

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Кафедра педагогики

О.В.Черкасова

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ НОВЕЙШЕГО ВРЕМЕНИ:
Р.ШТЕЙНЕР, М.МОНТЕССОРИ, С.ФРЕНЕ**

Учебное пособие

Издательство "Самарский университет"
2000

ББК 74.03

Ч 48

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Самарского государственного университета.*

Черкасова О.В. Педагогические концепции новейшего времени:
Р.Штейнер, М.Монтессори, С.Френе: Учебное пособие. Самара: Изд-во
"Самарский университет", 2000. – 124 с.

ISBN 5-230-06185-5

В данном пособии рассматриваются психолого-педагогические основы зарубежных педагогических технологий, опирающихся на идеи свободного воспитания, и анализируются последствия их применений в практической деятельности педагогов. Также даются практические рекомендации по использованию элементов теории свободного воспитания в современной школе.

Пособие предназначено для студентов, специалистов в области педагогики, психологии, работников народного образования.

Рецензенты: д-р педагог. наук **М.Д.Горячев**,
канд. педагог. наук **Л.Ф.Губарева**.

4302000000 – 080

6К4(03) – 2000

ISBN 5-230-06185-5

© Черкасова О.В., 2000

© Изд-во "Самарский
университет", 2000

Организация учебно-воспитательного процесса в школе страдает заметными недостатками. Учащиеся нередко проявляют слабость, когда от них требуются самостоятельность, инициатива, творчество. В школе пустили глубокие корни малопродуктивные методы обучения - заучивание, повторение, гипертрофированная работа с учебниками и т.д. Подражание, повторение, копирование остаются заметной частью методики обучения. Учебно-воспитательный процесс по преимуществу сориентирован на модель "учитель как центр обучения", на "среднего ученика", будучи далеким от запросов, способностей, планов учащихся. Апофеозом репродуктивного обучения являются экзамены. Преодоление экзаменационных барьеров с их стандартами лимитирует живую мысль учащихся.

Необходимость обновления обучения и воспитания не вызывает сомнений в мировой педагогике. Пожалуй, наиболее радикальную позицию при этом заняли сторонники так называемой *неинституциональной педагогики* - П.Гудман, И.Иллич, Ж.Гуллэд и др. (США). Считая, что пришло время отказаться "от косметических операций" и приступить к решительной модернизации школьного обучения, Дж.Холт пишет: "Пора перестать жить мифом, что нынешняя школа - чудесное место для детей".

И.Иллич заявляет, что современная школа "обречена на исчезновение" и что следует полностью менять ориентиры образования. Единомышленник Иллича французский педагог Л.Бернар пишет: "Опыт показывает, что все попытки исправить школу заканчиваются ничем; следовательно, надо отказаться от самой школы".

Большинство педагогов, впрочем, далеки от радикальных решений. Они хотят "вливать новое вино в старые меха", настаивают на индивидуализированном обучении, учете в учебно-воспитательном процессе персональных способностей и интересов, предлагают совершенствовать обучение и воспитание путем уменьшения наполняемости классов, сокращения учебной недели, модификации классно-урочной системы. В ряде школ нет строгого ранжира парт, школьники располагаются в непринужденных позах вокруг учителя. Широко применяются нестандартные приемы преподавания. Перемены касаются классно-урочной системы в целом и преподавания отдельных предметов. Модификация продиктована необходимостью развивать у детей творческие способности, инициативу, научное мышление, самостоятельность при овладении знаниями

и умениями. Приоритет часто отдается решению проблемных учебных задач, самостоятельной работе учащихся.

С модернизацией классно-урочной системы тесно связана практика индивидуализации учебного процесса: индивидуальный режим (гибкое расписание); персональный ритм изучения нового учебного материала; использование особых дидактических материалов для самостоятельной работы, фиксированный минимум и максимум объема усвоения учебного материала; подвижные учебные группы; деятельность учителя как консультанта и координатора; активность ученика при выборе режима обучения; сотрудничество ученика с учителем.

Эпицентром поисков по реорганизации содержания, форм, методов школьного образования и воспитания оказались экспериментальные учебно-воспитательные учреждения (экспериментальные школы). Эти учреждения предназначены для проверки, выработки и обоснования новых педагогических идей с учетом опыта лучших педагогов. Сложилось несколько типов таких учреждений: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы при научно-педагогических центрах; образцовые школы, где шлифуются традиционные методики воспитания и обучения; опытные школы, осуществляющие оригинальные педагогические идеи.

Среди экспериментальных учебно-воспитательных учреждений прошлого, чей опыт пытаются воспроизвести на территории России, и в частности, в Самарской губернии можно назвать Вальдорфскую школу, школу С.Френе и центры, работающие по методике М.Монтессори.

МАРИЯ МОНТЕССОРИ

Мария Монтессори (1870 - 1952), итальянский врач и педагог, первая женщина в Италии, получившая степень доктора медицины. Работая ассистентом-врачом при университетской психиатрической клинике, она заинтересовалась детьми, страдающими слабоумием, и применила давно забытые методы лечения, предложенные 50 лет назад Сегеном. (Он доказывал, что воспитание слабоумных - это педагогическое лечение дефективных в духовном и физическом отношении детей, преследующее своей целью моторное и сенсорное развитие, интеллектуальное и нравственное становление личности.) Однако в отличие от Сегена, Монтессори пришла к выводу, что умственная отсталость детей нуждается не столько в медицинском лечении, сколько в воспитании. Поэтому она в течение двух лет руководила школой для "педагогического лечения" дефективных детей: сама обучала и воспитывала их по 12 часов в сутки. В результате упорного труда умственно недоразвитые дети выдержали экзамен в городскую школу лучше, чем нормальные дети, обучавшиеся в обычной школе. Это "чудо" повторялось несколько раз.

Успех в своей работе Монтессори объясняла тем, что обучаемые ею дети прошли иной путь духовного развития, чем дети, обучавшиеся в народной школе. В приюте Монтессори психическое развитие детей стимулировалось специально разработанной методикой, тогда как нормальных детей в народной школе задавливали зубрежкой, формализмом и догматизмом.

С 1907 года в Миланском специальном учреждении "Дом ребенка" М.Монтессори разработала целую концепцию учебно-воспитательной системы, которая стала фантастически быстро и широко известной во всем мире. Профессор университета в Глазго У.Бойд еще в 1912 году объяснял это следующим образом: "Историю системы Монтессори можно читать скорее как роман, чем как трезвое повествование о фактах".

После установления жестокой фашистской диктатуры Б.Муссолини в Италии М.Монтессори вынуждена была эмигрировать. На Родину она возвратилась лишь после 1945 года.

В 20-40-е годы она вела активную международную общественную и педагогическую деятельность: пропагандировала идеи движения Сопrotивления, участвовала в работе конгрессов в защиту мира, руководила "Интернациональным обществом Монтессори", которое создало сотни "Домов Ребенка" в разных странах, проводила специальные конференции.

М.Монтессори отстаивала идею свободы и достоинства ребенка, считая, что только благодаря духовному воспитанию подрастающих по-

колений можно достигнуть реального торжества гуманизма в мире. Именно ей принадлежит лозунг "Воспитание для мира!", выдвинутый в 30-е годы. К сожалению, в условиях обострения борьбы между демократическими и фашистско-тоталитарными системами этот лозунг не раз подвергался резкой критике и "слева" и "справа".

М.Монтессори опубликовала более 30 работ, которые были переведены на 24 языка. Большая часть этих работ посвящена дошкольному и младшему школьному возрасту.

У нас в стране первое упоминание о педагогических взглядах М.Монтессори появилось в начале 1911 года в реферативном обзоре "Новая система воспитания маленьких детей". И в том же году, 26 ноября, в Петербургском обществе содействия дошкольному воспитанию детей состоялся доклад Е.Н.Янжул "Методы итальянского детского сада госпожи Монтессори". Стали появляться и другие публикации, число которых значительно возросло после выхода в России ее основного труда "Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка". Впоследствии эта книга неоднократно переиздавалась. В 1920 г. она вышла уже четвертым изданием. Спустя три года в России после первой книги М.Монтессори была издана ее работа "Самовоспитание в элементарных школах".

Педагогическая система М.Монтессори воспринималась в России, как, впрочем, и в других странах, не всегда однозначно. С одной стороны, сформировалось даже целое направление ее сторонников и апологетов, а с другой - немало было и последовательных противников.

Наиболее активным и последовательным пропагандистом М.Монтессори в России была известный педагог Ю.И.Фаусек. Именно ей принадлежит заслуга открытия в октябре 1913 года первого в нашей стране детского сада, организованного по системе М.Монтессори. Весной 1914 г. Министерство народного просвещения командует ее в Италию для изучения нового педагогического направления. В 1915 г. она издает на русском языке одну из самых восторженных работ о

М.Монтессори "Месяц в Риме в "Домах ребенка" Марии Монтессори". "То, что я увидела и пережила в Риме, признавалась Ю.И.Фаусек, - превзошло все мои ожидания. Я увидела воочию разрешение сложных педагогических задач и большого социального вопроса; я была свидетельницей того, как закладываются основы истинной культуры".

Наиболее острую критику в адрес М.Монтессори высказала Э.Яновская, поместившая в "Дошкольном воспитании" (1913) статью об "Обучении грамоте по системе Монтессори". Автор находила слабость М.Монтессори в том, что ее система не может применяться в учебно-

воспитательных учреждениях, поскольку противостоит требованиям современной дидактики. В данном случае речь шла о неприятии М.Монтессори так называемого "метода целых слов", который в то время получил распространение среди методистов по начальному обучению и активно пропагандировался в России. С начала 10-х годов XX в. этот метод рассматривался как наиболее прогрессивный. За него выступали многие педагоги, несмотря на отрицательное отношение некоторых видных методистов. Та же Э.Яновская, в частности, не верила утверждениям М.Монтессори, что четырехлетних детей можно научить каллиграфически писать. И даже те положения системы, которые оценивались большинством писавших о М.Монтессори как методически ценные, например, оцупывание букв, штриховка контуров и т.д., Э.Яновская относила к категории неудачных технических экспериментов, которые "усыпляют живую душу ребенка, понижают степень пылкости его ума, ведут к застою мысли и чувств", и считала, что вредно и опасно вводить такие методы обучения, в которых "отсутствует сознательная мысль ребенка" (Дошкольное воспитание, 1913, №6. С.350).

В 1915г. в брошюре видного специалиста по дошкольному воспитанию Е.И.Тихеевой "Дома ребенка Монтессори в Риме, По личным впечатлениям" давалась высокая оценка опыта и трудов М.Монтессори: "Вклад, сделанный ею в сокровищницу педагогической мысли, очень велик. Она дала нам свою прекрасную книгу, ставшую несомненно одним из самых ярких явлений педагогической литературы последних лет". В учении Монтессори "наиболее оригинальной, остроумной и продуманной частью" является воспитание внешних чувств. Однако для "домов ребенка" было характерно то, что оказались смещенными понятия "цель" и "средство". Как сущность музыкального воспитания не сводится к упражнению пальцев, так и сущность сенсорного воспитания не может и не должна сводиться к механическому освоению дидактического материала. Дисциплина, по мнению Тихеевой, обусловлена тем, что в домах этих сила сопротивления детей уже сломлена, что пути к ее подавлению изысканы". Тихеева не смогла найти тех элементов, которые считала необходимыми для нормального и полноценного воспитания: дети не имели права покидать рабочую комнату, не было экскурсий, не было организованных коллективных игр, коллективных работ и бесед, отсутствовал "синтез в занятиях", отсутствовали живое слово и свободная живая речь. В целом, сделала вывод Е.И.Тихеева, "Дом ребенка есть царство молчания".

"Дрессировка детской души", "деспотия духа" - так характеризовал воспитательную систему М.Монтессори А.А.Левитин в работе "Педагогические идеи Гербарта и Монтессори". "Дрессировка духа" вот общий

знаменатель системы этих двух педагогов, считал он. Если у Гербарта идея дрессировки сознания и интеллекта проводилась для того, чтобы воздействовать на волю воспитанника, на его "этические побуждения", то у Монтессори - это "упражнение, которое на практике сводится к форменной дрессировке внешних чувств, дрессировке психических процессов, предполагающей воздействие на душу ребенка".

Преобразования системы народного образования, наступившие после 1917 г., не изменили отношения к системе М.Монтессори. После 1917 г. по-прежнему центром изучения и популяризации ее системы оставался Петроград-Ленинград, где жила и работала Ю.И. Фаусек. Открытый ею еще в 1913г. детский сад стал одним из базовых дошкольных учреждений Педагогического института им.А.И.Герцена, а в 1922 году открывается второй детский сад того же направления. Была организована специальная "кафедра Монтессори", состоявшая из самой Ю.И.Фаусек и ее ассистента - врача В.В.Гаубман. Детские сады привлекали к себе большое внимание педагогов.

Ю.И.Фаусек пропагандировала систему Монтессори как особое достижение педагогики, когда нормальный ребенок "показывает, что он познал высшее наслаждение, которое может быть у человека, прелесть завоеваний в области знания и радость постоянного методического труда". Она подчеркивала, что работа по этой системе - "правильная, умственная, серьезная - служит упорядочиванию внутреннего психического содержания ребенка, как бы мал он ни был".

Последовательная критика М.Монтессори началась после провозглашенного в 1922 г. процесса "пересмотра", который был направлен на создание новой советской системы содержания и методов дошкольного воспитания. Мнения сводились к следующим обобщениям:

- задачи и методы воспитания по системе М.Монтессори в ряде основных пунктов противоречат законам физического организма и психики детей дошкольного возраста;

- искусственный дидактический материал суживает круг представлений ребенка, создает систему "чрезмерно прочных ассоциаций между окружающим ребенка миром вещей и явлений и способами реакций ребенка на этот мир";

- система упражнений, оправданная для умственно отсталых детей, эффективно тренируя элементы сенсорной культуры ребенка, существенно затрудняет формирование целостной картины мира, резко обедняет его воображение;

- использование доступных трудовых процессов чрезвычайно полезно с точки зрения трудового воспитания, но на практике изгнание игры, сказки,

постоянного речевого общения крайне затрудняет развитие творческих задатков;

система работы Домов ребенка М.Монтессори ведет не к индивидуализации воспитания, а к последовательной тренировке индивидуализма. Отрицание коллективного общения, игры, занятий делает эту систему неприемлемой для тех задач социального воспитания, которые выдвигаются в Советской России.

В 1927 г. Главный ученый совет Наркомпроса РСФСР создал специальную комиссию для детального анализа теории и практики детских садов по системе М.Монтессори. В резолюции по итогам работы комиссия подчеркивала, что "система М.Монтессори в целом не отвечает задачам воспитания пролетарского ребенка". Вскоре детские сады при Институте им. А.И.Герцена были закрыты.

В последнее время имя М.Монтессори упоминается преимущественно в работах, относящихся к теории и практике дошкольного воспитания. Хорошо знают Монтессори дефектологи и психологи, особенно те, кто занимается проблемами диагностики развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Однако специальные работы, посвященные М.Монтессори, появлялись чрезвычайно редко.

Теоретикам и практикам школьной педагогики идеи и творческое наследие М.Монтессори долго были неизвестны.

В 1986 - 1987 гг. Е.Н.Потапова опубликовала ряд статей, где смогла внести принципиально новое в систему М.Монтессори. Это прежде всего касается введения в воспитательный процесс игр, фантазии, сказок, обобщений, т.е. тех элементов, которых в системе Монтессори не было и за что ее резко критиковали педагоги-современники.

К сожалению, приходится констатировать, что для широкого круга российских педагогов до сих пор остаются неизвестными идеи и предложения М.Монтессори, содержащиеся в ее многочисленных работах, написанных в 20-40 годы.

Сейчас, когда спустя почти век, возрос интерес к педагогическим идеям М.Монтессори, когда открываются сады и группы, работающие по ее методу, резонно задать вопрос: чем именно данная система отличается от традиционной педагогики?

Методологи системы Монтессори считают главным отличием ее работы цели, которых она достигает: "Мы готовим ребенка не к школе, мы стараемся подготовить его к жизни. Можно научить дошкольника читать и писать, но гораздо важнее, чтобы он обрел уверенность в себе, был самостоятельным и независимым, жил в гармонии с миром".

Несомненно, человек, самостоятельный и уверенный в себе - это неплохо. Однако понятие "независимость" относительно, поскольку одним из механизмов социализации является детский конформизм, подчинение взрослому: ребенок, живущий в среде, созданной взрослыми, живет в мире, не совсем приспособленном для его физических и духовных потребностей, вследствие чего он вынужден адаптироваться к этой среде, причем адаптация здесь основана на повиновении. Особо этот процесс приспособления выражен в школьные годы. Для М.Монтессори независимость это "контроль над своими ошибками". Таким образом, независимость в школе Монтессори подразумевает под собой свободу от оценок, контроля взрослых.

Приспособление - процесс болезненный, поэтому более справедливый подход к ребенку состоит в создании переходного звена (адаптационной среды) между миром детства и взрослости. Именно это и стремится сделать педагогика Марии Монтессори.

Сейчас в литературе выделяют такие задачи метода М.Монтессори, как:

- способствование выработке координированных психофизических реакций. Развитие навыков и потребностей в самостоятельной работе и в самообслуживании в пределах, соответствующих возможностям ребенка;

- развитие внешних чувств, а через них - психических функций;

- воспитание высших интеллектуальных, этических и эстетических чувств;

- развитие речи;

- развитие математических способностей.

Прежде чем остановиться на каждом из пунктов подробнее, рассмотрим основной принцип воспитания в педагогике.

Система Монтессори основана на идеях свободного воспитания. Критикуя отжившие схоластические методы обучения в школе и недостатки фребелевских детских садов, Монтессори поддерживала идею о недопустимости насилия над ребенком, требовала уважения к личности воспитанников. Она утверждала, что существует особый мир детства и что развитие ребенка подчиняется особым законам. Основываясь на теории "спонтанного развития ребенка", Монтессори перешла к отрицанию активной воспитывающей роли педагога: взрослые, навязывая детям собственные установки, тормозят их естественное развитие. Задачу воспитания она видит в создании таких условий, которые соответствуют потребностям ребенка, помогают выявлять его запросы и способствуют его самовоспитанию и самообразованию.

Монтессори отстаивает право ребенка быть активным, исследовать окружающую среду и развивать свои внутренние силы. Воспитание, согласно ее учению, должно направлять деятельность, но не подавлять ее. По мнению

Монтессори, среда не создает силу человека, она лишь дает ей цель и материал, дает направление, или, в крайнем случае, толчок, и задача педагога состоит скорее в том, чтобы содействовать, наблюдать, поощрять, руководить, побуждать, чем вмешиваться, предписывать или ограничивать.

Что же касается практического применения этого принципа, то в этом Монтессори идет по новому пути, считая, что педагог не должен заниматься с детьми по группам, при этом требуя, чтобы все члены группы участвовали в упражнении.

М.Монтессори ставит перед воспитанием две цели: биологическую и социальную, причем первая должна облегчить естественное развитие личности, а вторая - адаптировать личность к условиям окружающей среды.

Особо важное значение в воспитании, по мнению Монтессори, следует придавать воспитанию чувств как с биологической так и с социальной точек зрения. Эти две фазы воспитания всегда переплетаются между собой, но та или другая получает преобладание в зависимости от возраста ребенка.

Период жизни между 3 и 7 годами являются наиболее сензитивными для воспитания чувств, т.к. этот период характеризуется быстрым физическим развитием, это время образования различных видов психо-сенсорной деятельности. Ребенок в этом возрасте воспитывает свои чувства, а потом уже его внимание привлекает среда в форме любопытства. И поэтому здесь важно правильно направлять чувственные стимулы, получаемые ребенком, при этом подготавливая фундамент для воспитания сильного духа.

Кроме того, как считает Монтессори, открывается возможность обнаружить и даже исправить недостатки. Она имеет ввиду тот момент, когда недостатки проявляются в очевидном и безнадежном неумении приспособиться к окружающей среде (глухость, близорукость).

Следовательно, это воспитание физиологическое. Оно непосредственно готовит к психическому воспитанию, совершенствуя органы чувств, проективные и ассоциативные пути.

Воспитание чувств делает людей наблюдательными и не только завершает общее дело приспособления человека к современной цивилизации, но и непосредственно готовит его к практической жизни.

По утверждению Монтессори, многие педагоги имеют весьма несовершенное представление о том, что необходимо для практической жизни. Потому что, считает она, нельзя исходить от идей, а от них переходить к двигательной деятельности (имеется ввиду метод, который сводится к заучиванию в уме, а затем выполнению). Часто учащийся, хорошо поняв идею, с огромным трудом выполняет практическую задачу. Скорее всего, это происходит потому, что в воспитании его было упущен из виду фактор огромного значения, а именно, усовершенствование чувств.

Главная форма воспитания и обучения по системе Монтессори самостоятельная, индивидуальная работа детей или специально разработанный Монтессори индивидуальный урок, основа которого сжатость, простота и объективность. Здесь необходима специальная техника обучения и воспитания. По мнению Монтессори, воспитатель должен до последней возможности ограничить свое вмешательство, но вместе с тем и не должен допускать, чтобы ребенок "утомлялся чрезмерными усилиями самовоспитания". Главная проблема заключается в том, чтобы определить границы и характер вмешательства учителя в процесс самовоспитания, и здесь основная нагрузка падает на педагогический такт и индивидуальное педагогическое искусство преподавателя. Прямая задача учителя заключается в том, чтобы научить ребенка точной номенклатуре, которая заключается в простой ассоциации названия с предметом или с абстрактной идеей, выраженной названием.

Преподаватель, притрагиваясь к гладким и шероховатым карточкам, при упражнении на развитие тактильных ощущений, произносит: "Это гладкое!", "Это шероховатое!", повторяя слова с разными интонациями голоса и всегда внятно и отчетливо. В конце урока она должна проверить, достиг ли урок желаемой цели. Для этого она проверяет, ассоциируется ли название предмета в уме ребенка с самим предметом. При этом учитель должен дать пройти в молчании необходимому промежутку времени между уроком и проверкой.

Выработка координированных психофизических реакций

Специальные материалы отвечают стремлению к движению детей.

Маленький ребенок узнает свое тело, "строит" его схему, совершенствует координацию глаз, рук, ног, что способствует появлению гармоничных и точных движений. Направленная моторика влияет на общее, эмоциональное, речевое и социальное развитие.

В первые годы жизни ребенок обладает естественным стремлением к движению. Он хочет перемещать свое тело в пространстве, чтобы познакомиться с окружающими его вещами и уметь осмысленно обращаться с ними. Он находится в сензитивном периоде развития точности движений. Сначала движения неловки, часто бесцельны и негармоничны, поэтому в процессе воспитания включается моторная активность. Первые действия, которыми овладел ребенок, становятся контролируемыми в результате целенаправленных упражнений, причем моторика развития зависит от индивидуального темпа движения ребенка.

Для формирования точности движений важно создать подготовительную среду, учитывая моторные потребности ребенка. Оборудование по величине и удобству должно быть подобрано соответственно силе и росту

ребенка. Следует так подобрать соответствующие предметы для упражнений по формированию у детей навыков практической жизни, чтобы ребенок ясно понимал цель своей деятельности. С другой стороны, надо создать возможность для совместной деятельности детей.

Монтессори подбирает упражнения в практической жизни, часть которых происходит из повседневных домашних дел. В дальнейшем у ребенка формируется чувство собственного достоинства, независимости, т.к. теперь жизненно важная деятельность может выполняться им совершенно самостоятельно. С увеличением независимости растет уверенность в себе.

Для ребенка интересен подробный анализ сложных действий. Путем сознательного выявления деталей действия ребенок приходит к построению собственных моделей поведения. Он достигает высокой степени сосредоточенности и самоконтроля, его движения становятся гармоничными и экономичными.

Таким образом, цели упражнений в практической жизни можно обобщить следующим образом:

- направление стремления детей действовать в разумном русле;
- координация, совершенствование, гармонизация поведения;
- способствование независимости ребенка о взрослых, его самостоятельности, укрепление чувства собственного достоинства и самооценности;
- развитие чувства ответственности.

Развитие внешних чувств. Сенсорное воспитание

Период жизни между тремя и семью годами - это период быстрого физического развития, время образования различных видов психо-сенсорной деятельности, когда ребенок развивает свои ощущения. Внимание ребенка в это время привлекают стимулы, и, следовательно, в этот период возможно регулировать стимулы, чтобы ощущения, получаемые ребенком, развивались рационально. Таким образом, воспитание здесь - воспитание физиологическое, которое является основой для воспитания психического, т.к. оно совершенствует органы чувств, что способствует обеспечению развития мозговой активности.

Все воспитание ощущений сводится к тому, что производится эксперимент при помощи специального дидактического материала и затем ожидается непосредственная реакция ребенка. Причем необходимо выбирать такой материал, который вызывал бы активность ребенка. Соответствующие предметы должны быть устроены так, чтобы давать возможность ребенку замечать и исправлять свои ошибки самому, без помощи учителя. Только лишь при таком условии воспитание внешних ощущений будет самовоспитанием.

Еще одно условие - постепенное утончение различающего восприятия посредством повторных упражнений. Например, ребенку предлагают разместить по порядку 8 цветов в различных оттенках. Это упражняет его в чувственном различении.

Третье условие - изоляция воспитуемого ощущения: упражнения со слухом проходят успешнее в тишине и темноте. Поэтому иногда детям завязывают глаза, что повышает внимание и интерес к заданию.

И последнее условие - необходимо начинать упражнения с контрастирующих предметов, цветов, звуков и т.д. и лишь постепенно переходить к множеству стимулов, причем разница между ними становится более тонкой и незаметной.

Воспитание высших интеллектуальных, этических и эстетических чувств

По отношению к детям дошкольного возраста цель воспитания состоит в том, чтобы облегчить самопроизвольное развитие личности. Поэтому, дав ребенку дидактический материал для развития ощущений, необходимо ждать, пока в нем не возникнет способность наблюдения. На основе дидактического материала закрепляются точные и ясные понятия, с которыми ассоциируются соответствующие признаки предметов и явлений.

Воспитанию этических чувств способствует сам ход занятия, где преподаватели и дети непосредственно общаются и взаимодействуют на личностном уровне.

Любое занятие начинается с круга, где все дети и педагоги приветствуют друг друга, обсуждают различные темы - по желанию детей или предложению взрослых. Темы могут быть любыми, главное, чтобы они были нужными и интересными.

Следующим этапом занятия является выбор ребенком своего занятия. Материалов много, но все они в одном экземпляре: если ребенку нужен материал, который уже занят, он может попросить разрешения поработать вместе; если же ему откажут, то он должен ждать своей очереди и работать с чем-то другим. Ребенок свободен в своем выборе, но и ответственен за него. Он может даже "ничего не делать", только нельзя мешать другим.

Таким образом, сам ход занятия предполагает становление в сознании ребенка соответствующих форм и норм поведения в коллективе, навыков общения и взаимодействия с педагогами и сверстниками.

Одной из форм воспитания дисциплины являются "уроки тишины": здесь не столь важно, чтобы дети сидели абсолютно тихо; важнее то, чтобы каждый ребенок научился сохранять тишину: спокойно сидеть, молча работать, бесшумно идти.

К тому же помимо материалов в группе Монтессори есть театральный уголок с кукольным театром, костюмами для переодевания, уголок творчества (лепка, рисование), музыкальный уголок.

Развитие речи

Как только ребенок рождается, он немедленно встречается с человеческой речью. Постепенно он усваивает образцы речи, которые употребляют окружающие его люди, и усвоение их является необходимым условием для раннего развития речевой функции у детей.

Когда ребенок приходит в детский сад, он находится в сензитивном периоде речевого развития, что необходимо учитывать при работе с дошкольниками.

Важна речь, которая используется в упражнениях по обучению навыкам практической жизни и при работе с материалами для развития чувств. Сначала ребенок долго работает с материалом, а затем слушает устный урок. Слово должно быть для ребенка не абстрактной идеей, а содержательным понятием.

Для этих целей с детьми в школе Монтессори проводятся различные игры-разговоры и игры-вопросы. С помощью них ребенок учится сам сочинять истории, упорядочивать свои мысли и давать логически связанные ответы. Таким образом, мышление и речь тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга.

В такой среде ребенок должен чувствовать себя защищенным и иметь возможность для естественного и спонтанного самовыражения. Необходимо, чтобы он мог с большой радостью рассказать о своих переживаниях, приключениях и научиться сочинять истории. Для ребенка важно, чтобы его слушали, чтобы взрослые воспринимали его рассказы, старались понять и помочь ему правильно выразиться устно.

При стимулировании развития речи ребенка решающую роль играет речь учителя (правильное произношение и употребление слов). В Монтессор-группе проводятся специальные регулярные речевые игры и упражнения: игры на запоминание, уроки по узнаванию названий предметов, игры-поручения, игры-описания, рассказы о приключениях и т.д.

Развитие математических способностей

По мнению Монтессори, вся человеческая культура, техника, индустрия опираются на математику, поэтому развитие математических способностей — один из факторов и условий адаптации ребенка к взрослой жизни.

Поначалу ребенок имеет конкретный опыт обращения с предметами, а позже переходит к абстрагированию на основе приобретенных знаний. Когда ребенок сравнивает, упорядочивает, измеряет и т.д., речь идет о проявлениях

математического мышления. Ребенок овладевает сенсорным и моторным опытом, развивая при этом математические способности. По Монтессори, дети довольно рано могут овладеть математическими знаниями, и математика может стать такой же близкой и естественной, как и речь.

Математические материалы тесно связаны с материалами для развития чувств, поскольку соответствуют сенсо-моторным потребностям ребенка. Работа с этими материалами дает ребенку возможность прийти к удивительным открытиям и одновременно приобрести точный подход, необходимый в математике. После тщательного разъяснения, как обращаться с математическим материалом, ребенок переходит к многочисленным упражнениям на повторение основных действий. Длинные серии упражнений дают ребенку возможность самостоятельно применять полученные результаты и учиться абстрагировать.

Педагоги школы Монтессори видят математическое образование детей как единое целое. Они хотят сделать ребенка способным при помощи математического мышления постичь мир природы, культуру и научиться владеть ими.

Уметь различать - характерная черта мышления. Различать - это значит группировать. Таким образом, сенсорные упражнения - это упражнения в различении и классификации. Размер, форма, шероховатость, вес, температура, вкус, звук, цвет надо научить ребенка различать все это. "Процессы различения, группирования и обозначения внешних предметов на основе установившегося в уме прочного порядка, - пишет Монтессори, и составляют мышление и вместе с тем и известную степень культуры". Следовательно, для того, чтобы научить мыслить, необходимо научить правильно сравнивать и группировать, т.е. правильно различать. В свою очередь, умение правильно различать приобретает детьми только через сенсорную гимнастику, т.е. через систему упражнений по развитию органов чувств. Монтессори подробно описывает методику развития тактильного чувства, стереогностического, барического, хроматического, чувства зрения, звука и др. Например, для развития тактильного чувства она использовала деревянную дощечку, разделенную на два квадрата, Один из них - с гладкой отполированной поверхностью, другой - с наклеенной наждачной бумагой (6 полосок разной шероховатости, от грубой наждачной до атласной). Развивать у детей чувство осязания - значит учить их "видеть руками".

Для развития чувства зрения Монтессори предлагала сравнивать и различать предметы разной формы - бруски, кубики, цилиндры, палочки. Но не только в этом состояло использование зрительного рецептора. Он обеспечивал развитие хроматического чувства (зрительное восприятие цветов). В "Доме ребенка" дети обучались различению восьми цветов по

восемь тонов каждый (всего предлагалось 64 цветные таблички). обстоятельно разработала Монтессори и упражнения в распознавании звуков. Например, игра в молчанку (вслушаться, как тикают часы, как гудит шмель, как пищит комар) преследовала своей целью развитие органа слуха. Не забыто ею и развитие чувства ритма. Маршировка под музыку, ускоренный и замедленный темп, громко и тихо - все это было продумано и подчинено общей идее - всестороннему сенсорному развитию детей.

В целях стереогностического чувства Монтессори использовала деревянные кирпичики и кубики, бобы, горох, зерна овса, ржи, пшеницы, камешки, картонные кружочки. Монтессори разработала очень простую, но эффективную методику: дети учились определять по весу дощечки (длиной 8 см, шириной 6 см, толщиной 1,5 см), из какого дерева (ели, ольхи, ясеня, красного дерева) они сделаны.

Монтессори подвергала резкой критике постановку обучения в народных школах, в которых "учитель вколачивал свои познания в головы учеников", требуя при этом "полной неподвижности", насильно добываясь внимания, используя для этого поощрения и наказания. Такая школа, поработавшая дух учеников, не давала простора свободному проявлению заложенных сил и способностей. В этих целях, считала Монтессори, "внешний материал развития должен соответствовать психическим нуждам ребенка, это как бы ступени лестницы, которые помогают ребенку подниматься вверх".

Монтессори критически относилась к дарам Фребеля, однако она успешно использовала в практике воспитания работу с цветными картинками, с глиной. Но основными были дидактические средства, разработанные самой Монтессори. Исходя из идеи о том, что дидактический материал является побудительной силой к саморазвитию, она экспериментально проверила педагогическую эффективность созданного ею дидактического материала.

Для развития чувства осязания, веса, размера, зрения, слуха, ритма и т.д. были изготовлены предметы (дощечки, кубики, цилиндры, пластинки) из различного материала. Ребенок должен был, например, вставлять бруски и цилиндрики разных размеров в соответствующие отверстия или на ощупь (с завязанными глазами) определять свойство материала и его конфигурацию, называть, из какого материала сделан предмет и что это за предмет. "Ребенок все это время сам видит и исправляет свои ошибки, и это заставляет его, сравнивая цилиндры между собой, сосредоточивать внимание на разнице размеров. В этом сравнении и заключается психосенсорное упражнение"

Немаловажный практический интерес представляют суждения Монтессори относительно содержания и методов обучения. Обращая внимание на эффективность методов обучения, она требовала сжатости, простоты и

объективности при объяснении нового материала. "Урок, - отмечала Монтессори, - будет тем совершеннее и полнее, чем лучше мы умеем урезать ненужные слова". Это не открытие в педагогике.

Я.А.Коменский обосновал, как известно, систему дидактических принципов. Монтессори же сумела использовать их применение к обучению детей дошкольного возраста.

Очень много внимания Монтессори уделяла "упражнениям обыденной жизни" - это, по существу, реализация воспитывающей функции труда по самообслуживанию. Ведь дети в "Доме ребенка" самостоятельно умывались, одевались, причесывались, приводили в порядок свои вещи, убирали комнаты, накрывали на стол, мыли посуду и т.д. Они не играли в труд, а приобщались к труду по мере своих сил и возможностей. Одним из средств воспитания детей 5-6 лет Монтессори считала ручной труд. В своей практике она обучала детей гончарному ремеслу и постройке стен из маленьких кирпичиков. По ее мнению, такая методика больше всего способствует потребностям и возможностям детей старшего возраста.

Если гончарное ремесло способствует раскрытию творческих способностей детей, то труд земледельческий развивает наблюдательность, формирует чувства. Ведь давно известно, что общение с природой, с миром растений и животных пробуждает в человеке самые прекрасные чувства. Монтессори не без основания отмечала: лучшее средство укрепления физических и духовных сил ребенка - это "погрузить его в природу". При этом она имела в виду не столько воспитание ребенка на лоне природы, сколько приобщение его "к земледельческим работам, к разведению растений и животных, а следовательно, к сознательному наблюдению природы". В "Доме ребенка" дети выращивали цветы, ухаживали за курами и кроликами. Уход за животными и растениями, считала Монтессори, - это прежде всего забота о других, которая поможет ребенку осмыслить заботу матери и воспитательницы о нем.

Если говорить о моральном воспитании, то это особенно сложная в теоретическом и практическом осмыслении проблема. Монтессори, как и многие другие прогрессивные педагоги прошлого, считала, что в основе нравственного воспитания должно быть развитие морального чувства. Под этим она понимала чувство симпатии к людям, сопереживание их огорчениям и радостям. Человек не может стать нравственным, только заучив правила морали: необходимо проявление морального чувства. Ребенок должен встречать любовь, внимание и доброе отношение к нему. С другой стороны, не следует ласкать ребенка насильно, ведь он не всегда нуждается в нашей ласке, как не нуждается в данную минуту в пище. Ласка

взрослых должна быть той духовной пищей, писала Монтессори, в которой ребенок испытывает потребность.

Представляется весьма любопытной идея Монтессори относительно "чуткости" детей. Каждый воспитатель обращал внимание на то, отмечала Монтессори, как дети, наигравшись вволю, заявляют о том, что им надоело играть, что им хочется "что-нибудь поделаться", "хочется почитать" и т.д. Это "хочется" как раз и представляет "лакмусовую бумажку" их чуткости к своим внутренним нуждам. Например, пробудившееся стремление к знаниям должно быть поддержано внешними положительными явлениями и трансформировано в познавательную потребность как личностное качество.

Поступки дошкольника нередко импульсивны, писала Монтессори, задача воспитания в том и состоит, чтобы преобразовать их в волевое целеустремленное и осмысленное поведение. "Когда ребенок начинает уважать работу других, - читаем в книге "Самовоспитание и самообразование", не выдергивает желательную вещь из рук товарища, а терпеливо дожидается, когда ее можно будет взять, когда начинает ходить не задевая товарищей, не наступая им на ноги, не опрокидывая столов, тогда только ребенок начинает и организовывать свою волю, и приводить во взаимное равновесие импульсы и сдерживающие элементы. Таким образом, создаются зачатки привычек социальной жизни. Подобные результаты невозможны, если держать ребенка в неподвижности". Невольно возникает вопрос: как воспитывать желаемое качество? Ответ Монтессори оригинален: воспитывать волю - значит воспитывать постоянство и решительность. Решительность же есть результат выбора. И вновь проблема: выбор следствие внутренней работы, мышления, борьбы мотивов. Этот механизм отлаживается в процессе упражнения воли, а упражнения дает сама жизнь. Схема логических построений не вызывает возражений. Но до методики еще далеко. В этой схеме еще не заняла своего места гибкость воли. Она должна формироваться в коллективе детей через постоянные упражнения в сфере обыденной жизни. Лишь в процессе общения, совместной деятельности дети усваивают выработанные обществом социальные нормы поведения, социальный опыт делают своим собственным достоянием. Ведь что писала в этой связи Монтессори: "Для развития волевых механизмов мало только слушать о том, что надо делать; недостаточно получить лишь правила поведения и перечень "прав и обязанностей", чтобы приобрести грациозные движения. Если бы это было так, стоило бы лишь объяснить ученику очень точно движения руки, необходимые для игры на рояле, и он мог бы сразу заиграть сонату Бетховена. А между тем во всех этих достижениях существенным фактором является известного рода "формирование", и лишь упражнение закрепляет, упрочивает завоевание воли".

Нравственное воспитание в системе Монтессори зиждется на развитии и воспитании чувств, на связи сенсорного воспитания с умственным, на единстве воспитания привычек и воли, и, наконец, на единстве обучения и воспитания с самообучением и с самовоспитанием.

В практике воспитания Монтессори упразднены награды и наказания. Она полагала, что награды якобы оскорбляют человеческое достоинство. Из всех мер наказания признавался метод изоляции провинившегося от детского коллектива, но с тем, чтобы он видел, чем и как заняты его товарищи. Ребенок, разумеется, будет переживать свое одиночество. Внимательность к нему, как к больному, со стороны воспитателя не искоренит в нем привязанности к ней, наоборот, возбудит послушание и дисциплинированность.

Можно соглашаться или не соглашаться с мнением М.Монтессори о том, что дети "стеснены" в школах наградами, наказаниями, уродующими их души. Но нельзя вовсе игнорировать эти методы воспитания. Другое дело, что они должны быть более совершенными, ибо дети всегда останутся детьми, нуждающимися в педагогическом руководстве и воздействии взрослых. Другое дело - их воспитание. Оно должно быть свободным от формализма и догматизма, от рутины и мелочной опеки со стороны различных ведомств. Деятельность учителя и воспитателя не должна стесняться бюрократическими инструкциями. И все же без определенной регламентации в общественном воспитании не обойтись, как не обойтись без правил движения. Конечно, меньше будет "нарушений правил", если учитель будет соответствовать своему назначению, работать творчески.

При организации обучения и воспитания детей по системе Монтессори воспитатель становится руководителем их жизнедеятельности. Однако она не пассивная, а педагогически активная сила по самой своей сути. Монтессори выдвинула требование подготовки творчески мыслящего воспитателя, способного научно мыслить, исследовать личность ребенка и процесс его формирования, - это с одной стороны. С другой стороны, учитель-воспитатель как практик должен владеть в совершенстве, как и всякий другой специалист, педагогическим мастерством.

Монтессори разделяла мысль Сегена об учителе, красивом не только духовно, но и внешне, чтобы он имел приятный голос, заботился о своей наружности, дабы вызвать у своих учеников симпатии. Если он не владеет красивыми жестами, оттенками голоса, то не завладеет душой, сердцем и волей ребенка. Учитель непременно должен стать авторитетным и любимым, доставляющим радость общения. Эта истина не вызывает сомнений и сегодня.

Заканчивая небольшой обзор творчества М.Монтессори, можно сказать следующее: по выражению самой М.Монтессори, "главное, что мы должны помнить, это: 1) интерес ребенка, который приводит его к сосредоточению на

учебе; 2) сотрудничество детей, неоценимая база которого разновозрастность; 3) существование человеческого инстинкта автономности, который приводит к дисциплине и порядку".

Система Монтессори завоевала популярность во многих странах мира; ее дидактический материал и приемы обучения послужили основой для создания более совершенных систем воспитания и обучения детей.

ВАЛЬДОРФСКИЕ ШКОЛЫ

Общественный перелом, свершившийся в конце первой мировой войны в Германии, позволил найти новые демократические государственные формы. Рудольф Штейнер (1861-1925), известный немецкий философ, основатель антропософского общества, выразил в своих докладах и сочинениях мысли по поводу "трёхчленности социального организма": в политическом государстве разделение власти на законодательную, исполнительную и юрисдикцию может обеспечить правовое государство, таким образом, духовная сфера, правовая и экономическая сфера должны иметь автономное управление, при помощи которого гарантируется, что переплетение интересов не деформирует и серьёзно не вредит этим трём основным общественным процессам.

Задача духовной сферы состоит в том, чтобы развивать способности людей и учитывать их индивидуальные духовные потребности в обстановке свободомыслия. Поэтому одна из основных задач руководство народным образованием.

Задачей экономической сферы является организация производства, распределения и потребления, ориентированная на справедливость распределения. При помощи создания различных ассоциаций опыт специалистов по экономике должен быть приведён в тесный контакт с интересами потребителей.

В задачи правовой государственной сферы входят создание и охрана правопорядка на основе демократического равноправия граждан и как основная функция - защита отдельных личностей и общества в целом.

В исторической ретроспективе можно утверждать, что разделение этих трёх членов социального организма могло бы воспрепятствовать национал-социалистическому единому государству в злоупотреблении идеологическим давлением на образование и экономику в целях власти (военной экономики).

Эмиль Мольт, владелец сигаретной фабрики "Вальдорф Астория" в Штутгарте, как и многие другие люди, подхватил эти идеи и наряду с другими мерами, направил свои первые усилия на образование своих рабочих в оплачиваемое рабочее время. От этих рабочих исходил вопрос, нельзя ли для их детей построить школу, основанную на ставших им понятными идеях. В сентябре 1919 года в результате финансовых пожертвований рабочих и Эмиля Мольта дело дошло до учреждения свободной вальдорфской школы в Штутгарте, руководство которой было поручено Рудольфу Штейнеру. В этой школе решающими должны были стать не экономические интересы (например, при ранней специализации по профессиям) и не государственные интересы (при политическом давлении), а

исключительно педагогическая точка зрения: формирование человека в человеке, при котором условия развития ребёнка должны стоять в центре этого процесса. Воспитатель должен постоянно находиться перед детьми и один должен нести ответственность за сообщество воспитателя, родителей и детей.

Эта школа скоро вызвала немалый общественный интерес. В дальнейшем подобные школьные учреждения и появились по всей Европе и Америке.

В Германии с приходом к власти национал-социализма эти школы были закрыты, однако они продолжали свою работу в других странах, таких как Швейцария или Великобритания.

После второй мировой войны в Германии и других странах в короткие сроки вновь открылись многочисленные вальдорфские школы или, как их часто называют, школы Рудольфа Штейнера. В настоящее время они есть на всех континентах.

Если говорить о философской основе этого явления, то вальдорфская школа школа антропософии. Антропософия (от греческого "antropos"- человек и "sophia" мудрость) одно из мистических течений в современной философии. Её основатель - религиозный философ-мистик Рудольф Штейнер в 1913 году вышел из состава теософского общества и тогда же учредил антропософское общество. В настоящее время в ФРГ, Швейцарии, Австрии, Англии, Бельгии, Дании, Норвегии, Франции, Италии, Швеции, Нидерландах, Финляндии, ЮАР, Бразилии, США и Канаде существует антропософские общины, школы и издательства.

Антропософию нельзя отнести к широко распространённым религиозным движениям. По своей популярности она уступает, например, "Церкви унификации", "Детям Бога" или "Харе Кришна", но деятельность антропософов сопровождается большой саморекламой. Она много обещает "непосвящённому" человеку, стремясь дать ему обширные знания в области древних и средневековых мистических учений, истории, идеалистической философии, религиозных и научных идей.

Учение антропософов эклектично, оно состоит из воззрений христианства, гностицизма, неоплатонизма, каббалы, восточных религий, немецкой средневековой мистики и из некоторых идей немецкой классической философии. В этой смеси спиритуалистических взглядов можно обнаружить индуистские верования в переселение и перевоплощении души, в карму и жизненный переворот.

Для антропософии как мистической философии человека сущность его определяется не социальными факторами, а исключительно сверхчувствительным "духом", силами неземного происхождения.

Помимо гносеологических и аксиологических установок, в антропософии много места отводится призывам к раскрытию скрытых сил человека. Под этим антропософы понимают так называемое "видение духовным оком" и духоведение. И Штейнер был убеждён в том, что "духоведение" антропософский метод познания - это настоящий и единственный путь получения "вечных", или, по его мнению, "божественных" истин. Философские взгляды Р.Штейнера привлекают сторонников и по сей день.

В своей книге "Истина и наука" Рудольф Штейнер, описывает путь, который необходимо пройти человеку для того, чтобы наконец осознать себя свободной, реализованной опосредованно к внешней среде личностью. "Познать себя как действующую личность, - пишет он, - значит обладать для своей деятельности соответствующими законами, то есть нравственными понятиями и идеалами как знанием".

Эта мысль венчает рассуждения Р.Штейнера о том, что же означает по своей сути самопознание действующей личности. И в его ответе заключён важный внутренний смысл: внутренний свет, поддерживаемый огнём превращённых в знание нравственных идеалов, сияющей внутри настоящего действующей личности.

Таким образом, основа действующей личности должна покоиться на всеобъемлющей полноте нравственных идеалов, выражаемых во всей красоте посредством твёрдых знаний.

Вальдорфская педагогика ставит своей задачей сохранить и здоровым, естественным образом развить в человеке "субстанцию детства", без которой человек не может стать самим собой, но превращается лишь в некую функцию (пусть эффективную). Для этого данная "субстанция", со своими внутренними особенностями и закономерностями развития, должна быть познана: в ее общих чертах и применительно к каждому конкретному ребенку. Это очень сложная задача, и для подхода к ней вальдорфская педагогика обращается к своей духовно-научной основе: к антропософскому познанию человека.

Вальдорфская педагогика представляет собой сплав многих компонентов, поистине актуальных в современной педагогической ситуации: гармоническое сочетание академического, эстетического и практически-трудового аспектов образования: новые методы естественно-научного образования, преподавание живописи, иностранных языков, музыки, искусства речи - причем методы не эмпирические, а глубоко фундированные: новая система построения "учебного расписания" (от учебного года в целом до особой структуры урока); новая форма социальной организации школы, ее учительско-родительского самоуправления; новое понимание деятельности учителя и путей его подготовки.

Все эти особенности и различные стороны вальдорфской педагогики образуют внутреннее органическое единство, определяющееся ее идеальным антропософским ядром. Ибо по словам Плутарха, "идея, как бестелесное Бытие, не обнаруживающееся в наличном собственном существовании, задает число и форму аморфной материи и является причиной всех явлений". По мнению педагогов вальдорфской школы, изложенному в книге Ф.Карлгрена "Воспитание к свободе", каждый ребенок живет в ритме бодрствования и сна, запоминания и забывания. Когда в вальдорфских школах составляется расписание и распределяется учебный материал по урокам, то исходят из ритма дня и годового цикла. При этом учитываются определённые методические особенности воспитания как искусства:

- организация дня в определенном ритме;
- изложение учебного материала большими учебными периодами, "по эпохам", усиливает способность учеников сосредоточиваться;
- художественно-эстетические упражнения воспитывают волю, произнесённое слово воздействует на чувства.

В вальдорфских школах органически выстраивается каждый учебный день. По мнению идеологов вальдорфской педагогики, утром ребёнку легче всего дается мыслительная деятельность. Поэтому школьный день начинается с таких предметов, которые опираются преимущественно на знание и понимание, требуют обдумывания и мыслительного представления.

Каждое утро в течение нескольких недель на занятиях, которым дано название "главный урок", преподносится один и тот же предмет, составляющий учебный цикл, большую по объёму учебную единицу "эпоху" (Например, математика, родной язык, ботаника, география, физика и т.д.).

После этого идут предметы, нуждающиеся в постоянном ритмическом повторении на отдельных уроках: иностранные языки, эвритмия и физкультура, музыка и религия (2-3 урока каждую неделю).

Ручной труд, ремесло, садовничество, постановка опытов по естествознанию, и другие занятия переносятся, по возможности, ближе к полудню или на послеобеденное время.

После уроков, требующих повторяющихся упражнений, наступает время художественно-практической деятельности.

Такую же последовательность надо сохранять при выполнении домашних заданий: упражнения, оформление материала, овладение навыками.

Такая организация школьного дня, быть может, не всегда удобная учителям, соответствует дневному ритму, необходимому, по мнению педагогов, для развития детей. Между восприятием, переживанием и осуществлением, между этими "вдохами" и "выдохами" как раз и колеблется этот главный ритм. В маленьком человеке такое колебание маятника повторяется

каждый час. Если слишком много времени уделять нагрузке на память, размышлению, дети, как считают учителя, станут бледными, усталыми. Живое чувство, деятельная воля вновь заставят порозоветь щеки ребенка.

Учитель, в первую очередь в младших классах, должен следить за влиянием процесса обучения на состояние здоровья ученика. С учетом этого в основное обучение, которое занимает в школе два первых учебных часа, входит тщательно составленная вводная ритмическая часть, причем в младших классах она длится до 20 минут.

В это время дети активизируются, объединяются в коллектив, настраиваются на собственно обучение. Они играют на флейтах, поют и читают стихи, в первых классах "протоптывают" и "прохлопывают" ритмические упражнения, для развития культуры речи занимаются разнообразными языковыми упражнениями.

Затем подводится итог - повторяется вчерашний учебный материал: поднимается какая-то моральная проблема, обсуждается закон природы, вытекающий из демонстрировавшихся на уроке экспериментов, выносятся суждения об упоминавшихся накануне каких-либо исторических лицах или делается общий обзор знаний, которые были получены о каком-нибудь представителе животного мира.

После того, как все сосредоточились на предмете, учитель может органически продолжить изложение материала. Он ведет образное повествование и, учитывая темперамент детей, то захватывает их внимание, заставляя переживать, то дает им возможность расслабиться.

Далее наступает более активный этап, когда резюме услышанного надо перенести в тетрадь эпохи или изобразить в виде рисунка.

Урок завершается каким-нибудь рассказом, содержание которого в каждом классе меняется, но отвечает основному мотиву всего учебного года. Так, в первом классе это сказки, во втором идут легенды и басни, в третьем идут библейские сказания, в четвертом - отечественная мифология, в пятом - история о греческих богах и героях и т. д.

Попытаемся разобраться, каким же образом идет обучение по эпохам в вальдорфской школе. В первом классе каждая эпоха (период) обучения длится долго и еще слабо дифференцирована. Дети попеременно рисуют, слушают рассказы о природе, изучают окружающий мир и родной край, занимаются письмом, чтением и счетом, а учитель выбирает момент, когда следует поменять вид деятельности. Затем он переходит к специализации и дифференциации главных эпох, продолжительность каждой - 3-4 недели.

В результате у детей наступает чувство удовлетворения от того, что они что-то достигли: усвоили родную речь, получили представление о различных вещах, животных, людях, растениях, камнях, изучали природове-

дение (вначале дают краеведение), физику, химию, арифметику, геометрию и т.д. Ученики занимаются различными упражнениями, пересказом, самостоятельно выполняют небольшие работы, помогающие им почувствовать удовлетворение от собственного умения или пробудить в них желание заниматься более прилежно.

Один и тот же предмет преподается как эпоха не более двух раз в год, так что дети за это время могут забыть изученное. Пауза между эпохами, полагают вальдорфские учителя, - то же, что ночь между двумя учебными днями. Чтобы знания были прочными, перешли в способности, еще раз вернуться к пройденному так же важно, как им кажется, как пробудиться ото сна.

В этот момент, когда новая область знания начинает овладевать умами, а предыдущая, еще недавно составляющая целую эпоху, меркнет, совершается, по их мнению, нечто, в высшей степени значительное. Вальдорфские педагоги отмечают, как повторение пройденного материала, который дети начинали изучать когда-то с восторгом (что завершилось формированием в их сознании определенных образов), демонстрирует более высокую степень их зрелости в понимании проблемы, показывает, как возросли за это время их способности, то, что было недопонято, например в арифметике, теперь может быть усвоено легко и непринужденно.

Они пришли к выводу, что именно при такой форме работы создаются наилучшие возможности для того, чтобы сконцентрировать интерес детей, активизировать его и представить содержание предмета в виде емких, легко запоминающихся образов.

Вальдорфские учителя считают, что принцип преподавания по эпохам оправдывает себя и при изучении других предметов. Он является ведущим при изучении ремесел, технологии и искусства в старших классах.

Педагоги полагают, что преимущество этого способа обучения в том, что он позволяет концентрироваться на какой-то заданной теме до тех пор, пока упорным трудом поставленная цель не будет достигнута, а затем перейти к другой. Такой прием благотворно сказывается на ребенке, дисциплинирует его, что особенно важно в современном обществе, где так велик переизбыток внешних раздражителей и где внимание людей все более рассеивается.

Очень любопытным, на наш взгляд, является отказ в вальдорфской школе от учебников в первые годы обучения и как следствие - сдержанное отношение к ним в старших классах.

Вальдорфская педагогика объясняет это следующим образом: можно придумать самые совершенные вспомогательные средства, создать превосходные учебники, но это несравнимо со значением личности учителя, его способностями и самоотдачей.

В вальдорфских школах очень серьезно относятся к действию этого закона. Учитель преодолевает опасность субъективизма тем, что отказываясь от личного, отдает все силы к тому, чтобы пробудить интерес к предмету. Но для достижения этой цели он должен уметь сделать действенным живое слово. Ни в одном учебнике нельзя отыскать тот лейтмотив эпохи, который, проходя сквозь нее, спрессовал бы учебный материал в единое целое, чтобы он содержал и стадии подготовки, кульминации, завершения перехода к следующей эпохе. Этот лейтмотив выбирается каждым учителем с учетом своего класса, в зависимости от того, какое воспитательное воздействие он думает оказать на учеников. Свои знания он черпает из многих источников. Книги используются как материал для чтения, сопровождающий основной учебный курс, но предпочтение при этом отдается оригинальным работам, обладающим художественной или научной ценностью.

Конечно, нельзя обойтись без книг для чтения при изучении иностранных языков. Но и в этом случае следует предпочесть оригинальные поэтические произведения специально составленным школьным заданиям.

Готовя устный рассказ, учитель тщательно отбирает материал, принимая во внимание специфические отношения, сложившиеся внутри класса, его состав и даже ориентируясь на отдельные индивидуальности. Благодаря активной деятельности педагога обучение носит живой характер, что позволяет сотрудничать ученикам различной степени одаренности и различной направленности талантов.

На основании всего сказанного выше можно задать резонный вопрос: не получится ли так, что дети, которые прослушали учебный материал только в устной подаче, окажутся в плену у определенных авторитетов?

По утверждению Ф.Карлгрена, практика вальдорфской педагогики подтверждает следующий ответ. Учитель ориентируется на специальную литературу, которую рекомендует учащимся средних и старших классов в определенном объеме и в соответствии с возрастом. К тому же учитель, вызвавший интерес детей к информации, вызывает интерес и к чтению.

Признание их растущей самостоятельности дает дополнительный импульс к работе с источниками. Достаточно ранняя подготовка рефератов, уже в пятом и шестом классах, (конечно, задания должны отвечать индивидуальным возможностям каждого) делает самостоятельное чтение настоятельно необходимым. Тем более, что в дальнейшем, в седьмом и восьмом классах, ученики готовят довольно большие, самостоятельно выбираемые годовые работы, с которыми выступают в классе.

Таким образом, на смену учебникам в вальдорфской школе приходят так называемые тетради по эпохам, в которых они ведут записи по каждому разделу занятий (по каждому предмету), фиксируя самое существенное.

Тексты, как правило, до восьмого класса диктуются учителем или формируются совместно всеми в классе. А иллюстрации к текстам - всецело творчество самих учащихся.

Лишь постепенно, на старшей ступени, ученики начинают самостоятельно записывать сообщаемый учителем материал в тетради по эпохам. Изложить текст (составить своего рода конспект урока) ясно, понятно и сжато - чрезвычайно важное умение: включить в этот текст цитату или некоторые сведения из дополнительного источника - полезное умение для подростка, которое понадобится ему и в дальнейшей жизни.

Обратимся теперь к учебному плану, составленному Р.Штейнером в помощь учителям. По мнению Карла Штокмайера, Р.Штейнер вовсе не желал обосновать догматическое учение. Уважение к свободе другого человека было для него первостепенным требованием, предъявлявшимся им самому себе, поэтому позиция, которую должны занять учителя вальдорфских школ в отношении своего учебного плана, состоит в том, чтобы учитель воспринимал эту педагогику как нечто такое, что свободно завещено ему некой великой личностью. Действуя заодно с другими людьми, чьи мысли и желания подобны его собственным, учитель может постараться воплотить это наследство в действительность.

Педагогическое искусство Штейнера ставит перед учителем множество проблем двойного свойства. С одной стороны, это проблемы, связанные с сущностью человека как таковой, с другой - проблемы, затронутые с отдельными советами по преподаванию. Мы остановимся на подходе к изучению иностранных языков в вальдорфской школе и рассмотрим его с точки зрения вальдорфских педагогов, опирающихся на рекомендации Р.Штейнера.

Составляя школьное расписание предметов в соответствии с созданной им наукой о человеке, Р.Штейнер указал, что все дети с первого года школы и далее должны изучать два живых иностранных языка, прежде чем они освоят письмо и чтение. В настоящее время принцип подражания и ранней звуковой ориентации введен в практику в самых различных культурных и социальных условиях примерно в пятистах Рудольф-Штейнер школах, которые расположены по всему миру.

В каждом классе проводится два-три урока в неделю обоих иностранных языков. Этот метод обучения иностранным языкам намеренно не ограничивается чисто познавательными аспектами. На этом же раннем возрастном этапе нет места для письма или сознательного освоения грамматики (и то, и другое начинается в четвертом классе).

Учитель как можно меньше занимается исправлением произношения путем сосредоточения на сделанных ошибках. С самого начала детям

предлагается не "отфильтрованный" язык, составленный из "базовых моделей" и базового словаря, а напротив, язык, полный яркой образности, более богатый и художественный.

Тем не менее можно обрисовать те знания и возможности, которые приобретает ребенок за три года изучения иностранных языков: он осваивает большую часть звуков другого языка и чувствует уверенность в отношении иноязычных интонаций.

Он способен понимать устные рассказы, а также играть роль в небольших спектаклях. Он может участвовать в простых беседах о погоде, своей семье и школе. Он обладает настоящим капиталом детских и иных стихов, песен и игр всех видов. Он также имеет в своем распоряжении определенный словарный запас, который он может активно использовать и который включает в себя следующие тематические области: части тела, предметы в классе, окружающая ребенка среда и т.д. Грамматические структуры образуют основу всей речи. Некоторые из них будут активно отрабатываться в течение первых трех лет, но дети используют их, не подозревая о существовании грамматики. Таким образом, дети в первых трех классах практически осваивают следующие важнейшие явления английской грамматики: настоящее время простое и длительное, прошедшее время, единственное и множественное число существительных, личные и указательные местоимения.

По мнению вальдорфских педагогов, путь, который ведет вглубь иностранного языка, тот путь, по которому идет ребенок в первые три года, начинается с эмоционального переживания, со звуков, ритмов и рифм иного языка, которые имеют свои глубокие корни в чувстве и воле.

Тот уровень, до которого поднимается ребенок через свою собственную деятельность - когда он играет, танцует, поет, слушает, подражает, говорит, - чтобы войти в мир нового языка и двигаться все более естественно, этот уровень очень важен для будущего: более дифференцированное и интенсивное чувство и укрепленная воля закладывают фундамент интеллектуального проникновения в феномены языка в средних и старших классах школы.

Нельзя оставить без внимания роль занятий искусством в системе вальдорфской педагогики. Живопись, рисунок, лепка, музыка, чтение стихов и драматические постановки органически вплетены в младших классах в обучение по всем предметам. Если есть возможность, то многие из этих дисциплин, даже счет, грамматика и краеведение, разыгрываются в виде небольших сенок, которые затем предлагается посмотреть родителям во время "календарного праздника".

Рекомендуется давать детям большие листы и художественные материалы, простейшие музыкальные инструменты, вовлекать их в игры, требующие ритмических движений и постепенно переходящие в оформленное, организованное действие, связанное с выражением определенных характеров. Педагоги предостерегают от увлечения телевизором, от лишних вещей в доме, от "законченных" промышленных игрушек, годных лишь для чего-то одного.

Вальдорфские педагоги видят в образе лучшее средство усвоения любого материала. В частности, они считают, что образ облегчает школьнику трудный переход из мира жизненных реалий в мир знаков. Так, образ строит мостик между звуками живой речи - и столь непохожими на них буквами. Фигурка Короля, постепенно утончаясь и теряя детали, становится буквой "к"; проход между двумя горами (Mountains) - буквой "м". Считается, что подобный переход от изображения к знаку совершался в иероглифике древних культур, и ребёнок должен повторить этот путь. Заметим, как это отличается от обычного иллюстрирования букварей: ведь изображение арбуза ничего не дает для усвоения графического образа буквы "А". Правда, ученики обычных школ начинают читать и писать несколько быстрее - зато они, как сказала маленькая девочка о своих сестрах, понятия не имеют, откуда берутся буквы. Глубина переживания, как считают вальдорфские педагоги, много важнее глубины научения.

В ходе обучения вальдорфские школы готовят не специалистов узкого профиля, а разносторонних, заинтересованных, физически здоровых людей, которые смогут найти свое место и в дальнейшей профессиональной жизни.

Одна из характерных особенностей детей, в соответствии с антропософским учением, тесная взаимосвязь душевного и телесного. Возможность проявить свою душевную склонность в разных видах художественной деятельности высвобождает таким образом заложенные в них инстинкты. Однако это не говорит о безразличии к тому, как они будут развиваться, со стороны педагогов.

Искусство - это воплощение как мира вещей, так и царства души. Достижение цели при выполнении некоторых художественных задач требует от детей внутреннего самообладания, к которому они не способны в силу своих инстинктов.

Стремясь в дереве или глине изобразить характерную повадку какого-то животного, прикладывая усилие для максимального раскрытия возможностей материала в ходе рисования, ребенок переживает полную самоотдачу и проявляет такие качества характера, которые до этого момента были ему неподвластны. Так, осторожный человек вынужден стать отважным,

неосмотрительный - осторожным, слабовольный проявить выдержку, упрямый - уметь приспособиться.

Мы не раз подчеркивали, что в вальдорфской школе занятия искусством оказывают воспитательное воздействие на детей. Но не всегда удается увидеть, насколько это воздействие оказывается глубоким и продолжительным.

Глубже всего в человеке укореняются привычки, которые были им усвоены в возрасте подражания. Они более или менее меняются на протяжении многих лет, параллельно с изменениями окружающей среды и жизненной позиции; некоторые из них остаются неизменными. Это, например, положительная или отрицательная установка к окружающему миру, к людям. По мнению вальдорфских педагогов, можно содействовать превращению дремлющих в глубине инстинктов в постоянное качество: например, желание принимать участие во всём, что нас окружает, посвящать ему какое-то время и пытаться его воплотить.

Самый лучший способ позаботиться о развитии такого глубинного инстинкта еще в раннем детстве - это занятия искусством. В ходе художественной деятельности человек привыкает бороться, вовлекая все свои душевные способности и каждую клеточку тела в достижение проблемы. Таким путем закладывается основа роста и развития интереса к жизни.

В вальдорфской школе искусство - это, главным образом, средство общего развития детей. Позиция понятная, когда речь идет о "школе для всех". И действительно, плоды занятий искусством предназначаются каждому, а не только будущим художникам. По нашему мнению, очень интересна методика преподавания живописи. Педагоги вальдорфской школы предупреждают: если вы хотите узнать, что такое цвет, не начинайте с изображения объектов внешнего мира, в этом случае цвет становится чем-то вторичным. Начинать надо с самих красок.

Занятия состоят из многочисленных цветовых упражнений акварелью по "мокрому". Задания вначале совсем простые: желтый круг на синем фоне, синий на желтом ... Постепенно цветовые картины усложняются.

Отношение к цвету как средству самовыражения также не поощряется. Это признают ограниченно полезным, так сказать, в терапевтическом плане: если, например, ребенок во власти гнева, то пусть он лучше нанесет огненную краску на лист бумаги, чем разобьет окно. Самовыражение с помощью цвета приносит облегчение, но в душе ребенка мало что меняется. Те, кто используют краски, чтобы выразить в них себя, никогда не смогут вырваться из плена собственного "Я". Те же, кто, забыв о самом себе, "вживаются" в цвет, вступают в новый безграничный внутренний мир.

Нужно научиться понимать язык цвета - тогда каждая краска предстает перед детьми как живое существо с совершенно определенными жестами и свойствами. Возникают сюжеты, построенные на "взаимоотношениях" красок. Позже, при иллюстрировании легенд и сказок, дети могут выстроить целые сцены, возникающие из какого-нибудь цветового созвучия.

Ученики 7-8 классов (14-15 лет), как считают вальдорфские педагоги, готовы к тому, чтобы заниматься черно-белой графикой, поскольку сами переживают "время контрастов" и склонны видеть мир в черно-белых тонах. В этой ситуации объективирование своих чувств и придание им формы являются теми благоприятными влияниями, которые может оказать на подростка рисование углем.

Занимаясь рисунком, дети учатся передавать объем, перспективу, а с девятого класса возвращаются к работе с цветом. Их работы становятся чуть более сложными, чем ранние акварели, в них уже заметен некоторый опыт овладения градациями светлого и темного. Но в целом однообразное изящество, обусловленное скорее способом работы, чем художественным замыслом.

Цель вальдорфских учителей при этом - не самовыражение ученика, а познание языка цвета как языка объективно существующего, а значит одинакового и, в сущности, обязательного для всех. Может быть, дети даже не сами открывают, каков "характер", "настроение", "взаимоотношения" конкретных оттенков цвета, а получают об этом сведения от педагога, опирающегося на авторитет Штейнера и учение о цвете Гете.

Очень важное значение, на наш взгляд, в вальдорфской школе придают преподаванию ручного труда. Мальчики и девочки, как правило, заняты решением одних и тех же задач. Организуя занятия разными видами ручного труда, педагоги ориентируются на искусство и ремесло, с которыми они близки, и лишь в качестве побочной функции выступает подготовка человека к его возможной практической деятельности в будущем. Воспитательное значение выдвигаемых целей простирается гораздо дальше.

Оно неоспоримо и когда-то было определено Р.Штейнером так: "Достаточно понять, что невозможно непосредственно приступить к формированию интеллекта, даже если поставить перед собой такую цель. Необходимо отметить также, что люди, не умеющие ловко владеть пальцами рук, обладают столь же неловким интеллектом, лишены гибкости идей и мысли. В то же время те, кто владеют точными движениями, способны иметь гибкое мышление, проникать в суть вещей. Только так можно по достоинству оценить важность развития внешних сторон деятельности человека, поскольку из всей совокупности его внешних умений и вырастает интеллект как целое"

Иными словами, благодаря занятиям рукоделием и ремеслами удается подготовить человека к включению воли в мыслительный процесс.

На протяжении всех лет учебы занятия ручным трудом весьма разнообразны. В первом классе дети учатся вязать на спицах; во втором классе крючком; по мере того, как они овладевают этими умениями, можно предложить им изготавливать одежду для себя и для других; в седьмом и восьмом классах они продвинулись уже настолько далеко, что смогут шить на швейной машине рубашку, платье или подобные изделия. Мальчики, особенно в годы, предшествующие половому созреванию, выполняют задания, требующие физической силы (например, изготовление изделий из кожи, плетение корзин). Стремление к созиданию художественных форм, пусть даже самых простых, пронизывает все обучение, но наиболее отчетливо это выражается в изготовлении игрушек, которые школьники начинают делать примерно с пятого класса. В свою работу они переносят то, что узнали на уроках о животных. По мнению педагогов вальдорфской школы, особенно удается детям передать своеобразие различных животных в глине и дереве.

Занимаясь лепкой или работая с деревом, ребенок совершает волевые усилия и выводит наружу скопившуюся энергию. Эта работа помогает школьникам овладевать навыками аккуратной работы и в некоторых ситуациях одерживать моральные победы над собой, что очень важно для будущего становления личности.

В течение четвертого и пятого годов обучения ремесленная работа более становится художественным творчеством. Р.Штейнер придавал большое значение поощрению самостоятельного творческого начала: "Ребенок должен работать по своей воле, а не потому, что кто-то заставляет его это делать. ...По собственному опыту мы знаем, что если процесс обучения обращен к жизни, то дети черпают побуждения в самих себе".

Учитель присутствует при работе учеников и организации их деятельности. Его основная задача состоит в том, чтобы помогать детям осуществлять их собственные замыслы.

Благодаря усилиям любящего искусство преподавателя ручного труда школа может внести существенный вклад в формирование нового отношения к роли искусства в обществе.

Очень большое внимание в вальдорфской школе уделяется физическому состоянию детей. Пешие прогулки, игры на свежем воздухе, занятия пластикой, эвритмией - все направлено на укрепление здоровья детей.

По нашему мнению, достойна внимания и практического распространения система гимнастических упражнений, цель которой углубление восприятия пространства и укрепление силы воли. "Занятия гимнастикой

следует организовать так, чтобы при каждом движении, при каждом шаге у ребенка возникало чувство: "я ощущаю, как во мне растет сила". Это чувство должно вызвать у него удовольствие, наполнять его здоровой радостью". Она была разработана по поручению Р.Штейнера графом Фритцем фон Ботнером, учителем физкультуры в первой вальдорфской школе.

Рассмотрим ее подробнее. В первых двух классах играют в ритмические игры и водят хороводы, а в третьем начинается настоящее обучение гимнастике. Одно из положений науки о человеке сводится к тому, что в первые три года школьной жизни обращение со спортивными снарядами, гимнастические хороводы и упражнения на ловкость превращались в свободную и радостную игру. Учитель физкультуры побуждает ребенка фантазировать, получать удовольствие от выполнения упражнений, стремясь, чтобы они не превращались в простую физическую деятельность или наоборот - в спортивное соревнование для достижения высоких результатов. Так, в процессе упражнений можно стилизованно изображать различные виды ремесленной деятельности или имитировать движения животных. Вместо препятствий, которые нужно преодолевать на физкультурных снарядах в зале, занятия переносятся на местность, где организуются спасательные экспедиции или детей поджидают разнообразные приключения.

Начиная с шестого класса при усложнении заданий дети все более осознанно подходят к преодолению трудностей. Прыжки, взмахи начинают все более сознательно подчиняться воле, что позволяет в динамике овладеть чувством пространства и научиться удерживать в равновесии центр тяжести.

Все занятия легкой атлетикой, гимнастикой, игры с мячом и бегом, упражнения на классических гимнастических снарядах в старших классах подчинены одной идее - постепенному достижению гармонии между малым и большим усилием, между индивидуальными требованиями и требованиями перед коллективом. Одно то обстоятельство, что во многих вальдорфских школах мальчики и девочки занимаются физкультурой вместе, заставляет учителя дифференцированно относиться к детям, что необходимо для индивидуализации процесса занятий.

Следующим шагом на пути познания окружающего мира и самого себя является эвритмия. По мнению Ф.Карсена, известного немецкого педагога начала XX века, посетившего школу Р. Штейнера в Штутгарте в 1924 году, это одна из своеобразнейших особенностей школы Штейнера. "Как танец греков означал, что человек отдается формирующим силам мира, так и эвритмия имеет для нашего времени тот же смысл"

Эвритмия базируется на звуках, то есть на гласных и согласных. Слова, состоящие из одних гласных, выражают наши внутренние переживания и настроения (Аа, Оо, Ау, Ай). Слова с большим количеством согласных

обычно отображают события внешнего мира (журчать, греметь, трещать, шептать, хлопать).

Проговаривая звук, мы как бы совершаем некий невидимый волевой поступок, который во время эвритмического движения получает зримое выражение. Каждому гласному и согласному звуку соответствует его специфическое движение.

Таким образом, считают вальдорфские учителя, эвритмия - это "зримая речь" и "зримый напев" - искусство, которого прежде не существовало и которое было основано Р.Штейнером. В основе эвритмии - исполнение стихов или музыки.

И мы согласны с мнением Ф.Калгрена, что ценность эвритмии в том, что вживание в звуки языка и музыки, их выражение в виде эвритмических жестов превращается в захватывающую душу человека деятельность, подчиняющую себе его тело. Именно в этой области кроются самые большие возможности для реализации в школе одной из основных целей вальдорфской педагогики - создание одушевленной культуры тела.

Суть особой воспитательной значимости эвритмии была однажды особенно четко сформулирована Р.Штейнером в курсе народной педагогики; тогда он подчеркнул, что эвритмия "помогает выработать такую волю, сила которой сохраняется у человека на протяжении всей его жизни, в то время как иные способы формирования воли приводят к тому, что с возрастом она ослабевает. Дать возможность внутреннему проявиться во внешнем движении - в этом сущность эвритмии".

Спектр занятий эвритмией в вальдорфской школе широк - от выполнения простейших ритмов и упражнений с палкой в первых классах до хорошо подготовленных выступлений на школьной сцене с лирическими, драматическими и музыкальными спектаклями. Часто в групповых показах участвует весь класс. Добиться, чтобы твои движения были согласованы с движениями других участников, слились в едином гармоничном звучании, можно только при условии взаимного внимания. На резонный вопрос: "Что же остается у учеников в итоге занятий эвритмией", - педагоги вальдорфской школы отвечают следующим образом.

В первых классах эвритмия интересна детям из-за их естественной любви к движению. Ученики старших классов находят в ней возможность для самовыражения в искусстве, поскольку силы их сознания уже пробудились. Труднее всего приходится школьникам в пубертатный период. Естественно, робость удерживает их от раскованного выражения в движениях, хотя душа требует такого освобождения.

Таким образом, обучение эвритмии требует от человека активизации разнообразных способностей, умения обосновывать и объяснять свои

решения. По мнению преподавателей вальдорфской школы, эвритмия вполне заслуживает того, чтобы быть признанной как жанр народного искусства.

Что же касается всего художественно - эстетического цикла, преподаваемого в вальдорфской школе, то мы согласны с мнением Э.М. Краниха, который в своей работе "Свободные вальдорфские школы" говорит следующее: "Если дети и подростки занимаются искусством, они учатся работать из живого творческого духа. При любой художественной работе, даже если она весьма проста, ребенок так обрабатывает материал, что в нем выявляется нечто существенное. Искусство всегда означает процесс одухотворения. Это относится и к самому подрастающему человеку. Ведь творческая работа требует упражнений и повторений, ведущих к росту творческих сил и творческих переживаний. Переживание и деятельность приобретают характер духовно-закономерного действия. Молодой человек развивает способности, благодаря которым он не просто узнает, какие закономерности заложены в вещах, но и может придать материалу духовную выразительность. Так искусство приводит школьников к пониманию творческой природы человека".

Примерно раз в месяц все классы демонстрируют друг другу и родителям, чему они научились на занятиях (декламируют стихи, поют песни, ставят спектакли). Так проходит календарный праздник, который в каком-то смысле является "сердцем" всей вальдорфской педагогики.

Проведение календарных праздников требует больших усилий. Учителя и ученики каждого класса должны постоянно думать о том, какой вклад каждый из них может внести в коллективную жизнь школы. Учителя вальдорфской школы выделяют еще одну весомую деталь праздника: в нашей современной деятельности, постоянно направленной на достижение все больших успехов, а также все более отвлекающей наше внимание на массу глобальных событий, все труднее становится проявлять интерес к проблемам живущих рядом с нами людей. "Тренировочным полем" для развития интереса и служит календарный праздник.

Для старших календарный праздник - это прежде всего взгляд назад, в прошлое, а для самых маленьких - в будущее. Для учеников средних классов это и то, и другое одновременно.

Во время занятий и на переменах, обсуждая события дня, школьники часто затрагивают тему последнего праздника. У детей сильно развито чувство подлинного и оригинального. Они часто улавливают настроение, сложившееся в классе после своего выступления на сцене, и это помогает в случае неудачи спокойно выслушивать вынесенный им приговор.

По мнению вальдорфских педагогов, календарные праздники - это не только демонстрации достигнутых в течение месяца успехов, но они

являются еще и самым лучшим средством, имеющимся в распоряжении школы, которое позволяет ориентировать не только учеников, но и родителей и учителей на целесообразность в повседневной жизни.

Одним из самых острых вопросов педагогики сегодняшнего времени является отношение школы к религиозному воспитанию. Предлагается несколько вариантов выхода из этой проблемы.

Вальдорфская школа идет по своему пути, и нам представляется интересным знакомство с ним.

Позиция, которую обычно занимают вальдорфские школы в отношении религиозного воспитания, продиктована жизненными потребностями родителей и детей.

В вальдорфской школе принято свободное христианское религиозное обучение. Оно находится вне общего распорядка школы и, в определенной мере, ведётся как частное обучение в её рамках. Основа - христианская, без всякой связи с конкретным вероисповеданием. Ученики должны определить собственную позицию в религиозных вопросах, которую они смогут разумно занять, начиная с пубертатного периода. С первого по четвертый класс преподавание строится на основе рассказов, побуждающих почитать Господа Бога, Божественное в природе и способствующих развитию таких человеческих качеств, как благодарность, любовь к правде, уважение к людям, готовность помочь им.

В классах с пятого по восьмой учитель привлекает рассказы из Евангелий и биографии исторических личностей, относящихся к различной культурной и религиозной сфере. Биографии служат примером того, как можно решить собственные жизненные проблемы. В классах с девятого по двенадцатый обучение основывается на описаниях из истории религии и церкви, причём специальное место отведено представлениям нехристианских религий. Названные возрастные границы не всегда строго соблюдаются: биографические описания начинают делать и в четвертом классе, если для этого сложилась благоприятная атмосфера или этим заинтересовались отдельные ученики.

Один раз в неделю для детей устраивается религиозное действо, которое ввел Р. Штейнер. Это "Воскресное действо" для детей восьмого класса. "Молодежный праздник" для детей девятого десятих классов и "Праздники жертвы" для старших. Участие в них дело сугубо добровольное. На праздниках разрешается присутствовать родителям.

Несомненно возникает опасность, что дифференцированное религиозное обучение может привести к нездоровой групповщине или даже к взаимной нетерпимости.

Выход из этой ситуации находят в основном принципе вальдорфской школы: душевная позиция, сочетающая в себе уважение к другим людям и понимание их мировоззрения.

Когда, разделившись на разные религиозные группы в соответствии с пожеланиями родителей, ученики вместе с учителями расходятся по своим классам, можно отметить, как на деле осуществляется принцип терпимости, и это формирует такую же позицию у школьников.

Для педагогов вальдорфской школы очень важным представляется научить детей понимать точку зрения других людей, уважать их принципы и благодаря этому жить друг с другом в полном взаимопонимании.

Вальдорфская педагогика не стремится "штамповать" учеников по заранее заданному образцу, ибо природа развития ребёнка такова, что за период воспитания значительно трансформируются его физическая конституция, способности восприятия и переживания, мыслительные структуры и самосознание. Благодаря приобретенному опыту, в частности в социальном отношении, у него складываются собственные взгляды на жизнь, и в результате он сам находит необходимый ему круг людей и начинает понимать свое предназначение.

Главная идея организации учебно-воспитательного процесса в вальдорфской школе состоит в том, чтобы воспитать свободного и мудрого человека". Вальдорфские педагоги стремятся возродить внимание к человеческой личности, цельность и взаимосвязь ее внутренней и внешней жизни, обеспечить гармонию общечеловеческих ценностей и ценностей индивидуального "Я", в своем, разумеется, понимании.

Идеология вальдорфской педагогики направлена на помощь каждому ребенку раскрыть свои внутренние творческие силы, развить все способности, дарованные природой, и реализовать себя.

Вальдорфская педагогика по-своему пытается соединить в себе философию и психологию, анатомию и физиологию, искусство и религию, природную и социальную нить, опираясь на такие принципы обучения и воспитания, как единство духовного, интеллектуального и физического развития; учета индивидуальных особенностей развития личности ребенка; принципе подражания как основы адаптации ребенка в социуме; развития внутренней мотивации обучения и самовоспитания; самоуправления; принцип связи обучения с практикой; образности преподавания; системности и концентрации; ритмичности в обучении.

СЕЛЕСТЕН ФРЕНЕ

Селестен Френе (1896-1966) - один из самых известных педагогов Франции нашего столетия. Глубокое внимание к особенностям психологии ребенка, оригинальность решения проблем организации школьной жизни, разнообразные эксперименты по активизации учебного процесса и преодолению пороков книжно-вербального обучения, интенсивные поиски новых методов воспитательной деятельности школы - все это обусловило его широкую известность не только во Франции, но и в ряде других стран.

С.Френе родился в 1896 году на юге Франции в крестьянской семье. Уже в деревенской начальной школе обнаружили незаурядные способности мальчика, и поэтому родители отправили его учиться в неполную среднюю школу близлежащего провинциального городка Грасс, а в 1913 году он поступил в нормальную школу в Ницце.

Французские нормальные школы - педагогические училища, готовившие учителей системы начального образования. Это были государственные учебные заведения интернатного типа, где учащиеся находились на полном обеспечении. Но обучение прервала первая мировая война, восемнадцатилетнего юношу призвали в армию. Под Верденом Френе был тяжело ранен, долго находился на излечении и только в 1920 году смог начать свою педагогическую деятельность в маленькой деревенской школе.

Столкнувшись с консервативной практикой французской школы, ее схоластическими методами, отрывом обучения и воспитания от реальных запросов жизни, молодой учитель увлекся идеями нового воспитания. Это было широкое и очень пестрое международное педагогическое течение, получившее наиболее широкое распространение на Западе именно в 20-е годы. В рамках этого течения оказались столь различные по идейно-теоретическим установкам концепции, что объединение их под одним названием нередко казалось условным и искусственным. К тому же в разных странах концепции нового воспитания приобретали специфическую национальную окраску как по своему содержанию, так и по формам и результатам их реального воздействия на педагогическую практику.

Однако всех сторонников нового воспитания объединяло по крайней мере одно решительное неприятие и резкая критика традиционной педагогики.

Худшими чертами консервативной практики французской школы С.Френе считал:

игнорирование своеобразия и самобытности детской психики, подавление органических творческих импульсов ребенка;

непонимание значения детства как самого яркого и исключительно важного для развития личности периода жизни, оценка его лишь как подготовительного этапа к будущей "настоящей жизни" взрослого;

стандартизированно-догматическую концепцию образования и культуры, шаблонные методы обучения и воспитания, авторитарную роль учителя.

В противовес современной ему практике Френе выдвигает свою концепцию обучения и воспитания, которая в основном лежит в русле нового воспитания. В соответствии с ней он придавал решающее значение собственному опыту ребенка, приобретенному в семье, школе, в общении со сверстниками, и утверждал, что все не связанное с этим опытом записывается в пассив педагогического баланса; в каждом ребенке содержится больше истин, чем во всех педагогических учебниках всего мира вместе взятых; ребенок сам создает свою личность, а функция педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку обнаружить в себе и развить то, что ему органически присуще.

Предлагаемая Френе идеальная модель школ начального обучения представляет собой попытку поставить во главу угла современной школы не процесс обучения, а развитие личности ребенка. Для Френе важно раскрытие потенциальных возможностей и самоактуализации детей, а не получение абстрактных знаний о мире.

Вскоре педагогические эксперименты Френе получили известность. В 1927 году во Франции возникло объединение учителей начальных школ, разделявших идеи Френе, Это объединение называлось "Кооператив сторонников светской школы". Впоследствии С.Френе стал основателем и лидером "Международной федерации сторонников новой школы" и ее французской секции. Он основал несколько педагогических журналов и был их бессменным руководителем. До последних дней жизни он лично руководил работой созданной им в 30-е годы экспериментальной начальной школы.

В построении своей системы Френе идет от практики, старательно избегая педагогических и психологических теорий (хотя идеи французского Просвещения отчетливо проступают в его работе). Нам бы хотелось остановиться на психологических особенностях его системы обучения.

В психологическом контексте идеи Френе попадают в русле гуманистической психологии и во многом сходны со взглядами К.Роджерса (американский психолог, один из идеологов гуманистической психологии) на развитие личности в процессе обучения, который отмечал, что процесс преподавания представляет гораздо меньшую ценность и меньший интерес, чем процесс учения, важность которого трудно переоценить. При этом

ценным и осмысленным он считает только учение, основанное на самостоятельности, саморегуляции и самопознании.

Исходя из этого, К.Роджерс вводит представление о двух типах учения - в его концепции они получили название "когнитивное развитие" и "опытное учение". К когнитивному типу он относит все процессы учения, основанные на традиционных теориях обучения. Этим представлениям (об "усвоении знаний" и др.), на которых основан первый тип, он противопоставляет идею учения на собственном опыте, значимого для личностного развития учащихся и его эмоциональной сферы, но и в то же время когнитивно развивающегося. Личный опыт каждого человека является для него самоценным и заслуживающим доверия, поскольку он выступает в конечном итоге как единственный критерий оценки жизненных событий. Учение, в ходе которого человек взаимодействует с реальными людьми и сам учится быть реальным, адекватным, приносит огромное удовлетворение.

Можно отметить, что позиции Френе и Роджерса совпадают, что, конечно, нельзя назвать случайным, ибо налицо мировая тенденция строительства школы, отражением которой оказываются идеи Френе и Роджерса. Оба они ставят перед учителем цель - помочь ученикам достичь полноты своего самоосуществления. К.Роджерс считает, что главной проблемой в сфере образования является разработка методов, способных у всех школьников без исключения вызвать здоровую любознательность и жажду учения, которая могла бы заменить любые "кнуты и пряники" искусственной мотивации. Нужно, по его мнению, высвободить любопытство учащихся, позволить им поиск, т.е. свободный выбор направления учения, продиктованный их собственными интересами, дать пищу их пылкости, стимулировать дух открытий. Для этого необходимо прежде всего признать, что все в мире пребывает в непрерывном становлении. Френе применяет свободный выбор направления учения, а непрерывность становления ученики усваивают через собственный опыт, участвуя в сельскохозяйственных работах и элементарном производственном процессе (написание, печатание текста и другая деятельность, с ним связанная).

Роджерс критикует распространенное мнение, что все главные истины об устройстве мира в принципе известны и поэтому задача образования заключается в сообщениях фактических деталей, требующих пассивного усвоения. Подлинный процесс учения предполагает сознательное, ответственное включение в него учащегося, его готовность быть постоянно открытым к восприятию нового опыта и постоянно меняться самому по мере изменений окружающей действительности. Всякая оценка в ходе учения должна быть связана прежде всего с опытом учащегося, поэтому главными основаниями для оценки являются самокритика и самооценка. Учение в

опыте может стать реальностью только в том случае, если в него удастся вовлечь самих учащихся.

В традиционной педагогике роли учителя в сравнении с ролью учащегося придается преувеличенно большое значение. С точки зрения Роджерса, главной задачей учителя является облегчение процесса учения для учащегося. Составленные им рекомендации учителям сводятся к тому, каким образом они могут создать соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку в классе, которая характеризуется атмосферой психологической поддержки.

Перекликается с положениями К.Роджерса и сформулированная Френе цель воспитания: "максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить. Тогда ребенок осуществит свое предназначение, приобретет достоинство и стойкость, а став взрослым, будет эффективно трудиться без лжи и корысти над созданием гармоничного и упорядоченного общества".

Школа завтрашнего дня, по мнению Френе, будет сориентирована на ребенка члена общества. Его основные потребности, зависящие от потребностей общества, определяет и физический и умственный труд, которые он должен изучить, а также систему приобретения знаний и навыков, формы обучения. Это будет полное обновление педагогики, которая станет разумной, эффективной, гуманной и поможет ребенку в полной мере осуществить свое человеческое предназначение.

Френе также считал, что в процессе обучения и воспитания ребенка во главу угла ставится не заучивание материала, не приобщение к азам тех или иных наук, а определяющими являются следующие моменты:

- здоровье ребенка, его стремление к знаниям, развитие его творческих возможностей, присущее его природе желание постоянно двигаться вперед, к максимально полной реализации и самореализации;

- благоприятная среда, в которой воспитывается ребенок; оборудование и технические средства, обеспечивающие естественный, живой и всесторонний воспитательный процесс.

Особое внимание Френе уделяет конструированию среды, в которой происходит обучение и воспитание ребенка. Учитывая такие психологические особенности детей 2-6 лет, как живое воображение, активное изучение окружающего мира, подражание взрослым, он описывает модель "детского заповедника" и детского сада, где ребенок мог бы избежать получения абстрактного (т.е. отчужденного от него), не пережитого знания.

Любое действие, любая деятельность состоят из трех частей: ориентировочной, исполнительской и корректирующей. В результате ориентировки получается та информация, на основе которой совершается

действие. Френе стремится насытить этот этап разнообразным живым опытом. Он опирается на понятие "познание на ощупь" или, как сказали бы мы, деятельностное познание мира, освоение окружающего мира в действии. И в этом познании задействованы все три ведущих типа восприятия - зрительное, слуховое и ощущения-осознания, а также обоняние и вкусовое. В традиционных, особенно в городских школах и садах без учета индивидуальных особенностей восприятия детей упор делается, в первую очередь, на зрительное восприятие (наглядность в обучении в том числе) и слабо задействованы все остальные.

"Среда" и "естественность" - эти два принципа обучения и воспитания французских просветителей проходят красной нитью в концепции Френе.

Рассмотрим теперь подробнее взгляды Френе.

С.Френе выделяет следующие этапы воспитания:

1. Воспитание в семье - от рождения примерно до двух лет.
2. "Детский заповедник" - от двух до четырех лет.
3. Детский сад - от четырех до семи лет.
4. Начальная школа - от семи до четырнадцати лет. Разумеется, не следует думать, что школа должна прекратить свою воспитательную деятельность в момент полового созревания ребенка, но Френе стремился освещать прежде всего те темы, которые он знал довольно глубоко.

1. Воспитание в семье. В книге "Советы родителям" Френе подчеркивал первостепенное решающее значение становления личности ребенка в течение самых первых лет жизни. От взаимодействия с ребенком на этом этапе в ольшой мере зависят успехи воспитания в индивидуальном, социальном и общечеловеческом плане на последующих стадиях развития ребенка.

По его мнению, нам всем должно быть далеко не безразлично здоровье ребенка, и хотелось бы, чтобы он был крепким и уравновешенным, деятельным и любознательным, чтобы он не страдал от невежества и бедности - общественных пороков, сводящих на нет все усилия воспитателей. С педагогической и нравственной точки зрения мы не имеем права оставлять без внимания те социальные факторы, которые влияют на ребенка независимо от нас, но определяют и обуславливают воспитательный процесс.

Перечислим основные вопросы, требующие рассмотрения:

- а) здоровье родителей и борьба против подрывающих его тяжелых условий труда, против алкоголизма, за улучшение жилищных условий, труда;
- б) особая забота о беременных женщинах;
- в) создание необходимых условий для новорожденного:
 - светлое, тихое, хорошо проветриваемое помещение;

- колыбель и пеленки;
- питание;
- обстановка, благоприятствующая приобретению ребенком первого жизненного опыта;
- поведение родителей на протяжении первых лет жизни ребенка.

2. Необходимо создание дошкольных учреждений, которые Френе называет "детскими заповедниками". Общие принципы их работы звучат следующим образом.

На любом этапе жизни ребенка истинное воспитание осуществляется на основании принципа познания на ощупь, который важнее всех научных методов.

Для эффективной подготовки к жизни ребенок нуждается в богатой окружающей среде, помогающей ему "на ощупь" познавать мир.

Если среда не дает ребенку возможности самому приобрести опыт, необходимый для адаптации к окружающему миру, то воспитателю приходится заниматься различными педагогическими манипуляциями, которые порой трудно отличить от обмана.

В естественной среде задача воспитателя станет значительно проще: ему достаточно лишь помогать детям приобретать опыт, познавая мир. "Заповедник" - не просто классная комната или парк. Подготовка, совершенствование материального и технического оборудования "заповедника" станет одной из основных задач воспитателей.

3. Детские сады для детей старше 4-х лет.

В четыре года ребенок уже пытается заставить среду служить себе. На этом этапе воспитания так же, как и на предыдущем, Френе отрицает целесообразность уроков. Необходима лишь работа-игра, материалы, орудия и технические средства для нее.

В развитии жизнедеятельности ребенка выделяем 3 этапа:

разведка "на ощупь": ребенок познает, исследует, испытывает окружающий мир;

период обживания: ребенок обобщает упорядочивает приобретенный опыт, но на осознанную деятельность еще не способен;

- период труда: завоевание окружающего мира. На этом этапе ребенок начинает трудиться, если позволяет окружающая обстановка.

На этом этапе развития ребенка Френе предлагает совместить взаимодействие с природой, механическую работу, умственную деятельность, художественное творчество. Под механической работой понимается применение орудий труда, которые ускоряют процесс познания "на ощупь", укрепляют и расширяют власть человека над окружающей средой. Ребенок

знакомится, а затем овладевает инструментами, начинает включать их в свою деятельность, пользоваться ими осознанно для достижения своей цели.

Умственная деятельность - умение владеть другими "орудиями", позволяющими вступать в контакт с людьми, формировать и выражать свои потребности, развивать и углублять свои знания об окружающем мире речью, которая после рук главное и замечательное орудие, рисунком, письмом, чтением и типографским набором.

Художественное творчество занимает важное место в воспитании ребенка. По мнению Френе, рисунок не теряет значимости после того как дети научились писать. Важную роль играет также драматизация, кукольный театр, необходимы пение и ритмика.

Теперь перейдем к **начальной школе**.

Ребенок воспринимает мир как данное, а не в развитии. Метафизичность в восприятии окружающего мира можно устранить только путем изменения этого мира, и это достигается только в деятельности, в производительном труде. Школа по Френе - это трудовая школа. Это не трудовое обучение, а обучение в труде. Знакомство с окружающим миром, познание и преобразование его у Френе происходит через деятельность, через воспитание желания трудиться (трудиться и физически, и умственно).

"Педагогику Френе" часто рассматривают как один из вариантов так называемой "альтернативной" школы. Это верно, если иметь в виду альтернативу традиционным формам обучения. Это не верно, если под альтернативной школой понимать школу частную" (Мишель Барре). Практически все классы, работающие по системе Френе, существуют в рамках государственной системы образования. Френе считал это совершенно необходимым условием, так как в частных учебных заведениях, как правило, имеют возможность учиться только дети из обеспеченных семей.

Попытаемся более подробно рассмотреть основные педагогические идеи С.Френе.

Среди основных положений педагогики Френе в первую очередь выделяют требование *свободы самовыражения детей*. Ребенок по природе своей ничем не отличается от взрослого, и детство это не подготовка к жизни, а ее важный этап. Ребенок, переступающий впервые порог школы, это не пустой сосуд, который следует заполнить; он уже обладает определенными представлениями, ложными и верными, определенным жизненным опытом, опытом эмоциональных переживаний, в каждом заложено творческое начало, и все это делает его единственным и неповторимым. Задача учителя - помочь ученику осознать его индивидуальность, свои способности, развить их, научиться ими пользоваться, научиться свободно выражать свои мысли и чувства. Такое становится возможным

только в атмосфере доброжелательности и доверия, когда каждый уверен в том, что любая его мысль, любое предложение будут выслушаны с вниманием его товарищами и учителем. Это вовсе не исключает критического отношения к тому, что выносится на обсуждение. Напротив, анализ и критика — обязательное условие продвижения вперед, но при этом дети учатся терпимо относиться к чужому мнению и принимать тот факт, что могут существовать разные точки зрения на один и тот же предмет. Создание такого климата в классе — важнейшая задача, стоящая перед учителем.

Творческое самовыражение в педагогике Френе принимает самые различные формы: устная речь, рисунок, письмо (в частности, создание так называемых "свободных текстов"), музыкальное творчество, движение, театр, кино, ручной труд и техническое творчество, составление математических задач и работа с компьютером... Такое разнообразие форм деятельности обязательно предоставляет ребенку возможность добиться успеха, самоутвердиться в том или ином виде творчества, уменьшает аффективные нагрузки, связанные с некоторыми неизбежными неудачами в других областях. Кроме того, педагогика Френе рассматривает свободное творчество детей как возможность внешнего выражения скрытых переживаний, способ избавления от внутренних конфликтов.

Таким образом, можно вывести некоторые принципы развития коллективного свободного самовыражения:

- коллективное самовыражение требует участия всех и каждого, и в первую очередь, учителя. Он должен быть инициатором, подталкивать всю группу, чтобы в ее недрах возникло личное индивидуальное творчество;

- уважение к творчеству ребенка в любом его проявлении;

- положительная оценка творчества детей: собирать и публиковать их работы в газете, сборниках, "дневнике жизни класса", обмениваться ими с другими классами;

- прислушиваться к каждой личной инициативе, возникающей на фоне коллективного творчества. Давать ей положительное подкрепление, привлекая внимание детей всего класса и других классов;

- при коллективной работе над чьим-то индивидуальным текстом обсуждение и исправление этого текста не должно искажать или насильно менять замысел автора. Напротив, коллективное обсуждение индивидуальной работы является гарантией полного самовыражения для каждого.

В зависимости от уровня подготовки учеников свободное самовыражение может материализоваться в текстах, отдельных фразах, но может вылиться и в довольно сложное произведение — написанное, нарисованное или сыгранное.

Прежде всего появилась настоятельная необходимость покинуть классную комнату и обратиться к жизни ближайшей деревни и работавших там ремесленников. Первым нововведением был урок-прогулка, во время которого дети наблюдали природную и человеческую среду, а затем устно и письменно излагали свои впечатления. Исправленные и улучшенные тексты служат базой для традиционных занятий, становясь, таким образом, прямым инструментом совершенствования коммуникации.

Другое важнейшее положение педагогики Френе - это использование в обучении так называемого "*метода проб и ошибок*" (в дословном переводе "экспериментальное нащупывание"). Знание, по мнению Френе и его последователей, не может выдаваться в готовом виде "учителем, который знает, ученику, который не знает". Усвоение знаний как таковых вообще не является приоритетной задачей образования. Гораздо важнее научить ребенка мыслить, помочь ему овладеть методом познания, критическим отношением к действительности. Отправной точкой обучения является естественная, свойственная всем детям любознательность. Задача педагога - создавать такие проблемные ситуации, при которых ученики чувствуют потребность что-то узнать, чему-то научиться. Отсюда - так называемый "естественный метод обучения": дети познают основы географии, получая письма от корреспондентов со всего мира и отвечая в свою очередь на их вопросы о своей стране, учатся читать и писать на основе собственных свободных текстов. При этом занятия в классе вовсе не превращаются в постоянное развлечение. Напротив, по Френе, "естественным занятием для ребенка является не игра, а труд", но труд возможно более мотивированный. Преодоление трудностей неизбежно, но даже обычное упражнение становится гораздо более привлекательным, если очевидна его необходимость для последующей творческой работы.

Познание в классах Френе идет путем постоянного выдвижения гипотез - естественнонаучных, лингвистических, математических и других и их проверки. Ошибка не вменяется ученику в вину. Каждый имеет право ошибаться, это необходимый этап на пути к знанию. Чтобы его преодолеть, ошибку необходимо проанализировать, осваивая такие приемы мышления, как сравнение, анализ, синтез. При таком подходе ребенок осознает, что учиться он может только сам, учитель же лишь его надежный помощник в важном деле.

Теория поэтапного психического развития, связанная с основными жизненными функциями, определяющими систематическую организацию изучения среды (пища, кров, защита от опасности), препятствует, как казалось Френе, возникновению подлинных интересов ребенка. Он считал, что изучение среды приобретает смысл только при воздействии на нее и ее

преобразовании; при этом изучение быстро расширяется и обогащается такими дополнительными изменениями, как обращение к индивидуальным свидетельствам учащихся, рассказывающим соученикам о происшествиях и наиболее примечательных событиях своей жизни в "форме свободного изложения", "школьная газета", распространяемая в семье, и, что самое главное, "переписка между школами", с помощью которой другим школам сообщается содержание индивидуальных свидетельств, сообщая отобранных и улучшенных в классе.

Школьной переписке, индивидуальной и коллективной, с детьми и взрослыми, живущими в других областях Франции, в других странах, на других континентах, традиционно отводится очень серьезная роль в педагогике Френе. Общение по переписке позволяет близко познакомиться с человеком и осознать его право отличаться от тебя самого, жить иначе, чем ты сам. Чтобы быть понятым своим корреспондентом, надо приложить определенные усилия, даже если пишешь на родном языке, а это требует синтеза различных ранее усвоенных знаний. Информация, полученная от партнеров по переписке, может мотивировать изучение таких областей знаний, которые не заинтересовали ученика сами по себе. Обмен вопросами и полученными в ходе поиска результатами толкает к новым поискам, зарождению новых идей, попыткам их обсудить и проверить.

Для организации различных форм общения, помимо традиционных способов (встречи, выставки работ, экскурсии, путешествия), в педагогике Френе применяются сегодня самые современные средства коммуникации (компьютер, телефакс, минител, местное кабельное телевидение) разумеется, если для этого имеются материальные условия.

Не менее важным средством общения и самовыражения в педагогике Френе является газета. В первые же годы работы Френе начал использовать в практике школы печатный станок.

Именно с *типографии* начал Френе свои эксперименты, и долгое время она являлась неслучайной принадлежностью каждой школы, работающей по его методам. Он считал, что работа с печатным станком имеет огромное учебное и воспитательное значение: при наборе текста приобретаются навыки ручного труда, отрабатывается координация движений, развиваются внимание и зрительная память, наконец, существенно повышается грамотность.

Издание газеты - полностью, от содержания до набора, - плод деятельности учеников. В газету попадают их лучшие сочинения, создаваемые в самых разнообразных жанрах - рассказы, заметки, сказки, сообщения о событиях в классе, в деревне, в городе, газету иллюстрируют собственными рисунками и фотографиями. Газетами обмениваются с пар-

тнерами по переписке из других городов и стран и из них, как и из писем, узнают о жизни своих друзей, об их увлечениях, открытиях, проблемах.

Для Френе и его сторонников именно с использованием школьной типографии могли найти свое наиболее полное развитие так называемые *свободные тексты*. Это небольшие сочинения, в которых дети рассказывают о своих семьях, планах на будущее, описывают впечатления, полученные в ходе экскурсий и прогулок. Особенно поощряются сочинения, отражающие трудовую деятельность. Учитель отбирает лучшие, дети обсуждают их, вносят коррективы и дополнения, а затем печатают. Каждый учащийся получает экземпляр и подшивает его в специальную тетрадку. Эти материалы в дальнейшем играют роль учебных пособий.

Школьная типография и свободные тексты являются, по мысли Френе, наиболее ярким символом новой школы, практическим воплощением идей об активизации учебно-воспитательного процесса и о постоянном изучении личности ребенка, его стремлений и интересов. И в этом смысле свободный текст - не только учебное упражнение по родному языку, а прежде всего важный психолого-педагогический тест, с помощью которого можно лучше понять взаимоотношения ребенка и окружающей его социальной среды. Составляя свободные тексты, а затем печатая их, ребенок ощущает себя творческой личностью, действует методом проб и ошибок, начинает осознавать причины своих успехов и неудач.

Вместе с тем это совершенно новая, оригинальная концепция обучения родному языку. Свободные тексты возвращают в школу родной язык как живое средство общения, требуют тщательной работы над словом, а печатный станок стимулирует эту деятельность учащихся и придает ей функциональный характер.

Стремление к общению породило оригинальный метод обучения чтению. Во Франции в период между двумя войнами практиковался традиционный слогаобразующий метод. При таком обучении учащиеся хором "декодируют" настенные таблицы, где используемые слова и предложения - искусственные и детские, во всяком случае, совершенно чуждые реальной жизни.

Здесь основная трудность заключается в том, как перейти от такой формальной гимнастики к чтению настоящих текстов и пониманию смысла. Френе считал, что этот метод вызывает "смерть ума". Чтение это поиск смысла, поэтому он с интересом знакомится с методами и теориями Декроли: "Восприятие текста не является синтетическим, буква за буквой; оно целостно, согласно "гештальт-психологии". Значит, это свойство восприятия должно быть использовано при обучении чтению "глобальным методом", когда оно идет от целостно воспринимаемых слов к слогам и, наконец,

звукам. Так Френе открывает аналитико-синтетический метод. Чтение письменного текста - это прежде всего поиск смысла. Чтение, по его мнению, неотделимо от письма, поэтому обучение чтению организовано вокруг творческой письменной деятельности. Ребенок рассказывает, учитель записывает на доске простыми словами рассказ ученика. Рассказ читают с доски, затем его переписывают, слова из него заносят на карточки и используют при составлении новых рассказов.

Когда шестилетний ребенок составляет текст, основанный на его впечатлениях, то он должен отобрать соответствующие буквы из кассы букв. Наблюдая за этой деятельностью, требующей большого внимания, Френе отмечал, что она доставляет детям радость. Она дает гораздо больше, чем чувство удовлетворения. Составление слова буква за буквой значительно облегчает запоминание точной графической структуры наиболее употребляемых слов.

Педагогика Френе - это *педагогика сотрудничества*, сотрудничества не только учителя и учеников, но и учеников друг с другом - в классе, в школе, с партнерами по переписке, сотрудничества с родителями и другими взрослыми. Побуждение к учению и сами знания исходят не только "сверху", т.е. от преподавателя, как в традиционной педагогике, но и "по горизонтали" (взаимопомощь детей, сообщения, подготовленные ими для своих товарищей, переписка) и "по вертикали" снизу (те же детские сообщения, установленные детьми законы и правила, придуманные ими различные формы работы).

В педагогике Френе осуждается всякая конкуренция между детьми в учебе, вместо традиционной оценки как главного показателя успехов используется только "положительное подкрепление": усвоив те или иные знания или умения, ученик сообщает об этом учителю и, выполнив проверочный тест, получает подтверждение своего успеха в той форме, которая принята в данном классе. Он работает по индивидуальному плану в том темпе, который соответствует его возможностям. Нет необходимости хитрить и списывать: любая взаимопомощь лишь поощряется. Гораздо чаще, чем в традиционной школе, используется работа по группам, что освобождает учителю время для индивидуальных занятий с учениками.

Вся организация класса строится на добровольных началах и основывается на трех принципах.

1. Изменить свое собственное мировоззрение.

Учитель не должен быть авторитарным и давить на учеников, но и не должен ни во что не вмешиваться, оставляя класс без контроля. Учитель должен помочь классному коллективу стать живой ячейкой, где царит дух сотрудничества и созидания. Классный коллектив и учитель обязаны

вырастить в каждом ребенке независимую и социально ответственную личность.

2. Создать воспитательную среду.

Под этим подразумевается:

- свободное самовыражение как главная форма деятельности;
- использование метода проб и ошибок, т.е. уважение к естественному ходу процесса познания;
- развитие индивидуального творчества и критическое отношение к нему группы;
- готовность к восприятию жизни;
- создание и использование средств обучения из подручных материалов;
- совместное управление всей жизнью коллектива: составление расписания, внеурочная работа, организация пространства класса;
- принятие правил и законов жизни класса;
- разделение задач, ответственности, власти;
- выработка практических навыков у каждого ученика;
- формирование из отдельно взятых личностей коллектива, который живет, творит, обсуждает, предлагает, выносит решения, действует;
- здоровая реакция на разногласия;
- планирование индивидуальной и коллективной работы.

Как работать в классе сотрудничества?

Изменение мировоззрения и создание воспитательной среды являются составными частями той педагогики, основная задача которой - создание коллектива сотрудничества класса и, по возможности, целой школы. Этот коллектив занимается всеми видами жизнедеятельности класса или школы, а не только второстепенными и сиюминутными проблемами.

Задачи учителя в таком классе:

- во-первых, научить читать, считать, писать;
- во-вторых, вырастить у детей стремление стать взрослым, но в то же время ответственным человеком;
- в-третьих, учитель должен создать в классе живую, доброжелательную, творческую обстановку. Все это можно назвать заботами об эффективности учебного процесса, о благополучии школы. Следует также учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и ограниченность во времени учебного года. И нельзя забывать, что школьный класс - это часть более крупной социо-культурно-экономической системы.

Чтобы достичь своей цели, учитель прибегает к различным средствам, многие из которых имеют тактическое значение. Средства и приемы обучения можно изменять из года в год. К ним мы относим создание

творческих работ и свободное самовыражение, школьную переписку, школьную газету, дискуссии, коллективный план, картотеку самоконтроля и т.д. Использование перечисленных приемов обучения побуждает к созданию новых средств и новых форм организации работы. Это различные ателье, т.е. занятия по интересам, множество форм индивидуальной работы, взаимопомощь при совместном обучении, правила и законы класса и т.д. Но в любом случае мы говорим об использовании таких средств и приемов обучения, которые

- побуждают ребенка к самостоятельному высказыванию;
- вырабатывают у него независимость;
- учат читать, писать, считать;
- подразумевают разнообразные виды деятельности и разделение власти;
- ставят перед детьми, перед всем классом и перед учителем разнообразные задачи.

Эти задачи приводят к установлению новых отношений, изменяют манеру поведения, образ жизни. Они делают детский коллектив более живым – как "жужжащий улей". К сожалению, и здесь не обходится без конфликтов. Но если класс превращается в содружество личностей, объединяющихся, кроме того, в небольшие подгруппы, то этим сложным коллективом необходимо уметь управлять. И здесь мы используем такой прием, как совет класса, или совет единомышленников. Это совет занимается принятием решений, регулированием жизни коллектива, совместным рассмотрением и утверждением законов его существования. На совете класса дети могут критиковать, предлагать, одобрять, оценивать. Он – это та самая нить, которая соединяет организационную структуру класса с отдельными личностями, детьми и взрослыми.

Ребенку как можно чаще предлагается выбор деятельности. Ученик постепенно подводится к тому, чтобы самостоятельно планировать свою работу: сначала на один день, потом на неделю, далее на месяц. Однако свобода выбора – не синоним анархии. Свобода существует в момент принятия решения коллективного, если речь идет о жизни всего класса, или индивидуального, когда вопрос касается кого-то лично. Если решение принято и "контракт заключен", дело должно быть доведено до конца, и учитель выступает гарантом нормального порядка и выполнения программ. В случае необходимости он устанавливает границы свободы и пользуется правом вето. Именно учитель организует весь учебный процесс и отбирает необходимые для этого средства. Создание собственных средств обучения – одна из основ педагогики Френе. Это, в частности, многочисленные картотеки, во многих случаях заменяющие традиционные учебники: информационные картотеки, картотеки самоконтроля, картотеки заданий и

т.д. Использование этих средств создает условия для индивидуализации обучения. Средством обучения является специально подобранная библиотека: развитию навыков самостоятельной работы с книгой уделяется большое внимание. Как средства обучения используются продукты свободного творчества учеников: газеты и сборники собственных сказок и рассказов, самостоятельно снятые фильмы и составленные детьми математические задачи, пополняющие соответствующую картотеку.

Система Френе предусматривает четкое планирование учебного процесса. Учитель составляет месячный план работы для каждого класса. В нем содержится перечень тем по учебным предметам, которые подлежат изучению согласно государственным программам. В соответствии с этим каждый учащийся составляет с помощью учителя индивидуальный недельный учебный план, отражающий все основные виды его деятельности.

Составлению индивидуальных планов Френе придавал огромное значение, считая, что при такой системе каждый учащийся ясно понимает стоящие перед ним конкретные задачи, учится самостоятельно распоряжаться своим временем; у него повышается чувство личной ответственности. Если ученик не выполняет в срок свой план, он задерживается на переменах, иногда работает и в воскресенье. И наоборот - ученик, выполнивший недельный план в пятницу, может в субботу читать или играть и не обязан находиться весь день в классной комнате.

Френе и его последователи говорят об индивидуальной работе следующее:

Индивидуальная работа - это процесс, который можно сравнить с научными поисками:

- представления и выражения: ребенок должен с помощью слова или рисунка представить свое видение по определенной теме;
- анализ представлений в группе или со взрослыми, комментарии каждого ученика с его личным анализом;
- сравнения и аналогии: путем сопоставления с подобными, ранее проанализированными ситуациями;
- коммуникация в группе (каждый вносит свой вклад в коллективное построение знания);
- синтез: правила его поведения принимаются группой на ограниченный срок и меняются в зависимости от изучаемого материала;

Для закрепления знания употребляются технические средства и индивидуальные и программированные средства обучения.

Индивидуальная работа не может осуществляться без плана и соглашения, которые составляются на неделю на совете по управлению и подведению итогов, проводимому совместно со взрослыми. На этих советах

дети высказывают свои пожелания, дают обоснования с учетом школьной программы.

Необходимо следующее:

- составить график с представлением свободного времени, когда ребенок работает один, по своему договору, в своем ритме;
- определить пространство (место), которое обеспечивает доступ к различным материалам для индивидуальной работы;
- выработать систему оценки знаний, которая позволила бы взрослому и ребенку определить результат индивидуальной и коллективной деятельности.

В этой практике индивидуальная работа имеет первостепенное значение в формировании личности и в усвоении знаний. Индивидуальная работа имеет большее значение, чем обычное восполнение пробелов в знаниях и работа с отстающими.

Можно привести пример из опыта работы Алена Камий из школы Боннетан:

"Индивидуальный план для каждого ребенка в понедельник утром сразу после составления коллективного плана. Каждый ребенок заполняет первую часть сетки ("Я планирую"). Он планирует, оценивает, какой материал по самоконтролю (книги, картотеки, обучающие пленки), а также другой материал сможет использовать и что сделает для осуществления личных планов (переписка, чтение, пересказ, различные постоянные мастерские). Чтобы выполнить план, он опирается на личный опыт, накопленный в этой области, на опыт своих товарищей и мой.

В течение всей недели ребенок вписывает завершенную и проверенную работу ("Я закончил на этой неделе").

Каждую пятницу во второй половине дня примерно за 30 мин. ребенок подводит итог своей рабочей недели ("Итог моей недели"). Он подводит итог своей работы, отмечая условным знаком:

- зеленым - я полностью выполнил свой договор;
- оранжевым - мне не удалось выполнить свой договор;
- красным - мне не удалось выполнить свой договор, и я нуждаюсь в помощи на следующей неделе.

Затем проходит обсуждение в группе, цель которого - утвердить или оспорить выбранный знак. Меня ставят в известность о принятых решениях в последнюю очередь. Я высказываю свое мнение.

Коллективная работа прошедшей недели (исследования, пересказы, различные мастерские и т.д.) доводится до сведения родителей. Один раз в неделю родители расписываются на двух листах. Кроме того, каждый

ребенок имеет лист, где указаны цели, которые он должен достичь к концу года.

Существует 32 "плана на год". Каждый может сам оценить свои возможности. Для этого ученик располагает соответствующим материалом, где он отмечает цветным карандашом или галочкой выполненную работу. Такова техника планирования в моем классе".

Коллективная работа очень важна, так как позволяет вносить необходимые коррективы и уравнивать порой завышенные требования взрослого.

Большое место Френе отводит решению проблемы оценивания. В школах, работающих по его методике, оценки успеваемости вообще не выставляются. Френе называл систему оценок одной из самых отрицательных сторон практики традиционной школы. По его мнению, оценки не только не служат надежным критерием интеллектуальных потенций ребенка, но и не отражают сколько-нибудь адекватно подлинного качества знаний. Оценки выставляются учителем бесконтрольно, поэтому трудно избежать случайностей, ошибок, а порой и пристрастного отношения, произвола.

Френе считал, что поскольку в традиционной школе оценка является главным показателем успехов учеников, то это толкает их к обману, к показным усилиям, вызывает нездоровое соперничество, развивает тщеславие, стимулирует крайне индивидуалистические тенденции.

В статье Андре Лефевра "Оценивание в классах сотрудничества" показано индивидуальное и коллективное оценивание детьми друг друга. Он пишет, что "на самом деле оценивание прямо вытекает из жизнедеятельности класса. Кому-то покажется, что в нашей системе предусмотрено все:

- количественное оценивание;
- качественное оценивание (успех в той или иной области);
- индивидуальное оценивание и самокоррекция;
- коллективное оценивание (всего класса).

Однако при этом невозможно учесть

- некоторые достижения детей, например, в математике, когда ребенок оказывается способен применить ранее приобретенный навык в новой ситуации исследования или поиска;
- избавление от физического недостатка, когда, например, ребенок перестает заикаться при ответе;
- положительные сдвиги в поведении, когда драчун образумился и нашел свое место в коллективе;
- снижение успеваемости ребенка, если его родители разводятся.

Многие вопросы все еще остаются открытыми:

как оценивать подготовленное сообщение, соотнеся затраченное учеником время и полученный результат?

как оценивать проявление инициативы, желание взять на себя ответственность?

После многочисленных собраний с родителями, многочисленных попыток мы выработали систему общения, позволяющую четко проследить работу всего класса и каждого из детей. В нашей системе отметок - буква "з" - зеленый, "о" - оранжевый, знак "х" - крестик, заменивший красный цвет, традиционно обозначавший неуспешность и действовавший на нервы детям.

Для индивидуальных оценок каждый из детей имел:

- тетрадь для оценок за работу с карточкам по различным предметам: математике, французскому языку, грамматике т.д.;

- тетрадь для учета результатов работы более общего характера. Туда заносились названия написанных текстов, заголовки прочитанных книг, темы подготовленных сообщений, названия выученных стихов, а также спортивные показатели и достижения в рисовании.

Кроме того, в классе была специальная доска, где фиксировались результаты каждого ученика по каждому предмету.

Каждый ученик и его родители могли соотнести достигнутый результат с результатами других детей в классе.

Каждые полтора месяца выставлялась оценка в индивидуальном плане ученика. При этом учитывались как реальные результаты, так и состояние здоровья ученика, и индивидуальные трудности физического и умственного развития. Все это делалось с максимальной серьезностью, но доля эмоций и интуитивного была все же велика. Я всегда был склонен защитить ребенка, испытывающего затруднения, и всегда "смягчить" оценку, учитывая проблемы со здоровьем или неприятности в семье в данный момент.

Участие детей в оценивании.

Дети участвовали в оценке работы и высказывали свое мнение, когда шло обсуждение текстов, сообщений, в других подобных случаях. Сделав работу по карточке и проверив себя, они самостоятельно выставляли себе "зеленый", "оранжевый" или "крестик". Таким образом, весомость предметов уравнивалась: "зеленый" по математике ценился так же, как по физкультуре или музыке.

Реакция детей на доску с отметками была различной. Некоторые ставили себе отметку за самую незначительную работу (влияние родителей?). Другие вообще не ставили себе оценок ни на общей доске, ни в индивидуальных тетрадях, независимо от успеваемости. Таким было достаточно сказать: "Уф, я хорошо сегодня поработал!"

Тем не менее система заработала. Каждый ребенок находил в этой структуре свой способ отметить выполненную работу, что придавало ему уверенность в своих силах, а не закомплексовывало, как в традиционной системе. Именно поэтому я считаю, что наша система ближе к истине, чем та, что использует до сих пор традиционные отметки".

Помимо индивидуального и коллективного оценивания в школах Френе контроль осуществляется еще и в следующих формах:

- самоконтроль при помощи плана работы. Планы, их выполнение проверяются в субботу. Работа организуется таким образом, чтобы не обидеть тех, кто еще что-то не успел сделать, пощадить их самолюбие. Сначала проверяются новые карточки по арифметике и грамматике. Затем другие работы: тексты, работы по истории и географии, результаты опытов и наблюдений, доклады и т.п. Оценивается каждая работа, оценка вносится в диаграмму, начерченную над планом. К ней добавляются оценки за дисциплину, чистоту, умение вести себя в коллективе. На этой диаграмме ребенок сразу видит оценку своей работы и поведения за неделю. Сравнивая ее с другими, он может сам решать, что ему исправлять. Ребенок забирает свой план домой для подписи родителям. Затем диаграмма вырезается и наклеивается в школьный дневник. Учитель может лишь указать на диаграмму, достойную подражания, но не более того.

- *школьный дневник*. У каждого ребенка есть школьный дневник с его именем, фамилией, датой рождения, фотографией, а также фотографиями его родителей, братьев и сестер. На чистые страницы наклеиваются диаграммы.

Кроме того, учитель параллельно ведет свой дневник по разработанному образцу; содержащиеся там сведения дополняют дневники учеников.

Дети не должны видеть, что написано в этом дневнике, а вот родителям время от времени его стоит показывать.

- *аттестаты*. Уровень овладения знаниями и навыками контролируется с помощью аттестатов. Для начальных ступеней обучения разработаны определенные нормы, за которые выдаются аттестаты. Аттестат выдается сразу после сдачи зачета ученик выполняет определенную практическую задачу, учитель следит за ее выполнением и оценивает. Выполненные работы остаются в школе - это постоянно пополняющаяся выставка, которую можно показать инспекции, а также родителям; эти выставочные экспонаты возвращаются ученику по окончании школы. В школьный дневник клеивается специальный знак, свидетельствующий о получении аттестата. На основании аттестата ученик впоследствии может получить диплом, что является базой для профессиональной ориентации.

На основании сказанного выше можно сделать следующие выводы:

Целью обучения и воспитания в педагогике С.Френе является формирование личности, наилучшим образом приспособленной к жизни и практической деятельности в условиях современного общества, интеллектуально развитой, уверенной в том, что люди способны изменять окружающие их условия через собственный труд и образование; отношения к другим членам общества как равным самим себе.

Задачи он выводит следующие:

Способствовать физическому, нравственному, эстетическому, умственному развитию;

- обогащению детей жизненными и научными знаниями, учитывая личную свободу и независимость каждого ребенка;

- обеспечению свободного выбора направления учения на основе предоставления сразу нескольких направлений, учитывая интересы ребенка и потребность деятельности в той или иной области;

- развитию живого и активного интереса к избранной учебной деятельности, пониманию ее личностного, общественного и научного значения;

- обнаружению и развитию потенциальных возможностей, заложенных природой, для достижения полноты самоосуществления личности;

- воспитанию чувства ответственности и внутреннего контроля через выработку и принятие правил жизни в мини-обществе (классе), через личные контакты, различные виды и способы труда, доверие к ребенку и выполняемой им деятельности, индивидуализацию и дифференциацию обучения, самопланирование, самоконтроль, самоуправление, участие в лично- и общественно-значимом труде.

Основными положениями педагогики Френе являются следующие:

- природосообразность, самодеятельность, саморегуляция, самопознание;

- среда, способствующая раскрепощению ребенка;

- взаимопомощь, сочетание индивидуальной и групповой деятельности;

- глубокое внимание к особенностям психологии ребенка;

- внутренний мотив деятельности;

- рефлексия деятельности;

- творческое самовыражение и общение;

- учет жизни каждого ребенка и жизни группы-класса для реализации надежд и решения проблем каждого;

- определение успехов ребенка только в сравнении с его собственными предыдущими достижениями;

- ребенок и педагог - равноправные партнеры;

- ребенок имеет право на ошибку;

- положительное оценивание вместо традиционной отметки;

Средства для выполнения поставленных проблем:

- природа;
- полноценная коллективная среда;
- механическая работа (физический труд);
- умственная деятельность (речь, свободный текст, рисунок, типографский набор, чтение, коммуникативно-значимая деятельность);
- экспериментальное нащупывание, совместная практика;
- сотрудничество и взаимообучение;
- создание собственных средств обучения;
- художественное творчество;
- программируемые тетради на печатной основе;
- современные технические средства обучения.

Педагогика Френе, возникшая во Франции более полувека назад, превратилась в международное движение учителей, творчески использующих принципы и методы этой педагогической системы не только в начальной, но и в средней и даже высшей школе в преподавании самых разных предметов и постоянно обменивающихся новым опытом через специальные издания, на регулярно проводимых встречах, в личной переписке. "Не может быть воспитания в духе сотрудничества без сотрудничества воспитателей". Под таким девизом функционирует сегодня обширная и жизнеспособная сеть классов и школ Френе, объединяющих педагогов многих стран мира, с полным правом называющих себя практиками-исследователями.

ПРИЛОЖЕНИЕ

В приложении использованы фрагменты сборника Монтессори-материал, изданного Российским Монтессори-центром.

Монтессори-материалы являются составной частью так называемой педагогической "подготовительной среды", которая побуждает ребенка проявить возможности его собственного развития через самостоятельность, соответствующую его индивидуальности.

Материалы и их функции должны рассматриваться во взаимосвязи с принятым Марией Монтессори видением ребенка, а именно с его антропологией. Она видела в формирующемся ребенке мощные внутренние созидательные силы, которые выполняют работу по развитию и построению его собственной личности. При этом материалы существенно помогают упорядочить постижение ребенком окружающего мира. В центре внимания педагога находится ребенок с его индивидуальными и социально-эмоциональными потребностями, при этом материалы играют вспомогательную дидактическую роль.

Дидактические материалы служат прежде всего тому, чтобы способствовать духовному становлению ребенка через соответствующее возрасту развитие его моторики и сенсорики. Ребенок действует самостоятельно, его внутренние силы освобождены, чтобы он мог стать независимым от взрослых. Индивидуальное и социальное развитие образуют единство противоположностей. Только оно дает возможность автономной и независимой личности реализовать сложное поведение в обществе.

Через самостоятельное обращение с материалом ребенок приобретает различные навыки. Он учится ставить цель и находить соответствующие пути ее достижения.

Монтессори-материалы отвечают спонтанному и ненасытному стремлению ребенка к движению. Направленная на дидактические цели, моторика влияет на общее, эмоциональное, речевое и социальное развитие.

Монтессори-материалы способствуют "поляризации внимания", направленного к выявлению глубинной, изнутри идущей связи предметов. Она происходит в процессе повторения упражнений. Таким образом достигается глубокое проникновение в суть добровольно выбранной деятельности.

Чтобы способствовать независимости ребенка от взрослых, Монтессори-материалы дают ему возможность контроля над ошибками.

Ребенок должен уметь сам находить свои ошибки и исправлять их. Если ошибка возникла, он устраняет ее, и нарушенный порядок восстанавливается. Это приучает к точности и деловитости.

Для формирования точности движений важно создать подготовительную среду, учитывая моторные потребности ребенка. Оборудование по величине и удобству должно быть подобрано соответственно силе и росту ребенка. В этой среде ребенку надо предложить всевозможные виды упражнений, чтобы тем самым способствовать координации и совершенствованию движений. Следует так подобрать соответствующие предметы по формированию у детей навыков практической жизни, чтобы ребенок ясно понимал цель своей деятельности.

Для ребенка интересен подробный анализ сложных действий. Путем сознательного выявления деталей действия ребенок приходит к построению собственных моделей поведения. Он достигает более высокой самоконтроля и сосредоточенности, чем многие взрослые. Его движения становятся гармоничнее и экономичнее.

Цели упражнения в практической жизни можно обобщить следующим образом:

- направляют детей действовать в разумном русле;
- координируют, совершенствуют и гармонизируют поведение в целом;
- способствуют независимости ребенка от взрослых, его самостоятельности и тем самым укрепляют чувство собственного достоинства самооценности;
- развивают чувство ответственности перед окружающими. Одновременно формируют внутренний духовный строй. Дополнительно к этому возникает ощущение специфики поведения в обществе с той или иной культурой.

1. ПЕРЕЛИВАНИЕ ВОДЫ

Материал:

поднос, лейка, банки различных объемов, мерный стакан с маркированным краем, тряпка.

Цель:

обратить внимание на различные объемы сосудов.

Возраст:

около четырех лет.

Как работать с материалом.

Лейка наполнена подкрашенной водой до маркировки (маркировка 1 единица измерения) - уровень воды будет лучше виден. Учитель берет лейку

и медленно льет воду в мерный стакан. При этом он обращает внимание на маркированный край. Когда уровень воды достигнет маркированного края, учитель оставляет лейку и переливает воду из мерного стакана в первый сосуд, затем снова обратно в лейку. Так один за другим он поступает со всеми сосудами. Через повторение хода действий ребенок узнает, как поразному распределяется равное количество воды в различных сосудах.

Дальнейшие упражнения

Лейка содержит, например, четыре единицы измерения объема воды. Водой заполняют друг за другом 4 банки. Ребенок лучше понимает суть дела, когда все сосуды одновременно заполнены. Если это упражнение проводится одновременно с небольшой группой, можно зафиксировать уровень воды в банках детей с помощью маркировки. Вопросы, которые можно поставить: "Где равные количества воды?", "Где воды больше?"

Контроль над ошибками

Пролитая вода. Контроль с помощью мерного стакана. Применение:

- налить питье;
- лить пену.

2. РАМКИ С ЗАСТЕЖКАМИ

Деревянные рамки с различными застежками: большие пуговицы, маленькие пуговицы, кнопки, банты, шнурок, который вдевается в дырку, Шнурок, который наматывается на крючок, крючки и петли, застежки из ремешков, застежки-"липучки".

Материал

В качестве примера приводим работу с застежкой "бант". Квадратная деревянная рамка, обтянутая тканью из двух половинок, с внутренней стороны которых пришиты по 5 тесемок. Тесемки одной половинки отличаются по цвету от тесемок другой.

Цель

Развязывание и завязывание бантов, развитие моторики, координации движений.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом.

Учитель начинает снизу вверх развязывать один бант за другим. Он берется за концы завязок и тянет их в разные стороны. Завязывание банта - очень сложное действие. Через анализ хода событий и повторение ребенок яснее понимает ход действия. Он развязывает снизу вверх все узлы, откидывает в разные стороны половинки ткани и расправляет завязки с

разных сторон. Двумя руками он берется за половинки ткани в уголках и совмещает их на середине. Он берет две нижние завязки и кладет их друг на друга крест накрест. Действия с завязками выполняют не всей рукой, а только кистью. То же самое происходит со всеми остальными завязками. Затем учитель просовывает конец верхней завязки под нижнюю и тянет за нее. Так получается узел. Из одной завязки он образует петлю и держит ее у самого узла большим и указательным пальцами. Большим и указательным пальцами другой руки он ведет свободную завязку спереди назад вокруг петли и просовывает ее через возникшее отверстие над узлом. Затем учитель выполняет действие с двумя петлями одновременно, так, чтобы из них получился бант с равными концами. Ребенок может повторить упражнение полностью или только часть.

Контроль над ошибками

Половинки ткани не подходят друг к другу. Бант развязывается сам собой.

Применение

Завязать бант на своей одежде или на одежде другого ребенка.

Помощь в приобретении самостоятельности.

3. УХОД ЗА СРЕЗАННЫМИ ЖИВЫМИ ЦВЕТАМИ

Материал

Срезанные живые цветы, маленькое ведро, совок для мусора, вазы различной формы и величины, на подносе клеенчатая скатерть в качестве подстилки, посуда для отбросов, ножницы, лейка, тряпка.

Цель

Создать представление о способах составления букета, обратить внимание ребенка на условия жизни растений, развитие эстетического чувства, развитие координации движений.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом

Совместно с ребенком учитель подготавливает рабочее место. Время подготовки следует сократить, тогда у ребенка остается интерес к самому упражнению. Он кладет срезанные цветы на подстилку и располагает все остальные материалы так, чтобы они были ясно видны. Порядок облегчает ребенку работу. Учитель просит ребенка наполнить лейку водой до половины. Ребенок и учитель выбирают для цветов подходящую вазу. Одной рукой учитель берет лейку, другой рукой - сложенную тряпку, легко прижимает ее к передней стороне лейки, чтобы поймать капли воды, и льет воду в вазу. Это действие длится до тех пор, пока в вазе для срезанных цветов

не будет достаточно воды. Он показывает ребенку воду в вазе. Ребенок должен заметить, что цветам и вазе требуется определенное количество воды. Воду, которая перелилась через край вазы на клеенку, он вытирает. Берет цветок, удаляет нижние листья и обрезает кусочек стебля, ставит цветок в вазу и продолжает так до тех пор, пока все цветы не будут расставлены в вазе. Цветов должно быть столько, чтобы ребенок имел возможность повторить эти действия самостоятельно с другой вазой. Когда ребенок заканчивает упражнение, он вместе с учителем убирает рабочее место.

Контроль над ошибками

Пролитая вода, выпадающие из вазы или слишком глубоко поставленные в нее цветы.

Дальнейшие упражнения

Уход за цветами, которые уже долго стоят в вазе. Составление букета на подставке, в которую втыкают цветы.

Применение: украшения из цветов к празднику, например, украшение стола ко дню рождения.

4. ХОДЬБА ПО ЛИНИИ

Материал

Линия (полоса) шириной 3-4 сантиметра в форме эллипса, наклеенная или нарисованная на полу. Большой диаметр эллипса должен быть не менее 4 метров длиной. Подходящие предметы для ношения: наполненная подкрашенной водой бутылка или стакан, колокольчик, свеча, лучина, цветы. Проигрыватель, пластинка с музыкой без выраженного ритма.

Цель

Координация движений, тренировка равновесия. Сознательно почувствовать свое собственное тело, испытать состояние внутреннего покоя через концентрацию.

Возраст

Около 3-6 лет.

Как работать с материалом.

Дети сидят вокруг эллипса. Они удалены от него настолько, чтобы не касаться его ногами. Упражнение предлагается детям, которые в этом заинтересованы и своим поведением выражают готовность к покою. На ногах у детей легкая гимнастическая обувь или тапочки. Сапоги или тяжелые ботинки мешают ребенку при целенаправленной ходьбе. Предметы для ношения видны детям и находятся поблизости от эллипса. Учитель один раз проходит по линии, стараясь при этом обратить внимание ребенка на постановку всей ступни вдоль линии и на естественность ходьбы. Пальцы ступни и каблук находятся на линии. На этом примере ребенок понимает ход

упражнения. Затем учитель одного за другим называет детей по имени и просит каждого начать упражнение. Постепенно все дети группы принимают участие в упражнении. Наблюдая, учитель замечает трудности отдельных детей и может потом тактично вмешаться, высказывая общие пожелания, например: "Мы стараемся наступать точно на линию". Известно, что у детей возникает большой интерес, если они передвигаются, балансируя на бревне, бордюре или низких стенках. При этом отдельного ребенка не поправляют и не указывают на его ошибки. Во время упражнения может звучать тихая музыка. С музыкой ребенок может ощутить больший покой. Когда упражнение заканчивается, учитель предлагает каждому ребенку, проходящему мимо него, вернуться на свое место за линию. Таким образом постепенно заканчивается упражнение.

Дальнейшие упражнения:

Дети носят различные предметы: стакан или бутылку, наполненную почти до краев подкрашенной водой, колокольчик, зажженную свечу, один цветок, цветы в корзине на голове. При ношении предмета внимание направлено не только на положение ступни, которую нужно точно поставить на линию, но и на руки, которые держат предмет. Ребенок ходит по линии так, чтобы при каждом шаге пятка одной ступни касалась носка другой. Здесь основная трудность - поддерживать равновесие. При ходьбе по линии ребенок обращает внимание на то, чтобы делать равные шаги. При выполнении упражнения ребенок присматривается к тому, как это делают другие дети.

Контроль за ошибками

Уход с линии. Вода пролита, колокольчик звенит, свеча гаснет. Столкновение с другим ребенком.

5. УПРАЖНЕНИЯ В ТИШИНЕ

Материал

Для этого упражнения не нужно никакого особенного материала. В нем могут быть использованы мебель и предметы, находящиеся в комнате.

Цель

Ощутить полную тишину. Тренировка умения соразмерять свои действия и владеть собой. Восприятие слабого шума.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом

Учитель предлагает ребенку удобно сесть и не двигаться. Он говорит примерно следующее: "Все мы абсолютно безмолвны; рот закрыт; мы не двигаемся; руки остаются в покое". Упражнение не пригодно для

мгновенного преодоления сиюминутной тревоги или беспокойства. Учитель ждет, пока все, в том числе и он сам, расслабится. Предпосылка состоит в том, что ребенок, приобретая в других упражнениях навыки, полезные для повседневной жизни, уже отчасти научился владеть собой. Через несколько минут учитель зовет к себе детей по одному, называя каждого ребенка по имени тихим голосом. Ребенок встает и как можно тише идет к учителю. Для детей очень важно, чтобы их называли по именам. Им приходится слушать внимательно, чтобы услышать свое имя.

Контроль над ошибками

Кто-то из детей шумит.

Дальнейшие упражнения

В тишине дети слушают отдельный шум или звук, на который раньше не обращали внимание: тиканье часов, пение птиц, шум дождя. Упражнения полезны только тогда, когда дети делают их совершенно добровольно. Учитель тихим голосом дает поручение одному из детей, которого он назвал. Для детей лучше, когда комната немного затемнена. При этом внимание и концентрация смешаются со зрительного восприятия на слуховое. Посредством упражнений в тишине можно создать совершенно особую атмосферу. Учитель должен использовать возрастающую способность к восприятию у детей: предложить им рассказ, рассматривание картинок, песню, молитву.

6. УПРАЖНЕНИЯ, ИМЕЮЩИЕ ОТНОШЕНИЕ К СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Эти упражнения могут способствовать освоению ребенком многообразия форм поведения в обществе. Они должны проводиться как групповые упражнения, потому что виды социального поведения могут быть усвоены и осознаны только в совместных с другими играх. В качестве подходящих форм упражнений предлагаются беседа и ролевая игра. События следует выбирать из жизни ребенка в группе, например:

Приходит гость.

Я иду в гости.

Я дарю что-нибудь.

Я хотел бы принять участие в игре.

Формы приветствия.

Цель

Обратить внимание ребенка на формы приветствия для осмысленного их применения.

Возраст

Около трех лет.

Беседа и ролевая игра

Ребенок и учитель ведут беседу о приветствиях. При этом предлагается затронуть следующие вопросы: какие формы приветствия мы знаем?

- в зависимости от времени суток;

в зависимости от родства и взаимоотношений между людьми (родители, братья и сестры, родственники, приятели, соседи);

- в зависимости от места (дом, улица).

Что выражается посредством приветствия:

- человека узнают;

- с человеком хотели бы вступить в контакт;

люди слушают друг друга.

Наши общеупотребительные формы приветствия в языковом отношении сильно укорочены, например: "Добрый день!", "Привет" и т.п. Ребенок ищет свои формы приветствия. Идеи и предложения ребенка реализуются в ролевой игре. Для ребенка важно наполнить эти формы первоначальным содержанием и собственными представлениями. Через многообразие возможностей языка, мимики и жестов нужно показать образцы поведения в различных ситуациях.

II. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВ

Материалы построены таким образом, чтобы развивать по отдельности различные сферы чувств, такие, как осязание, вкус, обоняние. На этих материалах ребенок учится также слушать тишину и звуки, различать вес, цвет и форму предметов. Дифференцированное совершенствование умения осознанно воспринимать подобные ощущения дает возможность ребенку сконцентрироваться на каком-либо одном из них. Таким образом он учится управлять своими эмоциями и постигать мир во всем многообразии.

Самостоятельность, выбор материала, совершенствование методов работы способствуют развитию организационных возможностей ребенка. Он учится планировать, подготавливать, распределять, согласовывать, выполнять договоренность, работать сообща с другими.

Относительно уроков нужно иметь в виду, что они даются только тогда, когда ребенок уже занимался с материалом. Урок должен быть обязательно четким и наглядным. Наблюдая за детьми, учитель понимает, когда можно перейти к уроку. Важно, чтобы ребенок сам приносил данный материал, знал место этого материала и по привычке убрал его туда после окончания работы. Необходимо принять во внимание следующее:

как только ребенок будет готов к выполнению задачи, нужно правильно выбрать момент для урока;

во время урока решающими являются атмосфера и личный контакт с ребенком;

- на столе или на ковре должен лежать только материал для урока и никакой другой;

- урок по использованию того или иного материала должен быть ясным и недвусмысленным. Медленные и понятные действия играют решающую роль. При этом следует как можно меньше говорить. Важно не мешать контакту ребенка с материалом;

- учитель показывает всю последовательность действий при работе с материалом, так чтобы ребенок смог узнать и воспроизвести эти действия. Как только ребенок понял урок, он переходит к самостоятельной работе, а учитель наблюдает за ним. Затем учитель покидает ребенка, но смотрит на него с некоторого расстояния;

если ребенок после преподанного урока работает с материалом неправильно, его ни в коем случае нельзя порицать за это. Нужно повторить урок позже, в более благоприятный момент времени;

после урока ребенок работает самостоятельно. Робкого ребенка учителю следует побуждать и воодушевлять, но никогда не заставлять выполнять показанное упражнение с материалом;

- как только ребенок научится обращаться с материалом самостоятельно, можно разумно комбинировать и варьировать соответствующие материалы;

в дальнейшем уроки могут преподаваться как одному ребенку, так и нескольким одновременно. Но наиболее важен первый урок.

После длительной и интенсивной работы с материалом нужно закрепить приобретенные навыки и ввести новые понятия. Это происходит на устных уроках, которые должны быть трехступенчатыми.

1-ая ступень

Учитель устанавливает связь между предметом и его названием, т.е. он указывает на предмет и ясно, четко произносит его название. Так вещь и название прочно ассоциируются друг с другом. Название связывается с конкретной вещью.

2-ая ступень

Учитель произносит название предмета, ребенок должен указать соответствующий предмет и дать его учителю, положить его на стол или отнести обратно на место. Из-за частой смены поручений ребенок постепенно учится быстро наводить порядок, не теряя интереса к этому занятию. Повторения должны быть многочисленными, интересными для ребенка и учитывающими его сильное стремление к движению.

3-ая ступень

Учитель указывает на предмет и просит ребенка назвать его. Пассивный словарь становится активным. Ребенок теперь знает и предмет, и его название. 3-я ступень представляет собой контроль второй ступени. Таким образом ребенок расширяет свой активный словарь. Кратко это можно выразить так:

1. Это - ...
2. Дай мне...
3. Что это?

Хороший урок, преподанный в нужное время, дает ребенку нужные знания и навыки, расширяет представление об окружающем мире. Ребенок нормализует себя: его духовный потенциал растет, возможности концентрируются и расширяются. Связи между его внутренним и окружающим миром будут углубляться и укрепляться, его "я" проснется, он станет независимым.

I. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАЗЛИЧЕНИЯ РАЗМЕРОВ

1.Розовая башня

Материал:

Розовая башня состоит из 10 кубиков (тяжелое дерево, розовый цвет) разных размеров. Длина ребра наименьшего кубика 1см., длина ребра наибольшего кубика - 10 см.

Прямая цель

Формирование понятий "большой-маленький".

Косвенная цель

Развитие моторики, координации движений, умения упорядочивать предметы.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом.

Место для работы - ковер, на котором лежат в беспорядке кубики. Ковер должен отличаться по цвету от материала. Учитель берет одной рукой самый большой куб и ставит его перед ребенком, берет следующий по величине куб и ставит точно сверху на первый. Младшие дети берут большой куб обеими руками. Обхватывая и сжимая кубики в руках, дети учатся различать размеры. При этом надо обратить их внимание на равные промежутки между боковыми гранями меньшего и большего кубов и на целенаправленность действий при построении башни. Так, по порядку уменьшения размеров, кубики ставятся друг на друга, и получается башня.

Мы можем руками провести по боковым граням башни снизу вверх сверху вниз. После этого ребенку становится понятной закономерность изменения величин. Башню разбирают кубик за кубиком. Ребенок может повторить это упражнение. Этим завершается весь ход упражнения. Оно закончено, когда весь материал возвращен на свое место.

Контроль за ошибками

Если заданный порядок построения башни не соблюден, то ошибка определяется зрительно или с помощью рук.

Дальнейшие упражнения.

Вариации основного упражнения в вертикальном и горизонтальном направлениях.

Кубики нужно так поставить друг на друга или положить друг за другом, чтобы угол и две стороны каждого кубика совпали. Самый маленький кубик ставится на образовавшееся свободное место. Самый маленький кубик можно считать воплощенной мерой изменения величин.

Кубики так раскладывают один за другим, чтобы последующий меньший куб приставлялся к середине грани предыдущего поочередно то слева, то справа от ее средней линии. При этом будет понятна статическая закономерность.

- Кубики ставятся друг за другом по диагонали.

Изменение заданного порядка 10-1 с учетом гармонии, в вертикальном и горизонтальном направлениях:

10-5-9-4-8-3-7-2-6-1 или 10-1-9-2-8-3-7-4-6-5.

Через подобную закономерность ребенок может найти много вариаций работы с материалом.

- Ряд кубиков прерывают, вынимая из ряда один кубик, и ребенку становится видна дисгармония.

- Башня строится с закрытыми глазами.

Комбинационные игры с Коричневой лестницей, Красными штангами, Коричневой лестницей и Красными штангами одновременно.

Словесный урок.

Большой-маленький,

большой – больше - самый большой,

маленький – меньше - самый маленький,

самый большой - самый маленький,

больше, чем - меньше, чем.

1-я ступень.

Учитель выбирает из 10 кубиков самый большой и самый маленький. Понятие будет выработано при помощи трехступенчатого урока. Самый поразительный контраст наиболее эффективен. Остальные кубики остаются

на своем месте, чтобы внимание ребенка было направлено только на эти два. Учитель берет самый большой куб, обхватывает его и говорит: "Из этих двух вот этот большой". Затем он берет самый маленький в руку, показывает его ребенку и говорит: "Из этих двух кубиков этот меньший". Так как понятие "большой-маленький" необходимо для дальнейшей работы, продемонстрировать его на других кубиках.

2-я ступень

После того, как на 1-й ступени учитель назвал ребенку сопоставление размеров, он может теперь углубить понятие "большой-маленький". В большинстве случаев переход от 1-й ко 2-й ступени происходит немедленно. Он просит ребенка: "Дай мне из этих двух большой куб! Дай мне маленький кубик!" При этом он пробует использовать возможно большее количество вариаций с другими парами кубиков.

3-я ступень

Когда ребенок совершенно уверен в выборе куба, можно перейти к 3-й ступени. Теперь ребенок должен быть в состоянии назвать, большим или маленьким является один куб по сравнению с другим. Перед ребенком ставят пару кубиков и спрашивают: "Какой это кубик?" Ребенок отвечает: "Большой". - "А этот кубик?" - "Маленький!"

"Большой – больше - самый большой".

"Маленький – меньше - самый маленький".

Из 10 кубиков учитель выбирает 3 самых больших (1-я ступень). Наименьший из них сравнивает с очевидно меньшим четвертым кубом. Показывает на большой куб и говорит: "Этот большой!" Затем указывает на следующий по величине и говорит: "Этот больше!" Наконец он берет самый большой и говорит: "Из трех этот - самый большой!" Так же прорабатываются понятия "маленький - меньше - самый маленький". 2-я и 3-я ступени урока могут относиться только к предметам, выбранным в порядке увеличения их размеров. Они исходят из основного предмета, в данном случае куба, называемого "большим". Назвать отдельный куб можно, лишь сравнивая друг с другом 3 куба. Учитель просит ребенка расположить кубики по возрастанию или убыванию размеров "самый большой - самый маленький".

При составлении ряда из нескольких кубиков нужно словесно выделить два внешних. "Из кубиков вот этот самый большой, а этот - самый маленький!". Ребенок выбирает в другом гармонично построенном ряду наибольший и наименьший кубики. "Больше, чем - меньше, чем"

В дальнейшем основываются на точном названии величины куба внутри некоторого ряда, например, 10. Учитель берет куб 5 и сопоставляет его с другими кубиками ряда: "Этот меньше, чем те!" При этом он указывает

на кубы 6, 7, 8, 9, 10. "Он больше, чем эти!" При этом он показывает на кубы 4, 3, 2, 1.

Применение

- предложить найти кубы равного размера;
- перенос понятия "большой - маленький" на предметы;
- предложить найти градации величин других предметов.

II. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАЗЛИЧЕНИЯ ЦВЕТА.

1. Цветные таблички.

Материал

Ящик 1 содержит по 2 таблички желтого, красного и голубого цвета. Короткие стороны табличек снабжены планками.

Прямая цель

Различение основных цветов.

Косвенная цель

Развитие тонкой моторики.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом.

Учитель вынимает из ящика таблички и перемешивает их. Он выбирает 2 таблички одного цвета и кладет их одну рядом с другой. При работе с этим материалом требуется хорошее освещение. Как обращаться с табличками ясно по их внешнему виду. Для того, чтобы лучше рассмотреть цветовую поверхность, нужно взяться за верхнюю и нижнюю планку таблички. Затем учитель берет другую табличку и кладет ее под первой парой табличек одинакового цвета. Теперь из оставшихся он выбирает табличку того же цвета, что и табличка без пары, и кладет ее рядом с ней. Последняя пара табличек кладется под первыми двумя парами. Пары упорядоченных по цвету табличек ясно отделяются друг от друга планками. Ребенок повторяет упражнения по выбору пар.

Контроль над ошибками: контроль ребенок может провести при помощи зрительного сравнения.

Дальнейшие упражнения: раскладывают по табличке желтого, красного и голубого цвета, а остальные таблички ребенок кладет в разные места комнаты. Теперь учитель указывает ребенку на одну из табличек на его рабочем месте и просит принести из комнаты табличку такого же цвета. Упражнение на запоминание. Так поступают со всеми табличками, лежащими на рабочем месте ребенка.

Устный урок

Он посвящен названиям цветов: желтый, красный, голубой (трехступенчатый урок).

Применение

Ребенок выбирает один какой-нибудь цвет и ищет в комнате предметы того же цвета.

Материал

Ящик 2 содержит по две таблички следующих цветов: желтый, оранжевый, красный, винно-красный или розовый, голубой, фиолетовый, зеленый, коричневый, черный, белый и серый.

Прямая цель

Познакомиться со смешанными цветами, а также с черным и белым цветом.

Косвенная цель

Развитие тонкой моторики.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом

Вводное упражнение проводится точно так же, как и с ящиком 1, то есть через подбор пар табличек одинакового цвета.

Контроль над ошибками

Ребенок может провести контроль над ошибками визуально.

Дальнейшие упражнения:

- ребенок выбирает какую-либо цветную табличку и кладет ее на ковер. Он ищет в комнате предмет того же или похожего цвета и кладет его рядом с табличкой;

- если ребенок знает названия цветов, он берет по одной табличке и кладет их рядом друг с другом. Другой ребенок закрывает глаза. Первый убирает одну из табличек и сдвигает остальные, чтобы закрыть пустое место. Второй открывает глаза и называет цвет отсутствующей таблички;

если ребенок, экспериментируя с акварельными красками, сам получал смешанные цвета, то он может выбрать две таблички основных цветов, образующих данный смешанный цвет.

Применение

Рассматривание цветных картинок.

Материал

Ящик 3 имеет 9 отделений. Каждое отделение содержит по 7 табличек одного цвета, тон которых меняется от бледного до яркого. Цвета

следующие: желтый, оранжевый, красный, винно-красный или розовый, голубой, фиолетовый, зеленый, коричневый, серый.

Прямая цель

Правильный подбор и знание цветовых оттенков.

Косвенная цель

Развитие тонкой моторики.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом.

Таблички одного цвета перемешиваются. Учитель выбирает две таблички, наиболее контрастные по тону, и сравнивает их друг с другом. Затем он раскладывает остальные в соответствии с их тоном, так, чтобы получился цветовой ряд табличек, тон которых равномерно меняется. Первая и последняя таблички служат исходными пунктами в этом упражнении. Через контрастирование ребенок приходит к градуированию. Соответственно возрасту и развитию ребенка упражнение упрощают и берут меньше, чем семь табличек. В каждом цветовом ряду ребенок сравнивает друг с другом оттенки табличек.

Контроль над ошибками

Контроль над ошибками ребенок может провести визуально.

Дальнейшие упражнения:

из какого-либо упорядоченного цветового ряда убирают табличку и ряд сдвигают, закрывая пустое место. Ребенок должен найти место, где оттенок меняется слишком резко. Эти упражнения предъявляют высокие требования в особенности к способности запоминать и различать. Они проводятся как игры между двумя партнерами и групповые игры;

- работа с табличками нескольких цветов;
- работа с табличками всех цветов;
- упорядочить между собой цветовые ряды;
- расположить таблички в цветовой ряд по вертикали или по диагонали;
- сложить спираль, начиная со всех самых светлых табличек и продолжая табличками следующего по интенсивности оттенка.

Устный урок

Он посвящен названиям: светлый – темный, светлый – светлее – самый светлый, темный – темнее – самый темный, самый светлый – самый темный, темнее, чем – светлее, чем.

Применение:

рассматривая цветную картинку, ребенок должен назвать знакомые ему цвета, имеющиеся на этой картинке, и показать таблички этих же цветов.

III. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАЗЛИЧЕНИЯ ФОРМЫ

1. Геометрический комод

Материал

Деревянный ящик с 6 выдвижными ящиками внутри его.

Выдвижной ящик 1 содержит 6 различных треугольников:

неравносторонний тупоугольный треугольник,
равнобедренный остроугольный треугольник,
равнобедренный тупоугольный треугольник,
равнобедренный прямоугольный треугольник,
равносторонний треугольник.

Выдвижной ящик 2 содержит 6 различных прямоугольников:

от 10 см x 5 см до 10 см x 10 см.

Выдвижной ящик 3 содержит 6 правильных многоугольников:

от 5-угольника до 10-угольника.

Выдвижной ящик 4 содержит 5 фигур:

равнобедренную трапецию,
прямоугольную трапецию,
ромб,
параллелограмм,
неравносторонний остроугольный треугольник

Выдвижной ящик 5 содержит 4 фигуры:

квадрат с четырьмя полукругами снаружи,
яйцо,
эллипс,
треугольник с дугообразными сторонами.

Выдвижной ящик 6 содержит 6 кругов:

их диаметры равномерно меняются от 10 до 5 см.

Рамка для первого упражнения. Она разделена на 6 полей. Внутри как вкладывающиеся фигуры лежат круг, треугольник, квадрат и три деревянные дощечки. Все вкладывающиеся фигуры синие и лежат в рамках цвета дерева. Дно выдвижных ящиков также синее. Три комплекта карт для всех фигур. Карты также содержатся в комодe.

1-я серия: поверхность фигур полностью синяя.

2-я серия: фигуры обведены кантом шириной 1 см.

3-я серия: фигуры обведены линией 1мм шириной.

Прямая цель

Узнать геометрические фигуры.

Косвенная цель

Развитие моторики руки, развитие зрительной памяти.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом

Учитель берет демонстрационную раму с тремя фигурами: кругом, квадратом и равносторонним треугольником. Он берет фигуры за маленькие кнопки и кладет их по очереди на свободные деревянные дощечки. Вынутые фигуры обводит средним и указательным пальцами плавным непрерывным движением. Затем точно так же обводит края соответствующих свободных углублений рам и вкладывает наконец вынутые фигуры назад в рамы. При дальнейших упражнениях начинают с наибольших контрастов. Упорядочивание похожих фигур представляет поначалу большие трудности (многоугольники).

Дальнейшие упражнения:

- так же, как в первом упражнении, проводится работа с другими выдвигаемыми ящиками (новый интересный пункт!);

можно использовать несколько выдвигаемых ящиков одновременно. Возможна также игра между партнерами;

- через некоторое время можно проделать те же упражнения с закрытыми глазами. Углубление понимания через исключение зрительного восприятия;

составление рядов из многоугольников, прямоугольников и кругов. Начать с самой большой фигуры; начать с самой маленькой фигуры; начать со средней по размеру фигуры; построить ряды с закрытыми глазами. Это упражнение побуждает ребенка самостоятельно найти правила упорядочивания фигур;

все фигуры относят на другой стол. Ребенок замечает какую-нибудь рамку и приносит соответствующую ей вкладывающуюся фигуру;

все фигуры из одного или нескольких выдвигаемых ящиков раздают детям. Один ребенок становится ведущим игры. Он указывает на одну из рамок. Тот ребенок, у которого есть подходящая фигура, приносит ее и вкладывает в рамку. Сначала учитель вводит тот комплект карт, на котором фигуры полностью закрашены. Он берет карты, соответствующие фигурам из какого-либо выдвигаемого ящика, перемешивает их и раскладывает. Ребенок кладет соответствующие вкладывающиеся фигуры на синие фигуры на картах. В предыдущих упражнениях интерес ребенка направлен прежде всего на то, как вставить фигуру в рамку. При работе с картами внимание ребенка обращено, собственно, на форму фигуры. Помощь зрения постепенно уменьшается. Происходит процесс абстрагирования.

Контроль над ошибками

Фигура должна точно вставляться в рамку. Фигура и изображение на карте должны точно соответствовать друг другу.

Устный урок

Через некоторое время работы с материалом фигуры нужно назвать. Учитель организует игру, в которой называются имена фигур.

Применение

Два ковра, на каждом лежит по одной фигуре. Рядом нужно положить предметы той же формы.

2. Биологический комод

Материал

Деревянный ящик с тремя выдвижными ящиками в нем. В выдвижных ящиках содержатся 14 деревянных дощечек с выпиленными в виде листьев фигурами и 4 деревянные дощечки без таких вкладышей. Все фигуры-вкладыши зеленого цвета и лежат в рамках цвета дерева. Дно ящиков зеленое. Три комплекта карт для каждой фигуры - вкладыша, содержащейся в комодe.

1-я серия: вся площадь фигур, изображенных на картах зеленого цвета.

2-я серия: изображенные фигуры обведены кантом шириной 1 см.

3-я серия: изображенные фигуры обведены линией шириной 1 мм.

Прямая цель

Узнать различные формы листьев.

Косвенная цель

Развитие моторики руки, развитие зрительной памяти.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом

Учитель ставит выдвижной ящик на стол. Он берется большим, средним и указательным пальцами за маленькие кнопки на фигурах и по очереди кладет фигуры около выдвижного ящика. Средним и указательным пальцами плавным и непрерывным движением он обводит выпиленные фигуры. Затем теми же пальцами он обводит соответствующие формы в рамках и вкладывает выпиленные фигуры назад на свои места. Подготовка к письму посредством тренировки умения правильно охватывать кнопку. Представление о форме в пространстве. Ребенок может повторить упражнение. Упражнение закончено, когда ребенок убрал весь материал. У ребенка создается впечатление законченности упражнения.

Контроль над ошибками

Каждая фигура-вкладыш должна точно входить в соответствующую рамку.

Дальнейшие упражнения:

- аналогично проводят работу с другими выдвижными ящиками; можно использовать сразу несколько выдвижных ящиков одновременно. Новый стимул - игра с партнером. через некоторое время работы с материалом подобные упражнения можно проделать с закрытыми глазами. При отсутствии зрительного восприятия усиливается восприятие формы через осязание;
- можно положить рядом друг с другом похожие формы; все фигуры-вкладыши кладут на соседний стол. Ребенок замечает какую-нибудь рамку и приносит соответствующую ей фигуру-вкладыш;
- все фигуры-вкладыши из одного или нескольких выдвижных ящиков раздают детям. Один ребенок становится ведущим. Он указывает на одну из рамок. Тот ребенок, у которого есть соответствующая фигура, приносит ее и вкладывает в рамку. Прежде всего учитель вводит тот комплект карт, где изображенные фигуры закрашены полностью. Он берет карты, соответствующие одному выдвижному ящику, перемещивает их и раскладывает. Ребенок кладет выпиленные фигуры на соответствующие им изображения на картах. В предыдущих упражнениях интерес ребенка был направлен на процесс вкладывания фигур. При работе с картами внимание ребенка обращается собственно на форму фигуры. Помощь зрения постепенно уменьшается. Происходит процесс абстрагирования. Затем вводятся два оставшихся комплекта карт.

Работа над ошибками:

Деревянные фигуры должны соответствовать фигурам, изображенным на карте.

Устный урок.

Он относится к биологическим названиям форм листьев. Их сообщают на трехступенчатом уроке. Названия форм листьев даются при помощи других предметов. Ребенок в этом возрасте чаще не может отличить листья похожей формы с разных пород деревьев, поэтому названия форм листьев нужно вводить при помощи обычных понятий

Применение:

во дворе или на прогулке собрать листья, а затем засушить их под прессом. При этом наибольший интерес дети проявляют чаще всего осенью, когда листья окрашены в разные цвета;

- различные игры по упорядочиванию собранных листьев;

упорядочивание проводится с учетом формы, величины, цвета, похожести, контраста, оттенков, краев и прожилок листьев. Правила упорядочивания дети должны выбрать сколь возможно самостоятельно;

- сравнение листьев с фигурами - вкладышами из биологического комода.

3. Геометрические тела

Материал

Корзина, платок, 9 синих геометрических тел: шар, эллипсоид, яйцо, цилиндр, пирамида, конус, параллелепипед, куб, трехгранная призма. Ящик с дощечками в форме оснований перечисленных геометрических тел: 3 квадрата, 2 круга, 2 прямоугольника, 1 равносторонний треугольник, 1 равнобедренный треугольник.

Прямая цель

Обратить внимание на геометрические тела и их характерные особенности.

Косвенная цель

Подготовка к стереометрии.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом

Учитель выбирает различные тела, например, шар, конус, куб. Он поворачивает их в руках и старается со всей очевидностью показать различия между ними, катая и опрокидывая их. Нужно обратить внимание на искривленные и плоские поверхности. Постепенно в упражнение включаются все тела.

Контроль над ошибками происходит при работе с материалом.

Устный урок

Катать - опрокидывать. Целесообразно этот устный урок давать перед дальнейшими упражнениями.

Дальнейшие упражнения:

- тела лежат в накрытой корзине. Ребенок засовывает в нее руку, ощупывает какое-либо тело, говорит, катается это тело или опрокидывается, и вытаскивает его наружу;

- ребенок закрывает глаза. Учитель дает ему какое-либо тело. Ребенок ощупывает его и возвращает учителю, который кладет его среди других тел. Ребенок открывает глаза и должен теперь без ощупывания вновь узнать это тело;

ребенок формирует множество (группы) тел, которые только катаются, которые могут стоять, которые могут стоять и кататься. Игра, в которой проясняются представления о множествах. Разделяющее множество.

Применение

- ребенок ищет предметы из своего окружения, которые катаются или опрокидываются, и упорядочивает их в соответствии с этими свойствами;

- на двух ковриках лежит каждый раз по одному геометрическому телу. Ребенок ищет предметы похожей формы: например, на шар похожи мяч, бусина, клубок пряжи; на куб - детский кубик, какой-нибудь ящик.

Как работать с материалом

Для введения дощечек, имеющих форму оснований геометрических тел, учитель берет дощечки из ящика и кладет их на стол. Он выбирает какое-либо геометрическое тело, сравнивает его нижнее основание с дощечками и подбирает соответствующую ему дощечку. Точно так же он поступает со всеми остальными геометрическими телами. Три дощечки остаются лишними, так как одно геометрическое тело может иметь различные основания. Их нужно затем дополнительно расположить около соответствующих тел.

Контроль над ошибками

Дощечки, повторяющие форму оснований тел, и соответствующие основания тел должны совпадать.

Устный урок

Названия различных тел сообщают на трехступенчатом уроке. Начинают с известных тел, например, с шара, куба.

Дальнейшие упражнения:

- поставить на одно основание все тела, которые ему соответствуют;

- найти множество тел с прямоугольным основанием или боковой гранью. Игра, в которой проясняются представления о множествах;

- найти тело с прямоугольной и квадратной боковыми гранями;

- построить ряд из всех тел так, чтобы два стоящие рядом тела имели что-нибудь общее;

- тела раздают детям. Один ребенок произносит их названия, другие дети приносят тела;

- тела, названия которых известны ребенку, кладут в корзинку и накрывают платком. Ребенок ощупывает тело, называет его и вынимает из корзинки;

- назвать тело и найти его в закрытой корзине.

Применение

Два коврика. На каждом лежит одно геометрическое тело, например, цилиндр и куб. Ребенок выбирает похожие тела из Монтессори-материалов и

упорядочивает их. Ребенок обнаруживает, что в Монтессори-материалах часто встречаются геометрические тела.

IV. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАЗЛИЧЕНИЯ СТРУКТУРЫ ПОВЕРХНОСТЕЙ И МАТЕРИАЛОВ

1. Клавишная доска (шерховатый - гладкий)

Материал

Доска (24см x 12см), которая разделена на 2 квадрата. Один квадрат гладко отлакирован, другой обтянут шершавой бумагой. Доска (24см x 12см), которая разделена на 9 равных полос. Они попеременно отлакированы или обтянуты шершавой бумагой.

Прямая цель

Развития осязания. Узнать различные качества поверхностей.

Косвенная цель

Развитие тонкой моторики, подготовка к письму.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом.

Учитель берет первую доску. Он показывает, как пальцами одной руки с расслабленным запястьем медленно и легко сверху вниз проводят сначала по одной потом, по другой поверхности. Делает это несколько раз. Ребенок повторяет упражнение. Затем учитель берет вторую доску, снова легко касается поверхности, но теперь уже только указательным и средним пальцами, так как промежуток очень узок. Начинает с одного края доски и переходит затем от одного к другому промежутку. Чувствительность концов пальцев можно повысить с помощью мытья рук в теплой воде. Касание должно быть таким легким, словно пальцы парят над поверхностью.

Контроль над ошибками

Различные качества шершавой и гладкой поверхностей.

Дальнейшие упражнения

Прикоснуться сначала ко всем шершавым, затем ко всем гладким поверхностям.

Устный урок

Шершавый-гладкий. Учитель закрывает глаза, касается пальцами шершавой поверхности и говорит: "Шершавая". Лучшая концентрация при касании. Затем он касается гладкой поверхности и говорит: "Гладкая". Он делает это несколько раз и побуждает повторить ребенка (1-я ступень). "Покажи мне шершавую, покажи мне гладкую!" (2-я ступень). Учитель спрашивает ребенка: "Какая на ощупь эта поверхность?" Ребенок отвечает:

"Шершавая". "Какая на ощупь другая поверхность?" - "Гладкая" (3-я ступень).

Применение

Учитель предлагает ребенку: "Найди в комнате что-нибудь шершавое!"; "Найди что-нибудь гладкое!".

2. Ящик с кусочками тканей

Материал

В ящике находится некоторое количество кусочков тканей, одинаковых попарно. Они отличаются по качеству ткани или по рисунку. Повязка на глаза.

Прямая цель

Развитие осязания.

Косвенная цель

Развитие тонкой моторики.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом

Учитель берет кусочки тканей и кладет их на стол, попарно упорядочивая. Он кладет перед ребенком две пары сильно отличных друг от друга тканей, берет поочередно кусочки в руку и ощупывает их большим и указательным пальцами. Предлагает ребенку поступить так же. Теперь он перемешивает кусочки ткани, дает один из них в руки ребенку, ребенок должен его ощупать и выбрать такой же среди остальных кусочков. Постепенно одна за другой вводятся другие пары. Ткани также можно отличить визуально. Ребенок должен быстро выполнить упражнение с закрытыми глазами. Это приводит к лучшей концентрации на осязании.

Контроль над ошибками

Через повторное сравнение кусочков ткани с помощью осязания и визуально.

Дальнейшие упражнения:

- ребенку предлагают сложить вместе пары тканей, похожих на ощупь;
- ребенок упорядочивает ткани по типу их тканья.

Устный урок

Гладкая ткань - шершавая ткань, жесткая ткань - мягкая ткань, толстая ткань - тонкая ткань, грубое тканье - нежное тканье, рыхлое тканье - прочное тканье. Эти понятия сообщают на трехступенчатом уроке. Различение материалов, таких, как шелк, шерсть, хлопок и искусственное волокно.

Применение

- ребенок проверяет, из какого материала сшита его одежда;

- ребенок исследует свойства тканей, из которых сшита его одежда (гладкая - шершавая, толстая - тонкая и т.д.);

ребенок пытается определить свойства других текстильных вещей в комнате.

V. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАЗЛИЧЕНИЯ ВЕСА

1. Тяжелые таблички

Материал

В ящике с тремя полками находятся 3 серии табличек размером 6 см x 6 см. Каждая серия сделана из дерева одной породы, отличной от пород дерева остальных двух серий. Поэтому они имеют различный вес и различный цвет.

Прямая цель

Развитие чувства тяжести.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом

Учитель выбирает из самой легкой и самой тяжелой серии некоторое ограниченное количество табличек и кладет их стопкой на стол. Теперь он показывает ребенку, как можно взвешивать таблички. Вытягивает руку немного вперед. Рукой нельзя касаться тела и стола. Кладет одну из табличек на ненапряженные концы пальцев, а рукой и кистью легко двигает вверх и вниз. Затем учитель делает это другой рукой. Таблички нужно очень осторожно класть на кончики пальцев, иначе ощущение тяжести теряется. Теперь ребенок берет в каждую руку по табличке. Он взвешивает их и сравнивает вес. Сначала это происходит с открытыми глазами. Собственно упражнение проводится с закрытыми глазами. Из-за различия пород дерева ребенок может отличить таблички также зрительно. Учитель спрашивает ребенка, заметил ли он различие. "Были ли таблички одинаково тяжелыми?"; "Была ли одна тяжелее?". Он предлагает ребенку все таблички одинаковой тяжести складывать вместе. Затем побуждает ребенка взвесить и упорядочить две следующие таблички. Так продолжается до тех пор, пока все таблички не будут рассортированы. Теперь ребенок может провести упражнение с двумя полными сериями.

Контроль над ошибками

Через повторное сравнение табличек при помощи взвешивания и визуально.

Дальнейшие упражнения:

учитель показывает ребенку, как можно взвешивать по несколько табличек одновременно. Каждый раз ребенок сравнивает по равному

количеству табличек из каждой серии. Различие веса в этом случае сильнее и яснее ощутимо;

- ребенок упражняется с двумя сериями, которые имеют меньшие различия, например, с сериями первый и второй; с сериями второй и третий;

- освоить среднюю серию. Учитель берет из нее табличку и сравнивает с ней все другие таблички. Более легкие он кладет с одной стороны, более тяжелые с другой, а равные по весу посередине.

Устный урок

Тяжелый - легкий. Учитель берет одну из легких и одну из тяжелых табличек, взвешивает их на концах пальцев и говорит: "Из этих двух табличек эта легкая, а эта тяжелая". Он дает в руки ребенку таблички и предлагает их взвесить. Затем он говорит: "Какая табличка легкая?"; "Какая табличка тяжелая?" Можно повторить с двумя другими табличками второй серии. Учитель указывает на табличку и спрашивает: "Какая эта табличка?"; "Какая та табличка?". Ребенок называет свойства тяжелый - легкий. Теперь ребенок сравнивает среднюю серию с какой-либо другой и узнает, что понятия тяжелый - легкий лишь относительно. Тяжелый – тяжелее - самый тяжелый. Учитель кладет на руки ребенку тяжелую и легкую таблички и просит сказать, какая табличка тяжелая. Затем он заменяет легкую табличку на несколько более тяжелую и спрашивает ребенка: "Что теперь тяжелее?" Важно, чтобы упражнение проводилось с различным количеством табличек одной и той же серии. Он кладет на руку много тяжелых табличек одновременно и спрашивает: "Что теперь самое тяжелое?". Он делает это каждый раз с различными стопками тяжелых табличек, пока ребенок не будет уверенно ориентироваться в понятиях тяжелый тяжелее самый тяжелый. Легкий легче - самый легкий. Учитель кладет ребенку на руки определенное количество около 6 табличек тяжелой и легкой серии и предлагает через взвешивание определить, какие таблички легкие. Затем он убирает тяжелые таблички и кладет вместо них ребенку на руку около 3 легких табличек. Он спрашивает: "Что легче?". Затем кладет ребенку на руку одну-единственную легкую табличку и предлагает через взвешивание определить, что самое легкое. Повторяет подобные действия, пока ребенок не усвоит понятия легкий - легче - самый легкий.

Применение

ребенок приносит некоторое множество предметов и ставит их на стол. Выбирает одну из них и сравнивает его вес с весом других предметов. Упорядочивает их в соответствии с понятиями легче – тяжелее - одинаковой тяжести. Эти упражнения можно провести с весами;

- ребенок упорядочивает предметы, выстраивая их ряд. Вес предметов в ряду убывает или возрастает;

дети взвешивают и определяют, что легче, тяжелее или равного веса. При этом ребенок отчетливо понимает относительность понятий легкий-тяжелый. Ребенок взвешивает на весах отдельные таблички и сравнивает их вес. При этом он кладет их на разные чаши весов;

ребенок взвешивает таблички с помощью гирь. Он сравнивает вес отдельных табличек и если может, он записывает его вес;

- ребенок кладет на весы одновременно несколько табличек;

ребенок пытается уравновесить определенное количество табличек одной серии табличками другой серии.

VI. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАЗЛИЧЕНИЯ ШУМОВ И ЗВУКОВ

1. Шумящие коробочки

Материал

Он состоит из двух ящиков по 6 коробочек в каждом. Шумовая шкала коробочек охватывает шумы от тихого до громкого. С одной стороны эти коробочки имеют красную или голубую крышку. Они заполнены различными материалами и при сотрясении издают разные шумы. Каждая коробочка с красной крышкой идентична некоторой коробочке с голубой крышкой.

Прямая цель

Восприятие и дифференциация шумовых различий.

Косвенная цель

Тренировка моторики, развитие слуховой памяти, подготовка к восприятию музыки. Во время этой подготовки нужно обратить внимание на различные шумы в окружающем мире.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом

Коробочки одной серии вынуты из ящика и поставлены на стол. Учитель берет коробочку, трясет ее вверх и вниз и внимательно прислушивается к шуму. Так ребенка обучают технике сотрясения. При повторении он закрывает глаза. Интерес ребенка будет привлечен к действию. Теперь учитель берет коробочки из другого ящика. Коробочки с красными крышками ставят с одной стороны стола, серию с голубыми крышками - с другой стороны. Так достигается более высокая концентрация. Он берет в руки по одной коробочке из каждой серии. Через поочередное сотрясение сравнивает их между собой. Выполнение задания. Если шумы обеих коробочек не совпадают, он ставит назад одну коробочку несколько в стороне от остальных. Упражнение повторяется с другими коробочками той

же серии. Это продолжается до тех пор, пока не будет найдена коробочка с таким же шумом. Ставит пару выбранных так коробочек посередине между двумя сериями. Учитель продолжает, пока все коробочки не будут спарены. Учитель побуждает ребенка повторить упражнение, смешивает коробочки и затем предлагает ребенку работать, в то время как сам внимательно наблюдает за ним. Установление заключительной ситуации носит характер побуждения. С нетренированным ребенком упражнение ограничивают двумя, тремя или четырьмя парами.

Контроль над ошибками

Акустический или по маркировкам на нижней стороне коробочек.

Дальнейшие упражнения:

- отмечают одну коробочку. Ребенок выбирает из другой серии коробочку с таким же шумом;

- ребенок ставит серии коробочек на двух разных столах, берет одну коробочку, трясет ее и ставит немного в стороне от серии. С помощью слуховой памяти он находит на другом столе подходящую коробочку и упорядочивает их. Эту игру можно также провести как игру партнеров друг с другом;

- коробочки одной серии раздают шести детям. Учитель трясет какую-либо коробочку из другой серии. Ребенок, который держит коробочку с тем же шумом, приносит ее учителю;

все 12 коробочек раздаются. Каждый ребенок слушает шум своей коробочки. Он старается найти ребенка, у которого коробочка шумит точно так же;

учитель выбирает из какой-либо серии коробочку с самым тихим, самым громким и промежуточным шумом. Он ставит их друг рядом с другом на стол. Добиваясь отчетливого звучания и сравнивая шумы, демонстрирует градации громкости. Следующие упражнения являются упражнениями на составление рядов. Прежде всего он ищет самый громкий, затем самый тихий шум и определяет средний, сравнивая его с двумя первыми шумами. Постоянное сравнение важно для понимания задачи. Оно предотвращает чисто механическое упорядочивание. Учитель проверяет еще раз, мешает коробочки снова и предлагает ребенку повторить показанное упражнение. Если ребенок научился классифицировать 3 коробочки, то можно одну за другой ввести остальные коробочки. Каждую новую коробочку сравнивают со всеми уже расклассифицированными коробочками и упорядочивают относительно них. Число коробочек для классификации определяется в зависимости от способностей и интереса ребенка;

- градация другой серии и сравнение ее с первой серией.

Контроль над ошибками:

- построение ряда от громкого к тихому шуму;
- построение ряда от тихого к громкому шуму;
- построение ряда, начиная со среднего шума;
- в ряду две коробочки меняются местами друг с другом. Ребенок должен найти ошибку и восстановить нарушенный порядок.

Упражнение можно также провести как игру партнеров;

- коробочки расставляют по комнате. Учитель трясет какую-либо коробочку и просит ребенка принести ту, шум которой тише или громче;
- коробочки раздают шести детям. Ребенок, у которого коробочка с самым громким шумом, встает. Ребенок, шум коробочки которого несколько тише, встает рядом. Упражнение продолжается, пока не будет таким образом выстроен весь ряд.

Устный урок

Громкий-тихий. Учитель берет две коробочки с контрастирующими шумами, трясет их одну за другой и говорит: "Из этих двух шумов этот громкий, а этот - тихий".

Применение

- игра, в которой ребенок с завязанными глазами должен угадать голос другого;
- игра, в которой нужно угадать направление, откуда исходит звук;
- ребенок издает шум руками, ногами и ртом. Другой ребенок должен угадать, чем именно первый издал шум. Ответ можно дать через подражание. Эти упражнения дают возможность расширить словарный запас и узнать слова; шептать, прищелкивать, скрипеть, свистеть;
- учитель берет вещи из различных материалов. Он или ребенок с помощью этих вещей издают шум или звук. Другой ребенок должен угадать, чем и как произведен этот шум или звук.

VII. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАЗЛИЧЕНИЯ ЗАПАХОВ

1. Коробочки с запахами

Материал

2 ящика, в каждом по 6 коробочек. Они наполнены остро пахнущими веществами, например, кофе, какао, приправами из гвоздики, корицы, аниса. Содержимое обоих ящиков соответствует друг другу.

Цель

Дифференциация с помощью обоняния.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом

Учитель вынимает все коробочки из ящика, отвинчивает крышки и кладет их рядом. Затем берет коробочку в руку и четко показывает, как ее нюхают, вдыхая через нос. Ребенок повторяет действия учителя. Затем он нюхает все остальные коробочки. Учитель вынимает коробочки из второго ящика. Он держит в руках по одной коробочке из каждой серии, нюхает и сравнивает запахи, побуждает ребенка нюхать и сравнивать подобным же образом. Если запахи в двух коробочках различны, он оставляет одну коробочку в сторону и ищет до тех пор, пока не найдет коробочку с таким же запахом, что и во второй. Подходящие коробочки ставятся друг с другом попарно, так одна за другой спариваются все коробочки. Ребенок повторяет упражнение. При возвращении коробочек на место учитель показывает, какая крышка от какой коробочки. Чтобы не перепутать крышки, коробочки и крышки помечают. Этим можно предотвратить изменение запаха, которое происходит при перепутывании крышек.

Контроль над ошибками

Происходит при повторном сравнении.

Дальнейшие упражнения:

- позже можно проделать подобное упражнение с закрытыми глазами.

При отсутствии зрительного восприятия возможности восприятия других органов чувств усиливаются;

- коробочки из одного ящика ставят на другой стол. Ребенок отмечает одну коробочку и приносит соответствующую коробочку с другого стола.

Устный урок

Он посвящен наименованиям содержимого коробочек, например: кофе, какао, анис. При этом полезно показать изображения растений, семена, цветы или листья которых содержатся в коробочках.

Применение

наполнить мешочки остро пахнущими травами, например, лавандой, тмином;

во время спокойных игр или на прогулке определить, какие цветы пахнут, а какие нет;

узнать по внешнему виду растения, которые в высушенном виде находились в коробочках или в мешочках, и с запахами которых дети ознакомились;

- разбить клумбу из трав;

- засушить травы;

- заварить чай из разных трав.

VIII. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАЗЛИЧЕНИЯ ВКУСОВЫХ КАЧЕСТВ

1. Вкусовые банки

Материал

8 баночек, 8 пипеток, маленькая ложка. Готовят 4 раствора: сладкий (раствор сахара), соленый (раствор соли), кислый (раствор уксуса или лимона), горький раствор.

Цель

Дифференциация восприятия с помощью вкусовых ощущений, различение вкусовых качеств.

Возраст

Около четырех лет.

Как работать с материалом

В присутствии ребенка учитель готовит 4 раствора: сладкий, соленый, кислый и горький. Каждые 2 банки он заполняет одинаковым раствором. Берет одну банку с раствором и четко показывает, как с помощью пипетки нужно взять из банки несколько капель и накапать их на ложку. Важно четко показать, как обращаться с пипеткой, так как это действие непривычно. Ребенок пробует. Точно так же учитель поступает с другими банками. Ребенок узнает, что жидкости бывают различного вкуса. Затем учитель вводит остальные банки. Банки, содержимое которых одинаково по вкусу, ставятся друг с другом.

Контроль над ошибками

Происходит посредством повторного сравнения.

Устный урок

Назвать вкус жидкостей: сладкий – соленый – кислый – горький. Название связывается со вкусом жидкостей.

Применение:

- определить знакомые вкусовые качества пищевых продуктов;
- установить различный вкус сортов хлеба, фруктов, сортов орехов.

4. МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Математические Монтессори-материалы соответствуют сенсомоторным потребностям ребенка. Работа с этими материалами дает ребенку возможность прийти к удивительным открытиям и одновременно приобрести точный подход, необходимый в математике. После тщательного разъяснения того, как обращаться с математическим материалом, ребенок переходит к многочисленным упражнениям на повторение основных действий. Длинные серии упражнений дают ребенку возможность самостоятельно применять полученные результаты и учиться абстрагировать.

Монтессори-материалы составлены так, чтобы была ясно видна связь арифметики и геометрии. Например, материал из блестящих бусин помогает ребенку не только сформировать понятие о числах и операциях с ними, но и ясно представить одну бусину как точку, десяток - как прямую, сотню - как квадрат десяти, тысячу - как куб десяти. Вычисление площадей и объемов, возведение в степень и извлечение корня - все это различные примеры взаимосвязи арифметики и геометрии. Отсюда единство математики осязаемо и понятно.

I. ВВЕДЕНИЕ В МИР ЧИСЕЛ ОТ 0 ДО 10.

1. Числовые штанги с табличками чисел

Материал

10 штанг, по размерам соответствующих красным штангам. Они отличаются только тем, что разделены на красные и голубые промежутки длиной по 10 см. Самая короткая штанга красная. Деревянные таблички с написанными на них числами от 1 до 10.

Прямая цель

Ознакомиться с количествами 1 - 10. Увидеть взаимосвязь количеств и символов.

Косвенная цель

Ознакомиться с метрической системой.

Возраст

Около четырех лет.

Как работать с материалом

Все штанги лежат в беспорядке на ковре. Ребенок раскладывает их в том же порядке, который был разучен на красных штангах. Привязка к хорошо знакомому. Учитель берет первые три штанги и отделяет их от остальных. Он кладет самую короткую штангу перед ребенком, касается ее и говорит: "Раз".

Первая ступень урока о наименованиях. Он кладет вторую штангу перед ребенком, касается по очереди обоих ее отрезков и считает: "Раз, два. Два!". Точно так же он поступает с третьей штангой. Каждый раз начинают считать с первого и касаются затем поочередно следующих отрезков штанги, чтобы ребенок запомнил ряд последовательных чисел. Нужно считать отрезки, а не штанги. Учитель перемешивает штанги и говорит: "Дай мне штангу 2!", или "Покажи мне 3!". Каждый раз он просит ребенка посчитать.

Вторая ступень урока о наименованиях. Учитель берет одну из трех штанг, предлагает ребенку пересчитать ее отрезки и назвать, какая это штанга.

Третья ступень урока - о наименованиях. Если ребенку интересно, учитель может ввести и другие штанги. Когда упражнение заканчивают, учитель просит ребенка вновь восстановить нарушенный порядок штанг. При следующих упражнениях нужно снова и снова называть штанги.

Очень важно, чтобы в конце упражнения ребенок снова увидел материал как единое целое.

Контроль над ошибками

Осуществляется учителем.

Дальнейшие упражнения:

- из перемешанных штанг выбрать одну и пересчитать ее отрезки. Повторная проверка должна производиться не только путем сравнения длин, но и с помощью чисел;

- "Дай мне, пожалуйста, следующую (предыдущую) штангу!";

- пересчитать только красные или голубые отрезки штанги;

назвать числа, начиная от самого большого и кончая самым маленьким;

- дополнить штанги до 10 (9-8-7-). Подготовка к сложению;

после того, как введены цифры из шершавой бумаги, нужно использовать числовые таблички;

- штанги лежат в правильном порядке на ковре. Ребенок упорядочивает числовые таблички, располагая их около соответствующих штанг;

числовые таблички лежат в ряд по порядку, штанги - беспорядочно.

Ребенок подбирает к каждой штанге соответствующую табличку;

ребенок раскладывает штанги по комнате. Он берет какую-либо табличку и ищет соответствующую штангу;

штанги раздают детям. Дети со штангами быстро образуют ряд 1-10.

Штанги меняют и строят новый ряд. Следующие упражнения являются групповыми играми;

"Штанга 6 идет ко мне! Теперь снова быстро образуйте правильный ряд!" Все дети равняются по штанге 6;

штанги или числовые таблички распределяются между детьми.

"Ищите своего (меньшего или большего) соседа!";

- мы идем и одновременно считаем, затем возвращаемся и считаем в обратном порядке, но медленно! Счет ведется до того числа, которое представлено штангой или цифрой, находящейся у ребенка в руках;

при ходьбе выделять четные и нечетные числа, громче произнося их или сильнее ступая ногами.

Применение

Провести игры, в которых дети могли бы применить приобретенные ими знания о числах, например, следующую игру. На разложенных карточках

стоят числа 1-10. Карточки раздают детям. Каждому ребенку предлагают принести столько предметов, какое число указано в его карточке, и положить эти предметы на ковер.

2. Цифры из шершавой бумаги

Материал

Ящик с цветными деревянными табличками, на которые наклеены цифры 0 - 9 из шершавой бумаги.

Цель

Связать названия и символы цифр 0 - 9, познакомиться с цифрами.

Подготовка к написанию цифр.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом

Учитель может сначала ввести цифры 1 - 2 3. Порядок цифр соблюдать не обязательно. Ребенок может сам выбрать какую-либо цифру. Тогда учитель берет другую цифру, по форме сильно отличную от первой. При этом ребенок лучше усваивает цифры. Урок в этом случае начинается с двух выбранных цифр. Он кладет деревянную табличку перед ребенком и медленно ведет по цифре 1 указательным и средним пальцами, повторяя процесс ее написания. Он предлагает ребенку проделать то же самое и повторить название цифры. Точно так же он поступает с цифрами 2 и 3.

На второй и третьей ступенях урока о наименованиях учитель обращает внимание на то, чтобы ребенок снова провел рукой по цифре и повторил ее название. Через частое повторное проведение рукой по цифре запоминается форма и способ написания этой цифры, которые связываются с ее названием. Детям, которые хотят написать цифры, нужно предоставить такую возможность.

Контроль над ошибками

Различие поверхностей из шершавой бумаги и дерева побуждает ребенка вести рукой в направлении написания цифры. Учитель контролирует ход действий и названия цифр.

3. ЦИФРЫ И КРУЖКИ

Материал

Ящик с выпиленными цифрами 1-10 и 55 кружков.

Прямая цель

Выучить числовой ряд 1-10.

Косвенная цель

Подготовка к усвоению понятия четного и нечетного числа.

Возраст

Около пяти лет.

Как работать с материалом:

Учитель смешивает цифры и предлагает ребенку положить их друг за другом в правильном порядке. Затем он просит ребенка положить под каждой цифрой соответствующее количество кружков. Он показывает ребенку, в каком порядке их нужно класть, при четных числах строится двойной ряд, при нечетных последний кружок кладется под последней парой кружков посередине.

Устный урок

Четный - нечетный. Цифры и кружки лежат на столе в описанном выше порядке. Кружки, лежащие под некоторым четным числом, например, 4, раздают: "Один тебе, один мне". Учитель спрашивает: "Сколько кружков у тебя? Сколько у меня?" Ребенок отвечает: "У каждого по два!" Учитель говорит: "Значит, у каждого поровну. 4 четное число!" Цифру 4 и соответствующие ей кружки кладут в первоначальном порядке с одной стороны стола. Теперь раздают кружки, лежащие под нечетным числом, например, 5. Ребенок узнает, что при таком распределении каждый получит разное количество кружков. 5 - нечетное число. Цифру 5 и кружки кладут с другой стороны стола. Так же исследуют и упорядочивают все остальные числа. Ребенок читает вслух четные и нечетные числа. Затем он снова раскладывает все цифры и кружки в том же порядке, как они лежали в начале упражнения. Учитель берет карандаш и делит им кружки, лежащие под четными числами, на две равные группы. Карандаш должен лежать вертикально. Ребенок понимает, что для нечетных чисел такое деление невозможно. При этом учитель говорит: "Нечетное, четное, нечетное, четное,...!"

II. ВВЕДЕНИЕ В ДЕСЯТИЧНУЮ СИСТЕМУ

1. Золотой материал из бусин

Материал

Набор окрашенных в золотистый цвет бусин: отдельные бусины (единицы), стержни (десятки), квадраты (сотни), кубы (тысячи). Несколько подносов.

Прямая цель

Узнать названия разрядов десятичной системы. Связать названия разрядов с определенными геометрическими фигурами. Узнать структуру десятичной системы.

Косвенная цель

Развитие тонкой моторики. Подготовка к геометрии.

Возраст

Около четырех лет.

Как работать с материалом

Для введения десятичной системы берется поднос с 10 отдельными бусинами, 10 стержнями по 10 бусин, 10 квадратами по 100 бусин. Введение можно осуществить тогда, когда ребенок уже знает множества из 10 предметов и умеет считать до 10. Учитель с ребенком приносит поднос на стол. Он берет одну отдельную бусину, стержень из 10 бусин, квадрат из 100 бусин и куб из 1000 бусин и кладет их перед ребенком. В форме трехступенчатого урока он вводит названия разрядов. Дает ребенку бусину и говорит: "Это один!" Затем дает ребенку стержень из 10 бусин и говорит: "Это десяток!" Таким же образом он поступает с сотней и тысячей. Важно, чтобы ребенок прочно связывал названия разрядов с геометрическими фигурами. Затем он смешивает все 4 предмета и говорит ребенку: "Дай мне один!", и т.д. Затем учитель укладывает отдельную бусину, затем стержень по 10 бусин на стол. Он поручает ребенку пересчитать бусины в стержне: "В одном десятке 10 единиц!" Он берет квадрат из 100 десятков в сотне: "В сотне 10 десятков!" Затем он поручает определить количество квадратов из 100 бусин, в кубе из 1000 бусин: "В тысяче 10 сотен!" Ребенок узнает, что число 10 играет в десятичной системе особую роль.

Дальнейшие упражнения:

- составление различных множеств. Ребенку предлагают принести несколько единиц одного разряда: "Принеси мне 4 сотни! Дай мне 7 десятков!" и т.д. В этом упражнении нужно приносить не более 9 единиц одного разряда. Принесенные множества ребенку нужно еще раз пересчитать. С каждым разом упражнение усложняют. Ребенка просят составить множества из нескольких разрядов. например, 2-х тысяч и 4-х; 5 сотен, 9 десятков и 4 единиц или 7 сотен и 5 единиц. Понятие усваивается через частое обращение с предметами и повторение их названий;

- учитель образует множество из бусин того или иного разряда. Нужно, чтобы ребенок определил и назвал это множество;

для составления десятка, сотни и тысячи учитель берет единичную бусину с подноса, кладет ее на стол и говорит: "Одна единица!" Ребенок должен понять, что 10 единиц одного разряда соответствуют одной единице следующего, более высокого разряда. Он присоединяет к ней бусину и говорит: "Положены две единицы!" Так он продолжает до тех пор, пока в ряд не будут лежать 10 бусин. Он говорит: "Вместо 10 единиц мы кладем 1 десяток". Отдельные бусины заменяются десятком. Точно также из 10 десятков составляют сотню, а из десяти сотен тысячу;

- чтобы раскладывать бусины, нужен поднос, на котором лежат по 45 отдельных бусин, стержней из 10 бусин и квадратов из 100 бусин, а также 1 куб из 1000 бусин. Упражнение проводится на ковре. Учитель кладет отдельную бусину справа сверху. Он говорит: "Одна единица!" Под ней он кладет через промежуток около 10 см, 2 бусины вместе и говорит: "Две единицы!" Так продолжается до 9 единиц. Затем он говорит: "На одну единицу больше - и будет 10 единиц. Это один десяток!" Он кладет стержень из бусин около первой и отдельной бусины на 15 см левее. Под ним учитель с ребенком раскладывает 2 десятка, 3 десятка и т.д. и каждый раз называет представленное ими множество. Так раскладывают все десятки, сотни и тысячу. Называть множества, например, 7 десятков или 6 сотен можно также их настоящими названиями: семьдесят или шестьсот. Нужно принять во внимание имеющиеся у ребенка знания.

Контроль над ошибками

- всех имеющихся бусин должно быть достаточно;
- учитель предлагает ребенку из представленного набора предметов из бусин (отдельных бусин, стержней, квадратов, куба) выбрать определенные множества;
- учитель указывает на множество, ребенок должен его назвать;
- замена на следующий разряд. Учитель дает ребенку большое множество бусин одного разряда, например, 20 отдельных бусин. Ребенок отсчитывает по 10 бусин и каждый раз заменяет их одним десятком. Он должен определить и назвать множества бусин. Можно проводить как групповую игру. При этом один ребенок становится ведущим;
- отнять единицы. Учитель дает ребенку стержень из 10 бусин и просит дать из него 2 единицы. Ребенок меняет десяток на 10 единиц и отдает 2 из них учителю. Он должен по возможности самостоятельно найти способ решения задачи. Упражнение продолжается на других предметах. Иногда ребенку приходится отнимать единицы разных разрядов, прежде чем он сможет отдать учителю требуемое множество.

2. Числовой материал

Материал

Большой комплект карт. Он состоит из четырех комплектов по 9 карт или дощечек в каждом, на которых стоят следующие числа: от 1 до 9 зеленого цвета, от 10 до 90 синего цвета, от 100 до 900 красного цвета, от 1000 до 9000 зеленого цвета.

Цель

Познакомиться с символами, обозначающими разряды десятков, сотен, тысяч. Эти разряды известны ребенку по Золотому материалу из бусин.

Узнать, в какой последовательности идут десятки, сотни, тысячи. Сопоставление и чтение чисел. Узнать, как зависит значение цифры от ее позиции в числе.

Возраст

Около пяти лет.

Как работать с материалом

Учитель раскладывает карты на ковре в правильном порядке. В правом верхнем углу находится карта 1, под ней все карты с числами 2-10. Левее раскладываются сначала десятки, потом сотни, потом тысячи. Нужно обратить внимание на то, чтобы между картами оставалось промежуточное пространство. Отдельные карты должны выниматься так легко, чтобы не нарушить порядок остальных карт. Порядок карт ребенок знает по Золотому материалу из бусин. Теперь учитель берет карты 1, 10, 100, 1000 и кладет их перед ребенком. Он указывает на карту 1 и предлагает ребенку прочитать вслух число.

Точно так же он поступает с картой 10. Затем он указывает на карту 100 и говорит: "Это одна сотня!" Числа от 1 до 10 знакомы ребенку по работе с числовыми штангами, кружками и веретенами. Так же он вводит число 1000. Упражнение сопровождается трехступенчатым устным уроком. Карты затем возвращаются назад на свои места. Учитель указывает на ряд лежащих друг под другом карт, читает последовательность чисел сверху вниз и предлагает ребенку повторять за ним. Он начинает с единиц. При этом нужно называть числа, например, 10, 300, 4 тысячи.

Трехступенчатый урок. Он обращает внимание ребенка на различное число нулей в десятках, сотнях и тысячах. Ребенок ориентируется по цвету единиц, десятков и сотен. Учитель называет произвольные неупорядоченные числа. Ребенок должен дать ему нужные карты с символами этих чисел. Каждый раз ребенок возвращает карту на место. Учитель дает ребенку карту с числом. Ребенок называет это число.

Дальнейшие упражнения

- учитель приносит несколько карт с числами различных категорий, например, однозначное и двузначное (4 и 60) или двузначное и трехзначное (30 и 700);

- учитель показывает, как принесенные карты положить друг за другом так, чтобы получилось число, зарисованное обычным образом, например, 64 или 730. Для этого он кладет карты друг за другом так, чтобы каждая следующая карта закрывала часть предыдущей. Учитель читает число, а ребенок должен повторять за ним. Перед каждым новым упражнением вынутые ранее карты возвращаются на место. Ребенку помогает не только то, что он видит символы чисел, но и тот факт, что при

чении выявляется логическая конструкция числа: 437 - четыреста тридцать семь. Позже ребенок легко понимает числа, сказанные устно. Кроме того, нужно обратить внимание ребенка на форму записи числа: 4 сотни, 3 десятка, 7 единиц;

- ребенок самостоятельно упражняется в раскладывании комплектов карт;

учитывая способности и желание ребенка, можно предложить ему составлять и читать четырехзначные числа. Особого внимания требуют числа, в которых встречается символ нуля, например, 305, 1503, 30.

Контроль над ошибками

Осуществляется учителем.

Применение

Читать номера домов, телефонов, автомобилей, числа на календаре, ценники.

3. Комбинации Золотого материала из бусин с числовым материалом.

Материал

Золотой материал из бусин с большим комплектом карт. Поднос.

Цель

Научиться правильно упорядочивать множества из бусин и числовые символы.

Возраст

Около пяти лет.

Как работать с материалом

Карты с числами и бусины разложены отдельно друг от друга в правильном порядке. При последующих групповых играх можно положить карты с числами и бусины в разные места комнаты, чтобы учесть потребность детей в движении. Учитель кладет карту с числом на пустой поднос и предлагает ребенку принести соответствующее множество бусин. Сначала берется только одна карта, позже - несколько карт с числами разных категорий, например, однозначными и двузначными, двузначными и трехзначными. Учитель и ребенок вместе проверяют, соответствует ли принесенное множество заданному числу. По окончании упражнения карты и бусины возвращаются на свои места. Важно, чтобы число было названо. На числах с нулем ясно видно, что некоторый разряд пропущен, т.е. в нем нет бусин. Например, в числе 403 пропущены десятки. Можно провести также обратное упражнение. Ребенок получает множество из бусин и приносит

затем соответствующие карты с числами. Наконец ребенок делает все упражнения полностью самостоятельно.

Контроль над ошибками

Осуществляется учителем.

Дальнейшие упражнения:

- комплект карт разложен в правильном порядке, а Золотой материал находится в беспорядке. Ребенок так же, как и ранее при работе с числовым материалом, образует числа и упорядочивает соответственно им множества бусин, и наоборот. При этом множество из бусин ребенок должен составить самостоятельно;

- ребенок раскладывает комплект карт. При этом между картами различных категорий нужно оставить промежутки около 10 см. Рядом с каждым числом справа ребенок кладет соответствующее множество бусин. Это упражнение дает ребенку возможность увидеть сверху расположение чисел от 1 до 1000, перспективу с высоты птичьего полета.

4. Переход от статистической к динамической части освоения десятичной системы - игра с заменой

Материал

Поднос, на котором лежат по 45 единиц, десятков, сотен и 9 тысяч Золотого материала из бусин. Большой комплект карт от 1 до 1000. Еще один поднос.

Цель

Улучшить понимание структуры десятичной системы. Научиться с большей ловкостью делать замены.

Возраст

Около пяти лет.

Как работать с материалом

Ребенок приносит на свое место Золотой материал из бусин и пустой поднос. Большой комплект карт раскладывается на ковре. Учитель предлагает ребенку положить в беспорядке на пустой поднос множество бусин, сначала одного, а затем и нескольких разрядов. Поднос с остальными бусинами отодвигают в сторону. Статическая часть освоения десятичной системы состоит в запоминании чисел по порядку, в представлении множеств разными способами и соответственно каждому множеству числа. Динамическая часть включает операции с Золотым материалом из бусин: сложение и вычитание, умножение и деление. Ребенок должен запомнить, сколько бусин лежит на подносе. Если имеются множества различных разрядов, то прежде всего нужно разложить бусины по разрядам. Справа налево располагают сначала единицы, потом десятки, потом сотни и тысячи.

Теперь учитель предлагает ребенку пересчитать единицы каждого отдельного разряда. При этом каждые 10 единиц одного разряда заменяют на 1 единицу более высокого разряда. Безразлично, с какого разряда ребенок начинает подсчет и замену. Чаще всего он сам догадывается, что выгоднее начать с низшего разряда. Замена заканчивается, когда ни в одном разряде нет более 9 единиц. Учитель предлагает ребенку еще раз проверить все разряды. Теперь ребенок подбирает для каждого разряда соответствующее число. Затем кладет карты, частично закрывая одну другой так, чтобы получилось число, записанное обычным образом. Ребенок читает это число и кладет его справа от множества бусин. Перед тем, как начать работу с новым множеством, бусины и карты возвращают на свои места.

Контроль над ошибками

В конце упражнения ни один разряд не должен содержать более 9 единиц. Учитель следит за правильностью замен множеств и подбора чисел.

III. ВВЕДЕНИЕ ПОНЯТИЯ ЧИСЛА

1. Башня из разноцветных бусин

Материал

Коробка с 5 башнями из цветных бусин. Каждая башня состоит из 9 окрашенных в разные цвета стержней с бусинами. На самом коротком стержне 1 бусина, на самом длинном - 9 бусин. Цвета бусин следующие: 1 красная бусина, 2-е зеленых, 3 розовых, 4 желтых, 5 светло-голубых, 6 лиловых, 7 белых, 8 коричневых, 9 темно-голубых. Разделитель из пластмассы.

Цель

Выучить числа и запомнить их по порядку.

Возраст

Около пяти лет.

Как работать с материалом

Учитель показывает ребенку, как раскладывать башню из бусин. Сначала он берет самый короткий стержень, считает, говорит: "Один!" и кладет стержень на стол. Так же он поступает с остальными стержнями вплоть до девятого, причем каждый следующий кладется над предыдущим вплотную к нему. При счете он придерживает одной рукой стержень, а другой слева направо при помощи разделителя отделяет одну бусину за другой. Ребенок ранее уже работал с числовыми штангами, кружками и веретенами. Стержни с бусинами также можно выложить на стол. Теперь ребенок раскладывает все остальные стержни с бусинами, точно так же пересчитывая бусины на каждом стержне. Так запоминается числовой ряд:

множество и цвет. Позже это облегчает счет самих цветных стержней с бусинами.

Дальнейшие упражнения:

стержни с бусинами пересчитывают и раскладывают, образуя различные фигуры, например, линию от 1 до 9, квадрат, звезду. Применение разделителя облегчает работу;

- стержни упорядочивают по цвету и длине. Групповая игра;

- ребенок кладет стержень из бусин. Под ним он кладет два или несколько стержней, имеющих в сумме ту же длину (то же количество бусин);

- ребенок кладет несколько стержней в линию друг за другом. Под ней он кладет другую линию из стержней с таким же количеством бусин;

- стержни можно нарисовать;

стержни лежат в беспорядке на ковре. Учитель берет стержень и предлагает ребенку пересчитать бусины. Он просит ребенка принести столько же бусин. Ребенок приносит различные наборы бусин. Их кладут на ковре друг под другом.

2. Понятие о числах от 11 до 19.

Бусины и двойные ящики.

Ящик 1.

Материал

2 доски, разделенные рейками на 5 полей каждая. На первой доске число 10 стоит 5 раз, на второй 4 раза. Таблички с числами 1-9. Коробка с 9 стержнями из 10 бусин, маленькая башня из раз-ноцветных бусин от 1 до 9.

Цель

Составить множества из 11-19 бусин. Узнать числа 11-19. Упорядочивание множеств и символов. Запомнить числовой ряд от 11 до 19.

Возраст

Около пяти лет.

Как работать с материалом

Учитель вынимает стержни с бусинами из коробки и раскладывает их. Стержни из 10 бусин лежат сами по себе, стержни с цветными бусинами сложены в виде башни. Учитель дает ребенку стержень из 10 золотых бусин и предлагает пересчитать их. Он кладет этот стержень на стол перед ребенком вертикально, а рядом кладет стержень с одной красной бусиной и говорит: "Одиннадцать!" Ребенок отталкивается от последовательности чисел 1-10 (штанги, веретена, кружки). Точно так же, в форме трехступенчатого урока, он вводит следующие числа. Для запоминания

символов множеств из 11-19 бусин перед ребенком кладут двойные доски. Справа от них в беспорядке таблички с числами 1-9. Учитель указывает на первое поле двойной доски и спрашивает: "Какое это число?" "Десять!" Затем он вставляет табличку с цифрой 1 справа в двойную доску так, чтобы над цифрой 0 числа 10 появилась цифра 1, и говорит: "Одиннадцать!" Так одно за другим в форме трехступенчатого урока вводятся числа до 197 для упорядочивания множеств и символов нужно взять двойные доски и бусины. Перед ребенком посередине лежат двойные доски, справа - неупорядоченные таблички с числами, слева - стержни с бусинами. Учитель указывает на первое поле двойной доски и спрашивает: "Какое это число?" - "Десять!" Он предлагает ребенку положить вертикально слева от этого поля соответствующее множество из бусин, а именно стержень из 10 бусин. Рядом с этим стержнем справа от него учитель кладет стержень с одной красной бусиной и спрашивает ребенка: "Сколько теперь бусин?" - "Одиннадцать!" Учитель берет табличку с числом 1 и вставляет ее справа в двойную доску, помещая над цифрой 0 первого из чисел 10. Он читает так полученное число 11. Точно так же продолжается работа со всеми остальными числами до 19. Учитывая возможности ребенка, целесообразно ввести сначала лишь несколько чисел.

Контроль над ошибками

Осуществляется учителем.

Дальнейшие упражнения:

- учитель называет ребенку число. Ребенок должен составить это число и соответствующее ему множество.

в двойные доски таблички с числами 1-9 вставлены так, чтобы полученное числа 11-19 располагались по порядку. Ребенок упорядочивает соответственно этим числам множества из бусин;

перед полями двойной доски лежат в неупорядоченной последовательности множества из 11-19 бусин. Ребенок упорядочивает числа соответственно этим множествам, вставляя в двойную доску подходящие таблички с числами 1-9;

Применение:

ребенка просят: "Принеси мне 11 золотых бусин! Принеси мне 13 красных бусин!" и т.д.;

сопоставление чисел 11-19 с предметами в комнате. Предметы берутся из окружения ребенка, например, пуговицы, камешки, карандаши и карточки с числами 11-19.

3. Понятие о числах от 11 до 99

Бусины и двойные доски

Ящик 2

Материал

2 доски, разделенные рейками на 5 полей каждая. На первой доске стоят числа от 10 до 50, на второй - числа от 60 до 90. Последнее поле пустое. 9 табличек с числами 1-9. Ящик с 9 стержнями из 10 золотых бусин и 10 отдельными бусинами.

Цель

Составить множества из 11-99 бусин. Запомнить символы этих множеств. Упорядочивать множества и символы. Запомнить числовой ряд 11-19.

Возраст

Около пяти лет.

Как работать с материалом

Учитель кладет перед ребенком доску с полями 10-50, справа от нее - таблички с числами 1-9, слева ставит ящик с золотыми бусинами и стержнями из них. Учитель указывает на первое поле и спрашивает ребенка: "Какое это число?" "Десять!" Он предлагает ребенку рядом слева от этого поля положить соответствующее множество бусин, то есть стержень из 10 бусин. Стержень должен лежать вертикально. Затем рядом со стержнем справа учитель кладет одну бусину и спрашивает ребенка: "Сколько здесь теперь бусин?" "Одиннадцать!" Числовой ряд 11-19 уже был введен при работе с ящиком 1. Это упражнение служит ребенку для повторения. Учитель указывает на число 10, берет табличку с числом 1 и вставляет ее в двойную доску над цифрой 0 числа 10. Он говорит: "Одиннадцать!" Учитель добавляет еще одну бусину. Ребенок считает до 12. Он заменяет табличку с числом 1 на табличку с числом 2 так, чтобы получилось число 12. Так продолжают работу до числа 19. Теперь ребенок берет десятую отдельную бусину. Учитель предлагает ребенку пересчитать отдельные бусины. 10 отдельных бусин заменяют стержнем из 10 бусин, 2 стержня передвигают вниз к числу 20, таблички с числами вынимают и кладут в сторону. Ребенок продолжает работу так же, как и ранее. Заменять множества бусин ребенок научился на Золотом материале из бусин.

Контроль над ошибками

Осуществляется учителем.

Дальнейшие упражнения

образуют произвольное двузначное число, поставив табличку в некоторое поле двойной доски. Ребенок кладет слева соответствующее множество бусин. Для этого упражнения понадобятся 45 стержней из 10 бусин и маленькая башня из цветных бусин;

- перед каждым полем двойной доски кладут допустимое множество бусин. Ребенок образует соответствующее число;

- раскладывать числовые таблички на доске сотнями. Особый материал.

Применение

- писать числа на доске, листе бумаги, в воздухе;

- вырезать кружочки и написать на них числа;

найти и прочесть числа вокруг: номера домов, машин, числа календаря, ценники;

- пересчитать праздники и дни особых событий.

V. ЦЕПОЧКИ ИЗ БУСИН - ЛИНЕЙНЫЕ ЧИСЛА

1. Короткие цепочки

Материал

Настенная полка с висящими на ней на маленьких крючках 10-ю цепочками, каждая из которых соответствует квадрату из стержней с цветными бусинами со стороны от 1 до 10. Так, первая цепочка состоит из одного стержня с одной красной бусиной, вторая - из двух стержней по 2 зеленых бусины на каждом, третья - из трех стержней по 3 розовых бусины и т.д. Десятая цепочка состоит из 10 стержней по 10 золотых бусин на каждом. Коробочка со стрелками различной ширины. Цвета стрелок соответствуют цветам цепочек. На стрелках стоят числа. Для каждой бусины первого стержня любой цепочки имеется маленькая стрелка. Для чисел, соответствующих концам цепочек, имеются еще более широкие стрелки. Карточки для каждой цепочки скреплены резиновым кольцом. Стрелки для цепочки из 100 бусин описаны ниже.

Прямая цель

Построить линейные числа. Считать числа, пропуская некоторые из них по определенному правилу (ритмические числа).

Косвенная цель

Опосредованная подготовка к умножению. Понять, как одно и то же множество можно представить различным образом (линия, квадрат).

Возраст

Около пяти лет.

Как работать с материалом

Учитель предлагает ребенку выбрать любую цепочку и показывает ему, как эту цепочку держать. Он кладет ее по всей длине на ковер и приносит карточки соответствующего ей цвета. Учитель предлагает ребенку пересчитать бусины первого стержня слева направо и около каждой бусины кладет соответствующую ей стрелку. Затем ребенок продолжает считать и на

конце следующего стержня кладет стрелку с подходящим числом. Ребенок делает такую же работу с остальными цепочками.

Контроль над ошибками

Ряд возрастающих чисел. Позади каждой бусины первого стержня и конца каждого следующего стержня должна лежать соответствующая стрелка. Не должно быть ни лишних, ни недостающих стрелок.

Дальнейшие упражнения.

- ребенок выбирает цепочку и считает жемчужины. Результат, то есть число всех бусин в цепочке, он сообщает учителю;
- ребенок раскладывает на ковре все цепочки и стрелки в ряд;
- цепочки сложить в виде квадратов;
- ребенок складывает из цепочек геометрические фигуры, например, из шестой цепочки треугольник или шестиугольник, из пятой цепочки - пятиугольник;
- ребенок выбирает цепочку и ищет среди одноцветных стрелок нужную стопку. Он вытаскивает стрелки и раскладывает их вдоль цепочки. Для следующих упражнений учитель подготавливает ящик с одноцветными подписанными стрелками. Стрелки для каждой цепочки скреплены резинками. При поиске нужной стрелки ребенок должен обратить внимание на число на стрелке и на самое большое число;
- все цепочки раскладывают. Ребенок выбирает из неупорядоченных белых стрелок подходящие и кладет их около цепочек;
- ребенок сам пишет числа и кладет их около цепочек;
- числа на концах каждого стержня всех цепочек выписывают в вертикальные ряды. Для этого ребенку нужно дать бумагу. 1 2 3 4 5 и т.д.

2. Цепочка из ста бусин

Материал

Цепочка из 10 стержней по 10 золотых бусин в каждом. Ящик со стрелками, на которых стоят числа: 9 узких зеленых стрелок с числами 1-9, узких темно-зеленых стрелок с числами 11-19, 9 более широких синих стрелок с числами десятков 10-90, одна еще более широкая красная стрелка с числом 100. Еще одна серия карт с числами, такая же, как и первая, но без темно-зеленых карт 11-19. Эти карты обычной прямоугольной формы, без стрелок. Надписи на картах сделаны так, что при наложении единиц на нули десятков получаются новые числа.

Цель

Выучить числовой ряд до ста. Построить линейные числа.

Возраст

Около пяти лет.

Как работать с материалом

Учитель предлагает ребенку принести цепочку из 100 бусин и коробку со стрелками, а затем квадрат из 100 бусин из Золотого материала. Он складывает цепь в виде квадрата. Ребенок сравнивает оба квадрата и констатирует, что оба они одинаковой величины. Затем учитель берет цепочку за оба конца, снова растягивает ее во всю длину и говорит: "В этой цепочке и в квадрате бусин поровну!" Отсюда ребенок ясно понимает, что множества с одинаковым числом элементов могут быть представлены различным образом. Теперь ребенок считает бусины и раскладывает при счете стрелки с числами. Зеленые стрелки он кладет около единиц, темно-зеленые - около чисел 11-19, синие около десятков, красную около сотни. Ребенок еще раз одну за другой считает все бусины в цепочке.

Контроль над ошибками

Ряд возрастающих чисел. Количество стрелок должно точно соответствовать бусинам в цепочке. Около каждой бусины первых двух стержней и у конца каждого следующего стержня должна лежать бусина.

Дальнейшие упражнения

ребенок использует вторую серию карт с числами. Он раскладывает карты с десятками и сотнями вдоль цепочки. Наложением карт с единицами на карты с десятками он образует новые числа, которые кладет около соответствующих бусин в цепочке;

учитель указывает на любую бусину в цепочке. Он предлагает ребенку посчитать, сколько бусин в цепочке до указанной бусины. Ребенок называет множество, представляет его с помощью синей и зеленой карт и кладет число около цепочки. Здесь множество точно не определяют. Все зависит от положения указанной бусины в ряду;

- учитель указывает на бусину и предлагает ребенку определить, какая она по счету в цепочке. И обратно: "Покажи мне 42 бусину!" Порядковое число;

- ребенок сам записывает числа и упорядочивает их.

3. Цепочка из тысячи бусин

Материал

Цепочка из 1000 бусин состоит из 100 стержней по 10 бусин, т.е. из 10 цепочек по 100 бусин. Через каждые 10 стержней (т.е. через каждые 100 бусин) имеются большие промежутки между стержнями. Они отмечены кольцами. Цепочка из 1000 бусин висит на стенде с пятью крючками. Ящик со стрелками, на котором стоят числа: 9 узких зеленых стрелок с числами 1-9, узких темно-зеленых стрелок с числами 11-19, 90 более широких синих стрелок с числами десятков 10-99, 9 еще более широких красных стрелок с

числами сотен 100-900, 1 самая широкая зеленая стрелка с числом 1000. Вторая серия карт прямоугольной формы, на которых стоят числа: 9 узких зеленых карт с числами 1-9, 9 более широких синих карт с числами десятков 10-90, 9 еще более широких красных карт с числами сотен 100-900, 1 самая широкая зеленая карта с числом 1000. Надписи на картах сделаны так, что при наложении карт друг на друга получаются новые числа.

Цель

Выучить последовательность чисел до 1000. Построить линейные числа.

Возраст

Около шести лет.

Как работать с материалом

Учитель показывает ребенку, как переносить цепочку из 1000 бусин. Он кладет первую сотню на предплечье ребенку так, чтобы с обеих сторон свисали по 5 десятков. Следующие цепочки из 100 бусин вешают точно так же одну за другой. Теперь ребенок может осторожно переносить всю цепочку из 1000 бусин. Затем учитель предлагают ребенку снимать один за другим участки цепочки из 1000 бусин и вешать их на крючки стенда. Из-за большой длины цепочки из 1000 бусин важно научить ребенка снимать, переносить и снова вешать цепочку на стенд. Учитель раскладывает перед ребенком цепочку из 1000 бусин. У каждого большого кольца (т.е. у каждой сотни) он надламывает цепочку. Цепочкой из 100 бусин учитель и ребенок измеряют цепочку из 1000 бусин. Ребенок констатирует, что цепочка из 1000 бусин такой же длины, как и 10 цепочек из 100 бусин. Около каждой сотой бусины ребенок может также положить квадрат из 100 золотых бусин. Ребенок понимает, что в этой цепочке столько же бусин, сколько их в 10 квадратах из 100 бусин.

Дальнейшие упражнения

- ребенок раскладывает цепочку и начинает считать бусины. Рядом с первыми 9 бусинами он кладет по порядку узкие зеленые стрелки, рядом с бусинами 11-19 – узкие темно-зеленые стрелки, рядом с концами стержней синие стрелки с числами десятков и красные стрелки с числами сотен. На конце цепочки ребенок кладет красную стрелку с числом 1000. Для двух первых упражнений берется ящик со стрелками. Работа ребенка облегчается, если он сначала рассортирует стрелки по цвету, величине, а так же, если сможет, по порядку стоящих на них чисел. Лучше всего начать с узких зеленых стрелок, затем взять стрелки с числами сотен и стрелку с числом 1000, а потом сортировать стрелки с десятками, раскладывая их по сотням;

ребенок сам записывает числа на карточках и кладет их в нужном месте цепочки;

- ребенок раскладывает вдоль цепочки карты с числами сотен, сначала по порядку, а затем вразбивку. При этом учитель указывает на участки цепочки, состоящие из целого количества сотен, а ребенок ищет подходящую карту с числом. Для следующих упражнений ребенок берет вторую серию карт без стрелок. Работу можно облегчить, если ребенок сначала рассортирует карты;

- учитель предлагает ребенку разложить вдоль цепочки карты с числами сотен и числом 1000. Рядом с цепочкой лежат по порядку карты с десятками. На карту с числом 100 учитель кладет карту с числом 10 так, чтобы получилось число 110. Теперь он передвигает эти карты с 100-ой на 110-ую бусину в цепочке. Затем он меняет карту с числом 10 на карту с числом 20 и снова передвигает карты вдоль цепочки. Так продолжают далее;

- предыдущее упражнение варьируется при помощи карт с единицами. Таким образом должны получиться все числа 1-1000;

- учитель составляет новое число из карт с числами сотен и десятков. Ребенок читает число и кладет его на нужное место около цепочки. Позже учитель использует также карты с единицами;

- учитель указывает бусину в цепочке. Ребенок считает бусины, составляет из карт число и кладет его на нужное место около цепочки.

5. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Самым увлекательным средством человеческого общения является человеческая речь.

Усвоение образцов речи является необходимым условием для раннего развития речи детей.

Очень важна также речь, которая используется в упражнениях по обучению навыкам практической жизни и при работе с материалами для развития чувств. Сначала ребенок достаточно долго работает с материалом, а затем слушает устный урок. Слово должно быть для ребенка не абстрактной идеей, а содержательным и прочувствованным понятием. Так происходит вживание ребенка в речь.

При стимулировании развития речи ребенка решающую роль играет речь учителя (правильное произношение и употребление слов). В Монтессори-группе проводятся ежедневные речевые игры и упражнения.

1. Металлические фигуры-вкладыши

Материал

2 подставки с 5 розовыми металлическими рамками каждая. Сторона рамки длиной 14 см. К рамкам прилагаются следующие вкладыши синего

цвета: квадрат, прямоугольник, круг, эллипс, яйцо, трапеция, пятиугольник, треугольник, квадрат с 4 полукругами. В середине каждого вкладыша имеется кнопка. Твердая подставка, листы бумаги 14x14 см, разноцветные карандаши.

Прямая цель

Интенсивная тренировка тонкой моторики для подготовки к письму.
Развитие координации рук и глаз.

Косвенная цель

Развитие чувства прекрасного.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом

Учитель вместе с ребенком готовят рабочее место. На рабочем месте должны быть подставка, бумага, 3 цветных карандаша разных цветов, фигура-вкладыш с рамкой. Учитель кладет рамку точно на бумагу так, чтобы это было хорошо видно ребенку. Одной рукой он плотно прижимает рамку к бумаге, а другой в это время обводит обрезанную в рамке фигуру цветным карандашом. На этом упражнении ребенок учится правильно держать карандаш и целенаправленно проводить линии. Он начинает сверху вниз и обводит контур фигуры против часовой стрелки. Затем он убирает рамку и кладет фигуру-вкладыш точно на изображенную фигуру. Одной рукой он держит фигуру-вкладыш за маленькую кнопку, а другой рукой обводит ее карандашом другого цвета. При этом он следит, чтобы движение руки было плавным и непрерывным. Фигуру-вкладыш убирают. Изображенную фигуру закрашивают одним из тех карандашей, которыми нарисован на бумаге ее контур. Для этого сверху вниз от одной границы фигуры до другой легко и свободно проводят вертикальные штрихи. Ребенок узнает, какой нажим нужен при проведении линий. Учитель предлагает ребенку сделать упражнение самостоятельно.

Контроль над ошибками

Визуальный контроль. Положение граничных линий изображенной фигуры.

Дальнейшие упражнения:

нарисовать одну за другой несколько фигур. Ребенок узнает, что с помощью геометрических фигур можно рисовать разные красивые узоры;
- фигуры можно полностью закрасить.

2. Буквы из шершавой бумаги

Материал

Буквы вырезаны из шершавой бумаги и наклеены на деревянные дощечки, гласные буквы - на голубом, согласные - на красном фоне.

Прямая цель

Связать форму букв с их звучанием.

Косвенная цель

Подготовка к письму.

Возраст

Около трех лет.

Как работать с материалом.

Учитель выбирает 3 буквы, сильно отличные по форме и звучанию. Предпосылкой для занятий с буквами является умение ребенка слышать и выделять отдельные звуки в целом слове. Средним и указательным пальцами учитель проводит вдоль буквы, имитируя процесс ее написания, и произносит при этом, как она звучит. Одновременно с пальцами движется вся рука. Так разучивают движение, полезное при обучении письму. Он предлагает ребенку сделать то же самое. Затем он говорит слово, которое начинается с этого звука. Он просит ребенка придумать другое слово, начинающееся с того же звука. Перед введением букв из шершавой бумаги нужно чаще обращать внимание ребенка на те звуки, которые встречаются в его речи, в речи окружающих, в названиях предметов. Занятие проводится в форме трехступенчатого урока. При этом важно каждый раз снова обводить буквы и произносить звуки.

Контроль над ошибками

Различие поверхностей из шершавой бумаги и дерева побуждает ребенка продолжать вести пальцами вдоль букв. Учитель проверяет правильность произношения букв.

Дальнейшие упражнения:

- обводить буквы. Если они известны, произносить их и складывать в стопку;

положить буквы на те предметы или раздать их тем детям, в именах которых встречаются такие звуки;

положить буквы из подвижного алфавита на соответствующие буквы из шершавой бумаги. В этом упражнении ребенок сопоставляет форму и размер букв;

дощечки с буквами лежат лицевой стороной вниз. Ребенок переворачивает одну из дощечек, обводит букву, произносит ее и говорит слово, которое с нее начинается. Затем он кладет ее на прежнее место и перемешивает буквы. К дощечкам подходит другой ребенок;

- такая же игра проводится с буквами, лежащими лицевой стороной вверх. Ребенок обводит букву с закрытыми глазами;
- ребенок выбирает букву и называет всех детей, имена которых начинаются или кончаются на эту букву. Групповая игра;
- ребенок показывает букву. Другие дети ищут слова, в которых встречается эта буква в начале, в конце или середине слова;
- угадывание названий. Нужно варьировать два предыдущих упражнения. Следует называть слова только из одной сферы, например, названия цветов, зверей, имена людей.

2. Подвижной алфавит

Материал

2 ящика, в которых содержится полный алфавит штампованных букв в небольшом количестве экземпляров. Эти буквы соответствуют по размеру буквам из шершавой бумаги. Гласные буквы - голубые, согласные - красные. Ящик, содержащий буквы меньшего размера. Гласные и согласные буквы уже не различаются по цвету. Оба ящика содержат только строчные буквы алфавита.

Цель

Представление звуков буквами.

Возраст

Около пяти лет.

Как работать с материалом

Ящик I

Упражнение проводится на ковре. Учитель ставит корзину с предметами, названия которых пишутся так, как слышатся: шар, книга, чашка. Ребенок берет предмет, говорит его название и с помощью учителя подбирает подходящие буквы. Количество букв в ящике ограничено, чтобы сократить число слов. Возвращение букв на свои места требует от ребенка большой концентрации и отнимает много времени. Предмет и составленное слово кладут рядом друг с другом. В процессе выполнения задания учитель часто повторяет слово и, выделяя голосом очередной звук, помогает ребенку расслышать этот звук и выбрать подходящую букву. Вместо предметов можно позже использовать картинки. Работа завершается тем, что буквы убирают обратно на свои места. При этой работе полезно использовать крышку от ящика. Так появляется возможность продолжить начатую работу на другой день.

Контроль над ошибками не требуется, так как это упражнение не на правописание, а на представление звуко-буквами. Поскольку слышится только звук, а не буква, прописные буквы здесь не нужны.

Дальнейшие упражнения:

- повторение предыдущего упражнения с другими предметами или картинками;

- представить буквами самостоятельно выбранное слово.

Ящик II

Упражнение то же, что и для ящика I. При помощи большого количества букв можно составить больше слов. Ребенок может также составить предложение, сообщение или маленький рассказ.

ПЕДАГОГИКА МУХИ

(авторизированный перевод с французского А.Шейниной и В.Редюхина)

Комментарий переводчиков.

Иногда бывает так, что внимательно вглядываясь в другого, начинаешь лучше понимать себя. Особенно, если ты учитель, которому "по должности" положено присматривать в основном не за собой, а за детьми; и очень трудно, а на уроке и некогда взглянуть на самого себя со стороны. Может поэтому мы, учителя, так любим, вовремя или не вовремя, к месту или нет, с кем бы ни встречались, разводить свою "педагогическую канитель", вовлекая всех в обсуждение школьных проблем. Не всегда это удовлетворяет нас, не всегда мы находим общий язык, и приходим к одному мнению, особенно, если "другой" – коллега со своим собственным опытом, представлениями и убеждениями. Учителями разных конфессий и верований найти общий язык и понять друг друга еще сложнее, чем, например, пресловутым политикам.

Мы, пишущие эти строки, знаем это не понаслышке, по собственному опыту, в течение ряда лет общаясь с представителями различных отечественных и зарубежных образовательных систем.

Тем более мы сердечно благодарим наших коллег из Бретонской Ассоциации педагогов Френе, персонально Кристиана Лего, за возможность ознакомиться с занимательной поэтической историей о Мухе, Ученике и Учителе, историей, отозвавшейся в наших учительских душах сопереживанием и пониманием, позволяющим по-новому взглянуть на давно интересующую нас педагогику Френе, а также задуматься о том, что же мы сами творим при встрече с детьми, оставаясь наедине с ними.

В.Редюхин, А.Шейнина

*Общественная образовательная организация
"Современная школа", г.Москва.*

"Чтобы человек жил, ему необходимо действовать, точнее, взаимодействовать, встречаться и обмениваться. Как только встречи и обмены прекращаются, вы деградируете, превращаясь в совокупность неживых молекул"
Юбер Риф "Час упоения"

Как часто меня спрашивали: "Да что же такое эта пресловутая педагогика малых групп общения? И как ты это делаешь?" Вопрос - ловушка. Я не очень хорошо знаю, как я это делаю! И, все же, с годами я понял, что делаю нечто очень важное. Более того, я в этом убеждаюсь все больше и больше. Что определяет наши, или, по крайней мере, мои, педагогические действия? Так думал я одним прекрасным утром, сидя перед открытым окном, и вдруг... "вжж... вжж... вжж...". Да, представьте себе, я увидел муху... И вдруг понял, что принципы, по которым я строю работу в классе, могут быть сведены... к педагогике... Мухи!

- Нужно, чтобы муха могла влететь в класс и сесть на стекло.

Объем информации, окружающий ребенка и находящийся в его расположении безграничен, несмотря на отчаянные усилия всячески воспрепятствовать любому нарушению и отклонению от программы (какое жуткое слово, складывающее рот в благопристойный бантик). Но рот, сложенный бантиком, совершенно бесполезен при железном порядке, царствующем в классе. Жизнь бушует и кипит вне класса, там энтропия максимальна, внутри классной группы энтропия приближается к нулю. Группа не жива, она не эволюционирует. Если бы детей держали в классе днями и ночами (мы, кстати, не так уж и далеки от этого), вскоре наступила бы их интеллектуальная смерть.

Для того, чтобы группа эволюционировала (продвигалась) и могла бы пользоваться внешней информацией, нужно, чтобы в ней самой возник некоторый беспорядок... Внешняя информация, подчеркивая и организуя этот беспорядок, будет постепенно усложнять группу, создавая тем самым возможность установления нового порядка внутри. Однако все возрастающая усложненность позволит тогда привлечь новую информацию, т.е. других "мух и комаров". Это приведет к усложнению как группы, так и отдельных личностей... снова беспорядок, и снова, как следствие новый порядок циклически устанавливается вновь и вновь...Тогда внешняя энтропия возрастает вместе с ростом усложненности и эволюцией группы и личности.

Вся проблема упирается в "изначальный" порядок и "некоторый" беспорядок, который не только может быть допущен учителем, но и который желательно инспирировать. Это означает, что авторитарно установленный

порядок не имеет никакого смысла, если не может быть нарушен при первой же возможности.

Вам непонятно? Тогда следуйте за моей мухой и познакомьтесь со вторым принципом педагогической термодинамики.

- Нужно, чтобы ребенок мог увидеть муху, мог ее рассмотреть.

Для запуска нестабильности нужно вначале стать хозяином своего взгляда. "Опусти глаза, но не своди их с тех направлений, на которые я тебе указываю". Таков был принцип традиционного обучения. "Верните себе ваш собственный взгляд" - этот революционный педагогический девиз предстоит еще всюду отстаивать. Нужно, чтобы дети вернули себе свой взгляд... или чтобы мне удалось им его вернуть. Об этом ничего не написано в учебниках по педагогике.

Моя позиция вообще взята не из учебников и монографий, и, тем не менее, именно она сможет помочь каждому обрести то, что у него отнято культурой. Да, да мы живем в культуре управляемого и насаждаемого извне взгляда, официального взгляда, общепринятого взгляда, сформированного, однако не нами самими!

Это, увы, не шутка: я часто задаю себе вопрос - отчего, несмотря на рекомендуемые педагогические, психологические, социологические и другие методы, так тяжело проходят процессы самоосвобождения, самоопределения, принятия решения и ответственности у всех, будь то ребенок, подросток или взрослый?

Может, я обвиняю в этом культуру из-за того, что сам а-культурен и недостаточно образован?

Нужно, чтобы ребенок мог подойти к Мухе, положить ей голову на плечо, а затем улететь на ее спине ввысь к зеленым облакам.

Пространственные перемещения чрезвычайно важны. Я уверен, что простой факт встречи с информацией может вызвать в ребенке ряд пространственных перемещений и изменений, ускользающих от нашего понимания. Необходимо, чтобы они стали возможными, нормальными; им нужно максимально содействовать... до урока (предварительная подготовка пространства) и во время урока (управление пространством и усложнением составляющих его сложных структур).

Нужно, чтобы ребенок мог поговорить с Мухой, спеть ей или записать на магнитофон песню о Мухе, пойти в художественную мастерскую и нарисовать картину о путешествии с Мухой, или же присесть в укромном уголке и написать стихотворение о Мухе, или написать ей письмо.

Спокойный, укромный уголок сам по себе успокаивает. Где-то в классе, в школе, в многоквартирном доме, в городе ребенок может хотя бы на

некоторое время ощутить защищенность, успокоиться для осознания самого себя? Чтобы никого не было вокруг него, чтобы он мог помечтать, подумать о своем языке и речи, стать самим собой без всякого давления? Чем сильнее давит его цивилизация, тем меньше останется таких уголков, где можно побыть самим собой. Такие уголки под предлогом "безопасности" (такое же отвратительное слово, что и "программа", агрессивное, давящее, ранящее) даже запрещены в школе. Считается, что ученики всегда должны находиться в поле зрения учителя! Не просто какого-то взрослого, а, "учителя"! Такой постоянный строгий режим надзора необходим, чтобы ребенок не мог ускользнуть от внимания, избежать просветительских воздействий учителя.

- Нужно, чтобы ребенок мог поймать Муху, положить ее в коробочку, спрятать в своем письменном столе, или оторвать ей крылышко, чтобы узнать, сможет ли однокрылая Муха летать.

Я уже слышу возмущенные голоса друзей животных, бичующие отрывателей крыльев. Какая мораль должна существовать между Мухой и ребенком? Чудовищная мораль, которая слезно чувствительна на дальних расстояниях к весьма второстепенным фактам, которая тем самым ослепляет и позволяет впоследствии, в других случаях, вырывать руки рядом стоящим детям, горестно сокрушаясь при этом. Но есть вероятность, что рядом с моим ребенком и Мухой окажется кто-то, будь то ребенок или взрослый, кому станет больно от боли, причиненной Мухе, и кто об этом заявит ребенку; и тогда, может быть, в будущем ребенок выстроит такую свою мораль, которая не сможет ограничиться бурным возмущением по поводу вырывания рук хоть вблизи, хоть на расстоянии.

Нужно, чтобы ребенок смог принести Муху к умывальнику, бросить ее в воду и посмотреть, умеет ли Муха плавать.

Сколько беспорядка может внести в класс простая маленькая муха, если допустить нарушение изначального стерильного порядка! Ведь первоначально энтропия умывальника максимальна, но его потенциальные возможности могут быть использованы ребенком и не оборачиваются для него информацией. Но как только вы выходите за рамки абсолютного школьного порядка, ребенок может позволить себе дойти до умывальника, закупорить раковину, и тогда... беспредельный подъем информации, заключенный в умывальнике, становится достоянием ребенка, используется им, и начинает постепенно способствовать усложнению и реорганизации самого ребенка... И однажды вы с удивлением увидите у него в руках, и можете решить, что это результат ваших замечательно "заорганизованных" уроков чтения, а, на самом деле это все благодаря... закупоренной раковине и Мухе!... Вы можете возразить, что для того, чтобы набраться окаянства и

закупорить раковину, он уже должен быть чертовски сложным... ну, что ж, к счастью, такая возможность присуща ему и до, и после школы.

Нужно, чтобы ребенок мог встретить по дороге приятеля, чтобы вместе с ним положить в раковину умывальника веточку, и посмотреть, как можно спасти тонущую Муху.

В хаосе Океана Возможностей можно отыскать Море Встреч с другими, подобными тебе, или/и отличающимися от тебя. Важно, чтобы в бесконечности дорог такие встречи были бы интересны и ученику и учителю. Благодаря таким встречам ребенок развивается, и если я, взрослый, хочу быть ему интересным и полезным, я сам тоже должен развиваться. Если, конечно, мне удастся повстречаться с ребенком. Сколько раз в конце рабочего дня я отдавал себе отчет в том, что на сегодняшнем своем пути я не встретил ни одного ребенка. Весь день руководил, организовывал, исправлял, планировал, проводил мероприятия, поучал... и только...

А эти встречи, это допущение "возможностей" взаимодействия, может быть и есть та высшая необходимость, без которой невозможно настоящее образование. Для этого необходим самый тщательный отбор, селекция (я не боюсь этого слова) тех взрослых, которые были бы способны стать Учителями. Иначе... Морис Бертелут говорил о "Кибернетическом поведении групп". Хотя это звучит технократически, но, может быть, именно этот термин удачнее всего определяет смысл традиционного образования сегодня!

Нужно, чтобы ребенок мог принести свою Муху в лабораторию, рассмотреть ее в лупу, встретить там свою подругу, которой может прийти в голову рассмотреть глаза этой Мухи в микроскоп, найти каталог оптических приборов, остановить проходящего мимо товарища и попросить объяснить непонятное слово из каталога, глядя в выбранный микроскоп, нарисовать глаза Мухи, ворсинки на ее лапках, найти в энциклопедии главу о гигантских мухах или мухах "цеце", а может быть, в томике стихов поэму о розовых мухах или в толковом словаре объяснение происхождения выражения "сделать из мухи слона"

Речь идет об исследовательской лаборатории, о пространстве, наделенном специальным инструментарием. Там не занимаются "деятельностью", там обрабатывают информацию и сведения по тем личным проблемам, которые возникли у самого ребенка. Причем сведения о том, что у мухи шесть лапок и фасеточные глаза, решительно не имеют никакого значения. Я настаиваю: решительно никакого значения! Для ребенка они являются лишь последствием организации и структуры его личности, его способностей воспринимать окружающую среду, осознавать информацию, ее трансформировать, кодировать, обрабатывать, сопоставлять, передавать... Почему это не всегда очевидно? Почему наши мысли более всего заняты

этими конечными завершенными и свершенными сведениями? Особенно их получением, заранее запрограммированным, априори фрагментарным, извне кодированным и контролируемым, что в целом выдается за процесс познания. И это в то время, когда все серьезные исследования доказали, что при направленном получении сведений 99 процентов затрачиваемой энергии расходуется на совсем другие цели. Какие...? Я понимаю, что этот вопрос носит скорее мировоззренческий, философский, методологический характер... Однако, почему-то многие делают вид, что здесь речь идет о педагогике?! Бедные дети! Бедные взрослые!

Вернемся к нашим мухам. Рисовать их это значит очищать от оболочки, трансформировать, измельчать, редуцировать информацию или создавать на ее основе новую...

Это прежде всего делается тем и для того, кто рисует. Так же, как то, что написано, нужно прежде всего тому, кто пишет. Языковая среда необходима прежде всего тем, кто ею пользуется. Поэтому она должна быть личностной до телесности, иметь свой собственный код, даже если окружающие не всегда его понимают. Возможно, что уже потом в эту среду можно будет принять и других, если эти другие будут иметь приблизительно совпадающие способы кодирования и смогут принять и понять твой код. Если он более или менее "нормализован", т.е. может быть прочитан другими, тогда он может оказаться в их распоряжении, прежде всего для того, чтобы установить коммуникацию и быть полезными друг другу.

Если бы у нас не возникало никакого желания пообщаться, мы бы и не общались. Стало быть, необходимо создавать такие пространства встреч, где могут быть отчетливо и вынятно проявлены следы, оставленные другим; необходимо создавать такую динамику пространства и среды, благодаря которой каждый понимал бы что следы других могут быть ему полезны, даже если они ему противоречат, и он с ними ее согласен. Что другие смогут оказать ему помощь, если он сам оставит свой след. Я никогда не понимал, в чем же состоит польза различных тетрадей, пособий и учебников, загромождающих письменные столы, парты и портфели. Хотя с точки зрения традиционного подхода их назначение очевидно: установление соответствующего порядка, но не порядка, организуемого самим ребенком, а порядка, задаваемого учителем, не дающего ребенку создать и использовать свой собственный. Постоянная реорганизация и переинтерпретация своей информации, основанной на своих чувствах, эмоциях и переживаниях; на своем жизненном опыте - это и есть истинное знание, это единственный путь к личностному знанию. Подчиниться порядку, который не является твоим собственным, это первый шаг к анти-знанию, к невозможности достигнуть знания. Так, например, была извращена, более того, разрушена сама суть

свободного письма, тем, что в школах в обязательном порядке были введены нормированные рабочие тетради, лишённые всякого личного смысла.

- Нужно, чтобы ребенок мог спрятать свою Муху в спичечный коробок, положить его в письменный стол, чтобы разговаривать с ней, когда захочется. Потом, вместе с учителем, который захочет ему помочь, построить для Мухи красивый домик в старом забытом стенном шкафу, в аквариуме, случайно сохранившемся после того, как там проживала семья сверчков.

Мухи и комары, смех и слезы, мечты и события, - если позволить им свободно жить в нашем мире, если принять их как они есть, будут непрестанно инспирировать изменения в этом прекрасном и яростном мире, в окружающей образовательной среде. Но при этом они и сами будут усложняться, порождая другие события, другие мечты, другую действительность, вызывая к жизни другую информацию... Нужно только, чтобы взрослый был готов постоянно действовать, для того, чтобы это пространство всегда соответствовало Мухам, которых отловили сами дети.

Нужно, чтобы ребенок мог рассказать о своей Мухе на общем собрании своим одноклассникам, и тогда, может быть, кто-то в ответ сообщит ему о забитом за шкаф пауке или попросит показать Муху. Возможно, кто-то предложит ему разводить мух и вместе построить муховедческую ферму, кто-то сообщит, что в одной из соседних школ выпускают газету, посвященную мухам. Тогда мой ребенок сможет найти себе партнеров в своем стремлении к муховедению.

Муха кроме следов на стекле оставит свои следы в жизни ребенка, в его памяти, в общей памяти класса. Тогда класс станет общим местом пересечения бесчисленных следов встреч-обменов. И эти следы будут сильно отличаться от удобных, но бесполезных, заранее напечатанных следов рабочих тетрадей с печатной основой. И, открывая для себя эти живые пересечения, управляя ими, реорганизуя их, ребенок будет не только продолжать себя строить, он приобретает силу знания и власть над знаниями. И тогда он перестает нуждаться в нас!

Нужно, чтобы то-то сказал моему ребенку, что муха испытывает боль, если ей отрывают лапку: нужно, чтобы в дискуссии о пытках над бедными мухами участвовали и другие дети, чтобы это обсуждение можно было бы записать на магнитофон, отправить кому-нибудь еще, чтобы узнать их мнение.

Нужно, чтобы ребенок смог сочинить песню о Мухе, создать и исполнить с кем-нибудь "мушиную" музыку, станцевать танец мухи, организовать и провести праздник Мухи.

Примиришь реальный мир и придуманную действительность. Возможность вновь и вновь создавать собственные миры, легко пересекать границу "реальность-чудо" и "чудо-реальность", овладение тем, что Глория Кирину назвала "заговор вновь явившегося чуда".

Как учитель я не должен и не хочу этому препятствовать, хотя это будет вызывать у меня немалые сложности:

во-первых, потому что я - самый окултуренный и цивилизованный человек в классе, пытающийся убежать одновременно от мифа, и от реальности, так как и то, и другое одинаково пугает и тревожит. Миф страшит тем, что возвращает меня к моменту рождения, к тропам, по которым я мог пройти, но не прошел; к тому, что могло бы произойти, но не произошло. Реальность пугает тем, что я вижу вокруг себя в этом мире, в строительстве которого я сам принимал участие, но который почему-то стал таким сюрреальным...

Происхождение куска хлеба на моем столе, или умирающие от голода дети в Африке, или рвущиеся за тысячи километров авиационные бомбы... все это не более реально, чем следы, которые от них мгновенно исчезают, и в помойном ведре, и на экране телевизора.

во-вторых, потому, что мне гораздо легче обеспечить (вот еще одно отвратительное слово) "чистоту" мушиных лап, чем позволить ребенку совершенно бесконтрольно улететь из класса на спине мухи. Тем более, что у меня всегда есть возможность гордо предъ-явить свои знания относительно "шести лапок" и фасеточного зрения; в то время как путешествие к зеленым облакам... на спине у Мухи... Но, может быть, ему все-таки удастся это путешествие?

И если бы по возвращении мне удалось бы помочь ребенку рассказать о нем, было бы замечательно. Но я ведь непрерывно буду стремиться облечь его впечатления в практический результат (например, текст, как итоговый продукт), хотя истинной ценностью, на самом деле может явиться само путешествие. Вот почему, прежде чем описывать путешествия и использовать их в высокопедагогических целях, неплохо было бы сначала помочь им состояться.

Нужно, чтобы ребенок мог рассказать ученикам других школ о своей мухе, об удивительных сияющих голубых глазах или симпатичном курносом носе и ... может быть, организовать команду исследователей для изучения образа жизни Мух, занесении их в Красную книгу...

Выйдя из чрева матери, ребенок тратит несколько месяцев, чтобы снова войти с ней в контакт, выработать кодированный язык для общения с отцом и братьями, он хорошо осознает, что принадлежит совсем крошечной группе, строящей внутренние отношения, необходимые для ее развития и

выживания. Потом, очень скоро, когда его помещают в детский сад, окружающая среда резко меняется: он находится среди десятков и сотен таких же "новичков" жизни; таких же нескладных, испуганных, неприспособленных к окружающей среде, в которой все строится на нормировании отношений (особенно, если Мухи там полностью истреблены). Так продолжается далее и в школе до тех пор, пока ребенок не подходит к рубежу, отмеченному печатью "взрослый" - и, гоп оказывается, что он должен уметь распутывать проблемы, касающиеся всей планеты; предполагается, что он способен не только охватить мысленным взором все пространство земного шара, но и принять ответственность за свое поведение в планетарных масштабах, уметь ужиться со всеми населяющими этот шарик пассажирами, понимая, что все они связаны одной нитью и жизненно необходимы друг другу.

Но как преодолеть этот жизненный рубеж, границу между ребенком и взрослым, неприспособленностью и ответственностью? Конечно, по волшебству! По элементарному заклинанию! А как же иначе?... И потом все удивляются, что планета утопает в крови, саморазрушается во взаимных бойнях и коллективных самоубийствах!

Где ребенок может сегодня начать постепенно объединяться с другими, если не в школе?

Человек способен расширить круг, в котором он находится до размеров планеты и, вместе с другими, приумножить объединяющие связи, переходя от семьи, рода, племени ко все большим сообществам, стремясь к тому, что обозначают терминами "человечество" или "ноосфера". Но этнические и межнациональные междуусобицы показывают, что воспроизводимые сегодня связи и отношения формируют лишь социальный суррогат, приносящий пользу одиночкам - маньякам или кучке аферистов.

Только в школе будущий гражданин человечества может научиться выстраивать средства, которые помогут людям снова, или, наконец жить в мире. Вот почему так важно, чтобы круг, в котором находится ребенок, постепенно, но непрестанно расширялся, преодолевая рамки класса и урока, соединяясь с другими кругами и сферами, чтобы возникающие отношения и связи были взаимопользны и взаимовыгодны... но, чтобы ребенок при этом чувствовал себя активной и свободной составной частью и реально был ею.

Нужно, чтобы ребенок мог, никому ничего не говоря ... раздавить Муху...

"Возможности, расталкивая друг друга, устремлены в действительность; очередь - бесконечна, надежда на то, что каждый сможет принять однажды участие в реальности - ничтожна" (Альберт Жакар "Изобрести человека").

Это сказано после открытия спирали ДНК, по поводу появления и усложнения жизни на Земле.

Где бы мы не находились, на рубеже Вселенной или... в нашем классе, строительство жизни подчиняется этому закону. Самопостроение каждой личности продолжает зависеть от возможностей, в которых она эволюционирует... а, точнее, от комбинации этих возможностей, при которой любая случайность может оказаться значимой для реального развития личности. Поэтому весь труд учителя над пространством становления личности ребенка должен сводиться к следующему: содействовать тому, чтобы среди многообразия возможностей нашлись хотя бы несколько возможностей, которые имели бы шанс быть полезными хотя бы одному ребенку, и, наоборот, чтобы каждому ребенку обязательно представился случай воспользоваться этими или другими возможностями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Арбатова А.** Вальдорфские школы в Швеции: мои впечатления // *Семья и школа*, 1991, N 6.
2. **Бахичева В.** Что такое педагогика по Френе // *Первое сентября*, 1995, N 41.
3. **Боккескофф И., Пинский А.** Что такое вальдорфская педагогика? // *Семья и школа*, 1990, N 10.
4. **Брохман Й.** Что такое вальдорфская педагогика? // *Семья и школа*, 1990, N 11.
5. Вальдорф - дайджест: Подборка материалов печати о вальдорфской педагогике / Российский открытый университет, М.: МЦВП / Алфавит РОУ, 1991.
7. **Венгер Л.А., Венгер А.Л.** Домашняя школа. М.: Знание, 1994.
8. Воспитание к свободе.: Альманах вальдорфской педагогики, - М.: МЦВП. 1994, - Рождественский выпуск.
9. Воспитание к свободе: Альманах вальдорфской педагогики, М.: МЦВП. 1994, - Пасхальный выпуск.
10. Воспитание к свободе: Альманах вальдорфской педагогики, - М.: МЦВП. 1994, N 2.
11. **Вульфсон Б.Л.** Педагогическая мысль в современной Франции. М., 1983.
12. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология / Под. ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1991.
13. **Горячев М.Д.** Программа курса "Социальная педагогика". - Самара, 1994.
14. **Грюнелиус Э.** Вальдорфский детский сад.- М.: Изд – МПИ, Мир книги, 1992.
15. **Джуринский А.Н.** Школа Франции. Традиции и реформы. М., 1981.
16. **Джуринский А.Н.** Зарубежная школа: История и современность. М.: Изд-во "Российский Открытый Университет", 1992.
17. **Джуринский А.Н.** История зарубежной педагогики. М.: Изд-во "Форум-Инфра-М", 1998.
18. **Калгрэн Ф.** Воспитание к свободе. - М., 1992.
19. **Карлгрэн Ф.** Антропософский путь познания. - М.: МЦВП, 1991.
20. **Карсен Ф.** Современные опытные школы в Германии. Л., Госиздательство, 1924.

21. Коултер Д.Д. Монтессори и Штейнер // Учительская газета, 1992, N5.
22. Краних Э.М. Подготовка учителей для свободных школ // Учительская газета, 1991, N 48.
23. Краних Э.М. Свободные вальдорфские школы. М.: МЦВП, 1992.
24. Магомедов Н.М. Методология и методика свободного воспитания. Самара, 1995.
25. Магомедов Н.М. Неизвестная школа. Самара: Изд-во: "Самарский университет", 1993.
26. Мелик-Пашаев А. Вальдорфская педагогика. Взгляд извне // Искусство в школе, 1994, N 3.
27. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. М., 1913.
28. Монтессори М. Руководство к моему методу. М., 1916.
29. Монтессори М. Самовоспитание в элементарных школах. М., 1916.
30. Монтессори-материал. Школа для малышей. М.: Изд-во "Мастер, 1992.
31. Прессман И. Педагогика Френе // Учительская газета, 1992, N30.
32. Педагогика Марии Монтессори. Курс лекций. Интродукция. М.: Изд-во "Российский Открытый Университет", 1992.
33. Рахманов А.М. Свободное воспитание с точки зрения психологии // Вестник воспитания. - 1907. - N 1.
34. Фаусек Ю.И. Детский сад Монтессори. М., 1923.
35. Фаусек Ю.И. Школьный материал Монтессори. Грамота и счет. М., 1929.
36. Френе С. Избранные педагогические сочинения. - М., 1990.
37. Штейнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. Калуга: Духовное познание, 1992.
38. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки.- М.: Парсифаль, 1993.
39. Штейнер Р. Сущность социального вопроса. Калуга: Духовное познание, 1992.
40. Штейнер Р. Истина и наука. - М.: МЦВП, 1992.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. МАРИЯ МОНТЕССОРИ.....	5
ГЛАВА 2. ВАЛЬДОРФСКИЕ ШКОЛЫ.....	22
ГЛАВА 3. СЕЛЕСТЕН ФРЕНЕ.....	40
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	61
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	123