

БЕСЕДЫ

ЗАЧЕМ НАМ МОНТЕССОРИ?

Уже открыты сотни детских садов, есть попытки открыть начальные школы, работающие по ее системе, а казусов не счесть. То вдруг появляется объявление о приеме в детский сад Монтессори, авторы которого не только не могут правильно написать фамилию педагога, но и не догадываются что это женщина. То кто-то из заведующих детских садов небрежно машет рукой, мол, пробовали мы ваше Монтессори, но у нас не пошло. Когда же ее спрашивают о дидактическом материале удивленно пожимает плечами. Многие идеи Монтессори уже стали общими местами дошкольной педагогики. Но никто еще не смог создать лучший чем она дидактический материал. Мария, наблюдая за детьми, отобрала тот, что лучше стимулировал естественное развитие малышей. Она, врач и философ терпеливо шла за ребенком, открывая закономерности его физического и интеллектуального роста. Большая часть ее многочисленных открытий признана современной психологией и физиологией, часть отвергнута, как предрассудок, господствующий в науке ее времени. Монтессори призывала учителей строить истинно научную педагогику. Не исправлять наносимый школой вред здоровью и интеллектуальному развитию ребенка, а не допускать его, бережно относясь к личному пути каждого маленького человека.

Интересно, что в Россию первый раз Монтессори пришла еще перед первой мировой войной. Работающие по ее системе детские сады выжили в самые голодные и трудные годы и были закрыты только в конце двадцатых. Сегодня их география поражает воображение. Это и Карелия и Приморье и даже Якутск. В Челябинской области между маленькими закрытыми городками, где по сию пору сосредоточен немалый интеллектуальный потенциал, развернулось яростное соперничество за лучший детский сад Монтессори. Это не мода, это трезвый расчет, что вкладывать силы и деньги надо в свое будущее.

Но войдем в группу. Утро. Дети приходят и здороваются с учителем. Кто-то чуть грустно, кто-то весело, кто-то спокойно и вежливо, у кого какое настроение. У учителя (так называют воспитателя в Монтессори-группе) есть время почувствовать каждого ребенка. Решить, как и когда к нему подойти или лучше сегодня не вмешиваться в его работу. Легко заметить, что дети в группе разного возраста от 3 до 6 лет. Дети свободно выбирают на открытых полках то, что хотят, обустроивают свое рабочее место. Оно может быть за столиком или на полу, где малыш аккуратно расстилает коврик. Если учитель видит, что ребенок взял новый для него материал или затруднился с выбором, то предлагает показать ему, что-то новое и интересное и проводит краткий урок (презентацию). Дальше бывает по разному. Или работа детей продолжается еще полтора два часа в зависимости от возраста или звучит тихая музыка, как сигнал собираться на коллективный урок.

Часто педагогов из этих групп спрашивают: - "А почему ваши дети не фехтуют красными штангами, не разбрасывают по всей группе горох. Вы что их специально отбирали"? Как ответить? Сама Мария Монтессори считала, что переделать обычного педагога в учителя ее системы дело нелегкое. Сегодня в Международных Центрах перековка идет сакраментальные девять месяцев. Наш Центр учит два с половиной месяца, и мы не знаем как за пять минут объяснить непосвященным все тонкости метода, который сама Мария создавала и совершенствовала на протяжении пятидесяти лет. И все же есть одно универсальное объяснение, в котором одинаково важно каждое слово. Дело в "свободной работе детей в подготовленной среде". Каждое слово здесь тема отдельного сложного разговора. И начать его надо с подготовленной среды. Сегодня уже, безусловно, что интеллектуальное развитие ребенка напрямую зависит от активности, с которой он осваивает окружающий мир. Этот мир полон опасностей для малыша. В нем живут великаны, окруженные огромными вещами. Эти вещи и взрослые великаны всегда над малышом и уже этим пугают его. В детском саду, работающем по системе Монтессори стульчаки и столы, сделаны так, чтобы ребенок мог свободно манипулировать ими, а шкафчики так, чтобы дети могли достать все что им нужно с самой высокой полки. А на полках полная модель мира - тот самый дидактический

материал Монтессори. Все ощущения, которые ребенку так не достает в жизни, он может безопасно получить здесь.

Детям очень важно быть самостоятельными. Не у каждой мамы хватает терпения смотреть, как ребенок размазывает грязь, вытирая пыль со стола или неумелыми ручками моет чашку. Маме легче помыть самой. Учитель в Монтессори-группе возможно перемывает за малышом, но сначала покажет как это делается и даст ребенку попробовать. Бытовые упражнения по обслуживанию себя и других это одна из частей подготовленной среды. На одном из родительских собраний кто-то испугано вскрикнул: "Вы им и ножницы даете? Даже взрослый человек порою может себя поранить". Это так, но разве нас кто-нибудь учил обращаться с острыми предметами. Разве мы, перед тем как взять в руки ножницы могли потренироваться на разных пинцетах и зажимах. Эти дети могут. Так же как могут выйти из этой - первой зоны и перейти в зону сенсорного материала или математики или языка или космоса. Все это они делают в индивидуальном темпе, когда созреют сами, а не тогда когда учитель построит их и поведет на занятие. Учитель определяет зоны ближайшего развития ребенка и предлагает ему войти туда, взяв новый материал, но окончательный выбор за малышом.

КАК СТАТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНЫМ?

Должен ли ребенок и с какого возраста активно познавать мир, полноценно жить и действовать в нем? Спор вокруг этого вопроса давно затих. **Все** согласились, что малыш развивается быстрее и лучше, если может действовать самостоятельно с самого нежного возраста.

Родителей в этом смущает два обстоятельства. Во-первых, ребенок может что-то испортить или сам пораниться. Во-вторых, вечная спешка, в которой мы сегодня живем. Родителям некогда ждать пока родное чадо хотя бы само оденется. Проще это сделать за него. И делаем. Одеваем и ведем в детский сад.

Если зайти в обычную группу детского сада, то легко можно заметить, что все что может стать предметом деятельности ребенка надежно от него спрятано в закрытых шкафчиках. Воспитатель может выдать ребенку игрушку, а может и не выдать. Практически не о чем другом речи не идет. Конечно, хороший воспитатель займет ребенка, организовав игру или читая книжку. Научит ребенка делать аппликации или склеивать бумажные игрушки. Для старших детей может быть организован настоящий урок математики или русского языка за партами, как в школе. Редко кто-нибудь спрашивает малыша хочет ли он делать то, что ему навязывают. Он пришел в детский сад, чтобы играть или учиться под руководством воспитателя. Как иногда говорят детям родители: "Это твоя работа". Развивает ли все это самостоятельность и интеллект ребенка или послушание и умение действовать по шаблону? Вопрос риторический, но можно ли по-другому? Ведь ребенок так неловок и ему так трудно самостоятельно научиться правильно действовать в тех или иных ситуациях.

Тем не менее, в группах, работающих по методике итальянского педагога Марии Монтессори, удается многое решить по-другому. Там дети стирают и гладят, сами накрывают на стол к завтраку и даже чистят ботинки. Дети не играют в стирку и глажку, а действительно делают эти запрещенные мамами работы. У них настоящие тазики для стирки, правда маленькие, настоящие испачканные во время завтрака салфетки и даже используемое мыло вполне настоящее. Научившись всему этому, они с минимальной помощью воспитателя переходят к занятиям математикой и русским языком. В этой группе действует незыблемый принцип:

"Помоги мне сделать это самому".

Вот малыш рассыпал что-то на полу. Сам взял совок и щетку и подметает. "Ты еще маленький", - этим любимым взрослым аргументом его пытается остановить какая-то девочка. "Я не маленький, не маленький", - цедит сквозь зубы мальчишка. Может быть сегодня в нем проснулась не только самостоятельность, но и самоуважение и ответственность. Как порою не хватает нам этого во взрослой жизни.

Мне пришлось наблюдать как в одной из групп Монтессори несколько маленьких энтузиастов вызвались вымыть окно. Воспитатель невозмутимо помог им подготовить все необходимое и с олимпийским спокойствием наблюдал как дети отчаянно боролись с мокрыми тряпками.

Уборка их рабочего места заняла у воспитателя не меньше времени, чем само мытье. Но разве это не стоит той старательной сосредоточенности, которая была написана на лицах малышек. И если что-нибудь, что стоит дороже полученного ими удовлетворения от сделанной работы. Пусть первый раз все получилось не идеально, но ребенок учится и гораздо быстрее и лучше чем взрослый, который рискует, не получив таких навыков в детстве так и остаться неумехой у которого все из рук валится.

На одном из родительских собраний кто-то испугано вскрикнул: "Вы им и ножницы даете? Даже взрослый человек порою может себя поранить". Это так, но разве нас кто-нибудь учил обращаться с острыми предметами. Разве мы, перед тем как взять в руки ножницы могли потренироваться на разных пинцетах и зажимах. Эти дети могут. Так же как могут перейти к математике и русскому языку, когда сами захотят. В своем индивидуальном темпе, когда созреют, а не когда учитель построит их и поведет на занятие.

Важно и то, что выжимая тряпку или намазывая на щетку крем для чистки обуви ребенок осваивает новые для себя движения, и много раз возвращаясь к такой работе, он делает ее все точнее и увереннее, готовя свою руку к движениям и действиям более сложным, необходимым при письме. Малыш пока не боится быть смешным, он боится, что взрослый остановит его, грубо разрушит его работу и отобьет к ней всякий вкус. А если этого страха нет, со временем у малыша возникает интерес к самостоятельной работе, он обретает навык выбирать и планировать ее. У ребенка появляется внутренний мотив к деятельности и творчеству.

Конечно, с таким ребенком труднее, он требует уважения к себе и к тому, что он делает. Ему надо доходчиво объяснять каждое свое действие, потому что он готов отстаивать свое мнение в споре с взрослым.

Конечно, с таким ребенком проще, он не только уважает себя, но и других людей хорошо знающих свое дело. Он способен делать, поражающие взрослых открытия и сотрудничать с ними.

СВОБОДНЫЙ РЕБЕНОК

Можно часто слышать такие высказывания как: "Монтессори! А, это система, в которой детям позволяется делать все, что им хочется. Для моего ребенка это не подходит. Я верю в дисциплину". Подобные недоразумения продолжаются из-за того, что иногда педагоги открывают так называемые Монтессори-группы, прежде чем действительно постигнут основные принципы их организации.

Сама же Монтессори определила свободу как естественно развивающуюся внутреннюю способность выбирать наилучшее для себя и для других. Как видим речь не идет о вседозволенности, анархии, нарушениях социальных норм. Скорее разговор о свободе от собственной беспомощности как в действиях, так и в мыслях. Под дисциплиной же Монтессори понимала владение собой как внутреннюю способность, умение найти баланс между тем, что хорошо для себя и тем, что хорошо для других.

Всех кто бывает в настоящих группах Монтессори удивляет, что дети в них не только самостоятельны, но и свободны. Они не только перемещаются по групповой комнате, как хотят, но и берут с полки любой материал. С другой стороны никто не бегает, не кричит, все сосредоточено работают и после окончания занятия самостоятельно ставят все на место. Это поразительное сочетание дисциплины и свободы, возникающее в группах Монтессори прямое следствие независимости, которую осваивает ребенок в ее детских садах в первые же месяцы. Она дает возможность ослабить социальные узы, ограничивающие активность ребенка. Получив навыки взаимодействия с миром малыш открывается путь к внутренней дисциплине. Он упорядочивает свои волевые движения, учится концентрироваться на реальных предметах окружающей среды из

которых состоит дидактический материал и через специальные уроки вежливости осваивает нормы человеческого поведения.

При этом ребенку не навязывается типичный взрослый стереотип по которому хорошо быть тихим, по сути пассивным ребенком и плохо быть активным, деятельным, а значит мешающим и раздражающим. В Монтессори группах активность поощряется и является необходимой, но она упорядочивается и направляется на осознанное освоение окружающей действительности. В группе всегда есть несколько простых правил, которые помогают поддержать коллективный порядок. В нем для нормальной работы заинтересованы все дети.

У Монтессори свобода не вседозволенность, а защита права ребенка на индивидуальность, на принятие самостоятельного решения. Ребенок воспринимается как личность, имеющая право на собственное мнение. Помню, какой шок пережила одна из проверяющих, сада Монтессори, когда ребенок на попытку помощи в его работе, попросил тетю отойти и не мешать. Отпор был дан без тени раздражения. Ребенок почувствовал ненужность и некомпетентность вмешательства и вежливо сообщил об этом. В аналогичной ситуации взрослые иногда бывают менее сдержаны.

В заключении - одна маленькая история, рассказанная в книжке американского последователя Монтессори. Однажды придирчивые и скептические посетители Монтессори-класса остановили одного из детей - маленькую девочку 7 лет - и спросили: "Правда, что в этой школе тебе позволено делать все, что хочешь?" "Я не знаю этого" - осторожно ответила юная девица, - "но я знаю, что нам нравится то, что мы делаем!"

ВОЛШЕБСТВО СРЕДЫ

Наш малыш всегда чувствует себя в окружении взрослых, как в стране великанов. Большинство вещей вокруг него из того же великанского мира. А сами вещи находятся в ужасающем ребенка беспорядке. Часто только в детском саду малыш попадает в обстановку, где большинство вещей соразмерны ему, где существует определенный порядок, правда очень часто мертвый для него. Дети чаще всего не понимают, почему воспитатель что-то поставил в шкаф и не выдает никому или почему он как фокусник из рукава вынимает на занятие ту или иную игрушку. Словом ребенок попадает в систему для него внутренне не обоснованных ограничений.

Мария Монтессори подошла к этой проблеме по другому, предложив с одной стороны живой, с другой имеющий внутреннюю логику порядок. Выстраивая свою подготовленную среду она учитывала, прежде всего, естественные потребности ребенка и естественную последовательность его физиологического и интеллектуального развития. Разбивка на зоны (практической жизни, сенсорную, математическую и языковую) и последовательность предъявления материала ребенку имеет вполне определенное объяснение связанное с особенностями психического развития малыша. Рационализация, вносимая в системный подход Монтессори, начавшаяся еще при ее жизни, чревата непредсказуемыми последствиями. Мария не раз подчеркивала, что необходимо дать ребенку стимулы, пищу для физического и психического развития, но эта пища должна быть доброкачественной и хорошо приготовленной.

Например, часто в том, что дети не работают с тем или иным материалом нет их вины. Один из ныне опытнейших Монтессори-педагогов рассказывал мне как удивлялся, что дети не занимаются пересыпанием, пока не заметил, что в комплекте для этого упражнения не хватает ложечки. Материал просто не был готов к работе и оказался не востребованным.

Некоторые, внешне простые принципы организации подготовленной среды в прямую работают на развитие ребенка. Недостаточную ловкость движений малыша выдает перевернутый легкий стул или разбитая фаянсовая чашка. Вещи-доносчики, напоминают: учись обращаться с нами, двигайся организовано и красиво, учись свободно управлять собой, становись господином самого себя. Они не ограничивают ребенка, а становятся своеобразными воспитателями. Вся "воспитательная работа" с ребенком в первые месяцы его прихода в группу направлена на сохранение окружающих предметов в упорядоченном и эстетичном состоянии. Монтессори предлагает не проводить специальные занятия по "эстетическому воспитанию", а организовать все в группе так, чтобы детям не хотелось ломать и пачкать те красивые вещи, которые его окружают.

Именно в этом аспекте Монтессори - группы индивидуальны и неповторимы и отражают личный стиль педагога. Даже внутри одного детского сада иногда трудно найти совершенно одинаковые группы.

Одинаково в них другое. Учитель всегда следит, чтобы группа не была перенасыщена мебелью и материалом с которым дети не работают и который не находится в зоне их ближайшего развития. И еще на полочках лежит только один комплект каждого материала. Не только потому, что детям, одновременно захотевшим одного и того же, приходится договариваться, а значит вступать в социальный контакт и получать опыт разрешения конфликтных ситуаций, но и, потому что единичность материала позволяет сохранить его автодидактичность.

Материал в группе обычно ограничен, тем набором, который предложила сама Монтессори. С одной стороны это связано с тем, что насыщение группы случайными вещами нарушает связь работы ребенка с его культурным развитием и обучением. С другой стороны тем, что, познакомившись, например, с цветами на дидактическом материале ребенок может расширять свое знание на весь окружающий его мир, находя оттенки знакомых цветов в живой и неживой природе.

НОРМАЛИЗОВАННЫЙ РЕБЕНОК

Никита пришел в группу Монтессори в 3,5 года. Семья по всем меркам благополучная. Кроме неработающей мамы для мальчика наняли няню, с которой он гулял в течение 4-5 часов в день. Физически мальчик выглядел на все 5 лет. Только при приеме в группу, к удивлению мамы, выяснилось, что у ребенка плохо развита речь, он не может ориентироваться в окружающей среде, практически полностью лишен навыков самообслуживания и хотя легко входит в контакт со сверстниками практически не может общаться из-за недостатка слов.

Долгое время Никита бродил по классу и не мог найти себе дело. Часто подходил к воспитателю и просился на прогулку. Только к третьему месяцу стал с помощью взрослого брать материал, но манипулировал с ним бездумно, рассеянно просмотрев показ учителя. Только гладка и стирка постепенно заставляют его концентрироваться на работе и доводить ее до конца.

Движение этого ребенка к настоящей работе, позволившей, в конце концов, пробудить его заснувший разум продолжалось в течение целого года. Но этот день, этот момент перелома в организации деятельности ребенка произошел. Он стал брать новый материал и просить показать ему презентацию (короткий урок). Научился концентрироваться и смог весь день проработать с одним материалом. Расширились и усложнились и социальные контакты. Отработав что-то до тонкостей Никита с удовольствием выступает в роли учителя и показывает как работать с материалом малышам.

Эта история, которую мне рассказал один из учителей довольно типична для групп Монтессори. Сама Мария назвала то, что происходит с ребенком в таких случаях нормализацией. Через свободную работу в ее подготовленной среде малыш может избавиться от многих отклонений в развитии. Речь, конечно, идет не о патологии, а о том, что корежит ребенка в окружающем его мире, в частности, неразумная родительская любовь или ее отсутствие.

Сама Монтессори считала что существует целый ряд факторов ведущих к таким отклонениям. Они связаны, прежде всего, с тем, что ребенку так или иначе мешают исполнить его предназначение, его генетический код. Малыш так зависим, что взрослые могут просто посадить его в манеж и тем ограничить жажду деятельности и возможности познания окружающего мира, могут так манипулировать ребенком, что его желания оказываются подменены желаниями взрослых и, наконец, просто не дать ребенку объекта для развивающей его деятельности. Все эти вопросы никак не решаемые в обычных дошкольных учреждениях решены в группах, работающих по Монтессори методу.

Сегодня можно говорить о двух группах отклонений, подверженных нормализации. К первой относятся те, что признаются ненормативными большинством исследователей детской психологии. К ним относятся: лживость, тревожность (робость и страхи разных типов),

скандальность, неконтролируемость приема пищи, заикание, недисциплинированность и систематическое непослушание, агрессивность и деструктивное поведение, негативизм, аутизм, упрямство, медлительность, неусидчивость, ленность, слабоволие или произвольность поведения, инфантилизм и др.

Кроме этих хорошо известных и не очень приятных особенностей характера, Монтессори считает отклонениями некоторые другие типы детского поведения, которые другими признаются нормой. Среди них можно назвать выраженное стремление к обладанию; игры воображения или “бегство в фантазии”, когда ребенок живет как бы в собственном придуманном мире, общаясь с несуществующими братьями или друзьями; задавание вопросов без ожидания ответов; зависимость от другого человека вплоть до чувства полной беспомощности без него; расконцентрированность или нестабильность внимания, которую многие психологи считают естественным качеством детства.

Но для нас важен не спор о точности перечня отклонений, а метод их устранения. По мнению Монтессори, подтвержденному многими педагогами, работающими по ее системе, в том числе и в нашей стране, самым эффективным лекарством является свободная работа в доброжелательной атмосфере группы со специально подготовленной средой.

РЕЗУЛЬТАТ СВОБОДЫ

В России свобода всегда понималась как вседозволенность, как разгул и анархия. Поэтому так много разговоров вокруг свободы в Монтессори группе. С одной стороны не много ли ее, а с другой где же она эта свобода? Почему ребенок не дает выхода своим эмоциям и не переворачивает все в группе вверх дном? Попробуем взглянуть на свободу так как предлагала это сделать М. Монтессори и посмотрим что же получает использующий ее ребенок.

Получая в Монтессори-группе свободу выбора материала с которым ребенок работает, партнера с которым может вступить во взаимодействие малыш полнее раскрывает свою личность. Проявляет свои индивидуальные качества, может проверить как другие свободные люди реагируют на его действия и привычки. Свобода выбора помогает проявить то уникальное разнообразие, которое так любит природа. Она подобна художнику, который так творчески плодovit, что никогда не повторяет сам себя. Также, как не бывает одинаковых человеческих лиц, так и каждый разум - особенное творение, строящее свою уникальную систему знаний. Каждый имеет индивидуальные способности, свойства, способ самовыражения, свой собственный метод организации опыта. Однако очень часто эти индивидуальные характеристики становятся затуманенными, если не сказать перечеркнутыми, тем что в нашем обществе принято называть образованием - вместо того, чтобы сделаться более отчетливыми. Это первое что дает ребенку свобода.

Второй подарок, который приносит ребенку свобода это способность полной спонтанной концентрации, которая является внешним аспектом внутреннего развития. Эта удивительная концентрация, настолько абсолютна, что ребенок не замечает никаких других стимулов вокруг себя, таких как люди, музыка, шум, - также основывается на факте свободы выбора в сочетании с невмешательством учителя. Ни один учитель не смог бы настоять на таком сконцентрированном внимании. Но, увы, он слишком способен разрушить его путем излишнего вмешательства. Это концентрация, фундаментальная для развития, идет изнутри, и чтобы поверить в нее, ее надо видеть.

Кроме того свобода, как ее трактует Монтессори необходима для формирования сознательного послушания, которое добровольно выбирается, но не навязывается. Именно оно в дальнейшем преобразуется в законопослушность, как одну из важных характеристик цивилизованного человека. Это ведет нас к следующему выводу: свобода тренирует волю ребенка.

Оппоненты Монтессори утверждали, что лучший способ сделать ребенка послушным и прилежным - это начать с подавления его воли. “Но что бы вы подумали о тренере, который, начиная занятия с юным спортсменом, ломает ему ногу, затем, чтобы сделать из него лучшего бегуна!”- спрашивала их Монтессори и всей своей педагогической практикой доказывала, что в действительности, единственное, что необходимо ребенку, так это не ломать волю, в укреплять ее.

Сильная воля и самоконтроль позволяют говорить о такой производной свободы, как высокое чувство ответственности за себя, за других и за всю группу в целом. Понятно, что будучи сформированным, это качество не пропадает вне группы и проявляется в таких достоинствах человека, которые мы называем надежностью и порядочностью.

Следующие достижения свободы - трудолюбие и стремление к самосовершенствованию. По Монтессори эти тенденции генетически заложены в каждом человеке. Разумеется, они могут быть частично или полностью подавлены, но только не в Монтессори-группе, где детям не навязывают ни объект, ни время, ни ритм деятельности. Хорошо известен факт, что сознательное усилие по концентрации внимания вызывает усталость быстрее, чем когда в таком усилии нет необходимости. Работа, выбранная ребенком и выполняемая им без вмешательства, имеет свои собственные законы. Дети, если им позволено без помех завершить свой рабочий цикл, не устают.

С другой стороны, работа, совершаемая под принуждением, из чувства долга, приводит к апатии гораздо быстрее, чем та, где движущим мотивом является интерес. Никто не будет отрицать что, как правило, наиболее преуспевающие люди - это те, для кого их работа имеет величайшую привлекательность.

Фактически, тем, кто знает по опыту отношение к работе "свободных детей", хорошо известно, что они предпочитают трудную работу. Ничто не надоедает такому ребенку так скоро, как необходимость заниматься тем, что он считает слишком легким. Один из американских педагогов рассказывал, как однажды случайно услышал следующую беседу при посещении Монтессори-группы: "Сегодня я покажу тебе новый вид арифметических задач",- сказал учитель маленькой девочке. На что последняя спросила:- "Они трудные?" - "Да, конечно",- ответил воспитатель. "О! Ура!"- воскликнул ребенок, хлопая в ладоши.

РЕБЕНОК - СТРОИТЕЛЬ СЕБЯ.

В разговоре о педагогических принципах системы М. Монтессори как то ушло на второй план то главное из чего исходила итальянский педагог. Что же это? Традиционно советская педагогика, в том числе и дошкольная, что бы не декларировалось реально исходила из того, что ее задачей является формирование желаемого поведения ребенка. Предполагалось, что поведение ребенка тождественно его сущности. Для того, чтобы ребенок был здоров, а признаками здоровья считалась его упитанность и розовощекость его надо вовремя кормить и выгуливать. Чтобы он правильно физически развивался с малышом надо делать гимнастику и так далее. Ребенку все время навязывается чужой и чуждый ему опыт. Монтессори же предлагает дать ребенку реализовать его индивидуальную внутреннюю программу. Дать ему возможность развить собственную психику и интеллект. Уже общеизвестно, что дети которых родители в раннем возрасте держали в манеже развиваются хуже чем дети активно исследовавшие мир вокруг себя. Что же происходит, почему ребенок получающий больше ощущений, а значит и больший опыт вырывается вперед?

Монтессори предположила, что ребенок проходит два эмбриональных периода. Первый, когда зарождается его физическое тело и второй, когда зарождается его психика. В этом процессе малыш приобретает человеческие способности, разум и языковые навыки и ему нельзя мешать. У него нет другой цели, кроме стремления улучшить себя. Никто не будет вместо него адаптироваться к окружающей жизни и именно для этого ребенок развивать свои возможности, решая встающие перед ним проблемы. Видимое противоречие заключается в том, что для развития надо действовать, но малыш в первые годы ничего не может делать осознанно и целенаправленно, как это делал бы взрослый. Но это не означает, что правы педагоги считающие, что ребенка надо формировать путем внешнего чуждого природе ребенка воздействия. Монтессори открыла тот механизм с помощью которого ребенок сам формирует себя и назвала его "впитывающим умом". Малыш бессознательно отбирает из окружающей среды то, что работает на его развитие. Так среди множества шумов, его окружающих ребенок безошибочно выделяет и усваивает человеческую речь, более того язык народа к которому принадлежат его родители. Именно эти звуки ребенок воспринимает и воспроизводит, говоря свои первые слова и дальше развивая свой язык. Тоже самое происходит и с другими впечатлениями, которые обрушиваются на ребенка. Он всем существом впитывает их и с одной стороны впечатления формируют малыша, а с другой создают то обширное поле выбора которое и определяет человеческую индивидуальность.

Именно поэтому Монтессори предлагает взрослому наблюдать за ребенком и помогать ему делать самостоятельный выбор, давая малышу возможность развиваться органичным для него путем. Легче всего проиллюстрировать этот принцип обыденным бытовым примером. За обедом ребенок сообщает что у него нет ложки. Для взрослого проще всего дать ее малышу, но можно и искренне удивиться, показав тем самым готовность помочь, оставив решение о способе за ребенком. Малыш может:

- попросить подать ему ложку. Тем самым учась обращаться за помощью или, выступать в роли учителя, подсказывая, что необходимо делать в подобной ситуации;
- обратиться за помощью к другому. Тем самым учась находить партнера для решения своей проблемы;
- попросить помочь ему решить проблему самостоятельно. Например: "Пожалуйста, подставь мне стул, я хочу достать ложку из буфета".

Возможны, наверное, и другие варианты, но важно, что была поощрена самостоятельность ребенка, ему было показано, что он вправе сам решать свои проблемы. Ему был предоставлен честный выбор и ребенок использовал эту ситуацию для того, чтобы приобрести что-то ему недостающее, научить себя чему-то новому.

ВАЛЬДОРФ И МОНТЕССОРИ

Только две альтернативные педагогические системы, пройдя столетний путь не только сохранились в авторском варианте, но и усилили свои позиции прочно заняв определенную нишу в мировом педагогическом процессе. Речь идет о Монтессори и Вальдорфской педагогике. Мне часто говорят об их сходстве и даже почти идентичности и если говорить о точках соприкосновения, то их две.

Во-первых, на вопрос "Что есть ребенок?" Монтессори и Штайнер (автор педагогической концепции Вальдорфских школ) дают один ответ. Каждый ребенок - это неповторимая индивидуальность, личность, имеющая право на любовь и уважение. Это утверждение опирается на законы индивидуального развития.

Вторая сходная черта это отношение двух педагогов к роли воспитателя, учителя. По их мнению учитель должен быть адвокатом ребенка и взять на себя задачу его духовного и физического комфорта. Образ мыслей, убеждения и взгляды учителя направлены на помощь ребенку в самоусовершенствовании своей личности. Как видим у этих двух педагогов много общего, но есть и существенные, непримиримые различия. Каждый педагог или родитель вправе сам выбрать ту во многом разную логику, которые предлагают эти две педагогические системы.

Не касаясь методических различий рассмотрим только то, что является принципиальным. Так вопрос об интеллектуальном развитии для Монтессори является лишь вопросом естественности развития малыша. Технологии обучения только поддерживают и помогают, а не насилуют и не форсируют природу ребенка. Только уважая и всматриваясь в малыша, учитель и все, кто по роду своей деятельности занят обучением и развитием дошкольника, должны способствовать продвижению ребенка по пути самостановления. Вальдорфская педагогика принципиально считает недопустимым интеллектуальное развитие ребенка до 7 лет.

По разному отвечают эти два педагогических направления и на вопрос об позиции учителя по отношению к ребенку. Так Вальдорфская педагогика считает, что образ учителя является для ребенка идеалом, которому он подражает во всем.

Вальдорфский учитель приглашает ребенка следовать за собой. Монтессори - учитель идет вслед за ребенком, раскрывающим свои внутренние возможности. Это различие также имеет свои корни в разном понимании природы человека.

Одним из проявлений этих разных отношений является воспитание чувств в двух системах. Сенсорный Монтессори - материал развивает все органы чувств. Он дает возможность узнавать все необходимые свойства предметов - величину, объем, форму, цвет, вкус, вес,

поверхность. Ребенок впоследствии переносит эталоны качеств и свойств предметов на реальное окружение. В Монтессори-группе, ребенок вступает в контакт с конкретными объективными качествами предметов, с неким измерительным масштабом, который он перенесет на обычную каждодневную жизнь и таким образом осуществит приспособление к жизни. Сенсорные впечатления в Вальдорфской группе отнюдь не системны. Они довольно случайны и узнавание конкретных признаков вещей может растянуться на неопределенное время, хотя, как считает Монтессори, у ребенка есть весьма ограниченное время для развития чувств и их совершенствования. Это сензитивный период сенсорного развития и утончения органов чувств. Здесь мы видим по сути вновь противоречие подходов к чувственному воспитанию Монтессори и Вальдорфа. И вряд ли может быть иначе, ведь антропология и антропософия исходят из совершенно разных начальных стартовых позиций.

Нетрудно представить себе живой спор Монтессори-учителя и учителя-вальдорфца и еще в одной области. Что рассказывать детям волшебные сказки, на которых базируется Вальдорфская педагогика или истории наполненные реальными знаниями о жизни, как это предлагала Монтессори. С одной стороны, сказка - это культура страны, богатство языковых средств выражения, а с другой, сказка не содержит материала для развития воображения, как действующей субстанции человеческого интеллекта. Сказка в этом смысле не является стимулом для продуктивного творческого познания и развития. Более того, крайне спорен и психологический эффект от сказок с героями символизирующими зло.

Это только несколько непримиримых позиций разделяющих две педагогические системы, но есть еще и своеобразный социальный эффект. Так сообщество Вальдорфцев монолитно и носит черты секты стремящейся вососать в себя весь окружающий мир. Монтессори же педагоги постоянно делятся на многочисленные ассоциации и профессиональные союзы, адаптируясь в совершенно разных странах и социальных условиях, стремясь размножить свои сообщества под многими названиями, выходя в этот бурлящий современный мир.

ОТ РУКИ К ИНТЕЛЛЕКТУ.

Родители нетерпеливы. “Мой уже третий месяц ходит в школу Монтессори и не читает. Я его спрашиваю, что ты там делаешь, а он мне отвечает строю розовую башню”, - возмущалась одна из мам. К слову сказать, педагоги Монтессори-групп имеют верную примету. Если ребенок застывает на переливании, то у него дома есть серьезные проблемы. “Работая” с водой малыш успокаивается, отходит от бушующих в его семье страстей. Но у большинства детей все же другая проблема. Не утолен их сенсорный голод, их естественное желание все потрогать и почувствовать рукой разные по температуре и шероховатости поверхности. Движение в развитии интеллекта ребенка происходит от хватание рукой к умственному схватыванию. В большой степени теория педагогики Монтессори складывалась под воздействием крупнейшего французского психолога Жана Пиаже, тем не менее, в Монтессори-материале можно найти все шесть этапов необходимых для формирования мыслительной деятельности, который выделил П.Я. Гальперин. Привлекательность материала: его цвет, форма, фактура; все это создает мотивацию для ребенка. Малышу хочется потрогать эту красоту. Свобода движения и выбора, преемственность упражнений, а также атмосфера в группе создают соответствующую ориентацию. Манипуляция с предметами в группе не просто присутствует, а носит вполне целенаправленный характер. Очень часто ребенок сопровождает свою работу (это одно из объяснений рабочего шума в группе) проговором своих действий. Через некоторое время громкая речь сменяется речью про себя. И, наконец, в зоне языка и математики, где сенсорные ощущения ребенка конкретизируются речь свертывается до знаковых и смысловых концепций. В экспериментах П.Я. Гальперина все это специально выстраивалось с целью сформировать умственное действие. В группах Монтессори, напротив все эти стадии естественно заключены в методику системы.

Работа детей с сенсорным материалом преследует две цели. Одна из них общая и прямая - развить и совершенствовать сенсорную чувствительность ребенка. Утончить и развить соответствующие нейроны головного мозга. Вторая цель косвенная, но от этого не менее важная. Она в том, чтобы развить в малыше способность наблюдать, анализировать и синтезировать, выделять главное и обоснованно классифицировать. При этом развиваются различные виды памяти,

усваиваются новые понятия и происходит подготовка к переходу на новый уровень мышления. Общий путь проходит от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному.

Все это конечно, худо бедно происходит с ребенком и в традиционной группе, хотя медленно и со сбоями. К счастью кроме подчас убогой обстановки самой группы ребенка окружает достаточно разнообразная среда. Более активный ребенок выбирает в ней то, что нужно для его развития, менее активный отстает и сталкивается с трудностями при обучении. Монтессори в своей подготовленной среде не только предложила определенный порядок расстановки сенсорного материала, но и заложила в него физические свойства в виде контрольных пар и градаций. Более того, в этом волшебном материале предусмотрена возможность самостоятельного контроля ошибок. Кроме того, помимо классических презентаций ребенок может делать самостоятельные открытия и придумывать упражнения с материалом. Все это целенаправленно помогает развитию его интеллекта. Стоит ли торопить малыша, перетаскивая от материала к материалу, как такая торопливость отразится на психике и физическом здоровье ребенка. Точного ответа на этот вопрос нет, так как психика и физическое состояние каждого ребенка индивидуальна система не терпящая грубого вмешательства. Именно поэтому, Монтессори педагоги не устают повторять будьте терпеливы. У врачей и педагогов должен быть общий принцип - не навреди.

КАК ПОМОЧЬ ДРУГОМУ.

На одном из выступлений получаю неожиданный вопрос: “А правда ли что дети в Монтессори-группе почти, не общаются. Это методика для аутичных детей?”

В беседе №7 я уже говорил о значении невербального общения с детьми, но это отнюдь не значит, что все в группе Монтессори молчат. Более того, когда смотришь фильмы отснятые в этих группах хорошо слышен рабочий шум. Это не только пенье птиц или шелест расстилаемого коврика, это еще и детские голоса. “Общаются ли дети в Монтессори детском саду?” - настойчиво спрашивали меня. Давайте сначала выясним, что мы понимаем под общением, возможна ли вообще в их маленьком мире та роскошь о которой писал Экзюпери. Да дети, по крайней мере, старшие общаются между собой, но также как и у взрослых у них это бывает достаточно редко. А вот социальных контактов в группе Монтессори у детей, пожалуй, больше чем в традиционной и смею утверждать, что они результативней. Этому есть как минимум две причины. Первая в том, что группа разновозрастная. Вторая в том, что социальные контакты внутри группы регламентированы правилами о которых я уже писал. Есть и чисто техническая особенность, напомним, что в группе всегда только один комплект материала. Если поработать с ним захотелось сразу двоим, то им надо договариваться между собой либо о том, как делать это по очереди, либо о том, как работать вместе.

А вот совсем другая ситуация. Вадик подходит к учителю и тянет за рукав в математическую зону. “Никита показывает маленькой Насте буквы неправильно”, - полупшепотом говорит он. Вадик не ябедничает, он искренне переживает за Настю, которая будет знать не правильно. “Ты его поправил” - спрашивает учитель. “Конечно”- Вадик искренне недоумевает. “Ну, зачем же я там нужна?”- уточняет учитель. Конфликт исчерпан. В результате Настя получила урок, а Вадик и Никита попробовали себя в роли учителя. Никакой игры все по настоящему, реальные отношения между людьми оказываются построены детьми цивилизовано и самостоятельно. Вадик получает подтверждение своей личной значимости без единого слова похвалы. Возможно именно за этим он и подошел к учителю.

Известно, что Монтессори избегала ситуаций соревнования и сравнения между детьми, но какой мощный стимул учиться читать, если это уже умеет твой приятель - ровесник в группе. Монтессори-учителя хорошо знают, что презентация материала одним ребенком другому, пусть не всегда правильна, но всегда эффективней чем данная учителем. А вот еще один вполне взрослый социальный контакт. Павлик влюбился в Сонечку. Он все время пытается обратить на себя ее внимание. Известный способ всех мальчишек дерганье за косички своей избранницы не срабатывает. Несколько дней Павлик мучается, ходит в задумчивости. Однажды видит, как Сонечка начинает работать с буквами и подходит с просьбой научить и его. Все счастливы. Наконец-то, на Павлика обратили внимание, а девочке приятно побыть в роли учителя.

Любой ли социальный контакт в группе допустим? Конечно, нет. Главное условие он не должен мешать конструктивной работе в группе. Вот суперактивный Дима весь урок занимался материалом, не по своему возрасту, так скрывая свое безделье. Но вот и это ему надоело и он начал мешать другим, собирать вокруг себя компанию, отрывая других детей от работы и стараясь их завести. Что делать учителю? Один из вариантов, который часто встречается при описании работы учителя в Монтессори-классе, это помощь ребенку в точном обозначении того чувства, которое он испытывает от действия своего партнера. Классический пример, когда один ребенок обливает другого краской. На жалобу учитель только уточняет: “А тебе это понравилось? А ты сказал Вове, что тебе это не понравилось?” Иногда достаточно точной констатации испытанных по поводу события чувств, чтобы избежать повторения инцидента.

Вместе с тем, однозначных рецептов нет. Кому-то из детей хватает, чтобы прийти в себя побегать по пустому классу и выплеснуть свою энергию, с кем то нужна долгая и сложная работа. Пробуется вариант за вариантом и всегда это поиск и всегда это творчество учителя и новый социальный опыт для малыша.

КТО ПОПАДАЕТ В ГРУППУ МОНТЕССОРИ

Разговор в кабинете директора детского сада шел напряженный. В ход были пущены все козыри. Мужчина, папа пятилетней девочки объяснил, что он не только может внести дополнительную плату за то, чтобы его ребенок был в группе Монтессори, но и как помощник депутата Государственной Думы оказать давление на заведующую. Меня призвали как независимого арбитра, потому что наш Центр рекомендует брать в группу детей не старше 3,5 лет. Некоторые родители не выслушав, почему возникает это ограничение спешат обвинить нас во всех грехах, в том числе в не любви к детям. Но мы исходим не только из теоретических положений системы Монтессори, но и из практики работы российских Монтессори-учителей.

Еще в 1994 году мы ввели практику взаимного посещения групп друг друга педагогами Москвы. После каждого такого урока мы устраивали маленький круглый стол, где обсуждали проблемы возникающие у работающих в посещаемом классе. В одном из детских садов нам пожаловались, что старшие дети “застряли” в зоне практической жизни. Им скоро уходить в школу, а они не хотят заниматься не математикой, не языком. Учителя нашли выход, засадив детей за парты и дав им школьные прописи. Этот компромисс практически свел на нет всю результативность работы в рамках Монтессори системы. Мы начали обсуждать причины и вдруг выяснилось, что эти дети пришли в группу в 4,5-5 лет. С другой стороны в этой же группе мы заметили малышку 3, 5 - 4 лет, которая с большим интересом и вполне осмыслена работала с золотым, математическим материалом. Значит проблема не столько, вернее не только в квалификации учителя, ведь малыш получил правильную презентацию золотого материала, почему старшие не хотят “брать” математику и язык?

Объяснение не трудно найти у самой М. Монтессори. Она пишет о своем открытии сензитивных периодов ребенка. Советская психология тоже апеллирует этим термином и понимает под ними возрастные периоды в которые предпочтительно развиваются те или иные качества и психологические особенности человека. Монтессори же не только выделяет такие периоды у детей, но и утверждает эти периоды универсальны, то есть присущи детям всех рас и наций и как это не печально проходят безвозвратно. Самое же неприятное, что если то или иное качество не развилось в соответствующий период, то оно, скорее всего, не разовьется в полной мере никогда. Продолжительность периодов может отличаться в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка от среднестатистической до 1 года. Обычно его представляют в виде графика с синусоидой крутизна и пик которой также зависит от индивидуальных особенностей ребенка. Тем не менее, именно к 3,5 - 4 годам важнейшие из этих периодов заканчиваются. Родители и воспитатели традиционных детских садов не обращают на них внимания, а значит некоторые ключевые для успешного развития ребенка в системе Монтессори психологические особенности ребенка остаются нераскрытыми и главное они уже не могут быть раскрыты даже самым опытным педагогом. У ребенка возникают трудности, во-первых, потому, что он невольно сравнивает себя с другими более “успешными” детьми в группе. Во-вторых, потому что начинается давление родителей и не только на педагога, но и на собственного ребенка по поводу его “отставания” и не готовности к школе. А ребенок просто не готов к свободной работе, потому что проскочил сензитивный период порядка и

развития мускульной координации, которые в работе с сенсорным материалом помогают ребенку подготовиться к работе в зоне математики и языка.

С другой стороны мы не рекомендуем брать ребенка в группу Монтессори раньше 3 лет. Именно этот возраст становится порогом, на котором способность ребенка бессознательно собирать и накапливать в подсознании свои чувственные впечатления - называемая Монтессори впитывающим умом приобретает новые качества, такие как способность конкретизировать свое ощущение и разделять впечатления. Ребенок активизируется и стремится к осознанной работе.

А настойчивого папашу все-таки удалось уговорить и он отдал своего ребенка в традиционную группу по подготовке к школе.

ИГРА ВООБРАЖЕНИЯ

Марио Монтессори, сын Марии вспоминал, как мама рассказывала ему сказку. Это воспоминание, казалось бы, противоречит распространенному мнению о том, что Монтессори не признает сказки как естественный элемент воспитания. Но рассказ Марии, облеченный в доступную ребенку упрощенную форму содержал вполне реальные исторические перипетии открытия и освоения Америки. Сегодня бесспорный для нашей педагогики вопрос о том, читать ли детям сказки приобретает новое звучание. С одной стороны в лучших литературных сказках содержится не только огромный словарный запас, но и элементы фольклора и в этом смысле они полезны для развития ребенка, для получения им, а представления о культуре своего народа, с другой стороны даже при условии победы добра над злом в ряде сказок зло представлено таким ярким образом, что лучше воспринимается ребенком, а если принять положение Монтессори о впитывающем уме, то откладывается в подсознании ребенка, формируя его психику. Мне, наблюдая за спонтанными играми детей на улице пришлось убедиться, что подражая персонажам любимых мультфильмов они часто предпочитают быть отрицательными героями. Так, играя в черепашек - нинзя, дети хотят быть Шредером, ставшим для них символом неодолимого упорства в достижении своей пусть злой, но цели. И даже если зло схематично и непривлекательно, оно пугает ребенка. Но не это является главным для педагогов, работающих по системе Монтессори. Напомню, что Монтессори, считала отклонением в развитии уход ребенка в фантастический мир, рожденный его воображением. Если этот мир не связан с реальностью, то он скорее сродни галлюцинациям норкоманов, чем содержательному творчеству. Творческую способность ума Монтессори рассматривает, как средство работать над реальностью.

Как это происходит в реальной группе детского сада? Первый пример такой работы я подсмотрел в Литве. Маленькая Рута принесла из дома что-то явно старинное, но хорошо сохраненное. Дети вместе с учителем, чинно рассевшись на линии сначала попытались сами угадать что же это такое. Угадали, что это старинная ручная мельница. И разговор плавно потек дальше. У кого дома или у бабушки в деревне есть ручная мельница, какие они бывают, чем отличаются, что с ними делают. Беседа может вылиться в любой разговор вокруг реального предмета, реальной народной культуры, возможно вспомнится и какая-то сказка или предание. Возможно, что кто-то из детей захочет сочинить свою историю об этом предмете. Полная свобода творчества и полет воображения, не пустого, а основанного на личном опыте и все это складывается в общую копилку впечатлений из которой каждый волен взять то, что считает нужным.

Не менее интересно предложить детям историю, в которой нет окончания, вернее именно они могут придумать эти окончания (иногда короткие, но содержательные, а иногда длинные, но невнятные). В этом упражнении хорошо видно, когда дети используют сказочные стереотипы, а когда пытаются опереться на свой опыт и свои знания. И опять чтобы все это попало в общую копилку учитель может напомнив детям историю прочитавшиеся варианты для всех, конечно же, не для того чтобы их оценили и сравнили, а для того чтобы дети увидели разные стороны одного и то же явления.

Но самый потрясающий результат конечно приносит работа детей по определенной теме. Учитель только предлагает ее, в первой беседе с детьми определяет направление и некоторые реальные (иногда естественнонаучные рамки) движения детей внутри темы. А дальше ребенок начинает искать в окружающей среде все, что, по его мнению, имеет к этому отношение. Из этих

обрывков реальности дети вместе с учителем создают цельную картину, выражающее их представление о времени года или классе растений, о поэте Пушкине или классе животных. Ребенок проводит огромную, творческую работу по освоению реального мира и учится делать личные открытия, отбирая из окружающей жизни необходимый для этого материал.

ИГРАЮЩИЙ РЕБЕНОК.

В пору борьбы с пьянством был показан документальный фильм. Дети играли. По примеру старших они заставили стол бутылками, пили воду и пьянели как от вина, ведя себя как взрослые в хорошем подпитии. Эта игра подражание. Мария Монтессори заметила другой вид развлечения, который дает ребенку возможность заменить то, чего он не может получить в реальной жизни. Малыш из бедной семьи берет обычную палку и воображая что это лошадь скачет на ней, между тем, как более состоятельные родители могут прокатить своего ребенка на живой лошади. Это игра замещение.

Когда говорят, что М. Монтессори была противником игр, то имеют в виду как раз такие развлечения детей. Опираясь на идею о впитывающем уме ребенка Монтессори заметила что малыши одинаково “впитывают” и плохое и хорошее и могут воспроизводить это в спонтанной ролевой игре. Думаю, что даже сторонники игры, как ведущей деятельности ребенка, не в восторге от подобных детских забав, часто копирующих многие негативные черты социального окружения. Монтессори также была противницей замещения реальности некоторыми ролевыми ситуациями (ролевыми играми), которые так широко рекомендуются советской психологией для “реализации потребностей и запросов ребенка”. Ведь такой подход предполагает, что психологи и воспитатели знают потребности ребенка лучше, чем сами дети и (или) формируют их, унифицируя малышей, стирая их индивидуальность. Считается, что эти смоделированные взрослыми ситуации обеспечивают приспособление ребенка к положительным образцам социальной жизни. Другими словами детям предложен набор стандартных ситуаций, в которых они должны принимать стандартные и “правильные” с точки зрения тех, кто ведет игру решения. При этом мотивом к усвоению этих правильных норм становится увлекательная (по замыслу авторов) форма подачи (игра). Получается что положительные нормы социальной жизни предлагаются ребенку разрозненно, в красивой обертке, которая возможно служит для ребенка мотивом к усвоению урока, а, скорее всего, отвлекает его от сути. Происходит замещение реальной жизни ее суррогатом. Трудно представить себе, что ребенок после скачек на палочке сможет легко пересесть и самостоятельно управлять живой лошадкой. Так же трудно себе представить, что малыш перенесет правила игры в жизнь и будет ими руководствоваться. Тем более трудно поверить, что правильное решение подчерпнутое из игры станет для ребенка внутренней потребностью, а не внешней реакцией на поощрение со стороны взрослых. А такую реакцию точнее называть лицемерием.

В заметках о внутренней дисциплине и социальной жизни в группе Монтессори я уже писал о том, как в реальной жизни детей возникают нормы, регулирующие их поведение в социальных контактах. Но кроме этого Монтессори предлагает детям уроки вежливости. Так же как в презентациях педагог должен быть максимально точен и предлагать ребенку только суть, главное из того что является содержанием урока. С ребенком говорят на взрослом языке, уважая его как человека сознательного и не предлагая ему горькое лекарство в сладкой оболочке.

Тем не менее, игра присутствует в группе Монтессори, но она, как и все упражнения в методике Монтессори, имеет только одну из функций. Либо дидактическую, либо, позволяющую ребенку вербализовать свои индивидуальные ассоциации, связанные с конкретным предметом. Замечу, что дидактическая игра в отличие от традиционного ее использования чаще не вводит новые знания, а закрепляет полученные ребенком в ходе свободной работы. Одна из игр на ассоциации (с камушками) описана в сборнике “Монтессори в России: новый взгляд”, выпущенной в этом году нашим Центром. Вполне применимы и всевозможные подвижные игры, если из них исключен элемент соревнования и сравнения малышей друг с другом. Ей не отводится особого, приоритетного места в развитии ребенка и как показывает практика работы учителей в Монтессори группе ребенок, для познания мира и выстраивания с ним цивилизованных отношений не нуждается в костылях под названием ролевая игра. Если же ребенку необходим театр, пусть он будет, но малыш должен понимать условность этого особенного и прекрасного мира и не путать его с реальной жизнью.

ТВОРЧЕСКИЙ РЕБЕНОК.

Мой сын привез из Германии, где сейчас учится в Монтессори школе небольшую вазочку. Она покрыта глазурью, но форма ее неправильна и я даже сказал бы неопределенна. Тем не менее, это сделал именно он, в свое свободное время в мастерской школы. Ему показали приемы работы с глиной, показали как включить муфельную печь для обжига глины и как обращаться с глазурью и он сделал то, что смогли его руки и хочется надеяться захотела его душа. Если исходить из классической Монтессори-модели он получил презентации и сделал упражнение. Было ли в том, что он сделал творчество?

Недавняя ярмарка идей “Дети - XXI век” убедила меня, что под детским творчеством чаще всего понимается способность детей наиболее точно соответствовать вполне взрослым образцам. Чем точнее они делают па в каком -то танце или с большим мастерством играют гитарную мелодию, тем больше творчества? Впрочем, есть и другая крайность, когда любая каракуля ребенка, да еще, если она намалевана разными красками, да под музыку, да еще после сказки рассказанной учителем объявляется творчеством. Никто не обращает внимание на то, что возможно рука ребенка еще вяла, его ум бесчувственен к прекрасному и безобразному и восхищающие всех каляки-маляки всего лишь свидетельство определенного уровня мышечного и духовного хаоса. Мария Монтессори справедливо считала что творчество это не только духовное озарение и импровизация, но и работа интеллекта создающего новое из хорошо известных деталей. При всем том, что дети развиваются в разных темпах трудно вспомнить случаи, когда зрелый и общепризнанный как явление искусства продукт создавался ребенком раньше 9-10 лет. Можно предположить что это минимальный возраст духовной и физиологической готовности человека к творчеству. Но значит ли это, что этим вопросом не надо заниматься до 9 лет? Конечно же, нет и М. Монтессори не могла не понимать это настаивая на том, что помогать развитию потенциальных возможностей человека необходимо с первого дня рождения. Тем не менее, М.Монтессори часто упрекают в том, что в ее педагогике нет программы по искусству, что в школах Монтессори нет искусства. Что касается последнего утверждения то оно неверно хотя бы потому, что во многих классах Монтессори есть специально организованные уголки, где дети в свободном режиме могут лепить или рисовать. Другое дело, что во многом наличие этой и других возможностей зависит от интереса, склонностей и способностей учителя. С другой стороны даже классический дидактический Монтессори-материал развивает у ребенка те самые качества которые необходимы для успешного занятия искусством. Впервые это профессиональным взглядом заметил небезызвестный русский художник К.С. Петров-Водкин, который, присутствуя на занятиях в дошкольном Монтессори учреждении не сдержался от комментария, что у этих детей будут широко открыты и глаза и уши, и все тело, и весь ум для восприятия внешнего мира.

Кроме того, искусство является средством коммуникации, так, например, рисование возникло раньше письменности и играло, прежде всего, роль источника информации. В этом смысле как источник коммуникации и информации искусство естественно присутствует в школах Монтессори. Более того, часть последователей Монтессори считают, что все что она писала о письме можно смело отнести к рисованию.

И все же если говорить о творчестве в понимании М. Монтессори, то оно также присутствует уже в дошкольных группах. Выражается оно не в бурных, но беспочвенных фантазиях, которые Монтессори считала отклонением в развитии детей, а в, например, создании детьми упражнений с хорошо им знакомым и презентированным материалом, подчеркнутых упражнений работающих на развитие, на открытие новой, неизвестной ребенку стороны хорошо знакомого.

МАЛЕНЬКИЙ МАТЕМАТИК

Кто-то из родителей недоуменно заметил, что его ребенок в первом классе никак не может запомнить состав числа. В школе детям просто предлагали зазубрить ряд цифр. Для ребенка, приходящего из детского сада Монтессори это не имело смысла. Ребенок умеющий складывать, вычитать, делить и умножать числа в пределах сотни не мог понять, зачем и чего хочет от него учитель, в действиях которого просто не было логики. Мы слишком привыкли относиться к математике формально, не понимая сущности и логики математического действия, наш математический ум не развит. И мы, на нашем курсе, уже привыкли слышать от вполне взрослых

людей: “Наконец-то мы поняли это математическое действие”. Это неслучайно, потому что Мария Монтессори считала, что разум человека стремится к точности, к измерению и сравнению и в соответствии с этой идеей выстраивает все дидактические материалы, начиная с сенсорных. Уже здесь ребенок начинает подготавливаться к знакомству с десятичной системой. Так в блоке цилиндров, в розовой башне, красных штангах и коричневой лестнице не случайно именно десять компонентов. К красным штангам ребенок возвращается, когда знакомится с числами и цифрами от 1 до 10, правда эти штанги приобретают новый цвет и становятся красно - синими. На этих и других материалах ребенок впервые знакомится с понятием больше - меньше, узнает о том что предметы могут быть равны или различны. Здесь же ребенок учится работать по определенному алгоритму.

Сами предметы составляющие сенсорный материал могут служить ребенку эталоном измерительной системы. Так красные штанги имеют длины от 10 до 100 сантиметров, а розовая башня объемы кубиков от 1 до 10 кубических дециметров. Никто и ничто не мешает ребенку использовать эти материалы для измерения любых предметов и тем самым использования полученных знаний на практике. Более того, в системе Монтессори специально создаются условия для развития восприятия детьми математических понятий путем формирования и последующей дифференциации сенсорных эталонов, в том числе и в процессе сопоставления материалов с объектами окружающей среды.

Часть сенсорных материалов многофункциональна. Так на геометрических телах ребенок получает первое сенсорное ощущение от тел разной формы и узнает их название. Возвращение к этому материалу происходит в школе. На одном из таких уроков, подсмотренных мною в Германии десятилетняя девчушка вынув наугад одно из геометрических тел вместе с учителем без особого труда вывела формулу объема этого тела. Еще более интересна работа с тринминальным и биномиальным кубом. Расставляя кубики уже в школьном классе учитель рассказывает детям увлекательную историю о формулах $(a + b)^3$ в кубе и $(a + b)^2$ в квадрате. Ребенок может увидеть как рождаются эти формулы.

Вообще в системе Монтессори обучение непосредственно математике проходит так непринужденно и естественно для детей, что они не воспринимают ее как скучный и тяжелый предмет необходимый для подготовке к поступлению в школу. Дети просто живут в подготовленной среде пропитанной математическими понятиями. Научившись, еще работая с сенсорным материалом, мыслить логично и точно ребенок без труда конкретизирует и переводит в математические термины уже хорошо знакомые ему понятия. Само обучение проходит по определенному алгоритму и как всегда в системе Монтессори каждое упражнение содержит возможность самопроверки полученного результата. Впрочем, некоторые понятия могут быть закреплены с помощью дидактической игры. Так, например, учитель раздает детям карточки на которых написана цифра. Малыши должны принести столько предметов, сколько обозначено в задании. Пете попадает ноль. Он долго бродит по группе и возвращается без предметов. “А почему ты ничего не принес”, - удивленно спрашивает учитель. “У меня ноль”, - отвечает четырехлетний Петя. “Ну, так и принеси мне его”, - невозмутимо предлагает учитель. Петя растерян и удивлен, но вдруг он что-то понимает и находит правильное объяснение: “Но, ведь ноль это ничего, я ничего и не принес”. Вряд ли можно забыть такой урок.

МЫ ПИШЕМ И ЧИТАЕМ

Сегодня на каждом столбе можно найти объявление: “Учу чтению с четырех (трех) лет”. Технологий море. Хочешь иностранная, хочешь родная, отечественная. Родители не скупясь платят и к своему великому удовольствию демонстрируют ранние способности своих чад друзьям и знакомым. У детишек никто не спрашивает нравится им учиться в столь нежном возрасте или нет. А лет в 7-8 удивленные родители с недоумением замечают, что ребенок обходит книжки за сто миль, а то и видят как со злобным возгласом: “Надоело мне это”, - книга отбрасывается в угол. Природа не терпит насилия и иногда отвечает на него невротами.

Вместе с этим уже общим местом стало, что к пяти годам дети в группе Монтессори начинают читать. Но это не правило. Моему сыну было уже шесть, когда он пришел их детского сада и сказал маме: “Дай мне книгу, я хочу читать”. Так и читал три дня подряд на занятиях и дома.

Конечно, такой эффект результат долгой работы ребенка. Базой для чтения становится устная речь. Говоря с детьми, давая им точные презентации с новыми для них словами, учитель с первого дня прихода ребенка в группу расширяет его словарный запас, помогает почувствовать ребенку красоту точного, правильно выстроенного высказывания. С другой стороны идет подготовка руки ребенка к такому процессу как письмо. Это происходит во время многих сенсорных упражнений, где ребенок берет предметы тремя пальцами, которыми он в последствии будет держать ручку. Потом, штрихуя, малыш тренируется уже с карандашом в руках проводить прямые линии, что также понадобится ему при письме.

По мнению, Монтессори письмо, как процесс в котором преобладают психомоторные механизмы легче чем чтение в которое вовлечен интеллект ребенка. В связи с этим Монтессори считает процесс чтения более сложным, чем письмо и ставит его после научения ребенка письму. Этот парадокс, с точки зрения традиционных методик, объясняется тем что Монтессори под чтением понимает не простое узнавание букв и умение складывать их в слова, а понимание ребенком смысла прочитанного слова. В этом процессе ребенок интерпретирует чужие мысли, а при письме только выражает свои, что, несомненно, более просто даже для взрослого человека.

Но и обучение письму у Монтессори нетрадиционно. Так, подготовка детей к письму происходит путем параллельного развития различных и не связанных между собой психофизиологических навыков необходимых при письме. В какой-то момент, который Монтессори назвала “взрывом”, ребенок начинает писать. Сначала он делает это с помощью букв из пичей (шершавой) бумаги. Вот где малышу пригодились упражнения с шершавыми дощечками еще из сенсорики. Презентация каждого символа проводится в виде знаменитого трехступенчатого урока. Учитель, представляя две буквы, сначала называет их, на втором этапе просит ребенка найти названную букву, и на третьем, указывая на карточку, просит ребенка самостоятельно назвать букву. Ребенок обводит их сначала пальчиками, потом специальной палочкой напоминающей карандаш. Мне пришлось наблюдать как ребенок вспоминал название звука (у Монтессори дается не буква, а звук, то есть не как пишется, а как читается буква) многократно обводя букву. Наконец, ребенок вспомнил и произнес звук.

Но истинный анализ и синтез звуков в слове проводится с помощью подвижного алфавита. Это набор букв из которых ребенок может сложить слово. Перед тем как составить слово ребенку нужно четко произнести его и сопоставить каждому звуку символ. Подвижный алфавит также служит прекрасным средством совершенствования правописания. Для исправления обнаруженной ошибки ребенку не надо переписывать все слово достаточно заменить букву или убрать лишнюю. После слов дети начинают писать фразы и даже маленькие рассказы. Теперь можно переходить к чтению.

О ПЛАНАХ И КОНТРОЛЕ.

Новые программы дошкольного воспитания это объемные книги, где описывается что и почему ребенок должен делать к определенному возрасту. В некоторых из них написано, почему малыш должен это делать и что для этого необходимо делать воспитателю. Мало где рассказывается как это делать. Программа работы в группе Монтессори это своеобразная инструкция для учителя, памятка об основных принципах педагогики Монтессори. Если учитель прошел принятое в мире обучение то его личной программой становятся написанные им, и исправленные преподавателем книги с презентациями всех групп материалов и конечно же его постоянный творческий поиск.

Учитель группы Монтессори с одной стороны не нуждается в общепринятых часто формальных планах, которые часто из года в год переписываются в обычной группе и предъявляются только проверяющим. Такой план в разновозрастной группе составить почти невозможно, ведь тогда необходимо было бы учесть, как и какими темпами развивается и продвигается в обучении каждый ребенок. Тем не менее, эту сложную задачу учитель решает. Наблюдая за ребенком он старается простроить зону ближайшего развития каждого. Приходя на урок учитель иногда имеет по несколько вариантов плана работы для каждого ребенка. Окончательный выбор все равно остается за малышом. Он может согласиться с учителем, а может заниматься чем-то о чем взрослый и не предполагал.

Иногда выбор завтрашней работы очевиден. Если сегодня дан трехступенчатый урок, значит завтра желательно повторить понятие. Если ребенок не закончил работать с каким-то материалом, значит завтра он, скорее всего, вернется к нему. Если ребенок делает однотипные ошибки в подвижном алфавите, то учитель может запланировать возврат к упражнению, которое поможет ребенку не ошибаться. Но иногда надо помочь ребенку сделать следующий шаг, например, выйти за рамки первого десятка или перейти от шершавых букв к подвижному алфавиту. Этот момент учитель должен почувствовать и если ребенок пришел в рабочем настроении предложить ему помощь для очередного продвижения.

Есть, пожалуй, только одно направление в работе учителя, где план необходим, это коллективный урок, который чаще всего проходит на линии. К нему обычно готовятся довольно тщательно, но и здесь замысел учителя только набросок возможного развития событий, а не безусловное руководство к действию. Обычно планируется и все что касается космического воспитания (на этом этапе знакомство с природой и предметами культуры окружающими ребенка). Но и здесь учитель не боится отвлечься на неожиданные вопросы детей, которые могут разрушить самую тщательную подготовку. Признание в своем незнании не провал учителя, а повод для того, чтобы самосовершенствоваться вместе с детьми.

Я уже писал о том, что дидактический материал в системе Монтессори имеет контроль ошибок и кажется, что учителю после презентации особенно нечего делать в этом направлении. Тем не менее, учителю важно понимать, куда и какими темпами движется ребенок, где у него возникают пробелы. Зачастую это позволяет понять психологические особенности ребенка и найти с ним общий язык даже в критических ситуациях. Такой лист наблюдений, составляемый в зависимости от необходимости через месяц или ежемесячно на каждого ребенка содержит довольно подробную психологическую характеристику ребенка и позволяет понять наступила ли у малыша нормализация и на какой стадии своего развития он находится.

Более простой, но более объемной формой фиксирования повседневного движения ребенка является дневник наблюдений. Он не только помогает учителю систематизировать свои наблюдения, но и часто предьявляется родителям и проверяющим. Учитель может принять в нем общепринятую пяти-бальную систему оценок или придумать свою, важно что по сути они будут обозначать. Оценивается степень овладения дидактическим материалом или какими либо конкретными навыками по шкале от “владеет свободно” до “не владеет”. Подчеркну, что все эти рабочие документы существуют для учителя постольку и настолько, насколько они помогают в его работе.

КОСМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ.

В одной из Монтессори-групп я увидел специальный уголок, где стояла различная химическая посуда и были простейшие бытовые химикаты. Сюда приходили старшие дети и взяв карточки начинали сосредоточенно готовить какой-то опыт. Многие из этих опытов перешли в детский сад из начальной Монтессори-школы. Там они составляют своеобразную иллюстрацию к курсу лекций. В них в доступной для детей форме рассказаны самые сложные теории, например, о происхождении Вселенной - теория первоатома. Дальше идут лекции о географии, истории, строении человека, растениях и животных. Перед ребенком разворачивается общая картина мира. Осознание его целостности, восприятие себя как частицы этого огромного мира и принятие ответственности за мир и за свою в нем роль М. Монтессори назвала космическим воспитанием.

И хотя сама Монтессори справедливо считает, что к осознанию всего этого ребенок готов только после шести лет, в период с 6 до 12, как и все в педагогике Монтессори космическое воспитание имеет свои корни еще в детском саду. С ребенком не ведут долгих занудных или напротив слишком примитивных бесед об окружающем мире. О его глубокой упорядоченности ребенок узнает, попадая в подготовленную среду, маленький островок логики и порядка в мире хаоса, которым представляется ребенку окружающее его пространство. В подготовленной среде ребенок впервые сталкивается с важнейшими категориями космического воспитания, которые в дошкольном возрасте откладываются в подсознании малыша.

Во-первых, это категория пространства. Не только каждый дидактический материал, растение, животное в группе имеет определенное место, но и ребенок, раскатывая рабочий коврик и располагаясь на нем, приобретает свое личное пространство. Коврик становится его, на время работы, потому что здесь и сейчас именно он его выбрал. Без разрешения никто (особенно учитель) не может нарушить это личное пространство ребенка. Распространяя этот принцип на реальный мир, дети со временем понимают, что любой объект, любой субъект во Вселенной имеет свой ареал обитания, который нельзя нарушать без серьезных последствий.

Вторая важнейшая категория - это время. Ограниченность по времени свободной работы, а также применение специальных методических приемов, развивает в ребенке ощущение ограниченности времени его жизни на Земле. Это ведет к чувству, а позднее к осознанию ограниченности своих возможностей, что стимулирует человека на сознательную жизнь, на познание и раскрытие своих способностей, на саморазвитие. Раскрывая свой творческий потенциал, ребенок неизбежно задумывается о цели и смысле своего пребывания на Земле.

Третья важная категория это свобода выбора “стимулов для развития”. Она может быть осуществлена в рамках “свободной работы”. Эта форма урока предполагает одновременную индивидуальную работу детей в классе. Как уже отмечалось это свобода не означает не вседозволенности, не заброшенности ребенка. Монтессори вводит ряд общих ограничений, которые могут быть трансформированы в более простые правила работы в классе. Во-первых, она признает за педагогом право выйти из роли наблюдателя и вмешаться, для того чтобы прервать то, что плохо. При этом хорошим признается любая деятельность, которая ведет к порядку, гармонии, саморазвитию. Плохое же интерпретируется как нечто, что ведет к утечке творческой энергии и, следовательно, к беспорядку. Это то, что закладывается в подсознание ребенка. А на поверхности в зоне космического воспитания идет два процесса. Сначала ребенок накапливает некоторые сведения о социо-культурном и природном разнообразии мира. Потом работая над проектом, который ему предлагает учитель или тема которого рождается при обсуждении на линии ребенок видит как отдельные предметы не только могут быть классифицированы, но и между ними есть некоторая взаимосвязь. О ее всеобщности ребенок узнает в школе, где с помощью воображения и ассоциативного мышления может представить общую картину Вселенной.

РОДИТЕЛЯМ О ДЕТЯХ.

Казалось время бурного интереса к воспитанию детей, время рискованных родительских клубов, паломничества на лекции Б.П. Никитина, кончилось. У всех работа, у всех мало времени. Ребенок либо остается под присмотром няни, которая чаще всего способна только выгулять и вовремя накормить ребенка либо сдается в детский сад, как багаж на хранение. И, наверное, в эпоху все большей специализации передача функций воспитания специалистам справедлива. Тем не менее, еще осталась такая неутомная категория родителей, которые сами готовы заниматься с детьми и хотят знать, что происходит с их чадом за стенами детского сада. Они вникают в тонкости разных программ и ищут то, что как им кажется лучше всего подходит для их ребенка. Часто это вызывает определенное раздражение у учителей и воспитателей, но с другой стороны такие родители заслуживают уважения. Ведь все же значительную часть своей жизни малыш проводит в семье и никакое педагогическое воздействие не переборет ее влияние. Если же требования семьи и воспитательного учреждения совсем не совпадают или противоречат друг другу недолго и до невроза у малыша. Особенно это показательно в Монтессори группах. Именно поэтому, принимая ребенка в пока дефицитные Монтессори группы мы позволяем себе своеобразный тест. Ребенка с мамой пускают в подготовленную среду. Порою реакции мамы говорит о возможном поведении и состоянии малыша более красноречиво, чем он сам.

Сама Монтессори в свое время выдвигала достаточно жесткие требования к родителям и если они не выполнялись, то это могло привести к исключению ребенка из ее знаменитого Дома. Сегодня можно говорить только о рекомендациях и это, наверное, правильно. Тем родителям, которые приходят к нам для консультаций и на наш курс мы даем простые рекомендации. Начать, конечно, с подготовленной для ребенка среды в его же комнате. Пусть мебель как в группе будет легкой и соответствующей росту ребенка. Пусть сама комната будет с одной стороны без излишеств, а с другой с яркими и привлекательными для ребенка предметами необходимыми для его развития. Иногда трудно, но желательно при этом убрать из поля его зрения то что может

причинить вред малышу или то, что он может испортить. Предусмотреть отдельное место не только для индивидуальной зубной щетки и полотенца ребенка, но и для выделенной именно ему маленькой губки, тряпки для пыли, веника и прочих предметов необходимых малышу для самообслуживания. Хорошо бы подумать и о том, чтобы одежда ребенка не только была ярка и привлекательно, но и удобна, в том числе и для того, чтобы малыш мог самостоятельно снять ее и надеть. Мы также предлагаем не забывать, что ребенку часто важна не новая игрушка, а внимание родителей. Бывая в новых или просто интересных ребенку местах полезно обсуждать с ним его впечатления. Не бойтесь доверять ребенку домашние дела, пользуйтесь тем моментом, когда ему это интересно, даже если уборка после его “работы” занимает какое-то время. Если в доме есть растения или животные привлеките малыша к уходу за ними. Не бойтесь делиться с ребенком вашими увлечениями, обсудите с ним, почему это так интересно.

Тем же, кто проявляет более глубокий интерес мы предлагаем пройти курс в нашем “Родительском университете”. Заканчиваем мы наш курс беседой, где рассказываем, на что надо обратить внимание, отдавая ребенка в группу Монтессори. Это с одной стороны чисто формальные признаки наличие специального образования у учителей и дидактического материала, составляющего подготовленную среду. С другой это поведение учителей и детей в классе. Как чувствует себя учитель в классе? Каким тоном общается с детьми и как отвечает на их вопросы? Может ли он четко и ясно провести презентацию? Готовы ли дети слушаться учителя? Так же уютно должно быть в классе детям. Конечно, же надо обратить внимание на то насколько они вовлечены в работу. Как дети обращаются с материалом и следуют ли правилам поведения? Обращаются ли за помощью к учителю и другим детям? Все это может увидеть внимательный родитель придя на урок.

МЫ ИДЕМ В ШКОЛУ

Родители часто задают мне вопрос о том, что же будет с их ребенком после детского сада Монтессори. Не возникнут ли у них дополнительные трудности в нашей отнюдь не совершенной начальной школе. Но, во-первых, сама проблема перехода из детского сада в школу есть и, наверное, еще долго будет и помимо детских садов Монтессори. Существующие программы дошкольного обучения никак не согласуются (часто это просто невозможно) с теми требованиями, которые предъявляет детям начальная школа. Именно поэтому возникают многочисленные прогимназии и подготовительные группы, где зачастую за отдельную плату детей учат тому, что требуют от них при поступлении в школу. Более того, уже навязывается и закрепляется стандартное представление о том, что детский сад готовит ребенка к школе, школа к поступлению в институт, а высшее образование определяет место, которое человек сможет занять в обществе. Таким образом, малышу и его родителям предлагается с самого нежного возраста участвовать в беспощадной гонке на выживание. Внешняя цель - образование и карьера, ставка - здоровье и нормальное развитие. С другой стороны, самые престижные школы подчас не могут дать знания соответствующие требованиям престижных же Вузов. Налицо кризис всей системы образования, основанной на репродукции знаний и не стыкующейся не в одном из своих переходных звеньев. Практически сегодня, отдавая своего ребенка на следующую ступень обучения родители вынуждены, нанимая репетиторов, специально готовить его к требованиям конкретного образовательного учреждения.

Во-вторых, даже в этих сложных условиях, дети из групп Монтессори, без особого труда поступают в эти самые престижные школы. Как правило, наши дети учатся в них достаточно успешно потому, что, как правило, имеют внутреннюю мотивацию к обучению, умеют концентрироваться на работе, могут аргументировано отстаивать свое мнение и рассуждать о проблеме и, наконец, они более дисциплинированы той самой внутренней дисциплиной о которой я уже писал. В группе Монтессори дети получают не только навыки и знания, но и метод самообучения, привычку к самостоятельной работе. Другое дело, что у кого-то эти навыки более основательны и не забываются даже все еще авторитарной и унифицирующей школьной системой.

Меня часто спрашивают о том нельзя продолжать обучение в Монтессори школе? Я вынужден констатировать, что пока нельзя. К сожалению, создание таких школ тормозится несколькими факторами. Во-первых, самая простая проблема это комплектация таких классов. По существующей практике в них принимают детей из дошкольных групп Монтессори. Каждый год из одной правильно сформированной разновозрастной группы в школу идут 3-4 человека. В детских садах от 1 до 4 таких групп. В классе минимум 20. Во-вторых, необходимы учителя способные

работать совсем по-другому, а главное имеющие соответствующую полноценную подготовку, которую сегодня можно получить только на Западе. В третьих, необходимы специально оборудованные классы, потому что и школе подготовленная среда составляет основу содержания образования. И, наконец, необходима определенная адаптация этого содержания образования к условиям российского образования. К сожалению, несмотря на то что существует уже ряд начальных классов “работающих по Монтессори” реальное содержание их деятельности часто либо носит только элементы метода, либо вообще ему не соответствует.

Есть и принципиальный вопрос, а имеет ли смысл начальная Монтессори-школа в России? На Западе, где совершенно другая, менее унифицированная система образования, родители на выходе из начальной школы получают такой спектр специализированных школ следующей ступени, что без труда выбирают ту, которая подходит их ребенку по направлению и уровню развития. С другой стороны, даже там преемственность между дошкольным и школьным Монтессори учреждениями не всегда срабатывает. Так дочка моей немецкой знакомой в первый же день, вернувшись из школы Монтессори, веско и аргументировано определила свой конфликт с учителем и тут же была переведена в другую, обыкновенную школу. Поэтому я всегда рекомендую родителям, задающим мне вопрос, о том, куда отдавать родное чадо после детского сада: “Ищите не школу, а учителя способного принять и понять вашего ребенка, а остальное он сделает при минимальной помощи”.

ТВОРЧЕСКИЙ РЕБЕНОК.

Сумнительный К.Е.,
директор Московского Центра Монтессори,
кандидат пед. наук. (Россия)

Постановка проблемы

Что такое творчество?

О результатах творчества

О развитии творческих способностей

Ребенок и искусство

Сказки и творчество

Игра и творчество

Постановка проблемы

Необходимость этой статьи давно назрела. Казалось бы, есть достаточно точные указания самой М.Монтессори на природу творческой активности и роли воображения в жизни ребенка. Тем не менее, споры о теоретической и практической стороне отношения М. Монтессори к сказке, игре и развитию детского воображения не утихают. Возможно, определенное недопонимание и разногласия связаны еще и с тем, что официальная советская психология по целому ряду вопросов до недавнего времени была оппонентом генетической школы Ж. Пиаже и практически всех направлений западной психологии, развивавшимся на базе основополагающих идей З. Фрейда и его последователей. Это проблема теоретическая, но именно она во многом определяет направление практической разработки конкретных программ обучения. Есть и еще одна технологическая опасность.

В России и других странах СНГ в систему Монтессори проникают методики, чье соответствие ее системности и психолого-педагогическим основам до конца не ясна вносящим их «новаторам». При этом речь идет не о том, что система Монтессори не должна адаптироваться и что нужно воспринимать все рекомендации Монтессори как догму. Необходимо исходить из психологического содержания, предложенных ею методик и помнить, что достоверным может быть наблюдение только за свободно работающим ребенком. Представляется важным сделать некоторый обзор мнений и отношений к сущности и процессу творческого развития ребенка. Провести некоторый сравнительный анализ позиций тех психологов, на работы которых опирается метод самой М.Монтессори и советской психологической школы.

Что такое творчество?

Начнем с существующего представления о том, что есть детское творчество. Ярмарка идей «Дети - XXI век», в которой мне пришлось участвовать, убедила меня, что под ним чаще всего понимается способность детей наиболее точно соответствовать вполне взрослым образцам. Чем точнее они делают «па», в каком - то танце или с большим мастерством играют гитарную мелодию, тем больше творчества? Но ведь то, что в данном случае делает ребенок ? простая репродукция. Он работает по заданному образцу. Даже улыбка во время танца - это рекомендация педагога перед выступлением. Впрочем, есть и другая крайность: любая каракуля ребенка, да еще, если она намалевана разными красками, да под музыку, да еще после сказки рассказанной учителем — объявляется творчеством.

Позиция М.Монтессори в целом известна. Именно способность к творчеству делает ребенка строителем будущего, а раскрытие его потенциала позволяет человеку и человечеству в целом выполнять свою роль в «космическом плане творения», что и является у Монтессори одной из важнейших задач воспитания. В своих поздних работах Монтессори не сомневается в том, что возможность творчества вытекает не из деятельности человека и не из ее всеобщей природы, а носит надеждительный характер и что благодаря креативному отношению, заложенному в человеке, становится возможна сама деятельность и ее результат. Сама же творческая активность ? естественный продукт спонтанного развития способностей ребенка.

Именно, исходя из этого подхода, само понимание творчества у М. Монтессори имеет двоякий характер. С одной стороны, она раскрывает психологическое содержание процесса творчества, а с другой определяет его как «божественную мысль, обладающую способностью обращаться в нечто реальное» (1). Рассматривая психологическую сущность творчества Монтессори вполне солидарна с Л.С. Выготским, считающим, что мозг наряду с сохранением и воспроизведением предыдущего опыта «есть также орган комбинирующий, творчески перерабатывающий и созидующий из элементов прежнего опыта новые положения и новое поведение»(2).

Основой же творческого процесса, и М. Монтессори и Л. С. Выготский признают воображение. Проведем реконструкцию того, что понимается под этим термином, в частности, чтобы пояснить, почему в перечень отклонений требующих нормализации Монтессори относит уход в фантазии.

Она разделяет фантазию на ту, которая основано на освоении реальных фактов, реальной действительности и ту «которая преувеличивает и грубо выдумывает, ведет ребенка по ложному пути». К.Г. Юнг предлагает «отличать умную фантазию от глупой». Он определяет умную фантазию, как «оригинальность, последовательность, интенсивность и утонченность» непременно содержащую в себе «возможность последующего претворения в жизнь»(3). Схожий ответ на этот вопрос мы находим у Л.С. Выготского. Он предлагает отделить бытовое понимание фантазии и воображения, как всего нереального и не имеющего практического значения, от научного понимания, в котором она не только основана на творческой деятельности, но и «проявляется во всех решительно сторонах культурной жизни».

Монтессори уделяет воображению особое внимание на стадии от 6 до 12 лет. Без воображения и ассоциативного мышления, считает Монтессори, невозможно осуществить космического воспитания, в ходе которого ребенок строит целостную картину мира, и получает понятие о всеобщей взаимосвязи и взаимодействии, существующих во Вселенной.

О результатах творчества

Л.С.Выготский, опредмечивая позицию Монтессори рассматривает четыре формы связи воображения с реальностью, признавая поэтапность его развития от самой примитивной к самой сложной и материализованной в конкретном сложном продукте. Это «нечто новое, не бывшее в опыте человека и не соответствующее какому-нибудь реально существующему предмету, однако принявшее материальное воплощение, сделавшись вещью»(2). Таким образом, можно говорить, что воображение является инструментом творческого процесса, результат которого овеществлен.

Другое дело, сам продукт, получаемый в ходе творчества. Мой сын привез из Германии, где учился в Монтессори - школе небольшую вазочку. Она покрыта глазурью, но форма ее неправильна и я даже сказал бы неопределенная. Тем не менее, это сделал именно он в свое свободное время в мастерской школы. Ему показали приемы работы с глиной, показали, как включить муфельную печь для обжига глины, как обращаться с глазурью и он сделал то, что смогли его руки и, хочется надеяться, захотела его душа.

Является ли этот его продукт, безусловно, новым и тем самым, является ли он предметом творчества? Скорее всего, с одной стороны он демонстрирует пока еще слабое владение ребенком чисто техническими приемами конкретного направления в искусстве, с другой стороны, он - свидетельство и результат творчества, ибо форма сделанной вещи и ее функционал были

выражением стремления к созданию нового. Но этот продукт нов и оригинален для самого ребенка, но не нов и неинтересен для ценителей искусства. Другими словами, мы можем говорить о наличии «индивидуально-субъективно нового» и о «общественно-объективно новом» (В.В. Давыдов) творческом продукте. Говоря о процессе развития ребенка, мы должны понимать, что в подавляющей части случаев, имеем дело с творчеством ребенка в результате, которого мы получаем субъективно новый продукт. Он говорит только о потенциале ребенка и возможно в динамике о некотором направлении его развития.

О развитии творческих способностей

Необходимость развития творческих способностей человека и их важность для формирования полноценной личности, способной к самоопределению и саморазвитию сегодня уже трудно отрицать. Часть советских психологов считает креативность одной из неотъемлемых особенностей личности. Так В.В. Давыдов пишет: «Для личностного начала в деятельности индивида характерно наличие в ней творческих мотивов»(4). Другими словами, именно творческое начало отличает и выделяет личность, дает ей возможность выработать свое независимое представление об окружающей действительности и преобразовывать эту действительность на основе этих представлений. Но важно понять, как формируется креативность и что влияет на ее развитие и затухание, если таковое происходит.

Группа исследователей под руководством В. С. Юркевич обнаружили у ребенка два вида креативности «наивную» и «культурную» (5). Характерно, что «наивная» креативность обнаружена практически у всех детей начальных классов, что подтверждает исходный тезис М.Монтессори о том, что ребенок от природы творец. Другой тезис, о том, что традиционная система затуманивает и, в конце концов, уничтожает эти способности ребенка, также нашел подтверждение в результатах, полученных в ходе этого исследования. Выяснилось, что у большинства детей, «наивная» креативность не развивается в «культурную», а уходит по мере увеличения их учебного опыта. Зрелая способность к творчеству формируется только у детей с высоким интеллектом.

Эти исследования проводились в творчески ориентированных гимназиях, работающих по вполне традиционной системе прямой репродукции знаний, умений и навыков. При такой системе обучения творческие способности могут формироваться скорее вопреки процессу обучения, чем благодаря ему. Ничто в такой школе не стимулирует ребенка искать новое и делать открытия. А, сделав, их малыш должен обладает немалой выдержкой и волей, чтобы преодолеть скептицизм и непонимание учителей, для которых изыскания ученика часто только отвлечение от программы.

К сожалению, сегодня нет достоверных научных исследований, как происходит развитие наивной креативности в культурную у детей в Монтессори школах. Несомненным является одно: ребенок в школе Монтессори поставлен в условия, когда в силу особенностей учебного процесса он самостоятельно организует свою деятельность и получает новый личный продукт. Более того, сама постановка обучения стимулирует его к этому.

Но предположение, что творчество напрямую связано с интеллектуальными способностями индивида, заставляет поставить вопрос о развитии этих способностей как базы для творчества. Если в области интеллектуального развития говорить о двух крайних подходах, то они таковы:

1. Развитие ребенка должно происходить естественно, без вмешательства извне, которое только портит «божественное создание»;
2. Педагогика и психология способны найти механизм формирования, в том числе и умственных действий ребенка и пользуясь им «сделать ребенка» чуть ли не по заданным параметрам.

Л.С. Выготский, уличив Ж. Пиаже в первом подходе, заметил, что это означает плестись в хвосте развития ребенка. Монтессори также, декларируя этот подход, не столь строго следует ему на практике. Достаточно часто повторяя тезис о минимальном вмешательстве учителя, Монтессори предлагает довольно детальную инструкцию по существующим у нее методикам работы учителя. Ее

по праву можно назвать методикой сопровождающего обучения. Более того, пока ребенок не научился делать выбор и концентрироваться на своей работе учитель «может вмешиваться в деятельность детей настолько, насколько он считает необходимым..»(1). Только когда у ребенка формируется «внутренний порядок» и «внутренняя дисциплина» он получает полную свободу.

В заключении отметим особенность подхода М.Монтессори к развитию интеллекта и творческих возможностей ребенка. Согласно центральной идее Ж. Пиаже интеллектуальное развитие ребенка происходит в процессе действия субъекта над объектом, в ходе которого происходит трансформация (перемещение, комбинирование и т.д.) объекта. Источник знаний, по Пиаже, не в субъектах и не в объектах, а в их взаимодействии (6). Вторая идея заключается в том, что количество взаимодействий приближает субъекта к адекватному, объективному восприятию объекта. Для этого необходима серия последовательных конструкций.

Монтессори педагогически инструментировала эти идеи, создав подготовленную среду, как модель мира, в которой присутствуют развивающие ребенка объекты и, дав ему возможность необходимо долго их трансформировать и конструировать в ходе свободной работы. Развитие координации движений и всех сенсорных восприятий ребенка готовит не только его интеллект, но и те способности, которые могут быть им использованы при профессиональном занятии искусством.

Ребенок и искусство

Л.С. Выготский замечает, что дети с удовольствием рисуют. Период рисования заканчивается примерно к 9 годам, после чего ребенок либо начинает профессионализироваться, либо излечиваются от этой детской болезни. Даже в этом смысле замечание М.Монтессори о том, что нельзя предавать слишком большого значения рисункам дошкольника вполне закономерно. Она справедливо предполагала, что рука ребенка еще вяла, его ум бесчувственен к прекрасному и безобразному и восхищающие сентиментальных взрослых рисунки всего лишь свидетельство определенного уровня мышечного и духовного хаоса. Это мнение имеет тем больше оснований, в связи с замечанием Л.С. Выготского о том, что большее богатство воображения у ребенка, чем у взрослого не находит научного подтверждения. «Опыт ребенка гораздо беднее, интересы его проще, элементарнее, бледнее; наконец, отношение его со средой не имеет той сложности, тонкости и многообразия, которое отличает поведение взрослого человека»(2), - констатирует он. Если же исходить из приведенного выше определения творчества, то детский интеллект просто не готов к созданию истинных произведений искусства.

На практике трудно вспомнить случаи, когда зрелый и общепризнанный, как явление искусства продукт, создавался ребенком раньше 10-11 лет. Более того, по утверждению Л.С. Выготского интерес к рисованию (первому жанру, к которому причастны практически все дети) пропадает у большинства в период с 10 до 15 лет. Если взрослый не возвращается к рисованию, то он его рисунки остаются на уровне 8-9 летнего ребенка. Скорее всего, именно в этот период (с 10 до 15) у ребенка может сформироваться духовная и физиологическая готовность к творчеству в сфере искусства, а может и окончательно сойти на нет. Но значит ли это, что не надо помогать ребенку войти в мир искусства? Конечно же, нет и М. Монтессори не могла не понимать это, настаивая на том, что помогать развитию потенциальных возможностей человека необходимо со дня рождения. Монтессори не устает повторять о том, что ребенок строит самого себя, делая все новые открытия и субъективно это, несомненно, творчество, которое может быть направлено в любую сферу.

Тем не менее, М.Монтессори часто упрекают в том, что в ее педагогике нет программы по искусству, что в школах Монтессори нет искусства. Что касается последнего утверждения то оно, неверно хотя бы потому, что во многих классах Монтессори есть специально организованные уголки, где дети в свободном режиме могут лепить или рисовать. Другое дело, что во многом наличие этой и других возможностей зависит от интереса, склонностей и способностей учителя. С другой стороны, даже классический дидактический Монтессори-материал развивает у ребенка те самые качества, которые необходимы для успешного занятия искусством. Впервые это профессиональным взглядом заметил небезызвестный русский художник К.С. Петров-Водкин, который, присутствуя на занятиях в дошкольном Монтессори учреждении, не сдержался от

комментария, что у этих детей будут широко открыты и глаза и уши, и все тело, и весь ум для восприятия внешнего мира (7).

С. Гессен остроумно замечает, что само по себе развитие отдельных чувств ребенка не гарантирует от плохого музыкального вкуса (8). Но во первых, сам термин «плохой вкус» требует, на мой взгляд, расшифровки, а во-вторых, в воспитании вообще трудно говорить о сто или пятидесяти процентных гарантиях всестороннего и гармоничного развития. М. Монтессори нигде и не говорит об этом, а настаивает на раскрытии **индивидуальных особенностей ребенка**, среди которых может и не быть идеального музыкального вкуса.

Для М.Монтессори искусство, прежде всего средство коммуникации. Так, например, рисование возникло раньше письменности и играло, прежде всего, роль источника информации. В этом смысле как источник коммуникации и информации искусство естественно присутствует в школах Монтессори. Более того, часть последователей Монтессори считают, что все, что она писала о письме можно смело отнести к рисованию.

И все же, если говорить о конкретном проявлении творчества, в понимании М. Монтессори, то оно присутствует уже в дошкольных группах. Выражается оно не в бурных, но беспочвенных фантазиях, а в, например, создании детьми упражнений с хорошо им знакомым и презентированным материалом. Эти упражнения работают на развитие, на открытие новой, неизвестной ребенку стороны хорошо знакомого.

Сказки и творчество

Марио Монтессори, сын Марии вспоминал, как мама рассказывала ему сказку. Это воспоминание, казалось бы, противоречит распространенному мнению о том, что Монтессори не признает сказки как естественный элемент воспитания. Но рассказ Марии, облеченный в доступную ребенку упрощенную форму содержал вполне реальные исторические перипетии открытия и освоения Америки. Сегодня бесспорный для нашей педагогики вопрос о том, читать ли детям сказки приобретает новое звучание. С одной стороны, в лучших литературных сказках содержится не только огромный словарный запас, но и элементы фольклора и в этом смысле они полезны для развития ребенка. Он получает представление о культуре своего народа. С другой стороны даже при условии победы добра над злом в ряде сказок зло представлено так ярко и образно, что лучше воспринимается ребенком, как желанный объект для подражания. Это, если принять положение Монтессори о впитывающем уме, откладывается в подсознании ребенка, формируя его психику.

Не стоит сбрасывать со счетов и точку зрения психоаналитиков о том, что интерес ребенка к сказке обусловлен темными, ассоциальными влечениями, которые в силу запрета взрослых малыши не могут проявить в реальной жизни. Тогда дети ищут удовлетворения в мире фантастических построений.

Можно говорить о том, что этот тезис блестяще подтверждается многочисленными мультфильмами, в которых монстры борются между собой. В них подчас стирается граница добра и зла (хотя качества персонажей, по закону жанра, утрированы). Тем не менее, часто наиболее привлекательным для ребенка оказывается не столько самый добрый, сколько самый яркий персонаж. Мне, пришлось наблюдать, как дети, отыгрывая очередной мультик, яростно спорили за то, кто будет отрицательным героем. Хотели все. Так, играя в черепашек - нинзя, дети хотят быть Шредером, ставшим для них символом неодолимого упорства в достижении своей пусть злой, но цели.

Тем не менее, исходя из конкретных наблюдений за детьми, Монтессори пришла к выводу, что уход ребенка в фантастический мир, рожденный его желанием замкнуться и уйти от реальных проблем, является отклонением в развитии. Если этот мир не связан с реальностью, то он скорее сродни галлюцинациям наркоманов, чем содержательному творчеству. Она также считает, что фантазии, позволяющие заменять конкретный предмет абстрактным, не имеющим к реальному никакого отношения развивает в детях легкое верие, увеличивая хаос в сознании и мешая разумному восприятию мира и выстраиванию цивилизованных социальных отношений в нем. Итак, творческую способность ума Монтессори рассматривает, как средство работы над реальностью.

Как это происходит в группе детского сада? Один из примеров такой работы я подсмотрел в Литве. Маленькая Рута принесла из дома что-то явно старинное, но хорошо сохраненное. Дети вместе с учителем, чинно рассевшись на линии, сначала попытались сами угадать, что же это такое. Решили, что это старинная ручная мельница. И разговор плавно потек дальше. У кого дома есть ручная мельница? Какие они бывают? Чем отличаются? Как ими пользуются? Беседа может вылиться в любой разговор вокруг предмета, реальной народной культуры, возможно, вспомнится и какая-то сказка или предание. Возможно, что кто-то из детей захочет сочинить свою историю об этом предмете. Полная свобода творчества и полет воображения, не пустого, а основанного на личном опыте и все это складывается в общую копилку впечатлений, из которой каждый волен взять то, что считает нужным.

Не менее интересен и опыт подсмотренный мною в одной из московских Монтессори-групп. Там детям прочитали историю, в которой не было окончания, вернее малышам предложили его придумать. У всех получилось по разному. У кого-то коротко, но содержательно, у кого-то длинно, но невнятно.

В этом упражнении хорошо видно, когда дети используют сказочные стереотипы, а когда пытаются опереться на свой опыт и свои знания. И опять, чтобы все это попало в общую копилку учитель может, напомнив детям историю прочитать получившиеся варианты для всех, конечно, же, не, для, того, чтобы, их, оценили, и, сравнили, а, для, того, чтобы, дети увидели разные стороны одного и то же явления.

Но самый потрясающий результат, конечно, приносит работа детей по определенной теме. Учитель только предлагает ее, в первой беседе с детьми определяет направление и некоторые реальные (иногда естественнонаучные рамки) движения детей внутри темы. А дальше ребенок начинает искать в окружающей среде все, что, по его мнению, имеет к этому отношение. Из этих обрывков реальности дети вместе с учителем создают цельную картину, выражающее их представление о времени года или классе растений, о поэте Пушкине или классе животных. Ребенок проводит огромную, творческую работу по освоению реального мира и учится делать личные открытия, отбирая из окружающей жизни необходимый для этого материал.

Игра и творчество

В пору борьбы с пьянством был показан документальный фильм. Дети играли. По примеру старших они заставили стол бутылками, пили воду и пьянели как от вина, ведя себя, как взрослые в хорошем подпитии. Эта игра ? подражание. Мария Монтессори заметила другой вид развлечения, который дает ребенку возможность заменить то, чего он не может получить в реальной жизни. Малыш из бедной семьи берет обычную палку и, воображая, что это лошадь, скачет на ней, между тем, как более состоятельные родители могут прокатить своего ребенка на живой лошади. Это игра ? замещение. Как известно такая игра была основой детского сада Фребеля. Кто кроме специалистов сегодня помнит это имя? Остался ли хоть один детский сад сделанный по его системе? Кроме того, если бы такое замещение полностью могло бы удовлетворить ребенка, то зачем к пресловутой палочке сначала приделывали голову лошадки, потом делали качалку - полный макет коня и т.д.

Когда говорят, что М. Монтессори была противником игр, то имеют в виду как раз такие игры-замещения. Опираясь на идею о впитывающем уме ребенка, Монтессори заметила, что малыши одинаково “впитывают” и плохое и хорошее и могут воспроизводить это в спонтанной ролевой игре.

Думаю, что даже сторонники игры, как ведущей деятельности ребенка, не в восторге от подобных детских забав, часто копирующих многие негативные черты социального окружения. Монтессори предлагала пресекать такие игры детей. По всей видимости, в отношении к играм замещения и подражания у современной психологии и педагогики нет особенных разногласий с Монтессори.

Более того, миф о том, что Монтессори не признавала игры как таковой не более чем миф. Отчасти он связан с провалом замеченном Д.Б. Элькониным в работах Ж. Пиаже. Описывая период от четырех до семи лет, Пиаже нигде специально не рассматривает игры детей, как важный

психологический феномен. Хотя по его классификации существуют три основные, связанные в один ряд структуры игры: игры-упражнения, символические игры и игры по правилам. Все они присутствуют в группе Монтессори в спонтанной деятельности, развивающейся в ходе свободной работы. Несомненно, что основное место в Монтессори - методе занимают игры упражнения. В ходе этих игр ребенок взаимодействует один на один с предметами подготовленной среды, и сам создает понятийные категории и продуцирует последовательно усложняющиеся формы мышления. Не существует никаких запретов и на подвижные игры, в ходе которых правда предлагается избавиться от элемента соревнования (а значит сравнения). Недосток подобных игр, для советской психологии заключается в том, что они не несут той специфической функции, которая на них возлагается, в теории игры, разработанной Д.Б. Элькониным.

Советская психолого-педагогическая школа настаивает на ведущей роли усвоения общественного опыта в психическом развитии ребенка. Д.Б. Эльконин определяет игру, как деятельность, в которой дети, беря на себя роли взрослых, моделируют те отношения, в которые вступают взрослые в действительной жизни и, прежде всего, при осуществлении «своих основных общественных, трудовых функций»(9). Понятно, что ребенок может увидеть и неправильное выполнение взрослыми своих «общественных, трудовых функций». Значит ли это, что необходимо предложить ребенку правильные примеры? Если это так, то логично дать детям уже смоделированные взрослыми ролевые игры, которые обеспечат приспособление ребенка к положительным образцам социальной жизни. Другими словами детям можно предложить набор стандартных ситуаций, в которых они должны принимать «правильные», с точки зрения тех, кто ведет игру, решения. При этом мотивом к усвоению этих правильных норм становится увлекательная (по замыслу авторов) форма подачи (игра) и поощрение взрослого.

Таким образом, создается только внешняя мотивация для одобряемого обществом поведения. Более того, положительные нормы социальной жизни предлагаются ребенку разрозненно, в красивой обертке, которая, возможно, служит для малыша мотивом к усвоению урока, но, скорее всего, отвлекает его от сути. Происходит замещение реальной жизни ее общественно приемлемым суррогатом. Трудно представить себе, что ребенок после скачек на палочке сможет легко пересечь и самостоятельно управлять живой лошадкой. Так же трудно себе представить, что малыш перенесет правила игры в жизнь и будет ими руководствоваться. Тем более трудно поверить, что правильное решение подчерпнутое из игры станет для ребенка внутренней потребностью, а не внешней реакцией на поощрение со стороны взрослых.

Интересно, что сторонники сюжетно-ролевой игры и не скрывают очевидную слабость своих позиций. Достаточно примечательно признание Д.Б. Эльконина, которое касается начала его работы. В сборнике статей 1958 года он признает «мы обнаружили в детском саду, где проводились исследования, что дети средней и даже старшей группы не умеют играть и играют очень мало»(10). Детей пришлось учить играть. Если поверить, что игровая деятельность для дошкольника является ведущей, то надо либо признать убогость и стремление подавить ребенка, присущее нашей системе дошкольного воспитания, или признать ошибочность гипотезы об игре, как ведущей деятельности. Заметим, что с тех пор мало что изменилось. Когда студенты одного из колледжей, взявшие тему ролевой игры в дошкольном учреждении попросились в традиционную группу, понаблюдать за тем как дети играют, их просто не пустили, сославшись на то, что играть детям некогда.

Последнее время появились попытки «вставить» упражнения М.Монтессори в концепцию выстроенную на основе сюжетно-ролевых игр. С одной стороны это понятно в частности, в свете заметок Н.И. Непомнящей, в уже цитируемом сборнике. Она признает, что: «По выходе из игры ребенка многому приходится учить как бы заново.»(10). С другой стороны, здесь скрыто серьезное противоречие. Ведь в том-то и дело, что задача игры в советской психологии не в том чтобы учить чему-либо конкретному, а совсем в другом. Она, по мнению Л.А. Венгера «обеспечивает определенный уровень общения. В этом и состоит основное, специфическое развивающее значение сюжетно-ролевой игры»(10). Более того, последователи Д.Б. Эльконина настаивают на том, что в игре «операционально - техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы»(11).

Напомню, что в играх - упражнениях М.Монтессори, напротив особое внимание уделяется операционально-технической стороне и предлагается переходить от предметов моделей к конкретным

предметам реального мира. Еще менее актуально для Монтессори педагогики положение о том, что именно в игре дети получают возможность действовать по правилам. Правила, да еще созданные самими детьми действуют в группе, создавая рабочий фон и распространяясь на всех, кто туда приходит. Это создает предпосылки для формирования прочной внутренней дисциплины, основанной на признании прав другого человека на уважение к нему и его работе. С точки зрения теории игры уроки вежливости, могут быть признаны сюжетно - ролевыми играми. Их главное отличие заключается в том, что они являются отражением реальных конфликтных ситуаций, возникающих в классе. Разбирая, их педагог опирается на социальный опыт детей, но если он дает презентацию, то должен быть максимально точен, и предлагать ребенку только суть, главное из того, что является содержанием урока. С ребенком говорят на взрослом языке, уважая его как человека сознательного и не предлагая ему горькое лекарство в сладкой оболочке. Другое дело, что артистичность учителя и умение ассистента точно подыграть ему, важны так же как выверенная методика.

Самым привлекательным в теории игры для Монтессори педагогов может быть тезис о том, что ребенок сначала эмоционально, а потом интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. Но здесь то, как раз больше всего неясностей. О чем идет речь? О психологических ролях в ходе выстраивания отношений между людьми или все же о примерах выполнения конкретных «общественных, трудовых функций»? Во втором случае непонятно пренебрежение «операционально-технической» стороной игры, а если принять первую версию, не особенно важен сам предмет игры, так набор психологических ролей (не обязан совпадать с профессиональными) может быть реализован в любом сюжете и даже без него в реальной жизни.

Скажем, социальных контактов, а, следовательно, и психологических ролей в группе Монтессори у детей больше чем в традиционной и смею утверждать, что они результативней. Этому есть как минимум три причины. Первая в том, что в группе идет свободная работа детей. Вторая в том, что группа детей разновозрастная. Третья заключается в том, что социальные контакты внутри группы регламентированы правилами.

Есть и чисто техническая особенность, напомним, что в группе всегда только один комплект материала. Если поработать с чем-то, захотелось сразу двоим, то им надо договариваться между собой либо о том, как делать это по очереди, либо о том, как работать вместе. Все это создает более широкую, чем в обычной группе гамму межличностных отношений в конкретных ситуациях.

Вот мальчик 5 лет подходит к учителю и тянет за рукав в математическую зону. «Никита показывает маленькой Насте буквы неправильно», ? полушепотом говорит он. Ребенок не ябедничает, он искренне переживает за Настю, которая будет знать не правильно. «Ты его поправил» - спрашивает учитель. «Конечно»? мальчик искренне недоумевает. «Ну, зачем же я там нужна?» уточняет учитель. Конфликт исчерпан. В результате Настя получила урок, а мальчики попробовали себя в роли учителя. Никакой игры все по настоящему, реальные отношения между людьми оказываются, построены детьми цивилизовано и самостоятельно. Ребенок получает подтверждение своей личной значимости без единого слова похвалы. Возможно, именно за этим он и подошел к учителю.

Известно, что Монтессори избегала ситуаций соревнования и сравнения между детьми, но какой мощный стимул учиться читать, если это уже умеет твой приятель — ровесник в группе. Монтессори-учителя хорошо знают, что презентация материала одним ребенком другому, пусть не всегда правильна, но всегда эффективней, чем данная учителем. А вот еще один вполне взрослый социальный контакт. Мальчик влюбился в девочку. Он все время пытается обратить на себя ее внимание. Известный способ всех мальчишек дерганье за косички своей избранницы не срабатывает. Несколько дней мальчик мучается, ходит в задумчивости. Однажды видит, как девочка начинает работать с буквами и подходит с просьбой научить и его. Все счастливы. Наконец-то, на мальчика обратили внимание, а девочке интересно побыть в роли учителя. Это ли не возможность для ребенка опробовать множество психологических ролей во вполне реальных ситуациях и научиться цивилизовано эти ситуации решать? Можно ли это делать с помощью сюжетно-ролевых игр? Наверное, можно, но тогда покажите как?

Конечно, дискуссия о значении игры для ребенка еще получит свое продолжение. Констатирует только, что в теории Монтессори-метода ей не отводится особого, приоритетного места в развитии ребенка и как показывает практика работы учителей в Монтессори группе ребенок, для познания мира и выстраивания с ним цивилизованных отношений не нуждается в костылях под названием ролевая игра. Если же ребенку необходим театр, пусть он будет, но малыш должен понимать условность этого особенного и прекрасного мира и не путать его с реальной жизнью. Смещения, которыми чревата эта путаница, сегодня прекрасно проиллюстрировала «барбиризация» детства, происходящая в США и печальная судьба знаменитых электронных зверьков.

Литература

- 1. Монтессори М.** Самовоспитание и самообучение в начальной школе. М. 1993.
- 2. Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. М.1991.
- 3. Юнг К. Г.** Конфликты детской души. М. 1995.
- 4. Давыдов В.В.** Теория развивающего обучения. М. 1996.
- 5. Юркевич В.С.** Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. М. 1996.
- 6. Пиаже Ж.** Избранные психологические труды. М. 1969.
- 7. Богуславский М.В., Сороков Д.Г.** Юлия Фаусек: 30 лет по методу Монтессори. М. 1994.
- 8. Гессен С.И.** Фребель и Монтессори (Очерк философской теории игры). Русская школа за рубежом. 1923/24. Т.1.
- 9. Эльконин Д.Б.** Психология игры. М. 1978.
- 10. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста.** М. 1958.
- 11. Обухова Л.Ф.** Детская психология: теория, факты, проблемы. М. 1997.