

74.1

CD 50

Дичківська І.М. Поніманська Т.І.

М. МОНТЕССОРІ: теорія і технологія



УДК 37.013
ББК 74.1
Д 50

*Схвалено Міністерством освіти і науки України
як навчально-методичний посібник
для використання в навчально-виховному процесі
(лист № 1/11-5000 від 31.07.2006 р.)*

*Рецензенти: Денисенко Н.Ф. – доктор педагогічних наук, професор;
Карпова Е.Е. – доктор педагогічних наук, професор;
Мітюров Б.Н. – доктор педагогічних наук, професор.*

Д 50 **І.М. Дичківська, Т.І. Поніманська. М.Монтессорі: теорія і технологія.** – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 304 с., іл.

ISBN 966-8407-59-8

У посібнику розкрито теоретичні засади та технологія індивідуального виховання дітей дошкільного віку в системі відомого педагога-гуманіста Марії Монтессорі. Розглянуто різноманітні аспекти соціального, інтелектуального, сенсорного виховання та підготовки педагога. Подано фрагменти педагогічних творів М.Монтессорі та дослідників її творчості.

Посібник адресований педагогам, психологам, викладачам навчальних закладів, студентам вищих навчальних закладів, науковцям, батькам.



ISBN 966-8407-59-8

© І.М. Дичківська, Т.І. Поніманська, 2009
© Видавничий Дім «Слово», 2009



М.МОНТЕССОРИ: ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ

Передмова

Марія Монтессорі – символ гуманістичної педагогіки ХХ століття. Її демократичні ідеали, втілені в стрункій філософсько-педагогічній системі й ефективній технології виховання дітей дошкільного віку, і сьогодні привертають розум і серця всіх, кому не байдужі проблеми виховання. Багато що у відомій нам і прийнятій за традиційну теорії і практиці виховання дошкільників належить авторству цього видатного педагога-гуманіста. Без перебільшення можна сказати, що багато поколінь педагогів увібрали благородні ідеї Марії Монтессорі, навіть не здогадуючись про їх істинне джерело. Така доля генія і кредо педагогічної діяльності італійського педагога: “кинути промінь світла і піти своєю дорогою”.

Усім, хто серйозно стурбований оновленням соціальних і технологічних основ виховання дітей, починаючи з раннього віку, важливо ретельно вивчити і осмислити прогресивні ідеї минулого, які вже “проросли” в діючих системах дошкільної освіти. Центральна проблема сьогодення – виховання індивідуальності кожної дитини в умовах змінного соціуму. Як батькам і дошкільному закладу забезпечити найсприятливіші умови для особистості, що розвивається? Відповідь на це питання дає вивчення педагогічної спадщини видатних педагогів минулого.

Понад 10 років автори книги збирали й аналізували матеріали, присвячені життю та діяльності М.Монтессорі.

Були вивчені її роботи, опубліковані в Росії на початку ХХ століття, архівні матеріали діяльності її сучасників та послідовників. Відомо, що починаючи з 30-х років минулого століття починається замовчування головних демократичних ідей цього педагога. Тому нами були досліджені, перекладені з англійської та підготовлені до публікації українською мовою роботи М.Монтессорі, які виконані нею в більш пізній час і які у вітчизняній педагогіці представлені не були.

У 1996 році Московський Монтессорі-центр опублікував першу хрестоматію з Монтессорі-педагогіки – нашу книгу “Виховання для життя: освітня система М.Монтессорі”. Більш пізні матеріали були представлені у різних випусках Альманаху Міжрегіональної альтернативної Монтессорі-асоціації.

Автори щиро сподіваються, що книга буде цікавою для тих творчо налаштованих педагогів, які оновлення практики виховання поєднують з глибоким осмисленням теорій і технологій видатних педагогів.

Розділ 1. М.Монтессорі – людина і вчений

ЖИТТЄВИЙ І ТВОРЧИЙ ШЛЯХ М.МОНТЕССОРІ

Життя видатного педагога-гуманіста ХХ століття Марії Монтессорі було яскравим і змістовним, як і час, в якому вона жила. Доля подарувала їй неординарні здібності та виняткову наполегливість у досягненні мети, вміння захоплювати людей ідеями і силою особистості, радість дружби з видатними людьми століття і щастя побачити результати своїх наукових досліджень майже у всіх великих країнах світу. Доля вберегла її від властивого багатьом кабінетним ученим відчуження від життєвої суєти, від прихильності до конкретної установи і службової посади.

Марія Монтессорі народилася 31 серпня 1870 року в Італії (Chiaraville), недалеко від портового міста Анкона в той час, коли тривала війна народу за свободу і національне об'єднання країни привела до появи єдиного італійського королівства. Сім'я Монтессорі належала до середнього класу: батько, Алесандро Монтессорі, професійний військовий, а потім фінансовий службовець, у спогадах сучасників характеризується як “справжній джентльмен”; як істинний католик, він був прихильником суворих звичаїв і правил. Мати Ренільда походила із сім'ї вчених і була достатньо грамотною та передовою жінкою, прихильницею ліберальних ідей. Ці якості батьків вирішальним чином

вплинули на виховання їхньої єдиної доньки. У житті Марії рано проявилися сміливість і цілеспрямованість, які пізніше визначили її світогляд і дали світові нову оригінальну освітню систему.

У віці 16 років Марія Монтессорі вступила до Технічної школи Буонаротті (Michelangelo Buonarroti Technical School) з наміром отримати професію інженера. Проте незабаром центр її інтересів перемістився з технічного мистецтва на медицину, і Марія вступила на медичний факультет університету, всупереч традиційному на той час несхваленню жіночої вищої освіти. Уже в цей період життя М.Монтессорі свідомо заявила про себе як про громадського діяча. Вона не просто виступала за права жінок, а домагалася визнання цих прав своїм власним життям і діяльністю. У липні 1896 року Марія Монтессорі (перша жінка в Італії!) отримала диплом доктора терапії і хірургії Римського Королівського Університету і розпочала медичну практику.

М.Монтессорі була призначена лікарем-асистентом при університетській психіатричній клініці і почала вивчати дитячі хвороби. Відомо, що в той час існував суто медичний підхід до виховання і лікування дітей з проблемами розвитку. Ця обставина примусила Марію Монтессорі шукати спеціальні методи і звернутися до праць відомого французького педагога й психіатра Едуарда Сегена (1812–1880), який створив теорію і практику виховання відсталих дітей.

Е.Сеген був учнем видатного французького лікаря Жана Батиста Гаспара Ітара (1775–1838), який практично довів можливість виховання аномальних дітей за допомогою спеціальних вправ, працюючи з 12-річним хлопчиком, “дикуном із Авейрона”, і детально описуючи свої зусилля й дослідження. Педагогічні твори Ітара глибоко вразили Марію Монтессорі, яка вважала їх першими кроками в експериментальній психології.

Результати своїх досліджень Г.Ітар заповідав Е.Сегену, який розробив ефективну методіку, завдяки якій із 100 хворих дітей 25 ставали по суті нормальними людьми, ще 40 – на 2/3, а інші – на 1/3. Ці експериментальні дані були описані Сегеном у книзі “Виховання, гігієна і моральне лікування розумово відсталих дітей”, яка була видана в Парижі у 1846 році. Едуард Сеген наголошував, що “моральне лікування таких дітей полягає в розумному застосуванні всіх засобів, придатних для розвитку і регулювання їх діяльності, мислення і відчуттів”. Моральними засобами, що здатні закріпити педагогічні й гігієнічні фактори, він вважав: 1) особисті засоби вчителя; 2) особисті засоби дитини; 3) засоби моральної дії, що впливають із сталого зв’язку між учителем та учнем.

Перебуваючи під глибоким враженням і впливом дослідів Г.Ітара і Е.Сегена, Марія Монтессорі дійшла висновку, що розумова відсталість являє собою швидше педагогічну, ніж медичну проблему, і що відсталі діти потребують більше доцільного виховання, ніж медичного лікування. Так почала формуватися психологія Марії Монтессорі як педагога, зародилися наукові засади її педагогічної теорії і практики.

Пропагування цих поглядів на педагогічному конгресі в Турині (1898) сприяло тому, що міністр освіти Італії запропонував Марії Монтессорі організувати курси, які готують римських учителів до спостереження й виховання дітей з проблемами розвитку. З цих курсів виникла Державна Ортофренічна школа (надалі – Медико-педагогічний інститут), якою керувала Монтессорі до 1901 року. Вона не тільки читала лекції вчителям, але й сама брала активну участь у вихованні та навчанні дітей, віддаючи їм свої розумові й духовні сили. Присвячуючи школі весь робочий час, ночами Марія Монтессорі знову ставала людиною науки – систематизуючи, класифікуючи, приводячи в порядок і усвідомлюючи результати своєї денної роботи.

Як відзначала автор книги про життя і діяльність М.Монтессорі Елізабет Стендінг, два роки роботи в Ортофренічній школі сама Монтессорі визнавала часом набуття „справжнього наукового ступеня в педагогіці”. Ця робота ознаменувала закінчення першого періоду медико-педагогічної діяльності М.Монтессорі.

Другий етап пов'язаний з вивченням теорії і практики роботи своїх попередників. Марія Монтессорі переклала італійською мовою і власноруч переписала всі їх твори. Не обмежуючись вивченням теорії і не задовольняючись власним досвідом, вона прямує до Лондона і Парижа для більш детального ознайомлення з методами виховання аномальних дітей. М.Монтессорі відвідала Бісетр – місце, де починав працювати Е.Сеген під керівництвом відомих психіатрів Пінеля і Ескіроля. Повернувшись додому, Марія Монтессорі почала розробляти різноманітні дидактичні матеріали, які завдяки довершеності увійшли в історію педагогіки як „Золотий матеріал Монтессорі”. Розробляючи систему дидактичного матеріалу, вона була переконана, що головною метою його використання є духовне виховання, адже педагог повинен уміти „розбудити в душі дитини людину, яка дрімає в ній”. М.Монтессорі вважала, що не матеріал, а голос педагога, звернений до дітей, „розбудить їх і спонукатиме до використання дидактичного матеріалу, а через нього й до самовиховання”.

Слід зазначити, що як у науковій, так і в практичній діяльності М.Монтессорі проявляла виняткову сумлінність і порядність. Будучи серйозно захопленою ідеями своїх попередників, вона жодної з них не прийняла „на віру”, все перевіряючи власною роботою з дітьми. Перші результати були відкриттям: використовуючи власну оригінальну методику навчання читання і письма, М.Монтессорі вдалося навчити своїх дітей читати і каліграфічно писати настільки добре, що на іспиті до народної школи вони перевершили здорових дітей. Характерно, що сама М.Монтес-

сорі ніколи не стверджувала, що потенційні можливості розумового розвитку цих дітей є наближеними до нормальних. Вона чудово усвідомлювала, що дитина з уродженими проблемами розвитку не може розвиватися швидше і краще від здорової.

Вражаючий успіх роботи з аномальними дітьми примусив Марію звернути увагу на завдання виховання усіх дітей. Та обставина, що відсталі діти показали кращі результати, спонукала її досліджувати причини низького рівня розвитку здорових дітей. На думку Монтессорі, головна причина полягала в різниці підходів до навчання, адже розвиток відсталих дітей підтримували і стимулювали, а в нормальних дітей він затримувався у зв'язку з традиційними методами і відсутністю індивідуальних розвивальних програм навчання й виховання. Вона дійшла висновку щодо необхідності спеціальної роботи із здоровими дітьми. Цим рішенням завершується другий етап наукової діяльності Марії Монтессорі.

Новий етап життя та діяльності, як і попередні, було розпочато новим вступом до університету – цього разу на філософський факультет, з метою вивчення експериментальної психології, дидактики, антропології і одночасного дослідження проблем навчання і виховання дітей у початковій школі. З 1904 року М.Монтессорі почала читати лекції з педагогічної антропології в Римському університеті, а також завідувати кафедрою гігієни в Королівському Жіночому Педагогічному коледжі. Результатом цієї роботи стала книга „Педагогічна антропологія”, в якій Монтессорі висловила своє педагогічне кредо – ідею індивідуального навчання й виховання дітей. Вона розвинула думку свого вчителя, відомого італійського антрополога Дж.Серджі щодо того, що „проводити антропологічні вимірювання – зовсім не значить встановлювати систему педагогіки”, і що „зادля знаходження розумних природних методів виховання необхідно про-

водити точні й раціональні спостереження за людиною як особистістю, особливо в період до 7 років, оскільки це вік, в якому повинні закладатися основи виховання і культури”. У цей період почала формуватися педагогічна система М.Монтессорі, головною перевагою якої була можливість індивідуалізації, а також спостереження і вивчення дитини педагогом за допомогою дидактичного матеріалу, мета якого – викликати самодіяльність дитини, допомогти їй самовихованню і самонавчанню. Необхідною умовою перевірки дієвості цієї системи стало застосування її в умовах нового типу установи для виховання дітей.

У 1907 році Генеральний директор Римської Домобудівної Асоціації, талановитий інженер Едуардо Таламо запропонував Марії Монтессорі створити школу для кожного великого будинку, де малюки від 3-х до 7-ми років могли б гратись і займатися під наглядом учителя, який живе в цьому ж будинку. Новий тип дошкільної установи отримав назву “Будинок дитини” (Casa dei Bambini). Під такою назвою 6 січня 1907 року в робочому кварталі Сан-Лоренцо було відкрито першу школу Монтессорі. Саме такий заклад значною мірою відповідав педагогічним поглядам Марії Монтессорі: виховний заклад повинен бути помешканням, в якому дитина не тільки виховується і навчається, а й живе.

Результатом роботи з дітьми дошкільного віку і теоретичних пошуків Марії Монтессорі стала книга „Метод наукової педагогіки, що застосовується до дитячого виховання в Будинках дитини” (1909). У цій програмній праці Монтессорі подано опис становлення її методу та його принципових ознак: свободи, активності, спостереження й самодисципліни. „За цією книгою досліджень, зібраних однією людиною, – писала М.Монтессорі, – повинні з’явитись книги інших педагогів, які, виходячи з індивідуального вивчення дітей, котрі виховувались за нашою методикою, опишуть плоди своїх спостережень. На такі педагогічні

книги чекає майбутнє”. Книга мала величезний успіх, вона зробила педагогічну теорію М.Монтессорі доступною для практичного використання вихователями дітей дошкільного віку. Ця книга поставила її автора поряд з таким відомим педагогом, як Ф.Фребель, дидактична система якого була популярна у всьому світі. Ідея про можливість розвитку індивідуальності дитини в умовах суспільного дошкільного виховання була втілена на практиці і розроблена методично. Цим був завершений третій період творчої діяльності Марії Монтессорі і розпочато новий – час широкого впровадження її методу в різних країнах світу.

У січні 1912 року відбулися перші міжнародні курси з підготовки вчителів, до Риму з’їхались педагоги з різних країн світу. Найбільший інтерес до Монтессорі-педагогіки виявили Сполучені Штати Америки. Так, С.С.Мак-Клур, редактор впливового американського журналу „McClure’s Magazine”, зрозумівши значення і важливість роботи італійського лікаря-педагога, опублікував у 1911 році першу серію статей про метод Монтессорі під назвою „Освітнє чудо: метод М.Монтессорі”. Американське видання „Методу наукової педагогіки” було перекладено Анною Е.Джордж, першим американським Монтессорі-вчителем, яка в 1912 році, відвідавши навчальні курси в Римі, відкрила першу американську Монтессорі-школу (Tarrytown, New York). Професор Гарвардського університету Генрі Гольмс у своїй передмові до книги „Будинок дитини”, що стала в Америці бестселером, охарактеризував працю італійського гуманіста як „чудову, повну новизни і глибоко цінну”.

Аналіз популярних і професійних книг і статей про метод Монтессорі, що з’явилися в ці роки в США та інших країнах, показує, що сприйняття їх змісту розгорталося від захоплених відгуків і гарячої підтримки (Culverwell E., Fisher D., White J.) до часткового або повного неприйняття (Boyd W., Kilpatrick W.).

Визнання ідей і педагогічної діяльності Марії Монте-сорі посилювало її практичною пропагандою свого методу шляхом поїздок до різних країн світу. У листопаді 1913 року М.Монтессорі вперше здійснила подорож до Сполучених Штатів Америки, зібравши на своїх виступах в Карнегі Холл тисячі слухачів. Марія Монте-сорі володіла видатними комунікативними здібностями як у публічному, так і в особистому плані. За спогадами сучасників, вона була блискучим лектором: ніколи не читаючи одну й ту ж лекцію двічі, вона кожного разу поновлювала її зміст і вміла захопити нею всіх слухачів. Особиста привабливість, наукова компетентність і пильний інтерес до людей допомагали їй також знаходити вірних друзів. Відпочиваючи після прочитаних лекцій у Батл-Крік, Марія Монте-сорі познайомилася з такими відомими людьми, як Томас Едісон, Грехем Белл, Елен Келлер, Джон Дьюї.

Багато слухачів міжнародних курсів Монте-сорі ставали її вірними однодумцями, колегами і друзями. Серед них Клод Кларемонт (Англія) – редактор усіх наступних видань книг М.Монтессорі англійською мовою, Анна Маккероні – керівник Будинку дитини в Мілані, відкритого в 1908 році, згодом – особистий секретар і біограф М.Монте-сорі. Особистими друзями Монте-сорі були Зігмунд Фрейд і його донька Анна Фрейд, Жан Піаже – Президент Монте-сорі-товариства в Женеві (Швейцарія). Офіційним біографом і другом була Елізабет Стендінг.

Влітку 1915 року Марія Монте-сорі знову відвідала Америку, щоб узяти участь у Панамській Тихоокеанській Міжнародній Виставці, присвяченій завершенню будівництва гігантського Панамського каналу. На південному узбережжі в Сан-Франциско свої роботи експонували представники більш як 40 держав і 36 народностей. Цікаво відзначити, що асистентом і перекладачем М.Монтессорі на Виставці була Елен Паркхерст (у майбутньому – автор відомого Дальтон-плану), яка керувала на той час модель-

ним Монте-сорі-класом. Слід зазначити, що на Виставці дітям цього класу було присуджено дві золоті медалі. На Міжнародному Конгресі з освітньої діяльності в Окленді (Каліфорнія), який проводився одночасно з Виставкою, Марія Монте-сорі виступила із низкою доповідей, що мали величезний успіх.

У 1916–1918 рр. Марія Монте-сорі керувала лабораторією педагогіки в Барселоні і продовжувала роботу за кордоном: читала лекції у Голландському Педагогічному товаристві (Амстердам), у США. У 1922 році вона була призначена інспектором шкіл Італії. Поїздки в різні країни світу в 1920–1934 рр. зміцнили міжнародний авторитет М.Монтессорі. У 1926 році вона виступила спікером у Лізі Націй (Женева), організувала Монте-сорі-товариства в Індії, Аргентині (1927), Англії (1930), Ірландії (1934). Під впливом ідей М.Монтессорі офіційне дослідження стану виховання в ясельних і початкових школах Англії (доповідь Хедоу, 1933) підтвердило необхідність розвитку системи дошкільного виховання в країні.

У той же час її становище в рідній країні в цей період було досить складним. Принциповий супротивник будь-якого насильства і тоталітаризму, Марія Монте-сорі після фашистського перевороту, в результаті якого до влади прийшов диктатор Б.Муссоліні, була вимушена залишити батьківщину. У 1934 році Монте-сорі відвідала Італію востаннє перед війною, взявши участь у 4-му Міжнародному Монте-сорі-конгресі в Римі. З 1936 року вона остаточно оселилася в Ларені (Голландія), а штаб-квартирою Міжнародної Монте-сорі-асоціації став Амстердам.

Під час Другої світової війни, перебуваючи в Індії, Марія Монте-сорі організувала індійський Монте-сорі-рух, який набув великої популярності в цій країні та успішно діє й розвивається там сьогодні. Роки, проведені в Індії, були дуже плідними для М.Монтессорі. Її педагогічна теорія значно збагатилася ідеями східної філософії. У цей період

були створені найдуховніші твори М.Монтессорі – „Всотуючий розум”, „Відкриття дитини”, „Формування людини” та ін. В Індії Марія Монтессорі стала членом Теософського товариства, ідеї якого були їй близькі. Вона провела навчальні курси у всіх великих містах: Мадрасі, Аджьїрі, Кашмірі, Ахмедабаді. Сам М.Ганді засвідчив М.Монтессорі свою пошану та схвалення з приводу рис, що формуються у дитини в умовах її освітньої системи. Особистими друзями Монтессорі були Д.Неру і Р.Тагор. Вона була прийнята і проживала в будинку Його Високості Махараджі, який заснував модельну Монтессорі-школу для дітей до 12 років, що діяла під керівництвом М.Монтессорі. Миттєве схвальне сприйняття Марії Монтессорі в Індії засвідчило як яскраво виражені гуманістичні принципи, на яких базувалася її система, так і ефективність технології навчання стосовно всіх дітей, незалежно від соціальних і культурних умов виховання.

Пережиті воєнні роки привели Марію Монтессорі до ідеї миротворчої діяльності та вивчення значення виховання дитини в душі миру. Вона здійснила аналіз суперечливих проблем людського і соціального розвитку, аби знайти шлях перебудови людського суспільства. Темою, що лежить в основі її творів цього періоду, стала система виховання, яка гарантувала б мир за допомогою моральних реформ. М.Монтессорі відстоювала ідею свободи і гідності дитини, вважаючи, що тільки завдяки духовному вихованню підростаючих поколінь можна досягти реального торжества гуманізму в світі. Саме їй належить гасло „Виховання для миру!”, проголошене в 30-ті роки ХХ століття.

По закінченню війни Марія Монтессорі повернулася до Європи. Вона читала лекції на багатьох міжнародних навчальних курсах у Бельгії, Голландії, Норвегії, Іспанії, Швеції, Пакистані, Цейлоні, Австралії. З 1925 по 1953 рр. відбулося 10 Міжнародних Монтессорі-конгресів: Гельсінкі (1925), Ніцца (1932), Амстердам (1933), Рим (1934),

Оксфорд (1936), Копенгаген (1937), Единбург (1938), Сан-Ремо (1949), Лондон (1951), Париж (1953). У 1950 році М.Монтессорі брала участь у конференції ЮНЕСКО (Флоренція).

Опис різних аспектів життя і діяльності Марії Монтессорі може зайняти багато сторінок. Вона відіграла визначальну роль у русі фемінізму, багато практикувала як приватний лікар-психіатр, розробила систему дидактичного матеріалу та іншого навчального обладнання. Їй присуджували премії та нагороди від урядів, університетів, наукових товариств. Марія Монтессорі була Почесним Доктором Даремського університету (США), Почесним членом Наукового товариства Педагогічного інституту в Единбурзі (Шотландія), Почесним Доктором філософії Амстердамського університету. Вона опублікувала близько 50 робіт, які були перекладені 24 мовами. Найвідоміші з них: „Педагогічна антропология” (1905), „Будинок дитини. Метод наукової педагогіки” (1909), „Самовиховання і самонавчання в початковій школі” (1922), „Виховання для нового світу” (1946), „Розвиток потенційних можливостей людини” (1948), „Всотуючий розум” (1949), „Формування людини” (1950) та ін. Висунення кандидатури Марії Монтессорі для присудження Нобелівської Премії Миру в 1949, 1950 і 1951 роках засвідчило всевітнє визнання її педагогічного генію і видатний внесок у справу миру.

Життєвий шлях М.Монтессорі обірвався в травні 1952 року в Голландії (Noordwijk).

Популярність її ідей не зменшилася і стійко зберігається й сьогодні. У світі існують десятки тисяч шкіл Монтессорі (у тому числі дитячих садків, початкових шкіл, гімназій, ліцеїв). Деякі університети та інститути (Oklahoma City University Montessori Program, Montessori Institute of America, St.Luis Montessori Academy etc.) мають відділення, на яких готують висококваліфікованих Монтессорі-вчителів.



ціальні фабрики, що випускають дидактичний матеріал Монтессорі. З 1929 року активно діє заснована в Данії Міжнародна Асоціація Монтессорі (Association Montessori Internationale – АМІ), президентом якої до 1952 року була сама Марія Монтессорі. Нині Міжнародна Асоціація має Національні Товариства Монтессорі більш як у десяти країнах світу (Австрія, Німеччина, Індія, Італія, Франція, Швеція, Цейлон та ін.). АМІ координує роботу навчальних центрів у багатьох країнах Америки, Європи, Африки та Азії. До компетенції цієї міжнародної організації входить також аналіз і контроль за роботою Монтессорі-товариств у всіх країнах світу, спостереження за виробництвом Монтессорі-матеріалів, публікаціями і виданням книг, організація міжнародних наукових конференцій, створення нових центрів і навчальних курсів.

Світова слава М.Монтессорі – не просто данина подяки її педагогічному генію, а живе втілення її педагогічних ідей і методичних розробок. Проте слід погодитися із думкою її онука і послідовника Маріо Монтессорі у зверненні до Ірландського Монтессорі-товариства з нагоди 75-річного ювілею АМІ: „Концепція Монтессорі настільки всеосяжна, що її неможливо обмежити рамками академічної або будь-якої іншої школи”.

Найкращим спростуванням поширеної думки опонентів щодо самопропагування Марією Монтессорі своїх заслуг є її власні слова, висловлені в заключній промові на 9-му Міжнародному Монтессорі-конгресі (Лондон, травень 1951 р.): „Ви виявите до мене найвищу повагу і засвідчите найглибшу вдячність, переключивши свою увагу з мене у напрямку, на який я вказую Вам – на Дитину”.

Марія Монтессорі

ВСОТУЮЧИЙ РОЗУМ

(переклад з англійської І.Дичківської)

РОЛЬ ДИТИНИ У ПЕРЕТВОРЕННІ СВІТУ

Сьогодні, коли світ перебуває у стані кризи, освіта вважається одним з кращих засобів здійснення багатьох планів і задумів людства. З психологічної точки зору, жодна людина не є нижче того рівня, якого вимагає досягти цивілізація. Однак людство ще далеке від тієї стадії зрілості, яка необхідна для реалізації його прагнень, для побудови гармонійного і мирного суспільства і для виключення війн. Люди поки не готові створювати свої власні долі, контролювати і спрямовувати світові події, жертвами яких вони стають.

Однак освіта, визнана одним із засобів відродження людства, пропонує навчання та виховання старими методами, без спроб використання будь-яких нових життєвих і творчих сил людини.

Я не маю сумніву в тому, що філософія і релігія можуть сприяти цьому, але як багато філософів у цьому надцивілізованому світі! Скільки їх було в минулому і скільки їх буде в майбутньому! У нас завжди були у вихованні благородні ідеали і високі зразки. Вони становили більшу частину то-

го, чого ми вчили наших дітей. Проте мілітаристські та антигуманістичні тенденції в світі не зменшуються. І якщо освіта перебуватиме в тому зародковому стані із застарілими методами простої передачі знань, сподівань на поліпшення майбутнього людей не залишиться... Якщо все ж допомога і спасіння повинні прийти, то вони можуть прийти лише від дітей, оскільки діти – творці людства.

Діти наділені незвичайною силою, яка може вказати нам шлях до світлого майбутнього. Якщо єдине те, чого ми справді бажаємо, це новий світ, то метою освіти повинен стати розвиток прихованих можливостей дитини.

У наш час помічено різке пробудження інтересу до психічного життя новонароджених. Психологи вели спеціальні спостереження за ростом дитини від моменту її народження. Після ретельного вивчення вони прийшли до висновку, що перші два роки є найважливішими у всьому періоді людського життя.

Розвиток особистості людини починається від моменту її народження. З цього майже містичного твердження випливає висновок, який може здатися дивним: освіта повинна починатися від народження. Звучить дивно, тому що невідомо як на практиці можна здійснити освіту новонародженого малюка або навіть дитини протягом перших двох років її життя. Які уроки ми можемо дати цій крихітній істоті? Вона не розуміє нічого з того, що ми їй говоримо і навіть не може довільно рухати своїми кінцівками. Або говорячи про освіту цих маленьких істот, ми маємо на увазі лише гігієну? Зовсім ні. Ми маємо на увазі багато більше, ніж це. Нещодавні відкриття показали, що крихітні діти наділені психічним характером, властивим винятково їм. І це вказує на новий шлях освіти. Це щось неординарне, досі невідоме, але таке, що зацікавило людство. Справжня творча енергія дитини, її динамічна сила залишалась непоміченою тисячу років. Так само, як стародавня людина ходила по землі і обробляла її, не підозрюючи про вели-

чезні багатства, сховані в її надрах, так і сучасні люди роблять успіхи в цивілізованому житті, не помічаючи скарбів, які приховані в духовному світі дитинства.

Від самого народження людського життя на землі ця енергія пригнічувалась і зводилась нанівець. Зовсім нещодавно доктор А.Каріел, наприклад, написав: “Період дитинства, безсумнівно, найбагатший. Він повинен бути використаний освітою максимально будь-яким можливим і мислимим шляхом. Втрату цього періоду життя не можна компенсувати. Замість того, щоб ігнорувати ранні роки, ми повинні розвивати їх з найбільшим піклуванням”.

Сьогодні ми починаємо помічати цінність цих незібраних плодів, що мають більшу ціну, ніж золото, оскільки вони є душею людини. Перші два роки життя відкривають перед нами нові горизонти, звідки ми можемо спостерігати закони духовної будови, до цих пір невідомі. І саме дитина подає нам ці відкриття. Вона дає нам знання про духовне життя, яке повністю відрізняється від життя дорослих. Ось він, новий шлях! Тепер не професор повинен застосовувати психологію до дитинства, а самі діти повинні відкривати психологію тим, хто їх вивчає.

Це може здатися незрозумілим, але все можна пояснити, як тільки ми вникнемо у подробиці. У дитини є розум, здатний поглинати інформацію, є сила, здатна вчити її. Єдиного спостереження буде достатньо, щоб довести це.

Виростаючи, дитина починає говорити мовою батьків, у той час як для дорослих вивчення мови є великим інтелектуальним досягненням. Ніхто не навчає дитину, але вона використовує іменники, дієслова і прикметники досконало. Стежити за розвитком дитини – дуже цікаве заняття; і всі, хто присвятив себе цьому, погодяться, що значення слів, назви – основа мови, приходять у певний період життя дитини так, ніби точний годинник керував цією частиною її діяльності.

Єдина мова, якою говорять люди досконало, – це та, яку вони вивчили у дитинстві. Цієї мови їх практично не навчали. Але це ще не все: якщо у більш пізньому віці дитина повинна вивчити другу мову, навіть за допомогою знаючої людини, вона не зможе говорити нею так досконало, як першою мовою.

Таким чином, у роботі повинен бути спеціальний психологічний смисл, який допомагає розвиватися маленькій дитині. Але не тільки її мові; у два роки вона може впізнавати обличчя і речі, що її оточують. Якщо ми врахуємо це, стане ясно, що дитина проробляє роботу внутрішнього формування, і це справляє глибоке враження. Дитина повинна визнати не лише навколишнє, розуміти і пристосовуватися до нашого способу життя, але й звести в собі всі ті складні споруди, які стануть згодом її інтелектом, основою для релігійних почуттів і для національних та соціальних думок. Начебто природа запобігає впливу дорослих на кожну дитину з тим, щоб дати пріоритет внутрішньому вчителю, який надихає її. Дитина має шанс побудувати свій духовний світ до того, як інтелект дорослих, досягнувши її душі, виробить у ній зміни.

До трьох років, коли дитина заклала фундамент своєї особистості як людської істоти, вона дійсно потребує спеціального впливу. Вона зробила такі великі завоювання, що кожен може сказати: дитина, яка в три роки ходить до школи – вже маленька людина. Психологи часто підтверджували, що якщо здібності дорослого порівняти зі здібностями дитини, то дорослому знадобиться 60 років посиленої праці, щоб зробити те, що він зробив до трьох років, і виражали це словами: “У три роки дитина вже є людиною”.

У наші перші школи діти зазвичай вступали у трирічному віці, але вони не були сприйнятливі до навчання і ніхто не міг навчати їх. Проте вони пропонували нам дивовижні відкриття людської душі. Ми підготували місце

для дітей, де культуру уподібною навколишньому середовищу без будь-яких необхідних прямих вказівок. Діти, які прийшли до нас, були з малозабезпечених сімей, їх батьки були неписьменні. І все ж таки ці діти навчилися читати і писати до п'яти років, хоча ніхто не давав їм уроків. Коли відвідувачі запитували: “Хто вчив тебе писати?”, вони часто відповідали з подивом: “Вчив мене? Ніхто не вчив мене!”

У той час здавалося дивом, що діти 4–4,5 років могли писати і вчилися, не відчуваючи, що їх повинні навчати.

Преса почала говорити про “культуру, набуту до вільно”. Психологи цікавились, чи відрізнялися ці діти від інших, і ми також тривалий час були спантеличені. Тільки після повторення експерименту ми з упевненістю зробили висновок, що всі діти наділені цією здатністю – здатністю “поглинати” культуру. Враховуючи, що діти оволодівають письмом і читанням без зусиль, ми вирішили забезпечити їх іншими елементами культури. Через деякий час ми побачили, що діти “увібрали” набагато більше, ніж читання і письмо: ботаніку, зоологію, математику, географію – і все з тією самою легкістю, мимовільно, не втомлюючись.

Ми відкрили, що освіта – це не те, що робить вчитель, а природний процес, що розвивається спонтанно в людській істоті. Вона набувається не завдяки слуханню слова, а через особистий досвід, який дитина розвиває в середовищі, що її оточує. Завдання вчителя – не говорити, а підготувати серію предметів-стимулів для культурної діяльності в спеціальній обстановці, влаштованій для дитини.

Мої експерименти, що проводяться в багатьох країнах, продовжуються вже 40 років, і коли діти виростають, батьки просять мене розширити методи на більш пізній вік. Ми виявили, що індивідуальна діяльність – це фактор, який стимулює і продукує розвиток. Це також стосується і молодших, середніх і старших школярів.

Виникла нова фігура, щоб вітати нас. Не школа чи новий метод, а сама Людина, чия справжня природа виявляється в її здатності до вільного розвитку. Велич Людини стала явною, а духовне пригноблення перестає мати до неї безпосереднє відношення, обмежувати її внутрішню роботу і обтяжувати душу.

Я вважаю, що будь-яка реформа освіти повинна спиратись на особистість людини. Сама людина повинна стати центром освіти, і ми не повинні ніколи забувати, що людина починає свій інтелектуальний ріст не в університеті, а від самого народження, і його слід стимулювати протягом перших трьох років життя з величезною інтенсивністю. Цьому періоду (більш ніж будь-якому іншому) вкрай потрібно приділяти найактивнішу увагу. Якщо ми будемо додержуватись цих правил, дитина, замість того, щоб обтяжувати нас, виявить себе як найвидатніше і найутішливіше диво природи! Ми опинимося обличчям до обличчя з істотою, яку більше не треба навчати як безпомічну, як порожнечу, що очікує наповнення нашою мудрістю; з істотою, чия гідність росте з кожним днем; істотою, що керується внутрішнім учителем, який слідує точному розкладу в роботі побудови великого дива Світу – Людини. Ми, вчителі, можемо тільки допомагати цій роботі. Ми стаємо свідками розвитку людської душі, появи Нової Людини, яка не буде більше жертвою подій, а завдяки ясності бачення зможе спрямувати і створити майбутнє людства.

Montessori M. The Absorbent Mind. – Oxford, England: Clío press, Cop. 1989. – Vol.1. – P. 13-17.

Марія Монтессорі

ПРО ПРИНЦИПИ МОЄЇ ШКОЛИ

(переклад з англійської В.Златопольського)

Коли дитина читає слова – на табличках, що лежать поряд з відповідними предметами, – ми це називаємо інтуїтивним читанням. Зазначимо, що вона їх може прочитати, навіть не знаючи шрифту, не знаючи букв. Магічна сила? Результат попередньої роботи з рухомим алфавітом? Ні. Інтуїтивне читання відбувається завдяки інтересу, що виріс у дитині, яка прагне проникнути в таємницю знака. Цей інтерес за своїм значенням рівний матеріалу. Якби на дві чаші терезів поклали алфавіт та інтерес до нього, вони виявилися б на одному рівні. Учитель повинен вдихнути в дитину цей інтерес і знати, як надалі його розвивати, розуміючи, що сила інтересу в дитини – природна і в кожному випадку індивідуальна. Як же дізнатися, запитаете ви, який інтерес дитини і який матеріал годиться для нього? Коли прийде час розпочати з нею щось нове?

Багато хто думає, що відповідь на ці запитання повинна виходити від учителя. Але це безвихідна ситуація! Як можна одночасно впоратися з такою кількістю дітей? Зараз психологи стверджують, що в одного вчителя не повинно бути більше 6-7 учнів, щоб увагу можна було приділити кожному. Такий напрям в освіті називають індивідуальним

методом. У мене інший погляд на цю проблему, оскільки фундаментальним нашим принципом не є навчання дитини як таке. Індивідуальність навчання полягає у створеному нами підготовчому середовищі, де дидактичний матеріал обирає не вчитель, а сама дитина. Індивідуальне навчання засноване на волі вибору дитини.

Запам'ятайте гарненько цю силу вільного вибору. Вперше на неї звернув увагу Декролі. Він вважав, що інтерес у дитини може вирости тільки на основі вільного вибору. Його метод заснований на „центрах інтересу”. Мій метод часто зіставляли з ним.

Справа в тому, що Декролі разом з центрами інтересу говорив і про те, що саме вчитель шукає загальний інтерес не тільки для всього класу, але й на весь навчальний період. Тобто ми бачимо старий підхід інструктажу учнів. По суті, учитель сам вибирає центри інтересу і на них будує свої вказівки учням.

Мій метод відрізняється і від індивідуального навчання, і від методу Декролі, хоча ключові слова одні: **індивідуальність та інтерес**.

Є ще один метод, що з'явився після мого перебування в Англії.

Його автор, мій колишній учень, назвав його методом „індивідуальної роботи”. Тут також є матеріал і вільний вибір. Але дітям надається право користуватися будь-яким матеріалом, вони можуть приносити його з дому. Головне, щоб дитина була зайнята матеріалом – неважливо, яким. У такій школі можна побачити підлогу, встелену усілякими матеріалами. Зайнято майже весь час дитини. Проте відсутній будь-який зв'язок між різними видами діяльності, і при цьому дитина не отримує культурного розвитку. Дитина переходить від речі до речі без жодного зв'язку з навчанням.

Згідно з нашим методом, культура формується через матеріал у дітей наймолодшого віку. Культура ця виражена

в систематичній індивідуальній роботі, що містить у своїй основі індивідуальний інтерес.

Усім відомий також метод Фребеля – найдосконаліший серед колективних методів, коли вчитель спрямовує колективну роботу всього класу. У методі Фребеля також використовується матеріал, проте його показує всьому класу вчитель на своєму столі, тоді як за партою у кожного такий самий. При цьому кількість однакових зразків повинна дорівнювати кількості дітей у класі. Учитель показує сам матеріал і як ним користуватися, кожна дитина копіює дії вчителя. Матеріал підібраний за якістю, формою, розміром і кольором і, звичайно, викликає інтерес. При навчанні за Фребелем діти проходять ручну працю, спів, заучують прості вірші.

Багато дидактичних матеріалів Фребеля я використовувала в своїй початковій роботі. Сьогоднішній же матеріал нашої школи заснований на безлічі виборів, які діти здійснюють самі по собі з великої кількості речей, що є в їх розпорядженні. Такий відбір привів мене до думки, що існує абсолютно визначена кількість матеріалів, достатніх для культурного розвитку дитини. Фундаментальним при підготовці матеріалу є вимога мати в класі тільки один зразок певного типу. У багатьох школах учителі, повернувшись із наших курсів, хочуть мати два повні комплекти матеріалу, а деяких його частин навіть по три-чотири. Але стає очевидним, що дисципліна тим самим послаблюється. Якщо ж скоротити кількість зразків, дисципліна повернеться.

Усе в нашій школі ґрунтується на показаному дітьми. Ми йшли за дитиною, і вона підказала нам, як організувати і побудувати школу, скільки дітей повинно бути в одній групі. Ми вважаємо, що найкраще, якщо їх буде 30–40 або навіть більше. Це залежить від можливостей учителя. Коли дітей менше 25, показники знижуються, а в класі з 8 дітей позитивних результатів взагалі важко досягти.

У більшості шкіл в одному класі вчать діти одного віку. Їх програма на цьому віці і базується. Досвід відсторонив нас від цього загального правила. У нашій школі ми прагнемо різновіковості і, принаймні, в 3 роки. Таку вимогу висуває життя: як у сім'ї, де діти і трьох, і п'яти, і шести років. Логіка природи!

Де б наш метод не розвивався, скрізь очевидним є зв'язок між шкільним і дошкільним навчанням. Одним із секретів цього є відкриті двері. Наші діти вільно переміщуються з кімнати в кімнату, потрапляючи туди, де займаються більш старші. На заняттях звичайної школи це спричинило б жахливий безлад. Уявімо: 4–5 учителів, що надміру напружують свій голос, намагаються щось пояснити, сказати, обґрунтувати. І як дітям розібратися в тому, що хоче сказати їм учитель. Усі розуміють, що двері в звичайній школі треба тримати замкненими: адже якщо дітям, які весь час нудьгують, дати свободу, вони зникнуть – підуть гуляти вулицями або бродити по саду, і вчитель може опинитися наодинці.

Якщо ви спробуєте порівняти стару школу із замкненими дверима з організацією нашої школи, то різниця здасться вам неймовірною. Вона допускає абсолютно різні взаємостосунки, атмосферу й організацію. Ви можете запитати: як же діти однієї групи вільно спілкуються з іншою? А через ці самі відкриті двері! Я пам'ятаю одну дитину, яка хотіла запозичити лічильні палички з іншої кімнати, але не могла за один раз перенести більше від однієї. Їй доводилося кілька разів входити і виходити, кожного разу ретельно і безшумно відчиняючи і зачиняючи двері. І діти, які в цей час були зайняті роботою, не звертали уваги на людину, яка ходила туди-сюди.

Одне із вдалих досягнень сучасної архітектури – перегородки між класами, виконані у вигляді низьких, на рівні дитячих голів, стін.

Учитель може спостерігати за всіма дітьми відразу. Іноді, щоб зробити кімнату більш барвистою, використовують штори. Ці низькі стіни можуть слугувати підставками для ваз для квітів і вазонів з кімнатними рослинами. Одна із шкіл у Римі була у формі півкола. Це була простора будівля, що вміщала 150 дітей від 3 до 6 років. Підлога в амфітеатрі була розділена на різні приміщення низькими стінами, дверей не було зовсім. Оскільки стеля була висока, ми побудували уздовж стіни вузький балкон і використали його для слухачів курсів і гостей. Єдине, чого ми просили від спостерігачів, – тиші. Було дуже гарно дивитися на 150 дітей, що працюють, де між кожними двома групами проходять довгі лінії рослин, кольорів і акваріумів із золотими рибками. П'ять елегантних пань, іноді з помічниками, тихо ходять посеред працюючих дітей або стоять і спостерігають. Іноді діти звертаються до них із запитаннями.

Які наслідки такої свободи, де у дітей не тільки свобода вибору, але й свобода пересування? Проводячи численні експерименти, ми помітили, що в ситуації свободи дитина шукає і займає за своїм бажанням якесь певне місце. Мабуть, людській натурі притаманна потреба у власному будинку, притулку. „Мені потрібно хоч трохи місця, щоб назвати його своїм”. Тому в наших школах є маленькі стінні шафки, де у кожної дитини своя скринька, де вона може берегти усе, що їй захочеться.

Цікава річ – це прагнення дітей до порядку! Вони хочуть, щоб речі стояли на одних і тих самих місцях, вони беруть матеріал, працюють з ним у саду, а потім ставлять на полицю точно на те ж місце, звідки взяли. Свобода пересування розвиває в людині нагайну потребу до фіксації місця. От чому дитина, покидаючи клас, не тікає на вулицю, а ходить по інших групах і бачить, що цікаві речі продовжують ся.

У Голландії я спостерігала маленьких дітей, які були зі старшими, і бачила, як вони починають цікавитися

матеріалом, дуже складним для них. Виявляється, маленька дитина в змозі вивчити набагато більше, ніж ми могли б припустити. Я бачила також, як старші діти іноді поверталися в кімнати молодших у пошуках діяльності і брали старі вправи. Їм не вистачало ясності в своїх нових вправах. Діти вчать один в одного і тому ростуть і розвиваються.

Ви не можете собі уявити, наскільки добре молодший вчиться у старших, наскільки терплячий старший до труднощів молодшого. Немає нічого, що примусило б вас пізнати що-небудь краще, ніж навчити цього іншого, особливо, якщо самі ви знаєте предмет недостатньо досконало. Адже робота іншого виступає як контроль помилок і спонукає отримати більше знань.

Усе це наштовхує на думку, що існують градації психічного розвитку, і різниця між дитиною і дорослим така велика, що дорослий може надати маленькій дитині допомогу набагато менше, ніж той, хто ближче до неї за віком. Тому говорять: „Щоб зрозуміти дитину, треба самому бути дитиною”. Різний вік у школі – велика підмога для вчителя.

Отже, головне, що ми повинні пам'ятати.

Перше – це інтерес дитини, який приводить її до зосередження на навчанні. По-друге, співпраця дітей, не оцінює база якої – різновіковість. По-третє, існування людського інстинкту автономності, який приводить до дисципліни і порядку. І все це основи організації школи мого напрямку.

*Монтессори М. О принципах моей школы. –
Индия, 1942 // Учительская газета. –
1992. – 4 сентября.*

Маріо М. Монтессорі

МИНУЛЕ, СЬОГОДЕННЯ І МАЙБУТНЄ

*(звернення онука Марії Монтессорі
до Ірландського Монтессорі-товариства
з нагоди 75-річного ювілею АМІ)*

(переклад з англійської А. Іванова)

Моя бабуся неодноразово хвалила Ірландське Монтессорі-товариство як одне із найзразковіших товариств, що мають її ім'я. Для мене дійсно висока честь і велика радість – бути знову запрошеним для участі в святкуванні знаменної річниці руху Монтессорі.

Вперше це було в 1970 році, у 100-річну річницю Марії Монтессорі; зараз – це Діамантовий ювілей АМІ. Перший ювілей стосувався людини, другий – її роботи. Звичайно, перше і друге нероздільне. Проте сьогодні я хотів би особливо висвітлити всю доцільність і сучасність АМІ для тих із нас, хто розуміє всю новизну і глибину її внеску в краще розуміння людського буття; для тих, хто хотів би продовжувати її роботу, розвивати її далі відповідно до дуже чітких вказівок самої Марії Монтессорі, даних нею для того, щоб ми керувалися ними.

Безперечно, Марія Монтессорі завоювала світову славу як педагог. Проте це не пояснює того, чому її ініціатива, заснована на спостереженнях за поведінкою маленьких

дітей з робітничого класу, дала початок такому життєвому руху, який пережив дві світові війни, переслідування тоталітарних режимів і гостру критику академічних кіл. Незважаючи на все це, рух поширився по всіх континентах, пустив корені серед людей різних рас, мов, культур, релігій; і більше того – зібрав нас разом сьогодні, через 80 років, для того, щоб не тільки обговорювати історію, але зокрема зафіксувати актуальність ідей Монтезорі для наших дітей.

Наскільки мені відомо, нині немає іншого такого освітнього підходу, який володів би подібною універсальністю і постійністю в наш неспокійний час. Заклик доктора Монтезорі проник у серця багатьох людей, тому що в ньому звучала правда, очевидна для всіх, незалежно від професії або соціального статусу. Кожен прагнув зробити крок, щоб її ідеї втілювалися в життя. Діти є всюди, вони мають стосунок до всіх нас. Той, хто одного разу вступив на цей шлях, ставав другом її справи. У такому складі і почався рух Монтезорі. Фактично він почався відразу після відкриття „Casa dei Bambini” в 1907 році. Неймовірно, але факт. Насправді, це було як свіжий вітер, який здув пил з академічних стовпів науки. Згодом він перетворився на ураган.

Із самого початку доктору Монтезорі довелося захищати себе і свої ідеї. Дві небезпеки підстерігали її: або бути викинутою за борт, або злитися з освітньою рутинною. В обох випадках її відкриття загинуло б, або було приречене на повільне розвіювання.

Сили Марії Монтезорі були спрямовані на те, щоб познайомити зі своїм навчанням прихильників, уникнувши обох небезпек. Перш за все, необхідно було відібрати, відсіяти справжніх учнів – тих, хто розумів важливість її внеску, хто був готовий зустріти будь-яке майбутнє і присвятити себе її справі – від інших, тих, хто тільки здавалися її послідовниками, кого хвилювала тільки її харизма, хто був зосереджений на її успіхах, хто хотів би перевершити її, досягти тих же успіхів більш швидкими методами, більш

сучасними способами, користуючись „новинками”, які повертали б дітей, тому що нагадували б іграшки більшою мірою, ніж „старі пристосування” Монтезорі.

Були і такі, хто брав (фактично викрадав!) матеріали Монтезорі разом з її програмою і методикою їх використання – і цим обладнанням устатковував будь-яку школу, що була в його розпорядженні, – і будь ласка: ось вам нова „Школа Монтезорі”! (Можливо, ви не знаєте цього, але в світі немає закону, що забороняє подібні справи. Будь-хто, хто має гроші, може купити книги Монтезорі і її матеріали – і з такої людини ніщо, окрім гонорару з продажу книг, не поступить у справжній Монтезорі-заклад або в сім'ю).

З такою ось другою категорією „послідовників” доктор Монтезорі не панькалася. Вона прагнула позбутися їх якомога швидше!

Навпаки, з першою категорією – з тими, хто був її справжніми прихильниками – вона була надзвичайно терплячою, хоча часом могла „вибухнути” так, що всі просто тремтіли. Проте ці спалахи не призводили до втрати добрих відносин і дружби. Вона була пристрасна жінка з сильним характером. З її гнівом мирилися, її сміх чувся набагато частіше, і він був такий заразливий! Вона була вірним другом. З цієї категорії і вийшли перші апостоли. Небагато хто із них ще живі.

Ідеї доктора Монтезорі постійно перебували в розвитку. Завжди з'являлося щось нове. І монтезоріанці потребували цього, надихалися її ідеями в своїй щоденній боротьбі за те, щоб педагогічний світ визнав їх. Якби не підтримка самої Монтезорі, вони могли б послабити свої зусилля, і тоді феномен Монтезорі поступово зійшов би нанівець.

Ці спогади наблизили мене до основної теми нашої розмови, яка, проте, не займе багато місця. Відступ був необхідний для того, щоб сфокусувати проблеми теперішнього часу і майбутнього АМІ.

За ініціативою мого батька в кінці 1-го Міжнародного конгресу Монтесорі, який у той час проходив під егідою Світового конгресу „Нова корпорація в освіті” в Хельсінгорі (Данія) в серпні 1929 року, було створене АМІ. Доктор Марія Монтесорі була обрана Президентом (1929–1952), а Маріо М. Монтесорі – генеральним директором (1929–1982). Обое вони виконували свої повноваження аж до самої смерті.

Ця організація з'явилася для того, щоб захищати роботу Монтесорі і знаходити засоби для подальшого розвитку її досліджень. Дотепер це єдина організація, що має право визнавати заклади і організації під ім'ям Монтесорі, тобто товариства, курси, програми навчання і т.д. І хоча не можна заборонити нікому називати щось її іменем, з моральної точки зору тільки під егідою АМІ мають право працювати Монтесорі-товариства. АМІ стала сильним, впливовим посередником. АМІ стимулює поширення діяльності за системою Монтесорі у всьому світі, організовує нові центри навчання; ця асоціація функціонує як координатор цілої мережі визнаних організацій. Вона також заснувала навчальний центр із підготовки тренерів, і попит дотепер перевершує пропозицію. Цю обставину можна було б вважати основною проблемою, доки не з'явилися на горизонті інші хмари.

Найзагрозливішою з них можна вважати типовий феномен, невіддільний, як я думаю, від будь-якого руху. Я маю на увазі тенденцію до розколу в мить, коли вмирає лідер. Я був свідком цього тричі: у 1952 році, коли померла моя бабуся, в 1982 році після смерті мого батька, і зараз, коли в 1988 році померла його дружина Ада.

Саме тоді, коли слід було б об'єднати зусилля і показати згуртованість перед загальними ідеалами, люди, які багато років були вірними, раптом відходять у сторону; або, якщо у них є вплив в організації, використовують його, щоб прощтовхнути свої особисті плани, які в інший момент не мали

б успіху; або організація, що приєдналася, раптом відділяється, додавши образу в хвилину загального горя. Встановлені правила порушуються і т.п.

Звичайно, це відбувається нечасто, але цей процес – найболіснійший, і його не зупинити. Авторитет АМІ існує, оскільки його члени вірні цій організації. Іншими способами його не можна посилити.

Інша велика проблема – це зростання заявок на створення нових центрів навчання викладачів. Але людські сили мають межу.

Ці вимоги можна задовільнити, посилаючи людей на навчання в один із визнаних центрів АМІ, або посилаючи тренерів і програми на місця, якщо можливо, – але це не завжди зручно або не завжди дешево. АМІ не може забезпечити всіх викладачами і тренерами на першу вимогу.

Насправді кожен викладач, підготовлений АМІ, стає членом цієї організації. Плата до смішного мала для міжнародної організації. Як я повторював протягом останніх 30 років, адміністратору кожної школи потрібно б поради-ти: просити кожную дитину, що навчається в Монтесорі-школі, вносити по одній грошовій одиниці кожної країни в рік до фонду АМІ.

Проте, якщо щось і доходить без затримок, так це скарги на те, що на листи не відповідають вчасно. Невеликий персонал людей, що працюють в АМІ, переобтяжений роботою. Їх внесок у наш рух справді величезний.

Останнє (за місцем, але не за значенням) – це робота АМІ і місцевих товариств у зв'язку із ще однією проблемою.

Популярність методу Монтесорі останніми роками значно зростає. Це викликало появу „піратів”. Усілякі дитячі установи почали використовувати ім'я Монтесорі, не маючи жодних прав на це. Для публіки ця обставина заплутує суть справи.

Необхідно об'єднати сили для виходу із безвихідної ситуації, в яку заводять ганебна пропаганда.

Об'єднання необхідне. Ветерани покидають нас, успішна робота АМІ потребує узгодження, щоб прапор її розвівався вільно. **Концепція Монтессорі настільки ВСЕОСЯЖНА, що її неможливо обмежити рамками академічної або будь-якої іншої школи.** Вона потребує власного міжнародного центру, який би зберіг її багатство, перспективність і створив би умови для її подальшого розвитку через науку, дослідницьку роботу в парадигмі Монтессорі. АМІ змогла б стати таким центром, якби монтессоріанці усього світу оцінили б необхідність цієї організації і забезпечили б їй повну підтримку.

Це була одна із цілей самої Марії Монтессорі, коли вона заснувала перший науковий центр у нашому будинку в Барселоні. Громадянська війна в Іспанії примусила її покинути країну. Врешті-решт вона влаштувалася в маленькому містечку Ларен в Нідерландах і все розпочинала спочатку.

Вторгнення німців зруйнувало і цей центр. У той час Марія Монтессорі була в Індії, де примусила її залишитися Друга світова війна, і утретє вона була вимушена заснувати центр Монтессорі.

Давайте ж всі разом, завершуючи ці зусилля, в її честь зробимо АМІ таким центром!

Завтрашнім дітям буде необхідна добра освіта за Монтессорі більше, ніж нинішнім. Проблеми нашого світу весь час ускладнюються.

Марія Монтессорі відкрила „секрет дитинства”, і його важливість для формування людини виражається в можливості вести дитину за її власним внутрішнім шляхом і незалежністю, з чистим екологічним баченням зв'язку і спорідненості з природним і соціальним оточенням і необхідністю боротися за ідеали миру у всьому світі заради виживання всього людства.

Давайте ж будемо слідувати її шляхом!

Дублін, 10 листопада 1989 р.

Розділ 2. Сучасники і послідовники М.Монтессорі

РОЗВИТОК ІДЕЙ М.МОНТЕССОРІ В ЗАРУБІЖНІЙ І ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Теорія Монтессорі була такою своєчасною і значною, що за порівняно короткий період набула світової популярності. У розвитку інтересу до системи Монтессорі можна виділити декілька кульмінаційних періодів.

Перший період (початок ХХ століття – кінець 40-х рр.) був пов'язаний з діяльністю самої Марії Монтессорі, яка не тільки пропагувала свій метод, але й сприяла створенню багатьох шкіл і дошкільних закладів, що працюють за її системою. М.Монтессорі стояла на чолі педагогічного руху, що охопив багато культурних країн Старого і Нового Світу. Засновані нею виховні заклади слугували зразком для цілої низки подібних установ. Такі заклади на початку ХХ століття діяли в різних місцевостях Італії, Голландії, Швейцарії, Франції, Англії, в Америці і навіть в Австралії, Індії і Японії.

Педагогічні журнали всього світу відкрили свої сторінки для різноманітних повідомлень про педагогічну систему Монтессорі і для рецензій на випущені нею книги, які були перекладені багатьма мовами світу. Найбільшу кількість сторінок (понад 4 тисячі), присвячених системі Монте-

сори, містили видання англійською мовою. У період між 1912-1917 рр. були опубліковані найважливіші роботи Марії Монтессорі: *The Montessori Method* (1912), *Pedagogical Anthropology* (1913), *Dr. Montessori's Own Handbook* (1914), *The Advanced Montessori Method, Vol 1.: Spontaneous Activity in Education* (1917), *The Advanced Montessori Method, Vol 2.: The Montessori Elementary Material* (1917).

Разом з тим, у найвпливовіших періодичних виданнях друкувалися статті, що містили оцінку методу Монтессорі. Так, у журналі *The Pedagogical Seminary* (Vol.18 №4, 1912) була опублікована стаття „Доктор Марія Монтессорі та її Будинки дітей”. Її автор – американський педагог Теодор Сміт зокрема підкреслював: „Засновницею цієї системи є жінка широкої медичної і філософської освіти, яка, захоплюючись тенденціями експериментальної психології як основи наукової педагогіки, в той же час, виходячи зі своїх спостережень за шкільним життям, дійшла висновку, що наукової педагогіки не може бути без шкіл, що допускають вільні, природні прояви дітей”. Англійський педагог Жозефіна Тозье, автор статті „Школи Монтессорі в Римі”, опублікованої в журналі *The World's Work* (лютий, 1912), писала: „Пані Монтессорі, яка користується європейською популярністю, як учений антрополог і педагог, застосовує індуктивні методи експериментальної науки з метою забезпечення вільного розвитку індивідуальних здібностей дитини у вищому їх обсязі”. В іншій статті „Дива виховання: методи Марії Монтессорі” Ж.Тозье, високо оцінюючи головні принципи системи італійського педагога (створення відповідного середовища, що забезпечує свободу проявів дитячої особистості, виховання зовнішніх відчуттів як необхідної умови пристосування дитини до довкілля і як основи для розвитку і стимулювання її розумових і моральних здібностей), схвалювала погляди М.Монтессорі на головне завдання педагога, яке повинно полягати в „захисті індивідуальності дитини, в усуненні всього того, що могло

б знищити або перевернути її, загнати в якусь рамку або форму”. Англія була першою за відкриттям „Будинків дитини”, що працювали за системою Монтессорі. Р.Ландсберг, описуючи досвід англійських шкіл, прослідковує, як за порівняно несприятливих зовнішніх умов закладів, що працюють за принципами Монтессорі, вирішувалося питання про „повну емансипацію дитини і вчителя”, поєднуючись з турботами про виховання кращого в дитині – „відчуття краси, добра, можливості свободи індивідуального розвитку, руху вперед таким кроком, який якнайбільше підходить кожному”.

Товариство друзів Монтессорі (*Montessori Fellowship*) видавало свій бюлетень і кожні два роки Марія Монтессорі провела в Англії міжнародний курс з підготовки вчительського персоналу. За свідченням Н.Лабріола, „наплив бажаних потрапити на ці курси був такий великий, що прийом проводився за конкурсом і приймалися лише люди з певним стажем”.

Першим англійцем, який став співпрацювати із Марією Монтессорі, був Клод Кларемонт. Він брав участь у її першій навчальній програмі в Римі (1913), продовжуючи свою освіту в університеті Лондонського Коледжу Інженерії, де отримав ступінь бакалавра. Згодом Кларемонт продовжував співпрацювати з М.Монтессорі, займаючись в аспірантурі Лондонської Школи Економіки, Римському і Лондонському університетах, де вивчав психологію, фізіологію, антропологію.

У 1920 році К.Кларемонт очолив відділення Монтессорі в школі Св.Джорджа (*Harpenden*), а через три роки – коледж з підготовки Монтессорі-вчителів. З 1925 по 1960 рр. він керував аналогічними коледжами в Лондоні і Кранлейзі. Доктор Кларемонт добре відомий своїми перекладами книг М.Монтессорі, зокрема перекладом на англійську мову „Всотуючого розуму” („*The Absorbent Mind*”). Він час-

то перекладав виступи Марії Монтессорі: як близький друг, він умів передати її дух іншим.

З Англії досвід поширився в інші країни Європи. В Іспанії існувало безліч дитячих садків і шкіл, що використовували систему Монтессорі; зокрема у школах Барселони була організована робота з дітьми до 14 років. Видавався також журнал, що висвітлював теоретичні й практичні питання системи Монтессорі. У Франції система Монтессорі отримала значне поширення в період до 1-ої світової війни. Новатор суспільного виховання, Швейцарія однією з перших сприйняла ідеї М.Монтессорі. Особливо цікаво була організована робота виховних закладів у кантоні Теччіно. У листах С.Т.Шацького ми знаходимо оцінку роботи швейцарських дошкільних закладів за методом Монтессорі, з роботою яких він знайомився на прохання Л.К.Шлегер. Цінним є те, що він першим висловив ідею співвіднесення зарубіжного досвіду з вітчизняною теорією і практикою дошкільного виховання. В Італії в 20-ті роки існувало близько двохсот дитячих садків Монтессорі і декілька шкіл у Римі і Неаполі, хоча тут спостерігалось найпасивніше ставлення до методу. Центром руху вважався Неаполь, де було організовано Інтернаціональне Бюро Монтессорі, яке систематизувало матеріали роботи за методом Монтессорі зі всього світу, а також надавало сприяння ініціаторам цієї роботи.

Значна робота проводилася в Голландії. Перша школа Монтессорі була відкрита у вересні 1914 року в Гале (директор – Ф.Прінс-Веркер, засновник першого Товариства Монтессорі). Кількість шкіл щороку збільшувалася і до початку 1924 року їх налічувалось вже близько тридцяти. Головними містами зосередження цих виховних установ були Амстердам, Амерсфорт, Арнхейм, Гаага, Роттердам. Групою професорів було розроблено питання про використання методу Монтессорі в середній школі, і з 1925 року в Голландії відкрився клас для дітей від 12 до 17 років,

тобто до університету. Відзначимо, що це був перший досвід у цьому напрямку.

Яскравим представником Голландського Монтессорі-руху в перший період була Вільгельміна Дол, яка розпочала свою педагогічну діяльність в одній з перших муніципальних початкових шкіл Монтессорі в Амстердамі. Задоволена результатами своєї роботи, вона відкрила школу, засновану на принципах Монтессорі, для дітей 12–17 років. Неабиякі здібності й організаторський талант дозволили їй досягти великих успіхів у школі Монтессорі нового типу. Голландський Монтессорі-рух багато чим завдячує В.Дол, і не тільки тому, що вона всім завжди приходила на допомогу, але й тому, що вона все здійснювала на найвищому рівні.

Керуючи середньою школою, Вільгельміна Дол уперше використала метод Монтессорі поза „академічним середовищем”, допомагаючи молодим людям, які не бажали або не мали достатніх здібностей продовжувати освіту після школи. У 1930-ті рр. вона практикувала новий метод, що допускав розподіл навчання на уроки і вільну роботу: в молодших класах більше часу приділялося вільним заняттям, у старших (особливо з наближенням іспитів) – урокам. Для вільної роботи дитина вибирала те, що її цікавило. Одні займалися малюванням, інші – читали і ділилися своїми враженнями, намагалися знайти прочитаному практичне застосування. Деякі вивчали історію музики, писали твори з ілюстраціями про Гайдна і Бетховена.

Викладання біології в цій школі надавало безліч можливостей. М.Монтессорі вважала, що природою потрібно насолоджуватися поза приміщенням, тому влітку вчителі-ентузіасти організовували для дітей екскурсії, в зоологічних садах вони малювали тварин, у лісі – спостерігали за птахами.

Даром голландського педагога було надихати вчителів захоплювати їх своїм ентузіазмом. Вільгельміна Дол переконувала їх, що головне – це учень, а не предмет. Вона домоглася співпраці вчителя і учня, прищепила любов до роботи і творчої активності. У школі було збільшено кількість годин у п'ятницю для того, щоб займатися акторською грою, друкуванням, оркестром, ходити на екскурсії. Випускники школи після отримання атестату продовжували навчання в ліцеях, педагогічних інститутах, консерваторіях, сільськогосподарських і політехнічних школах. Те, що вони краще підготовлені до роботи і суспільного життя, було визнано громадськістю.

Діяльність В.Дол вплинула на розвиток ідей Монтессорі не тільки в Європі, але й в Америці. Пізніше вона навчала вчителів Монтессорі-шкіл у Чикаго (США). Її лекції відвідували студенти університету Чикаго, соціальні працівники. За сприяння В.Дол було відкрито „Денний Центр Турботи” (дитячий садок), заснований на принципах Монтессорі і призначений для дітей з бідних районів.

Як засвідчив аналіз зарубіжних джерел, американці одними з перших почали вивчати систему Монтессорі, хоча їхні дитячі садки, які вважалися у той час зразковими закладами (в основному завдяки широкому впровадженню педологічних досліджень), не мали підстав проявляти цікавість до нових систем. Із цього приводу відомий американський психолог Вільям Кілпатрік говорив: „У значенні багатства матеріалу, у значенні ігор в дитячому садку, у значенні більш повного використання соціальної кооперації, уяви і винахідливості, пані Монтессорі багато чому може повчитися у нашої американської практики дитячого садка в її кращих проявах”. І все ж система Монтессорі отримала масове застосування, зокрема переважна більшість слухачів міжнародних курсів Монтессорі-вчителів була педагогами із США. Кожен четвертий американський дитячий садок працював за цією системою. Крім

того, у багатьох дошкільних закладах інших типів діти користувалися дидактичними матеріалами Монтессорі.

Саме в цей період зарубіжні вчені задаються питанням про те, у чому полягають переваги й недоліки концепції М.Монтессорі порівняно з іншими педагогічними системами. Це є цілком закономірним і притаманним сучасній вітчизняній педагогічній науці: після схвального прийняття практикою постає час критичного наукового переосмислення нової технології.

Для забезпечення об'єктивного ставлення до системи Фребеля, що зробила великий вплив на становлення американського дитячого садка, з одного боку, і до нової системи Монтессорі, з іншого, низкою дослідників у галузі педагогіки і психології (Луелла Палмер, Елізабет Росс Шоу, Карл Беймс, Джон Дьюї, Стенлі Холл) був проведений порівняльний аналіз обох систем і виокремлені загальні підходи. Перш за все, це аналіз дитинства як особливого етапу в розвитку людини, а не просто періоду підготовки до дорослого життя. Хоча погляди Монтессорі на раннє дитинство характеризуються „яскравіше вираженим радикалізмом” (Г.Гольмс). І Фребель, і Монтессорі обстоювали необхідність різнобічного виховного впливу на дитину з урахуванням її права бути активною, досліджувати довкілля і розвивати свої внутрішні сили. Принцип „самонавчання”, „самовираження”, „самоактивності” припускав опосередковану дію на дитину за допомогою роботи і ретельно підбраного матеріалу. На думку обох педагогів, виховання повинно спрямовувати діяльність, а не пригнічувати її. „Середовище не створює силу людини, а тільки дає їй мету і матеріал, дає напрям, або наразі поштовх. Завдання педагога полягає швидше в тому, щоб сприяти, слюстерігати, заохочувати, спонукати, ніж утручатися, наказувати або обмежувати”, – писала М.Монтессорі. Для обох систем був характерним поділ дитинства на сенситивні періоди і вимога створення відповідних програм.

До відмінностей, що стосуються характеру систем, дослідники відносять те, що Фребель ґрунтується на поняттях, концепціях, Монтессорі – на базі вражень, отриманих органами чуття. Фребель шукає кінцеву мету виховання за допомогою символіки, а Монтессорі пропонує систематичну серію вправ з метою підготовки до найближчого майбутнього. Співвідношення з реальністю у Фребеля забезпечується іграми і заняттями, у той час як Монтессорі-матеріали хоч і взяті з реального життя, але допускають оволодіння абстрактним алгоритмом дії. Фребель культивує фантазію, а Монтессорі більшого значення надає практичному життю і критично ставиться до творчої уяви в дошкільному віці. Фребель відводить велике місце казкам, які у педагогіці Монтессорі майже відсутні. У системі Фребеля відводиться певне місце вихованню органів чуття, а у системі Монтессорі воно відіграє визначальну роль у розвитку дитини. У дитячому садку Фребеля відсутні навчальні предмети, а в Будинку дитини Монтессорі даються вправи з письма, читання, арифметики. Крім того, в системі Фребеля застосовуються колективні заняття з групою дітей, а система Монтессорі передбачає лише індивідуальні заняття.

З такого ґрунтовного порівняльного аналізу систем Фребеля і Монтессорі американські дослідники прийшли до загального висновку, що кінцева мета виховання за Монтессорі і Фребелем ближчі один до одного, ніж їх шляхи. Луелла Палмер, узагальнюючи висновки, зазначала, що „обоє бачать завдання виховання в стимулюванні духовного і фізичного життя дитини на зразок того, як весняне сонце будить сплячі сили в насінні і бруньках”.

Отже, підсумки аналізу досліджень американських учених переконливо свідчать про прогресивний характер системи М.Монтессорі. Як відзначав професор Гарвардського університету Генрі Гольмс, „така радикальна, така

чітко окреслена, така досконало розвинена система, як система пані Монтессорі, без сумніву, дасть порівняльному вивченню методів дошкільного виховання новий матеріал виняткової важливості”.

Після бурхливого захоплення новою системою виховання настав період переоцінки і помітного охолодження інтересу теоретиків і практиків до методу Монтессорі. На наше переконання, це було пов'язано передусім розвитком дитячої психології і дошкільної педагогіки, що підтверджує аналіз досліджень цього періоду.

У роботах Дж.Мак-Хьюнта це пояснюється тим фактом, що погляди М.Монтессорі не відповідали окремим популярним на той час теоретичним концепціям. Припущення Монтессорі, що діти володіють мимовільним інтересом у навчанні, було несумісним із провідною теорією часу. Акцентування на розвитку сенсорики було протилежним новій течії – біхевіоризму, відповідно до якого всі психічні явища зводилися до реакцій організму, переважно рухових: мислення ототожнювалося з мовленевими актами, емоції – із змінами організму тощо. За одиницю поведінки біхевіоризм брав зв'язок стимулу й реакції: поведінкові закони фіксували відносини між тим, що відбувалося на „вході” (стимул) і „виході” (рухова відповідь) системи організму. Основними методами біхевіоризму вважалися спостереження і експериментальне вивчення реакцій організму у відповідь на дію зовнішнього середовища з метою виявлення доступних математичному опису кореляцій між цими змінними. Слід зазначити, що, незважаючи на спільність деяких характеристик, сучасний біхевіоризм (зокрема теорія оперантного біхевіоризму Б.Скіннера і його школи, що трактувала дитину як програмований ззовні організм, який сприймає інформацію), на відміну від методу М.Монтессорі, ігнорує роль психічної організації особистості в перетворенні середовища, а також

соціальну природу людини. У ході програмованого навчання (Б.Скіннер) матеріал дається невеликими порціями, поступово. По-друге, потрібна активність самого учня, оскільки саме в активному стані організм найкраще сприймає інформацію. По-третє, навчання найбільш ефективно при підкріпленні позитивних моментів – „педагог старанно стимулює позитивну з його точки зору поведінку дітей та ігнорує невідповідне”.

Водночас у теорії Скіннера є спільне з Марією Монтесорі: по-перше, в обох випадках навчання протікає в індивідуальній формі, у потрібному для дитини темпі і формі знання, уміння і навички поступово, крок за кроком; по-друге, при навчанні на перше місце ставиться не покарання, а формування позитивного досвіду дитини.

Відмінності цих теорій полягають у тому, що при програмованому навчанні використовується матеріал для читання, тоді як дидактичний матеріал М.Монтесорі стосується зовнішніх відмінностей. Різний також ступінь контролю дорослого за самонавчанням дитини: у М.Монтесорі діти самостійно вибирають завдання, а за програмованого навчання, хоча діти і працюють самостійно, вони використовують матеріал, закладений дорослим. Програма і напрям роботи, в якому повинен рухатися учень, також розроблена педагогом.

Другий кульмінаційний період творчого розвитку ідей М.Монтесорі (кінець 50-х років) зумовлений зміною педагогічного менталітету американського суспільства, зневірою у власній освітній системі. Популярні на той час ідеї прагматизму Д.Дьюї піддалися критиці і перегляду в зв'язку з поширенням у системі навчання комп'ютерної техніки. Варто відзначити, що увага педагогічної громадськості США була спрямована також і на значні досягнення в галузі освіти в СРСР, що зумовили видатні успіхи науки і техніки (перший штучний супутник Землі, прогрес у машинобудуванні, важкій індустрії). Американською урядовою комі-

сією у зв'язку із цим була затверджена програма Хед Старт, яка зокрема звертала увагу на підвищення якості початкової освіти дітей. Це збіглося з так званим „бебі-бумом” – підвищенням народжуваності й зацікавленості батьків у якомога більш ранньому розвитку різноманітних задатків і здібностей дітей. Наукова педагогіка і психологія цього часу відображала еволюцію культури й освіти і реконструювала навчання Ч.Дарвіна, З.Фрейда, теорії мотивації, дозрівання і розвитку дитини.

Лідером американського Ренесансу Монтесорі-педагогіки виступила Ненсі Рембуш, яка розвинула ідеї видатного педагога, створивши нову теорію, а також відкрила всесвітньо відому Школу Уїтбі (Greenwich, Connecticut). Це був заклад нового типу, що мав 12 класів і проводив повний курс Монтесорі-освіти. Учні цієї школи вражали своєю самодисципліною, широтою інтересів, бажанням учитися. Успіх Школи Уїтбі викликав появу сотні подібних шкіл при лікарнях, монастирях з викладанням французькою, іспанською та іншими мовами. Зросла кількість дошкільних закладів і початкових шкіл.

Н.Рембуш уперше познайомила з методом Монтесорі в 1954 році, коли вчилася в Сорбонні. Успіх методу в Європі вразив її. Пізніше вона закінчила Монтесорі-курси в Лондоні і повернулася до Нью-Йорка, де відкрила свою школу. Н.Рембуш вважала, що суть методу Монтесорі, заснованого на фізичній антропології, полягає в спостереженні і експерименті за умови створення відповідного середовища. Як і Монтесорі, вона розглядала спостереження як метод, за допомогою якого вчитель прагне зрозуміти органічні потреби дитини, а експеримент як спробу за допомогою стимулу і пристосування до середовища задовольнити ці потреби.

У книзі „Наука як навчати” („Learning How To Learn”, 1962) Ненсі Рембуш підкреслювала, що М.Монтесорі хотіла бачити такого вчителя, який створює середовище, де

дитина, діючи спонтанно, прагне стимулу, який відповідає моменту навчання і її потребам. Основною метою початкової освіти Монтезорі вважала розвиток уваги і збереження дитячого прагнення до дослідницької діяльності, радості і віри в диво, тобто якостей, властивих усім дітям, і які, на її думку, знищуються освітою. Свобода і особистий досвід – два стовпи педагогіки Монтезорі, що органічно поєднуються з середовищем, в якому панує строгий порядок. Порядок у системі Монтезорі бере свій початок від свободи, і як еволюціоніст, вона вважала, що вчитель повинен робити висновки з нового досвіду так, як це здатна робити дитина. Готовність дитини адекватно реагувати на стимул середовища і засоби, надані для задоволення її потреб в умовах „свободи в певних рамках”, дають їй можливість розкриття унікальних здібностей. Засоби середовища, як і саме середовище Монтезорі, потрібні для навчання, що постійно поєднується з новизною. Тільки так можна культивувати увагу, зауважує автор.

У 1960 році Ненсі Рембуш створила Американське Монтезорі-товариство (American Montessori Society – AMS) і була його першим президентом. Мета цієї організації – поширення якісної освіти для всіх дітей через використання педагогічних стратегій, що узгоджуються з методом Монтезорі, та інтеграція досліджень педагогіки Монтезорі в рамках американської освіти. До компетенції Американського Монтезорі-товариства входило також консультування програм для представницьких шкіл, публікації матеріалів стосовно методу Монтезорі, створення інформаційних центрів, сприяння в дослідженнях, проведення щорічних семінарів, конференцій і симпозіумів.

Видатним діячем цього періоду був також Реджинальд Орем – директор Дитячого Центру, фахівець з освіти у Федеральному уряді, член Національної Консультативної Ради з питань реформування освіти. Співпрацюючи із Planning Research Corporation, однієї з найбільших обслуго-

вуючих організацій, він був експертом проекту Хед Старт для Міністерства Економічних Можливостей, а також оцінював експеримент Title-1 з початкової і середньої освіти для Міністерства Освіти США. Р.Орем з 22-х тисяч запропонованих на розгляд проектів прорецензував і відібрав 586 як новаторських і зразкових.

Найвідомішою його книгою, пов'язаною з ім'ям М.Монтезорі, стала книга „Довідник Монтезорі” („A Montessori Handbook”, 1965). Реджинальд Орем також автор книг „Монтезорі для особливих дітей” („Montessori for the Special Child”, 1969) та „Монтезорі сьогодні” („Montessori Today”, 1971). Крім того, він є автором біографії Марії Монтезорі для Енциклопедії Освіти. Вчений проводив численні семінари, читав лекції з педагогіки Монтезорі, навчав вчителів на щорічних навчальних курсах у Грінвічі (Коннектикут) і Нью-Йорк Сіті. Р.Орем був обраний почесним „Монтезоріанцем Року” в 1977 році Всесвітньою Асоціацією Монтезорі-вчителів і організацією Optometric Extension Program, що займається дослідженнями в освіті, за „численні і видатні заслуги в міжпрофесійних відносинах”.

Цікавим також був досвід Елізабет Хейнсток, яка зацікавилася методом Монтезорі під час його відродження в Америці. Отримавши сертифікат у навчальному центрі Сант-Ніколас (Лондон), вона повернулася додому, де почала застосовувати цей метод у вихованні власних дітей дошкільного віку. Пізніше Хейнсток працювала в Монтезорі-школах, а також представляла Монтезорі-техніки у програмах Хед Старт і шкільних системах (Каліфорнія). Вона – автор двох відомих книг, популярних як в Америці, так і в Європі: „Teaching Montessori in the Home: The Pre-School Years” (1968) і „Teaching Montessori” (1971). У них вона відстоювала думку про те, що батьки є найпершими і головними вчителями дитини. Протягом 9 років Елізабет Хейнсток викладала Монтезорі-метод батькам і вчителям

і була консультантом з освіти компаній з виробництва іграшок, розробляючи дидактичні ігри для дітей.

У 1969 році Анжела Агілера, активна монтессоріанка, що понад 20 років працювала в Іспанії і Англії, та Грейс МакЕнті, фахівець у галузі Монтессорі-педагогіки з багаторічним стажем, офіційно заснували Міжнародну Асоціацію Прогресивних Монтессоріанців (International Association of Progressive Montessorians – IAPM). А.Агілера стала міжнародним президентом, а Г.МакЕнті – президентом IAPM в Америці. У даний час Асоціація має представницькі школи в Британії, Франції, Іспанії, Японії, Південній Америці і США. Ця організація встановлює стандарти підготовки та видачі випускних сертифікатів Монтессорі-вчителів. До компетенції IAPM входить також забезпечення умов для організації академічних досліджень у Монтессорі-освіті, використання сучасних педагогічних технологій відповідно до принципів і практики Монтессорі.

Хелен Гіттер, австрійська послідовниця Монтессорі, навчаючи Монтессорі-методу в своєму рідному Відні, проводила дослідження в галузі раннього дитинства. Як письменник, дослідник і викладач, вона висвітлювала підходи Монтессорі в програмах, призначених для перепідготовки вчителів, директорів та інспекторів шкіл. Серед її численних публікацій: Ready Your Child for School the Montessori Way; A Strategy for Fighting the War on Poverty Montessori in Mississippi; Montessori Way. Грунтуючись на своєму власному досвіді як мати і як бабуса, Гіттер також приділяла багато уваги проведенню семінарів для батьків, метою яких була підготовка дітей до школи.

Отже, результатами другого кульмінаційного періоду розвитку Монтессорі-педагогіки за кордоном були теоретичні роботи, цінні порівняльним аналізом теорії М.Монтессорі та інших прогресивних теорій виховання і розвитку, а також створення низки важливих міжнародних Монтессорі-організацій.

Третій – сучасний етап зростання інтересу до методу Монтессорі в світовій педагогіці, пов'язаний із двома чинниками. По-перше, високого рівня розвитку досягла соціальна педіатрія. Усе більш очевидним стає явище, на яке звертала пильну увагу педагогів Марія Монтессорі: змінився зміст понять „нормальний розвиток”, „відхилення в розвитку”, „проблеми розвитку”. Як відзначає засновник і перший директор Мюнхенського Дитячого Центру, професор Інституту соціальної педіатрії і медицини юнацтва Мюнхенського університету Теодор Хельбрюгге, сьогодні соціальна педіатрія стає дієвою частиною педагогіки як теорії виховання і навчання „нормальних дітей”, оскільки виховання сприяє більш повному розвитку усіх можливостей дітей. Звідси зрозуміла інтеграція зусиль теоретиків-педагогів, психологів, дефектологів, соціальних педіатрів і практиків різних країн у справі освоєння методу Монтессорі і його широкого використання.

Популярними у всьому світі є організації, що представляють Монтессорі-рух на різних рівнях: Міжнародна Монтессорі-асоціація (Association Montessori International – AMI), Американське Монтессорі-товариство (American Montessori Society – AMS), Міжнародна Асоціація Прогресивних Монтессоріанців (International Association of Progressive Montessorians), Всесвітня Асоціація Монтессорі-вчителів (Universal Montessori Teachers' Association – UMTA) та інші організації на регіональних, обласних і районних рівнях.

Міжнародна Асоціація Монтессорі (Association Montessori International – AMI) заснована в 1929 році Марією Монтессорі та її сином Маріо Монтессорі, „духовним спадкоємцем”, який згодом очолив цю організацію. AMI – визнаний міжнародний авторитет, який керує дослідженнями у всіх навчально-педагогічних центрах на чотирьох континентах, що мають членство AMI. Протягом своєї багаторічної історії існування AMI ініціює розвиток освітньої

Монтессорі-практики і стандартів за допомогою роботи з представниками шкіл, науки, викладацького складу і підтримується відомими вченими та державними діячами.

Американське Монтессорі-товариство (American Montessori Society – AMS) організоване в 1960 році як організація з поширення новаторських методів виховання через педагогічні технології, що узгоджуються з системою Монтессорі, і об'єднання дослідників Монтессорі-педагогіки. AMS забезпечує консультування навчальних програм і курсів, аналіз публікацій та інформаційних матеріалів, проведення наукових конференцій.

Ці організації представляють дві тенденції роботи з Монтессорі-педагогіки в світовій практиці. Одна з них представлена Міжнародною Асоціацією Монтессорі, яка виступає за використання методу в його оригінальному вигляді; інша тенденція представлена Американським Монтессорі-товариством, яке підтримує ідею модернізації методу, оскільки світ постійно змінюється. Підхід AMS найбільш популярний в Америці, а АМІ – в Європі.

Другий чинник зростання світового педагогічного інтересу до методу Монтессорі – активне залучення до нього дослідників і практиків країн колишнього соціалістичного табору. В даний час педагогіка цих країн особливо чутлива до проблем вільного виховання у зв'язку з розпадом авторитарної соціальної системи і відповідного розкріпачення системи освіти. Зауважимо, що саме в цих країнах склалися найбільш розвинуті, відомі й авторитетні у світі системи дошкільної освіти. Це створює можливість утворення нових наукових центрів для вивчення ефекту методу Монтессорі і можливостей його застосування в нових умовах.

У вітчизняну педагогіку ідеї М.Монтессорі вперше внесли дослідники передового зарубіжного досвіду. Одна з перших згадок про метод Монтессорі датована 1911 роком, коли в журналі „Дошкільне виховання” був опублікований реферативний огляд з позитивною оцінкою цієї системи:

„Всі, хто бачили одну із „Casa dei Bambini”, були вражені розвитком дітей та їх простими манерами, атмосферою радісної діяльності і добровільною дисципліною, що є результатом цієї діяльності”. Визнавалося, що новизна системи не в принципах, а „швидше у їх застосуванні”. Систему Монтессорі вважали особливо доцільною, коли справа стосувалася навчання рахунку і письма: „Читання і письмо є безпосереднім і природним результатом систематичного розвитку відчуттів — основи системи, що розглядається”.

Система М.Монтессорі стала предметом уваги українських педагогів, які були авторами засадничих основ дошкільної освіти в Україні. Сучасниці Монтессорі Наталя Дмитрівна Лубенець і Софія Федорівна Русова відзначали новаторство і користь принципів виховання дітей дошкільного віку в умовах суспільного дошкільного виховання М.Монтессорі. Особливе схвалення висловлене на адресу розроблених Монтессорі дидактичних матеріалів. Ідеї М.Монтессорі пропагувались на сторінках журналу „Дошкольное воспитание”, що виходив того часу в Києві. У 1915 році побачила світ книга „Фребель і Монтессорі” Наталії Лубенець – одного з перших педагогів-„дошкільників” України, організатора Київського Товариства народних дитячих садків. „Роботи Монтессорі, – відзначала Н.Лубенець, – становлять еру в історії дошкільного виховання і доводять, що це – найважливіше і благородніше завдання, яке вимагає інтелігентності і великої душі”. Особливий талант Монтессорі Лубенець вбачала у визнанні свободи дитини: „ У цій палкій проповіді свободи і самостійності дитини відображається не лише глибока науково обґрунтована думка видатного педагога, а й певний світогляд, вихований філософією та соціологією нашого часу”.

Значний інтерес до системи Монтессорі виявлений автором першої в Україні концепції національного дошкільного виховання Софією Русовою. У книзі „Дошкільне вихован-

ня” (Катеринослав, 1918) вона посилається на авторитет Монтезорі майже в кожному розділі. Зауважимо, що вже того часу Русова застерігала тих, хто недостатньо глибоко розумів суть педагогіки Монтезорі – прагнення до виховання вільної, незалежної і творчої особистості дитини. “Принцип Монтезорі правдивий – не слід лише упадати в крайнощі у його застосуванні”, – вказувала вона, обстоюючи необхідність цілісного використання методу італійського педагога задля надання дитині можливостей для вільного розвитку особистості.

У 1921 році у Києві вийшла друком книга М.Монтезорі “Метод наукової педагогіки” українською мовою (переклад італійського видання 1909 року з розділами щодо системи вправ та загальної дисципліни з англійського видання 1912 р.). Автор передмови професор Київського університету С.Ананьїн відзначав, що педагогічні погляди і практика М.Монтезорі мають багато прихильників і противників, однак цілком зрозуміло, що “освічений педагог, який прагне стати на рівень сучасної педагогічної культури, повинен знати систему Монтезорі. Це можна сказати і про батьків, а особливо про матерів”.

Аналіз документів діяльності дошкільних закладів України того часу засвідчує, що вони досить активно застосовували методіку Монтезорі і результати цієї роботи схвально оцінювалися педагогами, батьками і громадськістю. У 20-ті роки досвід М.Монтезорі висвітлювався в керівних документах щодо організації роботи у дошкільних закладах нового типу. Зокрема до нього звертається організатор дошкільної освіти О.Дорошенкова.

Значне поширення ідеї Монтезорі отримали в Росії. В 1912 році в одному з Педагогічних товариств у Петербурзі відомим дослідником передового педагогічного досвіду Катериною Янжул була зачитана доповідь, а незабаром у популярному журналі „Вісник виховання” з’явилася її стаття „Італійський дитячий садок за системою пані Монтезорі”,

у якій висвітлювалася суть методу Монтезорі. Позитивно оцінюючи освітньо-виховні методи і прийоми, що застосовувалися в італійських „Будинках дитини”, автор висловила сподівання на те, що „наші педагоги ... також знайдуть у цій системі багато гідного уваги і в усякому разі побачать у ній можливість поставити дошкільне виховання дітей на основах безпосереднього, без жодних упереджених думок, вивчення цих об’єктів виховання разом з дослідями, що підказані найпростішою дитячою природою”.

Ці та інші перші публікації про метод М.Монтезорі того часу свідчили про позитивне схвалення її ідей, що передусім було пов’язано із їхньою актуальністю в світлі новітньої системи суспільного виховання дітей до школи, а також із світовим авторитетом автора системи.

„Зараз пані Монтезорі – відома величина в педагогічному світі, диво-педагог, і поставили її на це почесне місце методи навчання дітей молодшого віку. Її теорія, заснована на строго наукових засадах, і практичність цієї теорії, що полягає в тому, що її можна застосувати до всляких умов і до різних класів дітей, змусили заговорити весь світ...”. „...Дитячий будинок – одне з найвидатніших, прекрасних явищ ХХ сторіччя!”. „Пані Монтезорі – жінка, лікар і людина науки, і від самого початку її книги відчувається геній ученого, який зумів не тільки виробити свою теорію в стінах лабораторії, але й застосувати її на практиці й отримати бажані результати”.

Слід зазначити, що всі відгуки і рецензії були написані на італійське видання книги М.Монтезорі „Метод наукової педагогіки, що застосовувався до дитячого виховання в „Будинках дитини”.

Досить повно педагогічна громадськість змогла ознайомитися з системою М.Монтезорі в 1913 році, коли вийшов у світ російський переклад головної її праці під назвою „Будинок дитини. Метод наукової педагогіки”. Книга відразу привернула до себе увагу завдяки оригінальності та

прикладній спрямованості. Зокрема, відомий у той час учений-фізик В.В.Лермантов відзначав, що „якби студенти виховувалися своєчасно в дусі ідей Монтезорі, вони багато що виграли б у своєму розвитку як з боку інтелекту, так і характеру, і вони не витрачали б так багато дорогоцінного часу і зусиль на багато речей, які з легкістю засвоїли б у ранньому дитинстві”. На Другому Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки (Пг., 1913) В.В.Лермантов виступив з доповіддю на тему „Педагогічний метод М. Монтезорі”, в якому підкреслив, що „систему Монтезорі треба вважати епохою в розвитку педагогіки того ж порядку, як і праці Амоса Коменського, Песталоцці і Фребеля, вона тією ж мірою відповідає новим вимогам нашого часу, як і праці цих педагогів відповідали потребам сучасного їм суспільства”. Високо оцінюючи прийоми індивідуалізованого навчання, що сприяють досягненню таких позитивних результатів, як мимовільне оволодіння знаннями і навичками, вільна дисципліна, привчання дітей до відповідального виконання громадських обов'язків, доповідач висловив побажання щодо застосування таких прийомів у системі організації навчання середньої школи.

Восени цього ж року в Петербурзькому університеті та в Педагогічному музеї Соляного містечка відбулися презентації дидактичного матеріалу Монтезорі, який отримав захоплені відгуки більшості відвідувачів.

На наступному етапі до педагогіки М. Монтезорі звернулися педагоги-„дошкільники”, а також фахівці з початкової освіти. Перший практичний крок на шляху реалізації ідей Марії Монтезорі в Росії зробила Юлія Іванівна Фаусек, натуралістка за освітою, яка почала викладати природознавство ще в 1884 р., але поступово розчарувалася в тому, що робила. Не знайшовши відповіді на хвилюючі питання, Фаусек вирішила відійти від педагогічної діяльності. І в цей час до її рук потрапила книга М. Монтезорі „Будинок дитини”. „Я була в цей час подібна

до корабля, – згадувала Юлія Іванівна, – що блукав у морі туманної ночі, прагнучи хоч якоїсь уявної цятки світла, допоки яскраве світло справжнього маяка не проріже густого туману і не вкаже зневіреному керманичу істинного шляху. Таким рятівним маяком, яскравим світлом, що горить все яскравіше і кличе до руху вперед, до нових обітованих земель для наших дітей, явилася мені система Монтезорі”.

Заслуга Юлії Іванівни Фаусек полягає в тому, що вона вперше у вітчизняній педагогіці науково проаналізувала, дала оцінку і впровадила ідеї Марії Монтезорі на всіх рівнях – теоретичному, методичному, практичному. Навряд чи в будь-якій з країн світу, де знайшли застосування ідеї Монтезорі, можна знайти більш вірного її послідовника, ніж Фаусек в Росії. Природно припустити, що це певною мірою пов'язано з тим, що Ю.І. Фаусек була такою ж, як М. Монтезорі, високоосвіченою і творчою людиною. У листопаді 1913 року за палкого сприяння власниці школи М.А. Шидловської і її директора, відомого хіміка С.С. Созонова, Ю.І. Фаусек вдалося заснувати перший дитячий садок за системою Монтезорі в Петербурзі – „Будинок дітей”.

Навесні 1914 року Фаусек разом з іншими російськими фахівцями з дошкільного виховання, зокрема з Є.І. Тихеевою, була відряджена Міністерством народної освіти до Риму, на Міжнародні курси Монтезорі. Цікаво відзначити, що ознайомившись із методами роботи італійських „Будинків дитини”, Фаусек і Тихеева висловили про них протилежні думки. Якщо Ю.І. Фаусек із захопленням сприйняла всі враження від поїздки, зміцнила свою віру в доцільність застосування методу М. Монтезорі, то Є.І. Тихеева досить критично і суб'єктивно підійшла як до теоретичних, так і до практичних ідей цієї системи. Це засвідчують їхні книги, що вийшли незабаром у Петербурзі. Незважаючи на критичну оцінку основних

положень системи М.Монтессорі, Є.І.Тихеева звернула особливу увагу на нове оснащення італійського дитячого садка: фотографії обладнання дитячого садка Монтессорі вона взяла за зразок в оформленні приміщень свого дитячого садка.

Активним пропагандистом ідей Марії Монтессорі в Росії була дочка Льва Толстого Т.Л.Сухотіна. Власний досвід роботи з дітьми в Яснополянській школі за системою Монтессорі описаний нею в книзі „М.Монтессорі і нове виховання”, що вийшла в Москві у 1914 році. Тетяна Сухотіна відзначала, що власне ідея свободи як основи і головного принципу навчання та виховання дитини не нова, вона веде початок від Песталоцці і яскраво реалізується в педагогічних поглядах Л.М.Толстого. В її щоденнику є запис, що стосується навчання за методом Монтессорі: „Буквам навчаю за Монтессорі. Сьогодні побачила, наскільки вона має рацію, користуючись дотиком для запам'ятовування букв”.

На Першому Всеросійському з'їзді з сімейного виховання (Петербург, 1914 р.) Т.Л.Сухотіною було представлено дві доповіді, проголошені редактором журналу „Вільне виховання” І.І.Горбуновим-Посадовим: „Про принципову сторону системи Монтессорі” та „Про її практичне застосування в дитячих садках”. Доповіді супроводжувалися демонстрацією на екрані картин чарівного ліхтаря, що зображав дітей під час різних занять у дитячому садку Монтессорі.

На з'їзді у виставковому відділі 5-ої секції були представлені також наочні уроки Ю.І.Фаусек і доповідь „Ручна праця у зв'язку з наочними уроками” (співдоповідачі – Ю.І.Фаусек і С.С.Созонов). До основних тез доповіді належали такі положення:

1) серед нових методів навчання заслуговує особливої уваги лабораторний метод, який дає простір розвитку індивідуальності;

2) лабораторний метод за педагогічною цінністю безумовно вищий за метод чисто показовий. Застосування лабораторного методу можливе на всіх етапах;

3) серйозним завданням школи має стати вироблення у дітей уміння дивитися на предмети довкілля.

Виникнення в 1914–1915 рр. мережі осередків та освітніх закладів для дітей міського населення вимагало організації короткострокової підготовки значної кількості нових дошкільних працівників. З ініціативи Гуртка спільного виховання та освіти восени 1914 року при Московському народному університеті ім.Шанявського були організовані перші курси з дошкільного виховання. Заняття проводили безкоштовно кращі фахівці Москви: приват-доцент Імператорського Московського Університету М.М.Рубінштейн, доктори медичних наук В.Ю.Ігнат'єв, Г.М.Сперанський, Г.І.Россолімо та ін. Курс „Дошкільне виховання в основних моментах історії педагогічної думки і в сучасних педагогічних течіях” читав відомий учений Г.К.Вебер. З практикою роботи в дошкільних закладах слухачів курсів знайомили С.Т.Шацький, Л.К.Шлегер, М.Х.Свентицька, К.М.Вентцель та ін.

У 1915 році в Петербурзі відбулася виставка „Дитячий садок”, яку організувало Товариство сприяння дошкільному вихованню. На ній був представлений повний набір дидактичного матеріалу М.Монтессорі. Відвідувачі з великим інтересом вислухали пояснення щодо посібників Монтессорі і до методу виховання зовнішніх відчуттів. Під час проведення Виставки читалися доповіді провідних фахівців з дошкільного виховання, серед яких великий інтерес викликала доповідь Ю.І.Фаусек і С.С.Созонова „Система Монтессорі”.

Система Монтессорі була не тільки предметом аналізу на сторінках журналів і монографій, а й використовувалася в практиці роботи дошкільних установ. Автор теоретичного посібника для підготовки вихователів дитячих садків

Є.М.Водовозова присвятила методу Монтезорі спеціальний розділ в 7-му виданні фундаментальної праці „Розумове і моральне виховання дітей від першого прояву свідомості до шкільного віку” (СПб., 1913). Як недолік методу вона проаналізувала організацію процесу виховання на основі вдосконалення органів зовнішнього чуття і зміцнення м’язів, визнаючи при цьому, що „техніка Монтезорі при вправах органів зовнішнього чуття дуже оригінальна”. Водовозова вважала, що хоча моторне і сенсорне виховання має „величезне, можна сказати, могутнє значення, але базувати всебічний розвиток дитини тільки на одному цьому абсолютно неможливо”. „Як би там не було, – відзначала авторка у висновках, – але метод первинного навчання Монтезорі абсолютно новий, ніким раніше не описаний, і ніким, окрім неї, не застосований на практиці. Її одній повністю належить велика честь відкриття нової ери в початковому навчанні... Як і скрізь, її метод і у нас поза сумнівом принесе величезну користь, якщо тільки початкове навчання будуть... починати не раніше 7-ми років, пристосувавши метод Монтезорі до наших умов і до нашого алфавіту”.

Відомий діяч в галузі дошкільного виховання Л.К.Шлегер, організатор і керівник дитячого садка московського філантропічного товариства „Дитяча праця і відпочинок” у зміст його роботи ввела заняття з дидактичним матеріалом М.Монтезорі. У книзі „Практична робота в дитячому саду” (М., 1915), яким послуговувалися вихователі дошкільних установ як керівництвом з найважливіших питань виховної роботи, вона класифікувала матеріал для роботи з дітьми на матеріал, що сприймається відчуттями (матеріал для розвитку і дослідження зовнішніх відчуттів) і матеріал духовний (читання, музика, ритмічні рухи, бесіди та ін.). Шлегер неодноразово висловлювалася щодо шкоди рецептурності в педагогіці, підкреслювала, що значущі елементи систем

Ф.Фребеля і М.Монтезорі знецінювалися через канонізацію їх спадщини, підкорення букві, а не духу.

П.П.Блонський у „Вступі до дошкільного виховання” (М., 1915) присвятив методу Монтезорі окремий розділ, в якому ретельно проаналізував його складові: моторне, сенсорне та інтелектуальне виховання. Висловлюючи критичні зауваження у висновках до розділу, Блонський підкреслив, що „в даний час система Монтезорі отримала всесвітнє визнання”. Він виділив три причини, що сприяють поширенню системи Монтезорі в світі: по-перше, застаріла фребелівська система вимагала заміни; по-друге, система Монтезорі базувалася на експериментальній психології, яка привертала увагу педагогів як найновіша і відповідна вимогам педагогіки; по-третє, вигідним для Монтезорі стало те, що вона повсякчасно прагне зберегти зв’язок з кращими традиціями нової європейської педагогіки і дати їм подальший розвиток. Висуваючи проти системи Монтезорі низку заперечень (необґрунтованість паралелі між нормальною і відсталою дитиною; обумовленість мислення чуттєвими даними; спільність свободи дитини і дисципліни з уроками тиші; сухість дидактичного матеріалу), Блонський доводив, що „педагогіка Монтезорі містить у собі багато дуже цінного матеріалу як загалом (стимулювання самовиховання; привчання до самостійності; позитивне ставлення до дитини як до рухомої істоти; догляд за рослинами і тваринами і праця первісного людства; необхідність для вихователя бути спостерігачем), так і частково (ізоляція галасливої дитини; спеціальні вправи для моторного виховання; навчання механізму писання та ін.)”. Позитивно оцінив Блонський ідею про самовиховання: „І Фребель, і Монтезорі цілком мають рацію, стверджуючи, що єдине завдання вихователя – знайти найсприятливіший матеріал для самовиховання дитини”.

Велике визнання педагогіка Монтезорі отримала у зв'язку з діяльністю „Товариства вільного виховання”, організованого в 1916 році в Петрограді, яке відкрило курси за системою Монтезорі. 25 слухачок курсів, більшість з яких мала вищу освіту, вивчали теорію і практику системи Монтезорі, методи початкового навчання, психологію, біологію, гігієну дитячого віку, малювання, ритміку. Усі лектори прагнули висвітлити метод Монтезорі як найповніше і об'єктивно, особливим успіхом користувалися заняття Ю.І.Фаусек, С.С.Созонова, психолога В.М.Половцевої, біолога В.В.Половцева та ін.

Товариство, до складу якого входило 97 дійсних членів, влаштувало наукові семінари, добродійні концерти, збираючи гроші „на спорудження Першого Міського Дитячого будинку за системою Монтезорі”. Відомий архітектор С.С.Кричинський розробив проект і план цього майбутнього будинку, а міський голова І.І.Толстой обіцяв виділити ділянку землі для споруди в Петровському парку.

У липні 1916 року була скликана рада під головуванням графині Паніної з питань піклування про дітей, яка працювала майже рік, до травня 1917 року. На жаль, великий матеріал, у якому значне місце посідали питання, поставлені засновниками Товариства Вільного Виховання щодо роботи дитячих будинків за системою Монтезорі, був загублений під час революції.

У той час в Петрограді діяла виховна установа „Дитяче містечко”, що працювала над освітою дітей, які не потрапили до школи. У Юлії Іванівни Фаусек виникла ідея створення не просто майданчика для школярів, а майданчика-школи із застосуванням до неї принципів і дидактичного матеріалу Монтезорі. При Жіночому Педагогічному Інституті було виділено приміщення для майданчика, що складалося з великої кімнати-аудиторії та саду з індивідуальними грядками, де з інтересом працювали діти від 3-х до 7-8 років. Як писала в спогадах Ю.І.Фаусек, „у дітей

зародилося відчуття ошадливості і пошани до праці. Грядки мали колосальний успіх. Коли рослини підростали, діти не хотіли зривати їх для їжі. Прекрасним виховуючим засобом були горезвісні уроки тиші”. Результатом цього досвіду було те, що в жовтні 1917 року Фребелівський дитячий садок, що існував раніше при Жіночому Педагогічному Інституті, був перетворений у дитячий садок Монтезорі.

Важливо відзначити, що дореволюційний Петроград був центром, в якому найяскравіше були представлені дитячі садки за системою Фребеля, Тихеевої, Монтезорі, зовні такі різні, але по суті єдині педагогічні системи, об'єднані метою – вільним розвитком дитини, максимальним сприянням розкриттю всіх її потенційних здібностей. Петербург був осередком російського фребелізму: в ньому було відкрито перший фребелівський дитячий садок (1867), перші фребелівські курси (1871), Товариство сприяння дошкільному вихованню дітей, що стояло на платформі неофребелізму. Пізніше Петербург став осередком російського монтезоріанства: у ньому був відкритий перший дитячий садок за системою Монтезорі (1913), Товариство Вільного Виховання (1916). Ці товариства, що об'єднували представників ліберальної буржуазії, відігравали провідну роль у теорії і практиці дошкільного виховання і підготовці дошкільних працівників. Об'єднавшись після лютневої революції 1917 року в Єдиний союз закладів та діячів з дошкільного виховання, ці організації не ставили перед собою проблеми створення єдиної системи дошкільного виховання і цілком мирилися з наявністю різних систем. Є.І.Тихеева вважала, що „немає і не може бути жодного положення сучасної педагогіки, яке вже б не було проголошене Руссо, Песталоцці, Фребелем... У вихованні дітей дошкільного віку неприпустимо переважання однієї якої-небудь педагогічної системи, бо система виключає можливість розвитку душі із себе самої і знеособлює вихователя”.

У 1917 році Ганною Павлівною Вигодською в Москві було відкрито перший дитячий садок за системою Монтессорі при фабриці Дукс. У 1918 році вона перенесла свою роботу в „Будинок Кельїної”. Завданням Універсального дитячого садка було поступове здійснення нової для Росії того часу педагогічної ідеї – створення такого педагогічного центру, де не лише діти могли одержувати корисні для себе знання, а й батьки і вихователі могли знайти відповіді на їх запити в справі початкової освіти. Заклад поєднував у собі дитячий садок з музеєм дитячих ігор, книг, картин, дитячу бібліотеку-читальню, клас дитячого хорового співу й елементарної музики, дитячу астрономічну обсерваторію, недільні класи у формі лекцій переважно для тих, що закінчили курс у початкових училищах м.Москви, дитячі вечори. Це був безкоштовний дитячий садок, перевага надавалася найбільш бідним дітям. Дитячим садком здійснювалася просвітницька робота серед батьків, а також серед дітей дошкільного віку, що не відвідували дитячі садки, і школярів. Він також був базою для практичних занять слухачів дошкільного відділення Педагогічних курсів при Московському товаристві вихователів і вчителів. У Кельїнському Будинку було три відділення: ясла на 10 дітей у віці від року до 3-х років; дитячий садок на 25 дітей від 3-х до 7-ми років; елементарний клас для дітей від семи до дев'яти років. Варто зазначити, що це був перший у Росії досвід роботи за Монтессорі з дітьми від року до дев'яти років.

У 1918–1920 роках вільне виховання було домінантним напрямком роботи не тільки петроградських, але й московських дитячих садків, а також дошкільних установ усієї Росії. Водночас втілення в життя ідей вільного виховання не перекривало дороги іншим системам. У 1918 році за рішенням дошкільної секції МВНО в Москві був відкритий дитячий садок і дитячий будинок за методом Монтессорі та

дитячий садок за змішаною системою. Деякі дошкільні установи, що починали роботу, також визнавали своє бажання дотримуватися системи Монтессорі, але відсутність належної допомоги примушувала їх шукати інші шляхи роботи з дітьми.

Інтерес до методу Монтессорі був підтриманий низкою публікацій у педагогічних журналах і виданнях перекладів робіт італійського педагога. У 1916–1922 рр. видавалися і перевидавалися книги М.Монтессорі „Будинок дитини”, „Самовиховання і самонавчання в початковій школі”, „Арифметика в дитячому садку”, „Арифметика в елементарній школі”, „Керівництво до мого методу” та ін., які були перекладені Ю.І.Фаусек. Крім того, значна кількість робіт М.Монтессорі, перекладених з італійської мови Фаусек, не була ніколи опублікована в Росії, але використовувалася в діяльності Юлії Іванівни та її колег. З 1917 р. по 1930 р. вийшло також близько 30 робіт самої Юлії Іванівни, присвячених методу індивідуального виховання.

У травні 1918 року адміністрація Дитячого Містечка влаштувала в Петрограді великий літній майданчик за системою Монтессорі, в якому виховувалося близько 200 дітей від року до 10–11 років. Восени Дитяче Містечко відкрило дитячий будинок на 50 дітей, який був забезпечений усім необхідним.

У жовтні 1918 року в Петрограді відкрився перший у Росії Інститут Дошкільної Освіти, який був перетворений з Фребелівських курсів, а Ю.І.Фаусек була запрошена для читання курсу лекцій про метод Монтессорі і для завідування кафедрою Монтессорі.

Наприкінці 1918 року Ю.І.Фаусек перейшла працювати в інший дитячий садок, який був відкритий Я.М.Шатуновським, завідуючим 25-ою Радянською школою. У 1920 році цей дитячий садок був переведений у при-

міщення інституту. Слід зазначити, що дитячий садок був лабораторією при кафедрі Інституту Дошкільної Освіти: студенти знайомилися з роботою дитячого садка, а викладачі кафедри та інші ентузіасти вивчення системи Монтесорі мали нагоду працювати з дітьми. Навчальні плани інституту до змісту навчання студентів випускних курсів включали вивчення системи Монтесорі: теорію і методики навчання грамоти, лічби, малювання, музики, організацію діяльності дитини за системою Монтесорі, а також обов'язкову двотижневу практику на третьому курсі і двомісячну – на четвертому. Студентки-випускниці самостійно визначали своє ставлення до зарубіжних систем виховання, що вивчалися в інституті, і обирали прийнятну для себе. Метод Монтесорі вивчався не тому, що його визнавали всі, а тому, що в інституті, як у першому європейському навчальному закладі з дошкільного виховання, повинні були знайти своє віддзеркалення всі теорії і напрямки виховання дітей дошкільного віку.

Навколо інституту об'єдналися передові представники справи дошкільного виховання в Петрограді на чолі з його ректором професором Г.Г.Тумімом. Основними методистами були в ньому протягом кількох років Ю.І.Фаусек, Є.І.Тихеева, В.В.Таубман. Студенти і курсанти одержували методичну підготовку в дитячих садках, організованих за методом Тихеевої і за системою Монтесорі, що сприяло поширенню цих систем у практиці роботи навчальних закладів у перші роки революції. Це пояснювалося тим, що більшість досвідчених педагогів розділяла погляди представників цих систем на мету, зміст і методи виховання. Молоді педагоги, що приступали до роботи, не маючи достатньої підготовки з питань нової ідеології, цінували в цих системах чітко визначені форми роботи: організацію навчального середовища, культуру навичок, методи навчання читання і письма, роботу над мовою дитини, прийоми фізичного виховання. Педагог озброювався майстерніс-

тву роботи, і це виділяло його заклад серед тих, що відмовилися від прийомів роботи цих систем, але ще не знайшли нових.

У 1918 році при Наркомпросі був створений Музей дошкільного виховання, який очолив Ю.А.Аркін. Завданнями Музею було всебічне вивчення дошкільного віку з огляду на його біологічні потреби, гігієну, творчість задля побудови на базі цього вивчення правильної науково обґрунтованої дошкільної педагогіки. В історичному відділі Музею були представлені матеріали, що знайомили з ідеями великих педагогів, у тому числі і М.Монтессорі. В інших відділах експонувалися зразки меблів, дидактичних посібників, щоденників керівників дитячих садків, осередків, майданчиків та інших дошкільних закладів, серед яких значне місце займали ті, які працювали за цією системою.

На Першому Всеросійському з'їзді з дошкільного виховання (1919 р.) чітко виявилися основні напрямки та підходи, зумовлені революційним підйомом, коли найпривабливішими поняттями були „свобода” і „воля”. Перша завідувачка відділу НКП в основній доповіді „Про нові завдання дошкільного виховання в нових формах суспільного життя” послідовно розвивала думку: „Необхідно піклуватися про те, щоб дитина діяла самостійно; це майбутній будівник життя після нас, без нашої вказівки і допомоги, а тому вона якнайбільше повинна бути готова до самостійної діяльності. Пригнічення її нашим авторитетом, ослаблення її самодіяльності нашим безперервним втручанням, вказівками, зайвою допомогою – один з найбільших педагогічних гріхів, які можуть вчинити батьки і вихователі стосовно дітей”. До цих поглядів долучалася і Є.О.Фльоріна, яка роль вихователя вбачала у тому, щоб „пробудити дремаючі в дитині творчі сили і дати їй можливість якнайповніше виявити свою індивідуальність”.

Інші делегати виступили проти такої „аполітичної постановки” питання про мету і зміст виховної роботи, про-

голосувавши за резолюцію про необхідність упровадження принципу партійності виховання. Делегат Аврамова завдання виховної роботи формулювала таким чином: “Ми маємо з наших дітей формувати борців за право і справедливість для всіх, і для цього необхідно розвинути класову самосвідомість, озброїти до зубів силою знання, критики, навчити користуватися тим методом мислення, яким мислимо ми – діалектичним, науково-соціалістичним”. Однак „нам не потрібно відмовлятися зовсім від старих ідеологів, від Фребеля, від Песталоцці, від Монтесорі, за ідеї яких боролися кращі покоління педагогів”. Є.І.Тихеева відзначила: „Видатні педагоги Фребель, Песталоцці, Монтесорі, незважаючи на різноманітність своїх учень, спільні в одному загальному положенні, а саме в тому, що кожен період в житті людської особистості має свої, лише для нього притаманні особливості, що мають право на повний розвиток... Отже, якщо ми дамо дитині радість її віку і доброго керівника, то цим дамо їй усе”. У заключному слові Д.А.Лазуркіна підкреслила, що „у справі будівництва дошкільного виховання ми не відкидаємо старих цінностей, ми лише застосовуємо нові методи – вільне створення активного середовища”.

Значна увага була приділена аналізу прийнятності різних виховних систем на Другому Всеросійському з’їзді з дошкільного виховання (1921 р). Насамперед чітко проголошувалася думка про невідповідність принципів вільного виховання новим радянським підходам. Д.А.Лазуркіна в тезах своєї доповіді сформулювала цю думку так: „Несумісність так званого вільного виховання із завданнями соціальної педагогіки і науковими даними про дитину, як про об’єкт, що має свої закони розвитку”. П.П.Блонський, характеризуючи вільне виховання як одну з найпопулярніших систем дошкільного виховання, визначав її як „неприродну і соціально-педагогічно неспроможну”, яка в сучасних умовах перероджується у „педагогічний

анархізм або проповідь свободи від вимог нової епохи”. „Інша вагома система – система Монтесорі цінна спробою наукового обґрунтування і використання експериментального матеріалу. Її основна вада – недостатня науковість покладеної в основу психологічної бази”.

Водночас, у резолюціях з’їзд абсолютно чітко висловився проти затвердження якої-небудь існуючої системи цілком, ухваливши „використовувати досвід у всій його різноманітності, поклавши в основу дошкільної роботи створення форм виховання, що мають у своїй основі загальномарксистську концепцію”. Найважливіше значення мало рішення з’їзду провести „облік і перегляд педагогічної роботи в закладах”.

Проте пізніше метод Монтесорі, як і інші течії вільного виховання, починає суперечити ідеологічним канонам, що складаються в педагогіці. Особливо боротьба за право на різні підходи у вихованні розгорнулася в Петрограді. Вплив методів Тихеевої та Монтесорі в цей період був ще сильний: садки, що працювали за цими методами, спільно боролися за своє право на існування в нових умовах. Ці методи зустрічали підтримку з боку Інституту Дошкільної Освіти, академічні працівники якого вбачали в них той методично продуманий матеріал, який давав педагогічним кадрам певну школу, тоді як нова радянська система була ще не оформлена остаточно. Ці установки інституту засвідчила збірка „Дошкільна справа” (1922 р.), в якій зроблена спроба підвести перші підсумки дошкільної роботи та подано матеріал, що висвітлював постановку питання про системи в Інституті Дошкільної Освіти (статті Є.Тихеевої, Ю.Фаусек, М.Герке).

Восени 1923 року Фаусек, плануючи поїздку за кордон, написала листа Н.К.Крупській, на який отримала схвальну відповідь: „...я вважаю, що Ваша поїздка принесе користь дошкільній справі”. Відвідавши Берлін, Гаагу, Ієн, Амстердам, Рим, Неаполь, Ю.І.Фаусек детально ознайомила з

роботою діючих там Монтессорі-шкіл, а головне – двічі зустрілася з Марією Монтессорі, обговорила з нею безліч важливих проблем і подарувала свою книгу „Метод Монтессорі в Росії”, яку та прийняла з великою вдячністю. Повернувшись додому, Юлія Іванівна вступила в найскладніший етап боротьби за існування педагогіки Монтессорі як альтернативної радянській педагогіці.

Робота над питанням дошкільного виховання стала особливо інтенсивною після Другого з'їзду завгубсоцвосів у березні 1923 року, на якому інструктор дошкільного відділу НКП Р.І.Прушицька виступила з доповіддю про перегляд змісту роботи в дитячих закладах. Засади доповіді були відображені в методичному листі ГУСу НКП „Основні положення педагогічної роботи в дошкільних закладах” (1924), де визначалися основні шляхи роботи за новою марксистською системою виховання.

Але дитячі садки, що працювали за системою Монтессорі, ще зберігалися, виходили публікації, що позитивно оцінювали дидактичний матеріал і метод Монтессорі, відкрився „Науковий гурток за методом Монтессорі” при Інституті Дошкільної Освіти. 21 жовтня 1923 року відбулося перше після тривалої перерви засідання гуртка, присвячене 10-й річниці відкриття в Росії першого дитячого садка за системою Монтессорі. Ю.І.Фаусек була зроблена доповідь на тему „Нариси десятилітньої роботи за системою Монтессорі”. Ряд установ та осіб висловили свої привітання Юлії Іванівні Фаусек з приводу її діяльності як практичної, так і теоретичної.

Разом з тим при районних об'єднаннях народної освіти створювалися гуртки, які відповідно до керівних установок Наркомпроса намагалися аналізувати роботу „старих виховних систем”. Наприклад, гурток Петроградського району (інспектор М.Е.Махліна), провівши порівняльну оцінку закладів, що працюють за різними системами,

виходячи з положень книги Р.І.Прушицької „Дошкільне виховання і сучасність”, визначив, що „масові працівники відчували нагальну потребу мати чітко оформлені керівні положення для роботи за новою системою і вважали, що старі системи не можуть дати відповіді на нові потреби життя”. Те ж питання ставилося на гуртках перепідготовки дошкільних працівників. Система Монтессорі визнавалася ідеологічно і педагогічно неприйнятною для радянських дошкільників.

У 1924 році відбувся Третій Всеросійський з'їзд, на якому в доповідях М.Віленської, А.Суровцевої, Р.Прушицької фактично були зроблені кроки до побудови цілісної радянської системи виховання. Зокрема Суровцева відзначила: „Ми всі розуміємо в нашій роботі з дітьми той момент, коли ми переповнили сумнівами між вільним вихованням, Монтессорі і Фребелем... Ми все вже безумовно усвідомлюємо: віддаючи належне і Монтессорі, і Фребелю, ми в умовах нашої дійсності повинні шукати методи і зміст, що більш відповідають вимогам часу...”. Вона ж у заключному слові з питання про кваліфікацію керівних працівників висловила думку про те, що „... вставши на шлях сучасної дошкільної роботи, керівник сам природно йде шляхом її підвищення. Сам шлях підвищення кваліфікації – суспільно-політичний – набагато цікавіший, ніж існуючий раніше, коли керівник сидів на вивченні Фребеля і Монтессорі...”.

У дебатах по доповіді Р.Прушицької про результати перегляду змісту роботи з дітьми дошкільного віку виступила Є.І.Тихеева, яка зокрема відзначила: „...Середовище повинне створювати засоби для самоосвіти і ми повинні їх знайти, базуватися на цих засобах, які є справжньою допомогою. Тут я вважаю за необхідне показати глибокі думки Монтессорі: „...предмет, який не пристосований для того, щоб стати корисним, усуваючи можливість пристосування

в процесі розвитку, не тільки не виховує уваги і не сприяє розвитку, але фізіологічно стомлює або прямо шкодить механізму пристосування... Необхідно давати у вигляді зовнішніх предметів їжу, відповідну внутрішній потребі людини...". Яка грандіозна, яка велична і абсолютно ще нерозв'язана задача виходить із цього положення, проти якого, я думаю, ніхто не заперечуватиме".

Таким чином, до цього часу неодноразово висловлені деякими педагогами (Р.Прушицькою, А.Суровцевою та ін.) думки про невідповідність педагогіки Монтессорі ідеям радянської педагогіки, що народжується, викристалізувалися у відносно струнку антимонтессоріанську теорію. У грудні 1923–січні 1924 рр. в Психологічному кабінеті при Всеросійському Педагогічному Музеї були прочитані доповіді Є.І.Тихеевої, Л.І.Чулицької, П.О.Ефрусси, які увійшли до збірки статей, опублікованої під назвою „Перегляд основ педагогіки Монтессорі”, де педагогіка Монтессорі піддавалася різкій критиці.

Інші вчені (зокрема автори збірки „Досвід об'єктивного вивчення дитинства”) намагалися дати науково обґрунтовані висновки про користь системи Монтессорі. Так, психолог М.Я.Басов у статті „Метод об'єктивного спостереження в психології дитячого віку і в педагогіці” відзначав, що „заснований на даних науки про дитину педагогічний процес є сліпою діяльністю, яка приречена на блукання помилковими шляхами, а з іншого боку те, що сучасна наука ще вкрай далека від такого стану, за якого вона могла б усі потрібні вказівки дати педагогу в належному вигляді, ми повинні визнати, що вказана тенденція сучасної педагогіки виводить нас на єдино правильний шлях. У найяскравішому і виразному вигляді ця тенденція виражається в педагогіці Монтессорі, що представляє собою одну із найживіших і глибоких течій сучасної педагогічної думки”.

У лютому 1925 року в Москві спеціальною комісією ГУС Наркомпросу РРФСР (Б.Залкінд, С.Моложавий,

П.Блонський, Ю.Аркін та ін.) була проведена конференція як результат вивчення системи Монтессорі, на яку були запрошені з доповідями Ю.І.Фаусек і В.В.Таубман. У результаті цієї конференції було вирішено прибрати з дитячих садків Монтессорі її дидактичний матеріал і протягом шести місяців створити новий – радянський, з чим Ю.І.Фаусек не погодилася.

Ні рішення конференції, ні постійні перевірки з Москви з явно тенденційною метою не нанесли Фаусек такого удару, як розпад колективу педагогів, які не підтримали відділення нею групи старших дітей в елементарний клас Монтессорі, робили спроби використовувати дидактичний матеріал як ігровий, а головним змістом виховання зробити ідеологічні настанови. Виступаючи проти „політизування” дітей, Ю.І.Фаусек намагалася зберегти головну ідею Монтессорі: виховання вільної, незалежної особистості. Незабаром постало питання про зміну назви садка, а в 1927 році Фаусек була усунена від завідування садком і професорської, а потім і доцентської, посади. Проте Юлія Іванівна боролася, їй допомагали її учениці – О.П.Усова та А.І.Волкова.

У 1928 році система Монтессорі була остаточно заборонена. Фаусек у безперервній боротьбі домоглася лише можливості довести до випуску старшу групу, причому восьмирічні діти не пішли до школи, а продовжували з радістю займатися з нею. До 1930 року було ухвалено остаточне рішення ліквідувати дослідницькі садки Монтессорі і Тихеевої. У спогадах Ю.І.Фаусек писала: „В кінці травня 1930 року я попрощалася зі своїм дитячим садком і з роботою в Інституті назавжди... Почалася нова епоха в моєму житті. Я стала безробітною”.

З того часу система Монтессорі критикується в підручниках з дошкільної педагогіки та історії педагогіки і фактично представлена в теоретичних роботах, навчальних виданнях і методичній літературі вкрай фрагментарно

но. Наступні роботи Монтессорі з 1928 до 1992 рр. у СРСР не видавалися.

Новітня історія відродження системи Монтессорі пов'язана зі створенням Монтессорі-центрів і асоціацій у столицях держав колишнього Радянського Союзу. Так, Московський Монтессорі-центр, створений в 1992 році, у рамках культурно-видавничої програми знайомить педагогічну громадськість зі спадщиною Марії Монтессорі та її послідовників. Зусиллями його співробітників перевидані книги М.Монтессорі „Метод наукової педагогіки, використовуваний для дитячого виховання в Будинках дитини” (1993), „Самовиховання і самонавчання в початковій школі” (1993), видані курси лекцій „Педагогіка Марії Монтессорі” (1994), методичні розробки для роботи з дидактичним матеріалом Монтессорі.

У 1993 році в Москві була створена Міжрегіональна Альтернативна Монтессорі-асоціація (МАМА), яка об'єднала близько 200 учених і педагогів з Росії, Білорусі, України, Казахстану, що вивчають і використовують в роботі з дітьми систему італійського педагога-гуманіста.

У Києві відкрита перша українська Монтессорі-школа, де виховуються і навчаються діти від 3-х до 7-ми років. На базі цього дошкільного закладу нового типу діють спеціальні семінари для тих, хто цікавиться і бажає оволодіти технологією Монтессорі. Протягом 1993–1995 рр. в Києві були видані книги “Метод наукової педагогіки Марії Монтессорі”, “Виховання чуттів у дітей за методом Марії Монтессорі” та “Самовиховання і самонавчання в початковій школі” (упорядники і редактори – проф. З.Н.Борисова та доц. Р.А.Семерникова). У 1996 р. в Україні вперше в історії вітчизняної педагогіки була захищена кандидатська дисертація І.М.Дичківської “Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку у педагогічній спадщині Марії Монтессорі”. Пізніше в Росії також захищена низка дисертацій (Н.О.Каргапольцева, К.Є.Сумнительний, М.Г.Сорокова та ін.).

Підтверджується передбачення Ю.І.Фаусек, яка в 1924 році писала: „Настане час, коли школи Монтессорі відкриють мережею всю Європу... Немає більш інтернаціонального методу виховання дітей, ніж метод Монтессорі. Різні діти з різних країн в проявах свого інтелектуального розвитку є дітьми однієї нації – дітьми мислячого людства...”.

Життя і діяльність М.Монтессорі, що принесла їй світову славу, були сповнені енциклопедичним вивченням усіх наук та особистої педагогічної та експериментальної роботи, пошуків та активної пропаганди своїх ідей. Вона була готова вчитися в інших і щедро ділилася своїми ідеями і знаннями. І праця М.Монтессорі була винагороджена: їй випало виняткове для вченого щастя — ще за життя побачити втіленими плоди свого педагогічного таланту. Серед педагогів світу немає рівних Монтессорі за кількістю послідовників і критиків.

У наш час „бум” педагогіки Монтессорі переміщується із заходу до Східної Європи. Зокрема, у країнах СНД це знаходить прояв у таких явищах, як некритичні запозичення окремих елементів американського, німецького і інших досвідів педагогіки Монтессорі і пов'язаний з цим опір прихильників традиційної педагогіки; проводяться дискусії недостатнього рівня компетентності тощо. Як і у минулому, думки щодо педагогіки М.Монтессорі різко полярні.

Аналіз використання ідей М.Монтессорі у вітчизняній теорії і практиці дошкільної освіти засвідчує, що теорія і практична робота засновників суспільного дошкільного виховання була орієнтована на систему М.Монтессорі як зразок здійснення індивідуального виховання в умовах виховних закладів для дітей дошкільного віку.

Віра Таубман, Юлія Фаусек

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ДИТЯЧОГО САДКА МОНТЕССОРІ

...Цінність системи дошкільного виховання, створеної лікарем-педагогом Марією Монтессорі, обумовлюється не тільки своєрідністю поставлених цілей, її серйозним біологічним обґрунтуванням і значущістю педагогічних досягнень її застосування. Лише лікар, який пройшов тривалий стаж психіатра-педагога, знайомий з хворобами, що уражають людську психіку і практичними засобами боротьби з ними, міг підвести під педагогічну систему той фундамент, якого вона до цього часу вимагала, фундамент не тільки фізичної, але й психічної гігієни дитинства...

Як лікар-педагог, Монтессорі не могла не керуватися визначним Беконівським принципом, який зберіг силу для нас і залишиться в силі для всіх майбутніх поколінь: "Ми пануємо над природою, лише скоряючись їй". Для неї не підлягало сумніву, що тільки ретельно продумана педагогічна система, яка являє собою сукупність прийомів, об'єднаних певними провідними ідеями, яка ґрунтується на науковому методі спостереження й експерименту і яка використовує дані всіх наук, що вивчають людину, може

наблизити нас до заповітної мети – управління психофізичною еволюцією людської особистості...

Монтессорі було зрозуміло, що педагогічній системі, яка спирається на біологічні засади, потрібно здійснити складний і важкий синтез. З одного боку, необхідно надати вільний розвиток творчим і організуючим силам організму, не силуючи ні напрямку, ні темпу розвитку. З іншого – слід економізувати психічну енергію людини, запас якої далеко не невичерпний...

З точки зору Монтессорі педагогіка повинна також звільнитися від модного в наш час фетишизму щодо біогенетичного закону. Навіть природа не примушує зародок проходити всі етапи філогенетичного розвитку повністю, а тільки "маркує" їх. Дитина також не повинна йти тим довгим і тяжким шляхом, яким людство прийшло до своїх культурних досягнень. У збереженні й виявленні всієї своєрідності різних індивідуальностей – запорука досягнення максимального щастя для індивіда і вищого благополуччя і прогресу для колективу. До такого всебічного розвитку кожна особистість підходить особливими, дотепер невідомими для нас шляхами.

Тому в інтересах економії психічної енергії та охорони індивідуального різноманіття нам слід відкинути навмисне "проведення дитини через усі фази розвитку людства". Навпаки, усе, що може бути вилучене без шкоди для здорового розвитку, повинно бути викреслене з онтогенезу. Лише таким шляхом поколіннями, що народжуються, буде використаний досвід попередніх поколінь, лише так людству буде забезпечена необхідна подальша психічна еволюція.

Основні принципи медицини – економія психофізичних сил, охорона здоров'я і запобігання хворобам, точна індивідуалізація і надання максимального простору здоровим творчим силам організму, – повинні, за Монтессорі, стати не лише теоретичними гаслами педагогіки, але практично втілитись у педагогічній системі...

Наука вимагає від нас, щоб при призначенні фізичної їжі дітям ми пристосовувалися не до випадкової наявності певної їжі, а керувалися науковими даними, які з'ясовують користь і шкідливість різних речовин для фізичного розвитку дитячого організму. Аналогічно цьому наука повинна виключити випадковість щодо наявності чи відсутності стимулів, які є обов'язковими складовими частинами їжі, потрібної для духовного розвитку. Відсутність корисних стимулів і наявність шкідливих подразників може завдати не виправної шкоди психіці дитини.

Далі, Монтессорі широко використовувала з метою організації психіки дитини великий біологічний принцип "непрямої підготовки", який відіграє таку важливу роль у процесі фізичного розвитку.

Дитина вчиться ходити й оволодіває нервово-м'язевим апаратом, потрібним для ходіння, вправляючи його вже у лежачому стані і повзаючи. Саме так належний розвиток і вправлення нижчих психічних функцій утворює і підготовляє нервові шляхи і цим слугує розвитку вищих сторін психічної активності. Якщо за допомогою науки вдасться виявити і вичерпати всі можливості, які відповідають певній фазі розвитку, – тим самим будуть здійснені умови для розвитку всіх задатків, які відповідають наступній фазі. Таким чином буде досягнута економія дорогоцінної психічної енергії і максимально підвищений коефіцієнт корисної дії наших педагогічних зусиль.

Виховання дошкільника повинно, за Монтессорі, мати на меті:

- 1) упорядкувати особистість дитини і сприяти виробленню координованих психофізичних реакцій;
- 2) розвинути всі зовнішні чуття;
- 3) через виховання зовнішніх чуттів розвинути всі психічні функції, особливо піклуючись про розвиток уваги, інтелекту, волі;

4) виховати вищі інтелектуальні емоції (інтерес до праці, радість від досконалості в досягненнях), етичні й естетичні почуття;

5) уникати однобічної надмірної культури уяви;

6) розвинути мову, як у розумінні оволодіння мовним апаратом, так і стосовно збагачення запасу слів, який відповідає реальним уявленням;

7) розвинути навички і потребу в самостійній роботі й самообслуговуванні у межах, що відповідають психофізичним силам дитини.

Для здійснення своїх педагогічних цілей Монтессорі запропонувала метод самовиховання дитини в організованій обстановці. Організація обстановки досягається своєрідним дидактичним матеріалом і сукупністю виховних прийомів, нерозривно пов'язаних одне з одним в одне ціле... Останнім часом серед педагогів з'явилася тенденція окремо використовувати деякі з прийомів Монтессорі. Ми вважаємо за потрібне підкреслити, що в системі Монтессорі всі частини так самостійно і неподільно згуртовані одна з одною, як окремі функції в живому організмі. Звичайно, нікому не забороняється користуватися окремо частинами матеріалу. Але подібно до того, як нежиттєздатні окремі частини високодиференційованого організму, так само будуть позбавленими повного ефекту уламки матеріалу, відсічені від цілого, і прийоми, які вирвані із загального органічного зв'язку.

Дидактичний матеріал Монтессорі, який являє собою абстрагування окремих властивостей предметів і явищ, зроблений відповідно до модальностей почуттів, і там, де це є досяжним, градуїований з математичною точністю. Його пряма мета – виховання всіх почуттів, його непряме призначення – вправлення всіх сторін психічної активності дитини...

Найважливіша особливість і перевага матеріалу полягає у тому, що він містить у собі контроль помилок...

Дитина довільно і самостійно реагує на стимули, які відповідають її внутрішнім запитам і які пробуджують у ній активність. Не тільки вибір, але й темп і тривалість роботи визначаються нею самою. Даючи можливість дошкільникові самостійно помічати й виправляти помилки, матеріал тим самим обумовлює максимальну самодіяльність з боку дитини. Завдяки самостійному контролю помилок, дошкільник у роботі на матеріалі може і повинен мати змогу діяти без втручання дорослого... Наше невміле і недоречне втручання в цей процес, безсумнівно, часто-густо призводить до руйнування шляхів, які повільно й поступово прокладаються в нервовій системі дитини; з другого боку, ми грубо і насильно намагаємося прокласти ці шляхи там, де немає ще всіх передумов для їх виникнення. І в першому, і в другому випадку заподіюється серйозна і, можливо, непоправна шкода психофізичному здоров'ю дошкільника.

Самостійна робота на монтессорівському матеріалі оберігає дитину від подібного поранення її психіки...

Монтессорі зробила революційне зрушення в педагогіці дошкільника, відважившись запропонувати йому "чисті категорії сприймань". Дидактичний матеріал Монтессорі дає змогу дошкільнику виділяти в чистому і точному вигляді ознаки предметів, знаходити схожість, відмінність і градації властивостей; він учить дитину розкладати й аналізувати складний комплекс сприймань, пов'язаних з конкретним об'єктом, який сприймається спочатку в якості неподільного цілого. Саме в точності й чіткості окремих властивостей, які виділяються матеріалом Монтессорі, полягає їх цінність для неорганізованого дитячого розуму, який повинен пізнати навколишній світ у розмірах і формах, у кольорах і тонах тощо. Внутрішній світ дитини являє собою хаос, і так само хаотично являється їй зовнішній світ. Чим швидше і легше відбувається пояснення й упорядкування цього хаосу, тим скоріше встановлюються пристосувальні реакції, тим більша економія психічних сил...

Монтессорі аж ніяк не обмежує дитячого досвіду лише предметами свого дидактичного матеріалу... навпаки, вона приводить його до живого спілкування з природою і тим самим відкриває йому весь світ. У правильно обладнаному дитячому садку дитина знаходить і рослини, і тварини; вона навчається любити і берегти їх у діяльному догляді за ними... Вона також вивчає їх, але як самостійний спостерігач. Монтессорі навмисне уникає перетворення продуктів природи в дидактичний матеріал для вивчення кольорів, форм, розмірів, для навчання лічби і т.п., подібно до того, як нею не використовуються за дидактичний матеріал іграшки...

За виховання у системі Монтессорі розвиваються й отримують максимально можливе формальне вправлення всі психофізичні функції, необхідні для трудових процесів; вправляються всі зовнішні чуття, розвиваються фіксуюча увага, інтелект, воля. Раціонально виховується емоційна сфера й уява. Дитина стає точною, методичною і наполегливою у виконанні роботи. Вона перетворюється у самостійного, творчо активного трудівника. У ній організована працездатна індивідуальність, яка знаходить у роботі інтерес; вона дозріває і для колективної праці, в якій вона буде брати посильну участь не як покірний наслідувач, а як цінний співробітник з особистою ініціативою.

Монтессорі при розробці запропонованої нею системи виховання дошкільника використала всі дисципліни, що вивчають людину.

Тому її система, з нашої точки зору, є кульмінаційним пунктом сучасної педагогіки...

В організації дитячого садка Монтессорі велике значення має насамперед обстановка того приміщення, в якому влаштовується дитячий садок. У цьому відношенні Монтессорі приділяє стільки ж, якщо не більше, уваги психічній стороні дитячого організму, як і фізичній... Передусім кімнати повинні бути достатньо великими, і не тільки кімната

для ігор, але й кімната для роботи, через те, що в ній повинна бути забезпечена “свобода руху”. У кімнаті повинно бути достатньо вільного простору, щоб діти могли рухатися серед меблів, щоб могли розкласти килимки на підлозі для занять і рухатись під музику. Стіни кімнат не повинні бути голими, але також не повинні бути і обвішаними надмірною кількістю непотрібних прикрас. Пофарбовані у світлий приємний тон з простим художнім орнаментом, з декількома, добре підібраними, художніми картинками і фотографіями, почепленими на рівні дитячих очей, – ось і все. Око дитини повинно виховуватися на досконалих формах. Наші діти – наші продовжувачі, і ми зобов’язані, на думку Монтесорі, дати їм найкраще, що є в нас, щоб вони стали кращими, досконалішими від нас... Меблі повинні бути зручними відповідно до дитячого зросту і легкими не тільки для легкості пересування дитячими руками, але також і для виховання бережливого до них ставлення через їх ламкість. Для цього ж даються дітям фаянсові тарілки і чашки, склянки і вазочки для квітів, дрібниці, що б’ються. “Фактично ці предмети є донощиками рухів грубих, нервових, невихованих”, – говорить Монтесорі. Дитина, бажаючи зберегти річ, вправляється в обережності. Меблі повинні бути гарними, але не за рахунок прикрас і строкатості, а завдяки простоті й витонченості ліній і забарвлення. Цим же повинен вирізнятися і посуд, і всі речі дитячого вжитку...

Монтесорі мріє через школу відродити старовинне народне мистецтво, ретельно розшукуючи зразки старого місцевого виробництва; оживити його, відтворюючи в меблях і посуді форми і кольори цих предметів, а також малюнки тканин і характерні декоративні мотиви... Дитина, яка займає місце в такій спокійній організованій обстановці, швидко заспокоюється. І сама вона, і кожний маленький громадянин цього дитячого товариства стає дбайливим господарем і хранителем їхнього спільного дому

і господарства. Цьому сприяє строго обдумана обстановка, яка дає дитині можливість „вільного руху”, але не просто руху задля рухів, без мети, а для їх координації. Моторні прагнення кожної здорової дитини знаходять свій вихід у розумовій роботі, так званих вправах у „практичному житті”, яким Монтесорі надає великого значення. Але для цього потрібно приготувати „приспособлене середовище і потім полишити дітей на їхні інстинкти активності й наслідування”... У такій обстановці дитина, яку спонукають самі речі, а не накази, до активності, удосконалює без утоми свої рухи, набуваючи грації і вправності.

Другою умовою дитячого садка Монтесорі є дидактичний матеріал. Цей матеріал розподіляється на декілька частин: 1 – матеріал для виховання органів чуття, 2 – матеріал для навчання письма і читання і 3 – для навчання лічби. Усі окремі предмети матеріалу тісно пов’язані між собою однією спільною ідеєю і, відірвані від загальної маси і укріплені серед матеріалу іншої системи, вони гублять свій зміст і не дають жодного або зовсім незначний результат у розвитку дитини...

Монтесорі відокремлює предмети дидактичного матеріалу від іграшок, вважаючи ці останні необхідними для дітей для іншої мети, для мети просто „гри”, не надаючи їм значення у розвитку дитячого інтелекту. Іграшки займають місце в окремій кімнаті, і в робочу кімнату діти, що граються, їх не вносять, поважаючи роботу товаришів...

Через те, що в розумових заняттях дитині надається свобода вибору роботи за своїми нахилами та здібностями і свобода віддаватися обраній роботі стільки часу, скільки цього вимагає психічна упорядкованість, що розвивається в дитини, то діти різного віку виявляються на однакових рівнях розвитку в певній галузі. А через те, що їм не потрібно урівнюватись у будь-яких навичках, що неминуче при групових заняттях, вони можуть не затримуватись на речах занадто легких для себе і зупинятись на важких

стільки, скільки їм буде потрібно для їх засвоєння. У результаті виявляється велика економія сил, використана своєчасно і радісно. Відсутність групових занять виключає також причину прикостей і заздрощів. Навпаки, у дітей, завдяки тому, що кожний може виявити те, навіть наймінімальніше, цінне, що йому відпущено природою, розвивається одна з найблагородніших здібностей людської душі – радість і гордість від успіхів свого ближнього. І розвиваючись кожен на свій лад, індивідуально, вони є індивідуалістами у вищому розумінні цього слова; у них дозріває бажання стати гідними членами свого колективу.

*Таубман В.В., Фаусек Ю.И.
Теория и практика детского сада Монтессори. –
Л.-М.: Мысль, 1923. – С.7-12; 16-17; 20-21;
29-30; 72-73; 75-78; 132-133.*

Юлія Фаусек

ДИТЯЧИЙ САДОК МОНТЕССОРИ

*(Досліди і спостереження протягом дванадцятирічної роботи
в дитячих садках за системою Монтессорі)*

Дитячий садок за системою Монтессорі є чудовою і, на мою думку, єдиною у теперішній час школою для спостережень за дітьми дошкільного віку. Керівниця в такому дитячому садку є значно більше спостерігачкою, ніж викладачкою...

Переконання в тому, що для виховання дітей достатньо просто їх любити і допомагати їх фізичному росту, відійшло тепер у далеке минуле, про нього не варто й говорити; але й інша думка, що для виховання маленьких дітей обов'язково прочитати велику кількість книжок, прослухати нескінченну кількість лекцій, навчитися малювати, ліпити, вирізати тощо, повинна також відійти в те саме минуле. Усе це, звичайно, потрібно, всього слід навчитися, добре все вміти, але не це головне. Одних, навіть найширших знань, і однієї найніжнішої любові до дитини, яка є такою природною для кожної жінки, як інстинкт, – недостатньо для такої важливої місії, як виховання. Набагато важливіше від усієї маси теоретичних знань – строга наукова школа, яка виховує людину у вмінні спостерігати і логічно мислити,

яка виробляє в ній метод. Керівниця, маючи всі інші якості, повинна володіти методом...

Як ученому потрібна лабораторія, цілком пристосована для його наукових досліджень, так і керівникові дітей потрібна школа – цілком пристосована для життя цих дітей, в якій вони можуть виявити свою справжню особистість. Дитину виховує, головним чином, зовнішня обстановка, а тому дуже важливо, щоб ця обстановка була спрямована на її благо, щоб речі, які її оточують, відповідали її віку, щоб матеріал був не випадковим, не просто розважав дитину і займав її час, а справді вправляв її мислительні здібності, відповідав її внутрішнім серйозним запитам відповідно до віку. Дитина вбирає в себе враження зовнішнього світу в масі і хаосі. Завдання вихователя – дати їй можливість стати на шлях до цього всотування, дати і їй на самому початку матеріал, а також і метод для спостереження, допомогти виникненню в ній „внутрішнього порядку”, який дає їй можливість жити і розвиватися духовно. Система Монтессорі, ...науково обґрунтована, точно продумана, перевірена на практиці, є в руках керівниці методом до спостереження психічного змісту дитини. Для того, щоб бачити, як різні індивіди виявляють цей зміст, слід поставити їх в однакові для всіх умови, і тоді вони виявлять різні реакції щодо одного й того ж матеріалу відповідно до своєї індивідуальності; і тоді ми будемо мати відмінності, подібності і навіть типи. При дуже різноманітному, випадковому матеріалі не може бути можливості порівняння, і індивідуальні відмінності випадають з нашої уваги. Нам не важливо заповнити нескінченні рубрики карт так званих „психічних досліджень”. Але нам дуже важливо впіймати момент найменшого прояву „внутрішнього порядку”, який починає встановлюватися в дитині і який виявляється в інтересі до певної роботи з матеріалом. Інтерес цей супроводжується зазвичай глибокою увагою, яка заглиблює дитину в роботу часто до повного само-

забуття, яка вражає дорослих спостерігачів. Поки дитина, яка прийшла вперше в дитячий садок, перебуває в стані хаотичного безладдя, вона є для керівниці щільно закритою книгою, а якщо вдається прочитати окремі рядки, то, написані незрозумілою мовою, вони перекручують її справжній зміст, і ми часто його тлумачимо неправильно. У міру того, як в душі дитини встановлюється поволі цей „внутрішній порядок”, сторінки книги розкриваються перед розумовим поглядом керівника самі собою, і він все більше й більше переймається її змістом...

Нам потрібні спостереження за дітьми для того, для чого вони потрібні вченому, який має на меті вивчити певний предмет або явище. Сучасне виховання маленьких дітей по суті і повинно ґрунтуватися головним чином на їх вивченні, а отже, і на спостереженні, тому що ми нічого майже не знаємо про дітей. Ми живемо все життя поруч з нашими дітьми, і насправді ми так мало знаємо про їх справжню суть. Ми часто, спираючись на різні книжкові положення, приписуємо дітям певні якості, а вони, поставлені в умови, де керівниця не є головною діючою особою, яка пропонує одночасно всім дітям одне й те саме завдання, а дає їм можливість розвиватися кожному на свій власний лад, показують зовсім інші якості, які часто викликають у нас подив.

Для того, щоб робити спостереження над дітьми, нам потрібна певна система виховання, належний метод, а спостереження нам потрібні для встановлення, в свою чергу, наукового методу молодшої ще науки – педагогіки, бо якщо педагогіка – наука, то вона повинна мати і методи дослідження.

Давши дітям матеріал, – речі, які відповідають їх внутрішнім запитам за віком, до яких вони можуть прикладати свої індивідуальні сили без примусу, і підходячи до дитини суто об'єктивно, без упереджених ідей, запропонованих так званою „психологією дитинства”, ми будемо у змозі

стежити за окремими різними їх проявами і, збираючи дані, наповнювати змістом частину педагогіки, яка має стосунок до дошкільного віку...

Питання про дитячі щоденники – питання дуже складне, яке дуже цікавить і педагогів, і психологів і зовсім ще не розв'язане. Що записувати в цих щоденниках? Усе чи тільки головне, і що є головним, і як відокремити це головне від другорядного? Маючи 20–30 дітей від 3 до 7 років, записувати все про кожного, розносячи за численними рубриками так званої “карти психічного дослідження”, – завдання нездійснене і непосильне для керівниці. У робочий ранок в монтеissorській обстановці на керівницю котиться ціла лавина вражень, і тільки практика і тривалий досвід дадуть їй можливість розвинути в собі пильне і точне око, яке вміє багато схоплювати відразу і виділяти головне, і здатність утримувати помічене в пам'яті, щоб швидко записати утримане одразу, як підуть діти...

Техніка моїх записів полягала у такому: в кишені у мене завжди лежав маленький блокнот, в який я швидко заносила позначки під час роботи дітей, непомітно для них, поступово виробивши майже стенографічне письмо...

Записи про дітей я намагалась вести за схемою, даною Монтеissorі, яка фіксує ступінь внутрішньої упорядкованості дитини...

Робота. Коли дитина почне займатися будь-якою справою більш-менш тривалий час?

Темп певної справи, її повторність.

Індивідуальні особливості в роботі.

Одна й та сама справа чи різні?

Скільки днів триває спонтанна діяльність?

Чим виявляється бажання прогресування?

Послідовність вправ у серйозній роботі.

Чи повертається до роботи після перерви внаслідок зовнішніх причин, які відволікають її увагу?

Чи повертається до роботи після перерви за примусом?

Поведінка. Порядок чи безладдя у поведінці дитини.

Безладні вчинки.

Чи змінюється поведінка дитини з підвищеною роботою?

Чи виявляється в період сформованих упорядкованих дій період спокою, вибухи радощів і прояви почуттів?

Яку участь бере дитина в роботі і діях своїх товаришів?

Слухняність. Чи відповідає дитина на звернення до неї?

Чи починає дитина брати свідому участь у роботі товаришів?

Чи стає постійним підкорення заклику?

Чи стає підкорення розпорядженням встановленим фактом?

Слухняність радісна і з готовністю.

Як змінюється слухняність з розвитком роботи і зміною поведінки?

Фаусек Ю.И. Детский сад Монтеissorі. Опыты и наблюдения в течение двенадцатилетней работы в детских садах по системе Монтеissorі. – 2-е изд. –

М.-Л.: Гос.изд., 1926. – С.178-182; 214-215.

Тетяна Сухотіна

МАРІЯ МОНТЕССОРІ І НОВЕ ВИХОВАННЯ

Частина 1

Дитина знає душу свою, вона дорога їй, вона береже її, як повіко береже око. І без ключа любові нікого не пускає в душу свою.

Лев Толстой

Усі ми любимо дітей. Але чи всі ми уміємо їх любити? Чи всі ми усвідомлюємо ту величезну відповідальність, яку накладає на нас наше втручання у внутрішнє життя дитини? Чи не дуже легковажно ставимося ми до зароджених в її голові і серці думок і почуттів, збуджених нашим словом і прикладом?

Ми часто забуваємо ту силу вразливості, ту чутливість сприйняття, яка властива дитячому віку...

Душа дитини – ґрунт вдячний, і всякий, хто будь-коли переймався вихованням, знає, як легко дитина сприймає і хороше, і погане. І знає ту радість, яка винагороджує його за незначні зусилля.

Тому не можна недостатньо обережно ставитися до нашого впливу на дітей.

Коли людина сумлінно і з любов'ю підходить до дитячої душі – результати не можуть не бути плідними.

І ось та італійська дівчина, доктор медицини Марія Монтессорі, про діяльність якої мені хочеться поділитися з людьми, що цікавляться вихованням, віддала всю свою любов, усі свої сили, все своє життя без залишку справі виховання.

А оскільки – окрім її гарячої любові до цієї справи, Марія Монтессорі володіє винятковим розумом і силою волі, то результати її роботи величезні.

Марії Монтессорі можна довіритися: вона не відразу дійшла до тих висновків, які тепер керують її роботою: довгі, наполегливі копіткі дослідження, – завжди перевірені досвідом, – привели її до них...

Рідкісне поєднання твердого, логічного чоловічого розуму з м'яким люблячим жіночим серцем і чисто жіночим терпінням, зробили ту величезну роботу, яка не під силу звичайному чоловіку або звичайній жінці.

Чоловічий розум спостерігав і вивчав, прикладаючи і застосовуючи до своєї роботи не тільки свої, але й чужі спостереження і знання.

А жіноче материнське серце любило: любило всіх без винятку – відштовхуючих ідіотів, відразливих порочних дітей нарівні з привабливими і обдарованими хлопчиками і дівчатками. Думаю я, що нещасних вона любила навіть більше, ніж щасливих. Інакше хіба можливим було б те багаторічне зусилля, яке вона робила заради них?

Монтессорі легко підбрала ключ до дитячих сердець. Усі діти, з якими вона входить у спілкування, щиро прив'язуються до неї. Це, зрозуміло, дуже полегшувало і полегшувало її роботу...

Марією Монтессорі дотепер розроблена система навчання дітей від 3-х до 7-річного віку, і програма цього навчання нею не тільки завершена, але й застосована в багатьох школах Італії та інших країн.

Історію своїх перших дослідів Монтессорі описує в книзі "Метод наукової педагогіки". "За цією книгою дослідів, зібраних однією особою, – пише вона в кінці цієї книги, – повинні піти слідом книги інших, які, виходячи з

індивідуального вивчення дітей, вихованих за нашим методом, опишуть плоди своїх спостережень. Такі педагогічні книги чекає майбуття”.

Частина 2

*І пізнаєте істину,
і істина зробить вас вільним.
Іоанн VIII, 3*

*Для людини, як тваринної
істоти, не може бути мови про
свободу. Все її життя
обумовлене рядом причин.
Але якщо людина усвідомлює
себе духовною істотою,
то для неї не може бути і мови
про утруднення.
Поняття утруднення
непридатне до прояву розуму,
свідомості, любові.*

Лев Толстой

Ті етичні підстави, які керують діяльністю Марії Монтессорі, завжди були висловлюваними і вживаними видатними педагогами всіх часів.

Більш століття тому Песталоцці ставив їх в основу своєї теорії.

Я ще не народилася, коли в Ясній Полянці школа мого батька Л.М. Толстого була з повним успіхом введена на тих самих принципах...

Отже, шлях, яким іде Монтессорі, – не новий. Знаряддя, яким вона прокладає собі шлях, також старе як світ. І світло, яке освітлює її шлях, ніколи не згасало.

Шлях цей – шлях свободи.

Знаряддя – це знання або наука.

І світло – це любов.

Мені жахливо вживати ці три, століттями збочені і помилково трактовані поняття.

“Любов – небезпечне слово, – говорив мій батько, Л.М. Толстой. – В ім’я любові до сім’ї скоюються злі вчинки, в ім’я любові до вітчизни ще гірші, а в ім’я любові до людства – найстрашніші жахи”.

А ось що він говорить про науку: “Законна мета наук є пізнання істин, службовців блага людей. Помилкова мета є виправдання обманів, що вносять зло в життя людське”.

Але особливо поняття свободи часто настільки перекручувалося, що для багатьох самий звук цього слова став осоружним і страшним...

В ім’я свободи було скоєно стільки зловживань, що не дивно, коли це слово викликає недовіру і страх. Для одних воно уявляється страхіттям, визнавши яке, люди піддають своє фізичне і духовне життя всілякому насильству і небезпекам. Для інших це поняття є синонімом порушення всякого порядку і звільнення себе від будь-яких законів – не лише світських, але й етичних, релігійних.

А тим часом, якщо без цього основного закону життя ні людина, ні тварина, ні навіть рослина не може розвиватися, то чому діти повинні становити виняток з цього правила?

Якщо тепер уже ніхто не заперечує, що людина досягає свого вищого розвитку лише за умови найбільшої свободи; якщо доведено, що рабство є найзгубніший стан як для душі раба, так і для душі пана, і якщо тому людство визнало потрібним для свого блага знищити володіння однієї людини душею іншої, то чому в дитячих садках і в школах ці закони не мають такого ж права на існування?

“Необхідно, щоб школа допускала вільні природні прояви в дитині, – пише Монтессорі, – це її найголовніша реформа”. Далі знову повторює: “Основним стрижнем наукової педагогіки повинна бути така свобода дітей, яка давала б можливість розвитку безпосередніх індивідуальних проявів дитини”. І ось, коли Монтессорі влаштувала в

Римі перший свій Дім дитини, вона не побоялася узяти де-візом старе, старе слово свобода. Свобода, якій і дотепер ми так мало довіряємо, незважаючи на важкі удари, що століттями наносяться нам за нашу недовіру!

Монтессорі задалася метою довести, що свобода ставить людство на єдиний міцний шлях до порядку і закону, і що потреба в теперішній шкільній дисципліні виросла на на-полегливій підозрілості і недовірі до тієї свободи, яка так необхідна для щастя не тільки дорослих, але й дітей. Вона взялася довести, що шкільні правила безмовності, нерухо-мості, однорідності занять, нагород і покарань так само застаріли, як кріпацтво.

Частина 3

*Досконале мистецтво
повертається до природи.*

І. Кант

*Кожна людина володіє спе-
ціальним обдаруванням і здат-
на виконати певне завдання.
Потрібно подбати про відкрит-
тя в дитині цього спеціального
обдарування і відповідно до нього
спрямовувати її освіту. Вихо-
вання означає живлення здібнос-
тей дитини, а не створення
здібностей, яких в ній немає.
Останнє неможливе.*

І.Мадзіні

Дитина росте сама. Зростання викликати не можна. Можна йому перешкодити, можна його затримати і заглу-

шити. І, з іншого боку, можна усунути перешкоди, що затримують його, можна забезпечити сприятливі умови для розквіту і розвитку тих здібностей, якими природа обдарувала дитину.

І ось в цьому полягає мета виховання.

Ми повинні всіляко сприяти розвитку тих сторін дитя-чої душі, які бажані, і заглушити ті, які, розвиваючись, мо-жуть лише принести горе самій дитині й оточенню...

На думку Монтессорі, “створити в дитині нічого не можна, можна пробудити життя, що дремає в ній, даючи свободу самій розвивати свої індивідуальні сторони”...

Самовиховання – це альфа і омега монтессоріанської системи.

Якщо всяка людина народжується зі схильностями та особливостями, лише їй властивими, з характером, власти-вим їй одній, то чи повинні ми, чи сміємо ми гвалтувати і ламати ці особливості?

Від цього застерігає Монтессорі. Вона особливо боїться, щоб учитель або вчителька не прагнули нав’язати свою осо-бистість дитині. Гармонія в оркестрі досягається не тим, щоб усі інструменти грали б в унісон, а навпаки, тим, що кожен інструмент має свій характер і грає те, що йому властиво. Також і кожна людина повинна зробити в світову гармонію свій внесок, яким би скромним і нікчемним він не був, але якого, окрім неї, ніхто інший внести не може.

До цієї особливості характеру, до цієї індивідуальності в дитині Монтессорі ставиться з найбільшою бережливістю і від кожного педагога вимагає такої ж пошани до особис-тості дитини, що розвивається...

“Ми дотепер помилково думали, – пише вона, – що при-родне виховання маленьких дітей повинно бути тільки фі-зичним. Але ми бачимо, що дух має свій характер, і що тільки духовне життя керує людським існуванням в його віках”.

На цій же підставі Монтессорі критикує існування за-раз в Італії програми шкільної освіти.

“Ми тримаємо учнів задавленими, принижуючи їх тіло і душу умовами, як-ось: парти і зовнішні нагороди та покарання. Наша мета – привести їх дисципліною нерухомості і мовчання – куди? Насправді, щоб вести їх без жодної мети... Прагнути механічно влити в їх свідомість зміст шкільних програм – програм, по-темному складених освітнім відомством. О, перед таким презирством до життя, що розвивається в майбутніх поколіннях наших нащадків, нам тільки доводиться в збентеженні схилити голову і затулити руками зашаріле обличчя. Прийшов час, коли накладається на нас насущний обов’язок: оновлення методів виховання й освіти. І той, хто бореться за цю справу – бореться за відродження людства”...

Принцип свободи і поваги до особистості, за який бореться Монтессорі, визнається тепер усім передовим людством, і ми не маємо права позбавляти дитину тих переваг, які дає цей принцип і на які, як усякий інший член суспільства, має право і дитина...

Сухотина Т.Л. Мария Монтеessori и новое воспитание. – М.: Типолит. Т-ва И.Н.Кушнерев и К°, 1914. – С.5-14; 67-68.

Софія Русова

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

VI. Ручна праця

...Праця мусить збудити в дитячій душі найбільше самостійної, природної творчості, дати вільно розвинути цільній гармонійній індивідуальності... Праця є найкращим методо-психологічним засобом, яким дитина вільна виявити, як вона зрозуміла, як собі уявляє те, або друге знання своє, те або друге своє чуття, переживання...

У Монтессорі по Дитячих Будинках в Римі діти допомагають на кухні, застеляють столи для обіду і сніданку, розносять страву. І маленькі 4-річні дітки з гордим виглядом несуть миски, повні гарячої юшки, несуть обережно, не розхлюпують, не печуть собі рученята, свідомо виконують свій обов’язок до своїх товаришів. Треба тільки, щоб ці перші обов’язки були цілком по силі кожній дитині, щоб вони виконувалися весело, і треба ще якомога рідше їх накладати на дитину, щоб не перевелася приємна праця на одноманітну нудну роботу. Так само на “інстинкті переймання” тримаються й інші перші роботи: в “Дитячому Будинку” Монтессорі дітям дають шматки ременю і сукна, на одних з них нашиті гудзики великі і маленькі, на других гаплички, шнури – і діти на них вчаться застібати, зашнуровувати свій одяг, свої черевики, щоб і самим самотужки

одягатися, й своїм товаришам допомагати. На цій праці зміцнюються маленькі пальчики, розвивається чуття мацання, а це ж головний метод Монтесорі, якого ніколи не треба забувати: “вихованням, розвитком зовнішніх, околических чуттів визволяти розум людський”. Тим і усі праці й забавки, які вона дає дітям, мають на меті – або координацію дитячих рухів, або розвиток зовнішніх чуттів; через такі роботи діти засвоюють якнайкраще різні форми, кольори, гами звуків музичних...

Ще багато можна викликати самостійної праці, задовольняючи другий дужий інстинкт – будівничий... Монтесорі дає чудові кубики, вимальовані ніжно рожевою або бурю фарбою; вони гладенькі і не одного розміру, так що найменший буде з кубічний сантиметр завбільшки, а найбільший в 10 разів більше. Діти будують з них високу піраміду, або що хочуть, але вони привчаються мацанням вгадувати невелику різницю між розміром одного і другого кубика і можуть, навіть заплющивши очі, збудувати таку піраміду, в якій кожний кубик що далі, то буде трохи розміром зменшуватися. Будівлі можуть бути не тільки самостійними творами дітей, а також розробляти і різні теми, пояснюючи різні знання тими чи іншими ілюстраціями. З снігу роблять нори і лігвища звірів, ілюструють оповідання з життя північних народів – лапландців, ескімосів тощо.

Щодо глини, то вона як будівельний матеріал використовується вже із старшими дітьми для будування справжнього будинку з цеглин. Але в Монтесорі й малі 4-річні дітки виробляють з глини невеличкі цеглинки і будують з них невеличкі будинки...

Чим більше праця викликає інтересу, радості, тим вона корисніша задля загального духовного розвитку дитини. Треба, щоб діти ознайомилися з усіма особливими якостями глини, порівняли її з піском і вміли якнайкраще використовувати і застосовувати її для скульптури, і для

будівлі (вироблення стародавнього посуду, фігурок стародавніх богів, вояків для пізнання всесвітньої і рідної історії, географії тощо)...

XIV. Сучасні дитячі садки

...Америка принесла в дошкільне виховання принцип самостійності, якого ще несміло вимагав і Фребель, і таку індивідуалізацію, яку пропонує і Монтесорі, – щоб поділяти дитячий колектив на кілька груп і давати їм різні праці відповідно до їх нахилів, змоги і розвитку. Вона ж висуває якомога більше самовиховання, власного зусилля. Дитині дають лише матеріал і створюють сприятливі умови...

Тепер маємо звернути всю нашу увагу на новий дитячий садок італійки М. Монтесорі. У неї ми побачимо негативне ставлення до багатьох з наших ґрунтовних навчань, до спостережень над життям природи, до літературного розвитку. Її погляди краще за все зрозуміти можна з тієї інструкції, яку вона виробила для керівниць Дитячими Будинками в Римі, і ми досить широко нею скористаємося потім, щоб показати, з чим ми не можемо погодитися. “...Треба лише допомагати розвитку душі дитини, виховувати її характер, підтримати в таких обставинах, з якими сама дитина не має змоги справитися так, щоб вільна безпосередня енергія дитини виявлялася і знаходила собі певний шлях. Це робота нелегка, для неї необхідне особисте природне зусилля душі, висока культурність і вихованість. Метою виховання має бути вільне виявлення дитячої енергії і цікавості або, простіше кажучи, нашою метою є виховання дітей здорових, жвавих, веселих, здатних до праці, лагідних і добрих товаришів”.

Як ми бачимо, мета скрізь у всьому світі одна, але засоби використовуються неоднакові. М. Монтесорі вимагає

якнайбільше викликати самодіяльності у дітей, але вона пропонує задля цього обмежений матеріал, який справді дає дітям працю, але механічну, непродуктивну, не викликає творчих сил. Держачи дітей на вкладках, на заціпках, на розкладанні кольорових мотків ниток, вона лише розвиває пам'ять і увагу, але не дає нічого для уявлення, для розвитку мови (окрім грамоти); правда, у малих дітей уявлення ще дуже слабке, воно потребує ще доброго запасу всяких вражень, уявлень, потребує пам'яті, щоб їх задержувала як слід, але це все і має розвиватися поволі, одночасно, бо сили душі не чергуються в своєму розвитку, а разом потроху пробуджуються і виявляються.

Монтессорі звертає велику увагу на те, щоб розвивати зовнішні чуття і дати їм працю... Діти у неї користуються різноманітним матеріалом і спеціальним монтессорівським, і фребелівськими дарунками, дозволяється їм вільно користуватися дужками, патицками, вишиванням, аби без педантизму і без системи, аби діти вільно собі робили, що хочуть. Взагалі можна так сказати: Монтессорі не ширить дитячих вражень, але виховує дітей у тихому лагідному житті, у неї вони весь час за роботою, звикають постійно працювати за власними нахилами і настроєм, ніхто їх не сіпає, не втручається в їх роботу, в їх гулянку, усі їх здібності і сили самі поволі розвиваються, зміцнюються разом з їх тілом, з їх м'язами, нервами. Від керівниці вимагають теж спокійного поведіння, якнайменше допомагати дітям, якнайбільше спостерігати усі індивідуальні особисті риси дітей. Це велика і гарна порада, якою варто всім садівницям скористатися.

Ще одне глибоке спостереження, на яке мусимо звернути увагу: Монтессорі каже, що душа дитини вимагає спокою, до своєї творчості діти хай ставляться як можна щиріше, з чистим сумлінням, щоб звикали творити для себе, а не для публіки, не для стороннього кола, хоча й товариського...

Принцип Монтессорі правдивий – не треба тільки доходити в здійсненні його до крайнощів. Взагалі в Монтессорі нас захоплює дуже уважне ставлення до дитячої душі, ставлення, яке не виявляється непотрібними заходами коло дитини, а навпаки, в пошані повної самостійності дитини, в стриманості самої керівниці – ані зайвих поцілунків, ані непотрібної допомоги, тільки необхідна допомога, потрібні пояснення і якомога менше слів. Це утворює якусь атмосферу самопошани, спокійної праці. Дитина не почувалає ані того пильного догляду, який має над нею керівниця, ані того примусу, якого необхідно вживати при груповій праці. Тут діти як вдома, хочуть – збираються гурточками, хочуть – на самоті щось виробляють. Та й усе життя їх має родинну атмосферу: приходять діти до Дитячого Будинку, миються, чистять зуби, нігті, інколи купаються в ванні, чистять черевики, одягу, прибирають хату, ідуть до пекарні допомагати куховарці, чистять картоплю, лущать квасолю, готують посуд для обіду, застеляють столи. При кожному Дитячому Будинку є хоч невеличкий садок, де діти сіють, садять, випещують і квітки, і городину, де вони майже цілий день перебувають, бо Монтессорі надає великого значення для здоров'я дітей свіжому повітрю. Багато правдивих вказівок дає інструкція Монтессорі, і кожна садівниця мусить її добре і уважно переглянути і подумати над її порадами, бо кожна з них – глибоке спостереження над психікою дітей.

День у Дитячому Будинку проходить в самостійних забавках дітей; увесь матеріал (чимало цяцьок – ляльки, звірята, якнайкраще зроблені ціла хата і господарство ляльок) лежить в низеньких шафах, з яких діти самі беруть, що хочуть, і бавляться на своїх стільцях, на ковдрах долі, на землі в садку. Усі меблі тут легенькі, щоб могли діти їх переносити. По стінах висять невисоко шматки лінолеуму, на яких діти можуть малювати, а вище порозвішу-

вані художні картини біблійного чи історичного змісту, або пейзажі, родинні події, біля вікон декоративні рослини і квітки. Помешкання, де діти працюють, досить велике, щоб і стільці помістилися, і щоб був вільний простір, де б діти могли розкласти свої ковдри і на них забавлятися. Крім того, є або клуб, або вітальня, де діти можуть в тиші балакати, грати на музичних інструментах. Він чепурний, естетично, зі смаком вбраний, маленькі скрізь крісельця, стільці поставлені де-не-де, на підставках статейки та вази, малюнки на стінах та фотографії, по столах книжки з малюнками, альбоми з фотографіями, розкладене різне знаряддя для гулянок, що вимагають терплячого обмірковування. Тутечки ж притулилося фортепіано та інші музичні інструменти. У цьому будинку інколи садівниця розказує дітям невеличкі цікаві оповідання. В їдальні, крім столів, стоять низенькі шафи, з яких діти можуть самі виймати і знову ховати серветки, ложки, виделки, блюда, тарілки, глечики, кварта для води. Крім того, є вбиральні, де кожна дитина має свої щітки для зубів і для нігтів. Діти усе роблять самі: чистять меблі, миють столи, самі перуть дріб'язок білизни, самі варять яйця.

Кожну дитину, як вона вперше приходить у Дитячий Будинок, міряють на дуже простому педометрові, – потім щомісяця роблять те ж саме, і діти самі весело біжать на ці вимірювання. Про кожну дитину ведеться її біографічна картка, де записується її вага, зріст і деякі фізіологічні і психологічні спостереження. Усе виховання складається: з моторного – різноманітні рухи, з чуттєвого – забавки для розвитку чуття, виховання мови – номенклатура, виправлення дефектів мови, грамота...

Як бачимо, у Дитячому Будинку діти одержують конкретні знання, усі їх здібності без жодного гніту виявляються, спокійно, поволі складаються різні індивідуальні особливості, усі почувають себе вільно,

незалежно, проймаються загальним настроєм роботи і товариських взаємних відносин. Система Монтессорі може нас дечим не задовольняти, здаватися неповною, але вся вона така суцільна, складена на підставі пильних спостережень за дітьми, через що в ній мало що можна змінити, не попсувавши усєї справи. Вона проста, але щоб виховувати за заповідями Монтессорі, ще замало, як казав Песталоцці, любити тільки дитину, треба мати й чималий психологічний досвід.

Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – С.53-54; 56-57; 138-139; 144-148.

Ольга Дорошенкова

ДИТЯЧИЙ САДОК

Розвиток мови в дитячому садку

...Мова не тільки є засобом для виявлення своїх думок, мова, як каже Дьюї, мусить перш за все служити соціальним завданням...

Чудовим методом для розвитку мови в маленьких дітей являються лекції номенклатури Монтессорі...

Я маю завдання з'ясувати, як розуміє свої лекції номенклатури Монтессорі, що я вважаю особливо цінним методом впровадження цих лекцій, і які, правда дуже невеличкі, зміни робила я, користуючись цим методом під час роботи в українських дошкільних закладах.

Монтессорі пропонує різко відрізнити під час лекції три окремих моменти лекції (звичайно, Монтессорі проводить її на своєму дидактичному матеріалі). Наприклад, дитині даються вже досить знайомі їй форми: куля і куб.

Вчителька показує на кулю і виразно каже: це – куля, показує на куб і каже – а це куб. “Куля, куб” – повторює дитина здебільшого цілком виразно, коли дитина з нормально розвиненим слухом. Далі керівниця каже: “Дай мені кулю, дай мені куб” – це другий момент, перевірка чи впевнено сполучає дитина назву з відповідною формою. Третій момент вправ настає тоді, коли керівниця, показуючи на кулю, запитує: “Що це?” або на куб: “Що це в те-

бе?” – момент, коли дитина заучує назву предмета. Бо може бути, що коли керівниця каже “дай мені кулю”, дитина впевнено подасть її, але коли трошки згодом запитає, показавши на кулю “що це таке?” – дитина не зуміє назвати її, бо вона розуміє назву, але ще не пригадає її сама, назва ще не зафіксувалася в її пам'яті.

Надзвичайно коштвна вказівка Монтессорі на неможливість у цих лекціях виправляти помилки дітей, що так люблять робити керівниці...

Що ж робити, коли дитина робить помилку? Тільки, каже Монтессорі, чекати... Залишити лекцію до другого разу, до моменту, коли дитина здатна буде зрозуміти її, і лише піклуватися про те, щоб речі навчання завжди були перед її очима.

Прискорити цей момент ніяк неможливо. Так само надзвичайно влучно підкреслює Монтессорі помилку керівників, які намагаються викликати в дітей уміння узагальнювати сприймання... Складний процес асоціації ще не по силі дитині, цей таємничий процес виникне в її свідомості колись раптом, зовсім несподівано для керівника, з зовнішнього вигляду без усякої допомоги, і наш обов'язок лише спостерігати цей момент і використати його для майбутнього розвитку дитини... Бажання керівника прискорити цей момент, допомогти дитині іноді дає якраз протилежні наслідки – затримує на деякий час її розвиток.

Я робила лекції номенклатури цілком за методом Монтессорі з тією тільки різницею, що проводила їх не виключно на її дидактичному матеріалі, а на всьому, що оточує дитину (здебільшого на ляльці і на іграшках)...

Поруч з лекціями номенклатури дитина неодмінно мусить чути живу, зразкову просту і певну мову, і таким чином мати можливість розвивати свою мову через слух, який в дошкільному віці найбільш чутливий. Те, що дитина чує, дасть їй знайомство з формою мови, буде для неї живим прикладом, як користуватися термінами і назвами предме-

тів та дій, а завдяки лекціям номенклатури вона вже буде мати невеличкий запас певних слів і це дасть можливість висловлювати вільно всі свої почуття, свій настрій. “Думка ясна не може не перетворитися в слово”, – каже С. Русова.

Що нового внесла Монтессорі в навчання дітей грамоти?

Перш за все, вона починає навчання грамоті з навчання письму, а не читання, тоді як раніше починали вчити дитину писати лише після того, як вона докладно навчилася читати.

Починає Монтессорі з письма цілком слушно нагадуючи, що у дітей більше всього розвинена м'язева пам'ять, тому раніше мусить починатись навчання письму, де рух грає далеко більшу роль, ніж у навчанні читання, отже, вимога дитячого організму всяке знання переводити “через руку в розум” одержує своє задоволення.

Але в навчання письму вона вкладає зовсім новий принцип. Перш ніж вона починає вчити дітей письму, вона навчає їх володіти знаряддям письма – ручкою і відповідними вправами підготовлює руку дитини, властиво пальці її, до уміння без зусилля робити потрібні під час писання рухи... Монтессорі каже, що писаній мові дитина мусить і може вчитися також, як і словесній мові – разом, не розкладаючи ні слів, ні літер на елементи. Рухи потрібні для письма, а не літери, і вона ці рухи розкладає на елементи; гімнастичними вправами доводить руку дитини до удосконалення в умінні володіти ними. Як вона каже, вчити дитину “писати без писання”.

Перша вправа ось яка: дитина кладе на папір геометричну вкладку, спочатку обводить її пальчиком, а потім обмальовує її в напрямку письма, тобто зліва направо; фігуру, яка вийшла на папері, заштриховує олівцем, колір якого вибирає за власним бажанням. Ця штрихова і є певна підготовка до письма, є справжня гімнастика пальців... Аби дітям не обридла одноманітність матеріалу, Монте-

сорі дає дітям після геометричних вкладок заштриховувати шаблони різних фігур – пташок, кицьок тощо.

Поруч з цією вправою Монтессорі дає другу, за допомогою якої діти знайомляться з формою літер і навчаються відрізняти їх одну від одної.

Вона дає їм великі літери, вирізані з наждачного паперу, розміром у 8 сантиметрів, і наклейки на картки з тонкого картону (форма не друкованих, а писаних літер), і діти обводять їх в напрямкові письма спочатку пальчиком, далі двома пальцями, а потім паличкою, яку тримають як перо. Тут вона називає їм літеру. Це A, а це I. Починається навчання завжди з голосних.

Після лекції дітям пропонується покласти літери на місце у спеціальну скриньку. У цій скриньці своя шабатурка для кожної літери і на дні шабатурки намальована ця сама літера. Дитина шляхом порівняння знаходить для літери відповідне місце.

Ця вправа дає можливість дитині ознайомитися з літерою за допомогою зору, дотику, м'язового чуття та слуху. В той час, як за всякого другого методу цей процес робиться лише за допомогою зору та слуху. Далі під час цієї вправи дитина робить усі рухи, які їй потрібно було б зробити, щоб дійсно написати цю літеру – “пише без писання”, як каже Монтессорі, тобто несвідомо для себе готується до писання.

Далі навчання проводиться так само, як лекція номенклатури, зберігаються усі три послідовні періоди, як і в час цих лекцій.

1) Це O, це L. 2) Дай мені O; дай мені L. 3) Яка це літера? – “O”, а це яка літера? – “L”. 4) Дитина кладе літеру на відповідне місце.

Голосні у Монтессорі червоного кольору, приголосні блакитного.

Коли дитина знає вже дві-три голосні, їй дають приголосну, причому вимовляють не назву літери, а її звук; як

тільки дитина вивчила запропоновану літеру, її складають з вивченими голосними і дитина знайомиться зі складами...

Робиться це дуже жваво і весело, як гра. Аби внести більше цікавості в це, дитині пропонується відрізати знайомі вже літери з заплученими очима – бачити пальцями. Звичайно, ці вправи можливі лише з тими дітьми, з якими проводились попередні вправи Монтезорі щодо розвитку дотику, усі її ігри в сліпого з дітьми, які звикли і самі вже люблять усе обмацати пальчиками, “побачити без очей”. Коли ж ви почнете привчати їх це робити лише під час навчання грамоті, це їм здасться нудним і ви не досягнете бажаних результатів. Це треба добре пам’ятати тому, хто починає навчання грамоті за методом Монтезорі. Він настільки продуманий весь, що викинути з нього майже нічого не можна для того, хто хоче користуватися ним...

Коли дитина знає вже декілька голосних, Монтезорі переходить до складання слів. Тут потрібний уже інший дидактичний матеріал.

Обмацування літер проводилось на літерах, наклеєних на картки з картону. Для складання слів використовуються такі ж літери, але вже не наклеєні на картон. Кожна літера в чотирьох примірниках. Вирізана вона з картону або зі шкіри. Для них є також скринька з окремими ділянками, на дні яких зазначені відповідні літери, куди діти і складають їх після навчання...

Звикнувши обводити кожну літеру пальцями, – далі і паличкою, та навчившись складати з літер слова, дитина фактично вже вміє писати, хоча сама ще й не знає цього...

Як довідатись, що дитина вже здатна самостійно писати?

Ось які ознаки цього зазначає нам Монтезорі: упевненість та рівнобіжність штрихів у геометричних фігурах; уміння розрізнати літери з заплученими очима, впевненість при складанні слів.

Помилки дітей не можна виправляти: помиляється дитина – вона не готова ще, рано почала писати, дати знову їй вкладки для штрихування та літери для обмацування, повторити з нею всі попередні вправи до письма, а не примушувати її вдруге, втретє писати невпевненими рухами, як це робилося завжди, до Монтезорі і чим досягалося лише те, що не тільки не виправлялися помилки дитини, а всяка навіть випадкова помилка переходила в звичку.

Навіть і тоді, коли діти вже досить добре пишуть, вони роблять і штрихування, і обмацування літер просто як щоденну гімнастику для пальців – органів, потрібних для письма.

Навчаються писати діти дуже швидко – деякі за два, два з половиною місяці. Більш розвинені ще швидше. Пишуть зразу досить каліграфічно...

*Дорошенко О. Дитячий садок.
Порадник для керівників дошкільного виховання. –
К., 1922. – С.103-106; 178-180; 182-183.*

Наталія Лубенець

ФРЕБЕЛЬ І МОНТЕССОРІ

IX. Дисципліна в свободі. Сім'я. Мати

... Найперше завдання, на думку Монтессорі, стимулювати життя, і потім дати йому вільно розвиватися...

Монтессорі вважає період першого дитинства, від трьох до шести років, найважливішим, тому що в цей час формуються і укріплюються головні функції дитини. В цьому тільки періоді ми можемо полегшити дитині виховання чуттів, якому Монтессорі надає надзвичайної важливості. Кожному віку дитини відповідає певна потреба, задоволення якої необхідно, тому що сприяє розвитку дитини. Але, якщо дитина переросла певну потребу, їй вже ніколи не досягнути в усій повноті розвитку, прогаяного у відповідний момент...

Монтессорі безповоротно засуджує старий порядок речей, за якого визнавалися всі гарні слова про виховання, а дитину тримали в рабстві... Вона дійсно покінчила з усіма старими формами і перейнялася гаслом останніх часів: "звільненням дитини".

Цікаво і оригінально тлумачить Монтессорі свою ідею свободи дитини. Це, говорить вона, не те просте поняття свободи, яке ми черпаємо із спостережень над рослинами,

комахами тощо. Дитина, внаслідок характерної для неї беспорядності, з якою вона народжується, внаслідок її властивостей, як соціальної особи, зв'язана путами, які обмежують її активність. Метод виховання, який має в основі свободу, повинен полегшити дитині боротьбу з цими різноманітними перешкодами. Іншими словами, виховання повинно приходити до неї на допомогу розумним послабленням соціальних пут, які обмежують її активність...

З цієї причини Монтессорі починає звільнення дитини з розвитку в ній самостійності.

Уже у віці трьох років дитина, на думку Монтессорі, повинна мати можливість виявляти значну самостійність і свободу. Вихователі повинні полегшувати дітям вступ на цей шлях самостійності: вчити ходити без сторонньої допомоги, бігати, підніматися і спускатися по сходах, самостійно вдягатися і роздягатися, купатися, вимовляти чітко слова і точно висловлювати свої бажання. Вихователі повинні розвивати в дітях вміння досягати своїх індивідуальних цілей і бажань. Все це Монтессорі називає етапами виховання в дусі незалежності. Нічого подібного звичайно в житті дітей немає. Батьки намагаються прислужувати дітям, поспішають виконати за них те, що діти повинні вчитися самі робити, і тим позбавляють дитину свободи і незалежності...

Одночасно з розвитком у дитині самостійності, Монтессорі ставить її в такі умови, за яких вона отримує свободу для розвитку індивідуальних, довільних проявів своєї природи. Без цієї свободи Монтессорі не уявляє собі правильного виховання і подальшого руху педагогічної думки. Але в цьому понятті свободи криються дуже глибокі і складні ідеї і великі непереборні труднощі для вихователів старого гарту. Ця свобода не є для дитини свавілля в її діях, а дисципліна в свободі, до того ж дисципліна ця за своїм характером не обмежується шкільним середовищем, але простягається і на соціальне середовище...

Проведення в життя ідей свободи, як їх розуміє Монте-ссорі, в будинках дитини в Римі, влаштованих за її без-посередньою участю, під її наглядом, за словами самої Мон-тессорі і за відгуками відвідувачів, дали чудові результати. Це якісь зовсім незвичайні діти, життя яких протікає у праці і свободі...

Людина, на думку Монте-ссорі, не тільки біологічний, але й соціальний продукт, тому при вихованні її має величезне значення і соціальне середовище...

Монте-ссорі ... не стороннє релігійне виховання, вона особисто визнає і навіть відстоює його важливість, але кінцеве вирішення надає позитивній педагогіці. Звільнена дитина повинна показати нам, чи релігійна людина за природою...

Х. Виховання чуттів

Після принципу свободи найважливіше місце в системі Монте-ссорі приділяється вихованню чуттів.

На думку Монте-ссорі, розвиток чуттів передре розвитку вищої духовної діяльності, і дитина у віці від трьох до семи років перебуває в періоді утворення, формування організму. Це – період швидкого фізичного розвитку, час утворення різних видів психосенсорної діяльності. У цьому віці дитина виховує свої чуття, потім її увага повертається середовищем у формі пасивної допитливості. Увагу її в цей час повертають стимули, а не причини речей. Отже, в цьому періоді ми повинні методично спрямовувати чуттєві стимули, щоб відчуття, які отримує дитина, розвивалися розумним шляхом. Це виховання чуттів і підготує істинний фундамент, на якому ґрунтується ясний і сильний дух. Ось головне положення і вихідна точка для Монте-ссорі.

Монте-ссорі вбачає у вихованні дві мети: біологічну і соціальну. Перша – полегшення природного розвитку особис-

тості, друга – підготовка її до навколишнього середовища. Виховання чуттів дитини в періоді від 3 до 7 років надзви-чайно важливе з обох точок зору. З біологічної, тому що ми можемо полегшити розвиток чуттів тільки в цьому періоді. Через те що дитину приваблюють стимули, то ми можемо їх певним чином пристосовувати і градувати, тобто полегшувати природний психофізичний розвиток дитини.

Друга мета – пристосування індивіда до його середовища – переслідується пізніше і досягається побічно. Вона ви-тікає із здатності спостереження, яка набувається вихован-ням чуттів. На спостереженні ґрунтуються всі успіхи сучасного мистецтва, позитивної науки і всі відкриття сучасної епохи. Спостереження робить людей здатними до практичного життя...

Монте-ссорі робить висновок, що виховання чуттів потрібно починати методично, з немовлячого віку, і про-довжує його увесь період навчання, який готує індивіда до життя в суспільстві.

Монте-ссорі дає нам метод виховання чуттів у дітей від 3 до 7 років. Через те, що, на її думку, в цю пору дітей при-ваблюють стимули, а не причини речей, то вона буде виховання чуттів на підборі стимулів або предметів, які являють собою мінімум, необхідний для практичного виховання чуттів. Ця систематизована колекція предметів і є дидактичний матеріал Монте-ссорі...

У чому ж полягає цінність дидактичного матеріалу?

Він дає поштовх до самовиховання. Отримавши будь-який з дидактичних предметів, в порядку певної поступо-вості, дитина запалюється найжвавішим інтересом до гри, вона відштовхує всіх, хто бажає їй допомогти і прагне залишитися віч-на-віч із своїм завданням. Якщо вона помилиться, то матеріал цей такий, що дитина сама зразу ж помічає і виправляє помилку. Таким чином, дидактич-ний матеріал контролює кожен помилку. Саме в цих по-милках полягає величезне виховне значення матеріалу,

вони примушують дитину зосереджувати увагу на різниці розмірів і порівнювати, а в цьому порівнянні і полягає психосенсорна вправа.

Уся суть вправ, отже, у самовиправлянні, самонавчанні. Якщо ж дитина робить якусь вправу безпомилково і швидко, то вона її переросла, і цей матеріал для неї некорисний...

При дидактичному матеріалі учитель зовсім не повинен втручатися; він мало викладає і багато спостерігає. Він лише демонструє предмети, які, по-перше, приваблюють увагу дитини, а по-друге, містять у собі раціональну поступовість стимулів.

Монтессорі точно розмежовує виховання чуттів від конкретних понять, які надходять про навколишнє середовище за допомогою органів чуття. Вона не допускає також отожднювання цих відчуттів з мовою, через яку дається номенклатура, що відповідає конкретному поняттю, і з побудовою абстрактних ідей.

Спочатку увага дитини зосереджується на окремих стимулах (предметах), тобто поле свідомості дитини обмежується одним предметом уроку і для цього в деяких випадках, наприклад, при вихованні чутливості, Монтессорі радить ізолювати чуття. Так, наприклад, вправи на виховання чуття слуху відбуваються в темряві, застосовується зав'язування очей дітям, тихий голос, шепіт.

Повторні вправи у вихованні чуттів, при самоконтролі і самовиправленні з боку дитини, на думку Монтессорі, ведуть її від відчуттів до ідей, від конкретного до абстрактного і до асоціації ідей, інакше кажучи, до розумового виховання.

Розумове виховання перебуває в повній залежності від здатності спостерігати, і ця здатність досягається шляхом виховання чуттів. Якщо останнє дитині дано, то здатність спостереження пробуджена і самовиховання забезпечено...

Через те, що виховання чуттів за Монтессорі полягає у повторенні вправ заради самих вправ, то вона називає ці вправи розумовою гімнастикою і переконана в тому, що ця гімнастика сприяє формуванню інтелекту. Вона говорить: "Дитина, яка вправляє різні чуття по одному, за допомогою зовнішніх стимулів, зосереджує свою увагу і поступово розвиває свою розумову діяльність цілком так само, як особливими підготовчими рухами вона вправляє силу своїх мускулів"...

У дидактичному матеріалі на першому плані стоїть матеріал духовний... Такі речі, як заохочення, розважання, любов, повага, виходять з душі людини і чим більше ми їх віддаємо, тим більше ми освіжаємо і укріплюємо життя, яке оточує нас. Без такого одухотворення найдосконаліший зовнішній стимул може пройти непоміченим.

XV. Вихователь

Для приведення в життя методу наукової педагогіки Монтессорі потрібні зовсім нові вихователі, підготовлені в душі експериментальних наук. У цьому Монтессорі вбачає важке і складне завдання. Вона не задовольняється науковою підготовкою учителів, яка існує...

В учителях, на думку Монтессорі, потрібно розвивати дух, а не механічну майстерність ученого...

Призначення учителя – спостерігати людину, досліджувати її у пробудженні до духовного життя. Інтерес учителя до людини, яку він спостерігає, повинен характеризуватися зв'язком між ними, любов'ю, шанобливістю і святою допитливістю до всіх проявів життя у маленької дитини...

Яка роль вихователя в душі Монтессорі? Він повинен зупинити в дитині все брутальне, що образливо й неприємно діє на інших і не тільки дозволяти, але й спостерігати все інше, кожний прояв, який має корисливу мету, яким би він

не був і в якій би формі не виявлявся. Вихователь повинен впливати скоріше пасивно, ніж активно, і ця пасивність повинна складатися з напруженої допитливості і безумовної поваги до явищ, які він бажає спостерігати...

Вихователів, учителів Монтессорі називає керівниками, через те, що вони керують життям і душею.

Вихователь, на думку Монтессорі, досліджує і спостерігає кожну дитину окремо, “одну за одною душі своїх вихованців” і до кожного підходить з відповідними йому засобами. Ступінь пасивності вихователя залежить від індивідуальності кожної дитини. Мистецтво і досконалість вихователя виявляється у характері і роді його втручання. Проникливий і вдумливий вихователь, який діє за методом Монтессорі, побачить у дітях глибокі індивідуальні відмінності, що вимагають різних видів впливу з його боку, від повного невтручання до дійсного, справжнього викладання.

Поруч із спостереженням дитини і невтручанням, характерними для “вченого” вихователя, Монтессорі говорить про потребу діяти на душу дитини, пробуджувати її голосом, освіжати й укріплювати заохоченням, любов’ю і повагою, зачаровувати дитину всіляко як поглядами, так і поставою...

Перевага вихователя Монтессорі в його науковій підготовці, в тому “дусі вченого”, який вона в нього вкладає. Але цей погляд є результатом “духу часу”.

Лубенец Н.Д. Фребель и Монтессори. – К., 1915. – С.74-85; 87-89; 91-97; 100; 125-130; 332.

Розділ 3. Соціальне виховання

М. МОНТЕССОРІ ПРО СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ

У сучасній психології і педагогіці поняття соціалізації є найширшим серед тих, що характеризують процес формування особистості, оскільки воно передбачає не тільки свідоме засвоєння готових понять про довкілля та способи соціального життя, а насамперед створення власних ціннісних орієнтацій, звичайно, на етапі дошкільного дитинства разом з дорослими (батьками, педагогами). Постановка дитини у позицію суб’єкта виховання – одне з провідних завдань гуманістичної педагогіки. Водночас психологічне розуміння соціалізації може трактуватися як більш загальне – як трансляція культури від покоління до покоління. У цьому розумінні виховання є компонентом процесу соціалізації поряд з іншими впливами середовища. У педагогіці також виховання трактується як найзагальніше поняття (засвоєння соціального досвіду) і як більш конкретне. Умовний поділ процесів виховання та навчання засвідчує, що виховання спирається на реальні відносини, процеси, явища навколишньої дійсності, тоді як навчання пов’язане з більш спеціальними речами. У вихованні переважають ціннісні, мотиваційні, емоційні компоненти, у навчанні – логічні. Тобто саме виховання є важливим

(якщо не головним) засобом соціалізації. З огляду на гуманістичну парадигму в процесі виховання важливо забезпечити особистості позицію суб'єкта соціалізації. Отже, соціалізація може характеризуватися як процес засвоєння й використання дитиною у поведінці й діяльності системи цінностей, в яку вона включена.

Такому погляду на виховання протистоїть функціональний підхід, коли особистість дитини ніби “розноситься” за виховними завданнями на окремі частини (інтелект, душа, естетичні смаки, моральність тощо), у результаті чого дитина, підготовлена до школи в розумовому, фізичному, естетичному та мотиваційному планах, у соціальному лишається недостатньо розвиненою. А звідси невпевненість у правильності поведінки, моральний дискомфорт, негативізм (агресивність, упертість або інфантилізм, замкненість) тощо. Значною мірою це зумовлюється відсутністю цілісного підходу до формування соціальної поведінки дітей. Сьогодні дедалі очевидніше, як важливо формувати з раннього віку самостійність, здатність до вибору способів поведінки, відкритість до світу людей як потребу особистості, розвивати усвідомлене ставлення до себе як до вільної самостійної особистості та до своїх обов'язків, що визначаються зв'язками з іншими людьми, формувати готовність до сприймання соціальної інформації, виховувати співчуття, співпереживання, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки. Одним з головних джерел, з яких можна здобути багатий матеріал щодо конкретних шляхів соціалізації особистості дитини, є педагогіка М.Монтессорі.

Одним із основних принципів системи видатного педагога-гуманіста М.Монтессорі виступає принцип **свободи** у вихованні. По суті, ідея свободи – один із фундаментальних принципів методу М.Монтессорі, захист права дитини на індивідуальність. Перш за все, вчений-енциклопедист визначає поняття свободи не як соціальне, а як природничо-наукове і психологічне поняття. На її думку, воно близьке

поняттю максимальної незалежності будь-якої істоти від зміни зовнішніх умов та підтримки ззовні. А стосовно людини Монтессорі підкреслює неможливість бути дійсно вільною без досягнення для початку незалежності як основи. Той досвід, якого набуває дитина (момент народження, емоційне спілкування, відлучення від годування груддю, навчання ходіння, мови і т.д.) водночас є підґрунтям формування незалежності як позитивної якості. “Це не просте поняття свободи, яке ми здобуваємо із спостережень над рослинами, комахами тощо. Дитина, внаслідок характерної для неї безпорадності, з якою вона народжується, внаслідок її якостей як соціальної особи, зв'язана путами, що обмежують її активність. Виховання повинне приходити їй на допомогу розумним послабленням соціальних пут, які обмежують цю активність. І в міру того, як дитина підрастає у такій атмосфері, її безпосередні прояви стають більш виразними і з очевидністю істини розкривають її натуру” (Монтессорі М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. – М.: Сотрудник школ, 1915. – С.104).

У педагогіці Монтессорі вирішується проблема взаємозалежності понять “свобода” і “дисципліна”. Свобода, яку одержує дитина для розвитку індивідуальних проявів своєї особистості, – це не свавілля в її діях, а “дисципліна в свободі”. Як можна пов'язати ці два поняття стосовно дітей дошкільного віку в умовах суспільного дошкільного виховання? На думку Марії Монтессорі, вільна дисципліна і вільний прояв особистості дитини означають свідоме самоуправління поведінкою, а не дії на вимогу вихователя. Воно виробляється тоді, коли дитина може задовольнити свої бажання самостійно. Це не вседозволеність, а позбавлення себе від власної безпорадності в поведінці та свідоме прийняття рішень. Отже, свобода є природно внутрішньою здатністю обирати найкраще для себе та оточення, яка розвивається в процесі виховання. Для здійснення свободи потрібна дисципліна – не сліпе під-

корення правилам, установленим дорослими, а володіння собою, здатність відрізнити добре від поганого, знаходити рівновагу між добрим для себе та добрим для інших. Ключові слова обох визначень “здатність дитини” найповніше характеризують спільність понять “свобода” і “дисципліна”: вони мають виходити від дитини, а не ззовні.

Перше, що повинна засвоїти дитина для вироблення активної дисципліни, – це відмінність між добром і злом. Педагогу важливо стежити, щоб у свідомості дитини добре не ототожнювалося з бездіяльністю, а погане – з активністю. Адже мета системи Монтессорі – “дисциплінувати для діяльності, для праці, для добра”, а не для пасивності й нерухомості. Разом із формуванням здатності до активної індивідуальної дисципліни потрібно допомогти дітям усвідомити принцип колективного порядку, який базується на самодисципліні з розумінням і врахуванням індивідуальних потреб і самостійної діяльності інших дітей.

Марія Монтессорі виокремлює три тенденції в поведінці дитини трьох-чотирьох років, яка ще не виробила в собі внутрішньої дисципліни. Перша характеризується безладністю вольових рухів, тобто відсутністю мети, на яку вони спрямовані. Друга тенденція виявляється у нездатності дитини концентрувати свою увагу на реальних предметах, “блукання розуму в області фантазії”. Дитина постійно перетворює прості, реальні предмети в неіснуючі, говорить про вигадані факти. Третій феномен, пов’язаний з двома попередніми, – це тенденція до наслідування. Це наслідування, на думку М.Монтессорі, є ознакою глибокої слабкості затримуючих центрів і перебільшенням наслідувальності зовсім маленьких (наприклад, дворічних) дітей.

М.Монтессорі пропонує міри запобігання і подолання цих явищ у поведінці дітей. У першому випадку слід виховувати “точність поступової координації рухів”. Для цього дитину потрібно вчити ходити без сторонньої допомоги, одягатися, роздягатися, митися, накривати на стіл, ввічли-

во вітатися з товаришами, безшумно приступати до роботи та виконувати її, прибирати речі і т.п. Педагог повинен розвивати в дітях уміння досягати своїх індивідуальних цілей і бажань. Поступово шляхом вправ діти набувають урівноваженого стану тіла у всіх положеннях. Разом з упорядкуванням мускульної системи відпочиває і нервова система, і діти стають спокійнішими не тільки зовні, а й внутрішньо.

Монтессорі виділила три стадії розвитку від “слухняності” до самодисципліни:

1. Від народження до 1,5 років. На цій стадії закладаються основи слухняності. Поки дитина не повинна і не може слухатися, оскільки майже не розуміє, що від неї хочуть. Вона реагує на прояви уваги, схвалення, спокійний, доброзичливий тон, порядок у діях, часі, взаєминах. Формується образ світу як комфортного, впорядкованого середовища зі своїми законами. Закладається фундамент для розуміння того, що правильно, а що – ні.

2. Від 1,5 до 4 років (перехідний період). Слухняність виявляється на деякий час залежно від того, як багато розуміє дитина, та від правильної позиції дорослого. На цьому етапі важливо, по-перше, створити навколо дитини максимально безпечну і водночас сприятливу для наочної діяльності обстановку, щоб забезпечити простір для прояву самостійності й об’єктивно знизити кількість заборон. По-друге, необхідно враховувати вікову кризу 2,5–3-х років, коли дитина особливо прагне самостійності, відкидає нав’язувані дорослим правильні способи поведінки, а інших не знає, тому виявляє негативізм тощо. Тут важливо давати дитині можливість вибору альтернатив способів поведінки. Дитині приємно визнавати, що останнє слово лишається за нею.

3. Від 4 до 6 років. У цей час зростає свідомо дисциплінованість. За Монтессорі, шестирічна дитина здатна усвідомити всі розумні й послідовні вимоги, сприймаючи їх не як нав’язані і чужі, а як свій природний спосіб взаємин зі сві-

том. Ця здатність формується поступово і лише за умови правильної організації середовища і вільної роботи. Для маленької дитини, – підкреслює Монтессорі, – слухняність – це подвиг, досягнення. Щоб бути здатним слухатися, необхідно досягти певної особистісної зрілості, а це дитина може сформувати в собі лише сама. Якщо ми не створимо індивіду можливостей для саморозвитку, то така незріла особистість не зможе слухатися свідомо. Дитина повинна спочатку навчитися сама командувати собою, перш ніж вона зможе виконувати команди інших.

Результат утілення ідеї свободи можна проілюструвати прикладом Елізабет Стендінг. Одного разу прискіпливі і скептичні відвідувачі Монтессорі-класу зупинили маленьку дівчинку і запитали: “Правда, що в цій школі тобі дозволено робити все, що хочеш?” “Я не знаю цього, – відповіла вона, – але я знаю, що нам подобається те, що ми робимо!”

Педагог-гуманіст М.Монтессорі доводить, що малюк розвивається лише тоді, коли він сам обирає собі заняття, ставить мету і виконує свідомі дії. Якщо завдання дитині визначає педагог, який контролює її дії: “Роби так, як я!”, дитині важко сконцентруватися на справі, розподіляючи увагу між роботою і вчителем. Така робота не приносить дитині задоволення, оскільки вона діє під впливом іншого.

Що дитина може обирати? Матеріал з комплекту Монтессорі-матеріалів; варіант роботи з ним (у контексті базисного використання); час для роботи і час тривалості роботи; робоче місце; товариша або групу для спільної роботи. Дитина також має право на вільне спілкування з іншими дітьми і з дорослими, може звернутися з питаннями і одержати доброзичливу відповідь. Загалом, відчуття впевненості у собі формується у дітей не тільки за рахунок орієнтації в матеріалі, але і як результат довіри до людей, які є в групі. Нарешті, дитина не зобов’язана постійно бути активною, вона має право обдумати свої попередні й

подальші дії, і це не потрібно розглядати як ухиляння від активної діяльності, апатію, пасивність.

Зрозуміло, що у кожній з цих складових вільного вибору існують об’єктивні і зрозумілі дітям обмеження (вибір матеріалу обмежений тим матеріалом, який є у групі; вибір часу обмежений режимом дня, вибір товариша – його бажаннями і т.д.).

Монтессорі встановлює також таке обмеження, як колективний інтерес: “Свобода дитини повинна бути обмежена колективним інтересом, оскільки дотримання інтересів співтовариства ми звичайно вважаємо хорошим вихованням”.

Друге обмеження зумовлене тим, що дитині не рекомендується маніпулювати з певним матеріалом, доки вона ще не знає, як працювати з ним: “Ми повинні завжди розглядати вибір дитини відповідно до тих видів діяльності, які вже були презентовані їй. Це справжній вибір. Звичайно, дитина могла б прийти в кімнату і дістати певний матеріал з цікавості, рухома зовнішньою привабливістю. Дійсний вибір – це щось, що йде зсередини. І буває так, як тільки поверхнева цікавість задоволена, починається справжня дослідницька діяльність”. Це новий тип роботи, яка виконується в ритмі, властивому самій дитині, в її власному темпі, і так довго, як вона хоче. Вона – часто абсолютно несподівано – веде до нових відкриттів, “вибухів”. Учитель може дати презентацію матеріалу, який латентно містить істину всередині себе; але кінцеве розуміння, справжнє осяяння завжди приходять до дитини зсередини. Отже, друге обмеження в тому, що дитина може самостійно працювати тільки з тими матеріалами, з якими вона уміє поводитися.

Третє обмеження полягає в тому, що дитині дозволено займатися з будь-яким матеріалом тільки до того часу, поки вона використовує його правильним чином. Це зумовлено тим, що кожна вправа Монтессорі передбачає певний

матеріал, точно призначений для конкретного використання. Якби дітям було дозволено використовувати їх не за призначенням, матеріали втратили б автодидактичність. Крім того, важлива точність роботи з матеріалом. Е.Стендінг так підтверджує цю думку; “Звернімося до спеціальної техніки навчання малювання кольорового візерунку за допомогою металевих вкладишів і олівців. Діти вчаться зафарбовувати форму або фігуру кольоровими олівцями, але робити це паралельними лініями. Якби їм була дозволена будь-яка недбалість або мазанина, інтерес би швидко послабився і вправа не привела б до прогресу. Але за умови виконання встановлених правил таке малювання є акумуляцією природної спонуки у межах певних кордонів. Інстинкт направлено переходить у вправу, що дає значний розвиток. На цьому прикладі ми бачимо необхідність правил. Коли вони засвоєні, робота йде спонтанно і довготривало, стаючи все більш досконалою. Крім того, це дає дітям можливість конструювати багатоманітні композиції, а ми можемо бачити індивідуальні відмінності, що виявляються у них (у візерунку, кольорах і т.д.)”. За образним виразом Е.Стендінг, “ця точність створює щось подібне сфері, що оточує дитину, при виконанні вправи. Вона не може зробити що-небудь випадково. Будь-що вона може робити в будь-якому іншому місці – але тут ми допомагаємо їй за допомогою обмежень, яких вона не зустрічає більше ніде. Ми вкладаємо її наче в коло, що складається з необхідного для її потреб. Пригадаємо 3 аспекти точності: за об’єктом (цілеспрямований матеріал); за принципом використання (презентація вчителя); точність дій дитини. Таким чином, дитина потрапляє в потрібне коло, в якому вона не може не діяти правильно, тим самим удосконалюючи себе. Та дитина по-справжньому вільна, якій дозволено залишатися в замкнутому колі діяльності (яке вона сама обрала) без спеціального дозволу або втручання і навіть без обов’язку пояснювати, чому вона це робить”.

Четверте обмеження стосується кількості матеріалів у підготовленому середовищі. У ньому повинні бути лише ті матеріали, які емпірично, через роботу й інтерес дітей визначені як автодидактичні. Інші предмети та іграшки вчителю слід прибрати з приміщення для занять у спеціально відведене місце. Не можна допускати, щоб у тих групах, де не вистачає Монтессорі-матеріалу, педагоги заповнювали порожні полиці звичними іграшками.

Варто відзначити, що наслідком виховання дітей за принципами свободи і дисципліни М.Монтессорі є розвиток індивідуальності, оскільки дитина виражає і підсилює її через свободу. Виявом розвитку індивідуальності дитини є самоконтроль, уміння володіти собою. Свобода дає здатність повної спонтанної концентрації, яка є зовнішнім аспектом внутрішнього розвитку і якої ніколи не може домогтися найсуворіший вчитель. Свобода тренує волю, яка посилюється і зміцнюється завдяки вправам. Коли дитина послідовно виконує серію скоординованих дій, спрямованих на досягнення результату, коли вона досягає якоїсь мети, яку для себе намітила, коли вона повторює вправу з більшою ретельністю, вона тренує волю. Елізабет Стендінг згадує, як одного разу випадково почула таку бесіду при відвідинах Монтессорі-групи: “Сьогодні я покажу тобі новий вид арифметичних завдань”, – сказав педагог маленькій дівчинці. “Вони важкі?” – запитала дитина. “Так, звичайно”, – відповів вихователь. “Ура!” – вигукнула дитина, плещучи в долоні.

Прості вправи з координації рухів, які пропонуються дитині в школі Монтессорі, є одними з дієвих засобів виховання здатності фіксувати увагу на реальних предметах: “Тонкі скоординовані рухи разом з увагою, покликаною до реальності, є єдиними необхідними ліками: ледве у дитини встановиться можливість орієнтувати свій розум на реальних речах, вона захоплена і перебуває на шляху до

нормального функціонування” (Monessori M. The Absorbent Mind. – Oxford, England, 1989. – P.240).

Тенденція дитини до наслідування є однією з найскладніших у плані подолання. До неї педагог повинен ставитися з особливою увагою і вдумливістю. Здатність до наслідування можна використовувати в навчанні дітей, наприклад, методом ігрових імітацій. Засобами для вироблення свідомої дисциплінованої поведінки можуть бути предмети дидактичного матеріалу Монтезорі, “уроки ввічливості”, “уроки тиші”, ходіння по лінії тощо. Ці вправи Марія Монтезорі називає **вправами в повсякденному житті і соціальній поведінці**. Їх можна поділити на такі види:

1. Підготовчі вправи з контролю і координації рухів (перенесення стільця, відкривання і закривання дверей, переливання води, пересипання сипких речовин та ін.).

2. Піклування про себе (миття рук, чищення взуття, застібання-розстібання гудзиків, кнопок, блискавок і т.д.).

3. Піклування про оточення (втирання пилу, підмітання підлоги, догляд за живими зрізаними квітами, миття посуду і т.д.).

4. Правила поведінки (уроки ввічливості) – вправи, що мають стосунок до соціального життя (позитивні форми вітання і прощання, загальноприйняті форми звернення до людини, вибачення і подяки та ін.).

5. Особливі форми руху (ходіння по лінії; уроки тиші).

Часто вправи в практичному житті переплітаються, тобто вони можуть належати до різних розділів даної класифікації. Окрім вироблення свідомої поведінки, вправи в повсякденному житті розвивають рухову активність дитини, формують її рухові навички, сприяють вихованню незалежності дитини від дорослих, її самостійності і тим самим зміцнюють відчуття власної гідності і самоцінності, формують навички соціальної поведінки, внутрішній духовний склад.

Марія Монтезорі

КЕРІВНИЦТВО ДО МОГО МЕТОДУ

Свобода

Успіх мого методу тісно пов'язаний із ставленням тих, кому доводиться керувати дітьми в їх розвитку: директриса керує дитиною, не даючи їй надто сильно відчувати свою присутність; вона завжди готова надати їй допомогу, яка їй потрібна, але ніколи без потреби не стає між дитиною і її власним намаганням...

Урок, у звичному розумінні цього слова, розхолоджує ентузіазм дитини в її прагненні пізнання. Завдання дійсного керівництва – зберегти живим цей ентузіазм. І це не так уже й важко, якщо ми поставимося до дій дитини з повагою, спокоєм і сподіванням і залишимо її вільною в її рухах, переживаннях і дослідах.

Тоді ми помітимо, що дитина – це індивідуальність, яка шукає шляхів для свого зростання, розгортання.

У неї є ініціатива, вона обирає собі роботу, бореться з труднощами, міняє свої заняття в гармонії зі своїми внутрішніми потребами. Вона не уникає зусиль, навпаки, вона часто намагається їх виявити і з величезною радістю перемагає перешкоди своєї неспроможності. Дитина суспільна за натурою, охоче ділиться з кожним своїми успіхами,

відкриттями, перемогами. “Чекай і спостерігай” – ось найцінніший девіз вихователя.

Ми повинні чекати і бути завжди готовими взяти участь у радощах і труднощах дитини. Вона часто шукає нашого співчуття. Будемо ж безмежно терплячими до її маленького руху вперед, будемо нескінченно радими кожному її успіху!

Якби ми були спроможними в нашому ставленні до дитини зберегти повагу і делікатність, поводитися з дітьми так, як би ми бажали, щоб поводитися з нами, – ми б засвоїли великий виховний принцип, заклали хорошу основу виховання.

Ми щасливі з людьми, якщо вони не заважають нашій роботі, якщо не створюють труднощів нашим зусиллям, готові допомогти, коли нам потрібно, якщо вони радіють разом з нами, і ми відчуваємо себе з ними “рівними”, віримо і довіряємо їм. Хіба не те саме з дітьми? Наша повага до них повинна бути ще більшою – перед ними цілий світ можливостей. Те, що потрібно нам, потрібно і їм.

А зазвичай ми не поважаємо дітей. Ми примушуємо їх робити по-нашому, не рахуючись з їх психікою. Ми пануємо над малюками, ми грубі до них, і після всього цього ми очікуємо від них слухняності і гарної поведінки, забуваючи, який сильний у дітях інстинкт наслідування і яка зворушлива їх віра і глибока повага до нас. Вони наслідуватимуть нас у всьому. Через те особливо і важливо поводитися з дітьми з усією чуйністю, м'якістю і добротою, яку нам хочеться розвинути в них.

Звичні пестоші – це ще не м'якість і доброта. Чи не здадуться нам, дорослим, люди, що обіймають нас з першого дня знайомства, грубими, вульгарними, погано вихованими? Доброта, м'якість – у прислуханні до бажань іншого, у поступливості цим бажанням, відмові, якщо потрібно, від власних бажань. Такої доброти та чуйності потребують наші діти.

Щоб розуміти бажання дітей, ми повинні вивчати їх, тому що часто їх бажання безсвідомі, не знаходять собі виявлення. Це внутрішній крик сил, які хочуть розгорнутися. І ми знаємо дуже мало, як іде цей процес. Дитина перетворюється на людину таким самим таємничим шляхом, як з нічого вона стала людською істотою.

Наше втручання в процес розгортання життя не повинне бути прямим.

Ми тут лише для того, щоб дати цьому новому життю, яке вступає в світ, засоби для його розвитку. На цьому закінчується наше завдання, і ми повинні чекати цього розвитку зі всією повагою, на яку ми здатні.

Хай життя розвивається на волі, – будемо лише спостерігати цей внутрішній процес. У цьому вся суть нашої місії. Той, Хто був абсолютно Добром, сказав: “Пустіть дітей до Мене”. Це значить – не заважайте їм йти; якщо вони залишаться вільними і без перешкоди – вони прийдуть.

Монтессорі М. Руководство к моему методу.

Пер. с итал. Р.Ландсберг. –

М.: Типо-литогр. Т-ва И.Н.Кушнерев и К°,

1916. – С.12-13.

Марія Монтессорі

САМОВИХОВАННЯ І САМОНАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В. Середовище

Не тільки вчителька, але і сама обстановка (атмосфера) школи повинні піддатися зміні. Ввести в звичайну школу “матеріал для розвитку” – це ще далеко не значить цілком відновити школу. Школа повинна стати місцем, де дитина може жити на волі; і ця свобода – не тільки духовна свобода її внутрішнього зростання. Весь організм дитини, її фізіологічні потреби, її моторні активності повинні знайти в школі “якнайкращі умови” розвитку (гігієна дитячого одягу, гігієна харчування і т.п.).

До приміщення вільної школи повинні бути висунуті спеціальні вимоги: з гігієною психіки слід рахуватися тією ж мірою, як і з гігієнічними вимогами фізичного виховання...

Гігієна психіки – проблема кожної школи; її правила, її принципи не складніші від тих, що вже одержали визнання з часу проникнення в школу гігієни фізичного виховання...

Обмеження кількості меблів – найперше правило гігієни; у цьому пункті цілком сходяться гігієна психіки і гігієна тіла. У наших школах ми рекомендуємо легкі меблі: вони прості та надзвичайно дешеві. Якщо їх можна мити, тим

краще, особливо тому, що діти “вчать їх мити”. Дуже важливо, щоб шкільні меблі і матеріали були красиві та художні. Краса тут не в прикрасах і розкоші, а в гармонії ліній і кольорів, у простоті.

Справжня школа думки не заважатиме красі в обстановці роботи. Жодна прикраса не може розважити дитину, дійсно поглинену роботою. Краса підсилює концентрацію думки і освіжає в хвилини духовної втоми.

Якщо слідувати принципам науки, то людина повинна жити в художній обстановці, і тому, якщо школа хоче стати лабораторією для спостереження людського життя, в її стінах необхідно зібрати все красиве...

Дитячі меблі, стільчики, столи повинні бути легкі; тоді діти можуть з ними легко справлятися, їх легко пересувати, і, крім того, що ще важливо, такі речі по самій своїй крихкості стають виховним матеріалом. З цих же міркувань дітям даються фаянсові тарілки і скляний посуд для пиття; це речі – донощики, вони говорять про грубі, безладні і недисципліновані рухи. Таким чином, перед самою дитиною постає питання про самоврядування, вона сама прагне привчити себе не зачіпати речі, не перекидати, не ламати; вона поступово пом’якшує свої рухи і навчається ними вільно управляти, робиться паном самого себе! Таким же шляхом дитина звикає не поганити красиві й приємні речі, що прикрашають її життя. Так дитина просувається на шляху самовдосконалення або, іншими словами, привчається координувати свої рухи із власної волі. Той же процес відбувається в душі дитини, коли, звикнувши до тиші та хорошої музики, вона прагне уникати шуму і різких звуків, тому що це неприємно для її власного, вихованого на гармонії, вуха...

Вільний рух. Тепер це загальноновизнаний гігієнічний принцип, що діти мають потребу в русі. Коли говорять про “вільних дітей”, мається на увазі, що дітям надана свобода рухатися, тобто бігати, стрибати і т.д.

Діти, коли ми просто залишаємо їх на волі, часто проявляють нетерпіння, сваряться, плачуть. Діти старші прагнуть щось винайти, щоб приховати від самих себе нудьгу і приниження ходіння заради ходіння, бігу заради бігу. Вони шукають для всього цього цілі, малюки просто вередують. І рідко активність дітей, залишених абсолютно без уваги, знаходить собі розумне застосування. Вона не сприяє розвитку; організм розвивається тільки фізично, йдуть чисто рослинні процеси. Рухи дітей робляться незграбними, вони винаходять безглузді манери, стрибки, ходять розгойдуючись, легко падають, б'ють і ламають речі. Ясно, що дитина не подібна до кошеняти, всі рухи якого повні грації, чарівності й удосконалюються в процесі стрибання, бігання – його природної стихії.

У моторному інстинкті дітей не закладено, вочевидь, грації і природної схильності до вдосконалення. Звідси вихід – рух, достатній для розвитку кошеняти, не цілком підходить дитині. І оскільки природа дитини відрізняється від природи кошеняти, повинен бути й інший шлях до свободи дитини.

Коли дитина рухається без осмисленої мети, без внутрішнього керівного початку, тоді рух її стомлює... Експериментальні дослідження проблеми втомленості свідчать, що осмислена робота стомлює менше, ніж така ж кількість безцільної роботи.

“Відновлююча” робота – не продукт розумового зусилля, а немов спонукач координування психо-мускульного організму. Такі активності спрямовані не на створення предметів, а на їх збереження (втирання і миття столів, підмітання підлоги, накривання на стіл, прибирання посуду, чищення взуття і т.д.).

Це справи, які виконуються прислугою, щоб зберегти речі господаря, – робота, дуже відмінна від праці робітника, який виробляє самі речі. Два види роботи глибоко відмінні.

Одна робота дуже проста, представляє координовану активність майже такого ж порядку, як біг, стрибання, просто лише дає мету цим простим рухам. Навпаки, робота продуктивна включає процес підготовчої інтелектуальної роботи і складається із серії дуже складних моторних рухів, пов'язаних із застосуванням сенсорних навичок.

Перша – робота для маленьких дітей, яким “необхідно рухатися, щоб навчитися координувати свої рухи”. Вона складається з так званих вправ у повсякденному житті, які відповідають психічному принципу “свободи руху”. Для цього достатньо підготувати відповідну обстановку і залишити дітей на волі, щоб вони могли віддатися інстинкту активності й наслідування. Предмети, що оточують дітей, повинні відповідати росту і силі дітей: легкі меблі, щоб діти могли їх легко переставляти, низенькі шафки, замки, що легко відчиняються, висувні ящики, легкі двері, які дитина може легко відчинити і зачинити, мило, що поміщається в її долоні, щітки для підлоги з короткими гладенькими ручками, одяг, що легко знімається, – ось яка обстановка сприяє активності. У такій обстановці дитина поступово без втоми удосконалює свої рухи і набуває грації й спритності...

Подібна обстановка, доступна для вільної активності дитини, дозволяє їй рухатися, вправлятися і ставати людиною. Важливі не самі по собі рухи, що виявляються у всіх цих вправах, але той новий могутній чинник, імпульс, який починає відігравати роль в утворенні її індивідуальності. Її соціальні інстинкти стосовно інших активних і вільних дітей у спільній роботі в її власному господарстві, налагодженому для захисту і допомоги її розвитку, відчуття власної гідності, яке набувається дитиною, коли вона вчиться задовольняти себе в обстановці, в якій вона панує і яку вона охороняє, – все це – коефіцієнти людяності, які супроводжують “свободу руху”. Із усвідомленості розвитку

своєї особистості дитина черпає нові імпульси для наполегливості у своїй роботі, для старанності і відчуває вищу радість, коли робота виконана. У такій обстановці дитина, безсумнівно, “творить саму себе” і укріплює своє внутрішнє життя так само, як на свіжому повітрі, бігаючи полями і луками, вона “працює” для росту і зміцнення свого фізичного організму.

*Монтессори М. Самовоспитание и самообучение
в начальной школе. –
М.: Работник просвещения,
1922. – С. 83-89.*

Юлія Фаусек

ПОВСЯКДЕННІ ЖИТТЄВІ ВПРАВИ

(за Монтессорі)

Під цим поняттям Монтессорі має на увазі всі ті дії, які виконує дитина в процесі самостійного одягання, роздягання, миття рук і обличчя, прибирання кімнат, доведення до ладу різних речей (матеріалу, іграшок), догляду за квітами, накривання столів, миття посуду тощо.

Сюди ж належать і вправи у поведінці (“ввічливості”): діти вчаться приходити і йти, вітати одне одного і персонал, обережно поводитися з речами тощо.

Усе це є етапами виховання у дитини самостійності. “У віці трьох років дитина вже повинна мати можливість виявляти значну самостійність і свободу”, – говорить Монтессорі.

Задля цієї мети все обладнання дитячого садка повинне бути пристосованим до таких дій дітей. Воно повинно бути не тільки привабливим, але й запрошуючим дітей до того, що Монтессорі називає “повсякденними життєвими вправами”, тобто не лише зручним, але й витонченим і гарним; потрібно, щоб дитина виконувала всі ці дії не тільки охоче, а й радісно.

Подібного роду діяльність має величезне виховне значення. “Вона є могутнім коефіцієнтом складного формування особистості, яке відбувається за допомогою цих

вправ. Соціальні почуття дітей перебувають у співвідношенні з іншими вільними й активними дітьми, співробітниками у збереженні громадського господарства, пристосованого до заохочення і допомоги їх росту. Почуття власної гідності виходить від дитини, його вона відчуває від задоволення збереження обстановки, що належить усьому колективу дітей, за цілісність якого вони відповідають” (Монтессорі).

Потрібно, щоб спонукання стати корисним не лише собі, але й іншим вилилося природним шляхом з дитячої свідомості, стало в ній вольовим актом, щоб дитина і ці дії виконувала охоче і радісно. Зайва допомога є безсумнівно перешкодою розвитку природних сил, а тому потрібно, щоб людина з наймолодшого віку поступово виховувалася у можливості розвинути в собі самостійність, щоб вимагати якнайменше послуг для себе від інших. Такі вміння спочатку у найповсякденніших послугах собі ведуть поступово до вмінь, більш значних у розумінні самодопомоги. “Я вмю багато чого зробити для себе сама, а тому не бажаю послуг”, – ось яку думку повинна засвоїти людина. Така людина не буде обтяжувати інших клопотами про себе, отже, буде незалежною. Більшість людей, які вмюють дбати про себе, охоче надають послуги й іншим. Маленькі діти виявляють це ясно на щоденних життєвих вправах, яким у школі Монтессорі відводиться почесне місце. З них починається день, вони супроводжують життя дітей упродовж дня, і ними ж закінчується день. Коли діти приходять, їх оглядають стосовно охайності: вчать умиватися, чистити нігті, зачісувати волосся, одягати халатики. Якщо постійно і неухильно звертати увагу на цей бік життя, вони самі почнуть помічати брудні руки, відірваного гудзика, привчаються самі стежити за собою. Спрямуванню уваги на порядок у костюмі дуже допомагають вправи на рамках. Дитина, застібаючи і розстібаючи гудзики, зав’язуючи і розв’язуючи стрічки, зашнуровуючи шнурівки, починає

застосовувати свої вміння і до свого костюма і до костюма товаришів.

Для кращого досягнення результатів виховання шляхом подібних вправ потрібно пристосувати обстановку приміщення, обміркувати ретельно кожен річ у дитячому вжитку.

Крім спільних умивальників, дуже корисно мати ще два-три індивідуальних умивальники, які складаються з низенької табуретки, невеликого тазика, маленького кухлика (фаянсових – для бережного з ними поводження), невеликого відерця, мильниці з маленьким кусочком мила, що вміщується у долоню дитини, низько прибитого дерев’яного гачка з коротеньким рушничком з гарною облямівкою. Ці умивальники повинні стояти не в умивальній, а в робочій або ігровій кімнаті, через те, що вони використовуються як дидактичний матеріал для вправ. Маленькі діти дуже люблять полоскатися у воді; мити руки пахучим милом – це для них велика насолода. Цим фактом керівниця повинна скористатися для того, щоб навчити дитину правильно виконувати цю операцію: наприклад, намилювати не лише долоньку (що майже завжди роблять маленькі діти), але й тильну поверхню руки, мити не лише кисть, але й вище кисті, витирати руки насухо, особливо між пальцями. Діти самі можуть набрати води у глечик (старші допомагають молодшим), самі виливають з тазика у відро брудну воду, самі виносять відро. Таким чином набувається звичка мати завжди чисті руки, щоб не забруднювати предметів, часто таких гарних...

Потрібно мати всі належні речі для прибирання кімнати і збереження різних предметів у порядку. Для цього слід відвести окремих куточок, де б містилися всі ці речі... Ці речі повинні бути такі: щітки для підмітання, пристосовані до зросту і маленьких рук дітей, щітка з прикріпленою до неї ганчіркою для витирання розлитої на підлогу води, тазик для води, щоб мити столи, квіти тощо і маленькі м’які

ганчірки для цієї ж мети, ганчірка для витирання пилу, акуратно підшиті кольоровими нитками, щіточки для пилу, совочки для сміття з яскраво пофарбованими ручками і намальованими фігурками.

Крім того, для догляду за квітами повинні бути маленькі поливальниці і окремі ножиці для відрізання сухого листа і підрізання стебелінок квітів, які діти самі вставляють у маленькі вазочки. Якщо немає квітів, то достатньо якихось гілочок, які можна мати і взимку. Маленьких вазочок повинна бути достатня кількість, щоб діти могли наповнювати їх водою, ставити у них квіти або зелень і розташовувати у себе на столиках.

Виконуючи всі ці маніпуляції, дитина, навіть найменша, упорядковує свої рухи, спрямовані до **розумної мети**. Маленькі діти завжди прагнуть справжньої господарської роботи, це знають усі матері і всі особи, що мають справу з дітьми. Дітей не задовольняють іграшкові речі цього роду: їм потрібно замінити **справжню** підлогу **справжньою** щіткою, мити **справжню** чашку, **справжній** стіл, **справжнє** підвіконня тощо. Ми навіть не уявляємо собі, скільки може виконати роботи маленька дитина без втоми і з задоволенням, при цьому вона переживає почуття гордості корисної людини. Потрібно лише, щоб усі необхідні для такої роботи речі були не будь-якими, а пристосованими до дитячих рук, витонченими і привабливими, привертали до себе дитячу увагу, а з нею і руки. Керівниця повинна бути завжди готовою прийти на допомогу дитині в її діях у цьому напрямку і тактовно вчити її правильним актам: наприклад, дитина накидала на підлогу папірців – керівниця пропонує їй підмести підлогу, розлила воду на стіл або на підлогу – керівниця пропонує їй витерти тощо. Поволі такі акти в дитини озвичаються, їй вже не доводиться пропонувати або нагадувати про порядок. Діти швидко засвоюють правила повсякденного життєвого порядку: вони пам'ятають, де

розташовані різні речі в їх оточенні і знають, як з ними поводитися.

Діти повинні вчитися накривати столи для їжі, а також прибирати зі столів. Цю роботу вони виконують спільно з керівницею. Складність і обсяг її залежить від віку дітей. Чергові (двоє дітей 6–7 років і два помічники 4–5 років) призначаються за бажанням, але потрібно стежити, щоб вони не повторювалися. По можливості в певний проміжок часу цією роботою потрібно охоплювати всіх дітей... Перед їжею всі діти виходять з кімнати для занять, і кімната провітрюється. Потім до неї заходять чергові і готують столи для їжі. Столи застеляють скатертинами, а не цератами. Ця обставина має велике виховне значення: юшку, розливу на церату, можна витерти і таким чином знищити сліди незграбності або недбалості; юшка, пролита на скатертину, залишає плями, які виказують винуватця з головою.

Буфет з посудом повинен бути зроблений так, щоб дітям легко було діставати потрібні їм речі. Діти зсовують столики, накривають їх скатертинами, ставлять на них квіти, хліб, воду, розставляють тарілки, розкладають ложки, ножі, виделки, серветки, ставлять до столів стільці. Керівниця виймає посуд з буфета і ставить його на окремий столик поруч з буфетом. Спочатку керівниця дає дітям багато вказівок (як зробити те чи інше, скільки, чого і куди поставити тощо). Вона робить це не поспішаючи, не похапцем, спокійним голосом, стислими і точними словами. З часом усі діти так добре засвоюють усі дії та їх порядок, що керівниці майже не доводиться нічого вказувати; новачка навчають самі діти.

Чергові їдять за окремим столиком після того, як допоможуть рознести порції дітям. Юшку можуть розносити вже досвідчені і більш спритні, інше можна доручити навіть п'ятирічкам. Звичайно діти дуже пишаються своїми вміннями. Дорослі, звичайно, повинні допомагати їм, але потрібно робити це так тактовно, щоб у дітей було вражен-

ня, що вони головні виконавці роботи. Відповідальність за обід не лише свій, але й тридцяти своїх товаришів викликає у дитини серйозне ставлення до справи, викликає почуття гордості і власної гідності. А якщо все для цього зроблено зручно і гарно, то діти виконують цю роботу із задоволенням.

Під час їжі діти набувають культурних навичок (користуватися серветкою, ножем і виделкою, не їсти руками, не бруднити скатертини, не кришити хліба тощо), які вони перенесуть і додому. Крім того вони навчаються допомагати молодшим (присунути стілець, зав'язати серветку тощо). У багатьох дітей виробляється уважне ставлення до молодших: наприклад, вони подають їжу насамперед маленьким, тому що ті їдять дуже повільно, турботливо питають, чи не хочуть вони ще й уважно вислуховують їх бажання.

Чергові, які накривають столи і подають їжу, надягають білі фартушки, чергові, які прибирають зі столів – картаті або смугасті, чергові, які миють посуд – темні (сині або зелені). З кольорами фартушків діти тісно пов'язують функції, які вони виконують...

Потрібно привчати потроху дітей не тільки стежити за порядком у своїй одежі, але й робити маленькі лагодження: пришити гудзик, зашити маленьку дірочку тощо. Це можуть робити діти 6–7 років. Для цього потрібно поставити на полицю відкритої шафи невеликий робочий ящик з відділеннями, з якого дитина може взяти те, що їй буде потрібне: гудзики, нитки, голки, ножиці. Старші діти, які вміють це робити, можуть виправляти дефекти в одязі молодших.

Потрібно прищеплювати дітям навички правильного поводження з речами: правильно носити стільці, тримаючи однією рукою за бильце, а другою за сидіння, без шуму ставити їх на підлогу, пересувати столи удвох, а не тягнути їх по підлозі, правильно носити і ставити на місце різні предмети для занять та іграшки, прибирати олівці, мити

пензлики і тримати в чистоті фарби тощо. Усе це можна вказувати і головне показувати дітям принагідно, а деякі з цих вправ можна проводити у вигляді гри, як наприклад носіння стільців. Діти можуть ходити по лінії (коло, накреслене на підлозі). За тихим сигналом керівниці (підняття руки або кольорового прапорця догори) діти ставлять стільці на підлогу; той, хто ставить стілець з шумом, виходить з кола, ставить свій стілець посередині і сидить на ньому деякий час. Це можна виконувати під музику.

Діти вправляються в навичках **ввічливості**: уміти вітатися, ввічливо питати і просити те чи інше, входити, постукавшись у двері, не грюкати дверима, не штовхатися.

Усе це можна організовувати у вигляді ігор, на що діти дуже охоче відгукуються і люблять...

Усі ці вправи роблять дитячі рухи **доцільними**, координують їх, надаючи дітям спритності і грації у всіх їх діях, що, безперечно, має велике значення в житті.

*Фаусек Ю.И. Обыденные житейские упражнения
(по Монтессори). Статья. Автограф.
Фонд № 807, ед. хр. № 18, 20 лл, 1937г.
Отдел рукописей Государственной публичной
библиотеки им. М.Е.Салтыкова-Щедрина,
г.Санкт-Петербург.*

ВПРАВИ У СОЦІАЛЬНІЙ ПОВЕДІНЦІ

ПЕРЕНЕСЕННЯ СТІЛЬЦЯ

ВІК: з 2,5 років.

МАТЕРІАЛ: стілець із твердим бильцем і сидінням, який відповідає зросту дитини.

ПРЯМА МЕТА: навчитися переносити стілець.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток координації, контролю рухів, рівноваги.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

I-й варіант

1. Запропонувати дитині: “Я покажу тобі, як переносити стілець”.

2. Вставши збоку від стільця, взяти його за бильце в центрі лівою (чи правою) рукою.

3. Правою (чи лівою) рукою взяти передній край бильця посередині.

4. Перекинути стілець на дві ніжки, легко підняти і нести до місця призначення (для підтримки стільця можна злегка притиснути його до себе).

5. Повільно й акуратно опустити стілець, пояснити дитині: “Спочатку поставимо стілець на найближчу ніжку, потім – на сусідню з нею. Потім опускаємо стілець на протилежні ніжки”. При опусканні стільця звернути увагу на те, яку ніжку стільця дитина може найкраще спостерігати.

II-й варіант

ПРЯМА МЕТА: навчитися ставити стілець за стіл (сидінням під стіл).

1. Запропонувати дитині: “Я покажу тобі, як можна ставити стілець за стіл”.

2. Стоячи позаду стільця, взяти його обома руками за краї бильця.

3. Злегка нахилити стілець уперед і підняти.

4. Засунути стілець за стіл.

5. Поставити стілець на передні ніжки, потім опустити його на задні ніжки.

III-й варіант

ПРЯМА МЕТА: навчитися ставити стілець з бильцем біля стіни.

1. Встати перед стільцем і двома руками взятися посередині бокових сторін сидіння.

2. Підняти стілець і віднести до стіни.

3. Поставити стілець (як у I-му варіанті).

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– перенесення стільців різних видів;

– перенесення різних предметів (гличика, ножиць, ножа, підноса).

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– перекидання або падіння стільця;

– зіткнення з людьми або предметами.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: стілець, сидіння, бильце, ніжки, підняти, опустити, поставити, засунути, перекинути.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

– нести стілець рівно, не наштовхуючись на інших дітей і на предмети;

– безшумно піднімати стілець;

– безшумно ставити стілець.

ВІДКРИВАННЯ І ЗАКРИВАННЯ ДВЕРЕЙ

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: двері, ручка-замок із язичком.

ПРЯМА МЕТА: навчитися відчиняти і зачиняти двері, взнати принцип дії замка.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток координації, контролю рухів, виховання самостійності.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Помітивши інтерес дитини, запропонувати: “Я покажу тобі, як відчиняють і зачиняють двері”.

2. Встати біля дверей правим боком, покласти праву руку долонею на ручку дверей і обхопити її.

3. Натиснути на ручку, потім на двері. Коли двері відчиняться, відпустити ручку.

4. Показати пальцем язичок замка і сказати дитині: “Дивись, це – язичок замка”. Натиснути і відпустити ручку декілька разів.

5. Зайти до кімнати, встати лівим боком до дверей. Покласти ліву долоню на ручку, обхопивши її. Натиснути на ручку, потім повільно зачинити двері до кінця.

6. Повільно відпустити ручку, до звуку клацання замка. Оглянути дверний отвір і переконатися, що двері щільно увійшли в нього.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– відчинення і зачинення дверей з протилежного боку;
– відчинення і зачинення замків різноманітних конструкцій (для цієї вправи повинен бути набір ключів для підбору потрібного).

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– незачинені двері;
– надто голосний стук.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: відчинити, зачинити, замок, двері, ручка, язичок замка.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- язичок замка;
- клацання.

ПЕРЕСИПАННЯ ЛОЖКОЮ

(з піали в піалу)

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: дві однакові піали, одна з них наповнена (наприклад, зернами рису), ложка, піднос.

ПРЯМА МЕТА: навчитися пересипати ложкою.

НЕПРЯМА МЕТА: виховання самостійності, розвиток точності і концентрації, координації рухів, підготовка до письма.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Запропонувати дитині: “Я покажу тобі, як пересипають ложкою”.

2. Лівою рукою (трьома пальцями: великим, вказівним і середнім) взяти ложку і вкласти її в праву руку так, щоб пальці, які беруть участь у письмі, зручно утримували ложку за ручку. Мізинець і безіменний палець при цьому притиснуті до долоні.

3. Лівою рукою притримувати ліву піалу із зернами.

4. Зачерпнути ложкою зерна з лівої піали (при цьому працює лише кисть руки, а не вся рука!) і акуратно, щоб не розсипати, перенести праву руку з наповненою ложкою до правої піали.

5. Кистю руки перевернути ложку, спорожняючи її.

6. Не перевертаючи ложки (тобто округлою стороною догори), повернути її до лівої піали і знову поворотом кисті набрати зерна.

7. Повторювати процес доти, доки всі зерна не будуть пересипані в праву піалу. Пересипати останні зерна можна, трохи нахиливши лівою рукою ліву піалу.

8. Після того, як усі зерна пересипані з однієї піали в іншу, покласти ложку праворуч від підноса (округлою стороною вниз).

9. Якщо на підносі є розсипані зерна, виставити обома руками кожну піалу за піднос наверх.

10. Трьома пальцями правої руки зібрати зерна, що залишилися.

11. Потім взяти обома руками наповнену піалу і поставити її ліворуч на піднос, а порожню – праворуч.

12. Взяти ложку пальцями, що беруть участь у письмі, і покласти її на поперечну вісь підноса.

13. Якщо розсипаних на підносі зерен немає, піали можна переставити таким чином: наповнену праву піалу виставити на стіл вище підноса; ліву порожню піалу поставити праворуч на піднос, а наповнену піалу поставити знову ліворуч на піднос.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

- пересипання зерен різних розмірів;
- пересипання зерен з однієї піали в дві маленькі, рівномірно розподіляючи зерна. При цьому кількість крупи у великій піалі не повинна бути більшою за ту кількість, яка вмістилася б у дві маленькі. Щоб рівномірно розподілити зерна на дві маленькі піали, можна розсипати крупу по ложці по чергово то в одну, то в другу піалу. Назад крупу пересипають з двох маленьких піал у велику без ложки.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- розсипані зерна.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: ложка, піала, порожня, наповнена, спорожняти, наповнювати, розсипати, назви зерен.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- звук, який видають зерна при пересипанні;
- ефект порожньої-повної ємності (ложки або піали).

ПЕРЕСИПАННЯ ЗЕРЕН

(з глечика в глечик)

ВІК: з 2,5 років.

МАТЕРІАЛ: піднос, два глечики однакового розміру і кольору: один з них наполовину наповнений зернами.

ПРЯМА МЕТА: навчитися пересипати зерна з однієї посудини в іншу.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток координації рухів, концентрації, виховання самостійності, підготовка до письма.

Диспозиція: на підносі один проти одного стоять два глечики: праворуч – наповнений зернами, ліворуч – порожній глечик.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Запропонувати дитині: “Я покажу тобі, як пересипають зерна з одного глечика в другий”.

2. Пальцями правої руки обхопити ручку правого глечика, наповненого зернами.

3. Відірвавши глечик від підноса, утримувати його на певній висоті деякий час, підтримуючи лівою рукою.

4. Перенести правий глечик вліво так, щоб його носик опинився над шийкою порожнього глечика.

5. Різким легким рухом нахилити правий глечик і повільно почати пересипати зерна.

6. Надавши можливості дитині почути звук зерна, що сиплеться, легким рухом перевести глечик у положення, при якому зерна не висипаються. Дитина може послухати тишу.

7. Потім пересипати зерна, що залишились, з правого глечика в лівий.

8. Порожній глечик повернути у вихідне положення.

9. Якщо немає розсипаних на підносі зерен, поміняти глечики способами, які описані в попередній вправі “Пересипання ложкою”.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– пересипання в декілька ємностей з рівномірним розподілом зерен;

– пересипання зерен різних розмірів;

– пересипання зерен з різних ємностей.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– розсипані зерна.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: глечик, розсипати, пересипати, нахилити, порожній, повний, шийка глечика, носик глечика, ручка глечика, назви зерен.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

– звуки, які видають зерна при пересипанні;

– ефект порожньої-повної ємності.

ПЕРЕЛИВАННЯ ВОДИ

(з глечика в глечик)

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: піднос прямокутної форми з ручками, два невеликих однакових глечики з порцеляни чи скла, згорнута учетверо серветка.

ПРЯМА МЕТА: навчитися переливати воду.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток координації рухів, уваги, пам'яті, знайомство з властивостями рідини, підготовка до письма.

Диспозиція: на підносі стоять обидва глечики під кутом приблизно 110° один до одного, їх ручки повернені до працюючих. Лівий глечик порожній, правий – на половину об'єму заповнений водою. Серветка лежить між глечиками в дальньому боці підноса.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Запропонувати дитині познайомитися з переливанням води; показати, як відносять на робоче місце матеріал. Розташуватися з дитиною за столом.

2. Обома руками взяти піднос за ручки і перенести до себе, тихо ставлячи його паралельно до краю стола.

3. Лівою рукою зняти згорнуту серветку і покласти її поруч з підносом (з лівого боку).

4. Підняти праву руку так, щоб дитині було добре видно долоню (пальці виправлені, великий палець направлений догори).

5. Підігнути до долоні пальці, які не увійдуть у ручку глечика; звернути увагу дитини на вільні пальці.

6. Обхопити вільними пальцями ручку глечика, опускаючи великий палець на ручку.

7. Підняти глечик і утримувати його нерухомо на невеликій від підноса висоті, притримуючи нижню частину лівою рукою.

8. Двома руками глечик з водою перенести до порожнього глечика таким чином, щоб носик його опинився над шийкою порожнього глечика.

9. Повільно нахилити глечик доти, доки не потече вода.

10. Нахилити глечик різкіше, вода тектиме в порожній глечик доти, доки не витече повністю.

11. Зафіксувати глечик і чекати, поки відірветься остання крапля, після чого перевести його у вертикальне положення.

12. Відірвати ліву руку від нижньої частини глечика і взяти нею згорнуту серветку. Піднести серветку до носика глечика, промокаючи краплі води, що залишились.

13. Покласти серветку на місце.

14. Опустити глечик на піднос.

15. Оглянути глечики, звертаючи увагу дитини на те, що тепер правий глечик порожній, а лівий – наповнений водою.

16. Підняти правий порожній глечик, оглядаючи його. Якщо під час виконання вправи розливалася вода і дно глечика вологе, лівою рукою взяти серветку і промокнути дно глечика. Після цього глечик поставити на стіл за підносом.

17. Перекласти серветку в праву руку, лівою рукою підняти повний глечик і промокнути дно. Глечик поставити на стіл.

18. Оглянути піднос і промокнути серветкою краплі води на ньому.

19. На сухий піднос перенести глечики: наповнений ставиться праворуч, порожній – ліворуч.

20. Повернути глечики на підносі у вихідне положення.

21. Покласти серветку на місце; якщо вона волога, замінити її.

22. Запропонувати дитині повторити вправу: “Ти так уважно спостерігала, як я це роблю, спробуй тепер сама”.

23. По закінченні роботи матеріал повернути на місце.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– переливання води за допомогою лійки у посудини однакової форми;

– переливання води за допомогою лійки і мірного стакана в посудини різної форми.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– розлита вода;

– за допомогою мірного стакана.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: глечик, серветка, лити, переливати, витирати, дзюрчати, крапля, порожній, повний.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

– дзюрчання води;

– остання крапля.

ПЕРЕЛИВАННЯ ВОДИ

(через лійку)

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: піднос, три скляні пляшечки однакового розміру з позначками, глечик, лійка, ганчірка.

ПРЯМА МЕТА: навчитися переливати воду з однієї посудини в іншу за допомогою лійки.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток координації рухів, концентрації, орієнтування в навколишньому світі, уточнення знань про властивості води.

Диспозиція: три скляні пляшечки з позначками стоять зліва-направо одна за одною у верхній лівій частині підноса; глечик з водою стоїть у правій частині, лійка в нижній лівій частині, ганчірка – в нижній частині підноса між лійкою і глечиком.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Запропонувати дитині: “Я покажу тобі, як переливають воду за допомогою лійки”.

2. Взяти правою рукою лійку і вставити її в першу (крайню ліву) пляшечку, підтримуючи пляшечку лівою рукою.

3. Пальцями правої руки обхопити ручку глечика і підняти його над підносом, притримуючи лівою рукою.

4. Перенести глечик вліво, щоб носик глечика опинився над лійкою.

5. Різким рухом нахилити глечик. Вода ллється через лійку в пляшку. Можна притримати лійку за край лівою рукою.

6. Надавши можливість дитині почути звук води, що ллється, легким ривком перевести глечик у положення, при якому вода не ллється і чекає, поки вся вода з лійки виллється у пляшечку.

7. Потім повільно долити з глечика воду до рівня позначки, контролюючи, щоб через лійку в пляшку був потрібний об’єм води.

8. Коли у пляшці вода досягне рівня позначки, перевести глечик у вихідне положення.

9. Лівою рукою взяти з підноса ганчірку і витерти з носика глечика краплі води, що залишились.

10. Покласти ганчірку на місце і поставити глечик на піднос.

11. Правою рукою вийняти з пляшечки лійку, притримуючи пляшечку лівою рукою.

12. Лівою рукою взяти з підноса ганчірку і протерти лійку.

13. Покласти ганчірку на місце і вставити лійку в другу пляшечку.

14. Далі діяти так само, як з першою пляшечкою.

15. Коли всі пляшечки наповнені водою до рівня позначок, вийняти лійку з останньої пляшечки і протерти. Покласти лійку ліворуч на піднос.

16. Якщо розлито багато води, витерти спочатку дно посудин, виставити їх на стіл сухими, а потім витерти піднос.

17. Коли показ вправи закінчено, запропонувати дитині повторити.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- розлита вода;
- за допомогою мірного стакану.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: лійка, пляшечка, позначка, лити, переливати, крапля, витирати, насухо, порівну.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- дзюрчання води;
- контроль за переливанням води з лійки у пляшечку з тим, щоб вода не переливалася через край лійки, а також, щоб рівень води в пляшці не перевищував рівня позначки;
- остання крапля.

МИТТЯ РУК

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: шерстяний фартух, блюдце для каблучок, годинників тощо; глечик, тазик, мило в мильниці; рушник для рук; щітка на довгій ручці для миття тазика; ганчірка для просушування таза, стола і предметів на ньому; відро, щітка на довгій ручці для чищення відра; ганчірка для підлоги; крем для рук. Весь набір повинен бути витриманий в одному кольорі.

ПРЯМА МЕТА: навчитися мити руки.

НЕПРЯМА МЕТА: аналіз складних дій, запам'ятовування послідовності дій, контроль і координація рухів, розвиток самостійності, тренування пальців і зап'ястя.

Диспозиція: на столі зліва направо лежать: складений фартух, тазик, в якому стоїть глечик; з правого боку від тазика лежать: мило в мильниці, згорнутий рушник, ганчірка для просушування предметів на столі. Щітка для чищення таза поміщена позаду нього. Відро стоїть під столом, у ньому – щітка для чищення відра; ганчірка для підлоги висить на краю відра. Блюдце для каблучок і годинника лежить на столі ліворуч зверху.

ПРИМІТКА: це лише один із можливих варіантів розташування предметів. Важливо витримати основний принцип: предмети розташовуються в порядку їх використання.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Запропонувати дитині: “Я покажу тобі, як мють руки. Спочатку покажу я, потім спробуєш ти!” Надіти шерстяний фартух, закрити рукави, зняти годинник, каблучки і покласти їх на блюдечко.

2. Взяти глечик і запропонувати дитині піти разом по воду. Налити воду з-під крана в глечик, повернутися до столу і обережно налити воду з глечика в тазик. Витерти ганчіркою краплі, що лишилися. У глечичку повинна залишитися приблизно третина води.

3. Занурити кисті рук у воду, замочити їх, потім підняти складені долонями одна до одної руки і чекати, поки з них стечуть краплі.

4. Взяти мило, добре намилити долоні, занурити мило у воду, почекати, поки з нього стечуть останні краплі, й повернути його назад у мильницю.

5. Потерти долоні рук одна об одну, розмилюючи мило; долонею правої руки намилювати ліве зап'ястя, тильний бік кисті; потім по чергово великий, вказівний, середній, безіменний пальці і мізинець лівої руки. Те ж саме робити з кистю правої руки.

6. Занурити кисті рук у воду і змити мило; потім знову піднести складені одна до одної долоні і чекати, поки стечуть останні краплі.

7. Взяти рушник, розгорнути його, покласти на праву долоню і просушити ліву руку в тій самій послідовності, в якій вона намилювалась (долоня, зап'ястя, тильний бік руки, усі пальці по чергово, починаючи з великого). Те ж саме проробити з правою рукою. Проміжки між пальцями також повинні бути сухими.

8. Далі слід прибрати робоче місце. Дістати відро з-під столу, розстелити ганчірку для підлоги праворуч від столу, поставити на неї відро, дістати з нього щітку на довгій ручці і покласти її на ганчірку праворуч від відра. Взяти тазик з мильною водою двома руками, обережно вилити воду у відро, витерти краплі ганчіркою для витирання столу і поставити тазик назад на стіл.

9. Налити воду з глечика в тазик, взяти щітку на довгій ручці для чищення тазика і повільно коловими рухами щітки чистити таз від мильного нальоту.

10. Почекати, поки зі щітки стечуть краплі, покласти щітку за тазик і повільно, обережно вилити воду у відро. Висушити тазик ганчіркою для витирання столу і поставити таз назад на стіл. Вилити у змивний бачок або каналізацію мильну воду з відра.

11. Вилити з глечика всю воду, що лишилася, взяти щітку для чищення відра і повільними рухами очистити відро від мильного нальоту. Відкласти щітку на ганчірку для підлоги і вилити воду з відра у зливний бачок або в каналізацію.

12. Далі просушуються всі предмети. Взяти ганчірку для витирання столу і просушити всі предмети в такій послідовності: тазик усередині і ззовні, стіл під тазиком; глечик усередині і ззовні, стіл під глечиком; дно мильниці, стіл під мильницею; можливі краплі, що лишилися на столі. Глечик поставити назад у тазик. Взяти ганчірку для підлоги і протерти відро усередині і ззовні, покласти щітку для чищення відра назад у відро і повісити ганчірку на краї відра для просушування. Прибрати відро назад під стіл.

13. Узяти крем для рук, нанести його на долоню лівої руки і розмазати його у тій самій послідовності, в якій намилювались руки.

14. Замінити мокрі рушник і ганчірку для витирання столу сухими. Зняти фартух, скласти його, надіти годинник, каблучки тощо. Запропонувати дитині повторити вправу самостійно.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

- миття рук під краном;
- миття інших частин тіла;
- купання у ванній;
- чищення зубів;
- користування рідким милом і шампунем;
- застосування крему різної консистенції і в різних упаковках;
- намазування кремом інших частин тіла.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- вода на столі і підлозі;
- бруд і сліди мила на руках;
- брудний рушник;
- мильний наліт на тазуку і воді.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: долоні, тильна сторона кисті, зап'ястя, назви всіх пальців, назви всіх предметів з набору для миття рук, мити, витирати тощо.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- краплі, що стікають з рук;
- мильна піна;
- запах мила і крему;
- намазування рук кремом.

РАМКА З ГУДЗИКАМИ

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: дерев'яна квадратна рамка, обтягнута тканиною з двох половинок; застібка у вигляді великих гудзиків (5 штук).

ПРЯМА МЕТА: навчитися розстібати і застібати гудзики.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток моторики, координації рухів; виховання самостійності; підготовка руки до письма.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Запропонувати дитині: "Я покажу тобі, як розстібають і застібають гудзики".

Розстібання

2. Почати розстібати з верхнього гудзика. Лівою рукою (великим, вказівним і середнім пальцями) злегка відтягнути край правої половинки тканини під верхнім гудзиком. Правою рукою (також великим, вказівним і середнім пальцями) виштовхнути в петлю половину гудзика.

3. Пальцями лівої руки перехопити цю частину гудзика (очима і мімікою звернути увагу дитини на появу половини гудзика під тканиною правої частини рамки). Пальцями правої руки зняти петлю з гудзика і відкинути верхню частину правої половинки рамки убік, показуючи дитині розстебнутого гудзика.

4. Те саме зробити з іншими гудзиками.

5. Взявши правою рукою за верхній край, а лівою – за нижній край тканини правої частини рамки, відвернути її убік. Те саме зробити з лівою половиною тканини (руки можна поміняти). Руками і мімікою показати розстебнуту рамку.

Застібання

(починати знизу!)

6. Двома руками (спочатку ліву, а потім праву) половинки тканини поєднати посередині. Акуратно розправити з'єднані частини тканини.

7. Підкласти вказівний і середній пальці лівої руки під гудзик і великим пальцем тримати його зверху за ліву половинку. Правою рукою (трьома пальцями) взяти край правої половинки тканини навпроти петлі і з'єднати петлю з гудзиком, причому так, щоб права половинка гудзика увійшла в петлю.

8. Пальцями правої руки перехопити праву половинку гудзика, а лівою рукою відтягнути край петлі за гудзика. Мімікою реагувати на появу половинки гудзика в петлі. Акуратно розправити обома руками тканину під гудзиком.

9. Так само застебнути й інші гудзики. Уважно оглянути місце з'єднання половинок рамки, при потребі розправити тканину.

10. Запропонувати дитині повторити вправу.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

- розстібання і застібання гудзиків різної форми;
- розстібання і застібання гудзиків на своїй одежі та на одежі своїх товаришів.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- не всі гудзики застебнуті.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: гудзик, петля, розстебнути, застебнути.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- половинка гудзика, яка з'являється в петлі;
- розкриті частини рамки.

РАМКА З БЛИСКАВКОЮ

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: дерев'яна квадратна рамка, обтягнута тканиною з двох половинок; застібка "блискавка".

ПРЯМА МЕТА: навчитися розстібати і застібати блискавку.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток координації рухів, моторики; виховання самостійності і незалежності.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

Перед роботою покласти рамку перед собою так, щоб "собачка" закритого замка була зверху.

1. Запропонувати дитині: "Я покажу тобі, як розстібають і застібають блискавку".

2. Лівою рукою притримати ліву половинку тканини угорі біля блискавки.

3. Трьома пальцями правої руки взятися за "собачку" і потягнути донизу, щоб розстебнути замок.

4. Пальцями правої руки схопити і тримати бігунка в кінці блискавки.

5. Пальцями лівої руки взяти ліву половинку тканини внизу біля замка і витягти її з бігунка. Застібка розстебнута.

6. Розкласти ліву і праву частини тканини (див. вправу "Рамка з гудзиками").

7. Щоб застебнути блискавку, скласти обидві половинки тканини і пальцями правої руки тримати бігунок блискавки в нижньому кутку правої половинки таким чином: великий палець знизу, вказівний і середній пальці – зверху.

8. Пальцями лівої руки взяти нижню частину лівої половинки і вставити її в бігунок, фіксуючи положення до упору.

9. Пальцями правої руки взяти "собачку" і застебнути замок до кінця, притримуючи в цей час пальцями лівої руки нижню частину тканини.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– застібання і розстібання блискавок на предметах одягу, чоботах, сумках тощо.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– замок застебнутий неправильно.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: блискавка, розстібати, застібати, притримувати, тягнути, бігунок.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

– виведення кінця блискавки з бігунка;

– введення кінця блискавки в бігунок; охоплення "зубчиків".

РАМКА З КНОПКАМИ

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: дерев'яна квадратна рамка, обтягнута тканиною з двох половинок; застібка у вигляді 5 кнопок.

ПРЯМА МЕТА: навчитися застібати і розстібати кнопки.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток моторики, координації рухів; виховання самостійності; незалежності, акуратності; підготовка руки до письма.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

Перед роботою покласти рамку перед собою так, щоб частина тканини, що накриває, була праворуч.

1. Запропонувати дитині: "Я покажу тобі, як розстібати і застібати кнопки".

2. Пальцями лівої руки притримувати тканину зліва від кнопки.

3. Пальцями правої руки взяти край правої половинки тканини біля кнопки (правий вказівний палець на кнопці)

і потягнути тканину вгору до клацання. Відкривається перша кнопка.

4. Таким же чином розстібаються інші кнопки.

5. Коли розстебнуті всі кнопки, розгорнути обидві половинки тканини (див. вправу “Рамка з гудзиками”).

6. Щоб застібнути кнопки, скласти обидві частини тканини (спочатку ліву, потім праву) і поєднати їх на середині. Акуратно розправити з’єднані частини тканини.

7. Звернути увагу дитини на вістря і дірку. Пальцями лівої руки тримати тканину зліва біля верхньої кнопки (вістря); пальцями правої руки притиснути верхню частину кнопки (дірку) до нижньої і натиснути до клацання. Кнопка застебнута.

8. Цю дію повторити для інших кнопок (зверху – донизу).

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– застібання кнопок на своєму одязі і на одязі інших людей;

– розстібання і застібання різних за величиною кнопок, а також кнопок з різного матеріалу.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– клацання;

– кнопка не застебнута.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: кнопка, вістря, дірка, клацання, застібати, розстібати.

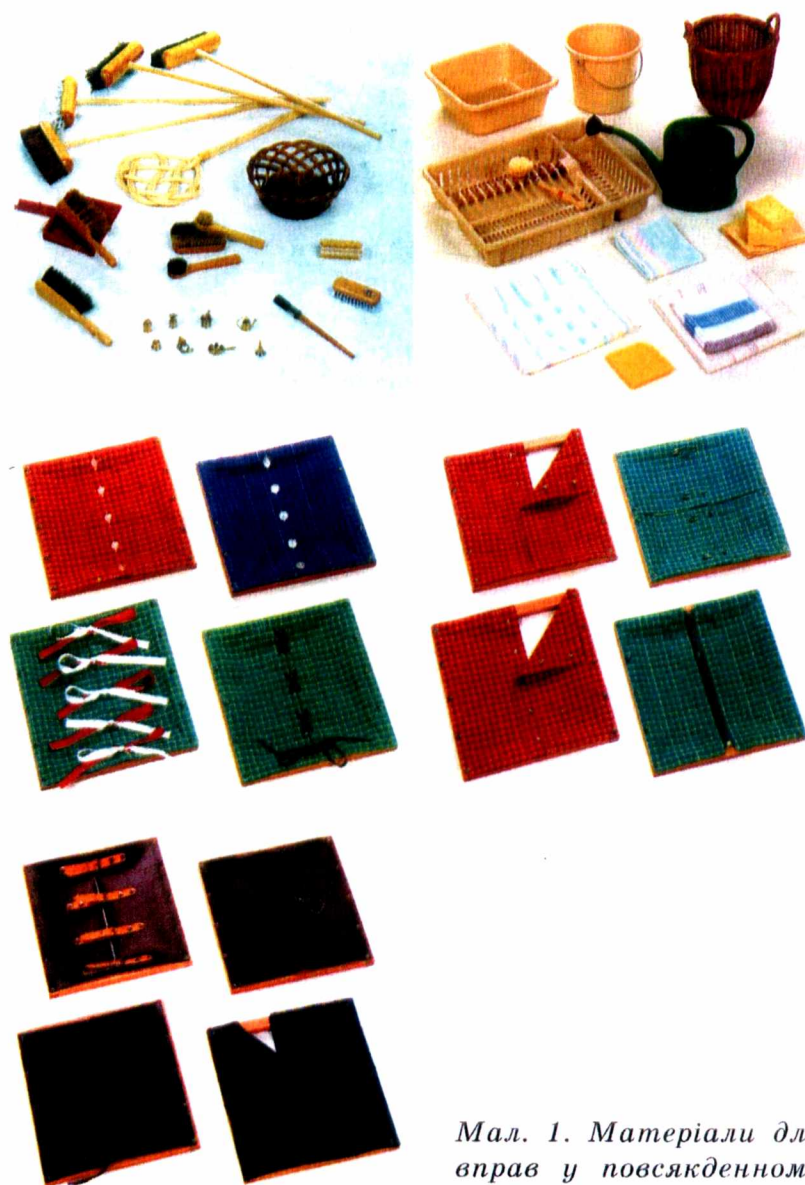
ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

– з’єднання двох частин кнопки (клацання).

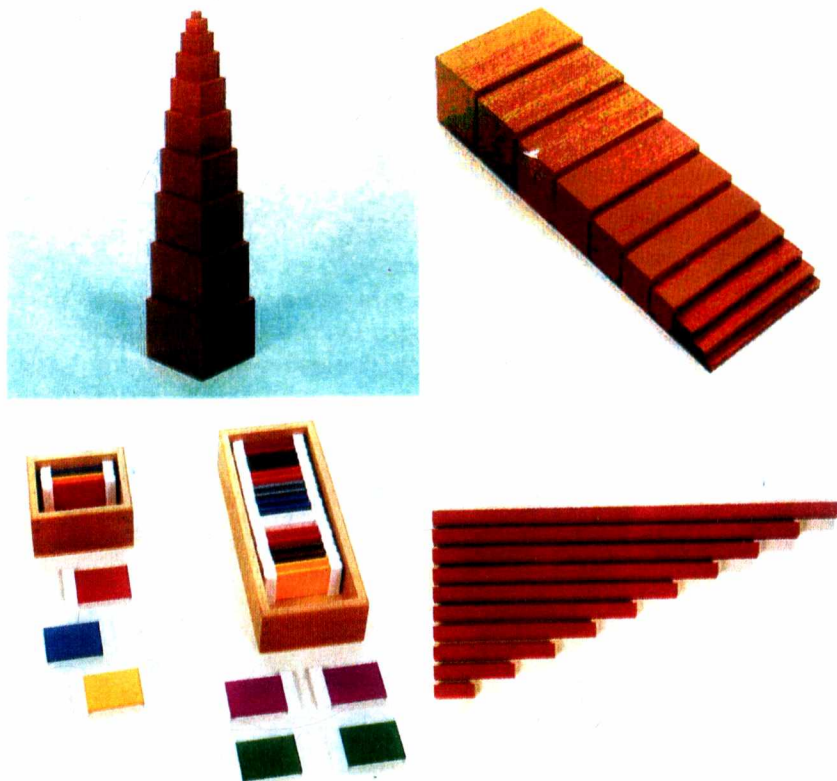
РАМКА З РЕМІНЦЯМИ

ВІК: 4 роки.

МАТЕРІАЛ: дерев’яна квадратна рамка, до правої і лівої рейок якої прикріплені полотнища тканини такого роз-



Мал. 1. Матеріали для вправ у повсякденному житті.



Мал. 2. Сенсорні матеріали: рожева башта; коричнева драбина; кольорові таблички; червоні штанги.

міру, що вони з'єднуються в стик на вертикальній осі рамки. У вихідному положенні полотнища зімкнуті і утримуються в такому вигляді чотирма ремінцями.

ПРЯМА МЕТА: навчитися розстібати і застібати реміні.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток моторики, координації рухів, виховання самостійності, формування навичок соціального спілкування.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Запропонувати дитині: "Я покажу тобі, як розстібають і застібають реміні. Це рамка з ремінцями". Разом з дитиною перенести рамку на стіл і сісти поруч.

2. Правою рукою вказати на реміні, потім долонями обох рук, розгладжуючи, розтягнути полотнища у протилежні боки, щоб дитина побачила, що реміні утримують половинки тканини зімкнутими.

3. При розстібанні всі дії починати з верхньої застібки! Великим, вказівним і середнім пальцями правої руки взяти кінець реміня за бокові поверхні і посунути його вперед через шльонку таким чином, щоб ремінь за шльонкою піднявся над "язичком" невеликою дугою. Трьома пальцями лівої руки в цей час утримувати пряжку за бокові поверхні.

4. Те саме проробити з усіма застібками, що залишилися (зверху донизу).

5. Трьома пальцями правої руки притримати правий бік реміня за бокові поверхні в районі шльонки, а великим і вказівним пальцями лівої руки витягнути кінець реміня з шльонки, опускаючи його поверх неї.

6. Повторити попередню дію із застібками, що залишились.

7. Взяти лівою рукою кінець реміня (тримати його великим пальцем за внутрішню поверхню, а вказівним і середнім – за зовнішню) і відтягнути його ліворуч, намагаючись вивести "язичок" пряжки з отвору. При цьому не знімати пальці правої руки, які тримають пряжку за бокові поверхні.

8. Коли “язичок” виходить з отвору, утримати кінець ременя в напруженому стані і, не знімаючи великого і середнього пальців правої руки з бокових поверхонь пряжки, зачепити вказівним пальцем “язичок”, відводячи його праворуч до кінця.

9. Пальцями лівої руки покласти ремінь на правий бік застібки.

10. Те саме проробити з іншими застібками.

11. Правою рукою взятися за пряжку, а лівою вивести ремінь з пряжки, покласти його зверху пряжки і шльонки на правий бік.

12. Повторити дію для інших застібок.

13. Відкрити одночасно обидві половинки тканини, потім закрити їх (також одночасно), поправляючи застібки.

14. Починати застібати ремені знизу! Для цього взятися пальцями правої руки за бокові поверхні пряжки нижньої застібки, а лівою ввести у пряжку кінець ременя.

15. Те ж саме проробити для інших застібок.

16. Утримуючи правою рукою бокові поверхні пряжки, лівою рукою підняти кінець ременя і відвести його ліворуч. “Язичок”, що спрямовується вказівним пальцем правої руки, повинен потрапити у потрібний отвір.

17. Покласти кінець ременя на правий бік зверху на шльонку.

18. Ці дії повторити для інших застібок.

19. Утримуючи пряжку правою рукою, лівою рукою взяти зверху кінець ременя за бокові поверхні, зігнути його і ввести у шльонку, залишивши над “язичком” пряжки велику дугу.

20. Повторити дію для всіх застібок.

21. Вказівним пальцем правої руки натиснути на дугу, утворену ременем. Ремінь випрямляється, прослизнувши у шльонку. Застібка застебнута.

22. Повторити дію для інших застібок.

23. Перевірити надійність застібок.

24. Запропонувати дитині повторити показану вправу.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

- робота з пряжками і ременями на взутті;
- освоєння застібки ременя наручного годинника;
- допомога оточенню у застібанні і розстібанні.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- ремені не застебнуті;
- кінці ременів не пропущені через шльонку;
- “язичок” пряжки, що не потрапив у потрібний отвір.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: ремінь, пряжка, “язичок” пряжки, розстібати, застібати.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- випрямлення дуг, утворених ременем.

РАМКА З БАНТАМИ

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: квадратна дерев'яна рамка, обтягнута тканиною з двох половинок, з внутрішнього боку яких пришито по 5 торочок. Торочки одного боку відрізняються за кольором від торочок іншого.

ПРЯМА МЕТА: навчитися розв'язувати і зав'язувати банти.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток моторики, координації рухів, виховання самостійності.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Запропонувати дитині: “Я покажу тобі, як розв'язують і зав'язують банти”.

2. Пальцями лівої і правої руки взяти край верхнього банта і одночасно рівномірно розтягнути. Те ж саме проробити і з іншими бантами.

3. Вказівним і середнім пальцями лівої руки притиснути знизу до поверхні стола обидві частини тканини, що межують. Вказівним пальцем правої руки (знизу доверху) розв'язати вузли бантів.

4. Розв'язані стрічки розкласти горизонтально наліво і направо.

5. Відгорнути в різні боки половинки тканини.

6. Для того, щоб зав'язати банти, скласти половинки тканини, поєднуючи їх посередині.

7. Лівою і правою руками взяти верхні стрічки і покласти їх одна на одну хрест-навхрест. (Дії зі стрічками виконуються не всією рукою, а лише кистю). Те ж саме зробити з усіма стрічками, що залишилися.

8. Просунути кінець верхньої стрічки під нижню і потягнути за нього. Так утворюється вузол.

9. Взяти стрічку з лівого боку лівою рукою біля рамки. Правою рукою взяти цю стрічку посередині між рамкою і вузлом і підняти вгору над вузлом. Ліва рука підтягується до неї. Великим і вказівним пальцями лівої руки тримати петлю, що утворилася, при основі вузла.

10. Великим і вказівним пальцями правої руки взяти праву стрічку і обвести ліву петлю за годинниковою стрілкою. Вказівні пальці зустрічаються, великий палець правої руки звільняється.

11. Великим пальцем правої руки підняти на невелику відстань праву стрічку і в отвір, що утворився, вказівним пальцем правої руки проштовхнути частину стрічки.

12. Лівою рукою відпустити стрічку і взяти проштовхнуту частину правої стрічки.

13. Рівномірно розтягнути обидві стрічки до утворення банта з рівними кінцями. Останній рух повторює перший.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– зав'язування бантів на своєму одязі і на одязі інших дітей.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- невідповідність половинок тканини;
- бант розв'язується сам по собі.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: бант, стрічка, вузол, розв'язати, зав'язати, петля.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- розформування і формування банта;
- зав'язування вузлів.

РАМКА ЗІ ШНУРОМ І ОТВОРАМИ

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: дерев'яна квадратна рамка; до рамки прикріплена тканина, що складається з двох половинок, на кожній з яких є по 7 невеличких круглих отворів. Через отвори затягнуто шнур, що імітує шнурівку черевиків.

ПРЯМА МЕТА: навчитися шнурувати.

НЕПРЯМА МЕТА: аналіз складних дій, запам'ятовування послідовності дій, контроль і координація рухів, розвиток самостійності.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Запропонувати дитині: "Сьогодні я покажу тобі щось дуже цікаве. Ти можеш взяти цю рамку" (вказати дитині потрібну рамку). Разом з дитиною перенести рамку на стіл і сісти поруч (праворуч від дитини). Рамку покласти на стіл так, щоб бант опинився внизу. Запропонувати дитині розв'язати бант.

ПРИМІТКА: дана рамка пропонується після рамки з бантами, тому дитина вже вміє розв'язувати і зав'язувати банти.

2. Покласти кінці шнура так, щоб правий кінець йшов зліва зверху – направо вниз, а лівий кінець – справа зверху – наліво вниз.

3. Витягнути з отвору спочатку лівий кінець шнура і покласти його паралельно до правого кінця. Потім витягнути другий кінець шнура і покласти його з лівого боку так, щоб шнур йшов справа зверху – наліво вниз. Таким чином, кінці шнура міняються місцями.

4. Повторювати попередню дію до тих пір, поки всі отвори (крім верхньої пари) не стануть вільними.

5. Піддіти шнур вказівним пальцем правої руки між двома верхніми отворами і провести палець знизу догори. При цьому необхідно притримувати обидві половинки тканини вказівним і середнім пальцями лівої руки.

6. Правою рукою стиснути обидві половинки шнура і витягнути його з отворів до кінця.

7. Скласти шнур навпіл і покласти його зверху, паралельно до верхньої сторони рамки.

8. Відкрити ліву, потім праву половинки тканини. Половинки тканини закривають у зворотньому порядку.

9. Запропонувати дитині: “А тепер давай зашнуруємо рамку!” Взяти шнур, натягнути його на рамку так, щоб кінці шнура були посередині рамки знизу. Вставити лівий кінець шнура у лівий верхній отвір, правий кінець – у правий верхній отвір, вирівняти кінці і потягнути їх разом донизу.

10. Взяти лівий кінець шнура, вставити у правий вільний отвір і витягнути його до кінця. Потім правий кінець шнура вставити у лівий вільний отвір і витягнути його. Кінці шнура міняються місцями.

11. Повторювати дії попереднього пункту, поки всі отвори не будуть зайняті.

12. Запропонувати дитині зав’язати вузол і бант. Потім дитина може повторити вправу самостійно.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– зав’язування шнурків на одязі і на взутті інших дітей, ляльок;

– розв’язування і зав’язування шнурків на своєму одязі і на взутті.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– візуальний контроль: кінці шнура повинні бути однакової довжини;

– перехрестя шнура на зашнурованій частині рамки повинні виглядати однаково;

– шнур не повинен бути перекручений.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: шнур, отвір, розшнуровувати, зашнуровувати.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

– вставляти кінці шнура в отвір.

ВИТИРАННЯ ПИЛУ

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: коробочка з ганчіркою для витирання пилу, склянка зі щіточками, стіл, фартух.

ПРЯМА МЕТА: навчитися витирати пил.

НЕПРЯМА МЕТА: виховання порядку, чистоти, уваги до довкілля.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Запропонувати дитині: “Я покажу тобі, як витирають пил”.

2. Одягнути фартух. Поставити коробочку та інструменти на стілець поруч зі столом, який потрібно витерти.

3. Показати дитині: “Ось наша ганчірка для витирання пилу”. Покласти ганчірку на ліву руку і згорнути її учетверо.

4. Просунути праву руку всередину згорнутої ганчірки і витерти пил (зліва-направо або коловими рухами за стрілкою годинника).

5. Після кожного руху (від лівого краю столу до правого) показати дитині пил на ганчірці: “Чи бачиш ти пил?”

6. Дійшовши до середини, запропонувати дитині порівняти чисту і запилену половини (так, щоб очі дітей були на рівні стільниці).

7. Дитина має закінчити вправу самостійно.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

- протирання інших речей (наприклад, предметів складної форми) за допомогою щіточок;
- витирання пилу з вертикальної поверхні – шафи, дзеркала тощо (рухи – зверху донизу).

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- стіл, вкритий пилом;
- забруднені рукави одягу.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: стіл, пил, щіточка, ганчірка, забруднений, чистий, витерти.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- бруд на ганчірці;
- порівняння чистої і вкритої пилом половин столу.

МИТТЯ ПОСУДУ

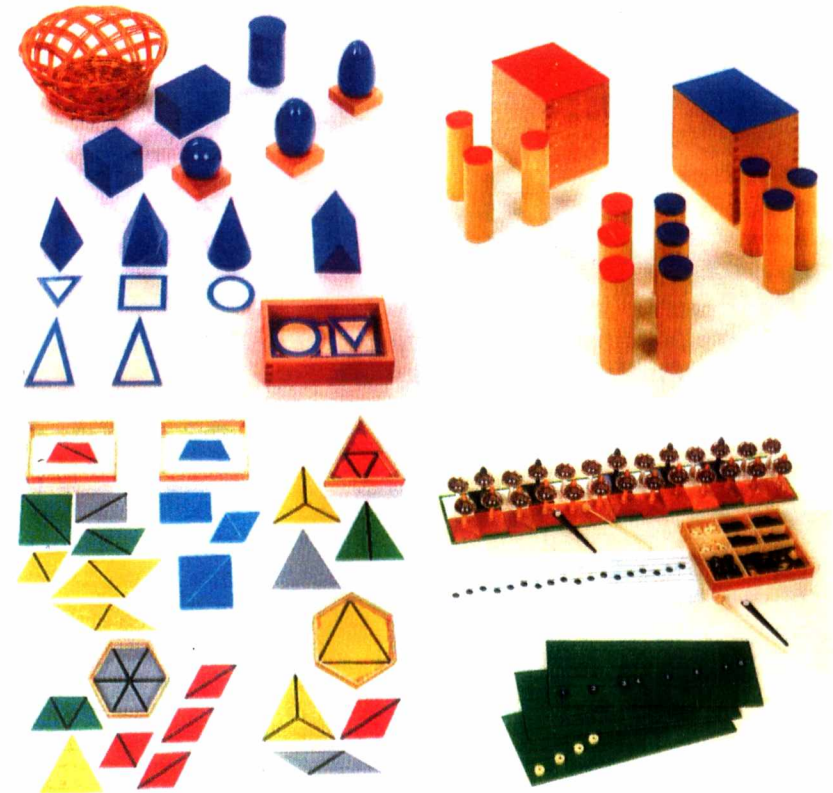
ВІК: з 3,5 років.

МАТЕРІАЛ: цератовий фартух, пластмасовий глечик, два пластмасових тазики (один – для миття, другий – для ополіскування посуду), рідкий засіб для миття посуду, посудна губка у пластмасовій коробочці, підставка для сушіння посуду, посудний рушник, піднос для чистого посуду, ганчірка для витирання столу; пластмасове відро; щітка на довгій ручці для чищення відра; ганчірка для підлоги. Весь комплект повинен бути підібраний в одному кольорі.

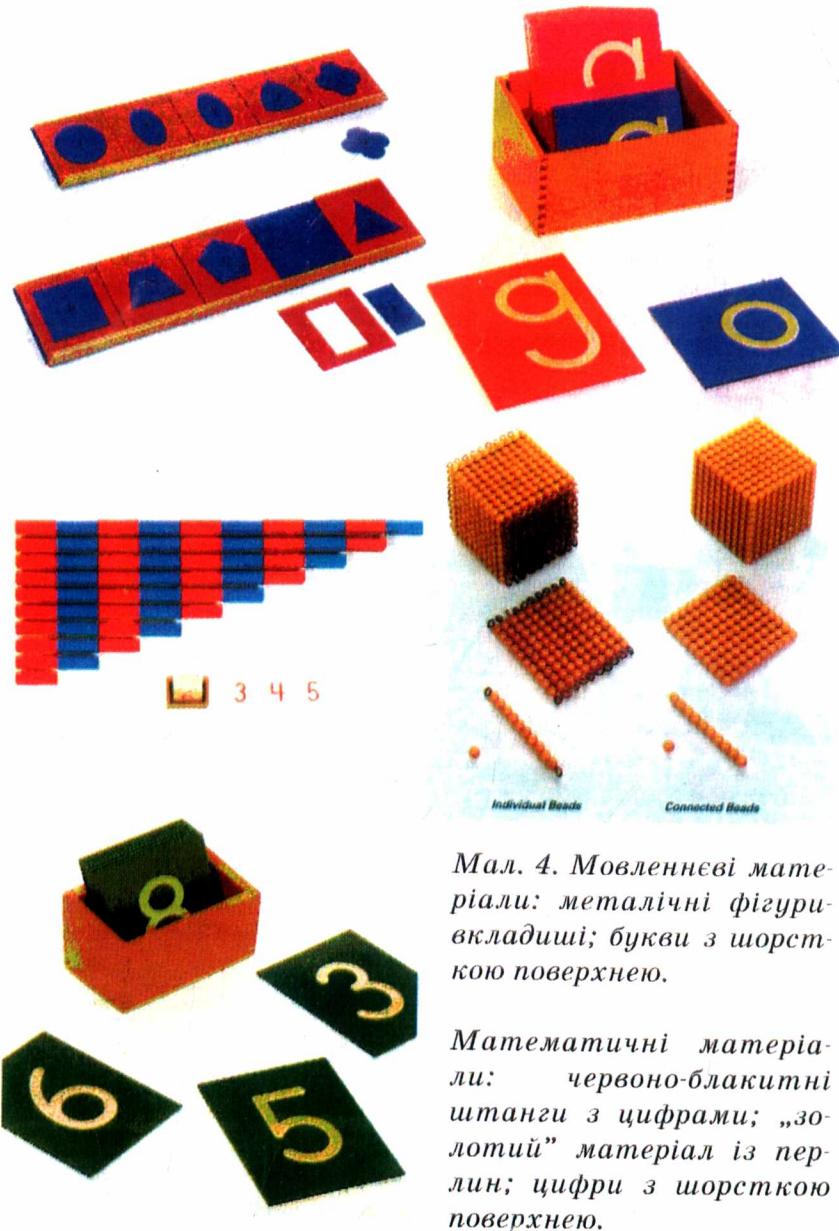
Фаянсовий посуд: глибока тарілка, мілка тарілка, блюдце, чашка, столова ложка, виделка, чайна ложка, столовий ніж.

ПРЯМА МЕТА: навчитися мити посуд.

НЕПРЯМА МЕТА: аналіз складних рухів, запам'ятовування послідовності дій, контроль і координація рухів, розвиток самостійності, тренування пальців і зап'ястя.



Мал. 3. Сенсорні матеріали: геометричні тіла; шумлячі коробки; кольорові трикутники; музичні дзвіночки.



Мал. 4. Мовленнєві матеріали: металічні фігури-вкладиші; букви з шорсткою поверхнею.

Математичні матеріали: червоно-блакитні штанги з цифрами; „золотий” матеріал із перлин; цифри з шорсткою поверхнею.

Диспозиція: матеріал розташований на столі зліва направо в такому порядку: цератовий фартух, посуд, тазик для миття посуду (в ньому – глечик), пляшечка із засобом для миття посуду, перед нею – коробочка з посудною губкою, тазик для ополіскування посуду, підставка для сушіння посуду, посудний рушник і ганчірка для витирання зі столу, піднос для чистого посуду; під столом – відро, на краю якого висить ганчірка для підлоги, у відрі – щітка для його чищення.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Запропонувати дитині: “Тобі хочеться навчитися мити справжній посуд? Тоді я покажу тобі, як це роблять, а потім спробуєш ти”.

2. Надіти фартух, закатити рукави. Принести в глечик теплої води і налити її в обидва тазики. У тазик для миття посуду додати трохи миючого засобу.

3. Взяти глибоку тарілку, обережно занурити її у воду і повільними коловими рухами мити її посудною губкою спочатку усередині, потім ззовні.

ПРИМІТКА: як відомо, спочатку миють чистіший посуд: келихи, чашки тощо. Однак чашка має більш складну форму, ніж тарілка, тому при першій демонстрації доцільно спочатку показати дитині, як миють саме тарілки. Крім того, весь наш посуд чистий. Брудний посуд дитина може помити пізніше в якості вправи.

4. Взяти посудний рушник, ретельно витерти ним тарілку і поставити її на піднос чистого посуду.

5. Повернути вимиту тарілку на попереднє місце і запропонувати дитині: “Тепер ти можеш спробувати вимити цю тарілку сам”. Дитина повторює вправу. Потім вона може спробувати вимити ще декілька предметів.

6. Коли миття посуду закінчено, потрібно прибрати робоче місце (процес прибирання описано в презентації вправи “Миття рук”). Дитині не обов’язково показувати процес прибирання: вона вже повинна вміти робити це самостійно.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

- миття брудного фаянсового посуду;
- миття скляного посуду;
- миття каструль, сковорідок.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- залишки миючого засобу на посуді, губці, тазику;
- краплі води на столі і підлозі;
- мокрий посуд.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: назви всіх столових приборів, миючий засіб, губка, мити, витирати, сушити.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- наливання миючого засобу із пляшечки;
- піна при митті посуду;
- посудна губка;
- справжній посуд.

ПІДМІТАННЯ

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: кошик без ручок, совок зі щіткою, коробочка з ганчіркою і декількома маленькими кружками з клейким зворотнім боком, крейда, мілка миска зі сміттям (апельсиновими шкурками, рисом, лушпинням горіха тощо).

ПРЯМА МЕТА: навчитися підмітати.

НЕПРЯМА МЕТА: виховання самостійності, порядку, піклування про довкілля, уваги до оточення.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Дитина приносить кошик з усіма предметами і ставить його на стіл.

2. Встати перед столом і поставити кошик у лівий верхній кут.

3. Виставити зверху-вниз з кошика всі предмети: миску зі сміттям, коробочку з ганчіркою, крейдою і кружками.

4. Обома руками взяти миску зі сміттям, розсипати його по столу, поставити миску на місце.

5. Крейдою обвести розсипане сміття за годинниковою стрілкою.

6. Приклеїти кружка приблизно всередині області, обведеної крейдою.

7. Взяти щітку і змести сміття до цього кружка (рухи – від межі області до центру). Повільно намітати сміття на совок, тримаючи його в лівій руці і поступово відсуваючи назад.

8. Пояснити: “Якщо це – сміття, його викидають у відро”. Можна висипати сміття назад у миску або відро. Спочатку змести сміття в куток совка, потім – висипати.

9. Перевернути щітку і продемонструвати сміття, що застрягло у щетині. Провести декілька разів щетиною по краю совка і висипати в миску або відро.

10. Покласти совок і щітку назад до кошика.

11. Взяти ганчірку з коробки і витерти крейду коловими рухами проти годинникової стрілки, рухаючись, однак, за годинниковою стрілкою. Показати ганчірку дитині.

12. Покласти кружок до коробки, брудну ганчірку замінити на чисту і у зворотному порядку скласти речі до кошика.

13. Дитина може повторити вправу і (або) відносить кошик на місце.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– підмітання підлоги (щіткою, віником).

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- зерна, що лишилися на столі, підлозі;
- крейда на столі.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: кошик, совок, щітка, сміття, підмітати, обводити, висипати, крейда, миска.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- зерна всередині лінії;
- зерна біля кружка.

ДОГЛЯД ЗА ЗРІЗАНИМИ КВІТАМИ

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: зрізані живі квіти, маленьке відерце, совок для сміття, вази різної форми і величини, на підносі – цератова скатертина, посуд для відходів, ножиці, лійка, ганчірка.

МЕТА: створити уявлення про способи складання букета; ознайомлювати дитину з умовами життя рослин; розвивати естетичні почуття, координацію рухів.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Спільно з дитиною підготувати робоче місце: покласти зрізані квіти на цератову скатертину і розташувати всі матеріали так, щоб їх було добре видно.

2. Попросити дитину наповнити лійку водою до половини.

3. Разом з дитиною вибрати для квітів відповідну вазу.

4. Однією рукою взяти лійку, другою – ганчірку, легко притиснути її до переднього боку лійки, щоб спіймати краплі води, і налити воду у вазу. Ця дія триває доти, доки у вазі для зрізаних квітів не буде достатньо води.

5. Показати дитині воду у вазі. Дитина повинна помітити, що квітам у вазі потрібна певна кількість води.

6. Взяти квітку, відрізати нижнє листя і кусочок стебла, поставити квітку у вазу і так розставити всі квіти. Квітів повинно бути стільки, щоб дитина мала можливість повторити ці дії самостійно з іншою вазою.

7. Коли вправу закінчено, дитина разом з учителем прибирає робоче місце.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

- догляд за квітами, що вже довгий час стоять у вазі;
- складання букета на підставці, в яку втикають квіти.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- розлита вода;
- квіти, що випадають з вази або дуже глибоко в неї поставлені.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: ваза, лійка, квіти, листя, стебло, букет.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- складання букета.

МИТТЯ ФРУКТІВ

ВІК: 3,5 років.

МАТЕРІАЛ: цератовий фартух, тарілка для немитих фруктів, у ній – 4–5 яблук середньої величини; пластмасовий глечик, 2 пластмасові тазики – один для миття, другий для ополіскування фруктів; кругла щіточка для миття фруктів на блюдці; глибока тарілка для вимитих мокрих фруктів; рушник для витирання фруктів; блюдо для чистих витертих фруктів; ганчірка для витирання столу; пластмасове відро, щітка для чищення відра, ганчірка для підлоги. Весь комплект повинен бути одного кольору.

ПРЯМА МЕТА: навчитися мити фрукти.

НЕПРЯМА МЕТА: аналіз складних дій, запам'ятовування послідовності дій, контроль і координація рухів, розвиток самостійності, тренування пальців і зап'ястя.

Диспозиція: матеріали розташовують на столі зліва направо в такому порядку: згорнутий цератовий фартух, глибока тарілка з немитими фруктами, тазик для миття фруктів, у ньому – глечик; щіточка для миття фруктів на блюдці; тазик для ополіскування фруктів; тарілка для вимитих мокрих фруктів; рушник для витирання фруктів;

блюдо для чистих витертих фруктів; ганчірка для витирання столу; під столом – відро зі щіткою для його чищення, на його краю – ганчірка для підлоги.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Звернутися до дитини і запропонувати: “Гарні яблучка? Ти б хотів з’їсти такі? Але вони брудні, їх потрібно спочатку вимити! Я покажу тобі, як це робити, а потім спробуєш ти”.

2. Надіти фартух і закотити рукави. Взяти глечик, принести в ньому води з-під крану і налити її в тазик. Запропонувати дитині опустити руку у воду: “Вода прохолодна”.

3. Взяти яблуко і покласти його в таз для миття фруктів. Двома руками полити яблуко водою і потерти його пальцями, попередньо змиваючи бруд.

4. Лівою рукою притримувати яблуко. Правою – взяти щітку для миття фруктів. Коловими рухами щіточки потерти яблуко, змиваючи з нього бруд. Лівою рукою повернути яблуко так, щоб його можна було ретельно помити з усіх боків.

5. Акуратно струсити краплі води зі щіточки і покласти її назад на блюдце. Вийняти яблуко з води, почекаати, поки з нього зтечуть краплі і покласти в тазик для ополіскування: “Ми помили яблуко, тепер ополоснемо його”.

6. Двома руками полити яблуко чистою водою, ополіскуючи його. Потім вийняти яблуко з води, почекаати, поки з нього стечуть краплі і покласти його в тарілку для вимитих мокрих фруктів.

7. Взяти рушник для витирання фруктів правою рукою, а лівою – яблуко; покласти яблуко на рушник і ретельно витерти його рушником за допомогою двох рук.

8. По закінченні роботи показати дитині яблуко: “Яблуко чисте і сухе”. Покласти яблуко на блюдо для вимитих сухих фруктів.

9. Запропонувати дитині самотійно вимити і витерти інше яблуко.

10. Робота завершується процесом прибирання (див. презентацію вправи “Миття рук”). Дитина вже повинна вміти прибирати самотійно. Якщо вона щось забула, достатньо лише нагадати їй це.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

- миття фруктів під краном;
- миття фруктів і овочів іншої форми (груш, огірків, кабачків);
- миття фруктів з ніжною шкірою (персиків, сливок, абрикосів);
- миття особливо забруднених овочів (моркви, картоплі, буряка).

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- залишки бруду на яблуці;
- бруд на рушнику для витирання фруктів;
- пролита вода, краплі води на блюді для вимитих і висушених фруктів і на самих фруктах.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: назви фруктів і овочів, мити, зчищати бруд, ополіскувати, витирати.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- змивання бруду щіточкою для миття фруктів;
- чисте, блискуче яблуко.

МИТТЯ ПІДЛОГИ

ВІК: з 3,5 років.

МАТЕРІАЛ: цератовий фартух, маленька швабра, пластмасовий глечик, пластмасове відро, щітка для чищення відра, ганчірка для підлоги, крейда у пластмасовій коробочці. Весь матеріал повинен бути одного кольору.

ПРЯМА МЕТА: навчитися мити підлогу.

НЕПРЯМА МЕТА: аналіз складних дій, запам’ятовування послідовності дій, контроль і координація рухів, розвиток самотійності, тренування пальців і зап’ястя.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Запропонувати дитині: “Ти хочеш навчитися мити підлогу? Тоді я покажу тобі, як це роблять, а потім спробуєш сам”.

2. Надіти фартух і закотити рукави. Принести в глечик теплу воду і налити її у відро.

3. Взяти крейду і намалювати на підлозі лінію, що обмежує деяку площу: “Я помию підлогу усередині цієї лінії”.

4. Взяти ганчірку для підлоги, занурити її у відро, трошки віджати, намотати на швабру і почати мити підлогу. Мити підлогу всередині лінії рухами швабри до себе, а також зліва направо і справа наліво. Звернути увагу дитини на те, що на ганчірці залишиться бруд.

5. Прополоскати ганчірку у відрі. Вода стає брудною. Потім продовжити мити підлогу. Коли вся ділянка, обмежена лінією, вимита, змити також саму лінію. Запропонувати дитині порівняти чисту і невимиту підлогу.

6. Показати дитині процес прибирання. Вилити брудну воду, налити у відро чисту і ретельно прополоскати ганчірку. Потім знову поміняти воду у відрі, взяти щітку для чищення відра і почистити нею відро. Процес повторювати доки відро не стане чистим.

7. Ганчіркою для підлоги протерти відро з середини, повісити її просушуватися на край відра або на спеціально відведене для цього місце.

8. Запропонувати дитині повторити вправу самостійно.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– миття підлоги в різних приміщеннях.

КОНТРОЛЬ ПОМИЛОК:

– залишки бруду на підлозі;

– бруд на ганчірці;

– залишки води на підлозі.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: відро, ганчірка, підлога, мити, протирати, полоскати.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

– забруднення ганчірки;

– чиста підлога усередині лінії.

ПРАННЯ БІЛИЗНИ

ВІК: з 3,5–4 років.

МАТЕРІАЛ: кошик для брудної білизни, “брудні” ганчірки або рушники у кошику, цератовий фартух, пластмасовий глечик, два пластмасових тазика — один для прання, другий для полоскання, мило в мильниці, тазик або піднос для чистої білизни, підставка з мотузками для сушіння білизни, прищіпки у пластмасовій коробочці, щітка на довгій ручці або губка для чищення тазиків, ганчірка для витирання зі столу, рушник, пластмасове відро, щітка для чищення відра, ганчірка для підлоги. Весь комплект повинен бути одного кольору.

ПРЯМА МЕТА: навчитися прати білизну.

НЕПРЯМА МЕТА: аналіз складних дій, запам’ятовування послідовності дій, розвиток самостійності, тренування пальців і зап’ястя.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Предмети розташовані на столі зліва направо в такому порядку: згорнутий цератовий фартух, два пластмасові тазика, в одному з яких стоїть пластмасовий глечик, мило у мильниці, тазик або піднос для чистої білизни, прищіпки у пластмасовій коробочці, ганчірка для витирання зі столу, вище неї – рушник. Позаду тазиків лежить щітка на довгій ручці; ліворуч від столу – кошик для брудної білизни з “брудними” ганчірками і рушниками. Праворуч від столу – підставка з мотузками для сушіння білизни. Під столом – пластмасове відро, у ньому – щітка для чищення відра; на краю відра висить ганчірка для підлоги.

2. Запропонувати дитині: “Ти вже вмієш прати посправжньому? Тоді давай спробуємо навчитись! Я покажу тобі, як це роблять, а потім зможеш попрати ти!”

3. Надіти фартух, закотити рукави і взяти глечик. Запросити дитину піти разом: “Підемо, я покажу тобі, де набирають воду”.

4. Налити з-під крана у глечик теплої води і вилити її в таз для прання білизни. У таз для полоскання налити прохолодної води. Попросити дитину занурити руку по черзі в обидва тазика: “Тут – тепла вода, а там – прохолодна”.

5. Взяти “брудну” ганчірку, занурити її в тазик з теплою водою і почекати, поки вона добре намокне. Для швидкого намочування можна декілька разів віджати ганчірку під водою. Потім взяти змокрілу ганчірку лівою рукою, мило – правою і добре намити ганчірку.

6. Занурити мило у воду, почекати, поки з нього стечуть краплі води, і покласти його назад до мильниці. Показати дитині, як труть руками намілену ганчірку.

7. Знову занурити ганчірку у воду і змити мило. Вода скаламутніла.

8. Взяти ганчірку за верхній край і згорнути її гармошкою. Лівою рукою тримати “гармошку” зверху, а правою охопити її і провести рукою зверху вниз, віджимаючи воду. Потім викрутити “гармошку” двома руками одночасно у протилежних напрямках, ще раз ретельно віджимаючи її.

9. Перейти до полоскання. Занурити ганчірку в тазик з чистою прохолодною водою і ретельно прополоскати її. Потім вижати ганчірку способом, описаним вище.

10. Повісити ганчірку на мотузку для сушіння білизни і прикріпити її прищіпкою.

11. Далі прибрати місце роботи.

12. Запропонувати дитині повторити вправу.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

- прання лялькової білизни і предметів одягу;
- прання за допомогою пральної дошки;
- прання за допомогою дитячого порошку, що не викликає алергії;
- поводження з пральною машиною.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- пролита вода на столі і на підлозі;
- недостатньо віджата білизна, з якої стікає вода;

- залишки мила на білизні після полоскання;
- брудна після прання білизна.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: назви всіх предметів комплекту, прати, полоскати, вішати, сушити тощо.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- піна від мила;
- помутніння води;
- прикріплення білизни прищіпками;
- різна температура води у тазиках.

ПРАСУВАННЯ БІЛИЗНИ

ВІК: з 4-х років.

МАТЕРІАЛ: легка електрична праска із зручною рукою; низько розташована прасувальна дошка або стійкий дитячий стіл, на столі – складена у кілька разів товста бавовняна тканина; праворуч – підставка для праски; ліворуч – два невеликих кошики, в одному – сухі непрасовані ганчірки, другий – порожній. З метою дотримання техніки безпеки електрична розетка розташована в місці, недоступному для дитини.

ПРЯМА МЕТА: навчитися прасувати.

НЕПРЯМА МЕТА: контроль і координація рухів, запам'ятовування послідовності рухів.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Коли дитина виявила бажання прасувати, включити праску, регулятор якої стоїть у положенні “мінімум”, і звернути увагу дитини на лампочку, що загорілася: “Поглянь: лампочка загорілася, значить, праска нагрівається”. Запропонувати дитині зачекати, поки праска нагріється, тобто доти, доки лампочка знову згасне.

2. Розстелити прямокутну ганчірку на прасувальній дошці, взяти праску, акуратно поставити її на ганчірку і

повільними плавними рухами почати прасувати. Ганчірка поступово розгладжується, зморшки зникають.

3. Якщо ганчірка попросована, прибрати праску назад на підставку і запропонувати дитині торкнутися кінчиками пальців тканини: “Вона гаряча”. Це роблять, щоб перекопати дитину, що праска дійсно гаряча і не можна торкатися її подошви. По закінченні презентації потрібно сказати про це дитині.

4. Ганчірку згортають і кладуть у кошик для випрасуваної білизни.

5. Дитина виконує вправу самостійно. Дорослий стежить за тим, щоб праска кожного разу поверталася на підставку: “Ми ставимо праску тільки на підставку”.

6. По закінченні роботи вимкнути праску і звернути на це увагу дитини.

ПРИМІТКА: користування електроприладами, зокрема праскою, – актуальна тема для “бесід у колі”. Можна обговорити з дітьми, чому не можна торкнутися подошви праски; чому її ставлять тільки на підставку; які електроприлади використовуються у побуті; чому всі електроприлади потрібно вимикати; як поводити себе у випадку пожежі тощо.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– прасування із застосуванням пульверизатора для зволоження білизни;

– прасування інших бавовняних речей: носових хустин, серветок, лялькового одягу і постільної білизни тощо;

– прасування вовняних тканин через зволожену марлю;

– прасування більш тонких тканин.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– зморшки на випрасуваній білизні.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: праска, тканина, прасувальна дошка, підставка для праски, лампочка, регулятор, розетка, прасувати, нагріватись, вмикати, вимикати.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

– справжня праска;

– гаряча після прасування ганчірка.

ЗАГОСТРЮВАННЯ ОЛІВЦЯ

ВІК: з 5-ти років.

МАТЕРІАЛ: на невеликому підносі – гострилка для олівців, 2 простих олівці, невелика пластмасова мисочка або склянка для стружки.

ПРЯМА МЕТА: навчитися користуватися гострилкою для олівців.

НЕПРЯМА МЕТА: контроль і координація рухів, розвиток самостійності, тренування пальців і зап'ястя.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

1. Звернутися до дитини: “Поглянь, твій олівець зовсім не гострий. Його потрібно загострити. Я покажу тобі, як це роблять. Візьми, будь ласка, з полиці піднос і віднеси його на стіл”. Дитина відносить піднос на стіл.

2. Звернутися до дитини: “Спочатку я загострю свій олівець, а потім ти – свій”. Взяти гострилку трьома пальцями лівої руки таким чином, щоб великий і вказівний пальці охоплювали її з боків, а середній – знизу. Отвір гострилки повинен бути спрямований вправо, щоб у нього було зручно вставляти олівець. Лезо гострилки повинно бути спрямоване догори так, щоб його було добре видно. Мисочку для стружки поставити перед собою.

3. Взяти олівець правою рукою і вставити його негострим кінцем в отвір гострилки. Обережно натиснути олівець і повернути його. Дитині добре видно, як із щілини для леза з'являється стружка.

4. Вийняти олівець з отвору гострилки, подивитися на грифель, чи достатньо він гострий, і струсити залишки стружки в мисочку. Якщо грифель ще недостатньо загострений, продовжити роботу. По закінченні роботи покласти олівець на стіл для зразка, щоб дитина його добре бачила, провести пальцем уздовж щілини для леза, вивільняючи його від стружки, і легенько вдарити гострил-

кою по краю мисочки, витрушуючи залишок стружки. Мисочку потрібно притримувати.

5. Дитина загострює свій олівець, потім вона може загострити й інші олівці. Якщо всі олівці загострені, стружку викидають у відро для сміття, а матеріал повертають на місце.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– загострити зовсім новий олівець. Звернути увагу дитини на те, що олівець загострюють з боку, вільного від маркірувальних символів, що означають назву олівця, ступінь “м’якості” грифеля тощо. Обговорити, що означають символи “2М”, “М”, “ТМ”, “Т” тощо;

- загострити короткий олівець;
- загострити коробку кольорових олівців;
- загострити олівець за допомогою механічної гострилки.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– візуальний контроль: зламаний або негострий грифель.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: гострилка, грифель, стружка, гострити.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- не зламати грифеля олівця;
- стрічка стружки;
- звук стружки при повороті олівця в гострилці.

ХОДІННЯ ПО ЛІНІЇ

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: наклеєна або намальована на підлозі лінія завширшки 3–4 см у формі еліпса (розмір еліпса залежить від приміщення, кількості дітей); програвач з платівками (або магнітофон із записами гарної музики різного характе-

ру); предмети, які придатні для носіння – дзвіночок, свічка, квіти, наповнена підфарбованою водою склянка.

ПРЯМА МЕТА: навчитися ходити по лінії.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток координації рухів, тренування рівноваги, постави, концентрації, виховання почуття групи.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

Вправа пропонується дітям, які в цьому зацікавлені і своєю поведінкою виявляють готовність до спокою. Предмети для носіння лежать на столі, розміщеному всередині еліпса. Пройти по лінії, звертаючи увагу дітей на природність ходьби та на те, що вся ступня: і пальці, і каблук повинні бути на лінії.

Називаючи дитину на ім’я, запропонувати кожному почати вправу. Прагнути, щоб на лінію приходило якомога більше дітей, щоб кожна дитина відчувала, що таке група.

Діти повинні виконувати вправу, перебуваючи одне від одного на відстані витягнутої руки, рухаючись в індивідуальному темпі. Спостерігаючи, педагог помічає труднощі окремих дітей. Можна висловити загальні зауваження, наприклад: “Ми намагаємося наступати точно на лінію”. При цьому окрему дитину не виправляти і не вказувати на її помилку.

Час ходіння не обмежений.

Коли вправу закінчено, запропонувати кожній дитині повернутися на своє місце за лінію.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

У процесі ходіння по лінії переносити різні предмети:

- в одній руці;
- у двох руках.

При носінні предметів увага має бути спрямована не лише на положення ступні, яку потрібно поставити точно на лінію, але й на руки, що тримають предмет. Дитина ходить по лінії так, щоб на кожному кроці п’ята однієї ступні торкалася носка другої (основна трудність – підтримання

рівноваги). При ходінні по лінії дитина звертає увагу на те, щоб робити рівні кроки. При виконанні вправи дитина спостерігає, як це роблять інші діти.

Якщо при ходінні по лінії дитина тримає предмети у двох руках, необхідно звертати увагу на те, щоб не зачепити інших дітей. Діти можуть носити предмети на голові, щоб тренувати поставу.

Для цього підходять: мішечки з піском, зерном; хустка; серветка; солом'яні кошечки; легкі коробки різного типу.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- вихід з лінії;
- зіткнення з іншою дитиною;
- вода пролита, свічка гасне, дзвіночок дзвенить.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: лінія, ходити, рівно, назви предметів, які слід нести.

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

- не втрачати рівноваги;
- не сходити з лінії;
- носіння різних предметів.

УРОКИ ТИШІ

ВІК: з 3-х років.

МАТЕРІАЛ: у вправі можуть бути використані меблі і предмети, які є в кімнаті.

ПРЯМА МЕТА: навчитися відчувати повну тишу.

НЕПРЯМА МЕТА: тренувати вміння управляти собою і своїми діями, сприймати слабкий шум.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

Вправа може починатися по-різному:

1. Запропонувати дітям: “Я хочу провести вправу “Тиша”.

2. Можна написати на дошці слово “тиша”.

3. Те саме може зробити дитина, яка вміє писати, і обійти з дошкою всіх дітей.

4. Діти, які не вміють читати і писати, також можуть взяти участь у проведенні вправи. Для цього використовується картинка про тишу, спокій, на зворотному боці якої написано слово “тиша”.

Запропонувати дітям: “Сядьте, куди хочете, і сидіть тихо-тихо. Наші руки залишаються у спокої, рот закритий, ми не рухаємось”.

Діти розміщуються на стільчиках, килимках, хто де хоче. Педагог сідає так, щоб усі діти могли його бачити, надає своєму тілу спокійної пози і тихим голосом, який поступово переходить у шепіт, звертає увагу дітей на їхні ноги, руки, спину тощо. Педагог намагається знайомити дітей з різними ступенями тиші в повсякденному житті, звертає їхню увагу на те, скільки шуму робимо ми, самі того не помічаючи.

Дуже важливо й корисно запропонувати дітям глибоко вдихнути і видихнути, після чого звичайно вони дихають легше і спокійніше.

Педагог чекає, поки всі, у тому числі й він сам, розслабляться. Краще, коли кімната трохи затемнена. Коли настане тиша, педагог кличе до себе дітей по одному, називаючи кожну дитину на ім'я тихим голосом. Дитина встає і якомога тихіше йде до педагога. Щоб почути своє ім'я, дітям доводиться уважно слухати.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– запропонувати дітям послухати в тиші окремий звук або шум, на який раніше в звичайній ситуації не звертали уваги: ходять люди, лунають чийсь віддалені голоси, цокає годинник, шумить дощ, співають птахи тощо;

– наприкінці вправи можна провести слухові ігри. Запропонувати дітям: “Сьогодні ми послухаємо звуки...”. Діти повинні визначити джерело звуку і назвати його;

– використовуючи зростаючу здатність дітей до сиріймання, можна запропонувати їм оповідання, розгляд картинок тощо.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– шум, який виходить від самих дітей, а не ззовні.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: тиша, тихо, спокій, слухати, назви джерела звуку (годинник, дощ, пташка тощо).

ОСОБЛИВИЙ ІНТЕРЕС:

– нерухомість.

РОЗМОВА ПО ТЕЛЕФОНУ

ВІК: з 4-х років.

МАТЕРІАЛ: телефон.

ПРЯМА МЕТА: формування уміння говорити по телефону.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток комунікативних навичок, виховання ввічливості.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

Запропонувати дітям: “Я покажу вам, як користуватися телефоном. Телефонувати можна всім, хто чекає вашого дзвінка. Коли людина хоче, щоб їй зателефонували, вона повідомляє іншій номер свого телефону.

Без потреби можна телефонувати лише у виняткових випадках за номерами: 01 – у разі пожежі; 02 – до міліції; 03 – щоб викликати швидку допомогу. За цими номерами можна телефонувати лише в разі нагальної потреби, коли поруч немає дорослих, які могли б це зробити.

Знайомим людям можна телефонувати у зручний для них час. Починають розмову з привітання. Якщо до телефону підійшла не та людина, яка вам потрібна, слід назватися, хто говорить і ввічливо попросити: “Запросіть, будь

ласка, до телефону ...” і подякувати. По телефону не можна говорити довго, адже в цей час, можливо, хтось телефонує до вас або до того, з ким ви говорите, у невідкладній справі.

Зараз я зателефоную завідувачці дитячого садка Зінаїді Іванівні, щоб запитати, коли ми підемо на екскурсію в зоопарк.

Знявши трубку, вчитель набирає номер і чекає відповіді, вітається: “Добрий день, Зінаїдо Іванівно! Вам телефонує Алла Федорівна з приводу екскурсії, про яку ми домовлялись нещодавно. Скажіть, будь ласка, коли вона відбудеться? Отже, завтра о десятій годині. Дякую. До побачення, Зінаїдо Іванівно”.

Якщо ви допустили помилку і вас з’єднали не з тим номером, який вам потрібен, слід вибачитися: “Даруйте, я помилився. Мені потрібна інша людина. Набираючи номер, слід бути уважним. Якщо і вдруге потрапиш не туди, знову попроси вибачення і уточни номер: “Пробачте мені, я вдруге помилково турбую вас. Чи не могли б ви назвати свій номер телефону? Дякую, тепер я розумію, в якій цифрі помилка. До побачення”.

ВПРАВИ:

1. Запропонувати зателефонувати додому тим дітям, у яких є потреба про щось дізнатися (стан члена сім’ї, який хворіє; приїзд гостей тощо).

2. Реакція на помилковий дзвінок: пояснити, що це помилка, після повторного дзвінка уточнити, за яким номером телефонують, і сказати, у яких цифрах помилка. Говорити стримано, доброзичливо.

3. Телефонна розмова довідкового змісту (наприклад, до лялькового театру з приводу вистави, яку можна відвідати найближчим часом).

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– висота, темп голосу.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: телефонувати, телефонний апарат, номер телефону, абонент.

ЗАПРОШЕННЯ І ПРИЙОМ ГОСТЯ

ВІК: з 4-х років.

МАТЕРІАЛ: кімната, двері, два крісла, столик, на якому книжки, журнали, сік, цукерки.

ПРЯМА МЕТА: формування уміння запрошувати і приймати гостей.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток вільної свідомої поведінки у товаристві, виховання гостинності.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

Запропонувати дітям: “Хто хоче сьогодні бути моїм гостем? Послухайте, як я буду запрошувати в гості”. Звернутися до дитини, яка виявила бажання бути гостем: “Будь ласка, приходь до мене в гості. Я чекатиму тебе ввечері, о шостій годині, якщо тобі зручно прийти в цей час”. Говорити привітно, дивитися в очі дитини.

Дитина виходить з кімнати і стукає в двері.

Учитель відчиняє двері і запрошує: “Доброго вечора, Тетяно! Рада бачити тебе. Заходь, будь ласка”. Дитина заходить, зачиняє двері, вітається з вчителем. Коли гість зайшов до кімнати, запропонувати: “Сідай, будь ласка, де тобі подобається. Думаю, що найзручніше буде ось у цьому кріслі. Чи не хочеш випити соку? Розкажи, будь ласка, як твої справи?”

Після бесіди вчитель пропонує: “Я принесу чай, а ти подивись книги, нові журнали, ось тут на столику. Я повернуся за кілька хвилин”.

Повернувшись із підносом з чашками з чаєм, учитель пропонує: “Прошу випити чаю з печивом, яке я спекла для тебе. Ось цукерки, цукор. Пригощайся, будь ласка”.

Після чаювання гість дякує за прийом. Учитель проводить гостя до дверей і дякує за візит: “Спасибі тобі за те, що відвідала мене, Тетяно. Сподіваюсь, що тобі у мене сподобалось і ти ще прийдеш у гості. При нагоді домовимось про

нову зустріч”. Дитина дякує і говорить: “До побачення”. Учитель відповідає: “До побачення, Тетяно”.

ВПРАВИ:

– запрошення і прийом кількох гостей. Звернути увагу на процедуру знайомства, якщо гості незнайомі;

– прийом гостя, який не був запрошений. Звернути увагу дітей на вираз обличчя вчителя, коли гість з'являється незнацька. Учитель говорить: “Пробач, Сергійку, але я не чекала тебе зараз. Мені незручно, але я зараз дуже поспішаю. Буду рада бачити тебе іншим разом. Приходь, будь ласка, завтра о шостій годині, якщо тобі зручно”.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– міміка, жести.

РОЗВИТОК СЛОВНИКА: форми запрошення, гостювання, чаювання, візит, прийом.

ВІТАННЯ

ВІК: близько 3,5 років.

МАТЕРІАЛ: крісла, шапка, рукавички.

ПРЯМА МЕТА: формування уміння вітатись.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток соціальної поведінки, виховання ввічливості.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

Запропонувати дітям: “Я покажу вам, як потрібно вітатись. Першими вітають молодші старших людей, хлопчики – дівчаток. Вітаючись, називають людину, рівну за віком, на ім'я: “Добрий день, Сергійку!”, а старших – на ім'я та по-батькові: “Доброго ранку, Галино Миколаївно!” Вітати потрібно всіх людей, які вам знайомі. Якщо ви прийшли туди, де є не одна людина, можна сказати всім присутнім: “Добрий день” або “Вітаю вас”. Якщо вітають того, хто сидить, потрібно встати. Ось так (учитель показує).

Якщо в кімнату заходить старша людина, то вставши для вітання, потрібно запропонувати їй: “Сідайте, будь ласка”. І сісти можна лише після того, як сяде ця людина. Так само слід поводитись хлопчикам стосовно дівчаток.

Друзі можуть вітатися рукоштовпанням. Подаючи руку для вітання взимку чи восени, слід вишнати її з рукавички. Вітаючи старших людей і дівчаток, слід чекати, коли вони подадуть руку тобі. Учитель показує, що руку слід подавати ввічливо, зробивши невеликий крок у сторону людини, з якою вітаються, і злегка схилиючи голову.

Прощаючись після бесіди, говорять: “До побачення” або “До зустрічі”, а також додаючи ім’я чи ім’я та побатькові людини. Якщо співбесідник прийнятний вам, можна додати: “Сподіваюсь на наступну зустріч” або “Бажаю успіхів”.

Вітаючись і прощаючись, потрібно привітно дивитись людині в очі.

ВПРАВИ:

- вітання двох дітей;
- вітання в родині. Вранці: “Доброго ранку, тату, мамо, бабусю, дідусю! (персонально до кожного члена сім’ї). Увечері: “На добраніч”, також звертаючись до кожного члена сім’ї.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

- міміка, жести.

РОЗВИТОК СЛОВНИКА: вітання, рукоштовпання, сподіватися на зустріч.

ПРИХІД У ГОСТІ

ВІК: з 4-х років.

МАТЕРІАЛ: кімната, двері, накритий столик, крісла, букет квітів.

ПРЯМА МЕТА: формування уміння поводитися в гостях.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток етичної культури дитини, виховання ввічливості.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ

Запропонувати дітям: “Я хочу показати вам, як можна приходити в гості. Хто запросить мене? Згадайте, як я запрошувала в гості Тетянку. А тепер ти, Тетяню, запроси мене. Ввічливі люди запрошують у гості тих, у кого гостювали”. На запрошення дитини вчитель відповідає: “Дякую тобі, Тетяню. Я неодмінно скористаюся твоїм запрошенням”.

Постукати у двері, коли дитина-“господар” відчинить їх, привітатися: “Здрастуй, Тетяню!” Зайшовши до кімнати, вручити квіти, можна поправити зачіску, покласти сумку і сісти там, де запропонує господар. Подякувати за увагу: “Спасибі, мені зручно і затишно. Спасибі за запрошення, мені подобається у вас. Хочу розповісти про те, що трапилось нещодавно у нас у групі (розказати цікавий випадок). На пропозицію господаря випити чашку чаю погодитись: “Спасибі, вип’ю із задоволенням”. Після частування подякувати: “Дякую за смачний чай (печиво, цукерки)”. Попросити: “Чи не можна мені поглянути на цей журнал? Я ще не читала його”. Гортаючи журнал, розглядати його разом з господарем, ділитися враженнями.

Завершуючи візит, подякувати: “Спасибі за запрошення, мені приємно було побувати у вас. Дякую за гостинність. Чекаю на ваш візит до мене. До побачення”.

ВПРАВИ:

- прихід у гості, коли запрошені ще інші люди. Звернути увагу на те, що першими гість вітає господарів дому. Якщо всі гості знайомі, то можна привітати всіх разом: “Добрий день!”, а можна підійти до кожного і привітатися з кожним. У такому випадку слід сісти після того, як сіли старші, а потім дівчатка. З вази з печивом брати те, що лежить най-

ближче. Йти з гостей потрібно не раніше і не пізніше, ніж піде основна частина запрошених. Перед відходом потрібно подякувати і запросити господарів до себе.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– вираз обличчя.

РОЗВИТОК СЛОВНИКА: запросини, привітання, частування, гостинність, затишок.

Розділ 4. Виховання інтелекту і творчості

М.МОНТЕССОРИ ПРО ВИХОВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ТА КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Ключ до відкриття дитині шляху до свободи М.Монтесорі знайшла в розвитку інтелекту, який розуміла як “сукупність активностей рефлексивного, асоціативного і репродуктивного характеру, які дають можливість мозку будувати себе через контакт із навколишнім середовищем”. Початок інтелектуального розвитку – це усвідомлення відмінностей у довкіллі, яке дитина одержує за допомогою своїх відчуттів; потім вона повинна поєднати враження, зібрані з навколишнього, у впорядковану структуру. Контакт із стимулюючим і різноманітним оточенням не принесе дитині жодної користі, якщо відобразиться тільки у вигляді хаосу розумових вражень: “Допомогти розвитку інтелекту – значить допомогти упорядкувати образи свідомості”.

Першою ознакою того, що цей внутрішній процес відбувається, є *швидкість реакції на подразники*, швидкість асоціацій, швидкість у формуванні думок. Ця швидкість перебуває у відомому ставленні до здатності збирати враження з довкілля, ускладнювати образи, виявляти внутрішні

процеси. Усі ці активності можуть бути розвинені вправою, що нагадує систему розумової “гімнастики”: збирання відчуттів, комбінування їх, думки, звичка виражати свої думки робить шляхи сприйняття і асоціацій більш сприйнятливими і скорочує “час реакції”. Так само, як у мускульному русі, повторення дії не тільки вдосконалює її саму по собі, але й робить її швидшою.

Друга ознака формування інтелекту – *впорядкованість реакцій*. У системі Монтессорі виховання інтелекту полягає в методичному розвитку вміння розрізняти якості предметів. Знання й відомості не даються дітям прямим шляхом викладання, їм дається метод, за допомогою якого вони самостійно набувають знання і відкривають світ. Дидактичний матеріал для виховання відчуттів, вправляючи дитячий інтелект, дає дитині не зміст її розумового багажу, а порядок для змісту. Уміти розрізняти – головна властивість інтелекту; розрізняти – значить упорядковувати враження, одержані з довкілля. У свідомості може існувати багатий і різноманітний зміст, але якщо існує розумовий безлад, робота інтелекту не виявиться. На думку М.Монтесорі, “процеси розрізнення, групування і позначення зовнішніх предметів на основі сталого в думці міцного порядку і становлять мислення і разом з тим і відомий ступінь культури”.

“Виховання інтелекту”, за Монтессорі, – поняття цілісне. До інтелекту вона підходить як до функції всього людського організму і не розділяє розумового, етичного, фізичного, естетичного виховання. Кажучи про інтелект, Монтессорі має на увазі і увагу, і волю, і уяву, і етичні й естетичні відчуття.

Найважливіша складова виховання інтелекту в Монтессорі – формування *чуттєвої сфери* дитини, оскільки без цього не може бути інтелекту. “Чуттєве сприйняття є основа розумового й етичного життя”, – говорить видатний педагог у роботі “Будинок дитини”.

Інтелект – найголовніший прояв людської особи, вказує М.Монтесорі: “У даний час дуже повчальне для нас відкриття, проявлене дітьми, що інтелект є ключ, який відкриває секрети їх формування, а також і сам засіб для їх внутрішнього розвитку”. Разом з тим, Монтессорі застерігає педагогів від традиційно помилкового уявлення про інтелект як повідомлення дітям великої кількості відомостей з різних областей знань, називаючи це явище “знеплідненням” дитячого духу для досягнення сумнівних результатів.

У психології індивідуального виховання Монтессорі помітне місце займає проблема розвитку *уяви і творчості*, які вона розглядала як “дар Божий”, що розвивається разом з розвитком розумових здібностей дитини через взаємодію з довкіллям. Щоб дитина могла організувати своє сприйняття, потрібно, щоб воно було красивим, гармонійним і реальним. Коли дитина розвинула реалістичне й організоване сприйняття того, що її оточує, вона буде в стані вибрати і звернути особливу увагу на процеси, необхідні для творчих прагнень. Вона “абстрагує домінуючі характеристики предметів і, таким чином, з успіхом сполучає їх в образ, зберігаючи його в своїй свідомості на передньому плані”. Монтессорі підкреслювала, що ця виборча здатність вимагає трьох умов: чудової сили уваги і зосередженості, яка виявляється майже як форма медитації; значної автономності й незалежності думок; очікування довіри, відвертості, правди та реальності.

Монтессорі особливо турбувалася про останню якість, оскільки дорослі часто мимовільно перешкоджають її розвитку. Дитина має тенденцію створювати фантастичні образи та ідеї; це вважається доказом її чудових здібностей до уяви. Монтессорі пояснювала це явище нечіткістю чуттєвого сприйняття і спотвореного відтворення. Вона вважала віру дитини в плоди уяви дорослих (наприклад, Діда Мороза або Санта-Клауса) доказом дитячої довірливості, але не уяви, оскільки думки дітей ще не досить критичні,

щоб проаналізувати ці явища. Довірливість зникає в міру розвитку мислення дітей.

Монтессорі вважала, що уява має своїм джерелом відчуття і харчується ними: “Ми ніколи не можемо зобразити що-небудь абсолютно нове, але створюємо це нове лише на підставі того, що сприйнято нами раніше. Усякий твір творчості, – творчості в істинному, благородному сенсі слова, – щоб бути таким, повинен у своїй першооснові виходити з елементів реальної дійсності”.

Оскільки М.Монтессорі вважала, що в основі творчих здібностей лежать навик спостереження й аналізу, вона звертала увагу педагогів на обов'язковість надання допомоги дитині в угруповуванні й систематизації вражень від сприйняття навколишнього світу: “Нам слід учить дітей упорядковувати в думці систематичні спостереження, учить їх над ними роздумувати і прислухатися до себе. Якщо ми не вміємо направити їх так, щоб вони відчували, що створюється в їх душі, направляти їх так, щоб уява була переробкою того, що вони сприйняли ззовні, – якщо ми не вчимо дітей занурюватися в себе і зосереджуватися, думати і роздумувати, то ми не допомагаємо розвитку їх уяви”.

Для того, щоб дитина була в стані творити, слід надати їй повну свободу її внутрішньої духовної діяльності: свободу вибирати в своєму оточенні те, що її привертає, спілкуватися з ним, не відволікаючись так довго, як їй подобається, робити свої “відкриття” і з власної волі ділитися ними з іншими. Тому Монтессорі не рекомендувала “перенасичувати” дітей казками і різними фантастичними історіями, вважаючи, що немає жодних підстав вважати, що пасивне сприйняття творчості дорослих, насиченої образами, яким у дитячій душі не відповідають ніякі адекватні особисті переживання, культивують “творчу уяву”. Проте не можна погодитися з широко представленою в радянській педагогіці критичною думкою про те, що вона заперечувала виховну роль казки, яка, за словами Монтессорі, дає дитині масу

емоційних вражень і можливостей для розвитку репродуктивності уяви. В основі ж творчої уяви лежить уміння створювати нові й оригінальні образи з власного досвіду. Це достатньо високий рівень уяви, до якої дитину потрібно готувати, не заглушаючи потенційних можливостей її розвитку. Разом з тим, не можна не дорікнути М.Монтессорі в тому, що вона не звернула належної уваги на значення казок і дитячої літератури як зразків у розвитку зв'язної мови і словника дітей.

У тісному зв'язку з проблемою уяви і творчості Монтессорі розглядає розвиток *емоційного життя* дитини. Вона вірила, що дитина володіє якоюсь природженою здатністю реакції на її емоційне й духовне оточення, яке бере участь у розвитку відчуттів. Перший досвід любові, відзначала Монтессорі, прокидається в дитині при спілкуванні з матір'ю, потім вона відгукується на почуття інших людей. Щоб досягти емоційної і духовної зрілості, дитина повинна розвивати не тільки свою внутрішню здатність любити, але і свої етичні відчуття. Щоб відбувся розвиток етичного відчуття, необхідно надати дитині правильно організоване навколишнє середовище, встановити ясну відмінність між добром і злом. Це “добро” і “зло” не слід плутати з набутими соціальними властивостями; воно первинне за своєю природою і тісно пов'язане з самим життям: “Добро – це життя; зло – це смерть; справжня їх відмінність так само зрозуміла, як і ці слова”.

У вихованні інтелекту головне не кількість знань, яка повідомляється педагогом і засвоюється дітьми, а формування методу, за допомогою якого діти самостійно набувають знання і відкривають світ. Це принципове положення педагогічної системи М.Монтессорі визначає особливості побудови роботи з виховання інтелекту, починаючи з раннього віку.

Передусім слід потурбуватися про створення педагогічного *підготовленого середовища*, щоб дитина могла

проявити можливості власного розвитку через самостійну діяльність. Така діяльність, на думку М.Монтессорі, відповідає індивідуальності дитини, яка є головним об'єктом виховного впливу.

Важливим чинником підготовленого середовища є *дидактичний матеріал*, який сприяє вправленню фізичних і психічних функцій дитини, містить у собі контроль помилок, обумовлює максимальну самостійність з її боку, служить унікальним засобом розвитку творчості, уваги, волі, навчання письма, елементарної математики, що й становить інтелект дитини.

Призначення матеріалу полягає не в тому, щоб ознайомити дитину з предметами та їх ознаками (якостями), а в наданні їй можливості самостійно працювати, міркувати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Привабливість матеріалу розвиває інтерес до речей і дій з ними, дитина прагне до самостійної діяльності й потребує лише невеликої допомоги педагога та опосередкованого керівництва з його боку. “У моєму методі, – говорить М.Монтессорі, – педагог мало викладає, багато спостерігає і головним чином спрямовує психічну діяльність дітей і їх фізіологічний розвиток”.

Слід зазначити, що дидактичний матеріал Монтессорі – це не навчальне обладнання в загальноприйнятому значенні слова, оскільки його метою є не навчання дітей навичок і передача їм знань через правильне використання. Головна мета дидактичного матеріалу Монтессорі внутрішня: допомогти самобудівництву дитини та її духовному розвитку. Марія Монтессорі допомагає цьому розвитку, надаючи дітям зовнішні стимули, які привертають їх увагу, ініціюють процес зосередження. Вона була впевнена, що якщо педагог може запропонувати матеріали, які б привертали дитячу увагу, він зможе надати дитині свободу, необхідну для її розвитку.

Монтессорі-матеріали засновані на концепції активної особистості, яка розмірковує і спілкується, розвиває себе

через вільну діяльність. Усі дидактичні матеріали розроблені Марією Монтессорі експериментально. Лише після тривалої і ретельної перевірки матеріалу вона визнала його придатність, відкинувши все те, що не викликало самостійних повторних вправ дітей і не фіксувало дитячого інтересу та уваги. У всьому задовольняються реальні потреби дитини і враховуються її здібності.

Кожний конкретний матеріал повинен бути наданий дитині в потрібний момент її розвитку. Марія Монтессорі запропонувала вікові рівні для подання кожного матеріалу, однак зауважувала, що оптимальний час для цього певній дитині повинен бути визначений шляхом спостереження й експериментування.

Діти, що здатні до початків самовиховання, дуже чутливі до своїх внутрішніх потреб. У зв'язку з цим постає важливе питання щодо підбору засобів, які відповідають, з одного боку, певним потребам, а з іншого – викликають “довільний розвиток внутрішньої енергії дитини” (М.Монтессорі). У кожному сенситивному періоді є певна превалююча потреба, яка наптовхує дитину на активність для її задоволення. Педагогічні проблеми, що відповідають цьому принципу, полягають у “відшукуванні” предметів, які має вивчати дитина в різні вікові періоди та епохи свого розвитку, а також у складанні відповідних сенситивним періодам програм навчання.

Для сприяння розвитку незалежності дитини Монтессорі-матеріали дають їй можливість самостійно визначати помилки, усувати їх, відновлюючи порушений порядок. Дитина повинна не просто повторити вправу, але при виконанні їй не припускати більше помилок.

Розроблений матеріал передбачає різний ступінь складності з тим, щоб дитина займалася з кожним матеріалом стільки, скільки їй цікаво, а згодом переходила до складнішого. Важливо надати дитині можливість вільно вправлятися з матеріалом. Не варто думати, що вона, працюючи

тривалий час з одним матеріалом, відстане в іншому. З готовими навичками, підходячи до іншого матеріалу, дитина досягне швидких успіхів.

Поруч із вертикальним поділом Монтессорі-матеріалів (різного рівня складності) існує горизонтальний порядок, що передбачає паралельні вправи, до яких дитина на довгий час зберігає інтерес. Змінена форма діяльності дозволяє на одне й те саме навчальне завдання глянути під іншим кутом, надаючи можливості глибше усвідомити проблему і відкрити її нові грані. Самодіяльність, вільний вибір матеріалу, вдосконалення методів роботи сприяють розвитку організаційних можливостей дитини. Вона вчиться планувати, розподіляти, узгоджувати, виконувати домовленість, працювати разом з іншими, тобто вчиться вести себе диференційовано, ефективно й цілеспрямовано.

Дидактичний матеріал Монтессорі опосередковано готує дитину для майбутнього учіння. Марія Монтессорі не навчає письма – письмом, читання – читанням, а малювання – малюванням. Вона надає дитині можливості самостійно “скласти з елементів” ці складні дії, причому кожній – у свій час, у відповідності до сензитивного періоду. Наприклад, опосередкована підготовка дитини до письма включає в себе оволодіння рядом “елементів”, виражених у конкретній формі Монтессорі-матеріалів, які не мають прямої мети готувати дитину до письма. Однак сумарно вони дають належний рівень інтелектуальної та моторної готовності до письма. Це і робота з блоками циліндрів (координація рухів трьох пальців руки, що беруть участь у письмі), і робота з металічними вкладками (їх обведення олівцем, штрихування контурів – захоплююче заняття, яке виконує функцію “прописів”), і звукові ігри, і робота з буквами з шорсткого паперу, що розвиває м’язову пам’ять на зразки букв тощо. Цей принцип непрямой підготовки дає дитині можливість пережити успіх і допомагає розвитку впевненості в собі, ініціативи. Надаючи дитині права самій,

у свій час “скласти з елементів” нове вміння, Марія Монтессорі одночасно дає їй можливість пережити ні з чим не зрівняне радісне почуття, що супроводжує справді видатний успіх у пізнанні навколишнього світу: крок з пізаного в непізане, із зробленого – у ще не зроблене.

Існують основні правила користування Монтессорі-матеріалами. Оскільки вони створені для серйозної мети – розвитку дитини, діти повинні ставитися до них з повагою. З матеріалами слід поводитися акуратно і лише після того, як дитині зрозуміле їх використання. Коли дитина хоче виконати якусь вправу, вона приносить усі необхідні матеріали й акуратно розкладає їх на килимку або столику в певному порядку. Коли вправу закінчено, матеріали повертаються на своє місце у початковому вигляді, щоб їх могла використати інша дитина. Дитина має право користуватися матеріалом самостійно, без участі інших дітей і педагога.

Показ дитині правильного використання нового матеріалу називається **презентацією** або **основним уроком**. Мета цього уроку – не лише ознайомити дитину з основними якостями і використанням матеріалу, але й надати можливість педагогу більше дізнатися про дитину та її внутрішній розвиток. У цьому відношенні “урок співвідноситься з експериментом” (М.Монтессорі). Щоб обрати правильний момент для такого уроку, необхідні уважність експериментатора і педагогічний досвід. Основний урок повинен даватися винятково на основі індивідуального підходу. Оскільки двоє дітей в один і той самий момент не можуть перебувати на однаковому рівні розвитку, найкращий момент для цього особливого уроку не буде збігатися в двох різних випадках.

Основний урок (презентацію) можна визначити як “певне враження від контакту із зовнішнім світом” (М.Монтессорі). Щоб цей контакт мав чіткий і ясний характер, педагог повинен досконально вивчити всі Монтессорі-матеріали

і задалегідь, шляхом ретельної практики, визначити точний спосіб презентації вправи.

Марія Монтессорі визначила такі *вимоги до уроку*:

- простота (“нічого, крім безумовної істини”);
- лаконічність (“веди рахунок своїм словам”);
- об’єктивність (“кинути промінь світла і піти своєю дорогою”).

Тривалість уроку незначна – від 0,5 до 2–3 хвилин. Потреба в його проведенні має виходити від самої дитини, а не від дорослого. Педагог, спостерігаючи за дітьми, повинен зрозуміти, коли можна перейти до уроку, створити відповідну атмосферу і встановити особистий контакт з дитиною.

На килимку (або на столі) розташовується лише матеріал для уроку з тим, щоб “обмежити поле свідомості дитини предметом уроку” (М.Монтессорі). Спочатку педагог показує послідовність дій при роботі з матеріалом. Після цього він пропонує дитині спробувати використати матеріал так, як було показано. Якщо дитина зрозуміла презентацію, вона переходить до самостійної роботи, а педагог спостерігає.

Для того, щоб не обмежувалася свобода дитини, необхідно дотримуватися таких умов:

1) не можна примушувати дитину виконувати показану вправу;

2) якщо дитина після презентації працює з матеріалом неправильно, її не можна засуджувати за це.

Отже, основним керівництвом для ведення уроку є метод спостереження, який включає також свободу і самостійність дитини. Видається особливо привабливим один із найважливіших принципів педагогіки Монтессорі “*допоможи мені зробити це самому*”, який свідчить про те, що дорослий не вчить дитину, а допомагає їй освоювати навколишній світ. Якщо з реакції дитини педагог розуміє, що момент для презентації обраний неправильно, він про-

понує відкласти матеріал і намагається повторити це пізніше, у більш сприятливий час.

Взнати, як правильно використовувати матеріал – лише початок його корисності для дитини. Справжній ріст дитини, що виявляється в розвитку її психічної природи, відбувається в процесі повторення використання. Цей процес відбувається в тому випадку, якщо дитина зрозуміла ідею вправи, і ця ідея відповідає її внутрішній потребі.

Після періоду повторення вправи в її початковій формі виникає ще один феномен – дитина починає створювати нові способи використання матеріалу, комбінуючи декілька взаємопов’язаних вправ або порівнюючи матеріал із відповідними об’єктами в навколишньому середовищі. Цей “вибух” творчої активності стає можливим завдяки внутрішньому розвитку дитини в поєднанні з творчими можливостями, прихованими в задумі матеріалів. Оскільки дитина не знає, що багато з її відкриттів стосовно матеріалів були вже зроблені раніше іншими, ці відкриття по-особливому належать їй, викликаючи хвилююче відчуття відкриття нового.

Коли педагог упевнився, що ідея дитиною засвоєна, він представляє тій самій матеріал, але як вираження нової ідеї. Це реалізується у формі індивідуальних уроків – “**уроків номенклатури**” (М.Монтессорі), на яких закріплюються навички роботи і вводяться нові поняття. Такий урок складається з *трьох ступенів*:

1. *Асоціація сенсорного сприйняття з назвою* (встановлення педагогом зв’язку між предметом або ознакою і назвою). Монтессорі-вчитель говорить дитині назви предметів, властивостей або кількостей: “Це...” Нові терміни бажано повторити декілька разів, залучаючи при цьому, якщо можливо, не лише слухове, а й зорове, тактильне, стереогностичне сприймання дитини, її баричне відчуття чи мускульну пам’ять. Наприклад, при запам’ятовуванні назв геометричних тіл дорослий показує, як їх обмацують з усіх

боків двома руками, дає їх по черзі дитні, щоб та повторила дії, і називає їх: “Це куля. Це куб. Це конус”. Знайомлячи з назвами кольорів, учитель говорить і вказує на відповідну табличку: “Це зелений. Це білий. Це фіолетовий”.

2. *Розпізнавання предмета чи ознаки, яка відповідає назві.* На цьому етапі дитині дається завдання на кшталт: “Дай мені... Покажи мені...” Виконуючи їх, дитина не просто пасивно споглядає предмети, але й активно діє з ними. Завдань слід давати достатньо, щоб дитина краще запам’ятала нові поняття. Вони повинні бути також різнопланового характеру для підтримання інтересу і надання додаткової можливості рухової активності. Так, у прикладі з геометричними тілами можна запропонувати не тільки дати чи показати певне тіло, але й попросити дитину: “Поклади, будь ласка, кулю в кошик. Постав конус на куб. Поклади кулю на долоню лівої руки”.

Перший і другий ступінь слугують для збагачення пасивного словника дитини.

3. *Запам’ятовування слова, що відповідає предмету або ознаці.* На цьому етапі нові терміни переходять із пасивного словника в активний. Щоб сприяти цьому, Монтессорі-вчитель вказує на предмет і задає питання, що стосується його назви, будь-якої властивості або ж представленій ним кількості: “Що це? Який це? Скільки це?”

Метою **сенсорних матеріалів** є виховання і вдосконалення відчуттів: зору, слуху, смаку, нюху, тактильного, баричного і термічного відчуттів. Розроблені М.Монтессорі сенсорні матеріали унікальні з точки зору розвитку всіх сфер відчуттів. Вони вчать слухати тишу й звуки, розрізняти кольори, форму, вагу предметів, якості матеріалів тощо. Диференційоване вдосконалення вміння усвідомлено сприймати подібні відчуття дає дитині можливість сконцентруватися на якомусь одному з них. Таким чином вона вчиться керувати своїми емоціями і пізнавати

світ у всьому розмаїтті. Чуттєве сприймання М.Монтессорі вважала основою розумового і морального життя.

Технологія саморозвитку італійського педагога передбачає ретельне вивчення розвитку дитини (як фізичного, так і психічного). В основі такого вивчення, а відтак і виховання дітей, лежить так звана “*сенсорна культура*”, тобто культура сприйняття зовнішнього світу. Таке виховання переслідує дві мети: біологічну, яка допомагає полегшити природний розвиток особистості, і соціальну, яка дає можливість підготувати особистість до навколишнього середовища.

Одним з перших сенсорних матеріалів, що пропонується трирічній дитині, є дерев’яні блоки з вкладними циліндрами, розміри яких змінюються в певній послідовності. Дитина може маніпулювати із циліндрами, виймаючи їх з отворів за допомогою невеликої кнопки зверху. Марія Монтессорі розробила ще низку матеріалів з кнопками: дерев’яні фігури з біологічного та геометричного комодів, різноманітні географічні пудле-карти, робота з якими розвиває дрібну моторику руки. Корисними і цікавими для дітей є такі сенсорні матеріали, як-от: Рожева вежа, Коричнева драбина, Червоно-сині штанги, таблички з шорсткого паперу, слухові й смакові коробочки, геометричні тіла тощо.

Природним продовженням процесу виховання органів чуття є **академічні матеріали**, що використовуються для початкового навчання мовлення, письма і читання, математики. Вони будуються на знаннях і конструкціях, які дитина одержала шляхом попередніх дій на конкретному сенсорному рівні, і ведуть її до більш абстрактних галузей знання. Головна мета академічних матеріалів – не накопичення кількості знань, а задоволення потреби дитини вчитись і розвивати свої сили.

Великого значення М.Монтессорі надає розвитку мовлення дитини, а також навчанню письма і читання. На її

думку, мова є одночасно наслідком та основою соціального життя людей, виступаючи засобом “спільного мислення”. Помітивши унікальну властивість дитячого розуму “всотувати” (тобто невпинно сприймати і фіксувати в мозку навколишню дійсність, у тому числі мову), видатний педагог підтвердила це спостереження низкою прикладів стосовно всіх дітей, незалежно від соціальних, національних і культурних відмінностей.

Збагачення словникового запасу вимагає систематизації одержаної дитиною інформації. Меті класифікації понять слугують спеціальні набори, що містять карти із зображенням одиничних предметів або живих істот, і карту для узагальнення понять. Узагальнюючі поняття умовно поділяються на три великі групи: рослини, тварини, людина. Набори карт виготовляють відповідно для понять кожної групи із зеленим, червоним і жовтим кантом (для кращої орієнтації). Це полегшує орієнтацію як дитині, так і педагогу.

Сенсорні матеріали опосередковано готують дитину до сприймання математичних знань. Дитячий розум одночасно “всотує” багатоманітний сенсорний і моторний досвід, природно розвиваючи при цьому математичні здібності. Математичні Монтессорі-матеріали складені так, щоб зримо виступав зв'язок арифметики та геометрії. Наприклад, “Золотий матеріал” з намистин допомагає дитині не лише сформулювати поняття про числа та операції з ними, а й ясно представити одну намистину як точку, десяток – як пряму, сотню – як квадрат десяти, тисячу – як куб десяти. Марія Монтессорі бачила математичну освіту як єдине ціле, прагнучи зробити дитину здатною за допомогою математичного мислення осягнути світ природи, культуру, а відтак – навчитися володіти ними.

Космічне виховання – метапредмет Монтессорі-школи, на якому дитина одержує перші знання з фізики, хімії, біології, історії, географії, астрономії тощо. В умовах

підготовленого середовища діти вчаться бути спостережливими, захоплюватися навіть найнезначнішою часточкою світу, не лише розуміти гармонію природи, а й берегти її, працювати з книгами, енциклопедіями, виявляти свої думки і почуття різними способами: за допомогою письма, мови, жестів, живопису, скульптури.

Прямою метою космічного виховання дітей є формування цілісного сприйняття картини світу, усвідомлення відповідальності за перетворення, що здійснює людство на Землі та в Космосі. Марія Монтессорі виходила з потреби зберігати і підтримувати дитяче сприймання світу як єдиного цілого: уже в дошкільному віці дитина має одержати різноманітні дані про навколишній світ, а не вивчати це в курсах окремих предметів у шкільні роки: “У вихованні ми повинні торкатися не стільки науки, скільки інтересу до Людства і його культури... Саме культура – всезагальний акцент, здатний об'єднати розум усіх людей в одну гармонію, до якої ми спрямовуємо космічне виховання”.

В освітніх закладах, які використовують технологію М.Монтессорі, є спеціальна зона – “Космічне виховання”. Вона містить різноманітний розвивальний матеріал, як-от: глобуси, географічні карти, астрономічні календарі, на яких діти встановлюють поточний час року, місяць, день тижня, число, день свого народження, візуально визначають відрізок прожитого року. Окрім календарів, використовуються й такі астрономічні матеріали, як об'ємний і площинний макети Сонячної системи, карти зоряного неба. Макети допомагають дітям узнати, що планети відрізняються за величиною і що кожна розташована від Сонця на певній відстані. Дитина Монтессорі-школи легко викладає всі планети нашої системи на відповідні орбіти та позначає картками з написами. Після спілкування з об'ємним макетом, де кожна планета має форму кулі, діти переходять до роботи з площинними зображеннями планет. Одержані на об'ємному макеті уявлення вони легко пере-

носять на площинний макет Сонячної системи, а потім переходять до роботи із зоряними картами, самостійно складаючи карту зоряного неба.

Після знайомства з глобусом діти працюють з площинними зображеннями материків на дерев'яних і паперових картах.

У Монтессорі-школах діти виготовляють хронологічну стрічку, на якій виділяють різними кольорами 12 частин, кожна з яких відповідає важливому періоду в житті Землі. Заздалегідь скопійовані ілюстрації з книг, журналів діти розфарбовують, вирізають і наклеюють на відповідне місце на стрічці. Таким чином, беручи участь у створенні цього матеріалу, діти наочно (і в хронології) бачать складний і неперервний процес виникнення та розвитку життя на Землі.

Багато матеріалів у розвивальному середовищі Монтессорі-закладів розроблені так, що діти працюють з ними без допомоги дорослого і використовують їх у вільній діяльності. Багато часу вони проводять в особливому місці – лабораторії, де є матеріали з географії (діючі макети вулкана, річки, озера, острова, півострова тощо). Будь-яка дитина може спостерігати, як вивергається вулкан, і переконатися, що лава, розпечена до жару, піднімається з надр гори і стікає по її схилах.

На експериментальному майданчику в кожній дитині є своя рослина, яку вона садила, за якою доглядає і спостерігає. У щоденниках у вигляді схем, рисунків діти фіксують результати своїх спостережень, що є основою їх майбутньої аналітичної діяльності та початковим ступенем планування.

І в лабораторії, і при роботі з іншими дидактичними матеріалами, і просто у спілкуванні діти здійснюють велику кількість відкриттів. Це дає можливість педагогу бачити рівень розвитку кожної дитини і вдосконалення навичок соціальної поведінки.

Таким чином, дидактичні матеріали і посібники Марії Монтессорі допомагають через спостереження і самостійну діяльність відчувати себе частиною природи, культури і людського суспільства.

Моделі розділу “Космічне виховання” дають дітям можливість розвинути інтерес до пізнання навколишнього світу та реалізувати свої знання на практиці. Вихованці Монтессорі-шкіл легко спілкуються з людьми і вільно виходять із конфліктних ситуацій. Вони вміють робити вибір і приймати рішення в різних життєвих ситуаціях.

Освітня парадигма ХХІ століття спрямована на пошук такої системи освіти, яка вчила би людину жити й діяти у відповідності до універсальних законів Природи і Космосу. Дії громадянина нового століття потрібно спрямувати не на руйнацію, а на збереження життя. Будь-яка людська діяльність повинна бути сповненою високих прагнень, і це надає життя його найвищий смисл.

У світлі означеної педагогічної перспективи ідея М.Монтессорі про “космічне виховання” набуває особливої актуальності, а її розвиток з позицій сучасної науки уявляється нагальною потребою. Ідея про “космічне виховання” повинна по праву увійти до активного арсеналу процесу гуманізації навчально-виховних закладів нового століття як складова частина проблеми культивування в людини ноосферної свідомості.

Марія Монтессорі

ОСВІТА ДЛЯ НОВОГО СВІТУ

Періоди і природа “всмоктуючого розуму”

(переклад з англійської І. Дичківської)

...Школа не може бути окремим світом, а дитина не повинна бути захищена від соціальних контактів. Потрібно знайти в житті своє місце, пізнати закони життя.

Відразу після народження дитина не здатна що-небудь зробити, але роблячи крок за кроком у своєму розвитку, вона перетворюється на Людину у всій її силі. У цей період відбувається побудова і нарощування сил дитини, вона займає своє місце в житті.

...Вважалося, що саме мати навчає дитину говорити, сидіти, ходити тощо. Але це не мати, а сама дитина мимовільно робить ці речі. Такі здібності (до мови, ходьби і ін.) не передаються у спадок; дитина сама використовує все, що знаходить навколо себе, створює себе для майбутнього.

Дослідженнями сучасних психологів, які спостерігають дітей від моменту народження і до вступу до університету, встановлено, що в ході розвитку дітей існують різні періоди, що належать до різних фаз фізичного розвитку. Зміни, що відбуваються в кожному періоді, так великі, що процес зростання дитини перебільшено пояснюється як безперерв-

ний ряд народжень: у певний період життя одна психічна особливість людини зникає, а інша народжується.

Перший з цих періодів триває від народження до 6 років. У цьому періоді спостерігається 2 фази: від народження до 3-х років і від 3-х до 6-ти років. Під час першої фази дитина проявляє свій інтелект, який недоступний дорослому і на який не можна вплинути. Під час другої фази (від 3 до 6) психічна суть стає досяжною, але тільки при спеціальному підході. Цей період характеризується величезними перетвореннями, що відбуваються в особі дитини. Цьому періодові властива глибока трансформація особи. Таким чином, шестирічну дитину можна вважати досить розвинутою інтелектуально і підготовленою до школи.

Другий період (від 6 до 12 років) – період зростання, але не якісних перетворень. Він вирізняється безтурботністю і слухняністю. З погляду психіки це період здоров'я, сили і стійкості.

Третій період (від 12 до 18 років) – період змін, як психічних, так і фізичних. Цей період також може бути розділений на дві фази: від дванадцяти до п'ятнадцяти і від п'ятнадцяти до вісімнадцяти років. Після вісімнадцяти років людина може вважатися абсолютно розвинутою, і жодних значущих змін з нею вже не відбувається. Далі вона росте тільки у віковому плані.

У цьому розділі нас особливо цікавить перший період.

...Що відбувається в період дитинства? У цьому періоді відбувається робота зі створення, оскільки індивід починає з нуля. Це величезний крок, який робить дитина, і на який дорослі не здатні. Склад розуму дитини відрізняється від складу розуму дорослого, він наділений різними силами, необхідними для свого вдосконалення. Дитина вдосконалює (створює) не тільки свою мову, але й органи мови. Вона вдосконалює кожен рух, кожен засіб інтелектуального вираження. Усе це робиться несвідомо, без зусиль волі, за допомогою всмоктуючого розуму, наділеного характерним

для всіх живих істот інтелектом. Завдяки несвідомому розумові дитина успішно виконує роботу творення, будівництва себе. Сила такої чудової чуттєвості має схожість з фотографічною плівкою, що автоматично записує враження в найдрібніших подробицях.

Предмети довкілля будять у дитині напружений інтерес, ентузіазм. Ця несвідома сила може мати відмітні ознаки. Дитина народжується, володіючи слухом; вона здатна чути людський голос. Чому ж тоді серед мільйонів звуків, що оточують її, вона вибирає для імітації тільки деякі з них? Це відбувається тому, що людська мова справляє особливе враження на несвідомий розум, викликаючи інтенсивність відчуттів, здатних почати вібрацію невидимих фібр для відтворення певних звуків, тоді як інші звуки не виробляють належного збудження. “Всотування” мови дитиною так органічно, що мова стає частиною її психіки.

...У дитині міститься розумова лабораторія, що виробляє хімічні перетворення. Усі враження не тільки проникають у розум дитини, вони його формують, вони втілюються в ньому, оскільки дитина “будує” своє власне психічне тіло, використовуючи предмети довкілля. Ми назвали цей тип розуму “всотуючим розумом”, і нам дуже важко досягнути величину його сили. Ах, якби ця сила не втрачалася! Її втрата – це ціна, яку ми платимо за набуття повної свідомості людини, але це дуже дорога ціна, навіть для того, щоб стати людиною!

*Montessori M. Education for a New World. –
Oxford, England: Clio press, Cop. 1989. –
Vol.5. – P.34-37.*

Юлія Фаусек

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУ В МАЛЕНЬКИХ ДІТЕЙ

(за Монтессорі)

Центром ваги виховання дітей за Монтессорі є виховання інтелекту. Навколо нього, як навколо точки кристалізації, збирається весь інший психічний розвиток дитини. Для Монтессорі не існує розподілу, як це зазвичай прийнято у трактуванні виховання, на виховання фізичне, розумове, моральне, естетичне; виховання людини для неї є таким же цілісним, як цілісний людський організм... Говорячи про інтелект, воця торкається і уваги, і волі, і уяви, говорячи про волю чи про уяву, зачіпає інтелект і т.д.

Якщо ми зацікавимося питанням, у якому стані в даний час перебуває питання про інтелектуальний розвиток дитини в сучасній школі, то ось якими словами Монтессорі відповідає на це: “Учитель школи є тим, хто будує інтелект учня; росте остільки, оскільки дозволяє йому це вчитель, тобто знає точно те, що вчитель дає йому знати, розуміє не більше і не менше того, що дав йому зрозуміти вчитель. Коли хочуть похвалити успіхи учнів, то цю похвалу відносять до вчителя, успіх класу – його справа; його мистецтво примушує дітей слухняно слідувати уроку, який він вважав за необхідне надати їм”. Усе в цих словах – найглибша правда, без огляду на те, чи стосуються вони елементарної школи, чи дитячого садка. Учитель, учителька, керівниця – усі,

хто виховує дітей, є головними дійовими особами в розумінні навчання, необмеженими володарями їх духовного розвитку. Дітям залишається лише пасивно сприймати ту їжу, яку дають дорослі чи за своїм вибором, чи за диктатом програми. І при цьому тлумачать про “свободу”, про так зване “вільне виховання”. У чому полягає це вільне виховання, яку “свободу” надають зазвичай дитині в її розвитку? Їй дають “вільно” гратися, вільно проводити час у бездіяльності, вільно віддаватися своїм інстинктам, розуміючи, за словами Монтессорі, під словом “інстинкти” інстинкти тварин, або її предків-дикунів, про що також багато мовиться в наш час. Але коли справа стосується її інтелекту, тут усякій свободі кінець: вона повинна слухати уроки, вона повинна слухати те, що здається конче потрібним учителю; якою б малою вона не була, якщо вона навіть у дитячому садку, вона повинна брати участь у колективному уроці з керівницею, вона повинна слухати бесіди..., вона повинна підкорятися “центральної ідеї” і морочитися з нею дні і тижні не за власним бажанням, а підкорюючись бажанню вчительки, вона повинна слухати певну казку, повинна виконувати певну ручну роботу..., повинна малювати на тему, “вільно” малювати, ілюструючи один і той самий сюжет для всіх. Вільним є у цих випадках учитель, але жодним чином не дитина... Незважаючи на всі роздуми про “свободу”, дитина все ж залишається не вільною, і там, де навіть її значною мірою полишають на саму себе, вона не є вільною, але “залишеною”, “покинутою”, бо її інтелект занедбаний, змушений жити непридатним харчуванням і підкорятися інстинктам, яким даний широкий простір для розвитку. Не та дитина вільна, яка просто рухається, а та, яка має розумну мету у своїх рухах, яка має можливість розгортати і формувати свою внутрішню особистість в організованій обстановці; та, яка може сама обирати роботи для власного розвитку і віддаватися одній роботі тривалий час за власним потягом, приваблена інтелектуальною

метою; та, яка, зосереджуючись на предметах (сенсорного матеріалу), одержує можливість досягнення вибору, міркування і виправлення, виробляючи всім цим силу, що штовхає її до прогресу. Таким чином, діти Монтессорі стають володарями культури і завдяки внутрішньому порядку, який у них формується, і набутих навичкам, організують свій характер. А тому дитина, полишена сама на себе в дусі Монтессорі, є наданою її “власному інтелекту”, а не її “власним інстинктам”. Віддаючи дитину в школу власного інтелекту, ми змінюємо досконало її тип: усі увлечення про дитину, які трактуються у так званій “психології дитинства”, руйнуються значною мірою, а в певних відношеннях остаточно, коли ми тривало спостерігаємо дітей в обстановці Монтессорі.

“У даний час досить повчальним для нас є одкровення, виявлене дітьми, що „інтелект” – це ключ, що відчиняє секрети їх формування, а також і самий засіб для їх внутрішньої будови”, – говорить Монтессорі. Усякий, хто, перейнявшись її системою, тривало працював з дітьми у цьому напрямі, може засвідчити цілком це одкровення, що дивує всіх, хто починає його розуміти. А тому гігієна інтелекту є в даний час турботою першого значення. Інтелект, який є засобом формування людини, основою її життя, не може більше залишатися занедбаним або, за словами Монтессорі, “обезпліднюватися” для досягнення сумнівних результатів.

...Маленька дитина, приблизно трьох років, яка вперше приходить у дитячий садок, вступає до нього зі свідомістю, не аналогічною чистій сторінці паперу, на якій можна написати все, що завгодно, але навантаженою вже значним багажем, зібраним із вражень з навколишнього світу, але які тільки перебувають у хаотичному безладді. “Маленька дитина трьох років носить важкий хаос у собі”, – говорить Монтессорі. Безпричинні вередування і плач, які закінчуються часто сном, є результатом утоми від нагромаджених на неї у безладді нескінчених вражень зовнішнього сві-

ту. Ніхто не думає, наприклад, про те, що гуляти для дитини означає працювати, що бачити і чути, коли відчуття її ще не пристосовані, і вона повинна безперервно виправляти помилки своїх відчуттів і перевіряти те, чого вона не може точно оцінити оком, і це викликає у ній велику втому... Ми повинні допомагати дитині вибратися з цього важкого стану, дати їй можливість сприймати світ у порядку, а не хаос, до чого у неї закладене від природи нестримне прагнення. Щоб наблизитися до цього, дитина повинна знайти в навколишньому щось організоване, що перебуває у прямому зв'язку з її внутрішньою організованістю, що починає складатися за природними законами, подібно тому, як комаха повинна знайти у формі і якості квітів пряму відповідність до своєї форми і субстанції. Іншими словами, ми повинні приготувати для дитини точно визначену "обстановку" і дати їй для інтелектуальних самовправ зовнішні належні засоби. Ці засоби не можуть бути взяті випадково там-сям на розсуд вихователів, але повинні являти собою результат експериментального вивчення, яким і є дидактичний матеріал Монтессорі для виховання органів чуття, який служить для дитини об'єктом самовправ для роботи інтелекту. Монтессорі розглядає інтелект як поєднання рефлексивної та асоціативної діяльності, яка допомагає розумові будуватися у відповідності до навколишньої дійсності. Розрізняти є основа кожного інтелектуального вправлення, перший крок думки є "розрізнення". Основами пізнавальних функцій щодо зовнішнього світу є "сприймання". Початки інтелектуального будівництва полягають у збиранні фактів та їх розрізненні. Вправи, що допомагають дитині будувати свій інтелект на цих основах, повинні бути лише самоуправліннями. "Немислимо, щоб інша особа, вправляючись замість нас, дала нам можливість набути навичок", – говорить Монтессорі. Так званіми чуттєвими вправами на сенсорному матеріалі дається дітям можливість розрізняти і класифікувати. У

даний час ми не маємо іншої можливості розрізняти речі, як лише за їх якостями, і сенсорний матеріал Монтессорі аналізує і представляє якості речей: розміри, форми, кольори, гладкість і шорсткість поверхонь, вагу, температуру, запахи, шуми, звуки. Лише якості предметів розрізняються, а не самі предмети, оскільки ці якості можуть бути ізольованими від предметів. Якщо ми візьмемо будь-який предмет з матеріалу Монтессорі, то побачимо, що він надзвичайно простий, у ньому виділена і визначена та якість, на якій хочуть акцентувати дитячу увагу, і відкинуте все зайве, що затемнює цю якість і ускладнює дитині відкриття цієї якості. Так, наприклад, якщо хочуть дати можливість розрізняти висоту чи об'єм, то це просто циліндрики, куби і призми, що зменшуються у розмірах, а не грибки, яечка, півники і тому подібне; для розрізнення форми служать плоскі геометричні фігури і тіла, а не хатинки, яблука, квіти та ін.; для розрізнення кольорів – прості таблички кольорового шовку, а не ляльки, квіти, кустарні іграшки тощо. Предмети ці розташовані у градаціях, які важливі для порядку, оскільки якості їх розрізняються не лише модально, а й за інтенсивністю. Вправляючись, дитина розрізняє ці якості, вона пізнає, що предмети можуть бути більш чи менш високі і низькі, товсті і тонкі, великі і малі; кольори можуть мати різний ступінь насиченості, звуки – різну тональність, форми перебувають у різній мірі схожості між собою. Спарюючи і вкладаючи предмети матеріалу, дитина в стані встановити тотожність якостей, як, наприклад, при накладанні геометричних фігур на картки, вкладанні їх у комірочки, спарюванні двох кольорових табличок, порівнянні двох кубів, двох призм чи метрових палиць; далі за допомогою індивідуальних уроків або ж самостійними висновками дитина встановлює різницю якостей: довге-коротке, світле-темне, велике-мале та ін. І, нарешті, вона починає розрізняти ступінь якості, коли розташовує у поступовості серію предметів, таких як кольорові

таблички, призми, палиці, циліндрики, геометричні форми, ступені шумів у брязкальцях та ін. Ми постійно чуємо від наших дітей такі вислови: “це точнісінько таке, як це”, “це схоже на це”, “дуже схоже”, “трохи схоже”, “це більше”, “це товстіше”, “це ширше”, “це вужче”, “це темніше”, “це червоніше”, “це голосніше, це тихіше” і т.п. Вони починають оперувати точними словами, які, накопичені раніше, лежали у їхній підсвідомості, і впливають саме тоді, коли це вимагається.

...Таке розрізнення речей за їх якостями несе з собою основний порядок, який розподіляє всі предмети. Світ у такому випадку не є для дитини хаосом: кожен предмет на своєму місці, у своїй категорії. Кожне придбання, яке одержує дитина, не буде більше лише “уявлюване”, але “визначене”. Таким чином, у свідомості дитини встановлюється первинний порядок, який не руйнується, а постійно збагачується змістом. Цей внутрішній порядок, який починає встановлюватися, є головне, на чому ґрунтується весь майбутній розумовий ріст дитини. Монтессорі порівнює цей ріст із ростом зародка: найважливіше полягає не в тому, що зародок росте, а в тому, що він росте згідно з порядком. І завдяки цьому порядку, яким супроводжується ріст, є можливість життя; зародок, який цілком виріс, але з погано впорядкованими внутрішніми частинами, не життєздатний. “Основною умовою життєвого імпульсу, який веде до реалізації живої істоти, є зв’язний внутрішній порядок. У цьому полягає таємниця життя”, – говорить Монтессорі. Те ж саме відбувається і з розвитком психічного ембріона; якщо не буде надана можливість дитині упорядкувати образи свідомості, то вийде розумовий безпорядок і інтелект не проявиться. Набуваючи можливості відрізнити одну річ від іншої, дитина одержує внутрішній імпульс до набуття порядку і засіб для відшукування й розрізнення речей у навколишньому. Настає момент, коли дитина несподівано для себе, одержавши побічну підготовку самостійними

повторними вправами, ступає на шлях відкриттів. Це явище справляє враження, ніби дитина пробуджується від сну, в який була до цих пір занурена її свідомість, її очі широко і радісно дивляться на Божий світ, у якому вона відкриває для себе стільки духовних цінностей. “Коли вона з таким хвилюванням відкриє, що небо блакитне, що її рука гладка, що вікно – прямокутник, вона відкриває у дійсності не небо, не руку, не вікно, але відкриває їх місце в порядку своєї свідомості”, – говорить Монтессорі.

Відкриття ці здійснюються дітьми самостійно без вказівок зовні, що особливо цінне, бо лише те й складає наше багатство, що набуто нами самими, а не одержане від когось.

...“Наші діти, аналогічно артистам чи вченим, розпізнають у зовнішньому світі речі за їх якостями і їх класифікують; тому вони чутливі до всіх речей, кожна річ набуває для них значення”, – говорить Монтессорі. Одна з відмінних ознак розвинутого інтелекту належить, на думку Монтессорі, до часу. “Швидкість реакцій у наших дітей є зовнішнім проявом інтелекту”, – говорить Монтессорі. Ця швидкість утворюється не лише управлінням, але порядком, про який ми вже згадували і який з’являється як результат внутрішньої освіти. Внутрішня робота впорядкування має головне значення в утворенні інтелекту. “Творчість знаходить своє розгортання у порядку”, – каже Монтессорі. Крім самовправ, які неможливі при постійному втручанні вчителя, обов’язковою умовою для правильної роботи дитячого інтелекту є ізоляція певного відчуття і ізоляція певного стимулу. Ізолюючи чуття і стимул, ми даємо дитині можливість одержання ясних уявлень у її свідомості. Коли дитина виймає і вставляє циліндрики чи плоскі геометричні вкладки, коли розбирає шматочки тканини навпомацки за мірою шорсткості, коли розкладає за тонами кольорові таблички, – то тут ізолюються і відчуття, і стимул. Ще більше ізолюється відчуття і, головним чином, стимул, коли перед дитиною лежать лише дві таблички, скажімо, червона і

синя, або коли вона із заплющеними очима водить рукою по гладкій чи шорсткій поверхні або обмацує одну чи дві наждачні букви; коли вона похитує на долонях дві дошки різної ваги або слухає два різні шуми чи звуки, коли у тиші заплющує очі і чекає голосу, який кличе її пошепки. “Тоді відбувається те, що зовнішній світ, стукаючись у двері її душі, пробуджує в ній активність”, – говорить Монтессорі. Сам матеріал побудований так, що така ізоляція цілком можлива. Маленькі діти взагалі самі схильні до цієї ізоляції, до виділення елементів. Ми всі знаємо, як вони не здатні розібратися у складній картинці і з яким задоволенням розглядають зображення одного якогось предмета, як довго можуть поратися з одним камінцем, із шматочком дерева, з клаптиком паперу; тримати їх у руках, обмацувати, вправляти свої чуття, збирати відчуття, але збирати їх не в сукупності виділеними – постійне прагнення маленьких дітей. Монтессорі допомагає цьому природному потягу дітей, упорядковуючи їхні дії. І тоді численні відчуття збираються разом у багатстві навколишнього, дитина складає сприйняті елементи у своїй свідомості і бачить предмети в цілому. Одні відчуття діють гармонійно на інші, посилюючи пробудження активності: дитина знаходить у себе і форми, і кольори, і звуки, коли їй це знадобиться. Зовсім зворотно відбувається у звичайних виховних методах. Там пропонують дітям безпосередньо речі з їх купою якостей, закликаючи до них дитячу увагу, і сподіваються, що розум дитини зможе сам добути ці якості, без допомоги порядку. Таким чином у ньому штучно посилюють той хаос, який природно існує у ньому, чим утруднюють йому і без того важкий шлях до внутрішнього впорядкування...

Якщо ж при показі предметів ведуться ще й бесіди на розсуд учителя, а не у відповідь на питання дитини, то справа ще більш ускладнюється... Урок, крім того, супроводжується численними словами вчителя, примушуючи розум

дитини блукати по світу і губитися в масі подробиць. “У цьому роді марення, в який занурюються дитячі розуми, не може виявитися жодної активності і ще менше – відмінностей індивідуальності”. Діти при методі предметних уроків залишаються завжди істотами сприймаючими, або, якщо хочете, магазинами, до яких можна складати завжди нові речі,” – твердить Монтессорі. А між тим робота інтелекту у виділенні одної певної якості з багатьох повинна бути неодмінно активною: інтелект аналізує предмет, вилучає з нього певну якість, робить синтез, асоціює багато предметів за допомогою одного й того ж поєднання.

...Діти, які виховуються в обстановці організованої роботи за системою Монтессорі, мають розум, упорядкований стосовно класифікації предметів: їм легко як розпізнавати різні якості предметів, так і відкривати, що деякі предмети схожі за формою, інші за кольором, тому що і форми, і кольори були вже розгруповані на добре встановлені категорії і можуть тому викликати за схожістю серії предметів. У цій роботі можна зауважити різні індивідуальності: вибір якості, яка переважає, буде перебувати у співвідношенні із власними природженими нахилами.

...Інтелект не має властивості фотографувати предмети і тримати їх один над іншим у необмеженій кількості; він зі своїми властивостями розрізнення і розподілу може розрізняти і вилучати якості предметів, які превалюють, і тим самим здійснювати свою внутрішню конструкцію. Допмагаючи дитині працювати в цьому напрямі, ми допомагаємо їй будувати правильно свій інтелект і захищаємо її від непроханого вторгнення зайвого, що завдає шкоди, баласту. ...Вихований інтелект відділяє суттєве від зайвого, відкидає це останнє і досягає таким чином своїх творень, ясних і закінчених. Він здатний добувати із зібраного матеріалу те, що корисне для його творчого життя. Без цього роду діяльності не може бути вихованого інтелекту: враження зовнішнього світу, зібрані у безпорядку, так і

залишаться у хаотичному безладу без творчого вияву. Завдяки дії добування суттєвого з численних сприйнятих вражень з'являється можливість одержання понять і суджень про речі; розум приходить до відкриття якості, спільної для кількох, несхожих один на одного предметів, і робить умовиводи. Цьому особливо допомагає одна з характерних ознак дидактичного матеріалу Монтессорі, яка викликає найвищу активність інтелекту, а саме можливість контролю помилок. Віддаючись тривало одній і тій самій вправі, дитина, завдяки строгій визначеності предметів матеріалу, виявляє співпрацю двох актів: діяльності механічної з найвищою розумовою, як порівняння і судження. Наприклад, один з перших предметів, який привертає увагу маленької дитини, – це циліндричні вкладки (серії циліндрів різних розмірів, які виймаються і вставляються на їх місця) – містить у собі механічний контроль: якщо хоч один циліндр вставлено неправильно, вправу не можна довести до кінця, оскільки помилка є перешкодою, і вимагається виправити її, що настільки легко, що кожна наймолодша дитина може зробити це самостійно... Таким чином, у цьому випадку, як і при інших вправах, стимул не лише викликає активність, але й керує нею: у дитини вслід за бажанням вправлятися з'являється бажання виправляти помилки; а далі активність стає ще більш високою, чисто інтелектуальною: у дитини з'являється бажання не лише переставляти предмети, але народжується прагнення набути нового бачення, що полягає в умінні розпізнавати межі розмірів циліндрів, різниці, якої вона раніше не помічала...

У цьому й полягає глибока різниця між матеріалом Монтессорі і тими різноманітними випадковими іграшками, за допомогою яких намагаються, ніби шляхом виховання органів чуття, розвинути інтелект... Іграшки потрібні для гри, але якщо їх починають трактувати як предмети для розумового розвитку, то має рацію Монтессорі, називаючи ці іграшки “метушнею, яка прагне спокусити

життя фальшивими шляхами” ...Без сумніву: існує глибока різниця між розумінням і вивченням суджень інших і можливістю самостійного розуміння.

...Ми бачимо кожен день, як кожне інтелектуальне набуття є для дітей основою радості, і, звідавши задоволення від цього придбання, вони часто відмовляються від задоволень, бажання яких їм так часто приписують дорослі. “Що потрібно маленькій дитині? – говорять вони. – Потрібно, щоб вона була ситою і мала можливість гратися; їй потрібні іграшки, потрібні солодощі, потрібні пустощі”. Але це, як говорить Монтессорі, наклеп на дитину: жодне з цих задоволень не могло б дати дітям годин, днів, місяців, навіть років постійної радості, яку ми спостерігаємо у них за роботою у школі Монтессорі. Воно з'являється лише тоді, коли діти перебувають в обстановці “людського задоволення”, не тваринних інстинктів; в обстановці, де вони можуть вправляти свій допитливий дух. Факти, які зустрічаються постійно, коли діти починають цікавитися роботою і розвиватися самостійно – це жива радість перемоги.

Одержуючи засоби, цілком відповідні для внутрішнього психічного голоду, кожен з дітей обирає свій шлях до розгортання і вдосконалення свого інтелекту. Ці шляхи, на думку Монтессорі, є шляхи генія, їх характеристика полягає в інтенсивності уваги, у глибокій зосередженості, яка ізолює їх від усіх зовнішніх стимулів, у постійності й відданості роботі. Як у генія зосередженість не залишається без ефекту, так і в дітей Монтессорі ми бачимо часто прояви чудес внутрішнього життя, вражаючи нас відкриття.

...Матеріал Монтессорі... дає вихователю метод для спостереження розумового росту дітей, а дітям – метод для виховання їх інтелекту, бо без методу неможлива ніяка розумова робота.

Фаусек Ю.И. Развитие интеллекта у маленьких детей (по Монтессори). – Пг.: Начатки знаний, 1922. – С.4-24

Марія Монтессорі

САМОВИХОВАННЯ І САМОНАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

II. Погляд на сучасне виховання

...Вихователь повинен у кожному предметі навчання розвивати розум дитини на тих самих основах, звільняти дитину від себе, учити її мислити самостійно, виявляти справжню активність...

Ще складніше мистецтво – це так керувати самостійною розумовою роботою дітей, щоб вони знаходили не тільки те, що природно трапляється на їхньому шляху, але саме те, чого хотів би для них учитель. Учитель не говорить, чого він хоче, він нашттовхує дітей, і вони „спонтанно” асоціюють нові ідеї, як і сам учитель; нарешті, діти доходять до визначень і висловлюють їх такими ж словами, які були наповогові у вчителя, хоч він їх і не висловив.

III. Мій внесок у науку

...Недостатньо тільки поставити, як виховне завдання, відшукування шляхів і засобів для організації внутрішнього світу дитини і розвитку її внутрішніх особливостей:

справжня проблема полягає в тому, щоб дати дитині “їжу”, яка їй потрібна. За допомогою цієї “їжі”, оскільки вона відповідає внутрішній потребі, дитина розвиває складну організовану активність, вправляє розум і розвиває якості, які навіть вважалися раніше недоступними натурі маленької дитини, як, наприклад, терпіння, постійність у роботі, слухняність, покірливість, прихильність, щирість, привітність, – ці якості ми зазвичай розділяємо за категоріями і думаємо, що їх потрібно розвивати в кожній людині, хоч насправді не маємо поняття, як же це робити. Для цього якраз необхідно надати повну свободу самостійному розвитку дитини; важливо, щоб ніяке недоречне втручання не порушувало б спокійного мирного розкриття психіки: адже ми залишаємо у спокої тіло новонародженого, щоб воно могло спокійно засвоювати одержану їжу і добре рости.

Але щоб забезпечити психічні феномени росту, слід підготувати обстановку, середовище певного характеру, дати дітям зовнішні стимули, які потрібні для розвитку. У тому й полягає позитивна сторона мого експерименту; завдяки йому багато теоретичних положень стали конкретними фактами. До цих пір говорилося про свободу найнепевнішим, розпливчатим чином: не було встановлено меж між свободою і просто “занедбаністю”. Говорили: “У свободі є обмеження”, “свободу потрібно правильно розуміти”. Але не було спеціального методу, який вказував би, як слід розуміти свободу, і в чому повинно полягати те інтуїтивне “щось”, яке повинно обмежувати свободу. Встановлення такого методу відкриває новий шлях у вихованні.

VIII. Мислення

Питання про мислення – ось ключ і до питання про соціальну свободу людини.

Ознака, яка характеризує певний рівень інтелектуального розвитку, пов'язана з часом. Слово “швидкий” у народі вживається як синонім кмітливості, інтелігентності. Швидкість реакції у відповідь на збудження, швидкість асоціацій, швидкість у формуванні суджень – найпомітніший зовнішній прояв інтелігентності. Ця “швидкість” перебуває в певному стосунку із здатністю збирати враження з довкілля, ускладнювати образи, виявляти внутрішні процеси. Усі ці активності можуть бути розвинені вправлінням, що нагадує систему розумової гімнастики: збирання відчуттів, комбінування їх, судження, звичка висловлювати свої судження робить, на думку психологів, шляхи сприймань і асоціацій сприйнятливішими і скорочує “час реакції”...

Вправа, що приводить у рух механізм інтелекту, не може бути нічим іншим, як тільки “самовправлінням”. Неможливо, щоб хтось інший вправлявся замість нас для розвитку в наших механізмів мислення.

Сенсорні вправи пробуджують і ідентифікують у наших дітях їх центральні активності. Коли стимул і зовнішнє відчуття, на яке він діє, відповідним чином ізольовані, дитина одержує у своїй свідомості зовсім ясні уявлення. Коли відчуття теплоти, холоду, шорсткості, гладкості, ваги, звук, шум доходять до неї, коли майже в абсолютній тиші вона заплющує очі і чекає голосу, який кличе її, тоді як зовнішній світ стукає у двері її душі, пробуджуючи її активність. І коли маса відчуттів збирається у багатстві навколишньої обстановки, вони діють гармонійно на інші, посилюють активність, що пробуджується.

Перше, що виявляється в наших дітях після того, як почався процес їх самовиховання, це швидка і точна реакція на стимули: сенсорний збудник, який раніше міг пройти

непоміченим або викликав мало уваги, тепер сприймається нашими дітьми надзвичайно жваво. Взаємовідносини між речами, а звідси і помилки користування пізнаються швидко і швидко виправляються. Сенсорна гімнастика дала дитині ті основні й першочергові вправи інтелекту, які пробуджують і пускають у хід центральні нервові механізми.

Швидкість реакцій у наших дітей – не тільки зовнішній прояв інтелектуального життя. Вона – результат не тільки вправ, але й порядку, який встановлюється у внутрішньому житті дитини; й ця інтимна робота систематизації, приведення в порядок одержаних вражень і є першим показником формування мислення.

Наші так звані “сенсорні вправи” дають дитині можливість розрізняти і класифікувати. Дійсно, дидактичний матеріал для виховання зовнішніх чуттів аналізує і являє якості речей: розмір, форму, забарвлення, шорсткість, гладкість поверхонь, вагу, температуру, смак, шум, звук. Важливі тут не самі предмети, а якості предметів. Ці якості предметів представлені ізольовано одна від одної через предмети. Якостям предметів: довгий, короткий, товстий, тонкий, великий, маленький, червоний, жовтий, зелений, холодний, гарячий, важкий, легкий, шорсткий, гладкий, пахучий, шумний, дзвінкий, відповідають різні серії “предметів”, підібраних у певній градації. Ця градація дуже важлива для встановлення порядку, тому що якості предметів розрізняються між собою не лише якісно, а й кількісно.

Дидактичний матеріал для виховання зовнішніх чуттів дає можливість розрізняти всі ці сторони; передусім дає можливість встановлювати ідентичність двох стимулів на численних вправах підбору парних предметів і встановлення предметів у відповідні гнізда. Потім розрізнення предметів відбувається, коли ми привертаємо увагу дитини до крайніх предметів якоїсь градуїрованої серії: довгий, короткий, світлий, темний.

Нарешті, дитина починає розбиратися у ступені різних якостей, розташовуючи серію предметів у певній градації – наприклад, вісім відтінків одного кольору, дзвіночки, що складають октаву, палиці довгої драбини, призми широкої драбини.

Ці вправи, які захоплюють дітей, повторюються ними безмежну кількість разів. Учителька закріплює кожне надбання дитини у формі словесного визначення; таким чином виходить повна класифікація з точним описом, тобто, є можливість викликати уявлення про відому якість і її образ через назву.

Так дитина, яка набула здатності відрізнити одну річ від іншої, заклала основу свого мислення.

Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Пер. с итал. Р. Ландсберг. – М.: Работник просвещения, 1922. – С.27; 39-40; 119; 121-122.

Барбара Стенлунд

МИСТЕЦТВО І МОНТЕССОРИ

(деякі думки про мистецтво і роботу з мистецтва в середовищі Монтессорі)

Багато років я роздумувала над питаннями: Чому Марія Монтессорі не створила програми з мистецтва – таку ж, як з мови і математики? Чому вона нічого не написала про мистецтво? Чому немає мистецтва в школах Монтессорі? Перше питання я обговорюватиму на цих сторінках. Відповідь на друге питання така: вона написала багато – цілий розділ у “Відкритті дитини” і розділ у “Просунутому методі Монтессорі, том 2” (англійський переклад книги М.Монтессорі “Самовиховання і самонавчання в початковій школі” – І.Д. і Т.П.). Відповідь на третє питання (щодо того, чому немає мистецтва в школах Монтессорі) буде таким: там є мистецтво, але великою мірою його присутність залежить від індивідуальності вчителя і від того, наскільки розвинена ця індивідуальність. Це – питання знання, інтересу і ставлення вчителя, його схильностей та здібностей.

Перед тим, як я почну обговорювати перше питання, слід вирішити, що саме ми маємо на увазі під концепцією мистецтва, оскільки мистецтво включає ручну роботу, музику, сценічні дії, літературу. Тут я обмежуся розмовою про той вид мистецтва, який належить до малювання і, якоюсь мірою, до роботи з пластиліном і колажами.

А зараз давайте розглянемо перше питання “Чому у Монтессорі немає програми з мистецтва?” Якщо ми близько і пильно розглянемо метод Монтессорі і його основну мету, ясно, що там до уваги береться все, що стосується людини. Марія Монтессорі знову і знову говорить про допомогу дитині в її цілісному розвитку – фізичному, психологічному, соціальному і духовному. Вона хотіла, щоб діти росли гармонійно розвиненими, росли в соціальному контексті. Мистецтво, звичайно, виконує роль і в соціальному, і в індивідуальному розвитку. Будь-який вид мистецтва – чи то музика, малювання, танці, ручні ремесла – частина комунікації, відповідь на багато потреб людини. Короткий огляд історії мистецтв показує, що засоби мистецтва виконували роль джерела інформації, служили способом комунікації між людьми, а також між людьми і їх богами. Як ми знаємо, мистецтво з’явилося раніше від писемності. Символи мистецтва багато років тому в різних кінцях землі ставали символічними зображеннями: спочатку – фраз, потім – слів, потім – звуків. Символи у вигляді картинок або букв стали важливим засобом передачі повідомлень між двома або більше людьми. Фактично все, що Марія Монтессорі написала про письмо, – усе це стосується і малювання. Вона також не втомлювалася повторювати слова про те, наскільки важливо недирективне (непряме) приготування; вона хотіла слідувати природі, створюючи для дитини середовище – середовище, яке змінювалося б відповідно до потреб дитини, що змінюються, так само, як природа, слідує за потребами маленької рослини, готує ґрунт, водопостачання, світло для кожного насіннячка.

Марія Монтессорі твердо вірила також і в те, що навчання починається з народження, і все, що робить дитина, – це підготовка її здібностей до подальшого застосування. Коли, почувши знайомі голоси, вона починає смикати ніжками, вправляючи свої м’язи, вона готує їх, щоб вони підтри-

мали її під час ходьби. Будь-яке навчання повинне допомагати жити, і тому не тільки вчитель, але і будь-яка людина, що входить у контакт з дитиною, робить свій внесок, особливий для розвитку дитини. Дитина будує в собі людину в проміжку від 0 до 6 років, і будує вона, виходячи із зовнішніх вражень. Вона робить це за допомогою свого “всотуючого розуму”. Ця спеціальна чутливість завдяки неусвідомлюваній силі примушує його вбирати все навколо себе. Робота з такого вбирання допомагає дитині адаптуватися в навколишньому світі.

Марія Монтессорі також стверджувала, що дитина народжується з потенційними можливостями, які діють подібно до рушійних сил; вони залишаються з нами на все життя, вони спонукають нас до комунікації, до дослідження, до порядку, до орієнтації, до повторення, до праці, до активності й маніпуляції.

У дітей є те, що Марія Монтессорі називала **сенситивними періодами** – спеціальні більш-менш тривалі тимчасові відрізки, коли діти пристрасно вбирають у себе один (або два) аспекти довкілля, виключаючи все інше. Ті періоди, які цікавлять нас сьогодні (що протікають від народження до шести років), – це сенситивні періоди до засвоєння правил і порядку, розвитку мови, соціальних навиків, до сенсорного розвитку.

Сенситивний період для засвоєння правил і порядку допомагає дитині, крім всього іншого, засвоювати логіку і внутрішній порядок. “Період мови” (найтриваліший) дає можливість розвивати материнську мову, досягати плавності і свободи в мові. Період “соціальних навичок” дозволяє адаптуватися до специфічної культури. Рух же взаємодіє зі всіма іншими психічними процесами і разом з мисленням допомагає дитині “вибудовувати” свою пам’ять і розум. Короткий, але вельми примітний період чутливості до маленьких об’єктів допомагає розвивати сприйняття дитини; у цей момент вона бачить насправді і те, що перебуває

на самій кромці усвідомлюваного. Сенситивний період із “вдосконалення сенсорики” Марія Монтессорі вважала настільки важливим у житті людини, що їй довелося направити свою творчу активність на створення спеціальних сенсорних матеріалів.

Давайте тепер стисло розглянемо, що говорили інші люди про дітей, мистецтво і про “сенсорне навчання”.

ДІТИ – ДОСЛІДНИКИ ВІДЧУТТІВ

“Естетичне навчання – це навчання тих сенсорних вражень, на яких, врешті-решт, заснована свідомість та розум індивідуальності. Сенсорика веде до гармонійної і звичної єдності із зовнішнім світом; інтегрована індивідуальність якраз і будується на цьому. Подібна примірка сенсорики до об’єктивної реальності є, ймовірно, найважливішою частиною естетичної освіти”.

У результаті своїх спостережень Марія Монтессорі зрозуміла, що діти ростуть, активно маніпулюючи з об’єктами навколишнього світу, і побудувала Будинок дитини, де все було сконструйовано, як у дорослих, але мало лише маленькі розміри. Від її матеріалів невід’ємна концепція сходження від конкретного до абстрактного, що веде дітей до глибокого розуміння, оскільки вони завжди мають перед очима конкретний образ. Так починає розвиватися образне мислення (або уява). Ось що говорить Коффка про те, як розвивається розум: “Спочатку розум йде від м’язових моментів. Рухи і пози з’являються на початку життя, і цей період повинен бути завершений; потім повинні бути побудовані нові рухи, щоб зробитися надалі більш-менш досконалими. Друге – сенсорний досвід. Органи чуття знайомлять дитину з багатоманітною дійсністю, і вони повинні бути організовані в патерн – зрозумілий і розумний; ... усе різноманіття повинне бути співвіднесене одне з одним, а узгоджений погляд

на світ – результат цього процесу. По-третє, обов’язкова координація двох вищеназваних моментів, яка потрібна для того, щоб дитина знала, як погоджувати свої рухи за допомогою вольових зусиль”.

І Монтессорі, і Коффка вважають, що сенсорні і м’язові процеси не ізольовані один від одного, а взаємодіють, створюючи отакий сенсорно-м’язовий процес у комбінації з волею і координацією. Нарешті, Коффка говорить про поведінку, яка повністю узгоджена з внутрішнім контролем, тобто про те, що Монтессорі називала “внутрішньою дисципліною”. Сюди входить ціла галузь цілеспрямованої поведінки – інтелектуальної та етичної; головна мета навчання – навчити дитину дисциплінувати себе для досягнення мети.

Мені ясно, що Марія Монтессорі передусім хотіла допомогти дитині розвинути її здібності з координації волі, тіла і розуму, перш ніж дати їй олівці і фарби. Вона не вірила, що те, що діти виражали без здатності працювати погоджено, має хоч якусь цінність як для дитини, так і для інших. Але ми не повинні забувати, що вона мала на увазі дитину 2,5 років. У такому віці вона ледь-ледь тримає олівець, не кажучи вже про сучасні фломастери і маркери. Ми також не повинні забувати і про те, що все це було написано в 1918 році, а в той час більшість людей вірила, що мистецтво, малюнки і картини повинні: а) мати естетичну цінність і слідувати певним правилам; б) зображати зовнішню реальність, її об’єкти і перспективу, або бути орнаментальними, тобто виражати гармонію в дизайні.

Зображати відчуття, настрої – як, скажімо, це робив Едвард Мунк – це було зовсім не те, що Марія Монтессорі визнала б як “хороше” мистецтво; і я впевнена, що безліч людей погодяться з нею і сьогодні – не кажучи вже про “мазанину”, яку творили Василь Кандинський, Пауль Клеї і Жоан Міро.

У той же час психологи дійшли різних “шкал”, і люди були розділені на категорії. Такі категорії були у Фрейда, Юнга і багатьох інших. Я переконана, хоча у мене і немає фактів, що Марія Монтесорі була абсолютно проти розділення індивідуальностей дорослих або дітей на різні категорії; такі, наприклад, як “тип сенситивного інтроверта” або “інтуїтивного екстраверта”. Це робилося тоді, та й зараз, це прийнято за основу. Але для Марії Монтесорі будь-яка людська істота була унікальною, мала свій власний генетичний і соціальний “код”, якому вона і слідувала. Звідси – та енергія в пропозиції: “Ця жахлива мазанина так ретельно колекціонується, споглядається і розкладається по каталогах сучасними психологами...”.

Доктор Монтесорі була, звичайно, адвокатом дитини. Вона була проти того, щоб втручатися в свідомість дитини, що росте, і копатися в ній. Як учений і спостерігач, вона мала інші засоби, щоб вирішувати завдання підтримки індивідуальності дитини. Передусім вона уважно слухала, що говорять діти.

Але багато істориків мистецтва і сьгоднішні психологи вірять, що малюнки допомагають нам “схопити” індивідуальність дитини або дорослого; вважають, що картини – це відбитки душі дитини. Ця думка виникла і, на мій погляд, абсолютно невідповідно до фактів створила окрему галузь у психології, яка для “посвячених” розповідає про зрілість, координацію, перцепцію та емоції за допомогою форми й кольору; тим більше – і звичайно ж! – про внутрішню стабільність або нестабільність дитини. Доктор Монтесорі не схвалювала це.

Усього ж існує п’ять основних теорій, і, наскільки я розумію, вони завжди сваряться з приводу істинності, на яку кожна з них претендує.

Теорія персоналізму. Діти малюють те, що вони відчувають. Їх прикладне мистецтво відображає їх індивідуаль-

ності, а їх малюнки – відображення “спонтанного несвідомого”.

Теорія когнітивного розвитку (Ж.Піаже). Діти малюють те, що знають. Їх малюнки відображають їх знання про середовище.

Теорія повторення. Вона побудована на Юнгівській теорії колективного несвідомого. Діти малюють природжені архетипи, вони користуються символами, які йдуть з підсвідомості.

Перцептивна теорія. Діти малюють те, що вони бачать. Їх малюнки відображають перцептивний розвиток, який відбувається за певними законами.

Культурна теорія. Діти малюють те, що вони бачать у малюнках інших людей. Їх малюнки – віддзеркалення культури.

Для непрофесіонала розв’язання питання про правильність певної теорії дуже важке. Як на мене, у кожній з них є частка правди; я б навіть сказала, всі вони правильні, але тільки все залежить від віку дитини.

Когнітивна теорія атрибується дітям, які готові вступити в другу стадію розвитку – це 5,5–6 років. Вони справді малюють те, що знають: будинки, кораблі, сади. Юнгівську теорію до практики я не можу прикласти – за винятком двох випадків: це малюнки “головоногих” у 4-річних дітей і зигзагів – у 2,5-річних.

Пояснити все перцептивною теорією можна майже у всіх випадках; але, здається, її не потрібно ідеалізувати. Потрібно бути надобережним у своїх висновках про малюнки дітей, і я повинна погодитися з Гарднером і Перкінсом, коли вони пишуть: “Належить використовувати їх як “дзеркала” індивідуальності або як перспективи розуміння. Ці підходи часто застосовували ранні малюнки як індикатори “недоліків”; тобто поганої пам’яті на частини тіла, брак деталей – як показник низької кмітливості; надлишок темних кольорів – як свідчення психічної патології”. Що особливо

засмучує мене, так це те, що будь-хто, кому здумається, на підставі дитячих малюнків, виконаних чорним кольором, може сказати, що у цієї дитини – труднощі. Насправді пояснення може виявитися дуже простим – автомобіль її улюбленого тата може бути чорним! Зрозуміло, що ніхто не може і не повинен судити про психіку дитину тільки на підставі її малюнків. Якщо дитина потребує допомоги психолога, слід обстежувати всю дитину в середовищі, де б вона відчувала себе як удома, де б вона могла діяти вільно.

У культурній теорії, безумовно, є багато правди. Є свідчення того, як діти з країн, де була війна, малюють бомби і літаки, навіть якщо їх просять малювати квіти. Цим дітям було від 5 років і більше.

Мій висновок з цих теорій такий: у всіх їх є якась істина, але слідувати тільки одній – безрозсудливо; рідко коли через малюнки можна пояснити самих дітей: з огляду на те, що самі вони можуть розповісти про свої символи і уявлення (порівняємо з особливою мовою тіла – навіть найменші діти вже використовують її в комунікації). Багато робіт показали, що малюнки дітей можуть виглядати дивними не тому, що в дітей відсутні уміння і навички, а тому, що цілі дитини можуть бути іншими, ніж у дорослих.

Дуже маленькі діти звичайно керуються простотою; відсутність двозначностей і візуальної логіки в їх мистецтві багато в чому співвідносяться з творчістю таких художників, як Клеї, Міро, Матісс і Пікассо: схожість полягає у тому, що їх малюнки спонтанні, не стереотипні (стереотипи з'являються пізніше), і іноді естетично прекрасні формою і кольором.

Я визначила, що принаймні мої дошкільники до 4-річного віку мали дуже конкретні погляди на мистецтво, як і на світ у цілому. В основному це торкалося механіки: що використовувати, як використовувати, щоб щось створити, – наприклад при роботі з пластиліном. Малюнок або картинка закінчувалися або тоді, коли на папері не залишалось

місця, або коли дитину щось відволікало. Для найменших кінцевий результат був не важливий – для них це була дія, робота, активність, процес – і, стоячи біля мольберта, вони бували глибоко зосередженими.

Я визначила, що малювання, а потім і прибирання робочого місця, спільно виконують роль дуже ефективної вправи в навиках практичного життя, будучи ключем для всього іншого. Внутрішня дисципліна, самоповага – ось що розвивалося у дітей, і в той же час вони відчували себе в безпеці, оскільки заняття їх було “домашнім”, і вони могли робити це також і в себе вдома.

Дійсно, часом я відчувала зв'язок між дитячими роботами, їх експериментаторським характером і (але меншою мірою) наукою. Як сказав Герберт Рід: “Врешті-решт, я не бачу різниці між наукою і мистецтвом, за винятком методів; і я думаю, що опозиція, що виникла у минулому між ними, – це всього лише данина обмеженому кругозору обох. Мистецтво – це уявлення, наука – пояснення однієї і тієї ж реальності”.

РОЗВИТОК ДІТЕЙ У МИСТЕЦТВІ

Мистецтво – малювання, пластилін, робота з аплікацією – усе це комунікація, і, будучи комунікацією, природно присутнє в школах Монтессорі. Але нам необхідно поглянути на дитячий розвиток у цілому, і на те, як цьому сприяє мистецтво. Нам треба б підтримувати, а не стримувати і не відводити убік дитячу енергію.

Мистецтво дітей слідує курсом їх цілісного розвитку. Експерти з дитячого мистецтва грубо ділять його на три періоди, але, якщо говорити про конкретні вікові рамки цих періодів, то в різних шкіл вони різні. Деякі починають з 12-місячної дитини, інші – з 18-місячної. Тут я виберу середину, але назагал багато що залежить від індивідуальності.

Перший період триває приблизно з 15 місяців до 3,5 років. Його можна розділити на декілька етапів. Другий період проходить між 3,5 і 7 роками. Третій – від 7 до 11 років. Потім ідуть уже молодші підлітки з їх особливими проблемами. У цій статті ми обговоримо перші два періоди.

І-й ПЕРІОД

а) Репрезентація або зображення об'єктів. Діти часто використовують колові рухи; обидві руки діють однаково моторно. Дітям у цей час потрібні великі листи паперу, товсті фломастери або – якщо дитині подобається – можна дозволити їй малювати пальцями. (Врешті-решт, наші предки малювали в своїх гротах і печерах саме таким чином, хоча, звичайно, нам не слід брати їх за приклад у всьому, тим більше, у крайніх проявах). Звичайно батьки дають матеріали в руки дитині. Діти, як вже було сказано раніше, в основному, цікавляться об'єктами “натуральними”; діти до них торкаються, обмацують, нюхають і пробують їх на смак; але й до певної міри одержують задоволення від маніпулювання матеріалами.

б) Жестові репрезентації. Виявляються на другому році життя. Кола стають більш контрольованими, хоча дитина і не створює ще тонких малюнків. Натомість вона практикує м'язовий контроль і координацію. Також вона починає виявляти цікавість до того, що твориться на папері. Дитина може “перестрибувати” фломастером по паперу, залишаючи сліди у вигляді крапок, кажучи при цьому: “Кролик”. Діяльність такого роду – досвід бачення ефекту і причини. У традиційному сенсі слова, все це – ще не графічні зображення. Проте досвід передачі паперу значення закладає важливу базу для подальшої роботи.

в) Викреслювання (малювання ліній тіла і рук – ознака перших систематичних розміток). Дитина двох років і старша протягом року зазвичай малює “патерни” – один петлеподібний профіль за іншим.

г) У віці приблизно трьох років дитина проявляє в малюнках **інтенцію** – і це не дивно. Вона вже розуміє, що вона – “окрема” людина зі своєю власною, “окремою” волею. Тепер вона починає називати свої малюнки. Як і раніше, вона використовує тільки один колір, який вважає кращим свідомо або неусвідомлено – залежно від зрілості. На цій стадії важливо дозволити дитині “випадково” поекспериментувати: як поведуться фарби, якщо їх змішати? Слід надати їй основні кольори; не розмовляючи при цьому, але “присутній непомітно” – чарівність магії того, що відбувається і рано чи пізно дасть про себе знати. Слід рішуче уникати малювати за дітей, навіть якщо вони просять нас про це (а вони обов'язково роблять це). Важливо, щоб діти набули власного досвіду, щоб вони знаходили свої власні символи, бо, коли це трапляється, їх рідний досвід винагороджує їх набагато більше, ніж якби вони просто копіювали чийсь чужу їм роботу і патерни (зразки). Знову – вся справа в самоповазі. Бути здатним робити щось самостійно – це, як ми знаємо, величезна цінність для індивідуальності. Як сказала Марія Монтессорі у “Відкритті дитини”: “Ми не вчимо малювати; через малювання ми даємо можливість приготувати інструменти і можливості експресії (виразності). Ось це, я вважаю, – справжня мета вільного малювання”. Трапляється також, якщо ми малюємо за дитину, то вона кидає це робити раніше, ніж почала; адже вона розуміє, що не може це робити так само добре, як ми. Так дорослі стають бар'єром на шляху розвитку дитини в цій галузі.

У класі Монтессорі дитина перебуває в безпосередньому контакті з квадратами, кругами і трикутниками і з іншими геометричними формами; її вже познайомили з кольоровими табличками з першої і другої коробочки; вона набула конкретних знань про первинні, вторинні і третинні кольори, а також про ахроматичні кольори – чорний, білий, сірий. Дитина може знати навіть усі назви. Усе разом надихає

її на розширення своїх знань і власного досвіду і на вже усвідомлене застосування їх у подальшій роботі. На цій стадії немає потреби вимагати пояснень, про що малюнок, і, звичайно, на більш ранніх стадіях теж, оскільки перші малюнки не засновані на безпосередньому візуальному досвіді.

II-й ПЕРІОД

Між чотирма і сімома роками дитина починає малювати об'єкти і людей – зазвичай маму. У кожної дитини – своє символічне зображення її. Вони починають малювати з голови. Малюнок – це не зображення того, що вони бачать насправді; це – символ! Інші форми (або символи) також можуть бути використані; наприклад, квіти і дерева. З часом кількість символів росте, і вони по-різному комбінуються. Дитина починає усвідомлювати те, що існує зв'язок між малюванням, мисленням і довкіллям. Цілі визначені, і починається робота з їх утілення в життя. Якщо в малюнку є декілька об'єктів, вони можуть бути будь-якого розміру і можуть розташовуватися де завгодно (точно так, як і розташовуються на аркуші букви, коли дитина вперше починає їх писати). У цей момент форма набуває провідну роль щодо кольору, хоча від дитини можна чути: “Мій улюблений колір – це ...”. Типи фігур, які знаходить для себе дитина, зберігаються у неї на багато років наперед. Вони будуть її “торговою маркою”.

Те ж саме відбувається з будинками. Кожна дитина – це особливий архітектор. Помітно, що діти віддають перевагу звичним формам так само, як вони хочуть чути всі ті ж пісні і всі ті ж відомі їм історії.

Досягнувши шести років, діти готові малювати все, про що думають, але зберігають при цьому свій особливий стиль. Вони люблять розповідати довгі історії про зміст своїх робіт. У сім років вони починають малювати лінії неба і землі. Колір вибирають, як у реальності: зелена трава, блакитне небо і т.д. Можна сказати, що одержимість дитини правилами в цьому віці переливається через край у

художню сферу. Реалізму – бути; усе повинно бути правильне. Діти малюють те, що вони знають.

Така загальна схема. Це не значить, що кожна дитина обов'язково проходить через усі ці періоди. Багато що залежить від культури, в якій живе дитина, багато що – це імітація. Більшість фахівців вважають, що з дитячих років і до зрілого віку елемент імітації дуже стійкий; і річ не лише в тому, що людина робить, але переважно в тому, як вона робить щось своїми руками, пальцями.

Є свідчення, які показують, що якщо дитина звикла до абстрактних зразків, то вона розвиватиме абстрактний стиль; наприклад, якщо її батьки – художники подібного плану. Проте не було доведено, що звичайна дитина неодмінно бажає зображати об'єкти натуралістичні. Були цілі історичні періоди, коли превалювало абстрактне мистецтво: неоліт, кельтські і арабські цивілізації. Традиція може бути природною, і дитині абсолютно не обов'язково проходити через всі вищеперелічені періоди. Марія Монтессорі говорила про Монтессорі-культуру, і, як видно в багатьох Монтессорі-школах, сказане нею – істинне. Ця культура дозволяє дитині з ранніх років одержати сенсорний досвід у конкретній діяльності, готуючи руку для координації тіла і розуму. Все це робить руку і розум ретельніше розробленими – точно так, як і сприяють цьому малюнок і письмо.

У “Відкритті дитини” вона говорить: “Ми не даємо уроків малювання... і все-таки багато дітей здатні намалювати квіти, птахів, пейзажі і навіть придумані ними скетчі у власній чарівній манері”.

Герберт Рід говорив: “Справжнє мистецтво апелює передусім до наших органів чуття”. Отже, у системі освіти, починаючи з дитинства, потрібно розвивати всі органи чуття: зорові – з розрізненням форм і кольорів; тактильні – що дозволяють відчувати структуру поверхні; термічні; а також органи нюху, смаку і слуху. Досвід застосування цих

органів сприяє тому, щоб дитина сприймала весь цей світ у його конкретиці. Неважливо, про яку форму мистецтва ми говоримо. Загальним для всіх них є те, що ми називаємо формою. “Форма витвору мистецтва – це форма, яку він приймає. Неважливо – будівля це, статуя або картина... Усі ці речі взяті в особливій і “спеціальній” формі, і ця форма є форма витвору мистецтва. У цьому сенсі художник є та людина, яка надає форму чомусь, і всі ми можемо назвати себе художниками. Але ми повинні назвати й інші критерії – такі, як “хороша форма мистецтва”; або це справа смаку – те, що одному – їжа, іншому – отрута?”

Іноді це так, але все-таки краща форма – це та, яка задовольняє певним умовам і вимогам; та, що дає найбільше задоволення органам чуття. В оцінюванні мистецтва ми задіємо більше одного органу чуття, зазвичай – два або три, і вони працюють разом, образно кажучи, “в басейні”, де всі відчуття і розум присутні одночасно. Нам належить ще глибше проникнути в суть справи, оскільки, звичайно ж, деякі витвори мистецтва апелюють до більш ширшої аудиторії, ніж інші. Природа – ось головний критерій. Я говорю про природу, розуміючи під нею весь органічний процес життя і руху в універсумі, включаючи і людину. Цікаво помітити, що елементарні форми, які людина додає своїм роботам, – ті ж, що існують у природі. Чому діти люблять Сезанна або Пікассо? Чому обидва вони – визнані передвісники всього сучасного мистецтва? Тому, що вони повернулися і розкрили, проаналізували і поклали на полотно базові форми, які ми можемо бачити навколо, якщо вдивимось пильніше: кристали в камінні, мушлі в їх різних видах і пропорціях, рослинний орнамент (помітьте тут найбільшу можливість розвитку сенситивності до маленьких об’єктів). Ці художники відкрили основні закони, які управляють цими формами і пропорціями, і Пікассо додав туди ще дещо – рух. Особисто мені ніколи не доводилося пояснювати дитині, що леді з трьома носами, за Пікассо,

повертається – дитина і так це знає. Більше того, дитина здатна своїм особливим чином намалювати машину в русі. Вона – футурист у душі.

Що ми знаходимо ще – так це певні математичні формули. Тобто число – це базова форма всього, що може бути в природі. Простий приклад – бджолині соти. Марія Монтессорі мала рацію, коли підкреслювала важливість “Геометричного комоду” і “Металевих вкладок”. У “Просунутому Монтессорі-методі, том 2” читаємо: “Саме через дизайн, оформлення можна підвести дитину до роздумів про геометричні фігури, які вона брала в руки, якими вона маніпулювала... Вона репродукує всі фігури лініями, навчившись володіти різними інструментами”.

Цікаво, чи читала Марія Монтессорі книгу Ебенезера Кука “Навчання мистецтву і природа дитини”, опубліковану в 1885 році. Кук писав: “Ескіз передуює малюванню. Перш ніж дитина зможе створити лінію, вона повинна використовувати вже готову – таку, як палицю або кільце. Працюючи руками або спостерігаючи за конкретними прикладами, вона набуває ясних ідей про елементи і їх класифікацію”. За допомогою металевих вставок дитина набуває “розплющене” для форми око, починаючи з найранішого віку. Розфарбовуючи, вона набуває здатності бачити різні реалії в комбінаціях форми, кольору, пропорцій. Логіка форми створює емоцію краси.

Є деякі інші критерії для відчуття, чи “Хороше це мистецтво чи ні”. Ми можемо назвати їх другорядними, але проте вони – важливі додаткові чинники. Я думаю про активність мислення, і про те, що стоїть за всім цим, – про композицію. У неї можна включити симетрію, ритм, баланс і, звичайно, колір. Подумайте про Вінсента Ван Гога і про його вібруючі, ритмічні, теплі та все ж сумні композиції, наповнені барвами. Чи треба говорити, що більшість дітей люблять його картини! Знову Ебенезер Кук: “Дитина так глибоко зацікавлена кольором, що жоден метод навчання

малюванню не може обійтися без нього”. Це спонукає до того, що роблять Монтессорі-школи, і до того, що вони можуть робити, щоб допомогти дитині в галузі мистецтва. Як і в інших сферах “підготовленого середовища”, ця частина теж повинна бути підготовленою. Ясно, що основою розвитку художніх здібностей дитини повинна бути її непряма підготовка – подібно тому, як ми готуємо її руку до письма.

1. Попередні вправи у сфері практичного життя включають процеси ручної праці, які забезпечують дитині надійність у реальному житті; перші маленькі кроки, де вона відчуває, що здатна поклопотатися про себе сама: наприклад, зачинити двері, принести стілець або тацю, тримати товстий фломастер.

2. Вправи в практичному житті включають процеси витирання пилу, миття, промивання (пензлика, рук, шматочків матерії). Усе це дії, які дитина спостерігає у дорослих і намагається робити сама. Крім радості творення, така діяльність дає дитині більш довершену координацію рухів і велике їх усвідомлення. Дитина знову й знову повторює ці рухи, її навички маніпуляції розвивають самодисципліну і концентрацію. Таку діяльність можна розширювати і далі: “Як очистити мольберт”, “Як управлятися з фарбами”. Спостереження, турбота про природу також можуть бути включені в досвід ручної праці.

3. Сенсорні матеріали допомагають розвивати силу руки за допомогою підняття і перенесення різних речей; але руку також розвивають і “Дошки для обмацування”, і “Геометричний комод” – так руці додається легкість і точність дотику. Останнє дає дитині досвід конкретної форми. Інші матеріали задіюють зорове сприйняття: “Рожева башта”, “Коричневі сходи”, “Червоні штанги” – усе це підготовка до відчуття форми. Я повинна також згадати “Біологічний комод”, де необхідні навички точного маніпулювання, де дитина знайомиться з “паличкою стеження”, де отри-

муються нові знання про форми, які дитина бачила в природі.

Хроматичне відчуття розвивається за допомогою “Кольорових табличок” – від основних кольорів (червоного, синього і жовтого) до вторинних і третинних кольорів з усіма їх нюансами і відтінками. Робота з “Кольоровими табличками” допомагає пов’язати кольори з довкіллям – як і робота з усіма іншими матеріалами. Сенсорні матеріали допомагають дитині повністю осягнути якості середовища – через досвід, дослідження і подальшу роботу.

Професор історії мистецтв у Стокгольмському університеті Гуннар Берелефьт говорив на лекції: “Природа дала нам посил покровоко набувати знання про реальність. Цей заклик до пізнання ніколи такий не сильний, як у дитинстві. Кожне нове осяяння (інсайт), кожен рух руки, кожен вираз волі (результат яких полягає в адекватній дії) – усе це продукт здібності до творчості (креативності). Креативність є здатність вирішувати проблеми, і її необхідно пов’язувати з потенційними можливостями індивіда”. Цей аспект може служити базою для розуміння важливості дитячої гри/роботи, важливості сенсорних матеріалів у зв’язку з роботою в мистецтві. Ці та інші матеріали допомагають дитині шукати її власні рішення проблем, лежать вони в галузі мистецтва, математики або ж повсякденного життя. Сенсорна і мануальна підготовка – це алфавіт, без якого дитина не може себе повністю виразити.

4. Як додаткова допомога для розвитку руки й оцінки форми служать “Металеві вкладки”. Ми про них говорили раніше. Вони є синтезом усього, що було раніше.

5. Для зв’язку з мовними матеріалами ми використовуємо картки класифікації – малюнки з мистецтва. Один набір без тексту, просто щоб поговорити, а супутній набір має текст, заголовок і ім’я художника для подальшої класифікації. Крім того, у кожному класі повинні бути книжки з мистецтва з просто написаними історіями про мистецтво

або про художників. Залежно від країни, ці книжки можна купити в звичних книжкових магазинах, або вчитель виготовляє їх сам. Темі книжок можуть бути такими: “Історії про Паулу Клеє”, “Квіти в мистецтві”, “Дитячі ігри в мистецтві”. Якщо у вас багато книжок, то міняйте їх частіше.

Можуть бути також картини на стінах – плакати, репродукції. Щоб їх можна було розглянути як слід, картини слід розміщувати на висоті дитячого зросту. Побічно ці картини, будучи взятими з різних ер і епох, служать також “уроками з історії” від часів Ренесансу до наших днів. Годиться будь-яка тема: натюрморт і абстракція. Час від часу ці картини потрібно міняти; добре б і дітей залучати до цих справ – як у процес вибору, так і в оформлення. Але важливо не завішувати стіни будь-чим і абияк.

Будь-яку картину можна використовувати як тему для гри в питання. Вона допоможе дітям у формуванні ясних ідей і уявлень, в організації розуму і у виразі відчуттів, випробовуваних від різних видів мистецтва. Нам, дорослим, важливо дати дітям форму виразу, але зовсім не наші власні думки про роботу. Давайте краще послухаємо думки дітей – це відмінний досвід. Звичайно ж, роботи дітей повинні бути виставлені теж, і не тільки “кращі”, але роботи всіх дітей. Поклопочіться про те, щоб запитати спочатку в дітей дозвіл на це, бо не кожен любить виставляти свої роботи. Ми повинні запевнити всіх і наочно продемонструвати, що жодного конкурсу немає. Це не змагання. Добре б – навіть у цьому випадку – вибирати різні, і зокрема роботи, що не впадають в очі. Є один хороший критерій – кількість зусиль, витрачених на картину.

6. Взаємодія між геометрією і числами, з одного боку, і мистецтвом, з другого боку – це те, що проходить червоною ниткою через усю школу. Марія Монтессорі помітила, що дитяча робота з мистецтва “висихає” протягом довгих або коротких проміжків часу. Вона приписує це тому факту,

що часом діти захоплюються іншими інтересами, іншими сферами – наприклад, письмом.

Але вона також помітила, що діти часто прикрашають свої роботи у всіх областях. Ця ініціатива виходить від дітей, її не слід нав’язувати як щось обов’язкове – чи орнаменти це, чи просто крапки, лінії або вінки. Якщо діти прикрашають – значить, вони щасливі в своїй роботі.

Пряме приготування середовища, реальне мистецтво в житті – усе повинно бути привабливим і простим. Треба уникати хаосу. Повинен бути папір усіх розмірів – і ось запропонований набір:

1) Маленький піднос з ручками, товстий фломастер одного з основних кольорів (який час від часу замінюється).

2) Інший піднос з фломастерами трьох основних кольорів.

3) Третій піднос з фломастерами вторинних кольорів.

4) Четвертий піднос з фломастерами тонших відтінків як основних, так і вторинних кольорів.

5) Піднос з утримувачем для малювання товстим вугільним олівцем.

6) До двостороннього мольберта:

а) піднос з одним товстим пензликом з товстою ручкою, одна акварельна фарба основного кольору, банка з водою;

б) з другого боку – простий пензлик і три фарби основних кольорів.

7) Піднос з пластиліном і товстою дерев’яною паличкою.

8) Піднос з ножицями і клеєм разом:

а) з маленькими папірцями з намальованими на них прямими лініями;

б) з маленькими папірцями з намальованими на них кривими лініями;

в) з маленькими папірцями з намальованими зигзагоподібними лініями;

г) із старими журналами для створення аплікацій;

д) з шовковим папером для більш витончених композицій.

9) Піднос з ножицями, клеєм, тканиною і тасьмою для колажів і аплікацій.

Ці мої пропозиції відкриті для змін і доповнень, але до них є певні вимоги:

- вправи повинні бути послідовними;
- вони повинні бути доступними для дітей, так само, як і інші матеріали;
- кількість і різноманітність вправ і способів повинні бути обмежені; легші підноси слід з часом прибирати, а важчі додавати в процесі навчання. Для доросліших дітей повинні бути і важчі завдання.

Але було б нерозумно разом дати дітям у руки все, про що мовилося вище, – це повторило б “ефект супермаркету”. Діти б стали все робити одночасно, і в результаті – нічого. В один і той же час займатися всім відразу – це можна, мабуть, назвати активністю, але це не мало б розвивального ефекту, не дало б дітям глибокого розуміння того, що вони роблять.

Усі якості матеріалів повинні бути знайомі дітям до того, як вони починають працювати з ними – як, наприклад, у випадку з мольбертом. Спочатку діти беруть коробки з кольоровими табличками і працюють з ними, і тільки потім їх знайомлять з основними кольорами біля мольберта, де дитина може далі експериментувати з цією якістю – кольором.

Презентація матеріалів повинна проводитися так само, як і з іншими матеріалами зі сфери практичного життя. Акцент слід робити на дії, на процесі, а не на кінцевому результаті. Покажіть дитині, як поводитися з матеріалом без того, щоб давати їй у той же самий час картинку. Такі картинки, як відомо, стримують дитину й обмежують свободу самовираження. Мистецтво є відкритий процес.

Малювання або будь-який інший вид мистецтва є робота, пов'язана з іншими сферами; це стосується і дітей, і вчителів. Дитина, що працює над мольбертом, може бути глибоко зацікавлена в роботі – у цій або іншій. Особливо важливо, якщо при роботі є пробіски концентрації, наприклад, з пластиліном, або з ножицями, або з пензликом – це повинно всіляко заохочуватися. Концентрація – це ключ до повторення і внутрішньої дисципліни, а кожна можливість, яку ми маємо, щоб повернути дітей у стан зосередженої праці, повинна бути використана повністю.

Життєво важливо – яким чином приймати дитячі заяви про те, що робота виконана. Я бачила багато вчителів і асистентів, які сперечалися з дітьми, хотіли додати до їх робіт якісь деталі. Це мене засмучувало. Дитина сама знає, коли готова її робота, навіть якщо вона зайняла всього хвилину. Наступного разу вона присвятить їй дві хвилини і т.д. Таким чином дитина поступово збільшує як власне відчуття комфорту в навколишньому середовищі, так і контроль над середовищем, яке надає їй інструменти для самовираження.

Слід також бути обережними в інтерпретації дитячих робіт, не нав'язувати своє бачення. Те, що нам здається схожим на потяг, для дитини – ряд будиноків. Якщо ми заявляємо своє бачення, ми можемо бентежити дитину, і вона раптом зрозуміє, що те, що вона намалювала, насправді не є тим, що вона мала намір зробити. Безглузде і необдумане зауваження може примусити дитину припинити малювання; вона раптом відчує, що не здатна на це.

У зв'язку з цим слід обов'язково донести до дитини думку про те, що в мистецтві не буває “правильно” або “неправильно”, якщо мистецтво для дитини має значення.

Не треба забувати і про те, що можна знайти за межами наших шкіл – у музеях і художніх галереях. Але екскурсії необхідно ретельно вибирати і планувати. Добре було б зупинитися на одній темі – наприклад, на колажах: показати

дітям три-чотири різні зразки. Звернути увагу на використані в них матеріали, на композицію, форму і колір. Обговорити небагато, повернутися в школу. Через тиждень або два (“всотуючий розум”!) візит спливе, і діти з натхненням почнуть робити свої власні колажі (можна ще раз сходити в музей).

Марія Монтесорі не грішила недооцінкою того, що вона називала “духом художника”, і вважала, що його добре було б мати на дошкільному рівні разом з іншими виразними засобами – наприклад, з письмом. У “Відкритті дитини” вона говорить: “Це вид письма, коли дитина працює з фігурами, якщо вона ще не уміє виражати думки і відчуття по-іншому, і вони приймають вид її оточення – того, що вразило її”.

Вона вважала, що письмо і малювання — це різні способи виразу можливостей руки. Тому вона хотіла допомогти в “приготуванні природних засобів” для виробництва того, що навчає відчуттям і готує інструменти: “Навчання руки особливо важливе, тому що рука – експресивний інструмент людського розуму, це орган розуму”.

Так само, як дитина вивчає весь потік слів, що збільшується, щоб адекватно висловити свої думки, вона з нашою допомогою може набути інші засоби самовираження, не забуваючи й музику. Дати дітям ключі до самовираження – ось суть методу Монтесорі.

Я хочу закінчити словами Герберта Ріда, які могла б сказати і сама Марія Монтесорі: “Мета реформи освіти – не виробити більше робіт у мистецтві, а виробити кращих людей і більш довершене суспільство”.

*Стенлунд Б. Искусство и Монтесорри
/ Пер. с англ. А. Иванова // Альманах МАМА. Научно-методическое издание Межрегиональной Альтернативной Монтесорри-ассоциации. Вып. 1. – М., 1994. – С.108-128.*

ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ СЕНСОРИКИ

РОЖЕВА БАШТА

ВІК: близько 3-х років.

МАТЕРІАЛ: рожева башта складається з 10 кубиків (важке дерево, рожевий колір) різних розмірів. Найменший кубик має довжину ребра 1 см, найбільший – 10 см.

ПРЯМА МЕТА: формування понять “великий – маленький”.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток моторики, координації рухів, уміння впорядковувати предмети.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ:

Місце для роботи – килимок.

1. Учитель говорить дитині: “Я покажу тобі зараз, як будувати рожеву башту. Підемо зі мною”. Дитина з учителем разом ідуть до полиці, де стоїть рожева башта.

2. Учитель правою рукою бере верхній кубик, дає його дитині і пропонує їй віднести його на килимок. Дитина відносить, повертається.

3. Учитель бере наступний кубик: “Дивись, ось цей кубик беруть так само”. Учитель дає дитині кубик і пропонує віднести його на килимок.

4. Кубик можна нести: 1) усіма пальцями правої руки на лівій долоні; 2) притискаючи кубик з боків долонями.

5. Коли всі кубики перенесені на килимок, учитель каже дитині: “Дивись, у нас всі кубики вже тут. Я зараз побудую башту, а ти подивисься. А потім ти побудуєш, а я подивлюсь”. Учитель бере однією рукою найбільший куб і ставить його перед дитиною.

6. Учитель бере наступний за величиною куб, піднімає, показує дитині і ставить точно зверху на першій. І так доти, поки башта не буде побудована. При цьому потрібно звернути увагу дитини на рівні проміжки між бічними гранями меншого і більшого кубів і на цілеспрямованість дій при побудові башти. Так, у порядку зменшення розмірів кубики ставляться один на другий і виходить башта. Можна руками провести по бічних гранях знизу доверху і зверху донизу.

7. Коли башта побудована, учитель говорить дитині: “Тепер башта готова. Перед тим, як цю башту розібрати, ми можемо обійти навколо неї, подивитися на башту зверху”. Учитель і дитина обходять рожеву башту, затримуючись біля кожного боку.

8. Потім учитель з дитиною розбирають башту кубик за кубиком.

9. Учитель пропонує дитині самій побудувати башту: “Ти зараз так добре за мною спостерігала, тепер спробуй сама”. Дитина будує, а учитель спостерігає. Якщо дитина помиляється, учитель її не виправляє. Але якщо дитина робить одну й ту ж помилку постійно, учитель каже їй: “Я покажу тобі, як можна побудувати башту ще раз” і знову презентує матеріал. Потім – контроль помилок: “А тепер за допомогою найменшого кубика ми подивимось, чи правильно ми побудували башту”. Учитель показує лише презентацію матеріалу і контроль помилок.

10. Дитина розбирає рожеву башту (учитель показує дитині, як кубик кладуть на килимок, а не кидають) і відно-

сить на місце. Відносять спочатку найбільший куб. Вправу закінчено, коли матеріал повернуто на своє місце.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– варіації основної вправи у вертикальному і горизонтальному напрямках;

– кубики потрібно так поставити один на другий або покласти один за другим, щоб кут і два боки кожного кубика збіглися. Найменший кубик ставиться на вільне місце, що утворилося. Найменший кубик можна вважати втіленою мірою зміни величин;

– кубики так розкладають один за одним, щоб наступний менший куб приставлявся до середини грані попереднього почергово то зліва, то справа від її середньої лінії. При цьому буде зрозуміла статична закономірність;

– кубики ставляться один за одним по діагоналі;

– зміна заданого порядку 10-ї з урахуванням гармонії, у вертикальному і горизонтальному напрямках: 10-5-9-4-8-3-7-2-6-1 або 10-1-9-2-8-3-7-4-6-5. Через подібну закономірність дитина може знайти багато варіацій роботи з матеріалом;

– Рожева башта будується із заплющеними очима;

– комбінаційні ігри з Коричневою драбиною, Червоними штангами, Коричневою драбиною і Червоними штангами одночасно.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– якщо заданий порядок побудови башти не додержано, то помилка визначається за допомогою зору або рук.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: башта, куб, кубик, великий, маленький, рожевий, брати, ставити, будувати, розбирати то-що.

ШУМЛЯЧІ КОРОБКИ

ВІК: близько 3-х років.

МАТЕРІАЛ: два ящики, у кожному – по 6 коробок. В одному з ящиків розміщено коробки з червоними кришками, заповнені різноманітними матеріалами (від піску до гальки), які по-різному шумлять при струшуванні. У другому – коробки з тим самим вмістом, але з блакитними кришками. Шумова шкала коробок охоплює шуми від тихого до голосного. Обов'язковою умовою цих коробок є однакова кількість речовини в кожній коробці даної пари.

ПРЯМА МЕТА: сприймання і диференціація шумових відмінностей.

НЕПРЯМА МЕТА: тренування моторики, розвиток слухової пам'яті, підготовка до сприймання музики.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ:

Диспозиція: ящики відчинені, кришки – перед ними, торкаються краю стола. Знайдені однакові коробки ставляться між ящиками.

1. Учитель говорить дитині: “Це – шумлячі коробки. Дивись, ось так ми відчиняємо ящик”. Учитель показує дитині, як відчиняють ящик. Кладе кришку на край стола перед ящиком.

2. Учитель пропонує дитині відчинити самостійно другий ящик: “Відчини, будь ласка, ось цей ящик”.

3. Коли ящики відчинені, учитель каже дитині: “Я покажу тобі, як виймають коробку”. Учитель бере коробку зверху трьома пальцями правої руки, потім охоплює її всіма пальцями лівої руки і ставить на стіл між ящиками.

4. Потім учитель ставить коробку назад в ящик і пропонує дитині самій вийняти і поставити коробку на стіл.

5. Учитель бере коробку, яку дістала дитина, і струшує її то біля одного вуха, то біля другого. Учитель показує ди-

тині, як струшувати коробку, міняючи руки (розвиток моторики). Міняти руки потрібно на осі симетрії тіла. Коробку утримують так:

а) знизу – великим пальцем, зверху – вказівним і середнім пальцями;

б) кінчиками всіх пальців, утримуючи великим пальцем.

6. Учитель говорить дитині: “Спробуй тепер ти”. Учитель пропонує дитині звернути увагу на шум, який викликає коробка: “Ти помітив, як шумить коробка? Ми можемо знайти такий самий шум в іншому ящику”. Першу коробку з червоною кришкою учитель ставить ліворуч на кришку ящика.

7. Учитель виймає з іншого ящика коробку з блакитною кришкою і струшує. Пропонує дитині струснути коробку і послухати. Звертається до дитини: “Такий шум ми хочемо знайти?” Якщо шум не підходить, коробку ставлять на свою кришку.

8. Учитель каже дитині: “Давай пошукаємо той шум, який нам потрібний”. Учитель і дитина знову слухають перший шум, який потрібно знайти.

9. Потім учитель виймає нову коробку з правого ящика. Струшує її, слухає шум. Пропонує дитині послухати: “Чи однакові шуми?” І так до тих пір, доки не буде знайдено пару. Як тільки пару знайдено, вона ставиться між ящиками. Непотрібні коробки прибираються знову в ящик.

10. Учитель продовжує, доки для всіх коробок з червоними кришками не будуть знайдені пари.

11. Коли всі пари знайдено, учитель показує дитині, як робити контроль помилок. Учитель бере пару коробок в обидві руки і струшує спочатку біля одного, потім біля другого вуха: “Мої вуха говорять “так”. Учитель таким чином перевіряє кожну пару коробок.

Повторний контроль:

– контрольні позначки із зворотної сторони коробок. Спочатку учитель перевіряє пари на слух, струшуючи біля вуха то одну, то другу коробку, потім перевертає і перевіряє маркірування.

12. Після цього учитель і дитина складають пари коробок в ящики.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– позначають одну коробку. Дитина шукає серед другої серії коробку з таким самим шумом;

– коробки однієї серії роздають шести дітям. Учитель струшує будь-яку коробку з другої серії і говорить: “Я хотів би, щоб хтось із дітей дав мені коробку з таким шумом”. Діти по черзі струшують коробки. Учитель підходить до дитини, у якої виявився той самий шум і віддає їй свою коробку, щоб дитина перевірила (контроль помилок). Після того, як знайдено потрібний шум, учитель відносить пару коробок, бере нову коробку з шумом, струшує і грає далі, доки всі шуми не будуть знайдені.

– градація шумів однієї серії (ступені порівняння “голосніше”, “тихіше”);

– градація другої серії і порівняння її з першою серією;

– вправа виконується із зав’язаними очима.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– акустичний;

– за позначками на нижній стороні коробок.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: коробка, шум, голосний, тихий, голосніше, тихіше, струшувати, однакові, шумлячі, слухати, червона, блакитна, кришка.

ГЕОМЕТРИЧНІ ТІЛА

ВІК: близько 3-х років.

МАТЕРІАЛ: кошик, хустка, 9 синіх геометричних тіл: куля, еліпсоїд, овоїд, циліндр, піраміда, конус, куб, паралелепіпед, тригранна призма.

МЕТА: звернути увагу на геометричні тіла і їх характерні особливості.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ:

1. Учитель каже дитині: “Я покажу тобі зараз щось цікаве. Підемо зі мною”.

2. Учитель і дитина ідуть разом до полиці, беруть кошик з геометричними тілами, ставлять його на стіл, сідають.

3. Учитель виймає з кошика три контрольних геометричних тіла: куб, кулю, циліндр і кладе їх на стіл. Решта тіл викладається на окремий піднос. Учитель відсовує кошика вбік, щоб не заважав.

4. Учитель бере куб, обмацує його обома руками, крутить. При обстеженні слід звернути увагу на:

– поверхні;

– ребра;

– кути.

5. Учитель передає куб дитині. Дитина обстежує тіло. Віддає назад куб учителю. Той відкладає його вбік.

6. Учитель бере кулю, показує її дитині. Обстежує обома руками і передає дитині. Дитина обстежує геометричне тіло, віддає його учителю. Куля відкладається вбік.

7. Те саме учитель проробляє і з третім тілом – циліндром. Він намагається з усією очевидністю показати відмінності між цими геометричними тілами, катаючи і перевертаючи їх, звернути увагу дитини на викривлені і плоскі поверхні. Після цього тіла складають у кошик.

Далі вправа продовжується у формі уроку номенклатури.

I ступінь:

8. Учитель говорить дитині: “У всіх цих тіл є назви. Чи знаєш ти, як вони називаються?”

9. Учитель бере з кошика куб, обстежує його, передає дитині. Дитина обстежує куб самостійно.

10. Учитель каже: “Це – куб”. Дитина повторює назву. Геометричне тіло знову обстежується і відкладається.

11. Учитель дістає з кошика кулю. Те саме учитель проробляє з кулею і циліндром. Після сенсорних уявлень дається назва тіл, тобто встановлюється зв'язок між предметом і його назвою.

II ступінь:

12. Учитель говорить дитині: “Дай мені, будь ласка, кулю”. Якщо дитина правильно асоціює предмет з назвою, вона дає учителю кулю. Учитель може прокотити кулю по столу.

13. Те саме проробляється з іншими геометричними тілами. Учитель говорить дитині: “Візьми куб і поклади його, будь ласка, перед собою”, “Постав, будь ласка, циліндр на стіл” тощо.

14. Учитель каже дитині: “Поклади, будь ласка, назад у кошик”, “А тепер кулю”, “І циліндр”. Дитина складає всі тіла у кошик.

III ступінь:

15. Учитель виймає хустку і говорить дитині: “Зараз я всі тіла закрию. Я нічого не бачу. Але зате мої пальці можуть щось побачити!”

16. Учитель просовує руку в кошик, намагає будь-яке геометричне тіло і говорить: “Ого, у мене куб!” Дістає куб і кладе його на стіл.

17. Учитель пропонує дитині: “А тепер ти що-небудь знайди!” Дитина просовує руку в кошик, намагає геометричне тіло і дістає його. Учитель запитує: “Що це?” Дитина відповідає: “Це циліндр” тощо. Якщо дитина не називає тіла, а говорить: “У мене ось це”, то учитель каже:

“Поклади тепер циліндр і куб назад” і знову повторює II ступінь.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– тіла лежать у накритому кошику. Дитина просовує туди руку, обстежує будь-яке тіло, говорить, котиться це тіло чи перевертається, і виймає його наверх;

– дитина заплющує очі. Учитель дає їй яке-небудь тіло. Дитина обстежує його і повертає учителю, який кладе його серед інших тіл на столі. Дитина розплющує очі і повинна тепер без обстеження впізнати це геометричне тіло;

– дитина формує групи тіл, які лише стоять, які можуть котитися, які можуть стояти і котитися;

– знаходження в навколишньому середовищі форм, подібних до цих тіл;

– зведення будівель з геометричних тіл тощо.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– відбувається при роботі з матеріалом.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: назви геометричних тіл, катати, перевертати, крутити тощо.

ВПРАВИ З МАТЕМАТИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ

ЧЕРВОНО-БЛАКИТНІ (ЧИСЛОВІ) ШТАНГИ

ВІК: близько 4-х років.

МАТЕРІАЛ: 10 штанг, поділених на червоні і блакитні проміжки завдовжки 10 см. Найкоротша (червона) штанга відповідає десятиметру, найдовша – метру.

ПРЯМА МЕТА: ознайомитися з кількостями 1–10.

НЕПРЯМА МЕТА: знайомство з метричною системою.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ:

1. Учитель говорить дитині: “Я покажу тобі сьогодні штанги. Вони називаються числовими”.

2. Учитель і дитина ідуть до полиці, на якій лежать штанги. Учитель дає дитині найкоротшу штангу і пропонує віднести на килимок, утримуючи за торці.

3. Дитина переносить штангу на килимок. Потім повертається за наступною штангою. Учитель допомагає віднести решту штанг на килимок, звертаючи увагу на те, що ліва рука завжди повинна утримувати червоний відрізок штанги.

4. Коли всі штанги перенесено, учитель пропонує дитині самостійно побудувати драбину (дитина вже знайома з червоними штангами з попередніх вправ). Починати будувати драбину потрібно з найдовшої штанги.

5. Коли драбина готова, учитель говорить дитині: “Як добре ти зробив! Зараз я покажу тобі щось нове”. Учитель відокремлює три нижні штанги: “ми беремо найкоротші штанги”.

I ступінь:

6. З цих нижніх штанг учитель відокремлює найкоротшу, кладе її перед дитиною, торкається рукою і каже: “Ми говоримо: це – один”. Учитель відокремлює наступну за довжиною штангу: “Це – один, два”. При лічбі учитель торкається пальцями правої руки червоного відрізка, потім – блакитного відрізка штанги. Таким самим чином відбувається знайомство з третьою штангою: “Це – один, два, три”.

7. Потім учитель змішує ці штанги. І знову називає: “Це – один”. Пропонує дитині спробувати рахувати самостійно. Потім: “Це – один, два (наголос робиться на останньому слові). Це два”. “Це – один, два, три. Це – три”. При лічбі учитель торкається рукою кожного кольору.

II ступінь:

8. Учитель звертається до дитини: “Дай мені, будь ласка, три”. Дитина вибирає потрібну штангу. Учитель говорить: “Дай мені, будь ласка, один”, “Дай мені, будь ласка, два”.

9. Учитель змішує ці три штанги. Знову просить дитину дати штанги: “Дай мені штангу два” або “Покажи мені три”. Кожного разу учитель просить дитину порахувати (або рахує самостійно).

III ступінь:

10. Учитель бере одну з трьох штанг, пропонує дитині порахувати її відрізки і назвати, яка це штанга: “Це яка штанга?” – “Це штанга один”, “Це скільки?” – “Це два” тощо.

11. Якщо дитині цікаво, учитель може ввести й інші штанги: наприклад, три наступні штанги – четверту, п’яту, шосту (за допомогою уроку номенклатури).

12. Останніми вводяться штанги 7, 8, 9, 10. Якщо у дитини виникають проблеми, можна брати наприкінці дві штанги, а не чотири.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– з перемішаних штанг вибирають одну і перераховують її відрізки;

– “дай мені, будь ласка, наступну (попередню) штангу!”;

– перерахувати тільки червоні або блакитні відрізки;

– штанги роздають дітям. Діти із штангами утворюють ряд 1-10. Штанги міняють і утворюють новий ряд. Наступні вправи є груповими іграми;

– “штанга 6 іде до мене! Тепер знову швидко утворіть правильний ряд!” Усі діти рівняються за штангою 6 тощо.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК здійснюється учителем.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: штанга, червона, блакитна, числові, відрізок, полічити, перерахувати, змішати, наступна, попередня, найкоротша, найдовша тощо.

ВВЕДЕННЯ ЗОЛОТОГО МАТЕРІАЛУ З ПЕРЛИН

(кількості 1, 10, 100, 1000)

ВІК: близько 4-х років.

МАТЕРІАЛ: набір перлин золотистого кольору: окремі перлини (одиниці), стержні (десятки), квадрати (сотні), куби (тисячі); піднос.

ПРЯМА МЕТА: ознайомлення з назвами розрядів десятикової системи; зв'язок назв розрядів з певними геометричними фігурами; ознайомлення із структурою десятикової системи.

НЕПРЯМА МЕТА: розвиток тонкої моторики; підготовка до геометрії.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ:

1. Учитель бере піднос, на якому лежить такий Золотий матеріал: окрема перлина в коробочці (одиниця), стержень (десяток), квадрат (сотня), куб (тисяча), ставить його на стіл перед дитиною: “Сьогодні я покажу тобі щось нове”.

2. Учитель бере коробочку з окремою перлиною, показує дитині: “Що у мене там лежить?” Дитина відповідає: “Одна перлина”.

3. Учитель кладе коробочку з перлиною на піднос, бере стержень з 10 перлинами, показує дитині: “Скільки перлин з'єднано тут разом? Ми можемо взяти одну перлину, щоб порохувати”. Учитель і дитина рахують: “Одна перлина, дві перлини, ..., 10 перлин”, прикладаючи перлину до кожної перлини стержня. Коли всі перлини пороховані, дитина говорить: “10 перлин”. Учитель підводить підсумок: “10 перлин – це десяток”.

4. Учитель кладе стержень (десяток) і окрему перлину на місце, бере квадрат, показує дитині: “А скільки десятків з'єднано тут разом? Давай порохуємо за допомогою цього десятка”. Бере стержень, прикладає його до кожного десят-

ка квадрата (зліва направо) і разом з дитиною рахує: “Один десяток, два десятки, ..., десять десятків”. Учитель говорить: “Знову 10. Десять десятків – це сотня”. Дитина повторює.

5. Учитель бере куб, показує дитині: “А скільки ж сотень в цьому кубу? Давай порохуємо за допомогою сотні. Учитель прикладає сотню до кожної сотні куба і рахує разом з дитиною: “Одна сотня, дві сотні, ..., десять сотень”. Учитель говорить: “10 сотень складають куб і це називається тисяча”. Дитина знає, що число 10 відіграє в десятиковій системі особливу роль.

I ступінь:

6. Учитель бере з коробочки перлину і дає її в руки дитині: “Це – одиниця!” Дитина обстежує перлину на дотик, віддає учителю. Учитель кладе перлину в коробочку на піднос.

7. Учитель бере стержень, дає дитині і говорить: “Це – десяток!” Дитина обстежує десяток на дотик, віддає учителю. Учитель кладе десяток на піднос.

8. Таким самим чином учитель показує дитині квадрат: “Це – сотня!” і куб: “Це – тисяча!”

II ступінь:

9. Учитель змішує Золотий матеріал і звертається до дитини: “Дай мені, будь ласка, сотню!”, “Дай мені, будь ласка, десяток!”, “Поклади мені на долоню одиницю” тощо.

III ступінь:

10. Учитель указує на стержень і запитує дитину: “Що це?” Дитина відповідає: “Це – десяток”. Учитель бере в руки куб, показує дитині: “А що це?” Дитина відповідає: “Це – тисяча” тощо.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– учитель бере піднос, кладе на нього значну кількість тисяч, сотень, десятків і одиниць, несе на килимок і викладає зліва направо спочатку всі тисячі, потім усі сотні, усі десятки і одиниці (в коробочках).

– Потім на окрему дошку учитель викладає по одному представнику кожного розряду: 1 куб, 1 квадрат, 1 стержень, 1 перлину. Цю дошку він кладе на килимок під викладеним Золотим матеріалом.

– Учитель звертається до дитини: “Дай мені, будь ласка, три перлини”. Дитина виймає з коробочки 3 перлини, кладе в руку учителю. Учитель може їх перерахувати: “Молодець!” і повертає їх назад в коробочку. Учитель знову звертається до дитини: “Дай мені, будь ласка, 7 перлин”. Дитина виймає 7 перлин і кладе на долоню учителя. Якщо дитина помилилася (поклала, наприклад, зайві перлини), учитель перераховує і говорить: “Дякую, але ці ми покладемо назад” (кладе зайві назад).

– Учитель бере 1 десяток з дошки, показує дитині: “Це – один десяток”. Потім учитель показує на коробочку з десятками і говорить: “А тут багато десятків”. Учитель звертається до дитини: “Дай мені, будь ласка, 5 десятків”. Дитина виймає з коробки 5 десятків, дає учителю. Учитель може перерахувати. “Дай мені 3 десятки”, “Дай мені 7 десятків” тощо.

– Учитель бере з дошки квадрат, показує дитині: “Це – одна сотня”. Потім кладе її назад, показує на декілька сотень поруч і говорить: “А тут більше сотень”. Звертається до дитини: “Дай мені скільки-небудь сотень”. Дитина дає учителю сотні. Учитель може запитати: “Скільки ти мені дав?” (5, наприклад). “Чого?” Дитина відповідає: “Сотень”. Так само працюють з тисячами.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК здійснюється учителем.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: перлина, стержень, квадрат, куб, одиниця, десяток, сотня, тисяча, з’єднано, прикладати тощо.

ВПРАВИ З МОВЛЕННЄВИМ МАТЕРІАЛОМ

МЕТАЛІЧНІ ФІГУРИ-ВКЛАДИШІ

ВІК: близько 3-х років.

МАТЕРІАЛ: 2 підставки з 5 рожевими металічними рамками кожна (всього 10 рамок). Довжина боку рамки – 14 см. До рамок додаються такі вкладиші синього кольору: квадрат, прямокутник, круг, еліпсоїд, овоїд, трикутник, трапеція, п’ятикутник, квадрат з 4 півколами, кривий трикутник. Посередині кожного вкладиша є кнопка, яка відповідає за розміром діаметру олівця. Тверда квадратна підставка, аркуші білого паперу з окантовкою, різнокольорові олівці.

МЕТА: пряма підготовка до навчання письма, тренування дрібної моторики пальців, розвиток координації рук і очей.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ:

Учитель разом з дитиною готує робоче місце. На робочому місці – підкладка, аркуш паперу з окантовкою, 3 кольорові олівці, фігура-вкладиш з рамкою.

1. Учитель бере підкладку, кладе її перед дитиною і говорить: “Це – підкладка. На неї кладуть рамку”.

Презентація має 3 частини:

- а) обведення рамки;
- б) обведення фігури-вкладиша;
- в) штрихування.

2. Учитель кладе чистий аркуш паперу на підкладку.

3. Учитель бере рамку, кладе її точно на аркуш паперу, поєднуючи її з кантом на аркуші так, щоб добре було видно дитині, і говорить: “Це – квадрат” (починаємо працювати з квадрата. Коли дитина навчиться обводити кути, можна працювати з іншими фігурами).

4. Учитель показує дитині: “Рамку я повинен тримати так” (щільно притискаючи лівою рукою до паперу).

5. Учитель бере кольоровий олівець і обводить вирізану в рамці фігуру таким чином: зліва, з нижнього кута, направо. Олівець тримає двома пальцями правої руки (великим і вказівним), мізинець – убік.

6. Коли рамка обведена, учитель відкладає її убік, бере вкладиш, накладає його точно на обмальований квадрат від рамки так, щоб збіглося. Лівою рукою учитель тримає вкладиш за кнопку, а правою рукою бере інший кольоровий олівець і обводить фігуру таким самим чином: зліва, з нижнього кута, направо. При цьому потрібно стежити, щоб рухи руки були плавними і неперервними.

7. Коли фігуру-вкладиш обведено, її відкладають убік.

8. Учитель штрихує кольоровим олівцем одержану фігуру. Починати штрихування потрібно з лівого кута знизу догори.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– намалювати одну за одною декілька фігур. Дитина визнає, що за допомогою геометричних фігур можна малювати різні гарні візерунки;

– фігури можна повністю зафарбувати.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– візуальний контроль.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: рамка, вкладиш, кнопка, підкладка, обводити, штрихувати тощо.

БУКВИ З ШОРСТКОГО ПАПЕРУ

ВІК: близько 3-х років.

МАТЕРІАЛ: букви алфавіту вирізані з шорсткого паперу і наклеєні на дерев'яні дощечки: голосні букви – на червоному фоні, приголосні – на блакитному.

ПРЯМА МЕТА: пов'язати форму букв з їх звучанням.

НЕПРЯМА МЕТА: підготовка до письма.

Презентація матеріалу:

1. Для першої презентації вибираються три букви. Вони повинні відрізнятися як за звучанням, так і за написанням (контраст звуків, контраст форми).

I ступінь триступеневого уроку:

2. Учитель бере три букви (наприклад, С, Р, І) і розкладає перед дитиною: “Яка тобі подобається більше?” Дитина вибирає.

3. Учитель говорить: “Я покажу тобі, як пишуть цю букву”. Він обводить двома пальцями (вказівним і середнім) правої руки цю букву, потім називає: “Це – І”. Учитель пропонує дитині повторити. Дитина повторює рух і називає звук.

4. Учитель бере наступну букву, обводить її і говорить: “Це – Р”. дитина повторює рух, вона може також назвати звук.

5. Учитель обводить останню букву: “Це – С”. Дитина повторює.

II ступінь:

6. Учитель змішує букви. Він звертається до дитини: “Покажи, будь ласка, С”, “Покажи, будь ласка, Р”, “Покажи, будь ласка, І”.

7. Учитель може запропонувати дитині: “Обведи, будь ласка, Р”, “Обведи С” тощо.

III ступінь:

8. Усі букви лежать на столі. Учитель показує на букву: “Що це?” Дитина відповідає. Учитель запитує: “Як це називається?” тощо.

9. Учитель може запитати дитину: “Чи знаєш ти яке-небудь слово, що починається на С?” Або: “Придумай слово на Р”, “Придумай слово, коли Р у середині, в кінці”.

10. Після закінчення роботи всі букви складаються в ящик і повертаються на місце.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– накласти букви на ті предмети або роздати тим дітям, в іменах яких зустрічаються такі звуки;

– дощечки з буквами лежать лицевим боком догори. Дитина обводить букву із заплющеними очима, вимовляє звук і говорить слово, яке з неї починається;

– дитина показує букву. Інші діти шукають слова, в яких зустрічається ця буква на початку, в середині або в кінці слова (інший варіант групової гри – називати слова тільки із однієї сфери, наприклад, назви квітів, звірів, імена людей);

– писати букви пальцем на піску;

– писати групи букв;

– писати крейдою на дошці тощо.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК:

– відмінності між поверхнями із шорсткого паперу і дерева спонукають дитину продовжувати вести пальцями уздовж букви;

– учитель перевіряє правильність вимови звуків.

РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКА: буква, писати, обводити, назви букв тощо.

ПЕРШЕ ЧИТАННЯ

(з маленькими предметами, без труднощів)

МАТЕРІАЛ: коробочка з маленькими предметами (3–4 предмети), чисті листочки паперу.

МЕТА: читання слів.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ МАТЕРІАЛУ:

1. Учитель приносить коробочку з предметами, ставить її на стіл і говорить дитині: “Зараз я покажу тобі щось цікаве”.

2. Учитель бере один предмет (наприклад, глобус), показує дитині: “Що це?” Дитина називає. Учитель чітко повторює слово, кладе глобус на стіл ліворуч у верхньому кутку.

3. Учитель бере наступні предмети, запитує дитину аналогічним чином і розкладає їх під глобусом зверху донизу.

4. Коли всі предмети розкладено, учитель звертається до дитини: “А тепер я буду писати слово, а ти спробуєш прочитати”. Учитель бере чистий листочок паперу і олівцем пише першу букву: “Г”. Дитина називає звук. Учитель пише наступну букву: “Л”. Дитина називає. І так до кінця.

5. Коли слово написано, учитель читає, а потім пропонує дитині повторити. Дитина читає написане слово.

6. Потім учитель говорить дитині: “Поклади, будь ласка, це слово до предмета”. Дитина виконує прохання учителя.

7. Учитель пише назву (по буквах) наступного предмета, а дитина (коли все слово написано) повинна прочитати його самостійно. Потім написане слово дитина кладе до відповідного предмета.

8. Коли всі листочки із словами розкладено до предметів, учитель може змішати предмети і запропонувати дитині розставити їх до потрібних слів.

ПОДАЛЬШІ ВПРАВИ:

– коли всі листочки із словами розкладено до предметів, учитель може змішати листочки з назвами предметів і запропонувати дитині прочитати їх і розкласти до відповідних предметів.

КОРИГУВАННЯ ПОМИЛОК: здійснюється учителем.

Розділ 5. Роль педагога у становленні особистості дитини

М.МОНТЕССОРІ ПРО ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА І ЙОГО ПІДГОТОВКУ

Спроби гуманізації процесу виховання, що передбачають постановку дитини в центр виховної системи, будуть безуспішними до тих пір, доки в тіні залишається педагог, доки він використовується в якості засобів гуманізації, а не її мети. Якщо стосовно дитини стереотипи уявлень про неї як „навчальну людину” (К.Д.Ушинський) сьогодні повільно, але долаються, то педагог усе ще залишається як у теорії, так і в практиці людиною „навчальною”. Зрозуміло, що гуманізація повинна рівною мірою стосуватися і особистості дитини, і особистості педагога.

Педагогіка М.Монтессорі не відокремлює особистість педагога і дитини, виходить із їх рівноцінності у вихованні і навчанні. Вона пронизана вірою в силу особистості, творчий потенціал і людський талант того, хто покликаний „керувати дітьми в їх розвитку” (М.Монтессорі). Вимоги до особистості і підготовки педагога є важливою складовою педагогічної системи М.Монтессорі, мета якої – „залишити дитину вільною” для її розвитку. „Дитина повинна не лише жити, як людина, але творити в собі людську особистість: у цьому проявляється її індивідуальність, її призначення”, – підкреслює видатний педагог.

У „Керівництві до мого методу” Монтессорі висловлює свій ідеал педагога, посилюючи свою думку посиланням на Святе Письмо: „Ми тут для того, щоб дати цьому новому життю, що вступає у світ, засоби для його розвитку. На цьому завершується наше завдання, і ми повинні чекати цього розвитку з усією повагою, на яку ми спроможні.

Нехай життя розвивається на свободі, – будемо лише спостерігати цей внутрішній процес. У цьому вся сутність нашої місії. Той, Хто був абсолютно Добром, сказав: „Пустіть дітей до мене”. Це означає: не заважайте їм іти; якщо вони залишаться вільними і без перешкод – вони прийдуть”.

Свобода, яку дитина повинна отримати для свого розвитку, – це не свавілля в її діях, а свідомо дисципліна, „дисципліна в свободі” (М.Монтессорі). Завдання вихователя тому – „дисциплінувати для діяльності, для праці, для добра”, а не для пасивності й нерухливості. Марія Монтессорі тісно пов’язує проблему вільної дисципліни і проблему особистості педагога, якому належить зовнішньо пасивна, але внутрішньо досить напружена, діяльна роль. Явна ж активність повинна полягати в самому явищі, тобто у вільній самостійній діяльності дитини, яку педагог повинен спроектувати, організувати, спостерігати й аналізувати. „У моєму методі, – каже Монтессорі, – педагог мало викладає, багато спостерігає і головним чином спрямовує психічну діяльність дітей і їх фізіологічний розвиток”. Але для цього педагог повинен пройти велику наукову школу.

Підкреслюючи відмінність Монтессорі-вчителя від звичайного педагога, автор системи вказує, що він не може „переробитися” із останнього: „Його слід створити заново, уникаючи педагогічних забобонів”. Передусім, він повинен володіти особливим баченням дитини „в іншому духовному полі і впевнено шукати самопрояви її інтересів”. Для цього необхідні два плани підготовки педагога: „Учитель, що присвячує себе дітям, повинен пам’ятати, що вони дивовижні люди й їм він зобов’язаний розумінням і повагою”. Такій

учительці дитина може „несвідомо робити компліменти, вважаючи її такою ж прекрасною, як її мати, яка, природно, є для неї ідеалом краси”.

Дитина не лише несвідомо захоплюється красою педагога: внаслідок наслідування вона слідує і моральному прикладу його, „тому особливо важливо поводитись з дітьми з усією чуйністю, м’якістю і добротою, які вчителю хочеться розвинути в дітях”. Виховання на такому ідеалі, а не на ідеологічних поглядах – істинно гуманістична цінність виховної системи М.Монтессорі.

Педагог повинен уміти спостерігати й логічно мислити, „вміти бачити” (М.Монтессорі). „Хто вміє бачити, починає цікавитися, і цей інтерес є рушійна сила, що створює дух ученого. Як для маленької дитини внутрішнє „Я” є точкою кристалізації, навколо якої починає складатися уся психічна форма, так і для педагога інтерес до спостережуваного явища буде центром, навколо якого сформується сама по собі вся його особистість”.

Гуманістична спрямованість особистості педагога полягає, насамперед, у прагненні до творчості. З одного боку, педагог повинен науково мислити, досліджувати особистість дитини в процесі її формування, а з іншого – повинен досконало володіти педагогічною майстерністю. Монтессорі заявляє про те, що як ученому потрібна лабораторія, пристосована для його наукових пошуків, так і вчителю потрібна школа, в якій діти могли б вільно проявляти свою особистість, а вчитель – вивчати їх і спрямовувати їх розвиток. „Можливість спостереження як природних явищ, так і експериментальних реакцій у психічному житті дитини перетворює і саму школу в науковий кабінет для психогенетичного вивчення людини, – відзначає М.Монтессорі. – Школа, можливо, у найближчому майбутньому стане найдосконалішим експериментальним полем для психологів. Створити таку школу досконало – означає підготувати не лише „кращий спосіб виховання дітей”, але й також матеріали для оновлення науки”.

Зміст підготовки Монтессорі-вчителя ще за її життя описано Ю.І.Фаусек. Наприклад, програма курсів підготовки керівниць за методом Монтессорі в Неаполі (1918 р.) була дворічною і включала теорію методу Монтессорі, вивчення її праць і дидактичного матеріалу, а також загальної педагогіки, фізіології і гігієни, загальної і дитячої психології, методики викладання в початковій школі, дитячої літератури, музики для дітей. Обов’язковими були також відвідування шкіл Монтессорі й обговорення цих відвідувань.

Одна із сучасних програм підготовки американських Монтессорі-вчителів (навчальний центр Монтессорі в Сент-Луїсі) розрахована на два роки підготовки. Слухачі вивчають дитячу психологію і філософію за Монтессорі (перший рік навчання) і потім поглиблюють ці знання на семінарах (другий рік навчання), навчаються мовленнєвої майстерності, вправ у практичному житті і сенсорних, відвідують школи Монтессорі (а на другому році навчання проходять у них практику), складають довідкові альбоми, виготовляють дидактичний матеріал, ведуть спостереження за розвитком дітей.

Змістовна підготовленість Монтессорі-вчителя – основа діяльності педагога, його професійної відповідності. Не випадково автор методу в низці праць підкреслювала значення спеціальної підготовки вчителя. У визначенні її змісту можна і сьогодні виходити з професійних функцій педагога, сформульованих самою М.Монтессорі. На наш погляд, їх можна стисло сформулювати таким чином.

Монтессорі-вчитель – це дипломований педагог, який любить дітей, культурно і професійно зацікавлена особа. Він бажає брати участь у розробках курсів, що сприяють розвитку Монтессорі-педагогіки і своєму особистому зростанню. Він працює декілька років з одним класом, проводячи індивідуальні уроки (щонайменше три години щоранку) і групові уроки п’ять днів на тиждень; організовує батьківські збори і консультації для членів сімей, відповідає за

підбір матеріалів і порядок їх утримання; готує завдання для дітей і аналізує їх виконання для того, щоб знати, що запропонувати дитині наступного разу, а також, щоб перехід її з класу в клас викликав мінімум проблем; організовує розвивальну діяльність дітей; несе відповідальність за прийняті педагогічні рішення.

Педагог повинен уміти працювати на фізичному й ментальному рівні дитини, вибирати темп і стиль роботи, що підходить для неї, розмовляти спокійним, мелодійним голосом, проявляти внутрішнє відчуття порядку, бути привабливим, витончено і невимушено рухатися, уникати зовнішньої демонстрації, авторитарних методів виховного впливу, поважати свободу й гідність дітей і дорослих. Будучи важливою об'єднуючою ланкою між дитиною і дидактичним матеріалом, педагог повинен уміти робити його цікавим для дитини, давати індивідуальні уроки коротко, змістовно, точно, цілеспрямовано, організувати середовище так, щоб воно відповідало віку і чутливим періодам розвитку дитини, виконувати роль помічника в її розвитку.

Марія Монтессорі

ВИХОВАННЯ ДЛЯ НОВОГО СВІТУ

*Розділ 13. Яким повинен бути Монтессорі-вчитель
(Переклад з англійської І.Дичківської)*

Помилковість поверхової думки про метод Монтессорі полягає в тому, що він нібито мало вимагає від учителя, який повинен утримуватися від втручання, полишаючи дітей на їх власну активність. Однак завдання вчителя виступають діяльно і повно при розгляді дидактичного матеріалу, його кількості, порядку і методики подання. Неправда, що Монтессорі-вчитель бездіяльний, коли звичайний учитель активний; уся діяльність забезпечується активною підготовкою і керівництвом учителя, і його наступна "бездіяльність" – знак успіху, що забезпечує успішне виконання завдання. Щасливий учитель, у якого клас перебуває на такому рівні розвитку, коли він може сказати: "Присутній я чи ні, клас працює. Група досягла незалежності".

Звичайний учитель не може розвинути у Монтессорі-вчителя: його слід створити заново, уникаючи педагогічних забобонів. Перший крок у самостійній підготовці уяви Монтессорі-вчителя – наочне уявлення відсутньої дитини, реального спілкування; віра в дитину, яка відкриває себе в роботі. Діти з проблемами розвитку не можуть похитнути віру вчи-

теля, який бачить дитину в іншому, духовному полі, і впевнено шукає самопрояву її інтересів, викликаних роботою. Учитель чекає, коли в дітей з'явиться зосередження.

1. Знаючи, що зцілення прийде з навколишнього середовища, керівник і опікун, яким є вчитель, зосереджується на цьому, замість того, щоб поринути у проблеми важкої дитини. У навколишньому середовищі є те, що притягує, поляризує волю дитини.

Дидактичний матеріал повинен завжди бути барвистим, яскравим, у хорошому стані. Учитель повинен нічого не випускати з уваги, необхідно, щоб матеріал для дитини був повним, новим і готовим для використання. Учитель, як частина навколишнього середовища, повинен сам бути привабливим, бажано молодим і гарним, одягненим зі смаком, випромінювати свіжість, щастя і бути поблажливим. Це ідеал, якого не можна досягти досконало. Але вчитель, який присвячує себе дітям, повинен пам'ятати, що вони чудові люди і що їм він зобов'язаний розумінням і повагою. Учителька повинна стежити за своїми рухами, робити їх якомога більш м'якими і граційними, щоб дитина могла підсвідомо робити їй компліменти, бачачи її такою ж прекрасною, як і її мати, яка, природно, є для неї ідеалом краси.

2. На другому етапі вчитель повинен працювати з дітьми, які все ще недисципліновані, з тими ж безпорадними думками, які потрібно навчити концентруватися на певній роботі. Учитель повинен захоплювати; для того, щоб повернути увагу дітей, він може використати будь-який прийом. Учитель, втручання якого не було успішним, може змінити дії на свій власний розсуд, але головне – пропозиція діяльності. Діти, які продовжують заважати іншим, повинні бути призупинені. Така діяльність не повинна розвиватися.

3. Нарешті у дітей виникає інтерес, зазвичай з допомогою якоїсь справи з практичного життя, тому що матеріал

ще не задовольняє умови для виникнення інтересу. Учитель відходить на другий план і не втручається ні за яких умов. Найчастіше за все помилки робляться в цей момент, наприклад, схваленням, заохоченням “добре” дитини, яка до цих пір була вередливою, але яка, нарешті, зосередилася на якійсь роботі. Такого схвалення достатньо, щоб завдати шкоди; у дитини пропадає бажання до роботи на тиждень. Також, коли дитина відчуває труднощі, учитель не повинен показувати їй, як їх подолати, інакше дитина втратить інтерес, бо виявиться, що подолання труднощів – не її завдання. Дитина, яка піднімає щось занадто важке для неї, не потребує допомоги, часто для неї достатньо навіть погляду вчителя, щоб припинити роботу. Як тільки у дитини з'являється зосередження, учитель не повинен звертати на неї уваги, ніби ця дитина не існує. Принаймні, вона не повинна здогадуватися про увагу вчителя. Навіть якщо двоє дітей посперечалися через один і той же матеріал, учитель не повинен втручатися до тих пір, поки до нього не звернуться за допомогою. Його обов'язок – лише пропонувати новий матеріал, коли вичерпаються можливості старого. У дитини, яка виконала роботу, що вимагає зосередження, може з'явитися бажання показати її вчителю і одержати схвалення, у такому випадку вчитель повинен похвалити охоче і щиро: “Як чудово”. Учитель радіє досягненню дитини разом з нею.

Монтессорі-вчителі – не слуги для тіла дитини: мити, одягати і годувати її, – вони знають, що для розвитку своєї незалежності вона має робити це самостійно. Ми повинні навчити дитину діяти, бажати і думати для себе; це мистецтво тих, хто прагне служити душі. Для вчителя це радість – вітати прояви душі, яка відгукнулася на його віру. Ось дитина, якою вона і повинна бути: невтомний трудівник, спокійна, яка застосовує максимум зусиль, поважає незалежність інших, допомагає слабким, чесна.

Таким чином, наші вчителі проникають у секрет дитинства і володіють більш глибокими знаннями, ніж зви-

чайні вчителі, які лише починають поверхове знайомство з життям дітей. Знаючи секрет дитини, учитель переймається любов'ю до неї, можливо, вперше зрозумівши, що таке справжня любов. Це любов іншого рівня, ніж особиста, яка проявляється в пестошах; відмінність у тому, що діти відкрили свій внутрішній світ і цим глибоко схвилювали вчителя. Вони підняли його на рівень, про який він і не підозрював, і зробили його щасливим. Можливо, до цього щастя полягало у тому, щоб одержувати велику зарплату, але працювати якомога менше; або в усвідомленні своєї влади і впливу і у мрії стати директором чи інспектором. Але це не справжнє щастя, і колись хтось із готовністю залишить усе це, щоб відчувати величезне духовне щастя, яким можуть нагородити діти.

*Montessori M. Education for a New world. –
Oxford, England: Clio press, Cop. 1989. –
Vol. 5. – P. 67-70.*

Марія Монтессорі

САМОВИХОВАННЯ І САМОНАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Підготовка вчительки

...Школа, можливо, у найближчому майбутньому стане найдосконалішим експериментальним полем для психологів. Поставити подібну школу у досконалості – значить приготувати не лише “кращий спосіб виховання дітей, але також і матеріали для оновлення науки”. Ми всі знаємо тепер, що для натуралістів у їх наукових кабінетах необхідна організація підготовки матеріалу для спостереження. Щоб спостерігати просту клітину в русі, необхідно мати скельця із заглибленнями для висячої краплі; потрібні “свіжі розчини”, у яких живі клітини, занурені у воду, можуть продовжувати жити, потрібно мати культури для розведення клітин та ін. Для цього існують особливі спеціалісти, так звані “препаратори,” які не є помічниками або асистентами професора, але які раніше були вищими служителями, потім стали спеціалістами-майстрами.

Фактично їх завдання вищою мірою делікатне: вони повинні володіти знаннями біології, фізики, хімії, і чим більше вони готові до “підготовки” культури, яка аналогічна культурі, що розробляється самими дослідниками, тим швидше і певніше здійснюється хід науки.

Дивно думати, що серед стількох натуралістичних методів лише “експериментальна психологія” найменше думала про організацію підготовки суб’єктів до спостереження. Якщо у даний час і говорять про психолога, який готується стати “препаратом”, то це розуміється як приготування інструментів і асоціюється з кабінетом фізики.

Але цей факт не проникає у підготовку живої істоти, від якої чекають проявів; і якщо для того, щоб спостерігати клітину або живого мікроба, натураліст не потребує “препаратора”, то наскільки більшою є потреба в ньому, коли йдеться про спостереження людини.

Психологи думають, що можна приготувати “суб’єктів”, підготовлюючи одним переконливим словом їх увагу і пояснюючи їм, як вони повинні поводитись, щоб відповісти експерименту...

Картина психологічного розвитку буде неповною, якщо не будуть витримані належні умови, як це було представлено в нашому експерименті, якщо не будуть запропоновані дитині строго вироблені засоби для її розвитку за умови повної поваги до її свободи; лише тоді розкриються психічні прояви і можна буде визначити справжній “матеріал для спостереження”. І це вимагає спеціальної обстановки і підготовки практичного персоналу, який формує єдине ціле, нескінченно вище за складністю й організацією, ніж звичайні натуралістичні кабінети.

Таким кабінетом може стати лише досконала школа, заснована на наукових методах, де вчителька є особою, схожою з “препаратом”.

Звичайно, не всі школи можуть мати таке високе наукове значення. Але, без сумніву, і школа, і вчителі повинні вмійти орієнтуватися у шляхах експериментальних наук. Психічний порятунок дітей базується на засобах розвитку і на свободі життя, і це повинно стати головним “правом життя”, яке визнає нові покоління і замінює, як поняття філософське і соціальне, “сучасне обов’язкове навчання”, яке

гнітить господарське життя країни і сили потомства. Якщо психічні прояви дітей у звичайних школах не будуть слугувати для збагачення психології, вони будуть самоціллю, як самоціллю є краса природи.

Не для послуг науки повинна народитися нова школа, але для служіння людству. Хай учитель з радістю спостерігає життя, яке розвивається, і насолоджується дотиком до душі дитини, хоч би він сам і не міг нічого внести в науку.

Безперечно, що підготовка вчительки у моєму методі повинна бути перетворена ex novo цим методом виховання і що особистість виховательки і її соціальне значення повинні цілком змінитися. Уже при перших, ще не зовсім організованих дослідах, які здійснюються і тепер, вималювався новий тип вчительки: замість слів вона повинна навчатися мовчанню, замість навчання і настанов – спостереженню, замість гордої гідності, якою вона висловлювала свою непогрішимість, вона повинна обрядитися в одязі покори.

...Якщо у школі основним актом, ніби центром всього іншого, служить природне явище, то ця школа йде шляхом науки. Тоді вчителька повинна прийняти ті “положення”, які притаманні науці.

Різні наукові дисципліни мають загальні риси, незалежні від змісту: фізики, хіміки, астрономи, ботаніки, зоологи та ін., маючи зовсім різні об’єкти пізнання, – всі є слуги позитивних наук і мають загальні характерні ознаки, які відрізняють їх від старих метафізиків. Вони об’єднуються не за змістом, а методом науки. Отже, якщо педагогіка повинна зайняти місце серед наук, метод повинен характеризувати її, і методом, а не змістом, повинна формуватися вчителька. Відмітною рисою педагога повинна бути скоріше якість, ніж певний ступінь культури.

Головна його якість – це вміння “спостерігати”, якість настільки могутня, що позитивні науки називаються також “науками спостережливими”; згодом вони були пе-

рейменовані у “науково-експериментальні”, оскільки спостереження може поєднатися з експериментом. Щоб спостерігати, очевидно, недостатньо одних почуттів і одних знань; потрібні навички, які потрібно розвивати вправлінням...

Щоб спостерігати, потрібно „уміти бачити”, це істинний шлях науки, позаяк, якщо явища невидимі, вони нібито не існують; душа вченого вся зіткана з пристрасного інтересу до того, що він бачить. Хто вміє бачити, – починає цікавитися, і цей інтерес є рушійною силою, яка створює дух ученого. Як для маленької дитини організуюче внутрішнє “я” є точкою кристалізації, навколо якої починає складатися вся психічна форма, так і для вчительки інтерес до спостережуваного явища буде центром, навколо якого сформується сама собою вся її нова особистість.

Здатність до спостереження містить у собі інші менш значні якості, головною з яких є терпіння...

...Хто нетерплячий, той не вміє оцінювати речей: він цінує лише свої бажання і свої втіхи. “Час” перебуває у відповідності лише до власних зусиль. Те, що задовольняє, може бути зовсім порожнім, нікчемним, негативною цінністю, але не даремним; цінність його полягає в тому задоволенні, яке воно дає, і якщо це задоволення одержане, час не змарнований. Але напруження нервів, хвилина зусилля, щоб володіти собою, стан чекання без безпосереднього результату – ось те, що нестерпне і дає враження “марнування часу”...

Потрібне справжнє виховання, щоб мати можливість перемогти це ставлення; потрібно управляти і володіти собою, щоб стати у співвідношення із зовнішнім світом і вміти оцінювати речі як належить. Без цієї підготовки неможливо вміти надавати ціну дрібницям, на яких наука часто будує свої висновки. Уміти затриматися з максимальною зосередженістю на виконанні однієї роботи, яка має, очевидно, мінімальну мету, є справді вершиною стійкості для того, хто хоче рухати науку...

Учитель повинен бути більшим, ніж усі інші люди науки... Об’єкт учителя – сама людина: його приваблює щось більше, ніж інтерес до явища, ніж психічні прояви дітей; його приваблює відкриття самого себе, і його почуття вібрують в унісон з іншими душами, подібними його душі.

Усе життя, а не лише частина душі, захоплені у ньому. Тоді такі добродієвності, як покора і терпіння, які частково вирізняють учених для зовнішніх цілей, що вимагають цього, можуть захопити всю душу. Тоді вже йдеться не про “терпіння вченого”, чи “покору вченого”, але про добродієвність людини у всій її повноті...

Духовне життя людини може засновуватися на добродієвності вченого лише тоді, коли об’єкт вивчення і той, хто вивчає, будуть тісно пов’язані між собою. Тоді наука може стати джерелом знання і може поєднати у собі справжню позитивну науку з істинною наукою святих. Існує реальний механізм співвідношення між добродієвністю вченого і добродієвністю святих: воно полягає у покорі і терпінні, яке вчений виявляє відносно природи матеріальної, у покорі і терпінні, яке святий ставить у зв’язок з духовною природою речей, головним чином, людини...

Здатність бачити у вчительки повинна бути такою ж гострою, як у вченого, і такою ж зворушливою, як у святого. Підготовка до науки і підготовка до святості повинні б руку формувати нову душу, бо суть і прагнення вчительки повинні бути одночасно позитивні, наукові і духовні.

Позитивні і наукові тому, що її завдання удосконалення повинно бути точним; шляхом суворого спостереження вона повинна ставити себе у безпосереднє співвідношення з істиною, вона повинна відмовитися від усіх ілюзій, від усіх нісенітних вимислів фантазії, навчитися відрізнити без помилки правду від фальші. І так само, як робить це вчений, який оцінює кожну мінімальну частинку матерії, кожен натяк і форму життя, яка ледве народжується, але виключає всі оптичні помилки, все стороннє, що затемнює суть

досліджуваного, вчителька повинна була б чинити у відшукуванні істини. Щоб набути таких якостей, необхідне тривале вправління та глибоке спостереження життя під керівництвом біологічних наук.

Духовними якості вчительки повинні бути тому, що вони вправляються на людині, і тому, що характеристики творінь, які стають об'єктами її спостережень, також духовні.

...Для більш прямої і безпосередньої підготовки до вищого завдання повинно бути знання фізичних потреб дитини від народження до віку, в якому психічне життя починає розкриватися першими проявами здатності до мови. Я розумію під таким знанням не тільки теоретичне знайомство з анатомією, фізіологією і гігієною, але й „практику”, застосовану до маленьких дітей, і якою, слідуючи прямим шляхом за їх ростом, обслуговуються всі їх фізичні потреби.

Така робота повинна бути також книгою нової вчительки, азбукою школи, азбукою, яка повинна готувати її до місії управляти дитячим життям. Від такої підготовки повинно було б народитися у її свідомості поняття життя, яке може „вести її до перетворення”, до розвитку у неї особливої „активності” – „якостей”, які роблять її здатною до її місії. Вона повинна була б досягти сили провидця, „сили материнської”.

Але це лише частина підготовки. Учителька не повинна стояти лише біля порогу життя, як роблять це вчені, які обмежують себе спостереженнями над рослинами і тваринами і тому задовольняються тим, що відкриває їм морфологія чи фізіологія. Її завдання не аналогічне також завданню педіатра, який вивчає „тіло з порушеними функціями” і цим встановлює патологію. Вона повинна визнати, що методи цих наук обмежені. Лише тоді вона прийде до „вівтаря Божого” і спрямує свій шлях по сходах безмежного храму науки, коли вона, піднявши очі свої у височінь, відчує, що серед безлічі віруючих вона є священнослужителем.

Широким і грандіозним повинно бути поле її діяльності: вона збирається спостерігати „внутрішнє життя” дитини. І тієї сухості, якою обмежується її спостереження і здивування перед живою матерією, вже недостатньо: всі духовні плоди історії людства і релігії будуть у край потрiбними для задоволення її духовного голоду...

„Природним полем” і науковим кабінетом, у якому вчителька буде у змозі спостерігати “явища внутрішнього життя”, повинна стати школа, де розгортають своє життя вільні діти за допомогою матеріалу для розвитку. І коли вчителька відчує, що в ній запалюється палкий інтерес до духовних проявів дитини і глибока радість, і ненаситне прагнення спостерігати дітей, тоді вона знає, що вона “посвячена”.

Тоді вона почне робитися „вчителькою”.

Монтессорі М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М.: Работник просвещения, 1922. – С. 74-84.

Марія Монтессорі

ВСОТУЮЧИЙ РОЗУМ

Підготовка вчителя

(Переклад з англійської І. Дичківської)

Перший крок, який повинен зробити майбутній Монтессорі-вчитель, – це підготувати себе. Він повинен мати уяву, в той час як учителі у звичайних школах просто спостерігають за поведінкою учнів, знаючи те, що вони повинні стежити за ними і те, чого вони повинні їх учити; а Монтессорі-вчитель постійно шукає відсутню дитину. В цьому – головна відмінність. Учитель, який починає працювати у нашій школі, повинен вірити, що дитина відкриє себе в роботі... Для цього вчитель повинен докласти всіх зусиль, і його діяльність буде послідовною і поетапною, як у духовному сходженні...

I етап. Учитель стає опікуном і хранителем довілля. Він займається цим замість того, щоб страждати через неповагу дітей. Тоді прийде зцілення і визнання, які приваблять і поляризують волю дитини. У наших селах у кожній сім'ї є свій будинок, і господиня робить його якомога більш привабливим для себе і для чоловіка. Вона приділяє будинку багато уваги, створюючи середовище, у якому може розквітнути нормальне і творче життя. Вона намагається пе-

ретворити свій будинок у комфортне і затишне місце, повне різноманітних інтересів. Головна чарівність оселі полягає в її чистоті й порядку, всі речі перебувають на своїх місцях. Учитель у школі повинен робити те ж саме. Усі предмети повинні бути в хорошому стані і бути в порядку. Все повинно бути продумане, і дитині вони завжди будуть здаватися новими і готовими для використання. Крім того, учитель також повинен бути привабливим, з приємною зовнішністю, охайним, чистим, спокійним і сповненим гідності. Це ідеал, до якого кожен повинен прагнути. Перебуваючи у товаристві дітей, слід пам'ятати, що вони – „виборці”. Зовнішність учителя – перший крок до завоювання довіри і поваги. Учитель повинен вивчати свої рухи і робити їх якомога м'якшими і граціознішими. У цьому віці дитина ідеалізує свою матір. Ми можемо не бачити її, але чути від дитини, яка бачить симпатичну жінку: „Яка вона гарна, – точно, як моя мама!” Цілком можливо, що її мати зовсім негарна, але вона здається дитині саме такою, і всі, ким вона захоплюється, такі ж прекрасні, як і матір. Таким чином, турбота про власну особистість учителя повинна складати невід'ємну частинку навколишнього середовища, у якому живе дитина; сам учитель – суттєва частина її світу.

Отже, перший обов'язок вчителя – спостереження за довіллям. Вплив його опосередкований, але, якщо його не буде, не буде й ефективних постійних поліпшень: фізичних, інтелектуальних, духовних.

II етап. Упорядкувавши довілля, ми повинні проаналізувати, як повинен поводити себе вчитель стосовно дітей. Що ми можемо зробити з цими неорганізованими малюками, з цими безладними і невизначеними маленькими розумами, як ми сподіваємося захопити їх якоюсь роботою? Я іноді вживаю слово, яке легко неправильно витлумачити: учитель повинен бути спокусливим, він повинен захопити дітей... На початковому етапі, перед зосередженням, учитель повинен проявити себе, він повинен бути подібним по-

лум'ю, яке зігриває все своїм теплом, приваблює до себе і надає нових сил. Учитель не повинен боятися, що він перерве якийсь важливий фізичний процес, який ще не встиг проявитися. Перед концентрацією керівник може робити більш-менш те, що вважає за потрібне; він може втручатися у діяльність дітей настільки, наскільки вважає за потрібне.

Колись я читала про святого, який намагався зібрати разом декількох покинутих дітей, яких він знайшов на вулицях міста, де поведінка людей була далеко не бездоганною. Що ж він зробив? Він намагався розважати їх. При такому стані справ учитель повинен робити те саме. Він може розказати пригоду, заспівати пісню, запропонувати ігри... Учитель, який має талант захоплювати дітей, може примусити дітей виконувати різні справи, навіть ті, які не мають пізнавальної цінності, але які можуть заспокоїти дітей. Усі знають, що веселий учитель має більше шансів захопити дітей, ніж нудний, і всі ми можемо бути веселими, якщо спробуємо...

...Якщо на даному етапі все ще є дитина, яка настійно докучає іншим, найправильніше – зупинити її. Ми час від часу повторювали, що коли дитина захоплена роботою, учитель не повинен втручатися, щоб не заважати вільному розвитку її діяльності; але в цьому випадку правильним методичним прийомом буде зовсім протилежне: потрібно порушити процес руйнівної діяльності. Це можна зробити у формі оклику, прояву особливого інтересу до неспокійної дитини. Ця відволікаюча демонстрація любові, яка зростає прямо пропорційно діяльності дитини, подіє на неї подібно серії електричних розрядів і вчасно дасть результат. Можна використовувати питання: „Як поживаєш, Джонні? Пішли зі мною, у мене є дещо для тебе”. Якщо дитина відмовиться, учитель може сказати: „Добре, це не має значення. Підемо у садок,” – і вона піде з учителем чи помічником. У цьому випадку дитина і її вередливість виявляться у владі дорослого, і вона не буде заважати іншим дітям.

III етап. Нарешті настає час, коли дитина починає виявляти інтерес до чогось: звичайно, до справ з практичного життя; досвід показує, що робота дітей з сенсорним матеріалом некорисна і шкідлива до тих пір, поки вони не будуть готові мати з цього користь.

До того, як познайомити дітей з такого роду матеріалом, будь-який учитель повинен почекати, поки вони зможуть знайти у собі сили зосередитися на чомусь, і, зазвичай, як я вже говорила, це відбувається на вправах з практичного життя. Коли дитина починає виявляти інтерес до одного з них, учитель не повинен переривати її, оскільки цей інтерес відповідає законам природи і розкриває весь цикл нової діяльності. Але перший крок ще такий тендітний і делікатний, що при дотику він може знову зникнути, як мильна бульбашка, і з ним зникне вся привабливість цього моменту.

...Похвали, допомоги чи навіть погляду буває достатньо, щоб перервати дитину чи порушити її діяльність. Може здатися дивним, але таке трапляється навіть тоді, коли дитина починає усвідомлювати, що за нею спостерігають. Крім того, іноді навіть ми відчуваємо себе нездатними продовжувати роботу, коли хтось приходить подивитися, що ми робимо. Важливий принцип, який приносить успіх: якщо з'явилось зосередження, дій так, щоб здавалось, ніби дитини зовсім немає. Ясно, що кожен може дізнатися, що робить дитина, лише побіжно глянувши на неї, але так, щоб вона і підозрювала про це. Після цього дитина, яка вже не є жертвою нудьги, що примушувала її переходити від однієї речі до іншої і ні на чому не затримуватись, починає цілеспрямовано обирати для себе роботу, і це може створити проблеми в класі, де багато хто хоче мати одну й ту ж річ одночасно. Але навіть для вирішення цих проблем ніхто не повинен втручатися до тих пір, поки не звернуться до них за допомогою; діти самі це вирішать. Обов'язок учителя – ли-

ше пропонувати нові речі, знаючи, що дитина вичерпала всі можливості з того, що було використано раніше.

Уміння вчителя не втручатися приходить з практикою, як і все інше, але воно ніколи не приходить легко. Це означає, що йому потрібно піднятися до духовних вершин. Справжнє натхнення усвідомлює, що навіть допомога може бути джерелом гордості.

Справжня допомога, яку може дати вчитель, полягає не у підкоренні сентиментальному імпульсу, вона виходить з підкорення любові дисципліні, діючи свідомо, адже добра людина одержує більше щастя, ніж та, якій доброта адресована. Справжня доброта служить тому, хто її потребує, не розкриваючи себе, або коли вона розкрита, то приймає вигляд не допомоги, а чогось природного і спонтанного.

Хоч стосунки між дитиною і вчителем перебувають у духовному полі, учитель може знайти хороший зразок для своєї поведінки в образі слуги, який спостерігає за своїм господарем. Він утримує в чистоті одяг господаря, кладе на місце щітки, але не говорить господарю, коли ними користуватися; він подає господареві їжу, але не примушує його їсти; зробивши господарю послугу, він розсудливо зникає, не вимовивши слова. Таким же чином повинні поводити себе і ми, коли душа дитини починає розвиватися. Господар, якому служить учитель, – душа дитини; коли вона починає виявляти свої потреби, учитель поспішає реагувати на них... Якщо дитина виконує роботу з посиленою зосередженістю, ми повинні бути подалі від неї, але якщо вона показує результати своєї праці, чекаючи схвалення, ми повинні з готовністю похвалити її.

У психологічній сфері взаємин між учителем і учнем роль учителя і його дії аналогічні діям того слуги; він повинен служити, і служити добре: служити душі. Це нове, особливо у сфері навчання. Проблема полягає не в утриманні дитини в чистоті чи її одягу в порядку. Ми служимо не тілу дитини, тому що знаємо, що за своїм розвитком вона повин-

на робити це самостійно. Основа нашого навчання полягає в тому, що в цьому розумінні не слід обслуговувати дитину. Вона повинна набути фізичної незалежності, стати самостійною, вона повинна набути незалежної волі і свободи вибору, вона повинна навчитися працювати без перерви. Розвиток дитини просувається на шляху етапів незалежності, які сліднують один за одним, і наші знання у цій галузі повинні керувати нашою поведінкою на цьому шляху. Це мистецтво служити душі; мистецтво, яке може бути розвинуте досконало лише в роботі з дітьми.

Коли вчитель зустрінеться з потребами довіреної йому групи дітей, він зрозуміє переваги суспільного життя, і спостереження за проявами дитячої душі дадуть йому багато радості. Це великі привілеї – уміти спостерігати за ними. Це привілеї мандрівника, який дістався до оазису і чує дзюрчання води в самому серці пустелі, яка здавалась йому такою безплідною, розпаленою і безнадійною; ... у дітей з проблемами розвитку вищі духовні цінності сховані і коли вони проявляються, винагороджується віра вчителя, який передбачав їх появу. У цих цінностях дитини вчитель бачить саме таку людину, якою вона і повинна бути: невтомного працівника, ентузіаста. Учитель бачить того, хто перебуває в постійному пошуку, оскільки його вічне прагнення – бути вище від труднощів; це людина, яка дійсно намагається допомогти слабким, тому що в її серці є місце справжньому милосердю; вона знає, що значить поважати інших, і ця повага до духовних прагнень людини є водою, яка живить корені його душі. За наявністю цих якостей учитель впізнає справжню дитину – у майбутньому справжню людину.

Але це відбувається не відразу. Спочатку вчитель скаже: „Я бачив таку дитину, якою вона і повинна бути, і вона була навіть кращою, ніж я чекав”. Ось що таке – зрозуміти раннє дитинство. Недостатньо знати ім'я дитини і професію її батька; учитель повинен знати і повсякденно утверджу-

вати в житті секрет дитинства. Завдяки цьому він набуває не лише глибоких знань, а й особливого роду любові, спрямованої не на окрему людину, а на таємницю, сховану в глибині її душі. Коли діти розкривають свої душі, учитель, можливо, вперше розуміє, що таке справжня любов. Це відкриття перетворює і його. Це те, що зворушує серця і поступово змінює людей. Це було вже помічено і не можна замовчувати цього. Імена дітей можна забути, але не можна стерти слід, який спричинили їх душі, і любов, яку вони змогли пробудити.

...Служити дітям – це відчувати, що ти служиш душі людини, яка повинна сама творити себе... Учитель відчуває, що його підняли на висоти, про які він раніше ніколи не знав. Дитина змушує вчителя рости до того рівня, коли він досягне його сфери.

...У чому ж полягає головна ознака успіху перетворення вчителя? Можна її сформулювати так: „Зараз діти працюють так, ніби мене тут немає”.

До перетворення почуття вчителя були зовсім протилежними; він вважав, що саме він учив дітей, саме він піднімав їх з низького рівня на високий. Але тепер, коли видні прояви дитячої душі, найбільша цінність, яку він може зарахувати до свого внеску, може бути висловлена словами: „Я допоміг цьому життю виконати завдання, поставлене ще при створенні світу”.

Це справжнє задоволення. Учитель, який навчає дітей до шести років, знає, що він допоміг людству у невід’ємній частині його формування. Учитель може не знати подробиць про дітей, крім тих, про які вони йому повідомляють у розмові; можливо, йому нецікаво знати про їх майбутнє, підуть вони у середню школу і університет чи їхнє навчання скоро закінчиться; але він щасливий, знаючи те, що в період їх формування вони робили те, що повинні були робити. І він може сказати: „Я служив душам дітей, і вони здійснили свій розвиток, а я в цей період був їх товаришем”.

Учитель відчуває цінність своєї роботи і того, що він виконав у формі задоволеного духовного життя, життя вічного, і у жодній молитві. Це важко зрозуміти тим, хто не живе таким життям. Багато хто вважає, що це відбувається завдяки самопожертві, і говорять: „Які ж смиренні ці вчителі, що не користуються своєю владою над дітьми. Який же успіх може принести ваш метод, якщо ви вимагаєте від учителів відректися від усіх їх природних бажань?”. Але чого ніхто не може зрозуміти, так це того, що суть питання – не жертва, а задоволення, не відречення, а нове життя з іншими цінностями, справжнє життя, до цих пір невідоме.

...Коли людство в цілому навчиться повністю вдосконалювати свою душу, воно стане більш продуктивним, і економічний аспект життя перестане бути головним. Люди творять не руками, а душею і розумом, і коли вони досягнуть відповідного рівня розвитку, тоді вирішаться всі наші „нерозв’язані проблеми”. Без сторонньої допомоги діти можуть створити свідоме суспільство. Для нас, дорослих, необхідні тюрми, поліція, солдати і зброя. Діти вирішують свої проблеми мирно; вони показали нам, що свобода і дисципліна – дві сторони однієї медалі, оскільки свідомо свобода веде до дисципліни. Зазвичай монета має два боки: один гарніший, з витончено викарбуваною головою чи алегоричною фігурою, у той час як інший бік менше прикрашений і містить лише зображення цифр чи букв. Бік з простим зображенням можна порівняти із свободою, а інший – з дисципліною. Коли клас стає недисциплінованим, учитель бачить у безпорядку лише наслідки допущеної ним помилки і намагається її виправити. Учитель звичайної школи відчуває себе приниженим, але це не приниження, це складова частина нової освіти. Допмагаючи природі, людина піднімається на наступну сходинку, тому що рух угору – закон життя. Саме діти створили цю чудову драбину, яка веде все вище і вище... діти ведуть нас на вищі рівні душі, і через це вирішуються матеріальні проблеми. Дозвольте мені ще раз (у

вигляді прощання) повторити слова, які допомогли б утримувати у голові всі речі, про які я Вам говорила. Це не настанова, а скоріше нагадування, а для наших учителів заклик, вид навчальної програми, нашої єдиної програми: „Господи, допоможи мені вникнути у секрет дитинства, щоб ми могли знати дитину, любити і служити їй у відповідності до законів Твоєї справедливості і слідуючи Твоїй волі”.

*Montessori M. The Absorbent Mind. –
Oxford, England: Clio press, Cop. 1989. –
Vol. 1. – P. 252-261.*

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ М.МОНТЕССОРІ

„Вибух” у навчанні – безперервний, інтенсивний процес роботи над одним завданням.

Відкриття людини – самореалізація маленької дитини, яку М.Монтессорі вважала „невідомою одиницею, що проявляє себе в даний момент”.

Внутрішній гід (провідник, керівник) – те, що забезпечує дитині можливість вибирати вид роботи, який буде найкращим чином сприяти її розвитку.

Вправи в практичному житті – вправи, за допомогою яких дитина вчиться піклуватися про себе і навколишнє середовище.

Всотуючий розум – здатність і легкість, з якою маленька дитина несвідомо вчиться, спираючись на навколишнє середовище. Здатність дитини несвідомо запам’ятати всі ті аспекти довкілля, які вона об’єктивно може сприйняти.

Дидактичний матеріал – навчальний матеріал, який використовується дитиною для самонавчання.

Директриса – учитель у Монтессорі-школі, спостерігач і керівник пізнавальної діяльності дітей.

Дитина з відхиленнями – дитина, яка ще не створила себе і таким чином є неспокійною і важкою в управлінні; вона знаходить складне прилаштування і часто зникає у світі фантазій (примх).

Духовний (інтелектуальний) ембріон – новонароджена дитина з її потенціями до розвитку в духовну людину.

Ізоляція складності – один із найголовніших принципів створення і використання дидактичного матеріалу, що передбачає концентрацію дитини на конкретному аспекті завдання з метою його кращого розуміння.

Контроль помилок – невід’ємна риса Монтессорі-матеріалів, що робить очевидними помилки, які робить дитина, і таким чином дозволяє їй після завершення вправи виправити їх.

Концентрація (поляризація) уваги – постійна реакція стосовно зовнішніх, точно встановлених умов.

Космічне виховання – спроба через повноцінне використання сенсорних періодів надати дитині допомогу, потрібну для її саморозвитку як цілісної істоти.

Космічне завдання – безперервна робота зі створення і підтримки довкілля, сприятливого для всіх живих істот і їх майбутніх поколінь.

Незалежність – подолання дитиною перешкод і залежності від інших у спробі отримати свободу і досягти саморозвитку.

Нормалізована дитина – дитина, що виражає себе в гармонії з середовищем, любить порядок і конструктивну діяльність, кмітлива, дисциплінована, співчуває іншим.

Основний урок – презентація дитині нового матеріалу. Мета цього уроку – не лише познайомити дитину з основними якостями і використанням матеріалу, але й дати можливість учителю більше дізнатися про дитину і її внутрішній розвиток. М.Монтессорі визначила вимоги до уроку: 1) простота („нічого, окрім безумовної істини”); 2) стислість („веди рахунок словам своїм”); 3) об’єктивність („кинути промінь світла й піти своєю дорогою”).

Підготовлене середовище – атмосфера, що дає дитині можливість вільно вчитися через об’єктивну активність у спокійній і впорядкованій обстановці, прилаштованій до її розмірів і інтересів.

Свобода – вільні рухи і переживання дитини в навколишньому середовищі, що передбачає дисципліну через свободу і повагу її прав.

Сенситивні періоди – періоди особливої чутливості до певних стимулів і сприйнятливості до навчання.

Сенсорні вправи – вправи, які є фундаментом для розвитку мови, письма, рахунку.

Сенсорні матеріали – посібники і обладнання, призначені для розвитку відчуттів і сприймань дитини через концентрацію уваги на певних стимулах.

Уроки номенклатури (треступеневі уроки) – індивідуальні уроки, на яких закріплюються навички роботи з матеріалом і вводяться нові поняття. Такий урок складається з трьох ступенів: 1) асоціація сенсорного сприйняття з назвою (встановлення педагогом зв’язку між предметом чи ознакою і назвою); 2) розпізнавання предмета чи ознаки, який відповідає назві; 3) запам’ятовування слова, що відповідає предмету чи ознаці.

Фізичний ембріон – притаманні дитині невід’ємні шаблони ментальних функцій.

Формувальні (утворювальні) роки – роки від народження до 6 років, коли дитина формує (утворює) свою особистість.

Цикли активності – періоди концентрації дитини на певному завданні до повного його виконання.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. *Дичківська І.М.* Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. *Дичковская И.Н., Пониманская Т.И.* Воспитание для жизни: образовательная система М.Монтессори. – М.: Московский Монтессори-центр, 1996. – 125 с.
3. *Дорошенкова О.* Дитячий садок. Порадник для керівників дошкільного виховання. – К., 1922. – 204 с.
4. *Лубенец Н.Д.* Фребель и Монтессори. – К., 1915. – 137 с.
5. *Русова С.Ф.* Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – 185 с.
6. *Стенлунд Б.* Искусство и Монтессори. Пер. с англ. А.Иванова // Альманах МАМА. Научно-методическое издание Межрегиональной Альтернативной Монтессори-Ассоциации. Вып.1. – М., 1994. – С. 108-128.
7. *Сухотина Т.Л.* Мария Монтессори и новое воспитание. – М.: Типолит. Т-ва И.Н.Кушнерев и К°, 1914. – 68 с.
8. *Таубман В.В., Фаусек Ю.И.* Теория и практика детского сада Монтессори. – Л.-М.: Мысль, 1923. – 133 с.

9. Фаусек Ю.И. Детский сад Монтессори. Опыты и наблюдения в течение двенадцатилетней работы в детских садах по системе Монтессори. – 2-е изд. – М.-Л.: Гос.изд., 1926. – 224 с.

10. Фаусек Ю.И. Развитие интеллекта у маленьких детей (по Монтессори). – Пг.: Начатки знаний, 1922. – 25 с.

11. Gitter Lena L. The Montessori Way. – Seattle, Washington: Special Child Publications, Incorporated, 1970. – 158 p.

12. Montessori Maria: Her Method and The Movement / Ed. by Orem R.C. – New York: Capricorn Books, 1974. – 263 p.

13. Standing E.Mortimer. Maria Montessori: Her Life and Work. – New York: New American Library, 1984. – 354 p.

14. Standing E.Mortimer. Montessori Revolution in Education. – New York: Schocken Books, 1966. – 206 p.

ПРАЦІ М.МОНТЕССОРИ

15. Монтессори М. О принципах моей школы. Пер. с англ. В.Златопольского // Учительская газета. – 1992. – 4 августа. – С. 4.

16. Монтессори М. Подготовка учительницы. Пер. с итал. Ю.И.Фаусек // Просвещение. – 1921. – №1. – С. 125-133.

17. Монтессори М. Руководство к моему методу. Пер. с итал. Р.Ландсберг. – М.: Типо-литограф. Т-ва И.Н.Кушнерев и К°, 1916. – 64 с.

18. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Пер. с итал. Р.Ландсберг. – М.: Работник просвещения, 1922. – 200 с.

19. Montessori M. The Absorbent Mind. – Oxford, England: Clio press, Cop. 1989. – Vol.1. – 270 p.

20. Montessori M. The Discovery of the Child. – Oxford, England: Clio press, Cop. 1988. – Vol.2. – 339 p.

21. Montessori M. The Formation of Man. – Oxford, England: Clio press, Cop. 1989. – Vol.3. – 99 p.

22. Montessori M. What You Should Know About Your Child. – Oxford, England: Clio press, Cop. 1989. – Vol.4. – 99 p.

23. Montessori M. Education for a New World. – Oxford, England: Clio press, Cop. 1989. – Vol.5. – 77 p.

24. Montessori M. To Educate the Human Potential. – Oxford, England: Clio press, Cop. 1989. – Vol.6. – 93 Op.

Зміст

Передмова.....	5
Розділ 1. М.Монтессорі – людина і вчений	
Життєвий і творчий шлях М.Монтессорі.....	7
<i>Монтессорі М. Всотуючий розум. Роль дитини у пере-творенні світу.....</i>	19
<i>Монтессорі М. Про принципи моєї школи.....</i>	25
<i>Монтессорі М. Минуле, сьогодні і майбутнє.....</i>	31
Розділ 2. Сучасники і послідовники М.Монтессорі	
Розвиток ідей М.Монтессорі в зарубіжній і вітчизняній педагогіці.....	37
<i>Таубман В., Фаусек Ю. Теорія та практика дитячого садка Монтессорі.....</i>	76
<i>Фаусек Ю. Дитячий садок Монтессорі.....</i>	85
<i>Сухотіна Т. Марія Монтессорі і нове виховання.....</i>	90
<i>Русова С. Дошкільне виховання.....</i>	97
<i>Дорошенкова О. Дитячий садок.....</i>	104
<i>Лубенець Н. Фребель і Монтессорі.....</i>	110
Розділ 3. Соціальне виховання	
М.Монтессорі про соціалізацію особистості дитини в процесі виховання.....	117
<i>Монтессорі М. Керівництво до мого методу. Свобода.....</i>	127

<i>Монтессорі М. Самовиховання і самонавчання в початковій школі. Середовище.....</i>	130
<i>Фаусек Ю. Повсякденні життєві справи (за Монтессорі).....</i>	135
<i>Вправи у соціальній поведінці.....</i>	142

Розділ 4. Виховання інтелекту і творчості

М.Монтессорі про виховання інтелектуальної та креативної особистості.....	193
<i>Монтессорі М. Освіта для нового світу.....</i>	210
<i>Фаусек Ю. Розвиток інтелекту в дітей (за Монтессорі).....</i>	213
<i>Монтессорі М. Самовиховання і самонавчання в початковій школі. Погляд на сучасне виховання. Мій внесок у науку. Мислення.....</i>	224
<i>Стенлунд Б. Мистецтво і Монтессорі.....</i>	229
<i>Вправи для розвитку сенсорики.....</i>	251
<i>Вправи з математичним матеріалом.....</i>	259
<i>Вправи з мовленнєвим матеріалом.....</i>	265

Розділ 5. Роль педагога у становленні особистості дитини

М.Монтессорі про особистість педагога та його підготовку.....	270
<i>Монтессорі М. Виховання для нового світу. Яким повинен бути. Монтессорі-вчитель.....</i>	275
<i>Монтессорі М. Самовиховання і самонавчання в початковій школі. Підготовка вчительки.....</i>	279
<i>Монтессорі М. Всотуючий розум. Підготовка вчителя.....</i>	286

Основні поняття педагогічної теорії і технології М.Монтессорі.....	295
--	-----

Використана література.....	299
-----------------------------	-----



І.М. Дичківська, Т.І. Поніманська

**М.МОНТЕССОРІ:
ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ**

Навчально-методичний посібник

Відповідальний за випуск Н.Кальченко

Підписано до друку 20.07.2009
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура SchoolBookAS. Друк офсетний.
Умовн. друк. арк. 17,7. Обл.-вид. арк. 15,4.
Зам. № 437

ТОВ «Видавничий Дім «Слово»
04071, м. Київ, вул. Олегівська, 36, оф. 310
Свідоцтво про реєстрацію №1289 від 20.03.2003
Тел. 463-64-06, тел./факс 462-48-63

Віддруковано з готових діапозитивів
у друкарні ПП «Журляк В.В.»
(свідоцтво В03 №088990 від 21.10.2008 р.)
32343, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський район,
село Довжок, провулок Рядянський, будинок 3
Тел. (03849) 2-72-01, 2-20-79