

ТАЙНА ОСВОБОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА. ПОЧЕМУ МЕТОД М. МОНТЕССОРИ ОПЯТЬ АКТУАЛЕН?

SECRET OF THE CHILD LIBERATION. WHY M.MONTESSORI'S METHOD IS AGAIN ACTUAL?

Сумнительный К.Е.

Директор Центра педагогики Монтессори АПК и ППРО,
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики МИОО

E-mail: ksum@inbox.ru

Sumnitel'nyj K.E.

Director of Montessori pedagogics center, Doctor of science (Education),
Professor - chair of pedagogics (Moscow Open Education Institute)

Аннотация. Характеризуется современное положение системы Марии Монтессори, которая в реальном образовательном пространстве дошкольной педагогики противостоит как традиционным авторитарным подходам, так и установке на раннее развитие детей.

Annotation. Article define the modern position of Maria Montessori system, which in real educational field of pre-school pedagogics resists both to traditional authoritative approaches, and installation on early child development.

Ключевые слова: дошкольное образование, педагогика М. Монтессори, раннее развитие.

Keywords: preschool education, M.Montessori's pedagogics, early development.

Главный вопрос, который современность обращает к методу М. Монтессори, крайне прост: «Не устарели ли идеи М. Монтессори? Адекватны ли ее представления о развитии ребенка в быстро изменяющемся мире?» И первое, что стоит заметить, так это то, что педагогика М. Монтессори сегодня перестала быть лидером по скорости развития тех или иных навыков у детей дошкольного возраста. Более того, ее метод не имеет, и не имел никакого отношения к идее так называемого раннего развития.

Сегодня педагогику М. Монтессори пытаются критиковать именно с этих позиций. Но Монтессори, как врач, и не могла претендовать на такую роль. Она пишет: «Секрет свободного развития ребенка заключается в организации необходимых средств для его внутреннего духовного питания», а далее замечает: «Важно, чтобы никакое неуместное вмешательство не нарушало бы спокойного мирного раскрытия психики» [1].

Те, кто относят педагогику М. Монтессори к педагогике занятой «ранним развитием», практически выхолащивают ее сущность, превращая ее в набор приемов и материалов, которые призваны развить определенные навыки детей, даже если детская психика и физиология к этому не готовы. Природа обычно жестко мстит за такие попытки взрослых. Правда, мстит не взрослым, а детям, которые подверглись такому «развитию». А ведь главным принципом, с которым врач Монтессори пришла в педагогику, стал принцип: «Не навреди»!

Педагогика М. Монтессори принципиально природосообразна и предлагает не столько форсировать развитие ребенка, сколько помогать проявлению в нем его природы. «Мой вклад в воспитание маленьких детей – стремиться определить по данным производимых экспериментов форму свободы внутреннего развития. Невозможно было бы представить свободу развития, если бы по

своей природе ребенок не был способен к самостоятельному органическому развитию», – писала М. Монтессори [1].

Итак, развитие – функция присущая каждому ребенку, но чтобы она была реализована, нужно, чтобы взрослый не мешал и, более того, создал среду определенного характера и предложил детям стимулы, необходимые для развития. Все это и делается в педагогике М. Монтессори, но не ради того, чтобы ребенок чему-то научился быстрее своих сверстников и потрафил бы этим самолюбию родителей, а для того, чтобы освободить его потенциальные возможности, разбудить то, что в нем дремлет, а не то, чего от него хотят увидеть педагоги и родители.

В этом принципиальное кардинальное отличие педагогики М. Монтессори от попыток обмануть природу и форсировать «развитие». Собственно и эксперимент, который проводит итальянский врач, направлен на то, чтобы приспособить среду и стимулирующий материал к нуждам ребенка, а не для того, чтобы удовлетворить нужду родителя или педагога гордиться плодами своего искусства. Искусства, обманув природу, добиться от ребенка как можно более раннего результата, часто при этом, забывая о его цене.

Таким образом, сегодня метод М. Монтессори ведет войну на два фронта. С одной стороны, это традиционная педагогика, рецидивы которой так и не изжиты за сто лет, прошедших с того времени, как Монтессори начала свою работу, а с другой стороны – это идея «раннего развития», выраженная в желании заставить ребенка как можно раньше освоить как можно больше навыков и запомнить как можно больше понятий.

Оба подхода, при внешней видимой разнице результата, грешат одним и тем же допущением, что ребенок лишь сложный механизм, которым следует научиться правильно управлять, заставляя его делать то, что хочет от него взрослое окружение. Чаще всего они пренебрегают желанием и индивидуальностью ребенка, считая, что взрослые лучше знают, что пригодится ребенку в будущей жизни, а также когда и как они должны это получить.

М. Монтессори вовсе не противопоставляет свободу ребенка и необходимость осваивать культуру, и не путает свободу с вседозволенностью. Для нее освободить ребенка, значит дать возможность развиваться его индивидуальности, дать возможность ему найти свое собственное место в сложном человеческом мире, а не мучиться, заняв чужое. Важно, что для Монтессори это не простая декларация. Эта идея в её системе поддержана педагогическими методиками и оснащена дидактическим материалом. А сама система требует строгого соблюдения конкретных педагогических технологий, разработанных автором и точного следования определенным им целям и подходам.

Легче всего увидеть на примерах, как в педагогике Монтессори получается качественно иной результат. Они позволяют понять, как у маленького ребенка в рамках системы Монтессори формируются внимание, воля, мышление, воображение и творческие способности.

Так, Монтессори утверждает, а мы видели это в своей практике, что ребенок в 3–4 года может, не теряя концентрации, работать с дидактическим материалом 30–40 минут. При этом следует заметить, что большинство дошкольных педагогов и психологов считают, что ребенок-дошкольник может выдерживать объяснение учителя не более 5 минут, особенно, если занятие построено однообразно и видят выход в том, чтобы вовлечь ребенка в деятельность. Если это удастся, то в зависимости от характера деятельности внимание старших дошкольников удастся удержать 15–20 минут [2].

Некоторые исследователи трактуют внимание, как процесс, с помощью которого мы отбираем информацию, которая будет, затем обработана. Тем не менее, не дается объяснение ни природы этого процесса, ни механизма его действия. Еще труднее обстоит дело с временными рамками и условиями, в которых может быть удержано внимание детей.

Более того, сама М. Монтессори, комментируя наблюдаемый ею феномен детского внимания, замечает: «Ни один учитель никакими искусственными средствами не мог бы создать подобного явления внимания, – очевидно, они внутреннего происхождения. Способность сосредоточиваться, наблюдаемая в детях 3–4 лет, не имеет себе равной ни у кого, кроме как у гениальных натур» [1].

Так что же – в группы М. Монтессори отбираются «специальные гениальные дети»? Или качество внимания у этих детей иное? Или им созданы иные условия для проявления этого поразяющего воображение, всепоглощающего внимания?

Первое очевидно неверно. Проиллюстрируем это на примере группе, которая считалась группой, работающей по методу Монтессори. К моему визиту, работавшая в ней учительница решила «показать» занятие. Дело было перед новогодними праздниками и она, одевшись в красивый маскарадный костюм, собрала вокруг себя свою разновозрастную группу и начала рассказывать им волшебную историю. На третьей минуте заерзали малыши, на пятой учитель вынужден был отвлекаться от рассказа, чтобы поддержать дисциплину. Пришлось потом объяснять педагогу, что такое занятие не прошло бы и в традиционной группе. Характерно, что современные исследователи детского внимания констатируют: «При однообразном ведении занятия внимание сохранить трудно. Так, например, воспитатель в течение 20 минут рассказывала сказку «Сивка бурка». Уже на 5-ой минуте чтения сказки дети начали отвлекаться» [2]. Так что дело не в детях и не в их особенных качествах, а в том, как организована работа с детьми.

М. Монтессори подробно охарактеризовала механизм формирования нового качества внимания, но следует отметить, что в обычных экспериментах с дошкольниками, как правило, рассматривается фронтальное занятие, на которое дети собираются в определенное время, выбранное для них взрослыми и по принципу, что это занятие развивает детей, так как позволяет им совершенствовать определенные навыки. При этом кажется вполне естественным, что у ребенка никто не спрашивает, готов ли он к занятию, хочет ли он в данный момент заниматься тем, что ему предлагают, и вообще хочет ли он заниматься.

Взрослые определили, что так надо, а значит так и будет. У ребенка просто нет выбора, а у учителя он заключается в том, чтобы либо взять всех в «ежовые рукавицы» и, наведя дисциплину, провести занятие, либо заинтересовать детей предложенной деятельностью, при этом, максимально сократив период подготовки к занятию и период объяснения того, что хочет от детей педагог. Эти рецепты, собственно и предлагает наша дошкольная педагогика, ставя тем самым успех занятия в зависимость от мастерства и опыта учителя.

Исследования внимания детей, проведенные за рубежом в 1998 году [3], показали, что дети – дошкольники, увлеченные какой-либо интересной деятельностью, демонстрировали фокусированное внимание, а дети, чья деятельность не заинтересовала, – активное невнимание. В группе были дети разных возрастов, и наблюдение за ними показало, что дети четырех с половиной лет проводили в состоянии фокусированного внимания значительное время, сильно превышающее нахождение в этом состоянии двухлетних детей. Этим экспериментом авторы показали, что внимание детей развивается со временем, и если деятельность жестко не регламентировать, то ребенок проявляет по отношению к ней либо фокусированное внимание, либо активное невнимание. Можно ли развивать фокусированное внимание и как быть с активным невниманием?

Интересно было бы продолжить эксперимент и предложить детям обозначенной возрастной группы не один выбранный экспериментаторами вид деятельности, а несколько видов на выбор. По сути, такой эксперимент и проводится в классе Монтессори. Он показывает, что дети и в нем могут находиться в состоянии активного невнимания, если понимать в данном случае под невниманием расконцентрированность, а под активностью – состояние поиска подходящей деятельности. В это время ребенок находится в состоянии поиска, и оно может быть достаточно длительным и зависит от индивидуальных особенностей ребенка. Но вот ребенок находит подходящую деятельность и концентрируется на ней, и это можно в предложенных терминах назвать фокусированным вниманием.

Мария Монтессори оставляет за ребенком выбор занятия, да еще к тому же такого занятия, которое соответствует потребностям развития ребенка. Она замечает, если через «внутреннюю духовную силу, действующую в ребенке, он может открыть дверь внимания, то проблема, которую нам надо разрешить, это больше проблема свободы, чем педагогического искусства, конструирующего ум ребенка». Рецепт же Монтессори в том, чтобы предоставить ребенку выбор и после короткого индивидуального урока дать право на самостоятельную работу, которая захватывает внимание

и интерес ребенка, потому, что она направлена на удовлетворение его внутренней потребности, «на строительство ребенком самого себя». В этом строительстве внешние стимулы по образному определению итальянского педагога всего лишь «арена для упражнений духа». В таких условиях спонтанное, направленное на саморазвитие ребенка внимание имеет другое качество и требует совсем иной организации работы с детьми. В иных условиях оно вряд ли возможно, поэтому вызывает столько недоверия.

Механизм формирования воли до сих пор до конца не ясен и в разных психологических школах представлен по-разному. Сегодня родителям дают внешне простой совет: не делайте за ребенка то, с чем он уже в состоянии справиться сам. Его легко интерпретировать в духе Монтессори, которая призывала давать ребенку столько независимости, сколько он может освоить. Именно независимость помогает ребенку развиваться согласно законам природы и формировать собственную индивидуальность.

Такое нормальное, в понимании Монтессори, развитие ведет к формированию сильной воли и уравновешенного ума. По ее мнению, воля проявляется в определенном действии и является осознанным актом. Иногда воля, выраженная в поступке, становится результатом борьбы разнонаправленных импульсов. Вопрос только в том, кто и как определяет границы поступков, а, следовательно, стремление индивидуума ограничить тот или иной импульс в своем поведении? Что такое ограничение необходимо – бесспорно, и способность к такому ограничению обозначается в психологии, как способность к самоконтролю. Считается, что самоконтроль - первый шаг на пути к нравственному поведению и призван дать ребенку понятие о том, что он не может постоянно делать все, что ему хочется, а должен научиться сдерживать себя. Также считается, что первые проявления самоконтроля можно заметить уже в младенческом возрасте, а его совершенствование происходит в дошкольный период. Так К. Копп [3] предполагает, что самоконтроль проходит в своем развитии три фазы:

- уже к концу первого года младенцы узнают, что взрослые предлагают им некоторые ограничения и что необходимо на них реагировать;
- к двум годам малыш усваивает ряд запретов и способен контролировать себя в отсутствии родителей;
- в возрасте трех лет дети способны придумывать способы регуляции своего поведения.

Важный вопрос состоит в том, как проходит обучение детей самоконтролю и как осуществить его развитие? И здесь содержится главное педагогическое разногласие. Одна позиция заключается в том, что есть некоторые незыблемые правила, раз и навсегда созданные и направленные на то, чтобы обеспечить комфорт «хозяину жизни» – взрослому. С этих позиций волю ребенка рассматривают как его готовность и способность слепо и без обсуждения подчиняться созданным не им и, возможно, совершенно не удобным, не ведущим к развитию и проявлению его индивидуальности порядкам. Это понимание воли связано с пониманием дисциплины, как насилия, как подавления, ради внешних для человека целей, которые ему навязывают и которые он зачастую начинает принимать как свои. Наиболее полно схему подавления ребенка и уничтожения его индивидуальности обществом описал известный психолог Эрих Фромм.

Монтессори критикует насилие по отношению к ребенку, сравнивая такую методику воспитания с попыткой тренера для укрепления воли спортсмена переломать ему ноги. Её позиция представляет сущностно иной подход к формированию границ индивидуального поведения, а, следовательно, и воли. Эти границы по ее мнению, определяются «лишь посредством свободных взаимоотношений друг с другом и действительной жизни». Таким образом, формирование воли в ее понимании, не может быть вырвано из контекста жизни ребенка и является лишь одним из последствий его нормального развития.

Несомненно, что воля в понимании Монтессори тесно связана с самоконтролем, но именно с самоконтролем, когда правила поведения не являются мертвым сводом законов, которому подчиняются из страха, а становятся результатом участия ребенка в общественной жизни и осознания им того, что кроме собственных интересов есть интересы других людей, с которыми надо считаться.

Итак, воля, по мнению, Монтессори, формируется в ходе конкретных взаимодействий, в которых участвует ребенок и выражается в поступках, которые он себе позволяет.

Откуда же ребенок узнает, как надо поступать, какому импульсу можно следовать, а какой ограничивать? В обычной жизни это происходит достаточно спонтанно и часто, исходя из представлений взрослых о том, как должны решаться те или иные ситуации. Эти инструкции могут соотноситься с личным опытом ребенка, а могут противоречить ему. В педагогике Монтессори существует специальная техника, которая позволяет запустить механизм поиска алгоритма действий в тех или иных ситуациях. Эта техника называется «уроки вежливости» и предполагает не только поиск выхода из конфликтной ситуации во взаимодействии с другими, но и повторяющиеся упражнения в этом действии.

Таким образом, ребенок понимает и принимает некий алгоритм действия, который помогает ему действовать не столько в соответствии с собственными импульсами, но и руководствуясь интересами сообщества. Монтессори пишет по этому поводу: «Наши малыши формируют свою собственную волю, когда в процессе самовоспитания упражняют сложные внутренние активности сравнения и суждения и таким путем пополняют свой умственный багаж ясными и организованными образами» [1].

Поступая так или иначе, ребенок принимает решение, делает все более осознанный выбор. В какой-то момент этот выбор внешне выглядит как стереотип поведения, который воспроизводится без видимых усилий. Но это не пустое следование хорошо заученным правилам, не действие дрессированной обезьянки, которая боится наказания или хочет получить очередной кусочек сахара. Так складываются убеждения, то, что иногда называют внутренним стержнем и что отличает людей, имеющих действительно сильную волю. Они поступают независимо, согласно своему внутреннему решению, «не прогибаясь под изменчивый мир».

Современные исследования также не обошли вопрос о том, как в детском возрасте формируется самоконтроль. Они выявили два мощных фактора, влияющих на его появление. Это родительское влияние (или шире влияние примера взрослых) и темперамент ребенка. Исследуя эти два фактора, Г. Кочанска [3] предположила, что боязливые по темпераменту дети будут обладать лучшим самоконтролем, если родители будут применять мягкие формы воспитания, а смелые дети обретут это качество, если родители будут делать ставку на прочную взаимную привязанность.

В исследовании дети наблюдались с 2–2,5 лет до 4–5 лет. Результаты подтвердили гипотезу. У детей, отнесенных исследователем к боязливым, оказалась высокая корреляция между «мягкой» дисциплиной и самоконтролем, а для смелых детей крайне важным оказалось сотрудничество со взрослыми, которое подтверждает высокий уровень привязанности. Другими словами, из данного исследования можно сделать вывод, что самоконтроль формируется не в ходе жесткого навязывания детям тех или иных форм поведения, а за счет взаимодействия детей и взрослых.

Еще одно важное замечание. В 1990 году было проведено исследование молодых людей 15–18 лет, которые в детстве (когда им было около 4 лет) участвовали в экспериментах по самоконтролю [3]. Оказалось, что дети, проявившие выдержку в 4-летнем возрасте, и в 15–18 лет могли лучше контролировать себя, были более внимательными и склонными к планированию.

Следует заметить, что все вышеизложенные исследования подтверждают и иллюстрируют известную мысль Монтессори. Определяя роль воспитателя, она предлагает ему, прежде всего, «оберегать и направлять внутренние силы, не мешая их раскрытию, устанавливая связь человека с силой внутри его» [1].

Механизм формирования мышления у малыша до сих пор остается одной из тайн детства. Наука собрала достаточно много доказательств того, что мышление развивается, но вот о том, как это происходит, до сих пор идут теоретические споры. В ходе этой дискуссии проводятся эксперименты, опровергающие друг друга. Не решен даже вопрос о том можно ли мерить некий результат развития мышления и вокруг тестирования интеллекта не утихают бесконечные споры.

Монтессори в своем определении мыслительных способностей ребенка применяет категорию шустрый, быстрый ребенок, то есть ребенок, схватывающий все «на лету». Это не научное опреде-

ление, и уменьшение в школе таких шустрых детей привело в свое время к тому, что были разработаны первые тестовые задания, которые должны были оценить уровень умственного развития.

Сегодня все более понятно, что он зависит от ряда факторов. Например, от наследственности, этнической и социальной принадлежности, но, что крайне важно для нас, интеллектуальное развитие зависит от окружающей ребенка среды. Конечно, изучению, прежде всего, подвергалась семейная среда, в которой родился и формируется ребенок, но М. Монтессори пошла дальше, предлагая развивающую и обучающую среду, в которой ребенку дается свобода, позволяющая ему стать не зависимым сначала в действиях, а потом и в суждениях.

Само заявление о свободе ребенка до сих пор воспринимается с осторожностью, но М. Монтессори многократно подчеркивает, что не понимает под свободой вседозволенность. В аспекте же мышления итальянский педагог сторонник того, что «быть свободным – значит не только иметь соответствующие знания, но также уметь понимать, какова социальная ценность того или другого» [1].

Другими словами, свобода мышления должна опираться на реалистичные представления об окружающем мире и быть в контексте социальных отношений. Познание ребенком мира и погружение в социальный контекст не могут произойти моментально. Это процесс достаточно длинный и сложный. Поэтому и само мышление Монтессори определяет, как «совокупность активностей», а основой познавательных способностей ребенка объявляет ощущение.

Но она предлагает сделать следующий шаг. Он в том, чтобы не обрушивать на ребенка хаотичный поток ощущений, в котором ребенок способен утонуть, а помочь ему последовательно получать практически эталонные представления о свойствах окружающих его предметов. Эта эталонность, заключенная в стимульном материале Монтессори позволяет ребенку научиться сравнивать и классифицировать, что дает возможность увидеть реальную картину мира. Критики метода Монтессори считают, что такая эталонность убивает живое восприятие ребенка, стирает его индивидуальность. Это возражение было бы правильно, если бы эталонные представления не были бы обычным инструментом для освоения ребенком мира, не были бы ключом к познанию. Как действует этот ключ? Монтессори показывает нам это. По ее наблюдению, перенеся свое знание о свойствах предмета: «Один ребенок найдет, что эта занавеска – светло-зеленая, другой, что она легкая. Одного привлечет белизна руки, другого гладкость кожи» [1].

Этот личный индивидуальный выбор ребенок производит на основе знаний о свойствах предметов и соответствует «их внутренним склонностям». Так, на основе знаний о мире, у ребенка проявляется индивидуальность и свобода мышления. Но и этого, по мнению Монтессори не достаточно. «Уметь различать – вот характерная черта мышления» [1], – вслед за современной ей наукой повторяет Монтессори.

Различать же предметы можно только по их свойствам, и в этом смысле именно эталоны представляют свойство в чистом виде. Например, знаменитые красные штанги (набор штанг одного цвета и сечения длиной от 10 до 100 сантиметров) не только представляют эталон длины, но и дают ребенку представление о том, что эта длина меняется, от менее длинного (короткого) к длинному. Каждое такое упражнение учит ребенка сравнивать, помогает отчетливо видеть различия в свойствах окружающих его предметов и явлений. Так формируется способность классифицировать предметы и явления, выстраивать логические связи между ними, находить новые закономерности, а значит не быть рабом беспорядочных знаний и рожденных в этом хаосе предрассудков.

В развитии мышления ребенка Монтессори видит его подготовку к творчеству и добавляет: «Творческое воображение в науке базируется на реальности» [1]. Внешне кажется, что это заявление стирает границу между интеллектом и творческим осмыслением действительности (креативностью). Эта грань сегодня четко определена. Так интеллект связывают, прежде всего, с использованием имеющейся информации для получения однозначно правильного ответа, а креативность с новым нестандартным развитием мысли. Не всегда эта нестандартная мысль обретает общественно значимую и полезную форму. И тогда можно судить о том, что между креативностью и творчеством есть некоторый, иногда довольно значительный, зазор. Это будет хорошо заметно, если согласиться с мыслью

Монтессори, что: «творчество – это божественная мысль, обладающая способностью обращаться в нечто реальное» [1]. Стоит рассмотреть это замечание подробнее.

Русский педагог и психолог П.Ф. Каптерев в статье о детской лжи предположил, что одним из ее оснований является не испорченность ребенка, а его легковерность и доверие к тому, что рассказывают взрослые. Не всегда эти рассказы имеют отношение к действительности. Взрослым кажется, что, рассказывая небылицы, они развивают детское воображение, но, по мнению П.Ф. Каптерева, они лишь порождают искаженное представление о мире, которое иногда и составляет основу детской лжи. Каптерев приводит примеры того, как «живость воображения» приводит ребенка к тому, что его окружение воспринимает его рассказ как ложь [4].

Монтессори не первая и не последняя, кто разделяет фантазию на ту, которая основана на освоении реальных фактов, реальной действительности, и ту, «которая преувеличивает и грубо выдумывает, ведет ребенка по ложному пути». К.Г. Юнг предлагает «отличать умную фантазию от глупой». Он определял умную фантазию, как «оригинальность, последовательность, интенсивность и утонченность» непременно содержащую в себе «возможность последующего претворения в жизнь» [5]. Схожий ответ на этот вопрос мы находим у Л.С. Выготского. Он предлагал отделить бытовое понимание фантазии и воображения, как всего нереального и не имеющего практического значения, от научного понимания, в котором она не только основана на творческой деятельности, но и «проявляется во всех сторонах культурной жизни» [6].

Монтессори указывает и еще на одно обстоятельство, – то, что рассказывают детям, не является порождением их воображения, а предлагает им продукт чужого воображения. Более того, это не просто готовый продукт, но и продукт навязанный, потому что взрослые считают, что он полезен ребенку. Монтессори указывает и еще на одно противоречие, напоминая, что признаком взросления ребенка справедливо считается его умение отделить вымысел от реальности. Стоит ли навязывать ребенку вымысел, который, как, например, сказки братьев Grimm, содержит не самые лучшие комплексы авторов?

Здесь возникает и другой вопрос. Какой уровень интеллектуального развития достаточен для того, чтобы можно было говорить о творчестве? Ведь Ж. Пиаже и исследования, проведенные после его смерти, показали, что дети дошкольного возраста достаточно сложно отделяют видимость от реальности. Эксперимент доказал, что трудности с этим испытывают все дети 4 лет и даже некоторая часть 7-летних детей.

Этот зафиксированный эффект детской психики делает достаточно сомнительной попытку развивать детское воображение. Вместо этого можно навязать ребенку нереалистичское представление об окружающей его действительности. Монтессори в этом вопросе идет еще дальше, видя в детских фантазиях попытку уйти от проблем реального мира. По ее мнению, так срабатывает защитный механизм, и ребенок придумывает себе мир, в котором ему более комфортно, чем в реальности. В этом случае фантазия становится бесплодной и рассматривается итальянским врачом как отклонение в развитии, которое следует компенсировать.

И все же положительная роль воображения вовсе не отрицается М. Монтессори, более того, как видно из приведенного определения, вопрос для итальянского педагога состоит только в том, на чем оно базируется, какие формы и в каком возрасте принимает.

Чтобы лучше понять позицию М. Монтессори надо процитировать то определение, которое она дает творчеству. Педагог пишет: «То, что называется творчеством, в действительности – композиция, конструкция нового из первичного интеллектуального материала, собранного, конечно, прежде всего, из окружающей среды через посредство органов чувств» [1]. Тогда индивидуальный характер собранного материала определяется развитостью тех или иных органов чувств у конкретного человека и способностью их анализировать и классифицировать, а вот творческий продукт зависит от развитости творческого воображения. «В полете вдохновения художник видит целиком «новый образ», рожденный его гением, но собранные им частицы наблюдения питают этот образ, как кровь – новое существо в утробе матери», – утверждает Монтессори [1].

Л.С. Выготский, опредмечивая позицию Монтессори, рассматривает четыре формы связи воображения с реальностью, признавая поэтапность его развития от самой примитивной к самой сложной и материализованной в конкретном сложном продукте. Это «нечто новое, не бывшее в опыте человека и не соответствующее какому-нибудь реально существующему предмету, однако принявшее материальное воплощение, сделавшись вещью» [6]. Таким образом, можно утверждать, что воображение является инструментом творческого процесса, результат которого овеществлен.

Можно ли развивать творческое воображение? Кажется, что сегодня этим занимаются многие. Мне лично запомнился телесюжет о том, как «развивая творческое воображение» 2–3-летним детям давали краски, которыми они малевали какие-то каракули, выдаваемые их педагогами за примеры детского творчества. Эти каракули не сильно отличались от «рисунков» животных, которые в связи с поднятым вокруг них ажиотажем получают большую коммерческую ценность.

Но свидетельствуют ли эти рисунки, о том, что в них проявляется творческий замысел или творческая непосредственность их авторов? По мнению Монтессори, в таких рисунках скорее проявляется слабость детской руки и сумбурность детского разума. Верность этого положения подтверждает и то, что за пределами этих студий вряд ли кому-то придет в голову серьезно обсуждать такое творчество. Есть ли другой путь?

Самый простой тест на креативность заключается в том, что испытуемому предлагают придумать максимально возможное количество вариантов нестандартных способов применения совершенно обыденного предмета. Практически тоже самое предлагается детям в группах М. Монтессори. Каждый из ее стимульных материалов предполагает, кроме базового применения, которое показывает учитель, еще и упражнения, к которым ребенок приходит сам. Это его право на творческий поиск.

В некоторых отечественных группах этот творческий поиск подменен другой работой. В них детям предлагают книжечки, в которых нарисованы варианты. Это работа по образцу. Пример такого урока, правда, связанного с более сложной «творческой» деятельностью – написанием сочинения, М. Монтессори беспощадно критикует. Она вновь повторяет свой тезис: «Следует предоставить ребенку все то, что необходимо для его внутренней жизни, и дать ему возможность свободно творить» [1].

Замечу, что педагоги, подменяющие творческую деятельность ребенка работой по образцу, сетуют на то, что дети ленивы и тупы и сами не могут дойти до творческого применения стимульного материала. Монтессори как будто предвидела это замечание и отвечает на него четко и однозначно: «Наша обязанность – заботливо питать душу ребенка, ухаживать за его внутренней жизнью и ждать его проявлений. Если творческое воображение проявится поздно, значит, раньше ум еще не созрел для творчества» [1]. Это высказывание пронизано уважением к ребенку и его природе. Таким образом, создавая условия для того, чтобы ребенок узнавал реальный мир, Монтессори оставляет за ним право на творческий поиск и выбор направления и глубины этого поиска.

Литература:

1. *Монтессори М.* Самообучение и самовоспитание в начальной школе. М.:ИД Карапуз, 2009.
2. *Психология дошкольника.* М.: ИЦ «Академия», 2000.
3. *Кайл Роберт.* Тайны психики ребенка. СПб.: ИД Нева. М.: Олма-Пресс, 2002.
4. *Каптерев П.Ф.* О природе детей. М.: ИД Карапуз, 2005.
5. *Юнг К.Г.* Конфликты детской души. М., 1995.
6. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.