

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ТАТАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА
МАРИИ МОНТЕССОРИ**

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
ПО ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
МЫСЛИ**

КАЗАНЬ – 2005

Печатается по решению кафедры общей и социальной педагогики
Татарского государственного гуманитарно-педагогического
университета

УДК 371.4 (481)(092)

Гуманистическая педагогика Марии Монтессори. Методическое пособие для студентов педагогических вузов по истории образования и педагогической мысли. - Казань: ТГГПУ, 2005. - 75 с.

Методическое пособие предназначено для студентов педагогических вузов как материал для изучения темы «Теория и практика свободного воспитания» в рамках курса истории образования и педагогической мысли.

В пособии дается характеристика педагогической концепции известного австрийского философа и педагога, создателя антропософии Рудольфа Штейнера в контексте педагогики свободы; анализируются философские и педагогические основы вальдорфской педагогики, роль учителя в вальдорфской школе, а также значение идей антропософии для философии образования. Студентам предлагаются вопросы и задания для самоконтроля и литература для самостоятельной работы.

Составитель: **А.А.Валеев**, доцент кафедры
английского языка ТГГПУ

Научный редактор – З.Г.Нигматов, доктор пед.наук, профессор

Рецензенты: В.Г.Закирова, доктор пед.наук, профессор
А.Ф.Шарафеева, канд.пед.наук, профессор

Введение

Сегодня, когда в российском обществе обостряется противостояние социальных групп, когда девальвируются моральные ценности и идеалы, когда кривая преступности упрямо ползет вверх, педагогическая общественность, ученые, родители, как никогда, обращают свои взоры к школе. Именно в ней они пытаются найти пути высокой эффективности в области воспитания и образования подрастающего поколения, переосмысления ее роли в формировании личности ребенка, а также нахождения целесообразных форм ее связи с социальной средой.

Сегодня стало предельно очевидным, что совершенствование общества наступившего XXI века всеми нитями связано с системой образования, в основе которой лежат идеи гуманизма. Ибо только гуманистическая педагогика, по сути, нацелена на признание самоценности человека, его права на свободное развитие и полное проявление его сущностных сил. Вся история гуманистической педагогики связана с поиском оптимальных путей раскрытия активного начала в человеке, воспитания в нем способности к саморазвитию, самоопределению и самореализации.

Надо отметить, что идеи гуманизма в истории мировой педагогической мысли всегда являлись стержневыми, составляя и по сей день золотой фонд прогрессивных достижений человечества. Уже начиная с античных времен мы можем встретить, в частности, в древнегреческой философии, провозглашение идеала свободной, способной критически мыслить, обладающей развитым самосознанием личности. Так, у **Протагора** мы видим, что человек – это «мера всех вещей», а **Сократ** выдвинул целый педагогический императив: «Познай самого себя». Эпоха Возрождения подарила нам целое созвездие мыслителей, которые рассматривали человека не только как продукта природы, но и как творца самого себя. Такие педагоги-гуманисты, как **Витторино де Фельтре**, **Эразм Роттердамский**, **Томас Мор**, **Франсуа Рабле**, **Мишель Монтень**, **Томазо Кампанелла**, считали, что воспитание должно было характеризоваться развитием самостоятельного мышления, творчества и самодеятельности детей.

Идею свободной активной личности, которую можно выстроить в определенную систему, предложил **Ян Амос Коменский**. Он, в частности, отталкиваясь от принципа природосообразности, предъявлял личности проявление ею свободы и активности, для чего целью воспитания надо считать пробуждение в человеке всех заложенных в нем от природы возможностей для того, чтобы тот стал активным и свободным существом, преобразующим себя и мир.

Что касается **Жан-Жака Руссо**, то, согласно его воззрениям, основными положениями воспитания должны стать: вера в могущество детской природы; следование за спонтанным развитием ребенка; предоставление свободы поведения. Таким образом, он считал свободу принципом воспитания, понимаемого им в двух значениях: в физическом (в смысле свободы движения), и в смысле свободы человека от стереотипов своего поведения.

Очень важное значение для развития гуманистической педагогики на рубеже XVIII-XIX веков имели идеи классического немецкого идеализма в лице ее таких представителей, как **Иммануил Кант**, **Иоганн Фихте**, **Фридрих Шеллинг**, **Георг Гегель**. По их мнению, человек, как мыслящее существо, сам способен определять свои цели и достигать в своем развитии совершенства.

Много сделал для обогащения гуманистической педагогики швейцарский ученый **Иоганн Песталоцци**. Задачу воспитания он видел, прежде всего, в том, чтобы содействовать саморазвитию всех сторон детской натуры через организацию активной полезной деятельности ребенка. Песталоцци считал важным то, чтобы ребенок, осознавая по мере роста свои индивидуальные особенности, как бы сам творил себя.

Одним из верных приверженцев идей Песталоцци был **Адольф Дистервег**. Главную цель воспитания он усматривал в развитии у ребенка самостоятельности, поэтому педагогика, по его мнению, должна стремиться понять законы естественного развития растущего человека, чтобы помочь их раннему раскрытию.

Значительный вклад в гуманистическую педагогику внес гениальный русский мыслитель-философ **Л.Н. Толстой**. Им были сформулированы и реализованы на практике в Яснополянской школе идеи свободного воспитания. В контексте этих идей развитие ребенка представляет собой процесс самопроизвольного раскрытия его качеств, в связи с чем взрослый своим вмешательством не должен оказывать волевого воздействия на воспитанника.

В конце XIX- начале XX веков свободное воспитание оформилось в самостоятельное направление, выразившись в новую педагогическую парадигму, суть которой отразила в книге «Век ребенка» шведская писательница и педагог **Эллен Кей**. Призыв «исходя из ребенка» означал новое мировоззрение, где ребенок представлял собой активное существо, самостоятельность которого играет первостепенную роль в формировании его личности.

В русле данного направления гуманистической педагогики работали Эдуард Клапаред, К.Н. Вентцель, Януш Корчак, Рудольф Штейнер, Селестен Френе, а также Мария Монтессори. Все они, хотя и по-своему, считали, что ребенок должен стоять в центре педагогического процесса, остальные звенья же которого должны быть нацелены на создание условий для свободного раскрытия его природных сущностных сил. И именно эти приверженцы реформаторской для того времени педагогики были убеждены в том, что для преобразования школы нужны не новые педагогические теории и методики, а, прежде всего, изменение взглядов взрослых на природу детства. Именно изучение природы ребенка и должно явиться как целью, так и смыслом гуманистической педагогики, в пользу чего так много и сделала Мария Монтессори.

На сегодняшний день, как показывает педагогическая действительность, имеется не так много альтернативных педагогических систем, которые, пройдя, по сути, столетний путь, не только сохранились в авторском варианте, но и усилили свои позиции, прочно заняв определенную нишу в мировом педагогическом процессе. И одной из них является педагогика Монтессори. И объяснением этому, вероятно, служит лишь одно. Это то, что для таких авторских школ, как Вальдорфская, Саммерхилл или школа Монтессори, личность каждого ребенка всегда представляет неповторимую индивидуальность, имеющая право на любовь и уважение. А также то, что авторы названных школ проводили в жизнь реально, а не декларативно идею об основной миссии учителя. По их мнению, учитель должен быть адвокатом ребенка и при этом всемерно помогать растущему человеку достигать духовного и физического комфорта. Иначе говоря, образ мыслей, убеждения и взгляды учителя должны быть направлены на помощь ребенку в самоусовершенствовании его личности.

Разумеется, у каждой педагогической системы есть свои отличительные черты, поэтому каждый педагог или родитель вправе сам выбрать ту, соответствующую ему, логику, которую предлагает та или иная педагогическая система.

Что касается М. Монтессори, то многие ее идеи уже стали общим местом в области педагогики, в частности, дошкольной. На сегодняшний день, кажется, никто ещё не смог создать лучший, чем она, дидактический материал, поскольку она в процессе своей кропотливой работы отобрала именно тот, который стимулировал естественное развитие малышей. Она, врач и философ, терпеливо шла за ребёнком, открывая закономерности его физического и интеллектуального роста, искала возможности помощи в этом росте со стороны взрослого.

Большая часть её многочисленных открытий признана современной психологией и физиологией, часть отвергнута, как предрассудок, господствующий в науке её времени. Но главное, это то, что её методика позволяет ребёнку развиваться в его собственном темпе, соответствующем его способностям. Монтессори призывала учителей строить истинно научную педагогику. Не исправлять наносимый школой вред здоровью и интеллектуальному развитию ребёнка, а не допускать его, бережно относиться к личному пути каждого маленького человека.

Более того, школа Монтессори, и это доказано ее многолетней практикой, интегрирует достижения человеческой культуры в самостоятельном развитии преуспевающей интеллектуальной личности не только подрастающего человека, но и собственно самого педагога, делая его не просто способного к саморазвитию, но, что очень важно, обретающего свободу и внутреннюю независимость.

Каждый человек, соприкоснувшийся с педагогикой Монтессори, вдруг начинает ощущать нехватку чего-то важного в своем образовании, что, в конечном счете, подводит его на путь самоисследования и, прежде всего, на личностном уровне, и гораздо более глубинном, чем профессиональном. Люди, которым посчастливилось по-настоящему окунуться в педагогическое пространство Монтессори, всегда ощущают физическое наслаждение от свободы общения с детьми, которое, как правило, сопровождает их в течение всей жизни.

Предлагаемое методическое пособие раскрывает основные педагогические идеи Марии Монтессори, которые будут небесполезны для студентов педагогических вузов не только в рамках изучения курса истории образования и педагогической мысли, но также в их будущей образовательной практике.

Жизнь и деятельность Марии Монтессори

Жизненный путь Марии Монтессори как психиатра и психолога, как детского врача и педагога-новатора, как религиозного философа и ученого-исследователя, наконец, как истинного подвижника новых гуманистических идей до сих пор вызывает искренне восхищение. И, прежде всего, тем обстоятельством, что ее педагогическая система, получившая мировое признание и широкое распространение, являет собой самый яркий пример эффективной практической реализации идей гуманистической педагогики.

Родилась Мария Монтессори 31 августа 1870 года в Италии в семье финансового служащего Алесандро Монтессори, принимавшего в свое время активное участие в освободительном движении за национальное

единство этой страны. О детстве Марии известно немного, лишь только то, что ее родители делали для своего ребенка все, чтобы она в будущем могла реализовать свое высокое человеческое предназначение, а в строгой католической Италии это не соответствовало привычному положению женщины. В 1876 г. Мария Монтессори становится в Риме ученицей начальной шестилетней школы, по окончании которой ее определяют в школу нового типа с естественнонаучным и техническим уклоном, поскольку девочка проявляла склонность к математике и естественным наукам.

Будучи еще в начальной школе, Мария заметила, что обучение и экзамены даются ей легко, поэтому она начала заниматься с присущей ей дисциплинированностью. Особую старательность она проявила в математике. Из воспоминаний ее одноклассниц мы узнаем, что даже в театр Мария брала с собой учебник и решала в полутемноте задачи, радуясь найденному неординарному решению. В 12 лет она мечтает об учебе в гимназии, которую посещать лицам женского пола запрещалось, но ее настойчивость победила все преграды и она была принята в техническую школу для юношей. Именно здесь Мария решила, что должна сделать все от нее зависящее, чтобы воспрепятствовать подавлению личности учащегося.

В 1890 г. она успешно заканчивает школу и поступает в Римский университет, где продолжает изучать естественнонаучные дисциплины, однако после получения диплома у нее появляется желание изучать медицину, несмотря на то, что в Италии того времени медицина считалась привилегией только мужчин. После некоторых мытарств, когда ей пришлось обратиться даже к Папе Лео XIII, она, наконец, поступает на медицинский факультет университета, где выбирает модную тогда сферу медицины – психиатрию по специализации болезни полушарий головного мозга.

Работая в университетской клинике, она получила частную практику. Здесь состоялась ее первая встреча с детьми с ограниченными возможностями. Никто не способствовал продвижению этих детей вперед, ничто не могло побудить их к активному полезному действию. Окружающая обстановка не способствовала этому. Наблюдая за этими несчастными, Монтессори укрепила в мысли, которая стала отправным пунктом ее педагогической системы, что для детей как больных, так и здоровых - необходима специальная развивающая среда, в которой будут сконцентрированы все знания об окружающем мире, а сам ребенок будет иметь возможность пройти путь человека в цивилизацию уже в дошкольном возрасте.

В 1896 г. Мария Монтессори заканчивает университет и становится единственным в то время в Италии женщиной – доктором медицины. Затем она отправляется на двухгодичную стажировку в лучшие психиатрические клиники Франции и Швейцарии, где совершенствует и углубляет свои познания. Работая затем в психиатрической клинике Римского университета, которая специализировалась на лечении детей с отставанием в интеллектуальном развитии, она начинает изучать проблемы именно этой категории детей. В связи с этим она обращается к работам врача французского Национального Института для глухонемых Жана Батиста Гаспара Итара и замечательного психиатра и педагога Эдуарда Сегена, создавшего теорию и практику воспитания аномальных детей. Она глубоко проникается идеями этих специалистов, переводит их книги на итальянский язык и параллельно изучает творческое наследие Песталоцци и Фребеля, теоретика дошкольного воспитания.

Глубокое знакомство с научной литературой и собственный практический опыт укрепили Марию Монтессори в убеждении, что проблема детей с отставанием в интеллектуальном развитии в большей мере не медицинская, а педагогическая. Эту идею она защищает на конгрессе в Турине, где ратует за открытие школ для умственно отсталых детей, став впоследствии активным членом Национальной Лиги, занимающейся их воспитанием.

В 1900 г. Мария Монтессори назначается директором Римского медико-педагогического института по обучению учителей работе с умственно отсталыми детьми. Именно здесь интенсивная работа с детьми и учителями привела ее к решению стать профессиональным педагогом. В этом же году она производит настоящую педагогическую сенсацию, когда ее воспитанники, так называемые «идиоты», на своеобразной олимпиаде превзошли детей из обычных учебных заведений по письму, счету и чтению.

В 1902 г. она отказывается от должности директора института и начинает изучать в Римском университете философию, экспериментальную психологию, антропологию и педагогику. В это время она посещает множество начальных школ, анализируя методы обучения и придя, в конце концов, к убеждению, которое стало ее педагогическим кредо, а именно: *воспитание возможно только тогда, когда ребенку предоставляется полная свобода действий, которая сдерживается лишь в особых случаях, связанных с опасностью для его жизни.*

Монтессори начинает изучать педагогику и психологию. Но еще больше ее привлекала антропология, а именно, вопросы эволюци-

онного развития человека, природные факторы, влияющие на умственное развитие ребенка. В 1904 году она получает кафедру антропологии в Римском университете и проводит различные антропологические исследования в педагогической области. Параллельно изучает педагогику для умственно отсталых детей в медико-педагогическом институте. На это время приходится формулировка основ ее собственной педагогики. Она много работает с дидактическими материалами Сегена, совершенствует и дополняет их, пробует развивать свою собственную методику обучения детей письму и чтению. Ее заявление о первичности письма, а не чтения у дошкольников стало настоящей революцией. Монтессори живо начинает интересоваться методика работы со здоровыми детьми, и она решает продолжить учиться дальше. Теперь она изучает педагогику развития здорового ребенка. И вскоре ее идеи нашли свое воплощение в детище под названием «Дом ребенка», где она и применила на практике результаты своих наблюдений. Именно здесь в созданном ею дошкольном учреждении она внедрила свою систему, опыт которого затем обобщила в книге «Метод научной педагогики...» (1909 г.) и в последующих работах. В основание деятельности «Дома ребенка» она положила принцип единения школы и семьи, надеясь без изменения существующего строя, через благотворительные учреждения общественного воспитания поднять материальный и культурный уровень бедняков, способствовать эмансипации женщин и вместе с родителями осуществлять новое воспитание.

С 1909 года метод Монтессори активно внедряется в жизнь. Открываются курсы по Монтессори - педагогике. К Марии приезжают педагоги из Лондона, Барселоны, Парижа. В те годы встретила с Марией Монтессори и наша соотечественница Юлия Фаусек, которая первая в России открыла детский сад Монтессори.

И вскоре педагогика Монтессори получает широкую признательность. Во многих странах открываются Дома ребенка. Методы Монтессори используются в школах Италии, Англии, Аргентины и Швейцарии. В Париже, Нью-Йорке и Бостоне открываются учебные заведения, реализующие предложенную Марией Монтессори модель учебного процесса. А в 1912 г. Монтессори открывает в Риме первые Международные курсы, в которых принимают участие 87 педагогов из разных стран. В составе слушателей курсов были и представители России.

Когда разразилась вторая мировая война, Монтессори со своим сыном находилась в Индии, где прожила долгих семь лет, обучив за это время более тысячи учителей своей методике.

Жизненный путь Марии Монтессори оборвался в Голландии 6 мая 1952 года, за несколько месяцев до своего 82-летия; похоронена она была в маленьком городке Нордвиг на католическом кладбище.

Однако идеи ее с того времени продолжают свое странствие по миру. Второй пик популярности, связанный с «беби-бумом» в США, начал нарастать в конце 50-х годов и продолжается сегодня. Сейчас в мире насчитывается несколько тысяч школ Монтессори. Только в Голландии, где действует центр по подготовке педагогов по системе Монтессори, их более 200. В США и Европе работают специальные фабрики, выпускающие ее дидактические материалы. Активно действует имеющая филиалы в других странах «Международная Монтессори-ассоциация» (AMI – Association Montessori Internationale), созданная ею совместно с сыном в 1929 году. И до сих пор не ослабевает, разворачивающееся во многих странах мира, Монтессори-движение.

Основные педагогические идеи М. Монтессори

Феномен педагогики М.Монтессори заключается и в ее безграничной вере в природу ребенка, и в ее стремлении исключить какое-либо авторитарное давление на формирующегося человека, и в ее ориентации на идеал свободной, самостоятельной, активной личности.

Вера в ребенка – краеугольный камень педагогики М.Монтессори, наиболее полное выражение ее гуманистических устремлений. Эта установка была присуща всем без исключения представителям свободного воспитания, однако Монтессори пошла дальше своих «идеологических» соратников. Она сумела преодолеть присущий им негативизм по отношению к педагогическим методикам, якобы мешающим проявлению спонтанной активности детей. Наоборот, она сумела разработать до мельчайших нюансов метод, обеспечивающий максимальное развитие детской активности. Именно этим, прежде всего, и объясняется феномен жизнестойкости педагогики М.Монтессори, ее успеха и популярности на протяжении многих десятилетий.

М.Монтессори была убеждена в том, что практически любой ребенок является нормальным человеком, способным открыть себя в активной деятельности. Эта деятельность, направленная на освоение окружающего мира, на вхождение в культуру, созданную предшествующими поколениями, одновременно приводила к реализации заложенного в формирующейся личности потенциала, к полноценному физическому и духовному развитию. Задача Монтессори-педагога – создать максимально благоприятную для ребенка воспитывающую и обучающую среду, обеспечивающую его комфортное самочувствие, расцвет всех

его способностей. Ребенок должен иметь возможность удовлетворять свои интересы, проявлять присущую ему от природы активность.

В основу своей педагогической системы Монтессори положила биологическую предпосылку - любая жизнь есть проявление свободной активности. Развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью к свободе и самопроизвольности. Исходя из этого, она отказывалась видеть суть воспитания в формирующем воздействии на ребенка, в связи с чем поставила вопрос об организации среды, наиболее соответствующей его потребностям. Монтессори требовала одного - предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в его выборе, в самостоятельной работе. Дисциплину М.Монтессори так же трактовала как активность, которая контролируется и регулируется самим ребенком и предполагает действия, определяемые им самим, а не налагаемые извне педагогом.

Что же привлекало и до сих пор привлекает в идеях и методических разработках М.Монтессори? Прежде всего, это подлинный гуманизм ее воспитательной и образовательной системы, обращенной к природе ребенка, отсутствие какого-либо авторитаризма.

В рамках, определенных педагогом, ребенок мог выбирать работу, которая нравилась ему и соответствовала его внутренним интересам. Он свободно и спонтанно упражнял свои чувства, более того испытывал удовольствие и энтузиазм от подобной деятельности, потому что поступал не по чьей-то указке, а по собственному желанию.

Другой доминантной системы Монтессори является максимально возможная индивидуализация учебно-воспитательной деятельности, использование четко продуманной и умело инструментированной программой развития каждого ребенка, рассчитанной и на сегодняшний день, и на много лет вперед, органически соединяющей в себе и обучение, и воспитание на основе побуждения и поддержания детской активности. Совершенствуя свои умения, ребенок постепенно приобретал чувство независимости и уверенности. Вместе с тем у него пробуждалась любовь к учению, и формировались мотивы для напряженной самостоятельной познавательной деятельности.

Важной новацией М.Монтессори стало разрушение традиционной классно-урочной системы и создание оригинального учебного процесса для детей от 3 до 12 лет, построенного на признании за каждым учеником права на значительную автономию и самостоятельность, на свой темп работы и специфичные способы овладения знаниями. Не случайно девизом школы Монтессори являются слова: « Помогите мне сделать это самому». Это достигалось за счет реализации в Монтессори-школах

очень широкой образовательной программы, которая не является программой в нашем привычном смысле этого слова. Скорее это определение стратегии и тактики деятельности детей.

В связи с этим следует отметить, что свой метод М. Монтессори называла методом научной педагогики. Она считала, что любые практические действия, теории, модели оценки сущего могут строиться только на фундаментальных знаниях о развивающемся человеке, об антропологии человеческой жизни.

В отличие от своих предшественников Монтессори интересовалась именно жизнью ребенка, которого она отличала от взрослого человека. Это был чисто научный подход, потому что любые выводы делались не на теоретических рассуждениях, мистических предположениях или интуитивных догадках, а на основе строгих научных наблюдений, сделанных в лабораторных условиях.

Эти научные наблюдения ясно показывали, что существуют процессы, которые нельзя обнаружить у взрослых, поскольку они протекают у них иначе, чем у детей.

В работе "Разум ребенка" Мария Монтессори определяла фундаментальный закон своей антропологии. Малыш в отличие от взрослого человека развивается не по направлению к смерти - он движется к жизни, потому что его задачей является построение человека во всей полноте его жизненных сил. Как только взрослая личность оказывается сформированной, ребенок исчезает. *"Таким образом, вся жизнь человеческого детеныша - это движение к совершенствованию себя, к завершению созидания в себе человека. Движению по жизни означает для ребенка рост и расширение возможностей личности: чем больше малышу лет, тем он становится умнее и сильнее. Его собственный труд, его собственная активность помогает добиваться интеллектуального роста и физического совершенствования, в то время как у взрослых с годами интеллект и физические силы скорее ослабевают"*.

Изучение жизненного пути ребенка, проходящего в непосредственной близости от взрослых, именно изучение, а не вмешательство со своими воспитательными приемами и принципами, Мария Монтессори и положила в основу педагогической антропологии.

Как известно, в основу гуманистического образования XXI века положено признание ценности человека как самобытной личности, его права на свободное развитие, полное проявление сущностных сил. Но это обстоятельство уже сто лет тому назад обусловило практическую необходимость изучения детства с позиции антропологии, понимаемую

не в привычном узком, специальном смысле слова (учение о происхождении человека – антропогенез, морфология человека и этногенез – расоведение), а в широкой трактовке этой категории. Антропология в широком смысле слова представляет собой универсальную науку о человеке, включающую в себя комплекс человековедческих знаний.

Все, что М.Монтессори в свое время выявляла почти интуитивно, сегодня подтверждено антропологическими науками (педагогикой, возрастной и педагогической психологией, антропологией, медициной). Сегодня фактор свободы признается принципиально важным для развития и обучения. Поскольку учебный процесс по существу должен управляться главным образом мотивами, то это значит лишь одно: ребенок (да и взрослый тоже) учится только тому, что он хочет, что вызывает в нем интерес, где он может проявить свою активность, если ему дается время и свобода работать с предметами так долго, как он этого желает.

Таким образом, главной задачей воспитания Монтессори определила содействие свободному росту и развитию ребенка, помогая ему в нахождении путей для проявления своей жизненной энергии. Она глубоко была убеждена в том, что расти и развиваться ребенок должен сам, так как ему подсказывает его природа, и этого за него никто делать не может. Поэтому она заменила механическое повиновение, принятое в старой системе образования, полной свободой ребенка. Ее система и основана, прежде всего, на любви ребенка к полезной деятельности, на его желании делать все для себя самому, на той радости, которая предоставляет ему преодоление препятствий.

Монтессори синтезировала целостную педагогическую антропологию, оснащенную богатым дидактическим и методическим инструментарием. В результате многолетней напряженной творческой деятельности ей удалось создать стройную систему, которая благодаря высокой педагогической технологии, с успехом может быть перенесена в дошкольное, школьное и семейное воспитание.

Школа М.Монтессори – открытая система, далеко вышедшая сегодня за рамки педагогической теории и методики своей создательницы. Это – огромный коллективный опыт ее учеников и последователей, постоянно расширяющейся и развивающейся, впитывающей в себя множество новых элементов и особенностей, обусловленных местом и временем использования, возрастом детей, конкретными педагогическими задачами, типом воспитательного учреждения, особенностями составом семьи и другие.

Остановимся далее на основных педагогических идеях, которые выстрадала и реально воплотила в практику школы Мария Монтессори. К ним относится следующее: *создание подготовительной среды; принципы использования дидактического материала; развитие двигательной активности; «абсорбирующий дух» - духовная энергия; “тпете” – память ребенка; сензитивные периоды; развитие чувства упорядоченности; «поляризация внимания»; инкарнация; сенсорное воспитание (физиологическое воспитание; воспитание тишины); ручной труд; организация процесса обучения; «сенсублизация совести»; «космическое воспитание».*

Создание подготовительной среды.

Согласно концепции Монтессори о свободном развитии ребенка, подготовка среды (а в связи с этим и подготовка учителя) составляет фундамент практической педагогики. Подготовленное окружение должно быть полностью сориентировано на физические и духовные потребности ребенка, на его внутренний мир, принципиально отличный от мира взрослых людей. Подготовленная среда – это, по сути, жизненное пространство, в котором ребенок может хорошо себя чувствовать и осуществлять свободную деятельность, направленную на познание окружающего мира и созидание собственного «Я». Это жизненное пространство ребенка органично перетекает в образовательное, которое нацелено, прежде всего, на то, чтобы он высвобождал свои природные созидательные силы. Окружающая его среда устроена таким образом, чтобы максимально побуждать к наблюдению, переживанию и действию. При этом, строгая упорядоченность педагогически организованного мира ведет ребенка и к упорядочению самого себя. Подготовленная среда стимулирует ребенка как к созидательной деятельности, так и к игре, в которой речь идет о соблюдении определенных правил. Это образовательное пространство представляет мир ребенка, в котором подготовлены элементы упорядоченности для его интеллектуального и нравственного развития, что, в конечном счете, ведет и к стимулированию саморазвития растущего человека. В ходе свободной работы ребенка в подготовленной среде на него воздействуют многочисленные предметы – развивающий дидактический материал, который вызывает интерес и стимулирует к самостоятельной деятельности. Более того, как показывает практика, педагогически подготовленная по методу Монтессори среда в классе, а уж тем более, в условиях дошкольного образования, выполняет важную психосберегающую

функцию для детей, поскольку обеспечивает уникальные возможности для развития **каждого** ребенка.

И хотя среда влияет на развитие ребенка опосредованно - содействуя или препятствуя собственно процессу развития, она, тем не менее, не может сама по себе создавать и творить его жизнь. Поэтому Монтессори-учитель максимально продуктивно старается организовать специально подготовленное культурное пространство, поскольку известно, что истинная свобода человека всегда сопряжена с освоением того, что его окружает. У ребенка, окруженного до поры таинственными предметами познания, книгами, энциклопедиями, лабораторными приборами, орудиями различных ремесел, появляется спонтанная ответственность за освоение всего этого богатства. Он концентрируется в работе с предметами-стимулами, и освобождение его духа приходит само собой, естественным путем, без каких-либо взрослых вмешательств и специальных педагогических приемов.

Как образно отмечала М.Монтессори в своей книге «Самовоспитание и самообразование в начальной школе», в такой «гармонической обстановке ребенок сосредотачивается на интеллектуальной работе, как семя, пустившее корешки в подходящую почву. Мешать их занятиям – значило бы совершать насилие над их жизнью».

Она указывала, что необходимо так организовать среду, чтобы она «давала ребенку ту «пищу», которая ему необходима». С помощью такой «пищи» ребенок «упражняет ум и самостоятельно развивает нравственные и духовные качества личности, причем такие сложные, как терпение, постоянство в работе, искренность, приветливость».

При этом Монтессори придавала такой среде значительно более значение, чем просто средство для обучения и воспитания детей. Она видела в этом пространстве, прежде всего, возможность «защиты ребенка от сложных и опасных препятствий, угрожающих ему в мире взрослых, убежище в шторм, оазис в пустыне, место духовного отдыха, признанное гарантировать его здоровое развитие».

Подготовленная таким образом дидактическая среда должна направлять активность ребенка на окружающие его дидактические материалы. Работая на этом, педагогически созданном пространстве, ребенок посредством собственной активности усваивает элементы культуры и, по сути, открывает для себя процесс учения.

В связи с этим педагогика Монтессори предъявляет и ряд принципиальных требований, которые содействуют наиболее эффективной реализации функций подготовительной среды, к которым относятся

воспитание и собственно сам процесс обучения. К этим требованиям Монтессори относит следующие:

- *оснащение среды должно стимулировать ребенка к самостоятельной деятельности* (все предметы, подготовленные для ребенка, должны быть упорядочены таким образом, чтобы была ясной внешней целью; это стимулирует интерес, который провоцирует повторение действия вслед за ее начальной операцией);

- *дидактический материал призван помочь ребенку постигать миропорядок* (каждый материал должен нести в себе информацию о предметах и явлениях природы, культуры, социума, их суть и многообразие связей, что в процессе самостоятельной деятельности ребенок усваивает, таким образом, обретая знания о мире и, одновременно, и своих возможностях);

- *в каждом дидактическом материале должна выделяться (выпячиваться) конкретная характеристика предмета или явления, подлежащая изучению* (т.е. материал конструируется таким образом, чтобы у ребенка постоянно акцентировалось внимание на конкретной учебной задаче, например, различение цвета, размера, объема предмета и т.д.);

- *любой дидактический материал, оснащающий подготовительную среду, необходимо делать эстетичным, притягательным для ребенка* (предметы, окружающие малыша, должны привлекать к себе цветом, блеском, красотой формы, иначе говоря, должны являть собой гармонию);

- *в оснащении и структурировании среды чрезвычайно важен учет периодов сензитивности в развитии ребенка* (наиболее качественно развитие познавательных способностей и качеств личности происходит, по мнению Монтессори, в определенные периоды жизни ребенка по мере его взросления, например, в три года – рисование, в четыре – различение форм предметов и т.д.);

- *общим требованием для всех используемых материалов на данном конкретном образовательном пространстве является их количественное ограничение* (этим достигается: 1 – формирование упорядоченного представления о мире; 2 – воспитание у ребенка понимания о необходимости согласовывать свои интересы с интересами других людей);

- *конструкция дидактического материала в обязательном порядке должна обеспечить ребенку возможность самостоятельного контроля за ошибками, проверку правильности своих действий и полу-*

ченных результатов (приучение ребенка при выполнении работы действовать вдумчиво, аналитически и четко);

- *соответствие оснащения подготовительной среды возрастным и индивидуальным особенностям ребенка* (для наиболее эффективного содействия проявлению внутренних импульсов у ребенка).

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

Педагогическим задачам, подчинена и архитектура школ Монтессори: помещения для индивидуальных и групповых занятий расположены вокруг общего для них внутреннего дворика, где дети знакомятся с природой (растениями, мелкими домашними животными).

Еще одна особенность - это открытые двери. Дети свободно перемещаются из комнаты в комнату, попадая туда, где занимаются более старшие. Открытые двери предполагают совершенно иные, чем в открытой школе взаимоотношения, атмосферу и организацию.

Еще одна находка - перегородки между классами выполненные в виде низких, на уровне детских голов, стен. Иногда чтобы сделать комнату более красочной используют шторы. Эти низкие стены могут служить подставками для цветочных ваз с комнатными растениями и аквариумов с золотыми рыбками.

Монтессори-класс охватывает ряд зон:

зону практической жизни - имеет особенное значение для маленьких детей (2,5-3,5 лет). Здесь расположены материалы, с помощью которых ребенок учится следить за собой и своими вещами. Используя рамки с застежками (пуговицы, кнопки, молнии, пряжки, булавки, шнурки, банты, крючки), ребенок учится самостоятельно одеваться; пересыпать и переливать (рис, воду); мыть стол и даже полировать серебро;

зону сенсорного развития - дает ребенку возможность использовать свои чувства при изучении окружающего мира. Здесь ребенок может научиться различать высоту, длину, вес, цвет, шум, запах, форму различных предметов; познакомиться со свойствами ткани;

зоны - языковую, математическую, географическую, *естественнонаучную* обеспечивают материалами, основной целью которых является умственное развития ребенка.

Многие Монтессори-школы дополняют среду, окружающую ребенка, такими зонами, как: музыкальная, искусства и танцев, работы по дереву, иностранного языка, способствующими дальнейшему обогащению общего развития ребенка. Двигательные упражнения развивают ребенка физически и помогают ему почувствовать свое тело и осознать свои возможности.

Благодаря всему этому, а также тонкому психологическому подходу, учету индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка, опоре на естественные особенности человеческого восприятия «монтессорианские дети» раньше (к 5 годам) и лучше своих сверстников овладевают письмом и счетом, у них формируется склонность к учению, развивается воля.

Поскольку в начальной Монтессори-школе дети живут в разновозрастных классах, то учебная среда младшего класса отличается от старшего. В свободной работе у младших упор делается на конкретные дидактические материалы, разумеется, более сложные, чем в детском саду. Их здесь остается много. Старшие же дети, уже умеющие хорошо читать и писать, предпочитают работать с учебными текстами, энциклопедиями, рабочими тетрадями и справочниками. В их классной комнате стоят книжные шкафы, полки с лабораторным оборудованием и некоторое количество пособий, которые носят тестовый характер.

Вместо уроков в начальной Монтессори-школе остается свободная работа. Дважды в день проводятся так называемые Круги (почти все они связаны с обсуждением событий, происходящих в жизни детей дома и в детском саду): перед началом занятий и перед завершением. Первый круг педагоги называют "рефлексивным" - это своеобразный настрой на предстоящий день. Второй Круг - информационно-дидактический. На него дети собираются по годам обучения, чтобы осуществить своеобразную сборку полученных в свободном полете знаний. Самые старшие называют эти вторые Круги погружениями, потому что в течение целой недели обсуждают какую-то одну важную тему из математики, из естествознания или из русского языка и пытаются разобраться в ней как можно глубже.

Таким образом, подготовленная среда, где к услугам ребенка представлен максимум средств для его обучения и воспитания, в конечном счете, служит главному – проявлению свободы, составляющей, согласно Монтессори, основу развития сущностных сил индивида. Эффективность процесса развития ребенка обеспечивается, как считает Монтессори, только посредством грамотно оснащенной и структурированной среды, где имеют место свобода выбора предмета деятельности и свобода осуществления этой деятельности, что, в конечном счете, ведет к самоопределению личности. Монтессори настаивает на том, что истинная активность ребенка только и может проявиться при соблюдении условий свободной организованной работы, в ходе которой педагог является не наставником, а только помощником, вмешиваясь в деятельность ребенка лишь тогда, когда ребенок просит о помощи или когда учитель, внимательно и вдумчиво наблюдая за детьми, находит свое вмешательство необходимым.

Принципы использования дидактического материала.

Монтессори-материалы являются составной частью так называемой педагогически подготовительной среды. По своей ясности, структуре и логической последовательности они соответствуют сензитивным периодам развития ребенка. Материалы и их функции следует рассматривать во взаимосвязи с принятым Марией Монтессори видением ребенка, с его антропологией. Они служат, прежде всего, тому, чтобы способствовать духовному становлению ребенка через соответствующее его возрасту развитие моторики и сенсорики. Ребенок действует с материалом самостоятельно, его внутренние силы освобождены для того, чтобы постепенно, шаг за шагом, он мог стать самостоятельным, независимым от взрослого. Для ребенка монтессори-материалы есть ключ к окружающему миру, с помощью которого он упорядочивает, структурирует и учится осознавать свои хаотические и неосмысленные впечатления о мире, постепенно вращаясь в культуру и современную цивилизацию. На собственном опыте учится понимать природу и ориентироваться в ней.

Широкое применение дидактических средств, созданных Монтессори, — так называемых материалов — достаточно быстро дало пронзительные результаты. Непрерывно экспериментируя — не над детьми, а только над материалами, — она все более и более совершенствовала их. Монтессори-материал — важнейший составной элемент разработанного ею метода развития детей. Продолжая линию одно-

го из основоположником начального обучения И.Г.Песталоцци и теоретика дошкольного воспитания Ф.Фребеля, М.Монтессори создала дидактические материалы, которые, будучи важнейшей частью «педагогической среды», становились органичной частью жизнедеятельности ребенка.

При этом Монтессори призывает нас не ускорять развитие детей, но и не упустить момент и вовремя предложить нужный материал, который поможет ребенку освоить то, что ему интересно. Предлагаемый дидактический материал – это не простые предметы, а отобранные в результате внимательного наблюдения за тем, что и как помогает детям в развитии. Большинство из них собраны в серии и рассчитаны на то, что малыш сможет их потрогать, ощупать рукой, увидеть или услышать различия.

Монтессори-материалы, привлекательные и простые в применении, соответствовали возрастным особенностям ребенка. Они позволили М.Монтессори реализовать принцип самообучения, добиться того, что дети, свободно выбирающие занятия, выполняли их так, как задумал воспитатель, оперируя предложенными им «клавишными досками», «числовыми станками», «рамками с застежками», фигурами-вкладышами и т.п. Эти материалы были устроены таким образом, что ребенок мог самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки, развивая волю и терпение, наблюдательность и самодисциплину, приобретая знания и, что самое главное, упражняя собственную активность. Обстановка для этой, так называемой, внутренней мотивированной учебы должна быть стимулирующей, побуждающей детей к занятиям. При этом они работают и головой и руками: одно поддерживает другое. Ученики могут переделывать работу так часто, как они хотят, они повторяют это спонтанно, пока не почувствовали, что овладели материалом. Взрослым не нужно было указывать на промахи детей и их самоуважение не ущемлялось. Осваивая материалы, понимая взаимосвязи между ними, дети вступали в мир человеческой культуры, воспринимали опыт предшествующих поколений. В создании и использовании дидактического материала М.Монтессори выделила следующие принципы: *значимость материала для ребенка, изоляция трудности, контроль ошибок, постепенное усложнение материала по дизайну и использованию, возможность косвенной подготовки к дальнейшему обучению, последовательное абстрагирование материала от простых первоначальных функций.*

Первым принципом создания и использования дидактического материала Монтессори является его значимость для ребенка. Чтобы

служить своей цели - "самостроительству" ребенка, материалы должны соответствовать его внутренним потребностям. Это значит, что каждый конкретный материал должен быть представлен ребенку в нужный момент его развития. Мария Монтессори предложила возрастные уровни для представления каждого материала, однако, оптимальный момент для этого каждому конкретному ребенку должен быть определен путем экспериментирования и наблюдения. Учитель наблюдает за качеством (степенью) сосредоточения у ребенка и за спонтанными повторениями его действий с материалом. Эта реакция покажет значимость материала для ребенка в определенный момент развития и соответствие интенсивности воздействия материала его внутренним потребностям. Как материал, так и интенсивность его воздействия, можно варьировать. Количество внешних раздражителей также должно устанавливаться в соответствии с потребностями ребенка.

Материал для развития, отвечающий психическим потребностям ребенка, по образному выражению Монтессори, представляет собой "как бы ступени лестницы, которые помогают ребенку подниматься вверх; эти ступени должны доставлять возможность культуры, формирования высших способностей". Дети, вступившие на путь самовоспитания, приобретают необычайную "чуткость" к своим внутренним потребностям. В связи с этим встает важный вопрос о подборе средств, отвечающих, с одной стороны, известным потребностям, а с другой, вызывающих "самопроизвольное развитие внутренней энергии ребенка". В каждом сензитивном периоде имеется одна превалирующая потребность, которая наталкивает ребенка на активность для удовлетворения этой потребности. Педагогические проблемы, соответствующие этому принципу, должны состоять в "отыскивании" предметов, которые должен изучать ребенок в разные возрастные периоды и эпохи своего развития, а также в составлении программ, отвечающих, прежде всего, сензитивным периодам.

Следующим принципом дидактического материала Монтессори является изоляция трудности. Трудность, которую должен обнаружить и понять ребенок, должна быть выделена в одном образце материала. Это выделение упрощает задачу для ребенка и дает ему возможность воспринять проблему с большей готовностью. Например, материал под названием «Розовая башня» показывает ребенку только разницу в размерах кубиков, а не в размерах, цвете, дизайне и звуках, как это часто бывает с подобными башнями, которые продаются в игрушечных магазинах.

В данном контексте представляется целесообразным обсудить важный вопрос, который часто дискутируется в зарубежных источниках. Дидактический материал Монтессори имеет очень много точек соприкосновения с воспитательными играми О. Декроли - известного бельгийского педагога и врача. Они состоят, во-первых, в общей целевой установке - помочь раскрытию всех потенциальных способностей ребенка, во-вторых, в общем, принципе самовоспитания через посредство дидактического материала. Но дидактический материал, как таковой, качественно совершенно иной в каждой из сравниваемых педагогических систем. В то время как Декроли пытается брать дидактический материал из жизни и близкого окружения ребенка, Монтессори оперирует главным образом геометрическими фигурами и телами. Декроли старается брать свой материал из жизни с тем, чтобы ребенок мог приобретенные навыки тут же применить в своем жизненном опыте. Развитие всех способностей, заложенных в ребенке, есть для него лишь средство для достижения этой цели. Монтессори же исходит из детских способностей и, рассматривая их развитие как самоцель, старается через дидактический материал содействовать этому.

Контроль ошибок является также важным принципом использования дидактического материала. Чтобы способствовать независимости ребенка от взрослых, Монтессори- материалы дают ему возможность самостоятельно контролировать ошибки. Контроль ошибок руководит ребенком в его самовоспитанием и позволяет ему увидеть его ошибки самому, а затем их устранить, восстанавливая нарушенный порядок. "Контроль ошибок — замечала М. Монтессори, — это показатель, говорящий нам, в правильном ли направлении мы движемся. Он обязательно должен присутствовать вместе с инструкциями и материалом для работы. Сила, движущая ребенка по пути прогресса, в большой степени зависит от того, есть ли свобода и гарантированный путь, по которому двигаться. Но, к этому должен быть добавлен, и еще какой-то способ показать, где мы сбились с этого пути".

Чтобы вызвать процесс самоформирования, недостаточно усилить активность ребенка, нужно также, чтобы материал управлял этой активностью, считала М. Монтессори. Ребенок должен не только просто повторить упражнение, но при выполнении упражнения не делать больше ошибок. Все физические и внутренние свойства предметов, предлагаемые детям в качестве стимулов, должны определяться не только непосредственной реакцией внимания ребенка, но и возможностью контроля над ошибками, т.е. вызывать активное участие наиболее высоких умственных способностей (сравнение, суждение).

Дидактический материал Монтессори предусматривает пять типов контроля ошибок: механический, психологический (при помощи органов чувств), при помощи контрольных точек, посредством контрольного набора, при помощи учителя.

Контроль механический скоро переходит в психологический (как при упражнениях с плоскими вкладками или цветными табличками, где ребенку нужно присматриваться, проверять пальцами, переставлять, сравнивать, обсуждать, решать и т.д.). Упражняясь, ребенок скоро начинает замечать свои ошибки и, желая их исправить, добивается правильного разрешения намеченной задачи. В дальнейшем ребенок стремится не только исправлять, но и предупреждать свои ошибки. Этому способствует простота и точность материала, ведущая ребенка к точности и исполнительности в работе, будь то самое простое упражнение или более сложная умственная работа, в виде составления слов, решения арифметической задачи, выполнения рисунка и т.д. Естественно предположить, что эта возможность довести каждую задачу до конца самостоятельно и выполнить ее с возможным для ребенка совершенством является причиной той удовлетворенности духа, которой отличаются дети в детском саду Монтессори.

Если ребенок не замечает ошибок, это свидетельствует о недостаточном развитии органов чувств или внимания. Заметив ошибку, ребенок исправляет ее сам (или сразу же, или переделав упражнение заново). Следует отметить, что в этих ошибках Монтессори усматривала огромное воспитательное значение дидактического материала. Ошибки заставляют обследовать предметы, присматриваться к ним, переделывать работу по несколько раз, и в этих повторных упражнениях ребенок не только обостряет свои чувства, но и упражняет свое внимание. Наряду со вниманием, упражняется и память: ребенку приходится удерживать в памяти размеры, форму, цвет, вес и даже звук как отличительный признак отыскиваемого предмета при сравнении. Но самое большое значение М. Монтессори видела в материале, содержащем контроль ошибок совершенно другого порядка и более высокого качества — как, например, в материале для арифметических упражнений: "Здесь проверка состоит в сопоставлении работы самого ребенка с моделью — сопоставлении, которое указывает на сознательную силу воли ребенка и создает настоящие условия для самовоспитания".

Четвертый принцип состоит в особом порядке предоставления материала: наряду с вертикальным (по разной степени сложности) горизонтальный порядок предоставления его ребенку, т. е. наличие параллельных упражнений с каждым видом материала. Это обеспечивает занятия с

материалом, которые не повторяются и не наскучивают ребенка, и он может заниматься с материалом столько, сколько хочет.

Здесь реализуется важное требование к организации процессов обучения - повторение на одном и том же содержании, но с новой формой. Кроме того, предоставляется возможность самостоятельного выбора ребенком вида работы, что способствует развитию самоорганизации и творчества.

Следующий принцип состоит в том, что дидактический материал косвенно готовит ребенка для будущего учения. В частности, подготовка ребенка к письму состоит из работы с блоками цилиндров для развития координации движений пальцев руки. С металлическими вкладками и с буквами из песчаной бумаги для развития мускульной памяти образцов буквы, звуковых игр. Такая непрямая подготовка обеспечивает необходимую готовность к овладению письмом, а также развивает чувство уверенности в себе, радость от успешного познания мира.

Шестой принцип отражает последовательное абстрагирование материала от простых первоначальных функций. В начале материал прямо выражает какую-то идею, но постепенно становится все более и более абстрактным выражением этой идеи. Например, большой деревянный треугольник сначала изучается сенсорно, затем рассматриваются отдельные части, составляющие его, изучаются размеры, плоские деревянные треугольники соединяются в головоломку, а затем вместо них используются треугольники, вырезанные из яркой бумаги, треугольники, нарисованные отчетливыми цветными линиями, и, в конце концов — почти абстрактные треугольники, нарисованные тонкими линиями. На определенной стадии своего прогресса ребенок понимает абстрактную суть конкретного материала, становясь независимым от него или не проявляя к нему прежнего интереса. "Если материалы сконструированы с большой точностью, — подчеркивала М. Монтессори, — они вызывают самопроизвольные упражнения, которые настолько гармонично скоординированы с внутренним развитием, что в определенный момент появляется новая психическая картина — более высокие уровни в комплексном развитии, когда детский ум приобретает способность к абстрагированию".

При создании подготовленной развивающей среды и материалов представляется важным выделение принципа актуального и ближайшего развития, характеризующего разницу между тем, что ребенок способен сделать самостоятельно, и тем, на что он становится способен с помощью учителя; Каждое упражнение с дидактическим материалом Монтессори имеет две цели - прямую и косвенную. Первая способствует

актуальному движению ребенка, а вторая - служит работе на будущее. Такой подход соответствует теории Л. С. Выготского, который видел движение ребенка от зоны его актуального развития к зоне ближайшего развития как путь от наглядной ситуации к абстрагированной.

Вот, в частности, некоторые примеры из монтессори-материалов. Например, материал для развития чувств называется «Розовая башня», которая состоит из 10 кубиков /тяжелое дерево, розовый цвет/ разных размеров, т.е. длина ребра каждого на 1 см. меньше других. Прямая цель: формирование понятий "большой - маленький". Косвенная цель: развитие движений, моторики, умения упорядочивать предметы.

«Коричневая лестница» представляет собой лестницу коричневого цвета, состоящую из 10 деревянных призм, каждая длиной 20 см. Боковые стороны их - квадраты. Длины ребер квадратов уменьшаются от 10 см к 1 см. Прямая цель: формирование понятия "толстый - тонкий". Косвенная цель: развитие моторики, координация движений, формирование порядковых структур.

Материалы для различения структуры поверхностей и материалов включают в себя клавишную доску с разными поверхностями /шершавый - гладкий/. Материал: доска 24 см на 12 см, которая разделена на 2 квадрата. Один квадрат гладко отполирован, другой обтянут шершавой бумагой. Доска 24 см на 12 см, которая разделена на 9 равных полос. Они попеременно отполированы или обтянуты шершавой бумагой. Прямая цель: развитие осязания. Узнавание различного качества поверхностей. Косвенная цель: развитие тонкой моторики, подготовка к письму.

Математические материалы состоят из числовых штанг с табличками чисел. Материал: 10 штанг, разделенных на красные и синие промежутки длиной по 10 см. Самая короткая штанга - красная. Деревянные таблички с написанными на них числами от 1 до 10. Прямая цель: ознакомиться с количествами 1 - 10. Увидеть взаимосвязь количеств и символов. Косвенная цель ознакомиться с метрической системой.

Таким образом, дидактический материал Монтессори и принципы его использования представляют собой особые дидактические средства, тщательно подобранные в соответствии с сензитивными периодами и образовательными потребностями детей. При этом ребенок имеет возможность выбирать, будет он работать один или в группе детей. Что касается воспитателя, то он вмешивается только тогда, когда его помощь действительно необходима и о ней просят. И это говорит о том, что в учебных заведениях Монтессори нет никакой безграничной свободы, только порядок и дисциплина, вводимые, однако, настолько, насколько они имеют смысл. Это видно по способу обращения с пред-

метами, т.е. их применение направлено только на то, что сообразно их назначению и их особенностям.

Развитие двигательной активности.

Касательно двигательной активности, Монтессори выдвигала следующий императив: ни военной, ни сложной гимнастик не допускается. В связи с этим для физического развития детей предлагалась гимнастика трех родов: гимнастика на аппаратах; вольная гимнастика; образовательная гимнастика.

Гимнастические аппараты устроены в соответствии с физическими свойствами детей. Там имеются, например, своеобразные гимнастические приборы: к двум деревянным стойкам прикреплены три параллельных круглых бруска. Один в самом низу и два наверху, недалеко один от другого. Ребенок берется ручками за первый или второй из верхних брусков, соответственно своему росту, на нижний ставит носки и передвигается справа налево; двигаясь так, он уменьшает давление тела на ножки, благодаря чему может упражнять мускулы ног, сравнительно не утомляя их и не слишком обременяя еще своих слабых костей всем весом тела.

Другой прибор — род маленьких детских качелей. Сидение этих качелей устроено так, что у сидящего на нем ребенка ноги находятся в вытянутом положении. Недалеко от качелей у стены подвешена доска. Раскачиваясь на качелях, ребенок при каждом размахе толкает ножками доску и, благодаря этому, укрепляет свои ножки, не обременяя их тяжестью своего тела.

Употребляется в качестве гимнастического прибора и мячик, подвешенный на веревке к потолку. Дети садятся в кружок на стульях и толчком рук посылают мяч от одного к другому. Это служит хорошей гимнастикой для развития рук и позвоночного хребта.

Есть еще один прибор, также изобретенный Монтессори. Это невысокая, круглая лестница. Ступеньки этой лестницы по высоте и ширине приспособлены к росту детей. С одной стороны, лестница огорожена перилами, на которые дети могут опираться рукою. Эта лестница служит тому, чтобы научить детей правильно подниматься и спускаться по лестнице и вместе с тем приучать их к правильным и грациозным движениям.

Помимо этих специальных приборов есть еще более обыкновенные приборы; как-то: площадки для прыжков с высоты и на расстояние, веревочные лестницы с деревянными и веревочными перекладинами и т.п.

Во время гимнастики производится еще такое упражнение: на полу или на земле проводится мелом линия, и дети учатся ходить по ней, по возможности, не уклоняясь в сторону. Эта ходьба очень нравится детям, они соперничают друг с другом и весело смеются, когда кто-нибудь из них уклоняется от прямой линии.

Вольная гимнастика в «Доме ребенка» состоит из маршировки под звуки песенки. Эта маршировка содействует укреплению легких и упражняет дыхательные аппараты. Вольная гимнастика производится на открытом воздухе, для чего при каждом «Доме ребенка» устраивается отдельная площадка.

Помимо маршировки, дети играют в мяч, бегают за обручами, прыгают через веревочку, играют в прятки, в пятнашки, в кошку и мышку и во всевозможные игры с пением песенок.

В «Домах ребенка» большое значение играет, так называемая, образовательная гимнастика. Детей приучают производить согласованные движения пальцев, подготавливающие к обычным действиям в жизни: так, например, их заставляют одеваться, раздеваться и т.п. Для этой гимнастики в «Доме ребенка» имеются различные приборы.

Дети играют в игры застегивания и растегивания, зашнуровывания и завязывания бантов, все это им очень нравится, и они подолгу и терпеливо сидят и работают с этими приборами.

Таким образом, учитывая, что в период физического становления ребенок восприимчив к развитию способности осознанно регулировать свои движения, координировать их и точно выполнять, Монтессори и решает основать его среду специальным оборудованием. Практика показывает, что оно помогает задать ребенку ориентировочную основу деятельности, благодаря которой у него появляется возможность обследовать ситуацию и сформировать образ необходимых действий.

Большое значение в развитии у детей двигательной активности Монтессори придает и свободным играм, общению с естественной средой – природой. В связи с этим занятия в саду, уход за растениями, животными она расценивает как один из неотъемлемых путей воспитания ребенка.

«Абсорбирующий дух» - духовная энергия.

Сущностью развития младенца Монтессори считает то самообучение, которое точно соответствующее программе, заложенной в нем природой. И психолого-физиологической основой данного процесса выступает подмеченная ею особенность раннего детства, которую она

характеризовала как «абсорбирующий разум». По ее мнению, если взрослые приобретают знания при помощи разума, то ребенок впитывает их посредством своей психической жизни. Просто живя, он учится говорить на языке своего народа, а «в его разуме совершается некий химический процесс». У ребенка впечатления не только проникают в сознание, но и формируют его. Как бы воплощаются в нем. При помощи того, что его окружает, малыш создает собственную «умственную плоть».

Поэтому-то задача взрослых, по Монтессори, состоит не в том, чтобы обучать, а в том, чтобы помогать «разуму ребенка в его работе над своим развитием», поскольку именно в раннем возрасте он обладает огромной созидательной энергией. И именно этой энергии нужно помочь, но не обычным словесным обучением, не прямым вмешательством в процесс перехода от неосознанного к осознанному. Задача педагогов - помощь в жизни ребенка, в его психическом становлении, в «содействии разуму в разнообразных процессах его развития, поддержании сил и укреплении его бесчисленных возможностей!» Естественно, для реализации подобной генеральной задачи и должна быть создана соответствующая стимулирующая педагогическая среда.

Таким образом, Монтессори призывает обратить самое пристальное внимание на особенности детской психики, ее отличие от сознания взрослого человека. Монтессори исходит из того, что взрослый человек для получения информации из окружающей среды и последующей ее переработки использует силу мысли и силу воли, а у маленького ребенка еще не сформированы такого рода способности. Вместо этого природа дает ему неосознаваемую форму духовной энергии, которая наделена сознательной силой. Такой вид энергии Монтессори называет «абсорбирующим духом», имея в виду ту особенность психики, которая позволяет ребенку целостно без дифференцирования воспринимать предметы и явления окружающей действительности. Большая роль в этом процессе принадлежит силам подсознания.

Характер восприятия с помощью «абсорбирующего» сознания Монтессори уподобляет действию фотоаппарата, который в течение краткого мига запечатлевает на пленке зафиксированное изображение, сохраняющееся в сознании человека на протяжении всей его жизни. Иными словами. По мнению Монтессори, в раннем детстве ум ребенка наделен способностью интуитивно «вбирать в себя» целостные картины природной и социальной жизни, осваивая, таким образом, продукты культуры своего окружения. А устанавливая связь с предметами окружающей среды, ребенок одновременно созидает и свою духов-

ность. Тем самым он «неосознанно впитывает в себя всю картину окружающего мира и постепенно переводит приобретенное из области бессознательного в сферу сознания». Как указывает Монтессори, «абсорбирующий дух» к третьему году жизни ребенка уступает место далеко идущему в своем развитии осознанному постижению мира. В связи с этим она дает пример с изучением иностранного языка, который человеку во взрослом состоянии не удастся овладеть в такой мере, в какой он овладевает в период детства. И для ребенка не важно, считает Монтессори, какую конструкцию имеет язык: сложную или простую. Язык, как и в традиции того места, где родился человек, навсегда входит в его сознание. В процессе развития ребенок постепенно становится не просто взрослым человеком, а представителем своего народа. Таким образом, когда речь заходит об «абсорбирующем уме» ребенка, то имеется в виду тайны его психики, которая имеет жизненно важное значение для человечества, а именно – тайны приспособления к окружающему миру.

“Мнемез” – память ребенка.

Смысл понятия «абсорбирующий ум» М.Монтессори связывает также с таким феноменом психики ребенка, как память. Ею было замечено, что процесс адаптации маленького ребенка в окружающем мире не связан с осознанным запоминанием, а кроется в другом виде памяти, а именно поглощение картины мира в сознание, т.е. память здесь связана с психической функцией сохранения информации о событиях и образах.

Употребляя понятие «мнемез», Монтессори разграничивает натуральную, естественную и мнемотехнику (совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций). Иначе говоря, проводит различие между органическими функциями памяти и культурными приемами запоминания. В связи с этим она подчеркивает исключительную значимость органической основы памяти в процессе адаптации ребенка к окружающей действительности в дальнейшем развитии его активной волевой памяти. По характеристике Монтессори, «мнемез» как память особого рода обладает способностью не только содействовать формированию характерных черт человека, но и сохранять их основу в активном состоянии в подсознании индивидуума. То, что ребенок формирует у себя в детском возрасте, навсегда остается в его личности.

Этим феноменом Монтессори объясняет приспособление людей к различным историческим эпохам. Ребенок приспосабливается к тому уровню культуры, который он застает на момент своего рождения. Этот факт для итальянской ученой выступает в качестве аргумента к выводу о том, что *функция детства состоит в приспособлении индивида к окружающей среде, где он формирует модель собственного поведения.*

Размышления Монтессори об особой роли «мнемте» можно найти в трудах Л.С.Выготского, который, в частности, отмечает, что «именно примитивной памятью объясняется выдающееся запоминание детей, отчетливо проявляющееся в начальных двигательных навыках, легком усвоении речи, удержании огромного количества предметов и вообще образовании того основного мнемонического фонда, который достигается в первые же годы жизни и по сравнению с которым все дальнейшее накопление памяти представляется не более чем замедленным».

Функцию «мнемте» Монтессори усматривает в способности сохранять следы прошлого опыта. На основе «мнемте» ребенок овладевает речью, и дальнейшее развитие его памяти уже связано со значением того или иного слова, т.е. происходит «интеллектуализация мнемте», начинается переход к мнемотехническому запоминанию.

Во взрослом состоянии у человека, как известно, имеют место оба вида памяти. Однако именно в раннем детстве, в соответствии с представлениями М.Монтессори, память занимает центральное место в процессе развития ребенка, и на ее основе строятся другие психические функции. Так, в непосредственной зависимости от памяти находится мышление, которое, тем не менее, как высшая ступень человеческого познания, позволяет получать знание о реальном мире, его предметах и явлениях, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания.

Проявление ребенком природной активности («абсорбирующего духа») Монтессори связывает также с наличием у него сензитивных периодов, которые и способствуют наиболее продуктивному выявлению успешной деятельности, включающую в себя и процесс развития памяти.

Сензитивные периоды.

Наблюдения за естественным поведением детей позволили Марии Монтессори выделить особые периоды восприимчивости, большинство из которых протекают только в детстве, а во взрослой жизни перестают иметь большое значение. Она называет их пси-

хологическим термином "сензитивные фазы развития". Здесь Монтессори имеет в виду те возрастные периоды, в которых ребенок особенно чувствителен к соответствующим внешним воздействиям. Согласно современной психологии, сензитивность зависит от закономерностей органического созревания мозгов, а также от того, что некоторые психические процессы и свойства могут формироваться лишь на основе уже сформировавшихся других психических процессов и свойств. Например, сензитивный период развития языка у большинства людей кончается уже к 5—6 годам. Именно в этом возрасте ребенок начинает понимать все, о чем говорят с ним окружающие люди, и сам говорит настолько ясно, что его речь разбирает не одна мама.

С точки зрения Монтессори, сензитивные периоды характеризуются появлением у ребенка сильных внутренних побуждений, которые ведут его к собственной созидательной активности, в результате чего он способен на большие достижения в своем развитии, т.к. становится наиболее чувствительным к воздействиям определенных предметов, явлений и условий действительности.

В периоды сензитивности у детей, как отмечает Монтессори, развивается также особая, единственная в своем роде способность – делать эти предметы полезными для собственного развития. Благодаря силе внутренней восприимчивости ребенок устанавливает связь между собой и внешним миром, проявляя самостоятельность и созидательную активность. Таким образом, он невольно создает благоприятные условия для своего успешного освоения окружающего мира и адаптации в нем. Причем, в периоды сензитивности ребенок, согласно взглядам Монтессори, проходит путь от неясности к действиям и посредством действий – к обретению ясности.

К периодам особой восприимчивости Монтессори относил стремление ребенка 2-4 лет к порядку, о чем будет сказано ниже. Причем это относится не только к внешнему упорядочиванию вещей, хотя он хочет просыпаться утром и видеть, что все вещи лежат на своих местах. Для малыша также важен четкий и неизменный ритм жизни с регулярным повторением основных событий дня. Он стремится к почти ритуальному выполнению любого действия, будь то подготовка к еде, сбор на прогулку или обращение с отдельными предметами окружающей его среды. Беспорядок в мире бесконечно расстраивает его. Сензитивный период порядка в детстве обязательно переживает каждый человек, но далеко не всегда он входит в его плоть и кровь на будущую жизнь.

К другим фазам детской восприимчивости Мария Монтессори относил фаза развития движений и действий, социальных навыков и интереса к маленьким вещам. Ученая считала, что развитие определенной стороны психики связано со сменой предмета сензитивности, с временно выступающими на передний план инстинктами, благодаря которым ребенок обретает определенные способности.

Очень важен, по мнению Монтессори, период сензитивности к овладению ребенком устной речью. В течение этого периода внутренняя подготовительная работа психики ребенка скрыта от нас. Ребенок вслушивается в звуки речи как в своего рода музыку, благодаря чему у него появляется упорядоченное движение определенной группы мышц, которые, в свою очередь, изменяют характер производимых ребенком звуков. Отсюда, речь окружающих людей представляет собой материал, служащий средством для формирования у ребенка способности говорить.

Монтессори указывает на то, что длительность периодов сензитивности ограничена. Каждый сензитивный период служит тому, чтобы сделать возможным для живого существа обретение определенной способности. По завершению процесса ее формирования обостренная восприимчивость ребенка к определенному воздействию внешнего мира снижается.

Таким образом, задача воспитания в рассматриваемом контексте, по Монтессори, состоит в том, чтобы заботиться о предоставлении специфических условий для каждой фазы развития ребенка. В этом и состоит, собственно, смысл дидактических материалов Монтессори. Только когда окружающая среда соответствует внутренним потребностям развития ребенка, возможно и продуктивное воспитание нравственного начала растущей личности.

Развитие чувства упорядоченности.

Одним из самых значимых сензитивных периодов в процессе становления личности Монтессори считает период развития у ребенка чувства упорядоченности. Этот период, на ее взгляд, в определенной мере обнаруживает себя уже в первые месяцы жизни младенца, в то время как взрослыми он, как правило, не осознается. Для ребенка явление упорядоченности означает нечто иное, нежели для взрослого: для него упорядоченность имеет фундаментальный смысл с точки зрения получения возможности ориентироваться в окружающем мире.

В раннем возрасте сознание ребенка вбирает в себя из окружающей среды элементы ориентирования, которые необходимы ему для дальнейших достижений в собственном развитии. На основе взаимодействия с окружающей средой ребенок формирует и свой внутренний мир. Именно поэтому важно, чтобы среда, окружающая ребенка, приводила его к выводу о том, что мир представляет собой упорядоченное целое. Для педагогики М.Монтессори это наблюдение очень характерно, поскольку она очень большое значение придавала созданию структурированного, упорядоченного окружения ребенка.

Монтессори исходит из того, что в период, когда органы чувств начинают развиваться, сознание ребенка хаотично. Поэтому, для того, чтобы ребенок воспринимал посредством своей сенсорной сферы предметы, свойства, процессы действительности в контексте определенной целостности, чтобы у него развивалось чувство упорядоченности, то, естественно, вокруг него должна быть структурирована определенным образом и среда. «Благодаря этому, пишет Монтессори, - ребенок начинает распознавать признаки окружающей его среды, он проводит различие между количеством и качеством, формой и цветом, отличает толстое от тонкого, большие предметы от малых и т.д.» Таким образом ребенок учится устанавливать отношения между предметами и явлениями, благодаря чему мир становится для него смысловой целостностью. Параллельно с углублением понимания упорядоченности внешнего мира развивается и внутренняя упорядоченность, упорядоченность духовного мира личности. Природная активность ребенка, таким образом, направлена, в конечном счете, на созидание внутренней упорядоченности, что, в свою очередь, ведет человека к свободе и независимости.

Вот, к примеру, некоторые упражнения, связанные с воспитанием чувства осязания, распознавания цветов, определение на глаз форм и размеров предметов.

В школах Монтессори очень большое внимание обращается на воспитание чувств и, в особенности, на развитие чувства осязания в кончиках пальцев. Монтессори считает, что чувство осязания является как бы фундаментом остальных чувств.

М. Монтессори на опыте убедилась, что кончики пальцев у маленьких детей обладают чрезвычайной чувствительностью, но эта чувствительность, при отсутствии соответствующего воспитания, быстро ослабевает после шестилетнего возраста. Поэтому воспитание надо начинать с того, чтобы дети учились «видеть пальцами». Благодаря воспитанию осязания, также достигаются и такие цели, как развитие мускульной

памяти и сведение до минимума напряжения, которое должен употребить глаз, а следовательно, и мозг при обыкновенных методах воспитания.

Детей приучают к мысли, что при помощи осязания они смогут хорошо различать предметы, даже без помощи зрения.

Воспитание чувства осязания производится до известной степени совместно с воспитанием термического чувства (распознавание теплого и холодного). Так как перед уроком чувства осязания детям надо умыть руки, то их заставляют мыть руки в тепловатой воде и затем полоскать в более холодной. И при этом обращают внимание детей на различие температуры.

Развитие чувства осязания способствует возникновению рефлекторных движений во внутренних нервных центрах, которые, находясь в большей или меньшей связи с мозгом. Воспитание осязания начинается с момента поступления ребенка в школу. Ребенка учат, предварительно хорошо вымыв руки в холодной мыльной воде, погружать их в теплую чистую воду. Затем ему предлагают опустить два пальца сначала в холодную воду, а затем в теплую и определить разницу; Затем его учат различать шероховатое и гладкое. Вот как, например, производится этот урок.

Перед ребенком, сидящим на маленьком стуле у невысокого стола, кладут две карточки. Одна из этих карточек имеет гладкую, атласную поверхность. Поверхность другой карточки шероховатая. Эта последняя оклеена наждачной бумагой.

Учительница берет руку ребенка и слегка проводит кончиками двух его первых пальцев по гладкой поверхности. При этом обращается внимание на то, чтобы движения производились непременно слева направо, что содействует мускульной памяти. Ребенку это нравится, и он сам продолжает водить по карточке пальцами. Учительница произносит медленно и ясно слово «гладкая». Она должна произнести только это слово. Если бы она сказала при этом какое-нибудь другое слово, то это только отвлекло бы внимание ребенка и бесполезно обременило бы его мозг. Пока ребенок водит пальцами по карточке, учительница повторяет то же слово.

Когда ребенок перестает водить по гладкой карточке, учительница берет его пальчики и проводит по шероховатой поверхности, произнося при этом слово: «шероховатая». И хотя ребенку обычно не очень нравится водить по шероховатой карточке, учительница должна добиться того же результата, что и со словом «гладкий».

В заключительной части этого упражнения учительница просит ребенка подать ей конкретную карточку, что и ребенок делает, радуясь своему успеху.

Также воспитание осязания производится и с помощью упражнений по определению веса (например, дощечек и т.д.) или форм предметов. При этом воспитание чувства осязания приучает детей определять предметы посредством ощупывания и вместе с этим развивает у них и мускульную память. Для этого употребляется следующая игра. Берутся два геометрических тела, например, кубик и кирпичик, ребенку дают их осмотреть, затем предлагают ему их ощупать: при этом повторяют короткую фразу, определяющую фигуру. Затем, предлагают ребенку положить кубик направо, а кирпичик налево и ощупать, не смотря на них. Это повторяется несколько раз: затем ребенку завязывают глаза, и он определяет форму фигуры ощупью.

Для развития памяти цветов поступают, например, так: показывают ребенку какой-нибудь цвет, дают ему возможность хорошенько к нему присмотреться, и затем посылают выбрать самую подходящую к этому цвету дощечку из разложенных на столе, стоящем в другом конце комнаты.

Дети очень быстро привыкают распознавать даже самые ничтожные различия в оттенках цветов и так хорошо запоминают, что, посмотрев недолго на указанную им дощечку, перебегают на другую сторону комнаты и быстро находят подходящий цвет, делая при этом самые ничтожные ошибки.

Для распознавания предметов по длине употребляется десять четырехгранных палочек толщиной в три сантиметра. Самая большая из палочек имеет, один метр длины, и каждая последующая палочка уменьшается на один дециметр. Все палочки имеют деление в один дециметр каждая. Эти деления окрашиваются попеременно в красный и синий цвет.

Эти палочки разбрасываются по коврику, и ребенок должен сложить их соответственно длине. В этом случае получается нечто вроде лестницы. Сложенные вместе палочки представляют вид прямоугольного треугольника, у которого лестница идет по гипотенузе. Раскладывать палочки ребенок должен так, чтобы совпадали цвета делений различных палочек.

Здесь ошибку ребенок замечает потому, что при неверно уложенных палочках не получается правильной лестницы по гипотенузе. Для распознавания предметов по толщине употребляется десять четырехгранных призм, одинаковой длины, двадцать сантиметров каждая,

но различные по толщине. Самая толстая из призм имеет в основании десять сантиметров, толщина других уменьшается последовательно на один сантиметр.

Дети разбрасывают эти призмы по коврику, затем укладывают их одну рядом с другою, соответственно толщине, так чтобы их длины точно совпадали. Когда призмы таким образом сложены вместе, они опять образуют род лестницы.

Множество упражнений, направленных на развитие чувства упорядоченности, способствуют, в свою очередь, и развитию внимания, важность чего также постоянно подчеркивалось М.Монтессори.

«Поляризация внимания»

Раскрывая роль сензитивных периодов в психической жизни ребенка, М.Монтессори останавливается также на их связи с процессом внимания. По ее мнению, направленность состояния сензитивности особо ориентирует внимание ребенка на определенные предметы и явления окружающего мира. Феномену внимания и связанному с ним процессу адаптации ребенка в природном и социальном мире отводится особое место в педагогике Монтессори, поскольку внимание представляет собой особую значимость формы психической активности человека, как необходимое условие всякой деятельности. Более того, с феноменом внимания в современной психологии связывают все изменения, происходящие в процессах памяти, мышления, восприятия, воли и т.д.

В ходе наблюдений за детьми Монтессори пришла к своему собственному опровержению о том, что внимание маленьких детей фактически неустойчиво и переходит от одного предмета к другому. Однако она заметила, что любого ребенка, увлеченного каким-нибудь интересным для него делом, почти невозможно отвлечь внешним раздражителем, поскольку он полностью погружен в свои действия и мысли. Таким образом, ею был открыт феномен, который проявляется у всех детей, оказавшихся в состоянии свободы занятыми той или иной работой. Этот феномен она назвала «поляризацией внимания» и охарактеризовала как «величайшую манифестацию человеческого духа».

По мнению Монтессори, дети, находясь в состоянии поляризации внимания, как бы демонстрируют ту способность к концентрации, которая присуща гениальным людям, забывавшим все на свете, будучи всецело погруженными в конкретный акт творческой работы.

«Поляризацию внимания» Монтессори определяет как устойчивую реакцию, возникающую в связи с внешними условиями. В качестве

главного внешнего повода концентрации она называет предметы окружающей среды, которые активизируют разбуженные внутренние потенциалы ребенка и способствуют их продолжительному эффективному проявлению.

Однако Монтессори специально отмечает, что состояние поляризации внимания может возникнуть только тогда, когда ребенку дают возможность свободно выбирать предметы для своей деятельности. И если предметы соответствуют актуальным потребностям ребенка, то они могут эффективно стимулировать его психические процессы. Предмет, не приспособленный к тому, чтобы стать определенным стимулом творческой деятельности, не только не поддерживает внимание, но и утомляет ребенка и даже вредит развитию способности к адаптации в окружающей среде. Причем для возникновения внимания и его «поляризации» важен даже не сам предмет как таковой, а то раздражение, которое он оказывает на ребенка, тем самым возбуждая его и способствуя к сосредоточенности.

Находясь в состоянии поляризации внимания, ребенок не испытывает потребности быстро и вдруг переходить от одного занятия к другому, главное, чтобы внешние предметы представляли, по выражению Монтессори, «пищу, соответствующую внутренним потребностям ребенка, и при этом наиболее полно уважалась свобода его развития».

В процессе поляризации внимания Монтессори выделяет три фазы. Первая – подготовительная часть начала деятельности, именно она открывает цикл активности ребенка. Первая фаза поляризации внимания отмечена действиями, направленными на поиск и выбор в своем окружении соответствующего предмета. Иногда ребенок может оставаться на необходимом ему предмете не сразу, однако в процессе поиска он приобретает опыт осуществления свободного выбора. Окончательное решение ребенка открывает вторую продолжительную по времени фазу – собственно деятельность, для которой характерны такие признаки, как: сосредоточенность на выбранном предмете; глубокое погружение в процесс деятельности с предметом; повторение собственных действий с данным объектом интереса. В течение третьей же фазы у ребенка происходит своеобразная аналитическая работа ума, которая приводит его к ясному пониманию смысла и результата своей деятельности.

При этом Монтессори указывает на то, что ребенок, который в окружающей среде свободно выбирает предметы и сосредотачивает все свое внимание на деятельности с ними, испытывает истинное удоволь-

стве, которое можно назвать признаком здоровой активности функций его психики.

Монтессори считает, что деятельность в состоянии поляризации внимания способствует воспитанию у ребенка уравновешенности, ответственности и, наконец, воли и дисциплины. В связи с чем она предостерегает о том, что недопустимо прерывать или мешать деятельности ребенка, выполняемой им в состоянии поляризации внимания. Таким образом, если педагог заинтересован в развитии личности своего подопечного, он должен создавать такие педагогические условия, которые обеспечивали бы высокую степень концентрации внимания ребенка в процессе самостоятельной деятельности.

Инкарнация

Как считает Монтессори, ребенок располагает внутренним планом созидания собственного духовного мира, а также особенностями своего развития, заданными природой. До поры до времени этот внутренний план скрыт от нас, и только впоследствии по внешним проявлениям ребенка можно в определенной степени составить наше представление о том, какие задатки скрыты в растущем человеке. Эти скрытые силы развития ребенка, по мнению Монтессори, находятся в центре его психики, в то время как индивид вступает во взаимодействие с внешним миром прежде всего через посредство органов чувств и движений (относящихся к периферии психики человека). Исходя из этого, она сделала вывод о том, что надо таким образом организовать педагогическую работу, чтобы задействовать эту периферию психики ребенка, что, в конечном счете, приведет к его свободному развитию.

Однако для Монтессори в этом вопросе наиболее важной была следующая часть, а именно выход на передний план духовности ребенка. А для того, чтобы человек мог выразить себя (свои мысли, желания, потребности), его интеллект, его духовность должны получить внешнюю форму проявления. В связи с этим процесс воплощения духовной работы ребенка в те или иные конкретные формы внешнего выражения Монтессори называет *инкарнацией*. Иначе говоря, это явление она объясняет процессом перехода духовной работы ребенка в реальность: «Духовный мир должен стать реальностью, чтобы проложить и облегчить ребенку путь к бытию».

Этот сложный скрытый процесс можно представить следующим алгоритмом. Вначале в младенце просыпается энергия, которая приводит в движение его тело и органы речи. Позже эта энергия дает ребенку возможность уже действовать в соответствии с волей. И только затем

воля вводит человека в бытие. Следует отметить, что воля является существенным элементом процесса инкарнации. Так, дети от рождения наделены сильным стремлением к движению, однако маленькому ребенку поначалу очень трудно удается подчинить свои движения волевым процессам.

По мере развития личности происходит интеграция духовного и телесного начал, которая постоянно совершенствуется. Причем Монтессори отмечает, что речь идет не просто только о том, что духовное со временем обретает свою реальность, или что духовный мир человека формируется на основе физической активности. Речь идет о том, что духовное и физическое образуют единство и целостность. И это единство выступает решающей предпосылкой развития ребенком собственного «Я». Как известно, ребенок располагает большой внутренней созидательной силой, на основе которой он строит собственную личность, однако, как показывает педагогическая практика, только внутренних созидательных сил недостаточно. Для развития собственной личности ребенку необходима также соответствующая внешняя среда. Исследования доказывают, что бедная среда и отсутствие необходимых социальных контактов имеют для развития ребенка определенные негативные последствия. Именно благодаря инкарнации ребенок адаптируется по отношению к окружающему миру, осваивает материальную и духовную культуру и тем самым развивает свои собственные возможности.

Таким образом, выдвигая на передний план явление инкарнации, Монтессори ставит в центр педагогики ребенка с точки зрения целостной личности, воплощающей в себе единство процессов духовного и физического развития. Раскрывая природу этого единства, Монтессори и акцентирует внимание на значении развития органов чувств, руки, процесса восприятия в духовном становлении человека.

Сенсорное воспитание (физиологическое воспитание)

Монтессори была убеждена (и в своей практике находила тому подтверждение) в том, что именно в раннее и дошкольное детство человек воспитывает свои ощущения. Вот почему сенсорное воспитание Монтессори считала основой обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Развитие ощущений, совершенствование органов чувств ребенка представляют собой, по Монтессори, «физиологическое воспитание», которое, в свою очередь, является основой психического воспитания. Иначе говоря, сенсорные процессы (ощущения, восприятия, представ-

ления) – это чувственная ступень познания, обуславливающая умственное развитие человека. В связи с этим сенсорное воспитание обеспечивает переход от чувственного к рациональному познанию, от восприятия к мышлению. Значение развития сенсорных процессов Монтессори видит также в совершенствовании практической деятельности ребенка, в подготовке его к эстетическому и нравственному воспитанию.

Поскольку у маленького ребенка сенсорная сфера далеко не совершенна, то развитие у него ощущений, восприятия и представлений требует, как считает Монтессори, специально организованного восприятия, которое необходимо методично вести с младенческого возраста и продолжать в течение всего периода подготовки ребенка к жизни в обществе. Таким образом, Монтессори правомерно считает, что в педагогике одно из самых главных мест принадлежит воспитанию чувств.

Итак, согласно Монтессори, детство – время образования различных видов психосенсорной деятельности. Поэтому в этот период и важно именно педагогически регулировать чувственные стимулы, чтобы ощущения, получаемые ребенком, развивались рационально. Такое воспитание ощущений сможет подготовить фундамент, на котором зиждется ясность и целеустремленность натуры.

В связи с этим дидактический материал, оснащающий педагогически организованную среду, структурируется в соответствии со следующими выделяемыми Монтессори направлениями сенсорного воспитания:

1. Воспитание общей чувствительности (тактильное чувство /ощущение прикосновения/, термическое /ощущение теплоты/, барическое /распознавание атмосферных явлений/, стереогностическое /распознавание твердого, мягкого и т.д./).
2. Воспитание чувства вкуса и обоняния.
3. Воспитание чувства зрения: зрительно-различительное восприятие размеров; зрительно-различительное восприятие форм; зрительно-различительное восприятие цветов.
4. Распознавание звуков.

К каждому из этих направлений Монтессори конструировала соответствующий материал, упражнения, с помощью которых ребенку давалась возможность развивать определенную сферу чувств. Они служили важнейшим средством сенсорного воспитания детей, которое должно было стать основой обучения ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Монтессори была убеждена в том, что в каждой фазе развития ребенка педагог должен выявлять все его возможности, иначе, как она считала, не удастся наверстать потерянное. Но она не дифференцировала отдельных этапов развития в дошкольном возрасте (от 3 до 6 лет), она считала, что это возраст не приобретения знаний, а период формального упражнения всех сторон психической активности, которые стимулируются сенсорной сферой. Внимание, воля, сосредоточенность, память, способность сравнения – все тренируется в процессе сенсорной деятельности. К этому следует добавить, что М.Монтессори большое внимание уделяла упражнениям осязательно-мышечному чувству, поскольку оно необходимо будет в будущем ребенку для целого ряда профессий.

Сенсорный Монтессори-материал развивает все органы чувств. Он дает возможность узнавать все необходимые свойства предметов: величину, объем, форму, цвет, вкус, вес, поверхность. И ребенок, таким образом, впоследствии переносит эталоны качеств и свойств предметов на реальное окружение. В Монтессори-группе ребенок вступает в контакт с конкретными объективными качествами предметов, с неким измерительным масштабом, который он перенесет впоследствии на обычную повседневную жизнь.

Воспитание тишины

Воспитание тишины, введенной Монтессори, представляет собой процесс, направленный на достижение более высокого уровня развития ребенка. Способность наслаждаться тишиной приводит детей к духовным открытиям, оказывая благоприятное воздействие на их способность к концентрации внимания и на развитие воли. Короткие упражнения /2-5 мин./ в абсолютном молчании возбуждают в ребенке также чувство собственного достоинства, учат их управлять своими мускулами, удерживать свой язык и приучают к терпению. Эти упражнения приводят к успокоению детской нервной системы, поскольку представляют собой не только гигиенический аспект в этой сфере, но и являются лучшим стимулом для проявления волевых центров. Более того, гимнастика воли, как и гимнастика мускул, считала Монтессори, приносит больше пользы в том случае, если исходит от самого ребенка. Она всегда отмечала, что в человеке моральная и социальная воля тем сильнее выражается, чем больше он хочет управлять собственными инстинктами и чувствами.

При этом состоянии тишины Монтессори характеризует как абсолютную неподвижность, связанную с погружением в себя. Для вхождения детей в подобное состояние она и ввела «уроки тишины», представляющие

собой коллективную форму упражнения. Перед началом такого урока дети убирают все со столов и принимают удобную позу. Затем педагог вербально показывает им, что такое тишина, произнося, например, такое: «Ш-ш, тише, тише! Еще тише, чтобы были слышны стенные часы и полет мошек».

Далее упражнение начинается с демонстрации педагогом поз молчания; учитель встает, садится, при этом делая все это в полном молчании, даже не шевеля пальцами. Он привлекает внимание детей к состоянию своей неподвижности, к положению ног, туловища, рук и головы, к характеру дыхания и предлагает им держать себя так же. Дети начинают подражать и стараются даже выполнить это лучше учителя.

Чтобы усилить состояние тишины, затемняются окна. Комната погружается в полумрак. Детей просят закрыть глаза и положить головы на руки. В полутьме воцаряется абсолютная тишина. После этого учитель шепотом начинает произносить имена детей.

Одним из вариантов таких упражнений является прием, когда в тишине педагог начинает производить разного характера шумы и звуки. Вначале они сильно контрастируют, но постепенно становятся все более сходными. Иногда педагог предлагает детям провести сравнение этих шумов и звуков.

Что касается технологии «урока тишины», то она состоит в следующем: вначале идет разъяснение и подготовка урока; затем следует акт подражания; далее происходит отказ от активности; после этого начинается собственно погружение в молчание и уже после всего этого наступает завершение упражнения.

Следует отметить, что после ознакомления с тишиной детей учат приучать к распознаванию различных звуков, т.е. уроки тишины органично затем переходят в упражнения остроты слуха.

Ручной труд

Как известно, фактором развития человека является, прежде всего, его деятельность. Именно разнообразные виды деятельности, вовлекающие в свою сферу различные органы человеческого организма, разные стороны личности (интеллектуальную, эмоционально-волевою, поведенческо-деятельную), позволяют развивать все качества и свойства личности, как-то: психические процессы (восприятие, ощущение, воображение, внимание, память, мышление, речь); направленность личности (потребности, интересы, склонности, убеждения, мировоззрение); задатки и способности, темперамент и характер и т.д. И именно в деятельности, вступая в общение с другими людьми, с предмета-

ми, явлениями окружающего мира, ребенок накапливает знания о мире, развивает и совершенствует свои навыки и умения, формирует привычки, вырабатывает критерии оценки жизненных явлений, которые помогают ему оценивать все окружающее и вступать с ним в определенные взаимоотношения. Для Монтессори в этой связи чрезвычайно важно было понимание сути, назначение организуемой разнообразной деятельности детей, ее педагогического смысла.

При всей привлекательности игры, как катализатора активизации жизнедеятельности ребенка, удельный вес ее имел, конечно, свои разумные пределы, ибо такой аспект как ручной труд также занимал свое достойное место в общей системе учебно-воспитательного процесса в школе Монтессори. С одной лишь оговоркой, что он как деятельность был организован не по обязанности, а, прежде всего, с опорой на интересы ребенка. При этом она, однако, считала, что ленность и отвращение к труду (как, впрочем, и к собственно занятиям), в конечном счете, деморализует детей, а потому основой нравственного воспитания является трудолюбие. Давно уже стало истиной, что труд является фундаментом личностного развития. Сама Монтессори видела в труде большую преобразующую силу, способную обеспечить поступательное развитие каждой личности. Необходимость, в частности, ручного труда, его значение в нравственном развитии ребенка была для нее аксиомой, и задачу свою она видел в том, чтобы это могли осознать и ее воспитанники. Можно много декларировать о пользе труда в части его благотворного влияния на физическое развитие, на формирование товарищеских отношений и взаимопонимания, выработки жизненной сноровки, творческой смекалки, сообразительности и т.д., но Монтессори не превращала свои призывы в обычные лозунги. Ручной труд она рассматривала лишь как средство, которое должно помочь ребенку в самоопределении и самореализации. Поэтому она придавала большой воспитательное значение работам детей на огороде, уходу за растениями и животными и просто физическому труду.

Наблюдая за детьми, она видела, как у них возникает любовь к природе и ко всему проявлению жизни. При этом воспитанию трудолюбия Монтессори придавала большое значение и, прежде всего, с точки зрения его как личностного качества. Она справедливо полагала, каким бы рутинным, а иногда и немотивированным было задание, каждый ребенок должен стремиться к тому, чтобы добросовестно выполнять его. Поэтому Монтессори всегда старалась связать мотивацию труда с природой ребенка, будучи убежденной в том, что труд является важнейшим элементом в воспитании нравственного начала в личности ребенка.

В занятиях ручным трудом Монтессори видела также действенный способ развития моторики ребенка. Особое внимание она уделяла лепке из глины, из чего дети выделывали маленькие вазы, кирпичики, черепички. Одной из первых работ детей, например, была простая ваза из красной глины. Затем появились более сложные работы – узкогорлые вазы, треножники, амфоры. Дети уже с пяти-шестилетнего возраста начинали работать на гончарном круге. Из кирпичиков, которые сами обжигали, они строили маленькие домики для цыплят.

Таким образом, в использовании ручного труда Монтессори видела психолого-педагогическое обоснование, поскольку, во-первых, сам процесс изготовления предмета уже активизирует деятельность, во-вторых, в ребенке пробуждаются и развиваются технические и художественные задатки, и, в-третьих, в процессе общения с другими учениками, у ребенка формируются социальные склонности и способности.

Организация процесса обучения

Главная форма воспитания и обучения по Монтессори - самостоятельные индивидуальные занятия детей или специально разработанный Монтессори урок, основа которого - ясность, простота и объективность, то есть максимальное сосредоточение ребенка на предмете занятий. Групповое занятие никогда не продолжается долго, занимая максимум около четверти часа. Целью группового занятия является не научить детей чему-то, а, прежде всего, пробудить их заинтересованность. Если дети во время группового занятия почувствовали интерес к чему-либо, у них возникает мотивация для дальнейшего изучения этой темы.

Монтессори считает, что оптимальное количество детей в группе тридцать-сорок человек. Группы составляются из детей различного возраста (разница, по крайней мере, три года) благодаря этому уделяется постоянное внимание социально-эмоциональному развитию детей. Работа в таких разновозрастных группах ставит высокие требования к социальным навыкам детей: если один ребенок работает, другой не может бездельничать; если один занят с каким-либо материалом, другому приходится ждать, пока наступит его очередь. При этом количество экземпляров того или иного материала сознательно ограничивается, таким образом, дети учатся не только работать вместе, но и договариваются о том, кто первый будет использовать определенный материал. Гетерогенный состав требует терпимого отношения членов группы друг к другу. Каждый ребенок оказывается связанным с другими, с которыми он должен научиться сотрудничать. В группе он узнает не

только возможности и недостатки других, но и свои сильные и слабые стороны.

Урок должен даваться исключительно на основе индивидуального подхода. Так как двое детей в один и тот же момент не могут находиться на совершенно одинаковом уровне развития, наилучший момент для этого особого урока не будет совпадать в двух разных случаях. Свободные дети не обязаны оставаться неподвижно на своих местах и прислушиваться к учителю или присматриваться к тому, что он делает, поэтому коллективные уроки в школе Монтессори имеют весьма второстепенное значение и зачастую почти совсем упразднены.

Основной урок, как пишет Монтессори, можно определить как "определенное впечатление от контакта с окружающим внешним миром; именно четкий, научный и предопределенный характер этого контакта отличает его от массы неопределенных контактов, в которые ребенок постоянно вступает в своей окружающей среде". Чтобы этот контакт носил четкий и ясный характер, учитель должен в совершенстве изучить материалы и заранее, путем добросовестной практики, определить точный способ презентации упражнения.

В дополнение к точности и упорядоченности М. Монтессори определила и конкретные требования к уроку, например, простота ("ничего, кроме безусловной истины") и краткость ("веди счет словам своим"); Длительность урока незначительна - от 0,5 до 2-3 минут. Урок должен исходить от самого ребенка, а не от взрослого. Учитель, наблюдая за детьми, должен понять, когда можно перейти к уроку, создать соответствующую атмосферу и установить личностный контакт с ребенком. На коврике (или на столе) должен лежать только материал для урока для того, чтобы, как говорила Монтессори, ограничить поле сознания ребенка предметом урока. Сначала учитель показывает всю последовательность действий при работе с материалом. После этого он предлагает ребенку попробовать использовать материал так, как только что было показано, если ребенок понял презентацию, он переходит к самостоятельной работе, а учитель наблюдает. Чтобы не задевалась свобода ребенка, необходимо соблюдать следующие условия: нельзя заставлять ребенка выполнять показанное упражнение; если ребенок после презентации работает с материалом неправильно, его ни в коем случае нельзя порицать за это. Таким образом, основным руководством для ведения урока является метод наблюдения, который включает также свободу и самостоятельность ребенка.

Узнать, как правильно использовать материал, — по мнению М. Монтессори, — только начало его полезности для ребенка. Настоящий

рост ребенка, проявляющийся в развитии его психической природы, происходит в процессе повторения этого использования. Этот процесс происходит в том случае, если ребенок понял идею упражнения, и эта идея соответствует его внутренней потребности. Именно повторения упражнения ожидает учитель. Когда этот феномен происходит, учитель знает, что он уже помог тому, чтобы внутренние потребности ребенка нашли в окружающей среде помощь для дальнейшего развития, и теперь можно самому ребенку предоставить его обучение. После периода повторения упражнения в его первоначальной форме возникает еще один феномен — ребенок начинает создавать новые способы использования материала, часто комбинируя несколько взаимосвязанных упражнений или сравнивая материал с соответствующими объектами в окружающей среде. Этот "взрыв" творческой активности становится возможным благодаря внутреннему развитию ребенка в сочетании с творческими возможностями, скрытыми в замысле материалов. Так как ребенок не знает, что многие из его открытий в отношении материалов были уже сделаны раньше другими, эти открытия по-особому принадлежат ему, давая волнующее ощущение открытия нового для него.

Надо отметить, что для Монтессори вопрос об интеллектуальном развитии является лишь вопросом об организации помощи малышу в его естественном развитии. Технологии обучения только лишь подтверждают и помогают, а не форсируют и не насилуют природу ребёнка. Только уважая и всматриваясь в малыша, учителя и все, кто по роду своей деятельности занят обучением и развитием ребёнка (дошкольника), должны способствовать его продвижению по пути самостановления. Монтессори — учитель идет вслед за ребенком, раскрывающим свои внутренние возможности.

Для обучения письму и чтению Монтессори выработала свою систему, которую она начала прорабатывать в то время, когда занималась со слабоумными детьми. Тогда ею и был придуман педагогический материал для обучения письму и чтению. Сначала это были буквы, тщательно вырезанные из дерева, затем она стала наклеивать раскрашенные буквы на картон, и научила детей обводить каждую букву сначала пальцем, а потом палочкой. Однако раскрашенные буквы не соответствовали цели воспитания. Ребенок не мог сам поправлять ошибки пальцем и забывал очертания букв, как только у него ослабевало зрительное внимание. И только когда стали вырезаться буквы из наждачной бумаги и наклеиваться на гладкий картон, дело пошло, как по маслу.

Мария Монтессори, занимаясь со слабоумными детьми, пришла к убеждению, что раньше, чем учиться писать, ребенок должен приучить свои мускулы управлять ручкой пера, поскольку нельзя ребенка одновременно обучать владению пером и учить его воспроизводить определенные фигуры.

Изучение буквы начинают с гласных, а потом переходят уже к согласным. Причем считается, что для того, чтобы перейти к согласным, достаточно знать хотя бы одну гласную, чтобы можно было переходить к составлению слов.

М.Монтессори из опыта убедилась, что ребенок не одновременно учится читать и писать, а вопреки общепринятому мнению, он учится писать раньше, чем читать, так как, по ее мнению, ребенок, прочитывая написанное слово, переводит буквы в звуки, как переводил звуки в буквы, когда писал слово. Ведь раньше, чем написать слово, он уже знал его.

Чтением она называет умение ребенка прочесть слово, составленное из подвижных букв на столе, составленное не им и не произнесенное раньше учителем. Если он может разобрать это слово и понять его смысл, тогда про него можно сказать, что он начал читать. Пока же ребенок не может воспринимать понятия при помощи написанных знаков, он еще не читает.

Обучение чтению ведется следующим образом. Готовятся специальные карточки, на которых отчетливым почерком пишутся какие-нибудь общеупотребительные слова, хорошо известные детям и обозначающие предметы, им знакомые. Учительница показывает ребенку какой-нибудь предмет из класса и дает прочесть его название на карточке. Так как ребенок уже умеет прочесть всякое слово, составленное из звуков, то он его перечитывает, но смысл еще не угадывает. Если ребенок прочел правильно слово, то учительница говорит ему: «читай быстрее». Он читает все быстрее и быстрее и, наконец, сразу схватывает смысл слова.

Но чтение слов, считает Монтессори, не есть настоящее чтение, поскольку ребенок, читая, по-настоящему не понимает прочитанное, т.к. у него еще не образовалось сознание. И прежде чем ребенок сможет понимать книгу, у него должна развиться привычка к логическому языку, поэтому между умением читать отдельные слова и способностью понимать смысл книги такая же разница, как между умением произносить отдельные слова и умением произносить речь. А потому должен пройти некоторый промежуток времени между тем, как дети научились читать слова, с тем моментом, когда они начнут читать целые фразы.

Что касается обучения счету и арифметике, то в школах Монтессори детей учат счету и первым арифметическим действиям приблизительно такими же методами, какими их обучали чтению и письму в детском саду или дома, т.е. при помощи разнообразных игр, забавляющих детей.

Поскольку, как правило, трехлетние дети обыкновенно умеют считать до трех, то они сравнительно легко научаются считать предметы.

Затем приступают к обучению счёту при помощи системы брусков. Всего этих брусков десять. Самый короткий из них — длиной, в десять сантиметров, самый длинный — в один метр. Каждый из этих брусков разделен на части в десять сантиметров и окрашен попеременно синим и красным цветами. После того, как ребенок овладел счетом от одного до десяти, ему показывают цифры, вырезанные из наждачной бумаги. Эти цифры он должен обводить пальцем, чтобы приучить свою руку писать их.

В заключение отметим, что по истечении некоторого времени обучения после того, как учитель убедился, что идея ребенком усвоена, он представляет тот же материал, но как выражение новой идеи. Это и реализуется в форме индивидуальных уроков, или как называла их Монтессори — «уроков номенклатуры». Именно на них закрепляются навыки работы и вводятся новые понятия. Такой урок состоит из трех ступеней:

- 1) ассоциация сенсорного восприятия с названием (установление педагогом связи между предметом или признаком и названием);
- 2) распознавание предмета или признака, который соответствует названию;
- 3) запоминание слова, соответствующего предмету или признаку.

После того, как у ребенка сложился определенный словарный запас, он в состоянии передавать обобщенные идеи. В окружающей его среде он находит предметы, которые соответствуют его новым знаниям, например: «листья зеленые (желтые, красные)», «цветок хорошо пахнет» и т.д. Таким образом, как считает Монтессори, «Если ребенок развивается нормально, мы должны ожидать от него и спонтанного изучения всего, что его окружает. В таких случаях дети испытывают огромную радость от каждого нового открытия. Они полны чувства достоинства и удовлетворения, подталкивающего их, чтобы искать все новые ощущения от окружающей их среды, и делающего их самопроизвольными наблюдателями».

«Сенсибилизация совести»

Как уже было отмечено выше, одним из требований подготовительной среды является количественное ограничение дидактических

материалов, воспитательное значение которого выражается в понимании ребенком необходимости согласовывать свои интересы с интересами других людей, т.е. речь касается выдвинутой идеи М.Монтессори о «сенсификации совести». При этом социальную компетенцию ребенок обретает благодаря тому, что, работая свободно в группе детей численностью около 25 человек, он в ситуации совместной деятельности усваивает нормы социальных отношений, учится оказывать помощь, отвечать за свои действия и поведение.

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

Всех, кто бывает в настоящих группах Монтессори, удивляет, что дети в них не только самостоятельны, но и свободны. Они не только перемещаются по групповой комнате, как хотят, но и берут с полки любой материал. С другой стороны никто не бегает, ни кричит, все сосредоточено работают и после окончания занятия самостоятельно ставят всё на место. Это поразительное сочетание дисциплины и свободы, возникающее в группах Монтессори, прямое следствие независимости, которую осваивает ребёнок уже в её детских садах в первые же месяцы. Она даёт возможность ослабить социальные узы, ограничивающие активность ребёнка. Получив навыки взаимодействия с миром, малыш открывает путь к внутренней дисциплине. Он упорядочивает свои волевые движения, учится концентрироваться на реальных предметах окружающей среды, из которых состоит дидактический материал и через специальные уроки вежливости осваивает нормы человеческого поведения.

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

Таким образом, у Монтессори свобода не вседозволенность, а защита права ребёнка на индивидуальность, на принятие самостоятельного

решения. Ребёнок воспринимается как личность, имеющая право на собственное мнение.

Получая в Монтессори-группе свободу выбора материала, с которым ребёнок работает, партнёра, с которым может вступить во взаимодействие, малыш полнее раскрывает свою личность, проявляет свои индивидуальные качества, может проверить, как другие свободные люди реагируют на его действия и привычки. Свобода выбора помогает проявить то уникальное разнообразие, которое так естественно проявляет природа. Каждый имеет индивидуальные способности, свойства, способ самовыражения, свой собственный метод организации опыта. Однако очень часто эти индивидуальные характеристики оказываются, по мнению Монтессори, перечёркнутыми навязанным ему традиционным образованием. И первое, что даёт ребёнку свобода - это снятие всевозможных, подчас абсурдных ограничений.

Следующее преимущество, которое приносит ребёнку свобода - это способность полной спонтанной концентрации, являющейся внешним аспектом внутреннего развития. Эта концентрация по своей природе абсолютна, и ребёнок не замечает никаких других стимулов вокруг себя, будь то музыка, шум или окружающие – вот, что дает свобода выбора в сочетании с невмешательством учителя, который сам, пожалуй, не смог бы настоять на таком сконцентрированном внимании. Это концентрация, фундаментальная для развития растущего человека, идёт изнутри, и чтобы поверить в неё, её надо видеть.

Кроме того, свобода, как её трактует М.Монтессори, необходима для формирования сознательного послушания, которое добровольно выбирается, а не навязывается. Именно оно в дальнейшем преобразуется в готовность следовать разумным законам, что составляет одну из важных характеристик цивилизованного человека. Это ведёт к следующему следствию «сенсбилизации совести»: свобода тренирует волю ребёнка.

Оппоненты Монтессори утверждали, что лучший способ сделать ребёнка послушным и прилежным - это начать с подавления его воли. Монтессори считает подобное выражение нелепым. Нельзя в ребенке сломить того, чего он не имеет. У маленьких детей еще нет силы воли. В действительности то, что называют «сломить волю ребенка», означает, что взрослые препятствуют развитию в ребенке силы воли и содействуют развитию той детской нерешительности и застенчивости, которая, по мнению Монтессори, есть не что иное, как болезнь воли, остановленной в своем развитии, вследствие чего в ребенке замечается отсутствие оригинальности и инициативы, на что

так часто жалуются при обсуждении педагогических вопросов. Монтессори всей своей педагогической практикой доказывала, что в действительности, единственное, что необходимо ребёнку, так это не ломать волю, а укреплять её.

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

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

С другой стороны, работа, совершаемая под принуждением, из чувства долга, приводит к апатии гораздо быстрее, чем та, где движущим мотивом является интерес. Вряд ли в связи с этим кто-нибудь будет отрицать то обстоятельство, что, как правило, наиболее преуспевающие люди - это те, для кого работа имеет величайшую привлекательность.

В Монтессори-школе ребёнок получает воспитание свободой. Здесь он имеет право на всё, что касается его самостоятельной деятельности в человеческом сообществе, кроме действий, разрушающих или угнетающих свободу других. И если самостоятельность есть основа человеческого достоинства (« Я не прошу услуг, потому что не чувствую себя бессильным»), то именно свобода и самостоятельность рождают внутреннюю дисциплину в ребёнке, его социальную ответственность перед другими детьми и взрослыми.

Нет специальных рецептов, не изобретено дидактических материалов для воспитания нравственности. В Монтессори-школе не читают специальные, нравственные проповеди, не устраивают и разборки поведения детей. Взрослые и дети живут здесь в атмосфере добра, любви, веры и взаимопомощи. Даже самые маленькие доводят начатое дело до конца, не мешают работать другим, не разрушают чужой труд, выполняют договоренности, учатся терпению и опекают того, кто слабее. Всё это достигается не только условием разновозрастности группы детей и свобо-

дой их передвижения в пространстве школы, но и общими для всех правилами жизни в сообществе, которые постепенно становятся нравственным стержнем ребёнка, его совестью. «Быть может, - пишет М.Монтессори, - путём освобождения мысли и совести мы идём навстречу великому торжеству веры... Поистине, наша общественная жизнь слишком часто только омрачает и губит жизнь, заложенную в нас. Наш метод стремится уберечь этот духовный огонь в человеке, сохранить его истинную природу среди всех унижающих и подавляющих её оков общественной жизни».

Мария Монтессори видела человека в его целостности, а целостность создается и закрепляется с помощью активного освоения окружающего мира, к которому побуждает природа. Поэтому свобода в направленных действиях и есть главная свобода ребенка. Однако это не является конечным результатом воспитания; это только начало, отправная точка, после достижения которой, как говорила М.Монтессори, происходит укрепление и развитие личности ребенка, получившего "свободу действий".

«Космическое воспитание»

На протяжении всей жизни Монтессори работала над развитием своей педагогической концепции. Результатом позднего периода ее творчества является идея «космического воспитания». Это понятие появилось в 1935 году в устных выступлениях и письменных работах Монтессори.

Стержневым моментом в ее «космической теории» находится идея всеединства и взаимообусловленности как методологическая основа для познания природы и человеческого общества. По Монтессори, в основе мироздания лежит «единый план», обусловленный космическими законами. И гармония мира наступает тогда, когда каждая его часть, каждое существо выполняет свою конкретную задачу для целого, в то время как и само целое служит отдельным частям. Исходя из этого, к задачам воспитания надо подходить с глобальных, сущностных позиций. Монтессори считает, что человек не просто существует во Вселенной, а активно участвует в космическом процессе. Для нее человек – это космическая созидательная сила, «сотрудник в мироздании», который выполняет космическую работу с помощью ума и рук, при этом представляя собой открытую систему, гармония которой еще должна быть достигнута.

Идея Монтессори о «космическом воспитании» предполагает принятие в качестве ценностей и жизненных смыслов задачу сохранения гармонии природы, установления гармоничных отношений в рамках

сообщества людей и развития гармонии внутреннего мира собственной личности. И для того, чтобы ребенок принял и усвоил иерархическую систему ценностей, соответствующих реальному миропорядку и пониманию человека как «космической созидательной силы», необходима организация и оснащение такой педагогически подготовленной среды, которая нацеливала бы на это. И прежде всего, такая среда должна помогать ребенку определять свою позицию по отношению к миру и самому себе. Усвоение ребенком ценностей, относящихся к категории общечеловеческих, должно помочь ему в обретении смысла деятельности и личного поведения, что, в конечном счете, активизирует проявление им его активности.

В связи с этим овладение ребенком общечеловеческих ценностей в русле «космического воспитания» может быть эффективным при условии, если будет соблюдено следующее:

- ребенку будет дана возможность идентифицировать себя в среде и в процессе свободной деятельности;
- он будет получать информацию о существовании ценностей;
- эта информация будет преподнесена ему в доходчивой форме;
- его активный порыв в принятии или отрицании познанной ценности не будет пресечена;
- дано право самостоятельного принятия ценности;
- будет обеспечено динамическое изменение личности, вытекающее из принятия или отрицания ценностей.

При этом, как показывает наследие Монтессори, ее идея «космического воспитания» и антропологические положения ее концепции взаимобуславливают друг друга. По сути, это единое представление о человеке как активном существе – субъекте истории, культуры, собственного развития.

Именно активность ребенка, в структуру которой входят потребности, способности, воля и сознание, лежит в основе его «созидательного самопостроения». Процесс активного самопостроения, в свою очередь, обеспечивает ребенку возможность самоопределения в качестве субъекта «космического плана», а также самоопределение как гражданина мира.

Разумеется, практическая реализация идеи М.Монтессори о «космическом воспитании» требует своей глубокой теоретической проработки, успешность которой, несомненно будет способствовать разрешению проблемы самоопределения человека в мире, а также формирования личности, занимающей позицию универсальной ответственности

– ответственности за сохранение гармонии природы, человечества, от-дельно человека и лично самого себя.

Система М. Монтессори в контексте свободного воспитания

Пользующаяся мировым признанием и получившая широкое рас-пространение система М.Монтессори представляет собой замечатель-ный пример эффективной практической реализации идей свободного воспитания, прочно вошедшего в гуманистически ориентированное педагогическое течение. И главное, чем отличается ее школа среди раз-личных авторских школ, это, прежде всего гуманизмом цели – создани-ем условий для максимального раскрытия индивидуальности каждого ученика, развития его личности, полноценной самореализации и само-утверждения; гуманностью методов и средств достижения поставлен-ной цели, демократическим стилем управления и гуманистической окрашенностью конечного результата – возникновением чувства «мы» и у педагогов, и у учащихся, а также эмоционально комфортным кли-матом и культурой школы.

Именно в контексте свободного воспитания в школах Монтессори понимают воспитание как помощь в саморазвитии, ибо учителя форма-ции Марии Монтессори искренне верят в то, что у ребенка есть своя миссия и «план строительства» своей личности. Здесь не воспитывают специально, поскольку в атмосфере свободы любая учеба и жизнедея-тельность становится тем путем, по которому идет ребенок, образова-вая в себе человека.

Во всех школах свободного воспитания, куда входит и школа Мон-тессори, особая роль принадлежит душевной экологии, атмосфере, ко-торая позволяет ребенку пройти свой путь познания без ненужных за-держек.

Новое воспитание Монтессори видела в том, что «взрослому нико-гда не следует формировать ребенка по своему собственному подо-бию. Его надо оставить в покое и действовать лишь исходя из его глу-бинного понимания». Она считала, что каждый ребенок обладает по-тенциалом саморазвития, причем потенциал этот безмерен и каждый может достичь в жизни любой цели и осуществить любой жизненный проект. Воспитание зависит от веры в этот потенциал ребенка и по-этому необходимо единственно предоставить его самому себе и не препятствовать в выборе собственной жизненной цели. Подобной же оценки свободы как саморазвития придерживались многие привер-женцы свободного воспитания, которые были убеждены в том, что принцип свободы непременно согласуется с принципом саморегуля-

ции, самодисциплиной, которая не навязана извне педагогом, а определена самим ребенком.

В основу своей педагогической системы Монтессори положила биологическую предпосылку – жизнь есть существование свободной и активной личности. У каждого ребенка есть врожденная потребность в свободе и саморазвитии. Поэтому необходимо отказаться от авторитарного воздействия на ребенка, создать специальную педагогическую среду, отвечающую его потребностям. Важно предоставить ребенка самому себе, не препятствуя ему в свободном выборе занятия в соответствии с актуальными интересами. Дисциплина в связи с этим становится активностью, контролируемой самим ребенком и не навязанной педагогом.

Эта идея свободного развития получила практическое воплощение в различных педагогических концепциях, в частности, А.Нейлла. Создавая Саммерхилл, он, например, сознательно противопоставил концепцию своей школы концепции, опирающейся на режим, дисциплину и принуждение.

Принципу свободы Монтессори, как и ее коллеги, придавала фундаментальное значение в деле преобразования педагогики. Если педагоги смогут создать условия для свободного развития ребенка, то, как полагает Монтессори, им удастся много достигнуть в развитии человеческого общества.

Создавая свою педагогику в контексте свободного воспитания, конкретную реализацию принципа свободы Монтессори видела в создании условий для высвобождения внутренних созидательных сил ребенка, его спонтанной творческой активности. При этом конкретизация свободы ребенка предполагает, как считает Монтессори, границу, которая в отношении предметов и пространства определяется мерой, стоящей между такими величинами, как «слишком много» и «слишком мало».

Согласно теории свободного воспитания, по педагогике Монтессори свобода выбора и принятия решения, свободное осуществление деятельности ведет ребенка по пути формирования у него умения организовать свои собственные действия и поведение, быть «мастером самого себя».

Одним из важнейших аспектов, что роднит педагогику Монтессори с другими представителями свободного воспитания, является самореализация личности, которая представляет собой **созидаемую** педагогически подготовленной средой, воспитанием и самовоспитанием харак-

теристику такого уровня развития личности, когда индивид достигает удовлетворяющее его состояние ощущения счастья.

В связи с выше сказанным приведем свойства, качества, параметры личности, культивируемые в школах свободного воспитания, к которым относится и школа Монтессори. Наиболее основными из них являются следующее:

- постоянное стремление к познанию других людей, установление взаимоотношений с ними, искренность и готовность к открытому диалогическому общению;
- способность к самоорганизации и саморегуляции;
- творческое проявление самостоятельности и умение отстаивать свои права в соответствующих ситуациях;
- последовательность в достижении цели и при этом проявление уверенности в себе;
- стремление личности к полному выявлению и развитию своих возможностей и задатков с целью превращения их в способности;
- стремление индивида развиваться в направлении все большей сложности, компетентности, зрелости и самодостаточности;
- осознание необходимости самопознания, потребности понимать внутренние переживания и адекватно их оценивать, а также умение изменить точку зрения на самого себя;
- постоянное стремление к актуализации собственного личностного потенциала;
- непрекращающаяся деятельность по созданию собственных потребностей, не противоречащим запросам других членов коллектива и необходимых обществу на данный момент социального развития;
- практическое осуществление собственных способностей и дарований через ту или иную сферу социальной деятельности;
- постоянное стремление быть настолько хорошим по нраву и умелым в какой-нибудь сфере деятельности, насколько это возможно;
- творческая направленность, не зависящая от того, чем человек занимается, а также стремление к **самоосуществлению** своей творческой сущности в процессе самодеятельности;
- способность находить каждый раз новое в уже известном;
- стремление к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств.

Таким образом, идея свободы лейтмотивом проходит через всю педагогику Монтессори, по которой считается, что природный потенциал саморазвития у каждого ребенка уникален и неповторим. Каждый ребенок, каждый человек выявляет силу жизни и достигает реализации

своих возможностей единственным, только для него характерным способом. Реализация возможностей ребенка происходит благодаря проявлению индивидуальных внутренних импульсов. И смысл человеческой жизни с этой точки зрения состоит в наиболее полном раскрытии своего духовного потенциала, о чем ратовали в своей повседневной педагогической работе Мария Монтессори и все те, кто исповедовал идеи свободного воспитания.

Роль учителя в школе Монтессори

Наиболее серьезное препятствие для распространения системы Монтессори заключается в том, чтобы подготовить подходящих педагогов, не только проникшихся принципами этой системы, в которой идея самовоспитания стоит на центральном месте, но и всегда готовых к исследовательскому характеру своей работы. Учитель Монтессори-школы должен сам знать и уметь все, чему захочет научиться ребенок. Или, по крайней мере, стремиться к этому.

Будучи образованнейшей женщиной своего времени, Мария Монтессори сама подавала этому пример. Она и называла свою педагогику научной, а своих учителей – учеными-исследователями. Уже с занятиями с детьми 3-6 лет вводились элементы из высшей математики, вводились понятия из теории рядов, из теории множеств и т.д. А в группах с детьми 9-12 лет, где учитель по-прежнему один, то кроме поистине энциклопедических знаний по всем областям естествознания и гуманитарных наук, он должен обладать умениями и в таких областях, как: пение, танец, поэзия, рисунок, живопись, скульптура, рукоделие, кулинария, сельское хозяйство, основы медицины, игротехника, спортивные игры, журналистика, компьютеры, иностранные языки, а также социально-психологические умения и способности к наблюдению, психодиагностике, психотерапии и т.д. В идеале подобную копилку профессиональных умений должен иметь каждый учитель Монтессори-школы. Причем, как считает сама Монтессори, на уровне «воплощенного знания», т.е. с умением применить их в любой момент и в любой ситуации.

Таким образом, практика показывает, что каждому учителю, желающему применить педагогику Монтессори в своей педагогической деятельности, необходимо самому немало поучиться в тех образовательных учреждениях, где уже внедрена и успешно применяется эта система. И первая же трудность, с которой сталкиваются эти учителя, это осознание и понимание того, что им необходимо предоставлять детям полную свободу. Исходя из этого, перед ними всегда будет стоять

трудная задача – в каждый момент времени быть самим собой и утверждать неповторимость другого человека – ребенка. Иначе говоря – любить ребенка в себе, а не себя в ребенке.

Монтессори считает, что позицией учителя всегда должна оставаться позиция любви. И цели учителя в этой связи заключаются в том, чтобы видеть ребенка, чувствовать его и понимать свою задачу. И этих задач, как учит Монтессори, у учителя четыре – в зависимости от ситуации: 1) постоянно хвалить ребенка (что на деле означает безусловное его принятие); 2) ненавязчиво направлять ребенка (предоставления ему алгоритма выбора); 3) личный пример в познании окружающего мира (здесь включается механизм подражания – ребенку тоже хочется все это делать); 4) быть терпеливым (один из самых важных посылов в работе с детьми).

И если учитель успешно решает эти четыре задачи, то ребенок, выходящий в 12 лет из стен школы Монтессори, помимо общеобразовательных знаний владеет еще тремя умениями. Первое – умение делать выбор и принимать решения. Второе – умение быть ответственным за свои решения, за себя и за свои поступки. Третье – умение быть автономным.

В правильно организованном образовательном процессе, по глубокому убеждению Монтессори, ребенок идет впереди, а учитель – за ним, поддерживая его во всем. Однако, указывает при этом она, учителю необходимо отказаться от своей собственной активности с тем, чтобы более активным мог стать сам ребенок. Таким образом, учитель должен дать ребенку свободу, чтобы тот мог проявить себя, иначе взрослый во всей его превосходящей силе начинает ему противостоять.

Это говорит о том, что при такой системе воспитания учитель должен быть готов не только к роли руководителя, но главным образом, к роли наблюдателя. В школах Монтессори педагог, таким образом, превращается как бы в ученого наблюдателя, который должен хорошо знать, какую внести перемену в окружающую ребенка обстановку для того, чтобы он мог продолжать свое саморазвитие, и как и когда остановить ребенка, когда он идет по нежелательному пути. Главная основа новой системы — изучение каждого отдельного ребенка. А для того, чтобы изучить ребенка, понять его, надо предоставить ему полную свободу действия во всем. Так учит М.Монтессори.

Однако, определив воспитателю пассивную роль и возложив функцию активности на свой дидактический материал, Монтессори вместе с тем требовала, как мы уже отмечали, научного образования для работников дошкольных учреждений, вооружения их методом

наблюдения, развития в них интереса к проявлениям детей, стремления проникнуть в природу маленького ребенка. Культивирование у воспитателей позиции педагогической активности и экспериментаторства Монтессори считала чрезвычайно важным и всегда актуальным. Эта педагогическая активность, в частности, заключается в том, что педагоги должны следить за физическим развитием детей (подвергая каждого антропологическому изучению), проводить с ними лингвистические занятия, готовить к выполнению ими обязанностей обыденной жизни, заботиться о воспитании их чувств.

Всем своим существом учитель должен проникнуться этой идеей, он должен понимать, что нельзя предвидеть, каковы будут последствия от подавления самостоятельной деятельности ребенка. Подавляя активность, когда она только начинает проявляться у ребенка, мы этим как бы, угашаем проявление жизни. И всякое вмешательство воспитателя может быть полезным, целесообразным только тогда, когда оно не задерживает произвольных движений ребенка и не навязывает ему обязательных задач, а, наоборот, содействует дальнейшему развитию этих произвольных проявлений жизни ребенка.

Педагог в школе Монтессори воздействует на ребенка не прямо, а посредством дидактических материалов (различных игр, приспособлений), с которыми ребенок действует по подготовленной педагогом программе. В отличие от педагога в традиционной школе Монтессори-учитель не является центром класса. Когда дети занимаются в классной комнате, он едва заметен. Учитель не сидит за столом, а проводит время в индивидуальных занятиях, работая с ребенком за столиком или на коврике.

Монтессори-руководитель должен быть проницательным, наблюдательным и иметь четкое представление об индивидуальном уровне развития каждого ребенка. Он решает, какие материалы больше подходят для работы в данный момент. Индивидуальные наблюдения дают возможность учителю помочь ребенку в оптимальном использовании материалов; затем он оставляет ребенка с материалом и возвращается к наблюдению.

Педагог вмешивается в деятельность ребенка только в том случае, если это необходимо. Он должен уметь проявить гибкость и быть в состоянии найти адекватные способы для оказания помощи воспитаннику. Ребенок обращается к учителю, как к доброжелательному помощнику, который всегда рядом в случае необходимости, но главным образом как к человеку, способному помочь ему сделать что-либо самостоятельно. В результате у детей наряду с получением знаний уди-

вительно глубоко и прочно развиваются внимание, слух, память и другие важные качества.

Таким образом, смысл метода, разработанного Монтессори, заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, к самообучению, саморазвитию. Задача воспитателя - помочь организовать ему свою деятельность, пойти собственным уникальным путем, реализовать свою природу.

Поэтому Монтессори видела роль педагога не в обучении и воспитании, а в руководстве самостоятельной деятельностью детей и поэтому даже предпочитала использовать термин «руководительница» вместо «учитель».

Вот почему и кажется таким привлекательным один из принципов педагогики Монтессори "помоги мне это сделать самому", который свидетельствует именно о том, что учитель или другой взрослый не учит ребенка, а помогает ему осваивать окружающий мир. Если по реакции ребенка учитель понимает, что момент для презентации выбран неправильно, он предлагает отложить материал, и пробует повторить это позже, в более благоприятный момент.

Монтессори была убеждена в том, что главной задачей взрослого заключается в том, чтобы помочь детям научиться сосредотачиваться на интересной для них работе. И в этом сложном деле учитель проходит через три этапа. Первый – подготовка привлекательной для ребенка и удобной для его работы среды. Второй – разрушение той деятельности отдельных детей, которая мешает продвижению и развитию остальных. Причем это делается ненавязчиво и в единственной форме – поиск для этих беспокойных детей той интересной работы, на которой они могли бы сконцентрироваться. И третий этап, как бы условный, заключается в том, чтобы просто не мешать ребенку, когда тот занят интересной и полезной деятельностью.

Большая часть воздействий учителя проходит косвенно, через среду или с помощью правил, который он придумывает вместе с детьми. Надо отметить в связи с этим, что увлеченность педагога, работающего по системе Монтессори, всегда захватывает детей и помогает ему наладить доверительные отношения с каждым ребенком, создавая тем самым ту уникальную атмосферу, которой так отличаются классы Монтессори.

С введением свободы выбора ребенка автоматически изменяется позиция и задачи педагога. Учитель уже не транслирует готовые знания, а способствует тому, чтобы ребенок приобрел их самостоятельно, работая в специально подготовленной среде. Педагог конструирует, грамотно оснащает развивающую дидактическую среду, поддерживает позна-

вательную активность детей, наблюдает за ходом их самостоятельной работы и, в случае необходимости, направляет деятельность ребенка. Таким образом, учитель **учит детей учиться**.

И хотя средю трудно назвать главным фактором в протекании жизненных явлений (поскольку она может лишь как-то влиять на развитие ребенка - содействовать или препятствовать, но никогда не может создавать, творить его жизнь), тем не менее, Монтессори-учитель придает ее организации большое значение, так как истинная свобода человека сопряжена с освоением им культурного пространства, которое значительно расширяется, если педагог заранее профессионально обдумывает его. У ребенка, окруженного до поры таинственными предметами познания, книгами, энциклопедиями, лабораторными приборами, орудиями различных ремесел, появляется спонтанная ответственность за освоение всего этого богатства. Он концентрируется в работе с предметами-стимулами, и раскрепощение его духа приходит само собой, естественным путем, без каких-либо взрослых вмешательств и специальных педагогических приемов. Все выше сказанное было успешно апробировано в созданном Монтессори «Доме ребенка», речь о котором пойдет ниже.

Дом ребенка

Возможность применить на практике результаты своих первых наблюдений и опытов, а также проверить правильность сделанных теоретических выводов Марии Монтессори представилась в 1907 году. Группа банкиров совместно с домостроительной ассоциацией Рима выдвинула идею на создание необычного социального эксперимента – строительство жилых комплексов для рабочих, в каждом из которых отводилось бы помещение для организованного воспитания детей. Марии Монтессори было предложено создать новый тип дошкольного заведения – дневной приют, школу для детей, получившую название «**Дом ребенка**» (Casa dei Bambini). Таким образом, в январе 1907 г. в Сан-Лоренцо был открыт Дом ребенка, в котором воспитывалось 50 детей в возрасте от 3 до 6 лет. Тем самым была создана уникальная экспериментальная педагогическая площадка, на которой Марией Монтессори был успешно осуществлен социально-педагогический эксперимент, результаты которого без преувеличения узнал весь мир.

Основание «Дома ребенка» дало возможность Монтессори применить свою систему воспитания к нормальным детям с маленького возраста, когда нормальный, но еще не развившийся, ребенок и ребенок, лишенный способности развития, во многом еще сходны между собой.

Это дало право ей прийти к заключению, что те приемы воспитания, которые содействуют развитию духовной личности слабоумного, могут развитию и очень маленьких детей. При этом она хорошо понимала, что эти приемы надо было приспособить к тому, чтобы они содействовали гармоническому воспитанию всей личности нормального ребенка.

Она сама стала руководительницей детского сада, оборудовав его таким образом, чтобы в нем было уютно и удобно детям разных возрастов. Она заказывает сенсомоторный материал и наблюдает, как ее дети с удовольствием и большой концентрацией занимаются. Она заметила, что в ходе этих занятий дети, пребывая в дружественной атмосфере, развивают позитивное социальное поведение, демонстрируя живой интерес к вещам вокруг. И, действительно, в школах Монтессори и по сей день все приспособлено к тому, чтобы приучать ребенка к самостоятельности и содействовать всестороннему его развитию.

Как показывает практика, педагогическая технология по системе Монтессори не может применяться при обыденной классной обстановке. И даже сама классная комната в «Доме ребенка» совсем не похожа на классы других, даже наиболее совершенных школ. Там не стоят рядами тяжелые неподвижные парты, занимающие почти всю классную комнату. Вместо них имеются довольно легкие переносные столики на крепких восьмиугольных ножках и разного фасона, такие же легкие маленькие стулья и кресла, так что даже трехлетние дети могут переносить и столы и стулья с места на место, и устанавливать их там, где они находят удобнее для себя заниматься. К классной мебели можно также причислить и маленькие коврики, которые дети расстилают на полу, когда хотят играть и заниматься, сидя или лежа на полу.

Сама классная комната по установке Монтессори должна быть достаточно больших размеров для того, чтобы дети могли свободно двигаться, переставлять свои столики, размещаться на полу и т.п. В классной комнате помещаются также низенькие шкафы с легко открывающимися дверцами, так, чтобы самые маленькие дети могли сами без посторонней помощи, легко и свободно брать и класть на место хранящийся в шкафчиках учебный материал. На этих шкафчиках стоят горшки с цветами, стеклянные сосуды с рыбами, клетки с птицами и разные игрушки, которые дети могут брать, когда хотят.

На стенах висят черные доски; подвешены они очень низко, так, чтобы самые маленькие дети могли свободно писать на них. У каждой

доски имеется ящик, где хранится мыло и тряпка. Дети, даже трехлетние, после того, как писали на доске, сами ее вытирают и чистят.

На стенах развешаны также и разные картинки, содержание которых может вызвать интерес у детей.

Кроме классной комнаты имеется умывальная, в которой стоят маленькие низенькие умывальники с такими же маленькими чашками и кувшинами. На полочках около умывальников лежат мыльницы, щетки для ногтей и т.п. С первого же поступления в «Дом ребенка» трехлетние малютки приучаются самостоятельно мыться, сливать воду в ведерки и убирать за собою. Первое время в этом им помогают старшие товарищи.

Дети в «Доме ребенка» проводят время от 9 ч. утра до 4 ч. полудни. Такой длинный учебный день вызывается тем, что все это время родители детей находятся на работе, но вместе с тем это чрезвычайно содействует применению систематического воспитания детей. Весь день может быть распределен соответственно усмотрению воспитателей. Вот расписание занятий в «Домах ребенка».

От 9 до 10. — Дети приходят в школу, здороваются с учительницей, затем производится осмотр рук, ногтей, шеи, ушей, лица и зубов. Обращается также внимание на опрятное содержание волос, на чистоту и опрятность одежды, на то, вычищены ли сапоги, и в случае каких-нибудь недочетов ребенку указывается на них.

Часть детей, по необходимости, по очереди купают, а другим даются маленькие умывальники, с маленькими кувшинами и чашками, и воспитательница показывает детям, как нужно мыть руки, лицо, шею, как надо промывать глаза, чистить зубы, полоскать рот и т.п.

Затем, дети сами, при этом помогая друг другу, надевают передники, после чего вместе с педагогом обходят классы. Под ее руководством приводят все в порядок, обтирают пыль, подметают метелочками пол и т.п. Потом все рассаживаются по местам, и учитель объясняет им, как надо сидеть, поставив ноги на пол и держа голову прямо. После этого производится упражнение с элементами грациозности: детей учат входить и уходить, здороваться друг с другом, поднимать осторожно вещи и выполнять правила вежливого обращения.

Затем, учитель вступает с детьми в беседу, спрашивает их о том, как они вели себя дома. По понедельникам эти беседы продолжаются, как правило, дольше, так как дети рассказывают, что они делали в воскресенье дома. После всего этого наступает время общей молитвы.

От 10 до 11 — Умственные упражнения, названия предметов, расположенных вокруг или предложенных учителем, а также воспитание чувств с помощью сенсорных материалов.

От 11 до 11.40 — Легкая гимнастика: грациозность движений, приучение держать тело в нормальном положении, ходьба, поклоны, умелое обращение с предметами и т.п. В основном эти упражнения направлены на тренировку внимания и умение обращаться с различными предметами.

11.50 — Краткая молитва и завтрак.

От 12 до 13 — Свободные игры.

От 13 до 14 — Игры под руководством учителя. Эти игры проводятся, по возможности, на открытом воздухе. В это же время дети постарше поочередно убирают комнаты, обметают пыль и приводят в порядок педагогический материал.

От 14 до 15 — Ручной труд (рисование, лепка из глины и т.д.)

От 15 до 16 — Общая (коллективная) гимнастика и пение, что также устраивается, по возможности, на свежем воздухе. Сюда же включается и осмотр животных и растений.

В 16.00 дети уходят домой.

Такой длинный учебный день для маленьких детей несколько утомителен, а потому их отсылают на некоторый промежуток времени в их квартиры, чтобы они могли заснуть (в современном варианте у них есть спальни при данном учебном заведении). В тех же школах, которые помещаются не в одном здании с квартирами детей, маленьким детям предоставляется засыпать на своих местах, положив голову на руку. Но уже тогда Монтессори предполагала, что в будущем необходимо устраивать при школах особое помещение, где младшие дети могли бы засыпать среди дня.

В школах Монтессори не рассаживают детей рядами, не заставляют их сидеть смиренно и неподвижно, а, наоборот, им предоставляется в классе устраиваться так, как они находят для себя более удобным. «Мы, — говорит Монтессори, — учим детей двигаться, а не сидеть неподвижно, так как они готовятся к жизни, а не к школе».

В первое время существования «Дома ребенка» у детей старались развивать чувства при помощи соответствующих игр. Занимались с ними гимнастикой, приучали к движениям, необходимым в обыденной жизни, занимались с ними в саду и ручным трудом. Но дальше не шли. И предполагалось, что на этом и будет заканчиваться задача «Дома ребенка».

Но уже через полгода Монтессори изменила свой взгляд на этот вопрос. На перемену ее взглядов повлияли и сами дети, и их матери. Дети уже научились сами одеваться, раздеваться и умываться. Научились выполнять многие житейские обязанности: убирать комнату, подметать пол, вытирать пыль, расставлять мебель и т.д. Они научились ухаживать за растениями и умели уже наблюдать и «видеть» предметы руками. Наконец, дети сами обратились к ней с просьбой научить их писать и читать. И в доказательство своей способности некоторые из них писали на доске любимую свою букву о.

Однако, получив в свое руководство «Дом ребенка», М. Монтессори первоначально не предполагала обучать детей письму и чтению, так как в «Доме ребенка» принимались дети от трех до семилетнего возраста. К тому же в то время она еще придерживалась общепринятого мнения, что не следует обучать детей ни письму, ни чтению раньше семилетнего возраста. Таким образом, она изменила свой взгляд на этот счет, только ввела положение, что ребенок, прежде чем учиться писать, должен вначале приучить свои мускулы для правильного управления ручкой.

Итак, первый период ребенок упражняет свои мускулы в упражнении орудиями письма. Для этого употребляются металлические вкладыши, контурные рисунки и цветные карандаши. Контурные рисунки имеют форму треугольника, квадрата и других геометрических фигур и сделаны из металла, картона и дерева. На столике перед ребенком кладутся рамки, окрашенные в коричневый цвет. В середине каждой рамки лежит металлическая вкладка бледно-голубого цвета, посередине вкладки имеется маленькая медная ручка или пуговка. Ребенок берет рамку, кладет на лист бумаги и цветным карандашом обводит контур пустого пространства в середине рамки. Затем ребенку дается цветной карандаш, и он заполняет штрихами пустое пространство начерченной им фигуры. При этом ему не дается никаких указаний, как держать карандаш. Ему предоставляется полная свобода движений, только указывают, чтобы штрихи не выходили за границы фигуры.

Когда дети научатся хорошо и правильно заштриховывать рисунки, тогда начинается второй период обучения, связанный с приучением ребенка различать буквы. Для этого готовятся отдельные большие буквы, вырезанные из наждачной бумаги и наклеенные на картон, а также большие куски картона, на которые наклеены эти буквы группами. Дети начинают обводить пальцем буквы и после того, как научатся их распознавать, они приступают к их написанию. И вскоре письмо стало настоящей страстью для всех детей.

Что касается воспитания в «Доме ребенка», то его главной основой была свобода — свобода учащихся в их самопроизвольном и непосредственном проявлении своих побуждений. Воспитатели должны только помогать маленьким детям в процессе их становления быть самостоятельными. Они приучали их обходиться без посторонней помощи; учить их ходить, бегать, подниматься и спускаться по лестницам, поднимать оброненные вещи, самим одеваться и раздеваться, самим без посторонней помощи купаться и мыться, правильно и отчетливо произносить слова, ясно выражать свои желания и вообще содействовать тому, чтобы дети научились сами добиваться исполнения своих стремлений и желаний.

Значение педагогических идей М.Монтессори для современности

Одной из главных заслуг М. Монтессори является именно то, что своей системой она впервые дала возможность применить индивидуальную систему воспитания в классах, где находится от двадцати пяти до тридцати детей, причем этот класс может быть руководимым опытной учительницей с одной помощницей.

Заслугой Монтессори явилось то, что она впервые ввела в практику работу дошкольных учреждений систематические антропологические измерения, видоизменив и приспособив к условиям детского учреждения конструкцию антропометра, предложила соответствующую систему фиксации антропометрических показателей.

Чтобы обеспечить детям условия свободной самостоятельной деятельности, Монтессори произвела существенную реформу в стандартном оборудовании здания и комнат детского сада, в частности, были заменены тяжелые парты на более легкие; специально была оборудована мебель в соответствии с ростом детей; смонтировано оборудование для гигиены детей и их занятий по ручному труду и т.д.

Суммируя выше сказанное, отметим, что концептуально может дать нам созданная Марией Монтессори авторская школа, ее специфика и климат.

Во-первых, показана субъектная роль создателя, влияние личности которого сказывается на всем укладе учебного заведения, тем самым позволяющее организовать детское учреждение, существенно отличающееся от массовой практики.

Во-вторых, продемонстрирована возможность четко разработанной и последовательно реализуемой оригинальной концепции, формирующей определенную философию данного образовательного учреждения.

В-третьих, представлена специфическая культура школы со своей системой ценностей, а также атмосферой сотрудничества и творческими видами жизнедеятельности.

В-четвертых, осуществлено создание наиболее благоприятных условий для формирования личности ученика по заданной модели, несущей на себе отпечаток внутренней среды школы.

В-пятых, наработан опыт по формированию соответствующих профессионально-личностных особенностей педагогов, разделяющих авторскую концепцию и идентифицирующих себя с системой сложившихся в школе ценностей.

В-шестых, даны стабильно устойчивые и долговременные положительные результаты педагогической деятельности.

Таким образом, педагогика Монтессори, реализуемая в практике школы, не только доказала свою состоятельность в возможности создания гуманистического духа учебного заведения, но и обеспечила жизнеспособность созданной образовательной культуры, ставшей, по сути, естественным явлением педагогической действительности.

В США после недолгого охлаждения, связанного с увлечениями некоторыми новомодными психологическими теориями, педагогика Монтессори сегодня переживает настоящий бум. Она становится не только педагогическим, но и социальным инструментом. Так власти ряда штатов, где сильны межрасовые противоречия, идут на немалые затраты для открытия школ Монтессори в черных кварталах. Они настолько превосходят традиционные, что в них стремятся отдать своих детей и белые семьи. Сегодня окончание школы Монтессори стало в США важным дополнительным фактором при приеме на работу. Работодатели знают, что в лице этих людей, получают с одной стороны добросовестных и дисциплинированных, а с другой стороны – творчески активных сотрудников.

Но наиболее крепкие корни система Монтессори пустила в Голландии. Именно там находится штаб-квартира Международной Монтессори Ассоциации, основанной самой М.Монтессори в 1929 году. Именно в Голландии появилась первая полноценная средняя школа Монтессори, идеи которой оказались заразительны для всей голландской системы образования.

В Россию педагогика Монтессори вернулась после долгого перерыва и сегодня делает первые шаги. Тем не менее, в нашей стране уже открыты сотни детских садов с группами, работающими по системе Монтессори. Есть уже и около двух десятков начальных школ. Но будущее этой педагогической системы в нашей стране зависит не только от возможности или невозможности вложить деньги в ее развитие, но и от того, будет ли,

наконец, в России востребована ответственная и творчески активная личность.

Педагогика же Марии Монтессори доказала свою жизнестойчивость, и ее востребованность зависит только от нас.

Заключение

Изученные историко-педагогические материалы позволяют судить, что, будучи ярким представителем педагогики свободного воспитания, Мария Монтессори внесла серьезный вклад в развитие гуманистической педагогической традиции. Фундаментальной основой этой теории является признание самоценности индивидуальности и права личности на свободное развитие. Заслуга Монтессори состоит в том, что она не только дала психологическое обоснование значимости свободы для личностного развития ребенка, но и основала уникальное учебно-воспитательное учреждение «Дом ребенка», в котором была апробирована ее концепция обучения и воспитания, применяемая затем в школах, где и по сей день успешно реализуются ее идеи свободного воспитания.

Идеей свободного развития пронизана вся педагогическая концепция Монтессори. Создавая «Дом ребенка», она сознательно противопоставила свою концепцию той практике традиционной школы, которая опирается на режим, дисциплину и принуждение.

М.Монтессори и ее последователям удалось создать детское сообщество, в котором ратовали за развитие уникальности каждого ребенка – члена коллектива, за уважение и принятие его точки зрения, формирование чувства собственного достоинства. Специальное изучение опыта школы Монтессори позволяет утверждать, что в организации жизнедеятельности детей в своем учреждении этот ученый избежала жесткой формальной регламентации, навязчивой опеки, заорганизованности, поставив во главу угла собственную активность и интерес ребенка. Для современной воспитательной практики несомненное значение могут иметь следующие педагогические условия организации жизнедеятельности детей, выявленные в данном пособии: вовлечение ребенка в деятельность, раздвигающую рамки его самоопределения и самоутверждения; наполнение деятельности гуманистическим содержанием; разумная и педагогически выверенная организация деятельности; ее эмоциональная насыщенность.

Представленная нами обобщенная характеристика практики свободного воспитания Марии Монтессори имеет особую актуальность и значимость. На основе полученных данных стало возможным выявить

прогностическое значение педагогических положений Монтессори, которые проявились как в констатации факта разработки в современный период выдвинутых ею идей, так и в дальнейшей их разработке в современных условиях. Главные среди этих положений: отказ от насилия и давления на ребенка в любой форме; обращение к личностному началу в человеке, к его внутренним силам и потенци; уделение внимания инициативе учащихся в познавательной деятельности; создание в школе атмосферы эмоциональной искренности, взаимного принятия и сотрудничества; гармонизация отношений личности и общества в целях эффективного взаимообусловленного развития; реальное, а не декларируемое равноправие взрослых и детей, отношения доверия и уважения между ними.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите персоналии, внесших существенный вклад в решение проблемы свободного воспитания в образовательном процессе.
2. Краеугольным камнем своей педагогической концепции М.Монтессори считала **веру в ребенка** Что вы усматриваете в этом: абстракцию или конкретное средство в воспитании подрастающего человека?
3. Что, прежде всего, роднит педагогическую концепцию М.Монтессори с другими сторонниками теории свободного воспитания?
4. Какую аксиому вкладывают в основу своей теории свободного воспитания крупнейшие представители этого течения?
5. Назовите центральную идею педагогической концепции М.Монтессори.
6. Объясните суть понятия «инкарнация», в котором Монтессори видела путь к духовному воспитанию ребенка
7. В чем заключается идея нравственного императива, принятого теорией свободного воспитания?
8. Назовите основные сущностные характеристики педагогической концепции М.Монтессори.
9. Назовите ведущие принципы работы с дидактическим материалом, введенных Монтессори.
10. Что считала Монтессори стержнем своей педагогической концепции?
11. Как вы понимаете девиз школы Монтессори «Помоги мне сделать это самому»?

12. Какую предпосылку в основу своей педагогической системы положила М.Монтессори?
12. Как трактовала М.Монтессори вопрос о дисциплине?
13. Согласны ли вы с мнением Монтессори о том, что необходимо максимально индивидуализировать учебно-воспитательную деятельность?
14. В чем суть педагогической антропологии М.Монтессори?
15. Какую главную задачу Монтессори определяла в воспитании ребенка?
16. Почему Монтессори подготовку среды считала фундаментом практической педагогики?
17. Из каких ступеней состоит так называемый «урок номенклатуры», реализуемый в школе Монтессори?
18. Какую идею вкладывала М.Монтессори в свое «космическое воспитание»?
19. Дайте основную характеристику школы Монтессори.
20. Что для современной практики могут дать положения Монтессори по организации жизнедеятельности детей?

Литература для самостоятельной работы

1. **Бойд У.** Система Монтессори. Историко-критический анализ системы. Пер. с англ. - М.:Мир,1925.- 179 с.
2. **Бондаревская Е.В.** Ценностные основания личностно ориентированного воспитания //Педагогика.- 1995.- №4.- С.29-36.
3. **Бондаревская Е.В., Бермус Г.А.** Теория и практика личностно ориентированного образования //Педагогика.- 1996.- №5.- С.72-80.
4. **Братченко С.Л.** Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
5. **Валеева Р.А.** Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века. -Казань: КГПУ, 1996. - 172 с.
6. **Валеева Р.А.** Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века).- Казань: КГПУ, 1997. - 172 с.
7. **Валеева Р.А.** Школа Саммерхилл – система свободного воспитания //Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня. – М.,1998. – С.40-60

8. **Вейкшан Н.В.** Движение «нового воспитания» в конце XIX-начале XX века и его психолого-педагогические основы //Советская педагогика.- 1968.- №10.- С.119-124.
Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т.3. – М., 1983. – С.250
9. **Газман О.С.** Гуманизм и свобода //Гуманизация воспитания в современных условиях.- М.,1995.- С.1-13.
10. **Газман О.С.** От авторитарного образования к педагогике свободы //Новые ценности образования : содержание гуманистического образования.- М.,1995. -С.16-45
11. **Газман О.С.** Свобода ребенка в образовательном процессе //Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей.- М.,1993.- С.18-20.
12. **Демакова И.Д.** Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории. – Казань: Изд-во «R-пресс», 2000. – 164 с.
13. **Ечинац А.Ф.** Подготовка к жизни и свободная школа. - СПб.: Тип.Н.Н.Фридберга, 1905. - 72 с.
14. **Ив В.** Мария Монтессори, ее предшественники и критики //Вестник воспитания.- 1915.- №4.- С.103-133; №5.- С.96-138.
15. **Кагаров Е.Г.** Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке.- М.:Работник просвещения, 1928. - 271 с.
16. **Корнетов Г.Б.** Всемирная история педагогики: цивилизационный подход //Педагогика.-1995.-№3.-С.29-33.
17. **Корнетов Г.Б.** Гуманистическое образование: традиции и перспективы.- М.:ИТПИМИО, 1993. - 135 с.
18. **Корнетов Г.Б.** К вопросу о парадигме гуманистической педагогики //Свободное воспитание.- 1993.- Январь-февраль.- С.20-24.
19. **Корнетов Г.Б.** Педагогика свободного воспитания// Свободное воспитание.- М.,1995. - С.5-33.
20. **Кулешова И.В.** Идеи свободного воспитания: век спустя //Классный руководитель. – 1997. - №1. – С.21-29
21. **Кумекер Л., Дж.С.Шейн.** Свобода учиться. Свобода учить.- М.: Народное образование, 1994. - 160 с.
22. **Лихачев Б.Т.** Воспитание: необходимость и свобода //Педагогика.- 1994.- №2.- С.35-40.

23. **Мак-Мённ Н.** Путь к свободе в школе.- Пг.: Прибой, 1919. - 76 с.
24. **Монтессори.** - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1999 – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
25. **Монтессори М.** Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. – М. , 1920
26. **Монтессори.** – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1999 – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
27. **Монтессори М.** Дом ребенка. Метод научной педагогики.- М.:Задруга, 1913. – 339 с.
28. **Монтессори М.** Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка.-М.:Задруга, 1915. – 316 с.
29. **Монтессори М.** Руководство к моему методу.- М., 1916. – 64 с.
30. **Монтессори М.** Самовоспитание и самообучение в начальной школе.-М.:Работник просвещения,1922.-162 с.
31. **Нигматов З.Г., Хузиахметов А.Н.** Теория и методика воспитания. - Казань: Таткнигоиздат, 1996. - 182 с.
32. **Никандров Н.Д.** На пути к гуманной педагогике //Советская педагогика.- 1990.- №9.- С.41-47.
33. **Новые идеи в педагогике.** Непериодическое издание, выходящее под ред. Г.Г.Зоргенфрея. Сб. № 1. Самоуправление в школах.- СПб:Образование, 1912.-168 с.
34. **Образование в мире на пороге XXI века.**- М.: АПН СССР, 1991. - 97 с.
35. **Обухова А.** Свободное воспитание и дисциплина //Вестник воспитания.- 1909.- №6.- С.1-32; №7.- С.20-81.
36. **Орлов Ю.М.** Проблема ненасилия в педагогике //Педагогика.- 1993.- №4.- С.21-26.
37. **Педагогика Марии Монтессори:** Курс лекций. - М.: РОУ, 1992.- 69 с.
38. **Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы.**- М.:Просвещение, 1993. – 288 с.
39. **Пилиповский В.Я.** Неогуманистические идеи в западной педагогике// Педагогика.- 1993.- №6.- С.97-102.
40. **Плеханов А.В.** Педагогическая теория и практика М.Монтессори //Дошкольное воспитание.- 1989.- №10.- С.66-70.

- 41 . **Рогожникова Р.А.** Дисциплина, свобода, гуманизм: Педагогический аспект. - Пермь: ПГПИ, 1994.- 115 с.
- 42 . **Российская педагогическая энциклопедия:** В 2-х т.- М.:Большая Российская энциклопедия, - Т.1., 1993.- 608 с.
- 43 . **Румянцев В.М.** Гармонизация свободы и дисциплины// Советская педагогика.- 1990.- №8.- С.24-31.
- 44 . **Свободное воспитание:** Хрестоматия /Составитель и автор вступит.статьи Г.Б.Корнетов.- М.:РОУ, 1995. - 224с.
- 45 . **Соколова Н.Д.** Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике. - Екатеринбург: Урал.госпед.ун-т, 1992. - 110 с.
- 46 . **Сухомлинский В.А.** Сердце отдаю детям.- Киев: Рад. Школа, 1977. - 382 с.
- 47 . **Сухотина Т.Л.** М.Монтессори и новое воспитание.-М., 1914. - 94 с.
- 48 . **Ферьер А.** Новое воспитание //Свободное воспитание.- 1911-1912.- №7.- С.12-32.
- 49 . **Фрадкин Ф.А.** Педология: мифы и действительность. М.: Знание, 1991.- 79 с.
- 50 . **Фромм Э.** Человек для себя/ Пер. с англ.- Мн.: Коллегиум, 1992. - 253 с.
- 51 . **Цырлина Т.В.** Школы, которые не умирают... -Курск: КГПУ, 1993. - 120 с.
- 52 . **Цырлина Т.В.** Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX в. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – 196 с.
- 53 . **Шиянов Е.Н.** Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы.- М.-Ставрополь, 1991. - 205 с.
- 54 . **Шиянов Е.Н., Котова И.Б.** Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности.-Ростов-на-Дону: АО «Цветная печать», 1995. - 310 с.
- 55 . **Шуберт А.** Школа Монтессори в теории и на практике //Вестник воспитания.- 1916.- № 2.- С.75-105.
- 56 . **Янжул Е.Н.** Новейшие течения европейской педагогики в направлении самодеятельности учащихся.- М., 1914. - 96 с.
- 57 . **Barrow R.** Radical Education: a Critique of Freeschooling.- London:Martin Robertson, 1978

- 58 . **Montessori M.** Über die Bildung des Menschen. – Freiburg, 1966. – C. 83-87
- 59 . **Montessori M.** Schule des Kindes. – Freiburg, 1987. – C.89
- 60 . **Montessori M.** Das creative Kind. – Freiburg, 1991. – C.154
- 61 . **Montessori M.** Das creative Kind. – Freiburg, 1994. – C.57
- 62 . **Montessori M.** Die Entdeckung des Kindes. – Freiburg, 1994. – C.193
- 63 . **Montessori M.** Kinder sind anders. – Munchen, 1998. – C.42

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1. Жизнь и деятельность Марии Монтессори	6
2. Основные педагогические идеи М.Монтессори	10
Создание подготовительной среды	14
Принципы использования дидактического материала	19
Развитие двигательной активности	26
«Абсорбирующий дух» – духовная энергия	27
«Мнемте» - память ребенка	29
Сензитивные периоды	30
Развитие чувства упорядоченности	32
«Поляризация внимания»	36
Инкарнация	38
Сенсорное воспитание (физиологическое воспитание)	39
Воспитание тишиной	41
Ручной труд	42
Организация процесса обучения	44
«Сенсибилизация совести»	48
«Космическое воспитание»	52
3. Система М.Монтессори в контексте свободного воспитания	54
4. Роль учителя в школе Монтессори	57
5. «Дом ребенка»	61
6. Значение педагогических идей М.Монтессори для современности	66
Заключение	68
Вопросы и задания для самопроверки	69
Литература для самостоятельной работы	70