



Радул О. С., Прибора Т. О., Андросова Н. М., Завітренко Д. Ж.

# **Педагогіка Марії Монтессорі: минуле і сучасність**

*Навчальний посібник*

**Радул О. С., Прибора Т. О., Андросова Н. М., Завітренко Д. Ж.**

**Педагогіка Марії Монтессорі:  
минуле і сучасність**

*Навчальний посібник*

Кропивницький, 2023

УДК 37.091.4 Монтессорі

Рекомендовано до друку  
вченою радою Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира Винниченка  
(протокол № 15 від 29 травня 2023 р.)

**Рецензенти:**

**Кочубей Т. Д.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Пахомова Н. Г.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**Педагогіка Марії Монтессорі : минуле і сучасність : навчальний посібник.** Радул О. С., Прибора Т. О., Андросова Н. М., Завітренко Д. Ж. / за заг. ред. О. С. Радул. Кропивницький : ФОП Піскова М. А., 2023. 226 с.

*Навчальний посібник присвячено життєдіяльності видатного італійського педагога Марії Монтессорі та поширенню її педагогіки в сучасному світі. Посібник складається із двох частин. У першій частині авторами посібника представлено життя М. Монтессорі, сутність її педагогічної концепції (авт. О. Радул), діяльність сучасних Монтессорі шкіл в Західній Європі та Сполучених Штатах Америки (авт. Т. Прибора), впровадження ідей М. Монтессорі в українську систему освіти (авт. Н. Андросова), використання Монтессорі-терапії з метою реабілітації дітей з особливими освітніми потребами (авт. Д. Завітренко). У другій частині подано одну із найвідоміших праць М. Монтессорі «Метод наукової педагогіки, застосований до дитячого виховання в будинках дитини» в українському перекладі.*

*Навчальний посібник буде корисним і цікавим студентам, вихователям, учителям, а також педагогічній громадськості, батькам.*

# ЗМІСТ

<b>ЧАСТИНА І.....</b>	<b>6</b>
<b>Життя Марії Монтессорі (1870 – 1952).....</b>	<b>5</b>
<b>Праці Марії Монтессорі, опубліковані в різні роки.....</b>	<b>16</b>
<b>Сутність педагогічної концепції Марії Монтессорі .....</b>	<b>18</b>
<i>Погляди М. Монтессорі на людину. Монтессорі про розвиток дитини. Сенситивні періоди або «фази розвитку». Обґрунтування ідеї самовиховання. Середовище. Дидактичні матеріали. Сенсорне виховання. Організація виховання і навчання.</i>	
<b>Сучасні Монтессорі-школи в Західній Європі та Сполучених Штатах Америки.....</b>	<b>43</b>
<i>Поняття, мета і завдання сучасної Монтессорі-школи. Кількість і поширення Монтессорі-шкіл. Види Монтессорі-шкіл. Вступ до Монтессорі школи, наповнюваність класів. Сучасні вимоги до вчителя зарубіжної Монтессорі школи. Діяльність учителя в зарубіжних Монтессорі-школах. Учень у сучасній Монтессорі-школі. Особливості організації середовища та освітні лінії в зарубіжних Монтессорі-школах за освітньою програмою «Раннє дитинство» та «Початкова школа». Форми організації навчання в Монтессорі школах Західної Європи та США. Оцінювання в сучасних зарубіжних Монтессорі-школах.</i>	
<b>Впровадження ідей Марії Монтессорі в українську систему освіти .....</b>	<b>67</b>
<i>Поширення ідей Марії Монтессорі у вітчизняній освіті у ХХ столітті. Відродження ідей Монтессорі-педагогіки в Україні. Пілотна школа-лабораторія в Україні (1992–2000). Всеукраїнська асоціація Монтессорі-вчителів. Науково-педагогічна література з Монтессорі-педагогіки в Україні. Український Монтессорі-центр. Діяльність дошкільних Монтессорі-закладів. Узагальнена характеристика українських Монтессорі-закладів.</i>	

**Використання Монтессорі-терапії з метою реабілітації дітей з особливими освітніми потребами..... 91**

*Становлення педагогічних поглядів М. Монтессорі. Діяльність Марії Монтессорі у галузі спеціальної освіти. Сутність методики педагога-новатора. Актуальність ідей М. Монтессорі у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Сенсорний розвиток дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Експериментальна робота з використанням Монтессорі-матеріалів для розвитку сенсорних еталонів у дітей із ЗПР.*

**Література про Марію Монтессорі та її педагогіку..... 110**

**ЧАСТИНА II. .... 115**

**Монтессорі Марія. Метод наукової педагогіки, застосований до дитячого виховання в будинках дитини..... 115**

Промова на відкритті будинку дитини.....	115
Загальна частина.....	124
Як вести урок.....	144
Спеціальний розділ.....	149
Вправи повсякденного життя.....	150
Виховання м'язів.....	155
Вільна гімнастика.....	159
Освітня гімнастика.....	159
Гімнастика дихання.....	161
Гімнастика губ, зубів і язика.....	161
Природа у вихованні.....	162
Ручна праця.....	166
Виховання почуттів.....	168
Виховання чуттів та ілюстрація дидактичного матеріалу.....	176
Розумове виховання.....	193
Малювання.....	197
Прийоми навчання читанню і письму.....	199
Опис методу і дидактичного матеріалу.....	202
Читання.....	209
Навчання нумерації та вступ до арифметики.....	212
Порядок і поступовість у використанні матеріалу та у вправах.....	217
Дисципліна в «Будинку дитини».....	222



## **ЖИТТЯ МАРІЇ МОНТЕССОРІ (1870 – 1952)**

Народилася Марія Монтессорі 31 серпня 1870 р. в сім'ї Алесандро Монтессорі і Ренільди Стоппарі неподалік від міста Анкона (Італія). Сім'я Монтессорі належала до середнього класу. Батько був професійним військовим, а згодом – фінансовим службовцем. У молоді роки брав участь у визвольній боротьбі італійського народу за національну єдність, яка завершилася утворенням італійського королівства (1870). Він був католиком, прибічником суворох звичаїв і правил. Мати походила зі сім'ї вчених і, як на той час, була достатньо освіченою та прогресивною жінкою, прибічницею ліберальних ідей. Ці якості батьків вплинули на виховання їхньої єдиної доньки.

Про дитинство Марії відомо небагато, лише те, що її батьки робили для неї все, щоб вона у майбутньому могла реалізувати своє високе людське призначення, що на ті часи у католицькій Італії для жінки було майже неможливо. Змалку М. Монтессорі відрізнялася від своїх однолітків нестандартним мисленням. Мати підтримувала в Марії прагнення до відкриття нового й невідомого, до свободи, прищеплювала лідерські якості.

Із 1876 р. Марія навчається у початковій шестирічній школі у Римі, після закінчення якої вона вчиться у школі нового типу з природничим і технічним ухилом, оскільки дівчинка виявила здібності до математики та природничих наук. Батькам дуже хотілося, щоб Марія стала вчителькою, бо для жінки тих часів це було доступно й досить престижно. Проте донька несприйняла ідеї батьків про таке власне майбутнє.

У 16 років Марія Монтессорі стає єдиною дівчиною, зарахованою до Технічної школи Мікеланджело Буанарроті

(Michelangelo Buonarotti Technical School), щоб здобути професію інженера.

Проте з часом інтереси дівчини змінюються. Після закінчення інституту Марія Монтессорі починає цікавитися медициною. У ті часи, згідно із законами Італії, жінкам не дозволялося отримувати професію лікаря, і, щоб дістати дозвіл на вступ до університету в Римі, їй довелося докласти чимало зусиль. Марія Монтессорі навіть звернулася за допомогою до Папи Льва XIII, завдяки втручання якого вона стала першою жінкою – студенткою Римського Королівського університету. Вона обирає таку галузь медицини як психіатрія за спеціалізацією хвороб напівкуль головного мозку.

У 1896 році М. Монтессорі закінчила університет, отримавши диплом доктора терапії та хірургії, та стала першою жінкою-лікарем в Італії. Після навчання Монтессорі упродовж двох років стажується у кращих психіатричних клініках Франції і Швейцарії, відвідує педагогічний курс в Римському університеті (1897).

Працювати сімейним лікарем М. Монтессорі не довелося, бо до лікаря жінки не було довіри пацієнтів в італійському суспільстві того часу. Тому з 1898 року вона почала працювати асистенткою в психіатричній клініці при Римському університеті. Саме тут на той час вже кілька років існував інститут експериментальної психології. Клініка спеціалізувалася на лікуванні дітей з відставанням в інтелектуальному розвитку.

Марія Монтессорі, працюючи в університетській клініці, мала можливість отримати приватну практику. Саме тут вона вперше зустрічається з дітьми з обмеженими можливостями і починає вивчати проблеми цієї категорії дітей. Ніхто не звертав увагу на розвиток цих дітей, не сприяло цьому й середовище. Спостерігаючи за ними, дівчина прийшла до висновку, що для хворих і здорових дітей потрібне спеціальне розвивальне середовище. Тут і починаються її наукові дослідження.

У клініці М. Монтессорі познайомилася із батьком своєї майбутньої дитини, з яким вони працювали разом, були колегами. Однак шлюб не відбувся. Народивши у 1898 р. сина, боячись засудження католицької церкви, Марія Монтессорі майже відразу відправила його з нянею в село поблизу Рима. Маріо виріс без матері в робочій сім'ї, навчався в інтернаті і до повноліття нічого не знав про рідну матір.

Працюючи в психіатричній клініці, відвідуючи притулки для розумово відсталих дітей, М. Монтессорі проводила обстеження хворих, відбираючи пацієнтів для клінік. Розумово відсталі діти на той час утримували у загальних притулках для слабоумних. Одночасно з вивченням дитячих хвороб, М. Монтессорі ознайомлювалася із спеціальними методами виховання «ненормальних» дітей, що нашттовхнуло її на думку про ефективність «педагогічного лікування» таких форм хвороб як глухота, параліч, ідіотизм, рахіт та ін.

Із цими думками вона виступила на Туринському педагогічному конгресі 1898 року. Марія Монтессорі особливу увагу надала моральному вихованню слабоумних, яке повинно мати місце при медико-педагогічному методі їх лікування і виховання. Вона була впевнена, що розумово відсталі діти можуть успішно навчатися, якщо з ними працювати за спеціальною методикою. Пропонує створювати спеціальні школи для таких дітей.

Після цього конгресу на прохання міністра народної освіти Італії ГвідоБачеллі М. Монтессорі організовує курси з підготовки римських учителів до спостереження й виховання дітей з проблемами розвитку. Вона спеціально розробила курс лекцій із проблем виховання розумово відсталіх дітей.

На основі цих курсів створюється «Державна Ортофренічна школа для відсталіх дітей» (1899 р.), якою М. Монтессорі керувала до 1901 р. Під впливом однієї філантропічної організації, на базі Ортофренічної школи був заснований Медико-педагогічний інститут, куди, крім дітей із народних шкіл, збирали всіх розумово відсталіх дітей із римських притулків для слабоумних.

Марія Монтессорі не тільки читала лекції, а й сама брала активну участь у вихованні та навчанні дітей, кинутих батьками та взятих під опіку державою. Монтессорі дозволили експериментувати з цими дітьми на власний розсуд. Вона почала ознайомлюватися із першими методами виховання дефективних дітей, що зародилися в епоху французької буржуазної революції.

Незабаром діти, поміщені в людські умови, показали надзвичайні результати. Педагогу вдалося навчити декількох розумово відсталіх дітей із притулків для слабоумних читати та писати так добре, що їх можна було посилати на екзамени в народну школу й вони їх успішно витримали, про що пише сама Марія Монтессорі: «Я навчила



розумово відсталих дітей читати та писати так гарно, що це дало їм можливість скласти екзамени разом із нормальними дітьми в звичайній школі. І вони склали їх успішно».

Педагог упевнилася, що розумово відсталі діти можуть розвиватися, якщо їх навчати за спеціальною методикою, створивши відповідні умови для виховання. Вона перша використала ідеї французького педагога й психіатра Едуарда Сегена (1812–1880) щодо сенсомоторного виховання у процесі навчання дітей із легкими формами розумової відсталості та згодом довела ефективність такої роботи й у вихованні нормальних дітей.

Працюючи в Медико-педагогічному інституті, М. Монтесорі зі своїми колегами навчала вчителів спеціального методу спостереження і виховання розумово відсталих дітей. Саме тут зароджується відомий «метод Монтесорі», поширений у нинішніх дошкільних закладах та загальноосвітніх школах світу та школах-Монтесорі.

Навесні 1900 р. Ліга жінок Італії відкрила в Римі школу. М. Монтесорі стає її директором. Результати перших трьох місяців її роботи були високо оцінені педагогічною громадськістю.

Наступний етап у житті Марії Монтесорі пов'язаний із вивченням теорії і практики роботи своїх попередників – Сегена, Ітара. Вона переклала італійською мовою і власноруч переписала всі їхні твори. У Лондоні і Парижі вона більш детально знайомиться з методами і прийомами виховання дефективних дітей, вивчає безпосередньо й самих дітей. М. Монтесорі відвідала Бісетр – місце, де починав працювати Е. Сеген під керівництвом психіатрів Пінеля та Ескіроля.

По поверненню додому М. Монтесорі почала розробляти різноманітні дидактичні матеріали для розвитку аномальних дітей. Успіх роботи з такими дітьми у навчанні читання й письму примусив замислитись М. Монтесорі й про виховання всіх дітей: якщо відсталі діти показали кращі результати, то в чому ж причини низького рівня розвитку здорових дітей.

У 1902 р., відмовившись від посади директора Медико-педагогічного інституту, М. Монтесорі починає вивчати в Римському університеті філософію, експериментальну психологію, антропологію та педагогіку, зокрема вона вивчає і педагогіку розвитку здорової дитини. Водночас вона відвідує багато початкових шкіл, вивчає та аналізує методи навчання в них і приходять до

висновку, що виховання можливе тільки тоді, якщо дитині надається повна свобода дій, яка стримується тільки в особливих випадках, що пов'язані з небезпекою для її життя.

Із 1904 р. Марія Монтессорі починає читати лекції з педагогічної антропології в Римському університеті, а також завідувати кафедрою гігієни в Королівському Жіночому Педагогічному коледжі.

Наслідком цієї роботи стала праця «Педагогічна антропологія», в якій вона проголошує ідею індивідуального навчання і виховання дітей. Вона обґрунтовує думку про необхідність систематичних антропологічних вимірювань з метою спостереження за розвитком дітей, наполягає на важливості життя людини до 7 років, бо саме у цьому віці закладаються основи виховання і культури. У цей час вона активно працює над розробкою дидактичного матеріалу, який сприяє самовихованню й самонавчанню дитини.

Із 1907 р. М. Монтессорі розкривається ще більше як педагог-практик. 6 січня 1907 року в Римському передмісті Сан-Лоренцо відкривається школа для здорових дітей – «Будинок дитини». Цей дошкільний заклад для дітей 3–7 років організовувався у великому будинку, в якому мешкали прості люди – робітники заводів, фабрик. Тривалий час район Святого Лоренцо був нетрями. Після будівельного буму кінця XIX ст. велика кількість багатоквартирних будинків не була розкуплена. Генеральний директор Римської Домобудівної Асоціації, директор «Товариства дешевих квартир» інженер Едуардо Таламо, перепланувавши кілька таких будинків на невеличкі квартири для окремих сімей робітників, запропонував М. Монтессорі організувати дошкільний заклад. Про історію відкриття закладу говорить Марія Монтессорі у виступі на його відкритті.

Новий тип дошкільної установи отримав назву «Будинок дитини» (Casa dei Bambini). Він відрізнявся від інших своєю педагогічною організованістю. Це була школа для виховання, в якій використовувалися педагогічні ідеї М. Монтессорі, які згодом отримали назву «метод Монтессорі».

Спочатку в школі навчалися 50 некерованих дітей. Комісії визнали, що вони не піддаються навчанню, хоча діти не мали ураження центральної нервової системи, були просто соціально й культурно занедбані, жили в жахливих умовах, не мали можливості вчитися і жити в нормальній сім'ї. Колеги були вражені

тим, як доктор медицини могла так «низько впасти». Вони вважали, що, обіймаючи посаду вчителя у бідному районі, вона деградує як учений і як особистість.

Працювала педагог в одній великій кімнаті, застосовуючи розроблені дидактичні матеріали. М. Монтесорі не планувала проводити науковий експеримент, а хотіла лише перевірити реакцію нормальних дітей на роботу з цими матеріалами.

У школі вчителі привчали дітей до самостійності, сприяли їх різнобічному вдосконаленню, допомагали організовувати свою діяльність, реалізовувати свої можливості. Вони також слідкували за фізичним розвитком дітей. Суттєвого значення при навчанні надавалося лінгвістичним вправам, систематичному вихованню відчуттів, вправам, які допомагали в підготовці до виконання обов'язків повсякденного життя. Діти показали високий рівень концентрації уваги, зацікавленості у виконанні завдань, самостійність.

Після успіху першого «Будинку дитини» 7 квітня 1907 року в кварталі Сан-Лоренцо був відкритий другий «Будинок дитини», подібний до попереднього, а 18 жовтня 1908 року – ще один будинок Міланським гуманітарним товариством також у робітничому кварталі.

Третій такий заклад у Римі було засновано 4 листопада того ж року, в приміщенні, що знаходилося на Віа Фамагоста, в частині міста під назвою Праті ді Кастелло.

Результатом роботи з дітьми дошкільного віку та теоретичних пошуків М. Монтесорі стала книга «Будинок дитини. Метод наукової педагогіки, що застосовується до дитячого виховання в Будинках дитини» (1909). У цій праці описано становлення її методу, теоретичні положення, організацію роботи з дітьми дошкільного віку.

Завдяки дидактичним матеріалам Монтесорі, діти цих дошкільних закладів демонстрували неординарні здібності. Її авторська педагогічна модель почала витісняти традиційні методи навчання і виховання дітей у дитячих будинках і дитячих садках італійської Швейцарії.

У 1909 р. були відкриті перші курси підготовки вчителів у Італії, подібні відкриваються також у Мілані. У тому ж році був опублікований курс лекцій «Антропологічна педагогіка», який у цей час професор Марія Монтесорі викладала у Римському університеті.

У 1910 р. була надрукована праця «Метод Монтессорі», яку швидко переклали 20 мовами світу – англійською, румунською, французькою, іспанською, данською, японською та ін.

Із появою цих книг до М. Монтессорі приходять світове визнання. Системою М. Монтессорі зацікавилися у різних країнах світу.

У 1911 році в США редактор журналу «McClure's Magazine» С. С. Мак-Клур видав першу серію статей про метод Монтессорі під назвою: «Освітнє диво: метод Марії Монтессорі». У жовтні 1911 р. перша школа Монтессорі була відкрита в США, а в 1913 р. вже діяло близько 100 шкіл такого типу.

У січні 1912 р. у Римі відбулися перші міжнародні курси з підготовки педагогів з різних країн світу. Американка Анна Е. Джордж після навчання на курсах відкрила першу в Америці, у Нью-Йорку, Монтессорі-школу. Вона ж переклала англійською працю М. Монтессорі «Метод наукової педагогіки» (1912).

У листопаді 1913 р. Марія Монтессорі вперше побувала в США, виступала в Карнегі Холл. За спогадами сучасників, вона володіла видатними комунікативними здібностями, буда гарним лектором, ніколи не читала одну лекцію двічі, щоразу поновлювала її зміст. В Америці М. Монтессорі знайомиться з відомими людьми того часу – Томасом Едісоном, Еллен Келлер, Джоном Дьюї.

Виступи на міжнародних курсах, конференціях привернули інтерес до діяльності М. Монтессорі. У неї з'являється багато однодумців, послідовників, друзів, зокрема, це Клод Кларемонт (Англія) – редактор усіх видань книг М. Монтессорі англійською мовою, Анна Маккероні – керівник «Будинку дитини» в Мілані (1908 р.), а згодом особистий секретар і біограф М. Монтессорі, Зігмунд Фрейд – австрійський психолог, психіатр і невропатолог, фундатор психоаналізу та його донька Анна Фрейд, Жан Піаже – швейцарський психолог, на той час президент Монтессорі-суспільства в Женеві, Елізабет Стендінг – офіційний біограф і друг.

У 1915 році Марія Монтессорі бере участь у Панамській Тихоокеанській Міжнародній Виставці, присвяченій завершенню будівництва Панамського каналу. У Сан-Франциско свої роботи експонували представники багатьох країн світу (більше 40). Асистентом і перекладачем М. Монтессорі була Елен Паркхерст, яка у той час керувала модельним Монтессорі-класом. На виставці дітям

цього класу було присуджено дві золоті медалі. На Міжнародному Конгресі з освітньої діяльності в Окленді (столиця штату Каліфорнія), який проводився одночасно з Виставкою, Марія Монтессорі виступила з доповідями, на яких знайомить слухачів із своїми практичними здобутками.

Однак, не зважаючи на всі успіхи, через критику з боку авторитетного американського педагога В. Кілпатріка ідеї М. Монтессорі з 1914 р. почали втрачати популярність в освіті США і знову стали поширюватися лише у 60-і роки ХХ ст.

Водночас у М. Монтессорі було чимало сподвижників у самій Італії. Один із них – доктор медицини, професор Піццолі, який створив в Італії школу наукової педагогіки, що мала за мету підготовку вчителів у дусі нової педагогіки. Другий – відомий антрополог Джузеппе Серджи – який у своїх педагогічних працях так визначав шлях до відродження людства: методичне вивчення об'єкта виховання під керівництвом педагогічної антропології й експериментальної психології.

У 1915 р. М. Монтессорі повернулася зі США в Європу й оселилася в Барселоні. У 1916–1918 рр. М. Монтессорі керувала лабораторією педагогіки в Барселоні і продовжувала роботу за кордоном: багато подорожує з лекціями, які викликали інтерес педагогічної громадськості в різних країнах, зокрема, у Великобританії, Італії, Нідерландах, Іспанії. Наслідком цього стає урядова підтримка цих країн педагогіки Монтессорі. На знак особливого впливу на французьку освіту її нагородили орденом Почесного легіону, кілька країн присудили їй ступені доктора.

У 1922 році М. Монтессорі призначають державним інспектором шкіл Італії. Водночас вона продовжує виступати на міжнародних конференціях, конгресах тощо. Зокрема, у 1926 р. вона була спікером у Лізі Націй (Женева), організувала Монтессорі-товариства в Індії, Аргентині (1927), Англії (1930), в Ірландії (1934 р.). У 1929 році педагог створює Міжнародну Монтессорі Асоціацію (АМІ), яка діє і нині.

У 1929 р. в Італії відкрили спеціальний коледж з базовою школою, побудований кращими архітекторами й інженерами за проектом М. Монтессорі.

У передвоєнні роки М. Монтессорі почала пропагувати можливості досягнення миру засобами освіти. Зрозуміло, що така

миролюбива діяльність не подобалася багатьом європейським диктаторам того часу. Тому вільні школи Монтесорі були заборонені в Іспанії, їх знищили у фашистській Німеччині. Після фашистського перевороту в Італії та приходом до влади Муссоліні (з яким вона була особисто знайома), у 1936 р. через неблагонадійність Марія Монтесорі була змушена разом із сином виїхати з рідної країни. Вона перетворилася на «громадянку світу» й спочатку живе в Іспанії, а потім у Нідерландах, де вона остаточно оселяється в містечку Ларені. Штаб-квартирою Міжнародної Монтесорі-асоціації стає Амстердам.

У 1939 році М. Монтесорі на запрошення Теософського товариства, метою діяльності якого було поширення освіти серед бідного населення, виїжджає читати лекції до Індії, працює на підготовчих курсах, подорожує по країні. Індійські педагоги Монтесорі систематично відвідували Міжнародні Монтесорі-курси в Римі (1913 р., 1930–1931 р.р.), Лондоні (1919 р.), Барселоні (1933 р.).

Під час II світової війни Монтесорі продовжує жити в Індії. Тут вона організувала індійський Монтесорі-рух, який набув популярності та діє і розвивається й понині. Були відкриті перші дитячі садки та школи-Монтесорі у містах Аллахабаді, Венаресі, Бомбеї (Мумбаї), Калькутті, Хайдерабаді та ін. Окремі з них існують і сьогодні. Сподвижниками Монтесорі-руху в Індії стали С. Сарабхаї, Е. Стендінг, Г. Бхадека.

В Індії Марія Монтесорі стала членом Теософського товариства, ідеї якого їй були близькі. Вона провела навчальні курси в усіх великих містах Індії: Мадрасі (Ченнаї), Кашмірі, Ахмедабаді та ін. Видатний лідер індійського народу, гуманіст Махатма Ганді, який був прибічником теорії ненасилля, вільного виховання, засвідчив їй свою пошану. Друзями М. Монтесорі стають політичний діяч Джавахарлал Неру, письменник Робіндранат Тагор. Вона була прийнята і мешкала у будинку Його Високості Махараджі, який заснував модельну Монтесорі-школу для дітей до 12 років, яка діяла під керівництвом самої Марії Монтесорі.

Для самої М. Монтесорі ці роки були досить плідними. Її педагогічна теорія збагатилася ідеями східної філософії. Війна, проживання в Індії, з її розмаїтим національним та релігійним населенням, що мирно уживалися між собою, привели Марію

Монтессорі до ідеї миротворчої діяльності та вивчення значення виховання дитини в дусі миру. Для віднайдення шляху перебудови людського суспільства вона проаналізувала суперечливі проблеми людського і соціального розвитку. Основою творів цього часу стала система виховання, яка б гарантувала мир за допомогою моральних реформ. М. Монтессорі відстоювала ідею свободи і гідності дитини, вважаючи, що тільки завдяки духовному вихованню молоді можна досягти реального торжества гуманізму у світі. Марія та її син Маріо Монтессорі додають до педагогічної системи поняття «космічної освіти», яке ґрунтувалося на ідеї взаємозалежності всіх елементів природи.

В Індії були написані та видані твори М. Монтессорі «Абсорбуючий (або: Всотуючий) розум», «Відкриття дитини», «Формування людини» та ін. Почесними членами Міжнародної Монтессорі Асоціації стали Д. Неру, В. Пандит, С. Рамасвами Айяр, а також вчені С. Радхакрішнан і З. Хуссейн.

У 1944 р. М. Монтессорі разом із сином поїхали на Шрі-Ланку, а після закінчення війни у 1946 р. повернулися до Європи. Їй було 76 років. Однак вона продовжувала подорожувати з лекціями, зокрема виступала на Міжнародних курсах в Бельгії, Нідерландах, Норвегії, Іспанії, Швеції, Цейлоні, Австралії, сприяла відновленню роботи товариств, центрів і шкіл Монтессорі. Знову мати з сином побували в Індії, відвідали Пакистан, де були відкриті авторські школи та створена Асоціація Монтессорі.

На початку 50-х років ХХ ст. Монтессорі пише психолого-педагогічні праці. Останні роки життя вона разом із сином провела в Голландії, де була і похована в містечку Нордвік (1952).

З 1913 по 1936 рік школи Монтесорі було відкрито у Франції, Німеччині, Швейцарії, Бельгії, Росії, Сербії, Канаді, Індії, Китаї, Японії, Індонезії, Австралії, Новій Зеландії. На основі національних асоціацій (Нідерландської, Американської та ін.) у 1929 р. утворилися Міжнародна асоціація Монтесорі (АМІ), метою якої, крім популяризації ідей педагога, були ще й контроль за дотриманням авторських вимог, підготовка педагогів до використання цієї педагогічної системи та виготовлення і розповсюдження розроблених навчальних матеріалів. З-поміж тих, хто підтримував діяльність Асоціації на початковому етапі її діяльності були З. Фрейд, Ж. Піаже, Р. Тагор.

Із 1925 по 1953 роки було проведено 10 Міжнародних Монтесорі-Конгресів у різних містах Європи: Хельсінкі (1925), Ніцца (1932), Амстердам (1933), Рим (1934), Оксфорд (1936), Копенгаген (1937), Единбург (1938), Сан-Ремо (1949), Лондон (1951), Париж (1953). У 1948 р. М. Монтесорі була нагороджена Нобелівською премією миру. У 1950 р. педагог брала участь в конференції ЮНЕСКО, що відбувалася у Флоренції.

Марії Монтесорі було присуджено нагороди, премії від уряду, університетів, наукових товариств різних країн світу. Вона стала почесним Доктором Даремського університету (США), Почесним членом наукового товариства Педагогічного університету в Единбурзі (Шотландія), Почесним Доктором філософії Амстердамського університету. Педагога тричі висували на здобуття Нобелівської премії (1948, 1950, 1951), її приймали королі,

За своє життя педагог опублікувала близько 30 робіт, які були перекладені на 24 мови. Найвідоміші з них:

- «Педагогічна антропологія» (1905),
- «Будинок дитини. Метод наукової педагогіки» (1909),
- «Самовиховання і самонавчання в початковій школі» (1922),
- «Виховання для нового світу» (1946 р.),
- «Розвиток потенційних можливостей людини» (1948 ),
- «Абсорбуючий (всотуючий) розум» (1949),
- «Формування людини» (1950) та інші.



## ПРАЦІ МАРІЇ МОНТЕССОРІ, ОПУБЛІКОВАНІ В РІЗНІ РОКИ

Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / пер. с итал. С. Г. Займовского, доп. по англ. и амер. изданиям. М.: Задруга. Тип. П. П. Рябушинского, **1913**. (343 с.)

Монтессори М. Руководство к моему методу / Пер. с итал. Р. Ландсберг. М.: Типо-литограф. Т-ва И. Н. Кушнерев и К, **1916**. 64 с.

Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка / Пер. со 2-го итальянского, исправленного, и дополненного, издания. Изд. 4-е. М.: Задруга, **1920**. 210 с.

Монтессори М. Подготовка учительницы / Пер. с итал. Ю. И. Фаусек. *Просвещение*, **1921**. № 1. С. 125–133.

Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. М.: Работник просвещения, **1922**. 200 с.

Монтессори М. Арифметика в детском саду: с рис. и табл. / Пер. с итал. Ю. И. Фаусек. Петроград: Начатки знаний, **1922**. 48 с.

Монтессори М. О принципах моей школы (Индия, 1942) / Пер. с англ. В. Златопольского // *Учительская газета*, **1992**. 4 августа. С. 4.

Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. К., **1995**. 108 с.

Монтессори М. Разум ребенка (главы из книги). М.: Крааль, **1997**. 176 с.

Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / Сост., вступ. ст. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. М.: Издат. Дом «Карапуз», **2001**. 272 с.

Монтессори М. Керівництво до мого методу. *Дитячий садок*, **2002**. № 34. С. 4–6.

Montessori M. L'Antropologia Pedagogika / Ed. Vallardi. Rome, **1905**. 508 p.

Montessori M. The Child in the Church. London : Sands Co., **1929**. 115 p.

Montessori Maria. The Secret of Childhood. Adyar, India : Kalakshetra Co., **1936**. 110 p.

- Montessori M. The Child. Adyar, India: Theosophical Publishing House, **1941**. 120 p.
- Montessori Maria. The discovery of the Child. Madras, India : Theosophical Publishing House, **1948**. 320 p.
- Montessori M. Reconstruction in Education. Adyar, India: Theosophical Publishing House, **1948**. 80 p.
- Montessori M. The Formation of Man. New York : New American Library. **1955**. Vol. 3. 99 p.
- Montessori M. The Child in the Family. Chicago: Henry regnery. **1956**. P. 19–20.
- Montessori M. The Montessori Elementary Material. Cambridge, Massachusetts : Robert Bentley, Inc., **1965**. Vol. 1. 205 p.
- Montessori M. Spontaneous Activity in Education. New York : Schocken Books, **1965**. Vol. 2. 200 p.
- Montessori M. Spontaneous Activity in Education. New York : Schocken Books, **1965**. Vol. 2. 200 p.
- Montessori Maria: Her Method and The Movement / Ed. by Orem R. C. New York : Capricorn Books, **1974**. 263 p.
- Montessori M. Psychoarithmetik : die Arithmetik dargestellt unter Berücksichtigung kinderpsychologischer Erfahrungen während 25 Jahren. Deutsche Erstausgabe der spanischen Originalausgabe von 1934. Zurich, **1989**. S. 41–45.
- Montessori M. The Absorbent Mind. Oxford, England : Clio, press, Cop. **1989**. Vol. 1. 270 p.
- Montessori M. What You Should Know About Your Child. Oxford, England : Clio press, Cop. **1989**. Vol. 4. 99 p.
- Montessori M. Das kreative Kind. Freiburg; Basel; Wien, **1992**. 200 p.
- Montessori M. Kosmische Erziehung. Freiburg; Basel; Wien, **1993**. S. 19–128.
- Montessori M. Kinder sind anders. Munchen, **1994**. S. 200–230.

# СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

*Погляди М. Монтессорі на людину. Монтессорі про розвиток дитини. Сенситивні періоди або «фази розвитку». Обґрунтування ідеї самовиховання. Середовище. Дидактичні матеріали. Сенсорне виховання. Організація виховання і навчання.*

## **Погляди на людину**

Марія Монтессорі є представником гуманістичної педагогіки. Вона високо оцінювала роль людини у світі, у Всесвіті загалом, можливості людини у покращенні, перетворюванні всього існуючого. Роздуми педагога-філософа про місце людини у широкому контексті розглядається у праці «Космічне виховання». Дивлячись на людину як на жителя планети, частину природного цілого, М. Монтессорі наголошувала, що кожна людина може й повинна мислити та діяти не тільки як окрема особа, представник сім'ї або роду, а й у планетному аспекті.

Як колись Ян Амос Коменський висловлював ідею природовідповідності – думку про те, що в світі все взаємопов'язано та розвивається відповідно до загальних законів природи, так і Марія Монтессорі вважала, що все у світі – рослини, тварини, людина – існує і діє у відповідності до космічного плану розвитку Всесвіту, усе між собою взаємопов'язано й взаємозумовлено.

Цей взаємозв'язок і взаємозалежність усього вона підтверджувала різними прикладами: корали та інші морські безхребетні й окремі одноклітинні забезпечують постійність хімічного складу й чистоту морської води, деякі з них необхідні для життя риб; залишки рослин та живих істот із часом перетворюються на кам'яне вугілля, крейду, мармур та інші тверді породи, що утворюють поверхню Землі; чистота повітря підтримується різноманітними рослинами, особливо деревами. «Спостереження функцій тварин підтвердили, що їхня поведінка, їхні індивідуальні способи діяльності у довкіллі мають на меті не лише підтримати власне життя, а передусім виконати спеціальний пункт у комплексному завданні збереження Землі й підтримки гармонії». Тобто, все, що існує у світі – розвивається, взаємодоповнює, інакше кажучи живе.

На думку М. Монтесорі, гармонія світу наступить у тому разі, якщо кожна його частина, кожна істота виконає своє конкретне завдання для цілого, у той час як і саме ціле слугує окремим частинам.

Відповідно, свою місію виконує і людина. Людина прикрашає Землю, використовує її багатства, будує, синтезує, досліджує, винаходить. «Людський розум, – пише Марія Монтесорі у праці «Космічне виховання», – став майже всемогутнім, сьогодні він досягнув того, що приборкує енергію, і став здатний проникати в таємниці життя». Із кожним днем перетворювальна роль людини збільшується, посилюється і поглиблюється й соціальна, наукова, культурна поєднаність людства, а, відповідно, посилюється й відповідальність людства за збереження гармонії світу.

Оскільки людина не просто існує у Всесвіті, а активно бере участь у космічному процесі, тобто є «співробітником у світотворенні», який виконує космічну роботу за допомогою розуму і рук, то й до виховання треба підходити з глобальних, сутнісних позицій.

Згідно ідеї Монтесорі про «космічне виховання», основними цінностями і життєвими смислами є збереження гармонії природи, встановлення гармонійних стосунків у межах співтовариства людей і розвитку гармонії внутрішнього світу власної особистості. Для розуміння цих цінностей і усвідомлення ролі людини потрібне створення педагогічного середовища, яке б на це націлювало. Насамперед таке середовище повинно допомагати дитині визначати свою позицію стосовно світу і самої себе. Засвоєння дитиною загальнолюдських цінностей повинно допомогти їй набути смисл діяльності та внутрішньої поведінки. Оволодіння дитиною цими цінностями може бути ефективним за певних умов:

- якщо дитині буде надана можливість ідентифікувати себе у середовищі і в процесі вільної діяльності;
- якщо дитина буде отримувати інформацію про існування цінностей;
- якщо ця інформація буде для дитини зрозумілою;
- якщо не буде перешкод у прийнятті чи запереченні дитиною цих цінностей;
- якщо буде надано право самостійного прийняття цінності;

- якщо буде забезпечена динамічна зміна особистості, що впливає із прийняття чи неприйняття цінностей.

Хоча до ідеї «космічного виховання», Монтессорі прийшла у похилому віці, однак усе попереднє, запропоноване нею стосовно виховання й розвитку дитини, було спрямовано на реалізацію цих гуманістичних ідей. Надаючи людині такого величезного значення у цьому світі, М. Монтессорі розробляє власну теорію виховання людини, звертаючи особливу увагу на дошкільний період, який вона називає творчим, оскільки саме в період 3–7 років «утворюються і зміцнюються всі основні сили і функції організму».

### **Марія Монтессорі про розвиток дитини**

Проаналізувавши попередній педагогічний досвід, М. Монтессорі закликала звільнити педагогіку від будь-якої філософії і схоластики та побудувати педагогічну теорію на підставі методів, створених в результаті вивчення поведінки самих дітей, їх інтересів, попитів, схильностей.

Свій метод Марія Монтессорі назвала методом наукової педагогіки. Вона вважала, що будь-які практичні дії, теорії можуть будуватися тільки на фундаментальних знаннях про людину, яка розвивається, про антропологію людського життя. Марію Монтессорі цікавило саме життя дитини, яку вона відрізняла від дорослої людини.

Це був суто науковий підхід, тому що всі висновки робилися нею на підставі наукових спостережень, зроблених у лабораторних умовах. Ці спостереження свідчили, що існують процеси, які не відбуваються у дорослих, бо вони проходять інакше, ніж у дітей.

У праці «Розум дитини» М. Монтессорі визначила фундаментальний закон своєї антропології: малюк на противагу від дорослого розвивається не в бік смерті – він рухається до життя, бо його завданням є побудова людини в усій повноті її життєвих сил. Як тільки доросла особистість сформувалася, дитина зникає. «Отже, усе життя людського дитинчати – це рух до вдосконалення себе, до завершення створення в собі людини. Рух по життю означає для дитини зростання і збільшення можливостей особистості: чим більше малюку років, тим він стає розумнішим і сильнішим. Його власна праця, його власна активність допомагає добиватися інтелектуального зростання і фізичного удосконалення, в той час як у дорослих з

роками інтелект і фізичні сили швидше слабнуть». А тому вивчення життєвого шляху дитини Монтезорі поклала в основу педагогічної антропології.

Із метою спостереження за фізичним розвитком дитини, М. Монтезорі вперше у практику роботи дошкільних закладів запроваджує щомісячні *антропологічні вимірювання*, які фіксувалися у спеціальних журналах. Щомісяця у кожної дитини вимірювали ріст у різних положеннях – стоячи, сидячи, щотижня – зважували. У дітей вимірювали також окружність грудей, голови.

Як і інші педагоги-дослідники, Марія Монтезорі вважала, що дитина проходить певні **етапи розвитку**. Вона спостерігала за розвитком дитини у двох напрямках, які генетично закладені у дитини – фізичному та психічному. Даючи загальну характеристику розвитку дитини, педагог виокремлювала три основні періоди, які співпадали з фазами фізичного розвитку організму: від народження до 6 років, від 6 до 9, від 9 до 12 років, і зазначала, що у період від народження до 3 років починає несвідомо для дитини відбуватися емоційний та інтелектуальний розвиток, період від 3 до 6 років є періодом реалізації і вдосконалення, у період 6–9 років дитина здатна набувати соціальні навички, а з 9 до 12 років – на свідомому рівні вивчати світ.

Зупинимося на цьому докладніше.

Перший період життя дитини – від народження до шести років – М. Монтезорі поділяє на дві фази:

1. Дитину від народження до трьох років вона характеризує як «духовний ембріон». Цей період вона ще називає періодом адаптації: у цей час дитина всотує в себе реакції дорослих на події, стосунки між близькими людьми, мову, навколишній світ. Монтезорі у праці «Розум дитини» наголошує, що розумовий розвиток починається не в стінах університету, а з початку народження, і найбільш інтенсивно воно відбувається у перші три роки життя. Саме в цей період, більше ніж у будь-який інший, дітей потрібно оточувати постійною турботою. Тому важливим у цей час є родина, піклування дорослих.

2. Дитина віком від 3-х до 6 років піддається певному впливу та «будує себе сама». Це період максимальної інтенсивності таких сензитивних періодів розвитку дитини, як сенсорний, руховий, мовленнєвий, соціальний. У віці трьох років діти вже «закладають у себе основи людської особистості й починають потребувати

спеціальної допомоги виховання, яке навчає», – зазначає Марія Монтессорі. Відповідно, найбільш сприятливим місцем для розвитку дитини в цей час є дошкільний заклад, в якому створено спеціальне середовище.

Другий період – 6–12 років – характеризується ростом без якісних змін. Розвиток дитини зорієнтований на пошук нею місця і ролі в природі й культурі. З погляду нормального психічного розвитку, він спокійний – це період здоров'я, сили й стійкості. Дитина пізнає навколишнє, засвоює відповідні віку знання. Дитина здатна вчитися у школі – розуміти вчителя, керувати собою, вміти вислуховувати інших, здатна засвоювати багато нового. Це вік найсприятливіший для засвоєння культури. У свідомості дитини формується адекватне, усвідомлене сприйняття світу, себе самої, свого місця в світі. Цей період Монтессорі називає віком «дитини-вченого» й поділяє його на дві підфази:

- перша підфаза – 6–9 років. У цьому віці дитина є дослідником, якщо в умовах вільної діяльності створені умови для дослідження різноманітних явищ природи і культури. Водночас дитина поступово усвідомлює, що немає необхідності досліджувати будь-яке явище, а можна користуватися готовими знаннями з даної проблеми;

- друга підфаза – 9–12 років. Дитина цього віку є «вченим». Її вже цікавлять готові знання і факти, вона знайомиться з енциклопедіями, підручниками, готується до виходу в реальне життя.

У третьому періоді – 12–18 років – відбуваються вагомі трансформації у психічному та у фізичному розвитку, спрямованістю на суспільство й пошуком у ньому свого місця. Цей період М. Монтессорі також поділяє на дві підфази:

1. У віці 12–15 років дитина має можливість підсилити власні пізнавальні здібності, набути освіти.

2. У віці 15–18 років людина є активним учасником суспільства, може здобувати освіту, працювати. Із цими двома фазами Монтессорі пов'язує два етапи у навчанні: незакінчену і закінчену середню освіту.

## Сенситивні періоди або «фази розвитку»

На основі спостережень за дітьми Марія Монтессорі виокремлює особливі періоди сприйнятливості, більшість з яких властиві тільки дитинству, а в дорослому житті перестають мати велике значення. Вона їх називає психологічним терміном «сенситивні фази розвитку», маючи на увазі ті вікові періоди, в яких дитина особливо чуттєва до відповідних зовнішніх впливів, періоди особливого сприйняття та настрою психіки в житті дітей.

У такі періоди починають розвиватися психічні функції, які М. Монтессорі назвала «психічними органами» – мовлення, мислення, пам'ять, воля та інші психічні процеси, інші форми координації, здатність оцінювати навколишні предмети, орієнтуватися у просторі тощо. Ці періоди змінюють один одного, тобто коли певна психічна особливість вже сформувалася, на її місці виникає інша.

М. Монтессорі наголошує, що сенситивні періоди є універсальними та індивідуальними. Універсальними – тому що виникають у процесі розвитку всіх дітей, незалежно від національності, соціального статусу, культурних традицій, а індивідуальними – бо час їх виникнення, тривалість і динаміка їх перебігу можуть бути різними у різних дітей.

Сенситивні періоди, за Монтессорі, характеризуються появою у дитини внутрішніх спонукань, які ведуть її до власної творчої активності, внаслідок чого вона здатна на великі досягнення у своєму розвитку, оскільки стає найбільш чуттєвою до впливів певних предметів, явищ і умов дійсності.

На думку Монтессорі, у періоди сенситивності у дітей розвивається також особлива, своєрідна особливість – робити ці предмети корисними для власного розвитку. Завдяки силі внутрішньої сприйнятливості дитина встановлює зв'язок між собою і зовнішнім світом, виявляючи самостійність і творчу активність. Так вона мимоволі створює сприятливі умови для успішного освоєння навколишнього світу й адаптації в ньому. У періоди сенситивності дитина проходить шлях від незрозумілості до дій і через дії – до набуття зрозумілості.

Монтессорі виокремила такі основні сенситивні фази розвитку:

- розвитку мови – від народження до 6 років;



- сприйняття порядку – від 2 до 4 років;
- сенсорного розвитку – від народження і до 5,5 років;
- сприйняття маленьких предметів – від 1,5 до 2,5 років;
- розвитку рухів і дій – від 1 до 4 років;
- розвитку соціальних навичок – від 2,5 до 6 років.

Важливим є період сенситивності до оволодіння мовою. Упродовж цього періоду внутрішня підготовча робота психіки дитини прихована від дорослих. Дитина прислуховується до звуків мови як до своєї музики, завдяки чому у неї виникає упорядкований рух певної групи м'язів, які, зі свого боку, змінюють характер звуків, що промовляє дитина. Відповідно, мова оточуючих людей є матеріалом, який для дитини слугує засобом для формування вміння говорити. В одnorічному віці малюк свідомо вимовляє перше слово. Приблизно до 2–2,5 років відбувається збагачення словника дитини, тому саме в цьому періоді дитина потребує, щоб їй більше розповідали історій, використовуючи усе багатство й різноманітність слів і граматичних конструкцій мови. У 2,5–3 роки дитина часто розмовляє сама з собою – що вона думає, те й і промовляє вголос. У 3,5–4 роки дитина починає використовувати мовлення цілеспрямовано й усвідомлено.

Згідно М. Монтессорі, у дитини 2–4 років формується сприйняття порядку. Прагнення дитини до порядку стосується не тільки зовнішнього упорядкування речей, хоча вона хоче прокидатися ранком і бачити, що всі її речі лежать на своїх місцях. Для малюка також важливий чіткий і незмінний ритм життя з регулярним повторенням основних подій дня. Дитина прагне до майже ритуального виконання будь-якої дії – чи то підготовка до їжі, чи збирання на прогулянку чи дії з окремими предметами навколишнього, тобто будується внутрішній порядок у самій собі. Сенситивний період порядку в дитинстві обов'язково переживає кожна людина, однак далеко не завжди він стає частиною життя у майбутньому. Монтессорі з цього приводу наголошує, що у подальшому житті людини внутрішній порядок – порядок у думках, вчинках, рівень саморегуляції поведінки в цілому – буде розвинений настільки, наскільки упорядкованим було навколишнє середовище у віці від народження до 3-х років.

Вік дитини від народження до 5,5 років є сприятливим для сенсорного розвитку. Здорова дитина, зазвичай, може бачити, чути,

відчувати запах, смак. Однак високий рівень розвитку органів чуття можливий лише за допомогою спеціального тренування, для якого М. Монтесорі розробила спеціальні сенсорні матеріали.

Із 2-х до 6 років дитина починає цікавитися формами поведінки, вчиться спілкуватися з однолітками і дорослими. Дорослі повинні допомогти дитині адаптуватися у суспільстві.

Монтесорі наголошує, що тривалість періодів сенситивності обмежена. Кожний сенситивний період сприяє тому, щоб зробити можливим для кожної людини набути певну здібність. Після завершення процесу її формування загострена сприйнятливність дитини до певного впливу зовнішнього світу знижується.

Відповідно, завдання вихователя полягає в тому, щоб піклуватися про створення специфічних умов для кожної фази розвитку дитини, тобто йдеться про створення *спеціального середовища* з необхідними предметами для розвитку дитини.

У тісному зв'язку із сенситивними періодами Монтесорі розглядає процес *уваги*, оскільки увага є особливою, формою психічної активності людини, необхідною умовою будь-якої діяльності. На її думку, спрямованість стану сенситивності особливо орієнтує увагу дитини на певні предмети і явища навколишнього світу.

Спостерігаючи за дітьми, М. Монтесорі помітила, що будь-яку дитину, захоплену якою-небудь цікавою для неї справою, майже неможливо відволікти зовнішнім подразником, оскільки вона повністю поглинула у свої дії і думки. Педагог прийшла до висновку, що в усіх дітей, які у стані свободи були зайняті якоюсь роботою, виникає таке явище як *«поляризація уваги»*, яку вона охарактеризувала як *«найбільшу маніфестацію людського духу»*.

На думку Монтесорі, діти, перебуваючи у стані поляризації уваги, нібито демонструють ту здатність до концентрації, яка притаманна геніальним людям, що забувають усе на світі, коли повністю заглиблені в конкретну творчу роботу.

«Поляризацію уваги» Монтесорі визначає як стійку реакцію, що виникає у зв'язку із зовнішніми умовами. Основними зовнішніми причинами концентрації, на її думку, є предмети навколишнього середовища, які активізують пробуджені внутрішні потенції дитини і сприяють їх тривалому ефективному виявленню.

При цьому М. Монтессорі наголошує, що стан поляризації уваги може виникнути тільки в тому разі, якщо будуть створені умови вільного вибору дитиною предметів для своєї діяльності. Дитина зосереджує увагу не на всіх предметах, а лише на тих, які гармонують з її смаками, інтересами, є корисними для життя. І якщо предмети відповідають актуальним потребам дитини, то вони можуть ефективно стимулювати її психічні процеси. Відповідно, дидактичні матеріали повинні привертати увагу дитини до кольорів, форм, звуків чи інших властивостей предметів.

Перебуваючи у стані поляризації уваги, дитина не відчуває потреби швидко і раптово переходити від одного заняття до іншого. Головне – щоб предмети були «поживою, яка відповідає внутрішнім потребам дитини, і при цьому найбільш повно поважалася свобода її розвитку».

У процесі поляризації уваги Монтессорі виокремлює три фази.

*Перша* – підготовча частина початку діяльності, яка відкриває цикл активності дитини. На цьому етапі дитина шукає і обирає відповідний предмет у своєму оточенні. Інколи дитина не відразу зупиняється на потрібному їй предметі, однак під час вільного пошуку вона набуває досвіду вільного вибору.

Остаточне рішення дитини розпочинає *другу* тривалу за часом фазу – власну діяльність. Їй притаманні такі ознаки: зосередженість на обраному предметі; глибоке заглиблення у процес діяльності з предметом; повторення власних дій з обраним предметом.

Під час *третьої фази* у дитини відбувається своєрідна аналітична робота розуму, яка приводить її до ясного розуміння суті та результату своєї діяльності.

Марія Монтессорі вважає, що діяльність у стані поляризації уваги сприяє вихованню у дитини рівноваженості, відповідальності, волі, дисципліни. А тому вона застерігає, що не можна переривати чи заважати діяльності дитини. Тобто, якщо вихователь зацікавлений у розвитку особистості свого вихованця, він повинен створювати такі педагогічні умови, які б забезпечували високий рівень концентрації уваги дитини в процесі самостійної діяльності.

Коли дитина навчилася фіксувати свою увагу, планувати, контролювати свої дії, то починає формуватися її незалежність, самостійність, автономність. Уміння концентрувати увагу на

предметах, завданнях є основою розвитку **волі**, яка сприяє набуттю дитиною навичок соціального життя. Вольові механізми розвиваються тільки в тому разі, якщо дитина виконує різні вправи, спілкується з однолітками, поважає роботу інших. За М. Монтесорі є три ступені формування волі:

1. Повторення дії. Виконуючи будь-яку роботу, дитина вчиться концентрувати, а потім поляризувати увагу. Для досягнення бажаного результату, вона може повторювати одну й ту ж вправу кілька разів, а вже далі повторювати її для свого задоволення.

2. Самодисципліна. Основою для її розвитку є надання дитині можливості самостійно приймати рішення. Самодисципліна передбачає вміння користуватися свободою, знаючи її межі.

3. Слухняність. М. Монтесорі наголошує, що слухняність повинна бути не сліпою, не руйнівною для особистості, а такою, що виражає почуття власної гідності. У складному процесі розвитку слухняності дитини педагог виокремлює три етапи:

- на *першому* з них дитина не підкоряється дорослому не тому, що не хоче, а тому що не може. Вона чує, що від неї вимагають, але не слухає. Жодні вимоги, роз'яснення у цей період не зроблять дитину слухняною;

- *другому* етапу властиве свідоме розуміння вимоги, сприймання її, але трапляється ще її невиконання. Воля дитини ще не настільки розвинена, щоб примусити себе виконувати завдання, хоча бажання його зробити є;

- на *третьому* етапі розвитку слухняності дитина вже може спрямувати й виконати дії на прохання дорослого.

### **Обґрунтування ідеї самовиховання**

Основою педагогічних поглядів М. Монтесорі є гуманний принцип віри в дитину. Вона була переконана, що майже кожна дитина є нормальною людиною, здатною розкрити себе в активній діяльності – діяльності, що спрямована, з одного боку, на освоєння навколишнього світу, залучення до культури, створеної попередніми поколіннями, а з іншого – на реалізацію закладеного в людині потенціалу, до повноцінного фізичного і духовного розвитку.

Відповідно, центром виховного процесу вважала діяльність самого вихованця, тобто була прибічницею ідеї дитиноцентризму.

М. Монтессорі заперечує керівну, активну роль педагога у вихованні дитини, і зокрема пише: «Ніхто, жоден досвідчений керівник, не може відгадати внутрішню потребу кожного учня, ні встановити час, необхідний учню для внутрішнього розгортання».

Вона виступає проти будь-якого насилля над дитиною, вимагає поважати особистість вихованців і проголошує *теорію самовиховання і самонавчання*. **Під вихованням розуміє «активне сприяння нормальному розвитку життя в дитині».**

Система самовиховання і самонавчання розроблялася Монтессорі на основі педагогічного експерименту у громадських закладах, при цьому основна увага приділялася вивченню вікових особливостей малих дітей. М. Монтессорі, зокрема, пише: «Ні філософи, ні вчені не в змозі придумати і нав'язати нам той чи той метод навчання. Тільки природа, яка встановила власні закони й заклала в людині певні потреби розвитку, може диктувати нам такі навчальні методи, які будуть мати досить конкретну мету – виконання життєвих потреб і законів» і далі вона продовжує: «Тільки дитина може виявити ці закони і ці потреби – своїми спонтанними реакціями, своїми успіхами. Ми побачимо це по тому, чи спокійна дитина, чи є вона щасливою. Підказками будуть інтенсивність її діяльності, постійність вільного вибору». Монтессорі робить висновок, що вчителі повинні вчитися у дитини і допомагати їй усім, чим тільки можливо.

### **Як же Марія Монтессорі обґрунтовує теорію теорію самовиховання і самонавчання дитини ?**

Спостерігаючи за дітьми, Монтессорі приходить до висновку, що дитячий розум здатний всотувати знання, а звідси і здатність до самонавчання. У праці «Розум дитини», вона пише, що в кожній дитини живе турботливий внутрішній наставник, здатний досягти однакових результатів від будь-якого малюка, в якій би країні він не жив.

Психофізіологічною основою цього процесу є така підмічена нею особливість раннього дитинства, яку вона назвала *«всотуючий (абсорбуючий) розум»*. На її думку, якщо дорослі набувають знання за допомогою розуму, то дитина всотує їх за допомогою свого психічного життя. Просто живучи, вона вчиться говорити мовою

свого народу, а «в її розумі відбувається деякий хімічний процес». У дитини враження не тільки проникають у свідомість, а й формують її, нібито втілюються в ній.

Відповідно, завдання дорослих полягає не в тому, щоб навчати, а в тому, щоб допомагати «розуму дитини в його роботі над своїм розвитком», енергією. І саме цій енергії треба допомогти, однак не звичним словесним навчанням, не прямим втручанням у процес переходу від неусвідомленого до усвідомленого. Завдання педагогів – це допомога в житті дитини, в її психічному становленні, в «сприяттві розуму в різноманітних процесах його розвитку, підтримці сил і зміцненні його численних можливостей!».

М. Монтезорі ґрунтується на тому, що доросла людина для отримання інформації із навколишнього середовища та наступної її переробки використовує силу думки і силу волі, а у маленької дитини ще не сформовані такі здібності. Замість цього природа дає їй неусвідомлювану форму духовної енергії, яка наділена свідомою силою. Такий вид енергії Монтезорі називає «всотуючим (абсорбуючим) духом», маючи на увазі ту особливість психіки, яка дозволяє дитині цілісно сприймати предмети і явища навколишньої дійсності. Велике значення в цьому процесі мають сили підсвідомості.

На думку Монтезорі, в ранньому дитинстві розум дитини наділений здатністю інтуїтивно «всотувати в себе» цілісні картини природного і соціального життя, освоюючи так продукти культури свого оточення. Як зазначає М. Монтезорі, «кожна дитина володіє даром «абсорбувати» (всотувати) культуру»

Встановлюючи зв'язок із предметами навколишнього, дитина одночасно створює і власну духовність. Тим самим вона «неусвідомлено всотує в себе всю картину навколишнього світу і поступово переводить набуте з галузі безсвідомого у сферу свідомого». Педагог зауважує, що «всотуючий дух» до третього року життя дитини поступається місцем усвідомленому осягненню світу.

Суть поняття «всотуючий розум» М. Монтезорі пов'язує також із таким феноменом психіки дитини, як *пам'ять*. При цьому вона використовує специфічний термін «*mneme*», запропонований Персі Нанном, під яким він розумів «особливу форму життєвої пам'яті, за якої відбувається не свідоме запам'ятовування, а всотування образу в

психіку індивіда». Монтессорі, спостерігаючи за дітьми, підмітила, що процес адаптації маленької дитини у навколишньому світі пов'язаний саме з таким видом пам'яті, коли пам'ять пов'язується з психічною функцією збереження інформації про події та образи.

Застосовуючи поняття «mneme», Монтессорі розмежовує натуральну (природну) і мнемотехніку (сукупність прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування і збільшують об'єм пам'яті шляхом утворення штучних асоціацій), тобто проводить різницю між органічними функціями пам'яті та з культурними прийомами запам'ятовування. У зв'язку з цим вона наголошує на винятковій значущості органічної основи пам'яті в процесі адаптації дитини до навколишньої дійсності у подальшому розвитку її активної вольової пам'яті. Згідно характеристики Монтессорі, «mneme» як особлива пам'ять володіє здатністю не тільки сприяти формуванню притаманних людських рис, а й зберігати їх основу в активному стані в підсвідомості індивідууму. Те, що дитина формує в себе в ранньому дитинстві, назавжди залишається в її особистості.

Цим феноменом Монтессорі пояснює пристосування людей до різних історичних епох. Дитина пристосовується до того рівня культури, який вона застає на час свого народження. Монтессорі приходить до висновку, що функція дитинства полягає в пристосуванні індивіда до навколишнього середовища, де він формує модель власної поведінки.

Функцію «mneme» Монтессорі розглядає у здатності зберігати сліди минулого досвіду. На основі «mneme» дитина оволодіває мовою, і подальший розвиток її пам'яті вже пов'язаний із значенням того чи того слова, тобто відбувається «інтелектуалізація mneme», починається перехід до мнемотехнічного запам'ятовування.

У дорослої людини, як відомо, є обидва види пам'яті. Однак саме у ранньому дитинстві, як вважає Монтессорі, пам'ять посідає провідне місце в процесі розвитку дитини, і на її основі будуються інші психічні функції. Так, у безпосередній залежності від пам'яті перебуває мислення, яке, тим не менше, як вищий ступінь людського пізнання, дозволяє отримувати знання про реальний світ, його предмети і явища, які не можуть бути безпосередньо сприйняті на чуттєвій ступені пізнання.

Отже, за висловом М. Монтесорі, «відкриття в дитині абсорбуючого (всотуючого) розуму призвело до революції в системі виховання. Стало зрозумілішим, чому перший період розвитку людини, під час якого формується характер, є найбільш важливим. Саме цей період вимагає особливої допомоги». Ця особлива допомога полягає не в тому, що дитина є маленькою істотою, а тому, що вона володіє величезною творчою силою, яка є досить вразливою, а тому вимагає «люблячого і вмілого захисту». Допомога потрібна саме цій енергії, а не маленькій дитині.

Зважаючи на це, треба змінювати всю концепцію освіти, виховання – треба створити нове середовище і нові засоби. Потрібно не нав'язувати «факти, думки і слова, які дитина повинна засвоїти», а допомагати розуму у різноманітних процесах його розвитку, «підтримувати його сили і зміцнювати численні можливості», тобто створити умови для самовиховання й самонавчання.

### **Середовище**

Виходячи з того, що кожній дитині властива вроджена потреба до свободи, Марія Монтесорі наголошує на створенні такого середовища, яке забезпечує вільний розвиток дитини: можливість вільно обирати заняття, працювати самостійно, пізнаючи навколишній світ, задовольняти різноманітні фізичні й духовні потреби. М. Монтесорі пише: «Найбільший вплив на дітей ми можемо здійснювати за допомогою особливої організації навколишнього їх оточення: діти абсорбують його, всотують в себе все, що можна взяти з нього, нібито втілюють його в собі».

Першим середовищем для дитини є дім, родина. У праці «Дитина в сім'ї» Монтесорі, звертаючись до батьків, наголошує, що дитина живе у світі, створеному дорослими. Для того, щоб дитина адаптувалася у ньому більш справедливим і милосердним підходом до дитини буде створення навколишнього середовища, яке б захищало дитину від складних і небезпечних перешкод, що загрожують їй у світі дорослих. Це б гарантувало і здоровий розвиток дитини.

Із трьох років дитину бажано віддавати до громадських закладів, де створено спеціальне середовище для вільного виховання і розвитку дитини. До дошкільних закладів М. Монтесорі – «будинків дитини»,



діяльність у яких була заснована на принципі свободи, – діти приходили саме в цьому віці.

Марія Монтесорі проаналізувала попередній досвід по реалізації ідеї свободи виховання у різних освітніх установах, про що вона зауважує у праці «Розум дитини». Вона, зокрема, пише так: «У багатьох країнах педагоги пробували застосувати принципи свободи й активності у шкільній практиці. Однак саме розуміння цих понять було занадто емпіричним. Свобода спрощено розумілася ними як негайне звільнення дітей від репресивних засобів, наприклад, відміна покарань, звільнення від необхідності слухатися старших. Зрозуміло, таке трактування мало негативні наслідки, оскільки передбачало просто відмову від примусовості. Реакція на таку свободу була досить показовою: дитина, імпульси якої раніше контролювалися тільки дорослими, просто «зривалася з ціпка». Якщо ж ми дозволяємо робити що завгодно дитині, у якої ще не розвинута воля, то ми неминуче спотворюємо саму сутність свободи. Так виростають неакуратні діти, оскільки порядок нав'язувався їм дорослими, так виростають маленькі ледарі, бо роботу дорослі їм також нав'язували; так ростуть неслухняні діти, бо слухняність для них була вимушеною необхідністю».

Монтесорі наголошує, що свобода повинна бути наслідком розвитку прихованих у дитині мотивів, і вона повинна спиратися на навчання. Розвиток сам по собі є активним, це процес формування особистості за допомогою опанування дитиною навколишнього світу. Цю тривалу роботу повинна зробити в собі кожна дитина.

«Командувати слабкою покірною дитиною і наказувати їй легко, однак ніхто не зможе «розвинути» в ній іншу особистість. Цього неможливо досягти навчанням.

Якщо ми почнемо розуміти свободу як надання дітям можливості робити що завгодно, зокрема – неправильно користуватися предметами, які їх оточують, то в результаті ми отримаємо «вільний розвиток відхилень», і аномальність кожної дитини тільки посилиться. Нормалізація відбувається під час концентрації дітей на якійсь діяльності. Отже, потрібно, щоб у навколишньому просторі дитини були мотиви, здатні викликати її інтерес. Важливо, щоб предмети могли бути використані за своїм призначенням, це створює

певний «розумовий порядок». Важливо, щоб вони використовувалися «точно» (правильно), це розвиває «координацію рухів».

Розумовий порядок і координація рухів, керовані у відповідності до критеріїв науки, готують здатність концентрації, досягнувши якої дитина стає «вільною у своїх діях» і звільняється від пороків. Однак, – наголошує Монтесорі, – «концентрація» – це не просто «заняття чим-небудь». Якщо діти з байдужістю переходять від одного предмету до іншого, навіть поводячись з ними правильно, то така діяльність не допомагає виправленню дефектів. Потрібно, щоб процес роботи викликав у них щиру повагу та інтерес».

Отже, щоб дитина розвивалася вільно і правильно, треба *середовище спеціально організувати*.

Передусім Монтесорі для забезпечення дітям умов вільної рухової діяльності, для навчання координації своїх рухів реформує *обладнання в «будинках дитини»*:

- з'являються легкі дитячі меблі – відповідні віку дитячі столи, стільці, крісла, які у разі потреби можуть переставляти навіть трирічні діти;

- з'являється гігієнічне і трудове обладнання – низькі умивальники, шафи для збереження власних предметів, своїх скриньок.

Із цього приводу у праці «Самовиховання і самонавчання у початковій школі», Марія Монтесорі зазначає: «Предмети, що оточують дітей, повинні відповідати росту і силі дітей: легкі меблі..., низенькі шафки, замки, що легко відчиняються, висувні ящики, легкі двері, які дитина може легко відчинити і зачинити, мило, що поміщається в її долоні, щітки для підлоги з короткими гладенькими ручками, одяг, що легко знімається, – ось яка обстановка сприяє активності. У такій обстановці дитина поступово без втоми удосконалює свої рухи і набуває грації та спритності...»

Для зручності дітей у дошкільних закладах М. Монтесорі з'явилися маленькі килимки, які клалися на підлогу і діти, лежачи чи сидячи на них, займалися спеціально створеними дидактичними матеріалами.

На думку Монтесорі, навколишнє середовище повинно бути організованим так, щоб воно давало дитині ту «поживу, яка їй

потрібна». Відповідно, до такого середовища педагог висуває певні вимоги:

- відповідність середовища віковим та індивідуальним особливостям дитини. Зокрема Монтесорі у праці «Розум дитини» зазначає: «Першою проблемою навчання є створення навколо дитини такого простору, яке б сприяло розвитку функцій, наділених їй природою. ...ми повинні насамперед співпрацювати з природою, підкоритися одному з її законів, який промовляє: розвиток дитини відбувається через опановування навколишнього світу»;

- в оснащенні і структуруванні середовища надзвичайно важливим є врахування періодів сензитивності у розвитку дитини;

- наявність різноманітних дидактичних матеріалів;

- оснащення середовища повинно стимулювати дитину до самостійної діяльності – всі підготовлені для дитини предмети повинні бути впорядковані так, щоб зовнішня мета була чіткою. Це стимулює інтерес, який змушує повторювати одноманітні дії;

- кількісне обмеження використовуваних матеріалів для досягнення, по перше, формування упорядкованого уявлення про світ, а, по-друге, для виховання у дитини розуміння необхідності узгоджувати свої інтереси з інтересами інших дітей.

Особливістю освітнього середовища, за Монтесорі, є *різновіковий склад* дітей та *відсутність дверей*, перегородок між кімнатами. У роботі «Основні принципи моєї школи» вона пише: наші діти вільно переміщаються із кімнати в кімнату, потрапляючи туди, де займаються більш старші. Відкриті двері передбачають абсолютно різні взаємовідносини, атмосферу й організацію. Вдалим досягненням архітектури М. Монтесорі вважала низькі перегородки між класами – стіни на рівні дитячих голів, які можна використовувати і як підставки для ваз із квітами і вазонів із кімнатними рослинами. У такому класі вчитель може спостерігати за всіма дітьми відразу. Можна використовувати й штори, щоб зробити кімнату більш барвистою.

Різновікові групи дають можливість вчитися один в одного, а відповідно рости і розвиватися. «Ви не можете собі уявити, наскільки добре молодший вчиться у старших, наскільки терплячий старший до труднощів молодшого. Немає нічого, що примусило б вас пізнати щонебудь краще, ніж навчити цього іншого, особливо, якщо самі ви

знаєте предмет недостатньо досконало. Адже робота іншого є своєрідним контролем помилок і спонукає отримати більше знань», – зауважує М. Монтесорі й далі наголошує: «Усе це наштовхує на думку, що існують градації психічного розвитку, і різниця між дитиною і дорослим така велика, що дорослий може надати маленькій дитині допомогу набагато менше, ніж той, хто ближче до неї за віком», а отже різний вік у школі – велика підмога для вчителя.

Забезпечивши свободу пересування дитини, треба створити умови для свободи діяльності. *Діяльність*, зазначає Монтесорі, це форма існування життя. «Усе, що створено природою, є результатом діяльності». Саме життя є діяльність, і тільки за допомогою діяльності воно може вдосконалюватися. У діяльності дитина шукає свою незалежність. Дитину не хвилює, що знають інші, вона хоче до всього дійти сама, хоче самостійно пізнавати світ. Відповідно, завдання педагогів полягає у тому, щоб створити таке середовище, в якому дитина може активно опановувати навколишній світ, запропонувати їй відповідні засоби, матеріали. М. Монтесорі у праці «Розум дитини» наголошує, що простір, у якому перебуває дитина, повинен пропонувати їй багатий вибір мотивування, які підштовхують її до діяльності і спонукають до набуття власного досвіду. Водночас, Монтесорі наголошує, що не можна бути вільним, не будучи самостійним.

### **Дидактичні матеріали**

Матеріалами, що сприяють і розвитку дитячої свободи і самостійності, які є частиною педагогічного середовища і є дидактичні матеріали Марії Монтесорі. Їх призначення полягає у тому, щоб сприяти духовному становленню дитини за допомогою відповідних її віку розвитку моторики і сенсорики. Дитина працює з матеріалом самостійно, її внутрішні сили звільнені для того, щоб поступово, крок за кроком, вона стала самостійною, незалежною від дорослого.

Марія Монтесорі, безперервно спостерігаючи за дітьми, постійно експериментувала й удосконалювала свої дидактичні матеріали, більшість з яких зібрані в серії і розраховані на те, що дитина зможе до них доторкнутися, обмацати рукою, побачити чи почути відмінності.

Основні вимоги до дидактичних матеріалів:

- дидактичний матеріал покликаний допомогти дитині осягати світопорядок – кожний матеріал повинен нести інформацію про предмети і явища природи, культури, соціуму, їх сутність і багатоманітність зв'язків. Завдяки їм дитина в процесі самостійної роботи їх засвоює, набуваючи так знання про світ і одночасно й про свої можливості;

- у кожному дидактичному матеріалі повинна виділятися конкретна характеристика предмету чи явища, яка повинна бути засвоєна, тобто матеріал конструюється так, щоб у дитини постійно акцентувалася увага на конкретному навчальному завданні – чи то розрізнення кольорів, чи розміру, об'єму тощо;

- будь-який дидактичний матеріал повинен бути естетичним, привабливим для дитини – чи то кольором, чи блиском, чи красою форми тощо;

- конструкція дидактичного матеріалу повинна забезпечити дитині можливість самоконтролю за помилками, перевірку правильності своїх дій і отриманих результатів;

Згідно з цими умовами, у створенні й використанні дидактичного матеріалу М. Монтесорі виокремила кілька *принципів*.

1. Значимість для дитини. Матеріали повинні відповідати внутрішнім потребам дитини, тобто кожний матеріал повинен бути наданий дитині у потрібний час її розвитку. Хоча Марія Монтесорі й запропонувала вікові рівні для подання кожного матеріалу, однак оптимальний час для цього кожній дитині повинен визначатися шляхом експериментування й спостереження. Педагог спостерігає за ступенем зосередженості у дитини і за спонтанними повтореннями її дій з матеріалом. Ця реакція і покаже значимість матеріалу для дитини у певний момент розвитку і відповідність інтенсивності впливу матеріалу її внутрішнім потребам. І матеріал і інтенсивність його впливу, можна змінювати. Кількість внутрішніх подразників також повинна встановлюватися у відповідності з потребами дитини.

Діти, що вступають на шлях самовиховання, набувають надзвичайну «чутливість» до своїх внутрішніх потреб. У кожному сензитивному періоді є одна домінуюча потреба, яка нашоухе дитину на активність для задоволення цієї потреби. Педагоги повинні «віднайти» предмети, які повинна вивчити дитина у різні вікові

періоди й епохи свого розвитку, а також у створенні програм, які відповідають передусім сензитивним періодам.

2. Ізоляція труднощі. Складність, яку повинна віднайти і зрозуміти дитина, повинна бути виокремлена в одному зразку матеріалу. Це виокремлення спрощує завдання для дитини і дає їй можливість сприймати проблему з більшою готовністю. Наприклад, матеріал під назвою «рожева башта» показує дитині тільки різницю у розмірах кубиків, а не у розмірах, кольорі, звуках тощо.

3. Контроль помилок. Для незалежності дитини від дорослих, матеріали Монтесорі дають дитині можливість самостійно контролювати помилки. Контроль помилок керує дитиною у її самовихованні й дозволяє побачити помилки самій та їх виправити. Як писала Марія Монтесорі, контроль помилок – це показник, який говорить нам, чи в правильному напрямку ми рухаємося. Він обов'язково повинен бути разом з інструкціями і матеріалом для роботи. Сила, яка рухає дитину шляхом прогресу багато в чому залежить від того, чи є свобода і гарантований шлях, по якому треба йти. Однак, до цього треба додати ще якийсь спосіб показати, де ми збилися із шляху. Запропоновані дидактичні матеріали повинні керувати активністю дитини. Дитина повинна не тільки повторити вправу, а й, виконуючи її, не робити більше помилок. Можливість самоконтролю викликає активну участь вищих розумових здібностей – таких як порівняння, судження тощо. Помилки змушують дитину досліджувати предмети, придивлятися до них, переробляти роботу кілька разів. У цих повторних вправах дитина загострює почуття, вправляє свою увагу, пам'ять (дитина повинна тримати у пам'яті розміри, вагу, колір і навіть звук). Якщо ж дитина не помічала помилок, то це свідчило про недостатній розвиток органів чуття чи уваги.

Дидактичні матеріали Монтесорі передбачали п'ять типів контролю помилок:

- 1) механічний;
- 2) психологічний (за допомогою органів чуття);
- 3) за допомогою контрольних точок;
- 4) за допомогою контрольного набору;
- 5) за допомогою учителя.

4. Особливий порядок надання дитині дидактичних матеріалів: поряд із вертикальним (різного рівня складності) горизонтальний порядок, тобто наявність паралельних вправ з кожним видом матеріалів. Це забезпечує заняття з матеріалами, що не повторюються і не дошкуляють дитині. Відповідно, дитина може займатися з матеріалом скільки бажає. Тобто, відбувається повторення на одному й тому ж змісті, але з новою формою. Також надається можливість самостійного вибору дитиною виду роботи, що сприяє розвитку самоорганізації і творчості.

5. Дидактичний матеріал побічно готує дитину до майбутнього навчання. Наприклад, підготовка до письма побічно відбувається під час роботи з блоками циліндрів для розвитку координації пальців рук. Такі вправи, з одного боку, готують до письма, і, з іншого, – розвивають почуття впевненості в собі, радість від успішного пізнання світу.

6. Послідовне абстрагування матеріалу від простих початкових функцій. Якщо спочатку матеріал прямо виражає якусь ідею, то поступово він стає все більш абстрактним вираженням цієї ідеї. Так, великий дерев'яний трикутник спочатку вивчається сенсорно, потім розглядаються його окремі частини, вивчаються розміри, плоскі дерев'яні трикутники з'єднуються в головоломку, а потім замість них використовуються трикутники з яскравого паперу, потім – трикутники, намальовані чіткими кольоровими лініями, і в решті-решт – майже абстрактні трикутники, намальовані тонкими лініями. На певному етапі свого прогресу дитина починає розуміти абстрактну суть конкретного матеріалу, стає незалежною від нього і не виявляє до нього колишнього інтересу. З цього приводу Марія Монтесорі зауважувала: «Якщо матеріали сконструйовані з великою точністю, то вони викликають мимовільні вправи, які настільки органічно скоординовані з внутрішнім розвитком, що у певний час виникає нова психічна картина – більш високі рівні у комплексному розвитку, коли дитячий розум набуває здатність до абстрагування».

7. Принцип актуального і найближчого розвитку. Цей принцип показує різницю між тим, що дитина здатні зробити самостійно, і тим, на що вона стає здатною за допомогою учителя. Кожна вправа з дидактичним матеріалом Монтесорі має дві мети – пряму і побічну.

Перша з них сприяє актуальному просуванню дитини, а друга – спрямована на майбутню роботу. Наведемо кілька прикладів:

- дидактичний матеріал для розвитку чуттів «Рожева башта» складається з 10 кубиків різних розмірів, довжина ребра кожного на 1 см менша за інших. Пряма мета – це формування понять «великий – малий». Побічна мета полягає у розвитку рухів, моторики, уміння впорядковувати предмети.

- Монтессорі-матеріал «Коричневі сходи» – це 10 дерев'яних призм, кожна довжиною 20 см. Бокові сторони – квадрати, довжина ребер яких зменшується від 10 до 1 см. Пряма мета – формування понять «товстий – тонкий», побічна – розвиток моторики, координація рухів, формування порядкових структур.

- матеріали для розрізнення структури поверхонь і матеріалів – це дощечка розміром 24x12 см, на якій розміщено різні поверхні – від шорсткої (наждачної) до гладкої (полірувальної). Дощечка може бути поділена на дві частини, а може і на 9 однакових смужок, на якій поперемінно розташовані 2 види матеріалу або й більше. Пряма мета – розвиток чуття дотику, побічна – розвиток тонкої моторики, підготовка до письма.

Отже, дидактичні матеріали, розроблені Марією Монтессорі, та принципи їх використання є особливими дидактичними засобами, які ретельно підібрані відповідно до сензитивних періодів розвитку дитини та їх освітніх потреб. Дитина має можливість обирати чи буде вона працювати сама, чи в групі дітей.

### **Сенсорне виховання**

Марія Монтессорі, як і засновник теорії вільного виховання Жан Жак Руссо, який наголошував, що «перший розум дитини є чуттєвий розум», вважала, що в ранньому і дошкільному віці людина виховує свої відчуття. Відповідно сенсорне виховання дітей є основою навчання у дошкільному і молодшому шкільному віці.

Як і Руссо, Монтессорі писала, що сенсорні процеси – відчуття, сприйняття, уявлення – це чуттєвий ступінь пізнання, який зумовлює розумовий розвиток людини. Сенсорне виховання забезпечує перехід від чуттєвого до раціонального пізнання, від сприйняття до мислення. Увага, воля, зосередженість, пам'ять, здатність порівнювати – все це тренується також у процесі сенсорної діяльності. Розвинені відчуття



сприяють удосконаленню практичної діяльності дитини, готують до естетичного й морального виховання.

Зважаючи на те, що у малої дитини сенсорна сфера ще недосконала, то розвиток у неї відчуттів, сприйняття і уяви вимагає спеціально організованого сприйняття. Для того щоб відчуття, які отримує дитина, розвивалися раціонально важливо педагогічно регулювати чуттєві стимули. Відповідно, дидактичний матеріал для розвитку органів чуття Марія Монтесорі поділила на кілька груп, що було представлено нею вже в перших її роботах, в яких описано досвід роботи, «Будинок дитини»:

1. Виховання загальної чутливості – тактильне (відчуття дотику), термічне (відчуття тепла), баричне (чуття ваги), стереогностичне чуття (розрізнення предметів об'єктами).

2. Виховання чуття смаку і нюху.

3. Виховання чуття зору:

- зорово-розрізнявальне сприйняття розмірів;
- зорово-розрізнявальне сприйняття форм, сприйняття зорово-тактильно-м'язові;
- зорово-розрізнявальне сприйняття кольорів, виховання хроматичного чуття.

4. Розпізнавання звуків.

Для найбільшого розвитку того чи того органу чуття, педагог рекомендувала при вправлянні одного органу «виключати» останні, наприклад, для розвитку дотику – зав'язувати очі.

### **Організація виховання і навчання**

У дошкільних закладах М. Монтесорі існував певний розпорядок, який включає такі основні види діяльності:

- 4–5 годин відводилося на заняття – вправи для розвитку розумових здібностей і органів чуття;
- гімнастика;
- ігри під керівництвом дорослого (переважно на свіжому повітрі);
- ручна праця;
- співи, тощо.

Основними формами виховання і навчання дітей були *самотійні заняття дітей* та *індивідуальні уроки*.

Під час *самостійних занять* дитина працювала з дидактичними матеріалами, а вихователь при цьому спостерігав за проявами дітей і фіксував їх у спеціальний журнал.

Інша форма – *індивідуальний урок*. На початку виховання у будинках дитини діти ще не готові до колективних занять, як пише М. Монтесорі, «не готові засвоїти ідею колективного порядку». Це приходить з часом, після відповідних вправ.

Монтесорі визначила конкретні вимоги до індивідуальних уроків. Це – стислість, простота, об'єктивність. Так, урок повинен тривати від півхвилини до 2–3 хвилин, нічого зайвого не повинно бути, крім «абсолютної істини».

Момент індивідуального уроку визначається за допомогою спостереження вихователя за дітьми. Спостерігаючи за дітьми, учитель повинен зрозуміти, коли можна перейти до уроку, створити відповідну атмосферу, і встановити особистий контакт з дитиною.

На столику чи на килимку повинен бути тільки матеріал для уроку. Спочатку вчитель показує всю послідовність дій у роботі з матеріалом. Після цього він пропонує дитині спробувати використати матеріал, як було показано. Якщо дитина зрозуміла показ, то вона переходить до самостійної роботи, а вчитель продовжує спостерігати за нею.

Під час індивідуального уроку дитина максимально зосереджується на предметі. Функція учителя при цьому – констатація сенсорного руху дитини. Вчитель не має права вимагати, щоб дитина засвоїла те, чого не знає, зрозуміла те, чого не розуміє, немає права дати відчутти дитині, що та зробила помилку.

Важливо, щоб дитина не просто повторила вправу, а й повторила її кілька разів. Тільки під час кількаразового повторення відбувається розвиток. Цей розвиток відбувається тільки в тому разі, якщо дитина зрозуміла ідею вправи, і ця ідея відповідає її внутрішній потребі. Саме повторення вправи очікує вчитель. Якщо ця дія відбувається, то вчитель знає, що він уже допоміг тому, щоб внутрішні потреби дитини знайшли в навколишньому середовищі допомогу для подальшого розвитку, і тепер вона вже може навчатися самостійно.

Після періоду повторення вправи у її початковій формі виникає ще одне явище – дитина починає створювати нові способи використання дидактичного матеріалу, часто комбінуючи кілька

взаємопов'язаних вправ або порівнюючи матеріал із відповідними об'єктами в навколишньому середовищі. Ця творча діяльність стає можливою завдяки внутрішньому розвитку дитини у поєднанні з творчими можливостями, що криються у замислі дидактичних матеріалів. Оскільки дитина не знає, що багато з його відкриттів стосовно матеріалів були вже зроблені іншими раніше, то ці відкриття є хвилюючими для дитини

*Колективні заняття* у будинках дитини відбувалися зрідка, були другорядними. Групове заняття ніколи не тривало довго – максимально біля чверті години. Його призначення не в тому, щоб навчити дітей чомусь, а передусім пробудити інтерес, зацікавленість. Якщо під час групового заняття діти відчували інтерес до чого-небудь, у них виникає мотивація для подальшого вивчення предмету, теми тощо. На думку Монтесорі, кількість дітей у групі не повинна перевершувати 30–40 осіб, бажано різного віку (різниця у віці хоча б у три роки).

Робота у різновікових групах розвиває соціальні навички дітей: якщо одна дитина працює, то інша не може нічого не робити; якщо одна зайнята якимось дидактичним матеріалом, то іншій прийдеться почекати. При цьому кількість екземплярів того чи того матеріалу свідомо обмежується – так діти вчаться не тільки працювати разом, а й домовлятися про черговість користування тим чи тим матеріалом.

Марія Монтесорі розробляє також вправи повсякденного життя, вимоги до дитячого харчування, прилади для набуття навичок самообслуговування, гімнастичні вправи та ігри – для розвитку фізичних якостей, дихання тощо.

## СУЧАСНІ МОНТЕССОРІ-ШКОЛИ В ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ ТА СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

*Поняття, мета і завдання сучасної Монтессорі-школи. Кількість і поширення Монтессорі-шкіл. Види Монтессорі-шкіл. Вступ до Монтессорі школи, наповнюваність класів. Сучасні вимоги до вчителя зарубіжної Монтессорі школи. Діяльність учителя в зарубіжних Монтессорі-школах. Учень у сучасній Монтессорі-школі. Особливості організації середовища та освітні лінії в зарубіжних Монтессорі-школах за освітньою програмою «Раннє дитинство» та «Початкова школа». Форми організації навчання в Монтессорі школах Західної Європи та США. Оцінювання в сучасних зарубіжних Монтессорі-школах.*

### **Поняття, мета і завдання сучасної Монтессорі-школи**

Термін «Монтессорі-школа» використовується дослідниками тому, що частіше з-поміж інших трапляється в назвах закладів, які організують свою діяльність відповідно до положень М. Монтессорі. Це не єдиний термін на позначення закладів цього типу. Поряд із ним використовуються інші: «мікрошкола» (Росія, США); «академія» (США); «колегія» (Іспанія); «дитячий садок», «дім» (США, Росія); «дитячий дім» (США, Італія).

Також зустрічається підміна понять, коли Монтессорі-школами називають центри розвитку М. Монтессорі.

Згідно дослідження О. Заболотної (Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу, 2013), у сучасній українській педагогіці під *школою Монтессорі* розуміють «альтернативний заклад дошкільної, початкової або середньої освіти, який базується на освітній філософії, розробленій італійським педагогом Марією Монтессорі, що передбачає навчання у різновікових групах, вибір учнями видів діяльності з запропонованого їм спектру, створення підтримувального середовища, неперервні блоки робочого часу, використання конструктивістського підходу до навчання, за якого учні відкривають для себе явища, поняття і предмети, працюючи з ними й експериментуючи».

На основі аналізу зарубіжної педагогічної літератури можемо уточнити визначення. *Монтессорі-школа* – це заклад освіти, спрямований на догляд, розвиток, виховання і навчання дітей від 8 тижнів до 18 років відповідно до положень педагогічної моделі М. Монтессорі.

Основна ідея філософії Монтесорі, розроблена доктором Марією Монтесорі, полягає в тому, що дитина найкраще навчається в соціальному середовищі, яке підтримує унікальний розвиток кожної людини.

Основна мета освіти за М. Монтесорі – допомогти кожній дитині розкрити весь потенціал у всіх сферах життя, тому діяльність має сприяти розвитку соціальних навичок, емоційному зростанню, фізичній координації та пізнавальній підготовці.

Відповідно до сучасних умов у закладах освіти ця мета уточнюється і визначається як формування цілісної гармонійної особистості дитини, здатної приймати самостійні обдумані рішення, бути незалежною, вільною і дисциплінованою.

Сучасні Монтесорі-школи ставлять перед собою такі завдання:

- 1) навчати дитину, враховуючи рівень її розвитку;
- 2) стимулювати навчання шляхом «позитивних» досліджень та творчої діяльності;
- 3) заохочувати прагнення до досконалості і направляти через постановку завдань;
- 4) розвивати життєві навички й уміння.

У школі «La Petite Ecole Monaco» виокремлено ще одне завдання: виховати співчутливих учнів із позитивним ставленням до навчання.

Сучасні Монтесорі-школи або повністю наслідують методіку М. Монтесорі, або поєднують її з новітніми технологіями. Так, наприклад, у «La Petite Ecole Monaco» освітній процес розроблено шляхом поєднання методів Монтесорі із сучасними підходами до навчання.

### **Кількість і поширення Монтесорі-шкіл**

Спеціальних досліджень, які б наводили точний перелік і кількість Монтесорі шкіл у світі немає. Аналіз зарубіжних та вітчизняних педагогічних джерел, сайту Міжнародної асоціації Монтесорі (AMI), сайтів дочірніх національних організацій AMI, відеохостінга YouTube, соціальної мережі Facebook дозволив виокремити низку причин, які ускладнюють процес обліку шкіл:

- 1) наявність значної кількості шкіл, які тільки частково користуються методикою М. Монтесорі;
- 2) швидке щорічне зростання кількості шкіл;

- 3) створення шкіл особами, які не є членами АМІ;
- 4) відсутність офіційної статистики шкіл на дочірніх національних сайтах асоціації АМІ;
- 5) відсутність спеціальних національних та міжнародних досліджень із даного питання.

Проаналізувавши розрізнені дані, подані американськими та західноєвропейськими науковцями, а також наведені на сайтах дочірніх національних сайтах асоціації АМІ, можемо стверджувати, що приблизна кількість шкіл у світі становить 20000. Близько 250 приватних та державних шкіл Монтесорі створено в Італії. Близько 700 – у Великобританії, з яких 73 школи є членами Асоціації шкіл Монтесорі (MSA – Montessori Schools Association).

За підрахунками Північноамериканської асоціації вчителів Монтесорі (NAMTA – North American Montessori Teachers' Association) нараховується близько 4000 шкіл Монтесорі в США, з них – 300 державних шкіл.

За даними Південноафриканської Асоціації Монтесорі (SAMA – The South African Montessori Association) у Південній Африці налічується 82 акредитованих Монтесорі школи, тоді як неакредитовані виключені з офіційного списку.

Веб-сайт Монтесорі-Азія, присвячений освітньому порталу Монтесорі в Азії, фіксує наявність методу навчання Монтесорі практично в усіх азійських країнах, таких як: Сінгапур, Малайзія, В'єтнам, Лаос, Філіппіни, Індонезія, Індія, Гонконг, Тайвань, Монголія, Індія та Пакистан. Відносно недавно школи Монтесорі поширилися також в Китаї, Японії та Південній Кореї.

Також зазначені школи є в Австралії, Мексиці, Еквадорі, Бразилії, Чилі, Танзанії, Швеції, Голландії, Великобританії, Німеччині та Франції, однак точних статистичних даних щодо їхньої кількості немає.

### **Види Монтесорі-шкіл**

На даний момент серед наукової спільноти немає єдиного уніфікованого підходу до класифікації Монтесорі-шкіл.

У зарубіжній педагогіці найбільш розповсюдженою є *класифікація відповідно до освітніх програм*. Згідно з нею виділяють такі програми:

**Infant** (з англ. *немовля*) (8 тижнів – 18 місяців) – програма спрямована на холістичний розвиток дитини шляхом створення підготовленого, безпечного та затишного середовища, в якому діти можуть пізнавати навколишній світ та почуватися у безпеці. Кредо таких шкіл: «Заклад – Другий дім».

**Toddler** (з англ. *тупотун*) (18 місяців – 36 місяців) – в основі освітньої програми лежить сенсорне навчання, спрямоване на розвиток практичних, мовленнєвих, математичних навичок і навичок підготовки до письма. Ігрові зони та обладнання створені відповідно до зросту дітей, що сприяє вихованню у них почуття незалежності та впевненості у своїх силах.

**Primary School** (з англ. *початкова школа*) (в АМІ цей термін використовується на позначення програми «Раннє дитинство» – прим. Т. Прибора) (3–6 років) – освітня програма ґрунтується на всіх сферах офіційної навчальної програми: наука, математика, література, розвиток мови, практичні навички життя, музика, рух, мистецтво.

**Elementary School** (з англ. *початкова школа*) (6–11 років) – 1–5 клас – мультівікова освітня програма сприяє спільному навчанню, притаманному для цієї вікової групи, і створює соціальну динаміку, яка підтримує зростання доброзичливої та інклюзивної спільноти учнів, виховує інтерес та допитливість, сприяє природньому переходу до абстрактного мислення і дозволяє дітям тренуватися на основі інтелектуальних вправ, необхідних для академічного поступового навчання.

**Middle School** (з англ. *середня школа*) (11–14 років) – 6–8 клас – освітня програма, розроблена спеціально для розвитку академічних, соціальних та емоційних потреб дитини. Навчання організовується за допомогою восьми предметних областей міжнародного бакалавра (IB) з міждисциплінарним вивченням матеріалу.

Такий розподіл на програми позначився в назвах Монтессорі-шкіл для зосередження уваги на програмі, за якою буде навчатися дитина. Наприклад, «Infant House», «Scuola dell’Infanzia e Primaria Paritaria», «West Maple Montessori Toddler Village», «Heartland Montessori Preschool», «Papillion Montessori Preschool», «Montessori Elementary School of Omaha» (США)

На основі аналізу нормативних документів та зарубіжних педагогічних джерел можемо навести такі класифікації Монтессорі-шкіл.

### **Класифікація за назвою закладу:**

1) *Монтессорі-заклади, в назві яких зазначається ім'я та прізвище педагога.* Найчастіше це – приватні заклади, хоча можуть бути і державні («Eaton Rapids Montessori at Lockwood School», «Wexford Montessori Magnet School», «Isthmus Montessori Academy Public»), які впроваджують систему навчання М. Монтессорі;

2) *Монтессорі-заклади, в назві яких не зазначається ім'я та прізвище педагога.* В переважній більшості це – державні заклади, які впроваджують систему навчання М. Монтессорі. Наприклад, «Oglesby Elementary School».

### **Класифікація шкіл за наявністю акредитації:**

1) *Акредитовані Монтессорі-заклади,* які повністю відповідають вимогам, що пред'являються до шкіл АМІ, і успішно пройшли акредитацію;

2) *Неакредитовані Монтессорі-заклади,* які не відповідають одному чи кільком показникам, що пред'являються до шкіл АМІ. Часто такі школи у назві містять ім'я і прізвище педагога М. Монтессорі.

### **Класифікація шкіл за типом світські/релігійні:**

1) *Світські* – державні та приватні Монтессорі-заклади, які здійснюють догляд, розвиток, виховання і навчання дітей відповідно до освітніх Монтессорі-програм.

2) *Християнські* – Монтессорі-заклади, що підпорядковані християнській церкві та здійснюють розвиток, виховання і навчання дітей відповідно до освітніх Монтессорі-програм (наприклад, «The Armenian sisters academy», «St. Mark Christian Montessori Preschool»).

### **Класифікація шкіл за джерелом фінансування:**

1) *Державні* – Монтессорі-заклади, які здійснюють догляд, розвиток, виховання і навчання дітей відповідно до акредитованих освітніх програм та, зокрема, Монтессорі-програм і фінансуються з державного чи муніципального бюджету.

2) *Приватні* – Монтессорі-заклади, які здійснюють догляд, розвиток, виховання і навчання дітей відповідно до освітніх Монтессорі-програм і фінансуються приватними особами,



організаціями, фондами. Зазначимо, що більшість Монтессорі-закладів – приватні.

У Західній Європі та Сполучених штатах Америки деякі приватні Монтессорі-школи використовують благодійну підтримку та державні субсидії для навчання дітей із малозабезпечених сімей.

У «National Center for Montessori in the Public Sector» зазначається, що школи Монтессорі у США об'єднують дітей у такі вікові групи:

- 1) від п'ятнадцяти місяців до трьох років;
- 2) від трьох до шести років;
- 3) від шести до дев'яти років (1–3 клас);
- 4) від дев'яти до дванадцяти років (4–6 клас);
- 5) від дванадцяти до п'ятнадцяти років (7–9 клас);
- 6) від п'ятнадцяти до вісімнадцяти років (10–12 клас).

Згідно з інформацією, поданою на офіційному сайті АМІ, можемо стверджувати, що й у Болгарії функціонують аналогічні класи в повному обсязі.

У ХХ ст. у Монтессорі-школі було передбачено два рівні навчання: первинний (від 3 до 6 років) та елементарний (від 6 до 12 років).

У наш час школи надають освітні послуги дітям від 8 тижнів до 18 років. Отже, як бачимо з вище наведених класифікацій за освітньою програмою та за віком дітей, від початку відкриття шкіл до нашого часу вік учнів, яких охоплює Монтессорі-школа, збільшився.

### **Вступ до Монтессорі школи, наповнюваність класів**

У приватних Монтессорі-школах заяви на вступ дітей приймаються протягом року. Адміністрація шкіл інформує бажаючих щодо появи вільних місць у класах. Щорічно для батьків проводяться індивідуальні тури по ознайомленню зі школою і тричі на рік – «Дні відкритих дверей».

У зарубіжних школах нерідко кількість бажаючих дітей навчатися у школі перевищує кількість місць. Для цього школи створюють список очікування. У такому списку пріоритетом користуються такі категорії дітей:

- 1) брати і сестри вихованців школи;
- 2) діти співробітників;
- 3) діти з особливими потребами,

4) у неангломовних країнах – діти, для яких англійська мова є рідною (для підтримки міжнародного співтовариства в школі).

У приватних закладах при вступі дитини до школи батьки сплачують одноразовий вступний внесок. У деяких державних закладах він теж передбачений і використовується на освітні потреби дитини.

Наповнюваність Монтессорі-класів часто перевищує типові класи – від 20 до 25 осіб для дітей дошкільного віку та 25–30 учнів для 1–8 класів. Заняття, зазвичай, укомплектовані вчителем Монтессорі та асистентом.

У зв'язку з розповсюдженням COVID-19, школи змінили умови відвідування і перебування дітей у закладі. Так, діти до 6 років не носять маски, хоча це їм рекомендується. Вони не дотримуються безпечної відстані між собою та іншими. Перед відвідуванням школи їм щоденно вимірюють температуру.

Учні 1–8 класів повинні обов'язково в закладі перебувати у масці та намагатися дотримуватися безпечної дистанції 1,5 м. Перед школою вони також щоденно вимірюють температуру. Діти входять до школи в шаховому порядку через два входи/виходи і одразу ж ідуть до свого класу.

Присутність батьків у закладі максимально обмежується. Для них навіть на вулиці перед школою є обов'язковим дотримання масочного режиму. У деяких країнах до школи дітей можуть приводити тільки вакциновані батьки.

Звертається увага, що батьки не повинні затримуватись на входах і виходах закладу. Рекомендовано, щоб тільки хтось один із батьків заводив дитину до школи. Тільки батьки дітей до дворічного віку можуть входити і залишатись у закладі. Для інших процедура обміну інформацією з дирекцією, приймальною комісією, вчителями здійснюється в електронному режимі. Батьківські збори проходять онлайн через відповідну платформу.

### **Сучасні вимоги до вчителя зарубіжної Монтессорі школи**

У сертифікованих школах ретельно підходять до підбору педагогічного персоналу. В першу чергу приймають на роботу сертифікованих педагогів. На сайті АМІ окреслюється перелік

переваг сучасних сертифікованих вчителів школи Монтесорі, які здатні:

1) розуміти особливості розвитку дитини та діяти як гід, який допомагає дітям знайти свій власний природний шлях;

2) створювати практичну класну кімнату, в якій діти в індивідуальному темпі, з радістю співпрацюючи, навчаються;

3) змінювати життя інших, втілюючи принципи освіти Монтесорі;

4) вірити в освіту, яка відповідає фізичному, емоційному та інтелектуальному розвитку дитини;

5) спрямовувати дітей з ентузіазмом йти за своїми інтересами та захопленнями, одночасно розвиваючи міцні академічні уміння, лідерство, самодисципліну, відповідальність та незалежність;

6) займатися самоосвітою та мати професійні уміння високого рівня, які користуються попитом у закладах освіти всього світу;

7) постійно вдосконалювати свою майстерність, приєднуючись до глобальної мережі вчителів і тренерів.

Програми навчання педагогів різняться в залежності від освітньої програми, на якій вони будуть викладати: Infant, Toddler, Primary, Elementary, Middle School.

Розглянемо конкретні вимоги до вчителя по закінченні програми «Primary» («Раннє дитинство»), оскільки за цією програмою здійснюється підготовка Монтесорі-вчителів у нашій країні. Так, учитель повинен:

1) розуміти філософію Монтесорі щодо дітей від трьох до шести років;

2) бути здатним застосовувати філософію Монтесорі з дітьми цієї вікової групи на практиці;

3) розуміти стадії розвитку дітей від трьох до шести років;

4) уміти використовувати всі матеріали Монтесорі;

5) знати та застосовувати принципи Монтесорі у створенні підготовленого середовища;

6) розуміти важливість та необхідність партнерських відносин між учителями та батьками.

Зазвичай, Монтесорі-вчителі навчаються від кількох місяців до року, іноді термін навчання розподіляється на кілька років протягом літніх канікул. Державні вчителі Монтесорі обов'язково мають державні ліцензії на викладання.

На основі аналізу сайтів українських («Rabota.ua») і зарубіжних компаній, які розвивають інтернет-рекрутмент («HeadHunter» «CleverStaff») та рекрутингової агенції «Golden Staff», ми дійшли до висновку, що в сучасних Монтессорі-школах висуваються такі загальні вимоги до майбутнього педагога школи:

- 1) наявність диплому АМІ або проходження навчання в асоціації;
- 2) досвід роботи з дітьми відповідно до освітньої програми;
- 3) уміння організувати Монтессорі-середовище;
- 4) активна і відповідальна життєва позиція;
- 5) любов до дітей, знання їх психологічних особливостей;
- 6) наявний досвід взаємодії з сім'єю;
- 7) шанобливе ставлення до колег і вміння працювати в команді (з асистентами).

### **Діяльність учителя в зарубіжних Монтессорі-школах**

Зважаючи на викладене вище, величезне значення для Монтессорі-шкіл має підготовка вчителя. Професор психології Керолін Поуп Едвардс (Shell B. A Look at Waldorf and Montessori Education in the Early Childhood Programs) з Університету Небраски в Лінкольні стверджує, що в педагога Монтессорі-школи особлива роль. Він допомагає становленню дитини, за необхідності ненав'язливо спрямовує її дії. Допомога спрямована, передусім, на активізацію самостійності, оскільки до істинного розуміння явищ дитина може прийти тільки самостійно.

Актуальним залишається кредо педагога: «допоможи мені зробити це самому», – зміст якого полягає в тому, що вчитель ніколи нічого не виконує за дитину, а тільки показує та пояснює порядок дій.

На основі детального, систематичного спостереження за дітьми вчитель прагне створити атмосферу продуктивного спокою. Тривалі періоди інтенсивної зосередженості чергуються з короткими моментами відновлення. Мета вчителя полягає в допомозі та заохоченні дітей в розвитку їхньої впевненості та внутрішньої дисципліни, щоб мати змогу в подальшому менше втручатися в освітній процес, оскільки переривання дітей під час цілеспрямованої діяльності заважає їхньому імпульсу, інтересу та внутрішній роботі думки.

Кожна дитина розвивається в індивідуальному темпі, саме тому вчитель лише готує розвивальне середовище та спостерігає за розвитком дитини.

У дошкільному віці вчитель навчає маленьку дитину чуттєвому дослідженню та практичній діяльності, щоб пізніше, спираючись на зацікавленість дитини, бути переконаним, що вона засвоїть необхідний матеріал.

Із молодшими школярами вчитель активніший ніж з підлітками та старшими школярами, демонструє їм використання матеріалів та презентує діяльність, висуваючи вимоги до дитини.

### **Форми безпосереднього керівництва вчителя діяльністю дітей**

1. *Презентація нового для дитини матеріалу.* У цій формі активна роль належить педагогу, дитина залишається слухачем-співрозмовником, який активно знайомиться з новим матеріалом.

2. *«Коло»* (тематичні бесіди, обмін інформацією, повідомлення). «Коло» веде педагог, стимулюючи дітей до самостійних висловлювань. Система загальних занять може стати основним стрижнем при реалізації проєктної діяльності.

3. *Робота дітей з Монтессорі-матеріалом.* Ця форма передбачає самостійну діяльність дітей за «пасивної» ролі педагога. Вчитель спостерігає за дітьми та за необхідності приходиться на допомогу.

Учителі Монтессорі-шкіл постійно удосконалюють свою професійну майстерність. Так, наприклад, Американська асоціація Монтессорі спонсорує вчительські дослідження щодо практики освітнього процесу в класі (<http://www.amshq.org>). Її діяльність, зазначає Едвардс С. (Edwards C. P.), включає навчання вчителів наставниками, інтерпретацію досліджень, проведених окремими вчителями, формулювання актуальних освітніх питань, проведення спільних порівняльних досліджень між різними типами шкіл. Організація також спонсорує щорічну премію за написання дисертацій за тематикою Монтессорі-освіта.

## Учень у сучасній зарубіжній Монтесорі-школі

Дитина Монтесорі – незалежний учень. Учитель готує навколишнє середовище, програмує діяльність, виконує функції контролюючої особи та зразка, однак саме дитина навчається. У Монтесорі-школах звертається увага на те, що необхідно навчити дитину бути мотивованою самою роботою і наполягати на обраному завданні.

Свобода розуміється як найактивніша рушійна сила розвитку особистості дитини. Автономія є наріжним каменем освіти Монтесорі на всіх рівнях. Її філософія ґрунтується на фундаментальній вірі в надання дитині свободи в певних межах. Монтесорі-учні мають можливість здійснювати контроль над багатьма аспектами свого повсякденного життя та навчаються приписувати успіх та невдачу власним вчинкам, привчатися бачити наслідки своїх дій.

Школи Монтесорі дотримуються філософії особистої освіти, заснованої на ідеології її засновника, яку можна синтезувати в таких поняттях, як:

- Радість дитини полягає в тому, що вона робить важливі для її віку справи.
- Особисте задоволення полягає в тому, що дитина докладає максимум зусиль для виконання поставленого завдання.
- Людське щастя складається з діяльності тіла та розуму, спрямованої на досконалість.
- Сила розуму, тіла та духу набувається за допомогою вправ та досвіду.

Автор кількох книг про педагогіку Монтесорі Паула Полк Ліллард звертає увагу, що викладачі навчають дітей нести відповідальність за особисту освіту, що відображено в Біллі про права учнів початкових класів Монтесорі. Так, школярі повинні:

- 1) діяти самостійно і заради себе;
- 2) діяти без зайвої допомоги або перерв;
- 3) працювати та зосереджуватися;
- 4) діяти в межах, визначених середовищем та групою;
- 5) створювати власний потенціал власними зусиллями.

Монтесоріанці вважають, що найбільш сприятливим середовищем для саморозвитку є середовище, в якому учні самі несуть відповідальність за засвоєння знань. Автономія в Монтесорі-

класі найбільш яскраво виявляється в тому, наскільки учні контролюють навчальний час. Найважливішим аспектом для розвитку дитини є концентрація, якої необхідно досягти завдяки всепоглинаючому інтересу до вивчення нового, який у всіх дітей є вродженим. Кожна дитина самостійно повинна знайти спосіб як швидко зосереджуватися.

Початкова освіта Монтесорі базується на графіку з щонайменше з одним безперервним тригодинним блоком робочого часу щодня. Протягом цього часу школярі можуть вільно обирати з усіх предметних областей. Кожен учень працює індивідуально або невеликою групою у своєму темпі та на своєму рівні. Діти можуть почати день із менш складних завдань і поступово переходити до складнішої роботи протягом дня, а можуть одразу почати працювати над довгостроковим проєктом протягом кількох днів чи навіть тижнів.

Такий ступінь свободи забезпечується освітньою програмою Монтесорі-шкіл. Матеріали на полицях полегшують незалежну роботу, оскільки «весь шлях дитини до незалежного відкриття» доступний на полицях.

Як і за життя М. Монтесорі, сьогодні діти засвоюють матеріал та навчальну програму у власному темпі, а не за графіком, встановленим учителем чи керівництвом закладу. П. Ліллард характеризує матеріали як «засоби особистого формування для кожної дитини». Вона, зокрема, зауважує: «Не кожна дитина працюватиме з матеріалом однаково, окремі діти більше заглибляться у пошук знань у конкретних областях, ніж інші».

Під час роботи над завданнями учні повинні навчитися виявляти, контролювати та виправляти власні помилки.

### **Особливості організації середовища та освітні лінії в зарубіжних Монтесорі-школах за освітньою програмою «Раннє дитинство» та «Початкова школа»**

Якщо уважно придивитися до організації простору в Монтесорі-школах, можна побачити, що він поділяється на три тісно пов'язані між собою компоненти:

1) зовнішньошкільне середовище закладу (територія закладу за межами будівлі);

2) внутрішньошкільне середовище закладу (об'єднує всі об'єкти у середині будівні);

3) розвивальне освітнє середовище класу (по-різному називається в закладах залежно від назви програми, наприклад середовище «раннього дитинства»).

Охарактеризуємо їх.

1). Зовнішньошкільне середовище закладу зарубіжних Монтессорі-шкіл передусім спрямовується на розкриття повноцінного потенціалу дитини: розвиток пізнавальних та емоційно-вольових психічних процесів, навичок спостереження, обізнаності з порядком та послідовністю дій, координації великих і малих м'язів, набуття практичних навичок, що стосуються піклування про себе та навколишнє середовище, перцептивного усвідомлення та розпізнавання, основних концепцій для розуміння кількісних величин, мовленнєвих навичок, що включають можливості для слухання, самовираження за допомогою усного мовлення, навчання письму, читанню й іншим мовленнєвим мистецтвам, розуміння природи та Всесвіту, досвіду та розуміння соціальних наук, досвіду навичок критичного мислення та методики вирішення проблем.

2). Внутрішньошкільне середовище в усіх акредитованих Монтессорі-школах відповідає наступним вимогам:

- є чистим і упорядкованим, що свідчить про піклування та акуратність в організації та використанні матеріалів;

- заохочує дитину до вибору діяльності;

- демонструє комунікаційні стратегії використання обладнання;

- визнає та демонструє здатність реагувати на емоційні потреби дітей;

- забезпечує належний моніторинг та огляд середовища;

- повідомляє про правила та процедури відповідно до ситуації;

- моделює та сприяє просоціальній поведінці та позитивним методам вирішення конфліктів;

- демонструє скоординовану діяльність відповідальних дорослих;

- відібрані конкретні матеріали/заходи відповідають періоду розвитку, задовольняють здібності та потреби дітей завдяки середовищу.

3). Зазначимо, що сучасне розвивальне освітнє середовище класу ґрунтується на правилах організації «підготовленого»



середовища, запропонованих ще М. Монтесорі. Педагог зазначала, що:

- діти повинні виховуватись у просторій, світлій кімнаті, оформленій у теплих і витриманих тонах, без зайвих обтяжувальних елементів у приміщенні, з легкими і рухливими меблями різних форм і конструкцій відповідно до зросту дітей;

- групове приміщення організовується за принципом відкритого простору: діти можуть легко вийти з приміщення на вулицю, дістати будь-який цікавий їм матеріал, згрупований за розділами;

- групова кімната обов'язково має зони: навчальну, трудову, математичну, природознавчу, для малювання, для рукоділля, для читання, для відпочинку, кухні;

- природничий дидактичний матеріал розташовується на рівні очей дитини. Клітки з птахами, тваринами, акваріум, кімнатні рослини розміщуються рівномірно по всій груповій кімнаті, а не в одному спеціально визначеному місці;

- середовище доповнюють невеликі килимки для занять та ігор з дидактичними матеріалами, які зберігаються скрученими у спеціальних стійках.

Розглянемо сучасні характеристики розвивального **освітнього середовища «Раннього дитинства» для дітей вікової групи від 3-х до 6-ти років:**

- 1) матеріали освітніх програм упорядковані за навчальними напрямками;

- 2) кожна група забезпечена матеріалами різного рівня складності (враховується принцип диференціації навчання);

- 3) меблі відповідають фізичним та психолого-педагогічним особливостям дітей даної вікової групи;

- 4) меблі розташовуються з урахуванням організації широкого простору для проведення заходів;

- 5) освітній простір та проведення освітньої діяльності організовуються так, щоб уникнути конфлікт інтересів;

- 6) засоби навчання можуть додатково урізноманітнюватись заснуванням комп'ютерних технологій;

- 7) кожна діяльність має структуру: мету, завдання, хід роботи, підведення результатів діяльності та спрямовується на досягнення дитиною успіху.

Як бачимо, ці характеристики уточнюють правила, визначені М. Монтесорі ще на початку ХХ ст.

Мета підготовленого середовища – підтримувати та зміцнювати почуття незалежності дитини та прагнення до знань. Навчальні матеріали легко доступні і «привертають увагу» дітей та розташовуються в послідовності від найпростіших до найскладніших, щоб вихованці могли вибрати матеріали, які найкраще відповідають їх потребам.

У наш час клас Монтесорі умовно ділиться на **зони** (для педагогіки Монтесорі притаманний саме термін «зона», а не більш вживаний в українській педагогіці – «осередок»), які відповідають розділам програми кожної вікової групи, враховуючи сенситивні періоди розвитку дитини:

- 1) зона практичного життя;
- 2) зона сенсорного розвитку;
- 3) зона мовного розвитку;
- 4) зона математичного розвитку;
- 5) космічна зона або зона культури.

1). *Зона практичного життя.* Завдання з практичним ухилом є містком між домом і школою для маленьких дітей. Робота, яку дитина починає в «Практичному житті», покращує сенсомоторну координацію, формує організаційні уміння і готує до наступних нових завдань, які вони будуть виконувати в інших сферах. Прикладами таких завдань є:

- наповнити глечик водою, а потім перелити воду з глечика в чашку;
- відімкнути, а потім замкнути двері ключем;
- витерти дошку, стіл, поличку, підвіконня ганчіркою;
- попрати білизну ляльки (дії: намочити, намилити, потерти, полоскати, наливати і зливати воду);
- висушити білизну ляльки (дії: натягувати мотузки, закріплювати їх, виконувати дії із заціпками);
- вимити посуд (дії: колові рухи губкою, полоскання, витирання рушником, сортування за розміром);
- сервірувати стіл: (дії: накривання скатертиною, розкладання серветок і столових приборів) тощо.

Аналогічні завдання даються і в українських Монтесорі-школах.

2). *Сенсорна зона* допомагає дитині бачити і розуміти те, що відбувається навколо неї. Робота в ній розпочинається з дослідження оточення – дитина дивиться, торкається, нюхає, пробує на смак, знайомиться з тим, що її оточує.

Зона сенсорного розвитку розширює навички, які були сформовані за допомогою вправ із зони «Практичне Життя». Така діяльність покращує сенсорні відчуття дитини (тактильні, зорові, слухові), а також здатність порівнювати та класифікувати, необхідну для розвитку письмового мовлення. Контроль м'язів вдосконалюється, що готує руку до письма.

Вправа дитини з чуттєвими матеріалами служить підготовкою до більш абстрактної роботи з мови та математики. Засоби навчання включають:

- *матеріали для розвитку зору*, які поділяються на підгрупи: матеріали для розрізнення розмірів і розвитку окоміру, матеріали для розрізнення кольорів і їх відтінків, матеріали для розрізнення форми плоских фігур;

- *матеріали для розрізнення розмірів фігур та просторових тіл* (матеріали для розвитку дотику – тактильні дошки, шорсткі таблички, скриньки з клаптиками тканини);

- *матеріали для розвитку слуху* (шумові коробочки, дзвіночки);

- *матеріали для розрізнення ваги* (таблички з різних порід дерева);

- *матеріали для розвитку відчуття тепла* (брусочки з різного матеріалу);

- *матеріали для розвитку нюху* (коробочки із запахами);

- *матеріали для розвитку смаку* (смакові баночки);

- *матеріали для розвитку стереогностичного відчуття* («чарівний мішечок», геометричні тіла для сортування).

3). *Зона мовного розвитку*. Розвиток мовлення заохочується через свободу спілкування. Свобода спілкування та самовираження сприяє розвитку міжособистісного спілкування та розвитку мовлення. До того ж застосовуються фонетичні та творчі вправи. Цікавий практичний досвід з розвитку дорослими мовлення дітей знаходимо у Villa Montessori International School of Armenia. Вчителям запропоновані універсальні напрями для розвитку мовлення дітей незалежно від віку:

1) обговорення подій, що відбуваються у житті (між однолітками, між дорослим і дитиною, навколо);

2) читання напам'ять віршів на теми про природу, про домашні справи, іграшки, стосунки або просто улюблені;

3) спів (підспівувати відомим співакам, співати самотійно, співати, виконуючи вправи з «Практичного життя» або, якщо дитина співає з батьками, домашні справи, співати і танцювати, робити зарядку й підспівувати, наспівувати під час прогулянки або співати, сидячи навпроти один одного);

4) розповідання історій (використовувати книги з яскравими цікавими ілюстраціями, придумувати розповіді про дітей, їх сім'ї та друзів).

Залежно від країни, в якій знаходиться заклад Монтесорі, обов'язково вивчається національна мова, що сприяє розвитку національної ідентичності.

Діти вивчають мову, читають, пишуть, співають, досліджують історію, поезію та літературу та беруть участь у святкуванні національних культурних подій.

4. *Зона математичного розвитку.* Математика починається з усвідомлення просторових, часових і числових закономірностей навколишнього світу. Інтеграція практичної та абстрактної роботи з арифметики, розв'язання задач та алгебра забезпечують міцний фундамент, з якого діти можуть переходити до більш складних математичних робіт.

5. *Космічна зона або зона культури.* Головна ідея космічного виховання – пізнання людини в усьому різноманітті й складності, її місця в культурі, історії і в природі. Людина – не сторонній спостерігач природи. Вона – космічна істота, що глибоко вивчає все, що відбувається в космосі зсередини і шукає гармонію в собі та між усіма людьми планети.

Космічна освіта М. Монтесорі у наш час стала популярним напрямком досліджень серед американських науковців, тому їй приділено більше уваги. Космічна освіта була описана Монтесорі-консультантом та викладачем в Асоціації Монтесорі Інтернаціонал у Сполучених Штатах Америки Філіс Поттіш-Льюїс (Phyllis Pottish-Lewis) і подана відомим тренером-вчителем Монтесорі, професором психології університету Вірджинія Анжелін Ліллард так: «Космічна освіта – це спосіб показати дитині, що все у Всесвіті взаємопов'язано

та взаємозалежно, незалежно від того, чи найдрібніша ти молекула чи найбільший організм. У кожного є своя роль, кожен вносить свій внесок у підтримання гармонії». Усвідомлюючи цю закономірність відносин, дитина розуміє, що є також частиною цілого і має відігравати свою роль і робити власний внесок.

Космічна освіта була розроблена як засіб доведення дитині 6–12 років усвідомлення порядку космосу та розгляду її космічного завдання. Першочергово вона може допомогти людині усвідомити свою залежність від інших людей усіх соціальних класів та ознайомити з досвідом всього світу протягом усієї історії, що дасть змогу поважати людське життя.

*Наука.* Розвивальне освітнє середовище Монтессорі-шкіл спрямовано на інтелектуальний розвиток учнів. Як уже зазначалося раніше, М. Монтессорі розглядає дитину як поглинаючий (всотуючий) розум, готовий вбирати знання та досвід, як губка. Педагог вважала, що, надаючи дитині з самого раннього віку все складніші інтелектуальні завдання, ви отримаєте освічену дитину, тієї ж концепції дотримуються монтессоріанці і зараз.

Наука представлена шляхом інтеграції вивчення предмету, досліджень та експериментів, заохочуючи прагнення дітей до відкриттів. Навчальна програма з природничих наук охоплює окремі аспекти фізичних, біологічних наук та наук про землю, і містить додатковий лабораторний досвід.

Завдання та діяльність дітей орієнтовані на реальність. М. Монтессорі вважала помилковим тезу про те, що діти мають тільки розважатися іграшками. Педагог була переконана, що діти не цікавляться іграшками довго, якщо не виникає зацікавленість, пов'язана з розмірами та цифрами, тому кожен маніпулятивний матеріал педагога має покрокову процедуру використання і підпорядкований специфічній концепції навчання.

Програма соціальних досліджень охоплює географічні, соціальні та економічні аспекти світу. Діти отримують нове уявлення про свою спільноту та зв'язки зі світом. Література, біографії та уроки з залученням реальних історій про сім'ї знайомлять із людьми та подіями з різних часів та місць.

Починаючи зі шкільного віку, програми *«Початкова школа»* для досліджень використовують інноваційні технології навчання, зокрема комп'ютерні технології. Їх впроваджують поступово.

Монтессоріанці вважають, що раціональне використання персональних комп'ютерів та планшетів сприяє психологічному розвитку дитини, покращує абстрактне мислення. Автор книги «Педагогіка Монтессорі та інноваційні технології» («La pedagogia Montessori e le nuove tecnologie») Маріо Валле прослідкував, які точки дотику методу Монтессорі та інноваційних технологій, зокрема:

- вони сприяють інтуїтивному навчанню;
- розвивають мислення;
- допомагають формулювати проблему;
- дозволяють зробити вільний вибір;
- допомагають самостійно виправити помилки;
- сприяють спонтанному повторенню матеріалу;
- роблять абстракції конкретними;
- покращують зосередження;
- пропонують завдання з чіткою метою.

Італійський педагог зазначає, що в школах Монтессорі використовуються тільки ті технології, які підтримують постійний високий інтерес учнів, відповідають критеріям оцінювання закладу та покращують навчання. Серед таких методів робототехніка, «Lego Mindstorm», «Bee Bot» та «Scratch», а також програми для ментальних карт та поглиблення досліджень «Wikipedia», «GeoGebra».

В останні роки почали виділяти *зону (центр) цифрових ремесел* (Centro per l'Artigianato Digitale) – це особливе місце, яке інтегрує ремісниче ноу-хау з сучасними технологіями, і включає простори та лабораторії, де ідеї реалізуються шляхом досліджень, досвіду, обміну та відкритості до інновацій.

У Монтессорі школах релігійного спрямування додатково вводиться курс релігії. На заняттях вивчається історія християнства, Біблія (Новий Заповіт), прості молитви та значення великих християнських свят.

Додатково у приватних школах для учнів можуть організовуватися заняття за наступними напрямками: музика, фортепіано, лабораторія, шахи, живопис, гімнастика, англійська мова, настільні гри, література, акторська майстерність, кулінарний клуб.

**Форми організації навчання в сучасних зарубіжних Монтессорі школах** залишаються незмінними. Серед форм організації в сучасних зарубіжних Монтессорі-школах виділяють:

1) групові уроки. Ініціатором дитячої активності є дорослий, який формулює завдання і пропонує способи його розв'язання;

2) індивідуальні уроки (спільна діяльність дитини і дорослого). Педагог включається в діяльність дитини, якщо вона попросить його про це, або якщо дитина вагається у виборі роботи;

3) вільна й самостійна діяльність дітей у спеціально організованому середовищі. У цьому разі вихователь надає дітям право вибору діяльності, займаючи позицію спостерігача. Цю форму організації дитячої діяльності М. Монтесорі вважала найпродуктивнішою. Позиція спостерігача полягає в тому, що педагог не організовує діяльність дітей у традиційному розумінні, а прогнозує її. Переконавшись, що діти чимось зацікавились, ускладнює завдання, добираючи необхідний матеріал.

### **Оцінювання у сучасних зарубіжних Монтесорі-школах**

У Монтесорі-школі оцінюють успішність учнів за принципом «для навчання, а не за навчання». Це значить, що увага зосереджується не на кінцевому результаті, а на процесі навчання.

Мета оцінювання учнів двоєдина. З одного боку, оцінювання сприяє формуванню мотивації дитини до розвитку, досягнення нею цілей та фіксації прогресу. З іншого – оцінювання допомагає учителю виявити наскільки навчальний матеріал є цікавим для дитини, визначити коло її інтересів та передбачити, який матеріал може бути використаний для стимуляції інтересів учня.

Процес оцінювання у школі комплексний і відбувається без порівняння навчальних результатів учнів. Фактично, в початковій Монтесорі-школі використовується формувальне оцінювання, яке ґрунтується не на кількісних (кількості помилок), а на якісних показниках.

Система оцінювання включає:

- роботу з постановки індивідуальних цілей навчання для кожного учня;
- комплексну фіксацію прогресу дитини;
- можливість школяра самостійно оцінити результати свого навчання;
- інтерактивні тести та квести з дисциплін;
- зворотнього зв'язку з дитиною та його батьками.

Під час навчання в початковій школі учні майже не піддаються суворим формам оцінювання. Класні вчителі ретельно стежать за відбором учнівської роботи, щоб переконатися, що учні послідовно вдосконалюють свої навички в усіх сферах навчальної програми. Програма представляє те, що Марія Монтессорі називає матеріалізованою абстракцією, тобто всі концепції подаються спочатку з найбільш конкретних матеріалів, а потім із все більш абстрактними матеріалами, коли учні інтелектуально дозрівають.

Цей підхід до оцінювання описаний у документі Американської асоціації Монтессорі «Навчання та оцінювання» (див. Edwards C. P. Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia), яка рекомендує, щоб процедури оцінювання в американських класах перейшли до форматів таких як портфоліо, презентації, мультимедійні проекти, які більш достовірно оцінюють здатність дітей поєднувати ідеї, критично мислити та знаходити й обробляти інформацію (<http://www.amshq.org>).

### **Шляхи оцінювання навчального процесу:**

1. «Внутрішній контроль» помилок як форма оцінювання дає учню миттєвий зворотній зв'язок про його успіхи. Цей контроль дозволяє школяру самостійно виправити свої помилки і продовжувати практикувати без втручання дорослих. Ця форма оцінки дозволяє школяру контролювати своє навчанням. За допомогою матеріалів він знає, коли він готовий рухатися далі.

2. Тестування як форма оцінювання використовується для виявлення фактичних знань дітей. Учителі зауважують, що процес тестування закінчується, якщо дитина підряд неправильно відповіла на кілька запитань (див. Assessment and Testing in Montessori Schools).

Можливості тестування передбачають:

- 1) спостереження за учнями в процесі виконання завдань;
- 2) уважну перевірку та аналіз виконаних завдань;
- 3) індивідуальні бесіди про результати виконаних завдань;
- 4) обговорення обраних шляхів розв'язання проблеми (Див. Montessori Assessment Tools & Resources).



## Оцінювання навчальних досягнень

Педагог звертає увагу на рівень залученості дитини до Монтессорі-середовища. Для цього дається відповідь на такі питання:

- Як дитина обирає роботу?
- Як вона виконує роботу?
- Як вона просить допомоги?

Обов'язково оцінюється *соціальна та емоційна поведінка*:

- Чи дитина блукає по класу?
- Чи перешкоджає роботі інших дітей?
- Як взаємодіє з однолітками?
- Чи вередує?
- Чи є проблеми з сидінням на місці?

3. Різні види таблиць як специфічна форма оцінювання в початковій Монтессорі-школі. Наприклад, таблиці спостережень за початком роботи.

### *Спостереження за участю учня в діяльності.*

– спостереження ведеться впродовж двох хвилин або поки не буде оцінено кожного учня;

– ставиться штрих за кожен позицію, яку виявлено, лише один штрих на учня.

На початку візиту	Участь в роботі	Використання роботи в якості допоміжного засобу	Вибір роботи	Отримання допомоги	Блукання/перешкоджання	Порушення поведінки
Час _____	участь в зосередженій роботі відповідно до вікової групи самостійно чи у презентації	не залучає матеріали, що знаходяться перед ним/нею	в процесі вибору і/чи організації роботи	консультації чи отримання допомоги від учителя в класі	безцільний рух по класі, не зосереджені на діяльності розмови	крик, непокоря, очевидно неправильне застосування матеріалів
Оцінка у формі штрихів						
Загалом						

*Спостереження за роботою з матеріалами*  
(перераховуються всі матеріали, які використовуються)

<b>Сенсорна</b>	<b>Практична</b>	<b>Математична</b>	<b>Мовна</b>	<b>Інші</b>

*Спостереження за участю учня в діяльності (повторне)*

<b>Вкінці візиту</b>	<b>Участь в роботі</b>	<b>Використання роботи в якості допоміжного засобу</b>	<b>Вибір роботи</b>	<b>Отримання допомоги</b>	<b>Блукання/перешкоджання</b>	<b>Порушення поведінки</b>
<b>Час</b> _____	участь в зосередженій роботі відповідно до вікової групи самостійно чи у презентації	не залучає матеріали, що знаходяться перед ним/нею	в процесі вибору і/чи організації роботи	консультації чи отримання допомоги від учителя в класі	безцільний рух по класі, не зосереджені на діяльності розмови	крик, непокоря, очевидно неправильне застосування матеріалів
<b>Оцінка у формі штрихів</b>						
<b>Загалом</b>						

Отже, можна зробити висновки, що навчання у сучасних Монтессорі-школах в країнах Західної Європи та Сполучених Штатах Америки ґрунтується на таких положеннях:

1. Навчання у різновікових групах.
2. Навчання – це концентричний процес.
3. Створення підтримувального середовища.
4. Вибір учнями видів діяльності із запропонованого їм спектра.
5. Неперервні блоки робочого часу.
6. Застосування конструктивістського підходу, за якого учні відкривають для себе явища, поняття і предмети, працюючи з ними й експериментуючи.
7. У навчальному процесі спираються на внутрішню мотивацію окремого учня більше, ніж на конкуренцію.
8. При навчанні не використовуються зовнішні нагороди.
9. Під час навчання дитині видаються освітні матеріали, які дозволяють самостійно оцінити себе.
10. Найефективнішим методом для перевірки знань дітей вважається наукове спостереження, яке дозволяє дізнатися про розуміння ними матеріалу.
11. Протягом навчального року діти проходять підготовку та атестуються за стандартами закладів середньої освіти відповідно до віку.

## **ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ МАРІЇ МОНТЕССОРІ В УКРАЇНСЬКУ СИСТЕМУ ОСВІТИ**

*Поширення ідей Марії Монтессорі у вітчизняній освіті у ХХ столітті. Відродження ідей Монтессорі-педагогіки в Україні. Пілотна школа-лабораторія в Україні (1992–2000). Всеукраїнська асоціація Монтессорі-вчителів. Науково-педагогічна література з Монтессорі-педагогіки в Україні. Український Монтессорі-центр. Діяльність дошкільних Монтессорі-закладів. Узагальнена характеристика українських Монтессорі-закладів.*

**Поширення ідей Марії Монтессорі у вітчизняній освіті у ХХ столітті.** Після розпаду СРСР Україні дісталася відносно стабільна система освіти, але остання мала певні недоліки, які затримували подальше становлення національно свідомої, сильної та незалежної нації. Тому актуальним стало завдання пошуку інноваційних підходів до розв'язання проблеми змісту та методів дошкільної освіти, оскільки саме в ранній період розвитку особистості формуються ті якості, що визначають її подальший розвиток.

Реформування української педагогічної освіти ставить завдання не лише запровадження в освітній процес новітніх технологій, але й підготовки педагогів-фахівців, які володіють глибокими знаннями філософії освіти партнерства, на практиці вміють реалізовувати прогресивні педагогічні технології щодо виховання підростаючого покоління з такими якостями як самостійність, відповідальність, ініціативність, вміння взаємодіяти та співпрацювати в колективі. Такою цілісною технологією та випробуваними часом і континентами науково-практичним досвідом володіє Монтессорі-педагогіка, увага до якої в нашій країні зростає.

Сьогодні вимагає аналізу й інтерпретації педагогічна теорія і практика М. Монтессорі на принципах визнання самоцінності дитинства, пріоритетності розвитку особистості упродовж педагогічного процесу, створення й апробації інноваційних педагогічних технологій, розширення її педагогічної технології відповідно до досягнень суспільного прогресу.

Концептуальні засади становлення педагогіки Марії Монтессорі знайшли висвітлення в українській педагогічній літературі, зокрема, це дослідження І. Дичківської, Т. Поніманської «Монтессорі: теорія і технологія», А. Дорофєєвої «Реалізація ідей педагогіки М. Монтессорі

в дошкільних освітніх установах», Б. Жебровського «Українська освіта. Чому Марія Монтессорі?», Н. Каргапольцевої «Соціалізація і виховання особистості в Монтессорі-освіті», Т. Куліш «Наталія Лубенець про погляди Ф. Фребеля та М. Монтессорі», Н. Петрової «Педагогічна спадщина Ю. Фаусек як досвід реалізації системи М. Монтессорі у вітчизняній дошкільній педагогіці», О. Сторонської «Педагогічна спадщина М. Монтессорі у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених», М. Чепіль «Педагогіка Марії Монтессорі в Україні», С. Якименко та Г. Міленіної «Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі: порівняльний аналіз», М. Якимової «Педагогіка Марії Монтессорі в сучасній системі підготовки і перепідготовки працівників дошкільної освіти» та ін.

Прослідкуємо хронологію приходу ідей М. Монтессорі в Україну, який бере початок за часів існування Російської імперії та СРСР, де друкувалися її книги. Її досвід висвітлювався у журналах педагогічних товариств, зокрема Санкт-Петербурзького товариства сприяння початковому вихованню, Київського товариства народних дитячих садків (під керівництвом Н. Лубенець).

Прихильницею методу М. Монтессорі була Ю. Фаусек (1863–1943), яка на практиці впроваджувала систему М. Монтессорі, пропагуючи її педагогічні ідеї. У жовтні 1913 р. при одній із гімназій вона створила невеликий дитячий садок, у якому навчання та виховання дітей проводилося за педагогічною системою М. Монтессорі. На початку 20-х років Ю. Фаусек керувала спеціальною кафедрою за методом Монтессорі при інституті дошкільного виховання в Петрограді. На базі дитячого садка було створено у 1916 р. «Товариство вільного виховання (метод Монтессорі)», при якому були відкриті курси для ознайомлення з системою італійського педагога. В 1917 р. у Петрограді Ю. Фаусек відкрила дитячий садок-Монтессорі, який був лабораторією кафедри Інституту дошкільної освіти. Ю. Фаусек написала кілька книг про метод Монтессорі, про його застосування в Росії: «Месяц в Риме в «доме детей» Марии Монтессори» (1915), «Метод Монтессори в России» (1924), «Детский сад Монтессори» (1926).

У Росії були засновані ще кілька дитячих закладів-Монтессорі: Яснополянская школа, якою керувала Т. Сухотіна, дитячий садок у селищі Лісне поблизу Петербурга, один дитячий садок – у провінції, в м. Кирилові Новгородської губернії. Було відкрито спеціальні дитячі

садки при Опікунстві про бідних і Народному будинку графині Паніної для дітей простих робітників та ін.

Педагогічну систему М. Монтессорі вивчала послідовниця К. Ушинського О. Тіхеєва. Вона організувала дитячий садок в Санкт-Петербурзі, де працювала за власним «методом Тіхеєвої», основою якого було поєднання гри та праці дітей. У своїх працях педагог критикувала педагогічну систему М. Монтессорі. Вона зауважувала, що у «Будинках дитини», в яких їй довелося побувати, немає свободи та індивідуалізації виховання.

В Україні метод Монтессорі пропагували О. Дорошенкова, Н. Лубенець. Метод Марії Монтессорі обговорюється у педагогічних журналах Києва. Зокрема, через періодичне видання «Дошкольное воспитание», засноване Київським товариством народних дитячих садків, з методикою Монтессорі знайомила українських педагогів редактор журналу Н. Лубенець. У низці статей київського часопису з'являються також оцінки й судження педагогів-практиків та вчених щодо ефективності роботи закладів Монтессорі.

У 1915 р. видається книга Наталії Лубенець «Фребель і Монтессорі». В ній автор порівнювала педагогічну діяльність вчених і зазначала, що праці Ф. Фребеля та М. Монтессорі відіграють велику роль в історії дошкільного виховання.

Педагогічні ідеї італійської вченої вплинули на становлення дидактичних поглядів Софії Русової. Вивчаючи праці М. Монтессорі, С. Русова приходять до висновку, що в школі має панувати самодіяльний метод, який передбачає активність і самостійність учнів у навчальному процесі. У кожному розділі своєї книги «Дошкільне виховання» С. Русова, обґрунтовуючи ті чи ті положення, звертається до авторитету М. Монтессорі.

Найактивніші прихильники нового методу навіть відвідували Рим, де проходили міжнародні курси.

При Інституті дошкільної освіти (Москва) у 1923 р. відкрився «Науковий гурток за методом М. Монтессорі», в якому вперше було узагальнено наукові підходи щодо вивчення можливостей і шляхів використання методу Монтессорі у вітчизняних умовах. Крім того, у Жіночому педагогічному інституті проводилася також підготовка спеціалістів. Паралельно діяли семестрові Монтессорі-курси під керівництвом С. Сазонова, проводилися семінари з питань вільного виховання.

Загалом, у роки становлення радянської системи освіти, громадського дошкільного виховання і в Україні і в Росії методи М. Монтесорі запроваджувалися у практику роботи, зокрема, теорія вільного виховання, зберігалась практика підготовки педагогів за її методом. «Порадники по соціальному вихованню», які щорічно публікувалися Наркомосом України у 20-і роки ХХ століття, не забороняли системи дошкільного виховання Ф. Фребеля і М. Монтесорі.

Після 20-х років ставлення до педагогів, які пропагували виховання вільної дитини, зокрема й до педагогіки М. Монтесорі, стає негативним. На початку 30-х років педагогічні ідеї М. Монтесорі були розкритиковані як буржуазні.

Під час хрущовської відлиги педагогічні ідеї Монтесорі починають відроджуватися. У 60-х роках А. Усова у праці «Сенсорне виховання дошкільнят» привернула увагу до системи навчання і виховання М. Монтесорі, однак виключно в аспекті сенсорики.

**Відродження ідей Монтесорі-педагогіки у країнах Східної Європи починається з кінця 80-х – початку 90-х років.**

Проблемою застосування методики Монтесорі безпосередньо в нашій державі у 90-і роки починає займатися Борис Жебровський, який стає керівником проєкту «Відродження гуманістичної педагогіки Марії Монтесорі в Україні».

Впровадження Монтесорі-педагогіки на рівні держави в Росії та Україні було розпочато наприкінці 80-х – початку 90-х років ХХ століття з офіційним визнанням того, що тогочасна система освіти заснована на авторитаризмі й традиційних методах навчання та виховання і потребує перебудови. У зв'язку з цим почали відкриватися школи нового типу: ліцеї, гімназії, сімейні школи. В них педагоги-новатори використовують педагогічний досвід відомих вітчизняних і зарубіжних педагогів, досвід альтернативних шкіл, у тому числі технологію М. Монтесорі, яка з успіхом використовується в усіх демократичних країнах світу.

Нова історія Монтесорі-педагогіки в Росії почалася лише в 1991 році, після освітнього фестивалю в Криму – першої міжнародної зустрічі російських і європейських педагогів, організованої без участі державних чиновників. На Міжнародному фестивалі нових шкіл у Криму нідерландські вчителі Е. Ван Сантен і Л. Роод вперше ознайомили українських та російських педагогів-новаторів із

технологією М. Монтессорі, а в серпні цього ж року було підписано договір про співпрацю між педагогами-новаторами цих країн. Голландці привезли на цей фестиваль дві валізи з навчальними матеріалами, які врешті-решт залишилися у педагога Єлени Хілтунен. Вона і стала керівником першого в Москві приватного дитячого садка, котрий відродив педагогіку Марії Монтессорі. У жовтні 1991 року в Москві відкрилася експериментальна Монтессорі-школа для маленьких дітей, яка містилася в одній кімнаті, налічувала 18 дітей та працювала з 10 до 12 години ранку. Школа не мала достатньо коштів на закупівлю дидактичного матеріалу із-за кордону, працівникам доводилося створювати посібники самим. Олена Хілтунен розробила «Програму виховання і навчання в російському дитячому садку і початковій школі за методикою Монтессорі».

У Росії активно пропагували наукові ідеї М. Монтессорі педагог В. Кондакова та психолог Д. Сороков. Вони відкрили модельну Монтессорі-групу дошкільного садка та (за допомогою колег із Нідерландів і Німеччини Х. Кеттлер, Л. Роод, У. Роел) організовували семінари, тренінги, заняття для вихователів, учителів, студентів, батьків. Підтримували ідеї італійського педагога російські педагоги, психологи, науковці М. Богуславський, М. Буторіна, А. Губін, М. Радіонова та інші. Монтессорі-рух в Росії отримав державну підтримку. На початку 90-х років у дитячому садку № 1488 м. Москва під керівництвом З. Марцинкене було вперше створено державну групу Монтессорі.

У другій половині 90-х років Міністерством освіти РФ та Міністерством освіти та наук Нідерландів було підписано Меморандум про співробітництво нідерландських та російських педагогів і розроблено проєкт «Метрополіс». Вихователі дошкільних закладів із різних міст Росії мали змогу пройти стажування в Амстердамському університеті.

За ініціативою Д. Сорокова, М. Сорокової, К. Сумнітельного, С. Сумнітельної у 1992 році було створено Московський Монтессорі-центр. Роботу центру спрямовано на розвиток, адаптацію, поширення у Росії Монтессорі-педагогіки, створення дворічних Монтессорі-курсів для підготовки спеціалістів. У підготовці Монтессорі-вчителів беруть участь як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги, зокрема науковці М. Богуславський, П. Гебхард-Зееле, Г. Корнетов, М. Роод, Д. Сороков, М. Сорокова, Р. Тонкова-Ямпольська, Л. Хеффельс та інші.



У 1992 році було також створено Міжнародну альтернативну Монтессорі-асоціацію (МАМА), президентом якої став Д. Сороков, віце-президентом – М. Богуславський. Основними напрямками роботи асоціації було визначено: 1) видання збірника «Альманах МАМА», в якому публікуються наукові статті, присвячені проблемам організації Монтессорі-руху в Росії, розвитку Монтессорі-педагогіки та іншим питанням; 2) організація Міжнародних науково-практичних конференцій, круглих столів; 3) проведення семінарів, тренінгів щодо підготовки Монтессорі-педагогів. Із цього часу в Росії почали відкриватися Монтессорі-групи переважно при дитячих садках.

Поступово відкривалися нові дитячі садки, де використовувався метод видатної італійки. «У Московському відділі освіти спочатку не хотіли давати дозвіл на відкриття, але коли їм принесли близько 300 заяв від батьків, які письмово підтвердили, що хочуть, аби їхні діти навчалися за цією методикою, дозвіл було видано», – пригадує голова Асоціації Монтессорі-педагогів Росії, створеної в 1997 році, яка об'єднує сьогодні вже більше 5.000 педагогів-ентузіастів. Всього ж, за даними Асоціації, ідеї Марії Монтессорі в Росії втілюють у життя близько 530 навчальних закладів та окремих груп, що діють на Уралі і Далекому Сході, в Ставропольському краї, Ростові-на-Дону, Туапсе й інших регіонах країни.

З листопада 1999 року Асоціація Монтессорі-педагогів Росії проводить і власну акредитацію дитячих садків, що використовують цю методику. Нещодавно стараннями Асоціації Монтессорі-педагогів Росії в Москві відкрилася перша в Росії спеціальна група для мам з дітьми від 8 місяців до трьох років. Цей напрямок Монтессорі-педагогіки є дуже популярним, оскільки багато мам, що знаходяться з дитиною вдома, часто не знають, як допомогти своїй дитині у розвитку. Існують і курси, на яких роботі за цією методикою навчають педагогів.

В Україні рішенням Головного управління освіти Київської міської державної адміністрації у 1992 році було вперше відкрито державну «Школу Монтессорі від 3 до 7» під керівництвом Т. Михальчук. Навчальний заклад був заснований Творчою спілкою вчителів України та відділом освіти Дарницької районної адміністрації м. Києва за ініціативою першого заступника спілки Б. Жебровського. Сьогодні в школі навчаються діти віком від 3 до 9 років, а мережа шкіл-Монтессорі розширилася. Школа стала

експериментальним центром впровадження педагогічної системи М. Монтесорі в Україні.

Науковці не стояли осторонь. Прикладом зваженого підходу до осмислення методу Монтесорі слугують публікації Л. Глазунової у газеті «Освіта» (1993 р.), яка говорить про новий етап переосмислення Монтесорі-педагогіки, що вивчалася і впроваджувалася в Україні на початку ХХ ст.

У наступні роки в педагогічних журналах України, найбільше у «Дошкільному вихованні», з'являються публікації, автори яких, спираючись на твори самої М. Монтесорі, розкривають не лише її життєвий шлях, а й аналізують основоположні ідеї та світовий досвід їх практичної реалізації. Зкоема, це статті З. Борисової, Р. Семернікової, С. Гуз, В. Даниленко, М. Тригубенко, І. Дичківської, Д. Ніколенко, К. Стрюк, інших авторів, які, на відміну від радянського періоду, змістили акценти на продуктивність використання Монтесорі-методу із сенсорного виховання на дошкільне виховання. Завдяки цим першим публікаціям відбувається перехід до поглибленого системного вивчення цієї проблеми.

**Діяльність пілотної школи лабораторії (1992–2000).** З метою подальшого поширення методики Монтесорі в Україні було створено пілотну школу-лабораторію. У цьому навчальному закладі під керівництвом Б. Жебровського з 1992 по 2000 рік проводився експеримент зі створення української моделі Монтесорі-школи в рамках проєкту «Відродження гуманістичної педагогіки Марії Монтесорі в Україні». Метою даного експерименту були розробка змісту, методів, форм і умов втілення в життя української моделі школи-Монтесорі для дітей віком від 1,5 до 9 років. Новостворена українська школа М. Монтесорі була розроблена відповідно до потреб, культури, національних звичаїв та традицій, а також менталітету українського народу. Ця модель поєднує в собі основні аспекти класичної «педагогіки Монтесорі», але при цьому має власні ознаки:

1) модель української школи Монтесорі в Києві увібрала в себе багатовіковий досвід української освіти, що пронизаний іменами геніальних педагогів таких як В. Сухомлинський та А. Макаренко;

2) притаманною ознакою культурного напрямку освіти завжди була українська духовність (ліризм, душевність, потяг до пісні, танцю, живопису, тощо), тому українська школа М. Монтесорі

включила в себе основні художньо-естетичні якості, продовжуючи національні традиції;

3) на перший план висувається фізичне здоров'я дитини. Уваги до цієї проблеми посилилась після Чорнобильської трагедії, тому вишукуються найефективніші засоби щодо збереження, зміцнення та відновлення здоров'я малюків;

4) пошук нових неавторитарних методів і засобів навчання і виховання;

5) Україна як молода держава з величезним потенціалом має інтегруватись в світове та європейське товариство. На думку засновників школи, запорукою цього є створення ефективною системи освіти, що включає в себе передусім два аспекти: новітні інформаційні технології та полілінгвістичність. Тому в школі М. Монтесорі, окрім української і російської, з 3–4 років вивчається англійська та італійська мови; створено осучаснені комп'ютерні класи, де з 1 класу проводять експериментальні курси «Комп'ютерна грамотність» та «Сходинки до інформатики».

У процесі свого функціонування школа-лабораторія М. Монтесорі стала осередком для підготовки вчителів, які в подальшому могли б працювати за системою італійського педагога, але у сучасних умовах. Спочатку методичну підготовку українських учителів проводила професійна Монтесорі-вчитель із Нідерландів Елізабет ван Сантен, а також педагоги Марша Стенсел, Джені Кусак та інші пристонські педагоги (США). Нині школа-Монтесорі є центром підготовки вчителів, де навчання пройшли понад 700 вихователів і педагогів.

Результати експериментальної роботи, зазначає Н. Прибильська, проведені педагогічним колективом пілотної школи-лабораторії, привели до наступних висновків:

1. Система М. Монтесорі є дійсно інтернаціональною, оскільки успішно використовується в усіх демократичних країнах світу, а також в Україні.

2. Школа стала членом Міжнародного товариства, штаб-квартира якого знаходиться в Нідерландах та в Американському Монтесорі-товаристві.

3. Засновники школи та її директор успішно пройшли навчання, отримали міжнародні дипломи адміністраторів Монтесорі-шкіл, а сім вчителів отримали міжнародні дипломи від Американського Монтесорі-товариства.

4. За період експерименту сформувалися основні риси української моделі Монтессорі-школи, адаптованої до умов та соціальних потреб суспільства, національної культури, звичаїв і традицій українського народу. Українська модель початкової школи не передбачає копіювання міжнародного досвіду, а відповідає соціальним вимогам у відповідності з державним стандартом освіти.

5. Пілотна школа є державною установою, тому штатний розклад і режим роботи навчального закладу відповідає державним нормам. Школа має статус навчального закладу з поглибленим вивченням англійської мови.

6. Повністю відпрацьована схема роботи з дітьми віком від 3 до 6 років. Завдяки кропіткій роботі педагогічного колективу школи, метод Монтессорі поширився у дошкільних закладах 15-ти областей України.

7. У Дарницькому районі м. Києва в дошкільних закладах № 201 та № 256 відкриті й успішно працюють по 2 класи-Монтессорі. У вересні 2000 р. на базі дошкільного закладу № 820 «Сонячний» було відкрито 4 класи-Монтессорі.

8. Школа є базою для проходження педагогічної практики студентами педагогічних коледжів № 1 і № 2 м. Києва.

9. Випускники пілотної школи-Монтессорі мають рівень знань, який відповідає державному стандарту освіти.

10. На одній із перших конференцій (1–15 березня 1996 року) в Київській школі Монтессорі, було прийнято рішення створити Асоціацію вчителів Монтессорі України.

**Всеукраїнська асоціація Монтессорі-вчителів (ВАМВ)** розпочала свою діяльність у 1997 році з метою популяризації педагогічної системи Марії Монтессорі та всіякого сприяння впровадженню Методу Монтессорі в роботу освітніх закладів України, надання інформації про роботу аналогічних навчальних закладів у міжнародній системі освіти, ознайомлення педагогів-практиків з методичною системою М. Монтессорі, з досвідом роботи пілотних шкіл, які працюють за ідеями італійського педагога. 46 педагогів отримали сертифікати від української асоціації, 13 – від Американського товариства. Дотепер українських вчителів підтримують колеги з Голландії та США, що проводять практичні курси, забезпечують необхідним матеріалом.

Із 1999 р. розпочато співробітництво з товариством М. Монтесорі в Італії. Київська школа М. Монтесорі підтримує зв'язки з міжнародним товариством Монтесорі (АМІ), штаб-квартира якого, як уже зазначалося вище, знаходиться у Нідерландах. На даний час Асоціація об'єднує школи, дитячі садки та освітні майданчики, що працюють за Методом Монтесорі, перетворившись у яскраву і талановиту спільноту Монтесорі-педагогів, представників педагогічної, батьківської громадськості та просто прихильників Методу Монтесорі.

Пріоритетним напрямком роботи Асоціації є розроблення, впровадження та дотримання всіма її членами стандартів якісної Монтесорі-освіти. Підвищена зацікавленість у нашій країні до педагогіки Марії Монтесорі та поява значної кількості закладів і освітніх Монтесорі-майданчиків надихнули досвідчених фахівців Всеукраїнської асоціації Монтесорі-вчителів на ґрунтовну роботу із розроблення та впровадження стандартів Монтесорі-освіти для українських закладів освіти. У підготовці використали досвід провідних Монтесорі-асоціацій світу (AMS та АМІ), відпрацювали разом з міжнародними колегами та за підтримки керівництва Американської асоціації Монтесорі-вчителів (AMS) стандарти саме для України. Спільна робота з українськими освітянами була спрямована на усунення будь-якого конфлікту інтересів у сфері української дошкільної освіти.

Дотримання та відповідність стандартам ВАМВ – це шлях до офіційного визнання роботи навчально-виховних закладів, що працюють за Методом Монтесорі. Асоціація надає підтримку професійному вдосконаленню педагогів, сприяє їх працевлаштуванню, забезпечує інформацією батьків, які цікавляться Методом Монтесорі, поширює інформацію про Монтесорі-заклади (школи, дитячі садки та освітні майданчики), організовує конференції, публікує інформаційні матеріали, створює умови для професійного спілкування педагогів, а також обміну досвідом.

Щорічні конференції, організовані Всеукраїнською асоціацією Монтесорі-вчителів, проводяться за участю провідних всесвітньо відомих спікерів. Визнані фахівці міжнародного рівня проводять майстер-класи та секції з різноманітної тематики.

На сьогодні в Україні створена мережа Монтесорі шкіл, які є державними у таких містах як Київ, Одеса, Полтава, Луцьк, Кривий Ріг, Бердичев, Житомир, Северодонецьк, Львів, Миколаєв, Вараш,

Нова Каховка та приватними – Святошинська гімназія, Лондонська школа англійської мови (м. Київ), сімейна школа «АІСТ» (м. Вінниця), Українська Монтессорі-школа «Смайлик» (м. Івано-Франківськ), Херсонський колегіум.

Створилися також клуби дитячого розвитку:

- «Ключ», мікрошкола Монтессорі, психолого-педагогічна студія «Кит», Монтессорі дитячий садок «Лава» (м. Дніпро);

- центр «Екологія сім'ї», Монтессорі-центр «Ладушки», «Жираф Монтессорі Скул» (м. Кропивницький);

- центри естетичного виховання «Дім казки» (м. Миколаїв, м. Одеса);

- Монтессорі-центр реабілітації дітей-інвалідів «Соняшник»;

- будинки для дітей-сиріт (м. Ворзель Київської області);

- Житомирський та Миколаївський будинок дитини;

- Міжрегіональний інформаційний Монтессорі-центр (м. Дніпро);

- медичні установи, в яких розвивається галузь Монтессорі-педагогіки – Монтессорі-терапія: Український медичний центр реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи МОЗ України (м. Київ), центр медико-соціальної реабілітації дітей-інвалідів (м. Чернігів) державні заклади дошкільної освіти у м. Полтава та інші.

**Науково-педагогічна література з Монтессорі-педагогіки в Україні.** Зміни концепції сучасної української освіти, актуальність особистісно орієнтованої, компетентної моделі навчання і виховання, що передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини педагога й вихованця, сприяють переосмисленню творчої спадщини педагогів-реформаторів на основі принципів: природовідповідності, відмови від авторитаризму у вихованні, прийняття вихованця як суб'єкта власного розвитку. Сучасне вітчизняне монтессорізнавство представлене усіма видами і типами науково-педагогічної літератури, починаючи від статейних публікацій та навчально-дидактичних розробок й завершуючи дисертаційними, монографічними розвідками. За змістовно-тематичною спрямованістю автори Ю. Чопик та І. Стражнікова (2017 р.) розділили їх на три групи праць: 1) узагальнювальні, які пропонують комплексну характеристику Монтессорі-педагогіки; 2) профільні (галузеві), що розкривають її окремі складові; 3) порівняльно-педагогічні, де вона висвітлюється у

контексті історичного розвитку окремих освітніх систем через зіставлення з іншими авторськими школами і персоналіями тощо.

Одна з перших у сучасній вітчизняній педагогічній науці узагальнювальна праця «Метод наукової педагогіки Марії Монтессорі», підготовлена відомими дослідниками і популяризаторами її творчості З. Борисовою та Р. Семерніковою (1993 р.). У ній на основі російського видання 1920 р. пропонуються уривки із твору М. Монтессорі, які дають цілісне уявлення про основні педагогічні ідеї італійського педагога.

Одна з перших захищених у 1996 р. в Україні є дисертація І. Дичківської з даної проблеми, яка стосувалася індивідуального виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтессорі. Вона готувалася в руслі теоретичного обґрунтування Монтессорі-руху, що розгортався в Україні у середині 90-х рр. Задля доведення головної тези концепції про взаємозумовленість процесу формування дитини та дорослої людини авторка аналізує теорію індивідуального виховання М. Монтессорі, що передбачає характеристику вікової періодизації та інших складових (воля, увага, уява, емоції, інтелект) формування дитини.

У 2006 р. був опублікований посібник І. Дичківської та Т. Поніманської «Монтессорі: теорія і технологія», що має оригінальну структуру, яка науково-аналітичні матеріали з певної тематики поєднує з публікаціями самого педагога та її послідовників. Автори здійснили один з перших у вітчизняній історіографії аналіз доробку провідних зарубіжних монтессорізнавців (Т. Сміт, Ж. Тозьє, Н. Рамбуш, ін.). У науковій праці аналізуються компоненти Монтессорі-педагогіки, пов'язані з соціалізацією і вихованням інтелектуальної творчої особистості й роллю педагога у цьому процесі. Науковці не ідеалізують, а намагаються дати їм критично-конструктивну оцінку, спираючись на новітні здобутки у галузях психології і педагогіки виховання дитини.

У 2007 р. з'явилася друга дисертація, захищена А. Ільченко, на тему «Ідеї раннього і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтессорі». Вона підготовлена у галузі корекційної педагогіки. Цей напрям вітчизняного монтессорізнавства репрезентують виданий А. Ільченко у співавторстві з В. Бондарем навчальний посібник «Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі» (2009 р.).

Розгорнуту характеристику технології Монтессорі-педагогіки, як такої, що ґрунтується на теорії вільного виховання і сенсуалізмі, подає у посібнику М. Чепіль і Н. Дудник (2012 р.). Виходячи з аналізу її концептуальних основ, автори показали дидактичні особливості та ефективність Монтессорі-матеріалів у засвоєнні дитиною культури й розвитку у неї вищих здібностей.

У 2013 р. О. Сторонська захищено кандидатську дисертацію. «Педагогічна спадщина М. Монтессорі у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених».

Зважаючи на те, що питання педагогічної майстерності займає одне з провідних місць у вченні М. Монтессорі, з одного боку, та нагромаджений в Україні величезний масив літератури з теорії і практики підготовки учителя виникають окремі дослідження з цієї проблеми. Так, питанню популяризації педагогічної майстерності Монтессорі-вчителя присвячений ювілейний випуск «Вісника» Всеукраїнської асоціації Монтессорі-вчителів 2007 р., де у форматі науково-популярних статей і методичних матеріалів представлено типологізований образ та розкрито зміст, форми, засоби діяльності Монтессорі-вчителя у навколишньому й педагогічному середовищах.

Для вчителів і педагогів, що працюють за Методом Монтессорі в Україні підготовлені методичні посібники М. Малишко (1998 р.), І. Дичківської, Т. Поніманської «Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтессорі» (1999 р.), С. Єфімової, Н. Тодчук «Практика Монтессорі. Досвід і матеріали» (2009 р.) та ін.

У контексті наростаючої тенденції щодо зіставлення творчих ідей представників зарубіжної та вітчизняної педагогіки написана розвідка М. Каргапольцевої, яка шукає паралелі у педагогіці відповідальності М. Монтессорі і В. Сухомлинського; дослідження І. Зязюна, в якому через призму порівняння філософських ідей «школи свободи» розкриваються погляди М. Монтессорі, Р. Штайнера та Л. Толстого на розвиток і саморозвиток творчих засад особистості, показуються особливості їхньої реалізації у створених ними діючих шкільних закладах.

Відсутність перекладу усіх творів М. Монтессорі на українську також сповільнив процес впровадження її ідей в українську освіту. Після першого здійсненого у 1921 р. В. Щербаненком перекладу основоположної роботи «Метод наукової педагогіки та практика його в «Домах для дитини» (перед тим вона витримала п'ять російських перевидань), в осучасненому варіанті її вмістили у хрестоматії з



історії зарубіжної педагогіки 2006 р. В 1995 р. у Києві здійснили російськомовне перевидання ще однієї праці М. Монтессорі «Самовиховання та самонавчання у початковій школі».

### **Український Монтессорі-центр**

Методика М. Монтессорі передбачає інше застосування традиційних принципів педагогічної діяльності, бо виходить із рівноцінності особистостей педагога і дитини у процесі освіти – педагогіки партнерства, отже й особливу систему підготовку педагогів. На сьогоднішній день існує різноманітне вирішення проблем з підготовки та перепідготовки кадрів в Україні. Професійна підготовка фахівців відбувається в системі спеціальної та вищої освіти, в інститутах післядипломної освіти, на курсах підвищення кваліфікації, семінарах, тренінгах, наукових конференціях, під час відряджень за кордон з метою обміном досвіду.

Використовувати елементи методики Марії Монтессорі у своїй професійній діяльності може кожен вихователь чи вчитель, але, аби стати справжнім Монтессорі-педагогом, потрібна відповідна освіта. Єдиний заклад в Україні, де можна таку освіту здобути, – *Український Монтессорі-центр*.

Український Монтессорі-центр з підготовки педагогічних кадрів створено 1998 року під егідою Всеукраїнської асоціації Монтессорі-вчителів у рамках освітнього проєкту «Впровадження гуманістичної педагогічної системи Марії Монтессорі в роботу навчально-виховних закладів України».

Центр здійснює підготовку педагогів для роботи в закладах освіти, що працюють за методом М. Монтессорі, надає їм методичну та практичну допомогу, а також консультативні послуги щодо відкриття й організації діяльності нових Монтессорі-закладів, використовує досвід роботи досвідчених педагогів-інструкторів з інших країн світу, зокрема зі США, Нідерландів, Росії, Італії, Австрії та Польщі.

Партнерами Українського Монтессорі-центру є Навчально-виховний комплекс Монтессорі з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва, Принстонський центр з підготовки Монтессорі-вчителів (США), «Свена» – підприємство з виготовлення навчальних та розвивальних іграшок для дітей від 2 до 8 років (м. Київ).

Навчальні курси за змістом, формами та методами роботи відповідають міжнародним стандартам та адаптовані до роботи в

освітніх закладах України, враховують їхню специфіку. Форми роботи включають лекції, дискусії, обговорення проблемних питань, практичні презентації, спостереження в класах, що працюють за методом Монтесорі та ін.

Український Монтесорі-центр готує педагогів за такими програмами:

- учитель Монтесорі для роботи з дітьми віком від 1,5 до 3 років (тоддлер-програма);
- учитель Монтесорі для роботи з дітьми віком від 3 до 6 років (дошкільна програма);
- підготовка керівника Монтесорі-закладу (курс для адміністраторів програм, директорів закладів, керівників клубів раннього розвитку дітей).

Слухачі Центру набувають ґрунтовних теоретичних знань із таких дисциплін: філософія та методика Монтесорі; метод спостереження; керівництво класом; розвиток дитини; навички практичного життя; сенсорика; математика; розвиток мовлення; космічне виховання; організація процедур у тоддлер-класі; тоддлер-дидактика; менеджмент Монтесорі-закладу.

Навчальний курс для слухачів Центру передбачає відвідування лекцій, участь у групових та індивідуальних практичних заняттях, спостереження за роботою в Монтесорі-класах. Слухачі Центру оформлюють методичні альбоми для подальшого використання у практичній роботі, складають заліки з навчальних предметів та фінальний іспит. По закінченні курсу та за умови виконання вимог програми слухачі отримують сертифікат Монтесорі-педагога. Під час проходження інternатури (практична робота з дітьми) інструктори надають слухачам предметну методичну допомогу.

Педагоги-інструктори Українського Монтесорі-центру мають міжнародні сертифікати від Американського Монтесорі-товариства (AMS) та Українського Монтесорі-центру, багаторічний досвід роботи з дітьми.

Окремий та важливий напрям роботи Центру – ознайомлення батьківської громадськості з педагогікою М. Монтесорі. У Центрі проводяться семінари та тренінги для батьків, пропонується методична література.

Для підвищення кваліфікації педагогів на постійній основі проводяться конференції та семінари за участю українських і

зарубіжних спеціалістів Монтессорі-педагогіки, психології, Монтессорі-терапії.

### **Діяльність дошкільних Монтессорі-закладів**

Прикладом появи Методу М. Монтессорі на теренах України може стати шлях педагогів з *Рівненщини*.

Перша дошкільна різновікова група, що почала працювати у м. Вараш (тодішньому Кузнєцовську) за методом Монтессорі, була відкрита в ДНЗ № 7 у 1995 році. У травні 1995 року за ініціативи керівництва ДНЗ № 7 Н. Степанюк та за сприяння РАЕС (всі садки у місті були відомчими) відбулась перша поїздка вихователя ДНЗ № 7 Л. Павлусь у Київську пілотну школу Монтессорі на міжнародний семінар за участю Елізабет Ван Сантен – голландського педагога та послідовниці ідей Марії Монтессорі.

Рішення підтримати ідею відкриття в місті першої групи Монтессорі та практичну підтримку проєкту втілення новаторських ідей італійського педагога прийняли авторитетні керівники міста й дошкільної установи і з 1 вересня 1995 року почала діяти перша на Рівненщині група Монтессорі. Вихователям дозволили експериментувати, група працювала без перевірок і контролю, на повній довірі. Педагоги, чітко усвідомлювали: перед тим, як розпочинати роботу з дітьми, потрібно багато чому навчитись самим. Все спиралося на ентузіазм педагогів, керівництва, а згодом – і батьків.

Педагоги-монтессоріанці м. Вараш пройшли тривалий час теоретичного і практичного навчання, багато експериментували, спостерігали, робили власні відкриття, висновки, здобували особисті педагогічні перемоги і терпіли гучні професійні фіаско, зіткнулися із багатьма проблемами та шукали відповіді на такі запитання (зі спогадів історії впровадження ідей Марії Монтессорі на Рівненщині):

– Як дотриматись класичних філософських принципів функціонування середовища класу Монтессорі і водночас виконати суворі приписи СЕС? Ця робота йшла щоденно, шляхом багатьох помилок і знаходження спільних правильних рішень. Одразу ж на підлозі фарбою була намальована перша жовта лінія (особливо символічне місце в кожному класі Монтессорі для розвитку концентрації уваги і відчуття рівноваги у дітей). Точились суперечки, як зонувати клас шафами, столами, де харчувати дітей, де їм гратись.

– Як педагогу всіх охопити увагою, презентаціями, та й просто вберегти малюків від конфліктів та травм за наявності у відкритих шафах шила, ножа, голки, безлічі скляних предметів тощо? Усвідомлення, що група обов'язково повинна бути різновіковою, а по списку виходило до 25 дітей (у звичайних групах тоді було і 35–38 дітей). Різновікові групи формували поступово. По можливості, одразу намагались не брати у групу дітей старшого дошкільного віку, адже у них в основному відповідні сенситивні періоди завершилися. Завідувач слідувала, щоб у групі були рівномірно по віку та кількості і дівчат і хлопців. Підходили до вирішення будь-якої проблеми індивідуально. Основним критерієм відбору було бажання і готовність сім'ї виховувати дитину як вільну, самостійну особистість. Пізніше у завідувача з'явилась тимчасова можливість увести на групу посади учителя Монтесорі та двох вихователів, почати активно залучати до практичної допомоги на уроках Монтесорі помічників вихователя.

– Як налаштувати взаємовідносини, щоб вони ставали більш партнерськими і рівноправними? Вирішили, що діти, колеги і батьки на прохання вихователів мають називати їх по іменах – Алла, Ліля.

– Як створити спеціально підготовлене розвивальне Монтесорі-середовище? Усі перші дидактичні матеріали вихователі виготовляли, як могли, самі з підручних матеріалів. Просили допомоги батьків. Шили, клеїли, купували, переробляли за зразками та записами того, що чули на лекціях в Московському центрі Монтесорі, бачили на навчальних тренінгах в Київській пілотній школі, читали в книгах Марії Монтесорі. Всі дидактичні матеріали розставляли по полицях шаф точно так, як навчали голландські та американські тренери-інструктори, московські та київські викладачі. У створеному навчальному середовищі організовували самостійну роботу дітей і ретельно слідували, щоб все відбувалось за принципами педагогіки Монтесорі та правилами класу. Катастрофічно не вистачало класичного дидактичного Монтесорі-матеріал. Однак, уже взимку 1996 року на замовлення Рівненської атомної станції з Голландії прибула вантажівка з двома комплектами класичного Монтесорі-матеріалу.

Шлях полісських педагогів мав таку хронологію подій і дат:

Жовтень 1995 року – перша поїздка в Москву на двотижнєве навчання в Московському Монтессорі-центрі, разом із вихователем-методистом слухають лекції відомих російських педагогів Д. Сорокова, М. Сорокової, Л. Гребеннікова, К. Сумнітельного, придбання першої хрестоматійної літератури – книги М. Монтессорі «Будинок дитини. Метод наукової педагогіки».

Лютий 1996 року – знову лекції, навчальні тренінги в Московському Монтессорі-центрі, перший урок Монтессорі, побачений на практиці. Участь та поїздки на навчальні семінари в Москву двох вихователів.

Після таких поїздок усі зацікавлені педагоги щотижня обов'язково збирались та опрацьовували кожну ідею, кожну записану презентацію, радились, як і з чого виготовити новий дидактичний матеріал, обговорювали тонкощі фахової майстерності педагога Монтессорі. У перші експериментальні роки у групі для вихователів була введена обов'язкова спільна година на передачу зміни – це був оперативний обмін спостереженнями та враженнями, побудова спільних планів на майбутнє. Щоденно відточувалося правильне виконання презентацій для того, щоб обидва вихователі це робили однаково.

Після навчання в Московському Монтессорі-центрі всі педагоги зрозуміли і засвоїли, що використання у вихованні дітей лише окремих елементів цієї педагогіки неприпустимо, адже такий підхід руйнує глибинну сутність та ефективність методу М. Монтессорі.

Весна 1996 року – третя поїздка в Москву разом із завідувачем садка, відвідування приватного дитячого садка і школи Олени Хілтунен, знайомство з унікальною дослідницькою Монтессорі-лабораторією для дітей.

Літо 1996 року – поїздка в Москву на навчальний Монтессорі-семінар наступної групи вихователів ДНЗ № 7.

Листопад 1998 року – перше офіційне визнання – на базі ДНЗ № 7 відбувся обласний семінар з Монтессорі-педагогіки, пройшов перший відкритий показ уроку Монтессорі для педагогів міста та області. Початок співпраці з кандидатом педагогічних наук з Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ) Ілоною Дичківською.

За ці роки з педагогами груп Монтессорі було заплановано та проведено безліч цікавих та унікальних форм методичної роботи –

творчі лабораторії, педагогічні читання, майстер-класи, творчі групи, покази уроків Монтесорі, авторських презентацій тощо. Вихователями розроблені альбоми презентацій навчальних планів класичного та варіативного дидактичного Монтесорі-матеріалу зі світлинами та інформаційні буклети, методичні матеріали з кожної із навчальних зон «Навички практичного життя», «Сенсорика», «Мова», «Математика», «Космос».

1998 рік – Перші офіційні фахові визнання – проведена перша атестація вихователів груп Монтесорі з професійною оцінкою результатів саморозвитку дітей груп Монтесорі, якості виконання педагогами посадових обов'язків, спираючись на принципи та результати їх роботи згідно реалізації навчальних планів Монтесорі в практику роботи сучасного дитячого садка. За ці роки трьом вихователям ДНЗ № 7 та двом вихователям дошкільного закладу-школи № 10, які працюють у різновікових групах Монтесорі, за наукову розробку та впровадження тих чи тих аспектів педагогіки М. Монтесорі присвоєно педагогічні звання «вихователь-методист».

У 2000 році одна з перших вихователів за методом Монтесорі стає завідувачем ДНЗ № 10. Педагоги цього закладу розпочинають вивчати теоретичні засади гуманістичної педагогіки італійського педагога, активно створювати предметно-розвивальне середовище. Протягом двох років відкриваються дві Монтесорі-групи. Мережа груп Монтесорі в ДНЗ № 7 з 1995 року по 2008 рік розширилась до чотирьох різновікових груп для дітей з 2 до 6 років.

Робота з молодими педагогічними кадрами будувалась за принципом: хто пройшов шлях вихователя або асистента у групі Монтесорі, йшов працювати самостійно на новостворену групу. Кадри на ці групи і в ДНЗ № 7, і в дошкільному закладі-школі № 10 підбирались шляхом селекції, кращі з кращих.

З 2002 по 2008 рік 5 вихователів груп Монтесорі пройшли теоретичний і практичний курс навчання в Українському освітньому Монтесорі-Центрі (м. Київ) по програмі «Впровадження гуманістичної педагогічної системи М. Монтесорі в навчальні заклади України».

У 2004 році одна з вихователів успішно завершила інтернатуру, склала випускні іспити і отримала міжнародний Сертифікат вчителя Монтесорі від Українського освітнього Монтесорі-Центру та кваліфікацію «Учитель Монтесорі для роботи з дітьми віком від 3 до 6 років». Викладачі-експерти Київської пілотної школи Монтесорі

дали дуже високу оцінку створеному предметно-розвивальному середовищу різновікових груп Монтессорі, залишили схвальні, позитивні відгуки про практичну роботу педагогів груп Монтессорі м. Кузнецовська (нині м.Вараш).

Із 2003 року ДНЗ № 7, дошкільний заклад-школа № 10 є опорними закладами в Рівненській області із впровадження наукового методу Марії Монтессорі в практику роботи закладу дошкільної освіти.

У червні 2006 року на базі дошкільного закладу-школи № 10 була організована науково-практична конференція «Впровадження системи М. Монтессорі в навчально-виховний процес дошкільного закладу» за участю, професора РДГУ Т. Поніманської для працівників управління освіти, завідувачів і вихователів-методистів м. Вараш.

З 2003 року і до сьогодні вихованці різновікових груп Монтессорі дошкільного закладу-школи № 10 з 3-х років успішно опановують ази англійської мови.

У 2004–2006 роках на базі ДНЗ № 7 та дошкільного закладу-школи № 10 активно працювала міська творча група по вивченню та апробації педагогічних ідей М. Монтессорі.

9 лютого 2006 року відбулось заснування Кузнецовського осередку Асоціації Монтессорі-вчителів України. З лютого 2006 року два заклади є дійсними членами Асоціації Монтессорі-вчителів України.

Із 2006 року педагоги брали участь у роботі міжнародного семінару «Ідеї М. Монтессорі в Італії та в Європі ХХІ століття» (за участю педагогів Італійського Монтессорі-товариства Елене Домпле і Пріски Мелукко (м. Київ), були делегатами Всеукраїнської ювілейної Монтессорі-конференції, присвяченої 100-річчю методу М. Монтессорі та 15-річчю проекту «Відродження гуманістичної системи М. Монтессорі в Україні».

У 2011 році ДНЗ № 7 на III Національній виставці-презентації «Інноватика в сучасній освіті» отримав бронзову нагороду в номінації «Інноваційна діяльність дошкільних навчальних закладів».

У листопаді 2012 року педагоги закладів брали участь у роботі «круглого столу» Міністерства освіти і науки України з питань впровадження методу Марії М. Монтессорі в дошкільних закладах України.

Дотепер педагоги ЗДО м. Вараш співпрацюють із пілотною школою Монтессорі (м. Київ), з науковцями-професіоналами РДГУ і

викладачами кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені професора Т. Поніманської, яких зацікавив багаторічний досвід закладів щодо реалізації ідей М. Монтесорі, її наукового методу.

Із 2013 по 2015 рік на базі двох закладів працював експериментальний майданчик регіонального рівня «Впровадження педагогіки Монтесорі у навчання і виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку», педагоги закладів були учасниками науково-дослідної роботи регіональної лабораторії консалтингу дошкільної освіти РДГУ.

### **Узагальнена характеристика українських Монтесорі-закладів**

Важливим фактом масового впровадження методу Монтесорі у державні садочки окремих міст стала їх максимальна легалізація місцевою владою у рамках чинного українського освітнього законодавства. Так, у Статутах закладів офіційно визнано існування цих груп, визначено їх режим роботи, наповнюваність, особливості організації роботи тощо. Інформація про групи Монтесорі на сьогодні офіційно відображена в тарифікаційному списку, у наказах про контроль та керівництво освітнім процесом, є така офіційна назва – група Монтесорі навіть у списках і дитячих табелях.

Як бачимо, у другій половині 90-х років ХХ століття було створено реальні умови для конструювання української моделі сучасної школи-Монтесорі.

В основу української моделі сучасної школи-Монтесорі було покладено створення такого соціального середовища, в якому розвиваються здібності, розкриваються задатки, формуються особистості, але разом з тим зберігається їх індивідуальність. Вихідними позиціями виховної технології є:

- створення умов для розвитку кращих рис особистості дитини;
- розуміння природи дитини та врахування особливостей її розвитку в навчанні та вихованні;
- створення атмосфери, в якій дитина почувала б себе вільно, самостійно, впевнено.

Роботу спрямовано на естетичне, фізичне виховання, інтелектуальний розвиток дитини, вивчення іноземних мов.



Як зазначає В. Горюнова, робота із запровадження Методу Монтесорі в Україні будувалася і дотепер ведеться за такими напрямками:

1) розроблення та адаптування навчальних планів;

2) укомплектування різновікових груп, що дає змогу вчителю спостерігати за природою дітей, усвідомити закони психофізичного розвитку дитини. В таких групах старші діти вчать допомагати молодшим, а молодші набувають життєвого досвіду, спостерігаючи за роботою старших дітей;

3) створення насиченого розвитковими матеріалами середовища. Спеціально розроблені дидактичні матеріали допомагають дітям самостійно вирішувати сенсорні та інтелектуальні практичні завдання відповідно до власних можливостей і набутого соціального досвіду;

4) проведення нетрадиційних занять, уроків за технологією М. Монтесорі;

5) проведення, крім основних уроків, додаткових занять: театральні дійства, «ілюстровані заняття» з англійської мови, використання комп'ютерів;

6) формування основ здорового способу життя, що передбачає свідоме ставлення дитини до природи, до всього живого на землі. Дітей вчать повно, спокійно і радісно сприймати довкілля;

7) співпраця з батьками:

- створення спільних правил демократичної, гуманної атмосфери виховання у сім'ї та школі;

- проведення семінарів для ознайомлення батьків з основами філософії та педагогіки М. Монтесорі;

- проведення різноманітних за формою і змістом батьківських зборів (лекції з діловою грою, дискусії, обмін досвідом кількох родин);

- ознайомлення батьків із новинками педагогічної і психологічної літератури;

- відвідування батьками уроків за системою М. Монтесорі;

- проведення індивідуальних консультацій вчителями, психологами.

Освіта за Монтесорі – це процес, при якому дитина самостійно вибудовує свою особистість, задіюючи всі здібності. Відповідно, роль педагога тут сильно відрізняється від звичного для нас: вчитель не веде дитину, а сам йде за нею. Як уже зазначалося вище, гаслом

Монтессорі-педагогіки стали слова дитини, звернені до вчителя: «Допоможи мені зробити це самому».

Педагог, що працює за системою Монтессорі, завжди визнає за дитиною прагнення до самостійності і ніколи не буде зав'язувати їй шнурки без її прохання і відповідати на питання, яких йому не ставили. «Чим раніше ми почнемо виховувати в дітях прагнення самим домагатися власної мети, тим швидше створимо сильних, а, отже, самостійних і вільних людей», – говорила Марія Монтессорі. Вона довела, що різні типи навичок у дитини найкраще виховувати в певному віці, інакше можна загубити найсприятливіший момент для її формування. Тому Монтессорі-дитячі садки і школи започатковують свою роботу за цією методикою на принципі суворої вікової періодизації. До трьох років малюк вибирає своє оточення через інстинктивний розвиток почуттів – зору, слуху, нюху, дотику. У період від 3 до 6 років дитину можна назвати «будівельником самого себе»: вона прагне сама вибирати речі і предмет своєї діяльності, проявляти максимальну незалежність від дорослого. А в наступний період (до 9 років) дитина стає на позицію дослідника навколишнього світу.

Згідно з методикою Монтессорі для дитини створюється спеціально підготовлене розвивальне середовище, в якому вона знаходить все необхідне для свого розвитку, отримує багаті сенсорні враження, освоює способи гри з різними предметами. Це середовище дитина сприймає і свідомо й несвідомо, вільно виявляючи себе у різних видах діяльності.

Підготовлене середовище повинно оточувати дитину протягом усього дня і максимально бути наближеним до домашнього. При цьому у дитини в будь-який момент повинен бути доступ до так званих «Монтессорі-матеріалів». Це щось середнє між навчальними посібниками та розвивальними іграми: геометричні тіла (циліндри, конуси, і т. д.), таблички, дощечки, рамки, рухливий алфавіт, а також звичайні предмети типу чайної ложки, глечика для поливу квітів, совок для збору сміття. Деякі з них мають характерний колір (наприклад, рожева башта з кубиків-секцій, коричневі сходи, червоні штанги) або фактура (шорсткі таблички). Є й досить складні моделі – наприклад, глобус-«континенти», на штирі якого дитина повинна в правильному порядку надіти фігурні дощечки, що повторюють

контури континентів. Всі посібники обов'язково повинні бути виготовлені з натуральних матеріалів.

Близько 90 % навчального часу в дитячих садах за системою Монтесорі відводиться для самостійної роботи з навчальним матеріалом. Щоранку дитина сама вибирає собі заняття, яке в цей момент їй до душі.

Дитина також сама вирішує, чи буде вона щось робити одна або разом з іншими. З віком діяльність дітей ускладнюється. Наприклад, діти вимірюють температуру води в різних посудинах, збирають різні сузір'я за зразками. Помітивши, що дитина вперше взяла матеріал для роботи, вихователь пропонує їй схему дій із цим предметом.

Діти багато запитують, знаючи, що завжди отримають відповідь. Але запитують вони вже після того, як самі випробували ряд шляхів вирішення своєї проблеми. У звичайному дитячому садку практично не може бути ситуації, коли, наприклад, всі діти малюють, а Катя і Дмитрик вирішили раптом погратися в іграшки. У садку за системою Монтесорі це цілком можливо, оскільки дозволено.

Монтесорі-педагогіка в усі часи була орієнтована не на здобуття дітьми конкретних знань і навичок, а на створення умов, у яких кожна дитина зможе стати Людиною, тож переконані: саме цей метод є гідною відповіддю на виклики сучасного світу.

Сутність педагогічної теорії М. Монтесорі складають три складові: виховання має бути вільним; індивідуальним; має спиратися на дані педагогічних спостережень за дітьми. Техніка Монтесорівського методу впливає з природного фізіологічного і психічного розвитку дитини й спрямована на зміцнення її м'язів, удосконалення відчуттів, природних потреб у комунікації та самопрезентації. Ці завдання розв'язуються шляхом створення сприятливих для життя умов і використання спеціально розроблених дидактичних матеріалів.

Отже, вітчизняне монтесорізнавство пройшло тривалий складний шлях розвитку, хоча допоки за своїм рівнем дещо відстає від інших країн світу. Активне вивчення Монтесорі-системи, її потенціалу предметно досліджується у контексті дошкільної педагогіки, організації навчання і виховання молодших школярів, корекційній педагогіці.

# **ВИКОРИСТАННЯ МОНТЕССОРІ-ТЕРАПІЇ З МЕТОЮ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

*Становлення педагогічних поглядів М. Монтессорі. Діяльність Марії Монтессорі у галузі спеціальної освіти. Сутність методики педагога-новатора. Актуальність ідей М. Монтессорі у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Сенсорний розвиток дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Експериментальна робота з використанням Монтессорі-матеріалів для розвитку сенсорних еталонів у дітей із ЗПР.*

## **Становлення педагогічних поглядів М. Монтессорі**

Марія Монтессорі – відомий лікар, педагог, перша італійка, що стала доктором медицини, ставши знаною завдяки розробці педагогічної методики, названої методикою М. Монтессорі. Суть методики полягає у вільному активному розвитку дітей на відміну від шкільної системи, де певною мірою знижується активність дітей, символом чого для новаторки стала «шкільна парта». М. Монтессорі вважала, що основним завданням освіти має бути підтримка та сприяння творчості дітей, забезпечення їхнього всебічного розвитку: фізичного, духовного, культурного та соціального.

Педагог часто відвідувала притулки для розумово відсталих дітей, обстежувала хворих та відбирала пацієнтів для клінік. Так вона зацікавилася розумово відсталими дітьми, яких утримували в загальних притулках для недоумкуватих. Вивчаючи дитячі хвороби, лікар водночас ознайомлювалася із спеціальними методами роботи з «ненормальними» дітьми, що наштотувало їй на думку про ефективність «педагогічного лікування» таких форм хвороб, як глухота, параліч, ідіотизм, рахіт тощо.

Те, що педагогіка має поєднуватися з медициною в лікуванні хвороб, є практичним наслідком наукового мислення того часу, тому Марія Монтессорі дотримувалася позиції, згідно з якою розумова недорозвиненість – це насамперед педагогічна проблема, а потім уже медична.

Із 1899 р. італійський педагог наважилася на дуже складну справу – виховання й навчання дітей із вадами інтелекту, залишених батьками й взятих під опіку державою. Лікар-педагог

ознайомлювалася з першими методами виховання дефективних дітей. Так, створюючи свою методику, М. Монтесорі використала праці відомого французького психіатра Пилипа Пінеля (1745–1826), які посідають важливе місце в історії медицини.

П. Пінель розробив класифікацію душевних хвороб, на підставі якої недоумкуватість та ідіотія стали розглядатися як дві особливі форми психозів. Психіатр розглядав ідіотію як психічне захворювання, при якому спостерігається зупинка в розвитку інтелектуальних або афективних здібностей. Лікар визначив цей стан «як більш або менш абсолютного порушення функцій розуму чи почуття». Він правильно бачив своєрідність ідіотії в стійкості її характеру та дотримувався прийнятого в психіатрії погляду, згідно якого ідіотія – одна із своєрідних форм божевілля.

Саме ж поняття «ідіотія» П. Пінель розширив, поділив на стани, що відрізняються один від одного за глибиною, визначивши так 4 види ідіотії:

- стан, близький до тваринного, що характеризується повним дикунством, відсутністю будь-яких почуттів, включаючи фізичні потреби;

- стан, при якому присутні окремі поняття і фізичні потреби, тобто стан, при якому наявний певний ступінь розуму;

- стан, при якому у суб'єкта в повній мірі збережений розум і мова (глупість);

- стан, при якому в суб'єкта спостерігається поступове погіршення колись існуючого розуму (імбецильність). Лікар був засновником галузі медичної науки «отіатрія», першим зробив спробу використати розроблену ним методику виховання відчуття слуху. Досліди проводив в Інституті для глухонімих у Парижі Перейра, і йому дійсно вдалося довести глухонімих до стану, коли вони почали чути.

П. Пінель розмежував два стани – божевілля та розумову неповноцінність, увів поняття «ідіотія», виділив дві клінічні форми недоумкуватості – вроджену та набуту, розробив нові методи роботи з психічно хворими, що ґрунтувалися на стосунках довіри і поваги між лікарями та пацієнтами.

Вчення П. Пінеля про душевні хвороби та природу й сутність слабоумства продовжив його учень і послідовник Жан-Етьєн-Домінік Ескіроль (1772–1840) – лікар, який присвятив свою діяльність вивченню ідіотії. Ж. Ескіроль зауважував, що ідіотія – це стан, при

якому розумові здібності ніколи не виявлялися або ж не розвивалися упродовж життя. Він першим чітко розмежував вроджене та набуте слабоумство та ввів поняття «аменція» і «деменція» для їх визначення, а також поняття «імбецилізм» для визначення більш легкої ступені ідіотії, «розумова відсталість» – для визначення однієї з градацій слабоумства.

Лікар розробив симптоматичну класифікацію розумово відсталих дітей. Він розрізнив п'ять категорій слабоумних на основі стану їх мовлення. Згодом Ж. Ескіроль уточнив характеристики розумово відсталих та ввів нові ознаки для класифікацій – такі, як емоційні якості, можливості, перспективи їх розвитку. Вважається, що Ж. Ескіроль поклав початок клінічному й психологічному вивченню слабоумства. Після нього вчення про слабоумство стало самостійною психіатричною, а з часом – і психолого-педагогічною проблемою.

Тривалий час М. Монтессорі вивчала досвід Жана Ітара та його учня Едуарда Сегена, які вперше практично довели можливість виховання і навчання глибоко розумово відсталих дітей, про що вона пише у своїй праці «Будинок дитини. Метод наукової педагогіки».

Вперше висунув гіпотезу про те, що медико-педагогічне втручання може ефективно допомогти недоумкуватим Жан Ітар. Він працював лікарем національного інституту глухонімих у Парижі. У 1799 р. він почав виховувати здичавілого хлопчика на ім'я Віктор віком

11–12 років, про що згодом написав у книзі «Про початковий розвиток маленького дикуна із Авейрона». Хлопчик-дикун із Авейрона ріс у природному середовищі (як Мауглі). Його кинули у лісі злочинці, вважаючи його мертвим. Однак хлопчик вижив і прожив кілька років, вільний і голий, серед лісів, поки його не спіймали мисливці і він не опинився у Парижі.

Вчені визнали, що вихованню він не підлягав. Поведінка хлопчика свідчила про те, що дикий спосіб життя став для нього звичним – він кусався, дряпався, весь час рухався. Всі органи чуття були абсолютно нерозвинені, рухи були некоординованими і хаотичними. Дитина була і залишилася німою. Її розумові здібності, за визначенням Пінеля, були на рівні ідіотизму, і залишилися назавжди майже недоступними інтелектуальному розвитку.

Як зазначає М. Монтессорі у праці «Будинок дитини. Метод наукової педагогіки», «позитивна педагогіка зобов'язана цій дитині своїми першими кроками». Ж. Ітар взяв на себе його виховання,

використовуючи метод, який він частково вже застосовував при лікуванні недоліків слуху, та виходячи із принципу, що дикун є істотою нижчого порядку не через якісь недоліки свого організму, а винятково через відсутність виховання.

Ж. Ітар, як і Гельвецій, вірив у всемогутність виховання. Спочатку Ітар не знав, що хлопчик хворий (ідіот), але, спостерігаючи за ним, зрозумів це і почав педагогічний експеримент. У вихованні розумово відсталого хлопчика він використовував методи, що базувалися на розвитку відчуттів, які назвав фізіологічним навчанням. Ці методи раніше використовувалися першим учителем глухонімих у Франції Я. Перейрою (1715–1780).

Виховання хлопчика Ітар поділив на дві частини: спочатку він пробує перенести дитину від природного життя до життя соціального, а потім – працює над інтелектуальним розвитком хлопчика.

Жан Ітар застосовував такі шляхи виховання:

- поступове введення дикуна в усі прояви суспільного життя;
- попереднє пристосування учителя до учня, а не учня до вчителя;
- поступове залучення до нового життя, без грубого нав'язування, насилля, примусу.

Так, спочатку Ж. Ітар виховував хлопчика в умовах, наближених до тих, у яких він перебував раніше. Ітар терпляче залучав дитину до життя у місті, збільшував потреби дитини, ніжно опікувався ним. Спочатку хлопчик не міг навіть ходити, а тільки бігав, і Ітар спочатку також бігав за ним по вулицях Парижа, не прагнучи силою стримувати його біг. Поступово умови життя наближалися до тих, в яких зазвичай проживали люди. Ж. Ітар виховував у Віктора людські потреби, прагнення до комфорту, розбірливість у їжі, охайність.

Для розвитку органів чуття Ітар застосовував систему спеціальних тренувальних вправ. Хлопчик став розрізняти температуру води, навчався фіксувати погляд на предметах, «прив'язався» до няні, виконував і дотримувався елементарних гігієнічних вимог, відчував небезпеку, навчився складати з букв окремі слова. Чимало уваги приділялося розвитку мовлення. Поступово Ітар завоював любов хлопчика. І навіть після спроби втекти від цивілізації він згодом повернувся до Ітара.

За допомогою системи вправ Ітар практично довів можливість виховувати розумово відсталих дітей. Свій досвід лікар-вчений виклав у праці «Трактат про хвороби вуха і слуху».

Як зауважує М. Монтессорі, у вихованні дітей повторюється виховна драма Ітара: ми повинні підготувати людину – істоту живу а, відповідно таку, що належить природі, – до життя у суспільстві, оскільки це життя, як власне творіння людини, повинно також відповідати виявленню її природних активних сил.

Учень Ж. Ітара Едуард Сеген (1812–1880) більше тридцяти років вивчав дітей із розумовими вадами. Він єдиним на той час, хто проаналізував, узагальнив і оформив у вигляді цілісної медико-педагогічної системи власну практику виховання слабоумних.

Працюючи у м. Бісетр під керівництвом видатних психіатрів П. Пінеля і Ж. Ескіроля, вивчаючи дітей, що перебували у паризьких притулках для слабоумних, Сеген взяв за основу досвід Ж. Ітара та використав його прийоми, та удосконалював методику впровадження 10 років. Цю методику він вперше описав у книзі «Виховання, гігієна і моральне лікування розумово ненормальних дітей», виданій у Парижі в 1846 р. У 1903 р. книга вийшла російською мовою у перекладі М. Лебедевої і впродовж багатьох років була настільною книгою багатьох вітчизняних олігофренопедагогів.

У 1848 році Е. Сеген емігрував до США, де заснував низку інститутів для дефективних і видав працю «Ідіотизм і його лікування фізіологічним методом». Ця книга була надрукована в Нью-Йорку в 1866 р.

Французький лікар і педагог був гуманістом, вірив у людину, незалежно від її недугів. Він вважав, що в кожній людині закладені значні потенційні можливості для удосконалення її духовних і фізичних сил. Ці можливості можуть бути приведені в дію силою духу, волі та мистецтва виховання, а також за допомогою створення сприятливих умов життя для тих осіб, які потребують допомоги лікаря та вихователя.

Марія Монтессорі наголошує, що саме Е. Сеген висловив думку про те, що фізіологічний метод, в основі якого лежить індивідуальне вивчення дитини і виховні прийоми якого побудовані на аналізі фізіологічних і психологічних явищ, повинен бути застосований і до виховання нормальної дитини. Саме ця думка підштовхнула Марію Монтессорі до вивчення цього явища та педагогічного експерименту. На підставі творів Ж. Ітара і Е. Сегена, Монтессорі робить висновок, що для виховання і розвитку дітей потрібні, передусім дві умови – дидактичні матеріали та особистість учителя.



Марія Монтессорі вивчала досвід роботи з аномальними дітьми Е. Сегена в Лондоні і Парижі, переклала та власноручно переписала його твори. Вона відвідала Бісетр. Саме тут Марія Монтессорі більш детально ознайомилася із дидактичними матеріалами Е. Сегена. У праці «Дім дитини. Метод наукової педагогіки» вона писала: «Після вивчення методів, що використовувалися в Європі, я закінчила свої дослідження над дефективними дітьми в Римі та навчала їх упродовж двох років. Я дотримувалася книги Сегена й чимало користі взяла із досвіду Ітара; керуючись ними, я розробила різноманітні дидактичні матеріали».

### **Діяльність Марії Монтессорі у галузі спеціальної освіти**

Свою педагогічну роботу М. Монтессорі розпочала в психіатричній клініці, де піклувалася про групу дітей з особливими освітніми потребами (ООП), які залишилися без батьківської опіки. Спостерігаючи за ними, Монтессорі з'ясувала, що діти мають певну внутрішню силу, яка в прямому розумінні «штовхає» їх до розвитку. Залишалось лише активізувати цю силу, створивши відповідні умови. Безперервно спостерігаючи за дітьми, Монтессорі уклала різні навчальні посібники, які стимулювали розвиток її вихованців у різних галузях знань. У процесі навчання такі «недорозвинені» діти виявились дуже кмітливими й навіть досягали кращих результатів у навчанні, ніж їхні здорові однолітки.

Відомо, що на шкільній олімпіаді в Римі, яка відбулась у 1900 році, вихованці Марії Монтессорі – «діти-ідіоти» (так тоді називали дітей, які відставали в інтелектуальному розвитку) перевершили дітей із звичайних шкіл у письмі, рахунку й читанні.

Цим доктор Монтессорі довела, що традиційні методи роботи з дітьми спричиняють пригнічення природної індивідуальності дитини, а отже, затримують її нормальний розвиток. Це стало основою її нової педагогічної системи. У подальшому педагог-новатор почала працювати з інтелектуально здоровими дітьми, продовжуючи вдосконалювати свій метод.

Вивчення праць Марії Монтессорі засвідчує, що педагог визнавала природний потенціал дитини як основу її розвитку, що допоможе дорослим побудувати новий світ дитинства. Отже, метою освіти дитини має бути розвиток прихованих здібностей кожної особистості. Педагог зазначала, що дитина наділена від

природи потенційними енергіями *horme*, *mneme*, *nebule*, які треба враховувати в проєктуванні освітнього середовища для її розвитку. Педагогічний доробок Марії Монтесорі започаткував гуманістичний напрям щодо виховання, навчання й розвитку дитини, зокрема в дошкільному віці. Для педагогів із дошкільної освіти важливими є тлумачення М. Монтесорі названих енергій. *Horme* – це життєва сила, що виявляється в дитині та спрямовує її прагнення до мети. Назву «*horme*» уперше дав Сер Персі Нанн. Якби ми спробували знайти відповідність цьому терміну у реальному житті, ми б змогли його порівняти, зіставити із силою волі.

У 1900 р. М. Монтесорі очолює школу для дітей, що відстають у розвитку, активно розробляючи методику роботи з такими дітьми. Оскільки вони погано говорили, педагог добирає спеціальні вправи для розвитку мовлення через тренування дрібної моторики пальців, на яких знаходяться нервові закінчення, що стимулюють мовленнєві центри головного мозку. Через те, що діти із затримкою розвитку не зовсім добре розуміли пояснення вчителів, виникла потреба в розробленні спеціальних ігор та ігрових посібників, за допомогою яких такі діти на основі сенсорного досвіду пізнавали світ. Отже, Марія Монтесорі починає розробляти свої унікальні дидактичні посібники. Певно, її підхід викликав неабиякий суспільний резонанс, адже діти з особливими потребами завдяки спеціальній методиці навчалися рахувати, писати та читати. Зрозуміло, діти, яких до того вважали такими, що не піддаються навчанню, прогресували. Вихованці М. Монтесорі разом з іншими дітьми успішно складали іспити за курс початкової школи.

М. Монтесорі виокремлює «*nebule*» – творчу енергію як вроджений задаток розвитку дитини. *Nebule* – «туманності», які не мають форми, однак заряджені потенційною енергією, що спрямовують та втілюють такі форми людської поведінки, які діти знаходять в своєму оточенні. Педагог порівнювала людину й тварину. Наприклад, коли народжується тварина, спадковість, закладена в ній, керує її рухами, спонукає до пошуку потрібних харчів та форм захисту, притаманних її виду. Людині ж доводиться напрацьовувати особистісні якості протягом життя в своєму соціумі. Так що дитині доводиться після народження організувати своє життя відповідно до звичаїв своєї соціальної

групи. Найважливіша діяльність у дитячому віці – адаптація, що замінює наслідкові «шаблони поведінки», притаманні тваринним ембріонам. На думку М. Монтесорі, найяскравішим прикладом «nebule» є мовлення. Дитина отримує із «небули» мови стимули або імпульси для формування рідної мови. Завдяки туманній енергії мови дитина починає відрізняти звуки мовлення від інших звуків та шумів, тому вона відтворює те мовлення, яке чує досконало. Так дитина приймає й звичаї та обряди, що роблять її людиною, яка належить до соціальної групи.

### **Сутність методики педагога-новатора**

Це унікальна система самоосвіти, самовиховання, саморозвитку через інтегрування дитини в підготовлене середовище, відповідне психологічним особливостям дітей. Визначальний принцип цієї методики можна сформулювати як «допоможи мені це зробити самому». Відповідно до нього дорослий допомагає дитині розкрити потенціал, закладений природою, сформувати неповторну особистість.

Основні положення методики:

- 1) активність – дорослий є помічником, а не вчителем; основна постать освітнього процесу – дитина;
- 2) свобода дій і вибору: дитина може займатися тим, що їй подобається;
- 3) старші діти вчать молодших, завдяки чому перші вчать доглядати за молодшими (у класі М. Монтесорі навчалися діти різного віку);
- 4) самостійне прийняття рішень дозволяє дитині почуватися значущою в соціумі;
- 5) заняття в спеціально підготовленому середовищі;
- 6) основне завдання дорослого – зацікавити дитину, оскільки далі вона розвивається сама;
- 7) критика й заборони відсутні;
- 8) діти мають право на помилку.

Роль дорослого у цій системі на перший погляд може видатися незначною, однак це не так. Учитель, наставник має бути мудрим, досвідченим, обізнаним у багатьох галузях знання, наділеним чуттям; він повинен розуміти внутрішній світ дитини. Дорослі не нав'язують свої знання, не заважають дітям самим пізнавати

довкілля, вони просто допомагають аналізувати та систематизувати накопичені знання.

Спеціально організоване середовище вчить дитину бути незалежною, самостійною, пізнавати світ через певні почуття та відчуття. Чуття й пізнання для дітей нероздільні, оскільки їм завжди кортить доторкнутися до всього, понюхати, випробувати на смак, дотик. При цьому важливо не намагатися прискорити темп розвитку дитини. Потрібна увага, аби не допустити втрату дитиною інтересу до того чи того заняття чи об'єкта дійсності. Це середовище має певну архітектоніку, у ньому немає випадкових елементів, а існують лише потрібні для її ефективності ланки:

- життєва практика, де діти вчаться «спілкуватися» зі своїми речами, стежити за своєю поведінкою;

- мовленнєвий розвиток – збагачення словникового запасу;

- сенсорний розвиток – визначення форми, величини предметів за допомогою органів чуття;

- ознайомлення з навколишнім світом (М. Монтесорі показала, як навчити малюка бути спостережливим і захоплюватися навіть найдрібнішою часткою світу);

- математичний розвиток – вивчення цифр, порядку при лічбі тощо;

- фізичний розвиток дітей.

Зауважимо, що М. Монтесорі порівнювала шкільні парти з пов'язкою на хребті дитини, яка калічить фізичне й психічне здоров'я дитини. Створення «Дому дитини» вона почала з того, що продумала умови збереження фізичної активності дітей. Столи відсутні, наявні лише маленькі столики й стільці, які діти пересувають на свій розсуд, як їм зручно.

Отже, можна впевнено стверджувати, що йдеться про унікальну методику, засновану на досвіді спостереження за дітьми, створену з урахуванням їхніх інтересів, потреб і можливостей. У центрі системи дитина – унікальна, ні на кого не схожа, неповторна як особистість. Система не передбачає заохочення та покарання, оскільки особистість має вчитися відповідно до власної мотивації. Кожен предмет у класі представлено одним примірником, щоб дитина усвідомила соціальні правила, урахувала потреби інших.

Ця методика допомагає знайти підхід до будь-якої дитини. Після навчання за методикою М. Монтесорі діти внутрішньо вмотивовуються, зростає їхня здатність концентруватися. Вихованці стають працелюбними й набагато самостійнішими, аніж їхні однолітки із звичайних шкіл; вони вміють контактувати із довкіллям, оскільки їхній внутрішній світ стає більш упорядкованим; вони зможуть повноцінно спілкуватися з учителем і колективом у будь-якій школі.

### **Актуальність ідей М. Монтесорі у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами**

З-поміж сучасних педагогічних технологій саме методика Марії Монтесорі найбільш ефективно впливає на розкриття можливостей дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Основні ідеї системи педагога є актуальними й сьогодні:

- проблема саморозвитку дитини;
- створення спеціальної системи навчання та виховання для успішного саморозвитку як нормальної дитини, так і дитини з обмеженими можливостями;
- допомога дорослого дитині у «самовихованні» й духовному розвитку.

Система М. Монтесорі уможлиблює виявлення здібностей дитини з особливими освітніми потребами, що є визначальним критерієм у навчанні та вихованні дітей із вадами інтелекту. Досягнення корекційно-розвивальної мети освіти дітей із порушенням інтелекту забезпечується засобами педагогічного процесу: змістом, методикою, організаційними формами, спеціально побудованими відповідно до предмета й мети корекційного впливу, використанням педагогічної спадщини М. Монтесорі. У системі реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи застосування методики Монтесорі має терапевтичне спрямування й тому має назву Монтесорі-терапія.

Важливим поняттям методики Монтесорі є поняття саморозвитку, який об'єктивно відбувається в кожній дитині. Ніхто не говорить дітям про їх норму, не висуває базові стандарти. Існує лише перелік особистих досягнень у різному віці. Дитина сама прагне чогось досягти, а дорослий лише допомагає їй.

У будинку дитини приділяється велика увага організації спеціально підготовленого навчального простору. У класі Монтесорі дитина із перших хвилин потрапляє у так зване «підготовлене середовище», коли всі посібники є цілком доступними. Підготовленим це середовище є тому, що має чітку логіку побудови й до дрібниць продуманий зміст, відповідний природним психологічним потребам дитини. Матеріали, якими комплектується клас, – це спеціально дібрані матеріали, перевірені часом: усі вони виникли внаслідок багаторічних спостережень за дітьми.

Підготовлене середовище передбачає також атмосферу приміщення. Простір, навколишнє середовище – затишне, дитині в ньому добре й комфортно. Необхідний складник – чистота й порядок, що потребують постійного дотримання. Педагогами створено таке розвивальне середовище, щоб кожна дитина, потрапивши до нього, поступово звільнялася від опіки дорослого та починала діяти самостійно, здобувала знання без викладання, послуговуючись тим, що її оточує.

Система М. Монтесорі надає дітям необмежену свободу вибору: кожна дитина сама вирішує, коли й чим займатися, іншими словами, самостійно створює для себе індивідуальну програму навчання. Вільна діяльність у просторі групової Монтесорі-терапії сприяє вихованню самостійності в дітей з особливими потребами. І все ж діяльність дітей у розвивальному середовищі Монтесорі здійснюється за певними правилами, основне з яких – твоя свобода закінчується там, де починається свобода іншого. Завершивши справу, потрібно прибрати за собою, а пересуваючись кімнатою, не слід галасувати. Ці нескладні правила вчать дітей поважати права інших, дотримуватися порядку, раціонально організовувати своє робоче місце та діяльність.

Педагог, працюючи за названою методикою, створює умови для занять, спостерігає за дітьми в групі, добирає, замінює та поступово ускладнює складники розвивального середовища так, щоб вони відповідали інтересам дітей на кожному етапі розвитку. Втручання педагога можливе, якщо він бачить, що дитина не знає, чим зайнятися. Тоді педагог пропонує дитині нове заняття й проводить невеликий урок-презентацію. Діти з особливими

потребами є досить складним контингентом, їх відрізняє від інших дітей те, що результат навчання й виховання можна побачити через тривалий час. Щоб відчувати результат, необхідно у своїй роботі використовувати різноманітні навчальні та виховні прийоми. Кожна дитина має право на вільний розвиток особистості, оскільки в педагогічному процесі закон примусу не допомагає дитині розкрити своє «Я». Для досягнення поставленої мети сучасні педагоги в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами дедалі частіше використовують елементи педагогічної спадщини Марії Монтесорі, оскільки вона у своїй роботі приділяла велику увагу технічному, сенсорному та інтелектуальному рівням розвитку дитини.

Навчаючись за її методикою, діти набувають практичних життєвих навичок, а різноманітні вправи спрямовано на розвиток мовлення, математичних уявлень, органів чуття. Спостерігаючи за дітьми, М. Монтесорі довела, що кожна дитина має свої чутливі періоди, коли віддає перевагу одному виду діяльності і які закінчуються формуванням певних навичок. Якщо дитину в чутливому періоді утримують від виду вибраної діяльності, то природний шлях здобуття тих чи тих знань або вироблення навички втрачається назавжди. Мета педагога відстежити цей час і допомогти дитині. Навчаючи дитину за методикою Монтесорі, педагоги мають змогу повноцінно використовувати кожний чутливий період, у якому перебуває дитина під час реабілітації, індивідуальний темп розвитку дитини з органічним ураженням нервової системи. Спеціально створене розвивальне середовище Монтесорі-класу вможливує навчання всіх дітей, зокрема й з відхиленнями в розвитку, ураховуючи індивідуальні особливості дитини, розвиток якої відбувається з особливостями.

На сучасному етапі методика Монтесорі використовується як для навчання та виховання дітей із нормальним розвитком, так і для дітей з різною патологією. Якщо дитина має значне відставання в розвитку, вона відвідує індивідуальні заняття. На початкових етапах як засоби навчання одночасно з класичними Монтесорі-матеріалами використовують й адаптовані. Під час занять дитина знаходиться в спеціальному організованому педагогом предметно-просторовому середовищі й має змогу вибирати вид діяльності, для неї забезпечується доступність

засобів навчання. Наступний рівень – вільна робота двох–трьох дітей у тому ж самому середовищі. Метою терапії в малих групах є розвиток самостійності дітей, уміння взаємодіяти один з одним. До дітей перших двох років життя під час реабілітації застосовуються елементи Монтессорі-терапії в комплексі з іншими заходами реабілітаційного процесу. Для дітей 3–7 років методика Монтессорі передбачає основні курси, а саме: «Навички практичного життя», «Сенсорика», «Математика», «Розвиток мовлення», яким відповідають зони в класі.

Під час занять за методикою Монтессорі на реабілітаційних курсах переважає індивідуальне навчання кожної дитини з органічним ураженням нервової системи. Однак проводяться заняття і в малих групах, на яких об'єднуються діти з подібною патологією, рівнем розумового розвитку та віком.

Суть методики полягає в тому, щоб допомогти дитині стати самостійною, а, отже, незалежною, щоб знайти ті «точки росту», які не уражені хворобою та з яких може розпочатися поступовий розвиток.

Сенсорний розвиток дитини – це розвиток її відчуттів і сприйняття, формування уявлень про зовнішні властивості предметів (їхню форму, колір, розмір, положення в просторі тощо). Він є підґрунтям її розумового розвитку. Чуттєве пізнання має дуже важливе значення в дошкільному дитинстві, яке є найбільш сприятливим періодом формування та вдосконалення діяльності органів чуття, накопичення уявлень про навколишній світ.

Програму «Дитячий садок за системою Монтессорі» розроблено відповідно до вимог освітнього стандарту дошкільної освіти. Він спрямований на «визнання значущості й вагомості дошкільного дитинства, сприяє зростанню вимог до якості дошкільної освіти, закликає до змін у педагогічному процесі з одностороннього впливу «педагог – дитина» на більш багатогранну й усебічну взаємодію».

Сучасний освітній простір постійно шукає психологічні методики, що мають особистісно орієнтовану спрямованість, а також здатних задовольнити всі запити держави щодо розвитку дитини дошкільного віку. Таку вимогу покладено в теорію вільного виховання, яка закликає забезпечити емоційний добробут



через особистісно орієнтований підхід до кожної дитини, тобто шанобливе ставлення до неї, її почуттів і потреб.

Програма «Дитячий садок за системою Монтесорі» узгоджується з основними положеннями державного освітнього стандарту:

– особистісно орієнтована модель освіти: Монтесорі-педагог стежить за психічним і фізичним розвитком кожного вихованця;

– виховання всебічно розвиненої особистості: у Монтесорі-садку дитина пізнає світ в усіх його барвах;

– слідування цільовим орієнтирам: розвиток самостійності й ініціативності в різних видах діяльності, розвиток уяви;

– організація розвивального предметно-просторового середовища: для кожної змістовної галузі освіти добираються відповідні Монтесорі-матеріали.

Упровадження програми в дошкільні організації, систему роботи педагогів, Монтесорі-матеріали забезпечать дітям якісне й усебічне навчання.

### **Сенсорне виховання дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР)**

У сучасній літературі особливої актуальності набувають питання сенсорного виховання дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР) і вплив Монтесорі-матеріалу на розвиток сенсорних еталонів у межах корекційно-розвивальної роботи дошкільників із ЗПР.

Чуттєвий досвід – перша сходинка пізнання навколишнього світу. Саме сенсорне виховання спрямоване на розвиток всебічного сприйняття дитиною довкілля. Успішність розумового, фізичного, естетичного виховання залежить від рівня сенсорного розвитку дітей, який має важливе значення в психічному й соціальному становленні особистості.

Під сенсорним розвитком дитини мають на увазі розвиток уявлень про властивості об'єктів довкілля: їхню форму, колір, положення в просторі, звучання й навіть смак. Дошкільний вік вважається найбільш інтенсивним періодом сенсорного розвитку, оскільки саме в цьому віці в дітей вдосконалюються орієнтувально-просторові уявлення.

Проте в сенсорному розвитку дошкільників із ЗПР існують свої особливості, дослідженням яких займалися Л. Венгер, А. Запорожець, А. Катаєва, Н. Поддьяков, А. Усова. Саме вони з'ясували, що в дітей із ЗПР викликає певні труднощі орієнтувально-дослідницька діяльність, спрямована на дослідження властивостей і якостей предметів. Також у дітей із ЗПР не сформовано поняття форми, кольору, розміру. Вони не бачать різниці між м'ячем і повітряною кулею, не розрізняють близькі за кольором предмети, не можуть розставити фігури за розміром. Основна проблема полягає в тому, що їхній сенсорний досвід повільніше узагальнюється й не закріплюється в слові, відзначаються помилки при називанні ознак кольору, форми, розміру, що говорить про те, що в цих дітей еталонні уявлення не формуються, зазначає Л. Венгер.

Діти старшого дошкільного віку важко засвоюють і розуміють новий, незнайомий їм матеріал. Для того, аби вони навчилися бути допитливими, уважними й активними, могли краще засвоїти матеріал, у їхньому навчанні треба використовувати ігрові прийоми, наприклад, такі, як гра-мандрівка. Зміст таких ігор може наповнюватися різноманітними сенсорними вправами, завдяки чому розв'язуються завдання поглибленої систематичної корекційно-розвивальної роботи в сенсорному розвитку дітей із ЗПР. Сенсорний розвиток дитини із ЗПР загалом затримується в часі, тому формування відбувається нерівномірно. Ці факти підтверджують дослідження І. І. Мамайчук і М. Н. Ільїної.

У праці І. Мамайчук (Помощь психолога ребёнку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство, 2006) виокремлено такі критерії, що негативно впливають на сенсорний розвиток дітей:

- затримка формування рухальних функцій, що виявляється в уповільненому згасанні деяких безумовних рефлексів;
- уповільнене й часто непослідовне формування локомоторних функцій, наприклад, тримання голови, переверот тіла, сидіння, вставання, повзання, ходіння тощо;
- більш пізній розвиток фіксації погляду, що виявляється в труднощах стеження за предметами;
- недорозвиненість зорово-моторної координації, тобто пізній розвиток сенсомоторних функцій;

- зниження пізнавальної активності;
- незрілість емоційно-вольової сфери, що виражається в пізній появі посмішки й загалом комплексу оживлення, а також у запізненні диференціації емоційних реакцій на оточення;
- затримка в розвитку загальної психічно активної дитини.

Проблема сенсорного розвитку дітей із ЗПР є актуальною, що потребує подальшого вивчення, оскільки без сучасного спеціального корекційного впливу еталонні уявлення в дітей із ЗПР не сформуються навіть до кінця дошкільного віку, що засвідчує неготовність таких дітей до навчання в школі.

Робота з дослідження проблем сенсорного розвитку дітей дошкільного віку має свою традицію. Найбільш значущі в цій галузі студії дослідників на пострадянському просторі А. Усової, А. Запорожця, А. Ружської, Н. Ветлугіної, Л. Венгер, В. Зинченко, Е. Пилюгіної, Є. Тихєєвої та ін.

Перші розробки М. Монтесорі спрямовані на розвиток сенсорного сприйняття та моторики дитини. Ретельно продумані посібники розкривають навчальну задачу, допомагаючи дітям розвиватися всебічно.

Навчальні «Монтесорі-матеріали» – феномен, що охоплює й навчальні посібники, і розвивальні іграшки, і предмети щоденного побуту. Предметом гри може стати будь-яка річ: стілець, тарілка, склянка, ложка, губка, крупа, вода тощо. Проте запропоновано також і спеціальні, «класичні» Монтесорі-матеріали, наприклад, відома фахівцям Рожева башта, Коричнева драбина, формочки-вкладиші тощо. Такі ігри завжди можна використати з метою навчання: це можуть бути звичайні прищипки для білизни, канцелярські кольорові скріпки, горішки, каштани. Усі названі атрибути використовуються в дидактичних іграх із дітьми для розвитку тактильності, мислення, дрібної моторики рук, кольорового сприйняття.

Для запам'ятовування геометричних фігур використовуються різні геометричні тіла (кубики, циліндри тощо), таблички, дощечки, рамки, що мають різний колір і фактуру. Популярними є предмети з елементами застібок, шнурівок (для розвитку дрібної моторики та побутових навичок).

Для трирічних дітей, які інколи не можуть ані визначити колір, ані назвати його, доцільніше застосовувати м'які предмети, за

допомогою яких можна провести ігри «Посади клумбу», «Збери фрукти». Дітям ставиться завдання прикріпити до гудзика жовтого кольору жовту квітку, до гудзика блакитного кольору – блакитну квітку тощо. Так спочатку формується поняття «такий самий», а потім – запам'ятовування квітів і їхніх назв. Для старших дітей завдання «Посади клумбу» можна ускладнити, запропонувавши дітям придумати квітам серединки іншого кольору.

Програма М. Монтесорі передбачає засвоєння дітьми форми, кольору, величини предметів, розвиток у них слухового, тактильного та інших аналізаторів за допомогою використання різних дидактичних ігор. Можна говорити про те, що сенсорне сприйняття є підґрунтям гармонійного розвитку дітей. Монтесорі-матеріали слугують найважливішим засобом сенсорного сприйняття дітей, яке є основою навчання дитини в дошкільному й молодшому шкільному віці. Ці матеріали скомпоновано так, щоб дитина могла з їхньою допомогою вдосконалювати свої практичні вміння та сенсоріку.

Сенсорний розвиток дітей із ЗПР має свої особливості й зумовлюється недостатньою сформованістю сенсорних еталонів. Щоб переконатися в обґрунтованості такого висновку, викладач Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка Д. Завітренко провела констатувальний експеримент. Дослідження проводилися на базі Комунального закладу «НВО «спеціальна ЗОШ I–II ступенів № 1 – дошкільний навчальний заклад Кіровоградської Міської Ради Кіровоградської області». В експерименті взяли участь 20 дітей: 10 дітей із нормальним психічним розвитком, 10 дітей із ЗПР.

Для діагностики використовувалися методики Катаєва А., Стребелева Є. [див.: Сенсорные способности малыша: Игры на развитие восприятия цвета, формы и величины у детей раннего возраста: Книга для воспитателей детского сада и родителей. М., 1996], зокрема методики «Кольори», «Форми», «Величини».

Результати діагностики дозволяють зробити висновок про те, що більшість дітей із ЗПР не знають сенсорних еталонів і слів для їхнього позначення. У цих дітей відповідні слова відсутні як в активному, так і в пасивному лексичному словнику, у них недостатньо сформовано рухальні навички, моторика рук. Усе це

засвідчує потребу проведення корекційної роботи з розвитку еталонних уявлень у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

На підставі отриманих результатів було розроблено план корекційної роботи, спрямованої на розвиток сенсорних еталонів у дітей із ЗПР із використанням Монтессорі-матеріалів. Мета передбачає розв'язання таких основних завдань корекційної роботи з розвитку сенсорних еталонів у дітей із ЗПР:

- корекція сенсорних процесів, координації;
- корекція пізнавальної діяльності;
- розвиток дрібної моторики;
- розвиток інтересу та спонукання до дій;
- формування вміння взаємодіяти з предметами;
- формування мотивації до навчання.

Заняття з дітьми у віці від 4 до 7 років проводилися двічі на тиждень. Тривалість 20–25 хв. Етапи реалізації програми:

- 1) вересень 2020 р. – діагностика з проблеми дослідження;
- 2) жовтень 2020 р. – розробка програми;
- 3) листопад 2020 р. – реалізація програми в Комунальному закладі «НВО «спеціальна ЗОШ I–II ступенів № 1 – дошкільний навчальний заклад Кіровоградської Міської Ради Кіровоградської області»;
- 4) початок грудня 2020 р. – проміжні висновки.

Програму поділено на блоки, кожен із яких відповідає за розвиток певних сенсорних еталонів.

1. Вступ.
2. Діагностика сформованості сенсорних еталонів.
  - 1 блок: 3 заняття з вивчення основних кольорів.
  - 2 блок: 3 заняття з вивчення геометричних фігур.
  - 3 блок: 3 заняття з вивчення величини.

Із використанням на заняттях Монтессорі-матеріалів у дітей мають сформуватися:

- 1) навички різних дій руками та пальчиками при обстеженні предметів;
- 2) навички впізнавання, називання сенсорних еталонів;
- 3) уміння орієнтуватися в просторі;
- 4) навички соціально-емоційного реагування;
- 5) здібності раціональної дії з предметами.

За результатами контрольного зрізу можна резюмувати, що корекційна робота, спрямована на розвиток сенсорних уявлень про колір, є ефективною, оскільки більшість дітей змогла самостійно не лише показати, а й назвати як основні, так і додаткові кольори.

У дітей із ЗПР було діагностовано труднощі з називанням геометричних фігур, і за результатами контрольного експерименту можна говорити про позитивну динаміку розвитку в дітей із ЗПР уявлень про геометричні фігури та про розширення вокабуляря дошкільників.

Після закінчення корекційно-розвивальних занять кількість дітей із ЗПР, які виконали запропоновані завдання, збільшилося, що засвідчує покращення уявлень про величину в дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

Ми вважаємо за доцільне продовжувати працювати в цьому напрямку з метою доведення ефективності нашої методики з подальшим її впровадженням в освітній процес дітей із ЗПР, а також для адаптації цієї методики для інших категорій дітей.

За наслідками експериментального дослідження для студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації було розроблено цикл лекцій «Сенсорне виховання учнів з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного класу». Він може бути теоретичною й практичною передумовою формування в слухачів теоретичних знань і практичних навичок в галузі Монтесорі-педагогіки й Монтесорі-терапії. Важливим чинником підвищення кваліфікації педагогів і психологів системи дошкільної освіти та початкової школи є не тільки систематизовані знання про основні принципи роботи за системою Монтесорі, а й практичні навички роботи з дітьми з особливими потребами в умовах педагогічної системи Монтесорі. Освітня мета лекційного курсу полягає в тому, щоб дати слухачам системні сучасні знання про основні принципи й поняття педагогічної системи М. Монтесорі й Монтесорі-терапії, розкрити основні напрямки Монтесорі-педагогіки за кордоном і в Україні, сформувати практичні навички роботи Монтесорі-педагога й Монтесорі-терапевта.

## ЛІТЕРАТУРА ПРО МАРІЮ МОНТЕССОРІ ТА ЇЇ ПЕДАГОГІКУ

1. Андрушко Л., Єфімова С. Навчання дітей методами Марії Монтесорі. *Психолог.* 2004. № 17. С. 30.
2. Бондар В. І., Ільченко А. М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі : Навч. пос. Полтава: РВВ ПДАА, 2008. 252 с.
3. Борисова З., Семернікова Р. Спадщину Марії Монтесорі сучасним дошкільним закладам. *Дошкільне виховання*, 1996. № 5 (С. 14–15), № 6 (С. 14–15), № 8 (С. 12–13), № 9 (С. 6–7).
4. Вісник Монтесорі. Ювілейний випуск / Упор. Горюнова В. З., Михальчук Т. П., Прибильська Н. В. К., 2007. 169 с.
5. Володин С. П. П. Блонський о Марии Монтесорри. *Дошкільне виховання*, 1994. № 10. С. 56–64.
6. Горюнова В., Михальчук Т., Городня О. Перша в Україні (школа Монтесорі). *Дошкільне виховання*. 1997. №11. С. 10–11.
7. Грядовкіна Ж. Методика Марії Монтесорі в освітньому процесі дошкільного закладу // *Вихователь-методист в дошкільному закладі*, 2001. № 8. С. 15–20.
8. Грядовкіна Ж., Решетняк О. Через дію до пізнання. Монтесорі-підхід до організації предметно-маніпулятивної діяльності малюків. *Дошкільне виховання*. 2016. № 1. С. 15–19.
9. Гуманистическая педагогика М. Монтесорри: метод. пособие / Сост. А. А. Валеев. Казань, 2005. 75 с.
10. Дудник Н. Педагогічні ідеї Марії Монтесорі. *Людинознавчі студії*. Серія «Педагогіка». 2017. Вип. 5/37. С. 29–38.
11. Дудник Н. З. Особливості підготовки Монтесорі-педагога. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогіка. 2017. Вип. 8. С. 134–146.
12. Жебровський Б. Марія Монтесорі і українська освіта 20–21 століття. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 8. С. 4–9.
13. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтесорі: Навч. пос. для студ. Рівне: Рівненський держ. пед. ін-т, 1999. 57 с.

14. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтесорі: теорія і технологія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. 304 с.
15. Заболотна О. А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу. Умань: ФОП Жовтий, 2013. 372 с.
16. Ільченко А. М. Розуміння виховного процесу за М. Монтесорі для створення нових педагогічних технологій у спеціальній школі. *Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки*. Зб. наук. праць. Херсон, 2005. С. 70–75.
17. Использование элементов педагогической системы Марии Монтесорри в практике работы современных дошкольных учреждений / Сост. Комаров И. А. Могилев: Могилевский гос. ун-т им. А. А. Кулешова, 1994. 51 с.
18. Литвяк Е., Хилтунен Е. Идея школы Монтесорри. *Відкритий урок*. 2001. № 9. С. 5–7.
19. Малишко М. В. Монтесорі – ключ до світу: Метод. пос. для працівників дошкільних закладів, вчителів початкових класів. Тернопіль: МП «Мальва – ОСО», 1998. 48 с.
20. Метод научной педагогики Марии Монтесорри / Сост. и ред. Борисова З. Н., Семерникова Р. А. К., 1993. 131 с.
21. Михальчук Т. Філософські аспекти педагогічної системи Марії Монтесорі. *Вихователь-методист у дошкільному навчальному закладі*, 2001, № 9. С. 10–14.
22. Михальчук Т. П. Життя Марії Монтесорі. *Вісник / Асоціація Монтесорі вчителів України* / Упор.: В. З. Горюнова, Т. П. Михальчук. К., 1998. Вип. 1. С. 11–14.
23. Міленіна Г. С. Гуманістична система навчання і розвитку Монтесорі. *Актуальні наукові проблеми. Розгляд, рішення, практика*: Зб. наук. доп. Вроцлав, 2014. Ч. 3. С. 25–30.
24. Монтесорі-клас. – Режим доступу: [zik.com.ua/news/2005/09/12/18831](http://zik.com.ua/news/2005/09/12/18831)
25. Педагогіка Марии Монтесорри: курс лекцій. М., 1993. Ч. I (69 с.), Ч. II (80 с.).
26. Прибильська Н. В. Основи ключових курсів педагогіки Марії Монтесорі. *Українська освіта. Чому Марія Монтесорі?* / за заг. ред. Б. М. Жебровського. К. : КМПУ ім.Б. Д. Грінченка, 2003. С. 106–116.



27. Прибильська Н. Організація роботи педагога за методом спостереження у педагогічній системі Марії Монтессорі. *Вихователь-методист у дошкільному навчальному закладі*, 2011. № 8. С. 21–25.

28. Рудакова Н. Н. Педагогика Марии Монтессори: история и современность : учеб. пос. по спецкурсу. Псков, 2010. 228 с.

29. Сорокова М. Г. Система М. Монтессори: Теория и практика: учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед. 5-е изд., испр. М.: Издат. Центр «Академия», 2013. 384 с.

40. Сорокова М. Г. Монтессори-педагогика: Вопросы теории и методики. *Дошкольное воспитание*, 1999. № 10. С. 101–109.

41. Сторонська О. С. Педагогічна спадщина М. Монтессорі у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Заг. педагогіка та іст. педагогіки» / Оксана Степанівна Сторонська ; МОН МС України, ДДПУ ім. І. Франка. Дрогобич: [б. в.], 2013. 20 с.

42. Упражнения с Монтессори-материалом. Рига–Москва: Пед. центр «Эксперимент», 1997. 180 с.

43. Хилтунен О. Практическая Монтессори-педагогика. М. 2005. 335 с.

Хилтунен Е. Дети Монтессори: книга для педагогов и родителей. М.: Астрель: АСТ, 2008. 399 с.

44. Чепіль М. Педагогіка Марії Монтессорі в Україні. *Вісник соціально-гуманітарного факультету* : Вип. II [зб. наук. праць]; за ред. М. Чепіль. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2009. С. 82–99.

45. Якименко С. І., Міленіна Г. С. Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі: порівняльний аналіз: монографія. К. : Вид. дім «Слово», 2015. 296 с.

### ІНОЗЕМНІ ДЖЕРЕЛА

1. Assessment and Testing in Montessori Schools. URL: <https://medium.com/@KingsleyMontessori/assessment-and-testing-in-montessori-schools-17725b2035ff>

2. Chattin-McNichols J. Montessori programs in public schools. ERIC Digest. Retrieved from ERIC database. 1992.

3. Ecco come il Metodo Montessori ha ispirato la nostra didattica digitale. URL: <https://www.medaarch.com/ecco-come-il-metodo-montessori-ha-ispinato-la-nostra-didattica-digitale/34628>

4. Edwards C. P. Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*. 2002. Vol. 4. Nom 1. P.1–14
5. Elementary School Princeton Montessori School. URL: <https://princetonmontessori.org/programs/elementary/>
6. Formative and Summative Assessment in the Montessori Classroom. URL: <https://montessori.training.blogspot.com/2014/01/formative-summative-assessment-montessori.html>
7. Fundación Argentina María Montessori // Association Montessori Internationale. URL: <https://montessori-ami.org/about-ami/affiliated-societies/fundaci%C3%B3n-argentina-mar%C3%ADa-montessori>
8. Giacomini A., Costanzi G. The Montessori school in the world. URL: [https://books.google.com.ua/books?id=nGEEDgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs\\_atb&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=nGEEDgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) 64 p.
9. Haines A. M. Montessori in early childhood: Positive outcomes among social, moral, cognitive, and emotional dimensions. *NAMTA Journal*. 2000.25(2). P. 27–59.
10. Humphryes J. The developmental appropriateness of high-quality Montessori programs. *Young Children*. 1998. 53(43). P. 4–16.
11. Infant. Princeton Montessori School. URL: <https://princetonmontessori.org/programs/infant/>
12. La Petite Ecole Monaco. URL: <https://www.la-petite-ecole-monaco.com/>
13. Lillard P. P. Montessori: A modern approach. New York: Schocken Books. 1972.
14. Lillard P. P. Montessori today: A comprehensive approach to education from birth to adulthood. New York: Schocken Books. 1996. 207 p.
15. Los colegios Montessori: origen, funcionamiento, filosofía y métodos didácticos. URL: <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/los-colegios-montessori-origen-funcionamiento-filosofia-y-metodos>
16. Maria Montessori: l'influenza del metodo montessoriano sull'uso didattico delle nuove tecnologie. URL: <https://www.medaarch.com/maria-montessori-linfluenza-del-metodo-montessoriano-sulluso-didattico-delle-nuove-tecnologie/34531>
17. Maria Montessori: una storia attuale / Grazia Honegger Fresco. Napoli; Roma: L'ancora del Mediterraneo, 2008. 232 p.

18. Middle School. Princeton Montessori School URL: <https://princetonmontessori.org/programs/middle-school/>
19. Montessori method. URL: <https://asaphila.org/academics/montessori-method/>
20. Murray A. Montessori elementary philosophy. *Montessori Life*. 2011. P. 1–11. URL: <http://www.mch2learn.org/articles/murray1.pdf>.
21. Montessori Assessment Tools & Resources. URL: <https://carrotsareorange.com/ultimate-list-montessori-assessment-tools-resources/>
22. National center for Montessori in the public sector <https://www.public-montessori.org/montessori/>
23. Plan de inicio de curso. Colegio Montessori. URL: <https://montessorisalamanca.net/2021-22/pdf/protocolo-covid.pdf> Primary. Princeton Montessori School. URL: <https://princetonmontessori.org/programs/primary/>
24. *Primary School*. Princeton Montessori School. URL: <https://princetonmontessori.org/programs/primary/>
25. Shell B. A Look at Waldorf and Montessori Education in the Early Childhood Programs. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.731.3906&rep=rep1&type=pdf>
26. Skau A. Purpose Development in Montessori Elementary Students. Saint Mary's College of California. Pro Quest Dissertations Publishing, 2017. 111 p.
27. The Armenian sisters academy. URL: <https://asaphila.org/>
28. Toddler. Princeton Montessori School. URL: <https://princetonmontessori.org/programs/toddler/>
29. Torka Joyce Abu Montessori Education in nurseries in England: Two case studies. Bangor University, Wales. 2012. 209 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/228911578.pdf>
30. Villa Montessori International School of Armenia. URL: <https://www.facebook.com/villamontessori.am/>
31. What Is The Montessori Approach To Assessment And Reporting. URL: <https://montessori.org.au/what-montessori-approach-assessment-and-reporting>
32. Why Become an AMI Teacher? Association Montessori Internationale [Electronic resource]. URL: <http://www.montessori-ami.org>
33. 2 Types of Assessment: Which One Do Montessori Schools Favor? URL: <https://www.crabapplemontessori.com/2-types-of-assessment-which-one-do-montessori-schools-favor/>



## **МОНТЕССОРИ МАРІЯ**

### **МЕТОД НАУКОВОЇ ПЕДАГОГІКИ, ЗАСТОСОВУВАНИЙ ДО ДИТЯЧОГО ВИХОВАННЯ В БУДИНКАХ ДИТИНИ**

*Уривки з твору друкуються за виданнями: Дом ребенка. Метод научной педагогики / пер. с ит. С. Г. Займовского, доп. по англ. и амер. изданиям. М. : Задруга, Тип. П. П. Рябушинского, 1913 (343 с.); Монтеessori М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка / Перевод со 2-го итальянского, исправленного, и дополненного, издания. Изд. 4-е. М.: Задруга, 1920 (210 с.); Метод научной педагогики Марии Монтеessori / Сост. и ред. проф. Борисова З. Н., доц. Семерникова Р. А. К.: Ділова Україна, 1993. (131 с.); Монтеessori М. Соціальне значіння «дитячого будинку» // Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. Харьков: Госиздат Украины, 1924. С. 487–495. (переклад з рос. О. С. Радул).*

#### **ПРОМОВА НА ВІДКРИТТІ БУДИНКУ ДИТИНИ**

[Марія Монтеessori виступила на відкритті будинку дитини, який був заснований у Римі в районі Сан-Лоренцо. Це район, в якому мешкали найбідніші, безробітні, а також ті, хто перебував під наглядом поліції після тюремного терміну. Район виник у 1884–1888 рр., у період жорсткого будівельного буму.]

... Дуже часто в розмовах на різні соціальні теми ми вживаємо неясних фраз та фантастичних ідей замість правдиво міркувати про реальні факти та умови життя. І ми дуже серйозно обмірковуємо,

чи дітям треба готувати уроки вдома, ми уявляємо, ніби бідний може писати, навіть сидючи долі біля матрацу. Ми хочемо влаштувати пересувні бібліотеки, щоб постачати книжки бідним людям, хочемо друкувати брошури з гігієни та педагогіки, щоб поширювати їх серед тих людей, як хатне читання. Усім тим ми виявляємо лише своє глибоке нещасття й повне незрозуміння нагальних потреб життя. Багато цих бідних не мають навіть світла, щоб читати. Пролетар стоїть перед завданням глибшим і невідкладнішим, аніж завдання духовного саморозвитку. Він стоїть перед питанням про саме життя, перед проблемою про те, як йому існувати.

Що сказати про дітей цих нетрів? Про їхнє народження не можна навіть сказати звичайної фрази, бо вони з'являються на світ, не бачачи денного світла, і ростуть вони серед бруду, дихають отруйною парою, що виходить з нагромаджених навколо тіл. Діти завжди брудні, бо води в помешканні вистачає на двох-трьох людей, а в дійсності тут живе 20–30 осіб і їм ледве вистачає цієї води, щоб пити.

Згадаймо, якого поетичного змісту ми надаємо нашому слову «casa» – «хата». Ми надали йому високого й священного змісту англійського поняття: їхній «дім», «home» – це зачинений храм сімейної любові, де найніжніші почуття прикрашають душі, де людина знаходить спокій, куди пускають лише найближчих людей. Порівняймо обидва ці поняття – наше й англійське – і ми зрозуміємо, як жорстоко й неможливо було б виховати почуття любові, до «хати» в тих, у кого зовсім немає «хати», або ж є самі брудні стіни, де таємничі акти життя виставляють на сміх людям. Тут немає місця ані таємниці, ані благородству, тут немає ні світла, ні повітря, ні води. Отже, не можна говорити про дім, як про ідею, якої потребує виховання мас, не можна говорити, що ця ідея з ідеєю родини є основою суспільного ладу. Доки цього немає, ми будемо лише поетами–мрійниками, а не реформаторами–практиками.

У тих умовах, в яких живуть ці маси, їм було б краще і здоровіше вийти всім на вулицю і тут ростити своїх дітей. А як часто на цих вулицях відбуваються криваві бійки й події до того ганебні, що ми їх майже не розуміємо. З газетної хроніки ми знаємо про жінок, за якими ганяються з ножом у руках їхні п'яні чоловіки

і, наздогнавши свою жертву, на місці вбивають. Ми знаємо про дівчат, нещасних і замучених паскудними чоловіками. ...І такі картини, картини надто дикі, можна бачити в околиці міста, що його звуть колискою світової цивілізації і царицею красних мистецтв. Їх можна бачити тільки через факт, невідомий минулим століттям – факт ізоляції бідняцької маси...

Кожна людина, свідомо своїх громадських обов'язків, розуміє, що ті осередки є смертельно небезпечні для міста. Місто, задовольняючи естетичні потреби, аристократично викинуло все неприємне й некрасиве, але ж воно прищепило собі гангрену отруту.

Коли я перший раз йшла вулицями цього кварталу, де люди нібито напівмертві, мені здавалося, що я перебуваю в місті, де сталася катастрофа. Здавалося, що це дійсно край міста, кордон самої землі. Здавалося, що ось недавно з мешканцями цього міста сталося лихо.. Вони мовчки йдуть вулицею, на обличчі в них жах.

...

Такий стан речей настирливо звертає на себе нашу увагу... Треба допомогти цілій масі, яку засуджено на життя в тяжких умовах. Лише організація, що працює на користь інших людей і одночасно ґрунтується на здобутках своєї роботи, дійсно може допомогти цьому району.

Відповіддю на цю потребу і є робота «Товариства дешевих квартир». Прогресивній і цілком сучасній організації справи ми завдячуємо інженеру Едуардо Таламо, головному директору товариства. Ця величезна, оригінальна справа не має нічого подібного ні з Італії, ані за межами її, особливо коли мати на увазі практичну організацію й реалізацію планів. Товариство засновано три роки назад в Римі. Воно має своїм завданням скуповувати міські будинки, перебудовувати їх, робити більш прибутковими й господарювати над ними так, як господарює добрий батько родини.

...

[Інститут придбав 58 будинків, на час відкриття Будинку дитини перебудував три з них, в яких 1600 одно-, дво- та трикімнатних квартир для окремих сімей бідних людей. З'явилися двори між будинками, для зручності збільшилася кількість сходів. Кожний такий будинок обладнаний кімнатами з ваннами і душами з гарячою і холодною водою, якими по черзі користуються

мешканці. Обов'язок мешканців – підтримка чистоти і порядку. – прим. О. Р.]

Реалізуючи свій ідеал найкращого й до того ж наполовину безплатного догляду за будинками, товариство має багато клопоту й перешкод із дітьми своїх мешканців. Усі ці малюки часто залишалися на цілий день без догляду, коли їхні батьки йшли на роботу. Не розуміючи своїх батьків, які підтримували чистоту в будинку, діти, ніби вандали, псували все.

Звідси вийшла друга реформа товариства. Видатки на неї посередньо, як і догляд за будинком, становлять обов'язок мешканців. Цю реформу можна назвати найвдалішим, геніальним перетворенням податку, до якого дійшла міська цивілізація. «Будинок дитини» заробили самі батьки: дбаючи про чистоту будинку, вони самі зберігають потрібні для того видатки. Так поширюються ці високоморальні заходи. У «Будинку дитини», який призначено виключно для дітей дошкільного віку, матері-робітниці спокійно можуть залишати своїх дітей і з полегшеним серцем вільно працювати. Але й про це вони мають також подбати. На стінах будинку читаємо правила:

«Матері повинні приводити своїх дітей до «Будинку дитини» охайними й допомагати вчительці виховувати їх».

Отже, матері мають два обов'язки: фізично та морально піклуватися про своїх дітей. Коли дитина словами чи то поведінкою виявить, що родина стає на перешкоді виховній роботі будинку, дитину посилають назад до батьків, які, очевидно, не розуміють власного інтересу й не вміють цінувати тих переваг, що їх надаються їм. На батьків, що живуть дома брудно, б'ються і сваряться, покладається за це знов увесь тягар догляду за їхніми дітьми і батьки мусять зрозуміти, що ніхто, як вони ж самі, покидають своїх дітей на призволяще. Інакше кажучи, батьки мають *заслужити* величезну перевагу – мати в будинку захисток для своїх безпритульних дітей.

Досить лише самої «доброї волі» й щирого бажання виконувати вимоги товариства, а вчителька сама охоче допоможе батькам і вкаже їм, що вони мають робити. Правила вимагають, щоб матері, принаймні, раз на тиждень приходили радитись з керівницею, давати їй відомості про свою дитину й одержувати надалі поради. Ці поради мають висвітлити матері питання здоров'я та виховання

її дитини, бо при кожному «Будинку дитини» крім керівниці, є й лікар.

Керівниця, що завідує «Будинком дитини», завжди може допомогти матерям, а її життя має бути постійним прикладом того, як повинна жити культурна й освічена людина. Через те керівниця мусить жити в тому ж будинку, бути безпосередньою сусідкою батьків своїх вихованців. Цей факт має величезну вагу. В оточення цих напівдикунів, у будинки, куди вночі не всякий відважується входити без зброї, прийшла не тільки вчити, а й *жити їхнім життям* жінка вищого кола, професійна вихователька, яка весь свій час і життя віддає на освіту та допомогу оточуючим її людям. Справжня місіонерка, високоморальна особа серед усіх цих людей, може зробити дуже багато серед бідняків, якщо буде тільки мати потрібний такт та серце; її робота матиме велике соціальне значення.

Не можна було досягнути мети й без того особливого примусу до добра, яке вживає «Товариство дешевих квартир». Це та система премій та різноманітних вигід, що мають об'єднати все населення будинку й примусити його працювати на загальне добро.

Цей будинок має також і нову педагогічну організацію свого «Будинку дитини». Це непростий пасивний притулок для дітей, а справжня школа виховання, методи якої прийнято раціональними принципами наукової педагогіки. Тут передусім пильно слідкують за правильним фізичним розвитком дітей, над якими роблять антропометричні виміри. Програма «Будинку дитини» передбачає мовні вправи, систематичне виховання, почуття й вироблення практичних прийомів життя – усе на чому, переважно, базується свідомість людини. Все навчання має наочний характер і провадиться на підставі надзвичайно багатого дидактичного матеріалу. Я не буду говорити про все, досить хоча б нагадати, що в будинку є спеціальна ванна, де дітям роблять холодні або теплі купелі, та окремі умивальники, щоби привчити дітей мити обличчя, руки, шию та вуха. Де можливо, дітям виділяють ділянку землі, де вони самі вчаться її обробляти.

Звертаю особливу увагу на педагогічні успіхи «Будинку дитини» як установи. Хто знайомий із основними проблемами школи, той знає, як багато уваги тепер надається великому принципу, принципу ідеальному й майже недосяжному – ідеї



єднання родини та школи в справі виховання дітей. Але родина, зазвичай, стоїть далеко від школи, завжди навіть ніби ворогує з нею й ніби привид тікає від впливу школи. Сімейний затишок недоступний не тільки педагогічному прогресу, а часто й соціальному. Тут у «Будинку дитини» ми вперше бачимо можливість здійснити цей педагогічний ідеал. Ми влаштували школу дома, але й це ще не все. Ми зробили школу *колективною власністю дому*, і батьки на власні очі бачитимуть усе життя керівниці, яка виконуватиме свою високу місію.

Ця свідомість колективного володіння школою – нове, чудове і глибоко виховне почуття.

Батьки знають, що «Будинок дитини» є їхньою власністю, що він утримується на кошти від їхньої платні за помешкання. Матері, коли хочуть, можуть протягом дня заходити сюди, втішатися, спостерігати, нарешті, замислитися над роботою, яку тут провадять. Так, школа безумовно постійно стимулює думку. Дійсно, можна сказати, що матері захоплюються «Будинком дитини» та своєю керівницею. Скільки чулої і ніжної уваги виявляють ці матері з народу до керівниці своїх дітей! Як часто вони залишають ласощі та квіти на підвіконні школи, висловлюючи свою майже релігійну пошану до вчительки. І коли після трьох років такого навчання ці матері посилають своїх дітей до звичайних шкіл, вони самі будуть чудово підготовлені допомагати школі в справі виховання. У них буде переконання, якого бракує навіть більш забезпеченим верствам, що вони мусять власною поведінкою, власними зусиллями заслужити освіченого сина.

Другий успіх «Будинку дитини» як установи – у царині наукової педагогіки. Досі наукова педагогіка, задовольняючись антропологічним дослідженням вихованця, зачепила лише деякі позитивні питання, пов'язаних із реформою виховання. Але ж людина це не тільки біологічне явище, а й продукт соціального середовища, і в період виховання дитини соціальним осередком для неї є дім. Отже, зусилля наукової педагогіки у перевихованні нових поколінь будуть марними, якщо не можна вплинути на середовище, де народжуються й у якому виростають ці покоління. Отже, всі спроби педагогіки прищепити своїм вихованням гігієну, не матимуть успіху, аж доки їхній дім буде зачинено для прогресу. Я переконана, що ми відкрили двері дому для нових істин та

прогресу і так розв'язали проблему прямого перетворення середовища, що оточує юні покоління, а разом і питання про практичне застосування основних принципів наукової педагогіки.

«Будинок дитини» є свідком і другого тріумфу: він знаменує перший крок до *соціалізації дому*. Мешканці будинку можуть залишити своїх дітей не лише в надійному місці, де їх доглядатимуть як слід, але й можуть сподіватися на справжнє виховання своїх дітей. Дуже важливо, що цією надзвичайною перевагою користуються *всі* матері будинку й можуть вільно йти на свою роботу.

Досі лише одна суспільна група користувалася такою перевагою. Раніше тільки багаті жінки могли виходити з дому, залишаючи своїх дітей на руках няньки чи то гувернантки...

Усі ми розуміємо користь поступової соціалізації середовища, наприклад, соціалізації екіпажу в трамваї, соціалізацію освітлення в ліхтарі, що постійно освітлює вулиці. Ці соціальні факти полегшують нам зносини, подовжують наш день. Внаслідок поширення цих благ повстає тенденція порівняти всіх, – знищити всі зовнішні кастові різниці. Але соціалізація *особи* – це щось нове. Колективно користуватися послугами окремих служників: покоївки, няньки — це сучасний ідеал.

«Будинок дитини» демонструє такий ідеал, одинокий досі випадок не лише в Італії, а й поза нею. Значення цього випадку дуже велика передусім у тому, що він задовольняє реальну потребу теперішнього часу. Тепер не можна казати, як колись, що мати для насолоди своїх та зручностей залишає дітей вдома, забуваючи про природний і громадський обов'язок, про священний обов'язок піклуватися й виховувати своїх дітей. Ні, бо тепер соціально-економічна еволюція примушує жінку-робітницю також утримувати свою родину й відриває її від обов'язків матерів. Мати мусить залишати свою дитину, хоч часто їй серце болить, що вона кинула дитину без догляду. Установи, на зразок нашої, потрібні не лише робітничим колам, а й середнім класам, де жінці доводиться жити розумовою працею. Вчительки та виховательки, які мусять давати лекції і після школи часто доручають своїх дітей неосвіченій покоївці чи то куховарці. Недарма ж після першої об'яви про «Будинок дитини» нас засипали листами жінки

середнього класу з проханням поширити ці благодійні реформи й на їхні будинки.

Отже, ми соціалізуємо «функцію матері», обов'язки жінки в хаті. У такий спосіб ми практично розв'язуємо кілька моментів жіночого питання, яких, здавалося раніше, не можна було розв'язати. Адже багато запитувало, що буде з домом, якщо жінка піде з нього? ...

Подібну реформу треба реалізувати й щодо комунальної кухні. В цій кухні можна було б готувати на замовлення обіди й потім розносити по приватних помешканнях. Така реформа особливою користь має для тих родин середнього класу, яким доводиться доручати своє харчування, а разом і здоров'я, неукам-кухаркам, що лише псують страву.

Але соціалізація особи є чимось новим, щоб не мати діла з куховаркою. Реформа має замінити в родині відсутність жінки, яка стала громадським робітником. Але в такому разі дім стає центром, де зосереджуються всі блага, яких раніш не було, а саме: школи, громадські лазні, лікарні.

Тепер помічаємо ще тенденцію перетворити будинки, що раніше були осередком бруду й розпусти в осередки народної освіти та культури. Цю мету можна було б досягнути, якщо, крім шкіл для дітей, влаштовували читальні і клуби для дорослих мешканців будинку, особливо для чоловіків, які могли б там проводити вечори. Влаштовуючи хатні клуби, корисні для всіх класів суспільства, так само, як і «Будинки дитини», можна було б притиснути гральні клуби та ресторани на велику моральну користь народу. Я гадаю, що римське «Товариство дешевих квартир» у недалекому майбутньому реалізує цей проект і влаштує такі клуби в своїх реформованих будинках для народу в Сан-Лоренцо. Тут мешканці зможуть знайти часописи та відповідну літературу й, нарешті, прослухати іноді корисну лекцію.

Отже, нам далеко ще від роз'єднання дому й родини, що загрожує нам в умовах соціально-економічного розвитку, які примушують жінку здобувати кошти на прожиття. Дім бере на себе важливі обов'язки хатньої господарки. Прийде час, коли, наймаючи помешкання у господаря будинку, одержуватимуть від нього все потрібне для життєвого *комфарту*, як раніше, віддаючи економці певну суму, доручали їй усі господарські потреби й вимоги родини.

Отже, дім у своїй еволюції прагне набути навіть вищого значення, ніж те, що фіксується сучасним англійським «home». Дім складається не лише зі стін, хоч ці стіни чисті й світлі, він є охорона інтимного життя, священним символом родини. Дім є щось більше. Він живе. У нього ніби є душа й ніжні, ласкаві руки жінки. Він є джерелом моральної сили і благодаті. Він дбає, насичує й виховує дітей. У ньому втомлений робітник знайде спокій і радість оновленого життя, в ньому знайде він родинний затишок і щастя.

Нова жінка, ніби метелик, що вийшов з лялечки, позбавиться всіх атрибутів, за які раніше чоловік вважає її лише джерелом насолоди і матеріальних благ. Тепер вона сама, подібно чоловіку, стане особистістю, вільною людиною, діяльним громадським робітником. Так само, як і чоловік, вона шукатиме відпочинку в домі, реформованому на нових комунальних основах...

Соціалізований дім майбутнього, життєздатний, обачний, дбайливий дім, вихователь і втішник, – це справжній дім людських родин, які хочуть удосконалити свій рід і з перемогою вести його до вічного життя!

### **Регламент «Будинку дитини»**

*Римське товариство дешевих квартир* засновує в своєму будинку №... «будинок дитини»; в ньому можуть збиратися всі діти, молодші від звичайного шкільною, віку, що належать сім'ям мешканців.

Головне призначення «будинку дитини» – безплатне забезпечення дітей батьків, змушених ходити на роботу, особистою опікою, якої останні не можуть їм дати.

У «будинку дитини» приділяють увагу вихованню, гігієні, фізичному і моральному розвитку дітей за допомогою вправ, доступних їхньому вікові.

При «будинку дитини» є: керівниця, лікар і наглядач. Розподіл занять «будинку дитини» встановлюється завідуючою.

У «будинку дитини» приймають усіх дітей мешканців віком від 3 до 7 років.

Батьки, які бажають користуватися «будинком дитини», нічого не платять, але вони зобов'язуються виконувати такі вимоги:

а) посилати в певний час своїх дітей у «*будинок дитини*» чисто помитими і в охайному одязі з фартухом;

б) виявляти всіляку повагу і пошану вчительці і всім особам, які працюють у «*будинку дитини*», і допомагати вчительці в справі виховання їхніх дітей. Не менш ніж один раз на тиждень матері можуть розмовляти з учителькою давати їй відомості про домашнє життя дитини і отримувати від неї потрібні їм поради і вказівки.

З «*будинку дитини*» виключатимуться:

а) діти, які прибувають брудними і невмитими;

б) ті, які виявляються невинними;

в) діти, батьки яких не виражають належної поваги особам, які працюють у «*будинку дитини*», або які своєю поганою поведінкою підривають виховну роботу закладу.

При визначенні річних премій за найкраще утримання братиметься до уваги і те, наскільки батьки справді сприяли роботі вчительки в справі виховання їхніх дітей.

## ЗАГАЛЬНА ЧАСТИНА

### Педагогічні методи, застосовувані в «Будинках дитини»

Дізнавшись, що в моє розпорядження відійде школа малих дітей, я вирішила, що перш за все широко поставлю в ній досліди наукової педагогіки і психології. При цьому за свій вихідний пункт я взяла погляд Вундта, який установив, що психології дитини не існує. Насправді, експериментальні дослідження над дітьми, як, наприклад, пошуки Прейера і Балдуїна, були зроблені не більше як над 2–3 дітьми і при цьому власними дітьми дослідників. Крім того, психометричні інструменти необхідно суттєво видозмінити і спростити, щоб можна було застосовувати їх до дітей, які як матеріал для експериментування взагалі не зовсім підходящим. Психологію дитини можна встановити тільки шляхом об'єктивного спостереження. Ми повинні відмовитися від будь-яких спроб вести будь-які записи внутрішніх станів, які можуть розкриватися тільки шляхом самоспостереження суб'єкта.

У всякому разі, психометричні дослідження у застосуванні до педагогіки до сих пір обмежувалися тільки естезіометричними вимірюваннями (вимірюваннями чуттєвості).

Я вирішила, враховуючи, звичайно, у своїй роботі інші дослідження в тій же науково-педагогічній галузі, зберегти при цьому свою незалежність. Як найсуттєвіше я зберегла при цьому твердження або, краще, визначення Вундта, що «всі методи експериментальної психології можуть бути зведені до одного, а саме до правильного і точного спостереження».

Якщо йдеться про дітей, потрібно пам'ятати ще про один суттєвий фактор: про вивчення їх розвитку. І тут я дотримувалась того ж критерію, не пов'язуючи себе при цьому жодною теорією діяльності дитини залежно від її віку.

### **Частина антропологічна**

Стосовно фізичного розвитку дитини я вирішила, насамперед, врегулювати техніку антропологічних вимірювань і обрати найголовніші з них.

Я замовила антропометр із метричною шкалою від 0,50 до 1,50 метра. На майданчику антропометра встановлюється маленький рухливий стільчик висотою в 30 см, для вимірювання росту в сидячому положенні. Тепер я раджу виготовляти антропометр з подвійною платформою, по обидва боки шкали: на одному боці вимірюється ріст у всю висоту, на іншому в сидячому положенні. У другому випадку нуль припадає на 30-ти сантиметрів висоти, тобто відповідно сидінню стільця, закріпленого нерухомо. Індикатори вертикального стовпу не пов'язані один з одним, і це дає можливість вимірювати одночасно двох дітей. ...

Спростивши техніку вимірювань, я вирішила проводити їх (у стоячому та сидячому положенні) щомісячно, а щоб ці вимірювання точно відповідали розвитку дітей і водночас для врегулювання їх правильності, ці вимірювання повинні відбуватися у число, яке відповідає дню народження дитини. З цією метою я уклала реєстр, розташований за наведеним тут планом:

День місяця	вересень		жовтень	
	стоячи	сидячи	стоячи	сидячи
1				
2				
3				
4				
і т. д.				

Вільний проміжок між кожною цифрою заповнюється іменем дитини з позначенням дня його народження, відповідно число місяця. Завдяки цьому вчителька знає, яку дитину їй треба виміряти в кожний із зазначених на календарі днів, і вона вписує його вимірювання відповідно числу місяця. Цим досягається найточніша реєстрація, притому учителька не відчуває ні стомлення, ні труднощів.

Стосовно ваги дітей, то я встановила за правило зважувати їх щотижня на вагах, розташованих у гардеробній біля ванної кімнати. Відповідно тому дню, в якому дитина народилася, – у понеділок, у вівторок, середу і т. д. – ми зважуємо її перед тим, як купати. Таким чином і купання дитини (важке і клопітке за такої кількості дітей, до 50, як це буває у нас) розподіляється на всі сім днів тижня, і щодня купаються тільки від 3 до 5 дітей. Однак, теоретично бажано було б купати дитину щодня, проте для здійснення цього потрібна була б величезна ванна, щоб одночасно купати кількох дітей. А між тим, і щотижневе купання пов'язано з великими труднощами, часто навіть відмовляємося і від нього.

Отже, я розподілила ці щомісячні зважування у зазначеному порядку і прагнула, крім того, упорядкувати й забезпечити також і періодичні купання.

Реєстрація ваги встановлена надзвичайно просто. У вертикальному напрямі позначені дні тижня; відповідно заносяться імена дітей, які народилися в який-небудь із цих днів.

Кожна сторінка реєстру відповідає одному місяцю.

Дні тижня	Вересень			
	1-й тиждень (фунтів)	2-й тиждень (фунтів)	3-й тиждень (фунтів)	4-й тиждень (фунтів)
Понеділок				
Вівторок				
Середа				
і т. д.				

Мені здавалося, що тільки подібні антропологічні вимірювання повинні робитися вчительками, як єдино можливими у школі. Усі інші вимірювання проводить лікар-спеціаліст у цій особливій галузі педагогічної антропології.

Траплялось, що я сама проводила ці вимірювання. Робота лікаря, між тим, доволі складна. Для полегшення техніки вимірювання я придумала особливі друковані картки з біографічними даними, зразок яких поданий нижче:

Номер \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_  
 Ім'я та прізвище \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_  
 Імена батьків \_\_\_\_\_  
 Вік матері \_\_\_\_\_ Вік батька \_\_\_\_\_  
 Професія \_\_\_\_\_  
 Спадковість \_\_\_\_\_  
 Індивідуальні особливості \_\_\_\_\_

### Антропологічні дані

Повний зріст	Вага	Окружність грудей	Ріст в сидячому положенні	Показник росту	Ваговий показник	Голова			Показник розміру голови
						Окружність	Повздовж. діам.	Попереч. діам.	

Тілобудова \_\_\_\_\_  
 Стан м'язів \_\_\_\_\_  
 Колір шкіри \_\_\_\_\_  
 Колір волосся \_\_\_\_\_

### Примітки

Як бачимо, картки прості. Я зупинилася на цьому типі, як такому, що дає можливість лікарю і вчительці вести свої записи самостійно, залежно від умов середовища та їх особистої освіти.

Цей метод, при дотримуванні встановленого порядку, досить систематичний і гарантує проведення тих антропологічних вимірювань, які я вважаю суттєво важливими.

Отже, я рекомендую лікарю проводити над кожною дитиною один раз на рік такі вимірювання: окружність голови; двох основних діаметрів голови; окружність груди; показників голови, ваги, зросту (Про значення саме цих вимірювань можна знайти вказівки у моїй



книзі «Педагогічна антропологія»). Лікарю рекомендується проводити ці вимірювання упродовж того тижня або, у крайньому випадку, того місяця, коли дитині виповнюється рік, і, якщо можливо, навіть у самий день її народження. Це полегшує і завдання лікаря, водночас надаючи регулярність вимірюванням. У кожній із наших шкіл у нас є максимум 50 дітей, і дні народження цих дітей, розподілені на 365 днів року, дають лікарю можливість проводити вимірювання поступово, так що ця робота не викликає жодних труднощів. Обов'язок учительки – повідомляти лікарю дати народження дітей.

Ці антропологічні вимірювання мають і свій виховний бік: завдяки їм діти, залишаючи дім дитини, уміють точно і впевнено відповідати на такі запитання:

В який день тижня ти народився?

Якого числа?

Коли день твого народження?

Разом з тим, вони набувають любов до порядку, а головне – в них розвивається звичка слідкувати за собою. (До речі зауважу, що діти з великим бажанням піддаються цим вимірюванням). На перший погляд, почувши слово «ріст», дитина відразу скидає черевики і, всміхаючись, біжить зайняти місце на майданчику антропометру. При цьому діти вміють самостійно прийняти правильне положення, і вчительці залишається тільки опустити стрілку-індикатора і відрахувати результат.

Окрім вимірювань за допомогою звичайних інструментів (*кронциркуля і металічної стрічки*), лікар відмічає колір шкіри дитини, стан його м'язів, лімфатичних залоз, кровообігу і т. і. Він звертає також увагу на різні дефекти тілобудови, ретельно відзначає у своїх записах всі часткові випадки патологічного розвитку дітей, як-от: рахіт, дитячі паралічі, косоокість і т. і. Таке об'єктивне дослідження дитини допоможе лікарю в його бесідах з батьками про фізичний стан їхніх дітей. Окрім того, лікар робить і особисті обстеження санітарного стану квартир, борючись з такими захворюваннями, як екзема, кон'юнктивіти, запалення вуха, лихоманка, шлункові розлади і т. і. Дослідження суттєво полегшуються наявністю амбулаторій при кожному будинку, які дають можливість і лікувати, і регулярно спостерігати хворого (як це було у новому будинку Товариства в районі Prati Castello в Римі).

Стосовно ж будинків дитини, то я переконалася, що звичайні питання, що пропонуються хворим при укладанні їхнього анамнезу, недоречні в наших школах, тому що сім'ї наших дітей у більшості нормальні. Тому я рекомендую керівниці школи почерпати у бесідах з матерями інформацію швидше практичну. Вона дізнається про освіту батьків та їх звички, про розмір заробітку і витрат і т. і. і на підставі всього цього складає історію кожної сім'ї орієнтовно до системи Леплея.

Звичайно, це можна рекомендувати, і це зручно лише в тому разі, якщо керівниця живе в одному будинку із сім'ями своїх вихованців. У всякому разі, поради матерям стосовно гігієнічного догляду за кожною дитиною відповідно до її індивідуальних особливостей, як і загальні вказівки з гігієни, повинні дати величезну користь, при цьому керівниця, природно, є посередником між лікарем і батьками дитини.

Однак це стосується вже спеціальної частини громадської гігієни в будинках дитини, і тут ми не будемо більше на цьому затримуватися.

**Навколишнє середовище. Класні меблі.** *Метод спостереження*, без сумніву, включає й *методичні спостереження* морфологічного розвитку дітей. Однак, повторюю, хоча цей елемент і є частиною методу спостереження, сам метод засновано не на цьому тільки окремому виді спостереження.

Основою методу спостереження є один верховний принцип – *свобода учнів у їхніх мимовільних, безпосередніх проявах*.

Маючи це на увазі, я передусім звернула увагу на оточуюче середовище, на обстановку, відповідно, й на умеблювання класу. Вважаючи за потрібне мати при школі куточок землі з городом і досить велике, відкрите місце для ігор, я не проповідую, звичайно, нічого нового. Нова, мабуть, моя ідея влаштування такого майданчика – він повинен сполучатися зі школою безпосередньо (як я влаштувала це в Мілані, де з дверей великої актові зали кілька сходинок ведуть прямо на землю), щоб діти могли вільно виходити і заходити за власним бажанням упродовж всього дня. Однак про це детальніше нижче.

Основним нововведенням у меблюванні школи я вважаю знищення парт. Я замовила замість них столи на широких і міцних

(восьмигранних) ніжках, так що вони досить стійкі і водночас такі легкі, що двоє маленьких чотирирічних дітей вільно можуть переносити їх руками. Столи чотирикутні і досить великі, так, що уздовж довгого їх боку поміщається по двоє дітей, а, потіснившись, навіть і по троє. Я замовила їй особливі маленькі стільчики. Спочатку в нас були плетені, однак досвід засвідчив, що вони занадто швидко зношуються, і тепер усі стільці дерев'яні, легкі, і за можливості витончені. Крім того, у нас є й зручні кріселя з широкими ручками, зазвичай дерев'яні. Тепер ми застосовуємо столики різної величини і форми, які накриваються білою скатертиною і прикрашаються вазами з квітами і зеленню. У Швейцарії, у дитячих притулках, перетворених на будинки дитини, прийняті тільки наші легкі столики і витончені маленькі кріселя, спеціально виготовлені в Бургдорфі.

Іншою приналежністю наших меблів є умивальники, настільки низькі, що ними можуть користуватися навіть трирічні малюки. З боків у них влаштовані білі чисті полички для мила, зубних щіточок і рушників. Широке відерце слугує для зливу води, над яким діти полощуть рот і чистять зуби. Шафки всюди вузькі та низенькі, верхній край їх сягає приблизно висоти столу для дорослих; численні дверця легко відчиняються, і піклування про навчальні посібники, що в них зберігаються, доручається самим дітям. На шафках, також накритих білою скатертиною, діти ставлять банки з живими рибками або квіти. Чимало місця у нас займають чорні дошки, підвішені так само низько, що їх видно і найменшим дітям. Біля кожної дошки є ящикок, де зберігаються крейда та віхтики для витирання. Над дошками розвішані картини із зображенням дітей, сімейних груп, домашніх тварин – усе надзвичайно просте і ніжне. Між сімейними групами ми розмістили і «Мадонну на кріслі» Рафаеля – її обрали ми емблемою будинку дитини.

Насправді, будинки дитини знаменують не тільки соціальний прогрес, а й прогрес людяності, *тісно пов'язаної* з підвищенням ідеї материнства, з прогресом у становищі і свідомості жінки, з охороною її нащадків. Мадонна, зображена Рафаелем, не тільки ніжна, божественна мати зі своїм немовлям, поруч з нею, із цим живим символом материнства, зображена у Рафаеля фігура св. Іоанна як символ людства. Це про нього думав Христос у хресних муках, коли, дивлячись на Марію, сказав: «Мати, ось син твій». І на картині Рафаеля людство ушановує материнство – цей піднесений фактор

культури і гуманності. Окрім цього глибоко символічного значення, картина Рафаеля важлива для нас як твір одного з найвидатніших художників Італії. І якщо настане час, коли будинки дитини поширяться по всьому світу, картина Рафаеля – символ наших будинків – могла б яскраво і красномовно нагадувати про країну, в якій зародився будинок дитини.

Така наша обстановка.

\* \* \*

Я знаю те перше заперечення, яке зроблять мені послідовники старих методів і принципів дисципліни: діти в школах, так обставлених, при будь-якому русі будуть перевертати столи і стільці, вчиняючи шум і безлад. Проте це забобони, на зразок того, як раніше вважали необхідним замотувати новонароджених дітей або тим, хто починав ходити давати ходунки. Точно так само до цього часу ми застосовуємо у школах важкі парти, міцно прикручені до підлоги. Все це засновано на тому переконанні, начебто дитина повинна зростати у нерухомості, на дивному забобоні, що для виховного впливу потрібно, щоб тіло перебувало у спеціальному положенні, як ми вважаємо потрібним приймати особливу позу, стаючи на молитву.

Наші столики, стільці і крісельця дуже легкі і легко пересуваються, і ми надаємо дитині обирати найзручніше для неї положення. Вона може розташуватися, як їй зручно і як їй захочеться. І це буде зовнішньою ознакою свободи і водночас гарним виховним засобом для неї. Якщо дитина незграбним рухом із шумом переверне стільчик, вона буде мати досить наочний доказ своєї незграбності. Якщо б те ж саме сталося в класі серед нерухомих парт, і цей рух відбувся б непоміченим.

Отже, у дитини буде можливість виправляти себе і при цьому завжди отримувати наочний і найкращий доказ своїх успіхів у спритності; столики і стільці будуть тоді залишатися безшумно на своїх місцях; тоді тільки можна сказати, що дитина *навчилася управляти своїми рухами*.

За старого методу доказ того, що дитина засвоїла дисципліну, бачили в абсолютно протилежному факті, тобто у повній нерухомості й мовчанні самої дитини, у тій нерухомості й мовчанні, які заважають дитині рухатися спритно і впевнено, так що, потрапляючи в незнайому обстановку, вона не в змозі рухатися інакше, як перекидаючи будь-які легкі меблі. У будинку дитини вона набуває

вміння і граційність в рухах, які знадобляться їй і в подальшому, поза школою; ще в дитячому віці вона набуває вільні і водночас шляхетні манери.

Керівниця міланського будинку дитини влаштувала якось під одним із вікон довгу вузьку поличку, на яку поставила підставки з металевими геометричними фігурами, що застосовуються на перших уроках малювання (див. розділ про дидактичний матеріал при підготовці до письма).

Однак поличка була занадто вузька, і часто траплялося так, що діти, обираючи фігуру, збивали підставки, і металеві фігурки з шумом падали на підлогу. Учителька збиралася переробити поличку, проте столяр все не приходив, а тим часом діти навчилися так обережно обходитися з матеріалом, що підставки хоча і стояли так само нестійко на вузькій поличці, однак перестали падати на підлогу.

Спритністю й обережністю у рухах діти подолали незручності й недоліки меблів.

Простота або недосконалість зовнішніх предметів сприяє так розвитку *активності, самодіяльності й спритності* в дітей. Усе це досить просто й логічно. І тепер, після нашого досвіду, думка ця здається нам ясною, як Колумбове яйце.

Педагогічний *метод спостереження* заснований на свободі дитини, а *свобода є діяльність*.

**Дисципліна в свободі** – ось інший видатний принцип, який нелегко зрозуміти прибічнику традиційних шкіл. Як можлива дисципліна в класі, який складається з вільних дітей?

Зрозуміло, в нашій системі поняття дисципліна сильно відрізняється від звичайно прийнятного. Якщо дисципліна заснована на свободі, вона повинна бути передусім активною. Зазвичай ми вважаємо, що особистість дисциплінована лише тоді, коли вона робиться штучно мовчазною, нібито німою, і нерухомою, як паралітик. Але така особистість знищена, а не дисциплінована.

Ми називаємо людину дисциплінованою, коли вона вміє і вільно розпоряджатися собою, слідуючи тому чи тому життєвому правилу.

Це поняття активної дисципліни нелегко усвідомити й засвоїти, але воно включає в себе великий виховний принцип, далекий від деспотичного абсолютного, що не терпить заперечень вимоги нерухомості.

Учительці потрібно оволодіти спеціальною технікою, щоб навчити дитину такій дисципліні, яка поведе її і далі в життя, шляхом безкінечного особистісного удосконалення. Оскільки в нас дитина вчиться *рухатися*, а не *сидіти нерухомо*, то вона готується не до школи, а до самого життя, так що з неї виробляється людина, яка самостійно і легко справляється з повсякденною практикою життя.

Дисципліна, до якої ми привчаємо дитину, не обмежується шкільним середовищем, але поширюється і на середовище соціальне.

Свобода дитини повинна бути *обмежена* тільки інтересами колективу, а *формою* їй слугує те, що ми називаємо вихованістю в людині.

Відповідно, ми повинні пригнічувати в дитині все, що може образити або нашкодити іншому або що має характер грубого і невічливого вчинку. Все останнє, – кожний вияв, який би він не був і в якій би формі не виявлявся, – не тільки дозволяється, а й повинен завжди *поважатися*. Це суттєвий важливий пункт нашої системи. У своїй науковій підготовці керівниця повинна набувати не тільки вміння, а й інтерес до спостереження явищ природи. За нашою системою, вона повинна бути швидше, *пасивною*, ніж *активною* у своїй роботі, і пасивність її повинна складатися із напруженого наукового інтересу і абсолютної поваги *до явищ*, які вона хоче спостерігати. Потрібно, щоб учителька усвідомлювала і *відчувала* свою роль *спостерігача*, *активність же* повинна належати *явищу*.

Такі початки, якими повинні керуватися школи для малих дітей, які виявляють тільки перші рухи свого психічного життя. Ми часто не знаємо і не передбачаємо навіть усіх результатів приглушення безпосередньої мимовільної діяльності дитини в той час, коли вона тільки починає виявляти активність; може бути, ми гасимо *саме життя*. *Людська природа* у цьому ніжному віці позначається на всій духовній красі і багатстві, як сонце на сході, як квітка, що вперше розкриває свої пелюстки. І ці перші вияви особистості ми повинні оберігати і шанувати свято і побожно. І якщо потрібний при цьому який-небудь виховний вплив, то тільки *сприяння* вільному розвитку життя.

А для цього потрібно *не стримувати мимовільні рухи* і *не нав'язувати чужу волю*. Ми не маємо, звичайно, на увазі безкорисні чи згубні вчинки, які потрібно *пригнічувати* й *знищувати*.

\* \* \*

Засвоєння цього методу досить складне для вчителя, не підготовленого до наукових спостережень, а особливо для того, хто звик до старих, деспотичних прийомів звичайної школи. Мій досвід роботи з такими учительками показав мені, яка величезна відстань відділяє ці два протилежних методи. Навіть інтелігентна вчителька, засвоївши наш основний принцип, з великими зусиллями може застосувати його. Вона не вміє до кінця проникнутися свідомістю, що її роль пасивна лише зовні, як робота астронома, що нерухомо сидить біля телескопу, між тим як світи вихором обертаються у просторі. Ідею, що життя йде саме собою і що для вивчення його, для розгадування його таємниці або напрямку його потрібно спостерігати і розуміти його, не втручаючись, – цю ідею, кажу я, дуже важко дійсно *засвоїти* і *здійснити*. Учительку занадто довго привчали бути єдино вільною й активною особою в класі, обов'язок якої полягає у придушенні будь-якої активності в дітях. І коли ця вчителька в будинку дитини не може у перші дні домогтися звичного для неї порядку і тиші, вона розгублено озирається навколо, начебто просить вибачення у публіки і закликає всіх у свідки своєї невинуватості. Дарма твердимо ми їй, що безлад у перші хвилини неминучий. І, нарешті, коли ми спонукаємо її не робити нічого, а тільки спостерігати, вона запитує: чи не краще їй взагалі піти, бо яка ж вона тепер учителька?!

Однак, зрозумівши, нарешті, що її обов'язок – розрізняти, які вчинки потрібно призупиняти, а за якими тільки спостерігати, учительку старої школи починають гризти сумніви, чи посильна їй ця нова справа.

І дійсно, непідготовлена вчителька довгий час буде відчувати себе невмілою, майже приголомшеною; і чим більша наукова підготовка керівниці і чим досвідченіша вона в експериментальній психології, тим швидше вона відчує диво життя, що розкривається перед нею.

Нотарі у своєму сатиричному романі зі сучасного життя під назвою «Мій дядечко – мільонер» із властивою йому жвавістю показав прекрасний зразок старих прийомів шкільної дисципліни. «Дядечко», будучи дитиною, здійснив низку безглузвих вчинків, які сполохали все місто, й рідні з відчаю віддали його у школу. Тут «Фуфу», як його називали, вперше відчув глибоке хвилювання і

перший рух до добра. Опинившись сусідом гарненької дівчинки Фуфетти, він дізнався, що вона голодна і в неї немає навіть сніданку.

Він озирнувся навколо, подивився на Фуфетту, узяв свою корзинку зі сніданком і, не промовивши ні слова, поклав її до неї на коліна. Потім утік від неї і, сам не знаючи чому, опустив голову й заривав.

Дядечко не міг би і сам пояснити причину цих неочікуваних сліз. Уперше він бачив два добрих ока, сповнених смутку і сліз, уперше відчув хвилювання і водночас сором, сором від того, що він був поруч із тим, хто голодний.

Не знаючи, як виразити почуття, що оволоділи ним, що сказати їй, щоб вона прийняла запропоновану їй корзинку, і як зробити, щоб вона здогадалася про його жертву, він просто піддався першому глибокому руху своєї душі, яка щойно пробудилася.

Збентежена Фуфетта підбігла до нього, ніжно відвела руку, якою він закрив собі обличчя. «Не плач, Фуфу, не плач», – тихо умовляла вона. Здавалося, вона звертається до своєї бідної ляльки з ганчір'я, стільки уваги й материнської ласки було в її обличчі, схиленому над його збентеженою і похмурою фігуркою.

Потім дівчинка обійняла його, і дядько мій, ще раз піддавшись почуттям, що переповнювали його серце, обгорнув руками її шию і мовчки, крізь сльози, поцілував її у лоба.

Нарешті, глибоко вдихнувши, він витер з обличчя і очей мокрі сльози свого хвилювання і посміхнувся.

Ледачий голос поринув з іншого боку двору: «Гей ви там, двоє! Швидко в кімнати!»

Це були слова наглядочки. Вона придавила перший рух гарячого серця із сліпою жорстокістю, як нібито розбороняла дітей, що б'ються. Час був повертатися у клас, і діти повернулись.

Так нерозбірливо діяли й мої вчительки у перші дні навчання у будинках дитини. Вони майже машинально утримували дітей в нерухомості, не *спостерігаючи* і не *розрізняючи* імпульсів, які вони зупиняли. Так, одного разу одна із наших дівчаток, зібравши навколо себе дівчаток, щось їм жваво розповідала, сильно жестикулюючи. Керівниця тут ж підбігла до неї, притримала її руки і наказала їй замовкнути. Я ж, спостерігаючи за дівчинкою, бачила, що вона грає в «учительку» або у «мами» з дітьми, яких вона вчила молитися, хреститися і т. і.; в ній уже прокинувся інстинкт *керівниці*.



Інший малюк, який зазвичай робив неупорядковані та безцільні рухи і вважався ненормальним, одного разу з виразом глибокого занепокоєння, почав переставляти столи. Його відразу зупинили, бо він цими діями занадто шумів. А між іншим, це були перші вияви координованих, цілеспрямованих рухів, які виявляли прагнення дитини, і їх треба було поважати.

Дійсно, з тих пір малюк ставав спокійнішим і виявляв задоволення, як усі діти, кожного разу, як йому давали різні дрібні речі, які він міг переставляти і розкладати на своєму столику.

Кілька разів бувало, що, коли керівниця складала в коробки використовувані матеріали, одна дівчинка підходила до неї, підбираючи речі із відвертим прагненням наслідувати учительку.

Першим рухом учительки було відправити дитину на місце... Але ж дівчинка виявила тим самим своє бажання бути корисною, і було б краще дати їй, скажімо, доручення по господарству, урок порядку і т. п.

Іншого разу діти, сміючись і балакаючи, зібралися в залі навколо миски з водою, в якій плавало кілька іграшок. Серед них був і хлопчик двох з половиною років. Він опинився, звичайно, позаду всіх, один, неприховано виявляючи цікавість. Я здаля спостерігала за ним з великим інтересом; спочатку він притиснувся до дітей і спробував ручками протиснутися до миски, однак невдовзі зрозумів, що на це нього не вистачить сили; тоді він зупинився і став озиратися навколо. Вираз думки на його обличчі був надзвичайно цікавим, і якби зі мною був апарат, я б сфотографувала його.

Проте він помітив стільчик і відразу вирішив, ймовірно, присунути його до групи дітей, а потім залізти на нього. З надією на обличчі він почав уже пролазити до стільця, однак у цю хвилину вчителька взяла його досить грубо (або можливо, на її думку, ніжно) на руки і, піднявши над головами інших дітей, показала миску з іграшками, говорячи: «Ось, миле дитя, ось, бідненьке, дивися і ти!»

Без сумніву, малюк, побачивши плаваючі іграшки, не відчув тієї радості, яку б відчув би, якщо подолав би перешкоди власними силами. Бажане видовище не могло принести йому жодної користі, між тим як свідомі зусилля розвинули б його душевні сили. Учителька завадила дитині виховати саму себе, не давши йому натомість нічого.

Дитина вже відчувала себе переможцем, а опинилася замість цього безпорадним у чужих обіймах. На його обличчі живий вияв радості, стурбованості і надії, що так зацікавили мене, змінився тупим виразом дитини, яка знає, що інші будуть діяти за неї.

Ось *вихідна точка* дисципліни, оволодіння якою є найважчим для починаючої учительки. Перше, що повинна засвоїти дитина для вироблення активної дисципліни, це розрізнення між *добром* і *злом*. І завдання вихователя слідкувати, щоб дитина не поєднувала добро з нерухомістю і зло з активністю, що часто було властиве старій дисципліні. *Наша мета – дисциплінувати для діяльності, для праці і добра, а не для нерухомості, пасивності і слухняності*. Клас, в якому діти рухаються цілеспрямовано, усвідомлено і вільно, не роблячи нічого грубого чи різкого, здається мені високо дисциплінованим класом.

\* \* \*

Розташовувати дітей рядами, як у звичайних школах, відводити кожній дитині її особливе місце і вимагати, щоб діти сиділи абсолютно сумирно, дотримуючись повного порядку у класі, – усього цього можна досягти пізніше, починаючи *стадію колективного виховання*. І в житті нам буває потрібно сидіти абсолютно спокійно, як на концерті чи на лекції. І ми знаємо, що й від для нас, дорослих, це потребує чималих зусиль.

Досягнувши індивідуальної дисципліни, потрібно зуміти розсадити дітей *за їх місцями у повному порядку і дати їм зрозуміти*, що тоді на них приємно дивитися, що сидіти у порядку добре, що такий спокій і правильний розподіл по місцях надає *затишку і гарного вигляду їхньому класу*. І тоді їх спокійна і сумирна поведінка в класі буде наслідком ніби особливого *уроку*, а не *наказу*. Надзвичайно важливо навіяти їм цю думку, не занадто піклуючись про її здійснення, важливо дати їм засвоїти *принцип колективного порядку*.

І тоді, зрозумівши цю *думку*, вони встають, говорять, змінюють місце, а чи роблять це вже не з нерозуміння чи незнання, як раніше, а з того, що в них є бажання встати і говорити і т. і., тобто вони виходять із стану спокою і порядку цілком усвідомлено, з природної, цілком цілеспрямованої потреби виявити *вільну діяльність*. І знаючи,

що є вчинки заборонені, вони отримують новий імпульс до розрізнення й запам'ятовування добра і зла.

Свідомі *рухи дітей* робляться з часом усе більш координованими і досконалими. Діти дійсно привчаються обдумувати всі свої вчинки. Спостереження за способом їх дій, коли діти поступово переходять від перших неупорядкованих рухів до рухів упорядкованих і мимовільних, є основною справою їхньої керівниці, її нібито настільної книгою. Ця книга повинна надихати всі її дії, це єдина книга, яку вона повинна читати й перечитувати, якщо хоче стати справжньою вихователькою. Дитина в таких вправах здійснює нібито вибір своїх *схильностей*, спочатку сплутаних несвідомістю і неупорядкованістю всіх рухів. Прикметно при цьому, як виразно виявляються тоді *індивідуальні відмінності*, дитина, вже свідомо і вільно, вся *розкривається* перед нами.

Є діти, які спокійно сидять на місцях, вони апатичні й сонливі; інші вистрибують з місць, кричать, б'ються, перевертають і розкидають речі; є й такі, нарешті, які зайняті певною наміченою справою: відсувають стільчик, ставлять його упоперек, сідають на нього, присувають столик і розглядають на ньому свій малюнок і т. і. Тут розкриваються всі їхні індивідуальні задатки; одні відстали у своєму розвитку чи хворі, в інших ще не визначився характер; треті, нарешті, свідомі, уміють пристосуватися до навколишнього, цілком визначено виявляють свої смаки, безпосередні бажання чи слабкості. Наше розумінні свободи дитини – це те просте розуміння її, яке ми робимо на підставі спостережень над рослинами, комахами і т. п. Дитина через властиву їй безпомічність, з якою вона народжується, і через соціальні якості, стиснута путами, що обмежують вияв її активності.

Метод виховання, основою якою є *свобода*, повинен полегшити дитині боротьбу з цими перешкодами. Інакше кажучи, виховання повинно по можливості допомогти людині послабити ті *соціальні пута*, які перешкоджають її активності. З часом, правильно вихована дитина підрастає, її безпосередні вияви стають більш *чіткими і правильними*, все більше розкривається її натура.

Ось чому перші кроки педагогічного впливу повинні прагнути до розвитку в дитині самостійності.

## САМОСТІЙНІСТЬ

Не можна бути вільним, не будучи самостійним.

Тому перші активні вияви індивідуальної свободи з дитячих років повинні бути спрямовані так, щоб у дитини поступово вироблялася самостійність.

Малі діти з часу відлучення їх від грудей вступають на складний шлях незалежності й самостійності. ...

Однак дитина все ще залежна, оскільки вона не вміє ходити, не вміє самостійно одягатися й умиватися, не вміє просити що-небудь мовою ясною і зрозумілою. В цей період вона ще значною мірою залежна від усіх її оточуючих. Однак у віці трьох років дитина могла би у багато чому виявляти свою *самостійність* і свободу.

Ми ще не зовсім засвоїли високу ідею самостійності, тому що самі ще живемо у рабських соціальних формах. На цій стадії цивілізації, яка використовує прислугу, не може ще пустити коріння і не може вільно розвинутися та форма життя, частиною якої є поняття самостійності. Так в епоху рабства було викривлено й затемнене саме поняття свободи.

Наші слуги не залежать від нас, правильніше, ми залежимо від них.

Створювати соціальну будівлю на такому глибокому, з гуманного погляду, гріху не можна, не відчувши на собі таких загальних його наслідків, як моральна приниженість суспільства.

Часто ми вважаємо себе самостійними тільки тому, що нами ніхто не розпоряджається, а навпаки, ми розпоряджаємося іншими; однак пан, якому потрібно кликати на допомогу слугу, по суті, не самостійний, тому що він пов'язаний власною підпорядкованістю і залежністю від слуги.

Людина паралізована, яка не може зняти з себе чоботи через хворобу, принц, який не може їх зняти із соціальних причин, фактично перебувають в однаковому становищі. Народ, якщо він мириться з ідеєю рабства і в користуванні послуг ближнього бачить власні переваги, виховує в себе інстинкт рабства й улесливості. І насправді, ми занадто легко миримося з *холопськими послугами*, називаючи їх такими гарними іменами, як *ввічливість, делікатність і доброта*.

А в дійсності *той, кому прислужують*, обмежений своєю залежністю. Основою людської гідності людей майбутнього буде

усвідомлення: «я не бажаю послуг, тому що я не вважаю себе безсилим». Потрібно засвоїти цю думку, щоб стати дійсно *вільною* людиною.

Будь-яка педагогічна міра, придатна для виховання малих дітей, повинна полегшити дітям шлях до самостійності. Ми повинні вчити їх ходити без сторонньої допомоги, бігати, підніматися й спускатися східцями, підбирати речі, що впали, самостійно одягатися, митися, промовляти чітко слова і точно висловлювати свої бажання. Ми повинні, нарешті, розвивати в дітях уміння добиватися власних цілей і прагнень. Усе це потрібно для вироблення незалежності й самостійності в них. Зазвичай ми прислуговуємо дітям, і це так само шкідливо і помилково, якщо б ми прямо гальмували в них самостійну діяльність. Ми поводимося з ними, як з ляльками; ми умиваємо їх і годуємо абсолютно так само, як це роблять з ляльками. І ні на хвилину не задумуємося над тим, що якщо дитина щось не робить, то вона, вірогідно, не знає, як це робити. Але ж вона повинна буде потім багато що вміти, і природа не дарма наділила її фізичними засобами для виконання цього й розумовими здібностями для вивчення засобів для виконання. Наш обов'язок стосовно дитини полягає саме в тому, що ми повинні допомогти їй оволодіти всіма корисними для неї засобами....

Будь-хто розуміє, що навчання дитини самостійно їсти, умиватися й одягатися набагато довше й важче, що ця робота потребує неймовірно більше терпіння, ніж якщо самому годувати, умивати й одягати дитину. Однак перше – це робота вихователя, а друге – легка, й звичайна робота слуги. І якщо ця праця легша для матері – вона дуже шкідлива за своїми наслідками не тільки зараз, у дитячі роки, а й у подальшому житті дорослої людини. ...

Людина, яка самостійно працює для набуття зручностей і засобів до життя, перемагає саму себе і тим самим збільшує свої здібності й удосконалюється як особистість.

Із молодого покоління ми повинні створити *сильних людей*, а сильними ми називаємо людей самостійних і вільних.

## **СКАСУВАННЯ НАГОРОД І ПОКАРАНЬ**

Достатньо прийняти до керівництва наші принципи, й скасування нагород і покарань стане природним висновком з цього.

Людина, дисциплінована свободою, починає усвідомлювати ту справжню і єдину свою нагороду, яку ніхто не може відняти у неї, – зростання її людських сил і внутрішню свободу душі.

Я сама часто дивувалася, як справедлива ця істина.

У перший місяць нашої роботи у будинку дитини керівниці ще не вміли реалізовувати наші принципи свободи. Особливо одна з них у мою відсутність всіляко прагнула виправити мої ідеї, застосовуючи деякі звичні їй прийоми виховання. Так, одного разу, прийшовши несподівано, я побачила таку картину: в одного із найздібніших наших хлопчиків на грудях був пришпилений великий білий бант із грецьким хрестиком, а іншого хлопчика посадили в кресло, яке демонстративно було поставлено у центр кімнати.

Перший був нагороджений, а другий покараний. Учителька, в усякому разі у моїй присутності, не втручалася, і становище залишалось таким, яким я його застала. Не промовивши нічого, я спокійно стала спостерігати за подіями. Дитина з хрестом ходила по кімнаті, переносючи різні предмети для занять зі свого столику на стіл учительки і назад. Усе це він робив досить старанно й охоче. Він кожного разу проходив повз свого покараного товариша. Срібний хрестик зірвався зі стрічки і впав на підлогу. Хлопчик, який сидів у кріслі, підняв його, оглянув з усіх боків і потім сказав: «Дивись, що ти втратив». Той обернувся з поглядом повної байдужості; на його обличчі було написано: не заважай мені. «А мені що?», – відповів він. «Ну, то я візьму його собі», – сказав покараний хлопчик. Той тільки швидко відповів: «Надягай», – таким тоном, який ясно говорив: і залиш мене у спокої.

Тоді покараний причепив хрест собі на грудях, так щоб його добре було видно, зручніше розташувався в кріслі і з поглядом повного задоволення оперся на ручку. Так це ми і залишили, – і вчинили правильно. Це брязкальце могло задовольнити дитину покарану, а не активну дитину, все задоволення якого в живій діяльності і роботі. ...

Стосовно покарань, то ми неодноразово стикалися з дітьми, які турбували інших, не звертаючи жодної уваги на наші умовляння. Таких дітей ми негайно піддавали медичному обстеженню, однак частіше ми зверталися до них, як до нормальних. Тоді ми ставили столик у кутку кімнати, і цим ізолювали неспокійну дитину. Помістивши її у кріслице, ми розміщували її так, щоб вона могла

бачити всіх своїх товаришів, давали йому іграшки і предмети, які вона бажала.

Ця ізоляція майже завжди заспокійливо діяла на дитину. Зі свого місця вона могла бачити товаришів, які працювали разом, могла спостерігати, як вони роблять свою справу; і такий предметний урок бав набагато дієвішим за всі слова і повчання учительки. Поступово дитина переконувалася, що вигідніше бути у кімнаті з іншими, і в неї народжувалося бажання працювати, як інші. Так нам вдалося дисциплінувати всіх дітей, які спочатку здавалися неприборканими.

Ізольовану дитину ми завжди оточували особливим піклуванням, як бідну і хвору. Я сама, заходячи у кімнату, насамперед йшла до неї, приголублюючи й доглядаючи за нею, як за немовлям. Потім вже я підходила до інших, цікавилася їхньою роботою і розпитувала їх, звертаючись до них, як до дорослих. Не знаю, що відбувалося у душі цих ізольованих дітей, однак метаморфоза з ними завжди відбувалася повна і міцна. І в подальшому вони пишалися тим, що навчилися працювати, поводитись як треба і більше за інших виявляли ніжність і прихильність до мене і учительки.

**Біологічні поняття свободи в педагогіці.** З біологічного погляду *свободу* у вихованні дитини у перші роки її життя треба розуміти як умови, найбільш сприятливі для *розвитку* її особистості. Розвиток цей повинен бути фізичним і духовним; відповідно, під цим розуміємо вільний розвиток мозку.

Вихователь повинен бути сповненим глибоким, *побожним почуттям перед життям*; спостерігаючи за дитиною зі жвавим інтересом, він повинен *поважати* в ній *розвиток* цього життя. Дитяче життя не абстракція, це *життя окремих дітей*. Існує лише один реальний вияв біології: індивід, *що живе*, і виховання повинно мати об'єктом окремих індивідів, за кожним з яких спостерігають окремо. При цьому **ми розуміємо виховання як активне сприяння нормальному розвитку життя в дитині**. Дитина – це тіло, яке росте, і душа, яка розвивається; й обидві ці форми – фізіологічна і психологічна – беруть свій початок з одного вічного джерела, із самого життя. Ми не повинні ні придушувати, ні ламати таємничі сили, закладені в дитині, ми повинні чекати їх виявлення, які, як ми знаємо, природно настануть. Середовище, без сумніву, лише вторинний фактор у явищах життя; воно може тільки змінювати,

може сприяти або перешкоджати, однак ніколи не може створювати. Сучасні теорії еволюції, від Негелі до де-Фріза, у всьому розвитку обох біологічних гілок – тваринного і рослинного царства, розглядають внутрішній фактор як головну силу у процесі перетворення виду і перетворення індивіда.

Як там, так і тут початок розвитку лежить всередині. Дитина росте не тому, що вона харчується, не тому, що дихає, не тому, що вона перебуває у сприятливих температурних умовах; вона росте тому, що закладене в ній потенційне життя розвивається і виявляється, тому що родюче зерно, з якого зародилося її життя, розвивається, підпорядковуючись біологічним законам, накресленим спадковістю.

Доросла людина також харчується, дихає, відчуває на собі ті ж атмосферні і температурні впливи, однак вона не росте.

Дитина перетворюється на юнака не тому, що вона радіє, танцює, займається гімнастикою чи краще харчується, як зазвичай, але тому, що вона досягла цього особливого фізіологічного стану. Життя виявляється і законами, які не переступити. *Непорушні* ознаки виду *не змінюються*; вони можуть тільки варіюватися. Ця ідея, так блискуче розвинена

де-Фрізом у його «Теорії мутації», може бути застосована й до теорії виховання, для якої вона встановлює межі. Ми можемо впливати на *варіації*, що стикають із середовищем, їхні межі коливаються і змінюються як для цілого виду, так і для індивіда, однак ми не можемо впливати на *мутації* (зміни). Зміни виду і окремого індивіда пов'язані якимись таємними зв'язками із самим джерелом життя, і їх сила перевищує весь можливий вплив середовища. Вид, зокрема, не може змінитися на інший вид шляхом пристосування так само, як геніальність у людині не можна заглушити жодними забобонами, жодними хибними шляхами виховання.

*Середовище* тим сильніше діє на життя, чим воно менш стійке і міцне.

Середовище може діяти у двох протилежних смислах, воно може сприяти життю або заглушити його. Так, багато видів пальми добре ростуть у жаркому кліматі, сприятливому для них, а багато видів тварин і рослин зникли у тих областях, де вони не змогли пристосуватися.



Життя – горда богиня, яка рухається вперед, долаючи на своєму переможному шляху всі перешкоди, що висуваються проти неї навколишнім середовищем. Ось основна істина: чи стосується справа виду чи індивіду, однак поступальний хід і перемога завжди забезпечені тим організмам, у яких глибоко закладена таємнича сила життя.

Стосовно ж людства, то для нього, особливо за нашого суспільного ладу, найважливішим питанням є *підкування* про життя, ми б сказали навіть про його культуру.

## Я К В Е С Т И У Р О К

З'ясувавши, що при дотриманні режиму свободи діти можуть виявляти свої природні схильності (саме для цієї мети ми пристосували *середовище і навчальні посібники*), керівниця, не обмежуючись одним *спостереженням*, повинна перейти до *експерименту*.

*Урок* відповідає *експерименту*. Чим краще керівниця підготовлена з експериментальної психології, тим легше їй буде вести урок.

В усякому разі, для набуття особливого технічного навичку потрібно, щоб керівниця хоча б побувала на заняттях в будинках дитини для ознайомлення з основними положеннями методу та його застосуванням. Найскладніша частина цього навчання стосується вироблення дисципліни.

Спочатку діти не можуть засвоїти ідею колективного порядку в школі, це настає пізніше, після відповідних вправ, завдяки яким дитина вчиться розрізняти добре від поганого. Отже, вірогідно, що на початку керівниця *не може проводити колективні уроки*. Такі уроки відбуватимуться зрідка, тому що діти, якщо вони користуються наданою їм свободою, не зобов'язані сидіти сумирно по місцях, прислуховуючись до пояснень учительки або уважно слідкувати за тим, що вона робить. По суті, *колективні уроки* у нас посідають другорядне значення і майже *відсутні*.

Якості індивідуальних уроків: стислість, простота, об'єктивність. Отже, уроки індивідуальні. Основною їх властивістю повинна бути *стислість*. Данте дав прекрасний урок нашим керівницям, сказавши: «Веди рахунок словам твоїм».

Урок буде досконалішим і повнішим, чим краще ми вміємо урізувати непотрібні слова. Готуючись до уроку, керівниця повинна звертати особливу увагу на цей момент, повинна ретельно зважувати й враховувати кожне своє слово.

Друга особливість нашого уроку – це його *простота*. У ньому не повинно бути нічого, окрім абсолютної істини. ... перша вимога – стислість мови; друга... полягає в тому, що ретельно підібрані слова повинні бути якомога простішими і повідомляти тільки правду.

Третя якість уроку – його *об'єктивність*. На уроці особа вчительки повинна бути другорядною, даючи місце тільки предмету, до якого потрібно залучити увагу дитини.

Стислий і простий урок передусім повинен слугувати для пояснення предмету уроку і того застосування, яке може зробити з нього дитина.

Основним керівництвом для проведення такого уроку повинен бути *метод спостереження*, який включає і свободу дитини. Відповідно, учителька повинна спостерігати за тим, чи зацікавилася дитина предметом пояснення, наскільки вона зацікавилася, чи надовго і т. і., при цьому потрібно слідкувати навіть за мімікою її обличчя. Однак керівниця повинна прикладати всі зусилля, щоб не порушувати при цьому принцип свободи дитини. Викликавши з її боку найменше *зусилля*, вона вже не зможе розібратися у *мимовільній* діяльності дитини. І якщо урок, підготовлений із суворим дотриманням правил стислості, простоти й об'єктивності, не засвоюється дитиною, як пояснення предмета, то керівниця повинна розуміти, що потрібно дотримуватися двох умов, по-перше, не можна *наполягати*, повторюючи урок, і, по-друге, *не можна дати відчутти* дитині, що вона помилилася чи не зрозуміла, оскільки цим вона змусить її зробити *зусилля* – зрозуміти і тим самим порушить той її природний стан, який вона повинна використовувати для власних психологічних спостережень. Кілька прикладів допоможуть нам пояснити цю думку.

Припустимо, що учителька хоче навчити дитину розрізняти два кольори – червоний і синій. Спочатку, щоб привернути її увагу, вона говорить: «Дивись сюди». Потім, щоб навчити її розпізнавати кольори, показує на червоний, вона промовляє: «*Це червоний*» (при цьому трохи підвищує голос і слово «червоний» промовляє повільно і чітко), і показуючи інший, говорить: «*Це синій*». Щоб перевірити, чи

добре дитина зрозуміла її, вона говорить: «Подай мені червоний... Подай мені синій». Припустимо, що дитина помилилася. Учителька не повторює і не наполягає. Вона посміхається, приголублює її і прибирає зразки кольорів.

Простота уроку зазвичай викликає у вчительок подив. Вони часто говорять: «Але ж так уміє робити кожний». Дійсно, це щось на зразок Колумбового яйця, однак, по суті, далеко не кожний зуміє зробити таку просту річ. Прорахувати всі свої дії – насправді завдання складне. Особливо справедливо це стосовно тих учительок, які виховані за старими педагогічними методами, які звикли закидати дитину великою кількістю зайвих і часто неправдивих слів. ...

Добитися простого уроку від учительки, підготовленої у душі старої педагогіки, завдання досить складне. Пам'ятаю, як одного разу, пояснивши попередньо досить детально призначення матеріалу, я запропонувала одній із моїх керівниць показати дітям на геометричних вкладках різницю між квадратом і трикутником. Завдання учительки полягало просто у тому, що треба було вкласти дерев'яний квадрат і трикутник у відповідне заглиблення і обвести пальцем дитини контур деревинки і рамок, в які вони вкладаються і назвати: «Це квадрат, це трикутник». Однак учителька почала з того, що змусила дитину торкнутися квадрату з усіх боків, при цьому пояснюючи: «Ось це лінія, ось ще одна, ось друга і ще одна. Тут чотири лінії, порахуй їх пальчиком і скажи, скільки їх. А ось кути. Порахуй кути і обмацай пальцем. Бачиш, і кутів тут чотири. Добре подивися: це – квадрат». Я втрутилася, сказавши їй, що вона не вчить дитину розпізнавати форму, але дає їй уявлення про сторони, кути і число, і це зовсім не те, що їй вимагалось дізнатися на цьому уроці. «Проте це те ж саме», – виправдовувалася учителька. Однак це далеко не те ж саме. Це геометричний аналіз і математичне визначення предмета. Мати розуміння про форму чотирикутника можна і не знаючи як рахувати до чотирьох, і не визначаючи кількість сторін і кутів. Сторони і кути – це абстракція, вони самі по собі не існують; існує тільки шматочок дерева певної форми. Усі дальші пояснення керівниці не тільки сплутали мозок дитини, а й заповнили прірву між конкретним і абстрактним, між формою предмета і математичним дослідженням її. ...

Ми вважаємо передчасним знайомити дітей із аналізом геометричних форм, тому що вони не підготовлені ще до сприйняття

математичних визначень. Однак дитина цілком підготовлена до того, щоб засвоїти просту форму. Адже не складно дитині спостерігати квадрат вікна чи столу – всі ці форми вона бачить щодня навколо себе. ...

Звернути увагу [дитини] на певну форму – означає прояснити вже отримане раніше враження і закріпити... поняття про неї. Це схоже на те, як інколи трапляється коли ми просто дивимося на береги якось озера, а художник у цей час раптово каже: «Яка прекрасна лінія повороту озера навколо цієї скелі!» Враження від картини, до цього часу неусвідомлене, відразу ожило б у нашій свідомості, нібито осяяне блиснувшем променем сонця, і ми відчуваємо радість від того, що усвідомили і зрозуміли до цього часу темне і неусвідомлене враження.

У цьому і наш обов'язок вихователів: викликати промінчик світла, запалити... і йти далі. ...

Давати стимули життю, надаючи їй далі вільного розвитку, – ось головне завдання вихователя.

Виконуючи таке складне і делікатне завдання внутрішній інстинкт і велике мистецтво повинно підказати момент втручання і його межі, щоб не викликати сум'яття, не збити з пантелику, але допомогти юній душі, яка починає жити, душі, яка повинна жити *власними силами*.

І це *мистецтво* повинно супроводжувати науковий метод, який наближує простоту наших уроків до досвіду з експериментальної психології. І тільки коли керівниця таким шляхом торкнеться і пробудить одну за одною душі своїх вихованців, вдихне в них невидиме життя, вона оволодіє кожною душею. Тоді достатньо буде одного її знаку, одного слова, щоб кожна дитина відчувала його, визнавала і виконувала.

Вона переконається, що всі її діти підкоряються їй ніжно і любовно, і вони не тільки слухняні, а й напружено чекають найменшого її знаку. Вони дивляться на неї і прагнуть до неї, як до джерела нового життя.

Усе це відкрив мені наш живий досвід, і саме це зазвичай більше за все вражає всіх відвідувачів будинку дитини. Колективна дисципліна тримається тут начебто за допомогою чар. 50–60 дітей, від 2,5 до 6 років, усі разом і в один і той же час уміють дотримуватися такої тиші, що це абсолютне мовчання подібне пустельному. І коли

керівниця стиха промовляє дітям: «Встаньте, пройдіться навшпиньках кілька разів по кімнаті і поверніться на свої місця», – то діти, як одна людина, піднімаються і виконують розпорядження без жодного шуму.

Голос учительки звертався до кожного з них і кожному він був зрозумілим. Кожна дитина чекає від неї нових відкриттів і нових радощів. І слухняно і уважно вона йде за нею, як дослідник, який жадібно йде власним неухильним шляхом.

\* \* \*

Перед нами знову щось на зразок Колумбового яйця.

Директорі оркестру повинен готувати своїх учнів наодинці, щоб з їхньої колективної роботи вийшла музична гармонія. І кожний музикант повинен удосконалюватися насамперед сам, щоб спромогтися слідувати і підкорюватися мовчазним повелінням диригентської палички.

Що ж робимо ми в наших народних школах? У нас диригент веде один і той же монотонний, а деколи і й дисонуючий ритм одночасно для найрізноманітніших голосів та інструментів.

**У суспільстві найдосконаліші його члени є й самими дисциплінованими.** Однак досконалість колективна – наприклад, громадян, – не та груба і тваринна досконалість, яка виникає із зовнішнього механічного зв'язку, це не солідарність солдатчини.

Стосовно психології дитини, то у цій галузі існує чимало забобонів, більше ніж справжніх знань. До цього часу ми хотіли підкорити собі дитину зовні, силою, замість того щоб підкорити його внутрішньою перемогою, дати керівництво людській душі в ній. Так діти мешкали поруч з вами, однак не пізнані, не зрозумілі вами.

Проте як тільки ми розвіємо атмосферу штучності, якою ми їх оточували, і насильства, яким ми так нерозумно прагнули їх угамувати, – і вони розкриються нам у їх істинній природі. ... їх любов до знань настільки велика, що перевершує будь-яку іншу любов. Вона дозволяє думати, що ця пристрасть дійсно притаманна людині, пристрасть, що веде думку людини до поступової перемоги від століття до століття, долаючи пута рабства в усіх його видах.

## СПЕЦІАЛЬНИЙ РОЗДІЛ

### Орієнтовний розклад у «Будинку дитини»

#### З И М А

Початок роботи о 9 год. Закінчення о 4 год.

9–10 год. – Прихід. – Привітання. – Огляд щодо охайності. – Вправи повсякденного життя (роздягання, одягання фартушків при взаємній допомозі; огляд кімнати щодо чистоти й порядку в розміщенні речей). – Мова. Розповідь про те, що робили з учорашнього дня. – Заохочення моральних вчинків.

10–11 год. – Розумові вправи (короткі предметні уроки з короткочасним відпочинком; вправи на називання предметів; вправляння почуттів).

11–11.30 год. – Звичайна гімнастика (звичайні рухи і пластичні; нормальні положення тіла; пересування; ходіння в певному порядку, поклони, рухи уваги, граціозна передача речей).

11.30–12 год. – Сніданок. – Коротка молитва.

12–1 год. – Вільні ігри.

1–2 год. – Ігри під керівництвом, по можливості на свіжому повітрі. – Старші почергово повинні виконувати звичайні домашні справи: замітати кімнату, витирати пил, приводити в порядок речі. – Загальний огляд щодо чистоти й порядку. – Розмова.

2–3 год. – Ручна праця: ліплення, малювання та інше.

3–4 год. – Спільна гімнастика і співи, по можливості на свіжому повітрі. – Вправи на уважність: старанний огляд рослин і тварин.

\* \* \*

Як тільки засновано школу – зразу постає питання про розклад. Його можна розглядати з двох сторін: щодо тривалості шкільного часу і щодо розподілу уроків чи звичайних життєвих справ.

Почну з того, що в будинках дитини, як і в школах для відстаючих дітей, шкільний час повинен бути дуже тривалим, тобто охоплювати весь день. Для бідних дітей і, зокрема, для будинків дитини, розміщених у будівлях, де живуть робітники, я запропонувала б розклад з 9 год. ранку до 5 год. вечора взимку, і з 8 год. ранку до 6 год. вечора влітку.

Такий тривалий, шкільний день потрібний, щоб мати можливість керувати розвитком дітей із справжньою користю. Без сумніву, коли

Йдеться про дітей молодшого віку, цей довгий шкільний день повинен перериватися, у крайньому разі, годинним відпочинком у ліжку. Саме це насправді й виявляється найважчим. Зазвичай малята сплять у нас, незручно схилившись над столом, поклавши голову на руку; але я гадаю, що вже недалекий той час, коли в просторому залі з великими тінистими рослинами скромні маленькі ліжка (подушка в білій наволочці на низькій сітці) дадуть притулок сплячим дітям.

А ще більш бажано, щоб навесні і влітку малюки спали на вільному повітрі, простягнувшись на траві або на стіжку сіна, під тінню дерев або в низько підвішених гамаках.

Ми в римських будинках дитини просто відправляємо малят їсти і спати додому, куди вони можуть дійти, не виходячи на вулицю.

Однак зазначимо, що подовжений шкільний день, який відповідає своєму справжньому призначенню – керувати фізичним розвитком дітей, що перебувають в такому важливому періоді розвитку, як вік від 3 до 6 років, – повинен обов'язково включати їжу і відпочинок у будинку дитини.

Будинок дитини – це розсадник, і ми тримаємо малят так довго в школі, звичайно, не для того, щоб зробити з них учених!

## **ВПРАВИ ПОВСЯКДЕННОГО ЖИТТЯ**

Перший крок, відповідно до нашого методу, полягає в зверненні до учня: ми прагнемо то викликати в нього увагу, то зачепити його внутрішнє життя, то залучити його до громадського життя. Ми повинні, зокрема, діяти так само, як в експериментальній психології або антропології, коли розпочинаємо дослід або вимірювання, тобто приготувавши інструменти, якими в даному випадку є середовище чи оточення, підготовляємо «суб'єкта». Зважаючи на загальну суть методу, ми повинні почати нашу роботу з підготовка дитини до форм суспільного життя, намагаючись викликати в неї увагу до них.

За розкладом, складеним мною для першого будинку дитини, між іншим, повністю так і не застосованим практично (ознака, що розклад щодо розподілу предметів не був пристосований до вільного ладу школи), день повинен був починатися з кількох вправ із повсякденного життя, і я мушу визнати, що це єдиний пункт, який виявився суттєвим. І справді, понині в усіх будинках дитини день починається з цих вправ.

Перша: Охайність. – Порядок. – Манера триматися. – Розмова.

Щойно діти приходять до школи, відразу перевіряється ступінь охайності їх, по можливості, в присутності матерів (однак без прямих зауважень): оглядаються волосся, руки, нігті, шия, вуха, обличчя, зуби. Якщо плаття брудне, розірване, розпороте, якщо на ньому, не вистачає гудзиків, якщо брудні черевики, ми звертаємо на це увагу дітей. Згодом вони привчаються стежити за собою самі.

Ті з дітей, чия в цей день черга, приймають ванну.

Тим часом у класній кімнаті вчителька вчить дітей часткового миття в тазі, – наприклад, мити руки чи ноги, чистити нігті, вуха, умивати обличчя, особливо бережно поводитися з очима, прополіскувати рота тощо, тобто виконувати часткове обмивання, звертаючи одночасно їхню увагу на будову частини тіла, яку вони обмивають, і на різні засоби, щоб досягти відповідної чистоти, як-от: чиста вода, мило, щітка та ін. Вчителька вчить старших допомагати маленьким умиватися, турбуючись, однак, про те, щоб малюки намагалися робити все *самі*.

Потім відбувається огляд фартушків, діти надівають їх самі або допомагають у цьому один одному.

Далі оглядають приміщення: дивляться, чи *в порядку* речі, чи *чисті* вони. Вчителька примушує замітати кімнату, звертає увагу дітей на місця, де найбільше збирається пилу. Вона показує предмети, потрібні для чищення (ганчірки, мітли, вінички). Коли діти набули певної вправності, робота виконується надзвичайно швидко.

Після цього, діти сідають на місця. Вчителька пояснює їм, що *нормальне положення* полягає в тому, щоб кожен сидів на своєму місці, мовчки, прямо, не розставляючи ніг, тримаючи руки вкупі, а голову трохи піднявши, – отже, навчає манери триматися. Далі наказує їм підвестися і проспівати гімн, зазначивши при цьому, що підводитись і сідати слід без шуму. Так діти привчаються обережно *рухатися* серед меблів і пристойно триматися.

Далі примушує їх виконувати *пластичні рухи*: ходити назад і вперед, нахилитися, подавати граціозно предмети, дякувати, одержуючи їх, і под.

Коротенькими вигуками вчителька звертає увагу дітей на чистеньку дитину, на гарно прибрану кімнату, на клас, який сидить тихо, на граціозні рухи і под.

Після такого початку, ми переходимо до *вільного* викладання. А саме: вчителька не робить більше зауважень дітям, якщо вони,



наприклад, підводяться з місця тощо. Вона зупиняє їх тільки в разі безладності рухів.

\* \* \*

Звертаючись до дітей, учителька запрошує їх до розмови. Вона запитує, що вони робили напередодні, ставлячи запитання так, щоб дітям не спадало на думку переказувати, що робиться в сім'ї, а щоб вони повідомляли тільки про своє власне ставлення до батьків. Їх запитують, чи навчилися вони йти сходами і не наслідити, як вклонялися стрічним знайомим, чи допомагали матерям у домашніх справах, чи розповідали вдома про те, що вивчили в школі, чи виходили на вулицю і под. Особливо тривалими бувають бесіди по *понеділках*, тобто після святкових днів. Учителька запитує їх, як вони провели день поза *домом*, з сім'єю, чи пили вино, що часто буває, і радить не вживати його, бо дітям вино шкідливе.

Подібні розмови сприяють розвитку мови і приносять *виховну* користь, оскільки вчителька, добираючи теми, які найбільше підходять для загальної розмови, тим самим відвертає увагу дітей від думки переказувати домашні справи і те, що робили сусіди, і звертає їхню увагу на те, що треба підмічати в житті. Громадські події, що трапилися вдома, особливо ті, які стосуються дітей, зокрема хрестини, іменини, можуть бути темою для розмови, причому діти самі повинні розповісти про це.

\* \* \*

Потім переходять до викладання (різних предметів).

\* \* \*

**Їжа. Харчування дитини.** У цьому розділі, поряд із розглядом звичайних життєвих занять, ми розглянемо також питання про харчування дітей.

Щоб успішно керувати розвитком дитини, було б корисно дати можливість школі турбуватися якомога більше про її харчування; це особливо корисно там, де поняття про дитячу гігієну дуже примітивне. Тепер достовірно відомо, що харчування дитини повинно відповідати її фізичній природі, і, як медицина для дітей не є те саме, що медицина для дорослих, лише в зменшених дозах, так і харчування їх не повинно бути подібним до харчування дорослих з

різницею тільки в кількості їжі. Зважаючи на це, бажано, щоб харчування дітей було введене школою навіть у таких будинках дитини, які містяться при житлових будівлях робітників і з яких малятам легко ходити обідати в свою сім'ю.

Не лише в цьому випадку, а й тоді, коли йдеться про дітей багатих батьків, харчування в школі було б перевагою доти, поки науково поставлене кулінарне мистецтво не введе в сім'ях звичаю спеціалізувати їжу дітей.

Харчування маленьких дітей повинно бути багате на жири і цукор: перші є запасними речовинами, другий сприяє утворенню тканин як допоміжна речовина при їх утворенні.

Стосовно *способу* приготування їжі, то потрібно подавати продукти в подрібненому вигляді, оскільки дитина ще не спроможна добре пережовувати їжу, а шлунок ще не може подрібнювати її сам.

Через це супи, перетерті речовини і рублені котлети повинні становити звичайний стіл дитини.

Азотисте харчування дитини від 2 до 3 років повинно було б складатися з молока і яєць, але на третьому році корисний також і м'ясний суп, засипаний, крупою.

Після 3,5 років дозволяється давати м'ясо або, якщо йдеться про бідних дітей, його можна замінити овочами. Фрукти також корисні дітям.

Вважаю, що детальний список страв, які входять до складу дитячого столу, може стати в пригоді, зокрема, матерям...

Юшки. – З *хліба, звареного* у воді або бульйоні, щиро приправленому маслиною олією, роблять дуже просту і корисну юшку. Це звичайна їжа бідних дітей: вона є чудовою поживою. Так само і юшка з підсмажених на олії грінок, кинутих у бульйон, приправлений вершковим маслом.

Вермішель, особливо очищена від крохмалистих речовин, безперечно, краща від простої; але завдяки дорожнечі вона доступна, лише багатому класу.

Добре, щоб бідний люд знав, наскільки тарілка юшки, приготовлена із залишків черствого хліба, краща від порції макаронів, приправлених часто-густо соусами, зовсім нелегкотравними для дітей.

Чудові супи роблять з протертих овочів: квасолі, гороху, сочевиці. Тепер у продажу можна знайти очищені сушені овочі,

призначені саме для подібних супів. Овочі ці, навіть лущені, кладуть у холодну воду, приправляють сіллю і варять. Потім їх протирають крізь решето або просто розминають, якщо вони вже очищені, приправляють маслом і кладуть цей рід тіста в киплячий бульйон, помішуючи ложкою, поки вся маса не розійдеться.

Отже, бідні люди, яким недоступний м'ясний бульйон, можуть теж добре годувати своїх малят хлібною і кукурудзяною юшкою, приправленою салом або маслиною олією. [Далі йдеться про вживання молока і яєць, м'яса, масла, хліба, фруктів, напоїв тощо.]

**Р о з п о д і л ї ж і.** Для того, щоб досягти найкращого травлення і пов'язаного з цим квітучого здоров'я, потрібно насамперед звернути увагу матерів на те, щоб діти їли тільки у певні години. А між тим серед народу поширена думка..., що дитині потрібно їсти цілий день, так що постійно їсти окраєць хліба стало для дітей звичкою. А між тим, дитина, маючи надзвичайно ніжну травну систему, потребує дорослого у *розподілі їжі*.

Тому я вважаю, що будинки дитини з тривалим шкільним днем могли б стати зразком, де їжа дітей мала б справжній розподіл. Потрібно взяти за правило, що діти повинні їсти тільки у *певний час*.

У будинку дитини з тривалим шкільним днем діти повинні би їсти двічі: біля дванадцятої щедрий обід і легка закуска о четвертій годині.

Обід повинен включати суп, яку-небудь страву і хліб і, якщо справа йде про дітей заможних батьків, також фрукти або крем, чи масло до хліба.

О четвертій годині достатньо дати кусень хліба, додати до нього трохи масла або фруктового мармеладу, шоколаду чи меду і т. і....

У себе вдома дитина повинна харчуватися двічі – зранку і ввечері, причому вечірня їжа, або вечеря, повинна бути досить легкою, щоб згодом дитину можна було вкласти спати. На домашню їжу треба звернути увагу матерів...

\* \* \*

У будинках дитини, особливо для бідних дітей, я б часто готувала юшки з овочів і з цією метою, вирощувала б у городах ті види рослин, які придатні для страв, щоб мати постійно свіжу зелень. Я б подбала саме так і щодо плодів. А також тримала б курей і молочних тварин.

Діти старшого віку могли б самі дойти кіз, попередньо ретельно помивши руки.

Харчування дітей у будинках дитини має й інший, виховний бік, що стосується практичного життя, а саме: діти вчаться накривати на стіл, розставляти прибори, звертаючи при цьому увагу на назви предметів, і под. Я нагадаю нижче, як таке заняття, постійно ускладнюючись, може стати цінним дидактичним методом. Дійсно, в будинках дитини, де тепер ще немає шкільного харчування, але є всі предмети, необхідні для того, щоб накривати на стіл, ми вправляємо в цьому дітей, яких це заняття дуже цікавить.

Зазначу між іншим, що це прекрасна нагода вчити дітей пристойно їсти і уважно ставитись до навколишнього середовища, наприклад, не бруднити скатерку, користуватися столовими приборами, при цьому для маленьких досить ложки, а старші діти можуть користуватися виделкою і навіть ножем.

## **ВИХОВАННЯ М'ЯЗІВ**

### **Гімнастика**

Зазвичай про гімнастику мають досить однобоке уявлення. У школах під гімнастикою розуміють колективну м'язову дисципліну, метою якої є змусити дітей робити разом відомі рухи. Керівний дух такої гімнастики – примус. Він пригнічує мимовільні рухи та змушує робити інші, керуючись невідомо яким фізіологічним міркуванням. Подібні рухи рекомендуються у медицині для відновлення нормальної діяльності якої-небудь частини тіла... [або ж], наприклад, хворим із поганою роботою кишківника. Однак незрозуміло, з якою метою виконуються всі ці вправи дітьми цілком здоровими. А у спеціальних гімнастичних закладах існує різновид гімнастики, більш складний, який є чимось чимось подібним до акробатичного мистецтва. Однак, тут не місце критикувати шкільну гімнастику.

Ми, звичайно, маємо на увазі не подібну гімнастику. ...

\* \* \*

Під гімнастикою і взагалі під м'язовим вихованням треба розуміти низку вправ, мета яких полягає в тому, щоб допомагати нормальному розвитку фізіологічних рухів, якими є: ходьба, дихання, розмова, особливо при вихованні відстаючих дітей або тих, що мають які-небудь вади, при цьому їх треба привчати вільно виконувати рухи,

потрібні для самих звичайних життєвих справ, як: роздягання, одягання, шнурування, перенесення таких речей, як кулі чи кубки, і т. і.

Якщо коли-небудь спеціальна гімнастика є необхідним допоміжним засобом для дитини, то вік від 3 до 6 років найсприятливіший для її застосування. Потрібна у цей період життя спеціальна або, скоріше, гігієнічна гімнастика стосується пересування. З погляду на будову тіла дитини помічається одна загальна відмінна риса, а саме: тулуб її надзвичайно розвинений порівняно з кінцівками. ...

Коли дитина поступає в дитячий притулок, її нижні кінцівки ще досить короткі порівняно з тулубом: довжина її ніг дорівнює 38 % всього зросту. Між 6 і 7 роками співвідношення тулуба зі всім зростом коливається між 57 і 56 %. Відповідно, в цей період дитина не тільки суттєво росте (її ріст у 3 роки близько 0,85, а в 6 – 1,05), а й співвіднесення між тулубом і кінцівками у неї змінюється повністю, при цьому особливо ростуть кінцівки.

Такий ріст зумовлюється шарами хрящовини, які ще існують на кінцях довгих кісток, і взагалі залежить від недостатнього окостеніння скелету. Таким чином, нижні кістки ніг повинні підтримувати непомірно великий тулуб. Тому ми не можемо говорити про дитячий спосіб рухатися на підставі нашого власного.

... Відповідно, помилково вважати дітей, з цього погляду, маленькими людьми. У них, навпаки, і характер, і склад абсолютно особливі. Схильність дитини сидіти на підлозі, пересуватися, повзаючи рачки, лежати на спині, брикаючи ногами у повітрі, усе це виявлення її фізичних потреб, які пов'язані зі складом її тіла.

Дитина любе ходити рачки, тому що, як у чотириногих тварин, у неї кінцівки набагато коротші за тулуб. А інстинкт брикати ногами у повітрі, лежачи на спині, пояснюється відчуттям втоми у кінцівках, викликані стоянням, ходінням або біганням, – вона просто хоче потягнутися і розправити хрящики і кісточки. Часто ці природні виявлення сприймаються як дурні звички, і дітям забороняють кидатися на підлогу, повзати і т. і., та ще й часто примушують їх ходити разом із дорослими, щоб навчити не капризувати. Це рокова помилка, наслідком якої є так багато викривлень ніг у малюків. Добре б довести до розуміння матерів цю важливу частину дитячої гігієни.

Гімнастикою ми можемо і повинні прийти на допомогу розвитку дитини, прагнучи задовольнити її потреби у русі, влаштовуючи це так, що її ніжки не втомлювалися.

Спостерігаючи за дітьми, мені прийшов у голову простий засіб, підказаний самими ж дітьми. Учителька водила дітей гуляти навколо двору, між стінами будинків і садом у центрі двору. Сад був огорожений товстими паралельними дротами, прикріпленими до дерев'яних стовпчиків, заритих у землю. Втомлені дорогою діти могли сісти і відпочити на східцях невеличкої драбини, яка знаходилася тут же. Окрім того, я завжди змушувала приносити стільчики, які розставлялися уздовж стіни. Час від часу малюки 2,5 років і 3 років відділялися від спільної групи, вірогідно, відчуваючи втому. Однак замість того, щоб сісти чи кинутися на землю, вони йшли до огорожі й, схопившись руками за верхні дроти, ходили боком, упираючись ногами у нижній дріт над самою землею. Ймовірно, їм це дуже подобалося, вони сміялися і поглядали блискучими очима на старших товаришів, які продовжували свою прогулянку у дворі. Дійсно, ці малюки самі розв'язали складне завдання. Вони пересувалися за допомогою загального руху всього тіла й, переступаючи ногами, не перевантажували їх усією вагою тулуба.

Такий апарат, поставлений в дитячій гімнастичній залі, виконає два завдання одночасно: позбавить дітей від потреби кидатися на землю і брикати ногами у повітрі та дозволить задовольнити ті ж фізичні потреби, тільки в більш пристойній формі. Тому я пропоную влаштувати в дитячих гімнастичних залах такі огорожі, вважаючи їх інструментами першої необхідності. Довгі паралельні бруси на дерев'яних стовпчиках, закріплені до підлоги могли б навіть утворити ряд огорожі навколо всієї зали, з отворами тільки з одного боку для входу. Така огорожа, відділяючи малюків, що залізли на неї, дозволила б їм водночас бачити, що роблять старші всередині огорожі, посеред зали. Для подібних цілей можуть використовуватися й інші інструменти, наприклад трамплін, винайдений Сегеном для зміцнення нижніх кінцівок та особливо колінних суглобів у слабких дітей. Трамплін – це різновид гойдалок, який складається із невеличкого крісла, підвішеного на мотузках, із подовженим сидінням, щоб дитина могла простягнути на ньому ноги майже до ступні. Навпроти цих гойдалок прикріплюється вертикальна дошка,

яка є опорою для ніг при розгойдуванні. Вона повинна бути низькою, щоб дитина могла бачити попереду себе. Сидячи на трампліні, дитина повинна вправляти ноги, впираючись у дошку, щоб відштовхнутися від неї і розгойдатися. Так ця гімнастика зміцнює ноги, не обтяжуючи їх вагою тулуба.

Є ще й інші інструменти, менш важливі у гімнастичному плані, однак цікаві для дітей, як, наприклад, *маятник*. Гра у маятник складається з еластичних кульок, висячих на нитці. Діти сідають на маленькі лавки без спинок, щоб не можна було спиратися, і перекидають один одному ці кульки. Ця вправа для верхніх кінцівок і хребта і водночас привчає око визначати відстань рухомого тіла.

**М о т у з о ч к а.** Ця гра полягає в тому, що на підлозі малюють риску крейдою чи вуглем та кладуть довгу дошку, по якій ходять діти і яка регулює напрямок їх кроків. Така гра дуже цікава після снігу, що щойно випав, оскільки залишаються сліди кроків і за ними можна говорити про правильність ходьби.

**К р у г л і с х о д и.** Йдеться про сходи з дерев'яними сходишками, не прямими і вигнутими по спіралі. З одного боку у них є перила, які є опорою для рук, інший бік відкритий і має круглу форму, щоб діти не могли триматися і в разі падіння не вдарилися б за край. Діти і на ній вчаться підніматися і сходити зі сходиць без будь-якої допомоги, роблячи впевнені та врівноважені рухи. Сходишки повинні бути низькими та вузькими. ...

**С х о д и н к и і м а й д а н ч и к; м о т у з я н і д р а б и н к и.** Це пристосування призначено для стрибків у довжину, вгору і вниз. Складається воно із дерев'яного майданчика з кольоровими мітками для позначення довжини стрибка і кількома сходишками, з яких або на які діти стрибають. Маленькі діти дуже люблять стрибати. Вважаю також, що корисно застосовувати мотуз'яні драбини, повішані паралельно. Вони є допоміжним засобом під час найрізноманітніших рухів, як, наприклад, нахили тіла вперед і назад, присідання, вставання і т. п. рухи, які малюки не могли б зробити, не втративши рівновагу, якби їм не було за що схопитися. Вправи ці корисні, тому що викликають певне поєднання м'язових рухів, потрібних для набуття рівноваги, і сприяють розширенню грудини. Окрім того, вони зміцнюють руку і вправляють її у найпримітивнішому з рухів – у хапанні, русі, який передував усім іншим, більш витонченим рухам

руки. Таким інструментом успішно користувався Сеген для розвитку сили і хапальних рухів руки у слабоумних дітей.

Отже, гімнастика може бути засобом для різних вправ, метою яких є розвиток координації таких звичних у житті людини рухів, як ходьба, кидання предметів, ходіння по східцях, вставання з місця, нахиляння, стрибання і т. і.

### **ВІЛЬНА ГІМНАСТИКА**

Під цим поняттям я розумію гімнастику без спеціальних пристосувань. Цю гімнастику я поділяю на дві категорії: керовані вправи і вільні ігри.

У першому випадку я рекомендую марширування, мета якого у засвоєнні не ритму, а тільки рівноваги. Спочатку марширування можна супроводжувати співом, що є дихальною вправою, яка сприяє й удосконаленню дикції. Окрім марширування, корисні також і деякі Фребелівські ігри зі співом. Вони нагадують ігри, в які діти зазвичай грають між собою.

Для вільних ігор дітям дають м'ячі, возики, лопатки, і т. і. Подвір'я з деревами дають можливість гратися в чотири кути.

### **ОСВІТНЯ ГІМНАСТИКА**

Під цим поняттям ми розуміємо два види вправ, які утворюють частину інших шкільних занять, як, зокрема обробка землі, догляд за рослинами і тваринами (полив і підстриження рослин, годування курчат і т. і.). у цих заняттях виявляються різні координовані рухи: копання землі, ходіння вперед і назад, під час перенесення предметів з певною корисною метою, розкидання дрібних предметів, як, наприклад, корм для птахів, відкривання і закривання хвіртки і т. і. – всі вправи виконуються на свіжому повітрі, що робить їх особливо цінними.

Іншу частину освітньої гімнастики утворюють координовані рухи для розвитку спритності пальців. Вона виконується у класі, і її мета – підготувати дітей до вправ повсякденного життя, якими є: роздягання, одягання. Для цього ми використовуємо надзвичайно простий дидактичний матеріал, утворений із дерев'яних рамок, обтягнених двома шматками тканини або шкіри; діти повинні з'єднувати і роз'єднувати їх, застібаючи на гудзики, крючки і петлі або шнуруючи і зв'язуючи їх один з одним.



У наших будинках дитини є 10 рамок, зроблених так, що кожна з них ілюструє особливий процес одягання чи роздягання.

Перша рамка – для застібання на великі кістяні гудзики, нашиті на товсте сукно, що відповідає дитячому верхньому платтю.

Друга – для застібання маленьких перламутрових гудзиків, нашитих на полотно, що відповідає нижній білизні дітей.

Третя – для застібання маленьких круглих гудзиків, нашитих на шматки шкіри, що відповідає черевикам. Для цієї вправи діти користуються крючком для черевиків.

Четверта – для шнурування – виконана з двох шматків матерії на кісточках із вуса кита, що відповідає дитячому ліфчику або корсетику.

П'ята – для шнурування двох шкіряних шматків з набивними дірочками, що відповідає черевичкам із шнуруванням.

Шоста – для застібання маленьких металевих крючечків на тоненькі нитяні петлі.

Сьома – для застібання металевих крючків і петель.

Восьма – дві широкі кольорових тасьми для зав'язування бантів.

Дев'ята – для зав'язування тоненьких білих стрічок, якими скріплено багато частин нижньої білизни дітей.

І, нарешті, десята – для застібання автоматичних крючків і кнопок, які носять у наш час.

Користуючись подібними пристосуваннями, діти можуть вивчати рухи, які потрібні для одягання і роздягання, і готуються до цієї справи, повторюючи окремо кожен вправу. Так ці вправи приводять до того, що дитина навчається одягатися без сторонньої допомоги, не помічаючи цього, тобто їй не показують, як одягатися, і не дають прямого наказу робити це самому.

Як тільки вона навчиться робити всі ці вправи, у неї виникає бажання прикласти на практиці набуті уміння, і вона швидко починає гордитися, що може виконувати операцію одягання сама, без сторонньої допомоги. Вона ретельно оберігає це право, оскільки воно позбавляє її від рук дорослих. Усе це раніше розвине в ній скромність і самодіяльність, які сьогодні так пізно стають надбанням дитини, позбавлених такої суттєвої частини виховання.

Ігри в «шнурування і застібання» дуже подобаються дітям. Деколи, якщо десяток їх збереться навколо столиків і вони

зосереджено, серйозно і мовчки вправляються над рамками, здається, що перебуваєш у майстерні маленьких робітників.

### **ГІМНАСТИКА ДИХАННЯ**

Ця гімнастика призначена для регулювання дихальних рухів, тобто вчить дихати; і це сприяє також правильному розвитку мови. Застосовувані нами вправи були уведені в шкільну літературу професором Сала, і наші учительки користуються вправами, рекомендованими автором у його трактаті «Cura della balbuzia» (лікування заїкання). Вони поєднують деякі вправи дихальної гімнастики з м'язовими вправами:

Тримати рот відкритим.

Язик плиском і не рухати ним.

Глибоко вдихати.

Повільно видихати.

Руки на стегнах.

Швидко припіднімати плечі і груди, опускаючи діафрагму.

Повільно опускати плечі, повертаючись до нормального положення.

Учителька обирає або поєднує вправи вдихання і видихання, сумісні з рухами рук і т. і.

### **ГІМНАСТИКА ГУБ, ЗУБІВ І ЯЗИКА**

Ця гімнастика ставить за мету навчити рухам губ і язика під час промовляння деяких основних приголосних поєднань звуків; вона сприяє зміцненню і гнучкості м'язів, від яких ці рухи залежні. Інакше кажучи, ця гімнастика підготовлює органи до правильної вимови.

Подібні вправи починаються усім класом і переходять в індивідуальні. Спочатку дітей змушують промовити голосно і з силою перший склад якого-небудь слова. Коли всі діти вкладуть у цю вправу все своє старання, ми викликаємо їх по одному і просимо кожного повторити слово; хто вимовляє його добре – стає праворуч, хто робить це погано – йде ліворуч. Тих, хто промовляє слово погано, ми змушуємо повторити його кілька разів. При цьому вчителька відмічає вік дитини і неправильність рухів м'язів, від яких залежить вимова. Потім вона злегка торкається м'язів, які повинні бути задіяні у даному випадку, наприклад, торкається кільцеподібних м'язів губ; вона може навіть притиснути язик дитини до губів або чітко показати рухи

власного рота, всіляко прагнучи допомогти нормальному розвитку руху, потрібного для правильного вимовляння складів слова.

Для таких гімнастичних вправ ми змушуємо вимовляти слова: pane – fame tana – zina – stella – rana – gatto.

Вимовляючи «pane», треба з усіх сил промовляти: ра, ра, ра – так вправляється кільцеподібний м'яз губ.

Вимовляючи «fame» – повторювати fa fa fa – тренується рух нижньої губи до верхніх зубів.

У слові «tana» повторюються ta, ta, ta – тренується рух язика до верхніх зубів.

У слові «zina» стикаються верхні і нижні зуби.

Вимовляючи все слово «stella», тренуються, стикаючись, верхні і нижні зуби, при цьому верхніми притримується язик, який має схильність висовуватися при промовлянні цього слова.

У слові «gatto» ми згущуємо з притиском промовляти горловий звук g.

## **ПРИРОДА У ВИХОВАННІ**

[На початку цього розділу М. Монтесорі наводить приклад з книги Ітара про соціалізацію колишнього дикуна, який довгий час жив у природі, без спілкування з людьми] ...

Без сумніву, людина створила собі місце задоволень у своєму суспільному житті; вона досить сильно розвинула в цьому спільному житті почуття гуманної любові, однак вона все ж належить природі. Особливо у дитячому віці вона потребує її, щоб узяти від неї сили, потрібні для розвитку тіла і розуму. Ми перебуваємо в тісному спілкуванні з природою, яка впливає навіть матеріально на ріст організму.

У вихованні дітей повторюється виховна драма Ітара: ми повинні підготувати людину, – істоту живу, а тому таку, що належить природі, – до суспільного життя, тому що це життя, яке створене самою людиною, повинно також відповідати виявленню її власних природних активних сил.

Однак переваги, які ми готуємо їй залученням до суспільного життя, вислизають від маленької дитини, яка на початку свого життя є істотою, що живе рослинним життям.

Пом'якшити вихованням цей перехід, надавши велику частку виховного завдання самій природі, так само потрібно, як

неприпустимо раптово і примусово відривати дитину від матері, щоб віддати її до школи. Саме на це звернено увагу в будинках дитини, влаштованих серед помешкань батьків, так що крик дитини чує мати і материнський голос їй відповідає.

Нині під виглядом дитячої гігієни активно розробляється ця частина виховання: дітям дають зростати на відкритому повітрі, у громадських парках, або залишають їх на кілька годин, напіводягнених, на березі моря, під променями сонця. Усім стало зрозумілим, – і це виявилось у поширенні морських і гірських дитячих колоній, – що кращий засіб зміцнити дитину – це помістити її у природу.

Простота і зручність одягу дітей, черевики-сандали, оголені ноги – все це ознаки звільнення від важких пут культурного життя.

Абсолютно очевидний принцип, що у вихованні потрібно жертвувати природною свободою настільки, наскільки це є потрібним для набуття великих благ, що пропонуються нам культурним життям, однак без непотрібних жертв.

Проте, незважаючи на розвиток сучасного виховання дітей, ми залишилися ще в полоні забобону, що заперечує потребу для дитини виявляти себе і потреби духовні, і це змушує нас дивитися на неї тільки як на ніжний рослинний організм, який ми повинні доглядати, цілувати і змушувати рухатися. Виховання, яке в наші дні гарна мати або вихователька дають дитині, полягає, зокрема, в наказі не рвати квіти і не топтати траву, коли дитина бігає між квітковими клумбами, нібито для задоволення фізіологічних потреб свого тіла їй достатньо рухатися ногами і дихати свіжим повітрям!

Однак якщо для фізичного життя потрібно віддати дитину живильним силам природи, то так само потрібно для її психічного життя привести душу дитини до спілкування зі всесвітом, для збагачення її безпосередніми виховними силами живої природи.

Засобом для досягнення цього є спрямування дитини на землеробські роботи., до розведення рослин і тварин, а відповідно, і до свідомого спостереження за природою.

В Англії мадам Латтер вирішила покласти в основу методу дитячого виховання садівництво і городництво. ... її притулки все більше поширюються в Англії і, без сумніву, поповнюють природне виховання, яке до цього часу обмежувалося тільки фізичним

вихованням... Також її досвід позитивно підтвердив практичність навчання дітей сільськогосподарським роботам. ...

[Однак М. Монтесорі вважає, що] єдиною метою виховання в ці роки повинно бути психофізичний розвиток індивіда, і в цьому разі сільські роботи і розведення тварин є ... засобом духовного виховання. [Можна виокремити певні етапи такого виховання]:

1. Дитина починає спостерігати життєві явища; так вона стає стосовно рослин і тварин у таке ж становище, як учитель-спостерігач стосовно дитини. Поступово, із збільшенням інтересу до спостереження, збільшується також і її запобігливе піклування про живих істот, а звідси можна логічно довести дитину до того, щоб вона почала цінувати піклування про неї матері й учительки.

2. Дитина вчиться передбачливості через самовиховання; коли вона визнає, що життя посаджених нею рослин залежить від її турбот про їх поливання і життя тварин від її старань нагодувати їх, без чого мала рослина засохне, а тварина буде страждати від голоду, вона стає пильною, як людина, що починає усвідомлювати, що в неї є потяг до життя. Окрім того, дитина чує внутрішній голос, не схожий на голос матері або учительки, що нагадує їй про її обов'язки; цей голос говорить, щоб вона ніколи не забувала про взяті на себе завдання. Між дитиною і живими організмами, за якими вона доглядає, зароджується якийсь таємничий зв'язок, який змушує її виконувати певні дії без втручання учительки, тобто приводить дитину до самовиховання.

Нагороди, які дістаються дитині, також залишаються між нею і природою: ось одного ранку вона бачить, що голуби, які висиджували яйця, яким вона так давно і так дбайливо приносила корм і соломку, вивели пташенят. А ось маленькі курчатка пищать навколо квочки, яка ще вчора нерухомо сиділа на своєму гнізді. Іншого разу вона знаходить маленьких кроленят в садку, де раніше усамітнено жила пара великих кролів, яким вона з любов'ю носила залишки овочів з кухні своєї мами.

Мені ще не вдалося влаштувати в Римі садочків для тварин, однак у будинку дитини в Мілані уже є кілька тварин. ... Для дітей було справжнім святом, коли у голубів з'явилися пташенята...

Не менше радощів дає і рослинна природа. В одному з будинків дитини в Римі через відсутність ділянки землі, придатної до обробітку, були поставлені вазони з квітами навколо великої тераси і

посаджені виткі рослини уздовж стін. І жодного разу не було такого, щоб діти забули полити рослини зі своїх маленьких поливалок.

Одного разу я застала їх сидячими навколо гарної червоної троянди, що розквітла вночі; мовчазні і спокійні, вони ніби закликали у німому спогляданні.

3. Діти привчаються до терплячості й довірливого очікування, що є різновидом віри і філософії життя.

Коли вони кидають у землю насінину й очікують, коли вона зійде, бачать перше появлення безформеної рослини та слідкують за її зростанням, цвітінням та перетворенням квітки на плід, помічають, що одні рослини пускають паростки раніше, інші – пізніше і що однолітні рослини живуть прискорено, а плодові дерева ростуть повільно, – вони поступово набувають спокійної рівноваги свідомості, початки тієї мудрості, яка притаманна землеробам тих давніх часів, коли вони зберігали ще свою примітивну простоту.

4. Діти надихаються чуттям природи, яке підтримується в них дивами світобудови, яке засипає їх щедрими дарами.

Уже у самій праці, яку виконує дитина, встановлюється якийсь таємничий зв'язок між її душею і живими істотами, який розвивається під час догляду за ними. Дитина, природно, любить виявлення життя. Мадам Латтер розповідає, як жваво цікавляться діти навіть земляними черв'яками і рухами личинок комах у гною, зовсім не відчуваючи тієї відрази, яку ми, що виростили далеко від природи, відчуваємо до деяких тварин. Відповідно, бажано розвивати це почуття довірливості й близькості до живих істот, що вже є різновидом любові і єднання з природою.

Однак найбільше розвиває чуття природи піклування про живі організми, тому що вони в своєму природному розвитку дають нам набагато більше, ніж отримують, у їх красі і різноманітності виявляється щось безмежне.

Дитина виростила іриси чи троянду, посіяла в землю зерно чи цибулинку і періодично поливала їх, чи посадила деревце, і вже квітка чи зрілий плід є для неї щедрим подарунком природи, багатою нагородою за невелике зусилля. Здається, що природа прагне швидше винагородити почуття доброзичливості і турботливої любові до неї землероба, ніж співвиміряти свої дари з його фізичними зусиллями.

Зовсім інакше, коли дитині прийдеться збирати матеріальні плоди своєї праці – одноманітні пересувні предмети, які зношуються і припиняють своє існування, а не ростуть і збільшуються.

Різниця між продуктами природи і промисловості – божими і людськими – ось що повинно мимовільно зародитися у свідомості дитини як беззаперечний факт.

Проте як рослина повинна давати свій плід, так і людина повинна виконувати свою працю.

5. Дитина повинна йти природним шляхом розвитку людства, у крайньому разі, таке виховання приводить до гармонії еволюції окремої особистості з еволюцією всього людства. Людина перейшла від природного стану до штучного через землеробство: коли вона відкрила секрет збільшення продуктивності землі, вона отримала як нагороду блага культури.

Такий же шлях повинна пройти і дитина, якій призначено стати культурною людиною.

Вплив виховної сили природи є, таким чином, практично досить досяжним, тому що навіть там, де немає великої ділянки землі чи подвір'я, необхідних для фізичного виховання, завжди знайдеться куточок завбільшки в квадратний метр, придатний для обробітку, або якийсь закуток, де голуби можуть звити гніздо, а цього вже буде достатньо для духовного виховання. Навіть горщик із квітами на вікні може в крайньому випадку слугувати цій меті.

Біля першого будинку дитини в Римі є великий двір як сад, де діти бігають на свіжому повітрі. Поруч з ним довга ділянка з вимощеною доріжкою посередині; з одного боку вона засаджена деревами, з іншого є скопана земля для розведення рослин: вона поділена на дрібні ділянки, по одній на кожен дитину.

У той час коли найменші вільно бігають доріжками чи відпочивають у затінку дерев, господарі ділянок (діти з 4 років) саджають, копають, поливають або дивляться на грядки, спостерігають за зростанням посівів. ...

## **РУЧНА ПРАЦЯ**

Ручна праця відрізняється від ручної гімнастики тим, що мета останньої вправляти руку, а першої – виконувати певну роботу, яка є або стимулює суспільно корисне заняття. Одна сприяє удосконаленню індивіда, інша слугує збагаченню навколишнього

життя, однак обидві тісно пов'язані, оскільки той, хто удосконалив руку, може виконувати корисну роботу.

Після нетривалого досліду я вирішила зовсім вилучити фребелівські роботи, бо ткання і вишивання по картону не відповідають фізіологічному стану зорових органів дітей, у яких сила пристосування ще не досягла свого повного розвитку; такі заняття викликають напругу органу, що може мати негативні наслідки для зору. Інші маленькі заняття Фребеля, на зразок складання паперу, можна швидше назвати вправлінням руки, а не роботою.

Нарешті, залишаються найраціональніші із фребелівських занять – пластичні, які полягають у відтворенні дитиною із глини певних предметів.

Проте, через ту систему свободи, яку я собі накреслила, я не люблю змушувати дітей копіювати. Даючи їм глину, щоб вони ліпили що захочеться, я не спрямовую їх на корисні роботи. Я не переслідую при цьому і виховні цілі, тому що, як буде видно далі, вільні пластичні роботи слугують не для виховання, а для вивчення психічної індивідуальності дитини в її мимовільних виявах.

Тому я вирішила запровадити в будинках дитини як дослід деякі дуже цікаві роботи, ідея яких належить талановитому художнику проф. Рандоне і виконання яких я бачила в його виховній художній школі. ... Мета школи ... – виховати у молоді бережливе ставлення до навколишнього – предметів, пам'яток, будівель, що є одним із важливих завдань виховання.

... основою школи став задум, який передбачав і відтворення предметів, які найчастіше трапляються в навколишньому світі, історія їх виробництва, їх доісторичний період та ілюстрація головних археологічних пам'яток. [Основні види занять дітей у цій школі – гончарне мистецтво (ліплення ваз, глечиків), а також виготовлення маленьких цеглинок, з яких потім діти будують будиночки з вікнами і дверима.]

Таку ручну працю я застосувала в будинках дитини. Після двох-трьох уроків маленькі учні вже з ентузіазмом займаються виготовленням ваз (глечиків) і ретельно беруть свої витвори, якими дуже пишаються. Вони ліплять з глини різні дрібні речі (яйця, фрукти і т. і.) і ними наповнюють свої вази. Зазвичай перша дитяча робота – це ваза з червоної глини, наповнена яйцями з білої глини. Потім діти починають ліпити вази з одним чи кількома носиками, з вузьким



горлом, вази з ручкою або двома, трьома ручками, триноги, амфори тощо.

П'яти-шестирічні діти переходять до гончарного ремесла. Однак найбільше дітям подобається будівництво стін із цеглинок: їм подобається, які цілий дім виростає поряд з ділянкою, на якій вони вирощують рослини, і більше всього вони радіють від того, що все це вони роблять самі, все це результат їхньої праці. Діти повторюють усі основні роботи первісної людини, яка, перейшовши від кочового до осілого способу життя, взяла від землі її плоди, побудувала житло і винайшла посуд для приготування їжі.

### ВИХОВАННЯ ПОЧУТТІВ

У галузі експериментальної педагогіки одне з найголовніших місць, безперечно, належить вихованню почуттів. Що ж до експериментальної психології, то вона спирається, переважно, на естезіометрію (вимірювання чутливості).

Педагогіка хоча й користується психометрією, однак ставить своїм завданням не *вимірювання почуттів, а виховання почуттів*, і це очевидне положення часто випадає з уваги педагогів.

Тим часом, як прийоми естезіометрії здебільшого незастосовні до маленьких дітей, *виховання* їхніх почуттів – справа цілком можлива.

Ми не виходимо тут із висновків експериментальної психології, тобто не знання середньої сприйнятливості почуттів у зв'язку з віком дитини визначає наші виховні прийоми. Ми базуємося, переважно, *на методи*, і можливо навіть, що саме психологія згодом здобуватиме свої висновки з усвідомлюваної таким чином педагогіки.

Мій метод полягає в тому, що я проводжу експеримент з яким-небудь дидактичним предметом і чекаю безпосередньої мимовільної реакції дитини. Цей метод на перший погляд цілком повторює прийоми експериментальної психології.

Мій дидактичний матеріал також легко переплутати з матеріалом психометричним. Міланські вчительки, які прослухали курс Піццолі, побачивши мій дидактичний матеріал, вирішили, що все це прилади для вимірювання чутливості до світла, рельєфу, тиску і що я, по суті, нічого нового не внесла у педагогіку, оскільки всі ці прилади були вже давно відомі їм.

Однак між естезіометричними приладами і моїм дидактичним матеріалом велика різниця: естезіометри вимірюють напруженість почуттів, а мій матеріал часто не дає можливості щось виміряти, а тільки виховує почуття і тренує їх.

Це вправлення почуттів для досягнення своєї мети повинне не втомлювати, а, навпаки, зацікавлювати дитину; в цьому їй полягає головна трудність у виборі дидактичного матеріалу. Як відомо, психометричні інструменти дуже виснажують енергію, і тому, коли Піццолі пробував деякі з них застосувати до виховання почуттів йому це не вдалося: дитина швидко втомлювалася і починала нудьгувати.

### **МЕТА ВИХОВАННЯ – РОЗВИВАТИ СИЛИ**

Психометричні інструменти (прибори для естезіометрії) виготовляються в диференціальній поступовості за законом Вебера, шляхом експериментів над дорослими людьми.

Ми ж стосовно маленьких дітей повинні починати зі спроби і обирати той дидактичний матеріал, до якого діти виявлять інтерес. Це я зробила в перший рік існування будинків дитини, намітивши цілу низку найрізноманітніших стимулів, з якими я вже експериментувала у школі для відсталих дітей.

Більшу частину матеріалів, що застосувалися до відсталих дітей, прийшлося зовсім не застосовувати до нормальних, а інші були значно видозмінені. Думаю, що мені вдалося зробити правильний вибір предметів (не буду їх називати технічним терміном – стимул) і так дати потрібний мінімум для практичного виховання чуттів. Усі ці предмети утворюють *дидактичну систему*, набір прийнятих у нас дидактичних матеріалів і виготовляються в майстерні Міланського гуманітарного товариства.

Нижче я опишуватиму дидактичний матеріал, паралельно пояснюючи його виховні завдання; тут обмежусь лише деякими загальними міркуваннями.

1. *Різниця в реакції відсталих і нормальних дітей на дидактичний матеріал, складений з градуйованих стимулів.*

Різниця ця визначається тим, що той самий дидактичний матеріал у застосуванні до відсталих дітей робить *можливим виховання*, а нормальним дітям *дає поштовх до самовиховання*.

Це один із найцікавіших фактів з усіх, які тільки траплялися в моєму досліді. Він вселив думку про можливість методу, *спостереження і свободи...*

Припустимо, що ми беремо перший предмет – брусок із вставленими геометричними тілами. У відповідні гнізда бруска вставлені 10 маленьких дерев'яних циліндрів, діаметр основи яких поступово зменшується на 2 мм. Уся гра полягає в тому, що циліндри виймають із гнізд, змішують їх і потім вставляють знову на місце. Мета цієї гри – привчити око до зоровому розрізненню розмірів.

Із відсталими дітьми таку вправу треба починати зі стимулів, що контролювати можна більш різко, і до цієї гри приступають тільки після тривалої підготовки.

Нормальним же дітям можна показувати цей брусок зі вставними геометричними тілами. З усього розмаїття дидактичного матеріалу це найпідходяща гра для 2,5–3,5-річних дітей... Нормальна дитина ... швидко захоплюється грою, відмовляється від будь-якої допомоги і прагне сама виконати завдання. Ми вже говорили, що 2–3-річні діти із величезним задоволенням перебирають дрібні речі, і описаний нами експеримент цілком підтверджує це спостереження.

Важливо те, що нормальна дитина уважно досліджує співвідношення між отворами і величиною предмета, який треба поставити в гніздо, жваво цікавиться грою і уважно до неї приглядається.

Якщо дитина помилилася, помістивши циліндр у маленьке гніздо, вона чітко бачить це і прагне відшукати потрібний отвір; якщо ж вона робить протилежну помилку, тобто опускає циліндр в гніздо дещо більшого розміру і всі інші циліндри вставить в отвори, занадто більші для них, то врешті-решт у неї залишиться великий циліндр, а найменше гніздо залишиться пустим.

Дидактичний матеріал *контролює кожну помилку*. Дитина сама весь час виправляє свої помилки, здебільшого вона *обмацує* циліндри, зважує їх, щоб встановити, який із них більший. Іноді вона відразу помічає в чому її помилка, витягує циліндр із чужого гнізда, ставить на його місце відповідний і под., і щоразу таки ці вправи вона повторює з дедалі більшим інтересом. У цих *помилках* і полягає велике виховне значення дидактичного матеріалу; якщо дитина з явною впевненістю ставить кожен циліндрик на своє місце, це

означає, що вона вже *переросла* цю вправу і такий матеріал їй уже непотрібний.

Дитина весь час *сама* бачить і виправляє свої помилки, і це змушує її, порівнюючи циліндри між собою, зосереджувати увагу на різниці в розмірах. У цьому *порівнянні* і полягає психосенсорна вправа.

Отже, тут справа не в тому, щоб показати дитині предмети різної величини, і не в тому, щоб навчити її *безпомилково* користуватися матеріалом і *добре* виконувати вправи.

Усе це поставило б наш дидактичний матеріал на один рівень з багатьма іншими, наприклад фребелівськими, і тоді потрібна була б *активна робота вчительки*, яка намагається повідомити якомога більше *знань*, поспішає виправити кожну помилку так, щоб дитина могла *вивчити призначення* предметів.

Тут же, навпаки, важлива, переважно, робота дитини: важливе те, що вона вчиться *сама*, сама виправляє свої помилки, *вчителька зовсім не повинна в це втручатися*. Жодна вчителька не навчить дитину *вправності*, яка *виробляється шляхом* гімнастичних вправ; необхідно, щоб дитина сама вправлялася в цьому, сама вчилася цьому. Це ж саме стосується і *виховання почуттів*.

Ми могли б сказати, що це положення справедливе взагалі відносно будь-яких форм виховання. Цінність людини не в тому, як її виховали і навчили вчителі, а в тому, як вона сама себе виховала.

Однак на практиці застосувати цей метод з учителями старої школи майже неможливо; жодний із педагогів старої школи не може втриматися від втручання, побачивши дитину ... засмучену якоюсь помилкою. Педагогам стає шкода дитину і виникає непереборне прагнення їй допомогти, а між тим дитина, без стороннього втручання, швидко подолає перешкоди, підтвердженням чого стане її сяюча посмішка. ...

Педагог, який свідомо ставиться до своєї роботи, міг би робити тут важливі спостереження над індивідуальною психологією і навіть вимірювати тривалість опору уваги різним стимулам.

І справді, коли дитина сама виховує себе, а дидактичний матеріал лише контролює і виправляє її помилки, то педагогу *залишається тільки спостерігати* і він уже перетворюється на *психолога*. Тому така важлива наукова підготовка педагога.

За мого методу вчителька мало викладає, багато спостерігає і, переважно, спрямовує психічну діяльність дітей та їх фізіологічний розвиток. І тому я замінила назву «вчителька» словом «директриса-керівниця».

Спочатку це викликало посмішку, мене запитували: ким повинна керувати учителька, якщо у неї немає учнів і якщо вона дає своїм маленьким вихованцям повну *свободу*. Однак *керівництво* її і дуже важливе, і досить складне, бо вона керує дитячою душею і дитячим життям.

*2. Мета виховання почуттів – загострити розпізнавальне сприймання предметів за допомогою повторних вправ.*

Існує «сенсорна культура», яку ми не беремо до уваги, але яка є важливим і необхідним фактором в естезіометрії.

Так, наприклад, серед приладів для вимірювання розумових здібностей, які застосовуються у Франції, чи серед приладів, встановлених де Санктісом для діагнозу розумового рівня, мені часто доводилося бачити *куби різної величини*, які ставилися на різних відстанях. Дитина повинна була відібрати *найменший і найбільший куби*, а хронометром вимірювався час реакції – відстань між наказом і його виконанням, відзначалися і помилки.

Проте я повторюю, що в усіх вправах нехтується фактор *сенсорної культури*.

У наших дітей в дидактичному матеріалі для виховання почуттів є серія з десяти кубів. Перший куб має в основі десять сантиметрів, а в решти кубів основа поступово зменшується на один сантиметр, так що основа останнього, найменшого куба дорівнює одному сантиметру. На зелений килим кидають ці кубики, пофарбовані у рожевий колір, і діти будують башту: в основу ставлять великий куб, потім наступний за величиною, а зверху кубик в один сантиметр. У цьому й полягає *вся справа*. З кубиків, розкиданих на зеленому килимі, дитина повинна взяти кожного разу найбільший. Ця гра дуже захоплює найменших дітей: збудувавши башту, вони руйнують її ударом ручки і довго милуються рожевими предметами, розкиданими по зеленому килиму; потім знову невтомно беруться будувати.

Якщо перед цим «приладом» посадити когось із дітей моєї школи від 3 до 4 років і 6–7-річну дитину першого підготовчого класу, то мій вихованець, безперечно, покаже коротший період реакції і не зробить

помилки; те ж саме можна сказати і відносно вимірювань хроматичних почуттів тощо.

Відповідно, цей виховний метод можна й потрібно застосовувати в експериментальній психології.

Отже, наш дидактичний матеріал, роблячи можливим *самовиховання*, вимагає *методичного* виховання почуттів. Таке виховання почуттів побудоване не на мистецтві вчительки, а на виховній системі, яка демонструє предмети так, що по-перше, вони привертають увагу дитини, а по-друге, містять у собі раціональну поступовість стимулів.

Не потрібно змішувати виховання чуттів із конкретними поняттями про навколишнє середовище, що сприймається нашими органами чуття, або номенклатурою відповідних понять...

Пригадаємо, як дає урок учитель музики: він змушує учня прийняти правильне положення, дає йому поняття про ноти, вказує відповідність між написаною нотою і клавішою, ставить йому руку і потім пропонує вправлятися самому. Для того, щоб ця дитина стала справжнім піаністом, від понять, що надав учитель, до музикальної гри повинен пройти цілий ряд терплячих вправ. Які розвивають гнучкість пальців. Координація спеціальних м'язових рухів повинна стати автоматичною, м'язи рук повинні зміцнитися у часто повторюваних рухах.

Тому піаніст повинен працювати *сам за себе*; і тим кращим піаністом він буде, чим більше любов до музики спонукає його бути наполегливим у вправах, однак ніколи жодний музикант не буде розвиватися шляхом *тільки самостійних* вправ без керівництва учителя.

Керівниця будинку дитини повинна мати чітке уявлення про дві сторони своєї роботи: а) загальне *керівництво*, б) *індивідуальні вправи*.

Тільки чітко усвідомивши це, можна братися до *керівництва* довільним вихованням дитини і до повідомлення їй необхідних загальних понять.

Особистий такт, особисте мистецтво учителя кожного разу визначають своєчасність і характер цього втручання. ...

Однак, якби ми не прагнули в основу понять покласти виховання чуттів, все ж таки спочатку потрібно вчити дитину асоціювати мову зі сприйняттям.

Для цього я досить успішно проходила з нормальними дітьми ті *три періоди*, з яких, згідно Сегену, повинен складатися кожний урок.

1. *Асоціація сенсорного сприйняття з назвою*. Наприклад, ми показуємо дитині два кольори: червоний і синій.

Показуючи червоний, ми тільки говоримо: це червоний, а показуючи синій, – це синій. Потім ми кладемо кольорові речі на стіл так, щоб дитина увесь час їх бачила.

2. *Розпізнавання предмета за назвою*. Ми говоримо дитині: дай мені червоне, дай синє.

3. *Запам'ятовування назв предмета*. Показуючи предмет, ми запитуємо дитину, якого він кольору, і дитина повинна відповісти: червоного, синього.

Сеген суворо наполягає на цих трьох періодах уроку. Дитина повинна уважно придивитися до кольорів. Показувати їй потрібно не один колір, а відразу два, бо за контрастом їй легше буде запам'ятовувати кольори. Я з досвіду знаю, що це найкращий спосіб навчити відсталих дітей розрізняти кольори. ... Однак для нормальних дітей існує *період, що передує* трьом періодам Сегена, – період, що передбачає *справжнє виховання чуттів*: це – формування гостроти сприймати речі розрізнено, яке досягається *тільки* шляхом самовиховання. ...

Саме сприйняття асоціації назв із предметами дає маленькій дитині величезне задоволення. Пам'ятаю, як одного разу маленька дівчинка, що трохи відставала в розвитку мови (їй було біля 3-х років), запам'ятала назви трьох кольорів. Я попросила дітей поставити маленький дитячий столик, сіла в дитяче крісло і посадила дівчинку поруч у таке ж саме крісло. На столі переді мною лежало 6 кольорових мотків: два червоних, два синіх, два жовтих. Спочатку я показала дівчинці один із мотків просила її знайти такий же: те ж саме я зробила з іншими мотками, показуючи їй, як розташовувати кольори правильними парами. Потім я провела з нею три періоди уроку по Сегену.

Дівчинка навчилася розпізнавати всі три кольори і промовляти назву кожного. Вона була дуже щаслива. ...

Інша важлива особливість техніки виховання чуттів полягає в *ізолюванні* чуття там, де це можливо. Так, зокрема, для того щоб вправи з чуттям слуху відбувалися успішніше, потрібна не тільки абсолютна тиша, а й темрява; у вправах чуттів взагалі – тактильних,

термічних, баричних, стереогностичних, – краще зав'язувати дитині очі. Експериментальна психологія схвалює такий прийом, і нам тут буде достатньо зазначити, що у нормальних дітей зав'язування очей підвищує інтерес, не дає вправам перетворюватися на галасливу забаву і не повертає більшу увагу до пов'язки, ніж до тих речей, на які ми хочемо зосередити, сфокусувати їх увагу. Я, наприклад, для перевірки гостроти слуху (що важливо знати кожному педагогу) застосовую той же прийом, що і доктор під час медичного обстеження. Прийом цей – *беззвучний голос, шепіт*. Дитині зав'язують очі або ж керівниця стає позаду неї і кличе її за ім'ям із різної відстані. Я встановлюю урочисту тишу, зачиняю вікна, прошу дітей опустити голови і закрити руками обличчя, потім пошепки називаю дітей за іменами. Тих, хто сидить ближче, кличу зовсім тихо, хто поодаль, – трохи голосніше. У напівтемряві чутно тихий шепіт, і діти уважно прислухаються, кожную хвилину готові встати і радісно бігти на таємничий шепіт. Нормальній дитині можна зав'язувати очі під час ігор, де, зокрема, потрібно взнати різницю у вазі предметів, і вона тоді більше зосереджує свою увагу, радіє і гордиться, якщо їй вдається вгадати.

Деякі діти, правда, в темряві чи засинають, чи розважаються; коли їм зав'язують очі, вони більше уваги звертають на пов'язку і перетворюють вправу на галасливу гру; тоді відбувається відхилення від наміченої нами цілі.

Звичайно, говорити про такі вправи означає говорити про *ігри*, однак треба пам'ятати, що під грою ми розуміємо вільну діяльність, спрямовану до певної мети, а не безладний шум, який розсіює увагу.

...

\* \* \*

Особливість техніки виховання полягає в розподілі стимулів. Про це буде сказано детально в описі дидактичної системи і прийомів виховання чуттів; тут же достатньо буде вказати на те, що починати потрібно з небагатьох, контрастних стимулів і переходити до кількох стимулів одночасно, у поступовій градації, все більш тонкій і непомітній.

Так, зокрема, ми показуємо разом синій і червоний колір, найдовшу і саму коротку паличку, найтовщий і самий тонкий предмет і под., переходячи від цього до розпізнавання ледь помітних відтінків кольорів, найменших відмінностей у довжині і т. і.



## ВИХОВАННЯ ЧУТТІВ ТА ІЛЮСТРАЦІЯ ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

### ВИХОВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ЧУТЛИВОСТІ: ТАКТИЛЬНЕ, ТЕРМІЧНЕ, БАРИЧНЕ І СТЕРЕОГНОСТИЧНЕ ЧУТТЯ

Виховання тактильного і термічного чуттів йде поруч, бо теплі ванни і загалом тепло загострює чуття дотику. Для вправлення тактильного чуття потрібно торкатися предметів, тому миття рук у теплій воді має ще ту перевагу, що навіює дітям початки охайності: вони вчаться торкатися предметів тільки чистим руками.

Я поєдную загальні поняття практичного життя – миття рук, догляд за нігтями і под. – із підготовчими вправами до розрізнення тактильних стимулів. ... Я змушую дитину ретельно мити руки з милом в одному тазку, а в іншому тазку ополіскувати їх у теплуватій воді; потім вчу її, як краще витирати руки; показую, як торкатися, *обмацувати* поверхні. Для цього краще взяти пальці дитини і якомога легше поводити ними по поверхні предмета. Інша особливість техніки виховання тактильного чуття у тому, щоб дитина старалася обмацувати предмети з закритими очима; ми говоримо їй, що так вона краще відчує різницю поверхонь і зуміє, не дивлячись, визначити її. Дитина швидко це засвоює і, вочевидь, що їй дуже подається така вправа. Часто після таких занять діти підбігають до нас і, закривши очі, обережно торкаються долонь рук, прагнучи на дотик знайти місце, де шкіра м'якша, або ж обмацують матерію нашого плаття, особливо шовкове чи оксамитове оздоблення і под. Вони дійсно вправляють тактильне чуття; їм ніколи не набридне і завжди однаково приємно торкатися будь-якої ніжної поверхні, наприклад, атласної матерії і под. Вони дуже тонко розрізняють відмінності у шорсткості різних сортів наждачного паперу.

Наш дидактичний матеріал складається з:

а) довгої, прямокутної дерев'яної дощечки, розділеної навпіл. Одна половина покрита дуже тонким шаром гладенького картону, інша – полірувальним папером;

б) дощечки на зразок попередньої, яка покрита поперемінно смужками гладенького картону і полірувального паперу;

в) дощечки на зразок попередньої, на якій поступово розташовані смужки паперу полірувального і наждачного;

г) дощечки, на якій розташовані смужки різної гладкості, від пергаменту до гладенького картону.

Потім я приготувала три колекції: гладеньких карток; наждачних карток і матерій.

Матерії містяться у висувному картонному ящику на зразок наших ящиків із гніздами для укладення. Ми беремо: два види оксамиту, два – атласу, шовку від товстого то тафти і фуляру, вовняних матерій від грубої до найтоншої, полотняних і бавовняних тканин.

Для вправ у термічному чутті я користуюся набором металевих чашок, наповнених водою різних температур. Температуру я, по можливості, вимірюю термометром.

Я замовила ще кілька посудин із дуже тонкого металу, які можна було б закривати однією металевою ж кришкою.

Обмацування цих посудин ззовні дає бажане відчуття тепла. Я змушую дітей класти руки в холодну, теплу і теплувату воду. Такі вправи їх дуже забавляють. Потрібно було б робити те ж саме з ногами, однак, нажаль, до цього часу мені цього зробити не вдалося.

Для виховання баричного чуття я успішно використовувала дерев'яні дощечки 6 на 8 см товщиною в 0,5 см. Ці дощечки виготовляються з трьох сортів дерева: акації, горіху та ялини. Їхня вага дорівнює 24, 18 і 12 грамів, відповідно, різниця між двома суміжними – 6 грамів. Вони повинні бути гладенькими, добре відшліфованими, ... але зберігати природний колір дерева. Дитина, досліджуючи колір дощечок, знає, що вони різного кольору, і це дає їй можливість самій контролювати вправу. Вона бере дві таких дощечки, кладе їх на долоню в основі витягнутих пальців і злегка підкидає їх, щоб визначити вагу, цей рух поступово повинен стати непомітним. Ми радимо дитині заплющувати при цьому очі, щоб вона розрізняла вагу без допомоги кольорових уявлень, і вона з великим інтересом сама «вгадує» цю різницю.

Часто гра привертає увагу інших дітей, і вони, зібравшись колом, прагнуть також відгадувати. Інколи діти самі придумують зав'язувати очі, щоб краще відгадувати, і тоді гра часто переривається веселим сміхом.

## ВИХОВАННЯ СТЕРЕОГНОСТИЧНОГО ЧУТТЯ

Виховання стереогностичного чуття полягає в тому, що діти привчаються розрізняти предмети обмацуванням, тобто при поєднанні тактильного і мускульного чуттів. ...

Перший дидактичний матеріал, яким ми користувалися, складався з фребелівських кубиків і цеглинок. Звернувши увагу дитини на форму цих двох геометричних тіл ми давали їй ретельно обмацувати їх із розплющеними очима, даючи при цьому кілька зауважень, які зосереджували її увагу на особливостях фігур. Після цього ми просили дитину обмацувати їх уже із заплющеними очима і відкладати кубики праворуч, цеглинки – ліворуч. Нарешті, ми повторювали цю вправу, зав'язавши дитині очі. Всі діти досить швидко опановували цю вправу і майже не робили помилок. Кубиків і цеглинок у нас було 24, і діти могли довго забавлятися цією своєрідною грою. Цікавість до гри збільшувалася, якщо дитину оточувала група товаришів, жваво захоплених грою. ...

... Я повторила ці вправи з багатьма дітьми і помітила, що вони майже завжди визнають предмети до *обмацування їх контурів*. Відповідно, наш виховний метод є гарною асоціативною гімнастикою; розвиваючи дивовижну швидкість суджень, він доступний і маленьким дітям. Ці вправи стереогностичного чуття можна всіляко урізноманітнювати. ...

Діти можуть обмацувати і солдатиків, і м'ячики, і особливо монети. Вони вчаться розрізняти дрібні і споріднені форми, зокрема просо і рис.

Діти пишаються тим, що можуть бачити без очей, протягують свої руки і говорять: «Ось мої очі! Я бачу руками, мені вже непотрібні очі!». ... Наші малюки дивують нас своїми неочікуваними, часто великими успіхами, та інколи, коли вони бурхливо радіють якійсь новій перемозі, ми задумуємося, спостерігаючи за ними.

## ВИХОВАННЯ ЧУТТЯ СМАКУ І НЮХУ

Виховання чуття смаку і нюху – справа досить складна, і я до цього часу не можу говорити про якісь задовільні результати, досягнуті мною у цій галузі.

... Нюх мало розвинений у дітей, і тому досить важко звернути їх увагу на це чуття.

Ми вдало проробляли один дослід, але повторювали його не так часто, щоб він став основою якогось методу. Ми давали дитині нюхати свіжі фіалки і квіти жасмину або навесні троянди, що росли у горщиках у нас на вікнах. Потім зав'язували дитині очі й говорили: зараз ми дамо тобі понюхати квіти. Тоді одна дитина давала понюхати їй, наприклад, букет фіалок, і та повинна була відгадати назву квітки. Для посилення запаху ми брали то одну квітку, то весь букет.

Однак ця частина виховання, як і виховання чуття смаку, а вважаю, може успішно вправлятися під час їжі, коли дитина безпосередньо сприймає різні запахи: свіжого хліба, вершкового масла й оливкового масла, оцту, різних приправ, кофе, і ці запахи разом із ароматами квітів в саду дають корисну вправу для чуття нюху; для розпізнавання неприємних запахів можна брати зіпсовані продукти: скисле, пригоріле молоко і под.

Щодо розвитку смаку, то метод доторку до язика дитини гіркими, кислими, солодкими і солоними розчинами може застосовуватися. 4-річні діти дуже люблять такі ігри, і це привчає їх полоскати рот.

Після кожної спроби вони набирають із стакану теплої води і ретельно полощуть рот. Так вправи на розвиток чуття смаку привчають їх до охайності.

Розпізнавання смаку може бути також дуже цінною і самовиховною вправою для дітей 4–5 років. У скляні стаканчики насипають білі порошки суміші хініну, цукру і солі. Дитині завжди цікаво спробувати цей білий порошок, вона бере на язик трохи порошку і тут же прополіскує рот. ...

Обід же, безперечно, є раціональною вправою для виховання смаку.

## **ВИХОВАННЯ ЧУТТЯ ЗОРУ**

### **I. ЗОРОВО-РОЗРІЗНЮВАЛЬНЕ СПРИЙНЯТТЯ РОЗМІРІВ**

1. Геометричні *вкладні тіла*: цей набір складається з трьох дерев'яних брусків, кожний довжиною 55 см, висотою 6 см і шириною 8 см. У кожному бруску по 10 круглих отворів, у кожний отвір вставляється по одному дерев'яному циліндрику, ці циліндрики виймаються із гнізд за допомогою мідного гудзика, пришпиленого до верхньої грані кожного циліндра. Загалом все це нагадує бруски з гірцями. У першому бруску всі циліндрики однакової висоти (55 мм),

однак різняться діаметрами. Діаметр найменшого циліндрика 1 см, діаметр інших поступово збільшується на 0,5 см до 55 мм.

У другому бруску всі циліндри однакового діаметру; діаметр цей дорівнює половині найбільшого діаметру першого бруска (27,5 мм), але висота циліндрів різна. Перший циліндр – це маленький диск висотою в 1 см, а висота інших поступово збільшується на 5 мм аж до десятого циліндрика, висота якого складає 55 мм.

У третьому бруску циліндри різняться за висотою і діаметром: перший має 1 см за висотою і діаметром, всі інші циліндри поступово збільшуються на 0,5 см за висотою і діаметром.

За допомогою такого набору дитина сама привчається розрізняти предмети за їх *товщиною, висотою, об'ємом*.

У дитячому садку цими трьома брусками можуть одночасно гратися троє дітей і потім передавати їх своїм товаришам.

Дитина виймає циліндрики з гнізда, змішує їх на столі і потім ставить кожний циліндр на своє місце.

Циліндрики виготовляються із сосни і яскраво шліфуються.

2. *Великі бруски, які поступово змінюються за розмірами*: цей набір складається з 4-х груп брусків, і бажано було б у кожному Будинку дитини мати хоча б по 2 примірника цього набору.

а) *Товщина: предмети товсті і тонкі*. У нас 10 чотиригранних призм, із яких найбільша в основі має 10 см, а основа інших зменшується поступово на 1 см. Довжина кожного бруска 20 см. Бруски відшліфовані і пофарбовані у темно-коричневий колір. Дитина розкидає ці бруски на столі, перемішує їх і потім кладе ці бруски один за одним так, щоб довжина їх співпадала точно, і в неї виходить своєрідна драбина, сходинки якої стають ширшими до верху. Починати будувати драбину діти можуть або з найтоншої сходинки або з найтовщої, як їм більше подобається.

Контроль цих вправ не абсолютно точний, як у вправах із циліндричними вкладками; там більший циліндр не може увійти у маленький отвір, високий циліндр занадто видається, якщо його поставити в чуже гніздо і под., у цій побудові драбини, дитина сама *на око* помічає помилку, бо якщо вона помилиться, драбина буде неправильної форми, тобто може статися раптом висока сходинка, після якої драбина, замість того, щоб підніматися, спуститься на сходинку.

б) *Довжина: предмети довгі і короткі.* Цей набір складається з 10 паличок. Палички чотиригранні, кожна грань має у поперечнику 3 см. Довжина першої палички 1 метр, останньої – дециметр. Кожна паличка більша за попередню на 1 дециметр, кожний один дециметр поперемінно пофарбований то в червоний, то у синій колір. Палички прикладають одну до одної так, що кольори співпадають, утворюючи кілька поперечних смужок; усі палички разом мають тоді вигляд прямокутного трикутника, утвореного нібито з органних труб, які зменшуються за гіпотенузою.

Дитина розбирає ці палички, розкидані на столі, прикладає їх одну за одною відповідно до зменшення довжини і при цьому слідкує за співпадінням кольорів. Тут помилка дитини контролюється вочевидь, бо якщо палички не будуть складені правильно, то порушиться правильність зменшення сходинок за гіпотенузою.

Згодом цей цікавий набір паличок буде нам дуже корисним в арифметиці, з його допомогою можна вчити рахувати до десяти, складати і под.; крім того, він дуже полегшує перші кроки у вивченні десяткової і метричної систем.

в) *Висота: предмети високі і низькі.* Цей набір складається з 10 призм з основою 20x5 см, висота яких поступово збільшується від 1 см до 10. Призми вкриті жовтим лаком, і одна з основ (20x5) кожної призми пофарбована білою фарбою. Якщо дитина розставляє призми по висоті (біла основа у неї завжди зверху), то перед нею драбина з рядом однакових сходинок.

г) *Об'єм: предмети великі і дрібні.* Ця серія має 10 дерев'яних кубів, пофарбованих рожевою фарбою. Ребро найбільшого кубу дорівнює 10 см., а в інших кубів ребро поступово зменшується на один сантиметр аж до найменшого кубу, ребро якого дорівнює 1 см. Для цієї гри потрібний зелений килимок із клейонки (церати) чи картону. Гра полягає в тому, що дитина будує башту з цих кубів. Найбільший куб вона кладе в основу башти, за ним наступний за величиною і так до найменшого кубика в 1 см.

Килимок кладеться на підлогу, на ньому розкидуються куби; дитина, будуючи башту, щоразу стає на коліна, піднімається на ноги і под.

Якщо башта побудована неправильно і якийсь куб занадто випинається наперед, то це означає, що дитина припустилася помилки; вона бачить цю помилку, і вона контролює її дії. Перша

помилка, яку зазвичай роблять діти на початку цієї гри полягає в тому, що вони замість найбільшого ставлять в основу другий за величиною куб, тобто плутають між собою два найбільших куби. Я помітила, що таку ж помилку робили і відсталі діти...

Діти можуть гратися з будь-яким із чотирьох наборів і дещо інакше. Наприклад, бруски та ін. вони можуть змішувати на одному столі, а на іншому, що стоїть далі, їх розставляти; це має ту перевагу, що дитина, переносючи предмети, зосереджує свою увагу і весь час пам'ятає про величину предмету, який їй потрібно відшукати серед інших.

Таке різноманіття в грі дуже захоплює дітей 4–5 років, проте ж розкладання предметів на тому ж столі, на якому їх перемішували, більше подобається дітям 3–4 років. Діти до трьох років довго і з великою цікавістю будують і руйнують башти з рожевих кубиків.

## **II. ЗОРОВО-РОЗРІЗНЮВАЛЬНЕ СПРИЙНЯТТЯ ФОРМ СПРИЙНЯТТЯ ЗОРОВО-ТАКТИЛЬНО-М'ЯЗОВІ**

1) Дидактичний матеріал: пласкі геометричні вкладки з дерева. Думка про такі вкладки вперше виникла в Ітара, згодом і Сеген застосовував їх. У школі для відсталих дітей я зробила ці вкладки за зразком ітарівських; я взяла дві дошки, одна з них, нижня, залишалася суцільною, а верхню я прорізала наскрізно різними геометричними фігурами; у ці отвори-гнізда я вставила відповідні геометричні тіла так, щоб вони щільно туди заходили. Для того щоб їх легше було виймати з гнізд, до кожної фігури прикріплювалася мідна кнопка.

У Сегена були: прямокутник, зірка, квадрат, трикутник і коло; усе це пофарбовано було різними фарбами; колір асоціювався з формою геометричного тіла і допомагав дитині розрізняти ці форми.

Я у своїй школі для відсталих дітей замовила по кілька примірників цього набору: один – для вивчення кольорів, інші – для вивчення форм. Вкладки для вивчення кольорів усі було зроблено у вигляді кіл, а вкладки для вивчення форм усі були пофарбовані у синій колір. У мене було багато таких вкладок найрізноманітніших кольорів, відтінків і форм; однак матеріал, з якого вони виготовлялися, коштував дуже дорого..., і весь набір був досить громіздким.

Останнім часом, працюючи з нормальними дітьми, я дослідним шляхом прийшла до того, що зовсім перестала застосовувати

геометричні вкладки для вивчення кольорів, оскільки за такого навчання у дитини немає контролю помилок, і все завдання її полягає тільки в тому, щоб закрити фігуру, що лежить перед нею.

Вкладки для вивчення форм я зберегла, дещо змінивши їх. ...Я замовила чотирикутну дощечку площею 30x20 см, по краях дощечки був карниз із висотою 6 мм і шириною 2 см. Дно дошки я просила пофарбувати темно-синім кольором, вийшов своєрідний низенький ящикок. Ящик закривався кришкою, зробленою так: одна паличка уздовж і 2 палички впоперек (товщина кожної 2 см) накладалися навхрест, так що виходило 6 рівних квадратів. У кожний квадрат вставлялася дощечка (сторона 10 см, завтовшки 6 мм) з прорізними отворами для геометричної форми. Усі разом утворювали раму, кришку ящику, яка щільно до нього прилягала. Усю раму цю можна було вільно обертати.

У кришці ящика можна було міняти дощечки з прорізними отворами для геометричних форм і так урізноманітнювати і комбінувати ці форми за бажанням учительки.

Ящик, карнизи, кришка – все відшліфовано і пофарбовано блідо-блакитною фарбою, дно ящика і геометричні форми – темно-синьою. Якщо кришка закрита, а геометричні фігури вийняті, то темно-синє дно ящика здається дном блідо-блакитних дерев'яних дощечок.

Я замовила ще 4 гладеньких дощечки того блідо-блакитного кольору, і якщо нам потрібно показувати дітям тільки одну чи дві-три геометричні фігури, то в останні квадрати ми вставляли ці дощечки. Спочатку краще показувати тільки 2–3 фігури, що контрастують або дуже відрізняються за своєю формою, як наприклад: коло і квадрат або: коло, квадрат і рівносторонній трикутник і под.

Так я досягла того, що значно спростила матеріал, могла на свій розсуд збільшувати кількість геометричних фігур і створювати різноманітні комбінації.

Згодом я замовила ще маленьку шафу (її можна робити і з картону і з дерева) з шістьма ящиками. Ці ящики стоять у шафі, і кожний з них можна висувати окремо. Передня грань опускається, і тоді можна висунути або всі шість ящиків разом, або кожний ящик окремо. У кожному висувному ящику лежить рамка з 6 квадратами (така ж, як кришка у ящика). У першому ящику 2 квадрати зайняті: один – ромбом, другий – трапецією, в інші 4 квадрати вставлені гладенькі дощечки. У другому ящику в один квадрат вставлена



гладенька дощечка, а в інші 5 прямокутників однакової довжини, але різної ширини. У третьому ящику лежить 6 кружків, які поступово зменшуються в діаметрі, у четвертому – 6 трикутників, у п'ятому – 6 багатокутників, від п'ятикутника до десятикутника, і в шостому – 6 кривих фігур (еліпс, овал і т. і.) і одна фігура у вигляді квітки, утвореної з чотирьох перехрещених дуг.

До цього матеріалу додаються білі квадратні картки (зі стороною 10 см). На першій серії карток наклеєні геометричні фігури, які вирізані з синього картону. Ці фігури за формою і розмірами повторюють всі геометричні фігури у маленькій шафі і в ящику. На другій серії квадратних карток наклеєний синій контур тих же геометричних фігур шириною в 1 см. На третій серії таких же карток цей контур *обведено тільки чорною лінією*.

Отже, у нас є такий дидактичний матеріал: 1) ящик з колекцією геометричних формочок; 2) шафа з висувними ящиками, в якій розміщено рамки з геометричними вкладками, і 3) три серії карток.

*Вправа зі вкладками.* Дитині дається ящик зі вставними геометричними формочками, вона виймає ці формочки, змішує їх на столі і потім старається розставити по місцях.

У цю гру грають також діти до трьох років, хоча вона і не так захоплює їх, як гра з циліндриками. Я, наприклад, ніколи не помічала, щоб дитина повторювала цю вправу більше 5–6 разів підряд, і пояснюю це тим, що діти на цю вправу витрачають занадто багато енергії, їм потрібно уважно придивитися до форми, до отвору і дізнатися, яку фігуру куди треба вставити.

Спочатку діти роблять багато помилок. Зокрема хочуть вставити трикутник у гніздо трапецоїду, прямокутника і под. або ж, узявши прямокутник і, здогадавшись, куди його потрібно вставити, вони кладуть його короткою стороною впоперек довгої сторони гнізда, і тільки після багаторазових спроб їм вдається вставити його правильно. Однак уже, втретє, вчетверте діти визнають геометричні формочки з дивовижною легкістю і розміщують їх упевнено ...

Уже з цього моменту дитина може «методично спостерігати» геометричні форми. Ми змінюємо геометричні тіла в рамці і поступово переходимо від контрастуючих до подібних між собою. Дитина придивляється до форм геометричних тіл, вправа стає все більш легкою, і вона вже легко ставить ці формочки на свої місця.

На початку цих вправ, коли дитина бачить контрастні фігури, їй дуже легко їх розпізнавати; цьому допомагає ще асоціація зорового враження з мускульно-тактильним сприйняттям форми. Я змушувала дитину обмацувати контур геометричної формочки *вказівним пальцем правої руки* і потім проробляти те ж саме з отвором, в яке вставляється ця формочка. Я помітила, що досить швидко цей рух стає *звичним* для дитини і досягнути цього зовсім неважко, тому що зазвичай усі діти люблять *торкатися* всього, що трапляється їм під руку.

Працюючи з відсталими дітьми, я помітила, що в них з-поміж різноманітних форм чуттєвої пам'яті спочатку розвивається пам'ять м'язових відчуттів. Часто діти не можуть взнати геометричну форму з першого погляду на неї і визнають її, торкаючись до неї, тобто обмацавши всі її контури. Це справедливо і для більшості нормальних дітей: зіткнувшись із труднощами, куди помістити яку-небудь геометричну формочку, вони довго вертять її в руках і тільки тоді можуть вставити її на місце, коли обведуть рукою і контури формочки, і контури відповідного їй отвору. Безперечно, що асоціація м'язово-тактильного чуття з чуттям зору дуже полегшує сприйняття форм і краще зберігає їх у пам'яті.

У всіх цих вправах контроль абсолютний, як і у вправах з циліндриками; тому дитина може гратися сама, одна, з цими вставними формочками, і ця вправа є однією з кращих і дієвих вправ для сенсорного самовиховання.

### **ВПРАВИ З ТРЬОМА ГРУПАМИ КАРТОК**

*1-а група.* Ми даємо дитині білі квадратні картки з наклеєними на них різноманітними геометричними фігурами з синього картону і геометричні формочки, що відповідають цим фігурам; потім перемішують формочки. Дитина розкладає в рядок картки (що дуже захоплює її), потім накладають на сині геометричні фігури відповідні геометричні тіла. Тут зір контролює помилки: дитина повинна *взнати* геометричне тіло і акуратно покласти його на синю фігуру так, щоб воно зовсім закрило цю фігуру. Дитина завжди ще обводить контури наклеєних фігур (ці рухи вона також виконує з бажанням), і, крім цього, поклавши на них якесь геометричне тіло, вона і його обводить пальцем, прикладаючи до тих пір, поки не буде точно покрита синя фігура.

*2-а група.* Ми даємо дитині білі квадратні картки з наклеєних на них синім контуром геометричних фігур (шириною 1 см) і відповідні геометричні тіла. Завдяки цій вправі, дитина поступово переходить від *конкретного до абстрактного*. Спочатку вона мала справу тільки з предметами трьох вимірів (циліндриками, геометричними вкладками), і потім перейшла до *площини, до пласкої фігури* (сині геометричні фігури, наклеєні на квадратні картки) і, нарешті, тепер вона переходить до лінії (синій контур фігур). Однак ця лінія для неї не тільки абстрактний контур якоїсь фігури. Це – шлях, який вона так часто *проходила своїм вказівним пальцем*, це *слід руху*, який вона проробляла. І ось тепер, коли вона проводить пальцем по синьому контуру, їй здається, що вона дійсно залишає слід, бо фігура закривається і відкривається із тим, як вона рухає пальцем. Око весь час слідкує за цим рухом, спрямовує його. Проте самий цей рух *уже тренувався* тоді, коли дитина обводила ще контури дерев'яних геометричних тіл.

*3-я серія.* Ми даємо дитині білі квадратні картки з обведеним на них однією чорною лінією контури геометричних фігур і відповідні геометричні тіла. Тут вона вже остаточно переходить до *лінії*, тобто до абстракції, але і тут ця абстракція є наслідком руху. Однак, це вже не слід, залишений пальцем (як на синьому контурі шириною 1 см), а це вже може бути, зокрема, слід олівця, яким дитина проводить по лінії фігури.

Коли дитина обводить контури фігур і накладає на них відповідні геометричні тіла, вона яскраво уявляє кожне з цих тіл, яке виникло в її уявленнях із низки конкретних, зорових і рухомих образів. Відповідно, дитина вчиться обливлятися очима контури намальованих фігур, а також вчиться обмальовувати ці фігури рухом руки.

### **ІІІ. ЗОРОВО-РОЗРІЗНЮВАЛЬНЕ СПРИЙНЯТТЯ КОЛЬОРІВ ВИХОВАННЯ ХРОМАТИЧНОГО ЧУТТЯ**

Наш матеріал складається:

- а) із різно пофарбованих тканин: гладеньких, у смужку, в клітинку (шотландські тканини), квіточками, крапками, горошинками і под.;
- б) матерчаті «німецькі ляльки» з волоссям із яскравої вовни;

в) м'ячів із вовни яскравого забарвлення. Цей матеріал слугує, переважно, для *уроків про кольори*.

Дидактичний матеріал для виховання хроматичного чуття, на якому я зупинилася після багатьох дослідів із нормальними дітьми, складається з маленьких продовгуватих дощечок, обмотаних кольоровою вовною чи шовком. Ці дощечки мають із кожного кінця дерев'яні брусочки, щоб шовк не торкався столу і не забруднювався. Дитина бере табличку за дерев'яні краї і так не бруднить ніжні кольори руками.

Я обрала 8 кольорів, кожний із восьми відтінків. Усього вийшло 64 дощечки. Кольори такі: чорний (від сірого до білого), червоний, оранжевий, жовтий, зелений, синій, фіолетовий і коричневий (*margone*). До них є дублікати; тобто вся серія має 128 дощечок..

Вони зберігаються у двох металевих ящиках. Ящик поділено на 8 відділень, і в кожному відділенні лежать таблички восьми відтінків кожного кольору.

*Вправи.* Ми беремо три найяскравіші кольори попарно (наприклад, 2 червоних, 2 синіх, 2 жовтих) і кладемо їх на стіл перед дитиною. Показавши один із кольорів, ми просимо її знайти такий же серед інших дощечок, безладно розкиданих на столі; знайшовши дублікат, дитина кладе його поруч зі своєю дощечкою, і так ми маємо стовпчик попарно складених дощечок. Поступово дитина складає з 16 дощечок стовпчик усіх 8 яскравих кольорів. Від найяскравіших ми переходимо до легких відтінків і, показуючи дитині 2–3 таблички одного кольору, але різних відтінків, вчимо її розташовувати їх у порядку поступовості. Потім показуємо всі 8 відтінків кожного кольору. Нарешті, змішавши по 8 відтінків двох кольорів (наприклад, червоного і синього), ми пропонуємо дитині виокремити групи і розташувати відтінки в кожній групі. При цьому поступово переходимо до того, що показуємо групи все більш близьких між собою кольорів (наприклад, синій і фіолетовий, жовтий і оранжевий і под.).

В одному з Будинків дитини я спостерігала за дітьми, які гралися з великим інтересом і вражаючою *спритністю* у таку гру: на стіл, за яким сидять діти керівниця кладе кілька кольорових груп, за кількістю граючих дітей, наприклад три групи кольорів. Потім звертає увагу кожної дитини на колір, який вона хоче обрати або який вона сама їй запропонує. Після цього всі кольорові групи

перемішуються на столі. Кожна дитина швидко обирає з купи розкиданих на столі табличок усі відтінки свого кольору і старається розкласти їх так, щоб вийшла стрічка відтінків, поступово блідніючих. ...

*Дослід із пам'яттю на кольори* відбувався так: дитині показували якийсь колір, після чого вона повинна була вибрати з усієї групи кольорів найближчий до нього відтінок. Зазвичай діти майже не роблять помилок у цій грі. Часто п'ятирічна дитина з великим інтересом і наполегливістю довго порівнює дві таблички для того, щоб визначити їх подібність.

Спочатку для вимірювання пам'яті я користувалася прибором Піццолі, який складається з темного диску з прорізаним зверху отвором у вигляді напівмісяця. У ньому швидко змінюються кольори від обертання другого маленького диску, поділеного на яскраві радіальні смужки. Керівниця звертає увагу дитини на якийсь колір, потім обертає диск, і дитина повинна показати цей колір, коли він з'явиться в отворі. Однак ця вправа не досить цікавить дитину, бо втрачається її самодіяльність. Вона не може сама контролювати свої помилки, тому пристрій Піццолі не підходить для вправлення чуттів.

## **ВПРАВИ У РОЗПІЗНАВАННІ ЗВУКІВ**

Для цих вправ найкращим ми вважаємо дидактичний матеріал, який використовується в американських і німецьких школах для глухонімих. Основне його призначення полягає в тому, щоб навчити глуху дитину зосереджувати свою увагу на різних «модуляціях людського голосу», тобто ці вправи є нібито вступом до вивчення мистецтва мови.

У перші роки дитинства потрібно приділити багато уваги вихованню мови. Дуже важливо привчити вухо дитини до різноманітних шумів так, щоб вона могла відрізнити найлегший шум і порівняти його зі звуком, щоб воно відчувало і грубі і безладні шуми. Таке виховання чуття слуху переслідує ще одну мету: воно розвиває естетичне почуття і дуже допомагає у виробленні практичної дисципліни. Адже діти так часто порушують порядок криком і шумом предметів, які кидають і перевертають, що їм неважко зрозуміти, що таке шум.

Суто наукове виховання чуття слуху практично неможливе за звичайного дидактичного методу. Це й зрозуміло, оскільки тут

дитина не може *вправлятися самостійно*, бо це можливо було б у галузі інших чуттів. Якби всі діти одночасно захотіли пограти на інструментах, що видають гамму звуків, то мали б безладний приголомшливий гармидер. Для того ж, щоб діти могли розрізняти звуки, потрібна *абсолютна тиша*.

Синьйорина Маккероні, керівниця міланського Будинку дитини, придумала й замовила в Ліворно набір із 13 дзвіночків, підвішених до чорної дерев'яної пластинки. Ці дзвіночки абсолютно *однакові* за зовнішнім виглядом, але, якщо по ним ударити молоточками, вони дають ... 13 тонів. ... Однак вправа досить складна ... Ми в Будинку дитини для розпізнавання *звуків* застосували серію свистків Піццолі і серію камертонів.

Для розпізнавання *відтінків шуму* ми наповнюємо коробочки різними дрібними речами (від піску до тальку) і, струшуємо їх, видаючи звук.

Зазвичай я роблю таке: прошу керівницю встановити тишу звичайними засобами і потім, все більше знижуючи голос, я встановлюю ще більш глибоку тишу. Я промовляю: «Ш-ш, тихіше, тихіше!», то різко і коротко, то повільно і тихо, майже пошепки. Діти поступово вгамовуються. Я весь час повторюю: «Тихіше, ще тихіше!» – і сама починаю говорити ледве чутним голосом. Мій голос звучить як віддалені удари дзвону, то нагадує голос людини, що втрачає свідомість: «Ось я чую настінний годинник, чую, як літають мухи і мошка».

Діти із захопленням дотримуються абсолютної тиші, і здається, що в кімнаті нікого немає.

«Заплющимо очі», – кажу я дітям.

І ця гра, в яку інколи грають діти, привчає їх до спокою і абсолютної тиші настільки, що якщо хто-небудь під час гри порушує цю тишу мені достатньо одного тихого слова, погляду, щоб її відновити.

У такій тиші ми починаємо виробляти різні шуми і звуки. Спочатку дуже контрастні, а потім все більш подібні; інколи ми порівнюємо шуми і звуки.

Мені здається, що кращих результатів ми досягли найпримітивнішими засобами, якими користувався ще Ітар у 1805 р. Він брав барабан і дзвоник; урок його полягав у тому, що він демонстрував ряд барабанів, які виробляли шум або, точніше, важкі

гармонічні звуки (бо і барабан належить до музичних інструментів), і ряд дзвоників від дзвону до дзвіночків. Ні камертон, ні свищики, ні коробочки, – ніщо так не захоплює дитину і не виховує так її слух, як ці інструменти. ...

Мені здається, що діти, зачаровані тишею, починають чутливо прислухатися то до густих і м'яких, то до різких і веселих звуків добре підібраних дзвонів. І якщо вони не тільки слухом, а й усім єством своїм вони відчують ці звуки, коли вони інстинктом зрозуміють, що таке спокій кожного нерву, тоді вони перестають любити різкі звуки і стануть чутливими до грубого шуму. ...

*Музичне виховання.* Воно повинно бути ретельним і методичним. Часто діти байдуже проходять повз гарного музиканта, як пройшла б і тварина ...

Для музичного виховання треба створити інструменти й музику. Мета інструментів не тільки в тому, щоб навчити розпізнавати звуки, а й у пробудженні чуття ритму, у заохоченні до спокійних, координованих рухів тих м'язів, які вже вібрували у тиші нерухомості.

Я вважаю, що для цієї мети найбільше підходять струнні інструменти, особливо спрощені арфа або ліра. Барабан, дзвін і арфа – це три великих інструменти людства. ... Учителька за допомогою фортепіано ніколи не виховає музичний слух дітей.

Дитина хоче і прагне, щоб її всіляко зачаровували поглядами і рухами. Схилившись до оточуючих її дітей, вільних у своїх виявах, і перебираючи струни у нескладному ритмі, учителька завжди краще відчує душу дитини і вступить у *спілкування* з нею. Ще краще, якщо при цьому вона співає, і діти можуть співати разом із нею. Тоді вона може або обрати пісні, найбільш «придатні для виховання», – ті пісні, які можуть підспівувати всі діти, або підібрати пісню відповідно віку так, щоб будь-яку пісню могли добровільно підхоплювати або старші, або молодші діти. У всякому разі, я впевнена, що прості, примітивні інструменти (волинка і всі струнні) глибше проймають душу дитини, викликаючи в ній ніжність і спокій.

Навпаки, духові інструменти (труба, дудка) викликають ритмічні і мускульні рухи і дуже корисну мимовільну гімнастику, тобто танок. Цей танок швидше повинен нагадувати веселі, вільні рухи селян на току, ніж на химерні салонні танці.

Я запропонувала керівниці міланського Будинку дитини, досить обдарованій музикантці, дослідити музичні здібності малих дітей. Вона зробила кілька дослідів з фортепіано і переконалася, що діти чутливі не до музичного тону, а тільки до ритму. На ритмі вона побудувала прості, легкі танці, бажаючи вивчити вплив ритму на координацію м'язових рухів. Із подивом вона помітила, що така музика мала для дітей виховне дисциплінарне значення. Майже всі її вихованці зростали без будь-якої дисципліни на вулиці і майже всі мали звичку підстрибуват на ходу. Керівниця ніколи не зупиняла їх, бо вважала, що в цьому немає нічого поганого, але тепер вона помітила, що поволі, відповідно до того, як вона урізноманітнювала і робила частішими ритмічні вправи, діти перестали негарно підстрибувати. ...

Такий досвід свідчить про те, що можна виховувати м'язове чуття дитини і можна привести його до певної витонченості. М'язове чуття розвивається у зв'язку з м'язовою пам'яттю та іншими формами чуттєвої пам'яті.

**В и п р о б у в а н н я г о с т р о т и с л у х у.** Єдиний досить вдалий експеримент, який нам вдалося поки що зробити у Будинку дитини, це – експеримент із *годинником і шепотінням*. Цей дослід не можна виміряти, однак він досить цікавий, бо дає нам приблизне уявлення про гостроту слуху дитини.

Дослід полягає в тому, що в абсолютній тиші діти прислуховуються до цокання годинників і до будь-яких шумів, які зазвичай недоступні слуху. Потім із суміжної кімнати ми напівголосно викликаємо дітей за іменами одного за другим.

Щоб підготувати дітей до таких вправ, потрібно насамперед показати дітям, що таке тиша. З цією метою ми граємо з дітьми в різні ігри «в мовчанку». Ці ігри сприяють підтримці дивовижного порядку у Будинках дитини.

Я звертаю увагу дітей на себе, на те, як я тихо себе веду.

Я стаю у різні пози, встаю, сідаю, увесь час мовчки, дуже спокійно. Якщо я рухаю пальцями, то ледве чутно; я можу дихати так, що мене майже не буде чути, – я можу дотримуватися абсолютної тиші. Це не так просто. Я підкликаю дитину і прошу її зробити те ж саме, що і я, вона рухає однією ногою з шумом; вона рухає рукою, простягає її і знову їй не вдається зробити це безшумно. І дихає вона не так тихо і спокійно, як я.



У той час як я роблю все це з однією дитиною і мої короткі пояснення змінюються проміжками повної тиші і нерухомості, інші діти уважно спостерігають за нами і слухають. Багато дітей зацікавлюються фактом, який раніше ніколи не помічали, а саме, що ми, самі того не розуміючи, робимо так багато шуму, і що бувають різні ступені тиші. Вони починають розуміти, що є *абсолютна* тиша, коли не чути жодного звуку. Вони з подивом дивляться на мене, коли я стою посередині кімнати так тихо, ніби «мене немає». Потім вони пробують наслідувати мене і навіть прагнуть перевершити мене. Я постійно звертаю увагу на чийсь ноги, які поворухнулися майже несвідомо, і діти у пристрасному бажанні досягнути повної нерухомості починають слідкувати за кожною частиною свого тіла. Тоді у нас панує тиша, але не та тиша, яка зазвичай так поверхово вважається тишею. Здається, начебто життя потроху завмирає зовсім, і кімната поступово стає порожньою, ніби в ній нікого не залишилося. Чути цокання годинника, і здається ніби ці звуки стають все *сильнішими і сильнішими* із тим, як тиша стає абсолютною. З вулиці, з двору, які здавалися до цього часу безмовними, долітають різні звуки – цвірінькає пташка, чути кроки дитини. Дітей зачаровує ця тиша. І при цьому вони відчують, що вони самі досягли її. «Тут, – шуткує керівниця, – тут уже нікого немає, діти кудись пішли».

Потім ми зачиняємо ставні, так що у кімнаті настає напівтемрява, просимо дітей заплющити очі і покласти голову на руки. Діти заплющують очі і в напівтемряві панує абсолютна тиша. «Тепер слухайте, – тихий голос вас буде називати за іменами».

Потім я йду в сусідню кімнату, стаю у дверях і пошепки, чітко вимовляючи склади, начебто кричу з-за гори, викликаю дітей за іменами. ...

Як тільки я називаю чие-небудь ім'я, дитина розплющує очі, ніби прокидаючись від солодкого сну, весело, без шуму, прагнучи не поворухнути стільцем, піднімається і виходе навшпиньки так, що її ледве чути. Проте її кроки гучно чути в абсолютній тиші і нерухомості кімнати.

Дійшовши до дверей, із сяючим обличчям вона кидається в іншу кімнату, стримуючи сміх, ховає своє обличчя в складках мого плаття або оглядається на товаришів, яке все ще тихо чекають своєї черги. Той, кого покликали, відчуває себе потішеним, ніби він отримав подарунок, нагороду. Діти знають, що покличуть усіх, починаючи з

самого мовчазного. Кожний старається сидіти зовсім тихо, щоб його викликали одним із перших. ...

Ця гра дуже подобається дітям. Їх уважні обличчя, їх терпляча нерухомість свідчать про величезне задоволення, яке вони відчують. Спочатку, коли я ще не зовсім знала душу дитини, я показувала їм іграшки і солодощі, обіцяючи все це дати тим, кого покличуть. Я думала, що обіцянка подарунку змусить дитину зробити потрібне зусилля. Але швидко я переконалася в тому, що все це було зайвим. ...

Навіть трирічні діти сиділи зовсім нерухомо весь час, поки ми викликали майже 40 дітей. Це відкрило мені очі на те, що діти глибоко відчують радість перемоги над собою, що в них є великий світ духовних насолод. Мені здавалося, що після цих ігор діти полюбили мене ще більше; вони стали слухнянішими, ніжнішими і лагіднішими. Дійсно, багато хвилин ми були разом нібито відрізнаними від усього світу; серед глибокої тиші я кликала кожного з них, і кожний радісно йшов на мій голос. ...

## РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ

Вправи на виховання відчуттів діти роблять самостійно; примушуючи дітей часто повторювати ці вправи, ми вдосконалюємо їхню психосенсорну діяльність. Керівниця намагається полегшити дитині шлях від відчуття до ідей, від конкретного, до абстрактного і до асоціацій ідей, вона прагне ізолювати внутрішню увагу дитини і зосередити її на сприйманні так само, як раніше активну увагу дитини вона намагалася зосередити на окремих стимулах. Коли вчителька дає урок, вона повинна обмежити поле дитячої свідомості предметом уроку, як у вихованні відчуттів вона інколи ізолювала те відчуття, яке слід було виправляти.

Для цього необхідно, щоб на практиці вироблялася спеціальна техніка виховання. *Керівниця повинна якомога більше обмежити своє втручання, але не можна допускати, щоб дитина втомлювалася надмірними зусиллями самовиховання.* Межі цього втручання – в особистому такті, в особистому мистецтві виховательки.

Пряме і необхідне завдання вчительки – навчити дитину точної номенклатури. При цьому вона повинна називати лише іменники і прикметники, не додаючи більше нічого. Ці слова вона повинна

вимовляти чітко, голосно, щоб кожен звук, що утворює слова, точно і ясно сприймався дитиною.

Так, наприклад, під час вправ тактильного відчуття, торкаючись шорстких і гладеньких карток, вона говорить: «Це гладеньке», «Це шорстке», повторюючи слова з різними інтонаціями голосу, але завжди чітко, ясно: «гладеньке, гладеньке, гладеньке», «шорстке, шорстке, шорстке».

Переходячи до відчуття тепла і холоду, вона повинна говорити: «Це холодне, це тепле, де крижане»; «теплувате». Потім вона може познайомити з родовим поняттям слова «тепло»; «більше тепла», «менше тепла».

Урок номенклатури повинен полягати в простій асоціації назв із предметом чи абстрактною ідеєю, вираженою назвою. *Предмет* і його *назва* повинні зливатися в думці дитини, і тому дуже важливо під час уроку не говорити зайвих слів.

Учителька повинна постійно *перевіряти*, чи досягнуто під час уроку бажаної мети, чи ні, і ця перевірка не повинна виходити за обмежене поле свідомості, збуджене уроком номенклатури.

Спочатку слід перевірити, чи асоціюється в свідомості дитини назва предмета з самим предметом. Для цього між самим уроком і перевіркою повинно бути кілька хвилин мовчання. Далі учителька запитує дитину, повільно, чітко вимовляючи назву предмета, (чи якість): «Що гладеньке? Що шорстке?» Дитина вказує на предмет, і тоді вчителька дізнається, чи засвоїла вона асоціацію. Якщо вона її не засвоїла, тобто якщо вона помиляється, то вчителька *не повинна виправляти її* – вона повинна відкласти урок, щоб відновити його наступного дня. Насправді, навіщо виправляти? Якщо дитина не вміє асоціювати предмет із назвою, то єдиний спосіб навчити її цього – повторити дію чуттєвого стимулу і назву, тобто повторити весь урок. Але якщо дитина помилилася, то в даний момент вона не готова до психічної асоціації, яку ми хочемо збудити в неї, і, отже, для уроку слід вибрати інший час.

Якщо, виправляючи дитину, ми скажемо, наприклад: «Ні, ти помилилась», – то ці слова, сказані у вигляді докору, вразять її увагу більше, ніж слова, які трапляються на уроці (наприклад, «гладенький» чи «шорсткий»). Навпаки, *не вказавши на помилку*, ми залишаємо вільним поле дитячої свідомості, і тоді наступний урок буде більш успішним. Виявивши помилку, ми примусимо дитину зробити

непотрібні зусилля, щоб згадати слово, чи спантеличимо її, а наш обов'язок – уникати по можливості будь-якої напруги і будь-яких непотрібних зусиль.

Якщо дитина не зробила помилки, вчителька може викликати в неї *моторну діяльність* відповідно до ідеї предмета, тобто до *вимовляння* слова, запитавши її «Це яке?» І дитина відповість: «Гладеньке». Щоб навчити дитину вимовляти слова правильно і чітко, вчителька повинна, зробивши паузу і глибоко перевівши подих, вимовляти: «Гладеньке». Тут же вона може зазначити дефекти мови дитини.

Щодо узагальнення дитиною сприйнятих понять (застосування цих понять у навколишньому середовищі), то я думаю, що переходити до цього слід лише через кілька місяців. Одні діти, помацавши кілька разів шовкові чи оксамитові тканини або просто шорсткі і гладенькі картки, потім самі починають обмацувати різні навколишні предмети і при цьому повторюють: «Гладеньке, шорстке, оксамитне» і под. Нормальні діти обов'язково все це виконують, тобто стануть допитливо придивлятися до навколишньої обстановки чи, як кажу я, стануть *вільними дослідниками* середовища. У подібних випадках діти відчувають велику *радість* з приводу *кожного нового відкриття*, воно дає їм почуття гордості і задоволення, спонукає їх *шукати* нові відчуття у навколишньому середовищі і робить їх самостійними *спостерігачами*.

Учителька повинна уважно стежити за тим, коли дитина досягне такого узагальнення понять. Якось, наприклад, одна чотирирічна дівчинка, бігаючи дахом у Будинку дитини, зупинилась і вигукнула: «О! Небо синє!» – і довго мовчки, стояла, вдивляючись у синяву неба.

Якось, коли я прийшла в Будинок дитини, кілька дітей спокійно зібралися біля мене і почали тихенько гладити мої руки, плаття, примовляючи: «Це гладеньке! Це оксамит! Це шорстке!» Тоді підійшли й інші діти і з серйозними, уважними обличчями почали робити те саме. Вчителька намагалась втрутитись і звільнити мене, але я знаком попросила її не рухатися з місця і мовчки захоплено спостерігала за мимовільними діями дітей. Мета нашого методу може бути досягнута лише тоді, коли нам удасться досягти *мимовільного розвитку дитини*.

Якось на уроці малювання маленький хлопчик захотів заштрихувати кольоровими олівцями контур дерева. Для

розфарбовування стовбура він узяв червоний олівець. Учителька зібралась було вже втрутитися зі словами: «Ти думаєш, що стовбур дерева червоного кольору?» Але я спинила її і дала можливість дитині розфарбувати дерево у червоний колір. Цей малюнок був для нас дуже цінним: він показав, що дитина ще не стала достатньо спостережливою і що слід було *заохочувати* її до *вправ* у *хроматичному почутті*. Щодня хлопчик бував у саду зі своїми товаришами і бачив, якого кольору дерева. Коли вправляння почуттів привернуть його увагу до кольорів предметів, він у якийсь *щасливий момент* помітить, що стовбури дерев не червоні, так само як інша дитина випадково помітила, що небо синє. Вчителька продовжувала давати дитині розфарбовувати контури дерев, і скоро вона для розфарбовування взяла коричневий олівець, а гілки і листя зробила зеленими. Пізніше хлопчик зафарбував у коричневий колір і сучки, лишаючи зеленим тільки листячко.

Так, ми виразно бачимо розумовий прогрес дитини.

Не можна розвивати спостережливість у дитини, сказавши їй: «Спостерігай». Їй слід дати засоби для спостереження, засоби ж ці і є виховання почуттів. Якщо ми збудили цю діяльність, цей механізм – самовиховання забезпечене. Витончені відчуття полегшують уважне спостереження середовища, а середовище своєю безмежною різноманітністю привертає увагу і довершує справу психосенсорного виховання.

Навпаки, якщо ми не виховуватимемо відчуттів, то пізнання якості предметів стане справою виучки, а всяка виучка завжди обмежена, завжди заздалегідь визначена, а тому некорисна. Так, коли вчителька знайомила дітей з кольорами, вона прищеплювала їм знання певної якості, але не виховувала хроматичного почуття. Дитина поверхово вивчала кольори, іноді забувала їх і знала тільки те, що вселила в неї учителька. Тому, коли вчителька, за старим методом узагальнюючи поняття, запитувала: «Якого кольору ця квітка, ця стрічка тощо», увага дитини залишалась непорушною. Якщо можливо порівняти дитину з годинником чи взагалі з механізмом, то застосування старого методу можна було б виразити рухом стрілок при повній нерухомості механізму. Стрілки рухалися б, доки ми надавали б їм рушійної сили, тобто із стрілками ми робили б те саме, що робить учитель з учнями. За новим методом ми повинні завести годинник, щоб стрілка сама рухалась, щоб механізм працював сам, і

розвиток дитини повинен бути *довільним психічним розвитком*, він повинен бути нескінченний і залежати від психічної сили самої дитини, а не від праці вчителя.

Рух, тобто довільна психічна діяльність, за новим методом повинен бути результатом виховання почуттів і перебувати в тісному зв'язку із спостереженням взагалі. Так, наприклад, нюх мисливського собаки залежить не від виховання, яке йому дав господар, а від *спеціально розвинених органів нюху*. Поступово полювання ще більше загострює цю витонченість чуттєвих сприймань, і тому, чим частіше собака буває на полюванні, тим сильніший і потяг до нього. Те ж саме можна сказати і про піаніста, який постійними вправами розвиває техніку і музичне чуття.

Поступово удосконалюючись, він стане на шлях вільної творчості, обмежений лише власною індивідуальністю. Людина, що вивчає фізику, часто чудово знає всі закони гармонії, але не вміє виконати жодної музичної фрази, бо, якою б широкою не була її наука, вона все ж ставить їй певні межі.

Наша виховна мета щодо зовсім маленьких дітей полягає в тому, щоб *полегшити їм мимовільний психофізичний розвиток*, а не робити з них *освічених людей* в загальноприйнятому розумінні цього слова.

Тому, коли ми даємо дитині дидактичний матеріал для розвитку почуттів, ми чекаємо, що в ній повинна виникнути спостережливність. Все виховне мистецтво і полягає в тому, щоб *вчасно* допомогти індивідуальному розвитку дитини. Вчителька побачить *глибоку індивідуальну* різницю в дітях, яка вимагає різних видів впливу з її боку від повного невтручання до справжнього *викладання*. Необхідно, однак, щоб учителька якомога більше обмежувала своє активне втручання.

## МАЛЮВАННЯ

а) *Вільне виховання*. Я даю дітям олівець і аркуш білого паперу і пропоную їм малювати все, що їм хочеться. Цінність цих малюнків у тому, що вони виявляють здібності дитини до спостереження, а також і її індивідуальні схильності. Такими малюнками давно вже цікавиться експериментальна психологія. Перші дитячі малюнки зазвичай не мають форми і негарні, і вчителька змушена запитувати дитину, *що вона хотіла намалювати*, і підписує малюнок.

Однак поступово малюнки стають чіткішими, засвідчуючи прогрес дитини у спостереженні за навколишнім; часто вона схоплює найменші деталі предметів і хоча ще дуже недосконало, однак все ж таки прагне їх зобразити. І оскільки дитина малює все, що хоче, то за його малюнками можна бачити, що найбільше привертає її увагу.

б) *Малюнки, які доповнюють картонні фігури.* Діти розмальовують ставні, двері, фасади картонних будиночків, решітки біля воріт і под. Зазвичай дитина розмальовує те, що вона сама склеїла через день-два після склеювання, бо потрібно дати висохнути.

в) *Штрихування контурних малюнків.* Це штрихування має дуже велике значення у «підготовці до письма». Наскільки у вільному малюванні розвивається у дітей здібність спостерігати *форму*, настільки при штрихуванні контурних малюнків діти привчаються розпізнавати *кольори*. Однак про все це я буду говорити детально у розділі про *письмо*, тут же скажу тільки, що вправа ця полягає в тому, що діти кольоровими олівцями заштриховують чорні контури малюнків. Малюнки ці – прості геометричні фігури, різні домашні предмети, квіти, тварини та ін.

Дитина повинна сама обирати потрібні олівці, і її вибір показує, наскільки уважно вона спостерігала колір навколишніх предметів.

*Ліплення.* Ці вправи подібні вправам у малюванні і штрихуванні. Дитина ліпить із глини все, що їй подобається, предмети, які вона краще запам'ятала і які її найбільш вразили.

Ми даємо дитині дерев'яну дошку зі шматочками глини і чекаємо, що вона буде робити. У нас назбиралося багато цікавих дитячих робіт: є роботи, які з дивовижною точністю у деталях відтворюють предмети і не тільки *форму*, а й їх розміри. Оригіналом для цих робіт є переважно деякі шкільні іграшки.

Багато дітей ліплять речі, які вони бачать у себе вдома, найчастіше кухонний посуд: каструлі, кухлі для води та под., інколи навіть дитячі ліжечка з дитинкою та ін. Багато робіт спочатку підписуємо, як і малюнки, однак поступово діти ліплять все краще і краще і навіть навчаються ліпити геометричні тіла. Усі ці роботи, безперечно, є дуже цінними, оскільки розкривають багато індивідуальних рис і дають хоча б приблизне уявлення про рівень дитячого розвитку. Також вони допомагають керівниці прийти у потрібний момент на допомогу їх загальному розвитку.

Ліплення розвиває у дітей велику спостережливість, і ця спостережливість повинна з часом отримати ще більший розвиток, бо ми ведемо дітей до цього через вправи, які спроможні закріпити і зробити більш точними відчуття і поняття. Ці ж діти швидше навчаться і *писати*.

Діти, роботи яких тривалий час не матимуть форми, ймовірно, потребують прямого втручання керівниці, тобто керівниця повинна буде активніше звертати їхню увагу на навколишні предмети. ...

## **ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ І ПИСЬМУ**

### **Довільний розвиток графічної мови**

Ще працюючи директрисою Ортофренічної школи в Римі я почала експериментувати з різними дидактичними засобами навчання читанню і письму. Експерименти ці цілком оригінальні.

...ми до цього часу вважаємо, що нібито для того, щоб навчитися писати, дитина повинна спочатку виводити *палички*. ... А чи потрібно починати письмо з паличок? Однієї хвилини логічного розмірковування достатньо, щоб відповісти: Ні! Дитина робить занадто багато зусиль, щоб писати палички. Перші кроки повинні бути самими легкими, а рух пера вгору і вниз по прямій лінії є найважчим з усіх її рухів. ...

Передбачати, що нібито палички готують до письма букв алфавіту, не відповідає логіці. Алфавіт складений із кривих, – значить ми і готуватися до нього повинні не вивченням прямих ліній.

Однак, заперечать нам, у деяких літерах алфавіту трапляються прямі. Так, однак це не причина починати письмо з такої деталі.

...зусилля, яке ми вважаємо *необхідним* для навчання письму, є суто штучне зусилля, зумовлене не письмом, а методом навчання письму.

Відмовимося на деякий час від будь-якого догматизму у цій галузі. ...

*Будемо спостерігати за індивідом, який пише, і спробуємо проаналізувати акти, які він виконує під час письма. ... Це буде психофізіологічне вивчення письма; треба вивчати не письмо, а того індивіда, що пише, суб'єкта, а не об'єкта. Раніше починали з об'єкта, з вивчення письма, і таким шляхом будували метод.*

Метод, що виходить від вивчення індивіда, буде оригінальним ... – «методом *довільного* письма».



[Марія Монтессорі, спостерігаючи за дітьми, прийшла до висновку], що треба винайти спосіб *вчити дитину, як виконувати роботу*, перед тим, як її розпочати; особливо ж – *підготувати рухи*, виробити механізм за допомогою повторних вправ *не в самій роботі, а в підготовчих до неї діях*. Після цього учень може перейти до справжньої роботи і в змозі буде виконувати її, *не займаючись нею попередньо*.

...Згадавши, що я вже навчала дітей обмацувати контури пласких геометричних вкладок, я вирішила тепер навчати їх обмацувати пальцями *контури букв алфавіту*.

Я замовила гарний набір прописних букв: малі літери висотою були 8см, великі були відповідно вищими. Букви були вирізьблені з дерев'яної дошки товщиною в 0,5 сантиметра й пофарбовані лаковою фарбою (голосні голубою, а приголосні червоною). Нижня частина букв була оббита жовтою міддю. Крім цього одиничного екземпляру дерев'яного алфавіту, ми зробили багато карток із брістольського картону, на яких букви були зображені тим же кольором и тих же розмірів, що і дерев'яні. Ці намальовані букви ми групували за контрастами та аналогіями форми.

Відповідно кожній букві алфавіту у нас були картинки із зображенням якогось предмету. ...

У моєму експерименті найцікавіше наступне: показавши дітям, як накладати рухомі букви на букви, зображені на картоні, я змушувала їх *повторно обмацувати букви у напрямку скоропису*. Ці вправи я максимально урізноманітнила, і діти, таким чином, *без письма вивчали рухи, потрібні для відтворення форми графічного знаку*. Мене осяйнула думка, ... що коли ми пишемо, то виконуємо *два різних рухи*: крім руху, що відтворює форму, ми ще *маніпулюємо знаряддям письма*. ...

Для того, щоб тримати в руках і впевнено маніпулювати паличкою, потрібно *набути спеціальний мускульний механізм, незалежний від руху письма*; він працює одночасно з рухами, потрібними для обмальовування різних букв. ... Мену осяйнула думка, що знаряддя письма буде точно йти за контуром букв, якщо я виготовлю *букви з рівчачками*, по яким бігла б паличка. Я зробила проєкт цього матеріалу, однак ціна виявилася надто високою, і план не вдалося здійснити.

... У нормальних дітей я помітила, що мускульне чуття найшвидше працює в дитячому віці; ось чому юним дітям *так легко писати*. Навпаки, читання вимагає тривалішого вивчення і вищого розумового розвитку, бо тут йдеться про *інтерпретацію знаків* і про *модуляцію акцентів голосу*, яка робить слово зрозумілим.

... У Будинках дитини ... я застосовувала тільки ігри, запозичені з повсякденного життя, і виховання чуттів. Я не давала вправ з письма. ... Багато з матерів почали просити нас ... навчати дітей писати. ... Мені хотілося мати гарний алфавіт, на зразок того, що застосовувався до відсталих дітей: із полірованого дерева і металу. ... Однак ніхто не хотів їх виробляти.

... Я вирішила вирізати з учительками з паперу великі букви і ... розфарбувати на одній із сторін голубою фарбою. Стосовно *обмацування букв*, то я здогадалася вирізати букви із наждачного паперу і наклеїти їх на гладенький картон. ...

... Паперові букви можна *множити* безмежно, і діти будуть ними користуватися не тільки для розпізнавання букв, а й для складання слів. Я бачила, що в цьому алфавіті здобуду бажане *керівництво* для пальців, що обмацують букви. Тепер не тільки зір, а й *дотик* безпосередньо брали участь у вивченні *рухів письма* за абсолютної точності контролю. Увечері після занять я з двома учительками стала вирізувати одні букви із тонкого паперу, а інші із наждачного. Перші букви ми розфарбували синьою фарбою, а другі наклеїли на картки... [Згодом з'явилася картонна коробка, де букви вкладалися у спеціальні відділення]. ...букви у ящику – дорогоцінний навчальний посібник. Він дав окові дитини можливість порівнювати між собою букви й *обирати* потрібну йому. Так отримав початок дидактичний матеріал.

Додам, що до Різдва, менше чим за півтора місяця, в той час, як діти першого елементарного класу силувалися забути свої скучні палички й готувалися писати криві елементи *О* та інших голосних, двоє з моїх малюків чотирьох років написали кожний від імені своїх товаришів по листу з добрими побажаннями інженеру Едуарду Таламо. Ці листи були написані на поштовому папері без будь-яких плям чи витирань, і почерк їх за красою відповідав письму учнів третього елементарного класу.

## ОПИС МЕТОДУ І ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

**1 період: Вправи для розвитку мускульного механізму, необхідного для тримання й управління знаряддям письма.**

### МАЛЮВАННЯ, ЯК ПІДГОТОВКА ДО ПИСЬМА

**Дидактичний матеріал: Пюпітри. – Металеві вкладки. – Контурні малюнки. – Кольорові олівці.** – Я замовила два дерев'яні пюпітри, дошки яких утворюють площину, злегка нахилену до горизонтальної, на чотирьох ніжках, а паличка на зразок бар'єра не дає предметам зісковзнути зі столика. Дошка столика блідо-голуба, карниз, ніжки і т.і. яскраво червоні. На дошці вміщується 4 квадратні рамки для вкладок з металу, по 10 см стороною; вони пофарбовані у коричневий колір. В центрі кожної рамки лежить *металева* вкладка блідо-голубого кольору, яка має посередині мідний гудзик.

**Вправи.** – Ці два столики ... мають вигляд довгого столу із 8 фігурами. Дитина може обрати одну або дві фігури, одночасно виймаючи рамку вкладки. Аналогія між цими вкладками і плоскими геометричними вкладками з дерева повна; однак у цьому разі дитина може вільно користуватися вкладками, вони досить важкі і не дуже товсті. Вона бере рамку, кладе її на аркуш білого паперу, кольоровим олівцем *обводить контур порожнього простору в середині*, потім вона прибирає рамку, і на аркуші залишається геометрична фігура.

Тут вперше дитина відтворює малюванням геометричну фігуру; до цього часу вона тільки накладала геометричні вкладки на фігури 1-ї, 2-ї та 3-ї серій. Тепер вона накладає на фігури, які сама намалювала, металеві вкладки так само, як накладала дерев'яні вкладки. Наступна її дія – обвести контури цих вкладок олівцями різного кольору. Знявши металеву вкладку, вона бачить на папері фігуру, обведену двома кольорами.

Тут вперше народжується об'єктивне поняття геометричної фігури, – бо з двох металевих предметів різної форми, як рамка і вкладка, маємо один і той же малюнок, а саме *лінію*, яка визначає фігуру.

Цей факт вражає увагу дитини. Вона дивується тому, що одну і ту ж фігуру можна отримати за допомогою досить різних шматків металу. ...

Окрім того дитина вчиться *креслити лінії*, які визначають фігуру. Прийде день, коли вона ще з більшим подивом і захопленням почне виводити графічні знаки, що позначають слова.

Після цього дитина починає виконувати роботу, яка безпосередньо сприяє утворенню мускульного механізму, який відповідає за тримання й маніпулювання знаряддя письма. Самостійно обравши кольоровий олівець, вона тримає його як перо під час письма, і *заштриховує* фігуру, нею ж накреслену. Ми вчимо її не виходити олівцем за контури, посилено звертаємо її увагу на цей контур, і так зміцнюється її думка, що лінія визначає фігуру.

Вправа з розфарбовування фігури змушує дитину виконувати рухи і маніпуляції, які потрібні для заповнення багатьох сторінок паличками. Проте дитина не відчуває втоми, ... бо робить вона це вільно, у будь-якому напрямі й увесь час її око спрямоване на велику та яскраво розфарбовану фігуру.

Спочатку діти заповнюють цілі сторінки цими великими квадратами, трикутниками, овалами, трапеціями; вони заштриховують їх червоними, оранжевими, жовтими, синіми олівцями.

Згодом вони обмежуються темно-синім і світло-голубим олівцем. Окреслюючи й заштриховуючи фігури, відтворюють зовнішній вигляд карток першої серії.

Розглядаючи послідовні малюнки однієї й тієї ж дитини, ми виявляємо дві форми руху вперед: 1. Штрихи все менше виходять за межі кола і, нарешті, акуратно вміщуються в ньому. 2. Штрихи, якими дитина заповнює фігуру, спочатку короткі й неправильні, поступово стають більш *довгими* й *паралельними* і, нарешті, фігури стають заштрихованими цілком правильними паличками, що тягнуться від одного краю фігури до другого. Вірогідно, дитина вже *оволоділа олівцем*. Мускульний механізм, необхідний для управління знаряддям письма, вже встановився. ... Для урізноманітнення цих вправ ми користуємося *контурними малюнками* пташок, квітів, пейзажів, дітей та ілюстрованими картинами.

Якби порахувати штрихи, проведені дитиною під час розмальовування цих фігур, і перевести їх на графічні знаки, вони б заповнили велику кількість зошитів! И насправді, *упевненість штриха*, яку досягають наші діти, ставить їх на один рівень з учнями третього елементарного класу.

Не думаю, щоб існував інший засіб для такого повного і швидкого навчання письму. Головне ж, що при цьому дитина отримує задоволення й розвагу. ... Так мої діти *удосконалюються у письмі без письма*.

**2 Період: вправи, що встановлюють зорово-мускульні образи алфавітних знаків і закріплюють пам'ять рухів, необхідних для письма.**

*Дидактичний матеріал: карти, на яких наклеєні окремі букви алфавіту з наждачного паперу; великі карти, що містять групи цих букв.* – Матеріал складається з букв алфавіту, вирізаних із наждачного паперу і наклеєних на таблички, які за розмірами відповідають букві; ці таблички робляться із картону, покритого гладким зеленим папером, наждачний же папір береться світло-сірого кольору, або ж таблички виготовляються із світлого дерева, а наждачний папір береться чорний.

На подібних картонних чи дерев'яних табличок розташовуємо групи букв такої ж величини, при цьому групування відповідають контрасту або ж аналогії форми.

Букви повинні мати рукописну каліграфічну форму, з натяком на відтінки. Вони написані вертикально, як прийнято в елементарних школах.

**Вправи.** – Вивчення букв алфавіту ми починаємо з *голосних* і переходимо до приголосних, промовляючи їх звук, а не назву; ми одразу поєднуємо його з одним із голосних звуків, повторюючи склад за звичним фонетичним методом.

Навчання відбувається згідно з описаними трьома періодами:

**1. Асоціація зорового і м'язово-тактильного відчуття зі звуком.** – Директриса показує дитині дві зелені картки або дві білі. ... Припустимо, ми показуємо букви *I* та *O*, промовляючи: «Це *I*», «Це *O*» (так само і з іншими буквами). Як тільки промовлено звук, який відповідає букві, ми змушуємо дитину *обмацувати* її, говорячи: «Обмацуй», і, якщо потрібно, проводячи вказівним пальчиком її руки по наждачному паперу *у напрямку письма*.

...пальчик дитини *керується* шорсткістю наждачного паперу точно йде за контуром букви. ... Якщо він зіб'ється у бік, то *гладкість* картону відразу вкаже на його помилку. Отримуючи

задоволення від обмацування букв, діти із задоволенням повторюють ці вправи із *заплющеними очима*. Так сприйняття тут встановлюється прямим м'язово-тактильним відчуттям букви.

Тепер рукою дитини у цих вправах керує вже не зоровий образ букви, а й *тактильне чуття*, і рухи ці міцно закріплюються у м'язовій пам'яті.

Відповідно, коли вчителька показує дитині букву і пропонує їй обмацати її, у неї одночасно виникають три відчуття: зорове, тактильне і мускульне. Завдяки цьому образ графічного знаку закріплюється *за набагато коротший термін*, чим це відбувається за звичайним методом – за допомогою тільки зорового образу.

... Крім того ці образи одночасно асоціюються і зі слуховим образом букви.

**2.Сприйняття.** *Дитина повинна вміти порівнювати і визнавати фігури, коли чує звуки, що їм відповідають.* – Вчителька просить дитину: «Дай мені О», «дай мені І». Якщо дитина не визнає букву, глянувши на неї, вона пропонує їй обмацати її пальцями. Якщо вона і в цьому разі її не визнає, урок відкладається до наступного дня.

**3.Мова.** – *Потримавши букву деякий час на столі перед дитиною, вчителька питає її: «Що це таке?» і дитина повинна відповісти: «Це О, І».*

Навчаючи приголосним, вчителька промовляє тільки звук і, зробивши це, відразу ж поєднує його з голосною, промовляючи отриманий склад і перемежаючи цю вправу промовлянням різних голосних; треба підкреслювати приголосний звук, промовляючи його особливо. ... *Промовляючи звук, дитина ізолює його і потім поєднує його з голосною.*

Немає потреби знайомити з усіма голосними, щоб перейти до приголосних; знаючи одну приголосну, дитина може почати складати слова. ...

Нам немає потреби наголошувати, що ізольоване промовляння звуків алфавіту показує, наскільки правильною є мова дитини. Всі дефекти мови зумовлюються неповним її розвитком, і вчителька може помітити їх один за одним. Це є для неї критерієм для поступовості в індивідуальному навчанні дитини.

*У виправленні дефектів мови потрібно йти за фізіологічними правилами стосовно розвитку дитини, поступово ускладнюючи урок.*

Коли мова дитини розвинеться достатньо, і вона навчиться промовляти *всі звуки*, вибір букви для уроку не має значення.

Багато дефектів мови старших дітей зумовлені *функціональними помилками розвитку мови* в період дитинства. Якби замість того, щоб виправляти лінгвістичні дефекти в старших класах, ми прагнули *виправити розвиток* мови в юному віці, ми б досягли значно більших практичних і цінних результатів. ... Я говорю тільки про ті неправильності, які виникають внаслідок повторення неправильних звуків чи наслідування неправильної вимови. Такі дефекти можуть виявлятися у промовлянні якогось приголосного звуку і для виправлення якого я не бачу більш дієвого засобу, як вправи у промовлянні, які є необхідною частиною вивчення письма за моїм методом.

...ми навчання *читанню* починаємо одночасно з навчанням *письму*. Коли ми показуємо дитині букву й промовляємо відповідний їй звук, вона закріплює образ цієї букви оком, а також м'язово-тактильним чуттям. Потім вона починає асоціювати звук з відповідним йому знаком, тобто вона співвідносить звук з графічним знаком. Якщо ж вона *бачить і визнає букви*, вона вже *читає*; а якщо вона їх *обмацує*, вона *пише*. Так розум її сприймає одночасно два акти, які згодом утворять два різних процеси: *читання і письмо*.

... Нас мало цікавить питання, чи навчиться дитина ... *спочатку читати*, а *потім писати*, і що їй буде даватися легше. Ми повинні бути вільні від упереджених поглядів, і від *експерименту очікувати* відповідь на це питання. Ми можемо очікувати, що індивідуальні відмінності виявляться у переважанні того чи того. Це полегшить нам цікаве психологічне дослідження особистості й розширить реалізацію методу, заснованого на вільному розвитку індивідуальності.

### **3 Період. – Вправи у складанні слів.**

*Дидактичний матеріал*: Він складається переважно з букв алфавіту. Ми маємо на увазі букви. Ці букви відповідають за формою і розмірам буквам із наждачного паперу, тільки в даному разі вирізані з тонкого картону (відповідають табличкам зеленого паперу) або шкіри (відповідають дощечкам білого дерева). Ці букви рухомі, не наклеєні на картон, ними зручно маніпулювати. ... Букви з картону голубі, букви зі шкіри чорні й блискучі, вони відповідають кольору

вкладки. Кожної букви у нас по чотири екземпляри. Для їх збереження в нас є низька шкатулка (ящик), розділена перегородками на відділення, в яких вміщується по чотири букви. Відділення різні за розмірами – залежно від розміру букв.

На дні кожного відділення наклеєні букви із світлого наждачного паперу для букв із картону, та з чорної – для букв зі шкіри. Дитині не важко класти на місце букви, бо значок, наклеєний на дно коробки, відразу показує, куди яку букву класти. Для шкіряних букв ящики зроблені з дерева, для картонних – із картону.

Окрім того, я замовила алфавіт із букв трохи більшого розміру, всі вони картонні й складаються у два ящики. В одному з них лежать усі голосні, в іншому – приголосні. Голосні вирізані з червоного картону, а приголосні – з голубого, в основі кожної букви, справа кожної букви, наклеєна смужка білого картону, яка показує правильне положення букв і рівень, на якому букви повинні починатися згідно з їхньою формою. Нарешті у нас є наждачні таблички і ящики для великих букв і для цифр.

**Вправи.** – Як тільки дитина познайомиться з кількома голосними і приголосними, ми кладемо перед нею великий ящик з усіма голосними і приголосними, які вона вивчила. Учителька дуже чітко промовляє яке-небудь слово, наприклад, у слові «мама» вона чітко промовляє *м*, повторюючи цей звук кілька разів. Дитина майже завжди імпульсивним рухом хапає *м* і кладе на стіл. Учителька повторює *ма-ма*. Дитина бере «*а*» і кладе поруч з «*м*». другий склад вона вже складає сама без будь-яких труднощів. Однак читання складеного так слова не є таким легким. ...У такому разі я допомагаю дитині, заохочуючи її до читання, і прочитую з нею слово раз чи два, весь час промовляючи дуже чітко «ма-ма». Зрозумівши механізм гри, вона вже йде вперед самостійно і виявляє до неї все більше цікавості. Для вправи можна брати будь-яке слово, аби тільки дитина *знала окремі букви, з яких воно складається.* ...

Значення цих вправ надзвичайно велике. Дитина аналізує, вдосконалює, закріплює свою мову, беручи букву, яка відповідає звуку. Утворення слів дає їй переконливий доказ необхідності ясної й чіткої вимови.

Так вправа асоціює звук і графічну букву й закладає міцний фундамент правильної орфографії. ...



Після закінчення складання слів дитина повинна прибрати букви, розклавши їх по відділенням. ...

У цих трьох описаних вище періодах і полягає весь метод навчання письму й читанню. Сутність цього методу – в ретельній підготовці психологічних актів, задіяних у виробленні письма й читання. М'язові рухи, необхідні для написання якоїсь букви, підготовляються особливо, так само як особливо підготовляється уміння володіти пером. Складання слів також є психологічним механізмом і асоціюється зі слуховими й зоровими образами. Дитина, не думаючи про те, що вчиться писати, заповнює правильними вільними штрихами геометричні фігури, потім із заплющеними очима обмацує контури букв, відтворює їх форму, рухаючи пальцями у повітрі і, нарешті, складає слова, і це складання слів стає вже психічним імпульсом, який змушує дитину повторювати: «щоб написати Заїра, треба взяти з-а-ї-р-а».

...

**Спосіб застосування методу.** ... мистецтво керівниці полягає в тому, щоб визначити, чи треба заохочувати дитину до письма, чи достатньо вона засвоїла попередні вправи і чому вона сама не почала ще писати. ...

Ознаки, за якими вчителька може майже точно встановити рівень підготовки дитини, такі: правильність і паралельність штрихів у геометричних фігурах; розпізнавання наждачних букв із заплющеними очима; упевненість у складанні слів. ...

Загалом усі чотирирічні діти дуже цікавляться письмом. Декі ж із наших дітей почали писати в три з половиною роки.

У середньому проміжок часу від першої підготовчої вправи до першого написаного слова у чотирирічних дітей коливається між місяцем – півтора. У п'ятирічних дітей він коротший – біля місяця; одна наша дитина навчилася писати за 20 днів. Чотирирічні діти через 2,5 місяця пишуть любе слово під диктовку і можуть вже починати писати чорнилами. Зазвичай наші діти непогано пишуть через три місяці, а через 6 місяців пишуть не гірше учнів третього класу.

Письмо – це одна із самих легких і приємних перемог дитини.

... З красою письма наших дітей не може зрівнятися почерк учнів елементарних шкіл, якщо вони тільки спеціально не вчилися каліграфії.

Ми ж безпосередньо вчимо не тільки письму, а й каліграфії, покладаючи в основу навчання її головні принципи: красу форми (обмацування каліграфічно написаних букв) і плавність письма (штрихування). ...

Діти в Будинках дитини і через рік після того, як навчаться писати, ще продовжують виконувати три підготовчі вправи, які дуже важливі не тільки як підготовка до письма, але і як засіб його вдосконалення. Наші діти, відповідно, вчаться писати й удосконалюються у письмі без письма. ...

## ЧИТАННЯ

*Дидактичний матеріал.* – Білетики, написані курсивом (букви висотою в 1 см), і найрізноманітніші іграшки.

Досвід навчив мене розрізняти письмо й читання і переконав мене в тому, що ці дві дії не одночасні, тобто (всупереч загальноприйнятому погляду) письмо передуює читанню. Я не вважаю читанням те, що дитина прочитує написане слово, переводячи значки в звуки, як раніше переводила звуки в значки. При такому читанні дитина вже знає слово, вона багато разів повторювала його, коли писала. Читанням я називаю інтерпретацію понять по графічним значкам – буквам. ... поки дитина не сприймає понять за допомогою писаних слів, вона не читає.

... читання – це робота інтелектуальна. Наш метод письма безпосередньо готує до читання; діти за нашим методом навчаються читати майже непомітно.

Якщо дитину, яка вміє тільки писати, попросити прочитати які-небудь слова, то вона буде довго дивитися на нього і прочитає його так повільно, як начебто вона написала його. Однак зміст слова буде зрозумілим тільки тоді, коли воно буде промовлено не тільки швидко, а й з фонетичним наголосом. Для того щоб вона могла поставити наголос, потрібно, щоб вона взнала його, тобто вловила зміст його.

Відповідно, у читанні потрібна участь вищої розумової діяльності.

У навчанні читанню я повністю відмовилася від усіх старих букварів і веду це навчання так: я нарізаю білетики із паперу і на кожному з них (курсивом, висотою в 1 см) пишу слово, яке добре відоме дітям, назву якого-небудь предмета. Якщо написане слово – назва предмету, який я можу показати дітям, то я показую дитині і

предмет і написане слово, щоб полегшити їй його інтерпретацію. Переважно це іграшки; і в нас їх дуже багато; є іграшкові меблі, лялькові будиночки, м'ячі, ляльки, дерева, стада різних тварин, олов'яні солдатики, човни, залізниці, моделі сіл і под. Один скульптор зробив із глини для римського Будинку дитини гарні плоди.

... Отже, перше, з чого я починаю, – це номенклатура, тобто читання назв предметів добре відомих дітям або наявних.

... Я змушувала дитину повільно прочитати слово, тобто перекласти написане слово на мову звуків, і, якщо вона прочитала його правильно, я обмежувалася тим, що говорила: «швидше». Дитина швидше прочитує слово, часто все ще не розуміючи його. Я повторюю: «швидше, швидше». Дитина повторює все швидше одне й те ж поєднання звуків і, нарешті, схоплює зміст слова, вгадує його. Вона задоволена й сидить, нібито зустріла старого друга.

... Наш метод залишив далеко за собою нудні букви й палички. Прочитавши слово, дитина кладе білетик під предмет, назву якого на ньому написано, і урок закінчується. ...

**Гра для читання слів.** Я розкладаю на великому столі багато різних іграшок; для кожної іграшки в мене є білетик із написаною на ньому назвою. Білетики змішуються в корзині, а діти, які вміють читати, по черзі виймають їх. Дитина, взявши білетик, йде до свого столику, розгортає його, мовчки читає, не показуючи його іншим дітям, і потім, склавши білетик, повертається до великого столу з іграшками. Тут він голосно називає іграшку, написану на білетіку, і показує білетик керівниці. В обмін на білетик вона дає дитині іграшку. Дитина повинна промовити назву іграшки голосно й чітко, а керівниця по білетіку може перевірити, чи правильно та прочитала слово.

Коли всі діти, які вміють читати, витягнуть білетики, керівниця знову кличе їх у тому ж порядку брати білетики вже з іншої корзини. Взявши білетик, дитина прочитує його тут же, на ньому написано ім'я товариша, який ще не вміє читати, а тому залишається без іграшки. Прочитавши ім'я, дитина дає своєму неграмотному товаришу іграшку, якою грала сама. ...

Досвід показує, що діти навчаються читати приблизно через два тижні після того, як почали писати, однак *упевненість* у читанні досягається набагато пізніше, ніж у письмі. Більшість дітей пишуть гарно, однак читають посередньо.

**Гра в читання фраз.** ... Книга звернена до логічної мови, а не механічної мови, і тому перш ніж дитина зрозуміє книгу й отримас від неї задоволення, – потрібно розвинути в ній уміння логічно говорити й мислити. Між умінням читати окремі слова й умінням розуміти смисл книги така ж безодня, як між умінням вимовляти слово й цілу промову.

Я вирішила, що дітям ще рано давати книги для читання. ...

Коли я зрозуміла, що можна починати читати фрази, я написала на дошці «Ви любите мене?» Діти повільно прочитали цю фразу вголос, на хвилинку притихли, нібито задумалися, і потім вигукнули: «Так! Так!» Тоді я написала: «Ведіть себе тихо і слідкуйте за мною!» Вони прочитали фразу голосно і щойно закінчили, настала урочиста тиша...

Так ми почали спілкуватися з дітьми за допомогою писемної мови, і це дуже зацікавило дітей. Поступово вони зрозуміли, що суть письма саме в тому, щоб передавати думку. Коли я починала писати, вони, нетерпляче хвилюючись, чекали, що я їм скажу, не говорячи нічого вголос. ...

У той час, як уже друкувалася ця книга, ми ввели нову гру в читання. Я писала на папірці, що повинна зробити якась дитина, наприклад: «Зачини ставні, відкрий вхідні двері, потім почекай трохи і зроби все як було», «Ввічливо попроси вісьмох твоїх товаришів встати по двоє в ряд посередині кімнати, потім скажи їм, щоб вони пройшлися вперед і назад тихо на пальчиках», «Попроси трьох із твоїх друзів, які вміють співати, вийти на середину кімнати, постав їх в один ряд і заспівай з ними пісню, яка тобі більше подобається» і под.

Діти ледве дали мені дописати, і, поки висихало чорнило, вони у повній тиші прочитували білетики з напруженою увагою. Я запитувала їх: «Ви зрозуміли?» «Так, так!» «тоді зробіть, що каже білетик», і діти точно й швидко виконували вимогу, написану на білетіку. ...

Ця гра стала у нас однією з найулюбленіших. Вона проходила зазвичай так: керівниця у повній тиші показує дітям корзинку із білетиками, на яких написані довгі фрази.

Діти, що вже вміють читати, виймають папірці й про себе раз чи два прочитують їх, поки не переконаються, що добре зрозуміли.

Потім віддають білетик керівниці і починають виконувати те, що прочитали.

... Читання вголос складається з двох механізмів мови, розбірливого й писемного, а тому ускладнює завдання. ... Читання вголос – одна із самих складних інтелектуальних справ. Тому, щоб дитина могла інтерпретувати думку, вона повинна читати про себе. ...

Діти наші говорять чітко, пишуть твердою рукою, граціозні й витончені у своїх рухах; вони вирости у красі, вони діти переможного людства, бо вони розумні й терплячі спостерігачі середовища, і форма їх інтелектуальної свободи – дарунок вільної, безпосередньої думки.

Таким дітям повинна інша школа, – школа, здатна вивести їх на широку дорогу життя, що відповідає тим виховним принципам, під впливом яких формується особистість, принципам поваги до свободи дитини та її безпосереднім виявам...

## **НАВЧАННЯ НУМЕРАЦІЇ ТА ВСТУП ДО АРИФМЕТИКИ**

Трирічні діти, коли приходять до школи, вже вміють рахувати до двох і трьох. Потім вони дуже легко навчаються нумерації, яка полягає в тому, щоб рахувати предмети. Багато засобів слугує цій цілі, та й саме життя дає їх, коли ми говоримо, наприклад, у повсякденному житті: «у фартуха не вистачає двох гудзиків», «потрібно ще три тарілки» і т.і.

Один із перших способів, який я використовую для навчання нумерації – це монети. ... Розмінювання монет – перша форма нумерації, яка цікава для збудження живої уваги дитини. Я показую монети в один, два і чотири сольдо і цим шляхом дуже швидко навчаю нумерації до 10. ... це так тісно пов'язано з повсякденним життям, що дуже зацікавлює дитину.

Навчивши таким емпіричним шляхом нумерації, я переходжу до методичних вправ, застосовуючи, як дидактичний матеріал, одну із систем, яку вже використовували у вихованні чуттів, тобто серію з 10 брусків різної довжини, найкоротший з яких дорівнює 10 см, а найдовший – 1 метру; бруски від 2-х до 10 дециметрів поділені на дециметри двома фарбами: почергово червоною і синьою.

Коли діти розкладуть бруски по порядку, один за одним, їм пропонують рахувати червоні й сині позначки, починаючи з маленького бруска, тобто: один; один і два; один, два і три і т.і.

Потім дітей змушують називати окремі бруски від найкоротшого до найдовшого, за загальним числом їх частин, торкаючись пальцем кінця кожного з них з одного боку – з того, де вони виступають сходами. Маємо ту ж саму нумерацію, що і в найдовшому: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Бажаючи взнати кількість брусків, рахують їх з іншого боку, і знову маємо ту ж нумерацію: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Цю співвіднесеність числа 10 з трьох боків

пропонують перевірити самій дитині, яка кілька разів повторює вправу абсолютно добровільно, бо це її цікавить.

... Поклавши на підлогу або перемішавши бруски на столі, керівниця обирає один і не тільки показує його дитині, а й змушує рахувати зображені на бруску ділення, наприклад: п'ять. Потім звертається до дитини: «Дай мені швидше наступний за довжиною». Дитина обрає на око, і керівниця змушує перевірити, але вже не порівнянням довжини брусків, підрахунком їх поділок. Такі вправи можуть продовжуватися досить довго, причому кожному бруску драбини дається ім'я: брусок один, брусок два, брусок три, брусок чотири і т. ін. і, нарешті, для простоти їх будуть називати при застосуванні просто: один, два, три, чотири і т. ін.

**Числа в їх графічному зображенні.** Дійшовши до цього етапу, дітям, які вже вміють писати, показують цифри з наждачного картону, йдучи тим же методом, що й при показі інших предметів. Говорять: «це – один», «це – два», «дай мені один», «дай мені два», «яке це число?» При цьому змушують дітей обмацувати цифри, як це було з буквами.

**Вправи з числами:** асоціація графічних знаків з кількістю. Я замовила два ящика для чисел, кожен з яких складається з горизонтальної дощечки, розділеної на 5 частин низенькими перегородками, куди можна класти предмети, які використовуються для вправ, і однією вертикальною, з'єднаною з першою під прямим кутом з першою: вертикальна дощечка теж розділена на п'ять частин вертикальними лініями, і в кожному відділенні лежать цифри. В першому ящику цифри – 0, 1, 2, 3, 4, у другому – 5, 6, 7, 8, 9.

Вправа очевидна: в кожному клітинку горизонтальної площини кладеться кількість предметів відповідна цифрі, позначеній на вертикальній. Для урізноманітнення вправи дітям даються різні предмети. Зазвичай я використовую спеціально для цього виготовлені кілочки, фребелівські кубики, шашки. Маючи перед собою купу таких

предметів, дитина повинна розкласти їх по місцях, наприклад, покласти одну шашку у відділення, яке відповідає цифрі 1, дві шашки навпроти цифри 2 і под. Коли дитина побачить, що вправа виконана, вона кличе керівницю для перевірки.

**Вправи для ознайомлення з нулем.** – Ми чекаємо, коли дитина, вказавши на клітинку з нулем, запитала: «а сюди що треба покласти?» і відповідаємо: «нічого: нуль – це нічого».

Однак цього недостатньо: треба дати відчутти дітям, що означає нічого. Для цього ми використовуємо вправи, які дуже подобаються дітям. Я стаю серед дітей, які сидять на своїх стільчиках, звертаюся до дитини, яка вже виконувала вправи з числами, і кажу: «підійди до мене нуль раз». І майже завжди дитина біжить до мене і потім вертається на своє місце. «Однак, друже мій, ти підійшов до мене один раз, а я сказала тобі нуль раз». Загальне здивування. «Так що ж мені потрібно зробити?» – «Нічого, нуль – це нічого». – «Але як зробити нічого». – «Не треба нічого робити, ти повинен залишитися на місці, не повинен рухатися, не повинен підходити до мене жодного разу: нуль раз – жодного разу». ...

Коли ми дійдемо до запису чисел, то зображуючи нуль, скажемо: «нуль схожий на О, – це О? – «Ні, це не О, нуль – нічого».

**Вправа на запам'ятовування чисел.** Коли діти навчаться визнавати написані цифри і засвоюють їх числове значення, я змушую робити їх наступну вправу.

Я беру невеличкі аркуші з надрукованими (або написаними) цифрами від 0 до 9. Змотую папірці, кладу їх у коробку, і змушую дітей «ловити рибку». Дитина витягує білетик і йде на своє місце. Там він потайки розгортає його, дивиться на цифру і знову складає його, зберігаючи таємницю. Потім один за одним або групами діти ... підходять до столу керівниці, на яких лежать купки маленьких предметів: кубики або фребелівські цеглинки або мої плитки для вправи у чутті рівноваги, і кожний бере кількість предметів, відповідне числу у білетику. Номер не показується нікому. Так дитина повинна пам'ятати свій номер весь час, поки йде серед своїх товаришів до столу керівниці і збирає предмети, рахуючи їх один за одним. ...

Взявши предмети, дитина розкладає їх на своєму столику рядами по два, і якщо число непарне, вона кладе останній предмет знизу під

останньою парою, посередині. ... На місце, позначене кружечком, дитина повинна покласти складений папірець.

Розклавши предмети, вона чекає перевірки. Керівниця підходить, розгортає папірець, читає і висловлює своє задоволення й схвалення, якщо не знаходить помилку. ...

Дитина, якій дістався нуль, залишається нерухомою, тоді як її товариші, що взяли такі білетики, встають, йдуть, вільно беруть предмети...

**Складання й віднімання від одного до двадцяти. Множення і ділення.** – У навчанні першим арифметичним діям я застосовувала той же дидактичний матеріал, що й при нумерації, тобто бруски послідовної довжини, що дають перше поняття про десяткову систему. ...

Перша вправа полягає у групуванні брусків коротших десяти, так щоб скласти з них десять. Найбільш простий спосіб такий: беруться послідовно найкоротші бруски від одного й довше та прикладаються до брусків послідовно більш довгих, починаючи з дев'яти й коротше. Цю роботу можна скеровувати, звертаючись до дитини: візьми один і приклади до дев'яти; візьми два і приклади до восьми; візьми три і приклади до семи; візьми чотири і приклади до шести. Так утворяться чотири бруски, що дорівнюють 10. Залишається тільки один брусок п'ять: перевертаємо його по довжині і бачимо, що він укладається ще раз по довжині бруска 10: вимірюємо і знаходимо, що 10 – це два бруска по 5.

Ця вправа повторюється кілька разів. ...

Дев'ять плюс один дорівнює десяти; вісім плюс два дорівнює десяти; сім плюс три дорівнює десяти і, нарешті, п'ять по два дорівнює десяти. Потім діти записують цю вправу та вчать записувати графічно плюс, дорівнює та двічі. І ось що отримується у зошитах наших дітей:

$$9 + 1 = 10$$

$$8 + 2 = 10$$

$$7 + 3 = 10$$

$$6 + 4 = 10 \quad 5 \times 2 = 10$$

Коли все це добре засвоєно і записано у зошит, ... ми зосереджуємо увагу [дітей на іншій роботі]: покласти бруски знову в



тому ж порядку, в якому вони були до з'єднання їх у десятки. Віднімаємо від останнього складеного десятка брусок чотири, залишається шість; від наступного десятка віднімаємо три, залишається сім; від наступного – два, залишається вісім; потім один, залишається дев'ять. Тоді ми говоримо більш точно: десять мінус чотири дорівнює шести; десять мінус три дорівнює семи; десять мінус два дорівнює восьми; десять мінус один дорівнює дев'яти.

Останній брусок п'ять представляє половину десяти, тобто це полукається, якщо ми найдовший брусок розділимо на дві рівні частини, тобто якщо ми розділимо десять на два: десять поділено на два дорівнює п'яти. Відповідно, запис:

$$10 - 4 = 6$$

$$10 - 3 = 7$$

$$10 - 2 = 8$$

$$10 - 1 = 9 \quad 10 : 2 = 5$$

Як тільки діти оволодівають цими вправами, вони урізноманітнюються... «Чи можна скласти число три з двох брусків?» Прикладаємо один до бруска два, потім записуємо для запам'ятовування цю вправу:  $2 + 1 = 3$ . «Чи можна скласти чотири з двох брусків?» –  $3 + 1 = 4$ ,  $4 - 3 = 1$ ,  $4 - 1 = 3$ .

Брусок два стосується бруска чотири, як п'ять до десяти, тобто перевернувши по довжині, його можна помістити в бруську чотири двічі:  $4 : 2 = 2$ ,  $2 \times 2 = 4$ . Завдання: з якими брусками можна зробити те ж саме? З брусками 3 і 6, 4 і 8, тобто:

$$2 \times 2 = 4 \quad 3 \times 2 = 6 \quad 4 \times 2 = 8 \quad 5 \times 2 = 10$$

$$i \quad 10 : 2 = 5 \quad 8 : 2 = 4 \quad 6 : 2 = 3 \quad 4 : 2 = 2$$

При цьому у грі на запам'ятовування чисел на допомагають кубики:

2 4 6 8 10

xx xx xx xx xx xx xx xx xx

x xx xx xx xx xx xx xx

x xx xx xx xx xx

x xx xx xx

x xx

За їх розташуванням одразу видно, які числа можна поділити на два: всі ті, у яких немає внизу одного кубика. Це числа парні, тому що можуть бути розкладені парами, тобто по два. Ділення на два нескладне: для цього достатньо відділити один від одного два ряди кубиків, розташованих один під одним. Порахувавши кубики кожного ряду, отримаємо частку. Щоб знову утворити попереднє число, достатньо знову з'єднати два ряди: наприклад,  $2 \times 3 = 6$ .

Усе це нескладно для п'ятирічних дітей.

Навпаки, повторення швидко набридає їм. Що ж заважає нам видозмінити вправи? Використовуємо ту ж систему десяти брусків, але замість того, щоб прикласти один до дев'яти, прикладаємо його до десяти, а два до дев'яти, замість восьми: три до восьми, а не до семи. Можна навіть прикласти два до десяти, три до дев'яти, чотири до восьми. Так ми маємо бруски довше десяти, яким треба дати назви: одинадцять, дванадцять, тринадцять і так далі до двадцяти. Так само і з кубиками...

Так дії з десятьма, продовжуються до двадцяти без будь-яких труднощів...

Кожний учитель сам може урізноманітнити практичні вправи на арифметичні дії, використовуючи предмети, якими діти користуються спільно або ж розібравши їх між собою.

При практичному застосуванні методу необхідно знати, які серії вправ повинні послідовно даватися дітям.

У викладенні книги позначена поступовість для кожної окремої вправи, проте в Будинку дитини починаються одночасно найрізноманітніші вправи, і на практиці з'ясувалося, що існують градації в користуванні спільним матеріалом, встановлені на основі досвіду вже після першого італійського видання книги.

## **ПОРЯДОК І ПОСТУПОВІСТЬ**

### **У ВИКОРИСТАННІ МАТЕРІАЛУ ТА У ВПРАВАХ**

При вступі у школу діти можуть робити наступні вправи.

*Перший ступінь.* – Пересування без шуму стільців (звичайне життя).

Зашнуровування черевиків.

Стереометричні вкладки (вправляння чуттів).

Серед зазначених вправ найкорисніша – стереометричні вкладки: дитина навчається зосереджувати увагу, робить перші порівняння, перший обдуманий вибір, так вона вправляє розум.

У вправах зі вкладками існує певна градація від більш легкого до складного:

а) вкладки однакової висоти і діаметром, що поступово зменшується;

б) вкладки, що зменшуються в усіх вимірах;

в) вкладки, що зменшуються тільки за висотою.

*Другий ступінь.* – *Повсякденне життя.* Сідати і вставати без шуму, ходити шеренгою.

*Вправляння чуттів.* – Посібники для вивчення вимірювань: бруски, призми, кубики.

З ними дитина робить вправи для вивчення вимірювань, як раніше зі вкладками, однак зовсім іншого роду.

Предмети, з якими діти тепер мають справу набагато більші, й відмінності між ними набагато очевидніші, ніж у попередній вправі: в них тільки око дитини схоплює різницю і контролює помилки, тоді як у першій вправі помилки виявлялися часто механічно через матеріальність даного дидактичного предмету (неможливість помістити предмет, як тільки у певному для нього просторі).

Нарешті, у попередній вправі дитина робила тільки найпростіші і легкі рухи (сидячи на місці, вона пересувала рукою маленькі предмети), тепер же її дії набагато важчі й складніші, причому вона робить невеличкі м'язові зусилля

(вона рухається від килимка до столу, встає, нахиляється, переносе важкі предмети).

Звернемо увагу, що дитина все ще продовжує плутати два останні бруски драбини, довго не помічаючи своєї помилки, навіть коли вже навчиться розташовувати інші бруски у правильній послідовності.

Насправді, при однаковій різниці у змінних розмірах між усіма предметами, їх відносна різниця зменшується із збільшенням предметів: наприклад, кубик, ребро якого дорівнює 2 см, удвічі більше кубика з ребром в 1 см, тоді як ребро найбільшого кубика в 10 см, тільки на 1/10 різниться від ребра кубика в 9 см.

Відповідно, ці вправи повинні були б починатися з менших предметів, що може бути виконано з посібниками для вивчення товщини й довжини, однак не з кубиками, з яких будують башту, бо в

її основу кладеться найбільший кубик, увага ж дітей поглинена самою баштою.

І трапляється бачити, що діти радіють, побудувавши башту, яка стоїть на передостанньому кубіку (непомічена дитиною помилка).

Коли ж дитина, повторюючи вправу, сама виправляє помилку свідомо, ми можемо бути впевненими, що око її настільки виховалося, що може помічати навіть найменшу різницю між предметами.

У трьох системах розмірів змінні розміри довжини брусків різняться між собою на 10 см, тоді як в інших системах тільки на 1 см.

Теоретично здавалося б, що система вимірювань довжини повинна була б більше привертати увагу і виключати можливість помилок. Насправді ж це не так: дійсно, ця система захоплює дітей, однак тут вони найбільше помиляються, і тільки довго після того, як вони вже перестануть робити помилки у вправах двох інших систем, їм вдається оволодіти системою вимірювання довжини.

Отже, система ця, на наш погляд, більш складна із серії вправ на вимірювання.

Дійшовши до цього пункту, дитина вже здатна зосереджувати увагу, цікавитися на стимулах термічних і тактильних. З цього ми бачимо, що на практиці послідовність розвитку чуттів не відповідає теорії, яку пропонує психометрія: вона різниться також і від тієї послідовності, на яку вказує фізіологія та анатомія в описі складності органів чуття.

Насправді, чуття дотику – примітивне чуття; орган дотику – найбільш простий і поширений по всьому тілу.

Досить зрозуміло, що даючи дидактичні стимули чуттів, ми передусім звертаємо нашу увагу не на найпростіші відчуття й не на самі елементарні органи.

Отже, тільки якщо вже почалося виховання уваги, можуть даватися дітям поверхні гладенькі й шорсткі, після деяких термічних вправ. Якщо ці вправи пропонують вчасно, вони дуже цікавлять дитину. Треба пам'ятати, що вони мають велике значення у нашому методі, тому що на них разом із вправами руху руки, які розпочнуться пізніше, ґрунтується навчання письму.

Одночасно з двома згаданими серіями вправ чуттів можна почати те, що ми називаємо «паруванням кольорів», тобто розпізнавання тотожності двох кольорів (перша вправа хроматичного чуття).

Тут знову тільки око дитини є суддею, як і у вправах на розміри. Вправа сама по собі легка, однак потребує певного ступеня виховання уваги для того, щоб зацікавити дітей.

Між тим дітям вже доводилося слухати музику: вони ходили рядами під звуки ритмічного маршу, який поступово вони будуть супроводжувати рухами, якщо музика буде та сама і якщо буде повторюватися та ж сама вправа. (Для набуття чуття ритму потрібно повторення тієї ж самої вправи, як і в усіх випадках виховання мимовільної діяльності).

Повторюються також і вправи у мовчанні.

**Третій ступінь.** – *Повсякденне життя:* роздягаються й одягаються, витирають пил зі столиків, подають і прибирають прибори і под.

*Вправи чуттів:* діти привчаються розпізнавати градації стимулів (градації тактильні, хроматичні), причому їм надається повна свобода у вправах.

Починають пропонуватися слухові стимули (шуми).

Одночасно з градаціями стимулів можна починати користуватися й плоскими вкладками. Цим починається виховання руху руки, яка обводить лінії контуру вкладки. Ця вправа, яка виконується одночасно з іншою – розпізнаванням тактильних стимулів у їх градації, готує до письма.

Серії карток даються вже після того, як дитина навчиться добре визнавати форму плоских вкладок. Картки ці готують до абстрактних знаків, до розпізнавання форм, позначених лініями. Після всіх попередніх вправ, які сформували особистість дитини з боку сприйнятливості й порядку, вправи з картками можна розглядати як з'єднувальний місток між вправами чуттів і письмом, між приготуванням і вступом до викладання.

**Четвертий ступінь.** – *Вправи в заняттях повсякденного життя:* діти накривають і прибирають зі столу, прибирають кімнату; звикають до ретельного догляду за собою (чистять зуби, нігті й под.).

Навчаються впорядковувати ходьбу шеренгою у ритмічних вправах; керувати й стримувати свої рухи (зберігати тишу, переставляти предмети, не розбиваючи їх та без шуму).

*Вправляння чуттів.* – Повторення всіх вправ і розпізнавання музикальних нот за допомогою подвійної серії дзвонів.

*Вправи в письмі.* – Малювання. – Дитина переходить до залізних пласких вкладок. У цей час уже достатньо врегульовані рухи для обведення вкладок: тепер дитина обводить їх уже не пальцем, а олівцем, залишаючи подвійний слід на аркуші паперу. Потім заповнює фігуру кольоровими олівцями (які діти тримають у руці, як пера).

Одночасно дитина вчиться розпізнавати й обмацувати деякі букви алфавіту з наждачного паперу за тим порядком, який вказаний у методі.

*Арифметика.* – Дійшовши до цього пункту, дітям знову дають, – при повторенні вправ чуттів, бруски, однак уже з іншою метою, ніж раніше: їх змушують рахувати червоні і сині відмітки на кожному окремому бруску, починаючи з одного й закінчуючи десятма.

Такі вправи продовжуються й ускладнюються:

а) в малюнку: переходять від контуру пласких вкладок до накреслених фігур, розроблених нами...

Фігури ці мають досить важливе виховне значення, це одна з деталей методу, найбільш розроблена за суттю і послідовністю. Вони сприяють продовженню виховання чуттів, привчають до спостереження оточуючого, містять освітній початок. Стосовно письма вони підготовляють одночасно рухи руки, високі й низькі, так що згодом для дитини буде байдуже писати великим чи малим шрифтом; тому зошити для прописів, що використовуються в елементарних школах Італії, стануть непотрібними;

б) у вивченні графічної мови: до ознайомлення з буквами алфавіту і складання слів за допомогою рухомої азбуки;

с) в арифметиці, до ознайомлення з цифрами: діти кладуть цифри, які відповідають числу червоних і синіх відміток, на кожний окремий брусок, виконують вправи з кілочками, а також такі вправи: діти кладуть на столик під цифрою відповідне число різнокольорових гральних марок, які розкладають колонками попарно.

**П'ятий ступінь.** – Продовження попередніх вправ. – Початок вправ ритмічних.

Малюнок:

а) акварель (малюнки нашої серії);

б) вільні контури з натури (квіти й под.).

Складання слів і фраз за допомогою рухомої азбуки.

Письмо, читання.

Арифметичні дії, які розпочинаються з серії брусків довгої драбини.

Діти цього періоду різні за рівнем свого розвитку, і це викликає інтерес: вони нібито біжать назустріч освіті, зміцнюються у свідомому розвитку, і ми насолоджуємося видовищем духовного розвитку людства, згідно його законів. І тільки той, хто працює на цьому поприщі, може сказати, яким великим і багатим є врожай, отриманий від важкої роботи під час сівби.

### ДИСЦИПЛІНА В «БУДИНКУ ДИТИНИ»

Спробуємо дати аналіз *дисципліни*, якої ми досягли нашим методом, що ґрунтується на *свободі*. Досвід, набутий нами з часу першого італійського видання цієї книги, неодноразово показував нам, що в наших класах, де буває від сорока до п'ятдесяти дітей, *дисципліна* додержується краще і досконаліше, ніж у звичайних школах. Усі, кому доводилося відвідати яку-небудь із наших добре поставлених шкіл (як, наприклад, римську школу, якою керує моя учениця Анна Маккероні), вражені дисциплінованістю наших дітей.

Перед нами сорок маленьких (від трьох до семи років) дітей, і кожен із них цілком захоплений *своєю* справою: хто вправляє чуття, хто зайнятий арифметикою; один обводить літери, другий малює, третій вправляється у застібанні і розстібанні натягнутої рамки матерії, хто, нарешті, змітає пил із меблів; одні сидять за столом, інші, зігнувшись, на підлозі, на килимах. Чути глухий шум обережно пересовуваних предметів і кроки наших дітей, які легко навшпиньки перебігають по кімнаті. Час від часу чути крик ледь стримуваної радості і дзвінкий голос: «Синьйорина, синьйорина!» Або захоплений вигук: «Дивись, дивись, що я зробив!»

Але здебільшого в класі панує абсолютна зосередженість.

Вихователька мовчки і спокійно ходить між дітьми, підходить до того, хто її покликав, увесь час вона стежить за тим, щоб кожний, кому вона потрібна, знаходив її біля себе, а той, кому вона не потрібна, не відчував би її присутності.

Буває, минають цілі *години* в повному мовчанні.

Діти здаються *маленькими дорослими людьми*, як відзначив хтось із наших відвідувачів, чи, як хтось висловився про них, вони схожі на сенаторів у залі засідань.

Незважаючи на такий глибокий і живий інтерес роботи, ніколи не траплялося, щоб діти сварилися з приводу якоїсь речі в класі. Навпаки, якщо комусь із дітей вдається робити щось досить добре, решта тільки в захопленні. Жодне з цих сердець не заздрить іншому, успіх одного є джерелом здивування і радості для інших і часто викликає добровільне наслідування. Діти здаються щасливими і задоволеними, якщо можуть зробити «те, що вони вміють», і те, що роблять інші, не викликає в них ні тіні заздрості, ні дурного змагання чи пихатої гордості. Трирічний малюк абсолютно спокійно працює поруч із восьмирічним хлопчиком, він задовольняється своїм зростом і не заздрить зростові старшого хлопчика. Все здійснюється в повному спокої. Якщо вихователька хоче добитися чогось від усіх дітей разом, – наприклад, якщо їй потрібно, щоб усі діти залишили цікаву для них роботу, їй досить упівголоса вимовити одне слово, подати знак, – і вони відкладуть усе, всі дивляться на неї з напруженим бажанням дізнатися, що від них вимагається.

Багато відвідувачів були свідками, як учителька писала на дошці свої розпорядження і діти виконували їх, охоче і радісно підкоряючись. І не тільки вчителька: кожен, хто просить наших дітей про щось, буває вражений тими бажаннями і старанністю, з якими вони виконують ці прохання. Трапляється, що часто просять дитину, зайняту, скажімо, малюванням, проспівати, і дитина залишає малювання, але виконавши обов'язок ввічливості, відразу ж повертається до покинутої роботи. Найменші, звичайно, раніше закінчують свою роботу, а потім уже виконують прохання.

Хто спостерігав наших дітей, коли вони накривають на стіл, не перестане дивуватися і захоплюватися. Чотирирічні крихітні покоївки розкладають прибори, розносять підноси з чотирма, п'ятьма склянками і подають, переходячи від столика до столика великі чашки гарячого супу. І все це робиться на подив спритно, жодної розбитої склянки, ані краплини розлитого супу. За весь час обіду маленькі покоївки непомітно невпинно стежать за порядком. Як тільки хто-небудь з'їсть свою порцію, йому пропонують іншу; а якщо він *закінчить*, покоївка поспішає забрати порожню тарілку. Нікому з дітей не доводиться *просити* ще супу чи заявляти про те, що вона закінчила їсти.

Хто побачить і порівняє наших дітей із звичайними дітьми чотирирічного віку, які плачуть, усе ламають, до чого б не



доторкнулися, яким треба прислужувати, того глибоко хвилює і дивує ця картина. Досягнуті нами результати зумовлені, очевидно, розвитком сил, які дрімають у самій глибині людської душі.

Я не раз бачила сльози на очах у наших відвідувачів, які спостерігали за нашими дітьми під час обіду.

Подібної дисципліни ніколи не можна було б досягти наказом чи повчанням, тобто звичними, загальноприйнятими засобами виховання. Не тільки всі рухи наших дітей точні й упорядковані, а й саме їхнє життя поглиблене і розширене.

Насправді, дисципліна входить у саму роботу, незвичну для дітей цього віку, і, звичайно, незалежно від учительки, тому що причина всього в якомусь диві, що здійснюється у внутрішньому житті кожної дитини.

Перші проблиски справжньої дисципліни виявляються в «роботі». У певний момент у дитини зароджується справжній інтерес до роботи, про що свідчать передусім вираз її обличчя, напружена увага, дивна *постійність* і наполегливість у вправах. Ця дитина вже стала на шлях справжньої дисципліни, при цьому байдуже, в чому полягає її праця, – чи це вправляння відчуттів, чи застібання і розстібання гудзиків, шнурування взуття чи миття посуду.

Ми, зі свого боку, можемо сприяти зміцненню в неї цього прагнення до дисципліни, повторюючи час від часу наші уроки тиші. Повна нерухомість, напружена увага, щоб почути своє ім'я, яке вимовляється здалеку пошепки, старанно координовані і легкі рухи, намагання не наштовхуватись на меблі і ледь торкатися ногами підлоги, – все це складає важку підготовку і водночас полегшує завдання *приведення в порядок всієї особистості*, всіх моторних і психічних її сил. Як тільки склалася звичка працювати, ми повинні найстаранніше стежити за нею, *розподіляючи вправи*, як підказує наш досвід.

Наша робота керівників у виробленні дисципліни полягає в тому, щоб чітко додержуватися основних засад методу. Для цього необхідна *складна і важка робота* справжнього дисциплінування людини. Це досягається не словами. Жодна людина не дисциплінується, підкоряючись лише словам. Дисципліна є ніби підготовкою внаслідок цілого ряду складних дій, яких вимагає, наприклад, застосування виховного методу.

Отже, дисципліна здобувається *непрямим шляхом*. Мета її досягається не тим, що ми, побачивши помилку, боремося з нею, а тим, що ми сприяємо розвитку діяльності в добровільній праці дитини...

Отже, дисципліна – не даний, факт, а шлях, ідучи яким дитина засвоює поняття блага і доброзичливості з чіткістю, яка досягає майже наукової точності.

## НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Радул О. С., Прибора Т. О., Андросова Н. М., Завітренко Д. Ж.

### Педагогіка Марії Монтессорі: минуле і сучасність

*Навчальний посібник*

Підп. до друку 29.05.2023 р. Папір офсет.  
Цифровий друк. Умовн. друк. арк. 12,3.

---

Віддруковано: *ФОП Піскова М.А.*  
*м. Кропивницький, вул. Тараса Карпи, 17–11.*  
**СВІДОЦТВО ПРО ДЕРЖАВНУ РЕЄСТРАЦІЮ**  
№ 2444000000027816 від 18.08.2016.





# МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: [www.msu.edu.ua](http://www.msu.edu.ua)

E-mail: [info@msu.edu.ua](mailto:info@msu.edu.ua), [pr@mail.msu.edu.ua](mailto:pr@mail.msu.edu.ua)

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>