, который в «*Смерти богатой и прекрасной женщины*» воспевает глубочайшее человеческое горе; не гибель красивой женщины:

...Иные тайные страданья
Я знаю, бедствия иные...,

но жизнь бедняков в их мрачных лачугах, исторгнувшую у гениального поэта вопль:

...Откройте
Юдоль неизреченной нищеты...

И представьте, что в эту минуту раздается голос:

«Ступайте, загляните в эти приюты страдания и черной нищеты, — там образовались оазисы довольства, опрятности, покоя. Бедняки получат идеальный дом, который будет им принадлежать. В кварталах, где царили порок и нищета, идет работа нравственного искупления. Душа народа раскрепощается от цепей порока, от мрака невежества. Малые дети там получат свой собственный «Дом». Новые поколения идут навстречу новой эре, навстречу времени, когда нищету будут не оплакивать, но побеждать. Надвигается пора, когда мрачные притоны порока и скорби отойдут в прошлое, и среди живых не останется от них и следа». Какие чувства мы бы испытали! Мы поспешили бы туда, как волхвы, руководимые видением и звездой, спешили в Вифлеем!

Я это сказала, чтобы вы оценили все огромное значение и истинную красоту этого скромного помещения: оно словно часть дома, отделенная материнской рукой для счастья детей этого квартала. Это второй «Дом ребенка», учрежденный в злополучном квартале Сан-Лоренцо.



Квартал Сан-Лоренцо пользуется громкой известностью: едва ли не каждый день все газеты города пестреют отчетами о его скорбных событиях. Но многие, по всей вероятности, не знакомы с происхождением этой части Рима. Здесь никогда не предполагалось строить жилищ для народа. И в самом деле, Сан-Лоренцо не *народный* квартал, а квартал *бедняков*. Это — квартал, где ютится скудно оплачиваемый, а часто и безработный труженик, обычный тип в городе, не имеющем фабричной промышленности. Это — приют тех, кто находится под надзором после тюремного заключения. Здесь все они беспорядочно скученны, все перемешались...

Итальянцы приравняли свое слово «casa», дом, к почти священному смыслу английского слова «home» — закрытого храма семейной любви, доступного только милым сердцу. Как далеко от этого понятия положение той массы, у которой вовсе не имеется «casa», а лишь мерзостные стены, между которыми выставляются к позорному столбу сокровеннейшие житейские акты. Здесь нет места ни тайне, ни скромности, ни деликатности. Здесь часто не бывает даже света, воздуха, воды! Здесь наше представление о доме, как о чем-то существенно необходимом для воспитания масс, как о чем-то таком, что, вместе с семьей, образует единственно прочный фундамент общественного строя, звучит жестокой насмешкой. Забывая это, мы становимся не практиками-реформаторами, но поэтами-мечтателями.

Только организация, которая, работая для блага других, сама будет расти и укрепляться благосостоянием, создаваемым ею, будет уместна в этом районе и создаст прочное доброе дело.

Ответом на эту грозную потребность и явилась огромная гуманитарная работа Римского Института дешевых квартир. Прогрессивной и вполне современной постановкой этого дела мы обязаны Эдуардо Таламо, генеральному директору Института. Его оригинальные, широкие и вместе с тем практичные планы *не имеют* равного ни в Италии, ни в других местах.

Институт основан в Риме шесть лет тому назад; он поставил себе целью скупать городские дома, перестраивать их, приводить в доходное состояние и управлять ими, как управлял бы добрый отец семейства.

Однако, стремясь осуществить идеал полударового содержания своих построек, Институт встретил затруднение в отношении тех детей дошкольного возраста, которым часто приходится оставаться без призора на целый день, когда их родители уходят на работу. Эти крошки, не понимая воспитательных мотивов, побуждающих их родителей поддерживать в доме чистоту, как невежественные маленькие вандалы, обезображивали стены и лестницы. И вот явилась другая реформа, расход на которую, можно сказать, косвенно приняли на себя жильцы, подобно тому, как и уход за домом. В этой реформе мы видим самую блестящую конверсию налога, до которой только додумывалась го-

родская цивилизация. «Дом ребенка» заработан родителями путем их ухода за зданием. Расходы по нему покрываются суммой, которую Институту пришлось бы издержать на ремонт. Какая высоконравственная мера! В «Доме ребенка», предназначенном исключительно для детей дошкольного возраста, трудящиеся матери могут оставлять своих малюток и с чувством великого облегчения и свободы заниматься своим делом. Но и это благо, подобно благоустроенности дома, не дается без некоторой затраты забот и доброго желания. Правила, помещенные на стенах, гласят:

«Матери обязуются отпускать своих детей в «Дом ребенка» *в опрятном виде* и *участвовать* с директрисой в воспитательной работе».

Таким образом, два обязательства: физическая и нравственная забота о детях. Если из разговоров ребенка видно, что воспитательная работа школы подрывается влиянием его домашней обстановки, его отсылают обратно к родителям, и это научает их ценить предоставленные им преимущества. Родители, которые ведут грязную жизнь, дерутся и совершают жестокости, на себе ощутят все бремя этих маленьких созданий, столь нуждающихся в попечении. Они увидят, что сами же они снова ввергли во тьму беспризорности своих малюток. Другими словами, родители должны уметь *заслуживать* столь благодетельное преимущество, как домовая школа для их малюток.

Доброго желания, готовности пойти навстречу требованиям Института вполне достаточно, так как директриса с большой охотой научит, что делать. Правила гласят, что мать должна по крайней мере раз в неделю ходить на беседу с директрисой, давать ей отчет о своем ребенке и получать от нее советы, какие директриса найдет полезным преподать. Эти советы, без сомнения, осветят матери вопросы, касающиеся здоровья и воспитания ее ребенка, так как при каждом из «Домов ребенка» наряду с учительницей состоит и врач.

Директриса всегда к услугам матерей; своей жизнью культурной и образованной личности она — постоянный пример населению дома, ибо она по обязанности живет в том же доме, соседкой семейств всех своих маленьких питомцев. Это — факт огромной важности. Среди полудиких людей, в доме, где по ночам не всякий решался ходить без оружия, пришла не только учить, но и *жить той же жизнью* женщина более высокого круга, воспитательница по профессии, посвящающая свое время и труд делу помощи окружающим ее ближним. Поистине миссионерка, нравственная царица среди этой публики, она, если только обладает достаточным запасом такта и сердечности, может пожать от своей социальной работы небывалую жатву добра.

Дом этот действительно *новый;* он — словно греза, далекая от осуществления и все же сбывшаяся. Правда, и прежде благородные люди пытались жить среди бедняков ради их просвещения;



но эта работа не имеет практической ценности, если дом бедняка не устроен гигиенично, если он не дает возможности подняться на более высокий уровень жизни. Точно так же она не достигнет цели, если все жильцы дома не объединены общей выгодой или интересом, заставляющим их трудиться для общего блага.

Дом этот нов и педагогической организацией «Детского дома». Это не просто пассивный *приют,* но настоящая школа для воспитания, и методы ее подсказаны рациональными началами научной педагогии. Здесь следят за физическим развитием детей, подвергая каждого ребенка изучению с антропологической стороны. Лингвистические упражнения, систематическое воспитание чувств, упражнения, непосредственно подготовляющие ребенка к обязанностям обыденной жизни, — вот основа производимой здесь работы. Преподавание ведется вполне наглядным способом, при помощи весьма обильных дидактических материалов. Я не стану распространяться обо всем этом. Должна, однако, упомянуть, что при школе заведена ванная, где детям устраивают теплое или холодное купанье, а также учат умывать руки, лицо, шею, уши. Где возможно, Институт отгораживает клочок земли, на котором дети учатся разводить полезные овощи.

Обращаю внимание, что я касаюсь здесь педагогических успехов, достигнутых «Домом ребенка» как учреждением. Кому знакомы главные проблемы школы, тот знает, как много уделяется в настоящее время внимания великому принципу, идеальному и почти неосуществимому, — идее единения семьи и школы в достижении воспитательных целей. Но семья всегда довольно далека от школы и почти всегда недружелюбно настроена к ее идеалам. Она вроде фантома, на который школе никак не удается наложить своих рук. Домашний очаг недоступен не только педагогическому прогрессу, но зачастую и социальному. Теперь же мы впервые видим перед собой возможность достигнуть пресловутого педагогического идеала. Мы поместили *школу в дом*; и это еще не все. Мы сделали ее в доме *общим достоянием коллектива*, открыв взорам родителей всю жизнь учительницы и вверенную ей высокую миссию.

Эта идея коллективного владения школой — новая, прекрасная и глубоко воспитательная идея.

Родители знают, что «Дом ребенка» — их собственность, что он содержится долей вносимой ими квартирной платы. Матери в любой час дня могут ходить сюда наблюдать, любоваться кипящей здесь жизнью, задумываться над нею. Вот постоянный стимул к размышлению, вот источник несомненного блага детей. Смеем сказать, что матери *обожают* «Дом ребенка» и директрису. Сколько нежных и чутких знаков внимания эти добрые матери оказывают наставнице своих малюток! Часто они оставляют сласти или цветы на подоконнике школы, как безмолвный знак почтительного, чуть не благоговейного уважения. И когда после трехлетнего искуса матери отправят своих детей в обыкновенные

школы, они окажутся отлично подготовленными к участию в работе воспитания и будут проникнуты чувством, редким у представителей даже самых обеспеченных классов, именно мыслью, что они должны *заслужить* образованного сына собственным поведением, собственной добродетелью.

Другой успех «Дома ребенка» как учреждения лежит в области научной педагогики. Так как эта отрасль педагогики до сих пор базировалась на антропологическом исследовании питомца, то она затронула лишь немногие из положительных вопросов, связанных с реформой воспитания. Ведь человек — не только биологический, но и социальный продукт, а социальная среда индивида в пору воспитания и есть дом. Тщетны будут усилия научной педагогики перевоспитать юное поколение, если нам не удастся повлиять на среду, в которой вырастает это поколение! И я убеждена, что мы, открыв дом свету новых истин и влиянию прогресса, разрешили задачу прямого преобразования *среды* юных поколений и, стало быть, практический вопрос о приложимости основных принципов научной педагогики.

«Дом ребенка» — свидетель и другого триумфа: он знаменует первый шаг к *социализации дома*. Обитатели под собственной кровлей оставляют своих малюток в месте не только надежном, но и таком, где они получают всяческий уход. Не надо забывать, что *все* матери в этом доме пользуются этой привилегией и с легкой душой уходят на свою работу.

До настоящего времени лишь одна общественная категория пользовалась подобным преимуществом. Прежде только богатые женщины могли уходить для разных дел и забав, оставляя детей на руках няньки или гувернантки. Теперь же и женщина из народа, обитающая в таком реформированном доме, может, не хуже иной знатной барыни, сказать: «Я оставила своего сына с нянькой и гувернанткой». Более того, словно чистокровная принцесса, она может добавить: «И домашний врач следит за ним и направляет его здоровый рост». Эти женщины, подобно передовым английским и американским матерям, имеют «биографическую карту»; карта эта, заполненная директрисой и доктором, дает матери самое полное представление о росте и физическом состоянии ее ребенка.

Всем нам понятны выгоды социализации среды, например социализации экипажа — в трамвае; социализации фонаря, факела — в уличном освещении; эти социальные факты облегчают сношения, удлиняют наш день. Широкое производство полезных предметов, созданное промышленным прогрессом, делает доступным для очень многих чистое белье, ковры, занавески, деликатесы, хорошие пищевые продукты и т.п. Широкое распространение всех этих благ стирает кастовые различия. Все это мы видели на деле. Но коммунизация *личности* есть нечто новое. Коллективное пользование услугами прислуги, няньки, учителя — это современный идеал.



«Дома ребенка» демонстрируют такой идеал, беспримерный в Италии, да и в других местах. Смысл его необычайно глубок, ибо он отвечает потребности века. Мы теперь уже не можем говорить, что мать ради удовольствий оставляет своих детей дома, забывая природный общественный долг первостепенной важности, — долг заботиться о воспитании своего нежного отпрыска. Нет, так как в наши дни социальная и экономическая эволюция повелевает работнице занять место среди кормильцев семьи и силой отрывает ее от обязанности, столь дорогой ее сердцу! Мать так или иначе должна оставлять своего ребенка, нередко с мучительным сознанием, что он брошен без призора. Выгоды учреждений вроде нашего не ограничиваются рабочим классом, но простираются и на средние классы, многие представители которых живут умственным трудом. Учительницы и воспитательницы часто вынуждены давать частные уроки после школы и нередко поручают своих детей попечению грубой и невежественной прислуги. Недаром после первого же объявления о «Доме ребенка» на нас посыпался целый град писем от лиц среднего класса с просьбами распространить эти благодетельные реформы и на их жилища.

Следовательно, мы социализируем «функцию матери», долг женщины на дому. Вот перед нами практическое решение многих сторон женского вопроса, казавшегося совсем неразрешимым. Что станет с домом, спрашивают иные, если женщина уйдет из него? Дом будет преобразован и возьмет на себя обязанности женщины.

Я верю, что в будущем обществе социализация получит новые формы.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В «ДОМАХ РЕБЕНКА»

Узнав, что в мое распоряжение поступит класс маленьких детей, я решила сделать эту школу местом экспериментального исследования педагогики и психологии ребенка. Я исходила из точки зрения Вундта, а именно из того, что психологии ребенка не существует. В самом деле, экспериментальные исследования над детьми, как, например, изыскания Прейера и Болдуина, были проведены не более как на двух-трех субъектах, на детях самих исследователей. Сверх того, психометрические приборы надлежит значительно видоизменить и упростить, прежде чем применять их к детям, отнюдь не являющимся пассивным объектом в руках исследователя. Психологию ребенка можно установить только путем внешнего наблюдения. Мы должны отказаться от всякой мысли о какой бы то ни было записи внутренних состояний, которые могут раскрываться только путем самонаблюдения. Психометрическое исследование в применении к педагогике до настоящего времени ограничивалось только эстезиометрическими приемами, то есть измерениями чувствительности.

Я решила не порывать связи с исследованиями других, но сохранить независимость в работе. Я удержала лишь одно существенно важное утверждение, или, вернее, определение Вундта, что «все методы экспериментальной психологии могут быть сведены к одному, а именно — к правильному и точному наблюдению над испытуемым».

Говоря о наблюдениях над ребенком, мы должны всегда помнить одно обстоятельство: наблюдение над ним производится в процессе его развития. И в этом отношении я придерживалась того же общего критерия, не связывая себя никакой готовой теорией.

### Часть антропологическая

В отношении физического развития я первым делом решила урегулировать правила антропометрического наблюдения и сделать выбор важнейших наблюдений такого рода.

Я заказала антропометр, снабженный метрической шкалой от 0,5 до 1,6 м. Небольшой стул высотой в 0,3 м ставится на площадку антропометра для измерений в сидячем положении. В настоящее время я заказываю антропометры с платформой по обе стороны шеста, к которому приделана шкала: на одной стороне можно измерять полный рост, а на другой высоту измеряемого в сидячем положении. Во втором случае «ноль» ставится у 30 см, что соответствует сиденью стула. Индикаторы вертикального столба не связаны один с другим, и это дает возможность одновременно измерять двух детей. Таким путем мы избегаем неудобств и траты времени, сопряженной с передвижением сиденья, а также и с хлопотливым отсчитыванием разницы на метрической шкале.

Упростив технику исследования, я решила ежемесячно измерять рост детей в стоячем и сидячем положении, а чтобы урегулировать измерения соответственно развитию детей и придать им больше правильности, я ввела правило, что измерения должны производиться в тот день, в который у ребенка истекает полный месяц его возраста. Для этой цели я составила карточку для записи по следующему образцу:

| День | СЕНТЯБРЬ | | ОКТЯБРЬ | |
|---|---|---|---|---|
| месяц | Рост | | Рост | |
| | стоя | сидя | стоя | сидя |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| и т.д. | | | | |



Оставленное место против каждой цифры заполняется именем ребенка, родившегося в этот день месяца. Благодаря этому учительница знает, какого ребенка измерять в дни, показанные в календаре, и измерение его она приводит в соответствие с месяцем, в который он родился. Этим достигается точнейшая регистрация, причем учительница не испытывает ни утомления, ни затруднений.

Что касается веса ребенка, то я постановила измерять его каждую неделю на весах, которые поместила в туалетной комнате, где детей купают. Соответственно тому дню, в который ребенок родился, — в понедельник, вторник, среду и т.д., — мы взвешиваем его перед тем как купать. Таким образом, купанье детей (вещь хлопотливая в классе, состоящем из пятидесяти душ) распределяется соответственно семи дням; ежедневно купаются от трех до пяти детей. Правда, теоретически желательно купать ребенка ежедневно, но для достижения этого необходима огромная ванна или множество маленьких. А между тем и еженедельное купанье сопряжено с массой затруднений, и порой от него приходится отказываться. Во всяком случае, я поставила периодические взвешивания в связь с необходимостью урегулировать купание детей.

Ниже мы приводим образец нашей карты для записи веса детей. На каждый месяц отведена страница.

Мне думается, что только описанные мною антропологические измерения и должны производиться учительницей как единственно допустимые в *школе*. Прочие же измерения должны производиться врачом, который должен быть специалистом в антропологии младенческого возраста. Пока я провожу эти специальные измерения лично.

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

Исследование, производимое врачом, довольно сложно; чтобы облегчить эти измерения, я составила печатные биографические карты, образец которых ниже дается:

*Номер*..... *Число*.....
*Имя и фамилия*..... *Возраст*.....
*Имена родителей*..... *Возраст матери*..... *Возраст отца*.....
*Род занятий*.....
*Детали наследственных черт*.....
.....
*Личные особенности*.....
.....

**Антропологические данные**

| Полный рост | Вес | Окружность груди | Рост в сидячем положении | Указатель роста* | Весовой указатель* | ГОЛОВА | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Окружность | Продолговатый диаметр | Поперечный диаметр | Головной указатель |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

*Телосложение* .....
*Состояние мышц* .....
*Цвет кожи* .....
*Цвет волос* .....

ПРИМЕЧАНИЯ

.....
.....
.....

* Для получения указателя роста г-жа Монтессори комбинирует рост в сидячем и в стоячем положении.
**Весовой указатель определяется комбинацией высоты и веса.



Как видно, карты самые простые. Я остановилась на этом типе, дающем врачу и учительнице возможность вести свои записи самостоятельно, в зависимости от условий и среды.

Этот метод упорядочит антропометрические исследования, а простота механизма и отчетливость карты гарантируют производство тех наблюдений, которые я считаю существенно важными. Для составления биографической карты я рекомендую врачу раз в год производить следующие измерения: *окружности головы; двух главных диаметров головы; окружности груди; и указателей: головного, весового и роста.* Дальнейшие указания относительно выбора этих измерений можно найти в моей книге «Педагогическая антропология». Врачу рекомендуется производить эти измерения в течение той недели или по крайней мере того месяца, в который ребенку истекает полный год его возраста, — если возможно, и в самый день рождения. Это облегчает и задачу врача, придавая измерениям регулярность. В каждой из школ у нас самое большее пятьдесят детей, и дни рождения этих детей, распределенные на 365 дней года, дают врачу возможность производить измерения исподволь, и эта работа не ложится на него тяжелым бременем. На учительнице лежит обязанность сообщать врачу даты рождения детей.

Эти антропометрические измерения имеют и свою воспитательную сторону: благодаря им дети, оставляя «Дом ребенка», умеют обстоятельно и уверенно отвечать на следующие вопросы:

В какой день недели ты родился?

Какого числа?

Когда день твоего рождения?

Вместе с тем дети приобретают любовь к порядку, а главное, развивают привычку следить за собой. Могу сказать, что дети с большой охотой подвергаются измерениям; при первом взгляде учительницы, заслышав слово «рост», ребенок немедленно начинает стаскивать башмаки и со смехом бежит занять место на площадке антропометра. Он сам от себя принимает совершенно правильную позу, и учительнице остается лишь отсчитать результат по указателю.

Помимо измерений при помощи обыкновенных инструментов (*кронциркуля и металлической линейки*) врач отмечает также цвет кожи ребенка, состояние его мускулов, состояние его лимфатических желез, крови и т.д. Он обращает внимание на дефекты сложения; тщательно записывает патологические состояния (наклонность к рахиту, детские парезы, косоглазие и т.д.). Это объективное исследование ребенка пригодится врачу, когда он найдет нужным побеседовать с родителями о состоянии ребенка. В случае необходимости врач производит тщательное санитарное обследование жилища ребенка, назначает лечение, борется с та-

кими заболеваниями, как экзема, конъюнктивиты, воспаление уха, лихорадочные состояния, расстройство пищеварения и т.п. Это тщательное исследование больного сильно облегчается наличностью *тут же в доме больницы*, дающей возможность и лечить, и непрерывно наблюдать ребенка.

Я убедилась, что обычные вопросы, предлагаемые больным, являющимся в клиники, не у места в наших школах, так как члены семейств, живущих в этих домах, в огромном большинстве люди вполне нормальные.

Поэтому я рекомендую директрисе школы получать в беседах с матерями сведения более практического свойства. Она осведомляется об образовании родителей и их привычках, о размерах их заработка, о расходах на домашние нужды и т.п., и на основании всего этого составляет историю каждого семейства приблизительно в духе приемов Ле-Плэя. Конечно, это удобно лишь тогда, когда директриса живет в одном доме со своими питомцами.

Во всяком случае, советы врача матерям относительно гигиенического ухода за каждым ребенком в отдельности, как и его общие указания по гигиене, должны принести огромную пользу. Директриса должна играть роль посредника в этом деле, так как она пользуется доверием матери, и подобного рода советы, естественно, должны исходить от нее.

### Окружающая среда. Классная мебель

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

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

**NB** ***Важнейшим качеством педагога, работающего в свободной школе, является способность и желание наблюдать детей. Это приходит не сразу, а по мере того, как мы осознаем, что каждый ребенок — единственное и неповторимое создание природы и его неповторимость будет открыта им самим. От нас, взрослых, зависит лишь подготовка нормальных условий для этого открытия. Способность наблюдать, кроме обычных технологических навыков, которые приобретаются в практике работы, постепенно становится позицией, «линией жизни» Монтессори-педагога в отношениях с детьми. Приходится быть объективным, не поддаваться предубеждениям и личностным оценкам; и терпеливым — возможно, нечто феноменальное произойдет с ребенком в момент куда более интересных событий.***



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

**NB** ***Сначала возникает вопрос: так ли уж важно, чтобы в группе детского сада стояли такие столики, а не другие, а верхние полки шкафчиков использовались лишь для цветов и рыбок? И зачем для ковриков нужна специальная стойка? Почему нельзя раскладывать материалы на общем большом ковре?***

***Но очень скоро все становится понятным. Мы ведь хотим, чтобы ребенок был свободен в своих действиях, а это возможно лишь в случае, когда он самостоятельно управляет своими действиями. Значит, его окружение должно этому помогать: стулья — легко подниматься и тихо опускаться на пол; полки — быть такими низкими, чтобы не тянуться за коробкой с необходимым материалом; коврик — легко превращаться в индивидуальное рабочее место. Тогда ребенок будет двигаться по классной комнате «с грацией и уверенностью», не мешая другим, а не носиться среди парт и стульев с железными ножками. Как же скверно мы думаем о детях, привинчивая к школьной мебели эти железные ножки и закрашивая стены в школьных коридорах в буро-зеленый цвет...***

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

Я заказываю и особые маленькие стулья. Первоначально стулья проектировались с плетеными сиденьями, но опыт показал, что они слишком быстро изнашиваются, и теперь у меня стулья сплошь из дерева. Стулья эти очень маловесны и изящного вида. Кроме того, в каждом классе стоят удобные креслица из дерева или лозы. Другую принадлежность нашей классной меблировки составляют маленькие умывальники, настолько низенькие, что ими могут пользоваться даже трехлетние дети. Они окрашены белой водоупорной эмалью, и, кроме широкой верхней и нижней полок для белых эмалированных мисочек и кувшинов, на них имеются еще боковые полочки для мыльниц, щеток для ногтей, полотенец и т.п. Есть и ведерца, в которые опоражниваются миски. Где можно, поставлены шкафчики для хранения «своего» кусочка мыла, щеточки для ногтей, зубов и т.д.

В каждом из наших классов имеется ряд длинных низеньких шкафов, специально для помещения учебных пособий (дидактических материалов). Двери этих шкафчиков открываются без труда, и попечение о материалах вверено самим детям. На шкафчики мы ставим цветы в горшках, вазы с рыбками, клетки с птичками или игрушками, которыми детям предоставляется играть невозбранно. Немало пространства у нас занято черными досками, подвешенными так, что до них достает и самый маленький ребенок. При каждой доске — ящичек, в котором хранятся мел и белый холст, заменяющий нам обыкновенные вытиралки.

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

Такова наша обстановка.

*
* *

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

На протяжении ряда столетий свивальники считались необходимостью для новорожденного младенца, а ходульки — для ребенка, начинающего ходить. В школе до сих пор признается необходимым ставить тяжелые парты и прикреплять стулья к полу. Все эти явления укоренились вследствие ложного предположения, будто ребенок должен расти в неподвижности, вследствие



старинного предрассудка, будто только специальное положение тела дает возможность сделать то или иное воспитательное движение, — вроде того, как мы считаем необходимым принимать особую позу, собираясь молиться.

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

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

Директриса «Дома ребенка» в Милане соорудила под одним из окон длинную узкую полку, на которую ставила подставки с металлическими геометрическими фигурами, применяемыми на первых уроках рисования. Но полка была слишком узка, и часто случалось, что дети, выбирая фигуру, роняли одну из подставок на пол, с большим шумом опрокидывая лежащие на ней металлические фигуры. Директриса собиралась переделать полку, но столяр все не приходил, а тем временем дети научились осторожно обращаться с материалами, и подставки, хоть и стояли на узкой и покатой полке, перестали падать на пол.

Осторожно направляя свои движения, дети победили дефект этой мебели. Простота или несовершенство предметов способствуют, таким образом, развитию *активности* и *ловкости* в ребенке.

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

*
* *

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

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

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

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

**NB** ***Вот картинка из жизни современной российской Монтессори-школы, которая кому-то может показаться идиллической.***

***После круга разминки все расходятся на свободную работу. Каждый сам выбирает, чем он будет заниматься — математикой, русским, историей, астрономией, литературой или будет ставить химические опыты. Кто-то учится писать буквы, а кто-то в библиотеке готовит доклад. Тот, у кого не получается или возникли проблемы, идет к учителю или ассистенту и просит о помощи. В основном же все работают самостоятельно. Когда та или иная работа закончена полностью, дети показывают ее учителю. Результат обсуждается. Что такое отметка, дети не знают, но оценку своего труда обязательно получают, чаще всего в виде одобрения взрослых или других детей. При этом самооценка важнее всего. Она редко превышает истинную. Дети относятся к себе очень строго, порой строже, чем мы, взрослые.***

***Серьезная, деловая атмосфера свободной работы практически не дает детям расслабиться, как это часто бывает на обычном школьном уроке. Не бывает, чтобы дети бесцельно болтались по классу. Более опытные с желанием и добрым снисхождением помогают в работе младшим, приобретая при этом бесценный опыт содержательного общения и человеческой взаимопомощи. А менее опытные, равняясь на старших, видят перспективу собственного роста. Детям никто не дает никаких заданий, не объясняет новую тему, никто их не спрашивает у доски.***

***Свободная работа основана на абсолютном доверии к ребенку, точнее на вере в его спонтанное стремление к познанию окружающего мира, дарованное природой и мудрым терпением взрослых, ожидающих от него свершения самостоятельных открытий.***



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

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

Усвоение этого метода учителями, не подготовленными к научным наблюдениям, достигается лишь путем усердных теоретических и практических занятий; особенно же это необходимо для тех, кто привык к старым, деспотическим приемам обыкновен-

ной школы. Мой опыт подготовки учительниц к работе в моих школах открыл мне, как далеки прежние методы от новых. Даже интеллигентная учительница, усвоившая основной принцип, с большим трудом проводит его на деле. Она не может проникнуться сознанием, что ее новая роль лишь с виду *пассивна,* подобно работе астронома, который неподвижно сидит у телескопа, в то время как в пространстве вращаются миры. Идею, что *жизнь идет сама собою* и, чтобы изучать ее, разгадывать ее тайны или направлять ее деятельность, необходимо ее наблюдать и понимать, не вмешиваясь, — эту идею, говорю я, очень трудно *усвоить* и *провести на практике.*

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

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

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



спокойнее и бывал доволен, как прочие, когда ему давали мелкие предметы, которые он мог переставлять и раскладывать на своем столике.

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

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

Без сомнения, ребенок, увидав плававшие игрушки, не испытал той радости, какую должен был испытать, преодолев препятствие собственными силами. Желанное зрелище не могло принести ему пользы, между тем как осмысленная попытка развила бы его душевные силы. В этом случае учительница *помешала* ребенку воспитать себя, не дав ему взамен иного блага. Малютка уже начал чувствовать себя победителем и вдруг ощутил себя бессильным в объятиях двух сковавших его рук. Столь заинтересовавшие меня выражения радости, тревоги и надежды растаяли на его личике и сменились тупым выражением ребенка, знающего, что за него будут действовать другие.

Устав от моих замечаний, учительницы давали детям полную свободу. Дети лезли с ногами на столики, ковыряли пальцами в носу, и к исправлению их не делалось никаких шагов. Другие толкали товарищей, и на лицах этих детей я читала выражение злобы; учительница же на все это не обращала ни малейшего внимания. Тогда я вмешивалась и показывала, с какой безусловной строгостью надо останавливать и подавлять все, чего нельзя делать, чтобы ребенок сумел ясно отличать добро от зла.

Вот отправная точка дисциплины, и основы ее должны закладываться именно таким путем. Эти первые дни всего труднее даются учительнице. Первое, что должен усвоить ребенок

для выработки активной дисциплины, это — различие между *добром и злом*. Задача воспитателя — следить, чтобы ребенок не смешивал *добра с неподвижностью* и *зла с активностью*, чем нередко грешила старая дисциплина. Это — потому, что наша цель — дисциплинировать для *деятельности*, для *труда*, для *добра*, а не для *неподвижности*, для *пассивности*, для *послушания*.

Комната, в которой дети двигаются целесообразно, осмысленно и добровольно, не совершая грубых или резких актов, представляется мне высокодисциплинированным классом.

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

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

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

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

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



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

Наша идея свободы ребенка — не то простое понятие свободы, которое мы почерпаем из наблюдений над растениями, насекомыми и т.п. Ребенок, в силу характерной для него беспомощности, с которой он рождается, в силу его свойств как социальной особи, стеснен *оковами, ограничивающими* его активность.

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

## Самостоятельность

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

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

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

Если мы еще не вполне усвоили высокой идеи *самостоятельности*, то только потому, что сами еще живем в *рабских* социальных формах. В стадии цивилизации, которая терпит прислугу,

**NB** ***К сожалению, в нашей традиционной школе принято осуждать детей за то, что они сделали что-то по-своему, а не так, как велела учительница, или не так, как предписывает стандарт образования или учебник. К сожалению, мы недовольны родителями, которые не делают с детьми домашних заданий и не ходят на родительские собрания, чтобы получить новые распоряжения в надзоре над своим взрослеющим чадом. Осуждая раболепство, мы на деле постоянно впадаем в него, требуя уважения к себе за занимаемую должность, за заработанное имя, за свой учительский стаж. Само понятие авторитарной школы несет в себе оттенок раболепства.***

***Мы очень любим, чтобы во взрослом мире нас хвалили и нам прислуживали, чтобы другие люди делали за нас всякие мелкие дела. И мы не замечаем, как всякий раз попадаем в зависимость от услужливых окружающих, т.е. лишаемся самостоятельности, без которой невозможна настоящая свобода.***

***Вот почему так трудно выживать сегодня школе свободной в кольце авторитарной педагогики. И все же будущее именно за свободными школами, в которых созданы условия для самостоятельной жизни детей с помощью, но не по указке взрослых.***

понятие такой *формы жизни*, как *самостоятельность*, не может пустить корней или получить свободное развитие. Так в эпоху рабства было искажено и затемнено понятие свободы.

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

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

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

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

Всякая педагогическая мера, мало-мальски пригодная для воспитания маленьких детей, должна *облегчить* детям вступление на этот путь самостоятельности. Мы должны учить их ходить без посторонней помощи, бегать, подниматься и спускаться по лестницам, подбирать оброненные предметы, самостоятельно



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

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

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

Излишняя помощь есть несомненное препятствие развитию природных сил.

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

Приведу такой пример: по проселочной дороге едет коляска, в которой сидят отец, мать и ребенок. Вооруженный бандит останавливает коляску известной фразой: «кошелек или жизнь». При этом трое находящихся в коляске ведут себя весьма различным образом. Мужчина, меткий стрелок, вооруженный револьвером, быстро выхватывает его и стреляет в грабителя. Мальчик, вооруженный только свободой и ловкостью своих ног, вскрикивает и обращается в бегство. Женщина, ничем не вооруженная ни от искусства, ни от природы (ибо ноги, не привыкшие бегать, путаются в юбках), испускает вопль ужаса и падает без чувств.

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

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

Представим себе умного и искусного работника, не только способного сделать много превосходной работы, но и полезного советчика в мастерской, умеющего руководить и направлять общую деятельность среды, в которой он работает. Человек, господствующий над своей средой, будет улыбаться в такой момент, когда другие предаются гневу, и обнаружит то огромное самообладание, которое является следствием сознания своего превосходства. Но нас ничуть не удивит, если мы узнаем, что у себя дома этот искусный рабочий бранит свою жену за то, что суп не



вкусен или не подан в назначенный час. Дома он перестал быть искусным работником; здесь искусный работник — его жена, готовящая ему обед. Он благодушный, невозмутимый человек там, где он силен своей работой, и деспот там, где ему служат. Быть может, если бы он умел варить суп, он был бы милейшим человеком!

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

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

### Упразднение наград и наказаний

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

Мне часто приходилось изумляться, до какой степени справедлива эта истина. В первый месяц нашей работы в «Доме ребенка» учительницы еще не умели проводить в жизнь педагогических принципов свободы и дисциплины. Особенно одна из них, в моем отсутствии, старалась *исправлять* мои идеи введением некоторых приемов, с которыми она свыклась. Явившись однажды неожиданно в класс, я увидела на одном из самых умных наших питомцев большой греческий крестик из серебра, на красивой белой ленточке, а другой ребенок сидел в креслице, демонстративно выдвинутом на середину комнаты. Первый ребенок был награжден, второй — наказан. Учительница, по крайней мере в моем присутствии, не вмешивалась в дело, и положение оставалось таким, каким я застала его. Я промолчала и спокойно стала наблюдать происходящее. Ребенок с крестиком ходил взад и вперед, нося предметы, которыми он занимался, от своего столика к столу учительницы, а на их место кладя другие. Он весь ушел в свои занятия и, видимо, был счастлив. По комнате он ходил мимо кресла ребенка, подвергнутого наказанию. Серебряный крестик сорвался с его шеи и упал на пол. Ребенок, сидевший в кресле, поднял его, покачал на ленточке, осмотрел его со всех сторон и затем сказал товарищу: «Смотри, что ты потерял». Тот обернулся и с видом полнейшего равнодушия поглядел на безделушку; выражение его лица говорило: «Не мешай мне». И он действительно промолвил: «Мне все равно». «Вправду все

равно? — переспросил наказанный ребенок. — Тогда я возьму его себе». А тот ответил: «Бери!» — таким тоном, который ясно говорил: «И оставь меня в покое». Ребенок, сидевший в кресле, приспособил ленточку так, чтобы крест пришелся спереди на его розовом переднике и чтобы можно было свободно любоваться его блеском и красивой формой; потом он удобно расселся в своем креслице и с видимым удовольствием любовался своей безделушкой. Так это мы и оставили — и поступили правильно. Побрякушка-крестик мог удовлетворить ребенка, который был наказан, но не живого ребенка, все удовольствие которого — в деятельности, в работе.

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

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

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



взрослых, только маленьких ростом. Не знаю, что совершалось в душе тех детей, которых мы находили необходимым дисциплинировать, но только метаморфоза всегда оказывалась полной и прочной. Они очень гордились тем, что научились работать и вести себя хорошо, и всегда проявляли нежнейшую привязанность к учительнице и ко мне.

### Биологическое понятие свободы в педагогике

С биологической точки зрения *свободу* при воспитании ребенка в его первые годы надлежит понимать как требование условий, наиболее благоприятствующих *развитию* всей его личности. Со стороны физиологической, как и духовной, этим предполагается свободное развитие мозга. Воспитатель должен быть проникнут чувством глубокого *благоговения* к жизни; наблюдая ребенка с гуманным интересом, он должен *уважать* развитие в нем этой жизни. Детская жизнь не абстракция, *это — жизнь отдельных детей.* Существует лишь одно реальное биологическое проявление: *живущий индивид*; и воспитание должно иметь объектом отдельных индивидов, наблюдаемых поодиночке. Под воспитанием следует разуметь активное *содействие*, оказываемое нормальному выявлению жизни в ребенке. Ребенок есть тело, которое растет, и душа, которая развивается, — у обеих этих форм, физиологической и психической, один и тот же вечный источник — сама жизнь. Мы не должны ни душить, ни коверкать таинственных сил, заложенных в этих двух формах роста; мы должны *дожидаться от них проявлений*, которые, мы знаем, последуют одно за другим.

**NB** ***Запомним эту мысль Монтессори, повторяемую ею неоднократно в разных контекстах, а значит, чрезвычайно важную для нее. Отметим ее призыв к внимательному долготерпению взрослого, дожидающегося от ребенка внутренних проявлений, которые, согласно закону природы, непременно произойдут.***

*Среда,* без сомнения, *вторичный* фактор в жизненных явлениях; она может содействовать, может препятствовать, но она никогда не может создавать — *творить.* Современные теории эволюции, от Нэгели до де Фриза, в развитии двух биологических ветвей — животного и растительного царств — усматривают внутренний фактор как главную силу в процессе превращения вида и превращения индивида. Начало *развития* лежит *внутри* как вида, так и индивида. Ребенок растет не *потому,* что его кормят, что он дышит, что он находится в благоприятных условиях температуры; он растет потому, что заложенная в нем потенциально жизнь развивается, становится видимой; потому, что плодотворное зерно, из которого вышла жизнь, развивается согласно биологическим предначертаниям наследст-

венности. Взрослый человек питается, дышит, испытывает на себе атмосферные и температурные влияния, но не растет. Юношей ребенок становится не *потому,* что он смеется, или пляшет, или делает гимнастические упражнения, или хорошо питается, но потому, что он дошел до этого особенного физиологического состояния. Жизнь проявляется, жизнь творит, жизнь дает и в свою очередь держится в известных границах и связана известными законами, которых не преступишь. *Неподвижные* признаки вида не меняются — они могут только варьировать. Эта идея, столь блестяще *развитая де Фризом в его теории мутаций,* отмечает также границы воспитания. Мы можем воздействовать на *вариации,* имеющие отношение к среде, и границы которых слегка меняются в виде и в индивиде, но мы не можем влиять на *мутации.* Мутации связаны какими-то таинственными узами с самим источником жизни, и сила их превосходит видоизменяющие элементы среды. Вид, например, не может *мутировать* или измениться в другой вид путем *приспособления,* как, с другой стороны, великого гения в человеке нельзя заглушить никакими предрассудками, никакой ложной формой воспитания.

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

Жизнь — гордая богиня, она все движется вперед, преодолевая препятствия, которые среда выдвигает на ее победном пути. Вот основная истина: идет ли речь о виде или об индивидах, истинное развитие всегда обеспечено теми победоносными организмами, в которых крепка и действенна таинственная сила жизни.

Очевидно, что для человечества, особенно же для нашего социального строя, именуемого обществом, самым важным вопросом является вопрос об *уходе* за жизнью, — мы сказали бы, о культуре ее.

## КАК ДАВАТЬ УРОК

«Веди счет словам твоим».
*Данте. «Ад», песнь X.*

Установив, что при режиме свободы дети могут проявлять в школе свои естественные наклонности и что именно для этой цели мы подготовили среду и дидактический материал (предметы, с которыми должен работать ребенок), учительница не может ограничиться одним *наблюдением,* но должна перейти к *эксперименту.*



**NB** ***Основной формой учебной деятельности детей в современной Монтессори-школе является свободная работа с дидактическим материалом, учебными текстами или свободное письмо. На это уходит 80% всего учебного времени. А 20% отводится на фронтальные занятия в кругах. Утром — рефлексивный круг-настрой, на котором дети пытаются осмыслить события и явления происходящей жизни. А в середине дня — дидактический круг, который собирает детей одного года обучения для того, чтобы с помощью учителя систематизировать свои достижения и поставить новые учебные задачи.***

***Круги — это единственные полчаса в день, где Монтессори-учитель играет роль, похожую на традиционную — ведущего взрослого. При этом он владеет постановкой рефлексивного сознания у детей и методом погружения в предмет. Профессиональным мастерством Монтессори-педагога можно также считать точное владение индивидуальной презентацией любого дидактического материала, составляющего учебное пространство класса.***

***После 6 лет, когда ребенок вступает в период обостренного восприятия социальной жизни и особо значимым для него становится общение со сверстниками, Монтессори-учитель должен быть профессионально готов к организации коллективной***

<u>В этом методе *урок* соответствует *эксперименту.* Чем полнее учительницей изучены приемы экспериментальной психологии, тем легче ей сообразить, как надо давать урок. В самом деле, для надлежащего приложения метода нужен особый технический навык</u>. Учительница должна по крайней мере побывать на уроках в «Домах ребенка», чтобы ознакомиться с основными началами метода и его применения. Самая трудная часть этой выучки относится к выработке дисциплины.

В первое время пребывания в школе дети не усваивают идеи коллективного порядка; эта идея является позднее, как результат упражнений в дисциплине, путем которых ребенок научается отличать добро от зла. Если это так, то очевидно, что в самом начале учительница не может давать коллективных уроков. Такие уроки всегда будут крайне редки, так как дети, пользуясь свободой, не вынуждаются сидеть смирно на месте и прислушиваться к учительнице или присматриваться к тому, что она делает. В сущности коллективные уроки у нас имеют весьма второстепенное значение и нами почти совсем упразднены.

**Качества индивидуальных уроков: сжатость, простота, объективность.**

Итак, уроки наши индивидуальны, и одна из главных их черт — *краткость.* Данте дает учителям превосходный совет, говоря: «Веди счет словам твоим». Чем старательнее мы урезываем ненужные слова, тем полнее наш урок. Готовясь к уроку, учительница должна обращать особенное внимание на этот пункт, должна тщательно взвешивать и учитывать каждое слово.

Вторая характерная особенность урока в «Доме ребенка» — его *просто-*

***творческой деятельности детей, а значит — владеть соответствующими методиками ее организации.***

***Монтессори абсолютно права, когда говорит о том, что для того, чтобы из коллективной работы получилась великая и прекрасная гармония, надо, чтобы каждый ее участник усовершенствовался как индивид и «был в состоянии следовать безмолвным велениям палочки дирижера».***

*та.* В нем не должно быть ничего кроме безусловной истины. Что учительница не должна расплываться в излишних словах, о том говорит первое требование сжатости; второе требование очень близко к первому, а именно: тщательно подобранные слова должны быть возможно проще и сообщать одну только правду.

Третье качество урока — его *объективность.* Урок надо вести таким образом, чтобы личность учительницы при этом совершенно исчезала. На виду должен оставаться только *объект,* на который она желает обратить внимание ребенка. На этот простой и краткий урок учительница должна смотреть как на объяснение предмета и того употребления, которое ребенок может сделать из него.

На подобных уроках основным руководством учительницы должен быть *метод наблюдения,* включающий и подразумевающий свободу ребенка. Следовательно, учительница должна *наблюдать,* интересуется ли ребенок предметом, насколько он им интересуется, надолго ли и т.д., причем следует наблюдать даже выражение его лица. Она должна прилагать величайшие старания, чтоб не нарушить принципа свободы; если она заставит ребенка сделать какое-нибудь неестественное усилие, то уже она не будет знать, в чем сказывается *самостоятельная* деятельность ребенка. И если урок, столь строго ограниченный требованиями краткости, простоты и правдивости, не понят ребенком, не воспринят им как объяснение предмета, то учительница должна твердо помнить два обстоятельства: во-первых, ей нельзя *настаивать* на усвоении путем повторения урока, а во-вторых, *нельзя давать ребенку чувствовать, что он сделал ошибку* или же что он не понимает изложенного; иначе учительница заставит его сделать усилие понять и тем самым нарушит его естественное состояние, которое она подвергает психологическому наблюдению. Иллюстрируем этот вопрос наглядным примером.

Положим, учительница желает научить ребенка различать два цвета, красный и синий. Она обращает внимание ребенка на предмет и говорит: «Смотри сюда». Потом, чтобы научить его распознавать цвета, она, показав ему красный предмет, произносит: «Это *красный*», при этом она слегка возвышает голос и слово «красный» произносит с расстановкой и отчетливо. Показав ему другой цвет, она говорит: «Это *синий*». Проверяя, хорошо ли ее понял ребенок, она говорит ему: «Подай мне красный. Подай мне синий». Теперь представим себе, что ребенок в этом последнем случае делает ошибку. Учительница не повторяет и не настаивает. Она улыбнется, приласкает ребенка и уберет цветные образчики.



Простота урока обыкновенно повергает учительниц в величайшее изумление. Часто они говорят: «Но ведь так каждый умеет делать!» Правда, это нечто вроде колумбова яйца, но в сущности далеко не всякий сумеет проделать эту простую вещь.

*Соразмерять* свою деятельность, приноравливать ее к этим требованиям ясности, краткости и правдивости — на деле весьма трудная задача. Особенно это справедливо в отношении учительниц, обученных в духе старинных приемов и привыкших засыпать ребенка массой ненужных, а часто и лживых слов. Например, учительница в народных школах часто прибегает к коллективным приемам. Но когда даешь коллективный урок, необходимо оттенять значение той простой вещи, которую желаешь преподать. Необходимо, значит, заставить всех детей следить за объяснениями учительницы, а между тем не все из них оказываются расположены обращать свое внимание именно на данный урок. Учительница обыкновенно начинает урок такими словами: «Дети, угадайте-ка, что у меня в руке!» Она знает, что дети не могут угадать, и потому привлекает их внимание фалъшью. По всей вероятности, она прибавит: «Дети, посмотрите на небо. Видали ли вы его прежде? Видали ли вы его ночью, когда оно усыпано яркими звездочками? Нет? А взгляните на мой передник. Знаете вы, какого он цвета? Не кажется ли вам, что он такого же цвета, как небо? Ну а теперь посмотрите, какой у меня цвет в руке. Это такой цвет, как на небе и на моем переднике. Это — синий. Теперь оглянитесь кругом и скажите, нет ли в комнате чего-нибудь синего. А вы знаете, какого цвета вишни? Какого цвета угли, ярко горящие в печке?» и т.д.

И вот в душе ребенка, проделавшего ряд бесполезных усилий угадать, получается какой-то ворох представлений, — небо, передник, вишни и т.п. Ему трудно будет из всей этой неразберихи выделить идею, которую должен был ему выяснить урок, — именно различие между двумя цветами, синим и красным. Подобный выбор недоступен уму ребенка, который еще не в состоянии следить за такой длинной речью.

Помнится мне, я присутствовала на уроке арифметики, на котором детям доказывалось, что два и три составляют пять. Для этой цели учительница пользовалась счетами из цветных шариков. Она, например, отделяла два шарика на верхней линии, три шарика на линии пониже, а в самом низу пять шариков. Не помню хорошо, как именно шел этот урок, но знаю, что учительница нашла необходимым поместить рядом с двумя шариками на верхней проволоке маленькую картонную куклу в синей юбке, которой она тут же дала имя одного из детей, си-

девших в классе, сказав: «Это пусть будет Мариетина». Возле трех шариков она укрепила другую куклу, в юбке другого цвета, и ее назвала Джиджиной. Не помню в точности, как учительнице удалось доказать арифметическую истину, но она очень долго говорила об этих куклах, передвигала их и т.п. Если я помню этих кукол отчетливее, чем арифметический процесс, то что же могли запомнить дети? Если благодаря такому приему они оказались в состоянии заучить, что два и три равняется пяти, то они, должно быть, сделали колоссальное умственное усилие, а учительнице долго пришлось толковать о... куклах!

На другом уроке учительница желала пояснить детям разницу между шумом и звуком. Она начала с того, что стала рассказывать детям длинную историю. Потом кто-то, сговорившийся с ней заранее, громко постучался в дверь. Учительница остановилась и воскликнула: «Что там? Что случилось? В чем дело? Дети, вы не знаете, что там сделали у дверей? Я не могу продолжать сказку. Теперь я ее забыла. Оставим ее без окончания. А знаете, что тут произошло? Это был шум. Это шум! А! Лучше я поиграю с этим младенчиком. (Она при этом берет мандолину, завернутую в скатерть.) Да, дети, я лучше с ним позабавлюсь. Видите малютку, которого я держу в руках?» Некоторые из детей ответили: «Это не малютка!» А другие отвечали: «Это мандолина». Учительница продолжала: «Нет, нет, это малютка, вправду малютка! Я люблю эту малютку. Хотите, я вам покажу эту малютку? Тогда сидите тихо, тихо. А может быть, она говорит? Может быть, она хочет сказать «папа», «мама». Сунув руку под скатерть, она коснулась струны мандолины. «О, слышите? Малютка плачет! Слышите, как она плачет?» Дети восклицают: «Это мандолина!» И тогда учительница отвечает: «Тише, тише, дети, слушайте, что я буду делать». Она развернула мандолину и начала играть на ней, приговаривая: «Это звук».

Смешно думать, будто на подобном уроке ребенок поймет различие между шумом и звуком. Ребенок, по всей вероятности, вынесет впечатление, что учительница хотела пошутить с детьми или что она глупа, потому что утеряла нить рассказа, как только ей помешали шумом, да еще приняла мандолину за ребенка! Без сомнения, сильнее всего на таком уроке в уме ребенка запечатлеется фигура учительницы, а вовсе не тот предмет, ради которого давался урок.

Добиться простого урока от учительницы, получившей подготовку в духе старинных приемов, — дело весьма трудное. Помню, как однажды, объяснив с большой полнотой и подробностями назначение дидактических материалов, я предложила одной из моих учительниц показать детям на геометрических выкладках различие между квадратом и треугольником. Задача учительницы состояла просто в том, чтобы вложить квадрат и



треугольник, сделанные из дерева, в приготовленные для них гнезда. Затем она должна была показать ребенку, как нужно обводить пальцами контуры деревяшек и рамок, в которые деревяшки вкладываются, и при этом приговаривать: «Это — квадрат. Это — треугольник». Но учительница, которую я позвала, начала с того, что заставила ребенка потрогать квадрат и прибавила: «Вот это линия, вот еще одна, еще одна и еще одна. Тут четыре линии. Сосчитай их пальчиком и скажи, сколько их. А вот углы. Сосчитай углы и ощупай их пальчиком. Видишь — и углов здесь четыре. Хорошенько присмотрись к этой деревяшке! Это —квадрат». Я поправила учительницу. Я сказала, что она не учит ребенка распознавать форму, но дает ему представление о сторонах, об углах, о числе, — а это совсем не то, что ему требовалось узнать на этом уроке. «Но ведь это — то же самое!» — говорила она в свое оправдание. Но это далеко не то же самое. Это — геометрический анализ и математическое исследование предмета. Иметь понятие о форме четырехугольника можно и не зная, как считать до четырех, и не определяя числа сторон и углов. Стороны и углы — это абстракция, в действительности не существующая, а существует кусочек дерева определенной формы. Подробные объяснения учительницы не только спутали ребенка, но и заполнили пропасть между конкретным и абстрактным, между формой предмета и математической стороной формы.

Представьте себе, сказала я учительнице, что архитектор показал вам собор, форма которого вас интересует. Он может при этом следовать двум приемам: он может обратить ваше внимание на красоту линий, на гармонию пропорций, а затем повести вас внутрь постройки и даже в самый купол, чтобы вы могли оценить пропорции всех частей, и ваше впечатление о куполе как о целом покоилось бы на знании его частей. С другой стороны, он может заставить вас пересчитать окна, узкие или широкие карнизы и показать вам даже чертеж всей постройки; он может объяснить вам законы статики и вывести алгебраические формулы, необходимые при вычислениях. В первом случае вы удержите в памяти форму купола, во втором — не поймете ничего и уйдете под впечатлением, что архитектор вообразил, будто он беседует с товарищем-инженером, а не с путешественником, цель которого — знакомиться с красотами, окружающими его. Вот то же самое происходит, когда мы, вместо того чтобы сказать ребенку: «Это — квадрат» и, заставив его ощупать контуры, материально установить понятие формы, начинаем заниматься геометрическим анализом контура. Я считаю преждевременным знакомить детей с геометрическими формами на плоскости и с математическими понятиями. Но я не считаю ребенка слишком неподготовленным к усвоению простой *формы;* напротив, ребенку вовсе не трудно наблюдать квадрат окна или стола — все эти формы он видит вокруг себя каждый день. Обратить его внимание на определен-

ную форму — значит прояснить впечатление, уже полученное им от нее, и закрепить в нем понятие о ней. Положение, подобное тому, как если бы мы рассеянно оглядывали берега озера, а художник вдруг сказал бы нам: «Как прекрасна кривизна поворота, который озеро делает под этой скалой!» При этих словах вид, который мы наблюдали почти бессознательно, запечатлевается в нашем уме, словно освещенный внезапно сверкнувшим лучом солнца, и мы испытываем радость от того, что кристаллизировалось впечатление, до этой минуты не вполне осознанное нами.

Таков и долг наш по отношению к ребенку: бросить луч света и пойти дальше.

Я сравнила бы впечатление от этих первых уроков с переживаниями человека, который мирно гуляет в лесу в полном одиночестве, давая свободно развертываться своей внутренней жизни. Внезапно звук отдаленного благовеста выводит его из задумчивости, и в этот момент пробуждения он сильнее прежнего чувствует мир и красоту, которые смутно ощущал.

Стимулировать жизнь и затем дать ей свободно развиваться, раскрываться — вот первейшая задача воспитания. При выполнении такой тонкой задачи требуется большое мастерство в определении момента и пределов вмешательства. Наша цель — не вызывать смятение, не сбивать с толку, а помогать душе, начинающей жизнь, душе, которая должна жить *собственными силами*. Это *искусство* должно сопровождать *научный метод*.

И только когда учительница подойдет таким путем к своим питомцам, пробудив и вдохнув в них жизнь, она овладеет каждой душой, и тогда довольно будет одного ее знака, одного слова; каждый ребенок будет любить ее, признавать ее, слушаться ее. В один прекрасный день она убедится, что все дети повинуются ей нежно и любовно и не только послушны, но и напряженно ждут малейшего знака ее. Они будут рваться к ней, воскресившей их, как к источнику новой жизни.

Все это открыл мне опыт, и все это в особенности изумляет посетителей «Домов ребенка». Мы добились коллективной дисциплины, словно волшебной силой. Пятьдесят—шестьдесят детей, от двух с половиной до шести лет, все разом и в одно и то же время умеют соблюдать столь совершенную тишину, что наступившее безмолвие кажется безмолвием пустыни. И когда учительница вполголоса говорит детям: «Встаньте, пройдитесь несколько раз по комнате на цыпочках и вернитесь на свои места», то дети, как один человек, поднимаются и исполняют распоряжение без малейшего шума. Голос учительницы обратился к каждому из них; и каждый ребенок ждет от нее новых откровений, новых радостей. С этим сознанием он послушно и внимательно исполняет ее приказание, подобно путнику, неуклонно идущему к своей цели.



*
* *

Перед нами опять нечто вроде колумбова яйца.

Капельмейстер должен готовить своих музыкантов поодиночке, чтобы из их коллективной работы получилась великая и прекрасная гармония; и каждый музыкант должен усовершенствоваться как индивид, прежде чем будет в состоянии следовать безмолвным велениям палочки дирижера.

А каковы приемы, применяемые в народных школах! Можно сказать, что здесь капельмейстер ведет один и тот же монотонный, а порой диссонирующий ритм на самых разнообразных инструментах и голосах.

Мы убеждаемся, что самые дисциплинированные члены общества — это люди наилучше вышколенные, люди наиболее себя усовершенствовавшие; но эта школа или совершенство приобретаются путем соприкосновения с другими людьми. Совершенство коллектива — например английских граждан, — это не та материальная и животная солидарность, какая возникает из механической связи; это — не солидарность солдатчины.

По части психологии ребенка мы гораздо богаче предрассудками, чем действительными знаниями, имеющими прямое отнóшение к предмету. До последнего времени мы старались властно царить над ребенком, навязывая ему законы извне, а вовсе не заботились о внутренней победе над ребенком, о руководительстве его человеческой душой. Так дети жили бок о бок с нами, не имея способов заставить узнать себя. Но если мы рассеем атмосферу искусственности, которой мы их окружили, и насилие, которым мы неразумно пытались их дисциплинировать, они откроются нам во всей правдивости своей детской натуры.

Кротость детей так абсолютна, нежность их так беспредельна, — она зародыш смирения, который нетрудно заглушить любой формой гнета, любой несправедливостью. Их любовь к *знанию* превосходит всякую другую любовь и заставляет нас думать, что человечество воистину в самой душе своей носит страсть, которая ведет людей все к новым победам мысли и с каждым столетием все больше смягчает иго различных видов рабства.

## ДИСЦИПЛИНА В «ДОМАХ РЕБЕНКА»

Опыт, накопившийся у нас со времени выхода в свет первого итальянского издания этой книги, неоднократно показывал нам, что в наших классах, где бывает до сорока—пятидесяти детей, дисциплина куда совершеннее, чем в обыкновенных школах. И нам кажется, что анализ дисциплины, достигаемой нашим методом, методом, основанным на свободе, — будет небезынтересен нашим читателям.

Все, кому случалось посетить хорошо поставленный «Дом ребенка» (такова, например, школа, руководимая в Риме моей ученицей Анной Маккерони), поражаются дисциплинированности наших детей. Перед нами сорок малюток, от трех до семи лет, и каждый ребенок усердно занят своим делом: один производит упражнения чувств, другой упражняется в арифметике; один возится с буквами, другой рисует, третий застегивает и расстегивает куски материи на деревянных рамках, четвертый сметает пыль с мебели; одни сидят за столом, другие — на полу, на ковриках. Слышится глухой шум осторожно передвигаемых предметов и шагов детей, бегающих на цыпочках. Время от времени раздается полузаглушенный радостный крик: «Учительница, учительница!» Или взволнованный призыв: «Смотри, смотри, что у меня вышло!» Вообще каждый из детей весь поглощен своим делом.

Учительница спокойно расхаживает между детьми, подходит к ребенку, который позвал ее, следит за работами так, чтобы всякому, кто в ней нуждается, оказать помощь и не напоминать о своем присутствии тем, кто в ней не нуждается. Бывает, целый час проходит в полном молчании. Дети походят на маленьких взрослых, как выразились некоторые посетители, или, как заметили другие, на судей, обдумывающих решение.

Несмотря на глубокий интерес к работе, никогда не случалось, чтобы дети поссорились из-за обладания каким-нибудь предметом. Если ребенок сделает что-нибудь особенно хорошо, его успех служит источником удивления и радости для прочих; ни одно из этих сердечек не завидует другому, и успех одного радует всех. Трехлетний малютка спокойно работает с семилетним мальчиком совершенно так же, как он, довольствуется своим ростом и не завидует росту старших детей. Все протекает в условиях глубокого мира.

Если учительница желает добиться чего-нибудь от всей массы детей, — например желает, чтобы они оставили работу, глубоко их заинтересовавшую, ей остается только сказать вполголоса слово или сделать жест, и все они превратятся в слух и внимание, все устремят на нее взор с напряженным желанием узнать, что от них требуется. Многие посетители бывали свидетелями, как учительница писала на черной доске свои указания и дети с восторгом повиновались ей. Да и не только учительнице: всякий, кто просит наших детей о чем-нибудь, поражается, с каким вниманием и приветливостью они исполняют просьбы. Бывает, посетитель просит ребенка, занятого рисованием, спеть. Ребенок оставляет рисование, но, как только исполнит долг вежливости, сейчас же возвращается к прерванной работе; очень же маленькие дети раньше кончают работу, а потом исполняют просьбу.

Изумительный эффект этой дисциплины мы отметили однажды на экзамене учительниц, прослушавших курс моих лекций. Экзамены были практические; группы детей предоставлялись в распоряжение экзаменующихся, и те, вытянув билет, за-



давали детям требуемые упражнения. В ожидании очереди детям было позволено делать что угодно. *Они неустанно работали* и все возвращались к своим занятиям, как только кончался перерыв, вызванный экзаменом. Время от времени какой-нибудь ребенок подходил к нам, чтобы показать сделанный рисунок. Мисс Джордж из Чикаго неоднократно была тому свидетельницей, а мадам Пюжоль, основательница первого «Дома ребенка» в Париже, не могла надивиться терпению, настойчивости и бесконечной ласковости детей.

Можно было бы подумать, что детей этих сурово муштровали, если бы не полное отсутствие в них робости, не их блестящие глазки, не их довольный, непринужденный вид, не сердечность их просьб взглянуть на их работу, не их свободная манера встречать посетителей и объяснять им, что потребуется. Все это заставляет гостя чувствовать, что перед ним хозяева дома. Пыл, с которым они обнимают ручонками колени учительницы или тянут ее к себе,чтобы поцеловать, свидетельствует, что этим маленьким сердечкам никто не препятствует свободно чувствовать.

Наблюдая, например, как они накрывают на стол, не перестаешь все время изумляться. Четырехлетний официант берет ножи, вилки и ложки и раскладывает их по местам; несет на подносе до пяти стаканов с водой, переходит от столика к столику с большой чашей горячего супа. Ни ошибки, ни разбитого стакана, ни капли пролитого супа! Во все время обеда маленькие официанты, не становясь в тягость обедающим, неустанно следят за ними; кончит ребенок тарелку супа — ему предлагают другую; как только он съест блюдо — официант тотчас же уносит пустую тарелку. Никого из детей не заставляют просить больше супа или объявлять, что он уже кончил.

Вспоминая обыкновенных четырехлетних детей, которые плачут, ломают все, к чему только притрагиваются, которым нужно прислуживать, посетители бывают глубоко тронуты зрелищем, описанным мною; оно, очевидно, обусловливается развитием сил, дремлющих в глубине человеческой души.

Я не раз видела слезы на глазах у наших посетителей, наблюдавших наших детей за обедом.

Подобной дисциплины никогда нельзя было бы добиться приказами или поучениями, — словом, известными нам дисциплинарными приемами. Не только все действия этих детей протекают в стройном порядке, но и вся их жизнь углублена и расширена. В самом деле, дисциплина входит в круг школьных упражнений, необычных для детей такого возраста; и, конечно, причина ее не в учительнице, но в каком-то чуде, совершающемся с душой ребенка.

Если мы хотели бы подыскать параллель в жизни взрослых, то должны были бы вспомнить о подвигах мучеников и апостолов, о постоянстве миссионеров, о послушании иноков. Только здесь мы находим духовную высоту, равную дисциплине в «Домах ребенка».

Добиться такой дисциплины репримандами, словесными увещаниями нечего и думать. Может быть, эти средства вначале и покажутся действенными, но очень скоро, едва появится настоящая дисциплина, они утратят свою силу, и действительность жестоко разобьет иллюзию.

Первые проблески настоящей дисциплины проявляются в работе. В известный момент ребенок получает необыкновенный интерес к работе, о чем свидетельствуют выражение его лица, напряженное внимание, настойчивость в упражнении. Этот ребенок уже стал ногой на путь, ведущий к дисциплине. Безразлично, какова его работа, — упражнение ли чувств, упражнение ли в застегивании пуговиц, шнуровании одежды или мытье посуды.

Мы со своей стороны можем способствовать укреплению этого фундамента, часто повторяя «уроки тишины». Полная неподвижность, настороженное внимание, готовое ловить звуки слов, шепотом произносимых издали, тщательно координированные движения, старания не натолкнуться на стул или стол и чуть касаться пола ногами, — все это в огромной степени облегчает задачу приведения в порядок всей личности, всех моторных и психических сил ее.

Раз только сложилась привычка работать, мы должны следить за ней самым тщательным образом, распределяя упражнения согласно указаниям опыта. При выработке дисциплины должно строго придерживаться основных начал метода. Ее не добиться словами. Для подготовки дисциплины необходим ряд сложных действий, каких требует энергичное проведение истинно воспитательного метода. Дисциплина всегда достигается косвенными средствами. Цель ее достигается не тем, что мы нападаем на ошибку и боремся с ней, но тем, что развиваем деятельность в спонтанной работе.

Работу эту нельзя предлагать произвольно, и именно здесь выступает на сцену наш метод; это должна быть работа, которой человек инстинктивно желает, работа, к которой его естественным образом влекут скрытые наклонности или к которой индивид восходит шаг за шагом.

Только такая работа дисциплинирует личность и открывает перед ней безграничную возможность роста. Возьмем, например, неуменье ребенка владеть собою; в основе — недостаток мускульной дисциплины. Ребенок вечно обуреваем беспорядочными движениями: он бросается на пол, делает неуклюжие жесты или плачет. В основе этого лежит скрытое желание найти ту координацию движений, которая устанавливается позднее. Ребенок — это человек, еще не овладевший движениями различных мускулов тела, еще не овладевший органами речи. В конце концов он овладеет и теми и другими движениями, но покуда находится в периоде опытов, полных ошибок и утомительных усилий достигнуть цели, скрытой в инстинкте, но не сознаваемой ясно. Если мы скажем младенцу: «стой спокойно, как я», мы этим не осветим мрака его сознания; приказание не облегчает процесса упорядочения сложной психо-мускульной системы индивида, находящегося в периоде развития. Нас сбивает с толку пример взрослого, который из дурных побуждений *предпочитает* беспорядок и который может подчиниться строгому увещанию, направляющему его волю в другую сторону, к тому порядку, который он понимает и которого в силах достигнуть. Что же касается ребенка, то ему мы должны облегчить естественную эволюцию добровольных действий. Стало быть, необходимо приучать ребенка ко всем координированным движениям, анализируя их до возможных пределов и развивая их последовательно.



Так, например, необходимо знакомить ребенка с различными степенями неподвижности, ведущей к тишине; с движениями, которые делаются при вставании со стула и при сажании на место; с ходьбой шумной и на цыпочках, с ровной, уравновешенной ходьбой вдоль начертанной на полу линии. Ребенка учат передвигать предметы с большей или меньшей осторожностью, ставить их на место и, наконец, знакомят с главными движениями одевания и раздевания (эти движения анализируются на рамках для шнуровки и застегивания), а для каждого из этих упражнений в отдельности необходимо анализировать отдельные элементы движений. Полная неподвижность и постепенное совершенствование акта заменяют у нас обычный приказ: «Тише! Спокойнее!» И нисколько не удивительно, а наоборот, весьма естественно, что этими упражнениями ребенок вырабатывает в себе самообладание, поскольку дело касается недостатка мускульной дисциплины, естественного в его возрасте. Словом, ребенок следует своей природе, хотя бы и потому, что он весь в движении, но так как при этом его движения направлены к определенной цели, то они уже не кажутся беспорядочными, а скорее имеют вид работы. Это дисциплина, соответствующая цели, которой ребенок достигает рядом побед. Ребенок, дисциплинированный в этом духе, уже не тот ребенок, каким он был раньше; не ребенок, умеющий *быть* пассивно благонравным; теперь он — уже личность, которая исправилась и преодолела обычные пределы своего возраста, сделав огромный шаг вперед, которая завоевала свое будущее в настоящем моменте.

Такой ребенок уже расширил доступную ему область. Ему не нужно, чтобы кто-нибудь всегда был возле него и, путая два непримиримых понятия, твердил ему: «Спокойнее! Будь паинькой!» Благонравие, которого он достиг, теперь не косность: его благонравие сплошь проникнуто деятельностью. Вообще говоря, хорошие люди — это те, которые стремятся к хорошему, — к тому хорошему, к тому благу, что складывается из их саморазвития и внешних актов порядка и полезности.

В наших занятиях с ребенком внешние акты являются средством, стимулирующим внутреннее развитие, а с другой стороны — проявлением его; эти два элемента неотделимо переплелись между собою. Работа духовно развивает ребенка; но и ребенок с более широким духовным развитием работает лучше, и его повышенная работа нравится ему, вследствие чего он и продолжает развиваться духовно. Стало быть, дисциплина — не факт, а путь, следуя которому, ребенок усваивает отчетливые понятия блага и благонравия чуть не с научной точностью.

Но больше всего остального он наслаждается высшим удовольствием духовного *порядка,* достигаемого косвенным путем побед, направленных к определенным целям. В течение этой долгой подготовки ребенок испытывает радости, духовные побуждения и наслаждения, образующие его внутреннюю сокровищницу — ту сокровищницу души, в которую он неустанно откладывает свою кротость и силу, будущий источник справедливости.

Словом, ребенок у нас не только научился двигаться и исполнять полезные действия; он прибрел особую грацию действия, которая сделала его жесты более точными и пленительными, которая украшает его руки; все его тело стало уравновешеннее, увереннее в себе; эта грация одухотворяет выражение его лица, и ясные блестящие глазки свидетельствуют, что в этом человеческом существе зажглась искра духовной жизни.

Понятно, что координированные действия, постепенно развивающиеся самопроизвольным путем (то есть избираемые для упражнений самим ребенком), должны требовать меньшей затраты сил, чем беспорядочные движения ребенка, предоставленного самому себе. Настоящий отдых мускулам, созданным природой для работы, дает стройное действие — так же как отдых легким дает нормальный ритм дыхания на чистом воздухе. Лишить деятельности мускулы — это значит лишить их естественного двигательного импульса; это значит не только утомить их, но и привести в состояние вырождения, — совершенно так же, как легкие, приведенные в неподвижность, тотчас же отмирают, а с ними гибнет и весь организм.

Необходимо понимать, что для всякого естественного акта отдых заключается в специфических актах, соответствующих его природе.

Действовать согласно скрытым законам природы — значит отдыхать. И в этом частном случае, раз мы считаем человека разумным созданием, он будет находить в своих актах тем больше отдыха, чем они будут разумнее. Когда ребенок действует нестройно и бессвязно, его нервная система подвергается сильному напряжению; с другой стороны, нормальная энергия его безусловно возрастает благодаря разумным действиям, дающим ему настоящее удовлетворение и чувство гордости, сознание, что он победил себя, что он обитает в мире, лежащем за теми пределами, которыми его первоначально оградили, как чем-то непреложным, что он окружен безмолвным уважением человека, который руководил им, не выдавая своего присутствия.



Это умножение нервной энергии есть процесс, который можно подвергнуть физиологическому анализу и который обусловливается развитием органов в рациональных упражнениях, хорошим кровообращением, повышенной деятельностью тканей; все это — факты, благоприятные для развития тела и обеспечивающее физическое здоровье. Дух содействует телу в его росте; сердце, нервы и мускулы развиваются благодаря деятельности духа, ибо путь для тела и для духа один.

И относительно умственного развития ребенка можно по аналогии сказать, что ум его, хотя и явно беспорядочный сначала, также есть «средство к исканию своей цели», которой он достигает путем изнурительных экспериментов, часто будучи предоставлен своим собственным силам, а еще чаще подвергаясь настоящим притеснениям.

Однажды в саду Пинчио в Риме я заинтересовалась полуторагодовалым младенцем. Это был хорошенький, улыбающийся ребенок, усердно старавшийся наполнить ведерко из лопаточки крупным гравием. Возле него находилась щеголеватая нянька, видимо, очень его любившая, — из тех нянек, которые убеждены, что окружают ребенка самым разумным и любящим уходом. Пора было отправляться домой, и нянька терпеливо уговаривала малютку оставить работу и сесть в колясочку. Видя, что ее увещания не могут сломить твердости малютки, она сама наполнила ведерко гравием и положила и ведерко и ребенка в колясочку, в полной уверенности, что она удовлетворила своего питомца. — Меня поразили громкие крики ребенка и появившееся на его личике выражение протеста против насилия и несправедливости. Сколько обид уже легло тяжелым гнетом на эту пробуждающуюся душу! Мальчику вовсе не нужно было наполнить ведерко гравием; ему нужно было *проделывать движения,* необходимые для этого, и этим удовлетворить насущную потребность крепкого организма. Бессознательной целью ребенка было саморазвитие, а вовсе не внешний факт наполнения ведерка камешками. Яркие приманки внешнего мира были пустыми призраками, а реальность была в его жизненной потребности. Без сомнения, наполнив ведерко доверху, он опорожнил бы его, чтобы опять наполнить, и так действовал бы, пока не получил бы внутреннего удовлетворения. Если несколько минут тому назад его личико розовело и улыбалось, то именно от удовольствия работы; душевная радость, упражнение и солнце — вот какие три луча озаряли его юную жизнь.

Этот простой случай из жизни ребенка только деталь, повторяющаяся со всеми детьми, даже с самыми хорошими и пользующимися наилучшим уходом. Детей не понимают; взрослые су-

дят о них по собственной мерке. Взрослый думает, что ребенок хочет получить осязательный предмет, и с любовью протягивает ему его, а между тем ребенок, по общему правилу, стремится удовлетворить бессознательное тяготение к саморазвитию. Вот почему он презирает все, уже достигнутое, и жаждет того, чего еще нужно добиться. Так, например, ребенок предпочитает *процесс* одевания состоянию *одетости,* — даже в очень нарядное платье; он предпочитает процесс самостоятельного умывания приятному ощущению чистоты; он предпочитает самостоятельно построить домик, чем просто иметь готовый домик. Подлинное и едва ли не единственное его удовольствие — это саморазвитие. Саморазвитие младенца до конца первого года в значительной степени заключается в принятии пищи; но позднее оно заключается в содействии правильному установлению психофизических функций его организма.

Хорошенький ребенок в саду Пинчио для меня символ всего сказанного: он желал координировать свои волевые движения — хотел упражнять свои мускулы подниманием лопаточки с песком, упражнять свой глаз в оценке расстояния, упражнять свой ум в соображениях, связанных с его предприятием; он искал стимулов для своей воли в определении своих действий. А та, которая его любила, сделала его несчастным, полагая, будто его цель — получить несколько камешков.

Аналогичную ошибку мы часто делаем, воображая, что учащийся желает приобрести сведения. Мы помогаем ему овладеть кое-какими знаниями, мешая его развитию и делая его несчастным. В школах принято думать, что способ достигнуть удовлетворения — это «заучить что-нибудь». Нам же удалось, предоставляя детям свободу, отчетливо проследить естественный ход их спонтанного саморазвития.

Заучить что-нибудь — это для ребенка лишь точка отправления. Поняв смысл упражнения, он начинает находить удовольствие в повторении его, и повторяет его бесконечное число раз с видимым удовлетворением. Он наслаждается этим актом потому, что с помощью его развивает свои психические силы.

С этой точки зрения следует безусловно осудить то, что делается в современных школах. Нередко, например, учитель, вызывая учеников, говорит тому, который порывается ответить: «Нет, не ты, потому что ты знаешь!» — и обращает свой вопрос именно к ученикам, которые, по его мнению, не уверены в своих знаниях. Именно тех, кто не знает, заставляют говорить; тех же, кто знает, заставляют молчать! Это делается из привычки видеть в факте знания нечто конечное.

А ведь как часто в обыденной жизни мы сами повторяем именно то, что хорошо знаем, о чем наиболее заботимся, на что откликаются наши живые силы! Мы любим напевать знакомые музыкальные фразы, они нам доставляют наслаждение и тесно вплетаются в нашу жизнь. Мы любим часто рассказывать о вещах, приятных нам, которые отлично знаем, — хотя вполне сознаем, что не говорим ничего нового. Сколько ни повторять «Отче наш», эта молитва всегда нова для человека. Можно ли больше влюбленных быть убежденным во взаимной любви? Однако именно они без конца повторяют, что любят друг друга.



Но, чтобы так повторять, должен существовать объект, т.е. понятие, подлежащее повторению. До *повторения* необходимо усвоить понятие. Упражнение, развивающее жизнь, заключается *в повторении, а не просто в овладении понятием.* Раз ребенок дошел до этой стадии повторения упражнений, он стал на путь саморазвития, и внешним признаком этого состояния будет его дисциплинированность.

Явление это не всегда наблюдается. Одни и те же упражнения повторяются детьми не во все возрасты. В самом деле, повторение должно отвечать известной *потребности.* Здесь выступает на сцену экспериментальный метод воспитания: необходимо давать те упражнения, которые соответствуют потребности развивающегося организма; если ребенок перерос определенную потребность, ему уже никогда не достигнуть во всей полноте развития, упущенного в надлежащий момент. Вот почему дети роковым образом и часто навсегда остаются недостаточно развитыми.

Другое весьма любопытное наблюдение касается продолжительности времени, нужного ребенку для совершения какого-нибудь действия. Дети, делающие что-нибудь в первый раз, необычайно медлительны. Их жизнь в этом отношении подчиняется не тем законам, которые имеют значение для нас, взрослых. Маленькие дети выполняют медленно и настойчиво различные сложные действия, приятные для них, как одевание, раздевание, уборка комнаты, умывание, накрывание на стол и т.п. Во всем этом они необычайно терпеливы, стараясь преодолеть все затруднения, вытекающие из особенностей их неокрепшего еще организма. Мы же, с другой стороны, замечая, как дети «изводятся» или «убивают время» на достижение того, что мы сделали бы в короткий срок и без малейшего усилия, сами становимся на место ребенка и выполняем вместо него то или иное действие. Находясь под действием заблуждения, будто цель, которой ребенок стремится достигнуть — *выполнение акта,* мы одеваем и умываем детей, вырываем из их рук предметы, которые они любят держать в руках, наливаем суп в их чашку, кормим их, накрываем для них на стол. И после этих услуг, с несправедливостью, характерной для тех, кто командует другими, хотя бы с наилучшими намерениями, мы объявляем ребенка *неспособным и тупым.* Часто мы жалуемся на «нетерпеливость» ребенка только потому, что у нас самих не хватает терпения выждать, пока его движения не выполнят закон времени, отличный от нашего; мы называем ребенка деспотом, потому что мы

сами деспотичны по отношению к нему. Это пятно, этот ложный навет, эта клевета на детство стали неотъемлемой частью в определении детского характера, на самом деле терпеливого и кроткого.

Ребенок, как и всякое здоровое создание, борющееся за свое право на жизнь, *возмущается* против всего, что оскорбляет его внутренний инстинкт, тот голос природы, которому он *должен* подчиняться; необузданными действиями, криком и плачем он показывает, что над ним совершили насилие, что его лишили возможности следовать своему призванию в жизни. Он оказывается мятежником, революционером по отношению к тем, кто, не понимая его, но желая прийти на помощь, в действительности толкает его назад, с прямой дороги жизни. Так взрослый, даже любящий ребенка, возводит на него еще другую клевету, принимая его протест против нарушения его прав за врожденное упрямство, будто бы свойственное маленьким детям.

Что стало бы с нами, если бы мы попали в страну жонглеров и трансформаторов? Что сделали бы мы, если бы, действуя в нашем обычном темпе, мы подверглись бы нападению этих искусников? Если бы нас стали запихивать в платья и кормить так быстро, что мы едва успевали бы глотать, если бы все, за что мы ни возьмемся, другие выхватывали бы из рук и делали в мгновение ока, а нас обрекли бы на бессильную и унизительную праздность? Не зная, как иначе выразить свое замешательство, мы защищались бы ударами и воплями от этих безумцев; они же, будучи воодушевлены наилучшими намерениями услужить нам, называли бы нас дерзкими, бунтовщиками, не способными ни к какому делу. А мы, зная свои законы, сказали бы этим людям: «Поезжайте в нашу страну и вы увидите, какую блестящую цивилизацию мы создали, увидите наши чудесные успехи». И эти жонглеры изумились бы, не верили бы глазам своим, узнав наш мир, полный такой красоты и деятельности, столь дисциплинированный, столь мирный, столь координированный, столь гуманный, — но и столь медлительный.

Нечто вроде этого происходит постоянно и между нами, взрослыми и детьми!

Воспитание чувств состоит именно в повторении упражнений; цель их не в том, чтобы ребенок знал цвета и форму и разнообразные качества предметов, а в том, чтобы он утончал свои чувства упражнением внимания, сравнения,суждения. Эти упражнения — настоящая умственная гимнастика. Такая гимнастика, рационально направленная искусными приемами, способствует образованию интеллекта совершенно так, как физические упражнения укрепляют физическое здоровье и укрепляют рост тела. Ребенок, упражняющий различные чувства поодиночке, при помощи внешних стимулов, сосредоточивает свое внимание и мало-помалу развивает свою умственную деятельность совер-



шенно так же, как особо подготовленными движениями он упражняет силу своих мускулов. Эта гимнастика не просто психосенсорные упражнения, — она подготовляет путь к непосредственной ассоциации идей, к суждению, вырастающему из уверенного знания, к образованию гармонически уравновешенного интеллекта. Это — фитиль, вызывающий умственные вспышки, так глубоко занимающие ребенка, когда он делает открытие в окружающем мире, когда он одновременно и размышляет, и гордится новыми явлениями, открывшимися ему во внешнем мире, и тонкими движениями своего сознания и, наконец, когда в нем каким-то процессом спонтанного созревания, подобного внутренним явлениям роста, возникают внешние плоды выучки — умение писать и читать.

Я видела раз двухлетнего ребенка, сына моего товарища по профессии, который, чуть не вырвавшись от матери, принесшей его ко мне, бросался к вещам, лежавшим на столе отца, к четырехугольному бювару, к круглой крышке чернильницы. Меня растрогало то, как разумно это создание старалось проделывать упражнения, которые наши дети повторяют с бесконечным наслаждением, пока не закрепят их в памяти. Отец и мать оттащили ребенка, сделали ему выговор и объяснили мне, что нет возможности добиться, чтобы ребенок не трогал письменных принадлежностей отца: «Он такой непоседа, такой непослушный!» Как часто детей бранят за то, что они, наперекор приказу, «трогают все». А между тем, стараясь направлять и развивать этот естественный инстинкт «трогать все» и узнавать соотношения геометрических фигур, мы подготовляем *наших* маленьких четырехлетних людей к такой великой для них радости и победе, как умение писать.

Ребенок, который бросается к бювару, к крышке чернильницы и тому подобным предметам, тщетно пытаясь осуществить свое желание, которого вечно удерживают и останавливают люди сильнее его, ребенок, вечно возбужденный, плачущий от неудачи своих отчаянных усилий, такой ребенок, несомненно, *расточает свои нервные силы.* Родители его ошибаются, если думают, что он когда-нибудь угомонится, как ошибаются, называя «непослушным» маленького человека, жаждущего заложить основы своего духовного здания. В наших школах дети действительно отдыхают, пользуясь полной свободой вынимать и класть на места или в соответствующие гнезда геометрические фигуры, удостоверяющие их инстинкт к высшему саморазвитию; наслаждаясь полнейшим внутренним покоем, они не подозревают, что их глаза и руки посвящают их в тайны нового языка.

Большинство наших детей делается спокойнее, выполняя такие упражнения, потому что их нервная система отдыхает. Тогда мы говорим, что это — смирные и хорошие дети. Внешняя дисциплина, которой так ревностно добиваются в обыкновенных школах, здесь более чем достигнута.

Но как спокойный человек и человек дисциплинированный не одно и то же, так и здесь — факт, внешне проявляющийся в спокойствии детей, в действительности — чисто физиологическое явление, которое только отчасти можно сравнить с самообладанием, *самодисциплиной,* развивающейся в них.

Нередко (и это другое заблуждение) мы полагаем, будто для получения от ребенка волевого акта достаточно приказать ему что-либо сделать. Мы полагаем, что существует такое явление, как вынужденный добровольный акт, и называем эту фикцию «послушанием ребенка». Маленьких детей мы считаем особенно непослушными, то есть их сопротивление около четырех лет становится столь сильным, что мы приходим в отчаяние и едва ли не готовы бросить попытки привести их к повиновению. Мы заставляем себя хвалить детям «добродетель послушания», — добродетель, согласно нашим предрассудкам, в особенности присущую детскому возрасту; но мы не видим, что нам приходится только потому так сильно подчеркивать эту добродетель, что мы с величайшим трудом находим ее именно у детей.

Здесь мы делаем весьма обычную ошибку, пытаясь добиться мольбами, угрозами и насилием того, чего трудно или невозможно добиться. Так, мы просим маленьких детей быть послушными — а маленькие дети в свою очередь просят достать им луну.

Надо помнить, что это «послушание», которое мы обычно понимаем так поверхностно, появляется позднее как естественная наклонность в старших детях, а потом как инстинкт у взрослых; мы видим, что оно возникает самопроизвольно, что это — один из сильнейших инстинктов человечества. Мы убеждаемся, что общество построено на основе изумительного «послушания»; что цивилизация движется вперед по пути, проложенному послушанием. Человеческие организации часто зиждутся на злоупотреблении послушанием; секрет преступных ассоциаций — в послушании.

Сколько социальных проблем вращается вокруг необходимости вывести человека из состояния послушания, которое привело его к эксплуатации и к озверению!

Послушание, разумеется, есть *жертва.* Мы так привыкли к бесчисленным видам послушания, к состоянию самопожертвования, к готовности отречься от себя, что называем брак «благословением», хотя он соткан из послушания и самоотречения. Солдат, удел которого повиноваться, хотя бы повиновение привело его к гибели, служит предметом зависти обыкновенных людей, а кто уклоняется от повиновения, того мы считаем слабым или безумцем. А сколько людей испытывают глубокую потребность повиноваться идее или человеку, указывающему им путь жизни, — мало того, потребность жертвовать собой в угоду этому повиновению.

Вполне естественно поэтому, что мы, любя ребенка, должны указывать на послушание как на закон жизни, и нет ничего удивительного в тревоге, испытываемой едва ли не всеми, кто встречает характерные черты непослушания у маленьких детей. Но «послушание» является лишь после сложного развития психической личности. Мало желать повиноваться — надо уметь повиноваться. Отдавая приказ, мы предполагаем в ребенке соответствующую деятельную или сдерживающую силу; ясно поэтому, что послушание предполагает развитую волю и окрепший интеллект; облегчая этот процесс отдельными упражнениями, мы тем самым косвенно подготовляем ребенка к послушанию.



Метод, излагаемый в этой книге, в каждой части своей содержит упражнения в силе воли, согласно которым ребенок выполняет координированные действия, направленные к известной цели: он выполняет что-нибудь, задуманное им, он терпеливо повторяет свои упражнения, он воспитывает в себе положительную силу воли. Равным образом сложным рядом упражнений он развивает свои задерживающие импульсы; так, например, «урок тишины» требует продолжительного подавления многих актов (ребенок терпеливо ждет, чтобы его позвали), а позднее — большого самообладания: его зовут, у него является желание весело откликнуться и побежать к учительнице, а он должен, вместо того, сохранять полную тишину и двигаться с величайшей осторожностью, всеми силами стараясь не толкнуть стула или стола и не произвести шума.

Другими сдерживающими упражнениями являются у нас занятия по арифметике. Например, ребенок, вытянув цифру по жребию, должен отобрать из множества предметов, видимо находящихся в полном его распоряжении, только количество, соответствующее цифре, находящейся в его руке, а между тем (как показал опыт) ему *хочется* набрать как можно больше предметов. Далее, если ему случится вытянуть нуль, он терпеливо сидит с пустыми руками. Другим сдерживающим упражнением силы воли является «урок о нуле»; ребенок, получив приглашение подойти нуль раз или дать нуль поцелуев, хранит неподвижность, с видимым усилием подавляя инстинкт, побуждающий его исполнить приказание. За нашими обедами ребенок, разносящий большую миску с горячим супом, изолирует себя от всех внешних стимулов, которые могут отвлечь его, подавляет свое детское желание бегать и прыгать, не поддается искушению согнать с лица муху и весь сосредоточивается на важной задаче не уронить и не толкнуть миску. Четырех-пятилетний малютка, поставив чашку на стол, обязательно сперва подпрыгнет, потом возьмет чашку и отнесет ее к другому столу, заставляя себя подвигаться чинным шагом. Несмотря на желание поиграть, он никогда не бросит дела, пока не обнесет всех двадцати столиков, и неустанно следит за собою.

Сила воли, как и все другие способности, укрепляется и развивается методическими упражнениями; все упражнения силы воли в то же время являются и умственными и практическими

упражнениями. Случайному наблюдателю кажется, что ребенок только упражняется в точности и грации действий, что он утончает свои чувства, учится читать и писать; но гораздо в большей степени он учится владеть собой, быть человеком живой и решительной воли.

Часто приходится слышать, что ребенка надо «сломить», будто наилучшее воспитание воли ребенка заключается в том, чтобы отдать его на волю взрослых. Не говоря уже о несправедливости, лежащей в корне всякой тирании, эта мысль неразумна уже потому, что ребенок не может дать того, чем он не обладает. Мы лишь мешаем ему развить в себе силу воли и совершаем большую и весьма предосудительную ошибку. У ребенка никогда нет ни времени, ни случая проверить себя, оценить свои силы и пределы их, потому что мы его на каждом шагу обрываем, подчиняем его своему деспотизму, и он томится, изнывает, терзаемый несправедливыми упреками за отсутствие того, что взрослые старательно в нем разрушают. Результат налицо: *детская робость*. Это — нравственная болезнь воли, не успевшей развиться, а мы с привычным лицемерием, которым тирания сознательно или невольно прикрывает свои ошибки, считаем эту робость врожденной чертой детства.

Дети в *наших* школах нисколько не робки. Прямо поразительно простодушие, с которым они относятся к людям, с которым продолжают работать в присутствии посторонних, доверчиво показывая свои работы и ожидая сочувствия. Нравственного урода, неразвитого и робкого ребенка, который чувствует себя свободным только со сверстниками или с уличными мальчишками, так как его сила воли росла во мраке, в наших школах не существует. Он наглядный пример варварства, напоминающего искусственное стискивание тела детей, которых в старину готовили в придворные карлики, в шуты и для кунсткамер. А между тем почти все современные дети вырастают в условиях аналогичного отношения со стороны взрослых.

На всех педагогических конгрессах раздаются голоса, указывающие, как на язву нашего времени, на недостаток индивидуальности в детях. Однако эти алармисты умалчивают о том, что причина лежит в характере нашего воспитания, в рабской, схоластической системе, избравшей своей специальностью подавление воли и характера. А спасительное средство весьма простое — сделать развитие человека свободным.

Помимо упражнений в силе воли, другим фактором послушания является умение выполнить требуемое. Одно из любопытнейших наблюдений, сделанных моей ученицей Анной Маккерони (сперва в школе в Милане, а потом в Риме на Via Giusti), касается связи между «послушанием» ребенка и его «уменьем слушаться». Послушание проявляется в ребенке как скрытый инстинкт, как только начинает складываться его личность. Так, например, ребенок начинает пробовать свои силы



на каком-нибудь упражнении и спустя некоторое время вдруг проделывает его в совершенстве; он застывает в восторге, желая повторить опыт, но в течение некоторого времени упражнение ему не удается. Потом наступает период, когда он хорошо исполняет его почти всякий раз, как пожелает, но делает ошибки, когда его просят выполнить упражнение. Внешний приказ еще не вызывает волевого акта. Но когда упражнение начинает удаваться всякий раз с абсолютной точностью, тогда посторонний приказ вызывает в ребенке стройный соответственный акт, то есть ребенок *в состоянии* каждый раз исполнить полученный приказ. Что эти факты, варьирующие только в индивидуальных случаях, — законы психического развития, доказывается опытом любого преподавателя, работавшего с детьми в школе или на дому.

Часто ребенок говорит: «Я сделал то-то и то-то, а теперь не могу сделать». И учитель, огорченный этой неудачей, заявляет: «И ведь ребенок все делал правильно, — а вот теперь не может!»

Наконец наступает период полного развития, когда уменье выполнять какой-нибудь акт приобретается прочно.

Мы различаем, следовательно, три периода: п е р в ы й, подсознательный, когда в спутанном сознании ребенка порядок возникает сам по какому-то таинственному внутреннему импульсу и дает, в виде внешнего результата, законченный акт, который, однако, не может быть воспроизведен по желанию, находясь вне поля сознания. В т о р о й — сознательный период, когда действует воля, участвующая в процессе развития и установления актов; и т р е т и й период, когда воля может направлять и вызывать акты, реагируя на внешнее приказание.

Тому же порядку следует и развитие послушания. Если в первый период внутренней дезорганизованности ребенок не повинуется, то именно потому, что он психически глух и не слышит требования. Во втором периоде он желает повиноваться, как будто и понимает требования, но не может их выполнить, — по крайней мере это ему не всегда удается. Он «несообразителен» и не проявляет удовольствия, выполняя требование. В третьем периоде он повинуется немедленно, с радостью и чем больше совершенствуется в упражнениях, тем больше гордится своим умением слушаться. В этом периоде он радостно идет навстречу требованиям и по первому знаку оставляет дело, интересующее его; он жаждет выйти из одиночества своей жизни и актом послушания приобщиться к духовной жизни другого человека.

Этим-то порядком, устанавливающимся в сознании, первоначально хаотическом, и объясняются все явления дисциплины и умственного развития, которые развертываются перед нами как некое новое мироздание. Душа полна неожиданных эмоций и совершает умственные подвиги, напоминающие библейскую историю сотворения мира. В душе ребенка не только то, что он приобрел трудом, но и свободные дары, истекающие из духовной

жизни, — первые признаки привязанности, кротости, непосредственной любви к правде, которыми благоухает душа этих детей, обещая принести «плоды духа» по св. Павлу: «Плоды духа суть: любовь, радость, мир, долготерпеливая кротость, доброта, вера, смирение».

Эти дети *добродетельны,* потому что они упражняют терпение, повторяя свои упражнения; они *терпеливы,* повинуясь требованиям и желаниям других; они *добры,* радуясь благополучию других без чувства зависти или соревнования; они живут, творя добро в *веселии сердца* и мире, — а главное, изумительно *трудолюбивы.* Но они не горды своей добродетелью, потому что они не сознают ее как моральное превосходство. Они вступили на путь, ведущий к правде, просто потому, что это был единственный путь к истинному саморазвитию и к знанию; простым сердцем они вкушают плоды мира, собираемые на этом пути.

Вот первый абрис эксперимента, показывающего эту особую форму дисциплины, приобретаемой лишь попутно, в которой придирчивый, ворчливый учитель заменен *рациональной организацией труда и свободы ребенка.* Это — жизнепонимание, скорее свойственное религиозной мысли, чем академической педагогике, поскольку мы имеем дело с духовными силами человечества; оно покоится на труде и на свободе, создавших весь прогресс человечества.

## ВЫВОДЫ И ВПЕЧАТЛЕНИЯ

Описанный здесь метод, думается мне, ясно показывает преподавателям, как применять его на деле. Кто хорошо усвоил себе общую мысль моей методики, тот найдет простым и легким применение ее на практике.

Фигура прежней учительницы, с трудом поддерживающей дисциплину, то есть неподвижность в своих питомцах, и изнуряющей свои легкие в непрерывных и долгих нотациях, теперь исчезла.

Учительницу заменил *дидактический материал,* в себе самом заключающий контроль ошибок и облегчающий ребенку работу самовоспитания. Учительница же стала *руководительницей* непосредственной, самопроизвольной работы детей; теперь она — *пассивная сила, безмолвный наблюдатель.*

Каждый ребенок занят своим делом, и директриса, следя за ним, может делать психологические наблюдения; наблюдения эти, если вести их в порядке и согласно научным требованиям, много будут способствовать выработке психологии детского возраста и развитию экспериментальной психологии. Мне кажется, что своим методом я установила условия, необходимые для развития научной педагогики, и кто введет этот метод, тот тем самым откроет лабораторию экспериментальной педагогики.



От нее можно ожидать положительного решения всех педагогических проблем, занимающих нас теперь. Мы уже пришли к решению некоторых из них, например вопроса о свободе ребенка, о самовоспитании; вопроса о единении между семьей и школой в их общей задаче воспитания детей.

Проблему религиозного воспитания, всей важности которого мы еще не сознаем, также должна решить научная педагогика. Если религия рождается с цивилизацией человечества, — значит, корни ее глубоко заложены в самой природе человека. Мы не раз имели трогательное доказательство инстинктивной любви ребенка к *знанию,* которую судили неправильно, приписывая ее страсти к бессмысленным забавам, к пустой игре. Ребенок, бросивший игру ради знания, уже показал себя истинным сыном того человечества, которое веками создавало прогресс социальной жизни и знания. Мы оскорбляем сына человеческого, давая ему глупые и унизительные игрушки, обрекая его на праздность и притесняя его неправильно понятой дисциплиной. Теперь освобожденный ребенок должен показать нам, религиозен ли человек по природе.

Отрицая a priori в человеке религиозное чувство и лишая ребенка воспитания этого чувства, мы совершаем педагогическую ошибку, вроде того, как мы a priori отрицали в ребенке любовь к знанию. Это невежественное заблуждение заставляет нас деспотически властвовать над ребенком, мы готовы превратить его в раба, лишь бы добиться от него внешней дисциплины. Утверждение, будто религиозное воспитание нужно только взрослому, сродни другому глубокому заблуждению современной педагогики, — именно пренебрежению воспитанием чувств в том периоде, когда это воспитание только и возможно. Жизнь взрослого не что иное, как практическое применение чувств к восприятию ощущений из окружающей среды; отсюда — *бессилие* современного человека в практической жизни и неуравновешенность, которая влечет за собой бесполезную трату сил. И я хотела бы — не для того, конечно, чтобы проводить параллель между воспитанием чувств, как руководством к практической жизни, и религиозным воспитанием, как руководством к жизни нравственной, но просто для примера, — хотела бы напомнить, как часто бессилие и неустойчивость характеризуют людей нерелигиозных, как много драгоценных индивидуальных сил расходуется ими непроизводительно. Кто только не изведал этого на опыте! И когда позднее, у взрослого, проснется религиозное чувство благодаря, например, пережитому горю, то он уже не в состоянии восстановить душевного равновесия, ибо слишком привык к жизни, лишенной духовного начала. И вот перед нами равно достойный жалости пример религиозного фанатизма или глубоко трагического разлада между сердцем, вечно ищущим тихой, надежной пристани, и умом, который вечно гонит человека в океан противоречивых мыслей и эмоций, не знающий покоя. Все это — пси-

хические феномены высокой важности; в них, быть может, кроется важнейшая для человека проблема.

Мы, европейцы, — а из культурных народов особенно итальянцы, — полны предрассудков и предубеждений в этой сфере; мы — сущие рабы мысли. Мы полагаем, будто свобода совести и мысли заключается в отрицании некоторых чувств, например религиозного. А между тем свободы не существует там, где человек старается подавлять что-нибудь; она только там, где дается простор безграничному развитию жизни. Кто действительно не верит, тот не боится того, во что он не верит, и не борется с тем, что для него не существует. Если он верит и борется, он уже враг свободы.

В Америке великий позитивист Вильям Джэмс, исповедующий физиологическую теорию эмоций, отстаивает психологическую важность «религиозного сознания».

Трудно предвидеть, к чему приведет прогресс мысли. В «Домах ребенка», например, успех *дисциплины* достигается посредством свободы и самостоятельности. В этом — основы педагогического прогресса, который лишь в будущем скажется в методах и подаст надежду на полное перерождение человечества посредством воспитания.

Быть может, тем же путем освобождения мысли и совести мы идем навстречу великому торжеству веры.

Это покажет дальнейший опыт. Психологические же наблюдения, сделанные в «Домах ребенка», без сомнения, представят интерес.

За этой книгой *о методе*, составленной одним лицом, наверное, последуют и другие. Я надеюсь, что и другие воспитатели, исходя из индивидуального изучения ребенка, воспитываемого по нашему методу, поделятся с нами результатами своих опытов. Таких педагогических сочинений мы должны ждать в будущем.

С практической, чисто школьной стороны, наш метод имеет то преимущество, что позволяет учить в одном помещении детей разнообразных возрастов. В «Домах ребенка» воспитываются дети двух с половиной лет, еще не умеющие выполнить простейших упражнений чувств, и дети пяти с половиной лет, которым по развитию место в третьем элементарном классе. Каждый ребенок совершенствуется собственными средствами и совершенствуется, повинуясь заложенной в нем внутренней силе. Огромное преимущество такого метода в том, что он может облегчить задачи сельских школ и принести много пользы в школах уездных городков, где детей мало и где представлены все градации их. Такие школы не в состоянии иметь более одного преподавателя. Наш опыт показал, что одна учительница вполне управляется с группой детей неодинакового развития, от трехлетних малюток до учеников второго элементарного класса. Другое огромное преимущество — необычайная легкость обучения письму по



нашему методу; вот средство для борьбы с безграмотностью и для развития родного языка.

Учительница весь день остается среди детей самых разнообразных степеней развития, совершенно так же, как мать возится с утра до вечера с детьми различного возраста, не уставая.

Дети обрабатывают землю, и этот труд развивает в них активную дисциплину и самостоятельность в актах повседневной жизни, а равно и их умственные способности. Руководимые интеллигентной учительницей, следящей как за их физическим развитием, так и за умственным и за моральным, дети достигают блестящего физического состояния, развивая во всем блеске свою человеческую душу.

Мы ошибались, думая, что естественное воспитание ребенка должно быть только физическим. Душа также имеет свою природу, и духовный элемент господствует над человеком во все возрасты его жизни.

Наши методы берут в соображение спонтанное психическое развитие ребенка, облегчая его средствами, указанными наблюдением и опытом.

Если физический уход дает ребенку ощущение здоровья, то умственный и моральный уход открывают ему путь к высшим духовным радостям, открывают ему мир, где его ждут непрерывные открытия, и не только во внешней среде, но и в глубочайших тайниках души.

Только в таких наслаждениях и вырастает идеальный человек, только такое наслаждение и достойно занять место в воспитании юных поколений рода человеческого.

Дети наши заметно отличаются от детей, вырастающих в серых стенах обыкновенных школ. У них открытый, счастливый вид, простодушная приветливость человека, сознающего себя господином своих поступков. Когда они обступают наших посетителей и беседуют с ними, протягивая им свои ручонки с милым радушием, когда они благодарят этих посетителей за любезное посещение, то их блестящие глазенки и звонкие голоса внушают мысль, что это в самом деле какие-то совсем необыкновенные маленькие люди. Доверчиво и просто показывая свою работу, свои таланты, они словно ждут материнского одобрения от тех, кто ими руководит. Часто какой-нибудь малютка садится на пол возле посетителя и молча выводит его имя, прибавляя теплое слово благодарности. Эти дети словно стараются дать посетителю почувствовать всю глубину признательности, переполняющей их сердца. Когда мы созерцаем всех этих малюток, особенно же когда переходим с ними от напряженной классной работы к абсолютной тишине, которую они так глубоко чувствуют и которой так наслаждаются, мы невольно умиляемся, мы чувствуем, что прикоснулись к самым недрам души наших питомцев. «Дом ребенка» явно оказывает на посетителя какое-то непостижимое духовное влияние. Я видела у нас деловых людей, круп-

ных политических деятелей, занятых большими задачами: все они словно сбрасывали с себя гнет обязанностей и погружались в приятное забвение всего постороннего. Их глубоко трогало это зрелище человеческой души, развивающейся в полной свободе, и вот почему, мне кажется, наших малюток называют чудесными детьми, счастливыми детьми, — это детство человечества более высокой стадии развития, чем наша.

Я понимаю, почему великий английский поэт Вордсворт, влюбленный в природу, когда различил таинственный голос ее красок и безмолвия, стал допытываться секрета жизни. Наконец, словно в видении, он открыл его: он узнал, что секрет всей природы в душе ребенка.

В ней он увидел синтез жизни, одушевляющий человечество. Но этот «дух», осеняющий наше детство, часто затмевается. «Тени тюрьмы начинают сгущаться над подрастающим мальчиком... наконец они замирают и тонут в свете дня». Поистине, наша общественная жизнь слишком часто одно помрачение и гибель естественной жизни, заложенной в нас. Наш метод стремится уберечь этот духовный огонь, горящий в человеке, сохранить в неприкосновенности его истинную природу и освободить его от унизительного ига общества. Это — педагогика, одушевленная возвышенной мыслью Иммануила Канта: «Совершенное искусство возвращается к природе».

## ВЗГЛЯД НА ЖИЗНЬ РЕБЕНКА

### Гигиена психики ребенка покоится на тех же общих принципах, что и гигиена физического развития

Многие желали, чтобы я продолжала дело воспитания детей старше 6 лет по методу, применяемому мною для детей младшего возраста, но мало кто верил, что это возможно.

Выдвигались трудности, главным образом, морального свойства.

Не должен ли ребенок когда-нибудь начать исполнять желания других прежде своих собственных? Не придется ли ему тогда столкнуться с непривычным усилием при выполнении необходимой работы вместо «выбираемой»? Короче, не следует ли развивать в ребенке способность к «жертве», отказу от своего «я», потому что жизнь каждого человека не легка, не состоит только из наслаждений?

Иные, подходя к самой практике начального обучения, которое начинается уже для детей шестилетнего и особенно семилетнего возраста, выдвигали такое возражение: «Если перед вами встанет призрак таблицы умножения или сухая умственная гимнастика грамматических правил, что вы сделаете? Выбросите ли вы все это, как ненужное, или согласитесь, что придется «подчинить» ребенка такой необходимой работе?»



Очевидно, что все эти рассуждения вертятся вокруг толкования той «свободы», которая лежит в основе моего метода воспитания.

Очень возможно, что через некоторое время подобные возражения будут вызывать только улыбки, и в следующих изданиях моей книги о них не придется говорить. Но в настоящий момент эти возражения существуют, и на них необходимо отвечать.

Однако прямой ответ, убедительный и ясный, не так-то легко дать, потому что дело идет о ломке в области, в которой у каждого существуют очень твердые убеждения.

Быть может, сравнение облегчит мне это. Косвенным образом я уже ответила, отметив тот прогресс в уходе за маленькими детьми, который был вызван применением правил гигиены.

Что делалось раньше? Многие еще помнят старую практику. Ребенка пеленали, чтобы он не скривил себе ноги, что-то делали с его языком, потому что когда-то ему придется говорить, и т. п. Нежные маменьки не переставали потрагивать носик новорожденного, чтобы сделать его длинным и тонким и не дать ему сплющиться, надевали новорожденному золотые сережки. Быть может, в некоторых странах все эти обыкновения отжили свой век, но кое-где они по-прежнему в большом ходу. Кто не помнит приспособлений, чтобы помочь ребенку ходить? Уже в первые месяцы после рождения, в период жизни, когда нервные пути не развиты, когда ребенок еще совершенно не в состоянии координировать свои движения, матери ежедневно тратят некоторое время, чтобы «научить ребенка первому шагу», поддерживают грудного ребенка за его тельце, регулируют беспорядочные движения маленьких ножек и воображают, что ребенок ходит. Позднее, когда ребенок действительно начинает мало-помалу ставить ножки и, наконец, передвигаться, матери приписывают этот успех затраченным ими усилиям.

Какие ответы дает наука, когда перед ней встает вопрос о благе ребенка? Уж во всяком случае она не снабжает нас совершенными рецептами для выпрямления носиков, улучшения формы ушей, не внушает матерям, как учить детей ходить чуть ли не с момента рождения. Нет. Наука прежде всего пытается доказать, что сама природа позаботится о форме головы, носа, ушей, что человек начинает говорить без особых приспособлений для развития речи, что ноги естественно растут прямо и, больше того, что самая способность ходить возникает сама собой, и нет надобности вмешиваться в естественные процессы.

Отсюда ясно: «надо предоставить природе действовать вполне свободно». И чем свободнее развивается ребенок, тем быстрее и совершеннее достигают полного развития его тело и высшие отправления. Уничтожьте свивальники и предоставьте ребенку наиболее покойное положение, когда он отдыхает. Ребенок со свободными ногами останется лежать вытянувшись, а не начнет

кататься, как мяч, как кажется некоторым. Не вынуждайте ребенка ходить раньше времени. Когда наступит его час — он встанет и пойдет.

В настоящее время все более или менее убеждены в этом, и теперь почти исчезли из продажи свивальники, ходульки, качалки. А дети ходят лучше и ходить начинают раньше.

Это — уже установленный факт, и факт очень утешительный. На самом деле, какое бы тяжкое бремя легло на нас, если бы было так, что форма носа, ушей, головы, прямота ног ребенка являлись делом наших рук! Какая ответственность для того, кто не чувствует себя на высоте положения! Но зато как успокоительна мысль, что природа обо всем позаботится!

Оставим ребенка свободным, не будем выдумывать, как бы вырастить его красавцем, и тем самым поможем «чуду» его развития.

Нечто подобное происходит и с внутренней жизнью ребенка. Мы полны забот: «нужно формировать характер ребенка, развивать его ум, будить в нем чувства». Спрашивается: как это сделать? Мы дотрагиваемся до души ребенка то там, то здесь, затискиваем ее в специальные приспособления, совсем так же, как некоторые матери стараются переделать нос или уши новорожденного.

Оправдание нашим заботам мы находим в некотором кажущемся успехе, поскольку вообще люди вырастают с характером, умом, чувствами. Когда же, однако, всего этого у нашего воспитанника недостает от природы, мы побеждены. Что делать? Кто и что даст характер дегенерату, умственные способности — идиоту, чувства — лишенному нравственного чутья?

Если верно, что, оказывая известное давление на душу человека, можно снабдить его известными положительными качествами, тогда достаточно только нажимать с большой силой на тех, у кого этих качеств недостает. Но дело обстоит не так.

Мы так же мало способны создавать внутренние качества человека, как и внешние формы его тела.

Природа, творческие силы природы управляют всем. Если это так, то прежде всего необходимо «не ставить преград естественному развитию». И вместо отдельных проблем — как помочь развитию характера, интеллигентности,чувств — выступает, как основа всего воспитания, одна задача: «как оставить ребенка свободным». Эта свобода определяется теми же принципами, которые установлены наукой для свободного развития форм и отправлений растущего организма. Личность совершенствуется, как совершенствуются голова, нос, уши, развиваясь в соответствии с внутренними силами.

Итак, свобода — единственное средство, которое ведет к наиболее полному развитию характера, ума, чувств и дает воспитателю возможность спокойно наблюдать «чудо» роста.

Свобода снимает с нас тяготу фиктивной ответственности и опасных иллюзий.



Горе нам, когда мы считаем себя ответственными за факты, которые нас не касаются, или воображаем, что можем создавать то, что создается независимо от нас.

Перед нами очень важный вопрос: в чем же наша истинная миссия, за что мы действительно ответственны? И если мы до сих пор заблуждались, — где же истина, какие ошибки, какие тяжкие грехи лежат на нас?

История «физического возрождения» ребенка в высшей степени поучительна.

Гигиена не ограничивается просто задачами «антропологической иллюстрации», распространением сведений о том, что тело развивается само собой. Детский вопрос — не вопрос только о более или менее совершенных формах физического развития. Настоящей детской проблемой явилась ужасающая детская смертность.

Теперь нам кажется просто невероятным, что в эпоху, когда детские болезни истребляли детей массами, многих занимали формы носа или ног, а серьезнейший вопрос о детской смертности оставлялся без внимания. Каждому приходилось слышать заявления вроде следующих: «Я умею отлично ходить за детьми, — у меня их было девять человек». А на вопрос: «сколько в живых?» следовал ответ: «двое», и все же такая мать считала себя ценной советницей в деле воспитания.

Статистика детской смертности дает цифры, напоминающие «избиение младенцев». Высокая смертность — явление общее. Главных причин две: слабость детского организма и недостаточная охрана детского возраста. Последнее свойственно всем странам. Тут дело не в недостатке доброй воли или любви к детям; люди просто проходят мимо ужасной опасности, как бы не сознают ее. Теперь известно, что инфекционные болезни и особенно желудочно-кишечные заболевания уносят громадное количество молодых жизней.

Нечистоплотность и отсутствие правильности в питании детей вызывали заболевания. Детей завертывали в грязные пеленки, мало кто заботился о том, чтобы мыть соски и вытирать ротик ребенка после кормления. Кормление грудью происходило без всякого порядка: единственно плач ребенка регулировал его кормленье, и чем чаще плакал ребенок от боли при расстройстве пищеварения, тем чаще его кормили и, конечно, ухудшали его состояние.

Наука установила простые правила ухода за ребенком: прежде всего, рекомендуется самая усиленная чистоплотность и регулярность питания. Новую порцию пищи ребенок должен получать лишь после того, как он переварил прежнюю порцию; следовательно, ребенка полагается кормить через такие промежутки времени (смотря по возрасту), в которые происходят все необходимые физиологические изменения в его организме.

Матери главным образом беспокоятся о том, что им делать, когда ребенок плачет. И многие удивляются, что дети, питающи-

еся регулярно через каждые два часа, спокойны, молчаливы, не дают о себе знать, совершенно не плачут или плачут очень мало. В самом деле, почему малыши должны постоянно плакать? Ведь плач — всегда признак страдания.

Для детей-страдальцев ничего не делалось. Их туго завязывали свивальниками и нередко поручали заботам братьев и сестер, еще не вышедших из детского возраста. У малюток не было ни особого помещения, ни собственной постели. Наука вступилась за ребенка: создала детские, няню, колыбель, специальную одежду для детей, питательные вещества для кормления после отнятия от груди, специальную детскую медицину, целый новый мир — культурный, чистый. Ребенок стал новым человеком, завоевавшим право на жизнь, и должен был создать свой собственный мир.

В прямой связи с распространением правил детского возраста замечается уменьшение детской смертности.

Также и в духовном отношении ребенку должна быть предоставлена свобода, потому что не мы, а природа-творец формирует его душу.

Но это вовсе не значит, что надо оставить ребенка заброшенным и без всякого ухода.

Если нет возможности непосредственно влиять на индивидуальные особенности характера, ума, чувств, то существует все же ряд обязанностей и забот по отношению к детям, которыми мы не имеем права пренебрегать, потому что от них зависит жизнь или смерть духовных сил ребенка.

«Свобода» ребенка не значит заброшенность. Как раз наоборот: правильное понимание свободы ставит на место наших фантазий реальные нужды детей и ведет к настоящим и действительным заботам о детях.

### В наше время ребенок пользуется только физической свободой. Права ребенка в XX столетии

Разработка правил гигиены внесла освобождение в физическую жизнь ребенка. Такие внешние факты, как уничтожение пеленанья, обилие свежего воздуха в жизни детей, своевременный и достаточный отдых и т.п., получили более заметное и широкое распространение. Но все это — лишь средства для достижения свободы. Важно, чтобы на пороге жизни ребенок был избавлен от опасности заболевания и смерти. Когда устранены основные недостатки в уходе за детьми, то не только гораздо большее число детей выживает, но они также вырастают здоровее. При гигиеническом уходе дети увеличиваются в весе, растут, хорошеют. Что же вызывает улучшение в ходе развития? Гигиена не делает всего этого. Гигиена только освобождает тело ребенка от тех пут, которые затрудняют его рост. Существовали внешние преграды, мешающие естественной эволюции жизни: гигиена разрушила эти преграды. Почувствовалось, что освобождение наступило. Под влиянием совершившегося все повторяют, что дети должны быть свободны. Широко осознана связь между достигнутой свободой и условиями развития физической жизни.



За ребенком часто ходят, как за растением, хотя, конечно, какой-нибудь сад или парк пользуется правами, в которых до сих пор отказывают детям. На самом деле нам надо освободиться от сравнения детей с растениями. Ребенок — это человек. То, что достаточно для растения, не годится для человека. Подумать только, как ужасно положение человека в параличе, о котором говорят, что у него осталась только растительная жизнь!

Ребенок — человек. Вот какой образ должен быть всегда перед нами.

Каковы права ребенка? Попробуем рассматривать детей как социальный класс, как класс рабочих: на самом деле они работают, творят из себя людей. Дети — это будущее поколение. Они работают, они утомляются от физического и духовного роста; они продолжают работу, начатую матерями, на долю детей достается совершенствование начатого, наиболее трудное, сложное и запутанное.

Когда они рождаются, у них еще нет ничего, кроме возможностей, — дети должны сделать все в мире, который, по признанию самих взрослых, полон неожиданностей.

Что предпринимается, чтобы помочь им, слабым, беспомощным, похожим на путешественников в неизвестной стране? Дети рождаются более хрупкими и неприспособленными, чем детеныши любого животного, и должны через несколько лет стать людьми, частью организованного общества, построенного вековыми усилиями бесконечного ряда поколений.

В эпоху, когда цивилизация, то есть возможность лучшей жизни, основывается на праве, добытом активной борьбой и освященном законом, — на какие права могут рассчитывать те, кто вновь появляется среди нас, еще без сил, без мыслей? Перед нами младенец Моисей в корзинке в камышах Нила: он олицетворяет будущее избранного народа, но пройдет ли мимо принцесса, заметит ли его? Все случайности, которым мы подвергаем ребенка, — не сыграют ли они роль известного избиения младенцев?

Посмотрим, какими социальными правами пользуется ребенок при своем вступлении в мир? Мы живем в XX веке, и все же у большинства народов, причисляющих себя к культурным, существуют, как постоянные институты, приюты для детей и кормилицы. Что такое приюты для подкидышей? Ужасная тюрьма, где заключенный находит часто смерть; тюрьма, где жертва обречена на молчание, погибает, не давая никому вести. Подкидыш никогда не увидит своих близких, у него нет имени. Самый

опасный преступник хранит воспоминание о матери, вспоминает прошлое, как ослепший — цвета и свет солнца. Подкидыш все равно что слепорожденный, а ведь никто скорее подкидыша не мог бы доказать свою невиновность. Революционеры всех времен добиваются справедливости для всех, но ее нет для подкидышей. Общество не хочет признать подкидышей людьми: они на самом деле только *цветы* человечества. Цветком легко жертвуют для спасения доброго имени.

Кормилица — тоже обычный социальный институт. И лишь недавно гигиена осудила матерей, отказывающихся кормить собственных детей без достаточных к тому оснований. Обязанность матери кормить своего ребенка обосновывается в гигиене чисто физиологически: молоко матери — самое лучшее питание для ребенка. А кто говорит о ребенке кормилицы? На каждого ребенка, которому предоставляются две груди, приходится еще другой ребенок, не пользующийся ни одной. Это богатство одного не является результатом развития производства. Питание ребенка отмеривается природой с величайшей точностью, на каждую новую жизнь назначается одна порция молока. Молоко появляется вместе с появлением новой жизни. Это хорошо известно, но раз кормилица добровольно предлагает свои услуги, с ней заключают условие на продажу ее молока. Что есть еще кто-то другой, заинтересованный в сделке, — это никого не касается.

Только установленное право, закон мог бы защитить ребенка кормилицы. Тут есть, правда, право собственности, самое неприкосновенное право человека: достаточно украсть какую-нибудь булку, чтобы утолить голод, — и ты уже преступник, наказан по закону и выброшен из общества. Право частной собственности — одна из самых грозных социальных основ современного общества. Но какая собственность более священна, чем материнское молоко для ребенка? Ребенок может заявить, как Наполеон: «Бог мне его дал». В законности его права на эту собственность не может быть и тени сомнения — это его единственное богатство: молоко появилось в мир вместе с ребенком,и для него возможность жить, расти, приобретать силы — все в этом питании. Если ребенок лишен этого питания, он вырастет слабым, рахитичным. Что же станется с ним, еще обреченным бедностью на тяжелый труд в будущем? Где же социальная справедливость?

В культурных странах состоятельные матери сами кормят своих детей, потому что гигиена показала значение материнского молока для здоровья ребенка.

Но здесь нет никакого признания за ребенком гражданских прав взрослого.

Спрашивается: как быть, если мать больна и не может кормить сама? В таком случае страдающим лицом будет ребенок больной матери. Почему другой ребенок должен терпеть за него?



Если бы теперь кто-нибудь из наших императоров нуждался для лечения в ванне из человеческой крови, все же не удалось бы взять кровь здоровых людей, как это было сделано когда-то одним императором-варваром. Существуют вещи, составляющие неотъемлемую часть нашей цивилизации. Мы отличаемся этим от людоедов и пиратов. Уже признаны права взрослого. Но не гарантированы еще права ребенка*.

Признавать права взрослого и отрицать права детей, — разве это не низость? Признавать справедливость лишь для тех, кто может протестовать и защищаться, — разве это не значит признавать только право сильного?

Если мы серьезно ставим проблему морального воспитания ребенка, то мы должны установить, для какого мира мы его готовим. Хотим ли мы, чтобы, как мы сами топтали слабых, так чтобы и в сознании детей молчало чувство справедливости по отношению к тем, кто не протестует? Чтобы они были полуцивилизованными людьми с равными и полуживотными в отношении тех, кого можно притеснять? Если не так, то прежде чем говорить о нравственном воспитании ребенка, поступим как жрец перед алтарем: как он, преклоним колена в раскаянии и сознаемся перед всем миром в собственных грехах.

Вопрос о социальном положении ребенка — глубокий и серьезный вопрос; это вопрос нашего настоящего и нашего будущего.

### Как мы принимаем детей, которые появляются на свет

Посмотрим кругом. Чуть ли не до вчерашнего дня еще ничего не было приготовлено к приему этих знаменитых гостей. Совсем недавно стали делать маленькие кроватки для детей; среди массы роскошных, разнообразных предметов, производимых нашей промышленностью, разве можно найти что-нибудь специальное для детей? Нет ни маленьких умывальников, ни столиков, ни диванчиков для детей. Среди такого количества домов — ни одного дома для детей. Только у богатых, привилегированных есть комната для детей, почти что место «изгнания» малышей.

Если бы мы только один день попробовали подвергнуться тем мучениям, на которые мы осуждаем детей!

Вообразим, что мы очутились среди народа великанов с необычайно длинными ногами, с громадным телом, среди людей, которые гораздо умнее и проворнее нас. Хотим войти в их дом —

---

* В Германии запрещается брать кормилицу раньше, чем ее собственному ребенку минет шесть месяцев. Кроме того, многое сделано в области приготовления веществ для искусственного вскармливанья, с успехом заменяющих молоко матери. Все это — первые шаги в деле признания прав новорожденных бедняков. (Здесь и далее все подстрочные примечания принадлежат М.Монтессори. — *Сост.*)

ступени лестницы доходят нам до колен, а надо попытаться войти вместе с нашими спутниками-великанами. Хотим сесть, —сидение стула нам по плечо, — взбираемся с трудом и усаживаемся, как куры на насесте. Хотим почистить платье, но щетка такой величины и такая тяжелая, что наша рука не может ни обхватить, ни удержать ее. Для ногтей нам дают, кажется, платяную щетку; хотим помыться в тазу, но мы не в силах даже поднять его. Если бы нам сказали, что эти гиганты нас поджидали, нам невольно подумалось бы: почему же ничего они не приготовили, чтобы принять нас, доставить нам некоторые удобства? Все, что нужно ребенку, он находит в форме игрушек для кукол. Для него самого нет разнообразной изящной обстановки и места, но для кукол изготовляются дома, комнаты, кухни, шкафы, для кукол воспроизведено в миниатюре все, чем пользуется взрослый человек. Ребенок не может жить среди всех этих вещей — он ими только играет. Ему дана обстановка для забавы, и никто не подумал, что ребенок — живой человек. Ребенок видит в этом новом мире только издевательство над собой.

Когда ребенок ломает свои игрушки, то этот акт разрушения специально для него приготовленных вещей отмечается как признак пытливости ребенка. Говорят: «ребенок ломает, потому что он хочет понять». На самом же деле ребенок ищет, не найдется ли внутри игрушки чего-нибудь интересного, потому что сами игрушки его совершенно не интересуют. Иногда дети портят игрушки с яростью, как будто чувствуют себя чем-то оскорбленными. Взрослые говорят: «они ломают игрушки от злости».

Ребенок стремится жить реальной жизнью среди окружающих его вещей. Ему хочется самому умываться, одеваться, причесывать волосы на голове живого существа, хочется чистить полы, иметь стулья, столы, диваны, вешалки для себя. Он хотел бы работать, развиваться, сам себя обслуживать; он должен не только жить как человек, но творить в себе человеческую личность: в этом сказывается его индивидуальность, его назначение.

Мы видели его в «Доме ребенка» счастливым и терпеливым, медлительным и точным, как самый удивительный работник и самый внимательный хранитель вещей. Чтобы сделать ребенка счастливым, надо сделать немного: дайте ему возможность повесить свое платье самому на низенькую вешалку, открыть легкую дверь с ручкой по его руке, переставить стульчик, который он может легко поднять. Самое простое — предоставьте ребенку среду и обстановку, где все приспособлено к строению и размерам его тела, и дайте ему жить. Тогда разовьется в ребенке активность, поражающая нас тем, что в ней видны не просто упражнения, выполняемые с удовольствием, а настоящее проявление духовной жизни.

В такой гармонической обстановке ребенок сосредоточивается на интеллектуальной работе, как семя, пустившее корешки в



подходящую почву, развивается в ней и растет с помощью лишь одного средства — длительной и повторной работы над каждым упражнением.

Когда наблюдаешь малышей за работой, сосредоточенных, медлительных в каждом движении еще не сложившихся органов, медленных в походке, потому что ноги у них коротки, — начинаешь понимать, что дети творят свою жизнь, развертываются, как бабочки из куколок. Мешать их занятиям — значило бы совершать насилие над их жизнью.

А что происходит обычно? Занятия детей прерывают без всякого стеснения, с их желаниями не считаются, с ними обращаются как с рабами, лишенными человеческих прав. Многим кажется просто нелепостью считаться с ребенком, как считаются со взрослыми. От нас же ребенок постоянно слышит строгие окрики: «не мешай!» Малышу хочется сделать что-нибудь самостоятельно, например поесть, но приходит взрослый и начинает его кормить. Пытается ребенок завязать себе фартучек — взрослый немедленно вмешивается. Никто не проявляет ни малейшего уважения к ребенку, всякое дело вырывается у него из рук без стеснения. А ведь сами мы очень оберегаем свою работу. Нас обижает, когда кто-нибудь вмешивается в наши занятия.

Что бы было с нами, если бы мы попали в рабство к народу, не способному понимать наши переживания, к народу великанов, более сильному, чем мы? Если бы мы спокойно ели суп, наслаждаясь свободой, и вдруг какой-нибудь гигант выхватил бы у нас ложку и заставил бы нас глотать пищу со страшной быстротой, не обращая внимания на то, что мы захлебываемся. Или кто-нибудь схватил бы нас, надел на нас верхнюю одежду и вытащил бы нас на прогулку. Мы бы чувствовали себя возмущенными и оскорбленными в нашей внутренней потребности устраивать собственную жизнь свободно.

А дети? Они вынуждены бороться и упорно защищать свои маленькие завоевания в окружающем их мире. Задумают ли они упражнять какое-нибудь внешнее чувство, например осязание, — каждый их останавливает: «не трогай!» Захотят ли они что-нибудь сделать в кухне, им не позволяют. Их постоянно возвращают к игрушкам. Как часто в самые чудесные моменты, когда внимание ребенка на чем-нибудь сосредоточено и начинается внутренне организующий процесс развития, — в это время творческие усилия ребенка, его попытки найти пищу для ума в окружающей среде грубо подавляются.

Мы еще вполне не разбираемся в том, что случилось, но чувствуем, что что-то драгоценное потеряно на пороге жизни, что мы ограблены, унижены. В момент, когда мы должны были творить свою личность, что-то нас задержало, нам помешало, и потому наш внутренний мир остался рахитичным, слабым, неполным.

Представим себе, что какой-нибудь взрослый человек еще не применился к окружающей среде, как большинство людей, а находится еще в состоянии самоопределения. Вообразим поэта в момент вдохновения, когда он готовится дать миру свое произведение, математика, предусматривающего решение великой проблемы, которая раскроет новые горизонты для блага человечества, художника, который собирается запечатлеть на полотне идеальный образ, — вообразим этих людей в подобные психологические моменты и представим, что к ним вдруг является кто-то грубый и резкий, хватает их за руки, толкает, кричит. Что ему нужно? Да просто голая шахматная доска для партии в шахматы. Более жестоко нельзя было поступить. Вдохновение нарушено — человечество лишается поэмы, произведения искусства, полезного научного открытия из-за какого-то пустяка.

Ребенок же теряет не свои произведения, он теряет самого себя. Потому что совершенное произведение, которое он творит в интимном общении со своим творческим гением, — это его внутренняя жизнь, новый человек. Капризы, непослушание, таинственные порывы малышей, быть может, не что иное, как крик страдания непонятой души.

Но страдает не только душа, — с душой страдает и тело, потому что душевная жизнь влияет на физическую природу.

Думают, что у ребенка есть все, когда есть воздух и питание. Это — заблуждение. Воздуха и пищи недостаточно для развития тела, — все физиологические процессы подчинены высшим духовным процессам. Тело ребенка живет радостью души.

Физиология подтверждает эти факты. Скромная трапеза среди близких полезнее для организма, чем роскошный обед, который какой-нибудь бедняга-секретарь получает за столом своего важного патрона.

Свобода объясняет все. Бедный дом, но мой — у себя чувствуется лучше. Там же, где наша жизнь подавлена, не привлекают ни банкеты, ни чудные здания.

### Жизнь тела зависит от жизни духа

Физиология подробно выясняет механизм этих явлений. При психических проявлениях известные физиологические процессы так постоянны, что можно по чисто физическим изменениям определить эмоциональное состояние человека: *горе, гнев, скуку, радость.* При о г о р ч е н и и сердце уменьшает свою активность, как бы под действием паралича: все сосуды сжимаются, кровь циркулирует медленнее, железы не выделяют нормального количества соков; в результате — бледность, усталость, сухой рот, плохое пищеварение, холодные конечности. Более продолжительное огорчение вызывает недоедание, худобу, предрасполагает к заразным заболеваниям. С к у к а — это



как бы паралич сердца; говорят: «умираю от скуки», и от скуки можно было бы умереть, но нас спасает рефлекс, как предохранительный клапан — зевота — раскрывает наши легкие, заставляет сердце снова работать. В г н е в е происходит сокращение всех капиллярных сосудов, вызывающее страшную бледность и усиленное выделение желчи. При р а д о с т н о м состоянии духа кровеносные сосуды расширены, циркуляция крови и все процессы выделения и ассимиляции облегчаются, — организм работает вовсю.

Яркий пример духовной жизни на жизнь тела находим мы в итальянских тюрьмах. В Италии со времени отмены смертной казни введено как наказание одиночное заключение.

При современных гигиенических усовершенствованиях камера-одиночка не приносит вреда физическому здоровью, но это — место, где нет ничего для духовной жизни человека. Заключенный должен довольствоваться серыми голыми стенами камеры да узкой полоской земли для прогулок: он отрезан от внешнего мира высокой стеной.

Чего недостает телу? Есть пища, есть защита от непогоды, постель, свежий воздух, — тело может отдыхать. Идеал растительной жизни достигнут. Но до окошечка камеры не доходит ни одного звука; заключенный не слышит человеческого голоса, не видит ни цветов, ни форм. Никаких вестей из внешнего мира, в глубоком духовном мраке проходят для заключенного годы, дни, часы, сменяются времена года. Опыт показал, что эти несчастные не могут жить: они сходят с ума, умирают. Не только прекращается духовная жизнь, — нет, и тело умирает через несколько лет.

В чем же причина смерти? Человеку мало растительной жизни, ему нужна еще другая пища. Душевная пустота является смертельной для преступника. Его тело, кости, его внутренности умирают без духовной пищи, как какое-нибудь дерево умирает без нитратов земли, без кислорода воздуха. Величайшей жестокостью является это медленное умерщвление, которым заменяют человеку смертную казнь. Заставить человека умирать годами — это прямо неслыханная жестокость.

Что же говорить о детях, если грубый и сильный человек — преступник умирает от душевной пустоты? Что будет с ребенком, если не относиться бережно к потребностям его духовной организации? Тело ребенка еще хрупко, его кости еще в процессе формирования, мускулы еще вырабатывают свою собственную субстанцию, нежная структура детского организма нуждается в питании и воздухе, но этому организму для развития внутренних процессов также необходимы радость жизни, духовная свобода и духовная пища.

## ВЗГЛЯД НА СОВРЕМЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

### Основы нравственного воспитания и обучения

Ребенка ссылают в мир игрушек, неумолимо удаляют от тех упражнений и дел, которые могли бы послужить его внутреннему развитию, и в то же время ему приписывают способность подражать взрослым, когда дело идет о вопросах нравственного порядка.

Взрослый говорит ребенку: «делай, как я». Не через творческую активность, а через простое подражание ребенок должен стать взрослым. С таким же успехом отец, уходя утром, мог бы сказать сыну: «Посмотри на меня, видишь — какой я высокий; вечером, когда я вернусь, смотри, чтобы и ты вырос на пятнадцать сантиметров».

При таком подходе дело воспитания очень упрощается. Ребенку читают о каком-нибудь героическом поступке и говорят: «будь героем»; рассказывают похвальный в нравственном отношении факт и добавляют: «будь добродетельным». Обращают его внимание на пример исключительной силы характера и советуют «приобрести сильный характер». И вот кажется, что ребенок на верной дороге и должен стать большим человеком.

Когда дети капризничают, возбуждаются, их уверяют, что у них есть все, что они должны быть счастливы, имея отца и мать, им говорят: «дети, будьте довольны, ребенок должен быть всегда веселым». Так удовлетворяются духовные запросы ребенка.

Взрослые спокойны, они ведь исправляют характер и нравственность ребенка, как когда-то выпрямляли ему ножки тугими свивальниками.

Конечно, иногда дети-мятежники доказывают бесполезность такого воспитания. Тогда «хороший воспитатель» для исправления недостатков воспитанника выбирает еще какие-нибудь подходящие рассказы о неблагодарности, об опасностях непослушания, о грубости гневных выходок. Все это так же целесообразно, как убеждать слепого в опасности для него слепоты, безногого калеку в трудностях ходьбы. Не лучше обстоит дело и в области обучения предметам. Учитель музыки говорит ученику: «держи хорошо пальцы; пока не будешь хорошо держать пальцы, не научишься хорошо играть». Мать наставляет сына, который целый день проводит в школе, согнувшись за книгами: «не горбись, не будь застенчив в обществе, ты меня конфузишь».

А если бы ребенок вдруг заявил: «Но ведь это вы мешаете мне развивать в себе волю и характер; вам кажется — я капризничаю, на самом деле я только пытаюсь спасти себя. Как мне быть ловким, когда я обречен вами на неподвижность?» — для многих это было бы неожиданным откровением, другим показалось бы только отсутствием уважения к старшим.



Существует особая техника, с помощью которой ребенок приобретает известные положительные качества, выбранные для него старшими. Техника эта очень проста: нужно только заставить ребенка делать то, что хочет взрослый; таким образом, взрослые могут приблизить ребенка к добру, развить в нем силу характера, способность к жертве — одним словом, создать высоконравственное существо. Приручить детей, подавить, сделать их послушными — вот как бы центр тяжести воспитания. Только добиться этого какими бы то ни было средствами, даже силой, —остальное приложится, и все это считается нужным для блага ребенка. Первый основной шаг — стремление развить волю ребенка. Потом взрослые выясняют на самих себе, что дается им с особым трудом, и стараются пораньше привить все это ребенку, чтобы он привык к тяготам в жизни взрослого; и часто детей ставят в условия, которые совершенно не под силу и взрослому, например заставляют учеников слушать скучных и утомительных учителей по 3—4 часа в день в течение ряда лет!

### Учитель создает умственную жизнь ребенка. Как происходит обучение

В понятие школы входит то же самое, что и раньше: это учитель, воспитатель, который должен воспитывать ученика; в руках учителя развитие интеллигентности и культурного уровня ребенка. На учителе лежит тяжелое обязательство и тяжелая ответственность. Перед воспитателем встают бесчисленные и сложные проблемы, они как бы создают колючую изгородь, отделяющую его от детей. Как должен действовать учитель, чтобы прежде всего возбудить внимание учеников, как может он ввести в их умственный обиход то, что им нужно знать, как дать им сведения, которые остались бы в их памяти? Для этого надо знать психологию, понимать психические процессы, законы памяти, механизм образования идей, законы ассоциации; постепенно подходить к более сложным активностям и использовать их для того, чтобы побудить ребенка мыслить. Воспитатель, вооруженный всеми этими знаниями, должен развивать и обогащать умственные силы своих питомцев. Задача очень нелегкая, потому что, помимо трудности самой работы, учителю необходимо стараться, чтобы воспитанник не отбояривался от всего, что ему преподносится, и не оставался бы неблагодарным к усилиям, которые затрачиваются на него. Поэтому прежде всего надо дисциплинировать класс. Если не добром, так силой принудить учеников поддаваться работе учителя. Без такой основы всякое воспитание и обучение невозможно и школа бесполезна.

Другой сложный вопрос — как экономить силы ученика, то есть как использовать их возможно полнее, помочь им приносить плоды, не растрачивать их впустую. Какой отдых

необходим? Какова должна быть продолжительность работы? Быть может, после первых 3/4 часа работы нужен десятиминутный отдых, после вторых 3/4 часа пятнадцатиминутный перерыв и так в течение всего дня, пока в конце концов за каждыми 10 минутами работы будет следовать 1/4 часа отдыха? Какие занятия дольше всего по силам ребенку в разные часы дня? С чего лучше начинать — с арифметики или с диктанта? В какой момент лучше работает у ребенка воображение: в 9 часов или в 11?

И многие другие вопросы тяготят душу образцового педагога: как писать на доске, чтобы было видно ученикам на задних скамейках? Какое количество света должно падать на доску? Какой величины должны быть буквы? Вопрос серьезный — ребенок с задней парты, если ему придется слишком напрягаться при чтении или списывании с доски, может попортить себе зрение, виной этому будет учитель. Да, вопрос серьезный.

*
* *

Кто может представить всю тяжесть положения такого учителя? Подумайте только, если бы какая-нибудь молодая женщина, ожидающая ребенка, начала волноваться за будущность своего ребенка, потому что она не знает анатомии, не сумеет создать скелет ребенка и т.п. В таком же роде были бы заботы о новорожденном, который не знает законов равновесия, а должен же когда-нибудь начать ходить, и т.п.

Учитель в школе создает умственный кругозор ученика: ученик растет духовно, поскольку учитель способствует его росту, другими словами, учитель учит ребенка знать и понимать ни больше ни меньше, чем он сам знает и понимает. Инспектор при посещении школы, если он доволен ответами детей, обращается к учителю и говорит: «браво, учитель!», потому что несомненно все тут — дело рук учителя; начиная с дисциплины для обучения все сделал учитель.

Делается много попыток для облегчения сложной работы учителя. Происходит известного рода разделение труда: наиболее сведущие в деле воспитания приготовляют конспекты или схемы уроков, разработанных на основе психологических исследований и принципов великих педагогов, например Гербарта. Кроме того, науки, как, например, гигиена, экспериментальная психология, помогают разбираться во многих практических затруднениях, указывают, как устраивать классы, как лучше распределять занятия, как составлять программы, расписания и т. д.

Но спрашивается: где же свобода ребенка? Для нас ясно, что каждый урок ограничивает свободу ребенка, потому-то мы и стараемся сократить время урока до нескольких секунд: урок занимает ровно столько времени, сколько нужно, чтобы произнести



два слова: «холодный», «горячий». Но этот короткий промежуток времени находится под влиянием предварительной подготовки, когда изолируется определенное чувство и в сознании ребенка создается как бы фон для проекции только двух новых образов.

Ребенок получает известный психический материал, но в выборе и повторении упражнения, как и во всей последующей спонтанной активности, ассоциациях и воспроизведении, ребенок остается «свободным». Ребенку не столько дается урок, сколько ему помогают войти в определенный контакт с внешним миром: научная определенность придает такому контакту специальный характер, отличает его от случайных соприкосновений с внешним миром, которые происходят у ребенка непрерывно. Обилие этих неопределенных случайных соприкосновений создает в душе ребенка полный хаос. Наоборот, контакты определенного характера кладут начало порядку; с помощью техники изолирования чувств дети начинают «различать одну вещь от другой».

Принципы экспериментальной психологии определяют технику наших уроков. Это «направление» находится в прямой противоположности с тенденциями старой спекулятивной психологии, на которой все еще базируются воспитательные и образовательные методы современной школы.

Гербарт привел в систему правила педагогики, основываясь на философской психологии. Исходя из индивидуального опыта, он думал определить общие принципы развития ума как психологической основы для методов обучения. Немецкий педагог дает пример урока, соответствующего известным четырем моментам (формальные ступени: ясность, ассоциация, система, метод). Их можно определить так: демонстрация предмета и аналитический разбор его свойств (ясность), суждения и сравнения предмета с другими окружающими предметами и с образами, сохранившимися в памяти (ассоциации), определение предмета на основе предварительных суждений (система), новые принципы, вытекающие из установленного понятия и ведущие к практическому приложению основ морального характера (метод).

Воспитатель должен в каждом предмете обучения развивать ум ребенка на этих основах, освобождать ученика от себя, учить его мыслить самостоятельно, проявлять настоящую активность. Так, например, для развития ассоциаций не следует говорить ученику: «посмотри на тот или другой предмет, заметь, как он похож...» и т.д. Ученика надо спрашивать: что он видит? Не похоже ли это на... и т.п. Точно так же нет смысла давать ученику точные определения; гораздо важнее наводящими вопросами, поправками, сравнениями побудить ребенка самого найти точное определение. Чтобы умственный процесс в четырех стадиях Гербарта стал естественным, необходимо возбудить живой интерес к предмету, интерес, привлекающий к известной идее, или,

как говорит наш педагог, интерес, толкающий ум «углубиться» в идею, дать ей известную систематизацию, захватывающую разнообразные идеи. Необходимо пробуждать и поддерживать интерес во всем обучении.

Известно, что один из учеников Гербарта прибавил к положениям Гербарта еще одно новое положение — интерес; по его мнению, все новое должно выводиться из старого знания, надо идти от «известного к неизвестному», потому что абсолютно новое не может вызывать интереса. «Искусственно создать интерес к себе», то есть вызвать интерес к себе со стороны тех, у кого такого интереса нет, — задача очень трудная! Но поддерживать интерес к себе час за часом, год за годом со стороны даже не одного индивидуума, а целой массы существ, у которых нет с нами ничего общего, отличающихся от нас даже по возрасту, — это уж задание сверх человеческих сил. Таково задание учителя или, как он сам говорит, его «искусство», если он хочет, чтобы собрание детей, обреченных им на неподвижность (дисциплина), следило за ним умственно, понимало его слова и училось. Подобную интимную работу нельзя навязать детям, как положение тела; ее можно сделать продуктивной, лишь пробуждая и поддерживая интерес учеников.

Искусство еще более сложное — это так руководить самостоятельной умственной работой детей, чтобы они находили не только то, что естественно встречается им на пути, но именно то, что как бы наталкивает детей, и они «спонтанно» ассоциируют новые идеи, как и сам учитель; наконец, дети доходят до определений и выражают их такими же словами, какие были наготове у учителя, хотя он их и не высказал. Все это должно бы показаться какой-то кабалистикой, издевательством над здравым смыслом, а между тем это проводилось и проводится в жизнь и в известных случаях составляет все «искусство» учителя.

### Наука появляется в школе

Наука была призвана в школу, чтобы в царящем хаосе отделить тьму от света, в месте несчастья оказать быструю помощь.

### Открытия медицины: деформация и болезни

Фактически первая наука, пробившая себе дорогу в школу, была медицина. Медицина создала специальную, школьную гигиену, своего рода Красный Крест в школе. Самая интересная сторона школьной гигиены — открытие и описание «болезней школьника», то есть болезней, возникающих благодаря самому факту занятий в школе. Наиболее распространенными из этих болезней считаются искривления позвоночника и близорукость. Искривления позвоночника являются следствием слишком продолжительного сидения в классе и неправильного положения тела при писании. Близорукость вызывается недостатком школьного освещения или тем, что ребенок сидит слишком далеко от доски, от книги; постоянное напряжение зрения делает детей близорукими. Известны также и другие, менее значительные школьные болезни. Вообще ослабление организма школьника настолько общее явление, что школьная гигиена считает идеалом бесплатное снабжение всех учащихся рыбьим жиром для укрепления сил.



Анемия, золотуха и неврастения тоже могут быть включены в число школьных болезней.

Для гигиены открылась новая область профессиональных болезней. Методы обучения чтению и письму должны быть подвергнуты тщательному и детальному изучению в связи с наблюдаемыми у детей искривлениями позвоночника и дефектами зрения. Для защиты ребенка — жертвы неподходящей и непосильной работы — должна возникнуть медицина правовая.

Существующая медицина устанавливает случаи заболеваний и смертности в приютах для подкидышей, среди жертв искусственного вскармливания, среди детей, отдаваемых кормилицам по деревням. Медицина констатирует все эти отдельные факты, рисующие юридические отношения — отсутствие гражданских прав у ребенка. Теперь медицина проникла в школу, где дело идет не об отдельных случайных жертвах, а обо всех детях вообще, и тут уже закон налагает обязанности на детей и подчиняет их принудительной и мучительной работе в течение многих лет. Не придется ли особой правовой медицине (medicina legale) вступиться за невинных, как судебная медицина вступается за преступников?

### Наука не выполняет своего назначения

Медицина ограничивается лечением болезней. Она констатирует причины заболевания, но не борется с ними, а заботится лишь о помощи жертвам болезни. Медицина не берет на себя великой роли «защитницы» жизни; она, как Красный Крест на войне, занимается лишь лечением раненых и облегчением страданий. А между тем если бы медицина в школе боролась с основными недостатками системы, подрывающими силы молодого поколения, она могла бы стать «охранительницей» будущего человечества.

Д-р Жандр называет наши школы *фабрикой близоруких и горбатых*. И действительно, неправильное положение учеников за работой, недостаточное освещение, мелкая печать в школьных пособиях, чтение с доски служат постоянной причиной искривления позвоночников и близорукости, так что эти болезни можно вполне назвать профессиональными болезнями школьника.

Казалось бы, так естественно дать возможность каждому ребенку найти себе подходящее место в классе: если доска далеко — приблизиться к ней; если освещение плохое — работать медленнее; нужно лишь позволить детям менять места, двигаться по классу, тратить на работу немножко больше времени...

Кто же решается запрещать такие невинные вещи и обрекать детей на слепоту и другие заболевания?

Оказывается, это делает учитель, который еще пытается заслужить привязанность своих жертв.

Что может быть проще, чтобы дети вставали, когда они устали сидеть, переставали писать, когда утомились от писанья, и не искривляли бы себе позвоночников. Каждого должен волновать вид ребят за работой в позах, которые неизбежно ведут к искривлениям позвоночника. Для чего нужны такие мучения? Для того чтобы кто-то мог бы уподобиться творцу и творить ум ребенка по образу и подобию своему. Для этого необходимо подвергнуть мукам свободное существо. Других оснований нет.

Существуют и особые приемы, установленные так называемой наукой для исправления позвоночников у школьников. Точно определяется положение, которое должен занимать ребенок во время работы. «Ноги ребенка должны упираться в подножку, руки спускаться параллельно телу и т.п.». Для соблюдения всех правил необходимо, чтобы парта была точно приспособлена к ребенку. Все части парты должны соответствовать строению тела ученика; даются точные размеры, высота, ширина и т.п.

Так пытаются избавить детей от искривления позвоночника. Одно только трудно: удержать 40—50 детей в течение часа в полной неподвижности, в позах, удовлетворяющих всем правилам гигиены, и еще труднее найти парты, которые всегда точно подходили бы к изменениям растущего организма. Все эти рецепты на деле оказываются не особенно практичными; число детей с искривлениями не уменьшается. Вопрос остается неразрешенным.

С этой же целью в некоторых образцовых школах в Риме устроены ортопедические кабинеты, обставленные очень полно и богато. Здесь дети подвергаются особому подвешиванию, применяемому при лечении искривлений, при туберкулезе позвоночника и рахите. Здоровые дети наравне с больными должны терпеть одинаковые испытания, — зато можно собрать богатый статистический материал.

Если подвешивание применяется регулярно с шестилетнего возраста, уничтожаются вредные последствия продолжительного школьного сидения, — ребенок спасается от искривления.



## Открытия экспериментальной психологии: нервное истощение

Гигиена в школе обратила внимание на искривления и близорукость, а экспериментальная психология натолкнулась на факт нервного истощения школьников, занялась вопросом о школьном переутомлении. Экспериментальная психология пошла по стопам медицины, пыталась, главным образом, найти средства для облегчения страданий. Она положила начало науке, не имеющей еще точного названия. Одни ее называют *экспериментальной психологией* в применении к школе, другие — *научной педагогикой.*

Следует отметить, что начало экспериментальной психологии было положено в 1860 году Фехнером — физиком, привыкшим экспериментировать над предметами, а не над живыми существами. Он применял методы изучения физических явлений при психических измерениях и создал психофизику. Хотя инструменты, изобретенные специально для эстезиометрических измерений (измерений чувствительности), и отличались величайшей точностью, результаты измерений колебались так сильно, что по законам математики нельзя было говорить об ошибках измерений, а приходилось признать «ошибки метода». Фактически, если брать сравнения из области физики, выходило так, как если бы для измерения жидких тел пользовались мерами твердых тел: психическую энергию измеряли как физические свойства.

Благодаря работам Вундта возникла психофизиология. Вундт, как физиолог, применял при изучении психических явлений методы физиологии. Он не заботился об очень точных инструментах для измерения реакции, но точно измерял время нервных реакций. Хронометры Вундта показывали точно разницу чуть ли не в миллионную долю секунды. Но психические явления не поддавались точному обследованию; результаты измерений так отличались друг от друга, что, собственно, не было никакого измерения, и предмет измерения явно ускользал.

Несмотря на громадные противоречия между точностью инструментов и колебаниями в результатах измерений, являющихся с точки зрения математики прямо абсурдом, — экспериментальная психология все же развилась в научную дисциплину, мнящую даже своей основой математику.

Эта наука проникла в школу и поставила себе целью — помочь школьнику и оживить педагогику.

Методы науки, конечно, не остались старыми методами психофизики и психофизиологии. Экспериментальная психология эмансипировалась от своего прошлого и стала развиваться совершенно независимо. Теперь она пользуется для исследований чисто психологическими наблюдениями (test).

Психологические наблюдения получили самое широкое применение в школах, хотя, конечно, не исключаются и каби-

нетные психологические опыты с помощью точных инструментов.

Например, ученик читает страницу и зачеркивает все *а*, — это обычный способ испытания внимания при условии измерения затраченного времени.

Счет вслух от одного до ста с одновременным записыванием арифметических действий служит измерению распределения внимания, для чего нужно отмечать по хронометру время, потраченное на упражнение, и подсчитать все сделанные ошибки. Когда подобное упражнение выполняется сразу несколькими учениками, получается материал для сравнительного изучения индивидуальных активностей.

Эти эксперименты (их рекомендуют все психологи) должны не нарушать обычного хода школьной жизни; эксперимент, как научное исследование, просто подводит итоги результатам обычных занятий.

Подобные эксперименты указывают главным образом на количество совершаемых ошибок и трудности в фиксировании внимания, то есть раскрывают перед нами явления усталости и состояние переутомления у детей.

Теперь начали бить тревогу: ведь старая педагогика занималась лишь тем, что дети д о л ж н ы делать. Мысль об опасностях, которые грозят нервной организации детей, зародилась лишь с момента соприкосновения школы с наукой. Вопрос о переутомлении привлек к себе усиленное внимание. Задумывались о борьбе с этим явлением. Были изучены все факторы переутомления: роль возраста, пола, степени интеллигентности, особенностей индивидуальных типов, влияние времен года, различных периодов дня, питания, интереса, перемены работы, положение тела.

### Наука сталкивается с неразрешимыми проблемами

Наблюдения и обследования выдвигают громадное число неразрешимых вопросов. Невозможно установить, переутомляются ли мужчины скорее женщин или обратно, устают ли более развитые люди скорее, чем менее развитые.Что касается индивидуальных типов, известно положение Тиссье: «Каждый человек утомляется или нет в зависимости от собственной воли». Утомляемость по временам года сказывается лишь в том смысле, что утомление школьника растет с первого школьного дня до последнего, но влияет ли тут смена времен года или просто ребенок переутомляется благодаря недостаткам школьной системы, — точно неизвестно. Относительно разных периодов дня очень трудно установить моменты наибольшего утомления. По дням недели дети утомляются меньше всего по понедельникам и пятницам, но это тоже не окончательно установлено. Привычка, паузы, интерес используются для борьбы с переутомлением, но уменьшают эти факторы усталость или только отвлекают от нее — вопрос нерешенный. О перемене работы можно сказать то же самое. Ряд интересных исследований и наблюдений показал, что частая смена занятий утомляет больше, чем одна и та же длительная работа, и частые перерывы в работе утомительнее, чем углубление в работу...



Не особенно утешительно после стольких исследований и опытов прийти к заключению, что на каждом шагу тебя окружают неразрешимые задачи. Больше того — над всем этим выступает самая трудная задача: сделать приятным и радостным место, где тело ребенка подвергается мучениям и скука отравляет его организм. Невозможно обучать детей без вреда для них, но н у ж н о л и в р е д и т ь и м, д о с т а в л я я и м п р и я т н о е? Положение поистине затруднительное. И вот бесконечный ряд вопросительных знаков украшает новую науку, которую следовало бы назвать: i g n o r a b i m u s — н е з н а е м.

Школьная гигиена и психология стараются устранить многие недостатки, «уменьшить мучение» детей: улучшаются программы, сокращаются расписания, устраняются письменные работы.

Но тут выдвигается уже новая опасность: невежество школьников, предоставление их самим себе и влиянию улицы в течение большей части дня. А наше время как раз требует более интенсивных забот о подрастающем поколении, о развитии культуры.

Возможно, что на самом деле для борьбы с переутомлением надо искать выхода в открытии антитоксинов. «Подумайте! — замечает д-р К л а п а р е д, — сыворотка переутомления! Какое бы это было ценное приобретение!» С этой точки зрения коэффициенты утомления определяли бы дозу антитоксина, необходимую для каждого урока.

При развитии этих вспомогательных наук скоро придется устраивать в школах наряду с ортопедическими кабинетами еще физико-химические; после сеанса в ортопедическом кабинете школьники будут являться в физико-химический с рецептами, составленными на основании изучаемых предметов, для впрыскивания сыворотки, которая должна освободить организм от яда скучной работы.

Все это похоже на некрасивую иронию, но это вовсе не ирония. Там, где уже фактически существует ортопедический кабинет, через некоторое время может появиться и химический. Если проблема свободы ищет своего разрешения в применении машин и справедливость будет рассматриваться с точки зрения химии, — такие последствия явятся лишь логическим выводом из наук, развившихся из ошибочных положений.

Истинная экспериментальная наука, которая должна лечь в основу в о с п и т а н и я, освобождающего ребенка, — она, очевидно, еще не народилась.

## МОЙ ВКЛАД В НАУКУ

### Психическая жизнь организуется с момента возникновения внимания

Моя опытная работа с маленькими детьми от трех до шести лет является практическим вкладом в исследование проблемы ухода за душою ребенка, подобного уходу, устанавливаемому правилами гигиены для тела ребенка

Полагаю, что следует указать на тот основной факт, который натолкнул меня на подход к моему методу.

После многолетнего опыта с дефективными детьми я впервые начала применять мой метод и часть дидактического материала с нормальными детьми в Сан-Лоренцо. Тут мне однажды пришлось наблюдать одну маленькую девочку лет трех. Девочка была совершенно поглощена деревянным бруском с цилиндрами, вынимала и вставляла цилиндры в соответствующие гнезда. Выражение лица ребенка отражало такое интенсивное внимание, что мне оно показалось совершенно необычайным; до сих пор мне не приходилось наблюдать в детях такой сосредоточенности, и я даже была уверена, что внимание детей характеризуется большой неустойчивостью, постоянным перепрыгиванием с одного предмета на другой; потому-то эта девочка вызвала у меня особый интерес.

Я наблюдала девочку, стараясь ей не мешать, и считала, сколько раз она повторит упражнение; но, заметив, что она и не думает кончать, я поставила креслице вместе с ребенком на стол, девочка поспешно подхватила цилиндры и брусок, положила брусок поперек ручек креслица, а цилиндры к себе на колени и продолжала работать как ни в чем не бывало. Тогда я позвала всех ребят петь; дети пели, а малышка на столе продолжала работать с цилиндрами, пока песенка не кончилась. Я насчитала, что упражнение было повторено 44 раза; наконец девочка кончила по собственному побуждению, совершенно независимо от окружающих стимулов, и выглядела спокойной и счастливой, как будто бы она пробудилась от успокоительного сна.

Я никогда не забуду этого дня, я переживала тогда то, что должен переживать человек, сделавший открытие.

Постепенно подобную концентрацию внимания я стала наблюдать у всех детей. Ее можно определить как постоянную реакцию в отношении внешних, точно установленных условий. Всякий раз, когда происходит такая поляризация внимания, ребенок совершенно меняется, делается более спокойным, почти более интеллигентным и восприимчивым: в ребенке проявляется высшая стадия духовной жизни, настоящей сознательности.

Это похоже на то, как в насыщенном растворе возникает центр кристаллизации, и вокруг него соединяется вся текучая и беспорядочная масса вещества и превращается в кристалл дивной формы. Когда у ребенка наступает момент такой поляризации внимания — все текучее, беспорядочное в его сознании как бы организуется в стройную систему духовной жизни. Так же и жизнь каждого взрослого человека полна мелких и повседневных забот, пока, наконец, что-нибудь особенное не заставляет его осмотреться, сосредоточиться, познать самого себя и с этого момента как бы начать жить. Это известного рода *внутреннее формирование* души.



Такой же процесс происходит при зачатках внутренней жизни ребенка и сопровождает его развитие, пока, наконец, становится доступным исследованию как часть экспериментального материала. Так проявилась душа наблюдаемого мною ребенка, и под влиянием подобных проявлений был установлен метод воспитания духовной свободы.

История описанного выше маленького эпизода скоро распространилась по всему миру и сначала рассматривалась как какое-то чудо. Но потом постепенно, путем дальнейших опытов, стали определяться простые и очевидные принципы «ухода» за духовной жизнью ребенка, как раньше устанавливались принципы ухода за телом.

### Психическое развитие организуется с помощью внешних стимулов, которые должны быть определены экспериментальным путем

Мой вклад в воспитание маленьких детей стремится определить по данным производимых экспериментов форму свободы внутреннего развития. Невозможно было бы представить свободу развития, если бы по своей природе ребенок не был способен к самостоятельному органическому развитию, если бы стремления проявлять свою энергию, раскрывать скрытые силы, приобретать средства, необходимые для гармонического развития, — не существовали в ребенке.

Для такого раскрытия сил ребенок, оставленный свободным в своей активности, должен найти в окружающей среде что-нибудь о р г а н и з у ю щ е е, соответствующее организации его внутреннего мира, развертывающейся по естественным законам. Секрет свободного развития ребенка заключается в организации необходимых средств для его внутреннего духовного питания, средств, соответствующих примитивным импульсам ребенка, так же как питание новорожденного грудью делается возможным потому, что грудь матери по своей форме и содержимому вполне соответствует нуждам ребенка. И вот в процессе удовлетворения своих примитивных инстинктов, своего внутреннего голода личность ребенка начинает складываться и проявлять свои особенности, так же как новорожденный младенец, питаясь молоком

матери, строит свое тело и приобретает способность естественных движений.

Недостаточно только поставить как воспитательную задачу отыскание путей и средств для организации внутреннего мира ребенка и развития его внутренних особенностей: настоящая проблема заключается в том, чтобы доставить ребенку «пищу», которая ему необходима. С помощью этой «пищи», поскольку она отвечает внутренней потребности, ребенок развивает сложную организованную активность, упражняет ум и развивает качества, которые даже считались раньше недоступными натуре маленького ребенка, как, например, терпение, постоянство в работе, послушание, кротость, привязанность, искренность, приветливость, — эти качества мы обычно разделяем по разным категориям и думаем, что их надо развивать непосредственно в каждом человеке, хотя на самом деле не имеем понятия, как же это делать. Для этого как раз необходимо предоставить полную свободу самостоятельному развитию ребенка; важно, чтобы никакое неуместное вмешательство не нарушало бы спокойного, мирного раскрывания психики: ведь мы оставляем в покое тело новорожденного, чтобы оно могло спокойно усваивать получаемую пищу и хорошо расти.

Относясь таким образом, мы можем ждать чуда во внутренней жизни ребенка, раскрывания неожиданных, чудесных и внезапных этапов, «взрывов» развития, совершенно так же, как в деле физического воспитания толковая мать,снабжая ребенка нужной пищей и покоем, наблюдает, как он растет и как происходит естественное развертывание его физической природы, как появляется первый зуб, первое слово и, наконец, действие, благодаря которому ребенок вдруг подымается и начинает ходить.

Но чтобы обеспечить психические феномены роста, следует подготовить обстановку, среду определенного характера, дать детям внешние стимулы, необходимые для развития. В этом-то и заключается положительная сторона моего эксперимента; благодаря ему многие теоретические положения сделались конкретными фактами. До сих пор говорилось о свободе ребенка самым неопределенным, расплывчатым образом: не было установлено границы между свободой и просто «заброшенностью». Говорили: «у свободы есть ограничения», «свобода должна быть правильно понята». Но не было специального метода, который указывал бы, как надо понимать свободу и в чем должно состоять то интуитивное «нечто» (quid), которое должно ограничивать свободу. Установление такого метода открывает новый путь в воспитании.

*

* *

Необходимо поэтому, чтобы среда, обстановка жизни ребенка заключала в себе средства (стимулы) для самовоспитания. Эти стимулы нельзя вводить случайно. Они должны представлять результаты экспериментального изучения, которое не может быть предпринято первым встречным, так как для такой



сложной работы требуется научная подготовка. Кроме того, тут необходимы, как во всякой экспериментальной работе, продолжительность, большое количество усилий и точность. Нужны годы исследования вопроса, прежде чем можно установить средства-стимулы, действительно необходимые для психического развития. Теоретики педагогики, предоставляющие вопрос о свободе ученика здравому смыслу учителя или какому-нибудь изучению в учительских семинариях, еще очень далеки от разрешения проблемы свободы. Ученые и наиболее выдающиеся педагоги не могли бы сами немедленно разрешить эту проблему, потому что для решения вопроса, кроме личной подготовленности и прирожденных способностей, нужен еще новый фактор — время, то есть длинный период подготовительного эксперимента, должна существовать наука, устанавливающая средства для самовоспитания. Кто говорит теперь о свободе в школе, тот должен одновременно демонстрировать пособия, приближающиеся к научным приборам, которые делают такую свободу возможной. А научный прибор должен изготовляться на принципе точности; как какие-нибудь призмы для физических опытов изготовляются по законам рефракции света, так педагогические приборы должны базироваться на психических манифестациях ребенка.

Такой прибор-инструмент мы можем сравнивать с систематизированным измерением способностей. Он, однако, не служит для измерения каждой вызываемой им психической реакции, но, наоборот, является стимулом, который сам должен быть установлен по психическим реакциям, поскольку он способен их вызвать и поддерживать известное количество времени.

Психическая реакция, которая составляет базис для сравнения, есть не что иное, как поляризация внимания и повторение связанных с этим действий. Когда стимул соответствует раскрывающейся личности, он служит не для измерения, а для поддержания и укрепления реакции, т.е. это стимул для процесса «внутреннего формирования» явлений психической жизни. В действительности на основе такой пробудившейся и длительной активности в организме возникают сложные внутренние процессы в ответ на действие внешних стимулов. Мы вводим в старый круг педагогических учений не «измерительную» науку, не измерение личности (задача, которую себе часто ставит проникнувшая в школу экспериментальная психология), но пытаемся создать науку «преобразовательную», преобразующую личность, науку, способную поэтому стать педагогикой в настоящем и истинном значении этого слова. В то время как старая педагогика в различных вариациях исходила из личности «воспринимающей», которая должна воспринимать знание и под этим влиянием пассивно формироваться, — новое учение, имеющее научный базис, смотрит на ученика как на развивающуюся «активную личность» (рефлектирующую и ассоциирующую), реагирующую

на стимулы, систематически подобранные и определенные экспериментальным путем. Таким образом, эта новая педагогика принадлежит к группе новых наук, а не к старым спекулятивным построениям, хотя она и не базируется непосредственно на точных измерениях «экспериментальной психологии». Метод, при помощи которого новая педагогика собирает свой материал: эксперимент, наблюдения, поверка, установление новых явлений, их воспроизведение и утилизация, — несомненно, вводит ее в число экспериментальных наук.

### Внешние стимулы могут определяться качественно и количественно

Нет ничего более интересного, чем подобные эксперименты. Они дают возможность определять с большой точностью внешние стимулы как в количественном, так и в качественном отношении. Например, очень маленькие вкладки различных геометрических форм вызывают у ребенка лет трех очень мало внимания, но, увеличивая размеры вкладок, мы доходим до такой их величины, когда они определенно фиксируют внимание и тогда уже вызывают активность, толкают на определенное упражнение, которое становится фактором развития.

Подобный эксперимент повторяется над многими детьми, и таким путем мы приходим к установлению размеров серии предметов, служащих стимулами для внутренних процессов в детской душе. Таким же путем можно идти в подборе серии цветов и вообще «качеств» предметов. Качество чувствуется в такой степени, чтобы фиксировать внимание лишь при известной степени интенсивности стимула, которую можно определить лишь степенью психической реакции, проявляемой ребенком (например, нужна известная интенсивность краски, чтобы привлечь внимание ребенка к поверхности цветной игрушки и т.п.). Качество стимула должно определяться психическим экспериментом, показывающим активность, которую стимул вызывает в ребенке, занятом известным упражнением в течение более или менее продолжительного времени, в результате чего происходит внутреннее развитие, самоформирование. Среди характерных черт предметов-стимулов следует обратить внимание на одну сторону, вызывающую умственную деятельность высшего порядка: предметы-стимулы дают возможность контролировать ошибки. Чтобы вызвать процесс самоформирования, недостаточно стимулу лишь возбуждать активность, — нужно также, чтобы стимул управлял активностью. Ребенок должен не только просто повторять упражнение, но дойти до такой степени совершенства, когда он в упражнении не делает больше ошибок. Все физические и внутренние свойства предметов, даваемых детям в качестве стимулов, должны определяться не только



непосредственной реакцией внимания ребенка, но и возможностью контроля над ошибками, то есть вызывать активное участие наиболее высоких умственных способностей (сравнение, суждение). Например, один из первых предметов, привлекающих внимание трехлеток, — брусок с цилиндрами (серия цилиндров различных размеров для вынимания и вставления в гнезда бруска) обладает чисто механическим свойством контроля, потому что если ребенок сделает только одну ошибку при распределении цилиндров по гнездам, — для одного из цилиндров не хватит гнезда и он окажется лишним. Таким образом, ошибка — это препятствие, его можно победить лишь поправкой, иначе упражнение нельзя выполнить. Кроме того, поправить ошибку в упражнении с цилиндрами так просто, что ребенок приходит к этому сам: маленькая загадка выступает перед ребенком как какая-то неожиданная «проблема» и заинтересовывает его в работе. Следует, однако, отметить, что сама по себе «загадка», «проблема» не есть главный стимул интереса и не она толкает к повторению упражнения, к достижению успеха. Ребенка интересует не только ощущение манипуляции с предметами, но и приобретение новой способности, нового «видения», помогающего ему распознавать разницу в размерах цилиндров — разницу, прежде не сознаваемую. Проблема «загадка» встает только в связи с ошибкой, не сопровождает нормального процесса развития. Интерес, возбуждаемый лишь любопытством («загадка»), не является созидающим интересом, тем живым источником, который бьет из потребности самой жизни и поэтому влияет на формирование духовного облика ребенка. Если бы духовная жизнь шла только за проблемами, загадками, сопровождающими некоторые наши действия, она могла бы поддаваться влиянию каждой внешней причины, сбиваться на ложный путь. Я подчеркиваю этот пункт, может быть, даже преувеличенно с целью ответа на очень важные возражения и замечания, которые мне делались. Фактически уже во второй серии предметов-пособий, предназначающихся для воспитания глаза, контроль над ошибками основывается не на механическом, а на психологическом моменте. Сам ребенок, когда его зрение способно воспринимать различие в размерах, увидит ошибку, если предметы, с которыми он оперирует, имеют определенные размеры и определенную окраску. Можно сказать, что в этой серии упражнений сами предметы своими размерами и яркой окраской вводят момент контроля над ошибками. Контроль совершенно другого порядка и более высокого качества заключается, например, в материале для арифметических упражнений; здесь проверка состоит в сопоставлении работы самого ребенка с моделью — сопоставлении, которое указывает на сознательную силу воли ребенка и создает настоящие условия для самовоспитания.

Но каков бы ни был контроль над ошибками и как бы он ни удалялся от чисто механического, чтобы утвердиться на основе

внутренней развивающейся активности, — все же этот контроль определяется, как всякое качество предметов-стимулов, реакцией ребенка, то есть тем вниманием, которое ребенок уделяет упражнению и повторению упражнения.

С другой стороны, для определения количественной стороны предметов-стимулов экспериментальный критерий иной. Когда имеются очень точные приборы, они вызывают самостоятельное упражнение, вполне согласованное и гармонирующее с фактами внутреннего развития в такой мере, что на известной ступени в общем развитии ребенка открывается новая психическая картина, как бы более высокие «слои» развития духовной жизни.

Ребенок на время оставляет дидактический материал, но не с признаками утомления, а как бы подхваченный новым приливом энергии. Его ум теперь способен к абстракции. Ребенок переносит свое внимание на внешний мир и наблюдает его в известной системе, которая является порядком, сформировавшимся в его мозгу в процессе всего предшествовавшего развития; ребенок начинает самостоятельно делать ряд точных и логических сравнений, которые служат настоящему приобретению знания. Наступает как бы период «открытий», вызывающих в детях энтузиазм и радость. Эта более высокая ступень развития особенно плодовита в своей последней стадии. Важно, чтобы внимание ребенка не направляли на материал, когда для него наступают моменты абстрактного мышления. И учитель, пытающийся в это время натолкнуть ученика на продолжение его активности с предметами-пособиями, задерживает развитие, ставит ему преграды. Потушить в ребенке его стремление к переживаниям сложных интеллектуальных эмоций — это значит закрыть ему путь к прогрессу. Ту же ошибку делают те, кто настаивает на чрезмерном количестве материала для развития; это рассеивает внимание, механизирует упражнение и, пожалуй, заставляет ребенка переходить в более высокую стадию развития, не заметив этого, не обняв умом.Такой материал бесполезен, «никчемен», но благодаря своей никчемности может толкать ребенка назад. Нужно точно определить, что является необходимым, достаточным для того, чтобы соответствовать внутренним потребностям жизни в процессе развития. Руководством для определения «количества» должны служить проявления активности ребенка. Дети, долго упражнявшиеся с определенным материалом, проявлявшие признаки глубокого внимания, начинают совершенно внезапно как бы подыматься вверх, подобно тому, как аэроплан после краткого путешествия по земле покидает ее. Их видимое отвлечение от предметов занятий можно понять лишь по их внутренней радости и удовлетворению. Ребенок, по-видимому, ничего не делает, но это длится мгновение, через некоторое время он начинает говорить и рассказывает, что произошло в нем, и дальше его



пытливая активность толкает его к новым исследованиям и открытиям.

Возьмем детей, способных к тем же процессам, но окруженных слишком большим количеством стимулов. В момент внутренней зрелости, когда они готовы к самостоятельному мышлению, они связаны, просто прикованы к земле излишним материалом.

Уменьшение интенсивности внимания к новым предметам, неустойчивость внимания и отсюда усталость ведут к явному затуханию внутренней активности. Весь вид ребенка меняется, он тупо смеется, гримасничает, слабеет, капризничает и просит новых и новых вещей, потому что он попал в круг пустых впечатлений и не чувствует ничего, кроме желания рассеять свою скуку. Ребенок отбивается от внутренней дисциплины, устает и почти теряет свою индивидуальность. Если кто-нибудь не поможет, не освободит его от ненужных ему пособий и игрушек, не укажет ему на что-нибудь его захватывающее, ребенок сам не в силах найти выход.

Эти два совершенно противоположных типа детей дают представление о тех критериях, при помощи которых мы в наших опытах определяем «количество» материалов-стимулов, необходимых для развития. Излишек стимулов задерживает проявление внутренних сил ребенка. Это подтверждают все мои товарищи по опытной работе. Если же, наоборот, материал недостаточен и внутренние самоупражнения не приводят ребенка к «зрелости», — не проявляется способность к абстракции, эта вторая стадия самовоспитания, толкающая ребенка все вперед и вперед.

Основной факт интенсивного и продолжительного внимания, вызывающий повторение известных действий и упражнений, помогает нам найти стимулы, подходящие для развития и отвечающие потребностям каждого данного возраста. Стимул, толкнувший ребенка трех лет повторить упражнение 40 раз, вызовет у шестилетнего ребенка, может быть, десять повторений. Предмет, возбуждающий интерес в крошке трех лет, может совершенно не заинтересовать шестилетку. Вообще же ребенок шести лет способен фиксировать свое внимание дольше трехлетнего, если стимул, толкающий его на это, соответствует потребностям его внутренней активности. Так, если маленький ребенок может максимально повторять одно и то же действие сорок раз, ребенок шести лет повторяет интересующее его упражнение двести раз. Если максимум продолжительности непрерывной работы для трехлетнего малыша — полчаса, то для шестилетнего этот период может быть больше двух часов.

Поэтому нет смысла устанавливать систематические tests какого-нибудь занятия, например подготовки к письму, безотносительно к возрасту. Например, мой метод обучения письму основывается на прямой подготовке движений, из которых

слагается акт письма, то есть управления инструментом письма и ощупывания букв алфавита. Когда дети заштриховывают параллельными палочками контуры фигур металлических вкладок и ощупывают наждачные буквы, они фиксируют два мускульных механизма, необходимых для писания, и так полно, что в результате получается акт письма, внезапного письма — письма каллиграфического и однообразного у всех детей, потому что они фиксировали свои движения, ощупывая буквы одного и того же алфавита, и воспроизводят форму этого алфавита совершенно точно. Для фиксирования мускульного механизма необходимо продолжительное повторное упражнение. Обычно больше всего интереса к заштриховыванию контуров геометрических фигур и ощупыванию букв проявляют дети четырех-пяти лет. Если же мы предложим тот же самый материал ребенку лет шести, он не будет ощупывать буквы так много раз, как бы следовало, и обычно пишет гораздо хуже, чем малыши, которые начали свои подготовительные упражнения в подходящем возрасте. Это проявляется во всех остальных упражнениях моей системы. Таким образом, возможно опытным путем установить с большой точностью умственное развитие детей разных возрастов и при пользовании подходящим материалом определить степень умственного продвижения по возрастам. Возможно определять средства развития настолько точно, чтобы установить настоящее соответствие между внутренними нуждами ребенка и внешними стимулами. Для того, кто достиг этого, является уже легкой задачей помогать естественному развитию психической жизни ребенка. С такими пособиями-стимулами каждый педагог может осуществить идею свободы в школе. Этот длительный эксперимент, на который меня натолкнули Итар и Сеген, и составляет мой вклад в педагогику.

Вся эта подготовительная работа послужила для выявления метода уже известного, и я должна также открыть путь для его дальнейшего развития.

### Материал для развития нужен лишь как отправной пункт

При подборе внешних стимулов развития неизбежно оказывает влияние материал внутреннего развития: это как раз то, что нужно душе в ее устремлениях. Материальный стимул не отражает всей души, как отпечаток ноги не есть отпечаток всего тела, авиационное поле не место полетов аэропланов, а лишь необходимый участок земли, чтобы начать полет, место отдыха, убежища, якорь, куда аэроплан должен постоянно возвращаться; так же, когда формируется психический мир, необходимо нечто материальное, откуда дух мог бы начать свой полет, где был бы



приют, отдых, точка опоры. Без этого душевные силы не могут расти, свободно развиваться.

Чтобы это была реальная точка опоры, она должна воспроизводить формы духа. Так, например, в первый период психической жизни материал развития служит упражнению внешних чувств и по качеству и по количеству определяется сенсорными нуждами ребенка и дает возможность проявлению активности, достаточной для созревания высших элементов психики, когда ребенок наблюдает и обобщает. Наоборот, в дидактическом материале нет ничего такого, что могло бы соответствовать возникающему в душе ребенка в дальнейшем прекрасному и сложному миру, обогащающему его новыми знаниями. Дальше замечаем, что интеллект ребенка нуждается в более сложных упражнениях, и внимание, которое упражнялось на алфавите и пособиях для арифметики, усложняется благодаря методическому упражнению интеллекта при сопоставлении слуховых образов со зрительными и моторными, слов произнесенных и написанных, в изучении количества, пропорций, чисел. И тогда выявляются терпение и постоянство и в то же самое время живость, активность и радость, которые характерны для внутренней жизни, когда внутренняя энергия может проявляться спокойно и полно. Душевная жизнь ребенка, организуясь в известном порядке, соответствующем естественному порядку в натуре ребенка, развивается, растет, проявляется в известного рода равновесии, ясности, спокойствии, которые и создают потом самодисциплину, характерную для поведения детей в наших школах.

Внешний материал развития должен соответствовать психическим нуждам ребенка, это — как бы ступени лестницы, которые помогают ребенку подыматься вверх; эти ступени должны доставлять возможность культуры, формирования высших способностей. Психические запросы требуют нового материала, нужны более сложные пособия, которые могли бы фиксировать внимание, воспитывать ум в процессе постоянного упражнения энергии и развивать такие качества, как «постоянство» и «терпение», от которых зависит эластичность ума, психическое равновесие, способность к обобщению и самостоятельному творчеству. Так в процессе дальнейшего развития дети иногда берутся за самые непривлекательные упражнения, например заучивание наизусть, потому что в них зародилась потребность не только наслаждаться образами внешнего мира, но и приобретать знание, затрачивая на это определенные усилия. Примером может служить удивляющее нас заучивание на память таблицы умножения. В этом смысле интересен отход детей в известный момент от пособий по арифметике: на известной стадии развития ребенка увлекают отвлеченные манипуляции над числами; ребенок как бы подчиняется внутреннему импульсу, толкающему его к освобождению от всех материаль-

ных связей и в то же время к экономии времени. Так, дети восьми лет превращаются в страстных любителей счета.

Эти дети, вступившие на путь самовоспитания, приобретают необычайную «чуткость» к своим внутренним нуждам; как грудной младенец при рациональном питании молчит в течение двух часов — время усвоения и переваривания пищи — и начинает плакать как раз когда наступает момент для нового приема пищи, так и эти дети «зовут на помощь», требуют нового материала, новых форм работы, когда совершился таинственный процесс их внутреннего созревания; они зовут на помощь, они указывают, в чем заключаются их дальнейшие потребности, как люди, страдающие от физических лишений, точно указывают, хотят ли они спать, есть или пить. Точно так же ребенок просит чтения, грамматических упражнений или возможности наблюдать природу. Его потребность проявляется в ясно выраженном интенсивном желании, и воспитателям ничего не остается, как только удовлетворить эту потребность. Ясно, что необходим подбор внешних стимулов, которые соответствовали бы известным явлениям психической жизни; воспитатель не может отвечать на процесс эволюции в сознании ребенка случайными предложениями той или иной работы: он должен иметь план, заранее определенный экспериментальным путем. Иначе говоря, эти внешние стимулы, о которых я неоднократно упоминала, эти ступени лестницы, по которым подымается дух ребенка, должны быть установлены посредством опыта, как устанавливали факторы первоначального развития маленького ребенка. Постройка этой лестницы, подбор средств, служащих отправным пунктом для эволюции духа, постоянно расширяется, это как бы перевернутый конус — его вершина касается самых истоков психической жизни, когда ребенок двух-трех лет тянется к стимулам сенсорного воспитания, совершенно так же, как новорожденный начинает сосать грудь. Потом эти внешние стимулы увеличиваются в числе, усложняются с ростом психических нужд ребенка и включают основы культуры. Подбор внешнего материала развития не основывается лишь на психологических потребностях; важным является самое содержание материала как культурной ценности. Каждая наука: арифметика, грамматика, геометрия, естествознание, музыка, литература — должны быть систематически представлены во внешних пособиях. К первоначальной психологической работе должно присоединиться сотрудничество специалистов по каждому предмету, чтобы установить совокупность средств, необходимых и достаточных для самовоспитания. В этом должна состоять подготовительная экспериментальная работа, которая устанавливает средства развития, внешние впечатления, необходимые для раскрывания внутренней жизни; точное соответствие психическим нуждам развития, самоформирования является существенным элементом всего построения. Эти стимулы-средства развития до известного пункта могут соответствовать дидактическому материалу или предметным урокам старой педагогики. Но значение их совершенно иное. Наглядное пособие старой школы — это помощь учителю, чтобы он мог сделать понятным свое объяснение целому классу пассивно слушающих учеников. Все предметы, демонстрируемые на уроке, относятся лишь к той вещи, вопросу, которые выясняются; все эти вещи взяты случайно, без научного критерия, то есть вне всякой связи с психическими нуждами ребенка. В моем методе, наоборот, средства развития (стимулы) определены предварительным экспериментом в их отношении к внутреннему развитию ребенка. Цель их — не просто давать знания, но и вызывать самопроизвольное развитие внутренней энергии ребенка. Материал, предлагаемый детям, оставляется для свободного пользования, для применения индивидуальной энергии. Дети выбирают пособия, которые предпочитают, и это предпочтение диктуется внутренними потребностями «психического роста». Каждый ребенок занят выбранным пособием столько времени, сколько он хочет, и опять это желание соответствует потребности, его внутреннему созреванию, требующему продолжительных и повторных упражнений над тем или иным пособием. Никто, ни один самый опытный руководитель не может ни «отгадать» внутреннюю потребность каждого ученика, ни установить времени, нужного ученику для внутреннего развертывания, но если оставить ребенка с в о б о д н ы м — все это проявится само собой под давлением этой внутренней п о т р е б н о с т и.



### Психические факторы

Необходимо встать на научную точку зрения для объяснения явлений, наблюдаемых в детях, когда они пользуются моим методом. Я бы хотела совершенно отмежеваться от старых понятий, согласно которым прогресс развития ребенка определяется успехом в занятиях тем или иным предметом. Здесь приходится, почти как натуралисту, наблюдать развитие некоторых феноменов жизни. Для детей приготовляются специальные «внешние условия», обстановка работы, но психические эффекты непосредственно связаны с самостоятельным развитием внутренней активности ребенка. Тут нет прямого соответствия между учеником и воспитателем; обучение — не причина тех проявлений внутренней жизни, которые мы встречаем. Дидактический материал моей системы служит лишь как бы реактивом, провоцирует те или иные психические явления, которые, группируясь, характеризуют пробуждение, формирование личности. Дисциплина — первое следствие того порядка, который формируется в душе ребенка; это очень важный фактор — внешний показатель внутренней работы, которая зародилась и развивается.

В первые дни открытия новой школы характерным является некоторый беспорядок, особенно если для учительницы

школа — первый опыт и она ждет от него слишком многого. Дети не берутся за дидактический материал сразу. Учительнице кажется чем-то неожиданным, что дети не бросаются на пособия, не выбирают сразу то, что им по вкусу. В школе, где преобладают дети бедноты, все это организуется очень быстро, но для детей состоятельных классов, пресыщенных вещами и роскошными игрушками, дидактический материал становится привлекательным не сразу. Это естественно ведет к беспорядку, особенно если воспитательница еще не освоилась с понятием свободы. Для учительницы с опытом ясно, что действительная свобода зарождается там, где просыпается жизнь, и у нее достаточно такта, помогающего ей ориентироваться в период начального хаоса.

Тем не менее эксперименты в самых трудных условиях являются наиболее показательными и дают яркую картину психических явлений, которые можно сравнивать с порядком, формирующимся из хаоса.

Все педагоги, экспериментировавшие совершенно независимо друг от друга, сходятся в том, как, по их мнению, начинает организовываться порядок: повсюду в известный момент какой-нибудь ребенок начинает проявлять глубокий интерес к одному из упражнений. Не важно, чтобы это было определенное пособие, например первое в серии. Оно может быть каким угодно из всей серии, но на нем фиксируется внимание, то есть для ребенка этот предмет получает определенную ценность. Важен здесь не этот внешний предмет-пособие, а внутренний процесс в душе ребенка, реагирующий на стимул и захваченный им. И вот, когда ребенок заинтересовался одним пособием из нашей системы, он потом начинает интересоваться всеми пособиями, его активность проявляется как естественный процесс. Когда начало положено, все идет вперед, укрепляется и развивается само собой. Тут проявляется немедленный, постепенный прогресс, вызываемый систематическим воздействием извне, гораздо чаще наблюдаемые феномены принимают характер «взрывов», создаются сразу особенные способности и черты, все это напоминает «кризисы» физиологической жизни, особенно все то, что характерно для периода роста. Наступает день, и у ребенка прорезывается зуб, ребенок произносит первое слово и делает первый шаг, и после первого зуба появляются уже все зубы, после первого слова развивается речь, первый шаг — начало хождения. Подобные же явления, «взрывы» предшествуют постепенно утверждающемуся порядку к психической жизни, и этот внутренний порядок — начало прогрессивного развития внутренних сил...

Развитие качеств, проявляющихся после того, как фиксировался прочный и упорный интерес к какой-нибудь работе, подтверждается фактами во многих школах, производивших свои эксперименты независимо одна от другой



Факт, постоянно встречающийся, когда дети начинают интересоваться работой и развиваться, — это проявление радости, которая их вполне захватывает. По сравнению с физиологическими явлениями такая радость — явный признак внутреннего роста, как увеличение в весе — признак роста тела.

Кажется, что дети сознают свой внутренний рост, приобретения, которые их делают выше духовно: они радостно выявляют факты, происходящие в их психике.

И вот после таких фактов и переживаний устанавливается настоящая дисциплина, и ее наиболее характерные черты можно формулировать так: уважение к работе и к правам друг друга. С этих пор дети уже не вырывают друг у друга пособия, а терпеливо ждут, когда нужная вещь освободится; нередко ребенок заинтересовывается наблюдением над товарищем, занятым пособием, которого ему самому захотелось. Вот когда дисциплина установилась и поддерживается внутренними «сдержками», ребенок работает независимо от других и развивает собственную индивидуальность. Но из этого не следует, что для ребенка наступает «моральная изоляция». Как раз наоборот — создается взаимное уважение, привязанность, чувство связи, между детьми прежде не существовавшее. Зарождается совершенная дисциплина, помогающая коллективу детей существовать гармонично.

Когда труд становится привычкой, умственный уровень быстро поднимается, и организующийся порядок делает хорошее поведение привычкой. Дети тогда работают с упорством, дисциплинированно, постоянно и естественно; постоянная, спокойная и оживляющая работа физического организма подобна ритму нашего дыхания. Главной осью такого формирования личности становится работа на свободе в соответствии с естественными потребностями внутренней жизни; так свобода в интеллектуальной работе явилась основой внутренней дисциплины. Великое достижение «Домов ребенка» (Casa dei bambini) — дисциплинированные дети.

Внутренняя самоорганизация придает им особый характер, делает из них особый тип, которому представляется возможность продолжать свободное проявление своей активности для завоевания культуры в известной последовательности.

Начальная школа — продолжение «Домов ребенка». В школе дисциплинированное поведение является привычкой, основывающейся и сливающейся с более ранней привычкой к труду. Отсюда — достаточно дать ребенку материал более высокой стадии культуры, и ребенок, постепенно упражняясь на этом материале, будет переходить из одной стадии культуры в следующую.

Разница, замечаемая в достижениях «последовательных» возрастов, возникает на почве интеллектуального интереса, который перестает быть только импульсом для самоупражнения в

повторении различных манипуляций, но становится уже интересом к самой работе, стремлением выполнить работу до конца или ознакомиться с известной областью знания как с целым. Так, ребенок творит и ищет материалы уже подготовленные, ему хочется создать узор из соединения геометрических фигур с очертаниями металлических вкладок, ребенок отдается этой работе полностью, пока не закончит. Вот другой ребенок — занят одной и той же работой 7—8 дней подряд. Третий заинтересовывается возможностями, скрытыми в числах или арифметических пособиях, и упорствует в этой работе день за днем, пока его знания не дадут ему полного удовлетворения. На основе внутреннего порядка, создаваемого внутренней самоорганизацией, интеллект строит свой замок и растет, не спеша, спокойно, как с момента рождения самопроизвольно растет каждый живой организм.

Теперь я могу обрисовать только зачаточную идею практических возможностей для определения средних уровней внутреннего развития по возрастам. Нам еще понадобится много совершенных экспериментов, где при однообразном составе детей, вполне подготовленной обстановке и умелых учителях представится подходящий материал для наблюдения. Тогда изучающие вопрос смогут вести научную работу, которая будет отличаться даже большей точностью, чем то, чего достигают при теперешних измерениях тела и определении математических средних роста.

Но мы не должны забывать, что уже полученные нами данные являются результатом долгой, систематической работы и основываются на еще более трудной работе установления внешних материальных средств (стимулов) для естественного развития...

Изучение ребенка не может быть произведено «мгновенно». Его характерные черты могут быть изображены только кинематографически.

Внешние средства, стимулы, организованные в соответствии с нуждами психической жизни, — факторы громадной важности. Как бы можно было судить об индивидуальных различиях в процессе установления внутреннего порядка, перехода к абстрактному мышлению, последовательных стадий умственного развития, в достижениях дисциплины, если бы не существовали определенные и неизменные внешние средства-стимулы, опорные пункты, толкающие ребенка в состоянии формирования к его цели?

Для того чтобы можно было логически определять индивидуальные различия, должна существовать постоянная работа или цель устремлений; и для этого служат внешние средства-стимулы, на основе которых каждая индивидуальность строит самое себя. Когда внешняя опора (стимул) — величина постоянная и соответствует в общем психическим нуждам известного возраста,



различие во внутренней конструкции зависит от самой личности.

Если, наоборот, внешние средства-стимулы различны, разница в реакции может быть отнесена за счет различий в средствах-стимулах.

Наконец, очевидно, что во всяком научном исследовании должны быть установлены приборы для измерения. Но каждое явление для измерения требует специального инструмента, прибора; таким постоянным прибором в психических измерениях должен быть метод воспитания.

Серия формул ничего не измеряет и не дает никакой даже приблизительной картины уровня интеллигентности по возрастам.

А что касается детей, то откуда берутся их реакции? Насколько эти реакции — результат внутренней активности или действия окружающей среды? И если все то, что относится к влиянию среды, следует игнорировать, — кто может определить, какой же психической ценностью обладают реакции детей?

В каждой личности мы должны различать две части: одна — естественная, личная, самопроизвольная активность, при посредстве которой воспринимаются элементы окружающего мира, служащие для внутреннего развития, конструирования и роста личности и ее характеристики; другая часть — внешний инструмент, прибор, производящий все указанные действия над личностью; например, ребенок, который в четырехлетнем возрасте может распознавать 64 оттенка цветов, показывает, что он обладает замечательной активностью в распознавании цветов и распределении их по оттенкам и т.д., но он также показывает, что в его распоряжении имеются средства для подобного достижения. У него имеются 64 цветные таблички, над которыми он практикуется без помехи и столько времени, сколько ему нужно для усвоения цветов.

Если бы нам пришлось сравнивать двух детей, из которых один имеет в своем распоряжении 64 цветные таблички и находится в благоприятных условиях, описанных выше, а другой выглядит тупым и ненаблюдательным и предоставлен самому себе в бедной обстановке, где преобладают серые и коричневые тона, мы бы нашли очень значительную разницу в психике этих детей. Но эта разница не является внутренней: очень возможно, что если второй ребенок попал бы в такие же условия, как первый, то он также сумел бы различать 64 цвета. Наше мнение в подобном случае базировалось бы на внешнем факторе, а не на внутренних возможностях. Фактически мы бы оценивали две разные среды, два разных мира, а не две различные индивидуальности.

Чтобы судить об индивидуальных различиях двух детей, необходимо предоставить обоим детям те же самые средства развития. Если бы при таких условиях в одном и том же возрасте они не могли одинаково различать 64 цвета, а один, напри-

мер, узнавал бы только 30, стала бы очевидной действительная разница их психики.

*

* *

Психическое действие возникает при положении, которое можно определить словами: «ребенок живет». Все остальное приложится.

Это действие внутренней жизни проявляется как поляризация внутренней индивидуальности: это как бы центр кристаллизации, вокруг которого при условии, если имеется однородный материал и нет помехи в окружающей обстановке, создается определенная форма, как кристалл в насыщенном растворе.

В моей «биографической карточке» (см. «Дом ребенка») нет подробных формул для аналитического изучения ребенка; я даю лишь руководящие принципы для психологических наблюдений, базирующихся на синтетических основах, которые я пыталась иллюстрировать. Тем, кто не освоился с этим методом наблюдения, мои руководящие принципы не принесут пользы, потому что они лежат совершенно в другой плоскости, чем психологические исследования, получаемые в результате наблюдений над детьми.

Наши педагоги пользуются особой терминологией, помогающей им понимать друг друга: им нет надобности прибегать к обычным выражениям, не дающим точного представления о действии, которое наблюдается в процессе развития.

Так, в наших школах никогда не говорят: ребенок развивается, успевает, хороший ребенок, дурной ребенок. Единственная фраза, употребляемая в наших школах: ребенок становится дисциплинированным, или: ребенок не становится дисциплинированным. Воспитательница ждет внутреннего «порядка», и от наступления или ненаступления порядка в психике ребенка все зависит.

Это говорит о еще более глубокой концепции развития, чем понятие «роста». Сказать, что живое существо растет, это установить очень поверхностный факт, — ребенок действительно растет, но в силу того, что внутри у него происходит упорядоченное и систематическое формирование вещества.

Так, например, когда появляется зародыш какого-нибудь животного, то он растет, но кому пришлось наблюдать этот рост, может констатировать гораздо более удивительный факт, чем явление видимого внешнего роста. Происходит удивительная внутренняя группировка клеточек; одни образуют ткань для кишечника, другие клетки отделяются для формирования нервной системы, небольшая группа образует печень, и так происходит все более определенное формирование отдельных частей организма с тончайшей дифференциацией каждой особой группы клеток. Будущие функции тела всецело зависят от способности клеток группироваться таким или иным образом.



Важнее всего не то, что эмбрион растет, а то, что в нем происходит нечто координирующее. «Рост» наступает в результате порядка, делающего жизнь возможной. Если эмбрион растет без координирования своих внутренних органов, он нежизнеспособен. Тут перед нами не только импульсы, но тайна жизни. Эволюция внутреннего порядка является существенным условием для реализации настоящего существования всего живого, обладающего импульсом существования.

Сумма явлений, указанных в «Руководстве к психологическим наблюдениям», фактически отражает эволюцию духовного порядка в ребенке.

### Руководство к психологическим наблюдениям

Работа.

Отмечайте, когда ребенок начнет заниматься каким-нибудь упражнением более или менее продолжительный промежуток времени.

Какое упражнение и как долго ребенок работает над ним (темп при исполнении упражнения, повторение).

Индивидуальные особенности, проявляющиеся в работе над определенными упражнениями.

За какие упражнения ребенок берется в течение одного и того же дня и насколько упорно работает.

Если у него бывают периоды самопроизвольной деятельности, сколько дней эти периоды тянутся.

Как у ребенка проявляется желание идти вперед.

В какой последовательности он выбирает упражнения для серьезной работы.

Берется ли ребенок снова за работу, если внешние причины помешали ему и отвлекли его внимание.

Берется ли он снова за ту же работу, если он на время насильственно оторван от нее.

Поведение.

Отмечайте состояние порядка или беспорядка в действиях ребенка.

Его беспорядочные поступки.

Отмечайте, меняется ли поведение ребенка, когда усложняется работа.

Отмечайте, бывают ли в период установления упорядоченных действий: взрывы радости; периоды покоя; проявления чувств.

Какое участие принимает ребенок в развитии товарищей.

Послушание.

Отмечайте, повинуется ли ребенок призыву, когда его зовут.

Отмечайте, начинает ли ребенок (и когда) принимать сознательное участие в работе других.

Отмечайте, когда подчинение призыву становится постоянным.

Отмечайте, когда повиновение распоряжениям становится установившимся фактом.

Отмечайте, когда ребенок повинуется радостно и с готовностью.

Отмечайте отношение различных явлений послушания, повиновения по их степени: а) к развитию работы; б) к перемене поведения.

# III. РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА*

## ОЗНАКОМЛЕНИЕ ШЕСТИЛЕТНЕГО РЕБЕНКА С КОСМИЧЕСКИМ ПЛАНОМ

Обучение детей в возрасте от 6 до 12 лет не является прямым продолжением того, что было прежде, хотя имеет ту же основу. Психологические новообразования этого периода природно обусловлены и предполагают повышенную восприимчивость к культурным ценностям, так же как на прежнем этапе это касалось постижения окружающей среды. Мы наблюдаем значительное развитие сознания и самосознания, которое уже имело место, но сейчас оно направлено во внешний мир с целью получения специальной информации о причинах явлений и сути вещей. Знание может быть оптимально получено там, где есть желание узнать, поэтому рассматриваемый период можно считать самым благоприятным для «посева»: ум ребенка представляет из себя плодородное поле, готовое получить то, что перерастет в культуру. Но если и пренебречь этим положением и разочаровать ребенка, не дав ему необходимой информации, ум ребенка становится искусственно тупым, с этого времени он сопротивляется передаваемым знаниям. Никогда больше не будет интереса там, где семена посеяны слишком поздно, но в шестилетнем возрасте все аспекты культуры принимаются с энтузиазмом, и позже эти семена разовьются и прорастут. Если вы спросите, как много семян можно посадить, я отвечу: «Чем больше, тем лучше». Оглядываясь на эволюцию культурного развития нашей эпохи, мы не видим ограничений тому, что должно быть предложено ребенку; у него будет огромное поле избирательной деятельности, и он не будет травмирован пренебрежением. Но дать все существующее в современной культуре невозможно, и поэтому возникает потребность в специальном методе, посредством которого все факторы культуры могут быть представлены шестилетнему ребенку; не в

* Перевод с английского Д.Смоляковой, редактор перевода Л.Гребенников.

конспекте, навязанном ему, или с точностью до деталей, но в передаче максимального числа источников интереса. Эти источники будут слегка удерживаться в памяти, но будут способны позже развиться, когда желание станет более направленным, и, таким образом, ребенок может стать индивидуумом, приспособленным к жизни в расширенном социокультурном контексте.

**NB** ***Потребность быть частью социальной группы и активный поиск своего места в ней проявляются у ребенка со все возрастающей силой в 5—6 лет. Мы наблюдали явное стремление детей к сотрудничеству друг с другом и со взрослыми во имя тех или иных общих целей. В личностном плане дети явно стремились к успеху в собственной деятельности, к совершенствованию и требовали внешней оценки своих усилий, особенно если эти усилия оказывались успешны. Авторитетной при этом становилась оценка не только и не столько учителя, воспитателя, сколько всей социальной группы, то есть других детей.***

***Вот почему, ни на шаг не отступая от гуманистических представлений о человеке, мы занялись с шестилетними детьми коллективной творческой деятельностью, методика которой в отечественной педагогике блестяще разработана профессором И.П.Ивановым и его последователями.***

***В нашем варианте пока это выглядело как коллективное воплощение в жизнь неких проектов, традиционных или рожденных в связи с событием или внезапно возникшей привлекательной для всех целью.***

Вторая сторона детского обучения касается исследования морального поля, умения отличать хорошее от плохого. Ребенок больше не является получающим, впитывающим впечатления с легкостью, но желает понять, не соглашаясь с принятием простых фактов. Как только моральная активность развивается, он хочет использовать свое собственное суждение, которое часто совершенно отлично от мнения его учителей. Нет ничего более трудного, чем научить моральным ценностям ребенка этого возраста; он дает немедленное возражение на все, что мы говорим, становясь бунтовщиком. Матери часто чувствуют себя обиженными, потому что их дети, прежде любящие и привязанные, становятся дерзкими и грубо высокомерными, деспотичными. Внутреннее изменение произошло, но природа совершенно логична в пробуждении в ребенке сейчас не только голоса к знаниям и пониманию, но и в требовании к умственной независимости, желании отличать добро от зла своими собственными силами и возмущаться ограничением деспотической властью. В поле морали ребенок сейчас стоит перед необходимостью своего собственного внутреннего света.

Еще один, третий, интересный факт, отмеченный при наблюдении ребенка шести лет, — его необходимость ассоциировать себя с другими, не просто ради компании, но в организованной деятельности. Ему нравится смешиваться с остальными в группе там, где каждый имеет различный статус. Это «природная тенденция», через которую человечество



***Методически воплощение любого проекта имеет 3 основные части: коллективное планирование (совет проекта), коллективное воплощение и коллективный анализ с выявлением «сухого остатка». Что происходит с ребенком на каждом из этих этапов? Какие свои потребности он может реализовать? Прежде всего — стремление идентифицировать себя с группой («все участвуют и я тоже»), еще — возможность применить свои недавно приобретенные умения («я буду рисовать декорации или напишу письменными буквами приглашения»), еще — возможность получить одобрение взрослых (тот, кто участвует — тот молодец) или подтверждение собственной успешности («я прочту со сцены стихи, и мне будут хлопать»). Для многих детей уже в этом возрасте важно ощутить собственное превосходство («благодаря мне наша команда хорошо выступила в эстафете»).***

***Особое значение для 6—7-летних детей имеет коллективный анализ состоявшегося проекта. Он открывает реальную возможность становления рефлексивного сознания ребенка, который делает еще одну попытку «встроить» внутренний личностный голос своих представлений о пережитом в общий хор, возможно, иных представлений о том же.***

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

Все другие факторы, тем не менее, незначительны перед важностью кормления голодного интеллекта и открытия обширных областей знания для страстного исследования. Если мы приступим к этой задаче без всякого метода, мы найдем ее выполнение абсолютно безнадежным. Но мы уже владеем секретом, с помощью которого проблема может быть решена, будучи представлена самому ребенку в его ранние годы. Мы не незнакомы с ним, и он с нами, и мы узнали от него определенные основные принципы психологии. Один из них заключается в том, что ребенок должен познавать мир при помощи своей собственной индивидуальной деятельности, давая себе умственную свободу; должен взять то, в чем нуждается, не будучи спрошен за свой выбор. Наше обучение должно отвечать только умственным запросам ребенка, но никогда не диктовать их, — так же как маленький ребенок не может быть спокойным (потому что он нуждается в координировании своих движений), так и старший ребенок, который кажется причиняющим беспокойство из-за любопытства (с чрезмерными «что?», «почему?» и «по какой причине?» происходит все, что он видит), нуждается в структурировании этой умственной деятельности, и ему должно

***Ребенок делает шаг к осознанию не настоящего, а ранее свершившегося в его жизни и предлагает на круг собственную версию. При этом мы заметили, что рефлексивный анализ и оценка события ребенком далеко не всегда совпадают с реакцией взрослого. Но чем длиннее во времени и интенсивнее коллективная творческая жизнь школы, тем больше эти представления сближаются.***

быть дано широкое поле культуры, на котором можно пастись. Задача обучения становится легкой, так как мы не нуждаемся в выборе того, чему мы будем учить, но следует поместить перед ним все для удовлетворения его умственного аппетита. Он должен быть абсолютно свободен в выборе, и затем он не нуждается ни в чем, кроме повторения опытов,которые будут все больше и больше отмечены интересом и серьезными занятиями во время приобретения желаемых знаний.

Ребенок шести лет, который посещал Монтессори-школу, имеет преимущество не быть таким невежественным, как ребенок, пропустивший этот эксперимент. Он знает, как читать и писать, интересуется математикой, наукой(и географией, и историей), поэтому ему легко дать любое количество дальнейших знаний. Учитель поставлен перед индивидуумом, который уже ознакомлен с базисом культуры и беспокоится о дальнейшем строительстве на этом фундаменте, о том, как учить и проникать в суть любого интересующего предмета. Какая ясная затем лежит дорога перед учителем; может показаться, что ему почти нечего делать! Это не так, задача учителя не меньше и не легче! Ему надо подготовить огромное количество знаний, чтобы удовлетворить умственный голод ребенка, и он, как обычный учитель, не ограничен программой, предписывающей, какое количество каждого предмета должно быть представлено в течение определенного времени и за какие границы не переходить. Эти потребности ребенка, очевидно, более трудно удовлетворить, и учитель не может больше прикрываться программой и расписанием. Ему следует самому ознакомиться в достаточной степени с каждым предметом, и даже в этом случае может быть постигнута только внешняя оболочка. Но дайте ему набраться мужества, чтобы он был уверен, что не останется без помощи и научно продуманного и проверенного плана. С этих пор окажется необходимым так много давать ребенку, — давайте же дадим ему представление целой Вселенной. Вселенная — это внушительная реальность и ответ на все вопросы.

Мы пройдем вместе по дороге жизни, где все предметы — части Вселенной и связаны друг с другом, образуя одно целое единство. Эта идея помогает уму ребенка стать упорядоченным, остановить блуждание в бессмысленных поисках знаний. Он удовлетворен, найдя в себе универсальный центр всего существующего.

Совершенно необходимо упорядочить интерес ребенка, но обычные методы сегодня неэффективны и не приводят к этому. Как может ум растущего индивида продолжать интересоваться, если все наше обучение сконцентрировано вокруг одного опре-



деленного предмета в ограниченных пределах и заключается в передаче такого маленького объема знаний, которые он способен запомнить? Как мы можем заставить ребенка интересоваться, когда интерес может возникать только изнутри? Только обязанность и усталость могут быть вызваны в отсутствие интереса! Этот пункт должен быть очень ясен. Если идею Вселенной представить ребенку правильно, это сработает больше, чем вызовет просто его интерес, так как это пробудит в нем восхищение и удивление — чувство более возвышенное, чем любой интерес, и более удовлетворяющее. Поэтому ум ребенка не будет более блуждать, но станет упорядоченным и сможет работать. Знания, которыми он овладеет, организованы и систематизированы. Его ум (интеллект) становится цельным и завершенным из-за представления целостности, которое ему дано, и его интересы распространяются по отношению ко всему, так как все связано и имеет свое место во Вселенной, на которой его ум сосредоточен. Звезды, земля, камни, жизнь всех видов образуют целое в родстве друг с другом, и в таком близком родстве, что мы не можем понять камень без некоторого понимания Великого Солнца! Неважно, чего мы касаемся — атома или клетки: мы не можем объяснить этого без знания обширной Вселенной. Какой лучший ответ дать этим искателям знаний? Становится сомнительным, будет ли достаточно даже Вселенной? Как она произошла и есть ли ее конец? Возникает еще более великий интерес, который никогда не сможет быть полностью удовлетворен — поэтому продлится на всю жизнь. Законы, существующие во Вселенной, могут быть интересны и удивительны для ребенка, более интересны, чем даже «вещи в себе», и он начинает спрашивать: «Что я?», «Какова задача человека в этой удивительной Вселенной?», «Мы живем здесь для себя или имеется что-то еще, что нам следует сделать?», «Почему мы боремся и бьемся?», «Что есть добро и зло?», «Когда все кончится?».

Этот план космического обучения, как основной камень продвинутого метода, был впервые объяснен в Англии в 1935 году и доказал себя, как единственная тропа, по которой наши ноги могут твердо ступать в дальнейших исследованиях обучения. Он не может быть использован полностью неграмотным или невежественным, но он принимается с радостью ребенком, который был косвенно приготовлен для этого в Монтессори-школе. По правде, это не новая мысль, так как это был природный план, где бы ни было обучение в настоящем смысле слова, хотя позже она вышла из употребления; так, детей сначала учат сознанию мира и говорят о месте человека в нем настолько, насколько на эти вопросы мог быть дан ответ в свете религии и философии. Ответ был всегда такой, как и сейчас: «Бог поместил тебя на Землю работать и выполнять свой долг!» Этот принцип может быть использован и сейчас, однако развит в научном плане, и может быть сделан гораздо более привлекательным.

## ПРАВИЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВООБРАЖЕНИЯ

Шестилетка, который выходит из Монтессори-класса и для которого первоначально задуман этот дальнейший курс, уже владеет многими культурными интересами и имеет глубокое чувство к порядку и даже к математике, так часто считающейся препятствием для «среднего» ребенка. Более того, его рука уже контролируется и направляется умом. Практическая работа, проделанная в нашей ранней школе, нашла такое общественное одобрение, что наши научные ручные упражнения были приняты школами, открыто признающими другие методы относительно большинства аспектов обучения. На этом продвинутом этапе мы продолжаем давать детям возможность учиться через деятельность руки, особенно в механике и физике. Например, дети изучают законы давления и напряжения путем просьбы построить арку из камней — так расположенных, чтобы удерживаться вместе без помощи цемента. Строя мосты, аэропланы, железные дороги, вычисляя кривизну, они знакомятся с принципами статики и динамики как аспектами обычной школьной программы, где правильно и с полным оборудованием применен наш метод. Везде, где это возможно, для каждого случая практической жизни поощряются механические изобретения. Это делается для того, чтобы наши дети не отрывались от процесса цивилизации, основанной на машинах.

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

Личность одна, и она неделима; все умственные действия зависят от одного центра. Это тот секрет, который маленький ребенок обнаруживает сам для нас, выполняя работу, намного превышающую наши грезы и ожидания во всех областях, включая интеллектуальную и абстрактную, если его руке позволено работать вместе с интеллектом. Дети демонстрируют огромную привязанность к абстрактным предметам, если они постигают их через ручную деятельность. Они приступают к областям знаний, до сих пор недоступных им — таким, как грамматика и математика. Я удивляюсь, как возникла теория, утверждающая: чтобы работать рукой, человек должен иметь неразвитый ум, или что развитый ум соответствует ручной беспомощности. Неужели человек должен рассматриваться как работник только головой или только руками, без позволения рассматривать его и работать с его целостной личностью?! Где логика во мнении, что одностороннее развитие может быть полезнее целостного? На современных конференциях широко известные люди, которые посвятили свои жизни делу обучения, серьезно обсуждают, что предпочтительнее: практический метод или умственная дисциплина? Но нам дети показали сами, что дисциплина — это результат совершенного развития только умственного функционирования, исходящего из ручной деятельности. Позвольте целому работать целостно — и появится дисциплина, но не наоборот! Племена, группы, нации — результат такой непосредственной дисциплины и соединения людей. Имеется только одна проблема — человеческое развитие во всей своей сумме, целиком; с тех пор как только это достигается на любом уровне (ребенка или нации) — все остальное следует непосредственно и гармонично.

Затем, будучи убеждена, что цельная личность должна быть заинтересована и нуждается в централизации космической идеи, я задаю себе вопрос: когда и в каком виде эта идея должна быть представлена? Маленькие дети познают эффективность косвенного приближения к этой идее путем обращения к старшим, так как в наших школах возрасты, в ограниченных пределах, смешаны: когда мы пытаемся показать что-то старшим детям, младшие собираются вокруг, выказывая сильный интерес. Этот интерес проявляется особенно ребенком шести лет по отношению к карте, иллюстрирующей относительные размеры Солнца и Земли шаром и точкой. Младшие дети были взволнованы происходящим в них осознанием и были не способны оторваться, тогда как старший ребенок, для которого объяснение было запланировано, нашел это скорее банальным и нуждался в другом предмете, способном вызвать в нем похожий интерес. Существует разница между таким энтузиазмом и простым пониманием. Точка и сфера затронули воображение младшего ребенка, оставив его полным энтузиазма, так как это оказалось выше его прежних возможностей, чем-то принадлежащим не к физическому окружению, до чего он не может дотронуться рукой. Более того, если эта частная иллюстрация оставила старшего ребенка неподвижным, это не значит, что ничто не может с подобной силой затронуть его воображение, поднимая его над маленьким миром в более широкие области, в неизведанную Вселенную; но он не мог бы постичь такие чудеса и загадки без помощи. Вдоль этой тропы высоких материй, которые могут быть охвачены воображением, ребенок ведом между возрастами 6 и 12 лет. Воображаемое представление очень отличается от простого восприятия объекта, так как не имеет ограничений. Воображение может путешествовать не только через неопределенный космос, но также через неопределенное время; мы можем вернуться назад через эпохи и

иметь представление о Земле, какой она была, с созданиями, населяющими ее. Чтобы уяснить, понял ли ребенок, нам следует увидеть, может ли он сформировать свое представление, поднялся ли он над уровнем простого понимания.

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

Секрет хорошего обучения в том, чтобы представить интеллект ребенка как плодородное поле, в котором могут быть посеяны семена, где они могут расти под теплом пылающего воображения. Наша цель, таким образом, не просто заставить ребенка понять и еще меньше — принудить его запоминать, но в том, чтобы так затронуть его воображение, чтобы привести в движение его сокровенные струны. Мы не хотим воспитать благодушных, самодовольных учеников, но хотим — страстных; мы стремимся посеять в ребенка скорее жизнь, чем теории, помочь ему в росте умственном и эмоциональном — так же как в физическом; и для этого мы должны предложить человеческому разуму грандиозные и величественные идеи. Мы находим, что ребенок всегда готов получать их и постоянно требует больше и больше.

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

С другой стороны, предлагая ребенку историю Вселенной, мы даем ему что-то в тысячу раз большее, чем неопределенное и загадочное, что активизирует его воображение, — драму, в которой может не обнаружиться фабулы. Если воображение развивать просто сказками, самое большое удовольствие в дальнейшем даст чтение романов, но нам не следует никогда ограничивать этим обучение. Ум, который привык искать удовольствие только в фантастических сказках, медленно, но уверенно становится ленивым, неспособным к более благородным занятиям. В общественной жизни мы обнаруживаем так много примеров этой лености ума: людей, заботящихся только о хорошей одежде, сплетнях с друзьями и хождении в кино. Их интеллект беспомощно скрыт за преградами, которые не могут быть сдвинуты. Их интерес становится все более и более узким до тех пор, пока не будет сконцентрирован вокруг окружающих человека мелочей жизни, исключая чудеса мира и симпатии к страдающему человечеству. Их пример — это истинная смерть заживо.



## НОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО

С начала нашего века в психологической науке произошли значительные изменения, современная психология очень решительно вступила в конфликт с установившимися методами обучения, хотя психологи не имеют представления о том, как убедить школы следовать новым направлениям. Но практически эта новая волна, с которой более старые психологические теории не имеют ничего общего как на практике, так и в организации, уже нашла выражение в наших школах. Современной психологии точно соответствует наш метод, так как в то время, как более старая наука была основана на наблюдении поверхностных фактов сознания, новая ищет проявления бессознательного и исследует эти секреты, чтобы обнаружить связь психики с фактами жизни.

В прошлом психологи рассматривали факты жизни и психологические феномены дифференцированно, как разные полюса. Но исследователи области бессознательного показали, что изучение последнего может быть поставлено на ту же основу, что и изучение биологических факторов; и что более того, психика есть единое целое, неделимое на ряд отдельных ментальных возможностей, таких, как Память, Мотив, Внимание, Ассоциативное мышление, каждую из которых можно сознательно тренировать. Обучение привыкло иметь дело, главным образом, с отдельной тренировкой внимания или силы аргументации, чтобы усвоить то, чему учат; и психика рассматривалась как набор превосходящих наджизненных инстинктов, порожденных и развивающихся из ничего. Сегодня думают, что психика является одним целым, а не набором отдельных умственных способностей и жизненно связана со своей личностью; таким образом, современная психология дает дополнение нашему методу обучения.

В соответствии с этими новыми направлениями мысли, мы имеем дело с тремя главными психическими факторами, из ко-

торых первый является жизненным элементом, частью самой жизни. Он имеет силу сохранять весь опыт, который имеет индивидуум, и это не только особенность человеческих существ, но всего живущего. Чтобы извлечь что-то из жизни, мы должны сохранить следы перенесенного опыта, и здесь память обращается к нашей помощи. Но вскоре мы осознаем недостатки сознательного запоминания, поскольку эти впечатления неясны и неопределенны. Современная психология, однако, утверждает, что бессознательное, или подсознательное, помнит все, так как память сейчас понимается как громадная загадка, нуждающаяся в пристальном изучении для последующего разъяснения.

Эта субсознательная память имеет чудесную подвижность, и там все записано как на пластинке, хотя мы не осознаем этого. Таким образом, имеется расовая память, с помощью которой все живущие существа воспроизводят свои собственные виды и сохраняют образ жизни. Поэтому птицы приспособлены строить свои гнезда согласно их традиционному виду. Эта величайшая память называется Мнемо, и это она работает, когда ребенок бессознательно узнает звуки человеческой речи и сохраняет эти звуки для подражания. Только очень маленькая часть Мнемо проникает в пределы сознания, и это та часть, которую мы называем Памятью. Все события жизненного опыта сохраняются в Мнемо, а не только бесконечно малая часть, которая поступает в сознание.

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

Другая жизненная особенность психики — потребность довести действие до конца, и это часть того, что названо «Elan Vitale» («жизненный порыв» — лат.). Философ Бергсон дал это название жизненному побуждению, которое приводит каждое живое существо к экспериментам для накопления инграмм. Эта сила побуждает детей в нашей школе работать добровольно, упорно настаивая на повторе того же самого опыта, пока они совершенно не удовлетворяются. Иногда это называют «волей к жизни» и в связи с человеческим существом классифицируют среди сознательных, психических факторов, в то время как в отношении других живущих существ это классифицируется как биологическое или субсознательное.



По правде, Elan Vitale существует в каждом аспекте жизни и когда проникает в сознательную сферу психики, становится произвольным фактором, таким, как воля. Гораздо более часто субсознательное жизненное побуждение сейчас называется психологами *гармоничным балансом*, который имеет такую же область относительно сознательной воли, какую имеет Мнемо сравнительно с памятью. Человеческие существа могут быть принуждены к действию через руку без воли, вступающей в действие сознательно, — как в гипнозе; и правильно признано, что это опасно для человечества, так как вступают в действие силы, о которых мы еще не подозреваем, поэтому соответственно не можем хорошо защитить себя от них. Взаимоотношения этих сфер психики составляют самую важную часть человеческой психологии; люди часто совершают действия, причину которых они совершенно не способны объяснить. Определенные действия, которые совершают дети с серьезными намерениями, обращенными на самих себя, являются реакциями этого типа, и чтобы молодое поколение могло расти защищенным против таких опасностей, необходимо, чтобы дети поняли это и чтобы сознание было с самого начала правильно развито и обучено, как это происходит при обучении методом Монтессори.

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

проснуться и зарегистрировать его. Это могло произойти только потому, что инграммы не спали, ассоциативно проделана работа и затем результат выведен в сознание.

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

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

Хотя мы радушно подтверждаем многие из этих положений, соглашаясь с современными психологами, чьи работы дополняют наши собственные, но мы не можем согласиться с ними по одному главному пункту. Они до настоящего времени не имели успеха в приложении своих теорий к проблемам обучения и пришли к убеждению, что практическое приложение будет достигнуто только будущими положениями людей, тогда как мы знаем, что они могут быть незамедлительно приложены в практике при правильном соблюдении условий. Психологическое обучение проводилось вне школ, выводы делались взрослыми людьми при экспериментальном исследовании бессознательного. Исследователи разочаровались в своих ожиданиях, предполагая, что дети реагировали бы специфическим образом, когда в их отношении были бы применены новые методы. Но мы узнали, что детская психология — не то, что взрослая, и непременным ее условием является свобода в подготовленной окружающей среде, где ребенок может разумно действовать. Пока учителя навязывают свои выводы ребенку, как бы глубоко они ни изучали психологию в абстракции, они никогда не достигнут результата, то есть детского непринужденного интереса и рвения. Таким образом, здесь много было сказано о позднем психоанализе, о возвышении инстинктов и о том, что исследователи старались довести до конца развитие чувств и эмоций, но школьники оказывались невосприимчивыми. Натуралисты основывают свои теории на поведении животных и на взрослом восприятии психоанализа и продвигаются вперед в отношении реформы обучения, присоединяясь к нам в определенном пункте пути.



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

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

Ребенку следует полюбить все, что он учит, так как его интеллектуальный и эмоциональный рост связаны. Все, что бы ни представляли ему, должно быть красивым и ясным, поражающим его воображение. С тех пор как эта любовь будет зажжена, все проблемы, стоящие перед обучающими, исчезнут. Великий итальянский поэт Данте сказал: «Самая великая мудрость — сперва полюбить». Возвысить душу кого-то — достигнуть этого совершенного состояния интеллектуальной любви (в отличие от личной). Детям могут понравиться абстрактные предметы, такие, как математика, поэтому любовь может существовать для умственной работы, и мечта психологов о будущем прогрессе уже почти достигнута. Можно надеяться, что когда это чувство любви ко всем предметам будет вызвано в детях, люди в целом станут более человечными и жестокие войны подойдут к концу. Но любовь к науке и искусству и всему, что человечество создало, не будет достаточной, чтобы мужчины и женщины полюбили друг друга. Любовь к прекрасному закату или взгляд с восхищением на крошечное насекомое не обязательно пробудят величайшее чувство привязанности к человечеству. Нет любви в наших сердцах к человеческим существам, от которых мы получили и полу-

чаем так много хлеба и одежды и бесчисленные изобретения для нашего удобства. Мы берем и радуемся всему, что сделано для нас, без благодарности — как атеисты, которые отказывают в благодарности и любви Богу. Возможно, мы учим ребенка благодарить Бога и молиться ему, но не благодарить человечество как главного представителя Бога в творении (венец творения); мы не думаем о мужчинах и женщинах, которые ежедневно отдают свои жизни, чтобы мы могли жить более богато. Ребенок получит большее удовольствие от всех предметов и найдет их более легкими для изучения, если он будет ведом к осознанию, как эти предметы сначала стали предметом изучения и кто изучал их. Мы пишем и читаем — и ребенка можно учить, кто изобрел письменность и инструменты письма, как появилось печатание и книги стали такими многочисленными. Каждое достижение появилось путем чьей-нибудь жертвы.

Каждая карта говорит красноречиво о работе исследователей и пионеров, которые подвергались трудностям и испытаниям, чтобы найти новые места, реки и озера и сделать мир больше и богаче для нашего обитания.

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

# IV. ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ НОВОГО МИРА

## КАКИМ ДОЛЖЕН БЫТЬ МОНТЕССОРИ-УЧИТЕЛЬ*

Ошибочность поверхностного мнения о методе Монтессори состоит в том, что он якобы мало требует от учителя, который должен воздерживаться от вмешательства, предоставляя детей их собственной активности. Однако задачи учителя выступают деятельно и полно при рассмотрении дидактического материала, его количества, порядка и методики представления. Неверно, что Монтессори-учитель бездеятелен, когда обыкновенный учитель активен; вся деятельность обеспечивается активной подготовкой и руководством учителя, и его последующая «бездеятельность» — знак успеха, обеспечившего успешное выполнение задания. Счастлив учитель, у которого класс находится на таком уровне развития, когда он может сказать: «Присутствую я или нет, класс работает. Группа достигла независимости».

Обыкновенный учитель не может развиться в Монтессори-учителя: его следует создать заново, избегая педагогических предрассудков. Первый шаг в самостоятельной подготовке воображения Монтессори-учителя — наглядное представление отсутствующего ребенка, реального общения; вера в ребенка, открывающего себя в работе. Дети с отклонениями не поколеблют веру учителя, который видит ребенка в другом, духовном поле и уверенно ищет самопроявления его интересов, вызванных работой. Учитель ждет, когда у детей появятся признаки сосредоточения.

Есть три этапа развития этой работы:

1. Зная, что исцеление придет из окружающей среды, руководитель и опекун, кем является учитель, сосредоточивается на этом, вместо того чтобы быть поглощенным проблемами трудного ребенка. В окружающей среде есть притяжение, поляризующее волю ребенка. Дидактический материал должен всегда быть красочным, ярким, в хорошем состоянии. Учитель не должен ничего упускать; необходимо, чтобы материал для ре-

* Перевод с английского И.Дичковской. Редактор перевода Т.Пониманская.

бенка был новым, полным и готовым к использованию. Учитель как часть окружающей среды должен сам быть привлекательным, предпочтительно молодым и красивым, одетым со вкусом, излучающим свежесть, счастье и снисходительным. Это идеал, и его нельзя достичь в совершенстве. Но учитель, посвящающий себя детям, должен помнить, что они удивительные люди и им он обязан пониманием и уважением. Учительница должна следить за своими движениями, делая их как можно более мягкими и грациозными, чтобы ребенок мог бессознательно делать ей комплименты, находя ее такой же прекрасной, как его мама, которая, естественно, является для него идеалом красоты.

2. На втором этапе учитель должен заниматься с детьми, которые все еще недисциплинированны, с теми же беспомощно блуждающими умами, которые должны научиться концентрироваться на какой-то работе. Учитель должен быть увлекающимся и увлекательным: для того чтобы привлечь внимание детей, он может использовать любой допустимый прием. Учитель, вмешательство которого не было успешным, может изменить действия по собственному усмотрению, но главное — предложение деятельности. Дети, которые продолжают досаждать другим, должны быть приостановлены. Такая деятельность не должна развиваться.

3. Однажды у детей возникает интерес, обычно с помощью какого-нибудь упражнения из практической жизни, так как дидактический материал еще не удовлетворяет условиям для возникновения интереса. Учитель отходит на задний план и ни при каких условиях не вмешивается. Чаще всего ошибки совершаются в этот момент, например одобрением, поощрением «хорошо» до сих пор капризного ребенка, но который наконец-то сосредоточился на какой-то работе. ТАКОЙ ПОХВАЛЫ ДОСТАТОЧНО, ЧТОБЫ ПРИНЕСТИ ВРЕД: у ребенка пропадает желание работать на недели. Также если ребенок находится в затруднении, учитель не должен показывать ему, как его преодолеть; в противном случае ребенок потеряет интерес, так как окажется, что преодоление этой трудности — не его задача. Ребенок, поднимающий что-то слишком тяжелое для него, не нуждается в помощи; часто для него достаточно даже взгляда учителя, чтобы прекратить работу. Как только у ребенка появляется сосредоточение, учитель не должен обращать на него никакого внимания, как будто этот ребенок не существует. По крайней мере он не должен подозревать о внимании учителя. Даже если двое детей повздорили из-за одного и того же материала, учитель не должен вмешиваться до тех пор, пока к нему не обратятся за помощью. Его обязанность — только предлагать новый материал, когда истощаются возможности старого. У ребенка, который выполнил работу, требующую сосредоточения, может появиться желание показать ее учителю и получить одобрение, в таком случае учитель должен похвалить охотно и искренне: «Как прекрасно!» Учитель радуется достижению ребенка вместе с ним.



Монтессори-учителя — не слуги для тела ребенка: они не предназначены для того, чтобы мыть, одевать и кормить его; они знают, что для развития своей независимости он должен делать это самостоятельно. Мы должны научить ребенка действовать, желать и думать для себя; это искусство тех, кто стремится служить душе. Для учителя это радость — приветствовать проявления духа, отозвавшегося на его веру. Вот ребенок, каким он и должен быть: неутомимый работник, спокойный, применяющий максимум усилий, уважающий независимость других, помогающий слабым, честный...

Таким образом, наши учителя проникают в секрет детства и обладают более глубокими знаниями, чем обыкновенные учителя, которые только начинают поверхностное знакомство с жизнью детей. Зная секрет ребенка, учитель проникается к нему любовью, возможно, впервые поняв, что такое настоящая любовь. Это любовь другого уровня, чем личная, которая проявляется ласками; различия в том, что дети открыли свой внутренний мир и этим глубоко взволновали учителя. Они подняли его на уровень, о котором тот и не подозревал, и сделали счастливым. Возможно, до этого счастье заключалось в том, чтобы получать высокую зарплату, но делать как можно меньше; или в сознании своей власти и влияния на судьбы детей, или в мечте стать директором или инспектором. Но это не настоящее счастье, и однажды кто-то с готовностью оставит все это, чтобы почувствовать огромное духовное счастье, которым могут наградить дети.

## ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬНИЦЫ

Возможность наблюдать психическую жизнь ребенка, следить за тем, как развиваются в нем его естественные свойства, как он реагирует на стимулы экспериментов, превращает самую школу в действии в род научной лаборатории для психогенетического изучения человека. Школа, быть может, даже в ближайшем будущем станет самой совершенной опытной станцией психологов. Подготовлять такую школу возможно лучше — значит не только создавать «более идеальный метод воспитания детей», но и накапливать материалы для обновления науки. Известно, что для работы в лаборатории требуется предварительная подготовка («препарирование») материалов для наблюдений. Чтобы наблюдать движение простой клетки, нужно предметное стекло, особый раствор, где бы живые клетки продолжали жить, нужно обзавестись культурами и т.п. Для этого существует особая специальность так называемых препараторов. Это — не ассистенты или помощники

профессоров, а особые служащие, чаще всего бывшие старшие служители при лабораториях, превратившиеся в специалистов-мастеров.

Теперь же при научных работах «препараторы» — почти всегда сами научные работники или люди с высшим образованием. На самом деле их работа чрезвычайно ответственная: они должны обладать познаниями по биологии, физике, химии, и чем лучше они подготовлены, чем больше их подготовка приближается к подготовке ученых, тем вернее и быстрее из работы над их материалом могут быть сделаны научные выводы.

И странно, что среди научных натуралистических лабораторий только лаборатория «экспериментальной психологии» считает возможным обойтись без особой организации для подготовки субъектов наблюдения. Если бы заговорили с психологом об организации работы «препаратора», он понял бы это как подготовку приборов для опытов в том же духе, как это происходит в физической лаборатории.

Необходимость подготовки живого существа, на котором можно было бы наблюдать определенные явления, психологом еще не осознана; если для наблюдения над клеткой, над микробом ученый нуждается в «препараторе», то насколько же важнее иметь такого «препаратора», когда дело идет о наблюдении над человеком. Психологи, видимо, полагают, что они могут подготовлять субъектов для своих наблюдений, привлекая их внимание словом, могут объяснить им, как они должны себя вести, чтобы эксперимент дал соответствующий результат; первый попавшийся человек, случайный посетитель лаборатории подходит для эксперимента. Короче, современный психолог действует как ребенок, который ловит бабочку, рассматривает ее один миг и отпускает; он ничем не напоминает биолога, естествоиспытателя, заботящегося прежде всего о том, чтобы для наблюдения все было тщательно подготовлено в лаборатории.

В наших экспериментах картина психологического развития, если и не отличается всегда полнотой, показывает ту чуткость, осторожность, с которой необходимо предоставлять ребенку средства развития и, что еще важнее, уважать его свободу. Такие условия в высшей степени существенны, чтобы психические явления действительно имели место и могли составить настоящий «материал для наблюдения». Все это требует специальной обстановки и подготовленного персонала, составляющих вместе нечто целое, гораздо более сложное и организованное, чем обычная лаборатория натуралиста. Такой «лабораторией» может быть только наиболее совершенная, организованная на научных основах школа, где учитель — «препаратор» нового типа, т.е. научный работник.

Конечно, не всем школам удается достичь такого научного идеала. Но все же, несомненно, задача школы и задача учителя — идти по пути экспериментальной науки. Охранять психическую



жизнь детей — это значит дать им средства развития и свободу жить; это должно стать «естественным правом» детей нового поколения. Как философская и социальная концепция, это право должно изменить теперешнее положение, которое знает только «обязательство доставлять обучение» — обязательство, ложащееся тяжелым бременем не только на государственный бюджет, но и на силы и здоровье подрастающего поколения. Если психические проявления детей в народной школе не дают материала для обогащения психологии как науки, они становятся самоцелью, как, например, самоцель — красота природы.

Новые школы, во всяком случае, не должны создаваться для нужд науки, их цель — обслуживать человечество. Пусть учитель с радостью наблюдает распускающуюся жизнь и наслаждается соприкосновением с душой ребенка, хотя бы он сам и не мог ничего внести в науку.

Несомненно, что при моем методе воспитания подготовка учительства должна пойти ex novo, и личность и социальное положение воспитательницы получит новое развитие.

Уже после наших первых, еще не вполне организованных экспериментов выявился новый тип учительницы: у нас директриса (учительница) молчалива, не сообщает знаний, а наблюдает; она перестала быть непогрешимой; смирение, скромность — ее добродетели.

*
* *

Этот переворот напоминает то, к чему должен был прийти университетский профессор, когда позитивные науки стали играть роль. Как далек почтенный профессор старого времени в своей тоге, восседающий на возвышении, как на троне, и вещающий истины с такой непреложностью, что слушатели должны были не только верить всему, что он говорил, но и клясться «in verba magistri», от современного профессора с его простотой в одежде и в манере преподавания!

Учащиеся знают, что их наибольшее движение вперед начинается с того момента, когда они способны «проверять истинность» положений, выдвигаемых профессором, или своей работой давать дальнейшее движение науке, приобщаться к числу тех, кто внес свою лепту в науку или открыл новые истины.

Почет и иерархия, царившие когда-то в этих школах, уступили свое место интересу к ожидаемым химическим и физическим или другим естественным явлениям, которые могут быть установлены в процессе изучения, и перед этим все остальное стушевывается. Вся организация аудитории служит этой новой цели; если изучение известного явления требует света, все стены стеклянные. Важным является только одно — изучаемое явление

должно иметь место, будь то дурной запах, аромат, электрическая искра, сокращение мускула лягушки, звучание резонаторов Гельмгольца и т.п.

Все равно перед лицом науки, и все входит в ее опыты. Одно страстное всепоглощающее стремление — это стремление установить истину. И новое поколение требует от науки именно этого, а не разных ораторских приемов, красивых жестов и тому подобных аксессуаров, стремившихся овладеть вниманием.

Наша молодежь проявляет теперь гораздо больше страсти к знанию, чем просто внимания к внешности, и нередко уходит из аудитории, не сохранив в памяти ни голоса, ни жестов профессора.

Это не значит, что тут нет уважения и любви к учителю. Только уважение современного студента к великому ученому и благодетелю человечества, скромно в холщовой блузе стоящему среди них, сильно разнится от прежнего страха, смешанного с насмешкой, перед профессором в парике и особой тоге.

Реформа школы и учительницы должна пойти по этому же пути.

Когда в школе все сосредоточивается вокруг основных фактов и таковыми являются естественные проявления детей, школа входит в орбиту науки.

Тогда-то в учительнице должны появиться те черты, которые необходимы для научной работы.

У адептов науки мы находили общие черты, независимо от содержания их научной работы. Зоологи, физики, химики, астрономы, ботаники, хотя по содержанию их знания совершенно различны, — все являются представителями позитивной науки и отличаются общими характерными признаками от метафизиков прошлого. Эти общие черты связаны не с содержанием научной работы, а с методом. Если педагогика стремится занять место среди позитивных наук, она должна принять их метод. И учительница должна подготавливать себя не посредством содержания, а посредством метода.

Отличительной чертой педагога должно быть скорее качество, чем известная степень культуры.

Основное «качество» — способность «наблюдения». Это качество столь важное, что позитивные науки назывались также «науками наблюдательными» — термин, замененный теперь термином «экспериментальные науки» для тех областей знания, где наблюдение соединяется с экспериментом. Теперь ясно, что обладание знаниями и внешними чувствами еще недостаточно, чтобы сделать человека способным наблюдать; это — своего рода навык, привычка, которая развивается практикой. Когда неопытному человеку показывают в телескоп какое-нибудь явление звездного неба или детали клетки в микроскоп, то сколько бы ему ни старались объяснить, что он должен видеть, он не увидит.



Хорошо известно, что когда какое-нибудь новое открытие надо сделать понятным широким кругам, приходится отмечать его более грубые стороны. Непосвященные не могут понять тончайшие детали, составляющие как раз самую сущность открытия. И это потому, что они не способны наблюдать.

Чтобы наблюдать, необходимо быть к этому «подготовленным», — вот истинный путь к науке; потому что если не замечают явления, это все равно, как бы самого явления и не существовало; душа ученого всецело захвачена страстным интересом к тому, что он видит. Тот, кто «подготовлен» к «виденью», начинает чувствовать интерес к явлению, и этот интерес и становится двигательной силой научного исследования, создает научного работника. Как в маленьком ребенке внутренняя координация, организующееся «я» образует как бы центр кристаллизации, вокруг которого формируется все его внутреннее психическое содержание, так в учительнице интерес к наблюдаемому явлению служит своего рода центром для самопроизвольной организации ее новой личности.

Способность наблюдения подразумевает в человеке и ряд других, хотя и менее значительных качеств, например терпение. По сравнению с ученым неподготовленный человек не только слеп и не видит ни простым глазом, ни вооруженным глазом, — он также «нетерпелив». Если астроном не нашел еще фокуса в телескопе, несведущий наблюдатель не может дождаться, пока все будет налажено. Научный работник производит все подготовительные работы, даже не замечая, что это — длинный и кропотливый процесс, а посторонний делу человек возмутится, сочтет, что он здесь напрасно теряет время.

На самом деле вопрос для него не в недостатке времени, а в том, что у него нет терпения. Тот, у кого нет терпения, не может по-настоящему оценить то, что он видит; ему понятны только его собственные импульсы и его самоудовлетворение. Он рассчитывает время только по собственной активности. То, что дает ему удовлетворение, может совершенно не иметь никакой объективной ценности, и это не играет роли; для него ценно то, что приносит ему удовлетворение. И если он сам удовлетворен, то нет вопроса о потере времени. И наоборот, он не может вынести и считает потерей времени собственное нервное напряжение, момент сдерживания, ожидание, если ожидаемые им результаты не наступили немедленно. Недаром существует народная итальянская пословица: aspettare e non venire e una cosa da morire (ждать того, что не происходит, смертельная вещь). Эти нетерпеливые люди очень похожи на суетливых крикунов, которые обычно исчезают, как только начинается настоящее дело.

Нужно основательное воспитание, чтобы побороть такое отношение. Нам необходимо овладеть нашей волей, контролировать самих себя, если нам хочется действительно связаться с

внешним миром и воспринять его ценность. Без такой подготовки невозможно достаточно внимательно относиться ко всем тем мелочам и деталям, из которых наука делает свои выводы.

Способность длительно и точно изучать вопрос, имеющий, видимо, второстепенное значение, — очень ценное качество для того, кто хочет двигать вперед науку. Каждый физик, химик, биолог производит с величайшим терпением целый ряд мельчайших и скучных предварительных операций, необходимых для его работы.

Эти навыки в «смирении»; покорность — важный элемент терпения. Настоящий ученый обладает смирением. Для него нет ничего слишком незначительного, на что он отказался бы отдавать свои силы, все свое время. Он ищет истину, вместе со своими учениками добивается разрешения вопроса, толкает их на активность, а не на простое усвоение выдвинутой доктрины.

Но высшая форма смирения в людях науки проявляется в их способности к самоотречению, и не только по отношению к внешним вещам, но и по отношению к духовным благам, как зарождающееся убеждение, любимая идея и т.п. Перед лицом истины у человека науки нет предвзятых идей, — он готов отказаться от своих любимых идей, чтобы двинуться вперед.

Так постепенно он очищается от ошибок и сохраняет свой ум всегда свежим, ясным, простым, как сама истина, с которой он стремится соединиться.

Не потому ли теперь всякий специалист по детским болезням пользуется гораздо большим уважением и лучшим социальным положением, чем учитель? А ведь специалист только устанавливает истины, касающиеся тела ребенка, учитель же покрывает ошибки его души.

Что было бы, если бы учитель, учительница искали истину в душе ребенка!

Чтобы подняться до такой высоты, воспитатель должен проникнуться смирением, самоотречением и терпением, он должен отказаться от своей гордости, основывающейся на суетной пустоте.

*
* *

И действительно, учитель должен быть больше, чем все другие люди науки, потому что они всегда остаются вне предметов своего изучения: электрическая энергия, химическая энергия, жизнь микробов, звезды — все эти вещи отличны и далеки от ученого. Объект учителя — сам человек; психические проявления ребенка вызывают в воспитателе кое-что большее, чем только интерес к явлению. Он получает от них как бы толкование самого себя, и его чувства дают отзвук при соприкосновении с другими душами.



Вся жизнь может принадлежать ему, а не только ее часть. И такие добродетели, как смирение и терпение, возникающие у человека науки в сфере ограниченных задач, которые он ставит самому себе, могут захватить всю душу воспитателя. И тогда уже мы будем говорить не о «терпении человека науки» или «смирении человека науки», но об этих достоинствах человека во всей их полноте.

Духовное раскрывание ученого может проявиться, как ослепительный свет солнца. Так называемые добродетели являются необходимыми средствами, методом существования, для того чтобы добиться истины. Но удовлетворение, получаемое ученым от своей работы, от раскрытия истины, разнится в зависимости от того, касается ли его открытие каких-нибудь физических сил, простейших животных или души человека. Одно название почти нельзя связать с двумя формами. По сравнению с учителем ученый — существо несколько ограниченное, «сухое». Дух ученого парит высоко, но предметы его изучения — часто грубая сила или первичная форма жизни.

Каждая мелочь достойна внимания ученого. Он считает сочленения, которые образуют лапки насекомого, и знает каждую жилку на самых нежнейших крылышках; он находит интересные подробности там, где глаз обыкновенного человека даже ни на секунду не остановится.

...Учительница должна безошибочно различать истину от заблуждений, должна следовать примеру ученого, который замечает каждую мельчайшую деталь, каждую простейшую и начальную форму жизни и в то же время выделяет все ошибки и неясности, вносимые посторонними элементами в его искание истины. Этому могут научить только длительное упражнение и обширные наблюдения над жизнью с помощью биологических наук.

Духовными свойства учительницы должны быть потому, что предмет ее наблюдения — человек и характерные особенности объекта ее наблюдений духовны.

Поэтому я считаю необходимым для учительниц наблюдения над простейшими формами живых существ с помощью науки. Я бы сделала их микроскопистами. Я дала бы им знание культивирования растений и научила бы их наблюдать физиологию растения. Я бы направила их наблюдения на насекомых и помогла бы им изучать основные биологические законы. И нельзя ограничиваться одной теорией, они должны работать самостоятельно в лабораториях и среди природы.

Эта сложная программа наблюдений должна включать и физические стороны ребенка, потому что как раз подготовкой для более сложных задач должно служить знание физических нужд ребенка от рождения до того момента, когда он начинает развиваться настолько, что делается доступной воздействию и его психическая жизнь. Под всем этим я не подразумеваю для учитель-

ницы просто теоретического курса анатомии, физиологии и гигиены. Это скорее «практика» среди маленьких детей — практика, имеющая целью следить со всевозможной точностью за их развитием и предвидеть все их физические нужды. Учитель, учительница должны готовиться по методу биологических наук, изучая наглядно те же области, как и студенты-естественники и медики в их первых экспериментах в лабораториях, пока они смогут проникнуть в более глубокие проблемы изучаемой отрасли науки их специальности. Таким же образом молодежь, изучающая в университетах обширные и сложные науки, должна вначале браться за простую и спокойную работу приготовления какого-нибудь раствора или анатомирования стебля, и она переживает во время своих наблюдений чувство удивления, будящее сознание и увлекающее их к познанию тайн жизни. Так мы, привыкшие в школе к тяжеловесной и сухой книге, начинаем чувствовать, что перед нами открывается книга природы, безграничная по своим возможностям и чудесам и отвечающая всем нашим скрытым и непонятым устремлениям.

То же самое должно быть книгой новой учительницы, азбукой, которая формирует ее психику для того, чтобы она могла направлять детскую жизнь. Такая подготовка должна разбудить в сознании воспитательницы понимание жизни, совершенно ее преобразующее, вызывающее в ней особенную «активность», особые «способности» для выполнения ее задачи. Воспитательница должна стать провидением для ребенка, «материнской» силой.

Но все это — только одна сторона «подготовки». Учительница не может оставаться на пороге жизни, подобно тем исследователям науки, которые наблюдают растения и животных и удовлетворяются тем, что им открывают морфология и физиология. Задача учительницы не должна также ограничиваться вниманием к «расстройствам функций тела», наподобие специалистов по детским болезням, интересующихся только патологией. Воспитательница должна понимать ограниченность этих наук. Она же в храме жизни и в храме науки среди множества верующих является священнослужителем.

Ее сфера деятельности должна быть обширнее и прекраснее — она готовится наблюдать «внутреннюю жизнь человека». Ограниченное поле чудес органической материи для нее недостаточно; все духовные плоды истории человечества и религии необходимы для удовлетворения ее духовного голода. Высокие проявления искусства, любви, святости характерны для жизни, которую она должна не только наблюдать, но и обслуживать и которая в то же время и ее «собственная жизнь». Не что-нибудь далекое для нее, холодное, сухое! Ее внутренняя жизнь — жизнь общая со всеми людьми, единственно реальная жизнь человека.

Научной лабораторией, природой, где учительница учится наблюдать явления внутренней жизни, должна будет стать шко-



ла, где свободные дети развиваются с помощью материала для развития.

И когда учительница чувствует, что в ней загорается пламенный интерес к духовным проявлениям ребенка и глубокая радость и ненасытная жажда наблюдения детей, тогда она знает, что она — «посвященная».

Тогда она начнет делаться «учительницей».

# V. МЕСТО ЧЕЛОВЕКА В ТВОРЕНИИ

Здесь представлены некоторые идеи и направления, подчеркивающие в нашей теории современные моменты. (Современные критерии подразумевают обычно психологические исследования ребенка; так, например, ведется речь о преобладающих инстинктах.)

Позвольте привести в качестве иллюстрации одно из чудес природы. Всегда мы считали его проявлением божественного. Творение восхитительно красотой своих эффектов. Мы восхищаемся красками крыльев бабочки и оперения птицы. Мы принимаем их как проявления божественного. Мы созерцаем их, и даже дети учатся по ним созерцанию. Но все это — внешнее восхищение чувственными объектами.

Мы же имеем дело с другим фактором — не видимым, а нематериальным. Это Дух, Божественный Дух, разум, действие, направление. И мельчайшие объекты творения имеют свое направление, по которому они идут шаг за шагом. К пониманию тайн творения лучше будет подойти от этих маленьких примеров, чем от каких-либо больших. Мы видим вещи вначале как бы при их конструировании и лишь затем — произведенными.

Если считать ребенка направляемым и конструируемым, то мы являемся зрителями работы по строительству человека. Здесь проиллюстрировано то, что было принесено Дуновением Духа. Огромная ценность такого подхода — в уважении, которое мы чувствуем по отношению к детям и с которым мы должны на них смотреть. Современные биологические исследования целиком относятся к этому направлению; например, изучение инстинктов гораздо более увлекательное, чем наблюдение поверхностных вещей. Они демонстрируют разумные действия существ. Один из примеров — бабочка, выбирающая растение, с которым никогда до сих пор не имела дела, и откладывающая яйца на нижнюю поверхность его листа. Она поступает именно таким образом: ведь дождь смыл бы яйца, если бы они находились сверху. Бабочка поступает не рационально, но — целесообразно.

Другой пример — паук. Весьма далекая от прекрасных явлений природы, эта темная тварь обладает непривлекательным инстинктом плести сети для ловли своих жертв. Когда паучиха приступает к откладке яиц, она забывает всех своих врагов и делает толстую сеть наподобие мешка с двойными стенками так, чтобы между наружной и внутренней мог свободно проходить воздух, таким образом, внутреннее содержимое оказывается в тепле и защищено от сотрясений. Чтобы совершить подобное открытие, человеку потребовалось бы гораздо больше времени. Этот способ, которым паук может принести в мир еще кого-то, известен ему с самого начала существования.



Есть одна работа, противная нашей природе, — работа жуков-навозников. Они призваны очищать землю от определенного вещества. Мы взяли бы метлу, а навозник скатывает это вещество в шарики, превышающие по размеру его самого. Эти шарики имеют абсолютно круглую форму. Для нас сделать это было бы проблематично; но никто не станет спорить, что именно шар — та геометрическая фигура, которую легче всего катить; таким образом, жук выполняет свою особую работу. Вот — одно из чудес природы, эта гармония, сохраняющая мир. У каждого — активная миссия; каждое существо вносит свой вклад — тем, что работает и устает. Дело не в том, что Бог так сотворил мир, а в том, что у каждого сотворенного им — своя работа внутри этого мира, вклад которой изучается современными учеными.

Итак, мы должны считать, что ребенок имеет свое собственное направление. В развитии его мы видим направление логическое. Вскоре после рождения он сензитивен к порядку вещей, его окружающих, наблюдательность его при этом поразительна. В двухлетнем возрасте он начинает видеть мельчайшие детали, которых мы не замечаем вовсе. Он также начинает стараться в меру своих сил действовать в рамках порядка, и это логично, потому что в этом — основа его внутренней самости, опираясь на которую, он только и может действовать. Ребенок приобретает готовность жить в мире. Он следует логическим направлением и, как путешественник в незнакомой стране, должен взять свой багаж и знакомиться со всем окружающим. Так он отметит мельчайшие детали. Делается все это с великим энтузиазмом. На этом пути он следует общим законам в силу направления, содержащегося внутри него самого. И другие существа учатся делать нечто, но всегда это — одно и то же: они скатывают свои шарики, плетут свои сети и т.д., но всегда — одинаковым образом, подчиняясь своим инстинктам. Что отличает человека — это отсутствие границ и способность приспособиться к чему угодно.

Странно, что, хотя у человека величайшие возможности, он дольше всех других существ остается инертным. Ягненок после рождения может следовать за матерью, стоять на собственных ножках и вскоре достигает состояния, в котором может жить вместе с сородичами. Прежде чем человек сможет ходить, должен пройти год. Это потому, что мышцы человека не просто управляются инстинктами, как у других существ. Индивидуум сам может одушевить свои двигательные силы. Каждый должен под-

готовиться к своей собственной индивидуальности. Именно в этом разнообразии индивидуальностей мы и видим отличие человека от других существ. Одушевление ребенком своих собственных мышц имеет для нас величайшее значение. Это как бы тот секрет жизни, который проведет нас через все развитие ребенка. Мы даем ему название, может быть, не вполне его определяющее: инкарнация, воплощение. Каждое душевное побуждение как порыв ветра, пробуждающий мускулы (например, речевые); это происходит, как будто активность ребенка вызывается психическими руководителями так, чтобы по мере роста он всегда был активным.

Например, тигренок или олененок будет двигаться в соответствии со своими инстинктами; человек же должен действовать самостоятельно, потому что его моторный аппарат инертен и именно он сам должен привести его в активное состояние. Поэтому детям должна предоставляться свобода действия. Действуя в течение первого года своей жизни, ребенок создает себя не разумом, потому что не способен еще понимать, а инстинктивными или психическими побуждениями. Эти внутренние руководители позволяют ему достичь разумного состояния. Он создает свой разум в соответствии со своим внутренним направлением. Он становится сознательным индивидуумом, чей разум подобен тому, который мы видим в природе; так что в человеке воплощен не инстинкт, а душа. Итак, индивидуум обладает разумом; если все направляемо, и сам разум должен быть направляем.

Попросту говоря, если животными Бог движет разумным образом, человека он наделяет разумом самого. Если между всеми сотворенными существами мы видим божественную коммуникацию, то здесь она выступает в более прямом виде. (С божественным может общаться человеческий инстинкт: как человек сам по себе понимает, что должен выбрать определенный путь.) С самого начала человечества это можно проследить по сохранившемуся материалу (каменные руины и идолы). Такие религиозные остатки — среди самых поразительных открытий, касающихся первобытных людей. Человек молился всегда и всегда искал руководства посредством молитвы. Все это приводит нас к заключению относительно воспитания: мы должны принять во внимание, что с рождения ребенок имеет некую мощь внутри себя. Мы должны видеть не просто ребенка, а Бога в нем. Мы должны уважать в нем законы творения. Мы не должны думать, что можем сотворить ребенка; думая так, мы портим божественную работу. Если мы полагаем, что именно мы формируем ребенка, мы тем самым не строим активную его часть, а уменьшаем мощь человеческого творения. Если мы полагаем, что именно мы должны построить ребенка, мы в самом деле материалисты. Что значит быть материалистичными? Что такого говорит наука, за что ее обвиняют? — Что все происходит само собой и Бог здесь ни при чем! Кто же мы, как не материалисты, когда действуем таким образом? Странная штука произошла с материализмом (в науке): наблюдения представили тело (не только человеческое) как своего рода лабораторию органической химии, возник взгляд, что для создания человека можно просто собрать вместе некоторые материалы. Сказали, что секрет заключается в химических таинствах, которые дадут необходимые результаты, и тогда мы создадим человека — «гомункулуса» — нечто мелкое и тупое. Это было бы величайшим триумфом школы материализма!



В воспитании мы знакомимся с психической реакцией ребенка. Для нас он является психической лабораторией, где мы находим элементы, из которых построен человек. Если бы мы собрали Богом данные элементы, думаем, мы могли бы собрать нечто гораздо большее. Нам кажется, что именно мы можем сотворить духовного человека. Но в процессе воспитания наши иллюзии всегда рассеиваются. Результаты всегда мелкие, чахлые и кривые. Мы отчаиваемся решить проблему, просто таким путем неразрешимую. Если же разрешить ее все-таки необходимо, нужно перестать быть материалистами.

Секрет воспитания — в распознании и наблюдении божественного в человеке; необходимо знать, любить это божественное и служить ему. Помогать и сотрудничать с позиции творения, а не Творца. Мы должны продолжать божественную работу, а не подменять ее собой, иначе мы станем просто растлителями натуры.

Что мы пытаемся сказать? — «Слушайся меня и будь, как я!» — Что мы должны говорить? — «Слушайся Бога и стань, как Бог!» Мы-то думаем, что так и говорим, потому что на словах постоянно твердим ребенку, чтобы он слушался Бога, но действия наши часто со словами не согласуются.

Необходимо сделать две вещи: дать знание Бога и всего религиозного; распознать внутренние силы ребенка, восхититься ими и служить им; самим же скромно сесть в сторонке с намерением сотрудничать так, чтобы перед нами постоянно была личность ребенка с этими внутренними силами. Вот что должно быть основой воспитания.

Задача, которую, как правило, ставили перед собой мастера, заключалась в том, чтобы придать форму мягкому материалу и наполнить сосуд; мы же должны дать себе увидеть диво, сокрытое в ребенке, помочь ему это диво раскрыть.

# КРАТКАЯ БИБЛИОГРАФИЯ


*Монтессори М.* Арифметика в детском саду. — Петроград, 1922.

*Монтессори М.* Арифметика в элементарной школе Монтессори. — Петроград, 1922.

*Монтессори М.* Дом ребенка. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. — М., 1920 (переизд. М., 1993; Гомель, 1993).

*Монтессори М.* Самовоспитание и самообучение в начальной школе. — М., 1922 (переизд. М., 1993).

*
* *

*Александрович Э.* Новая педагогика (метод Монтессори). — СПб., 1913.

*Багатурова Н.* Монтессори и новый способ обучения грамоте. — М., 1915.

*Бойд У.* Система Монтессори / Пер. с англ. — М., 1925.

*Бочкарев Н.Е.* Педагогика Монтессори в критическом освещении. — Пермь, 1925.

*Ивантер Г.С.* Система дошкольного воспитания Монтессори и советская педагогика. — Л., 1926.

Пересмотр основ педагогики Монтессори // Новые идеи в педагогике. — Сб. 5. — Л., 1924.

*Таубман В.В., Фаусек Ю.* Теория и практика детского сада Монтессори. — Л.—М., 1923.

*Тихеева Е.И.* Дома ребенка Монтессори в Риме, их теория и практика. — Пг., 1915.

*Фаусек Ю.И.* Детский сад Монтессори. — М.—Л., 1926.

*Фаусек Ю.И.* Как работать с материалом Монтессори. — Л., без года.

*Фаусек Ю.И.* Месяц в Риме в «Домах детей Марии Монтессори». — Пг., 1915.

*Фаусек Ю.И.* Метод Монтессори в России. — Пг., 1924.

*Фаусек Ю.И.* Грамматика у маленьких детей по Монтессори. — М.—Л., 1928.





*Фаусек Ю.И.* Школьный материал Монтессори. Грамота и счет. — М.—Л., 1929.

*Янжул Е.Н.* Итальянский детский сад по системе г-жи Монтессори. — М., 1912.

*
* *

Альманах МАМА. Научно-методическое издание Межрегиональной Альтернативной Монтессори-Ассоциации. — М., 1994.

*Афанасьева Т.И.* Учить по Монтессори. — М., 1996.

*Богуславский М.В., Сороков Д.Г.* Юлия Фаусек: 30 лет по методу Монтессори. — М., 1994.

Воспитание чувств у детей по методу Марии Монтессори. Дидактический материал. — Киев, 1995.

*Гребенников Л.Р.* Работа на линии в Монтессори-группе (методическое пособие). — М., 1996.

*Дичковская И.Н., Пониманская Т.И.* Воспитание для жизни. Образовательная система М.Монтессори (Хрестоматия по Монтессори-педагогике). — М., 1996.

Монтессори-материал. Школа для малышей. — М., 1992.

Монтессори-педагогика в России. Новый взгляд (Ежегодное научно-практическое издание Московского Центра Монтессори). — М., 1997.

Педагогика Марии Монтессори. Курс лекций. Интродукция. — М., 1992.

Педагогика Марии Монтессори. Курс лекций. Часть вторая. — М., 1993.

*Сорокова М.Г.* Математика в Монтессори-педагогике. — М., 1995.

*Терри Мелоу.* Монтессори и ваш ребенок. Руководство для родителей / Перевод с англ. — М., 1997.

# СОДЕРЖАНИЕ


Восхождение к Монтессори. *М.В.Богуславский., Г.Б.Корнетов* . . . . . .5

Свободная школа в кольце авторитарной педагогики.
*Елена Хилтунен* . . . . . .26

I. Разум ребенка . . . . . .28
Ребенок преобразует мир . . . . . .28
Невостребованное богатство . . . . . .28
Самые важные годы . . . . . .29
Рождается новый человек . . . . . .30
Периоды роста . . . . . .32
Период созидания . . . . . .33
Абсорбирующий разум . . . . . .38
Новые ориентиры . . . . . .40
Две жизни . . . . . .43
Духовный эмбрион . . . . . .44
Адаптация ребенка . . . . . .46
Психо-эмбриональная жизнь . . . . . .48
Рождение и развитие . . . . . .53
«Туманности» . . . . . .56
Завоевание независимости . . . . . .62
Концепция созревания . . . . . .65
Вклад ребенка в жизнь общества: нормализация . . . . . .73
Общественное развитие . . . . . .75
Окружающая среда . . . . . .80
Общественная жизнь . . . . . .80
Ребенок в семье . . . . . .83
Дети любят взрослых . . . . . .89
. . . . . .92

II. Метод научной педагогики . . . . . .94
Речь, произнесенная на открытии «Дома ребенка» . . . . . .94
Педагогические методы, применяемые в «Домах ребенка» . . . . .99
Как давать урок . . . . . .120
Дисциплина в «Домах ребенка» . . . . . .127
Выводы и впечатления . . . . . .142
Взгляд на жизнь ребенка . . . . . .146
Взгляд на современное воспитание . . . . . .158
Мой вклад в науку . . . . . .168

III. Развитие потенциальных возможностей человека . . . . . .187
Ознакомление шестилетнего ребенка
с космическим планом . . . . . .187
Правильное использование воображения . . . . . .192
Новая психология бессознательного . . . . . .195

IV. Образование для нового мира . . . . . .201
Каким должен быть Монтессори-учитель . . . . . .201
Подготовка учительницы . . . . . .203

V. Место человека в творении . . . . . .212

Краткая библиография . . . . . .216

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

**МОНТЕССОРИ**

Составители, авторы предисловия
*Михаил Викторович Богуславский*
*Григорий Борисович Корнетов*

Первый читатель
*Елена Александровна Хилтунен*

Редакционно-издательская подготовка,
оформление и макет
Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Лицензия ЛР № 064218 от 18.08.95 г.
Подписано к печати 01.02.99. Формат 60×90 $^{1}/_{16}$.
Усл. печ. л. 14. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Тираж 10 000 экз. Заказ № 2684.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили
МГПУ лаборатория гуманной педагогики
129226, Россия, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный переулок, д 4,
Московский городской педагогический университет,
тел.: (095) 181-12-72.

Отпечатано с готового оригинал-макета в Смоленской областной
ордена «Знак Почета» типографии им. Смирнова,
214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2.

ISBN 5-89147-023-3




Издательский Дом
Шалвы Амонашвили

готовит к печати пятый и шестой комплекты

**«АНТОЛОГИИ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ»:**

**Платон**
**Руми**
**Фромм**
**Зеньковский**
**Узнадзе**
**Феофан Затворник**
**Кабус Намэ**
**Локк**
**Лесгафт**
**Сорока Россинский**

Издание выстроено по условному принципу:
мудрость древних, Восток, Запад, Россия,
современные педагоги-гуманисты.

Книги при подготовке к изданию прочитаны
учителями-практиками. Мысли первого
читателя изложены на полях.

**По вопросам приобретения
обращайтесь по адресу:**

129226, г.Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4
Московский городской педагогический университет
лаборатория гуманной педагогики

тел.: (095) 181-12-72

## Издательский Дом Шалвы Амонашвили

предлагает книгу почетного члена Российской Академии образования одного из основателей движения учителей-новаторов **Ш.А.Амонашвили «Школа жизни»**

Трактат **«Школа жизни»** создан автором как реальная поддержка учителей в их стремлении освоить систему гуманно-личностного подхода к детям, он является продолжением трудов выдающегося учителя, почетного члена РАО Ш.А.Амонашвили, опубликованных в нашей стране и за ее рубежами в 70-90-х годах.

В Трактате изложена целостная концепция нового типа образования со своей философской основой, понятийной базой, принципами и направлениями осуществления. Трактат посвящен начальной ступени школы, но его идеи и основы являются едиными для гуманно-личностного образовательного процесса на любой ступени школьной жизни, вузовского образования, семейного и общественного воспитания.

---

**По вопросам приобретения обращайтесь по адресу:**

129226, г.Москва,
2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4
Московский городской педагогический университет
лаборатория гуманной педагогики

тел.: (095) 181-12-72



## Издательский Дом Шалвы Амонашвили

предлагает своим читателям книгу почетного члена Российской Академии образования одного из основателей движения учителей-новаторов
**Ш.А.Амонашвили**
**«Размышления о гуманной педагогике»**

Опираясь на научные факты, данные экспериментов, используя богатый личный опыт, автор анализирует суть авторитарно-императивного педагогического мышления и практики, размышляет об истоках гуманной педагогики. Размышления сопровождаются описанием уроков, отдельных методических приемов, образными картинками жизни детей в школе.

Каждая часть книги («Встреча») заканчивается деловой игрой, наглядно демонстрирующей, как реализуются на практике новые педагогические идеи. Книга составляет методическую основу для Школы Жизни.

---

**По вопросам приобретения обращайтесь по адресу:**

129226, г.Москва,
2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4
Московский городской педагогический университет
лаборатория гуманной педагогики

тел.: (095) 181-12-72

**Издательский Дом**
**благодарит за активное участие**
**в распространении**

## «АНТОЛОГИИ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ»:

Московский Комитет образования —
**Кезину Л.П.,**
Департамент по образованию Московской обл. —
**Бурдину Н.Г.,**
Городской отдел народного образования г.Самары —
**Волчкову А.А.,**
Главное управление образования Самарской обл. —
**Когана Е.Я.,**
Самарский государственный педагогический университет —
**Семашкина А.А.,**
Главное управление народного образования
администрации Челябинской обл. —
**Репина С.А.,**
Челябинский государственный педагогический университет —
**Аменда А.Ф.,**
Управление народного образования
Приморского края г.Владивосток —
**Шугай Н.И.,**
Департамент образования и науки
Администрации Краснодарского края —
**Телегина Н.В.,**
Национальную научную библиотеку республики
Северная Осетия — Алания —
**Газданову Е.А.,**

**а также всех, кто приобрел наше издание.**

# АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

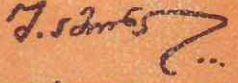
В **"Антологии"** используется ранее не применявшийся в практике Российского учебного книгоиздания прием фокусирования на страницах книги не всегда совпадающих позиций —

**автора** классического наследия;

**составителя тома**, ученого, излагающего свои взгляды во вступительной статье и комментариях,

и **первого читателя**, учителя, сегодня смотрящего в глаза своим ученикам, призванного сегодня реализовывать **идеи гуманной педагогики.**

**Об огромных возможностях Ребенка немало говорили и писали великие педагоги, но лишь Мария Монтессори сумела подобрать ключи к его подлинной безграничности.**



**Шалва Амонашвили**