

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Г. Б. Корнетов

145 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
МАРИИ МОНТЕССОРИ



УДК 37.012(571)

ББК 74.03

Врач и психолог, педагог и дефектолог Мария Монтессори (1870–1952) разработала и реализовала на практике метод воспитания и обучения детей, выведенный из особенностей становления организма и психики ребенка, из его человеческой природы. Работая сначала с умственно отсталыми детьми, а затем с обычными детьми младшего школьного и дошкольного возраста, она пришла к выводу, что воспитание возможно только тогда, когда ребенку предоставлена умело направляемая учителем свобода действий. М. Монтессори основывала свой метод на создании условий для самовыражения и свободного развития индивидуальности ребенка, сводя к минимуму явное педагогическое руководство этим процессом и исключая какое-либо принуждение и насилие над детьми, что принесло ей известность как одному из лидеров движения свободного воспитания. Она была убеждена, что фундаментальное право человека – право на образование, свободное от препятствий, от рабства, свободное черпать из окружающей среды средства, необходимые для развития. Образование является основой для решения всех социальных проблем личности.

Ключевые слова: педагогика М. Монтессори; педагогическая антропология; свободное воспитание; дисциплина в свободе; Монтессори-школа.

G. B. Kornetov

BY THE 145th BIRTHDAY ANNIVERSARY
OF MARIA MONTESSORI

The article presents analysis of Maria Montessori's method of children's education derived from the features of the organism and the psyche of a child, of his human nature. Maria Montessori, the great psychologist, educator and

therapist, was convinced that a fundamental human right was the right to education, free of obstacles, from slavery, free to draw from environment funds needed for development.

Key words: Montessori's pedagogy; educational anthropology; free education; discipline in freedom; Montessori School.

145 лет назад 31 августа 1870 г. в Италии родилась Мария Монтессори. Уже в начале XX века она получила широкое международное признание как выдающийся педагог, успешный реформатор теории и практики образования, один из лидеров движения новых школ. В 1988 г. ЮНЕСКО высказало мнению, что М. Монтессори (вместе с Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер и А. С. Макаренко) определила характер и особенности нового способа педагогического мышления, возникшего в XX столетии¹.

К концу XIX столетия в развитых странах Запада сформировались школьные системы, базировавшиеся на классно-урочно-предметной организации обучения. Они воплощали сложившуюся в «век разума» и «век просвещения», т. е. в XVII и XVIII столетиях, идею образования как социального института, готовящего человека к взрослой, зрелой жизни. Согласно этой идее, образование стремилось ориентироваться на природу людей (быть «природосообразным»), учитывать особенности организма и психики растущего ребенка (главным образом возрастные), хотя на деле втискивало его в жесткие рамки унифицированно-

го учебного процесса, в своей основе не только чуждого, но и противостоящего всякой индивидуальности.

Образование решало специальные задачи, нацеленные на формирование знающего, рационального гражданина и исполнительного работника, готового к осуществлению различных социальных функций (среди них главными были роли подданного государства и члена профессиональной группы), а не развитие личности. Оно стремилось обеспечить усвоение учениками готовых, тщательно отобранных и последовательно выстроенных знаний, умений и навыков, составляющих специально сконструированное содержание образования, разделенного на учебные предметы, а также развить память и мышление (последнее особенно в средней и высшей школе). Образование осуществлялось в рамках особым образом организованного пространства школы, жестко регламентирующего поведение ребенка и приучающего его к безусловной внешней дисциплине. Оно предусматривало четкое разделение труда: учитель учит, а ученик учится. Преподавание, как правило, оказывалось авторитарным руководством формирования ученика по заранее определенному образцу в соответствии

¹ См.: Корнетов, Г. Б. История западной педагогики в XX столетии (Часть 1. Первая половина XX века) // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 3; Корнетов Г. Б. История западной педагогики в XX столетии (Часть 2. Первая половина XX века) // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4.

с предварительно начертанным планом. Педагогическая работа с детьми базировалась на предъявлении им требований, подлежащих неукоснительному исполнению; обучение преимущественно строилось на вербальных методах, подкрепляемых упрощенной наглядностью. Школа, содержание образования, методы обучения были оторваны от реальной повседневной жизни детей, от их жизненных интересов, от тех потоков социализации, в которые они были вовлечены дома, на улице, в компаниях сверстников.

В последней трети XIX в., когда западная школа начала работать в полную силу, оказалось, что отдельная личность безнадежно теряется в «государственном целом» индустриального общества, утрачивает вместе с ощущением индивидуального своеобразия и смысл собственного существования. Распространение получила педагогическая идеология, ориентирующаяся на изолированного индивидуума, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и средств, нивелирующих индивидуальность, включающая человека в безличный государственный порядок.

Во второй половине XIX столетия в способах постановки и решения педагогических проблем наметился существенный сдвиг, вылившийся в так называемую педоцентристскую революцию конца XIX — начала XX в. в теории и практике образования.

Педагогический подход, преодолевающий авторитарную позицию

учителя, который старался не столько формировать ребенка по заданному образцу, жестко воздействуя на него, сколько содействовать его развитию в соответствии с детской природой, в процессе педагогического взаимодействия, только на рубеже XIX—XX вв. получил развернутое антропологическое обоснование. Это произошло благодаря бурному развитию наук о человеке, прежде всего психологии, выявившей роль собственной активности людей в их развитии, раскрывшей механизмы формирования и функционирования психических процессов личности. В конце XIX в. на Западе в качестве отдельной отрасли знания возникла педология, стремившаяся целостно осмыслить закономерности возрастного развития детей и видевшая в комплексном изучении детства основу для решения множества теоретических и практических (прежде всего педагогических) проблем становления человека.

Суть педоцентристской революции в образовании в 1898 г. четко определил Дж. Дьюи: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это — перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с земли на солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он — центр, вокруг которого организуются»¹.

¹ Дьюи, Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. — М. : Госиздат, 1924. — С. 38.

Менялся облик педагогического гуманизма. На место лозунга Ф. Фребеля «Жить ради детей», выдвинутого немецким педагогом в 20-е гг. XIX в., пришел лозунг «Дайте жить детям!». Его сформулировала шведская общественная деятельница, журналистка и педагог Эллен Кей (1849–1926) в 1899 г. в книге «Век ребенка», которая была переведена в начале столетия на многие европейские языки. Связывая все изменения в обществе с изменением человеческой природы, она требовала поставить заботу о будущих поколениях, об их образовании в центр общественной жизни. По убеждению Э. Кей, воспитатель должен «спокойно предоставлять природе свободу помогать самой себе и не ускорять эту самопомощь, а только следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы»¹.

М. Монтессори стала первой женщиной-врачом в Италии, получившей позднее степень доктора философии. Первоначально она работала с детьми, имеющими проблемы умственного развития (на рубеже XIX–XX вв. в Италии их было принято называть «идиотами»). Позднее она сосредоточилась на разработке, научном обосновании и практической реализации метода воспитания и обучения детей от 2 до 12 лет, считая, что у людей именно этот период жизни является наиболее благоприятным для формирования

у них определенных психологических свойств и видов поведения (так называемый «сензитивный период»).

Начиная разрабатывать свой «метод научной педагогики», М. Монтессори прежде всего опиралась на концепцию естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), на теорию и практику элементарного образования И. Г. Песталоцци (1746–1827), на «медицинский» метод воспитания ума посредством влияния на развитие органов чувств Ж. М. Итара (1775–1838), систему «даров» Ф. Фребеля (1782–1852), на методику воспитания и обучения «слабоумных» детей Э. Сегена (1812–1880), на теорию и практику свободного образования Л. Н. Толстого (1828–1910). Особо следует подчеркнуть, что значительное влияние на концепцию М. Монтессори оказали идеи Ж.-Ж. Руссо о «хорошо направленной свободе», как главном средстве воспитания, о «педагогической среде», как важнейшем инструменте манипулятивного воздействия на ребенка, и о «методе естественных последствий», как эффективном способе его дисциплинирования, который был глубоко осмыслен и обоснован Г. Спенсером (1820–1903)². Г. Спенсер вслед за Ж.-Ж. Руссо и И. Г. Песталоцци продолжил разрабатывать идею природосообразной педагогики, ставшей системообразующей для теории образования М. Монтессори.

¹ Кей, Э. Век ребенка / Э. Кей. – М. : Изд. В. М. Ефимова, 1910. – С. 2.

² См.: Астафьева, Е. Н. Педагогика манипуляции Жан-Жака Руссо // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 1; Астафьева, Е. Н. Герберт Спенсер: воспитание методом естественных последствий // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 3.

Врач и психолог, педагог и дефектолог Мария Монтессори разработала и реализовала на практике метод воспитания и обучения детей, выведенный из особенностей становления организма и психики ребенка, из его человеческой природы. Понимание этих особенностей она изложила в начале XX в. в труде «Педагогическая антропология». Работая сначала с умственно отсталыми детьми, а затем с обычными детьми младшего школьного и дошкольного возраста, она пришла к выводу, что воспитание возможно только тогда, когда ребенку предоставлена умело направляемая учителем свобода действий. М. Монтессори основывала свой метод на создании условий для самовыражения и свободного развития индивидуальности ребенка, сводя к минимуму явное педагогическое руководство этим процессом и исключая какое-либо принуждение и насилие над детьми, что принесло ей известность как одному из лидеров движения свободного воспитания. Она была убеждена, что фундаментальное право человека — право на образование, свободное от препятствий, от рабства, свободное черпать из окружающей среды средства, необходимые для развития. Образование является основой для решения всех социальных проблем личности.

В 1907 г. М. Монтессори удалось создать в Италии сеть домов ребенка — своеобразных дневных приютов, садов-школ для детей в возрасте от 2—3-х до 12 лет, в которых она опробовала и развивала свой метод. Педагогическая работа с детьми строилась на признании за каждым воспитанником права на значительную автономию и самостоятельность, на индивидуальный темп работы и специфические способы овладения знаниями, умениями и навыками. Девизом домов ребенка был лозунг: «Помоги мне сделать это самому!»¹. Учитель руководил образовательным процессом, но при этом старался не отвлекать на себя внимание ребенка, не искажать естественный ход его развития. Педагогические усилия были направлены не на то, чтобы заставить ребенка что-нибудь выучить, а на то, чтобы «поддерживать в нем свет, называемый разумом».

М. Монтессори систематически изложила свои педагогические идеи и методические рекомендации по их реализации в книгах «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка» (1909) и «Самовоспитание и самообучение в начальной школе» (1916)².

В книге «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка»

¹ См.: *Монтессори, М.* Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори: сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. — М. : Изд. дом Карапуз, 2011.

² Новейшие переиздания полных текстов этих книг на русском языке см.: *Монтессори М.* Дом ребенка: метод научной педагогики / М. Монтессори. — М. : Астрель, 2005. — 272 с.; *Монтессори М.* Мой метод: начальное обучение / М. Монтессори. — М. : АСТ: Астрель, 2006. — 352 с.

М. Монтессори обобщила опыт работы с детьми дошкольного возраста. Под воспитанием она понимала активное содействие нормальному проявлению жизни в ребенке, видя первейшие задачи воспитания в стимулировании жизни детей, создании условий для ее дальнейшего развития и раскрытия, приведении ребенка в прямое общение с внешним миром.

Критикуя современную ей теорию и практику массового образования, М. Монтессори подчеркивала, что педагогика проникнута духом рабства и тот же дух проникает в школу. «В настоящее время, — писала она, — мы томим детей в школах, стесняя их предметами, унижительными для тела и духа партами и материальными наградами и наказаниями. Все это нужно для достижения нашей цели — привести их в состояние неподвижности и безгласности, чтобы вести их... куда? Обычно воспитание детей заключается в механическом усвоении ими содержания школьных программ. А эти программы составляются в департаментах и навязываются циркулярами. Мы можем лишь со стыдом потупить головы и лицо руками в столь явном игнорировании реальной жизни, расцветающей в наших детях»¹.

М. Монтессори справедливо считают одним из наиболее выдающихся представителей свободного воспитания. По мнению М. Монтессори, началом научной педагогики является свобода ученика, которая облегчает развитие спонтанных и индивидуальных проявлений природы ребенка.

Новой научной педагогике суждено родиться из изучения личности. Это изучение должно заключаться в наблюдении над свободными детьми. Назначение учителя — наблюдать человека. Он от ребенка научится, как ему совершенствоваться, чтобы выработать в себе воспитателя. Метод наблюдения покоится на одном главном основании — свободе учеников в их непосредственных самостоятельных проявлениях, а свобода есть деятельность. М. Монтессори называла целесообразным только такой воспитательный метод, который будет содействовать полному проявлению жизни. А для этого, подчеркивала она, необходимо стараться не задерживать спонтанных движений и не навязывать произвольных задач.

В центре метода М. Монтессори проблема дисциплины. Она отрицала традиционное понимание дисциплины, связанное с ограничением свободы ребенка, его спонтанных проявлений, с превращением ребенка в неподвижное и безмолвное существо. М. Монтессори писала: «Мы называем человека дисциплинированным, когда он владеет собою и умеет соотносить свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу. <...> Понятие активной дисциплины... заключается в себе великий воспитательный принцип... <...> Дисциплина, к которой мы приучаем ребенка, не ограничивается школьной средой, но простирается на всю его социальную жизнь. Свобода ребенка имеет

¹ Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики. — С. 40.

границы в коллективном интересе, а форма ее — в том, что мы называем воспитанностью... <...> Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины — это различие между добром и злом. Задача наставницы — следить, чтобы ребенок не смешивал добра с неподвижностью и зла с активностью, чем нередко грешила старая дисциплина. Это потому, что наша цель — дисциплинированность для деятельности, для труда, для добра, а не для неподвижности, для пассивности, для послушания. Человек, дисциплинированный свободой, начинает жаждать истинной и единственной награды, никогда его не унижающей и не приносящей разочарования, — расцвета его духовных сил и свободы его внутреннего «я», его души»¹.

М. Монтессори указывала на то, что первые шаги педагогического вмешательства должны вести к развитию в ребенке самостоятельности. Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы ребенка должны вырабатывать его самостоятельность. Необходимо развивать в детях умение достигать своих индивидуальных целей и желаний. Все это — этапы воспитания в духе независимости. Долг воспитателя по отношению к ребенку заключается в том, чтобы помогать ему овладеть полезными действиями, каких от него требует природа.

Для того чтобы ребенок мог активно проявлять себя, осваивать ок-

ружающий его мир, необходима специальная педагогизированная среда, стимулирующая и поддерживающая его развитие. Частью такой среды становились специальные дидактические материалы, разработанные М. Монтессори. Они содействовали ребенку в осуществлении деятельности, наиболее желаемой им на определенных этапах физического и психического развития, обеспечивали эффективное становление различных функций тела и психики, в то же время выражая систему элементов человеческого бытия. Осваивая монтессори-материалы, ребенок проникался системными взаимосвязями между ними, вступая в мир человеческой культуры, воспринимал опыт предшествующих поколений, овладевал способностью к творческому синтезу этих элементов. М. Монтессори обращала особое внимание на то, что уроки надо вести таким образом, чтобы личность учительницы при этом исчезала. На виду должен оставаться только объект, на который она хотела бы обратить внимание ребенка.

В книге «Мой метод: начальное обучение», требуя действовать природе и утверждая, что чем более ребенок будет свободен в своем развитии, тем быстрее и совершеннее он обретет свою форму и способности, М. Монтессори подчеркивала, что люди не являются создателями ни внешних форм, ни внутренних. Природа, творение — вот кто всем управляет. Следует принять за основу принцип «не мешать естественному развитию»

¹Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики. — С. 78, 82, 87.

и вместо бесчисленных вопросов о формировании характера, ума, чувств сформулируем единственный вопрос всей педагогики: как предоставить ребенку свободу? Свобода — уникальное средство максимально развить личность, характер, ум, чувства, а заодно дать нам, руководителям, покой и возможность наблюдать чудо взросления. Эта свобода в первую очередь освобождает взрослых от тяжелого груза ложной ответственности и мнимого страха.

У ребенка, свободного в движении,двигающегося все с большим совершенством, есть интеллектуальная цель этих движений. Ребенок, свободно развивающий свое внутреннее «я», упорно работающий, организовавший себя на это фундаментальное занятие, руководствуется интеллектуальной целью. Без нее упорство и в упражнениях, внутренний рост, прогресс были бы невозможны. Когда мы перестаем руководить каждым шагом порабощенных детей, освободив их от нашего личного влияния, поместим их в соразмерную среду, наполненную развивающим материалом, — утверждала Монтессори — мы доверим детей их собственному разуму. Знания, приобретенные таким путем, являются не только причиной внутреннего образования, но и движущей силой прогресса. Предоставляя ученикам свободу, воспитатели оставляют их на попечение собственного разума, а не инстинкта.

Главная рекомендация педагогам: создайте для ребенка пропорциональную среду и позвольте ему там жить. Тогда в нем разовьется активность, к которой он и сам стремится.

Поскольку это уже не игра, а пробуждение души. В гармоничном окружении ребенок занят интеллектуальной работой, как росток, что укоренился в почве и может теперь расти и развиваться единственным способом — упорным повторением каждого упражнения.

Управлять ребенком, формировать, подавлять его, принуждать к послушанию — вот основа традиционного воспитания, — указывала М. Монтессори. Учителя прибегают к любым средствам, даже к насилию. И все ради блага ребенка. Ведь иначе невозможно руководить им. Основательно подготовленный педагог хочет развивать ум ребенка. Но это непросто. Главная трудность: ребенок должен быть согласен. Поэтому обучение должно начинаться с воспитания. Необходимо прежде дисциплинировать класс, а уж потом силой (если не получается добровольно) заставить детей соглашаться с учителем, помогать его работе. Иначе всякое обучение стало бы невозможным, а школы ненужными.

В традиционной педагогике все искусство учителя заключается в подготовке ученика к ожиданию объяснений — во взаимодействии с внутренними силами, которые должны открыть дверь в ответ на стук. Но так как вещь, совершенно неизвестная или недоступная пониманию, не вызывает интереса, квинтэссенцией педагогического искусства был точный расчет продвижения от известного к неизвестному, от легкого к сложному. Знакомый предмет приводит ученика в состояние ожидания и открывает

дверь неизвестному. Бытует ошибочное убеждение, что ученик развивается настолько, насколько его развивает педагог. То есть дети должны знать все то, чему их учат, и не понимать ничего, кроме того, что положено познать.

На самом же деле, чтобы развиваться в нужном направлении, ребенок, которому предоставлена свобода действий, должен найти в окружающей среде нечто, соответствующее его внутреннему порядку. А проблема образования состоит не в поиске средств воздействия на внутренний мир детей ради формирования особых качеств, но лишь в предоставлении им необходимого питания — была убеждена М. Монтессори. Ребенку необходимо предоставить свободу его спонтанному развитию, чтобы несвоевременное вмешательство воспитателя не остановило его мирное, спокойное движение. Необходимо так подготовить среду, чтобы ребенок нашел в ней средства самообучения. Эти средства собираются не по воле случая. Их отбор может быть только результатом экспериментальных исследований. Нужна особая наука по разработке средств самообучения. Всякий, кто говорит о свободе ребенка в школе, обязан представлять механизм ее осуществления.

Чтобы вещь привлекла внимание, нужно точно подобрать все параметры. Нужно, чтобы стимул не только провоцировал деятельность, но и направлял ее. Все свойства материалов определяются не только тем, насколько они привлекают внимание детей, но и тем, насколько позволяют контролировать

ошибки, т. е. требуют деятельности самого высокого уровня: сравнения и рассуждения. Если материалы сделаны очень точно, они провоцируют упорядоченный процесс самостоятельного тренинга, настолько соответствующий внутреннему состоянию ученика, что в какой-то момент возникает новое психологическое качество, некий высший уровень развития.

Необходимо конструировать пространство, открытое для свободной деятельности ребенка, позволяющее ему двигаться и становиться человеком. Не просто движение само по себе, а мощный стимул формирования личности, извлекаемый из повседневных упражнений. Социальные чувства, возникающие у ребенка при взаимосвязи с другими свободными активными детьми, его сотрудниками в упражнениях жизненной практики, способствуют внутреннему росту. Ребенок испытывает чувство гордости, научившись действовать самостоятельно в обстановке, которую он сохраняет и которой руководит. Все эти вещи — человеческие показатели, способствующие свободное движение.

Чего прежде всего следует ожидать от ребенка, помещенного в обстановку внутреннего роста: вот он сосредоточит свое внимание на каком-либо предмете, использует этот предмет в соответствии с его значением и будет бесконечно повторять упражнения с данным предметом. Начало деятельности связано с внутренним ростом. К проявлениям подобной активности ребенка приводит внутренний первичный импульс, нечто вроде огромного чувства внутреннего голода. Именно

ощущение внутреннего развития делает для него упражнение приятным и объясняет его длительную сосредоточенность. Чтобы удовлетворить свой внутренний голод, психическую жажду, недостаточно мимоходом взглянуть на вещи или услышать их описание, необходимо их взять и пользоваться ими столько, сколько нужно для удовлетворения потребностей внутренней жизни. Этот факт является основой всей психической конструкции и единственным секретом обучения. Внешний объект — трамплин, на котором упражняется ум, и эти внутренние упражнения сами по себе становятся целью деятельности. Не учитель должен привлекать искусственно внимание малышей, а предмет, словно этот предмет отвечает внутренней потребности ребенка, возникающей только по отношению к вещам, действительно необходимым для его развития.

Если основа психических проявлений природа, то, чтобы ее понять и ей содействовать, следует изучить ее на самых ранних этапах, еще очень простых, единственно способных открыть истину. Впоследствии они помогут интерпретировать позднейшие, более сложные феномены. Свободная жизнь составляет основу всякой методики наблюдений за живыми существами. Свобода необходима и для экспериментов по изучению феномена внимания детей.

В основе всех новых достижений ребенка — его психические потребности, но когда сюда добавляется интеллектуальный компонент, порыв превращается в осознанное добровольное исследование. Внутренняя

активность — причина, а не следствие, не реакция на внешние факторы. Если духовная энергия, живущая в ребенке, провоцирует его внимание, значит, это вопрос свободы, необходимой ему для развития интеллекта, а не педагогического мастерства. Дать при помощи разнообразных предметов пищу внутренним потребностям и научиться уважать свободу развития — вот постулаты, на которых логично строить новую педагогику. Новая педагогика, считала Монтессори, должна попытаться установить, что отвечает истинным потребностям ребенка, так мы поддержим развитие комплексного жизненного феномена, когда ум, воля и характер развиваются одновременно, как гармонично развиваются мозг, желудок и мускулы ребенка, питающегося рационально.

Естественно, учитель должен руководить образовательным процессом, но при этом он обязан стараться не отвлекать на себя внимание ребенка, чье будущее зависит от сосредоточенности сознания. Педагогическое искусство состоит в понимании природных явлений и умения не исказить естественный ход событий. То, что доказано относительно питания новорожденных и начальной активности сознания, указывала Монтессори, сохраняется на всех этапах жизни, конечно, с определенными изменениями, обусловленными усложнением процессов. Удовольствие — признак нормального функционирования, постоянный спутник всякого полезного для тела упражнения.

Человек, способный выстоять в ожесточенной моральной схватке,

подняться на духовную высоту, должен обладать сильной волей, уравновешенным сознанием, мгновенной и неустанной решимостью. Подобные качества скорее будут у того, чья внутренняя жизнь развивалась нормально, в соответствии с законами предусмотрительной природы, организуясь и формируя личность. Быть готовым к борьбе означает не бороться с рождением, но быть сильным. Сильный всегда энергичнее. Героями становятся, только совершая героическое усилие. Испытания, ожидающие нас в жизни, непредсказуемы, неожиданны. Никто не сможет подготовить к этому напрямую. Только сильная душа готова ко всему. Чтобы обеспечить нормальное развитие растущему организму, нужно дать то, что соответствует сиюминутной внутренней потребности. К жизни готовятся исподволь. Всемогущая природа просит только покоя для растущего сознания. Остальное сделает она. Воспитанный человек — всего лишь человек в себе, человек здорового духа.

Главное — тренировка волевого потенциала и создание баланса между возбуждением и торможением. Именно эта конструкция необходима, а не внешние проявления, которых можно достичь с ее помощью. По твердому убеждению Монтессори, есть только одно средство достичь цели социального воспитания: ребенок находится среди других детей и упражняет свою волю в повседневной жизни. Малыш, поглощенный работой, тормозит все лишние движения, кроме необходимых для осуществления замысла. Он выбирает между различными мышеч-

ными комбинациями, доступными для него, длительное время сохраняет это положение и так начинает фиксировать свой выбор. Ситуация, совершенно не похожая на беспорядочные движения, следствие некоординированных импульсов. Когда он начинает уважать чужой труд, уже не вырывает желанный предмет из рук одноклассника, но терпеливо ждет, двигается, не сталкиваясь с людьми, не наступая им на ноги, не переворачивая столы, — он делает это, организовав свою волю и установив равновесие между процессами возбуждения и торможения. Возникает бесценная привычка к общественной жизни. К такому результату невозможно прийти, если постоянно заставлять ребенка сидеть спокойно рядом с другими детьми. Так дети не начнут общаться, никакая общественная жизнь не возникает. Только свободное общение, реальный опыт вынуждают соразмерять свои границы с чужими, позволяют воспитать социальные навыки.

Дети вырабатывают собственную волю, когда в процессе самообучения приводят в движение внутренние механизмы сравнения, суждения и систематизируют свои знания. Теперь они могут принимать решения и не зависеть от чужих указаний. Дети сами принимают решения по поводу своих ежедневных занятий, взяться за что-то или отложить, двигаться в ритме музыки или сдерживать активность, если хочется тишины. Постоянная работа, созидательная личность, ведется в соответствии с их решениями. Воля не сможет развиваться, если в сознании не созреют порядок, ясность, если мы

будем туманить ум ребенка нагромождением идей, уроками, которые приходится учить наизусть, если мы помешаем детям принимать решения, решая за них.

Дар внутреннего образования делает человека свободным без всяких социальных разрешений, т. е. без внешних свободных завоеваний. М. Монтессори была убеждена в том, что политики когда-нибудь признают, что фундаментальное право человека — право на образование, свободное от препятствий, от рабства, свободное черпать из окружающей среды средства, необходимые для развития. Именно образование, — заявляла она, — основа для решения всех социальных проблем личности. Ум — ключ к образованию и средство внутреннего развития. Ум созидающий вмещает гораздо больше, чем тот, где знания искусственно скапливаются. Созидающий ум — это и есть дом, где вещи гармонично расположены, точно известно назначение каждой. Сделав значительное открытие, люди испытывают максимальную радость. Даже простое понимание вызывает удовольствие, пересиливающее многие страдания. Ясный ум — это активное понимание, сопровождающееся ярким чувством, а следовательно, воспринимаемое как внутреннее событие. Мы должны заботиться не о том, чтобы заставить ребенка выучить что-то, но всегда поддерживать в нем свет, называемый разумом.

Суть морального воспитания — активная поддержка внутренней восприимчивости, ее совершенствование. Эта внутренняя восприимчивость

(как сенсорные упражнения для умственного развития) устанавливает порядок: добро отделяется от зла. Никто не может научить до тонкостей отличать добро от зла, если человек сам не видит этого отличия. Видеть разницу и понимать ее — не одно и то же. Чтобы помочь ребенку, нужно создать правильно организованную внешнюю среду, где плохое отличается от хорошего. Однако правильно организованная среда — это еще не все. В интеллектуальном развитии важны не только спонтанные упражнения, оживляющие ум, но и уроки педагога, утверждающего, освещающего внутренний порядок.

Педагогические идеи М. Монтессори оказали огромное влияние на развитие теории и практики образования как на Западе, так во всем мире. По словам современного авторитетного монтессори-педагога Мари Моунц: «От первой маленькой школы Монтессори в бедном квартале Рима к десяткам тысяч школ на всех континентах, за исключением Антарктиды, — школы Монтессори процветают и продолжают развиваться. Монтессори не только учит детей читать, писать и считать, хотя и делает это очень хорошо, но, что более важно, воспитывает сердце и душу ребенка. В первые годы ее работы газеты всего мира окрестили метод Монтессори «открытием человеческой души». Идеи Марии Монтессори были с такой убедительностью представлены слушателям и мировым лидерам во время ее неустанных путешествий и лекций, что она трижды выдвигалась на Нобелевскую премию мира — в 1949, 1950 и 1951

годах. Она оставила нам не только концепцию, но и практическое руководство по образованию, которое сочетает в себе разум, душу и умение, порождает искреннее желание учиться и стремиться к миру как внутри, так и снаружи себя»¹.

Движение монтеessori-педагогики и монтеessori-школ, зародившееся между двумя мировыми войнами, успешно развивается и после смерти Марии Монтеessori, последовавшей в 1952 г. Сегодня оно включает международную и десятки национальных ассоциаций, институты и центры по разработке педагогических проблем, подготовке кадров, изданию печатной продукции, предприятия по изготовлению дидактических материалов, а также более 2500 школ.

На протяжении всей жизни М. Монтеessori пропагандировала свой метод, развивала педагогические идеи, в центре которых стоял ребенок². Школа М. Монтеessori – открытая система, далеко вышедшая за рамки педагогической теории и методической практики, созданных в начале XX в. Сегодня это огромный коллективный опыт ее учеников и последователей, непрерывно обогащающийся, впитывающий в себя множество новых элементов, обусловленных условиями и особенностями возникновения и применения, возрастом

детей, конкретными педагогическими задачами, типом воспитательного учреждения, особенностями и составом семьи, спецификой конкретного ребенка и т. д.

Квинтэссенция гуманистической направленности педагогики М. Монтеessori нашла свое выражение в ее глубоко учуждении в том, что практически любой ребенок является нормальным человеком, способным открыть себя в активной деятельности. Эта деятельность, направленная на освоение окружающего мира, на вхождение в человеческую культуру, на овладение ею одновременно приводила к реализации заложенного в формирующейся личности потенциал, к полноценному физическому и духовному развитию. М. Монтеessori видела задачу педагога в том, чтобы создать максимально благоприятную воспитывающую и обучающую среду, обеспечивающую комфортное самочувствие ребенка, проявление и расцвет его способностей. Она была убеждена, что дети должны иметь возможность удовлетворять свои интересы, свободно проявлять присущую им от природы активность. Педагог, содействуя вхождению ребенка в мир человеческой культуры, должен следовать за его естественным развитием.

¹Мауниц М. Э. Педагогика М. Монтеessori в современном мире / М. Э. Мауниц // *Монтеessori М. Впитывающий разум ребенка* / пер. с англ. – СПб., 2009. – С. 7.

² См., например: *Монтеessori М. Дети – другие* / М. Монтеessori. – М. : Изд. дом Карапуз, 2004 – 320 с.; *Монтеessori М. Впитывающий разум ребенка* / М. Монтеessori. – СПб. : Благотворительный фонд «Волонтеры», 2009. – 320 с.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Герберт Спенсер: воспитание методом естественных последствий / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2011. — № 3.
2. Астафьева, Е. Н. Педагогика манипуляции Жан-Жака Руссо / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 1.
3. Дьюи, Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. — М. : Госиздат, 1924. — 168 с.
4. Кей, Э. Век ребенка / Э. Кей — М. : Изд. В. М. Саблина, 1910. — 314 с.
5. Корнетов, Г. Б. История западной педагогики в XX столетии (Часть 1. Первая половина XX века) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 3;
6. Корнетов, Г. Б. История западной педагогики в XX столетии (Часть 2. Первая половина XX века) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 4.
7. Маунц, М. Э. Педагогика М. Монтессори в современном мире / М. Э. Маунц // Монтессори М. Впитывающий разум ребенка. — СПб. : Благотворительный фонд «Волонтеры», 2009. — 320 с.
8. Монтессори, М. Впитывающий разум ребенка / М. Монтессори. — СПб. : Благотворительный фонд «Волонтеры», 2009. — 320 с.
9. Монтессори, М. Дети — другие / М. Монтессори. — М. : Карапуз, 2004. — 320 с.
10. Монтессори, М. Мой метод: начальное обучение / М. Монтессори. — М. : АСТ: Астрель, 2006. — 352 с.
11. Монтессори, М. Дом ребенка: метод научной педагогики / М. Монтессори. — М. : Астрель, 2005. — 272 с.
12. Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори / сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. — М. : Карапуз, 2011. — 272 с.



Мария МОНТЕССОРИ

Три уровня послушания¹

Дискуссии о воспитании характера ребенка обычно заканчиваются обсуждением воли и послушания. В представлении большинства людей это противоположные понятия, поскольку воспитание в основном направлено на подавление воли ребенка и замещение ее волей учителя, что в свою очередь требует беспрекословного подчинения со стороны ребенка. <...>

Как только маленький ребенок предпринимает какое-то преднамеренное действие <...> начинает развиваться то, что мы называем волей, и это — начало процесса, которым движет опыт. Поэтому

мы начинаем думать о воле не как о чем-то врожденном, а как о том, что должно быть развито, и поскольку это — часть природы, ее развитие может только следовать естественным законам природы.

Еще более искаженным является убеждение, что действия ребенка от природы должны быть беспорядочными и даже неистовыми. Обычно люди приходят к такому убеждению, понаблюдав за беспорядочными действиями ребенка и предположив, что он делает это по своей воле. Но это далеко не так. Таким действиям нет места во вселенской Хорме. Предположим, мы примем конвульсии взрослого че-

¹ «Три уровня послушания» — это 25 глава книги М. Монтессори «Впитывающий разум ребенка», которая была издана на английском языке в 1948 г. В этой книге М. Монтессори показывает необходимость организации образования ребенка с самого рождения, превращения образования в «помощника жизни» растущего человека, в средство развития детской воли как важнейшего условия становления свободной личности. В основе текста книги лежит цикл лекций, прочитанных М. Монтессори в годы Второй мировой войны в Ахмедабаде (Индия) на обучающих курсах по монтессори-педагогике. В книге развиваются фундаментальные педагогические идеи и подходы, сформулированные М. Монтессори еще в начале XX в. Многие новые аспекты их интерпретаций связаны с тем влиянием, которое на ее мировоззрение оказали традиционные духовные учения Востока и прежде всего Индии. Текст главы печатается по: *Монтессори М. Впитывающий разум ребенка / М. Монтессори; / Пер. с англ. К. В. Алексеева. — СПб. : Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ», 2009. — С. 274–284.*

ловека за его сознательные действия или предположим, что все, что он делал в состоянии аффекта, было разумным. Это было бы глупо. В действительности общепринятое понимание слова «воля» предполагает, что имеется конечная цель и что существуют трудности, которые надо преодолеть во имя этой цели. Если же, напротив, мы примем концепцию, что наши сознательные действия почти всегда состояли из беспорядочных движений, то в таком случае мы также должны принять необходимость подавить волю или ее «сломать», как раньше говорили, и если мы обнаружили такую необходимость, то логическим результатом было бы заменить волю ребенка нашей волей и заставить его подчиниться нам.

Но реальные факты таковы, что воля не ведет к беспорядку и насилию — признакам эмоциональной неуравновешенности и страдания. В подходящих условиях воля является той силой, которая пробуждает деятельность, благотворную для жизни. Природа дает ребенку задачу вырасти, а воля ребенка ведет его к прогрессу и развитию его способностей.

Воля, находящаяся в согласии с тем, что делает индивидуум, находит путь для его сознательного развития. Наши дети выбирают себе работу спонтанно и, повторяя выбранную работу, развивают осознание своих действий. То, что поначалу было лишь

жизненным импульсом (хорме)¹, становится сознательным актом. Первые движения маленького ребенка были инстинктивными. Теперь он действует сознательно и добровольно, и с этим приходит пробуждение его духа.

Ребенок сам чувствует эту разницу. Нам всегда доставляет огромное удовольствие вспоминать слова одного мальчика. Однажды школу посетила дама, занимавшая высокое положение в обществе и имевшая старомодные взгляды. Она спросила его: «Так это та школа, в которой вы делаете то, что вам нравится?»

«Нет, мадам, — ответил ребенок, — не делаем то, что нам нравится, а нам нравится то, что мы делаем». Ребенок уловил тонкое различие между тем, что доставляет одно только удовольствие, и радостью от работы, которую решил сделать сам.

Одно должно быть совершенно ясно. Сознательная воля — эта сила, которая развивается в процессе ее применения. Мы должны стремиться культивировать юлю, а не ломать ее. Волю можно сломать за мгновение. Ее развитие — медленный процесс, который формируется через сознательную деятельность по отношению к окружающей среде. Процесс этот легко разрушить. Бомбы или землетрясение могут разрушить здание за несколько секунд, но как тяжело его построить! Для этого нам необходимо знание законов равновесия, сопротивления

¹ Хорме (греч.) — стремление, порыв, жизненный импульс, лежащий в основе развертывания, как целой вселенной, так и каждого отдельного человека.

М. Монтессори в работах 1940-х гг. в развитии ребенка видела проявление жизненной силы — хорхе, заимствуя данное понятие у английского философа П. Нанна, По своему значению этот термин близок понятию «жизненного порыва» А. Бергсона.

материалов и даже законов красоты, чтобы сделать его приятным глазу.

Если столько знаний требуется для того, чтобы возвести безжизненную структуру, то насколько же больше всего требуется, чтобы создать человеческий дух? Но это будет здание, которое создается в скрытой форме. Так что его строителем не могут быть ни мать, ни учитель. Они даже не архитекторы. Все, что они могут, — это помочь работе по созиданию, которая ведется в их присутствии. Помощь — вот их задача и цель. Однако они, несмотря ни на что, обладают способностью сломать волю и могут разрушить ее тиранией. На этой почве возникло множество предубеждений, так что стоит прояснить этот вопрос.

Самый распространенный предрассудок в системе традиционного образования состоит в том, что всего можно добиться убеждением (взывая, так сказать, к уху ребенка) или являя себя в качестве модели для подражания (обращаясь к его глазам), тогда как истина состоит в том, что личность может развиваться, только используя свои собственные силы. Ребенок обычно воспринимается как рецептивное, а не активное существо, и это относится ко всем сторонам его жизни, даже к воображению — сказки и истории о заколдованных принцессах рассказываются с целью развивать воображение ребенка. Однако когда ребенок слушает эти и им подобные истории, то он получает только впечатления. Он не развивает свою силу воображения конструктивно. Творческое воображение, которое занимает столь высокое место среди

ментальных способностей человека, в эти моменты у него не работает. Та же ошибка в отношении воли имеет еще более серьезные последствия, потому что обычная школа не только отказывает ребенку во всякой возможности проявлять свою волю, но и прямо мешает и препятствует его самовыражению. Всякий протест со стороны ребенка воспринимается как восстание, и можно справедливо сказать, что педагог делает все возможное, чтобы разрушить волю ребенка.

Что же касается принципа обучения на основе собственного примера, то он заставляет учительницу, помимо рассказывания сказок, еще и предлагать себя в качестве модели для копирования; тогда и воображение, и воля остаются без применения, а роль детей сводится лишь к тому, чтобы смотреть, что делает учительница, и слушать ее слова.

Мы должны, наконец, избавить себя от этих предрассудков и набраться смелости посмотреть в лицо реальности.

В старые времена педагог рассуждал, как может показаться, очень логично. Он говорил: «Чтобы воспитывать, я должен быть хорошим и совершенным. Я знаю, что надо и чего не надо делать, так что, если дети подражают мне и слушаются меня, все будет хорошо». Послушание было главным секретом всего. Я забыла, кто из известных педагогов изрек следующую сентенцию: «Все добродетели детства могут быть суммированы в одной — послушании».

Это делало роль учителя легкой и даже почетной. Учитель мог сказать:

«Эта личность пуста и искажена. Я исправлю ее и превращу в подобие себя». И таким образом он приписывал себе те силы, о которых мы читаем в Библии, где говорится: «И сотворил Бог человека по образу своему».

Естественно, взрослый не понимает, что он ставит себя на место Бога, и еще больше он забывает другие библейские слова, которые повествуют нам о том, как дьявол стал дьяволом, то есть как он в гордыне своей захотел занять место Бога.

Внутри ребенка идет работа творца, причем гораздо более возвышенного, чем учителя, матери или отца, и все же вопреки этому он оказывается в их власти. Одно время учителя пользовались тростью для подкрепления своих приказов, и не так давно в одной цивилизованной стране учителя выступили с коллективным протестом следующего содержания: «Если вы хотите, чтобы мы отказались от трости, тогда нам придется отказаться от попыток чему-то научить». Даже в Библии в числе притчей Соломоновых мы находим знаменитый текст о том, что неправильно поступают те родители, которые жалеют розги, потому что это обрекает их ребенка на преисподнюю! Дисциплина держится на угрозах и страхе, поэтому мы приходим к выводу, что непослушный ребенок — нехороший, а послушный — хороший.

Если в наш век свободы и демократических теорий мы задумаемся о таком отношении, то будем вынуждены признать, что при том стиле обучения, который сейчас по-прежнему в моде, учитель обречен быть дикта-

тором. За тем исключением, конечно, что диктаторы (в силу необходимости гораздо более разумные, чем учителя) имеют обыкновение сочетать в своих приказах некоторую оригинальность с толикой воображения, тогда как учителя старой школы твердо держатся иррациональных правил, и, кроме иллюзий и предрассудков, ими мало что руководит. Существует большая разница между тиранией диктаторов и тиранией учителей, потому что если первые могут использовать жесткие меры конструктивно, то в руках вторых те же самые меры могут быть только разрушительными.

Основная ошибка — предполагать, что волю человека обязательно надо сломать, прежде чем она сможет повиноваться, то есть принимать и следовать указаниям другого. Если так же рассуждать в отношении интеллектуального обучения, то надо было бы сначала разрушить разум человека, прежде чем иметь возможность дать ему какие-то знания.

Но когда люди полностью развили собственные способности воли, а затем без принуждения решили выполнять приказы другого человека, это уже нечто иное. Такой вид повиновения является данью уважения, признанием превосходства, и учительница, которую дети так слушаются, может воспринимать это как похвалу.

Воля и послушание идут тогда рука об руку, воля — являясь фундаментом развития, а послушание — следующей стадией, которая держится на этом фундаменте. Слово «послушание» тогда наполняется более высоким смыслом, чем обычно. Оно вполне мо-

жет подразумевать высшее проявление собственной воли индивидуума.

В действительности послушание легко идентифицируется как естественное явление человеческой жизни, оно является нормальной характеристикой человека. В наших детях мы можем наблюдать его развитие как своего рода раскрытие. Оно спонтанно и неожиданно проявляет себя в конце длительного процесса созревания.

И в самом деле, если бы человеческая душа не обладала этим качеством, если бы люди никогда не обрели, в результате некоей формы эволюционного процесса, этой способности — повиноваться, то социальная жизнь тогда была бы невозможна. Обычного взгляда на происходящее в мире достаточно, чтобы показать нам, как люди послушны. Такой вид повиновения — ют настоящая причина, почему огромные массы человеческих существ так легко можно бросить на уничтожение. Это неконтролируемая форма повиновения, такого повиновения, которое приводит к гибели целые нации. Нельзя сказать, что в нашем мире не хватает послушания, — как раз наоборот! Вполне очевидно, что послушание является естественным аспектом развития души. Чего, к сожалению, не хватает, так это осознанного послушания.

То, что мы могли наблюдать в детях в условиях жизни, созданной, чтобы помочь им в их естественном развитии, очень ясно показало нам рост послушания как одной из самых поразительных черт характера. Наши наблюдения проливают много света на этот предмет.

Послушание видится как нечто, что развивается в ребенке во многом так же, как другие стороны его характера. Вначале оно диктуется чисто импульсом хорме, затем поднимается до уровня сознания и с этого момента продолжает развиваться, стадия за стадией, пока не попадает под контроль сознательной воли.

Давайте постараемся представить, что на самом деле означает для человека послушание. В действительности оно всегда означало: учителя и родители говорят детям, что делать, и дети в ответ выполняют их приказы.

Но если посмотреть на естественное развитие процесса послушания, то мы обнаружим, что оно проходит три стадии, или уровня. На первом уровне ребенок повинуетсЯ иногда, но не всегда, и это может показаться капризом, но на самом деле это стоит проанализировать более глубоко.

Послушание не зависит единственно от того, что мы привыкли называть «доброй волей». Напротив, действия ребенка в первый период жизни контролируются только хорме. Это ясно всем, и это уровень, который длится до конца первого года. Между годом и шестью этот аспект менее заметен, так как ребенок развивает свое сознание и обретает самообладание. В течение этого периода послушание ребенка тесно связано со стадиями тех навыков, которых он достиг. Чтобы выполнить приказ, надо уже обладать некоторой степенью зрелости и мерой определенного навыка, который может потребоваться. Так что послушание в это время должно рассматриваться в связи с существующими способностями

ми. Было бы нелепо приказать человеку ходить на носу, потому что это физиологически невозможно, но так же нелепо и требовать у неграмотного, чтобы он написал письмо. Отсюда нам прежде всего необходимо знать, реально ли ждать послушания от ребенка, находящегося на определенном уровне развития.

До трех лет ребенок не может повиноваться, если полученный им приказ не соответствует одному из его жизненных устремлений. Это потому, что он еще не сформировал себя. Он по-прежнему занят бессознательным построением механизмов, необходимых для его личности, и он еще не достиг той стадии, когда они будут укреплены до такой степени, что смогут обслуживать его желания и быть осознанно управляемыми. Уметь управлять собой — значит достичь нового уровня развития. В действительности обычное поведение взрослых, живущих с детьми, демонстрирует безотчетное принятие того факта, что нельзя ждать послушания от двухлетнего ребенка.

Благодаря инстинкту и логике (а возможно, из опыта жизни с детьми на протяжении тысяч лет) взрослый знает, что все, что можно в этом возрасте делать, — это запретить в более или менее резкой форме те действия, которые все равно продолжает выполнять ребенок.

И все же повиновение не всегда негативно. Оно заключается прежде всего в том, чтобы действовать согласно чьей-то воле. Хотя ребенок после трех лет больше не находится в той подготовительной фазе, протекающей от

нуля до трех лет (проходящей, как мы видели, в святилище его внутренней жизни), тем не менее в этот более поздний период мы по-прежнему встречаем похожие стадии. Даже после трех лет маленький ребенок должен сначала развить некоторые качества, прежде чем сможет слушаться. Он не может вдруг начать действовать согласно воле другого человека, и также не может он еще уловить причину, почему он должен делать то, что мы требуем от него. Определенный прогресс происходит из внутренних структур, которые должны пройти через несколько фаз. Пока эти структуры действуют, ребенок может иногда успешно выполнить какое-то действие по требованию, но это значит, что он использует внутреннее приобретение, которое было только что сформировано, и лишь после того, как приобретение основательно укрепилось, он сможет им пользоваться всегда по своей воле.

Что-то вроде этого происходит, когда ребенок впервые стремится овладеть элементами движения. Примерно одного года от роду делает он свои первые шаги, но часто падает и на какое-то время оставляет свои попытки. Но когда механизм ходьбы надежен, он может пользоваться им в любой момент.

Здесь возникает еще один вопрос первостепенной важности. Послушание ребенка на этой стадии зависит прежде всего от развития его способностей. Он может послушаться приказа один раз, но может не послушаться в другой раз. Часто думают, что он делает это нарочно, и, если учительница настаивает

или бранит, тут легко могут возникнуть помехи для процесса развития. Большой интерес в связи с этим представляет опыт известного швейцарского педагога Песталоцци, работа которого до сих пор оказывает глубокое влияние на школы во всем мире. Песталоцци был первым, кто ввел элемент отцовства в отношении к школьникам. Он всегда сочувствовал их проблемам и был готов утешить или простить. Но одного он простить не мог никогда — это каприза: он не мог терпеть ребенка, который одну минуту слушается, а другую — нет. Если ребенок один раз сделал то, о чем его попросили, это значило, что он мог бы сделать это, если хотел, и Песталоцци в этом случае не принимал никаких оправданий. Это единственное, в чем ему отказывала его доброта. Если даже Песталоцци так считал, то что же тогда говорить о других учителях?

В то время когда образуются новые формации, нет ничего более вредного, чем неодобрение. Если ребенок еще не хозяин своих действий, если он даже своей собственной воле не может повиноваться, тем менее он может повиноваться чьей-то другой воле. Вот почему может получиться так, что он слушается иногда, но не всегда. Такое может происходить не только в младенчестве. Как часто начинающий музыкант первый раз прекрасно исполняет произведение, а попроси его повторить на следующий день — и он не сможет. Это означает не отсутствие воли, а несформированность ни навыка, ни уверенности настоящего артиста.

Таким образом, первым уровнем послушания мы называем тот, когда ребенок может слушаться, но не всегда. В этот период возможно сочетание послушания и непослушания!

Второй уровень — когда ребенок всегда может слушаться, или, вернее, когда больше нет никаких препятствий, возникающих из-за недостатка у него контроля. Его силы теперь объединены и могут быть управляемы не только его собственной волей, но и волей другого. Это большой шаг вперед по пути послушания. Это похоже на способность переводить с одного языка на другой. Ребенок может впитывать желания другого и выражать их своим поведением. И это самая высокая форма повиновения, о которой только мечтает современное обучение. Обычно учительница только призывает, чтобы ее слушались.

Однако ребенок, который развивается по законам природы, идет гораздо дальше этого: дальше, чем мы даже могли предположить.

Он переходит на третий уровень послушания.

Тут не происходит остановки в момент, когда он просто начинает пользоваться только что приобретенной способностью, но его послушание уже направлено в сторону человека, чье превосходство он ощущает. Как будто ребенок осознал, что учитель может делать что-то такое, что ему самому пока еще не под силу, и сказал самому себе: «Вот человек настолько меня превосходящий, что может оказать влияние на мой разум и сделать меня таким же умным, как и сам. Он влияет на меня изнутри!» И такое

чувство, кажется, наполняет ребенка радостью. Совершив неожиданное открытие, что можно быть управляемым этой превосходной жизнью, ребенок начинает повиноваться с огромным желанием и энтузиазмом. Чудесный, но естественный феномен, — можем ли мы сравнить его с чем-нибудь? В другом плане это, возможно, похоже на инстинкт собаки, которая любит своего хозяина и отвечает на его волю повинованием. Она внимательно смотрит на мяч, который показывает ей хозяин, и когда его бросают, бежит за ним и торжествуя его приносит. Потом ждет следующего приказа. Она стремится к тому, чтобы ей давали приказы, и радостно бежит их выполнять, виляя хвостом. Третий уровень послушания ребенка напоминает это. Безусловно, он повинуется с удивительной готовностью, и кажется, что ему очень хочется это делать.

Интересные доказательства тому были представлены директрисой с десятилетним стажем. У нее был класс, который прекрасно занимался, но часто она не могла удержаться и высказывала всякие пожелания. Однажды она сказала: «Уберите все, когда пойдете домой вечером». Дети не стали дожидаться, когда она закончит фразу, а сразу, как только услышали слова: «Уберите все», принялись за дело с большим усердием и скоростью. Затем они с удивлением услышали: «Когда пойдете домой». Их реакция на команды стала столь незамедлительной, что учительнице пришлось выразиться с большей осторожностью. На самом деле она должна была

сказать в этом случае: «Прежде чем пойти домой, все уберите».

Она рассказала, что подобные вещи продолжали происходить всякий раз, когда она говорила, недостаточно подумав. Быстрота реакции детей вызвала у нее чувство ответственности. И это был новый удивительный опыт, потому что все обычно думают, что человек, облеченный властью, может отдавать какие угодно приказы. Вместо этого она чувствовала, что власть ее тяготит. Чтобы воцарилась тишина, ей достаточно было написать на доске слово «тишина», и не успевала она еще закончить букву «т», как все уже замирали.

О том же свидетельствует и мой собственный опыт (и именно поэтому я ввела игру «в тишину»), но в этом случае послушание носит коллективный характер. Возникло чудесное и довольно неожиданное единство, когда целая группа детей почти идентифицировала себя со мной.

Полной тишины можно добиться, только если этого захотят все присутствующие. Ее может нарушить один человек, поэтому успех зависит от сознательного и объединенного действия. Тут берет начало чувство социальной солидарности.

Игра в тишину дает нам возможность испытать силу воли детей. Мы обнаружили, что с повторением игры последняя возрастала и периоды тишины становились продолжительнее. Потом мы добавили еще «вызов», когда чуть слышно произносилось имя ребенка, и тот, чье имя было названо, должен был тихонько подойти, тогда как другие оставались по-пре-

жнему неподвижны. Вызванные двигались очень медленно, стараясь не производить никакого шума, так что можно себе представить, как долго должен был оставаться неподвижным последний ребенок, ожидая своей очереди! Эти дети развили невероятную силу воли. Упражнение было направлено на сдерживание импульса, а также на контроль движения. Наш метод во многом на этом и держится. С одной стороны, есть свобода выбирать и быть усердным, а с другой — сдерживание. При таких условиях дети могут использовать свою силу воли как для действия, так и для воздержания от действия. В результате они сформировали по-настоящему восхитительную группу. Мы видели,

как там появилось послушание, потому что для этого были подготовлены все элементы.

Способность повиноваться — последняя фаза развития воли, которая в свою очередь делает возможным послушание. У наших детей оно достигло такого высокого уровня, что учительнице повинуются немедленно, о чем бы она ни попросила, и она чувствует, что ей надо быть осторожной и не использовать для своих собственных целей такую самоотверженную преданность. И она приходит к пониманию того, какими качествами должен обладать человек, наделенный властью. Хороший менеджер не должен себя вести самоуверенно, а должен иметь глубокое чувство ответственности.