

371.01

2144

Марія МОНТЕССОРИ

РУКОВОДСТВО КЪ ИДЕАЛЬНОМУ МЕТОДУ.

съ прибавленіемъ статьи

Р. Ландсбергъ

„Опыты школы въ Англіи по методу
МОНТЕССОРИ“

ЕК 371.01

БИБЛІОТЕКА НОВАГО ВОСПИТАНІЯ
И ОБРАЗОВАНІЯ И ЗАЩИТЫ ДѢТЕЙ.

M77

372.211

Подъ редакціей И. Горбунова-Посадова.

M77

ВЫПУСКЪ CVI.

Марія Монтессори.

371.8.
[Рус. 23]

РУКОВОДСТВО КЪ МОЕМУ МЕТОДУ.

Переводъ Р. Ландсбергъ.

Съ прибавленіемъ статьи Р. Ландсбергъ

„Опыты школь въ Англи по методу Монтессори“.

Съ 55 рисунками.

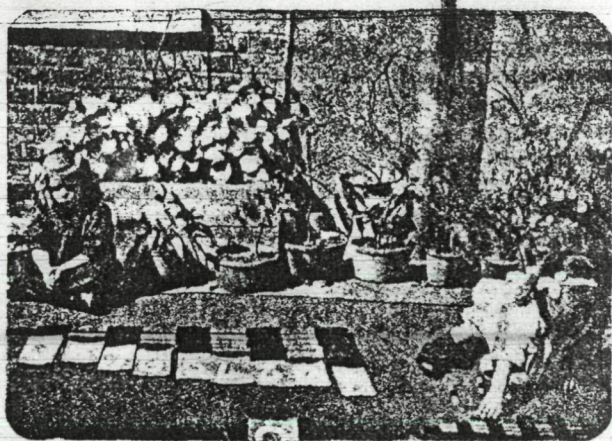


626636

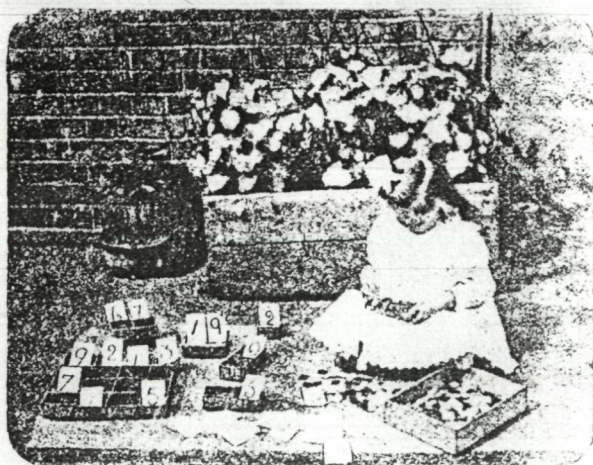
Дѣти въ англійской школѣ, ведущейся по методу Монтессори, моютъ руки послѣ завтрака.

ПЕРЕВІРЕНО
1981 р.

БІБЛІОТЕКА
Вісницького Педагогічного Інституту

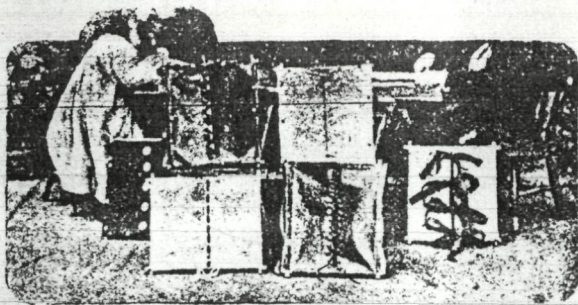


Арифметика.



Счетъ.





Рамки для застегиванія, зашнуровыванія и т. д., сдѣланныя учителями въ Лондонской школѣ малолѣтнихъ.

Руководство къ моему методу.

Маріи Монтессори.

ПРЕДИСЛОВІЕ.

Если предисловіе — ключъ къ каждой книгѣ, пусть не слова, а образы человѣческихъ существъ освѣтятъ содержаніе моего маленькаго томика. Пусть говоритъ за меня Эллень Келлеръ ¹⁾ — живое свидѣтельство чуда воспитанія.

Эллень Келлеръ — удивительный примѣръ возможностей, заложенныхъ въ каждомъ человѣкѣ: возможностей освобожденія скованнаго духа путемъ воспитанія чувствъ.

Если развитіе одного чувства — осязанія — сдѣлало изъ Эллень Келлеръ женщину исключительныхъ дарованій и писательницу, — кто лучше, чѣмъ она, можетъ доказать могущество метода воспитанія, строящаго на воспитаніи чувствъ, или ярче свидѣлствовать о силахъ, готовыхъ развернуться въ каждомъ человѣческомъ существѣ?

Эллень, прижмите къ своей груди вашихъ малютокъ, потому что они понимаютъ васъ лучше, чѣмъ кто-нибудь другой! Они — ваши младшіе братья:

¹⁾ Эллень Келлеръ — глухонемая и слѣпая дѣвушка, американка, поразительнымъ послѣдствіемъ воспитанія которой помогли ей изумительно развиться ея внѣшнимъ и внутреннимъ чувствамъ и раскрыли все богатство ея духовной природы.

когда съ повязкой на глазахъ, въ абсолютной тишинѣ, они тихонько ощупываютъ предметы своими маленькими руками, внезапно озаряется ихъ сознаніе, и то одинъ, то другой восклицаетъ съ восторгомъ: «я вижу руками!» Они однимъ способомъ понимаютъ вполнѣ таинственный процессъ, черезъ который прошла ваша душа! Они, только они могутъ хоть частью понять вашу экстазъ познанія, когда на свободѣ, среди покоя и тишины, развивается ихъ духовная жизнь, удваивается умственная энергия, и они начинаютъ писать и читать, не учась, какъ бы по вдохновенію.

Марія Монтессори

Вступленіе.

За послѣдніе годы условія, въ которыхъ протекаетъ жизнь ребенка, все измѣняются къ лучшему. Во всѣхъ цивилизованныхъ странахъ — и особенно въ Англіи — статистическія данныя говорятъ о пониженіи % дѣтской смертности. Въ соответствии съ этимъ улучшается и общее физическое развитіе дѣтей: они дѣлаются здоровѣе и выносливѣе. Популяризація науки, распространеніе знаній среди широкихъ массъ населенія несомнѣнно является очень важнымъ факторомъ въ жизни ребенка. Мате-

ри научаются прислушиваться къ требованіямъ гигиены и осуществлять ихъ на практикѣ. Возникаетъ цѣлый рядъ соціальныхъ организацій, ставящихъ своей исключительной задачей защиту ребенка и помощь ему въ достиженіи его физическаго роста.

Такимъ образомъ, постепенно создается новое поколѣніе, болѣе крѣпкое, съ болѣе тонкой организаціей, болѣе способное бороться съ тайнымъ врагомъ—болѣзнію.

Какова во всемъ этомъ новомъ роль науки? Наука установила извѣстные простыя положенія, которыя помогаютъ создать для ребенка естественныя условія жизни, руководить функциями его тѣла. Такъ, несомнѣнно, наука помогаетъ укрѣпиться идеямъ о важности питанія дѣтей материнскимъ молокомъ, о жизни на открытомъ воздухѣ, наука выдвинула вопросъ о реформѣ одежды, о необходимости для правильнаго развитія физическихъ упражненій, спокойнаго и достаточнаго сна, купанія и т. п. Измѣреніе пищи, приспособленіе пищи къ физиологическимъ пуждамъ дѣтскаго организма—тоже дѣло научныхъ изслѣдованій.

И все же наука не создала ничего абсолютно новаго. Матери всегда кормили дѣтей, дѣтей всегда одѣвали, они всегда бѣли, дышали.

Важно лишь то, что многіе физические акты, которые перѣдко служили причиной заболѣваній и смертности, подъ вліяніемъ науки, уносятся, принимаютъ рациональный характеръ и такимъ образомъ дѣлаются основой здороваго развитія организма ребенка.

Громадный прогрессъ въ дѣлѣ физическаго воспитанія способенъ создать у насъ представленіе, что „все возможное“ для ребенка уже сдѣлано. Немного надо, чтобы освободиться отъ этой иллюзіи: кончаются ли наши заботы о дѣтяхъ—заботами объ ихъ физическомъ развитіи, достаточ-

но ли для насъ созданіе красивыхъ человѣческихъ тѣлъ? Въ этомъ случаѣ мы бы сравнивали судьбу нашихъ дѣтей съ судьбой породистыхъ животныхъ. Назначеніе человѣка иное, и воспитаніе ребенка обнимаетъ болѣе широкую область, чѣмъ гигиена тѣла. Назначеніе матери не оканчивается купаніемъ и кормленіемъ ребенка: вѣдь и курица собираетъ подъ крыльишко цыплятъ, и кошка лижетъ своихъ котятъ.

И если женщина замкнется въ такихъ же рамкахъ, какъ животное,—она перестанетъ быть матерью человѣка. Дѣти растутъ не только физически, и мать съ трепетомъ слѣдитъ за таинственнымъ духовнымъ процессомъ, за тѣмъ, какъ постепенно дорогое ей существо становится сознательнымъ, дѣлается вѣщномъ твореніемъ—человѣкомъ.

Наука не кончила свою работу. Она лишь только на порогѣ ея, такъ какъ пока усилія науки были направлены на физическое благополучіе ребенка. Дальнѣйшій путь ясенъ: исходя изъ тѣхъ же простыхъ положеній, которыя улучшили здоровье и физическую жизнь ребенка, наука въ будущемъ займется духовною жизнью дѣтей, поможетъ руководить развитіемъ интеллигентности характера и тѣхъ скрытыхъ творческихъ силъ, которыя заложены въ каждомъ человѣческомъ существѣ.

Какъ тѣло ребенка, для того, чтобы вести свою физиологическую работу—работу роста,—черпаетъ матеріалъ и кислородъ изъ окружающей среды, такъ же и духъ долженъ найти себѣ въ этой средѣ особую пищу для развитія, согласно своимъ собственнымъ „законамъ роста“.

Безъ сомнѣнія, физическое развитіе—это сложная „работа“. Образованіе костей, ростъ всего тѣла, совершенствованіе мозга, образованіе зубовъ—это настоящая работа физиологическаго организма, работа

сложнаго преобразованія, которому подвергается нашъ организмъ въ періодъ отрочества.

Но эта работа, эти усилія тѣла совершенно отличны отъ того, что мы называемъ „внѣшней работой“, отъ тѣхъ усилій, которыя мы вкладываемъ въ социальное производство—въ школу ли, гдѣ человѣкъ учится, или тамъ, гдѣ онъ своей активностью создаетъ цѣнности, преобразовываетъ окружающія его условія.

И то и другое—„работа“. И фактически нашъ организмъ въ періодъ наибольшихъ физиологическихъ измѣненій, въ періодъ внутренней работы—менѣе способенъ совершать внѣшнюю работу, а иногда „работа роста“ такъ интенсивна и трудна, что юный организмъ совершенно ею перегруженъ, истощается отъ чрезмѣрнаго напряженія и даже погибаетъ.

Человѣкъ всегда сможетъ избѣжать „внѣшней работы“, заставляя работать другихъ, но нѣтъ возможности уклониться отъ работы внутренней. Какъ рожденіе и смерть—эта работа предназначена намъ природою, и каждый долженъ ее закончить самъ для себя. И этотъ сложный неизбѣжный трудъ—это „работа ребенка“.

Когда мы говоримъ, что маленькимъ дѣтямъ долженъ быть данъ покой, отдыхъ, мы касаемся лишь одной стороны вопроса о работѣ. Мы лишь только указываемъ, что маленькія дѣти должны быть свободны отъ внѣшней видимой работы, такъ какъ, благодаря своей слабости и неспособности, они не могутъ сдѣлать ничего цѣннаго ни для себя, ни для другихъ.

Наше положеніе является лишь условнымъ; въ дѣйствительности ребенокъ не „отдыхаетъ“, не находится въ покоѣ,—онъ все время занятъ внутренней работой *самосозиданія*—*autoformation*. Онъ работаетъ надъ своимъ превращеніемъ въ человѣка, и для этого, конечно, не достаточно, чтобы

росло тѣло ребенка; функціи его мускульной и нервной системы развиваются во всѣхъ своихъ мельчайшихъ деталяхъ, и растетъ его общія интеллигентность.

Функціи, которыя ребенокъ долженъ развить въ себѣ, распадаются на двѣ категоріи: 1) функціи его мускульной системы—способность сохранять равновѣсіе, ходить, координировать свои движенія; 2) функціи сенсорнаго распознаванія (чувственаго воспріятія), при помощи котораго ребенокъ, получая внѣшнія воспріятія, путемъ наблюденія, сравненій и самостоятельныхъ выводовъ закладываетъ основы своего умственнаго развитія. Ребенокъ какъ бы постепенно знакомится съ внѣшнимъ міромъ и развивается духовно.

Въ то же время ребенокъ учится языку, и ему приходится преодолѣть не только трудности артикуляціи звуковъ, словъ, но также и освоиться съ назначеніемъ словъ, названіемъ и синтаксическимъ строемъ языка.

Представимъ себѣ эмигранта, отъправившагося въ новую страну безъ знакомства съ ея физическимъ строемъ и социальнымъ устройствомъ, незнающаго языка этой страны: какую безгранично громадную работу приспособленія придется исполнить этому эмигранту, прежде чѣмъ онъ сможетъ войти, какъ активный членъ, въ жизнь неизвѣстнаго ему народа. И никто не въ состояніи сдѣлать для него эту работу. Онъ самъ долженъ наблюдать, понимать, запоминать, дѣлать выводы, научиться языку, т.е. путемъ сложной и трудной дѣятельности и долгаго опыта встать на твердую почву знанія среды, гдѣ ему предстоитъ бороться за свое существованіе.

Развѣ не то же происходитъ съ ребенкомъ? Развѣ онъ не такой же новый поселенецъ, эмигрантъ, прибывшій въ невѣдомую землю, съ той

лишь разницей, что, еще слабый, не достигший полного развития, он *должен* въ короткій срокъ приспособиться къ новому сложному міру.

И до нашихъ дней ребенокъ не получаетъ той рациональной помощи, которая ему такъ нужна въ его трудной работѣ. По отношенію къ психическому развитію ребенка мы находимся еще на той же ступени, какъ тогда, когда физическое благополучіе дѣтей зависѣло отъ случая и инстинкта и дѣтская смертность не знала границъ.

Наука должна дать намъ средства — *облегчить ребенку его сложную внутреннюю работу психического приспособленія, духовнаго роста.*

Въ этомъ цѣль моего метода воспитанія маленькихъ дѣтей, и потому нѣкоторые выдвигаемые мной принципы выистъ съ техникой ихъ практическаго осуществленія не носятъ общаго характера, а относятся специально къ дѣтямъ въ возрастѣ отъ 3 до 7 лѣтъ, т.-е. къ тому періоду жизни ребенка, который я называю „созидательнымъ“, когда складываются и укрѣпляются всѣ главныя функции организма.

Мой методъ — это научный методъ по своей сущности и по своей цѣли; это дальнѣйшая ступень прогресса, выходъ изъ области физиологій, попытка примѣнить то, что сдѣлано гигиеной въ области физическаго развитія, къ развитію психическому.

Если бы мы обладали статистикой нервныхъ заболѣваній, дефектовъ рѣчи, ошибокъ представленій и сужденій, отсутствія характера у нормальныхъ дѣтей, — то было бы интересно сравнить эту статистику съ данными того же порядка, но собранными изъ наблюдений надъ дѣтьми, получающими рациональное воспитаніе; очень вѣроятно, что контрастъ былъ бы такъ же великъ, какъ если бы мы сравнили старыя и новыя данныя объ уменьшеніи смертности и улучшеніяхъ въ физическомъ развитіи дѣтей.

„Домъ Дѣтей“.

„Домъ Дѣтей“ — это среда, гдѣ каждый ребенокъ имѣетъ возможность проявлять и развивать свою активность. „Дома Дѣтей“ будутъ отличаться другъ отъ друга въ зависимости отъ средствъ, отъ окружающихъ условій, — важно лишь, чтобы этотъ новый типъ школы былъ бы дѣйствительно нѣсколькими комнатами и садъ въ полномъ распоряженіи дѣтей. Хорошо еще въ саду устроить навѣсы — подъ навѣсами дѣти смогутъ играть и спать, выносить туда свои столики, тамъ работать, обѣдать. Такимъ образомъ ребята будутъ жить почти все время на воздухѣ, не боясь ни солнца, ни дождя.

Центральная и главная (а иногда и единственная) комната въ „Домѣ Дѣтей“ — это комната „умственного труда“. Въ ней можно прибавить еще нѣсколько маленькихъ комнатъ, напр.: ванную, столовую, маленькую гостиную или такъ называемую общую комнату, комнату для физическихъ упражненій, „комнату отдыха“.

Вся обстановка „Дома Дѣтей“ приспособляется для дѣтей. Это не значитъ, что въ „Домѣ Дѣтей“ у насъ будетъ только дидактическій матеріалъ для умственнаго развитія ребенка, — нѣтъ, это должно быть полное маленькое хозяйство семьи — малютки. Мебель всюду легкая, окрашенная въ свѣтлые цвѣта, чтобы дѣти могли ее легко передвигать и мыть мыломъ и водой. Маленькіе столики самой разнообразной формы — квадратные, продолговатые, круглые, поменьше, побольше. Продолговатые столы всего удобнѣе, потому что за ними могутъ работать по-двое или даже по нѣскольку дѣтей. Кромѣ столовъ, маленькіе стульчики изъ дерева, удобные плетеные креслица и диванчики.

Необходимой принадлежностью рабочей комнаты „Дома Дѣтей“ является

ся длинный шкафчикъ съ легко открывающимися дверками (рис. 1).

Шкафчикъ служить для помѣщенія учебныхъ пособій (дидактическаго матеріала), — это общая собственность всѣхъ дѣтей. Шкафчикъ такой низенькій, что даже самыя юныя дѣти могутъ ставить на него цвѣты, игрушки и т. п. Въ рабочей комнатѣ помѣщается еще особый комодъ съ рядомъ маленькихъ ящичковъ, снабженныхъ яркими ручками. На ящичкахъ карточки съ именами дѣтей, — каждый ребенокъ получаетъ одинъ изъ ящичковъ для храненія своихъ вещей.

По стѣнамъ — черныя доски, подвѣшенныя тоже очень низко, чтобы и самыя маленькія дѣти могли рисовать и писать, и красивыя картины, которыя время отъ времени убираются и замѣняются новыми. Картины изображаютъ дѣтей, ландшафты, цвѣты, плоды, сцены изъ семейной жизни или библейскіе и историческіе эпизоды. Рабочая комната украшается цвѣтущими растеніями.

Въ обстановку рабочей комнаты также входятъ коврики разныхъ цвѣтовъ: красные, голубые, розовые, зеленые, коричневые. Дѣти расстилаютъ коврики по полу, сидятъ на нихъ или работаютъ съ дидактическимъ матеріаломъ. Рабочая комната — больше обыкновеннаго класса, потому что столы и стулья занимаютъ больше мѣста и, кромѣ того, большое пространство пола остается совершенно свободнымъ, чтобы дѣти могли располагаться и работать на коврикахъ.

Гостиная или „комната клубъ“, гдѣ дѣти занимаются разговорами, играми, музыкой, — обставляется съ особеннымъ вкусомъ. Маленькіе столы разной величины и формы, изящныя креслица и кушетки. Стѣны, укра-

шенныя полочками со статуэтками, красивыми вазами, фотографіями; хорошо бы еще, чтобы у каждаго ребенка было по цвѣточному горшку, гдѣ бы онъ могъ посадить какое-нибудь комнатное растение, за которымъ бы онъ самъ и ухаживалъ. Въ гостиной на столахъ раскладываются большіе альбомы съ красивыми картинами, спокойныя игры, геометрическія фигуры изъ дерева или металла, — дѣти могутъ играть по желанію; въ гостиной также помѣщается пианино или еще лучше какіе-нибудь другіе музыкальные инструменты, напр., арфы ма-

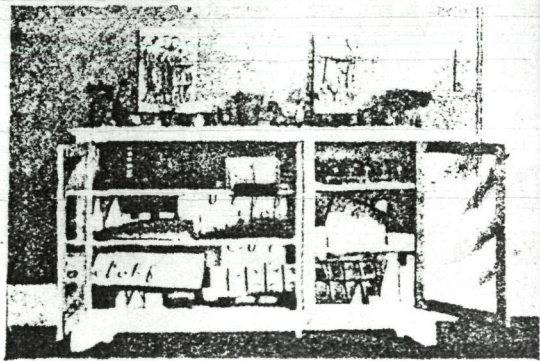


Рис. 1. Шкафчикъ съ пособіями.

ленькаго размѣра, специально сдѣланныя для дѣтей. Въ этой гостиной или „клубѣ“ учительница иногда можетъ что-нибудь разсказывать дѣтямъ.

Въ столовой, кромѣ столовъ, — низенькіе пюанчики, откуда дѣти легко достаютъ посуду, ложки, ножи, вилки, скатерть, салфетки и сами же убираютъ все назадъ. Тарелки должны быть фаянсовыя, а стаканы и графинъ изъ стекла. Также ножи должны всегда входить въ сервировку дѣтской столовой.

Раздѣлыяныя. Вѣдь у каждаго ребенка шкафчикъ или полка; въ серединѣ комнаты простыя умывальники — столики съ кувшиномъ и умывальной машиной, мыло и щетка для

ногтей. У стѣны низко придѣланные краны водопровода: дѣти сами наполняютъ свои кувшинчики и выливаютъ грязную воду послѣ умыванія.

„Домъ Ребенка“ можетъ быть обставленъ со всѣми удобствами, потому что тутъ дѣти все дѣлаютъ сами. Они подметають комнаты, вытирають пыль, моють мебель, чистятъ мѣдныя ручки и посуду, накрываютъ и убирають со

ства, что дѣтямъ предоставляются цѣлыя кукольные домики, всѣ мелочи кукольнаго гардероба, кухни, гдѣ дѣти почти могутъ готовить, предоставляются игрушечныя животныя, которыя кажутся живыми, — мой же методъ помогаетъ дать дѣтямъ все это въ дѣлательности, сдѣлать ихъ актерами реальной сцены — жизни.

Мой пѣдометръ составляетъ существенную часть въ обстановкѣ „Дома Дѣтей“. Мнѣ удалось упростить инструментъ и сдѣлать его очень практичнымъ (рис. 2).

Назначение пѣдометра, какъ показываетъ самое названіе, — измѣрять дѣтей. Инструментъ состоитъ изъ широкой четырехугольной доски, служащей основаніемъ для двухъ деревянныхъ шестовъ, скрѣпленныхъ на верху узкой плоской металлической перекладной. Къ каждому шесту придѣлана горизонтально металлическая пластинка — индикаторъ, который передвигается по стержню при помощи металлическаго обхвата, составляющаго одно цѣлое съ индикаторомъ. На концахъ индикаторовъ насажено по гуттаперчевому шарикѣ. Около одного изъ деревянныхъ шестовъ находится маленькая деревянная табуреточка. Деревянные шесты снабжены метрической шкалой. У шеста съ сидѣніемъ дѣленія начинаются отъ поверхности табуреточки, у другого съ основанія, и длина этого шеста равняется 1.50 метра. Съ той стороны, гдѣ придѣлано сидѣніе, измѣряется высота тѣла ребенка въ сидячемъ положеніи, у другого шеста — полный ростъ. Инструментъ удобенъ тѣмъ, что даетъ возможность одновременно измѣрять двухъ дѣтей и, кромѣ того, дѣти сами принимаютъ участіе въ измѣреніяхъ. Они знаютъ, какъ снимать обувь и какъ занять правильную позицію на пѣдометрѣ. Они умѣютъ поднимать и опускать индикаторы. Индикаторы устроены такъ хорошо, что вмѣняютъ своего горизонтальнаго по-

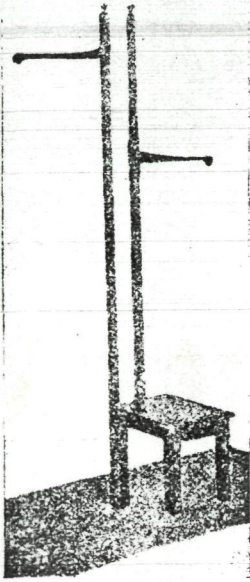


Рис. 2. Пѣдометръ Монтеessori.

стола, моють посуду, чистятъ и вытрясають ковры, стирають нужную имъ мелочь, варятъ себѣ яйца. Что касается ихъ личнаго туалета, дѣти умѣютъ раздѣваться и одѣваться, умѣютъ вѣшать свое платье, потому что крючки придѣланы такъ низко, что даже самыя маленькія могутъ легко достать, складываютъ аккуратно свои рабочіе переднички и заботливо прячутъ ихъ въ особый шкафчикъ для домашняго бѣлья.

Въ настоящее время производство игрушекъ дошло до такого совершен-

ложения, если ими пользуются даже не очень умѣло. Передвигаются индикаторы очень легко, — такимъ образомъ дѣтямъ приходится употреблять довольно мало усилий. Гуттаперчевая подушечка предохраняетъ ребенка отъ удара, если снѣ случайно задѣваетъ индикаторъ головой.

Дѣти очень любятъ измѣренія. „Давайте мѣряться“, — часто предлагаютъ они по собственной охотѣ, и всегда масса желающихъ. Очень заботливо относятся дѣти и къ самому инструменту, когда стираютъ съ него пылъ или чистятъ его металлическія части.

Измѣренія съ палочкой составляютъ основную часть моего метода антропологическаго и психологическаго изученія ребенка, — результаты этого изученія помѣщаются въ біографическихъ картахъ, ведущихся для каждаго ребенка. Біографическая карта ребенка дополняетъ исторію его развитія, которое возможно прослѣдить, благодаря примѣненію моего метода. Болѣе подробно я касаюсь этого вопроса въ моихъ другихъ книгахъ¹⁾.

Методъ.

Техника моего метода, какъ она вытекаетъ изъ естественнаго физиологическаго и психическаго развитія ребенка, можетъ быть раздѣлена на три части:

Воспитаніе мускуловъ.

Воспитаніе чувствъ (развитіе органовъ воспріятія).

Языкъ.

Вся вышняя обстановка жизни ребенка (ходьба, дыханіе, рѣчь, одѣваніе, раздѣваніе, переноска предметовъ) даетъ достаточно возможностей для мускульнаго воспитанія. Воспитанію же чувствъ и развитію рѣчи должны служить особія приспособленія, — мой „дидактическій матеріалъ“.

Дидактическій матеріалъ для воспитанія чувствъ составляютъ:

- а) Три серіи деревянныхъ цилиндровъ (цилиндрическія вкладки) въ брускахъ.
- б) Три серіи брусковъ постепенно измѣняющихся размѣровъ —
 - 1) Розовые кубы (объемъ).
 - 2) Коричневые призмы (толщина).
 - 3) Палки или бруски:
- а) окрашенные въ зеленую краску.
- б) Окрашенные поочередно въ красную и синюю краску (длина).
- в) Различныя геометрическія тѣла (призмы, пирамиды, шары, цилиндры, конусы и т. д.).
- г) Прямоугольныя деревянные дощечки съ гладкой и шероховатой поверхностью.
- д) Коллекція различныхъ матеріаловъ.
- е) Деревянные дощечки одинаковаго размѣра различнаго вѣса (сдѣланы изъ разныхъ сортовъ дерева).
- ж) Два металлическихъ ящика съ 64 цвѣтными табличками въ каждомъ.
- з) Ящики съ выдвижными рамками съ плоскими геометрическими вкладками.
- и) Три серіи карточекъ, на которыхъ наклеены геометрическія фигуры изъ бумаги.
- к) Заклеенныя коробочки, наполненныя мелкими веществами отъ песка до гальки (звуки).
- л) Наборъ изъ двухъ рядовъ колокольчиковъ, подвѣшенныхъ на деревянной рамѣ; рама разграфлена, какъ нотная бумага, и маленькіе деревянные диски обозначаютъ ноты.

Дидактическій матеріалъ для упражненій, подготовляющихъ къ обученію письму и арифметикѣ.

- м) Два столбика-коштыря и различныя металлическія вкладки.
- н) Четырехугольные кусочки картона съ наклеенными на нихъ буквами изъ выщербленной наждачной бумаги.

¹⁾ Д-ръ Монтессори: „Домъ Ребенка“. Д-ръ Монтессори: „Педагогическая Антропология“.

- о) Двойное количество подвижных букв, разной величины, вырванных из цветного картона.
- п) Серия карточек с наклеенными на них шероховатыми наждачными цифрами (1, 2, 3 и т. д.).
- р) Серия длинных картонных полосок с цифрами из гладкой бумаги для счета свыше десяти.
- с) Два ящика с маленькими палочками для счета.
- т) Рамки с двумя кусками материи для завязывания, застегивания и т. д. — употребляются для мускульного воспитания рук.

Воспитание мускуловъ.

Воспитание мускуловъ очень сложный процессъ. *Воспитательныя мускульныя упражненія* соответствуютъ тѣмъ координированнымъ движеніямъ, которыя должны стать неотъемлемою частью физиологическаго организма ребенка. Беспорядочныя движенія являются специально характерными для младенческаго возраста. Предоставленный самому себѣ ребенокъ никогда „не остается въ покоѣ“, „постоянно все трогаетъ“, беспорядочно въ своихъ движеніяхъ. Мы часто называемъ эту активность „непослушаніемъ“, „озорствомъ“.

Старшіе пытаются сдерживать беспорядочныя движенія ребенка монотонными и бесполезными замѣчаніями. А фактически движенія, которыя мы стремимся подавить, составляютъ для малышей самая цѣнная упражненія, такъ какъ эта „дѣятельность“ приучаетъ дѣтей къ контролю мускуловъ и является, въ сущности, предпосылкой координированныхъ движеній взрослого.

Мы должны отказаться отъ бесполезной попытки привести ребенка въ состояніе неподвижности. Наша задача „упорядочить“ беспорядочныя движенія, помочь ребенку выправить тѣ дѣйствія, къ которымъ, собственно,

направляются его усилія въ процессъ „беспорядочныхъ движеній“. Въ этомъ цѣль мускульнаго воспитанія на ранней ступени развитія. Получивъ извѣстный толчокъ, движенія ребенка направляются къ определенному значенію, онъ самъ успокаивается, дѣлается активнымъ существомъ, работаетъ спокойно и радостно. Воспитаніе движеній и создаетъ главнымъ образомъ видимую „дисциплину“, поражающую посѣтителей въ „Домахъ Дѣтей“. Подробно я разбираю этотъ вопросъ въ другихъ моихъ книгахъ.

Подъ мускульнымъ воспитаніемъ мы подразумѣваемъ рядъ упражненій, имѣющихъ цѣлью облегчить нормальное развитіе:

Физиологическія движенія каждаго дня (ходьба, встаніе, передача предметовъ).

Заботы о тѣлѣ.

Хозяйственные занятія.

Садоводство.

Ручной трудъ.

Гимнастика.

Ритмическія движенія.

Въ заботахъ о тѣлѣ первой ступеню является одѣваніе и раздѣваніе. Для упражненій этого рода въ моемъ дидактическомъ матеріалѣ имѣется особая коллекція рамокъ. Къ рамкамъ прикрѣпляется по два куска матеріи или кожи, которыя можно застегивать на пуговицы, крючки, завязывать бантами, зашнуровывать, застегивать на бантикачныя пуговицы крючкомъ и т. д., то-есть продѣлывать на нихъ всѣ процессы, иллюстрирующие одѣваніе и раздѣваніе (рис. 3).

Учительница садится рядомъ съ ребенкомъ и очень медленно и отчетливо продѣлываетъ всѣ необходимыя движенія пальцевъ, стараясь выдѣлать каждое отдѣльное движеніе во всѣхъ его мельчайшихъ деталяхъ.

Такъ, напр., прежде всего ребенку показывать, что для застегиванія двухъ кусковъ матеріи необходимо, чтобы они коснулись другъ друга

краями съ верху до низу. Потомъ, — если, напр., у насъ рамка съ пуговицами, — учительница покажетъ ребенку всѣ послѣдовательныя стадіи процесса застегиванія: возьметъ пуговицу, поставитъ ее противъ петли, просунетъ пуговицу въ петлю, выдвинетъ пуговицу, потомъ медленно разстегнетъ

движенія, продѣлывая каждое отдѣльно, очень медленно и отчетливо. Ребенокъ можетъ усѣсться поудобнѣе и положить свою рамку на столѣикъ (рис. 4). Завязывая или застегивая одну и ту же рамку много разъ подъ надъ, — а продѣлываютъ это дѣти съ увлеченіемъ, — ребенокъ приобретаетъ очень большую ловкость и берется застегивать или зашнуровывать настоящее платье, какъ только ему представляется случай. Самыя маленькія дѣти пытаются одѣваться или одѣвать кого-нибудь, вслѣдствіе раздѣскиваютъ это новое раздѣченіе и одѣваются всѣми силами, если взрослые желаютъ имъ помочь.

Такимъ же путемъ дѣти обучаются и другимъ мускульнымъ процессамъ:

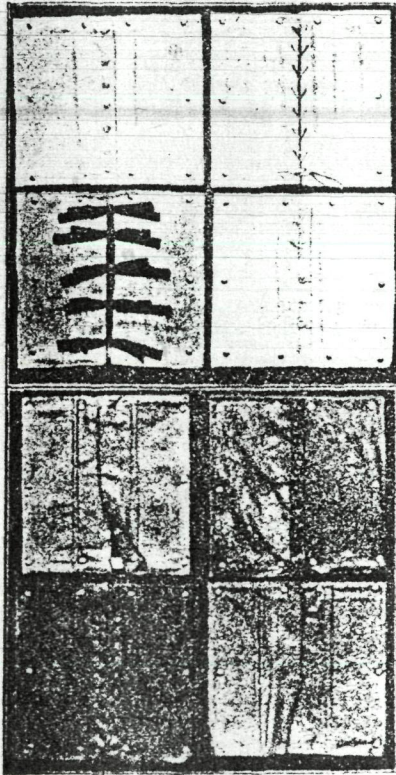


Рис. 3. Рамки.

ее снова. Также, чтобы научить малыша завязывать бантъ, учительница продѣлаетъ отчетливо весь процессъ, отдѣляя другъ отъ друга моменты, когда она завязываетъ ленты и когда дѣлаетъ самый бантъ.

Подобныя уроки, конечно, не пужны всѣмъ дѣтямъ: дѣти многому учатся другъ отъ друга и — по собственному почину — часто анализируютъ свои



Рис. 4. Ребенокъ, застѣгивающій рамку (снимокъ сдѣланъ въ первой школѣ Монтессори въ Англии).

умыванію, накрыванію на столъ и т. д.: директриса ¹⁾ должна вмѣшиваться

¹⁾ Мария Монтессори называетъ заведующую „Домомъ Ребенка“ не учительницей, а директрисой, „потому что, — говоритъ она въ своей книгѣ „Методъ научной педагогики“, — въ моемъ методѣ учительница мало преподаетъ и много наблюдаетъ. Главная же ея задача — направлять психическую дѣятельность дѣтей и ихъ физиологическое раз-

Вначалѣ, учить ребенка очень немногими словами, а то и совсемъ безъ словъ, просто очень точными дѣйствіями. Она показываетъ дѣтямъ всѣ движенія: какъ садиться, какъ вставать съ мѣста, какъ класть или брать предметы, какъ передавать ихъ другъ другу съ изяществомъ и граціей. Такимъ же образомъ директриса учить дѣтей составлять тарелки одна на другую или разставлять ихъ по столу, не производя шума, и т. п.

Все это дается дѣтямъ легко, увлекаетъ ихъ; малыши работаютъ съ поразительной точностью и стараніемъ. Въ классахъ, гдѣ много дѣтей, разныя хозяйственныя обязанности, какъ уборка, прислуживаніе за столомъ, мытье посуды, выполняются по очереди. Дѣти обычно охотно соблюдаютъ очередь. Не приходится и понуждать ихъ дѣлать свое дѣло, — они приходятъ сами, даже крошки 2—2½ лѣтъ, и предлагаютъ свои услуги. Трогательно слѣдить, какъ эти малыши стараются подражать взрослымъ, запомнить — какъ дѣлать, побѣждаютъ всѣ трудности. Профессоръ Джэкоби изъ Нью-Йорка рассказываетъ, какъ ему однажды пришлось наблюдать малыша лѣтъ двухъ съ половиной: ребенокъ оставившись въ недоумѣніи, потому что никакъ не могъ вспомнить — положить ли вилку справа или слѣва прибора. Онъ думалъ долго и сосредоточенно, — очевидно, напрягая всѣ силы своего ума. Остальныя дѣти постарше смотрѣли на малыша съ затаеннымъ восторгомъ, — они какъ будто чувствовали и понимали, какъ передъ ихъ глазами развивалась новая жизнь.

Витіе. По этой причинѣ я замѣнила названіе учительница словомъ *директриса, руководительница*. Вначалѣ это вызывало улыбку; каждый спрашивалъ: *къма же учительница руководить, разъ у нея нѣтъ ассистентокъ и она даетъ своимъ маленькимъ питомцамъ полную свободу?* По ея руководство гораздо сложнее и важнѣе того, которое обычно разумѣется, — *вѣдь учительница руководить жизнью и душой*. (М. Монтессори. „Домъ Ребенка“. Русск. изд. стр. 153).

[Учительница-директриса не учить, она даетъ только толчокъ, намекъ — и когда стимулъ налицо — все остальное приходитъ само собой. Дѣти учатся другъ отъ друга и отдаются труду съ энтузіазмомъ и восторгомъ. Атмосфера спокойной активности создаетъ особое товарищеское чувство, стремленіе къ взаимопомощи и, что всего удивительнѣе, будить въ старшихъ дѣтяхъ живой и сознательный интересъ къ *развитію, внутреннему росту* ихъ младшихъ сотоварищей. Въ мирной, спокойной обстановкѣ „Дома Дѣтей“ ребенокъ начинаетъ чувствовать себя дѣйствительно „дома“. Въ „Домѣ Ребенка“ дѣти передвигаются свободно, каждый занятъ своимъ дѣломъ, а учительница гдѣ-нибудь въ сторонѣ — наблюдать. Нѣкоторые малыши умываются, другіе чистятъ свои башмачки, моютъ мебель, чистятъ металлическія части пиджакета, трясутъ ковры и т. д. Закрываютъ столъ совершенно самостоятельно, распределяютъ работу между собой, приносятъ тарелки, ножи, вилки, ложки, потомъ усаживаются за столъ, а нѣсколько малютокъ прислуживаютъ, разносятъ горячій супъ и т. д.

Занятія въ саду и ручной трудъ доставляютъ дѣтямъ не мало радости. Уходъ за растениями и животными теперь почти всюду одна изъ видныхъ чертъ воспитанія маленькихъ дѣтей.

Ручной трудъ въ „Домахъ Ребенка“ — это пластическая работа или лѣпка. Дѣти лѣпятъ изъ глины маленькія вазы, выдѣлываютъ кирпичики и черепички. Для этого употребляютъ очень простые пособия, напр., формочки. Конечной цѣлью всегда служитъ завершеніе работы, — такъ, всѣ предметы, сдѣланные дѣтьми изъ глины, обжигаются въ печи. Дѣти научаются украшать фасады своихъ построекъ разнообразными черепичками изъ блестящей разноцвѣтной майолики. Строить фундаменты, для чего сначала роютъ ямы маленькими кирками и лопатами. Потомъ дѣти сооружаютъ изъ

кирпичиковъ — миниатюрныя — стѣны, скрѣпляютъ кирпичики известкой при помощи лопаточекъ и переходятъ даже къ постройкѣ цѣлыхъ домиковъ, напр., для цыплятъ. Послѣ двухъ-трехъ уроковъ дѣти съ увлеченіемъ занимаются выдѣлкой вазъ и тщательно берегутъ свои произведенія. Изъ глины они лѣпятъ мелкія вещицы, яйца или плоды, которыми наполняютъ свои вазы. Одна изъ самыхъ первыхъ работъ — это простая ваза изъ красной глины, наполненная яйцами изъ бѣлой глины. Затѣмъ дѣти начинаютъ лѣпить вазы съ однимъ или нѣсколькими носиками, узкогорлыя вазы, вазы съ ручкой, либо съ двумя или тремя ручками, треножки, амфоры.

Среди гимнастическихъ упражненій самымъ важнымъ является такъ называемая „веревочка“, — это линія, проведенная на землѣ мѣломъ. Въ-сто одной линіи можно провести двѣ концентрическихъ линіи въ формѣ эллипсовъ. Дѣти приучаются ходить по этимъ линіямъ, какъ по канату, переставляя одну ногу за другой. Чтобы сохранить равновѣсіе, ребята должны употреблять тѣ же усилія, какъ и настоящіе акробаты, не подвергаясь, конечно, никакой опасности, потому что линія — „канатъ“ — только нарисована. Учительница сама продѣлываетъ упражненіе, показываетъ, какъ переставлять ноги, не давая никакихъ словесныхъ объясненій. Сначала только нѣкоторые дѣти подражаютъ учительницѣ, учительница же, показавъ, какъ надо дѣлать отходить въ сторону, предоставляя событіямъ развиваться самостоятельно.

Дѣти продолжаютъ ходить по линіи, стараясь дѣлать такіе же движенія, какъ они видѣли у учительницы, и сохранять равновѣсіе. Постепенно другія дѣти подходятъ ближе, присматриваются и пытаются ходить по линіи. И очень скоро на эллипсахъ или линіи не остается свободнаго мѣста: всѣ дѣти принимаютъ ходить въ

опредѣленномъ направленіи, балансируютъ, координируютъ свои движенія и съ глубокимъ вниманіемъ смотрятъ, какъ передвигаются ихъ ноги.

Далѣе въ это упражненіе вводится музыка. Сначала это долженъ быть какой-нибудь очень простой маршъ, — дѣти еще не различаютъ ритма, но имъ веселѣе производить свои усилія — удерживаться на линіи подъ аккомпанементъ.

Когда дѣти вполне освоились съ упражненіемъ и научились сохранять равновѣсіе, — ихъ походка дѣлается очень красивой, твердой и увѣренной и, кромѣ того, посадка тѣла и всѣ движенія приобретаютъ особую грацію.

Упражненіе на линіи можетъ усложняться самими разнообразными способами. Прежде всего упражненіе можно сдѣлать ритмическимъ, связавъ его съ музыкой. Когда одинъ и тотъ же маршъ повторяется нѣсколько дней подъ рядъ, дѣти невольно начинаютъ чувствовать ритмъ и слѣдовать ему въ движеніяхъ рукъ и ногъ. Упражненія на линіи также иногда сопровождаются пѣсенками.

Мало-по-малу дѣти начинаютъ повиноваться музыкѣ, и часто, какъ, напр., въ одномъ „Домѣ Ребенка“ въ Вашингтонѣ, поютъ надъ своей работой съ дидактическимъ матеріаломъ. „Домъ Ребенка“ напоминаетъ тогда пчелиный улей.

Что касается обстановки гимнастическаго зала для маленькихъ дѣтей, то одинъ аппаратъ является въ высшей степени существеннымъ — это „заборчикъ“; его можно сдѣлать изъ параллельныхъ брусковъ на отвѣсныхъ шестахъ, плотно придѣланныхъ къ тяжелому основанію. На такихъ „заборчикахъ“ дѣти висятъ на рукахъ, не обременяя ноги всей тяжестью тѣла и упражняя руки. Эти „заборчики“ въ саду годятся для того, чтобы сдѣлать одну часть сада отъ другой, напр., грядки отъ цвѣтника и дорожекъ.

Воспитаніе чувствъ.

Мой дидактическій матеріалъ даетъ ребенку *средства* для такъ называемаго „воспитанія чувствъ“, развитія общей чувствительности.

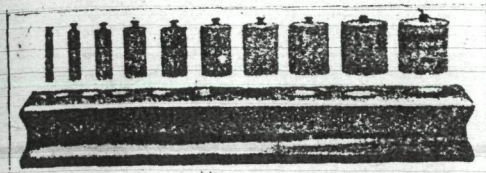


Рис. 5. Цилиндры, уменьшающіеся въ діаметрѣ.

Получивъ доступъ къ дидактическому матеріалу, малышъ $2\frac{1}{2}$ —3 лѣтъ скорѣе всего заинтересуется тремя деревянными брусками съ серіями деревянныхъ цилиндровъ или дисковъ съ пуговками на верху въ качествѣ ручки. Цилиндры вставлены въ гнѣзда брусковъ, похожія на гнѣзда для разновѣсковъ въ химической лабораторіи. Въ первомъ брускѣ всѣ цилиндры одинаковой высоты, но разнаго діаметра (рис. 5). Во второмъ наборѣ цилиндры отличаются какъ высотой, такъ и діаметрами (рис. 6). Въ третьей серіи всѣ цилиндры одинаковаго діаметра, но разнятся по вы-

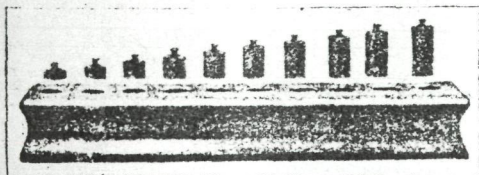


Рис. 7. Цилиндры, разнающіеся только высотой.

сотѣ, такъ что послѣдній цилиндрикъ представляетъ изъ себя маленькій дискъ (рис. 7).

Цилиндры въ первомъ брускѣ разнятся двумя измѣреніями, во второмъ—тремя измѣреніями, а въ треть-

емъ—однимъ измѣреніемъ. Порядокъ, предлагаемый мной, соответствуетъ степени *легкости*, съ которой дѣти выполняютъ упражненіе.

Упражненіе состоитъ въ томъ, что дѣти выпимаютъ и смѣшиваютъ цилиндры, потомъ вставляютъ ихъ обратно въ соответствующія имъ гнѣзда брусковъ. Усѣвшись поудобнѣе за маленькимъ столикомъ, ребенокъ весь уходитъ въ работу: онъ упражняетъ руки, слегка касаясь кончиками пальцевъ пуговички цилиндра, легкими движеніями руки и кисти

ребенокъ смѣшиваетъ цилиндры, не давая имъ падать и стараясь производить какъ можно меньше шума, потомъ вставляетъ цилиндрики об-

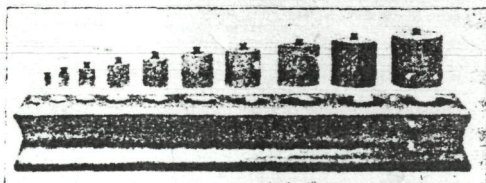


Рис. 6. Цилиндры, разнающіеся діаметромъ и высотой.

ратно въ соответствующія имъ отверстія.

Учительница можетъ вмѣшаться сначала, вынуть цилиндры, смѣшать ихъ и показать, что надо дѣлать, не производя самаго упражненія. Но большею частью это не нужно: дѣти видятъ, какъ работаютъ ихъ товарищи, и учатся отъ нихъ, подражаютъ ихъ дѣйствіямъ. Дѣти любятъ работать *одни*, даже стараются устроиться такъ, чтобы имъ не помѣшали непрощенной по-

мощью (рис. 8).
Какъ же ребенокъ находитъ вѣрное мѣсто для cadaго изъ цилиндровъ? Онъ начинаетъ съ пробы; часто онъ старается вставить цилиндръ въ отверстіе, которое недостаточно велико, тогда

онъ пробуетъ другія гнѣзда, пока не находитъ отверстія, куда цилиндръ входитъ. Бываетъ и другое: цилиндръ входитъ чересчуръ легко, потому что отверстіе слишкомъ велико. Въ этомъ случаѣ цилиндръ попалъ въ отверстіе, принадлежащее не ему, а болѣе крупному цилиндру. Тогда въ концѣ упражненія у ребенка останется цилиндръ безъ мѣста. И невольно малышъ видитъ свою ошибку въ конкретной формѣ. Сначала онъ недоумѣваетъ, онъ стоитъ передъ проблемой, возбуждающей въ немъ глубокий интересъ.

Прежде всѣхъ цилиндры имѣли свои мѣста, а теперь остался одинъ, который нигде не вошелъ. Малышъ смотритъ, морщитъ лобикъ и погружается въ размышленія; пробуетъ пуговицы и замѣчаетъ, что у нѣкоторыхъ цилиндровъ слишкомъ много мѣста; это наводитъ его на мысль, что, быть можетъ, не всѣ цилиндры въ вѣрныхъ гнѣздахъ, и онъ начинаетъ перестановку; онъ повторяетъ процессъ снова и снова; наконецъ, онъ добивается желаннаго результата—всѣ цилиндры въ отверстіяхъ. И на лицѣ ребенка играетъ улыбка триумфа. Упражненіе будитъ духовныя силы ребенка; ему хочется продѣлать все снова, теперь у него есть извѣстный опытъ, онъ горитъ желаніемъ примѣнить его на дѣлѣ и энергично принимается за работу. Маленькія дѣти отъ 3 до 3½ лѣтъ продѣлывали упражненіе съ цилиндрами до сорока разъ и всегда съ неослабывающимъ интересомъ.

Во второй и третьей серіи цилиндровъ дѣтей поражаетъ *перемена* формъ—новый стимулъ для энергичной работы.

Описанный матеріалъ *воспитываетъ* глазъ, учитъ глазъ замѣчать *разницу* размера: послѣ практики съ цилиндрами—ребенокъ способенъ по взгляду распознать, какое изъ отверстій годится для выбраннаго имъ цилиндра.

Въ основѣ воспитательнаго процесса лежитъ тотъ фактъ, что контроль

надъ ошибками и поправка даны въ самомъ матеріалѣ, и ребенокъ видитъ это очень конкретно.

Матеріалъ контролируетъ каждую ошибку, ребенку хочется довести дѣло до конца, потому что въ концѣ онъ знаетъ, какъ себя поправить. Такимъ образомъ не указанія и поправки учительницы, а самостоятельная духовная работа ребенка разрѣшаетъ его затрудненія и приводитъ его опыты къ желанному результату.

Съ этого момента начинается—само воспитаніе. Это не *опытный* процессъ,



Рис. 8. Дѣвочка работаетъ съ цилиндрами.

то-есть дѣло не въ томъ, чтобы ребенокъ умѣлъ вставлять цилиндры и зналъ бы, какъ продѣлывать упражненіе. Цѣль самовоспитанія иная—*внутренняя*,—ребенокъ воспитываетъ въ себѣ способность наблюдать, дѣлать сравненія, выводы, мыслить и рѣшать; на многократномъ повтореніи упражненія и базируется дѣйствительное развитіе.

Послѣ цилиндровъ дѣтямъ лучше всего представить три серіи брусковъ постепенно увеличивающихся размеровъ:

1) Десять деревянных кубов, окрашенных розовой эмалью. Ребро самого большого куба — десять сантиметров, самого маленького — один сантиметр (рис. 9).

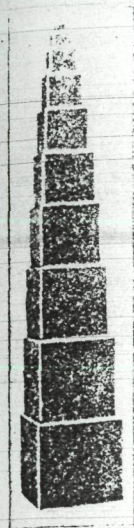


Рис. 9. Башня.

Игра состоит в том, что ребенок сооружает из кубов башню: ставит на коврик самый большой куб, а на него один на другой все остальные кубы в нисходящем порядке их величин. Когда башня готова, ребенок сваливает ее легким движением руки; кубы разсыплются по коврику, и постройка начинается снова (рис. 10).



Рис. 10. Ребенок играет кубами.

2) Другая серия состоит из 10 деревянных призм темно-коричневого цвета. Длина призм 20 сантиметров. Самая большая имеет в основании десять сантиметров, а основание остальных убывает на один сантиметр (рис. 11). Дети

3) Третий набор состоит из десяти палок или брусков. Они четырехгранные, каждая грань имеет в поперечнике четыре сантиметра. Первая палка длиной в метр, последняя — 10 сантиметров. Промежуточные палки варьируют по длине, убывая на 10 сантиметров. Каждая палка разделена на части в 10 сантиметров, и каждая часть выкрашена поочередно в красный и синий цвет или все палки окрашены в зеленый цвет (рис. 12).

Ребенок разбрасывает палки на коврик, перемешивает их и, прикладывая одну к другой, располагает их соответственно уменьшению длины, так что палки принимают форму «длинной» лестницы.

Как и обычно, учительница сама продолжает упражнение и таким образом показывает ребенку, что надо делать с каждым набором, но очень часто дети учатся не от нее, а просто подражая своим товарищам. Учительница продолжает наблюдать детей, следить за их усилиями и если вмешивается, то, главным образом, чтобы помешать беспорядочному пользованию материалом, а не для поправки тех ошибок, которые ребенок делает в упражнении. Дело в том, что ошибки ребенка, — напр., когда он ставит маленький куб раньше большого, — являются следствием недостатка его воспитания, и повторение упражнения, развивая его способность наблюдать, приведет его рано или поздно к самопоправке. Иногда ребенок,

работая с палками, делает очень грубые ошибки, но так как назначение упражнения не в том, чтобы палки были расположены в известной градации, а лишь важно,

626636

чтобы ребенок практиковался самостоятельно, воспитывать самого себя, — то есть надобности вышивать и поправлять его ошибки.

Придет день, и ребенок сам разложит палки соответственно уменьшению длины и тогда въ увлеченіи самъ позоветъ учительницу посмотреть на его произведение.

Цѣль упражненія будетъ достигнута.

Эти три серіи: кубы, призмы и палки побуждаютъ ребенка двигаться, становиться на колѣни, подниматься, поднимать и переносить предметы, которые ему не такъ легко удержать своими маленькими ручками. Точно такъ же въ работѣ съ кубами, призмами, палками ребенокъ продолжаетъ упражнять глаза въ распознаваніи разницы размѣра одинаковыхъ предметовъ.

Съ сенсорной точки зрѣнія упражненіе кажется болѣе легкимъ, чѣмъ упражненіе съ цилиндрами, но фактически оно труднѣе, такъ какъ въ этомъ случаѣ дидактическій матеріалъ не контролируетъ себя самъ, и лишь глаза ребенка являются рѣшающимъ факторомъ; поэтому важно, чтобы разница между предметами сразу привлекала вниманіе. Съ этой цѣлью въ качествѣ дидактическаго матеріала служатъ болѣе крупные предметы и необходимо также предварительное воспитаніе чувства зрѣнія (упражненія съ цилиндрами и даютъ извѣстную подготовку глазу).

Въ то же время ребенокъ можетъ заниматься и другими упражненіями. Среди дидактическаго матеріала имѣется небольшая четырехугольная доска, раздѣленная на два равныхъ прямоугольника — шероховатый и гладкій (рис. 13).

Но прежде чѣмъ переходить къ упражненію съ доской, я приучаю ребенка тщательно мыть руки холодной водой и мыломъ, осушать ихъ и полоскать въ тепловатой водѣ. Иногда заставляю дѣтей класть руки въ холодную, тепловатую и теплую воду; можно также использовать для раз-

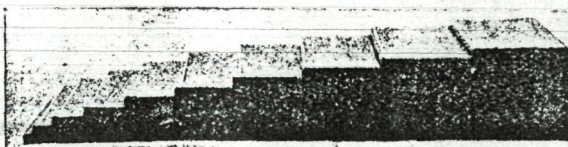


Рис. 11. Большая лѣстница.

витія термическаго чувства серію градуированныхъ упражненій, указанныхъ въ моей книгѣ „Методъ научной педагогики“ („Домъ Ребенка“).

Послѣ этого учительница показываетъ ребенку, какъ *ощущать* (т. е. какъ *очень легко* проводить кончиками, такъ называемыми подушечками пальцевъ, по двумъ поверхностямъ четырехугольной доски, чтобы почувствовать разницу между шероховатымъ и гладкимъ прямоугольниками. Легкое движеніе руки взадъ и впередъ по по-

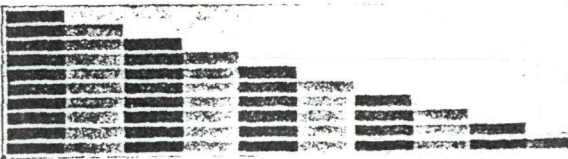


Рис. 12. Длинная лѣстница.

верхности, которой она чуть касается, служить прекраснымъ упражненіемъ въ контролѣ. Маленькая ручка, только что чисто вымытая и принявшая теплую ванну, дѣлается граціознѣе и красивѣе. Вообще же все упражненіе является первой фразой воспитанія „тактильнаго чувства“, занимающего очень важное мѣсто въ моемъ методѣ.

Побуждая ребенка воспитывать чувство осязанія, учительница не только

показывать, *„как это надо делать“*, но вмѣшивается нѣсколько больше: она беретъ въ свою руку два пальчика ребенка и легко проводитъ ими по поверхностямъ доски. Учительница не даетъ никакихъ объясненій; она только старается побудить ребенка распознать разныя ощущенія съ помощью руки.

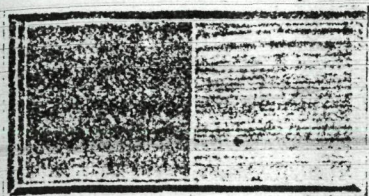


Рис. 13. Доска съ шерховатымъ и гладкимъ прямоугольниками.

И когда ребенокъ распозналъ ихъ, онъ начинаетъ повторять упражненіе самостоятельно, продѣлывая тѣ легкія движенія, которыя ему были показаны.

Послѣ доски съ контрастирующими поверхностями ребенку даютъ другую дощечку, гдѣ наклеены полосы бумаги разной гладкости, отъ пергамента до гладкой бумаги первой доски (рис. 14).

Дальнѣйшія упражненія состоятъ въ работѣ съ градуированной серіей наждачныхъ и гладкихъ карточекъ. Упраженія въ ощущеніи не только дѣлаютъ тоньше тактильное чувство ребенка, но также все больше и больше совершенствуютъ самое движеніе кончиковъ пальцевъ.

Работу съ карточками смѣняютъ упражненія съ серіей различныхъ матерій: имѣется нѣсколько сортовъ бархата, атласа, шелка, тонкихъ и толстыхъ шерстяныхъ и льняныхъ тканей. Каждой матеріи берется по два одинаковыхъ лоскутка свѣтлыхъ цвѣтовъ нѣжныхъ оттѣнковъ.

Теперь ребенку показываютъ новое движеніе: прежде чѣмъ ощущать, онъ долженъ „почувствовать“ матеріи и въ зависимости отъ ихъ тонкости или грубости движенія ребенка дѣ-

лаются легкими или рѣшительными, твердыми. Ребенокъ, напрактиковавшись въ ощущеніи шерховатой и гладкой бумаги, съ большимъ удовольствіемъ прикасается къ матеріямъ и почти инстинктивно, чтобы ускорить реализацію своихъ тактильных воспріятій, закрываетъ глаза. Потомъ для удобства глаза завязываютъ платкомъ, ребенокъ ощущиваетъ („очувствовать“) матеріи и располагаетъ одинаковые лоскутки по парамъ безъ помощи зрѣнія. Закончивъ упражненіе, ребенокъ снимаетъ платокъ и проверяетъ себя.

Ощущеніе и „чувствованіе“ такъ правятся дѣтямъ, что они ищутъ подобныхъ упражненій въ окружающей ихъ обстановкѣ. Малышъ, котораго привлечетъ платье какого-нибудь посетителя „Дома Ребенка“, бѣжитъ въ раздѣвальню, моетъ руки и, возвратившись, трогиваетъ матерію платья съ величайшей осторожностью и выраженіемъ глубокаго интереса и восхищенія на лицѣ.

Позднѣе дѣти интересуются гораздо болѣе сложными упражненіями. Ребенку даютъ маленькія деревянныя дощечки (рис. 15). Всѣ дощечки одинаковаго размѣра, но сдѣланы изъ

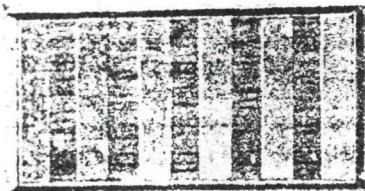


Рис. 14. Доска съ полосками бумаги разной гладкости.

разнаго дерева, разнятся въ вѣсѣ и цвѣтѣ, сохраняя естественную окраску дерева.

Ребенокъ беретъ дощечку и кладетъ ее легко на ладонь у основанія вытянутыхъ пальцевъ. Это—новая возможность упражняться въ легкихъ и деликатныхъ движеніяхъ.

Ребенок подбрасывает дощечку на руку, чтобы определить ее вѣсъ, но движение руки должно быть почти незамѣтнымъ. И эти движения взвѣшивания будутъ все уменьшаться по мѣрѣ того, какъ у ребенка становится острѣе способность различать вѣсъ предметовъ; идеаломъ явится различіе вѣса почти безъ всякаго движения руки. Подобный результатъ достигается лишь многократнымъ повтореніемъ упражненія.

Когда дѣти поняли упражненіе, они завязываютъ себѣ глаза и повторяютъ упражненіе самостоятельно, развивая въ себѣ чувство вѣса (барическое чувство). Такъ, напримѣръ, дѣти съ завязанными глазами сортируютъ дощечки: болѣе тяжелыя кладутъ направо, болѣе легкія налево. Снявъ повязку, ребенокъ видитъ по цвѣту дощечекъ — ошибся онъ или нѣтъ.

Задолго до этого довольно труднаго упражненія и одновременно съ работою надъ кубами, призмами, палками, и ощупываніемъ поверхностей разной гладкости, ребенку предоставляють упражненіе съ пособиями, которыя обычно увлекаютъ почти каждаго.

Это — серія маленькихъ карточекъ или табличекъ, обмотанныхъ цвѣтнымъ шелкомъ разныхъ оттѣнковъ (цвѣтныя мотушки, катушки). Вся серія помѣщается въ 2-хъ отдѣльныхъ ящикахъ, въ каждомъ по 64 цвѣтныхъ таблички: 8 цвѣтовъ, каждый въ 8 оттѣнкахъ различной насыщенности.

Первое упражненіе состоитъ въ подборѣ цвѣтовъ попарно; изъ кучи табличекъ ребенокъ выбираетъ двѣ одинаковыхъ и кладетъ ихъ рядомъ. Для начала учительница пользуется всеими мотушками, а вынимаетъ нѣсколько наиболѣе яркихъ цвѣтовъ, напр.: крас-

ный, синій и желтый, и переѣшиваетъ 3—4 пары. Показавъ ребенку одну табличку, напр., красную, учительница проситъ его найти дубликатъ среди другихъ катушекъ на столѣ и кладетъ пару вмѣстѣ. Потомъ показываетъ ребенку синюю табличку, и ребенокъ подбираетъ пару. Дальше учительница переѣшиваетъ таблички, и ребенокъ повторяетъ упражненіе самостоятельно, выбираетъ двѣ красныхъ катушки, двѣ синихъ, двѣ желтыхъ и т. д., кладетъ пару за парой.

Упражненіе усложняется, когда ребенокъ получаетъ въ своей кучѣ 4 пары, 5 паръ и т. д., и дѣти 3-хъ лѣтъ перѣдко подбираютъ по парамъ 10—12 цвѣтовъ.

Когда глазъ ребенка привыкъ узнавать одинаковые цвѣта, ему даютъ



Рис. 15. Деревянные дощечки разного вѣса.

таблички (катушки) одного цвѣта, но разныхъ оттѣнковъ, и ребенокъ упражняется въ распознаваніи малѣйшей разницы оттѣнковъ одного цвѣта. Возьмемъ, напр., синюю серію. Въ ней 8 синихъ катушекъ различныхъ оттѣнковъ. Учительница располагаетъ всѣ 8 катушекъ одну за другой, начиная съ самой темной: она только хочетъ показать ребенку, «что надо дѣлать», потомъ оставляетъ его въ покоѣ съ интереснымъ экспериментомъ, который онъ обычно и продолжаетъ по собственной инициативѣ.

Иногда ребенокъ дѣлаетъ ошибки. Если мальчикъ понялъ идею упражненія и дѣлаетъ ошибки — это лишь указываетъ, что онъ еще не достигъ ступени, когда онъ сумѣетъ замѣчать разницу оттѣнковъ одного цвѣта. Лишь практика разовьетъ и усовершенствуетъ

есть способность ребенка распознавать тонкія различія оттѣнковъ, а пока мы не должны мѣшать ребенку производить его опыты. Однако два указанія облегчать его работу. Лучше, чтобы онъ прежде всего выбиралъ изъ кучи катушекъ самую темную. Такимъ образомъ создается извѣстнаго рода руководящая идея. Кромѣ того, слѣдуетъ научить ребенка время отъ времени сравнивать два послѣдовательныхъ оттѣнка, независимо отъ всѣхъ другихъ. Это побудитъ ребенка при подборѣ катушекъ — сравнивать каждую новую съ той, которую онъ положилъ раньше.

Подъ конецъ дѣти съ наслажденіемъ перемѣшиваютъ всѣ 64 цвѣта и очень

шими дѣтьми для развитія памяти на цвѣта. Ребенку показываютъ какой-нибудь цвѣтъ и даютъ хорошенько присмотрѣться; затѣмъ просятъ его пойти въ другой конецъ комнаты, гдѣ расположены всѣ цвѣта, и выбрать сотоварища показанному цвѣту, не имѣя этого цвѣта передъ глазами. Ребенокъ производитъ подборъ по памяти, онъ сравниваетъ найденный имъ цвѣтъ не съ реальнымъ цвѣтомъ, а съ тѣмъ представленіемъ, которое сохранилось въ его умѣ отъ реального цвѣта.

Дѣти очень увлекаются упражненіями по памяти: отправиться на поиски лишь съ умственнымъ образомъ того, что имъ надо, это для нихъ нѣчто совершенно новое; отождествить идею съ соотвѣтствующей ей реальностью и держатъ въ рукахъ доказательство достигнутой имъ ступени умственного развитія, — это — дѣйствительная побѣда для ребенка.

Другимъ интереснымъ пособіемъ въ дидактическомъ матеріалѣ является ящикъ съ шестью лотками-рамами, выдвигающимися какъ ящики комода. Въ каждомъ лоткѣ шесть маленькихъ деревянныхъ рамокъ (рис. 16).

Во многихъ рамкахъ плоскія геометрическія вкладки, окрашенныя въ синій цвѣтъ и снабженныя пуговками въ качествѣ ручекъ.

Геометрическія вкладки подобраны въ лоткахъ по аналогіи формъ:

1) Въ одномъ лоткѣ 6 кружковъ, постепенно уменьшающихся въ діаметрѣ (рис. 17).

2) Въ другомъ — квадратъ и 5 прямоугольниковъ одинаковой длины, но различной ширины (рис. 18).

3) Слѣдующій лотекъ содержитъ 6 треугольниковъ, различающихся или своими сторонами, или углами (равносторонній, равнобедренный, разносторонній, прямоугольный, тупоугольный, остроугольный) (рис. 19).

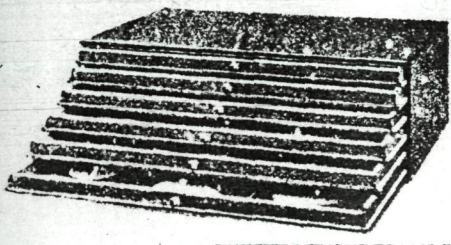


Рис. 16. Ящикъ съ 6 лотками-рамами для деревянныхъ геометрическихъ вкладокъ.

искусно располагаютъ катушки въ 8 рядовъ съ постепенной градаціей тѣней въ каждомъ цвѣтѣ.

Въ этомъ занятіи продолжается упражненіе рукъ въ легкихъ и осторожныхъ движеніяхъ и специально воспитывается вниманіе. Ребенокъ не долженъ искать въ ящикахъ цвѣтовъ руками, не долженъ хватать таблички, какъ монету, а можетъ брать ихъ за деревянные края, придрѣланные къ табличкамъ. Самое расположеніе катушекъ по прямой линіи, напоминающей красивую ленту съ тѣнями, требуетъ навыка, который достигается лишь практикой.

Эти же упражненія хроматическаго чувства можно использовать со стар-

4) Одинъ изъ лотковъ содержитъ шесть кривыхъ фигуръ—оваль, эллипсъ, ромбъ, ромбоидъ, трапецію, трапециодъ (рис. 20).

5) Въ питомъ лоткъ 6 многоугольниковъ—отъ пятиугольника до десятиугольника (рис. 21).

6) Наконецъ, въ одномъ изъ лотковъ 4 простыхъ деревянныхъ дощечки безъ геометрическихъ вкладокъ и безъ пуговокъ и двѣ другихъ неправильныхъ геометрическихъ фигуры (рис. 22).

Для упражненій съ геометрическими

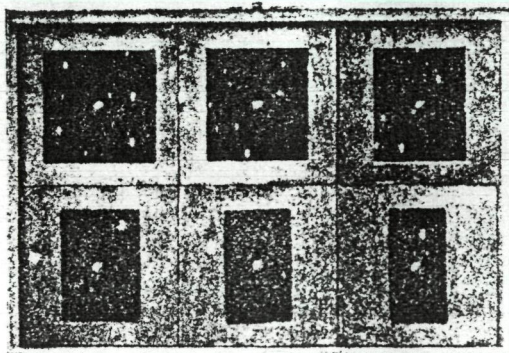


Рис. 18. Лотокъ съ 6 прямоугольниками.

вкладками служить еще особая деревянная рама или лотокъ съ крышкой; крышка удерживается на мѣстѣ любыми 6 вкладокъ, вставленныхъ въ отдѣленія дна рамы-лотка (рисунокъ 23).

Этотъ лотокъ, или большая рама, используется для перваго ознакомленія ребенка съ плоскими геометрическими фигурами.

Учительница выбираетъ изъ всей серіи тѣ геометрическія фигуры, которыя ей кажутся наиболѣе подходящими.

Первоначально слѣдуетъ показывать дѣтямъ очень немного вкладокъ и, главнымъ образомъ,

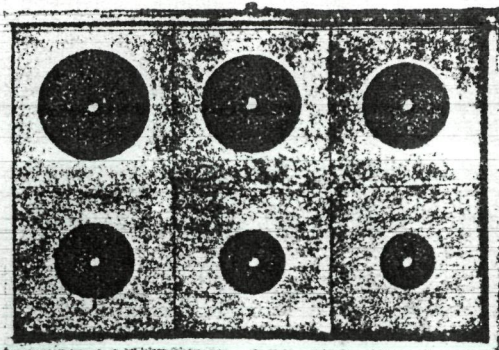


Рис. 17. Лотокъ съ 6 кружками.

рѣзко отличающіеся другъ отъ друга. Слѣдующая ступень—знакомство съ большимъ числомъ фигуръ и, наконецъ, показываніе дѣтямъ, въ извѣстной постепенности, фигуръ болѣе и болѣе сходныхъ.

Въ отдѣленіи особаго лотка (рис. 23) заставляютъ, напр., кружокъ и равносторонній треугольникъ или кружокъ, треугольникъ и квадратъ. Оставшіеся пустыя гнѣзда лотка закрываютъ деревянными дощечками. Въ дальнѣйшихъ упражненіяхъ всѣ шесть гнѣздъ лотка заполняются геометрическими фигурами; сначала самой разнообразной формы, — напр., вставляютъ квадратъ, очень

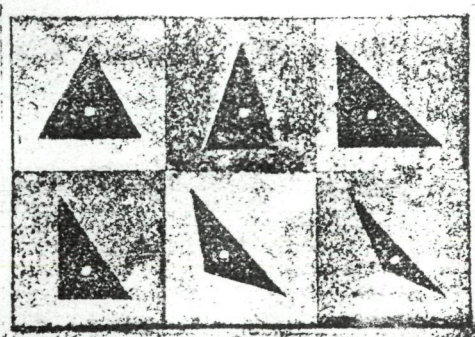


Рис. 19. Лотокъ съ 6 треугольниками.

узкий прямоугольник, треугольник, круг, эллипс и шестиугольник.

Позднее учительница подбирает 6 однородных фигур, напр., 6 прямоугольников, или серию из 6 тре-

угольников, прежде чем он победит. Ему приходится сравнивать различные формы; разница между вкладками длается для него очень реальной и конкретной, когда неверно поставленная фигура не входит в отверстие рамки. Таким путем ребенок воспитывается свой глаз, глаз учится *распознавать форму*.

Новое движение руки, необходимое для упражнения с геометрическими вкладками — имеет очень большое значение. Ребенка заставляют ощупывать контур геометрической фигуры кончиками указательного и среднего пальцев правой руки, а затем также ощупывать контур рамки соответствующей фигуры, и лишь после такого ощупывания ребенок может вставить фигуру на место.

Узнавание формы этим сильно облегчается. Многие дети, не научившиеся еще *распознавать форму* при взгляде на нее и пытающиеся вставлять фигуры в совершенно неподходящие рамки, умѣют *узнавать* форму, ощупывая контуры, и тогда уже без труда находят место каждой вкладки.

При ощупывании контуров геометрических фигур движение руки ребенка ограничено самым предметом ощупывания.

Это особенно ясно, когда ребенок ощупывает рамку: его 3 пальца касаются края рамки и сама рамка, препятствуя другому движению, как бы руководит рукой ребенка. Учительница должна следить, чтобы движение было совершенно точное, потому что это имеет очень большое значение для будущей работы. Ребенок научается ощупывать не только наблю-

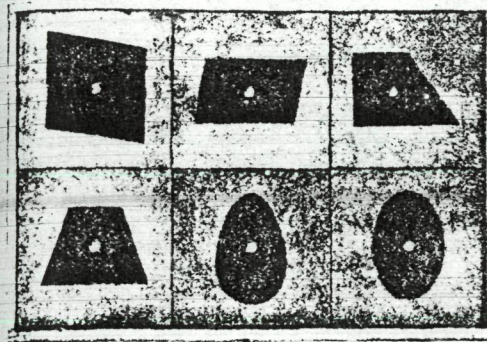


Рис. 20. Лоток с 6 кривыми фигурами.

угольников, 6 кругов различной величины и т. д.

Само упражнение похоже на упражнение с цилиндрами. Вкладки вынимаются за пуговицы, перебиваются на стол, и ребенку предлагается вста-

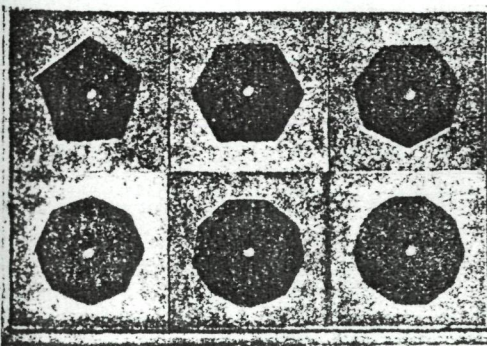


Рис. 21. Лоток с 6 фигурами многоугольников: от пятиугольника до десятиугольника.

вить вкладки обратно в рамки, находящиеся в гнёздах лотка. Здесь контроль ошибок в самом материале: вполнѣ вставить вкладки можно только в их собственные места. Ребенок должен продѣлать серию

дая, какъ это дѣлаетъ учительница; вначалѣ учительница беретъ руку ребенка и водить ею по контуру такъ, чтобы его пальцы касались каждой детали—сторонъ и угловъ. Послѣ того, какъ рука ребенка привыкнетъ къ подобнымъ движеніямъ, приобрести точность и аккуратность, ребенокъ дѣйствительно способенъ осязывать контуръ геометрической фигуры. Повтореніе этихъ упражненій пріучаетъ дѣтей координировать движенія, необходимые для совершенно точнаго очерчиванія формы геометрической фигуры.

Это упражненіе можно считать не прямой, но очень дѣйствительной подготовкой къ рисованію. Это во всякомъ случаѣ подготовка руки къ *ощупыванію контура определенной формы*. Маленькая ручка, прикасаясь, осязываетъ и научаясь слѣдовать опредѣленному контуру, безсознательно подготавливается къ *движенію письма*.

Дѣти обводятъ пальцами контуры геометрическихъ вкладокъ съ величайшей точностью. Они сами усложняютъ упражненіе, закрывая себѣ глаза, чтобы распознавать форму только посредствомъ осязанія: вынимаютъ вкладки и вставляютъ ихъ обратно въ соответствующія рамки, не видя ихъ, а только осязывая (рисункъ 24).

Каждой рамкѣ съ плоской геометрической вкладкой соответствуютъ 3 квадратныхъ карточки такой же самой величины, какъ деревянная рамка вкладки. Эти карточки хранятся въ особыхъ картонныхъ ящикахъ (рис. 25).

На карточкахъ повторяются въ трехъ видахъ геометрическія формы деревянныхъ вкладокъ.

Въ первой серіи геометрическія фигуры вырѣзаны изъ синей бумаги

и наклеены на карточки. Во второй серіи на карточки наклеены тоже изъ синей бумаги только контуры (шириною въ $\frac{1}{2}$ сантиметра) тѣхъ же геометрическихъ фигуръ. Въ третьей серіи на карточкахъ контуры тѣхъ

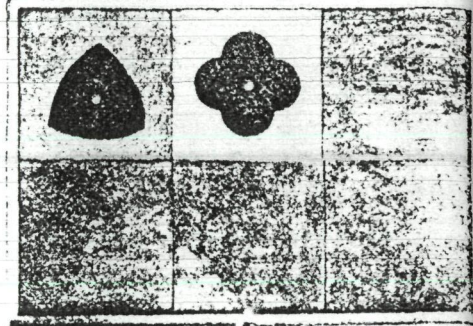


Рис. 22. Лотокъ съ 4 дощечками безъ вкладокъ и 2 неправильными фигурами.

же фигуръ по формѣ и величинѣ обведены лишь черной линіей.

Пользуясь этими карточками, ребенокъ пріучаетъ глазъ распознавать „плоскія фигуры“. У него нѣтъ здѣсь конкретнаго средства контроля ощи-

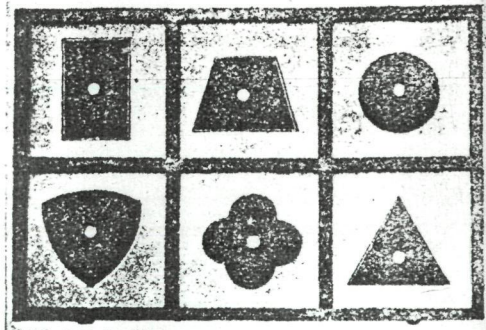


Рис. 23. Отдѣльная рамка для деревянныхъ вкладокъ.

бокъ, какъ-было въ упражненіи съ деревянными вкладками. Здѣсь роль контрольнаго органа играетъ глазъ, когда ребенокъ долженъ узнать одинаковую форму, не вставляя ее въ соответствующее отверстіе рамки, а

накладывая деревянную фигуру на бумажную фигуру.

Способность распознавания глазом совершенствуется по мере перехода от упражнений с одной серией карточек к упражнениям с другой, и, приступая к работам с третьей серией карточек, ребенок ясно видит взаимоотношение между деревянным предметом, который он держит в руке, и контуром предмета на картоне; ребенок таким путем постепенно переходит от конкретного к абстрактному. Дети имеют теперь для него

а под каждой из них в вертикальном направлении 3 карточки той же формы из всех трех серий.

Другая игра состоит в том, что ребенок кладет попеременно все три серии карточек на 2-х или 3-х смещенных столиках, потом берет деревянную вкладку и как можно быстрее покрывает ею соответствующую карточку, которую он должен распознать с первого взгляда.

Несколько детей играют вместе — один, напр., находит карточку с *геометрической фигурой*, соответствующей выбранной им деревянной вкладке, и кладет вкладку на карточку; другой снимает эту деревяшку и кладет ее на карточку с *контуром* той же фигуры. Игра напоминает шахматы.

Дети часто по собственной инициативе обводят пальцем контуры какой-нибудь фигуры на карточках трех серий и делают это с сознанием важности упражнения и с большой аккуратностью и точностью.

Мы учим детей названию геометрических форм плоских вкладок.

воплотить определенное значение, и он приучается распознавать и судить о формах по простому очертанию фигуры.

Подобных упражнений безограниченное множество, многие из них дети изобретают сами. Иногда они раскладывают по столу деревянные геометрические вкладышки, перебирают кучку карточек, как игральные «карты», и потом быстро раздают карточки соответствующим им деревяшкам, как партнерам в игре. Закончив с раздачей, проверяют себя, кладя деревяшки на карточки. Иногда дети покрывают весь стол, располагая деревянные вкладышки.

Сначала я думала ограничиться лишь номенклатурой наиболее общезвестных форм, как квадраты, прямоугольник, треугольник, круги. Но дети хотели знать все названия, — нам пришлось заучивать самые трудные, как, напр., трапециид, десятиугольник, пришлось прислушиваться к произношению новых слов и повторять их. Раннее детство — это период, когда ребенок вырабатывает свой язык, и потому-то ему так легко заучить звуки иностранного языка воплотить совершенно.

После долгой практики с плоскими геометрическими вкладышками, ребенок



Рис. 24. Девочка ощупывает деревянные вкладышки.

начинает дѣлать „открытія“ въ окружающей его средѣ; онъ теперь распознаетъ формы, цвѣта, качества, уже извѣстные ему, — это обычное слѣдствіе сенсорнаго воспитанія — чувствъ. Міръ становится для ребенка источникомъ наслажденія. Какой-нибудь малышъ шагаетъ по кровельной террасѣ и съ задумчивымъ выраженіемъ на своемъ личикѣ повторяетъ: „Небо голубое! Небо голубое!“ Однажды кардиналъ — другъ ребятъ въ школѣ Via Guisti — принесъ дѣтямъ бисквитовъ. Каково же было удивленіе кардинала, когда ребяташки, вмѣсто того, чтобы поспѣшно поглощать розданные имъ бисквиты, начали выкрикивать, перебывая другъ друга: „Треугольникъ! Кругъ! Прямоугольникъ!“ Оказалось, бисквиты имѣли форму различныхъ геометрическихъ фигуръ.

Другой интересный эпизодъ произошелъ въ одной изъ дешевыхъ квартиръ въ Миланѣ. Мальчикъ 4-хъ лѣтъ смотрѣлъ, какъ мать готовила обѣдъ. Она вынула изъ пакета кусокъ хлѣба и масло. „Прямоугольникъ“, сказалъ малышъ. Женщина отрѣзала кусокъ хлѣба съ угла, и мальчикъ крикнулъ: „Треугольникъ“. Когда же мать положила „треугольникъ“ на сковородку, ребенокъ посмотрѣлъ на оставшуюся часть хлѣба и закричалъ еще громче: „Ну, а теперь—это трапеція“.

Отецъ мальчика — рабочій подъ свѣжимъ впечатлѣніемъ разыскалъ учительницу сына. Растроганный ея объясненіемъ, онъ замѣтилъ: „Если бы я получилъ такое воспитаніе, я не былъ бы только просѣимъ рабочимъ“.

Этотъ же самый рабочій устроилъ собраніе всѣхъ жителей дома дешевыхъ квартиръ. Чтобы заинтересовать

ихъ въ школѣ. Рабочіе въспослѣдствіи поднесли учительницѣ пергаментный плакатъ, который они сами разрисовали: среди сценокъ изъ дѣтской жизни и дѣтскихъ головокъ были изображены всевозможныя геометрическія фигуры.

Что касается распознаванія формы путемъ оцупыванія, у ребенка въ окружающей его средѣ нѣтъ предѣла для все новыхъ и новыхъ „открытій“. Мнѣ приходилось видѣть дѣтей передъ прекрасными колоннами или статуями; насладившись красотой, они закры-

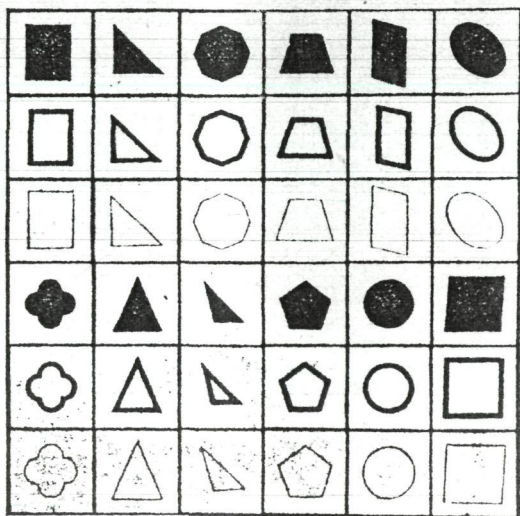


Рис. 25. 3 серия карточекъ съ геометрическими фигурами.

ваши глаза и проводили ручками, чтобы почувствовать форму. Одна изъ моихъ учительницъ какъ-то застала двухъ братьевъ изъ школы Via Guisti въ церкви. Они смотрѣли на маленькія колонки, поддерживающія алтарь. Мало-по-малу старшій подвинулся къ колонкамъ и началъ ихъ слегка оцупывать, потомъ, какъ бы желая, чтобы братишка получилъ то же наслажденіе, онъ повелъ его къ колонкѣ, взялъ его ручку и сталъ ею медленно водить вокругъ гладкой — прекрасной формы. Вошелъ сторожъ и велѣлъ

дѣтямъ уйти. „Надоѣдливые ребята—имъ все надо трогать“.

Громадное удовольствіе, которое испытываютъ дѣти отъ распознаванія формы ощущиваніемъ — соответствуетъ само по себѣ сенсорному упражненію. Многіе психологи говорятъ о стереогностическомъ чувствѣ, т. е. о способности распознавать форму путемъ движенія мускуловъ руки, когда она ощущиваетъ контуръ предмета. Это чувство не является только чувствомъ осязанія, потому что тактильное воспріятіе даетъ намъ возможность распознать лишь разницу въ качествахъ поверхности (гладкій, шероховатый).



Рис. 26. Цилиндрическія коробочки съ мелкими веществами для распознаванія разныхъ шумовъ.

Распознаваніе формы происходитъ въ результатъ сочетанія, одновременнаго участія — тактильнаго и мускульнаго чувствъ; мускульное воспріятіе является воспріятіемъ движенія. То, что мы часто называемъ тактильнымъ чувствомъ, въ дѣйствительности гораздо чаще стереогностическое чувство. Дѣти распознаютъ форму тѣла посредствомъ рукъ.

Дѣти отъ 3 до 6 лѣтъ, формируя собственную мускульную активность, обладаютъ особой мускульной чувствительностью, которая и побуждаетъ ребенка пользоваться стереогностическимъ чувствомъ. Когда ма-

лышь по собственной охотѣ завязываетъ себѣ глаза, чтобы распознавать форму различныхъ предметовъ, плоскихъ вкладокъ и тѣлъ, онъ упражняетъ стереогностическое чувство.

У ребенка очень много упражненій для распознаванія съ закрытыми глазами предметовъ опредѣленной формы, — онъ можетъ использовать фребелевскіе кирпичики и кубы, шарики, монеты, фасоль, горохъ и т. п.

Среди дидактическаго матеріала имѣются различныя геометрическія тѣла, окрашенныя въ свѣтло-синій цвѣтъ, — шаръ, призма, пирамида, конусъ, цилиндръ. Всего больше дѣти любятъ распознавать форму, ощущивая тѣла съ закрытыми глазами, и отгадывать названія тѣлъ. Какъ дѣти заучиваютъ названія, я укажу ниже. Послѣ такого упражненія ребенокъ наблюдать форму глазами съ болѣе интенсивнымъ интересомъ, чѣмъ раньше.

Другой способъ привлечь вниманіе дѣтей къ формѣ — это привести геометрическія тѣла въ движеніе. Шаръ катится во всѣхъ направленіяхъ, цилиндръ только въ одномъ направленіи; конусъ вертится вокругъ самого себя; призма и пирамида стоятъ неподвижно, но призмѣ свалить легче, чѣмъ пирамидѣ.

Я почти исчерпала весь дидактическій матеріалъ для воспитанія чувствъ. Упомяну еще серію изъ 6 картонныхъ цилиндрическихъ коробочекъ, заклеенныхъ совершенно или закрытыхъ деревянными крышечками (рис. 26).

Если потрясти эти коробочки, онѣ производятъ различныя звуки — отъ очень громкаго до почти неслышнаго, — въ зависимости отъ того, какое вещество подожжено внутри.

Коробочекъ двойное количество. Первое упражненіе съ ними состоитъ въ томъ, чтобы подобрать попарно коробочки, производящія звуки одинаковой интенсивности. Во второмъ упражненіи ребенокъ сравниваетъ звуки

другъ съ другомъ: онъ располагаетъ шесть коробочекъ по степени силы звука—отъ самаго громкаго до самаго тихаго. Это упражненіе аналогично упражненію съ цвѣтными катушками, которыя тоже размѣщаются въ извѣстной градаціи. Ребенокъ работаетъ съ коробочками за своимъ столомъ. Учительница объясняетъ — что дѣлать, а потомъ ребенокъ упражняется самостоятельно; для концентрации вниманія ему завязываютъ глаза.

Въ заключеніе укажу общія правила, изъ которыхъ приходится исходить при руководствѣ воспитаніемъ дѣтей.

Порядокъ всего процесса долженъ быть слѣдующій:

1) Распознаваніе *одинаковыхъ предметовъ* (расположеніе по парамъ, одинаковыхъ предметовъ и размѣщеніе вкладныхъ тѣлъ въ соответствующія имъ гнѣзда).

2) Распознаваніе *по контрасту* (знакомство съ контрастирующими предметами какой-нибудь серіи въ дидактическомъ матеріалѣ).

3) Различеніе предметовъ *очень сходныхъ другъ съ другомъ*.

Сконцентрировать вниманіе ребенка на сенсорномъ стимулѣ, дѣйствующемъ на него въ опредѣленный моментъ, это значитъ *изолировать* то или иное чувство. Такой изоляціей, напр., явится тишина въ комнатѣ при всѣхъ упражненіяхъ или завязываніе глазъ ребенку при упражненіяхъ, которыя не служатъ воспитанію чувства зрѣнія.

Я очень сожалею тѣмъ, кто собирается руководить дѣтьми въ ихъ сенсорныхъ упражненіяхъ, поработать *самимъ* надъ дидактическимъ матеріаломъ. Подобный опытъ дастъ экспериментатору извѣстное представленіе о томъ, что должны чувствовать дѣти, какія трудности имъ приходится испытывать, и даже отчасти укажетъ, какую степень интереса возбуждаетъ у дѣтей то или иное упраж-

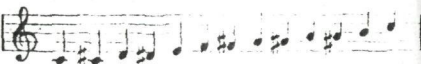
женіе. Тѣ, кому приходилось продѣлывать упражненія съ дидактическимъ матеріаломъ, обычно отмѣчали тотъ фактъ, что съ завязанными глазами всѣ воспріятія посредствомъ осязанія и слуха гораздо острѣе и быстрѣе распознаются. Ужъ это одно дѣлаетъ экспериментъ съ матеріаломъ очень интереснымъ для учащихся.

Воспитаніе музыкальнаго чувства.

Для первоначальнаго развитія *музыкальнаго чувства* мы пользуемся въ Римѣ пособіемъ, не составляющимъ части дидактическаго матеріала, имѣющагося въ продажѣ.

Пособіе представляетъ изъ себя наборъ изъ двухъ рядовъ колокольчиковъ — октава съ тонами и полутонами.

Эти металлическіе колокольчики, установленные на деревянной доскѣ, совершенно тождественны по вѣшному виду, но когда ихъ ударяютъ деревяннымъ молоточкомъ, они даютъ слѣдующіе тринадцать тоновъ: до, ре, ми, фа, соль, ла, си, до, до#, ре#, фа#, соль#, ла#.



Одна серія колокольчиковъ расположена, начиная съ *до*, на длинной доскѣ, гдѣ изображены черные и бѣлые прямоугольники того же размѣра, что и подставки колокольчиковъ. Какъ на клавиатурѣ піанино бѣлые прямоугольники соответствуютъ тонамъ, а черные полутонамъ (рис. 27).

Сначала на доскѣ только колокольчики, соответствующіе тонамъ; колокольчики ставятся на бѣлые пространства въ порядкѣ музыкальных нотъ: до, ре, ми, фа, соль, ла, си, до.

Ребенокъ ударяетъ маленькимъ молоточкомъ первую ноту *до* въ первомъ наборѣ на доскѣ. Потомъ во второмъ наборѣ такихъ же колокольчиковъ, разставленныхъ (безъ полу-

топовъ) въ перемѣшку на столѣ, ребенокъ пытается, ударяя одинъ колокольчикъ за другимъ, отыскать ту же ноту, какую онъ ударилъ въ первомъ наборѣ (до). Если ему удается найти соответствующій колокольчикъ, ребенокъ ставитъ свою находку противъ перваго (до) колокольчика на доскѣ. Потомъ ребенокъ ударяетъ второй колокольчикъ (ре) однажды или дважды; и такъ же производитъ эксперименты со вторымъ наборомъ съшпанныхъ колокольчиковъ, пока не узнаетъ *ре*, и ставитъ его противъ второго колокольчика на доскѣ. Упраж-

реть 8 колокольчиковъ, перемѣшиваетъ ихъ и, ударяя молоточкомъ, пытается найти „до“, „ре“ и т. д. Находя каждую новую ноту, ребенокъ ударяетъ молоткомъ всѣ тѣ, которая онъ уже разставилъ въ порядкѣ: до, ре; до, ре, ми; до, ре, ми, фа; до, ре, ми, фа, соль и т. д. Такимъ образомъ, руководясь только собственнымъ ухомъ, онъ располагаетъ всѣ колокольчики въ порядкѣ музыкальной скалы.

Окончивъ разстановку, онъ снова ударяетъ одинъ колокольчикъ за другимъ—отъ перваго до послѣдняго. Это упражненіе очаровываетъ малышей дѣтъ съ пяти и старше.

Мой дидактическій матеріалъ служить лишь началомъ методическаго воспитанія слуха, и, конечно, я не думаю ограничить этими началами такой важный воспитательный процессъ, тѣмъ болѣе, что въ области развитія слуха уже очень много сдѣлано въ практическомъ отношеніи методами лѣченія глухоты и

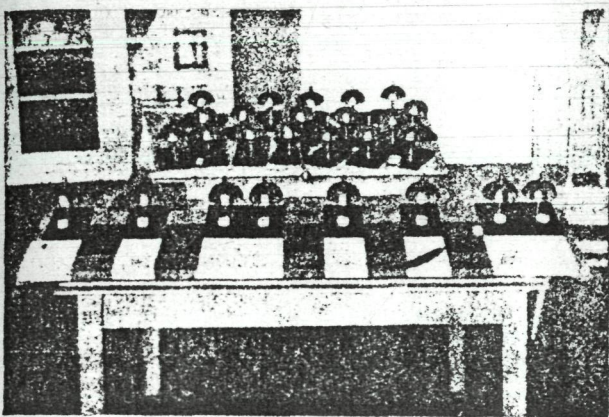


Рис. 27. Наборъ музыкальных колокольчиковъ.

непіе продолжается такимъ же образомъ до послѣдняго колокольчика; ребенокъ отыскиваетъ одинаковые звуки и упражняется въ такомъ же подборѣ по парамъ звуковъ, какъ онъ подбираетъ нѣта, отбѣнки шума (коробочки съ мелкими веществами) и т. п.

Позднѣе ребенокъ знакомится съ порядкомъ звуковъ въ музыкальной скалѣ: онъ быстро ударяетъ одинъ за другимъ колокольчики, разставленные отъ „до“ до „си“, и сопровождаетъ упражненіе звуками собственнаго голоса: до, ре, ми, фа, соль, ла, си.

Когда ребенокъ умѣетъ распознавать и запоминать серію звуковъ, онъ бе-

физиологическаго воспитанія музыкальнаго чувства. Да и сама, я пользуюсь металлическими трубками, пластинками дерева, издающими музыкальные звуки, маленькими арфами, на которыхъ дѣти пытаются распознать тона знакомые имъ изъ упражненій съ колокольчиками. Рояль служитъ той же цѣли. Во всѣхъ этихъ добавочныхъ упражненіяхъ распознаваніе разницы тембра идетъ рука объ руку съ распознаваніемъ различныхъ тоновъ.

Музыкальному же воспитанію помогаютъ марши для ритмическихъ упражненій, пѣсенки, музыка учительницы.

Развитію органа слуха и обостренію вниманія ребенка въ области слуховыхъ воспріятій служить еще одно необычайно важное упражненіе, сущность котораго, вопреки всей прежней практикѣ воспитанія, состоитъ не въ воспроизведеніи, а въ насколько возможно *полномъ устраненіи* *всѣхъ звуковъ* изъ окружающей ребенка среды. Мой „урокъ молчанія“ нашелъ себѣ широкое примѣненіе во многихъ школахъ, гдѣ о другихъ сторонахъ моего метода пока еще и не думаютъ. Объясняется это тѣмъ, что „уроки молчанія“ необычайно приучаютъ къ самообладанію и сосредоточенности и имѣютъ громадное практическое значеніе въ области дисциплины.

Дѣти учатся „не двигаться“. Остановить всѣ моторныя импульсы, возникающіе по какой бы то ни было причинѣ, создать дѣйствительную „неподвижность“ возможно лишь, если мы возбудимъ въ *самыхъ дѣтяхъ* инициативу контроля надъ своими движеніями.

Учительница не ограничивается простымъ заявленіемъ: „сидите тихо“, а сама первая показываетъ, какъ сидѣть абсолютно тихо, какъ добиться, чтобы ноги не двигались, тѣло не двигалось, не двигалась голова, руки; показываетъ, какъ сдѣлать не слышимымъ даже самое движеніе дыханія. Дѣтей надо научить, какъ идеально выполнять упражненіе „неподвижности“.

Основное условіе, чтобы ребенокъ нашелъ себѣ удобную позицію — позицію равновѣсія. Передъ упражненіемъ дѣти усаживаются поудобнѣе на маленькихъ стульчикахъ или на полу. Когда достигли неподвижности, закрываютъ окна, или дѣти закрываютъ глаза или кладутъ головы на руки.

„Молчаніе“ громадное наслажденіе для малышей: они какъ будто отдаются какому-то очарованію, застываютъ въ блаженномъ самозабвеніи. Постепенно каждый ребенокъ начи-

наетъ слѣдить за собою, все больше и больше становится „неподвижнымъ“; тишина нарастаетъ, какъ сумерки съ заходомъ солнца, пока не воцаряется такой абсолютный покой, что ему нѣтъ названія.

Тиканье часовъ, чириканье воробья въ саду, полетъ бабочки слышны въ комнатѣ. Міръ кажется наполненнымъ нѣжнѣйшими звуками, звуки наводняютъ глубокую тишину, не нарушая ея, какъ звѣзды сверкаютъ на темномъ небѣ, не прогоняя тьму ночи.

Какъ будто новый міръ открывается тамъ, гдѣ покой. Сумерки громкихъ звуковъ и грохота подавляютъ духъ. А теперь онъ снова на свободѣ, и раскрывается, какъ чашечка цвѣтка.

Каждый изъ насъ помнитъ, какъ чувствуется на заходѣ солнца, когда всѣ яркія краски и звуки смягчаются, стихаютъ. Мы не забываемъ дня, но наша душа растетъ, тоньше дѣлаются чувства, ближе внутренняя жизнь.

Игра въ „молчаніе“ кончается вызовомъ всѣхъ дѣтей по именамъ. Учительница или кто-нибудь изъ дѣтей уходитъ въ комнату позади или въ дальній уголъ класса и подзываетъ замершихъ дѣтей одного за другимъ. Имена произносятся шепотомъ. Нужно большое вниманіе со стороны каждаго малыша, который хочетъ услышать свое имя. Позванный подымается и пробирается къ тому, кто его зоветъ; всѣ движенія ребенка легки и осторожны, и координированы, чтобы дойти до учительницы, не производя шума.

Уроки тишины, молчанія дѣлаютъ слухъ ребенка болѣе тонкимъ, болѣе способнымъ воспринимать звуки. Рѣзкіе звуки становятся непріятны для уха дѣтей, когда они научились наслаждаться тишиной, открыли для себя міръ новыхъ, мягкихъ звуковъ. Съ этого момента дѣти начинаютъ воспитывать самихъ себя: стараются ходить легко, не залѣзать за мебель, передвигать свои стульчики безшумно,

класть предметы осторожно. Результатъ этого самовоспитанія сказывается и въ походкѣ и во всѣхъ движеніяхъ. Цѣннѣе всего, конечно, самый процессъ, которымъ достигаются перемѣны. Красота тишины и полного покоя рождаетъ въ душѣ ребенка жажду граціи и покоя движеній,—новое приходитъ „изнутри“. Душа ребенка стремится освободиться отъ надоедливости слишкомъ громкихъ звуковъ, отъ всего, что мѣшаетъ миру его работы. Во всемъ этомъ дѣти слуги своего духовнаго „я“.

Уроки молчанія также очень опредѣленно развиваютъ общественный инстинктъ. Никакое другое упражненіе не можетъ вызвать того же эффекта.

Глубокая тишина можетъ быть достигнута въ комнатѣ, гдѣ болѣе полусотни дѣтей, если *ося* дѣти знаютъ, какъ сохранять полнѣйшій покой и *хотятъ* этого; и одного мятежника достаточно, чтобы уничтожить все очарованіе.

Тутъ какъ бы наглядно демонстрируется кооперация всѣхъ членовъ одной общины на общемъ дѣлѣ. Дѣти постепенно проявляютъ все большую власть надъ собой: многія изъ нихъ удерживаются отъ кашля или чиханія, вытерпятъ щекотаніе мухи на носу, не сдѣлаютъ движенія, нарушающаго тишину.

Общность интересовъ проявляется и въ осторожности, съ которой дѣти передвигаются, чтобы не помѣшать работѣ другъ друга. Легкость бѣга на цыпочкахъ, ловкость при закрытіи шкапчика или выниманіи и убираніи дидактическаго матеріала—то качества, которыя должны быть развиты у всѣхъ дѣтей, если желательна спокойная, свободная отъ всякой помѣхи, обстановка работы. Одного бунтара достаточно, чтобы испортить все; одинъ шумный ребенокъ, привыкшій стучать, хлопать дверьми, нарушаетъ мирную атмосферу маленькаго общества.

Воспитаніе рѣчи (языкъ) и знакомство съ внѣшнимъ міромъ.

Органъ слуха имѣетъ особенное значеніе въ виду связи его съ рѣчью. Потому воспитаніе слуха, способности остро воспринимать звуки и шумы окружающей среды, умѣть ихъ различать—сужить подготовкой вниманія ребенка для болѣе точнаго распознаванія звуковъ членораздѣльной рѣчи. Учительница, разговаривая съ ребенкомъ, старается произносить отчетливо и раздѣльно всѣ звуки слова, она дѣлаетъ это и тогда, когда говоритъ *собою* тихо, почти *шопотомъ*. Дѣтскія пѣсни тоже очень *помогаютъ* развитію правильнаго произношенія. Учительница, при объясненіи какого-нибудь упражненія, произноситъ каждое слово медленно и очень ясно выдѣляетъ всѣ звуки слова.

Особенно подходящимъ моментомъ для развитія ясной и точной рѣчи являются уроки номенклатуры при сенсорныхъ упражненіяхъ. Въ каждомъ упражненіи, гдѣ ребенокъ распознаетъ разницу между качествами предметовъ, учительница закрѣпляетъ эти качества словомъ. (Такъ, напр., при игрѣ съ розовыми кубами—въ какой-нибудь удобный моментъ—учительница подходитъ къ ребенку, беретъ 2 наиболѣе контрастирующихъ куба—самый большой и самый маленький—и, показывая ихъ ребенку, говоритъ: „Это большой!“ „Это маленький!“ Только два слова „большой“ и „маленький“ повторяются нѣсколько разъ подрядъ—очень явственно и съ удареніемъ. „Это—*большой*, большой, большой“. Затѣмъ слѣдуетъ короткая пауза. Въ слѣдующій моментъ учительница, чтобы провѣрить, понялъ ли ребенокъ, говоритъ: „Дай мнѣ *большой*. Дай мнѣ *маленькій*“. И снова: „*большой*“. „Теперь дай *маленькій*“. „Дай большой“. Другая пауза. Наконецъ, учительница, указывая на предметы по очереди, спрашиваетъ

„Какой это?“ Ребенок, если уверенъ, отвѣчаетъ правильно: „Большой“, „Маленькій“. Учительница старается, чтобы дѣти повторяли слова и при этомъ произносили все отчетливѣе и яснѣе: „Какой это?“ „Большой“. „Какой?“ „Большой“. „Ну, скажи, какой это?“ „Большой“.

Большие и маленькіе предметы разнятся только размѣромъ, а не формой, т. е. всѣ три измѣренія измѣняются пропорціонально. Можно сказать домъ—„большой“, хижица—„маленькая“. Если два рисунка изображаютъ тѣ же самые предметы, но различныхъ размѣровъ, мы говоримъ, что одно изображеніе является увеличеніемъ другого.

Если только объемъ предметовъ разнится, а высота остается одинаковой,—говорятъ о толстомъ и тонкомъ; если у насъ 2 столбика одинаковой высоты, но разныхъ диаметровъ,—одинъ будетъ „толстый“, а другой—„тонкій“. Учительница можетъ дать урокъ о „тонкомъ“ и о „толстомъ“ при упражненіи съ коричневыми призмами, принимая тѣ же три приема, какъ и съ кубами.

Первый приемъ. Наименованіе: „Это толстая“. „Это тонкая“.

Второй приемъ. Распознаваніе: „Дай мнѣ толстую. Дай мнѣ тонкую“.

Третій приемъ. Произнесеніе слова. „Какая это?“

Эти же приемы помогаютъ ребенку распознавать разницу размѣровъ и располагать предметы въ извѣстной градаціи.

Послѣ урока, описаннаго выше, учительница можетъ разбросать по коврику, напр., призмы и говорить ребенку: „Дай мнѣ самую толстую“ и убираетъ поданную призму на столъ. Затѣмъ проситъ малыша найти самую толстую между тѣми, что остались на коврѣ, и кладетъ ее на столъ рядомъ съ первой; точно такъ же раскладываетъ въ порядкѣ одна подлѣ другой всѣ призмы, выбранныя ребен-

комъ. Ребенокъ такимъ образомъ приучается всегда искать самую толстую или самую тонкую изъ тѣхъ, что остаются,—это служитъ дѣтямъ указаніемъ при упражненіи расположенія призмъ по толщинѣ.

Если предметы разнятся только однимъ измѣреніемъ, какъ, напр., серія палокъ по длинѣ—названія будутъ „длинный“, „короткій“; если разница въ высотѣ—номенклатура—„высокій“, „низкій“; разница въ ширинѣ—соответствующія слова—„широкій“, „узкій“.

Изъ этихъ трехъ возможностей мы даемъ ребенку, какъ основу, лишь урокъ о палкахъ, гдѣ варьируется длина. Урокъ состоитъ изъ трехъ приемовъ, описанныхъ выше; потомъ предлагаемъ ребенку выбрать изъ всей кучи палокъ или „самую длинную“ или „самую короткую“.

Все это приучаетъ дѣтей къ большой точности въ употребленіи словъ. Какъ-то учительница разлиновала доску очень тонкими линиями. „Какія маленькія линіи!“ замѣтилъ кто-то изъ дѣтей. „Не маленькія, а тонкія“, сейчасъ же поправилъ другой ребенокъ.

Наименованія цвѣтовъ или формъ, гдѣ не существуетъ вопроса о контрастахъ, могутъ сообщаться не парно, а напр., 3—4 за разъ.

„Это красный“. „Это голубой“. „Это желтый“ или „Это—квадратъ“. „Это—треугольникъ“. „Это—кругъ“.

При градаціи же предметовъ учительница опять выбирать (напр., при ознакомленіи съ цвѣтами) наиболѣе контрастирующіе: „темный“, „свѣтлый“, и заставляетъ дѣтей всегда начинать выборъ съ „самого темнаго“ или съ „самого свѣтлаго“.

Посредствомъ такихъ уроковъ дѣти основательно заучиваютъ многія слова: большой, маленький; толстый, тонкій; длинный, короткій; темный, свѣтлый; широковатый, гладкій; тяжелый, легкій; горячій, холодный, теплый; а также наименованія многихъ

цвѣтовъ и геометрическихъ формъ. Эти слова не связаны съ опредѣленными предметами и усвоеніе ихъ означаетъ для ребенка новое психическое приобрѣтеніе. Въ дѣйствительности, наименованія сообщаются ребенку послѣ длиннаго періода упражненій, въ которыхъ ребенокъ концентрировалъ свое вниманіе на различныхъ свойствахъ предметовъ, сравнивалъ ихъ, рассуждалъ, дѣлалъ выводы и такимъ путемъ приобрѣлъ способность *распознаванія*. Говоря короче, ребенокъ воспиталъ, уточнилъ свои *вѣщныя* чувства; приучился наблюдать съ точностью; измѣнился самъ. Онъ теперь иначе смотритъ на вѣщный міръ, потому что его собственныя духовныя способности выросли: способность наблюденія и распознаванія безгранично увеличилась. Его умственные образы не представляютъ больше хаоса; наоборотъ, они классифицировались: формы не мѣшаются съ размѣрами и размѣры отличаются согласно комбинаціи измѣреній. Всѣ эти понятія совершенно отличны отъ порядка градаций. Цвѣта распределяются по окраскамъ и оттѣнкамъ; тишина ясно отличается отъ не-тишины, шумъ отъ звука, и у всего есть точное и подходящее наименованіе.

Ребенокъ не только воспиталъ въ себѣ специфическія качества, какъ способность наблюдать, рассуждать, — предметы, которые онъ наблюдаетъ, такъ сказать, „сами идутъ на свои мѣста“ въ томъ порядкѣ, какой установился въ его психикѣ, и располагаются тамъ подъ точно классифицированными названіями.

Не такимъ же ли образомъ подготавливаетъ себя изучающій опытія науки къ наблюденіямъ надъ феноменами вѣщнаго міра? Ему приходится иногда сталкиваться съ самими противорѣчивыми явленіями, но и тутъ онъ не теряется, какъ необразованный человѣкъ, потому что обладаетъ специальными качествами наблюдателя.

Если онъ работаетъ съ микроскопомъ его глаза умѣютъ различать то, что совершенно невидимо для другого; если онъ астрономъ, онъ увидитъ черезъ телескопъ гораздо больше и яснѣе, чѣмъ просто любопытствующій или дилетантъ. Тѣ же растенія попадаютъ обыкновенному прохожему и ботанику, но для ботаника въ каждомъ изъ этихъ растеній будутъ тѣ качества, которыя классифицированы въ его умѣ, и онъ отводитъ каждому растенію особое мѣсто въ общей системѣ и даетъ точное наименованіе. Способность разсматривать растеніе, какъ единицу въ опредѣленномъ комплексѣ классификаціи, отличаетъ ученаго ять садовника, и точный и научный озыкъ характеренъ для подготовленнаго наблюдателя.

Ученый съ его специфическимъ даромъ наблюденія и „порядкомъ“, куда онъ можетъ вносить предметы вѣщнаго міра, способенъ на научныя открытія. Ихъ не дѣлаютъ мечтатели, прогуливающіеся среди цвѣтовъ и растеній—безъ подготовки и умѣнья. Такая же разница между нашими дѣтьми и тѣми малютками, которыя получаютъ свои вѣщныя впечатлѣнія какъ хаосъ.

Нашимъ же малышамъ кажется, что они непрерывно „дѣлаютъ открытія“ въ мірѣ, гдѣ имъ приходится жить: въ этомъ для нихъ безконечное наслажденіе. Ихъ умъ воспринимаетъ впечатлѣнія, вѣщный міръ въ порядкѣ, какъ „Созиданіе“, а не „Хаосъ“, и на души ихъ сходитъ божественная радость.

Свобода.

Успѣхъ моего метода тѣсно связанъ съ отношеніемъ тѣхъ, кому приходится руководить дѣтьми въ ихъ развитіи: директриса руководитъ ребенкомъ, не давая ему слишкомъ сильно чувствовать ея присутствіе; она всегда готова оказать ему помощь, которая ему нужна, но никогда

безъ надобности не становится между ребенкомъ и его собственной попыткой.

Урокъ въ ходячемъ смыслѣ слова расхолаживаетъ энтузіазмъ ребенка въ его жаждѣ познанія. Задача дѣйствительнаго руководства—сохранить живымъ этотъ энтузіазмъ. И это не такъ ужъ трудно, если мы отнесемся къ дѣйствіямъ ребенка съ уваженіемъ, спокойствіемъ и *ожиданіемъ* и оставимъ его свободнымъ въ его движеніяхъ, переживаніяхъ и опытахъ.

Тогда мы замѣтимъ, что ребенокъ это — индивидуальность, ищущая путей для своего роста, распусканія.

У него есть инициатива, онъ выбираетъ себѣ работу, борется съ затрудненіями, мѣняетъ свои занятія въ гармоніи со своими внутренними нуждами. Онъ не избѣгаетъ усилий, наоборотъ, онъ часто старается ихъ проявить и съ громадной радостью побѣждаетъ препятствія своей неспособности. Ребенокъ обществененъ по натурѣ, охотно дѣлится съ каждымъ своими усиліями, открытіями, побѣдами. Потому-то и не надо вмѣшательства. „Жди и наблюдай“ — вотъ самый цѣнный девизъ воспитателя.

Мы должны ждать и быть всегда готовыми принять участіе въ радостяхъ и затрудненіяхъ ребенка. Онъ часто ищетъ нашего сочувствія. Будемъ же безконечно терпѣливы къ его медленному движенію впередъ, будемъ безконечно рады каждому его успѣху. Если бы мы были въ силахъ въ нашихъ отношеніяхъ къ ребенку сохранить уваженіе и деликатность, обращаться съ дѣтьми такъ, какъ бы мы желали, чтобы обращались съ нами,—мы бы усвоили великій воспитательный принципъ, заложили бы основу хорошаго воспитанія.

Мы счастливы съ людьми, если они не мѣшаютъ нашей работѣ, если не

создаютъ затрудненій нашимъ усиліямъ, готовы помочь, когда намъ нужно, если они радуются вмѣстѣ съ нами, и мы чувствуемъ себя съ ними „равными“, вѣримъ и доверяемъ имъ. Развѣ не то же съ дѣтьми? Наше уваженіе къ нимъ должно быть еще больше, — передъ ними цѣлый міръ возможностей. То, что нужно намъ, нужно и имъ.

А обычно мы не уважаемъ дѣтей. Мы заставляемъ ихъ дѣлать по-нашему, не считаясь съ ихъ психикой. Мы властвуемъ надъ малышами, мы грубы къ нимъ, и послѣ всего этого мы ожидаемъ отъ нихъ покорности и хорошаго поведения, забывая, какъ силенъ въ дѣтяхъ инстинктъ подражанія и какъ трогательна ихъ вѣра и преклоненіе передъ нами. Они будутъ подражать намъ во всемъ. Потому-то особенно и важно обращаться съ дѣтьми со всею чуткостью, мягкостью и добротой, которую намъ хочется развить въ нихъ.

Обычныя ласки — это еще не мягкость и доброта. Не покажутся ли намъ, взрослымъ, люди, обнимающие насъ съ перваго дня знакомства, грубыми, вульгарными, плохо-воспитанными? Доброта, мягкость — въ прислушиваніи къ желаніямъ другого, въ уступкѣ этимъ желаніямъ, отказѣ, если нужно, отъ собственныхъ желаній. Въ такой добротѣ и чуткости нуждаются наши дѣти.

Чтобы понимать желанія дѣтей, мы должны изучать ихъ, потому что часто ихъ желанія безсознательны, не находятъ себѣ выраженія. Это внутренний крикъ силъ, которыя хотятъ распусться. И мы знаемъ очень мало, какъ идетъ этотъ процессъ. Ребенокъ превращается въ человека такимъ же таинственнымъ путемъ, какъ изъ ничего онъ сталъ человѣческимъ существомъ.

Наше вмѣшательство въ процессъ распусканія жизни не должно быть прямымъ.

Мы здѣсь лишь для того, чтобы дать этой новой жизни, вступающей въ міръ, *средства* для ея развитія. На этомъ кончается наша задача, и мы должны ждать этого развитія со всеѣмъ уваженіемъ, на которое мы способны.

Пусть жизнь развивается на свободѣ,—будемъ лишь наблюдать этотъ внутренний процессъ. Въ этомъ вся сущность нашей миссіи. Тотъ, Кто былъ абсолютнымъ Добромъ, сказалъ: „Пустите дѣтей ко Мнѣ“. Это значитъ—„не мѣшайте имъ идти; если они останутся свободными и безъ помѣхи—они придутъ“.

Письмо.

Ребенокъ, выполнившій все описанныя выше упражненія и *готовый* уже къ самымъ неожиданнымъ завоеваніямъ,—это малышъ лѣтъ четырехъ.

Онъ—не неизвѣстная величина, какъ дѣти, предоставленная вполнѣ самимъ себѣ въ своихъ опытахъ и переживаніяхъ и отличающаяся другъ отъ друга по типу и умственному состоянію не только вслѣдствіе различія своихъ натуръ, но и въ значительной мѣрѣ благодаря тѣмъ вѣншимъ возможностямъ, которыя явились факторами въ ихъ самопроизвольномъ внутреннемъ развитіи.

Воспитаніе *опредѣлило* для нашихъ дѣтей *среду*. Поэтому индивидуальныя различія въ „Домѣ Ребенка“—являются различіями индивидуальностей, „натуръ“. Благодаря средѣ, предоставляющей дѣтямъ необходимыя средства для ихъ умственного и духовнаго роста, въ нашихъ дѣтяхъ развились черты, свойственныя имъ всеѣмъ, какъ общему типу. Они приучились координировать свои движенія въ процессы различныхъ занятій по хозяйству, у нихъ есть независимость дѣйствій и инициатива въ приспосабливаніи своихъ дѣйствій къ окружающей обстановкѣ. На этомъ фонѣ передъ нами предстаетъ

выдается *индивидуальность*, дѣти стали маленькими людьми, полагающимися на самихъ себя.

Наши дѣти развили въ себѣ вниманіе, необходимое для того, чтобы работать съ хрупкими предметами, не ломая ихъ, или переносить тяжелыя вещи безъ шума. Въ результатъ этихъ упражненій все движенія малышей приобрѣли легкость и грацію. Глубокое чувство „ответственности“ довело все дѣйствія малышей до высокой степени совершенства. Напр., неся сразу три-четыре стакана или миску горячаго супа, ребенокъ знаетъ, что онъ ответствененъ не только за цѣлость предметовъ, но и за самый объѣдъ, который онъ устраиваетъ. Точно такъ же каждый малышъ чувствуетъ себя ответственнымъ за „тишину“, и онъ знаетъ, какъ помочь общему дѣлу своимъ поведеніемъ, какъ сохранять порядокъ и покой. Наши дѣти нашли дорогу къ власти надъ собой.

Это самосозиданіе въ значительной степени есть результатъ глубокой психологической работы, связанной съ воспитаніемъ чувствъ. Дѣти не только упорядочили окружающую ихъ среду и свои вѣншія движенія,—они также систематизировали содержаніе своего интеллекта.

Дидактическій матеріалъ даетъ ребенку не содержаніе его умственного багажа, а „порядокъ“ для содержанія. Дидактическій матеріалъ научаетъ ребенка различать сходства отъ несходствъ, рѣзкіе контрасты отъ постепенныхъ переходовъ, классифицировать по качествамъ и количествамъ самыя разнообразныя воспріятія, связанные съ поверхностями, цвѣтами, размѣрами, формами, звуками.

Дидактическій матеріалъ сформировалъ умственныя силы ребенка специальными упражненіями вниманія, наблюдательности, сравненій, классификаціи.

Въ результатъ всеѣхъ этихъ упраж-

неній состояніе ума ребенка побужда-
етъ его къ систематическимъ наблю-
деніямъ окружающей среды, — работа,
увлекающая его такъ же сильно, какъ
и самыя новыя „открытія“. Въ наблю-
деніяхъ и открытіяхъ новый стимулъ
для дальнѣйшихъ упражненій, посте-
пенно создающихъ въ умѣ ребенка
богатое „содержаніе“: ясныя предста-
вленія, идеи.

Языкѣ точными словами фикси-
руетъ идеи. Эпихъ, словъ немного,
и въ психикѣ ребенка они не столь-
ко фиксируютъ отдѣльные предметы,
какъ *представленія* о предметахъ. Те-
перь дѣти разбираются и въ мірѣ
дѣйствительныхъ предметовъ и въ
мірѣ словъ, потому что у нихъ есть
внутренній проводникъ, помогающій
имъ стать активными и интелли-
гентными изслѣдователями невѣдомой
страны.

Таковы дѣти, которыя въ самое ко-
роткое время, иногда въ нѣсколько
дней, научаются писать, выполнять
первыя простыя упражненія въ ари-
метикѣ.

Не всѣ дѣти вообще способны на это,
и это не значитъ, что мой дидактиче-
скій матеріалъ для письма выдается
неподготовленнымъ дѣтямъ и происхо-
дитъ „чудо“.

Дѣло въ томъ, что умъ и руки на-
шихъ дѣтей уже *приготовлены* къ пись-
му, а понятія количества, тождества,
различія, градаций — основа всѣхъ вы-
численій — усваивались дѣтьми въ те-
ченіе долгаго періода сенсорныхъ
упражненій.

Все предварительное воспитаніе въ
„Домѣ Ребенка“ какъ бы является под-
готовкой для первой стадіи культу-
ры — *письма, чтенія, знакомства съ чис-
ломъ*. Новыя знанія приходятъ, какъ
самопроизвольное и логическое слѣд-
ствіе подготовки, фактически являют-
ся естественнымъ выводомъ изъ всей
предыдущей работы.

Мы же видѣли, что назначеніе
слова — фиксировать понятія и облег-

чать пониманіе *вещей*. Такимъ же
образомъ письмо и ариметика фи-
ксируютъ сложное внутреннее содер-
жаніе интеллекта ребенка, продол-
жающаго съ помощью этихъ новыхъ
орудій обогащаться новыми наблюде-
ніями.

Наши дѣти долго готовились се-
бя къ письму. Во всѣхъ сенсорныхъ
упражненіяхъ рука, дѣйствуя въ сою-
зѣ съ интеллектуальной работой ре-
бенка, готовила свое собственное бу-
дущее. Когда ребенокъ ощущивалъ
гладкія и шероховатыя поверхности,
когда онъ вынималъ и вставлялъ ци-
линдры въ гнѣзда брусковъ, обводилъ
2-мя пальчиками контуры геометри-
ческихъ фигуръ, — рука упражнялась
въ координированныхъ движеніяхъ, и
теперь ребенокъ *готовъ*, почти рвется
использовать свой опытъ въ чарую-
щемъ „синтезѣ“ письма.

Прямая подготовка къ письму со-
стоитъ также въ упражненіяхъ руки.
И ввожу двѣ серіи упражненій, совер-
шенно отличныхъ другъ отъ друга.
Анализируя движенія, связанныя съ
процессомъ письма, — я *подготавливаю*
каждое изъ нихъ отдѣльно. Когда мы
пишемъ, мы выполняемъ движеніе для
манипуляціи орудіемъ письма, дви-
женіе, обычно приобретающее *сти-
листически-индивидуальный характеръ* —
такъ, что легко распознается почеркъ
того или иного субъекта; въ медицинѣ
при извѣстныхъ обстоятельствахъ
по извѣстнымъ измѣненіямъ почерка
распознаютъ измѣненія въ нервной
системѣ.

Кромѣ того, письмо имѣетъ еще
общій характеръ — состоитъ изъ обы-
чныхъ формъ графическихкихъ знаковъ.

Когда человекъ пишетъ, онъ со-
единяетъ эти двѣ части: движеніе,
воспроизводящее форму, и движе-
ніе управленія орудіемъ письма, по
фактически оба движенія существуютъ
какъ составныя части одного про-
цесса и могутъ быть подготовлены
отдѣльно.

Упражнения для развития мускульного механизма, необходимого для держания и управления орудием письма.

(Часть индивидуальная).

Дидактическим материалом служат 2 столика-пюпитра; на доске каждого четыре квадратных металлических рамки, окрашенных в розовый цвет. В центр каждой рамки лежит металлическая вкладка (геометрическая фигура) синего цвета с пуговкой посредине. Материал дополняет коробка цветных карандашей и альбом контурных рисунков, изготовленных мною после пятилетней практики с детьми. Я подобрала и систематизировала контуры,

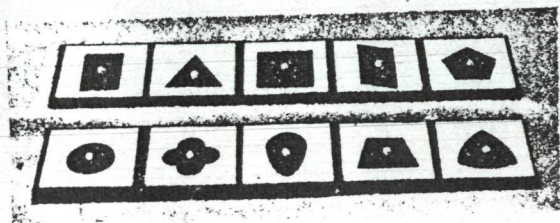


Рис. 28. Столики-пюпитры с металлическими вкладками.

руководствуясь отношением к ним детей.

✓ Два столика-пюпитра ставятся рядом, составляя как бы один длинный стол, и на них располагаются восемь «вкладок», т. е. рамок с геометрическими фигурами. Ребенок получает листы белой бумаги и коробочку с десятью цветными карандашами. Он выбирает одну из металлических рамок с фигурой и продвигает следующее упражнение: кладет рамку на свою бумагу и, крепко придерживая ее одной рукой, цветным карандашом обводит контур пустого пространства в середине, затем он убирает рамку, и на бумаге остается геометрическая фигура — треугольник, круг, шестиугольник и т. п. Фактически ребенок не выполняет нового упражне-

ния, все эти движения он продвигает, когда ощущивал плоские деревянные складки. Новое здесь только то, что он обводит контур не просто пальцем, а через посредство карандаша, — из рисунка, остающегося следом своего движения.

✓ Теперь он накладывает на фигуру, которую он сам нарисовал, синюю металлическую вкладку, помещавшуюся в рамке. Совершенно то же упражнение, как когда ребенок накладывал деревянные геометрические фигуры на карточки третьей серии, где контуры фигур изображены лишь черпильной линией.

Следующий акт — обвести контур положенной синей вкладки карандашом другого цвета. Сняв металлическую вкладку, ребенок видит на бумаге геометрическую фигуру, обведенную двумя цветами; если цвета хорошо подобраны, получается красивое сочетание, очень привлекающее детей с развитием, благодаря предва-

рительным упражнениям, хроматическим чувствам.

Это может показаться не нужной деталью и все же все это важно. Напр., если учительница, вместо того, чтобы разложить все 8 рамок с вкладками на стол, просто раздаст их детям, она невольно ограничит количество упражнений ребенка. Выставка рамок с вкладками возбуждает у ребенка желание нарисовать еще, одну за другой, — так его практика увеличивается.

Два цветных контура заинтересовывают ребенка в другой комбинации красок, и он повторяет упражнение. Таким образом разнообразие красок и предметов служат стимулом работ и влияют на конечный результат.

Дальше начинается работа, непосредственно содействующая образованию

мускульнаго механизма, необходимаго для держанія и управленія орудіемъ письма. Нарисовавъ двойной контуръ фигуры, ребенокъ выбираетъ цвѣтної карандашъ, держитъ его „какъ перо при письмѣ“ и заштриховываетъ фигуру, имъ же очерченную. На бумагѣ получается сплошная фигура, похожая на фигуры карточекъ первой серіи. Фигура можетъ быть заштрихована любымъ изъ десяти карандашей. Сначала дѣти заштриховываютъ фигуры очень неумѣло, выходятъ карандашомъ за предѣлы контура, штрихи у нихъ короткіе и неправильные. Постепенно рисунки улучшаются: всѣ штрихи остаются въ контурѣ, дѣлаются длиннѣе и идутъ параллельно другъ другу.

Упражненія очень увлекаютъ дѣтей: они не устаютъ обводить контуры и заполнять ихъ штрихами. Скоро у ребенка набирается цѣлая куча рисунковъ, которые онъ тщательно хранитъ въ своемъ ящикѣ. Упражненіями съ металлическими вкладками ребенокъ организуетъ движеніе письма, создаетъ механизмъ, необходимый для управленія перомъ. При обыкновенныхъ методахъ обученія письму, дѣтямъ приходится приобрѣтать навыкъ въ движеніи письма путемъ скучныхъ и трудныхъ упражненій въ рядѣ заполнения тетрадей палочками.

Для усовершенствованія въ механизмѣ управленія орудіемъ письма, дѣти переходятъ отъ работы съ металлическими вкладками къ заштрихованію контурныхъ рисунковъ въ своихъ альбомахъ. Ребенокъ беретъ одинъ рисунокъ за другимъ въ томъ порядкѣ, какъ они распределены въ альбомѣ, и заштриховываетъ готовые контуры цвѣтными карандашами, совершенно такъ же, какъ контуры геометрическихъ фигуръ. Выборъ подходящихъ цвѣтовъ представляетъ изъ себя новое занятіе для развитія интеллигентности, разнообразить работу и увеличиваетъ число упражненій съ

контурами. Ребенокъ выбираетъ цвѣта самъ и при этомъ нерѣдко проявляется много вкуса. Иѣжные оттѣнки и гармонія красокъ въ рисункахъ нашихъ дѣтей подтверждаетъ лишній разъ, что ходячее мнѣніе о любви дѣтей къ яркимъ, кричащимъ краскамъ есть результатъ наблюденія надъ дѣтьми, не получившими воспитанія, развившими свои вкусы въ грубой и неподходящей средѣ.

Самое развитіе хроматическаго чувства на этой ступени умственнаго состоянія ребенка дѣлается рычагомъ, дающимъ ему способность писать красиво, правильно и плавно.

Контурные рисунки заставляють ребенка проводить линіи различной длины и помогаютъ приобрѣтать увѣренность въ пользованіи карандашомъ. Ребенку приходится заштриховывать геометрическія фигуры (крупныя и мелкія) какого-нибудь узора, контурные рисунки птицъ, листьевъ, животныхъ, ландшафтовъ. Такимъ путемъ рука привыкаетъ и къ общему движенію и къ ограниченію движенія самими разнообразными предѣлами различныхъ контуровъ.

Такъ ребенокъ подготавливается сразу къ крупному и мелкому письму.

И дѣйствительно, въслѣдствіи дѣти пишутъ безъ труда какъ по широкимъ линейкамъ доски, такъ и по очень узкимъ въ тетрадяхъ, предназначенныхъ въ обыкновенныхъ школахъ для дѣтей старшаго возраста.

Количество упражненій съ контурными рисунками почти безгранично. Нерѣдко малыши, заштриховавъ какимъ-нибудь цвѣтомъ свой рисунокъ, начинаютъ заштриховывать его снова уже другимъ карандашомъ. Развитіе упражненія связано съ дальнѣйшимъ воспитаніемъ хроматическаго чувства, когда ребенокъ заливаетъ контурные рисунки акварельными красками. Онъ постепенно научается составлять нужные ему цвѣта и подражать естественной окраскѣ предметовъ въ природѣ

или создавать собственные сочетанія красокъ. Вообще же невозможно перечислить всѣхъ деталей упражненій этого рода.

Упражненія для писанія алфавитныхъ знаковъ.

Дидактическій матеріалъ: серія коробокъ съ алфавитными знаками. Имѣются карты, покрытыя гладкой бумагой, съ наклеенными на нихъ буквами алфавита, вырѣзанными изъ наждачной бумаги (рис. 29). На нѣкоторыхъ картахъ большаго размѣра наклеено по нѣскольку буквъ, объединенныхъ по аналогіи формы (рис. 30). Буквы рукописныя, каллиграфической формы, съ намекомъ на отгѣнки.

Дѣти ощупываютъ алфавитные знаки въ такомъ же направленіи, какъ если бы они ихъ писали. Они касаются буквъ кончиками (подушечками) средней и указательнаго пальцевъ поднятой руки, точно такъ же, какъ они слегка касались гладкой и шероховатой поверхностей. Учительница ощупываетъ букву, чтобы показать ребенку, *какое движеніе сдѣлать*.



Рис. 29. Отдѣльная наждачная буква.

и ребенокъ, напрактиковавшійся въ ощупываніи деревянныхъ вкладокъ, подражаетъ безъ труда движенію учительницы.

Пальцы ребенка, искушенные въ ощупываніи всѣми прежними упражненіями, руководятся шероховатостью

наждачной бумаги, въ точности слѣдя контуру буквы. Ребенокъ безъ конца можетъ повторять движенія, необходимыя для писанія буквъ, не опасаясь ошибки. Если онъ собьется въ сторону, то гладкость картона тотчасъ же укажетъ ошибку. Но безъ

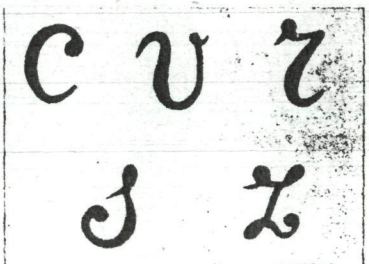
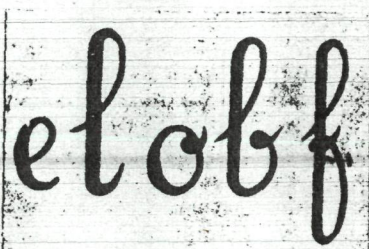


Рис. 30. Карточки съ группами наждачныхъ шероховатыхъ буквъ.

предварительныхъ упражненій рука ребенка не въ состояніи точно итти по контуру. Наблюденія надъ дѣтми указываютъ на всю важность мускульной подготовки для письма и подчеркиваютъ, какія немѣрныя усилія мы возлагаемъ на дѣтей, заставляя ихъ писать безъ предварительнаго мускульнаго воспитанія рукъ.

Дѣти съ удовольствіемъ повторяютъ упражненіе ощупыванія наждачныхъ буквъ. Это какъ бы новое поле для примѣненія способности, приобретенной воспитаніемъ чувства осязанія.

Когда ребенокъ ощупываетъ букву, учительница произноситъ звукъ, соответствующій букву. Урокъ состоитъ изъ обычныхъ трехъ пріемовъ. Такъ учительница показываетъ двѣ глас-

ныхъ, напр., *И, О*; заставляетъ ребенка ощущать ихъ медленно и точно и повторять въ процессъ ощущиванія: и, и, и! о, о, о! Потомъ она говоритъ: „Дай мнѣ и!“ „Дай мнѣ о!“ И кончаетъ вопросомъ: „Что это?“ Ребенокъ отвѣчаетъ „и“, „о“. Учительница приобщаетъ этотъ приемъ со всеми буквами алфавита; у согласныхъ буквъ произноситъ только звукъ, а не название. Дальше ребенокъ самостоятельно ощущиваетъ буквы снова и снова, пользуется или карточками съ отдѣльными буквами или группами буквъ и такъ вырабатываетъ движенія, необходимые для того, чтобы правильно обводить алфавитные знаки. Одновременно ребенокъ воспринимаетъ зрительный образъ буквы. Весь процессъ представляется изъ себя *кодировку* какъ къ письму, такъ и къ чтенію: ясно, что, когда ребенокъ ощущиваетъ скорописныя буквы, онъ дѣлаетъ движеніе, соответствующее писанію ихъ, въ то же время онъ видитъ и узнаетъ буквы, т. е. учится алфавиту.

Ребенокъ фактически подготовилъ всѣ движенія, необходимыя для письма, — слѣдовательно, онъ можетъ писать. Это новое завоеваніе — результатъ долгаго внутренняго процесса созиданія, еще не ясно создаваемого ребенкомъ. Но придетъ день, и очень скоро, когда ребенокъ *будетъ писать*, и это день чуда для него самого — жатва неизвѣстнаго ему посѣва.

Наборъ подвижныхъ буквъ, вырванныхъ изъ голубого и розоваго картона, въ особой низкой шкатулкѣ съ отдѣленіями, служить для „составленія словъ“ (рис. 31). На днѣ каждаго отдѣленія шкатулки (размѣръ отдѣленія зависитъ отъ величины буквъ) приклеены буквы, чтобы ребенокъ, зная, куда какую букву класть при уборкѣ ихъ на мѣсто.

Въ фонетическомъ языкѣ, какъ итальянскій, достаточно только ясно произносить звуки, составляющіе слово (напр., m-a-n-o — рука), чтобы ребен-

нокъ, органъ слуха котораго ужъ почувтилъ нѣкоторое воспитаніе, распознавалъ одинъ за другимъ произносимые звуки. Потомъ малышъ отыскиваетъ въ подвижномъ алфавитѣ графическіе знаки, соответствующіе каждому звуку, и располагаетъ ихъ одинъ подлѣ другого, составляя слово (напр., mаnо). Постепенно онъ привыкаетъ составлять слова, которыя онъ самъ выбираетъ; онъ разбиваетъ эти слова на звуки и „перелодитъ“ звуки въ рядъ графическихъ знаковъ.

Слова, сложенные имъ самостоятельно, ребенокъ умѣетъ и читать. Въ моемъ методѣ всѣ процессы, ведущіе къ письму, ведутъ также и къ чтенію.

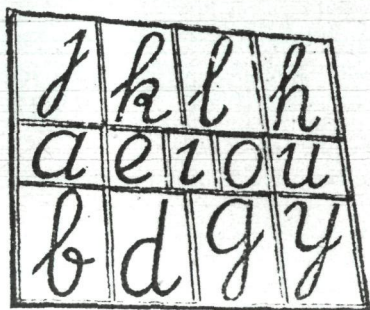


Рис. 31. Ящикъ съ подвижными буквами.

Въ нефонетическомъ языкѣ, какъ, напр., англійскій, учительница складываетъ изъ подвижныхъ буквъ различныя слова и медленно произносить ихъ; потомъ ребенокъ повторяетъ упражненіе самостоятельно, складывая и перечитывая слова.

Въ дидактическомъ матеріалѣ имѣется два подвижныхъ алфавита. Одинъ состоитъ изъ крупныхъ буквъ, хранящихся въ двухъ ящикахъ; въ одномъ — гласныя. Этотъ алфавитъ служитъ для первыхъ упражненій, когда ребенку для распознаванія нужны крупныя предметы. Познакомившись съ позиціей согласныхъ, ребенокъ можетъ складывать слова, — не важно, что ему приходится работать лишь съ частью алфавита.

Дати, попрактиковавшіся въ складываніи словъ и знакомыя со всѣми буквами, получаютъ второй алфавитъ, составленный изъ мелкихъ буквъ, собранныхъ въ одной коробкѣ.

Лишь послѣ упражненій съ подвижнымъ алфавитомъ ребенокъ способенъ писать цѣлыя слова. Это обычно пастушаетъ совершенно неожиданно, эксплозивнымъ путемъ: ребенокъ, не написавшій ни одной буквы, ни одной палочки на бумагѣ, — пишетъ слово за словомъ, умѣетъ писать всѣ слова. Съ этого момента онъ продолжаетъ писать, постепенно совершенствуясь.

Самопроизвольное писаніе становится какъ бы естественной функцией. Ребенокъ, написавшій „первое слово“, продолжаетъ писать, какъ онъ продолжаетъ говорить послѣ перваго сказаннаго слова, ходить послѣ перваго шага. Тотъ же процессъ внутренняго самосозиданія, приведшій ребенка къ писанію, ведетъ его и къ дальѣйшему прогрессу, къ росту до усовершенствованія.

Ребенокъ, подготовленный такимъ образомъ, попалъ на дорогу, гдѣ его духовное развитіе пойдетъ такъ же неуклонно, какъ его физическій ростъ и совершенствованіе функций его тѣла.

Я касаюсь болѣе подробно сложнаго процесса письма и чтенія дѣтей въ моихъ другихъ книгахъ.

Для чтенія дидактическимъ матеріаломъ служатъ карточки или бумажные билетки, подписанные курсивомъ — буквы высотой въ сантиметръ, — и разнообразныя игрушки.

Опытъ научилъ меня различать письмо и чтеніе и убѣдилъ меня въ томъ, что эти два акта совершенно не одновременны. Вопреки общепринятому взгляду, письмо предшествуетъ чтенію. Я не считаю чтеніемъ пробу, которую дѣлаетъ ребенокъ, проворя написанное слово. Онъ просто переводитъ знаки въ звуки, какъ прежде переводилъ звуки въ значки. При этой проверкѣ онъ уже знаетъ слово,

которое повторялъ про себя. Я же разумѣю подъ чтеніемъ интерпретацію понятій по писаннымъ значкамъ. Ребенокъ, который не слышалъ, какъ слово произносится, но узналъ его, увидѣвъ на столѣ составленнымъ изъ картонныхъ буквъ, и можетъ сказать, что это значитъ, — такой ребенокъ, по моему, читаетъ... Пока ребенокъ не воспринимаетъ понятій при помощи писанныхъ словъ, — онъ не читаетъ. Если хотите, можно сказать: письмо — это фактъ, въ которомъ преобладаютъ психомоторные механизмы; въ чтеніе ужъ приходится работа чисто интеллектуальнаго свойства. Иное дѣло, что нашъ методъ письма подготовляетъ къ чтенію и притомъ почти незамѣтнымъ образомъ. Въ самомъ дѣлѣ, письмо приучаетъ ребенка механически истолковывать сочетаніе буквъ, изъ которыхъ составлено слово. Разъ питомецъ нашей школы умѣетъ писать, — значитъ, онъ умѣетъ прочитывать звуки, изъ которыхъ составлено слово.

Я веду упражненіе въ чтеніи нежестѣдующимъ образомъ, при чемъ совершенно отказываюсь отъ помощи азбуки. Я przygotowляю билетки или карточки изъ обыкновенной писчей бумаги. На каждой карточкѣ пишу отчетливымъ курсивомъ, высотой въ сантиметръ, какія-нибудь общезвѣстныя слова, — слова, уже многократно произносившіяся дѣтьми и соотвѣтствующія предметамъ, имъ хорошо знакомымъ или имѣющимся у насъ. Если слово относится къ предмету, находящемуся передъ ребенкомъ, я подношу предметъ къ его глазамъ, чтобы облегчить ему интерпретацію слова. Скажу, кстати, что въ большинствѣ случаевъ я пользуюсь при этомъ игрушками, которыхъ въ „Домахъ Ребенка“ большой запасъ.

Итакъ, какъ ужъ я говорила, мы начинаемъ съ номенклатуры, т. е. съ чтенія названій предметовъ, имѣющихся налицо или хорошо известныхъ дѣтямъ.

Надъ тѣмъ, съ какого слова начать, съ *труднаго* или съ *легкаго*,—задумываться не приходится: ребенокъ умѣетъ *прочесть всякое слово, составленное изъ звуковъ*. И заставляю ребенка медленно перевести написанное слово на языкъ звуковъ, и если этотъ переводъ правиленъ, ограничиваюсь только тѣмъ, что говорю: „быстрѣе“. Ребенокъ второй разъ прочитываетъ слово *быстрѣе*, часто все еще не понимая его. Тогда я повторяю: „Быстрѣе! Быстрѣе!“ Онъ произноситъ все *быстрѣе* одну и ту же совокупность звуковъ, и, наконецъ, слово озаряетъ его сознание: онъ отгадалъ. У него такой видъ, словно онъ узналъ друга. Этимъ и заканчивается упражненіе въ чтеніи. Урокъ происходитъ очень быстро, ибо мы его даемъ лишь дѣтямъ, уже подготовленнымъ посредствомъ письма.

Воистину мы похоронили скучную и нелѣпую азбуку и тетради съ палочками!

Прочитавъ слово, ребенокъ кладетъ объяснительную карточку подъ предметомъ, названіе котораго на ней написано, и упражненію конецъ. Научивъ ребенка скорѣи *понимать*, какое упражненіе отъ него требуется, чѣмъ читать на самомъ дѣлѣ, я изобрѣла *игру для чтенія словъ*. Я раскладываю на большомъ столѣ множество разныхъ игрушекъ. Для каждой имѣется соответствующая карточка, на которой написано названіе игрушки. Эти карточки мы смѣшиваемъ въ корзинѣ, а дѣтямъ, умѣющимъ читать, даемъ по очереди вынимать билетикъ. Каждый ребенокъ долженъ отнести билетикъ къ своему столу, спокойно развернуть его и прочесть про себя, не показывая окружающимъ. Потомъ онъ долженъ опять сложить билетикъ, сохранивъ тайну написаннаго на бумажкѣ слова. Со сложениемъ билетикомъ въ рукахъ онъ подходитъ къ столу. Здѣсь онъ долженъ отчетливо произнести названіе игрушки и показать билетикъ учительницѣ, чтобы она

удовольствовалась,—то ли онъ прочелъ. Прочитавшему вѣрно свое слово учительница позволяетъ взять игрушку и играть сколько угодно... Дѣти, научившись читать билетикъ, отказывались брать игрушки. Они не желали тратить время на игру, а съ какой-то ненасытною жадностью сѣвшили тащить билетикъ и читать ихъ. Тогда мы убрали игрушки и стали списывать сотни бумажекъ именами дѣтей, названіями городовъ и предметовъ, а также красокъ, качествъ, знакомыхъ дѣтямъ по упражненіямъ чувствъ. Эти бумажки мы клали въ открытыя ящики, чтобы дѣти могли ими свободно пользоваться.

Отъ чтенія словъ, написанныхъ скорописными буквами, дѣти легко переходятъ къ чтенію словъ печатныхъ. Но чтеніе книгъ мы оставили послѣ первыхъ же попытокъ, потому что дѣти не понимали книгъ: между умѣніемъ читать слова и умѣніемъ улавливать смыслъ книги такая же пропасть, какъ между умѣніемъ произносить слова и умѣніемъ произнести рѣчи.

И бросила чтеніе книгъ и стала ждать.

Однажды на урокъ бесѣды четверо дѣтей подбѣжали къ доскѣ и стали выводить фразы, въ родѣ того: „Какъ мы рады, что въ саду зацвѣло“. Это было исключительный актъ письменной рѣчи. И пришла, что насталъ моментъ перейти къ *чтенію фразъ*. Я прибѣгла къ тому же средству, что и дѣти, т. е. начала писать фразы на доскѣ. Дѣти медленно читали фразы вслухъ и выполняли, что было написано на доскѣ,—такъ между ними и мною установилось сообщеніе при помощи письменной рѣчи.

За этимъ введеніемъ въ чтеніе послѣдовала новая игра: я писала длинныя фразы, описывавшія дѣйствія, которыя я требовала отъ дѣтей... Едва я кончала писать, какъ дѣти хватали билетикъ и, сѣвъ на свои

мѣста, прочитывали ихъ съ напряженнымъ вниманіемъ. Потомъ въ комнатѣ закипѣла дѣятельность,—всѣ спѣшили выполнить прочитанное на билетикѣ. Эта игра стала у насъ одной изъ любимыхъ.

Опытъ показалъ, что составленіе фразъ должно *предшествовать логическому чтенію*, какъ письмо предшествовало чтенію словъ. Этотъ же опытъ показалъ, что если чтеніе должно внушать ребенку понятія, то оно должно быть умственнымъ чтеніемъ про себя, а не вслухъ ¹⁾.

Чтеніе нотъ.

Когда ребенокъ умѣетъ читать, онъ можетъ примѣнить свои познанія и къ чтенію нотъ. Въ связи съ дидактическимъ матеріаломъ для воспи-

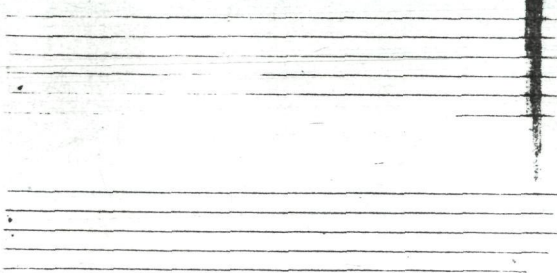


Рис. 32.

танія органа слуха—наборомъ колокольчиковъ—мы пользуемся пособіемъ для чтенія нотъ. У насъ имѣется небольшая деревянная доска, окрашенная въ свѣтло-зеленый цвѣтъ. Доска разлинована черной краской какъ нотная бумага (рис. 32); на каждой линейкѣ и въ промежуткахъ между линейками—вырѣзаны круглыя углуб-

ленія, внутри которыхъ написаны названія нотъ (скрипичный ключъ).

Есть еще серія маленькихъ бѣлыхъ дисковъ, легко входящихъ въ углубленія доски. На одной сторонѣ каждаго диска названіе ноты (до, ре, ми, фа, соль, ла, си, до).

Ребенокъ читаетъ названія нотъ на дискахъ и вставляетъ диски названіями вверхъ въ соответствующія имъ углубленія доски, потомъ прочитываетъ всѣ ноты снова. Это упражненіе ребенокъ продѣлываетъ самостоятельно,—такъ онъ запоминаетъ положеніе каждой ноты на нотныхъ линейкахъ.

Другое упражненіе состоитъ въ томъ, что ребенокъ кладетъ дискъ съ названіемъ ноты на подставку колокольчика пѣвора, находя соответствующій нотѣ колокольчикъ по слуху, какъ онъ это дѣлалъ въ выше описанныхъ сенсорныхъ упражненіяхъ.

Для слѣдующаго упражненія пользуемся еще одной доской изъ окрашеннаго зеленымъ цвѣтомъ дерева: на доскѣ нанесены пять нотныхъ линеекъ, но нѣтъ никакихъ углубленій или знаковъ. Изъ кучки дисковъ съ названіями нотъ на одной

сторонѣ (напр., нѣсколько *ла*, нѣсколько *до*, нѣсколько *фа* и т. п.) ребенокъ беретъ одинъ, прочитываетъ названіе и кладетъ дискъ на поперечекъ доски названіемъ книзу (рис. 36), а бѣлой стороной вверхъ. Повторяя это упражненіе, ребенокъ располагаетъ рядъ дисковъ на одной линейкѣ или въ одномъ промежуткѣ между линейками. Кончивъ, онъ переворачиваетъ всѣ диски названіями вверхъ и проверяетъ себя (всѣ *до* должны быть въ одномъ ряду, всѣ *фа* въ другомъ и т. д.). Освоившись съ скрипичнымъ ключомъ, дѣти легко знакомятся съ басовымъ ключомъ.

¹⁾ Отдѣлъ объ обученіи чтенію взять мною изъ другой книги Маріи Монтессори: „Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case die Bambini“. Русскій переводъ: Д-ръ Монтессори. „Домъ Ребенка“. Методъ научной педагогики“. Изданіе „Задруга“. Москва.

Имѣется еще другая разливка доски (см. рис. 37). Ребенокъ кладетъ диски, начиная съ до на соответствующія мѣста линейки снизу вверхъ до конца октавы—до, ре, ми, фа, соль, ла, си, до, потомъ спускается внизъ, кладя диски все время направо до до: соль, фа, ми, ре, до.

Такимъ образомъ на доскѣ образуется уголъ. Теперь ребенокъ спускается дальше къ нижней части нотоносца, располагая диски справа налево: си, ла, соль, фа, ми, ре, до и опять поднимается съ другой стороны: ре, ми, си, фа, соль, ла, си; изъ этихъ двухъ рядовъ дисковъ возникаетъ другой уголъ въ басу — ребенокъ закончилъ ромбъ, „ромбъ нотъ“ (рис. 37).

Потомъ одинъ уголъ ромба отдѣляется отъ другого. Въ нижнемъ ноты въ басовомъ ключѣ (рис. 38). Такъ ребенокъ знакомится съ элементами чтенія нотъ — чтенія, соответствующаго звукамъ, къ которымъ ухо ребенка уже привыкло въ другихъ упражненіяхъ.

Для практическаго приложенія этихъ новыхъ познаній нашихъ дѣтей мы пользуемся особымъ „нѣмымъ“ піанино.

У насъ есть миниатюрная клавиатура нѣсколько упрощеннаго типа. Она состоитъ только изъ двухъ октавъ, клавиши очень маленькія и приспособле-

Дидактическій матеріалъ для чтенія нотъ.



Рис. 33. На деревянной доскѣ вырезаны углубленія, соответствующія нотамъ. Внутри каждого углубленія цифра. На одной сторонѣ каждого диска написана цифра, на другой — названіе ноты. Дети вставляютъ диски въ соответствующія углубленія.

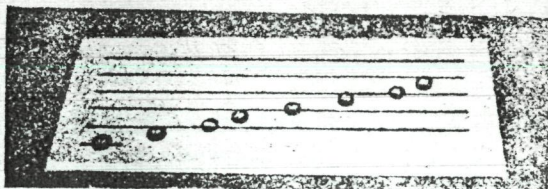


Рис. 34. Слѣдующее упражненіе: ребенокъ вставляетъ диски въ углубленія доски. На дискахъ нѣтъ больше цифры, которыми помогали находить мѣста нотъ. Ребенокъ различаетъ диски по памяти. Когда онъ не увѣренъ, помогаетъ нумерованной доской (рис. 33).

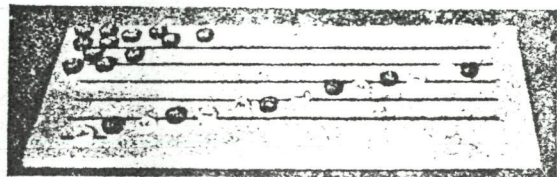


Рис. 35. Ребенокъ располагаетъ на нотоносцѣ полутона изъ промежуткахъ между дисками — тонами: до-ре, ре-ми, ми-фа, соль-ла, ла-си. У дисковъ для полутоновъ цѣлы на одной сторонѣ, бемоли на другой; такъ ре 2 — ми 1 написаны на противоположныхъ сторонахъ одного и того же диска.

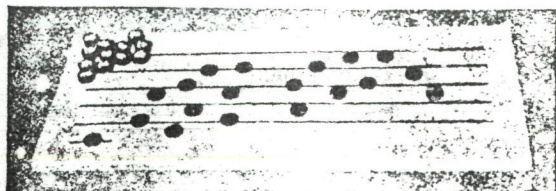


Рис. 36. Дети рассказываютъ о дѣлѣ количества дисковъ на нотныхъ линейкахъ и въ промежуткахъ линейки. Диски обращены къверху стороной, на которой нота. Профранцузъ работу, переворачивая дискъ на другую сторону, и просятъ нота.

Дидактический материал для чтения нотъ.

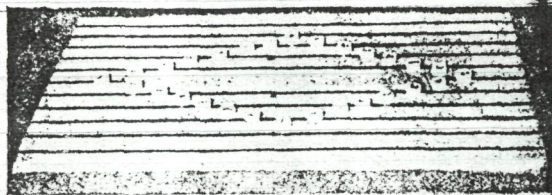


Рис. 37. Две доски съ нотными линейками соединяются вместе. Дети составляют из дисковъ «ромб-ноты».

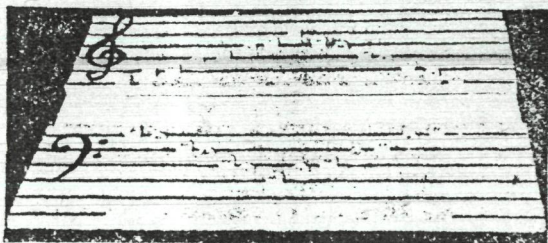


Рис. 38. Обѣ доски съ нотными линейками разъединяются: ноты на одной доскѣ въ скрипичномъ ключѣ, на другой въ басовомъ.

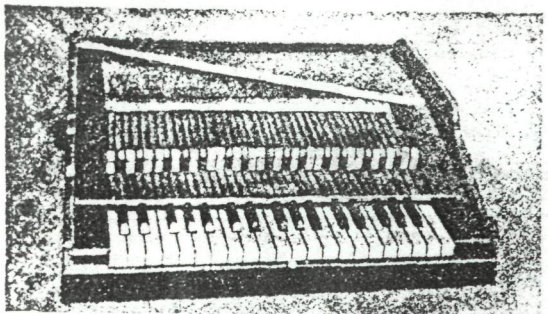
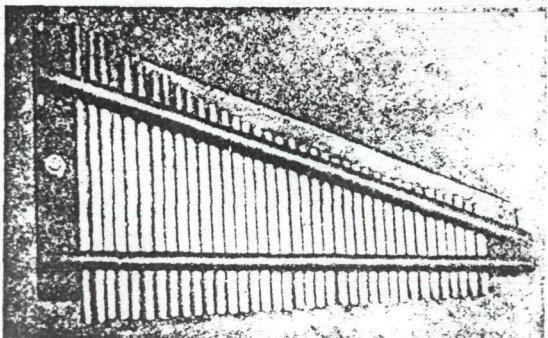


Рис. 39. Вѣное пианино.

ны къ рукѣ малыша 4—5 лѣтъ. Кромѣ того, виденъ внутренній механизмъ инструмента (рис. 39). Когда ударяютъ по клавишамъ, видно, какъ поднимаются молоточки, на которыхъ написаны названія нотъ. Молоточки бѣлые и черные, какъ клавиши.

На этомъ инструментѣ дѣти легко практикуются самостоятельно: находятъ на клавиатурѣ ноты, соответствующія нотамъ какой-нибудь написанной музыкѣ, и слѣдятъ за движеніями своихъ пальцевъ при игрѣ.

Нашъ инструментъ пѣмъ, но легко приспособить серію трубокъ, напоминающихъ механизмъ органа, такъ что молоточки, ударяя по этимъ трубкамъ, будутъ производить музыкальные звуки, соответствующіе клавишамъ. Такимъ образомъ дѣти смогутъ вводить въ упражненія контроль музыкальных звуковъ (рис. 39).

Ариѳметика.

У дѣтей уже есть всѣ тѣ инстинктивныя познанія, которыя необходимы какъ подготовительная ступень къ воспріятію идей нумераціи, числа. Понятіе количества входило во всѣ упражненія для воспитанія чувствъ: длиннѣе, короче, темнѣе, свѣтлѣе. Также понятія тождества и различія составляли часть техники

развитія вѣшнихъ чувствъ; упражненія начинались съ распознаванія тождественныхъ объектовъ и переходили въ группировку въ извѣстной градации похожихъ предметовъ. Возьму для иллюстраціи первое упражненіе съ цилиндрами, подходящее даже для ребенка 2—2½ лѣтъ. Когда малышъ дѣлаетъ ошибку, вставляя цилиндръ въ слишкомъ большое отверстіе и такимъ образомъ оставляя одинъ цилиндръ безъ мѣста, онъ инстинктивно усваиваетъ понятіе *одного* по отношенію ко всей серіи.

Умъ ребенка не подготавливается къ воспріятію понятія числа какими-нибудь „подготовительными понятіями“, излагаемыми учительницей—его подготовка заключается въ процессѣ созиданія, въ медленной „постройкѣ“ своего духовнаго „я“.

Для прямого обученія ариметикѣ мы пользуемся тѣмъ же дидактическимъ матеріаломъ, что и при воспитаніи чувствъ.

Послѣ упражненій съ цилиндрами дѣти получаютъ три серіи брусковъ: матеріалъ для ознакомленія съ объемомъ, *размѣромъ* (розовые кубы), *толщиной* (коричневая призма) и *длиной* (зеленая или красная—синія палки или бруски). Между предметами каждой серіи вполнѣ опредѣленная зависимость. Въ наборѣ палокъ (*длина*)—первая, самая короткая, служитъ *единицей мѣры* всѣхъ остальныхъ: во второй палкѣ двѣ первыхъ, въ третьей—три первыхъ и т. д. по въ то время, какъ длина каждой слѣдующей палки возрастаетъ на 10 сантиметровъ, другія измѣренія остаются безъ переменъ (у всѣхъ палокъ одно и то же поперечное сѣченіе).

Палки находятся въ такомъ же от-

ношеніи другъ къ другу, какъ естественная серія чиселъ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Въ наборѣ призмъ (*толщина*) длина остается неизмѣнной, измѣняется основаніе. Стороны поперечнаго сѣченія призмъ измѣняются, какъ естественный рядъ чиселъ въ первой призмѣ стороны сѣченія равны 1 сантиметру каждая, во второй—двумъ сантиметрамъ, въ третьей—тремъ и т. д. до десятой, гдѣ каждая сторона поперечнаго сѣченія—10 сантиметровъ.

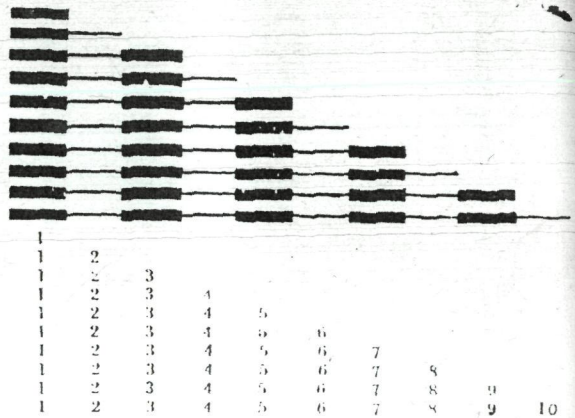


Рис. 40. Диаграмма, иллюстрирующая приращеніе серіи палокъ для знакомства съ числомъ.

Отношеніе призмъ въ серіи такое же, какъ отношеніе квадратовъ чиселъ естественнаго ряда (1, 4, 9, 16 и т.), такъ какъ надо 4 первыхъ призмъ, чтобы составить вторую; 9, чтобы составить третью и т. д. Призмы для ознакомленія дѣтей съ понятіемъ *толщины* составляютъ слѣдующій рядъ: 1: 4: 9: 16: 25: 36: 49: 64: 81: 100.

Въ розовыхъ кубахъ ребра возрастаютъ какъ серія чиселъ отъ 1 до 10: въ первомъ кубѣ ребро равно 1 сантиметру, во второмъ—двумъ, въ третьемъ—тремъ и т. д. до 10-го, гдѣ ребро равно 10 сантиметрамъ. Отношеніе объемовъ кубовъ такое же,

какъ отношеніе кубовъ чиселъ естественной серіи отъ одного до десяти: 1: 8: 27: 64: 125: 216: 343: 512: 729: 1000. Чтобы составить объемъ второго куба, понадобилось бы 8 первыхъ кубовъ; для объема третьяго куба надо бы было 27 первыхъ кубовъ и т. д.

У дѣтей есть извѣстное инстинктивное представленіе объ этихъ различіяхъ: такъ они легко устанавливають, что упражненіе съ розовыми кубами—самое легкое, съ длинными палками—всего труднѣе. Для непосредственнаго обученія ариметикѣ мы беремъ длинныя палки—съ дѣленіями (по 10 сантиметровъ каждое), окрашенными попеременно въ синій и красный цвѣтъ: такъ, напр., палка, въ четыре раза большая самой короткой, состоитъ изъ четырехъ равныхъ дѣленій синихъ и красныхъ,—то же самое со всѣми остальными палками (рис. 40).

Когда ребенокъ расположилъ палки въ постепенной градаціи—отъ самой маленькой до самой большой, мы учимъ его числамъ: одинъ, два, три, прикасаясь къ палкамъ отъ первой до десятой.

Дальнѣйшая ступень—пріобрѣтеніе ребенкомъ болѣе яснаго понятія о числѣ—это распознаваніе отдѣльныхъ палокъ. Урокъ состоитъ изъ обычныхъ трехъ пріемовъ.

Кладемъ три первыхъ палки передъ ребенкомъ и, касаясь одной за другой, говоримъ: „Это—одинъ“. „Это—два“. „Это—три“. Указываемъ также на дѣленія, считая ихъ для провѣрки: „одинъ, два: „это—два“; „одинъ, два, три, это—три“. Второй пріемъ: говоримъ ребенку: „Дай мнѣ два“; „Дай мнѣ одинъ“; Дай мнѣ три“. Третій пріемъ: спрашиваемъ, указывая на одну изъ палокъ: „какое это число“. Ребенокъ отвѣчаетъ: „Три“. Тогда вмѣстѣ считаемъ: „Одинъ, два, три“.

Такимъ же образомъ учимъ числа остальныхъ палокъ, вводя по одному, по два новыхъ понятія.

Значеніе этого дидактическаго ма-

теріала главнымъ образомъ въ томъ, что онъ даетъ ясное представленіе о числѣ. Всякое названное число существуетъ въ палкахъ, какъ конкретный предметъ, обособленная „единица“. Когда мы говоримъ: у человѣка миллионъ,—мы отмѣчаемъ, что онъ владѣетъ имуществомъ, имѣющимъ цѣнность столько-то единицъ мѣры цѣнности, и всѣ эти единицы принадлежатъ одному человѣку.

Также, прибавляя 7 къ 8 ($7+8$), мы прибавляемъ число къ числу, и эти числа представляютъ изъ себя группы единицъ.

Показывая намъ девять (9), ребенокъ беретъ палку—предметъ совершенно законченный, состоящій изъ 9 равныхъ частей, которыя можно сосчитать. И когда послѣ нѣкоторыхъ упражненій съ палками ребенокъ прибавляетъ 8 къ 2, онъ положить рядомъ двѣ палки,—два конкретныхъ предмета,—одинъ изъ которыхъ имѣетъ 8 равныхъ дѣленій, а другой—два.

Другая картина получается въ обыкновенной школѣ. Часто, чтобы облегчить работу, дѣтямъ даютъ предметы для счета—бобы, шарики и т. п. Въ моемъ примѣрѣ ($8+2$) ребенокъ взялъ бы 8 шариковъ и прибавилъ къ нимъ еще 2 шарика: естественно,—въ его умѣ создается представленіе, что онъ прибавляетъ не 8 къ 2, а $1+1+1+1+1+1+1+1$ къ $1+1$. Тутъ нѣтъ необходимой ясности, и ребенку приходится дѣлать усиліе, чтобы сохранить въ умѣ представленіе о группѣ изъ 8 предметовъ, какъ о единомъ цѣломъ, соответствующемъ одному числу 8.

Это усиліе задерживаетъ развитіе ребенка и замедляетъ—часто на мѣсяцы и годы—его пониманіе природы числа.

Сложнее и вычитаніе съ числами перваго десятка усваивается также очень легко съ помощью дидактическаго матеріала для обученія „длины“. Ребенку, напр., дается задача располо-

жить палки (бруски) такъ, чтобы получить серію одинаковыхъ палокъ (брусковъ). Прежде всего ребенокъ раскладываетъ палки въ ихъ обычномъ порядкѣ (длинная лѣстница). Потомъ онъ беретъ послѣднюю палку (1) и кладетъ ее рядомъ съ 9. Дальше беретъ предпослѣднюю палку (2) и кладетъ ее въ рядъ съ 8 и т. д. до 5.

Эта простая игра представляетъ изъ себя сложенеіе чиселъ въ предѣлахъ перваго десятка: $9+1$; $8+2$; $7+3$; $6+4$. Убирая палки назадъ, ребенокъ долженъ взять сначала 4 и положить надъ 5, потомъ убираетъ по порядку 3, 2, 1. Онъ снова расположилъ всѣ палки въ ихъ правильной постепенности, но въ то же время произвелъ рядъ ариметическихъ вычитаній: $10-4$; $10-3$; $10-2$; $10-1$.

Ознакомленіе ребенка съ цифрами составляетъ переходъ отъ палокъ къ нумерации отдѣльных величинъ. Когда ребенокъ знаетъ цифры, онъ переходитъ къ абстрактнымъ понятіямъ о всѣхъ тѣхъ манипуляціяхъ, которыя иллюстрировались палками конкретно. Цифры служатъ для того, чтобы объединить въ единое цѣлое извѣстное число отдѣльныхъ единицъ. Цифра демонстрируетъ ребенку синтетическія функціи языка и обширное поле дѣятельности интеллекта. Теперь цифра замѣняетъ конкретныя палки.

Палки дидактическаго матеріала ограничиваютъ ариметическія упражненія первымъ десяткомъ или числами немного больше и для умственного развитія ребенка имѣютъ такое же подготовительное значеніе. Цифра—слово, графическій знакъ, предоставляетъ безграничный просторъ—для дѣятельности интеллекта.

Въ дидактическомъ матеріалѣ имѣются гладкія карточки, на которыхъ

наклеены цифры отъ 1 до 9, вырѣзанныя изъ шероховатой наждачной бумаги. Карточки напоминаютъ карточки паждачнаго алфавита. Методъ обученія тотъ же, что и при обученіи буквами. Ребенка учатъ, какъ оупывать цифры въ направленіи писанія и произносить названіе оупываемой цифры. Но тутъ ему приходится исполнять болѣе сложную работу, чѣмъ съ буквами: ему показываютъ, какъ класть каждую цифру на соответствующую ей палку (брусковъ).

Первое упражненіе, когда ребенокъ заучиваетъ всѣ цифры, въ состоитъ въ томъ, чтобы разложить карточки съ цифрами на палки длинной лѣстницы. Дѣтѣй обычно очень занимаетъ установка карточекъ по ступенямъ

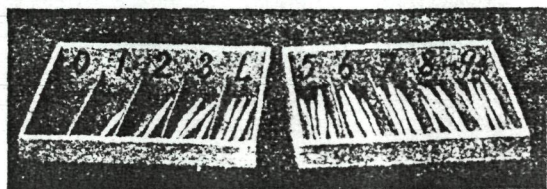


Рис. 41. Ящики съ колышками для счета.

лѣстницы, и они повторяютъ игру многому разъ.

Эта повторительная работа создаетъ то, что мы въ правѣ называть «маневраціей» ребенка. Она соединяетъ конкретное съ абстрактнымъ и способна группировать отдѣльныя единицы. Для этихъ упражненій ребенокъ пользуется специально заказанными деревянными колышками. Для разнообразія мы даемъ дѣтямъ также различныя мелкіе предметы—палочки, кубики, диски и т. п. Ребенокъ долженъ положить около цифры столько предметовъ, сколько на ней обозначено. Въ дидактическомъ матеріалѣ есть два ящика для цифръ. Каждый ящикъ раздѣленъ на пять отдѣленій приподнятыми карнизамъ. Въ отдѣліяхъ изображены цифры (рис. 41).

Въ упражненіи ребенокъ кладетъ въ отдѣленіе ящика соотвѣтствующее цифрѣ число деревянныхъ колышковъ.

Другое упражненіе состоитъ въ томъ, что на столікѣ раскладываются цифры, и подъ каждой дѣти размѣщаютъ соотвѣтствующее число кубиковъ, дисковъ и т. п.

Интересенъ еще урокъ съ нулемъ. Мы ждемъ, пока ребенокъ, указавъ на отдѣленіе ящика съ цифрой нуль, спроситъ: „А сюда что положить?“ Тогда мы отвѣчаемъ: „ничего“.

Но часто этого недостаточно. Необходимо дать ребенку почувствовать,

долженъ подходить совсѣмъ, ни одного раза. *Нуль разъ—ни разу*! Я повторяю упражненіе, пока дѣти окончательно усвоятъ его. Имъ страшно нравится оставаться неподвижными, когда я зову ихъ подойти ко мнѣ нуль разъ или послать мнѣ пальчиками нуль поцѣлуетъ. Они часто кричатъ сами: „Нуль—это ничего! Нуль—это ничего!“

Все это лишь первая ступени; послѣдовательные уроки съ нулемъ, десятками и другими ариѳметическими процессами—я разбираю подробно въ моихъ другихъ книгахъ. Впрочемъ, самъ дидактическій матеріалъ можетъ дать нѣкоторое представление объ этой работѣ. Въ одномъ изъ отдѣленій ящика съ колышками изображенъ 0. „Сюда не надо класть ничего“. Мы начинаемъ съ *единицы*. Нуль—это ничего, но мы хотимъ нуль около единицы, если хотимъ считать больше 9—такъ 10.

Если вмѣсто палки 1 мы бы взяли палки такой длины, какъ палка 10—мы бы могли считать 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90*.

Въ дидактическомъ матеріалѣ имѣются рамы съ прямоугольными карточками, на которыхъ изображены числа отъ 10 до 90. Каждое число въ особомъ отдѣленіи рамы. Вставляя туда наверхъ чиселъ 10—90 другія карточки (размѣромъ въ половину отдѣленія) съ цифрами отъ 1 до 9, можно закрыть нуль любого числа. Если нуль 10 покрыть карточкой съ цифрой 1, получается 11; если карточкой съ цифрой 2—въ результатѣ 12 и т. д. до карточки съ цифрой 9. Потомъ можно перейти къ двадцати (второй десятку) и т. д. отъ десяти къ десяти (рис. 42).

При началѣ упражненій съ карточками съ изображеніемъ десяти мы пользуемся палками. Соотвѣтственно первому десятку (10) въ рамѣ, беремъ палку 10. Прикладываемъ къ ней маленькую палку 1 и въ то же

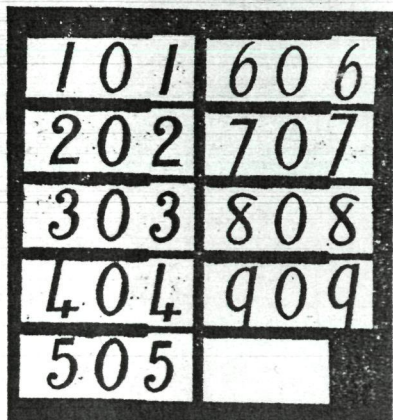


Рис. 42.

что мы именно понимаемъ подъ словомъ „ничего“. Для этой цѣли я придумала игру, очень занимающую дѣтей. Я становлюсь среди нихъ и, обращаясь къ одному изъ нихъ, который ужъ упражнялся съ цифрами, говорю: „Подойди, милый, ко мнѣ,—подойди *нуль* разъ“. Ребенокъ почти всегда подходитъ ко мнѣ, а потомъ убѣгаетъ на мѣсто. „Милый, ты вѣдь подошелъ ко мнѣ *одинъ* разъ, а я просила тебя подойти *нуль* разъ“. Ребенокъ недоумѣваетъ. „Что жъ мнѣ дѣлать?“—„Ничего; нуль—это ничего“.—„Какъ же мнѣ сдѣлать ничего?“—„Не дѣлай ничего; стой на мѣстѣ; ты не

время вставляемъ въ раму карточку съ цифрой 1, закрывая нуль 10-ти. Убираемъ палку 1 и цифру 1 и на ихъ мѣста ставимъ палку 2 около палки 10 и цифры 2 на нуль 10 въ рамѣ и т. д. до 9. Чтобы продолжать упражненіе, намъ надо двѣ палки 10, тогда образуется 20.

Дѣти очень увлекаются этими упражненіями, — имъ приходится проявлять двойную активность, и вся работа помогаетъ созданію ясныхъ представлений о числахъ и цифрахъ.

Письмо и ариметика представляютъ изъ себя какъ бы продуктъ сложнаго и труднаго воспитанія, состоявшаго въ процессѣ приобрѣтенія способности координаціи движеній и знакомства съ внѣшнимъ міромъ, точно такъ же, какъ культура — естественное послѣдствіе первыхъ усилій человѣка поставить себя въ извѣстное разумное отношеніе къ окружающей средѣ.

Всѣ раннія приобрѣтенія, систематизированія для ребенка впечатлѣнія внѣшняго міра требуютъ дальнѣйшаго закрѣпленія письменной рѣчью и цифрами. Въ дальнѣйшемъ же открываются безграничныя возможности развитія на почвѣ уже добытаго опыта. Мы прежде всего поставили ребенка на болѣе высокую ступень — ступень культурнаго существованія; теперь онъ можетъ перейти въ школу, но не въ нашу современную школу, гдѣ пытаются снабдить плодами культуры умы еще не подготовленные, не воспитанные для культуры.

Чтобы сохранить здоровое умственное развитіе нашихъ дѣтей, которыя порядкомъ работы въ „Домѣ Ребенка“ дѣйствительно упражнялись, а не утомляли свои способности, мы должны создать новую школу — школу культуры.

И въ настоящее время я заканчиваю

экспериментъ примѣненія дальнѣйшихъ ступеней моего метода къ воспитанію старшихъ дѣтей.

Моральные факторы.

Мое короткое описаніе средствъ, которыми мы пользуемся въ „Домахъ Дѣтей“, быть-можетъ, дастъ читателю представленіе о логической и убѣдительной системѣ воспитанія. Но значеніе моего метода не въ организациі самой по себѣ, а въ тѣхъ эффектахъ, которые она производитъ на ребенка. Ребенокъ самъ доказываетъ цѣнность метода своими самопроизвольными проявленіями, которыя какъ бы открываютъ передъ нами законы внутренняго развитія человѣка¹⁾. Психологія, быть-можетъ, найдетъ въ „Домахъ Дѣтей“ лабораторію, гдѣ станутъ ясныя многое, что еще не было открыто до сихъ поръ: вѣдь существеннымъ факторомъ психологическаго изслѣдованія, особенно въ области происхожденія развитія интеллекта, должно быть установленіе нормальныхъ условій для свободнаго развитія мысли.

Какъ извѣстно, мы оставляемъ ребенка свободнымъ въ его работѣ и во всѣхъ дѣйствіяхъ, не мѣшающихъ другимъ. Другими словами, мы устраняемъ безпорядокъ, который „плохъ“, но предоставляемъ тому, что „хорошо“, полную свободу проявленія.

Результаты, полученные нами, поразительны: дѣти проявили любовь къ работѣ, которую какъ будто никто въ нихъ не ожидалъ, и достигли спокойствія и порядка въ своихъ движеніяхъ, не только „правильности“, а граціи и изящества. Самодисциплина, которая такъ характерна въ нашихъ классахъ, пожалуй, наиболѣе удивительный результатъ работы въ „Домахъ Дѣтей“.

¹⁾ См. главы о дисциплинѣ въ моихъ другихъ сочиненіяхъ. М. М.

Старинный философскій споръ — рожденъ ли человекъ хорошимъ или дурнымъ, часто связывается съ моимъ методомъ. Многие поддерживаютъ этотъ методъ, потому что онъ какъ бы демонстрируетъ положительность природы человека. Наоборотъ, многие мои противники отрицаютъ мой методъ какъ разъ потому, что, въ виду „врожденныхъ“ (по ихъ убѣжденію) тенденцій къ злу въ дѣтяхъ, будетъ опасной ошибкой оставить ихъ на свободѣ.

Попытаюсь поставить вопросъ на болѣе реальную почву.

Въ слова „хорошія“, „дурныя“ мы вкладываемъ самое разнообразное значеніе; особенно мѣшаются понятія, когда намъ приходится имѣть дѣло съ маленькими дѣтьми.

Какъ часто мы считаемъ *дурнымъ* въ дѣтяхъ отъ 3 до 6 лѣтъ то, что мѣшаетъ намъ взрослымъ; мы, не сознавая потребностей дѣтскаго организма, пытаемся помѣшать каждому движенію дѣтей, каждой ихъ попыткѣ познакомиться съ вѣншиимъ міромъ, самостоятельно „трогая венцы, и т. п. А вѣдь ребенокъ черезъ свои *естественныя склонности* переходитъ къ координаціи движеній и къ собиранію впечатлѣній, особенно воспріятій чувствъ осязанія, и если ему мѣшать — *онъ подымается возстаніе*, и не зтогъ ли столь понятный мятежъ мы обычно называемъ „озорствомъ“?

И имѣть ничего удивительнаго, что „дурное“ исчезаетъ и исчезаетъ страсть къ мятежу, когда ребенку даны возможности (средства) развивать и свободно использовать эти возможности.

Взгляны *радости* приходятъ на смѣну прежнимъ взглядамъ гнѣва, ребенокъ приобретаетъ спокойствіе и мягкость и дѣлается для насъ какъ бы новымъ существомъ.

Мы сами провоцировали дѣтей къ яростнымъ проявленіямъ того, что для нихъ являлось *настоящей борьбой за существованіе*. Чтобы существовать въ гармоніи съ нуждами своего

духовнаго роста, дѣти нерѣдко вырывали изъ нашихъ рукъ предметы, нужные имъ для развитія. Дѣтямъ приходилось дѣйствовать вопреки нашимъ законамъ или вступать въ борьбу съ другими малышами за пользование вещами.

Стоитъ предоставить дѣтямъ *средства существованія*, и эта борьба исчезаетъ, и на смѣну ей идетъ распусканіе жизни.

Этотъ вопросъ тѣсно связанъ съ гигиеной нервной системы въ періодъ быстрого роста мозга и имѣетъ большой интересъ для специалистовъ по дѣтскимъ болѣзнямъ и нервнымъ страданіямъ дѣтей.

Влутрєнняя жизнь человека и начала развитія его интеллекта подчинены извѣстнымъ законамъ и потребностямъ, которые нельзя забывать, если мы мечтаемъ о здоровомъ человѣчествѣ.

Поэтому-то воспитательный методъ, культивирующий и ограждающій внутреннюю активность ребенка, не можетъ быть достояніемъ только школы и учащихся; это общій вопросъ, вопросъ семьи, вопросъ матерей.

Разобрать вопросъ глубже — иногда единственная возможность отвѣтить на него правильно. Если мы видимъ, что люди дерутся изъ-за куска хлѣба, мы можемъ замѣтить: „Какъ скверны люди!“ Наоборотъ, встрѣтившись съ ними въ хорошо устроенной кухмистерской, когда они спокойно выбираютъ себѣ кушанье — безъ зависти другъ къ другу — мы, можетъ-быть, скажемъ: „Какіе хорошие люди!“ Ясно, что вопросъ объ абсолютномъ добрѣ и абсолютномъ злѣ, который часто руководитъ нашими поверхностными сужденіями, далекъ отъ истины. Можно обслуживать всю націю прекрасными кухмистерскими, не оказывая никакого вліянія на моральный уровень людей. Хорошо питающіеся люди

лучше, спокойнѣе и совершаютъ меньше преступленій, чѣмъ голодающіе; но все же былъ бы ошибочнымъ выводъ, что для того, чтобы сдѣлать людей хорошими, достаточно только кормить ихъ.

Но нельзя отрицать, что питаніе явится существеннымъ факторомъ въ созданіи „добра“ уже потому, что уничтожить всѣ дурные поступки и горечь, вызываемые отсутствіемъ пищи.

Въ нашемъ случаѣ мы имѣемъ дѣло съ гораздо болѣе важной потребностью — потребностью въ пищѣ для внутренней жизни человѣка, его высшихъ функций. Намъ нуженъ хлѣбъ для духа, намъ нужно удовлетворить психическіе запросы человѣка.

Мы добились значительныхъ результатовъ: мы нашли возможнымъ предоставить дѣтямъ новыя средства, для того, чтобы они могли достигнуть болѣе высокой стадіи покоя и добра, и установили эти средства путемъ опыта. Вся сущность нашихъ завоеваній покончена на этихъ открытыхъ нами средствахъ, которыя мы можемъ обозначить подъ двумя рубриками: *организация работы и свобода*.

Современная организация работы — возможность для саморазвитія и выхода энергій — и даетъ ребенку успокаивающее и благотворное *удовлетвореніе*. И лишь при такихъ условіяхъ работы свобода ведетъ къ совершенствованію всѣхъ активностей, къ достиженію дисциплины высшаго порядка, дисциплины, которая сама по себѣ есть продуктъ спокойствія, — этого новаго качества, развивавшагося въ ребенкѣ.

Свобода безъ организации работы была бы бесполезна. Ребенокъ, оставленный на полной свободѣ безъ возможности работать, напрасно растратитъ свои силы, погибнетъ, какъ погибаетъ поворожденный младенецъ, оставленный безъ пищи. Организация работы — краеугольный камень добра

въ дѣтяхъ, но съ другой стороны организация работы *безъ свободы* исползовать ее, безъ *широкой возможности* раскрываться всѣмъ свойствамъ, рождающимися на почвѣ удовлетворенія активныхъ силъ ребенка, не имѣла бы смысла.

Развѣ не тѣ же черты замѣчаемъ мы въ исторіи человечества? Исторія цивилизаціи — это исторія послѣдовательныхъ попытокъ организовать трудъ и добиться свободы.

Въ общемъ и цѣломъ добро въ человѣкѣ возросло — объ этомъ говоритъ прогрессъ отъ варварства къ цивилизаціи; преступленія, пороки, жестокость, насилія уменьшаются съ теченіемъ вѣковъ.

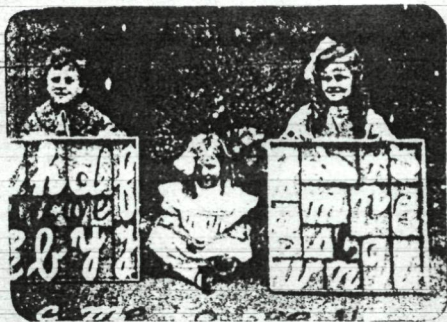
Преступность въ наше время сравнивается съ пережитками варварства въ средѣ цивилизованныхъ народовъ. Потому лучшей организацией труда общество добьется своего дальнейшего очищенія, а пока оно безсознательно стремится опрокинуть барьеръ между собой и свободой.

Если таковы уроки исторіи, какъ же много мы въ правѣ ожидать отъ маленькихъ дѣтей отъ 3 до 6 лѣтъ, если организация ихъ работы будетъ совершенна, а свобода — абсолютна? Потому-то такъ цѣнны для насъ наши результаты: они предвѣстники надежды и освобожденія.

Если люди, одиноко и несовершенно борясь за организацию труда и свободу, стали лучше, можемъ ли мы бояться, что эта дорога будетъ опасной для нашихъ дѣтей?

Я не думаю, конечно, что добро въ нашихъ малышахъ, наслаждающихся свободой, разрешитъ проблему абсолютнаго добра и зла у человечества. Мы можемъ только сказать, что мы внесли свою долю въ дѣло добра, устранивъ для нашихъ дѣтей всѣ препятствія развитія, всѣ поводы для гибели и возмущенія.

Марія Монтессори.



Подвижныя буквы и шкатулки для буквъ сдѣланы учительницей.

Опыты школъ въ Англіи по методу Монтессори.

Р. Ландсбергъ.

Школы Монтессори въ Англіи.

Ни одна изъ нихъ не обставлена виѣше какъ „Домъ Дѣтей“ въ книгѣ Маріи Монтессори. Большею частью это лишь „рабочая комната“ (см. „Руководство къ моему методу“ Монтессори) совмѣщающая функціи всѣхъ остальныхъ; тѣмъ интереснѣе прослѣдить, какъ, при сравнительно неблагоприятныхъ виѣшнихъ условіяхъ школы, ведущіяся по принципамъ докторессы, вѣрно понятнымъ и умѣло примѣняемымъ, разрѣшаютъ вопросъ о полной эмаисипаціи ребенка и учителя и, соединяютъ съ заботами о воспитаніи лучшаго дѣ ребенка—чувства красоты, добра, возможности свободы индивидуальнаго развитія, движенія впередъ такимъ шагомъ и по такимъ рельсамъ, какіе больше всего подходятъ каждому.

Попытаюсь дать нѣсколько картинокъ виѣшнихъ мною—школъ Монтессори и поскольку смогу передать то громадное впечатлѣніе, которое онѣ производятъ на посѣтителя.

1. Школа Монтессори въ деревнѣ.

Это обыкновенная сельская школа въ маленькой деревушкѣ Sway въ графствѣ Hampshire, можетъ-быть, даже хуже, чѣмъ обыкновенная, потому что помѣщается въ старомъ неудобномъ зданіи. Отдѣленіе малолѣтнихъ—небольшая комната, гдѣ за-

нимаются одновременно 70 дѣтей отъ 4 до 7 лѣтъ. Около 2½ лѣтъ тому назадъ учительница малолѣтнихъ заинтересовалась идеями Монтессори, познакомилась съ ея книгами и лицами, прошедшими курсы въ Римѣ. Ей удалось достать два набора пособій Монтессори, и тогда всѣ старыя пріемы и методы были оставлены, и отдѣленіе малолѣтнихъ постепенно превратилось въ монтессоріанскій классъ.

Въ одномъ концѣ класса помѣщаются дѣти 4—5 лѣтъ, въ другомъ старшія 6—7; впрочемъ, дѣти совершенно свободно передвигаются по классу, занимаютъ какія угодно мѣста. Малыши особенно любятъ переходить на старшій конецъ и смотрѣть, что дѣлаютъ дѣти постарше.

Въ серединѣ класса на полу коверъ, на которомъ работаютъ желающіе. У стѣны напротивъ входной двери—монтессоріанскій шкафчикъ съ пособиями и піанино; на всѣхъ свободныхъ стѣнахъ доски для писанія и рисованія. Что касается мебели, то, за исключеніемъ нѣсколькихъ стульчиковъ и креслицъ, пока приходится обходиться довольно тяжелыми столами съ придѣланными къ нимъ скамейками,—обстоятельство, сильно мѣшающее свободѣ движенія дѣтей.

Въ классѣ, кромѣ учительницы, о которой я упоминала, есть еще постоянная помощница.

Мнѣ удалось провести въ школѣ цѣлый

день, утреннюю и послеполуденную сессию. Дети ежедневно проводят в школе 5 часов: от 9 до 12 и от 1.30 до 3.30).

Когда я вошла, группа детей стояла у пианино и под аккомпанемент учительницы что-то пела остальным. Потом мы объяснили, что эта песенка была написана учительницей накануне, и несколько детей вызвались разучить слова

вдоль всех пособий, за исключением дощечек для определения веса, которыми, как сказала мне учительница, дети почти никогда не пользуются.

За весь день из 50 присутствовавших детей многих не было из-за плохой погоды не работали, или вкряк не работали в холичемь смысле слова интенсивно, только двое, — одна маленькая девочка, лет около 4-х, пришла в школу недавно.



Школа Sway.—Дети за работой на площадях для игры.

и мотив. Пение кончилось. Не успела учительница отойти от пианино, как ребята бросились к шкапчику и к полкам за пособиями. Одна из девочек принесла мне стул, вытерла его тряпкой и улыбнулась приглашению. Небываю быстро дети разежлись: кто у столов, кто на ковры, и начали работать. В это утро очень многие взяли металлические вкладки и цветные карандаши, делали контуры вкладок на бумаге, заштриховывали их; дети постарше составляли разнообразные узоры, комбинируя контуры. Впрочем, за день фактически были

Она взяла лоток с деревянными вкладками (круги), вынула вкладки, попросила завязать себе глаза и стала вставлять вкладки обратно ощупью; ей было это, очевидно, трудно, но она продолжала работу и возилась очень долго; двое трех детей постарше поглядывали на нее и жестики и выражением лица старались ей помочь, забывали, что она их не могла видеть. Иногда кто-нибудь не выдерживал, брал ее ручку с вкладкой и направлял в нужное отверстие. Когда девочка вставила все кружки и сняла повязку, она долго сидела, ничего не делая, потому

начала все снова. Эта же дѣвочка держала послѣ обѣда рамку для зашнуровыванія. Она зашнуровывала очень медленно, съ большими паузами; кончивъ, смотрѣла на раму или сидѣла, сложивъ ручки; потомъ опять бралась за зашнуровываніе и не перемѣняла занятія до конца школы. Никто не подходилъ къ ней, ничего не предлагалъ, — это маленькое существо въ этотъ день не было склонно къ движенію, къ энергичнымъ дѣйствіямъ, и ей не трогали. Дѣвочка выбрала себѣ работу, которая требовала такого напряженія ея силъ, что ей были необходимы продолжительные періоды отдыха; нечего было бояться и переутомленія, — вѣдь не было никакихъ искусственныхъ стимуловъ (виѣшательства учительницы и т. п.), дѣвочка отдыхала, какъ только чувствовала потребность.

Другой малышъ, мальчикъ 3-хъ лѣтъ, очень солидный, плотный, одѣтый какъ-то по-стариковски, за цѣлый день не притрогивался ни къ чему; засунувъ руки въ карманы куртки, энергично ходилъ по классу, переходилъ отъ одного къ другому; онъ никому не мѣшалъ, а просто стоялъ и смотрѣлъ: особенно ему нравилось разглядывать, какъ кто-нибудь писалъ или рисовалъ. Онъ буквально не отрывалъ глазъ отъ руки рисующаго и не уходилъ, пока тотъ не кончалъ. Онъ какъ бы конилъ какія-то наблюденія; учительница сказывала мнѣ, что иногда онъ вдругъ принимался за работу, а потомъ день-другой опять начиналъ ходить и смотрѣть.

Всѣ остальные дѣти были поглощены своими занятіями: брали какія-нибудь пособія, и почти всѣ доводили выбранныя упражненія до конца, но, въ противоположность итальянскимъ дѣтямъ, рѣже повторяли упражненіе сразу; очень часто, отнеся пособія на мѣсто, прогуливались по классу или рисовали что-нибудь на доскѣ и тогда опять возвращались къ тому же пособию.

Такъ мальчикъ лѣтъ 5 взялъ коробку съ наждачными буквами и написалъ весь алфавитъ на доскѣ. Онъ вынималъ букву, иногда ошупывалъ ее, внимательно вглядывался въ нее и, писавъ потомъ сравни-

валъ букву на доскѣ и наждачную. Если буква его не удовлетворяла, писалъ снова. Помню, особенно его смущала буква „в“, — онъ стеръ ее 4 раза подъ рядъ; кончивъ, сложилъ буквы въ коробку, отнесъ въ шкапчикъ, прошелся по классу, постоялъ и снова взялъ наждачныя буквы, продолжая все упражненіе съ прежней методичностью. Дойдя до „в“, онъ опять стиралъ ее нѣсколько разъ. Написавъ весь алфавитъ на доскѣ второй разъ, онъ сталъ писать буквы карандашомъ на бумагѣ.

Другой мальчикъ (лѣтъ 6) поразилъ меня буквально жадностью, съ какой онъ работалъ. Его исторія любопытна. Онъ попалъ въ школу изъ Работнаго дома; сначала онъ не рѣшался шевельнуться и сидѣлъ тамъ дня на одномъ мѣстѣ съ шапкой въ рукахъ, на четвертый день онъ взялъ стульчикъ и утѣлся противъ открытаго шкафчика съ пособиями и смотрѣлъ, какъ дѣти брали пособія. Такъ онъ провелъ еще полдня, потомъ отважился и взялъ бруски съ цилиндрами, — съ этого момента онъ работалъ непрерывно: дощечки съ шероховатой и гладкой бумагой, ткани, рамки для застегиванія, завязыванія, наждачныя буквы и т. п. смѣнялись другъ друга въ его рукахъ; черезъ 6 мѣсяцевъ, когда я его встрѣтила, онъ писалъ и читалъ свободно.

Мое присутствіе абсолютно не смущало дѣтей, но какъ бы давало имъ нѣкоторые новые стимулы работы или примѣненія своихъ познаній: напр., двѣ дѣвочки, разбирая цвѣтныя мотушки, подошли ко мнѣ съ синей и сравнили ее съ моимъ пальто, черную съ моей шляпой; другая дѣвочка приложила бѣлую мотушку къ моему воротничку. И сидѣла отъ дѣвочекъ довольно далеко, и онѣ приносили мотушки одного цвѣта съ моей одеждой черезъ всю комнату. Эти же двѣ дѣвочки (6 лѣтъ) разложили въ постепенной градаціи тѣней всѣ 64 оттѣнка въ 3 минуты. Одна изъ дѣвочекъ 7 лѣтъ (пробыла въ школѣ 1½ года) голково описала на доскѣ все, что касалось моего посѣщенія, моего костюма и наружности.

Вообще трудно описать всю разнообразную деятельность класса: некоторые сортировали ткани разной жесткости; другие распределяли деревянные вкладыши по карточкам с контурами; третьи составляли фразы из подвижных букв. Одна девочка только накануне начала писать фразы и сложила на ковер: „Сегодня холодный день. Я не люблю холода. Скоро весна, мы нашли несколько подписи жняковъ. Мой отецъ въ шахтѣ“.

Въ классѣ кто прибавляетъ, кто подкидываетъ угля въ каминъ; занимаются арифметикой съ пособиями и безъ пособій, читаютъ, пишутъ, ощупываютъ наждачные буквы и пишутъ ихъ въ тетрадяхъ. Какъ общее явленіе, читать и писать начинаютъ черезъ 6 недѣль послѣ того, какъ взялись за ощупываніе буквъ. А черезъ 12 мѣсяцевъ девочки и мальчики уже читаютъ книжки, которыми обыкновенно пользуются въ I и II классѣ начальной школы. Но въ англійскихъ школахъ Монтессори во всемъ процессѣ ознакомленія съ письмомъ и чтеніемъ нѣтъ той „внезапности“, которая наблюдается среди итальянскихъ дѣтей.

Въ классѣ все время шелъ тихій говоръ и движеніе, и на этомъ фонѣ еще глубже охватывало чувство покоя, отсутствіе напряженія, нервнаго возбужденія въ общей энергичной активности. За весь день я не слышала голоса учительницы ни одного раза. Она была здѣсь и однимъ своимъ присутствіемъ, казалось, вносила атмосферу тепла и покоя. То одинъ, то другой изъ дѣтей подходилъ къ ней, показывалъ ей что-нибудь, звалъ къ своей работѣ или просто ласкался къ ней. Она одобряла, давала урокъ (напр., показывала новое упражненіе, знакомила съ буквами и т. п.), она отвѣчала всѣмъ своимъ существомъ каждому, кто звалъ ее, но ни разу не окликнула кого-нибудь, ни разу не остановила, не вмешивалась въ работу. Все въ этой школѣ было такъ необычно:

глубокое уваженіе къ личности ребенка давало свободу класса такой настоящей реальностью. Ни лаской, ни строгостью не наложивъ эта девушка съ лицомъ Мадонны своей воли на собраніе малышекъ. И они, какъ бы вопли офинивъ свою свободу, отвѣчали на нее усиленной деятельностью.

Но тѣсная связь съ учительницей и ея моральное вліяніе проявилось съ осо-



Школа Sway.—Мальчикъ рисуетъ дѣвой рукой.

бенной прелестью, когда начался урокъ „молчанія“. Учительница стояла съ двумя мальчиками и тихонько прошептала имъ: „Молчаніе!“ Потомъ, обнявъ ихъ, медленно двигалась среди дѣтей, и они тоже шептали: „молчаніе“. Дѣти постепенно замирали: кто закрылъ лицо руками, кто легъ на коверъ, опустил голову на столъ или просто замеръ у работы, — несмотря на шумъ за стѣной къ старшему классѣ, здѣсь стало совсѣмъ тихо. Учительница останавливается въ одномъ углу и зоветъ кого-то такъ тихо, что и не слышу, но

дѣти слышать, осторожно пробираются между мебелью, беззвучно проходить по доскамъ пола, и одинъ за другимъ подходить къ учительницѣ, — первыхъ она слегка обнимаетъ, когда подходить другія, ея руки заняты, но дѣти сами привлекаютъ къ себѣ новыхъ пришельцевъ, и черезъ нѣсколько минутъ передо мной чудная группа: въ позѣхъ дѣтей, въ выраженіи ихъ лицъ саѣтается такая ласка, такая нѣжность; нѣжность и мягкость учительницы, казалось, перелазили всѣмъ; казалось, въ этотъ моментъ молчанія около любимой учительницы они всѣ сроднились, почувствовали близость другъ къ другу. Смотря на такую группу, думалось: почти невозможно, чтобы эти дѣти стали жестокими и грубыми въ будущемъ.

Какъ только „молчаніе“ кончилось, дѣти сейчасъ же снова взялись за работу. Урокъ „молчанія“ показалъ мнѣ ярче всего, какъ неосновательны опасенія, что индивидуальныя занятія создаютъ изъ дѣтей эгоистовъ, убиваютъ социальныя инстинкты. Право, дѣти были бы не въ силахъ отнестись другъ къ другу съ такой нѣжностью и вниманіемъ на урокъ молчанія, если бы этого не было въ ихъ школѣ все время. Да и, кромѣ того, дѣти постоянно входятъ въ общеніе другъ съ другомъ, постоянно помогаютъ другъ другу: напр., при мнѣ одна дѣвочка взяла мальчикъ помоложе и провела съ нимъ у доски большіе полчаса. Она показывала ему наждачныя буквы, которыя онъ ощупывалъ и писалъ на доскѣ; если буква выходила неудачно, она заставляла его стирать, водила его пальчиками по буквѣ, затѣмъ онъ писалъ букву снова. Позднѣе, когда нѣсколько дѣтей вызвалось написать мнѣ что-нибудь на памяти, они успѣли отдѣльной группкой и стали писать, а двое мальчиковъ и дѣвочка взяли подъ свое покровительство одного малыша, который только началъ буквы, и помогали ему, когда онъ писалъ для меня на бумагѣ. Соединяются дѣти и для сортировки разноцвѣтныхъ мотушекъ и для другихъ занятій.

Изъ коллективныхъ занятій здѣсь бываютъ игры, особенно въ теплую погоду,

когда можно играть на улицѣ (участвуютъ желаніе), лѣбіе, хожденіе подъ музыку. Кромѣ монтеissorіанскихъ пособій, нѣются подвижныя печатныя буквы, карточки для стройки, разборныя машины. Игрушекъ почти нѣтъ, потому что дѣти не проявляли къ нимъ интереса, также нѣтъ общихъ разсказовъ. Много возятся въ саликѣ и съ цвѣтами.

Занимаются, главнымъ образомъ, пособиями дѣти лѣтъ до 6—6½; дѣти 6—7 лѣтъ большіе читаютъ, пишутъ, дѣлаютъ арифметическія упражненія съ пособиями или безъ нихъ, рисуютъ, лѣпятъ, но время отъ времени берутся снова за пособия и съ удовольствіемъ застегиваютъ рамки и даже вставляютъ цилиндры; ощупываютъ наждачныя буквы при писаніи и когда уже совсѣмъ хорошо пишутъ. Острота внѣшнихъ чувствъ, координація движеній, точность и большая наблюдательность очень развиты здѣсь у дѣтей: такъ, разсматривая раскрашенныя дѣтскими ландшафты одной книги для раскрашиванія, я замѣтила, что выдѣлены самыя мелкія детали, ни одна краска не выходитъ изъ контуровъ, такъ, напр., крошечный домикъ на фонѣ зеленого ландшафта выкрашенъ краснымъ, но красное совершенно не залѣзаетъ въ окружающую зелень. Съ этимъ же домикомъ была другая исторія: на раскрашенной картинкѣ въ книгѣ домикъ былъ сдѣланъ сѣрымъ, но при раскрашиваніи бѣлой копій дѣти возстали противъ сѣраго цвѣта, потому что у нихъ въ деревнѣ „всѣ дома красныя“, и домикъ таки былъ выкрашенъ краснымъ.

Послѣ обѣденнаго перерыва дѣти принялись за работу такъ же быстро, какъ утромъ. Прибавилась лѣпка изъ пластилина и свободное рисованіе; за взились дѣти постарше, нѣкоторые провели за лѣпкой все время, а дѣти 4—6 лѣтъ по-прежнему занимались пособиями.

Неизгладимое впечатлѣніе оставляетъ этотъ тѣсный классъ въ обыкновенной сельской школѣ. Учительница, которая никогда не видала монтеissorіанскихъ школъ, видала въ себя такое глубокое, полное

понимание идей Марии Монтессори, что дальше кажется, идти некуда. В этой школе ни на минуту вы не страдаете за ребенка, он окружен таким полным уважением, тут такое отсутствие насилия ласки или приказаний, что вздыхаешь свободно. И дети отвечают на новые условия полным расцветом своих душевных сил.

За неделю до моего приезда школу посетил главный инспектор всех лондонских школ. Он подверг известному рода проверке знаний детей по такому плану: в старшей школе в 1-м классе учатся дети, пробывшие в школе малолетних, когда там была введена система Монтессори, а во II и III классе дети из той же школы малолетних учились у той же учительницы, но при обыкновенных условиях коллективного класса; во всем трех классам были предложены одни и те же вопросы, и оказалось, что „монтессорианцы“ 1-го класса в чтении, письме, арифметике и общей интеллигентности сравнялись с учениками II и III класса, т. е. работа в школе Монтессори выигрывала детям целый год знаний и общего развития. Это лишь маленькое доказательство, как, оставленные на свободе и имея достаточно материала для работы, дети не теряют времени, а используют его гораздо более продуктивно, чем обыкновенно.

Тут приходится также указать на коренное различие между школой Монтессори и методами Дятских Садов и школ для малолетних: и в школах малолетних и в Дятских Садах основной принцип — обучение действию посредством *действия и прямого наблюдения*; в школах Монтессори — обучение действию посредством *подготовки*.

В хорошем Дятском Саду или в школе малолетних развивают наблюдательность ребенка и любовь к природе,

привлекая его внимание к окружающему; побуждая его изучать внешний мир разными путями, знакомясь с красками, запахами, формами. Мария Монтессори вовсе не занимается тем, чтобы направлять ребенка к определенным наблюдениям, — напротив, она развивает каждую способность, каждое внешнее чувство ребенка отдельно посредством различных упражнений с пособиями, потому что она убеждена, что каждый приобретенный навык будет непременно использован ребенком, получающим для этого стимул изнутри, из самого навыка. Докторесса



Учительница и дети из школы Sway.

Монтессори воспитывает в ребенке все, необходимое, чтобы он мог сам открывать для себя окружающий его мир, что, конечно, гораздо ближе для него, чем указывание вещей вокруг него. Эта способность „открытия“, как результат *детальной подготовки*, и является главным двигателем самовоспитания в школах Монтессори.

Что касается дисциплинарной части поведении детей, то школа в Sway ясно говорит одно: когда устранено насилие и притеснение и прислушиваются к самым детям, лучшие инстинкты детей берут верх.

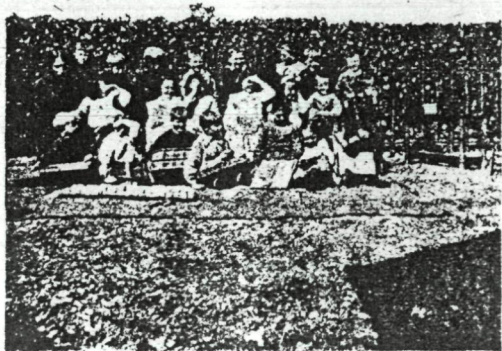
Несомненно, громадное значеніе имѣть и личность учительницы. Miss Spiller въ школѣ Sway — можно сказать рожденная монтеissorіанка; она не дѣлаетъ видъ, что уважаетъ и не притѣсняетъ, ей даже не надо сдерживать себя, — разъ позвѣривъ къ ребенку, она сразу отказалась отъ всѣхъ своихъ правъ: на власть и лишь безграничнымъ тепломъ и любовью обвѣяла жизнь дѣтей и невольно разбудила въ нихъ тѣ же чувства по отношенію другъ къ другу и къ себѣ.

Эта деревенская школа тѣмъ болѣе интересна, что ея работа идетъ въ неблаго-

тей изъ состоятельныхъ семей. Свѣтлая большая зала съ полной обстановкой „рабочей комнаты“ Монтеессори отрывается прямо въ садъ. И здѣсь такъ же, какъ и въ Sway, у посѣтителя сразу дѣлается легко на душѣ, — чувствуется какой-то отдыхъ, не раздается призывовъ, хотя бы и ласковыхъ: „встаньте, сядьте, откройте книги“ и т. п.

Эту школу мнѣ удалось посѣтить нѣсколько разъ. Опишу одно изъ моихъ посѣщеній.

Какъ всегда, дѣти взялись за работу очень быстро. Интересно было наблюдать одну дѣвочку: хорошенькое, очень нервное существо, очевидно, возбуждали посѣтителі (насъ было человекъ 6), — она поминутно брала новыя пособія, начинала что-нибудь, то прорисовала завязать ей глаза, то снимала повязку. Почти часъ она переходила отъ упражненія къ упражненію, ничего не кончая и почти не начиная, но постепенно, претерпѣвшая самой себѣ, она успокоилась, перестала обращать на насъ вниманіе и занялась своимъ дѣломъ. Другой ребенокъ — крошечная дѣвочка лѣтъ 4-хъ — какъ-то не замѣтила насъ совсѣмъ; она взяла 12 коробочекъ съ пескомъ, гравіемъ, камешками и т. п., усѣлась за маленькій



Дѣти школы Sway съ учебными пособиями.

пріятныхъ условій въ смыслѣ помѣщенія, обстановки, числа учениковъ, что указываетъ лишь на возможности примѣненія идей Монтеессори въ гораздо болѣе широкихъ размѣрахъ, чѣмъ практиковалось до сихъ поръ.

Главная трудность при организаціи монтеissorіанскаго эксперимента — дороговизна пособій, но и ихъ домашнее приготовленіе, въ концѣ концовъ, ужъ не такая сложная вещь.

2. Школы Монтеессори въ Лондонѣ.

Одна изъ такихъ школъ — въ городскомъ предмѣстіи. Тамъ всего только 16—17 дѣ-

столікъ и начала подбирать коробочки по силѣ звука. Осторожно трясла одну около уха, потомъ другую, третью, пока не подобрала пару первой. Когда всѣ коробочки были подобраны парами, — она позвала учительницу; оказалось все вѣрно, но дѣвочка была чѣмъ-то неудовлетворена: тѣ же смѣшала всѣ коробочки и подобрала ихъ снова, на этотъ разъ быстрѣе и съ болѣею увѣренностью, и тогда лишь спрянула пособіе.

Постоянное возвращеніе къ уже выполненнымъ упражненіямъ — характерно для всѣхъ дѣтскихъ школъ Монтеессори, — дѣти ясно чувствуютъ, что у нихъ

не выходить, и их тянет повторять. Этим инстинктивным стремлением совершенствоваться и возможностью совершенствоваться, заложенной въ самихъ пособияхъ, объясняется неослабѣающій интересъ къ пособиямъ въ теченіе долгаго времени. И здѣсь, какъ въ сельской школѣ, было внимательное отношеніе другъ къ другу; нѣтъ недостатка въ поводахъ для уступчивости и при выборѣ пособій, — въ школѣ только одинъ подборъ пособій на 18—20 дѣтей.

Кромѣ пособій, дѣти занимались хозяйствомъ: мели, убирали, поливали цвѣты, мѣняли воду въ цвѣточныхъ стаканахъ. Въ 11 часовъ двѣ дѣвочки (дежурныя) наѣли фартучки, принесли кувшины съ горячимъ молокомъ, проворно разлили молоко по чашкамъ, не проливая и не обжигаясь, и раздали чашки дѣтямъ. Во всѣхъ движеніяхъ дѣтей много ловкости и граціи.

Послѣ завтрака дѣти могли рисовать и заштриховывать контуры, сдѣланные ими по металлическимъ вкладкамъ, лѣпить.

Дѣти въ этой школѣ проводятъ только утро: собственно, 2 часа — отъ 10 до 12; потому учительница оставляетъ свободное рисованіе и металлическія вкладки на вторую половину утра, иначе дѣти слишкомъ много отдадутъ времени пособию, которое, собственно, требуетъ подготовки на болѣе простыхъ упражненіяхъ.

Послѣ завтрака двѣ дѣвочки захотѣли пѣть и попросили учительницу играть имъ на піанино; еще двое-трое присоединились къ хору, остальные — продолжали свои занятія. Позднѣе учительница заиграла маршъ, нѣсколько человѣкъ пошли подъ музыку по кругу, начерченному мѣломъ на полу; постепенно къ нимъ присоединились почти всѣ. Учительница не произносила ни одного слова, но лишь мѣняла темпъ музыки, и сейчасъ же мѣняла и темпъ своихъ шаговъ дѣти; нѣкоторые даже двигали и руками подъ музыку. Первое время, говорила мнѣ учительница, дѣти ходили по мѣловой чертѣ, совершенно не считаясь съ музыкой; но постепенно одинъ-два уловили ритмъ и

ввели его въ свои движенія; остальные сдѣлали то же самое, сначала изъ подражанія, а потомъ и сами стали кое-что различать въ музыкѣ.

И опять здѣсь пришлось столкнуться съ тѣмъ, что энергія и увлеченіе зарождаются въ атмосферѣ покоя, дающаѣ дѣтямъ возможность оглядѣться, рѣшить самостоятельно, что каждый изъ нихъ хочетъ, прежде чѣмъ кто-нибудь монополизировалъ интересъ класса, какъ цѣлаго.

Въ началѣ термина, когда много новыхъ дѣтей, чаще всего начинаютъ съ уроковъ подготовки къ повседневной жизни. И здѣсь, какъ съ уроками съ пособиями, „считаютъ слова“. Учительница не говоритъ, а просто показываетъ, что надо дѣлать. Напр., ребенокъ хочетъ мыть руки; учительница подходитъ съ ними къ низенькому умывальнику, наливаетъ воду изъ небольшого кувшина беретъ мыло, мылитъ свои руки, пальцы, обмываетъ ихъ, вытираетъ и т. д. Ребенокъ стоитъ рядомъ, потомъ, когда приходитъ его чередъ, просто подражаетъ движеніямъ учительницы. Вотъ урокъ, какъ ставить стулъ безъ излишняго шума; учительница беретъ стульчикъ, ставитъ его сначала одной ножкой, другою, потомъ опускаетъ на всѣ четыре. Бываютъ „уроки“ здорованія, отпиранія и запиранія двери, шкафа, уроки „сморканія“ и т. п. Разъ все это необходимо въ жизни, отчего не сдѣлать это болѣе легкимъ, болѣе граціознымъ и быстрымъ? Впоследствии такіе навыки сохраняютъ время, энергію, нервы, а въ дѣтствѣ легко входятъ въ механическую привычку. Всѣ эти мелочи развиваютъ въ дѣтяхъ граціозность и вѣстичность движеній, потому что въ концѣ концовъ граціозность именно значить, что всѣ части движенія выполняются отчетливо и закончено, все равно какъ въ хорошей рѣчи необходимо, чтобы каждый звукъ былъ произнесенъ явственно и раздѣльно отъ другого.

Иногда урокъ поведенія или употребленія пособія или чтенія фразъ съ доски будетъ коллективнымъ, но въ отличіе отъ коллективнаго урока обыкновенной шко-

лы, въ немъ приметь участіе только тотъ, кто пожелаетъ, тотъ, кто, такъ сказать, морально готовъ для даннаго урока.

Съ другой стороны, конечно, всякій урокъ, даваемый и отдѣльному ребенку, является возвращеніемъ къ старому типу урока, поскольку для учительницы важно такъ или иначе сконцентрировать вниманіе ребенка на опредѣленномъ предметѣ, и этимъ она какъ бы насилуетъ ребенка; но урокъ въ школѣ Монтеessori очень коротокъ и дается, когда у ребенка есть потребность его получить, и главное назначеніе урока ввести въ жизнь ребенка что-нибудь, что увеличить его способность „открытія“ въ окружающемъ мірѣ. Исходя изъ этого послѣдняго, не поправляются ошибки, потому что ребенокъ овладѣваетъ новымъ процессомъ, увеличивающимъ его силу познанія, его могущество надъ вышнимъ міромъ лишь путемъ повторенія самого процесса, а поправка ошибокъ ничѣмъ не помогаетъ усилію ресурсовъ ребенка, но лишь отпугиваетъ его отъ новыхъ попытокъ овладѣть неудающимся ему дѣйствіемъ. Если нужно, учительница просто повторить урокъ черезъ нѣкоторое время: ребенокъ самъ найдетъ свои ошибки.

Школы Монтеessori не только освобождаютъ ребенка, но освобождаютъ и учащихся. Въ тѣхъ школахъ, что мыъ пришлось видѣть, учительница была освобождена отъ постоянного разговора, отъ напряженія держать занятыми и заинтересованными 50 различныхъ индивидуумовъ и избавлена отъ тяжелаго сознанія, что она невольный „подавитель“ чужой личности.

Но было бы нелѣпо думать, что учащій въ школѣ Монтеessori — пассивное лицо; онъ пассивенъ лишь въ томъ смыслѣ, что его активность прямой результатъ наблюденія дѣтей. Учительница выбираетъ моментъ даванія урока, руководясь своими наблюденіями надъ ребенкомъ; вообще вся дѣятельность учительницы — директриссы въ школѣ Монтеessori — опредѣляется интересами и активностью дѣтей. Потому идеальная учительница —

монтеessorіанка — вырабатывается лишь въ самой школѣ; во время активной работы въ школѣ развивается искусство выбирать время и манеру вышательства.

Конечно, ничего особеннаго не произойдетъ, если учительница ошибется и дастъ урокъ ребенку прежде, чѣмъ онъ готовъ; она всегда можетъ остановить урокъ на первой стадіи или, если ребенокъ сдѣлаетъ ошибку въ концѣ урока, учительница просто оставитъ его и повторитъ урокъ въ другое, болѣе подходящее время. Но съ другой стороны учительница заботится, что бы не наложить на ребенка непосильнаго бремени; давая ребенку какое-нибудь пособие, она точно покажетъ, что съ пособиемъ дѣлать, и такимъ образомъ дастъ ребенку возможность воспользоваться плодами своего опыта, познакомитъ его съ техникой дѣйствія (нелѣпо было бы требовать отъ ребенка, чтобы онъ изобрѣталъ технику) и оставитъ его самостоятельно овладѣть этой техникой для себя, если ребенокъ сочтетъ нужнымъ. А въдѣ все развитіе маленькаго ребенка — приспособленіе къ технике міра, въ которомъ онъ очутился, — по этому школы Монтеessori отвѣчаютъ насущнѣйшимъ запросамъ ребенка, закладываютъ основу его будущаго могущества, власти надъ окружающимъ.

Учительница въ школѣ Монтеessori, какъ я уже указывала раньше, учитъ всему, каждому движенію. Съ другой стороны, она наблюдаетъ, и это — одна изъ важнѣйшихъ функцій ея активности; наблюденіе надъ дѣтьми опредѣляетъ линію ея поведенія.

Приведу лишь одинъ фактъ, иллюстрирующій это положеніе. Въ описываемой школѣ шелъ урокъ „молчанія“. Черезъ нѣсколько минутъ, по знаку учительницы, вызваннымъ ею дѣти возвратились на мѣста; при полной тишинѣ стала она стирать съ доски слово „молчаніе“, и вотъ, когда послѣдняя буква исчезла — „Наконецъ-то!“ — воскликнула одна дѣвочка со вздохомъ громаднаго облегченія.

— „Это — моя вина, — сказала мыъ подошедшая учительница, — Франсъ просила меня перестать „молчаніемъ“ считать ей ка-

рандашъ, — я не обратила вниманія, и, въ результатъ, ребенокъ, вмѣсто того, чтобы отдохнуть, провелъ минуты „молчанія“ въ напряженіи“. Этотъ маленькій эпизодъ необычайно характеренъ для учительницы — монтеissorіанки: во всѣхъ случаяхъ она прежде всего обращается къ ребенку, твердо помня, что нечего ожидать отъ дѣтей гармоническаго развитія, если мы ставимъ ихъ въ условія, насилующія ихъ природу.

У учительницы въ рукахъ всегда блокнотъ, на верху странички она надписываетъ имя ребенка и подѣ этия свои замѣтки о немъ; переходя къ другому ребенку, она переворачиваетъ страничку и на слѣдующемъ листкѣ заноситъ новое имя и новыя наблюденія и т. д. Замѣтивъ что-нибудь новое въ комъ-нибудь изъ дѣтей, ей стоитъ только отыскать его страничку и записать. Кромѣ того, у каждаго ребенка есть конвертъ, въ которомъ хранятся біографическій листъ, листокъ его физическаго развитія, листокъ психологическихъ наблюденій; въ этотъ же конвертъ попадаютъ и странички изъ блокнота учительницы.

Не могу не сказать еще нѣсколько словъ о школѣ Монтеissorіи въ аристократическомъ районѣ Лондона. Здѣсь работа безконечно трудна, — все, чего добивается учительница утромъ, тщательно уничтожается нянями и матерями потомъ. Нельзя безъ грусти смотрѣть, какъ послѣ пары часовъ покоя и постоянно возрастающаго у ребенка довѣрія къ самому себѣ, къ своимъ силамъ, — приходящая за ребенкомъ нянька или гувернантка быстро выхватываетъ изъ его рукъ пальто или башмаки и, не будучи въ силахъ ждать, пока онъ справится самъ, или изъ любви къ нему, начинаютъ его одѣвать и т. п.

Эту школу мнѣ пришлось посѣтить въ довольно неудачный день, — присутствовали почти исключительно дѣти-новички; какъ обыкновенно съ новичками, они перебирали всѣ пособия и ни одного упражненія не кончали и даже почти не начинали. Учительница говорила мнѣ, что лишь черезъ нѣсколько дней дѣти начинаютъ про-

являть опредѣленный интересъ, и тогда она можетъ показывать, какъ пользоваться тѣмъ или инымъ пособіемъ.

Здѣсь балованныя, капризные дѣти рѣдко начинаютъ съ того, что пытаются разсердить, разгорячить учительницу, но когда убѣждаются, что это не производитъ никакого эффекта, быстро бросаютъ свое намѣреніе; такъ же точно мѣняется и поведеніе дѣтей по отношенію другъ къ другу, къ вещамъ. Такъ одинъ мальчикъ хотѣлъ рѣзать все, что ему попадалось подъ руку, — ему дали громадный номеръ газеты „Times“; онъ рѣзалъ газету до конца школьнаго дня, на другой день онъ снова рѣзалъ газету, на третій мальчикъ былъ удовлетворенъ и принялся за работу. Вообще постепенно развивается своя конституція, и даже среди этихъ избалованныхъ, привыкшихъ къ уступкамъ дѣтей, рѣдко происходятъ рѣзкія стычки. Учительница въ это не вмѣшивается, но почему-то одинъ изъ мальчиковъ сдѣлался всеобщимъ судьей: когда возникаетъ какой-нибудь споръ, онъ подходитъ, спрашиваетъ въ чемъ дѣло, кто первый взялъ или кто дольше держалъ, и дѣлаетъ постановленіе, — это почему-то кажется для малышия пріемлимымъ.

Наказаній нѣтъ; впрочемъ, разъ раскапризничавшуюся дѣвочку усадили въ креслице съ куклой, и она быстро успокоилась. Поводовъ для нездороваго нервнаго возбужденія такъ мало и выходовъ для скопляющейся энергіи такъ много, что, какъ справедливо замѣчаетъ Монтеissorіи въ своей книгѣ, такъ же рѣдко приходится дѣтямъ въ голову драться и безобразничать, какъ какому-нибудь профессору бросать свои опыты въ лабораторіи и бити грабить кондитерскую.

Не буду касаться другихъ видѣнныхъ мной школъ Монтеissorіи, хотя можно бы привести десятки интересныхъ эпизодовъ, — мнѣ кажется, изъ сказаннаго довольно ясно, тѣмъ этой новой школой въ Англіи.

Въ заключеніе должна упомянуть объ одномъ Дѣтскомъ Садѣ, гдѣ, хети и имѣ-

ются два набора монтеessoriанских пособий, но ничего не напоминает о школе Монтеessori. „Дѣти совсѣмъ не интересуются пособиями“, — сказала мнѣ завѣдующая, усвоившая изъ взглядовъ Монтеessori только терминъ „свобода“ безъ всякаго реальнаго содержанія.

Когда ребенокъ возится съ пособиемъ, ему не объясняютъ, что дѣлать, и онъ используетъ пособие для какой-нибудь игры или просто оставляетъ. Такъ, при мнѣ одна дѣвочка взяла цилиндры, вынула ихъ, ставя каждый противъ его отверстія, и вставила обратно: не было усилія, не было пониманія, что нужно, чтобы цилиндръ входилъ въ свое гнѣздо, — тогда какъ покажи ей учительница, что сначала надо смѣшать вынутые цилиндры, а потомъ вставлять, ребенку пришлось бы ошупывать цилиндры, осваиваться съ размеромъ, вставить нѣкоторые цилиндры, можетъ-быть, не вѣрно, оставить нѣсколько, которые бы никуда не входили, и такимъ образомъ получить цѣлую серію стимуловъ для развитія внѣшнихъ чувствъ и способности сужденія.

Здѣсь мнѣ невольно вспомнилась одна школа малолѣтнихъ, завѣдующая которой работала въ Римѣ подъ руководствомъ доторессы. Входя со мной въ классъ, завѣдующая замѣтила на полу сложенные въ порядкѣ коричневая призма (большая лѣстница)“ и разбросала ихъ; немедленно къ призмамъ подошла дѣвочка и начала располагать ихъ въ извѣстной градаціи, строить „большую лѣстницу“. „Мы пытаемся развить у дѣтей чувство гармоніи, чтобы всякій хаосъ вызывалъ въ нихъ желаніе, потребность привести все въ порядокъ. Законченное кѣмъ-нибудь упражненіе не даетъ другому стимула для новой попытки. Я разрушила „большую лѣстницу“, объяснила она мнѣ“.

Многое изъ того, что встрѣчается въ школахъ Монтеessori, несомнѣнно существовало въ той или иной формѣ какъ бы „инстинктивно“ въ англійскихъ школахъ малолѣтнихъ и частью въ англійскихъ

дѣтскихъ садахъ, но всему этому не доставало послѣдовательности, систематичности. Возникновеніе монтеessoriанскихъ школъ для англійскихъ дѣтей создаетъ не мало стимуловъ для развитія того, что въ обыкновенныхъ школахъ находится въ зачаточномъ состояніи; многіе эксперименты и индивидуальныя попытки находятъ себѣ оправданіе и подтвержденіе въ практикѣ школъ Монтеessori.

Школы Монтеessori не явились для Англіи клиномъ, врѣзывающимся въ прочный порядокъ, — онѣ во многихъ отношеніяхъ лишь оформливаютъ исканія англійской школы, вносятъ необходимый цементъ въ хаосъ англійскаго школьнаго строительства, — потому что, какъ говорятъ сами англичане, ихъ школьное дѣло — хаосъ, но добавляютъ они: „веселый хаосъ, какъ всякій хаосъ творчества“.

Р. Ландсбергъ.

Лондонъ.

ПРИЛОЖЕНІЕ.

Изъ блокъ-нота учительницы.

(Школа Монтеessori въ Sway).

Этель (5 л.) — поступила въ школу 4-го апрѣля, 27 апрѣля ей исполнилось 5 лѣтъ.

Первыя 6 недѣль — очень робка, большею частью сидѣла и смотрѣла на другихъ дѣтей; иногда брала рамку для застигиванія; чаще смотрѣла.

На 6-ой недѣлѣ начала рисовать на доскѣ на стѣнѣ, но боялась ходить одна на другой конецъ класса за стиралкой, обычно просила кого-нибудь изъ дѣтей или учительницу проводить ее.

18 іюня — взяла наждачныя буквы и ошупывала ихъ, также подбирала цвѣтныя мотушки. Начавъ работать, какъ бы перестала бѣжать и рѣшалась сама ходить за стиралку. Очень гордилась своею смѣлостью и часто стояла нѣсколько минутъ съ стиралкой въ рукахъ.

22 іюня — пожелала знать названія буквъ, но хотѣла ограничиться двумя тремя, но потребовала названіе *всѣхъ* буквъ алфавита!

24 июля — ошупывала всё буквы слова и попробовала писать их на доскѣ.

Съ этого дня работаетъ очень энергично. Ея главная цѣль — научиться писать. Ошупываетъ буквы каждый день.

8 июля — попросила тетрадь для писанія. Написала буквы въ тетради. Теперь пишетъ каждый день, — часто пишетъ около часу полъ рядъ. До сихъ поръ не пыталась писать слова, но буквы пишетъ очень хорошо.

Занимается другими пособиями, если не пишетъ или не рисуетъ.

Около 20 июля умѣла дѣлать всё упражненія съ рамками.

8-ю сентября выучила названія всѣхъ тканей для распознаванія степени жесткости.

21 октября — нашла среди разноцвѣтныхъ мотушекъ цвѣта ея платица и ленты въ волосахъ. Любитъ всё упражненія съ цвѣтными мотушками.

Школа была закрыта отъ 25 июля по 1-ое сентября, — такъ что всего дѣвочка пробыла въ школѣ 8 мѣсяцевъ.

Вили: — исполнилось 5 лѣтъ 28 января 1914 г. Поступилъ въ школу 2-го февраля 1914 г. Оченьмышленный мальчикъ, очень хотѣлъ читать и писать. Почти сразу взялся за наждачные буквы. Ошупывалъ буквы каждый день въ теченіе 6 недѣль, но не пробовалъ писать, пока не выучилъ всё.

Послѣ 6 недѣль ошупыванія взялъ кусокъ мѣла и написалъ всё буквы на доскѣ. Пришелъ въ восторгъ и сталъ писать буквы на доскѣ каждый день.

Съ первыхъ дней въ школѣ заштриховывалъ контуры металлическихъ вкладокъ.

Заштриховываніе контуровъ, письмо и рисованіе привлекало его больше всего. Теперь онъ умѣетъ читать и писать.

Занимается цвѣтными мотушками, рамками для застегиванія и завязыванія, ро-

зовыми кубами и цилиндрами гораздо больше, чѣмъ вначалѣ.

7-ю июня — попросилъ тетрадь и написалъ буквы карандашомъ.

Въ сентябрь началъ писать слова и предложенія. Къ Рождеству написалъ письмо.

Въ январѣ записалъ имена всѣхъ своихъ сестеръ и братьевъ, отца и матери; вмѣсто сокращенія Mr. и Mrs. писалъ Mister и Missis. Теперь можетъ писать все, что ему вздумается, и читаетъ книги изъ 1 класса начальной школы. Сидитъ со старшими дѣтьми и любитъ дѣлать все то, что они. Очень любитъ пластилинъ,



Школа Sway. — Дѣвочка со стиралкой.

всякую механику и вообще „дѣлать“ вещи

Сиднея, Перси, Оливъ, Полли, Анни, Эдитъ — 7 лѣтъ, *Филансъ* и *Мианн* — 6¹/₂ лѣтъ дѣлають работу 1-го класса начальной школы. Они пробыли въ школѣ 2 года и равняются въ знаніяхъ ученикамъ 1-го класса начальной школы (Монтессорианскій классъ въ Sway замѣняетъ школу малолѣтнихъ). Всѣ эти дѣти учились читать, писать и счету только по пособиямъ Монтессори.

Ландебергъ.

СОДЕРЖАНІЕ.

Руководство къ моему методу. *Маріи Монтессори.*

| | Стр. |
|--|------|
| Предисловіе | 3 |
| Вступленіе | — |
| „Домъ Дѣтей“ | 6 |
| Методъ | 9 |
| Воспитаніе мускуловъ | 10 |
| Воспитаніе чувствъ | 14 |
| Воспитаніе музыкальнаго чувства | 27 |
| Воспитаніе рѣчи (языкъ) и знакомство съ виѣшнимъ міромъ | 30 |
| Свобода | 32 |
| Письмо | 34 |
| Упражненія для развитія мускульнаго механизма, необходимаго для держанія и упражненія орудіемъ письма | 36 |
| Упражненія для писанія алфавитныхъ знаковъ | 38 |
| Чтеніе нотъ | 42 |
| Арифметика | 44 |
| Моральные факторы | 49 |

Опыты школъ въ Англіи по методу Монтессори. *Р. Ландсбергъ.*

| | |
|--|----|
| Школы Монтессори въ Англіи: | |
| 1. Школа Монтессори въ деревнѣ | 52 |
| 2. Школы Монтессори въ Лондонѣ | 58 |
| Приложеніе: Изъ блокъ-нота учительницы | 62 |