

Педагогическая система Марии Монтессори

Константин Евгеньевич Сумнительный — директор Центра Монтессори, кандидат педагогических наук.

Сегодня в мировой педагогике существуют и успешно развиваются две признанные системы, работающие в парадигме развития. Это вальдорфская школа, связанная с именем Рудольфа Штейнера, и педагогическая система Марии Монтессори. Они имеют достаточно различий в подходах к развитию ребёнка, в методиках и дидактическом обеспечении¹. Одно из важных различий этих педагогических направлений — способ социокультурной адаптации в новых для них условиях. В короткой статье следует только заметить, что педагогическое сообщество вальдорфских педагогов напоминает хорошо сплочённую, несущую слово учителя в мир секту, готовую к защите своих ценностей и не стремящуюся к адаптации в окружающем реальном мире. Возможно, это связано с глубокими антропософскими основами, заложенными в педагогическое направление Рудольфом Штейнером², и вряд ли может быть оценено как положительная или отрицательная особенность его педагогической системы.

¹ Сумнительный К.Е. Как помочь ребёнку построить себя? М., 1999.

² Штейнер Рудольф. Духовное обновление педагогики. М., 1995.

Мария Монтессори, позволявшая достаточно скептические высказывания в адрес философов, несомненно, в разные годы испытывала на себе влияние различных философских школ и даже разработала собственную концепцию космического воспитания. Но её воспитательная система в большей степени основана на конкретных открытиях, сделанных в биологии и психологии, и на наблюдениях за поведением детей. Возможно, в этой связи её педагогика отражает стремление к максимальной социализации и социокультурной адаптации.

Интересно рассмотреть предпосылки этой адаптивности на примере России в нескольких аспектах, таких, как психологический; организационно-педагогический; аксиологический.

Психологический аспект наиболее проработан и основывается на целом ряде положений, частично или полностью признанных современной психологией, но так и не нашедших применения в практической педагогике. Так, дошкольное развитие ребёнка, по мнению М.Монтессори, опирается на сензитивные периоды³. Эти выделенные итальянским педагогом периоды имеют определённые возрастные границы и ряд особенностей, делающих их универсальными для детей дошкольного возраста любых рас и национальностей, не признавая геополитических и культурных различий⁴.

³ Montessori M. Kinder sind anders. Stuttgart, 1952.

⁴ Богуславский М.В., Сороков Д.Г. Юлия Фаусек: 30 лет по методу Монтессори. М., 1994.

В психологической концепции формирования личности ребёнка значительное место занимает процесс нормализации. Его организация вне средовой педагогики М. Монтессори затруднена и сводится к специальным процедурам психокоррекционного характера. Подход, разработанный М. Монтессори, базируется на социально позитивистской теории девиантности, которая указывает на то, что отклонения в поведении вызваны попыткой адаптировать ребёнка к социальным воздействиям, противоречащим потребностям его естественного развития. По сути, термин М. Монтессори «нормализация» по смыслу соответствует фрейдовскому термину «сублимация», но предполагает косвенную организацию переноса спонтанной энергии ребёнка на максимально полезную, естественную деятельность и сопровождается получением детьми положительных эмоций. Нормализация, как показывает десятилетняя практика работы педагогов России, работающих по методике Монтессори, позволяет исправить ряд ошибок родительского воспитания, выражающихся в поведенческих отклонениях.

Следующая важная психологическая категория, имеющая универсальный характер и практикуемая Монтессори педагогами, — это так называемые человеческие (гуманистические) тенденции. Сам термин введён сыном М. Монтессори психоаналитиком Марио Монтессори. При внимательном рассмотрении человеческих стремлений можно заметить, что их психологическое содержание близко к универсальным проблемам адаптации, которым соот-

ветствуют базисные психологические потребности человека. Их раскрытие позволяет заключить, что выделенные Марио Монтессори тенденции — ключевые для удовлетворения определяющих человеческих потребностей и соответствующих им четырёх всеобщих проблем адаптации⁵.

⁵ Гребенников Л. Работа на линии в Монтессори-группе. М., 1996.

Представленные основания позволяют утверждать, что педагогика М. Монтессори не только разделяет взгляды гуманистической педагогики и поддерживает декларацию о том, что у ребёнка есть такие же права, как и у взрослого, но и в практической деятельности учитывает психологические особенности в развитии детей.

Универсальный характер отмеченных закономерностей и возможность их использования в педагогической практике позволяют применять педагогическую систему Монтессори в различных социокультурных условиях. Адаптационные возможности системы расширяются с признанием приоритетности гуманистической педагогики и необходимости перехода от субъектно-объектных отношений между воспитателем и ребёнком — к субъектно-субъектным. В этой связи уместно процитировать Ренильду Монтессори, Президента АМІ (Международной Монтессори Ассоциации): «Знания о том, что заставляет биться пульс наших детей и как вести себя по отношению к ним, так, чтобы они полностью развили весь свой потенциал, до сих пор являются специализированной областью»⁶.

⁶ Montessori R. Question and Answer. Communications AMI 2000/2–3. P. 46.

В этом плане поворотным моментом для России стало принятие программы «Истоки». В ней проработаны психолого-педагогические подходы к субъектно-субъектным отношениям между взрослым и ребёнком и предпринята попытка перенести центр образовательного процесса с ЗУНов на формирование определённых личностных качеств индивида. Такой подход совершенно оправдан в психологическом плане, так как именно в возрасте ребёнка до 6 лет формируется психологический профиль его личности. Но при этом программа не концентрирует внимания педагогов на тех закономерностях психологического развития детей, которые могут быть учтены в повседневной психологической практике. Это связано прежде всего с тем, что «Истоки» не имеют методической и дидактической базы, соответствующей организации заявленного процесса обучения и воспитания. В этой ситуации знания о психологии развития ребёнка действительно представляются избыточными.

Тем не менее именно в России ведутся исследования, во многом параллельные организационно-педагогическим основам, разработанным в педагогической системе М. Монтессори. Как известно, работа детей в классах М. Монтессори проводится в так называемой подготовленной среде. Суть этого метода заключается в том, что в подготовленной среде находятся стимулы для развития ребёнка, которые он естественным образом использует в ходе свободной работы⁷.

⁷ Сумнительный К.Е. Космическое воспитание (в педагогической системе М. Монтессори). М., 2000.

В лексикон российской педагогики само понятие «развивающая предметная среда» было введено после 1988 года, хотя исследования в этой области начались значительно раньше. Но в советской и российской педагогике это понятие имеет достаточно узкий смысл и охватывает, с одной стороны, особенности дизайнерского оформления дошкольных учреждений, а с другой — оформление некоторых специфических зон в детских учреждениях (например, была разработана концепция и действующая система «Компьютерный игровой комплекс»).

В 1991 году была утверждена Целевая комплексная программа «Развивающая предметно-игровая среда для детей дошкольного и младшего школьного возраста». По многим подходам эта программа близка к выводам, сделанным М. Монтессори при создании подготовленной среды и её дальнейшей коррекции на основе длительных наблюдений за поведением детей. Концептуально эта российская программа опирается «на современные представления о предметном характере деятельности, её развитии и значении для психологического и личностного развития ребёнка»⁸. Но такой подход предполагает достаточно точное представление о том, чем должна быть насыщена подобная среда, как те или иные пособия в ней обуславливают развитие личности ребёнка. Существует общетеоретическое понимание того, что

«бездеятельность, отсутствие возможности чем-то заняться ведут к депривации личности, ограниченности её возможностей»⁹. Тем не менее в российской педагогике нет целостной и системной концепции построения развивающей среды, не разработаны формы проведения занятий в такой среде и не прояснена роль воспитателя и сущность психологических процессов, происходящих в данных условиях.

⁸ Новосёлова С.Н. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. М., 1995.

⁹ Там же.

Этих недостатков лишена педагогическая система Монтессори, имеющая комплект дидактического материала с чёткими целями развития и возможностями его творческого использования в рамках базисного (по цели развития) применения. Необходимо отметить главное существенное отличие данного материала Монтессори от игровых и развивающих пособий, используемых в знаниевой педагогической парадигме. Обычные средства обучения позволяют учителю раскрыть детям то, что взрослые люди считают необходимым им передать, а автодидактические материалы М. Монтессори помогают маленькому ребёнку «научиться всему, что необходимо для того чтобы, следуя законам своего внутреннего развития, стать участником социума»¹⁰. Таким образом, можно утверждать, что появление интереса к этой идее и конкретные разработки в области предметной развивающей среды являются предпосылкой для адаптации педагогических принципов системы М. Монтессори в России.

¹⁰ Montessori R. Question and Answer. Communications AMI 2000/2–3. P. 46.

Второй причиной организационно-педагогической адаптации системы М. Монтессори в российской педагогике стало накапливающееся недовольство классно-урочной и классно-предметной формой проведения занятий. Кризис этих форм организации обучения и несостоятельность полумер, таких, как проведение уроков в игровой форме, заставляют обратить серьёзное внимание на свободную работу, принятую в классах Монтессори, во время которой самостоятельная работа ребёнка прерывается только 3–5-минутными презентациями нового материала, позволяющими ввести ученика в зону ближайшего развития.

Необходимо особо подчеркнуть, что в рамках классно-урочной и классно-предметной системы индивидуальное сотрудничество каждого ребёнка (ученика) со взрослым (учителем) затруднено, а значит, и ввод в зону ближайшего развития, который должен обеспечить взаимосвязь обучения и умственного развития, реализуется не для всех детей, а возможно, что не реализуется вообще. Форма свободной работы, в рамках которой учитель предлагает короткие индивидуальные уроки, содержащие в себе не только механизм контроля, но и самоконтроля выполняемого задания, идеально обеспечивает ввод ребёнка в зону ближайшего развития, стимулируя не только его обучение, но и умственное развитие.

Аксиологический аспект адаптации связан с принципиальной деидеологизацией и гуманизацией образовательного процесса. Реформа, начатая в 1992 году, предполагала развёртывание процесса гуманизации и одной из её основных задач стала «смена системы ценностей; пробуждение и высвобождение самостоятельности, духовного, деятельностного начал в человеке»¹¹. Важно понять, продолжается ли работа в этом направлении, происходит ли смена ценностей? Рассматривая аксиологическую проблематику, З.И. Равкин подчёркивает, что общее направление гуманизации российского образования привело к признанию того, что человек — «самоценность высшего порядка»¹². Развивая положение о самоценности человека, Г.Б. Корнетов предлагает при изучении аксиологических проблем образования руководствоваться цивилизационным подходом, согласно которому личность «самореализуется, с максимально возможной полнотой воплощает свою самость в перманентно меняющемся социуме, динамичном цивилизационном процессе»¹³. Здесь содержатся сразу два важных положения. Во-первых, этот подход позволяет выделить как ценность раскрытие субъектности личности, во-вторых, предполагает её реализацию не в политическом, а в ци-

визационном, то есть общечеловеческом контексте. Таким образом, можно сделать вывод, что происходит сближение ценностных ориентиров отечественной педагогики и педагогической системы М. Монтессори.

¹¹ Днепров Э.Д. Четвёртая школьная реформа в России: Программа обновления гуманитарного образования в России. М., 1994.

¹² Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) /Под ред. З.И. Равкина. М., 1995.

¹³ Там же.

Выделим некоторые общие ценностные ориентиры. К ним можно отнести признание:

— права каждого ребёнка быть субъектом обучения, способным противостоять произволу учителя;

— факта, что в образовании велика роль личного компонента, а его содержание индивидуально создаётся каждым человеком;

— важности опоры на базовые основы (современное состояние науки и культуры), а не на идеологизированные схемы, что предоставляет ребёнку возможности для свободного открытия мира;

— необходимости осуществлять в образовательном процессе гармоничное сочетание знаний и нравственности, тем самым готовя ребёнка к взаимопомощи и сотрудничеству с другими людьми.

Всё это создаёт предпосылки для адаптации педагогической системы М. Монтессори, но вместе с тем поднимает вопрос о психологическом и методико-дидактическом механизме реализации её ценностей в образовательном пространстве России.