

Джон Холт

**ЗАЛОГ  
ДЕТСКИХ  
УСПЕХОВ**

*Джон Холт*

*Залог детских успехов. СПб: «Дельта» 1996. — 480 с.*

ISBN 5-89151-005-7

ЛР № 064288 от 14 ноября 1995 г.

*Книга известного американского детского психолога продолжает тему, поднятую в книге «Причины детских неудач».*

*Мы любим повторять, что посылаем детей в школу, чтобы научились мыслить. Но слишком часто получается наоборот: мы учим детей мыслить неэффективно, заставляем отказываться от естественного и эффективного способа мышления в пользу метода, который им совсем не подходит и которым мы сами редко пользуемся.*

*Издание осуществлено совместно с ИЧП «фирма Кристалл»*



# ПРЕДИСЛОВИЕ

В книге «Причины детских неудач» я писал о детях, которые плохо пользуются своим мышлением. В данной книге делается попытка описать детей — а в некоторых случаях и взрослых, — которые хорошо пользуются своим мышлением, учатся смело и эффективно. Некоторые из описываемых детей учатся в школе; другие еще не доросли до этого. Именно до поступления в школу дети учатся наилучшим образом. Многие специалисты единодушны в этом мнении, хотя и расходятся в объяснении причин этого факта. Я полагаю и пытаюсь это здесь показать, что в большинстве ситуаций наше мышление работает лучше всего тогда, когда мы пользуемся им естественно, сообразно возрасту, и что маленькие дети способны учиться лучше, чем взрослые (и с возрастом дети начинают учиться хуже), потому что они особым образом, присущим именно детям, пользуются своим мышлением. Короче говоря, дети используют такой способ обучения, который соответствует условиям их жизни, и они учатся легко и естественно, пока мы не помешаем им в этом.

Мы любим повторять, что посылаем детей в школу, чтобы они научились мыслить. Но слишком часто получается наоборот: мы учим детей мыслить неэффективно, заставляем их отказываться от естественного и эффективного способа мышления в пользу метода, который им совсем не подходит и которым мы сами редко пользуемся.

Хуже того, мы убеждаем большинство детей в том, что они вообще не способны мыслить, по крайней мере в условиях школы или в любой ситуации, когда речь идет о словах, символах или абстрактном мышлении. Дети считают себя «тупыми» и неспособными изучать или понять что-либо сложное, трудное или просто новое.

Каков результат этого? Только немногие дети способны так хорошо учиться в школе, как мы того хотим. Большинство из них начинают чувствовать себя униженными, испуганными и разочарованными. Они используют свое мышление не для того, чтобы учиться, а для того, чтобы увильнуть от учения и не делать то, что мы их заставляем делать при обучении. В кратковременном плане эти стратегии, казалось бы, срабатывают. Они дают возможность многим детям справляться с учебой, даже если их знания крайне слабы. Но в долгосрочном плане эти стратегии действуют ограничивающе и разлагающе, разрушая как характер, так и разум. Дети, пользующиеся этими стратегиями, не могут в своем развитии выйти за пределы той ограниченной модели человеческой личности, которую из них готовят. Это настоящая беда, которая случается за время учебы в школе; немногим детям удастся ее избежать.

Если мы лучше поймем способы, условия и душевный настрой, в котором дети обучаются лучше всего, и сможем превратить школу в такое место, где они смогут использовать и развивать естественный для них стиль мышления и учения, то мы предотвратим большую часть этих бед. Школа может стать местом, где *все* дети не только растут физически и где растут не только их познания, но развивается их любознательность, смелость, уверенность в себе, независимость, изобретательность, жизнеспособность, терпение, компетентность и сообразительность. Потребуется много времени, чтобы найти, как лучше это сделать. Через пятьдесят или сто лет мы поймем, что большинство наших самых современных воззрений о школьном преподавании и обучении или никуда не годятся, или глубоко ошибочны. Но мы сделаем большой шаг вперед, если, лучше поняв детей, сможем устранить хотя бы частично вред, который мы им сейчас наносим в процессе обучения.

Все, что я излагаю в этой книге, можно выразить формулой: «Верьте детям». Нет ничего более простого и в то же время трудного. Чтобы верить детям, мы должны верить самим себе, а большинству из нас еще в детском возрасте внушили, что верить самому себе нельзя. И поэтому мы продолжаем относиться к детям так, как относились к нам самим, приобщая нас к «реальной жизни» с мыслью: «Если я мог с этим примириться, то они тоже смогут».

Что нам нужно сделать — так это разрушить этот повторяющийся порочный круг недоверия и страха и доверять детям в такой мере, в какой не доверяли нам. Для этого потребуется большое усилие, буквально рывок, но великое вознаграждение ждет тех из нас, кто сделает его.

С тех пор, как я написал эту книгу, все наши школы за малым исключением продолжали неуклонно и быстро двигаться в ложном направлении. В общем и целом школы сейчас крупнее, чем раньше, и они более обезличены, более жестки, более опасны. То, чему там сейчас учат, более отрывочно, чем в прошлом, или, как говорит профессор Сеймур Паперт в книге «Кризисы разума», «диссоциировано», то есть не связано ни с чем остальным и поэтому бессмысленно. Учителя сейчас даже меньше, чем в былые времена, могут рассказать о своем предмете, о его преподавании и проверке знаний. Школы все больше цепляются за ошибочную идею, что образование и обучение — это производственные процессы, которые надо планировать до мельчайших деталей и навязывать пассивным учителям и их еще более пассивным ученикам.

Мне вспоминается один случай — тогда это казалось менее более важным, чем сейчас. В конце 1960-х годов, в разгар так называемой революции в образовании (которой, по сути дела, никогда и не было), известный специалист в области образования, проведя несколько дней на важной конференции о будущем образования, сказал мне: «Эти люди совершенно не интересовались альтернативными типами школ, открытыми классами и тому подобным. И знаете, что их *действительно* привлекало?»

Нечто, называемое бихевиоральной модификацией и бихевиоральными установками». (Примеч. перев.: бихевиоральный — поведенческий.)

Так оно и получилось. Фрагментированное обучение стало еще более фрагментированным, еженедельные зачеты превратились в ежедневные или ежечасные, или даже проводились каждые пятнадцать минут.

Девиз: «Назад к основам» осуществляется уже семь или восемь лет, а результаты в основном плачевны. Это привело только к тому, что теперь школы говорят: «Теперь мы *действительно* возвращаемся к основам», как будто бы колесо было изобретено только позавчера.

В любом случае я уже больше не верю в то, что мы можем превратить школы в места, где все дети развиваются так, как описано выше. Исключением можно считать некоторые особые виды школ, такие, как школы танцев, компьютерного программирования или авиаклубы. Но в целом я не верю, что дети с самыми широкими возможностями реального выбора захотят проводить много времени там, где не происходит ничего, кроме процесса обучения, и где единственные взрослые, которых они встречают, — это специалисты обучения, учителя, чья задача состоит в том, чтобы смотреть за детьми и заставлять их выполнять разные задания.

В этой книге больше внимания уделено описанию эффективных методов обучения, а не объяснению и не созданию теории этих методов. Во многих местах люди стремятся изучить, что происходит в мозгу — какие электрические, химические или какие-то иные процессы, — когда мы мыслим и учимся. Такие исследования небезынтересны и могут оказаться полезными, но они не относятся к теме данной книги. Нам не нужно узнавать больше о мозге как органе, чтобы улучшить наши школы и методы обучения. Мы можем значительно их улучшить, зная о мозге не больше, чем большинство людей в данный момент. Интересно, что ученые обнаруживают свидетельства того, что переживания способствуют образованию в мозгу сложных молекул, подобных записям в картотеке. Учителям и педагогам надо знать, что уже достаточно давно известно: во-первых, что живые и приятные переживания запоминаются легче всего, и во-вторых, что память лучше работает, если ее не принуждают, что это не мул, которого можно заставить шевелиться, понукая его. Интересна теория Вольфганга Кёлера, которой сейчас придерживаются многие, о том, что в мозгу возникают электрические поля, когда мы воспринимаем, думаем или ощущаем. Этим, несомненно, объясняется тот факт, что мы плохо думаем и слабо воспринимаем — если вообще у нас есть какое-то восприятие в тех случаях, когда мы тревожимся или боимся чего-либо. И не нужно никаких объяснений, если известен сам факт, и из этого мы можем сделать вывод, что если мы заставляем ребенка бояться, то напроць останавливаем у него процесс обучения.

Эта книга написана скорее о детях, чем о детской психологии. Я надеюсь, что те, кто ее прочитает, начнут понимать или утвердятся в понимании, что дети интересные существа и на них стоит обратить внимание. Я надеюсь, что когда

читатели станут наблюдать за детьми, они увидят много такого, чего раньше не замечали, и обнаружат, что это заставляет о многом задуматься. Я хочу подстегнуть их любопытство и обострить зрение; я не хочу давать читателям новые догмы, а только заставить критически относиться к старым.

Один мой приятель, прочитав эту книгу, сказал мне: «Я всегда очень любил маленьких детей, особенно своих собственных. Но до этих пор я не мог себе представить, что они могут быть *интересными*».

Сейчас маленькие дети интересуют меня даже больше, чем тогда, когда я писал эту книгу. Смотреть, как младенцы и маленькие дети исследуют мир вокруг себя и ищут в нем смысл — это для меня одно из самых захватывающих занятий на свете. Я наблюдал за ними множество раз и в самых разных местах, и я не только нахожу в этом все большее удовольствие, но также все больше пищи для серьезных размышлений, так что их слова или поступки для меня интереснее, чем слова или поступки огромного большинства более взрослых людей. Не любить маленьких детей, не наслаждаться их компанией — это не преступление. Но это, несомненно, великое несчастье и огромная потеря, равнозначная утрате способности ходить, слышать или видеть.

В конце концов, человеческое мышление — это тайна, и, скорей всего, останется таковой навсегда. Даже самому умному, честному человеку интроспективного склада требуются многие годы для того, чтобы понять хотя бы маленькую часть того, что происходит у него в голове. Как же мы можем знать, что происходит в голове другого человека?

Тем не менее, многие люди считают, что мы способны измерить содержание сознания другого человека с такой же легкостью, как если бы мы составляли список содержимого чемодана. Я не говорю, что нам не стоит пытаться узнать побольше о мышлении и мыслях людей, но нам следует быть очень скромными и осторожными в оценке своих открытий.

Есть старый анекдот о двух пассажирах, едущих в поезде. Увидев в поле несколько овец, выглядевших голыми, один из них сказал: «Этих овец, должно быть, только что постригли». Другой посмотрел на них подольше и сказал: «По-видимому, так — по крайней мере, с этой стороны». Именно с таким осторожным подходом мы должны говорить о работе мышления, и так я и пытался писать эту книгу, которую, надеюсь, с таким же подходом прочтут читатели.

# КАК ИЗУЧАТЬ ДЕТЕЙ

В начале 1960-х годов, когда я написал большую часть книги «Залог детских успехов», весьма немногие психологи уделяли внимание изучению очень маленьких детей. Это была не такая уж важная или известная область исследования — а кое-где и не очень уважаемая, — и именно поэтому моему другу, который в крупном университете собирался писать диссертацию на звание доктора философии, по работам Пиаже, консультант отсоветовал делать это. И даже сам Пиаже, если исключить его собственных детей, работал в основном с детьми четырех-пяти лет и старше. Младенцы рассматривались как существа, ждущие своей очереди на пристальное внимание.

Теперь все изменилось. Изучение очень маленьких детей, их взгляда на окружающий мир, их способностей и возможности обучения превратилось в важную область психологии. Все сходятся во мнении, что мы должны знать о детях больше — о том, как они воспринимают мир, как живут, растут и учатся в нем. Вопрос только в том, как этого достигнуть.

Некоторые считают, что лучше всего заниматься непосредственным исследованием мозга. Эти работы уже шли, когда я еще писал предисловие к этой книге; сейчас эти исследования проводятся еще шире. Но пока они оказали мало влияния на школы. Так, одна из модных теорий основывается на право- и левополушарности мозга и на том, что для одних видов мышления мы пользуемся одной половиной, а другая половина отвечает за другие виды мышления. Этой теорией в качестве аргумента пользуются люди, которые хотят изменить школу. Однако они немногочисленны. Так, люди, любящие искусство, верящие в него, годами требовали, чтобы в школах оно преподавалось более объемно; теперь они утверждают, что это нужно для развития правого полушария мозга у детей. Но эти люди с таким же успехом использовали бы и любой другой аргумент. Им просто нужно искусство. Сомнительно, что в ближайшем будущем школы будут сильно меняться от того, что возникнут какие-нибудь новые теории о работе мозга.

Прежде всего, сами теории меняются быстрее, чем мы можем за ними поспевать. В недавнем выпуске журнала «Омни» в статье «Мозговые бури» говорилось, что эта все еще новая теория о правом и левом полушариях опровергнута, и различные виды мыслительной активности нельзя точно приписать тому или другому полушарию. В частности, в статье говорится:

«Алан Гевинс, заведующий лабораторией систем электроэнцефалографии нейропсихиатрического института Лангли Портера в Школе медицины Калифорнийского университета в Сан-

Франциско, утверждает: «Мы сейчас занимаемся тем, что стараемся разработать новый способ отображения функциональной электрической активности мозга, чтобы видеть то, что мы не могли увидеть раньше. Электрические модели, которые мы не видели раньше в таких деталях, внезапно превратились в связные схемы... Работники лаборатории работают над усовершенствованием 64-канального шлема для снятия ЭЭГ, который позволит более точно проводить компьютерную обработку сигналов функциональной электрической активности мозга... Со временем результаты их исследований могут буквально открыть дверь в мозг, что позволит оператору взглянуть на собственную «электропроводку»...»

Однако несколько дней, проведенных в лаборатории ЭЭГ, убедили меня в том, что новые исследования связаны с сериями тонких и сложных экспериментов, которые — не знаю, как насчет науки — большинству из нас покажутся не более понятными, чем шумерские клинописные таблички.

Что случилось с прежней идеей о том, что основная задача науки — делать мир более понятным? Вернемся к статье:

«Тщательно выстроив эксперимент и пользуясь математическими методами поиска закономерностей, они записали быстроменяющиеся сложные соединения электрических импульсов, идущих от многих областей мозга... Это навело их на мысль, что различные типы информации перерабатываются не в нескольких определенных областях мозга, как считалось десятилетиями. Скорее, в обработке участвуют многие области, даже в случае самых элементарных познавательных действий.

Исследование 23 человек поначалу подтвердило гипотезу о том, что написание предложений и т. п. скорее связано с деятельностью того или другого полушария. Но, приглядевшись к математическому распознавателю сигналов, сотрудники не обнаружили значительной разницы в электрической активности, когда тестируемые писали фразы или просто чиркали по бумаге... Затем они провели исследования еще на 32 добровольцах. Исследователи увидели, что полушарные различия исчезли совершенно. Вместо этого наблюдались довольно сходные сигналы, поступающие из многих областей обоих полушарий, «Это наводит на мысль, - говорит Гевинс, — что разные задачи обрабатываются не в определенных областях мозга, но затрагивают многие области по всему мозгу, так что неправильно говорить, что арифметические способности расположены в одном отделе мозга, если повреждение этого отдела ведет к неспособности производить арифметические действия. Единственное, что можно утверждать — это то, что поврежденный отдел был жизненно важен для этого».

Если я и сомневаюсь в ценности подобных исследований — а это так и есть, — то не потому, что я не согласен с результатами. Я совершенно с ними согласен и буду рад, если они подтвердятся при дальнейших исследованиях.

Теория полушарий с самого начала показалась мне слишком простой, и опыт многолетнего использования собственного мышления говорил мне, что все не так просто. Нет сомнений, что мы пользуемся своим мышлением различными способами — иногда мы мыслим сознательно, прямоком, линейно, аналитически, вербально, — как, например, тогда, когда машина не заводится и вы пытаетесь найти причину; а в другое время (иногда, может быть, даже одновременно) мы мыслим с большим разбросом, о многих вещах сразу, интуитивно, часто подсознательно. Мы «слышим» звуки, «видим» образы, непосредственно переживаем наши мысленные модели реальности, а не словесные или математические их описания. Мы позволяем мыслям блуждать, принимая все, что они нам говорят.

Так что в этом я не спорю с исследователями мозга. Даже возможно, что некоторые виды мыслительной деятельности центрируются в одной области, а другие — в другой. Но было бы несерьезно и глупо утверждать, что все сложное разнообразие мыслей, умственных переживаний можно аккуратно разделить на два вида и приписать их исключительно к правой или левой половине мозга. Когда я говорю, что меня иногда поражает то, что сообщает мне мое мышление, то я говорю о весьма распространенном явлении. Но где в моем мозгу «мое мышление» и где тот «я», который поражается?

Бытовала мысль, что «я» — сознательный наблюдатель — нахожусь где-то наверху, в гостиной, может быть, а «мышление» — где-нибудь в подвале, часто темном и грязном. Не переместила ли теория полушарий «я» в левое полушарие, а «мышление» — в правое? Как я объясню известное всем нам переживание, когда сознательно, но безуспешно стараюсь вспомнить какое-либо имя, и вдруг оно выскакивает в сознании осознающего себя «я», когда это «я» думает о чем-то другом? В теории полушарий считается, что левое полушарие отвечает за хранение информации и использование ее. Как тогда объяснить факт, что, когда я думаю о чем-то другом, «мышление» внезапно выдает моему «я» целую фразу, иногда две или три, которые моему «я» так нравятся, что я тут же бросаюсь их записывать? Конечно, не мое «я» создало эти фразы так, как я сейчас печатаю на машинке эти строки, подбирая слова и выражения. На какой стороне моего мозга производитель этих фраз, и на какой стороне наблюдатель, критик, редактор, который оценивает их, сочтя хорошими?

Сторонники полушарий, по крайней мере наиболее скромные из них (а некоторые из них совсем не скромны), могут сказать: «Мы не утверждаем, что определенный вид мышления может быть четко отнесен к тому или другому полушарию, мы только говорим, что определенные виды мыслей можно так разграничить. Поэтому мы даем испытуемым простейшие задачи и смотрим, где появится электрический сигнал».

Проблема, как я утверждал годами, состоит в том, что вряд ли возможно отделить то, что мы думаем о чем-то, от того, как мы к этому относимся. Для исследователя мозга (или другого психолога) опасной глупостью будет

предположить, что, выполняя «простое» задание, мы ни о чем, кроме этого задания, не думаем. Скорее всего, мы думаем о множестве других вещей — зачем он заставляет меня это делать, правильно ли я это делаю, вполне ли я соответствую правилам эксперимента, пригласит ли он меня снова, что, если я сделаю что-то не так, не спутаю ли я ему данные, и зачем это все вообще нужно и так далее.

Проблема таких исследований и исследователей состоит в том, что даже в случае 64-канальных шлемов данные весьма приблизительно можно сопоставить с деятельностью мозга. Живое мышление обрабатывает сотни тысяч или, возможно, миллионы байтов информации в каждую секунду. Судить о том, как работает мышление или мозг (а это не одно и то же) на основе нескольких (или даже 64) кривых на диаграмме — это то же самое, что судить об обитателях океана на основе изучения пятигаллонного ведра океанской воды. Ситуация не станет намного лучше, если использовать более вместительные ведра. Таким образом ничего не изучить. Изучение мышления более похоже на исследование океана, чем на поиски причины того, почему не заводится машина. Единственный способ узнать побольше — и даже эти знания будут неполными и неточными — это понырять, поплавать и посмотреть, что мы сможем увидеть в глубоких водах наших мыслей.

Всем этим исследованиям присуще еще одно глубоко ошибочное предположение: из того, что мы сможем узнать о человеке в очень ограниченной, необычной и часто тревожной ситуации, мы делаем твердые выводы о том, как этот человек поведет себя в совершенно других и более обычных условиях.

В 60-х годах известный педагог и психолог решил исследовать, как дети смотрят на вещи, с каких точек зрения они рассматривают незнакомые предметы. Один из его сотрудников собрал так называемую глазную камеру. Когда тестируемые смотрели на положенные перед ними картинки, глазная камера, расположенная в нескольких дюймах, направляла тонкий пучок света на их глаза и делала серию фотографий его отражения. Идея состояла в том, чтобы по этим фотографиям крошечных точек света определить, куда в данный момент направлены глаза испытуемого. Таким образом можно было определить схемы движения глаз при рассматривании картинок.

Поскольку важно было добиться того, чтобы испытуемые не двигали в это время головой, исследователи приделали к стульям испытуемых рамку из плоских металлических брусков в форме латинской буквы «U», в которую испытуемые должны были просовывать головы, так что брусья крепко удерживали их за виски. Поскольку они все равно могли немного двигать головой вверх-вниз, впереди расположили «кусательный брусок». Испытуемые вставляли голову между брусьев, брались зубами за обернутый картоном «кусательный брусок», так чтобы голова не могла двигаться ни в каком направлении.

Но любой, кто хоть сколько-нибудь разбирается в детях, мог бы предсказать, что более половины испытуемых настолько будут испуганы видом аппарата, что и близко к нему не подойдут. Более смелые, может быть, и просунут голову в аппарат, но половина из них не станет кусать брусочек, так как их может затошнить. Только очень немногие дети смогли бы участвовать в опыте. Но естественно следует вопрос — и это ставит под сомнение компетентность исследователей, которые его сами себе не задали, — что можно узнать о том, как дети смотрят на реальные объекты реального мира, судя по эксперименту, проводимому в таких неестественных и угрожающих условиях?

Шотландский психиатр Р. Д. Ленг в течение многих лет возмущенно и доказательно выступал против подобных видов искажений и извращений «научного метода», так как он насмотрелся их за долгую жизнь, работая в области медицины и психиатрии. В своей недавней книге «Факты жизни», в главе «Научный метод и мы» он пишет:

«Научный метод позволяет соваться туда, куда не следует соваться.

Самое разрушительное вмешательство — это *научное* вмешательство. Только ученый знает, *как* вмешаться, чтобы создать максимальные разрушения.

Любовь раскрывает *факты*, которые без нее остались бы нераскрытыми.

Бессердечный интеллект не может делать ничего, кроме того чтобы исследовать ад собственных адских построений при помощи собственных адских инструментов и методов и описывать языком ада собственные адские заключения».

Этих суровых слов вполне заслуживают те факты, о которых Ленг рассказывает нам в этой и других своих книгах, факты о том, что современные врачи и психиатры пишут, говорят и делают. Далее он цитирует одного из ведущих американских психологов, который пишет в одной из своих крайне важных, по общему признанию, книг:

«Все, что мы узнаем об организмах, приводит нас к выводу, что они не просто аналогичны механизмам, но они и есть механизмы. Созданные человеком машины не имеют мозгов, но мозг — это плохо понятый вид счетной машины».

Я решительно не согласен с этим суждением. Все, что я узнаю об организмах, *включая и то*, что эти люди мне говорят, приводит меня к выводу, что они совсем не похожи на механизмы. Знаменитый опыт с мышами показывает, что их поведение заметно изменялось в худшую сторону, если они были скучены на небольшом пространстве. Другие опыты с мышами показывают, что на их работу сильно влияет отношение к ним людей-экспериментаторов; крысы, про которых экспериментаторы говорили, что они умные, выполняли задачи лучше, чем идентичные крысы, про которых говорили, что они тупые. Разве машины нервничают и переживают нервные срывы, если мы их в большом количестве разместим в одной комнате?

Работают ли они лучше, если мы с ними говорим ласково? Некоторые могут сказать, что мы когда-нибудь создадим компьютеры, которые будут делать это. Я очень в этом сомневаюсь. Но даже если это и произойдет, то тот факт, что мы сделаем машины, немного более похожие на животных, ничуть не доказывает, что живые организмы являются механизмами и что они хотя бы похожи на них.

Очень популярная сейчас в ведущих университетах, эта мысль о том, что живые организмы, включая и человека, — не более чем механизмы, с моей точки зрения, является самой ошибочной, глупой, вредной и опасной идеей из всего множества негодных идей сегодняшнего мира. Если идея может быть зловредной, то эта идея таковой и является.

Но хватит об этом извращенном взгляде на науку и на человека. Давайте лучше рассмотрим полезную науку, и в особенности книгу американского биолога Миллисент Уошберн Шинн «Биография ребенка», которая была издана Хьютоном Миффлином в 1900 году и несколько лет назад переиздана в «Арно Пресс». Речь в книге идет о ее племяннице Рут, которая описана так жизненно, что с трудом верится, что она сейчас не маленький ребенок, а пожилая дама лет восьмидесяти, если еще жива. О том, как и зачем она написала свою книгу, Миллисент Шинн говорила:

«Большинство исследований о детях касаются более старшего и школьного возраста, и они почти всегда рассматривают проблемы статистически, уделяя мало внимания конкретному ребенку.

Мое исследование посвящено маленькому ребенку, и по методу оно биографично: это поденная запись наблюдений за развитием ребенка.

Меня часто спрашивают, не уведут ли в сторону полученные таким способом результаты, поскольку каждый ребенок может сильно отличаться от других. Конечно, надо быть очень осторожным, выводя общие заключения из наблюдения за одним ребенком, но во многих отношениях все дети похожи друг на друга, и любой человек быстро научится выделять такие моменты. Детство в основном связано с развитием общих, крупных расовых сил; индивидуальные черты не так важны, как в более позднем возрасте. И биографический метод исследования обладает неопределимым преимуществом, так как показывает процесс эволюции, фактическое разворачивание одной стадии за другой, и шаги, которые знаменуют собой перемены. Никакое количество сравнительной статистики этого не даст. Если бы я узнала, что тысяча детей научились стоять в среднем возрасте сорока шести недель и двух дней, то я не знала бы о стоянии столько же важного, сколько узнала, наблюдая эту стадию человеческого развития на примере одного ребенка, который осторожно проходит весь процесс достижения равновесия на своих маленьких ножках.

Может быть, мне следует здесь сказать, как я пришла к написанию биографии ребенка, потому что меня часто спрашивают, как над ней работать. В моем случае это было без всякой научной цели, так как я не чувствовала себя компетентной, чтобы делать научно значимые

наблюдения. Но многие годы я искала возможность наблюдать за чудесным разворачиванием человеческих способностей из вялой беспомощности новорожденного; ежедневно и ежеминутно смотреть эту захватывающую драму эволюции и постараться понять как можно больше — ради собственного интереса и удовольствия...

Множество раз мне задавали вопрос: «А не вредит ли ребенку эта биография? Не заставляет ли это его нервничать? Не смущает ли его это?» Поначалу это казалось мне странным непониманием: если люди должны смотреть за детьми, это не значит, что они делают что-то вредное. Но я не сомневаюсь, что смотреть за ребенком можно так по-глупому, что это действительно ему повредит. Тысячи родителей ежедневно рассказывают о детях анекдоты в их присутствии, и если такой родитель станет изучать ребенка, то неизвестно, сколько вреда он может принести, открыто препарирруя детское мышление, расспрашивая его и экспериментируя с его мыслями и чувствами. *Но это и научной ценности не имеет, и вредно для ребенка: вся ценность наблюдений пропадает, как только предмет наблюдения теряет простоту и непосредственность.* Нет необходимости говорить, что ни один компетентный наблюдатель не станет каким-то образом досаждать ребенку... Если я сижу у окна и записываю карандашом лепет моей племянницы, когда она играет у моих ног, и если она станет впоследствии испорченной, то винить в этом надо будет не мою молчаливую записную книжку».

В 1980 году вышла книга, которая бы очень понравилась Миллисент Шинн, как она понравилась и мне, — *Gnys at Wrk*, написанная Глендой Биссекс (Cambridge: Harvard Univ. Press, 1980). (Примеч. перев.: «Gnys at Wrk» — непереводаемые детские слова, использованные в качестве названия книги.) В начале предисловия она пишет:

«Это рассказ о том, как ребенок учился читать и писать, начиная со знакомства его с грамотой в возрасте пяти лет и до одиннадцати.

Когда я начала делать записи о развитии своего маленького сына, я не знала, что собираю «данные» для «исследования»: я была просто матерью, которой нравилось все записывать. Поскольку я училась на курсе обучения детей языку в Гарварде, я была особенно заинтересована в языковом развитии своего сына; а как учительница английского языка с уклоном на чтение, я хотела наблюдать, как он учится читать. Когда Поль начал изучать разбор слов по буквам, я была изумлена и заинтригована. Только несколько позже я узнала об исследованиях Чарльза Рида о том, как дети изобретают собственное написание слов. Эта работа меня захватила, и я стала рассматривать свои записи как «данные»...

В этом исследовании даны не «обобщения», относящиеся и к другим детям, но взгляд на индивидуума в процессе учения.

Вначале Поль как субъект изучения не знал о том, зачем мне нужны магнитофон и записная книжка. Затем, когда ему было около шести, он

понял это, и ему понравились мой интерес и внимание к нему. К семи годам он сам стал наблюдать за собственным развитием. Когда я проводила первичный анализ данных за первый год обучения (пять лет) и разложила на столе писанину Поля, ему очень нравилось рассматривать записки вместе со мной и пытаться их читать. Видимые свидетельства его прогресса принесли ему чувство удовлетворения. «Я вижу, что тогда я не знал про немую «е» — однажды заметил он (семь лет). Примерно в это же время он заметил, что я записала его вопрос, который он задал о делении слов на буквы, и я спросила его, как он относится к тому, что я записываю его слова. «Когда я стану старше, я буду знать, о чем я спрашивал, когда был маленьким — ответил он.

В восемь лет он стал застенчивым и стал возражать против моего открытого наблюдения и записей, так что я перестала это делать. Однажды, когда я делала заметки о широте его кругозора, он сказал: «Я не хочу, чтобы все мои действия раскладывали по полочкам» (восемь лет). Поля все еще приносил мне свои писания (кроме личных записок), чтобы разделить со мной чувство удовлетворения. В девять лет он стал участником исследования — ему стало интересно, *почему* он читал и писал когда-то так, а не иначе. Когда я высказала мысль, что его устное чтение было направлено на то, чтобы вызвать обратную связь и поправки от взрослых, он возразил, что это *ему* нужно было слышать звуки, чтобы знать, правильны ли они.

Это исследование создало между нами особую связь, взаимный интерес к работе другого, наслаждение от изучения раннего детства Поля и его роста. Я стала ценить в нем определенные качества, которые остались бы незамеченными, если бы не наши исследования».

В 1960 году, когда я начал делать записи о Лизе, я не думал, что собираю данные, или провожу исследования, или собираюсь написать книгу. Я был восхищенным взрослым, обладавшим привычкой все записывать (как и миссис Биссекс) — в форме писем другим или в виде записей для себя, с которых я иногда потом снимал копии, чтобы послать друзьям. Сначала я не думал о том, чтобы составить из этого книгу, и действительно, когда моя подруга Пегги Хью заметила, что я мог бы и должен это сделать, эта мысль показалась мне абсурдной.

Обладая учительским опытом и будучи другом многих детей моих сестер или знакомых, я пришел к выводу, что я мог бы узнать что-либо интересное и важное о детском обучении от очень маленьких детей. Весной того же года в школе, где я вел пятый класс, я стал проводить как можно больше времени в ясельной группе трехлеток, в утренние часы, до начала уроков. Но Лиза была еще младше, ей было полтора года, и раньше мне никогда не представлялась возможность проводить много времени с таким маленьким ребенком. Так что я очень интересовался всем, что она делала, и каждый день поражался и восхищался ее умением, терпением, работоспособностью, умом и

серьезностью. Если я внимательно на нее смотрел, то смотрел не глазами человека, рассматривающего образец под микроскопом, но с таким чувством, с каким каждый день в то лето смотрел на покрытые снегами горы Колорадо через долину — со смесью интереса, удовольствия, восхищения, благоговения и очарования. Я наблюдал и в какой-то степени принимал участие в постижении чуда.

Но позвольте мне вернуться к миру науки — науки больших денег и «отсутствия ценностей» (как говорят), — в данном случае к упомянутой выше лаборатории исследования мозга. У меня в голове звучат гуманные и разумные слова Миллисент Шинн: «...как будто бы люди думают, что наблюдать за ребенком — это наносить ему вред». Или еще: «Ценность любого наблюдения пропадает, как только наблюдаемый феномен теряет простоту и непосредственность». Или самое ироничное высказывание: «Нет необходимости говорить, что компетентный наблюдатель не станет каким-то образом досаждать ребенку».

В статье об исследовании мозга далее пишется:

«Когда испытуемый нажимает на кнопку с нужной цифрой и стрелкой, самописец электроэнцефалографа делает стандартную запись, осциллограф выдает стандартную кривую; информация о мозговых волнах подается на компьютер, где средний потенциал возбуждения стандартно определяется, чтобы сузить исследуемую полосу... Исследование концентрируется на «временных окнах», определяемых усредненными компонентами возбужденного потенциала, затем ученые рассматривают взаимосвязи между волновыми формами по всему мозгу за время каждого отдельного опыта. Суть исследования заключается в ускоренном математическом анализе по распознаванию форм. Формы волн из различных частей мозга сравниваются, и выявляются крошечные сигналы, связанные с выполнением непосредственного задания, которые отделяются от „шумов“».

И так далее. Действительно, как говорит Ленг, это язык ада, интеллект без сердца, сошедший с ума. Надо думать, что экспериментаторы не наносят вреда испытуемым, которые являются, по крайней мере, взрослыми добровольцами. Но все может измениться, если кто-нибудь решит, что было бы полезно и важно — или же просто интересно — исследовать мозговые волны, когда подопытный испытывает боль. В этой стране есть несколько ученых, проводивших опасные эксперименты на человеческих существах — часто на заключенных или бедных представителях других рас; об одной такой обширной программе рассказывается в недавно вышедшей книге. В области ядерных исследований и генетики на карту ставятся репутации, Нобелевские премии и большие деньги, и мы часто слышим разговоры о «приемлемом риске», как будто морально допустимо принять болезнь или смерть значительного числа людей, если вы не знаете точно, кто это будет. Это все равно, что стоять с

завязанными глазами на трибунах переполненного стадиона и стрелять наугад из автомата.

В газете «Нью-Йоркер» от 14 декабря 1981 года физик Джереми Бернштейн опубликовал большую статью о профессоре Марвине Мински, одном из ведущих специалистов в области «искусственного интеллекта». Он с одобрением приводит некоторые наблюдения Мински о свободе воли:

«Наши повседневные интуитивные модели высшей человеческой деятельности крайне неполны, и многие понятия, которые мы используем в наших неформальных объяснениях, при ближайшем рассмотрении не выдерживают критики. Свобода воли — одно из таких понятий; люди неспособны объяснить, чем она отличается от вероятностного каприза, но они уверены, что отличается. Я считаю, что эта идея берет свое начало в сильном природном защитном механизме. Короче, в детстве мы учимся распознавать различные формы агрессии или принуждения и привыкаем их ненавидеть, независимо от того, подчиняемся мы или сопротивляемся им. Позднее нам говорят, что наше поведение «контролируется» набором таких-то и таких-то законов, и мы вставляем этот факт (несоответствующим образом) в нашу модель вместе с признаками принуждения... Хотя, по логике, сопротивление бесполезно, мы продолжаем это отвергать и рационализировать при помощи дефектных объяснений, поскольку альтернатива эмоционально неприемлема».

В этом скользком абзаце часто и явно демонстрируется логический парадокс «напрашиваться на вопрос», состоящий в том, что то, что необходимо доказать, выдается за уже доказанное. Например, кто говорит, что наше поведение «контролируется»? Кто утверждает, что эти «законы» являются вообще законами — независимо от того, что они есть на самом деле? Кто утверждает, что это «факт»? Это совсем не факт, а предложение, гипотеза, а в данном случае просто дикая догадка. И так далее, и так далее. Продолжает Мински в том же духе: «Когда умные машины будут сконструированы, — говорит он, снова напрашиваясь на вопрос, можно ли машине приписать такой разум, какой мы признаем в людях, — то нам не стоит удивляться, если они, так же как и люди, будут путаться и упрямятся в своем понимании материи мысли, сознания, свободы воли и всего такого прочего. Потому что все подобные вопросы нацелены на объяснение сложных взаимодействий между частями «образа себя». Сила убеждения в таких вещах человека ли, машины ли не говорит нам ничего о самом человеке или машине, кроме того, что она говорит нам о том, как он себя представляет».

Что ужасает больше всего в этом холодном, равнодушном и заумном голосе — а Мински не только блестяще умен, но и интересен и забавен, — это то пренебрежение, которое он выражает по отношению к глубочайшим чувствам, которые мы, люди, испытываем по отношению к себе. Его аргументы — это прекрасный пример того, что Ленг в книге «Политика переживания» назвал «обесцениванием переживания». В приведенном выше отрывке Мински

утверждает, что наши сильнейшие и самые живые переживания самих себя нереальны и неправдивы и ничего не говорят нам о самих себе и других, если не считать собственного самообмана, и что в любом случае он со своими коллегами скоро создаст машины, которые будут «чувствовать по отношению к самим себе» в точности то же самое, что и мы. Его слова можно кратко резюмировать так: вы ничего не сможете узнать о самих себе из ваших собственных переживаний, но должны верить всему, что бы ни говорили вам специалисты.

В «Фактах жизни» Ленг приводит такой пример: расстроенная женщина спрашивает декана факультета философии: «Если я не чувствую, что существую, почему бы мне не убить себя?» Под «существованием» она, несомненно, подразумевала нечто *другое и более обширное*, чем у машины. Ее вопрос был отвергнут как тривиальный. Но ни один вопрос в мире еще не был настолько далек от тривиального, как этот. Если мы не чувствуем, что существуем и что наше существование в чем-то важно, почему бы действительно нам не убить себя и всех остальных тоже вместе со всеми нерожденными поколениями — что мы, по-видимому, уже почти готовы сделать.

В последний раз вернемся к статье об исследовании мозга. Там есть фотография: сидит женщина-испытуемая, и на голове у нее что-то типа шлема; за ней стоит ученый в белом халате; еще один ученый на заднем плане делает заметки. Испытуемая освещена красным светом, а пишущий ученый — синим. Впечатление ужасающее, как из научно-фантастического фильма ужасов. На это ученые, могут возразить: «Что вы, мы не работаем с этим красным и синим светом. Это сделали сотрудники журнала, чтобы получить впечатляющую фотографию». Ладно, прекрасно. Но зачем журналу потребовалась такая фотография? И поскольку это подделка, вранье, почему ученые позволили сделать такой снимок? Потому что в этом случае наука начинает казаться могучей и запретной тайной — не про таких людей, как мы с вами. Потому что она говорит нам, что только люди с дорогими и непонятными машинами могут познать истину о человеческих существах или о чем угодно еще, и поэтому мы должны верить тому, что они нам говорят. Потому что это превращает науку из деятельности, которой нужно заниматься, в товар, который нужно покупать. Потому что в этом случае обычные люди не могут быть учеными (обычные люди — это люди задающие вопросы и ищущие ответы, кем мы по праву являемся) и это обращает нас в потребителей и почитателей науки.

Может показаться, что это имеет небольшое отношение к детям и к тому, как они учатся, и как мы могли бы изучать их способ учения. Но по сути дела это имеет самое большое отношение к интересующим нас проблемам. Только в присутствии взрослых, любящих, уважительных и доверяющих детям, таких, как Миллисент Шинн или Гленда Биссекс, дети смогут научиться всему, чему они способны научиться, или приоткроют нам, чему они учатся. Халтурщики, критиканы и манипуляторы только создают у детей привычку к искусственному поведению, даже к прямому обману, скрытности, уходу в себя.

Здесь суть не столько в методике, сколько в душевном настрое. Казалось бы, не такая уж большая разница: когда родители хватают смеющегося ребенка за ноги, играя в «Поросенок пошел на базар»; и когда они, как серьезные врачи, дают ногам ребенка «тактильную стимуляцию», чтобы он когда-нибудь стал умнее других и, таким образом, поступил бы в лучший колледж. Но на самом деле разница здесь как между днем и ночью. Сейчас детям относятся либо как к дьявольским созданиям, от которых нужно добиться подчинения, либо как к маленьким ходячим компьютерам, которых можно запрограммировать на гениальность. Неизвестно, какой из подходов хуже и принесет больше вреда. Я пишу эту книгу, чтобы противопоставить ее обоим этим подходам.

# ИГРЫ И ОПЫТЫ

*9 августа 1960*

Я сижу на террасе у подруги. Рядом со мной Лиза, шестнадцати месяцев от роду, умный и смелый ребенок. Она изобрела псевдоязык, очень разнообразный, и пользуется им все время. Некоторые звуки она повторяет снова и снова, как будто что-то под ними подразумевает. Она любит трогать разные вещи и возиться с ними, и она на удивление сообразительна; она может вставлять винтики и другие мелкие предметы в предназначенные для них отверстия. Может быть, маленькие дети не такие неловкие, как мы их себе представляли?

Одна из любимых игр Лизы — доставать у меня из кармана шариковую ручку, снимать колпачок и надевать его снова. Для этого требуются определенные умения. Она никогда не устает от этой игры — увидев меня с ручкой в кармане, она сразу же дает мне понять, что ей нужно. От нее невозможно отвяжаться. Она упряма, и если я делаю вид, что не знаю, чего она хочет, — а это неправда, — она устраивает сцену. Если я знаю, что ручка потребуется мне самому, то трюк состоит в том, чтобы положить в карман другую.

Недавно она играла на пианино, ударяя по клавишам — более или менее наугад — обеими руками; ей нравилось заставлять машину действовать, создавая такой интересный шум. Чтобы узнать, станет ли она повторять за мной, я указательным пальцем прошелся туда-сюда по клавишам. Посмотрев, она сделала то же самое.

*11 августа 1960*

Вчера я принес на террасу переносную электрическую пишущую машинку. Старшие дети рассматривали ее и пользовались ею. Лиза была занята мороженым, и машинка ее пока не заинтересовала. Когда мороженое было съедено, она подошла посмотреть, чем занимаются остальные, и вскоре посредством знаков и звуков потребовала, чтобы ее подняли и тоже дали попробовать. Я посадил ее к себе на колени перед машинкой. Я одним пальцем нажимал на клавиши, она стала делать то же самое — ей явно нравилось, что происходило: что-то взлетало вверх и резко щелкало, производя впечатление действия и движения, что-то таинственное происходило внутри машины, что она сама вызывала к жизни.

То и дело она нажимала более чем на одну клавишу и буквы застревали. Тогда я выключал машинку и освобождал буквы. Заметив, как я несколько раз

поворачивал диск «Вкл.-Выкл.», она попыталась сама это сделать, но пальцы ее оказались недостаточно сильными. Тогда она взяла мою правую руку и заставила меня повернуть диск. Вскоре у нас пошла игра. Я выключал машинку, Лиза пыталась ее включить, а когда ей это не удавалось, она брала мою руку и делала это с моей помощью.

Также ей понравился рычаг возврата каретки. Каждый раз, когда я им пользовался, она хватала рычаг и дергала его снова. Только изредка она впадала в раж и начинала стучать и бить по клавишам. Один раз Лиза дала мне понять, что хочет, чтобы я поставил машинку на пол. Я так и сделал, но пожалел об этом: Лиза захотела залезть на машинку и даже внутрь, чтобы посмотреть, что там происходит. После небольшого спора и возни я снова поставил машинку на стол. Всем этим мы занимались минут сорок. Возможно, продолжительность внимания у малышек не такая маленькая, как мы думаем.

Сегодня, когда за ней присматривал старший брат, Лиза была более шумной и часто хлопала по клавишам ладонями. Каждый раз мы выключали машинку и осторожно расцепляли буквы. Поскольку на это требовалось время, то я думал, что Лиза поймет, что хлопать по клавишам неразумно. Но ей также было интересно смотреть, как мы расцепляем буквы. Поскольку это происходило часто, то я предложил ее брату в следующий раз выключить машинку и посмотреть, что Лиза будет делать. Так мы и сделали. Лиза нажала на пару клавиш, но ничего не происходило. Заметив, что машинка не гудит как обычно, Лиза потянулась и сама расцепила буквы.

Здесь произошло еще кое-что, о чем я забыл сказать в свое время. Я говорил о выключении машинки, когда буквы сцеплялись. Но чтобы достать до выключателя, мне нужно было находиться рядом с машинкой. Но Лизе не нравилось, что я нависал над ней во время работы, и мне это тоже не нравилось — я хотел, чтобы она все внимание уделяла машинке. Я решил эту проблему, взяв удлинитель с отдельным выключателем. Я мог стоять за Лизой вне поля ее зрения и сразу же выключать машинку, когда буквы застрянут. Затем я подходил, расцеплял буквы и включал машинку снова.

Но это не одурачило Лизу надолго. Если буквы сцеплялись и машинка выключалась, поначалу она могла считать это таинственным совпадением, но вскоре поняла, что я должен иметь какое-то отношение к выключению машинки. Каждый раз когда машинка останавливалась — а мой выключатель действовал очень тихо, — Лиза стала оборачиваться и озадаченно на меня смотреть. Я продолжал делать вид, что не имело отношения к выключению машинки; удлинитель я не показывал. Я думаю, что показал бы ей его в конце концов, хотя в этом тоже был свой риск: Лиза резкий и упрямый ребенок и могла бы разозлиться на меня за то, что я включаю и выключаю машинку. А как я очень хорошо знаю, дети не выносят, если им помогают больше, чем требуется.

Мне теперь смешно вспоминать, насколько я был поражен, когда узнал, как умны, терпеливы, умелы и производительны бывают маленькие дети, как многое они умеют делать из того, что, как уверяют специалисты, они не могут делать. Что дети умны, это не ново; иногда кажется, что половина всех психологов в стране склоняются над колыбелями и «открывают» то, что любящим и наблюдательным матерям было давно известно. Но в 1960 году это не было известно широкой публике.

*24 июля 1961*

Сегодня утром Лиза наклонилась, чтобы поднять воздушный шар, но в дверь подул ветер и покати́л шар по полу. Она смотрела на него. Когда он остановился, она приблизилась и дунула на шар, чтобы заставить его откатиться дальше. Это меня удивило. Могут ли такие маленькие дети связать способность ветра передвигать предметы со своей способностью передвигать их, дуя на них? Очевидно, могут.

Это мне кажется хорошим примером того абстрактного мышления, которого, как считают многие, у детей не может быть до девяти-десяти лет.

Почти всем детям нравится, когда вы дуete им на руки или пальцы, двигая головой из стороны в сторону. Они улыбаются и через некоторое время начинают исследовать, откуда берется этот таинственный поток; они пытаются сунуть палец вам в рот. Им интересно, когда тот же эффект вы создаете при помощи веера или куска картона.

Потом Лиза стала ходить вокруг шара, напевая собственную хороводную песню. По мере исполнения она меняла песню, пока не получилась совершенно другая песня. Многое из того, что она говорит, поёт или делает, происходит таким образом — начинается с одного и постепенно переходит в другое. Музыкант назвал бы это темой с вариациями.

Многие дети, которых я знал, обожали рассказывать бесконечные истории и петь бесконечные песни. Иногда поется о том, что они делали или хотели бы сделать. Одна мать рассказывала мне, что ее четырехлетний сын, семилетняя сестра которого была в школе, завел в своей комнате песню: «Мне бы хотелось, чтобы у меня была сестра, которой не надо было бы ходить в школу и которая делала бы все, как я ей скажу...» Часто песни бессмысленны — слова и бессмысленные слоги; но иногда смысл и бессмыслица перемешаны. Многим детям нравится играть в игру со взрослым, когда каждый по очереди что-нибудь добавляет к песне. Это не так легко, как кажется. Требуется работа воображения, чтобы создавать сразу и слова и музыку, и получается обычно нечто похожее на детский лепет.

Это хорошие игры, и нам следует поощрять их, принимать в них участие как дома, так и в школе.

Дети, приходящие в школу, много поют, конечно; но они все поют одни песни, которые разучивает с ними учитель, и цель здесь в том, чтобы они пели «правильно», а не придумывали что-то новое. Некоторым детям это нравится, для других же это превращается во что-то монотонное и надоевшее, чем и занимаются в школе — обязательное развлечение, как это можно назвать в младших классах. Многие из этих детей перестают петь, и очень жаль. В работах Карла Орффа и других, пользовавшихся этим методом, указано, что дети могут очень быстро развиваться музыкально, если им дается возможность импровизировать, сочинять собственные песни, ритмы и мелодии.

С тех пор я уверился в том, что импровизация — это центральная часть любого музыкального сочинительства и должна быть важнейшей частью преподавания музыки — я это понял отчасти потому, что сам учился играть на виолончели (о чём я написал в книге «Никогда не поздно»), и отчасти благодаря тому немногому, что я знаю об истории музыки.

Большую часть времени с виолончелью я провожу в импровизациях, и если бы я преподавал музыку детям или взрослым, я побуждал бы их делать то же самое — или пытаться исполнять на слух известные мелодии, или придумывать мелодии и пробовать их исполнять, или просто без особого плана перебирать струны или клавиши и слушать.

Другими словами, в импровизации можно по-разному использовать сознательный контроль. С одной стороны, можно стараться сыграть мелодии, свои или чужие, которые звучат у нас в голове. С другой стороны, мы можем слушать, что наши руки играют сами по себе. Только тогда, когда наши руки и пальцы будут играть при минимуме сознательного контроля, мы станем импровизировать по-настоящему и полностью овладеем инструментом.

Дети так и делают, когда поют свои очаровательные бесконечные песни. Они не прослушивают сначала мелодию в голове, а потом пытаются ее воспроизвести. Они просто поют — и что получится, то и получится. Нам следует поощрять их и побольше заниматься этим самим.

*25 июля 1961*

Крики из гостиной оповестили об очередном конфликте между Лизой и институтом частной собственности. Она интересуется всем, что попадаете ей на глаза, ей хочется посмотреть это, потрогать, разобрать, если сможет. Естественно, она не различает вещи ценные, хрупкие или опасные. Увидев, как я вставляю в розетку штепсель машинки, она захотела это сделать сама и решительно отвергала слова о том, что ей нельзя возиться с розетками. В другой раз она ухитрилась открыть все горелки на плите, но, к счастью, была далеко, когда они загорелись от огонька поджига. Ей не понравилось, когда ей запретили подходить к плите. Она не может понять, почему ей нельзя трогать

то, что трогают другие. Если она берет вещи, она никогда не подумает положить их на место, даже если помнит, где они лежали.

Это проблема, и нет простого и легкого ее решения. Каждый день мы говорим: «Нет, нет, не трогай, это слишком горячее, это слишком острое, это разобьется, это мое, мне оно нужно». Естественно, каждый раз она чувствует посягательства на ее право и стремление исследовать мир вокруг себя. Все это трогают, почему мне нельзя? Легко понять, что такое обращение может подорвать любопытство ребенка — он решит, что мир, не такой уж интересный, а полон скрытых опасностей и потайных ям.

Мы пытаемся разрешить эту проблему, давая Лизе ее собственные игрушки и уговаривая ее оставить другие вещи в покое. Это не очень хорошо срабатывает. Прежде всего, игрушки недостаточно интересны. С другой стороны, она не помнит, даже если захочет вспомнить, что она может трогать, а что нет. Более того, тот факт, что взрослые люди пользуются различными предметами в доме, и делает их такими интересными. Как все дети, Лиза хочет быть похожей на взрослых и делать то, что делают они. Когда моют посуду, она хочет участвовать в этом. Когда готовят пищу, она хочет готовить; когда делают лимонад, она хочет помогать. И ей не так-то легко подсунуть какое-нибудь другое дело.

Нельзя не сделать вывод, что в школьном образовании есть что-то очень неправильное, если нам нужно постоянно беспокоиться о «мотивации». Ребенок больше всего на свете хочет познавать мир, свободно в нем перемещаться, делать то, что делают взрослые. Почему мы не можем лучше использовать это стремление к пониманию и познанию? Мы можем показывать детям больше людей, обладающих какими-то навыками, — хотя будет трудно, когда эти навыки, как, например, многие «элементарные» навыки арифметики, не найдут применения в жизни. Кто в реальной жизни занимается делением одной дроби на другую?

А дома мы в это время стремимся убрать от детей ценные или опасные предметы. И одновременно держим под рукой много дешевых и прочных предметов, чтобы ребенок с ними играл, и было бы не страшно, если они сломаются. Может быть, дома было бы неплохо дарить ребенку некоторые предметы домашнего обихода — взбивалку для яиц, сковородку, фонарик. Для семьи, которая потом потратит десятки тысяч долларов на обучение ребенка, не имеет смысла расстраиваться и расстраивать ребенка, если он сломает что-нибудь, стоящее 25 центов. Я часто видел, как в магазине или супермаркете, где очень мало что можно разбить и где вряд ли что-то может стоить больше доллара, люди расстраиваются, потому что ребенок трогает разные вещи. А почему бы и нет? Так дети изучают окружающее. Если они ставят вещи не на место, то вещь нетрудно переставить.

Вероятно, ошибочно думать, что маленькие дети ломают все, чего ни касаются, и что они поэтому не должны трогать чужие вещи. Это разрушает их любопытство и уверенность в себе. Более того, они из-за этого чересчур по-

собственнически относятся к своим личным вещам. Я думаю, что вместо этого мы должны их учить, что уважать собственность — это не значит никогда не трогать чужие вещи, надо только обращаться с предметами осторожно, использовать их по назначению и класть на место. Дети прекрасно способны научиться этому; они не такие неумехи, как мы думаем. И правильно пользоваться предметами дети могут научиться, только пользуясь ими. Один из ценных вкладов Марии Монтессори в образование состоит в том, что она показала, что маленьких детей легко научить действовать не только буйно, но также и осторожно и аккуратно.

*30 июля 1961*

Маленькие дети обожают играть и что угодно могут превратить в игру. Сегодня утром Лиза была в кровати со старшей сестрой Нелл. Сначала Нелл выключала свет над кроватью, а Лиза включала его со словами: «Не выключай». Старшая сестра очень медленно продвигала руку к выключателю. Каждый раз при движении ее руки Лиза говорила: «Не выключай». Это могло продолжаться очень долго. В конце концов свет был бы выключен. Если Лиза включила бы его, игра началась бы снова.

Множество игр начинаются как бы случайно. Однажды я взял журнал, положил его на стол и занялся чем-то другим. Лиза подошла, взяла журнал, положила его на пол и со значением посмотрела на меня.

Я вернулся и снова положил его на стол. Она сняла его со стола. У нас пошла игра, которая длилась довольно долго.

В эти игры нужно играть с радостью, дурачеством, воодушевлением — как во все хорошие игры, включая и игру познания мира, которую мы называем образованием.

Боюсь, что под словом «образование» большинство людей подразумевают что-то другое. Они считают, что это значит посылать детей в школу, где их заставляют учить что-либо, что им не очень-то хочется учить, страшая, что им придется плохо, если они не будут этого делать. Ясно, что большинству людей такая игра не нравится, и они прекращают ее при первой возможности.

Но даже и в более узком смысле игры, в которые я играл с Лизой, являются образовательными. Они дают ребенку более полное понимание закона причины и следствия, того, что из одного вытекает другое. Они также помогают ребенку почувствовать, что он может как-то воздействовать на мир вокруг него. Как упоительно, должно быть, для ребенка, играя со взрослым, чувствовать себя всемогущим, чтобы он ни делал и как угодно долго.

Когда я был в гостях у друзей в Чикаго, меня оставили однажды утром присматривать за двумя детьми — Элис трех с половиной лет и Патриком чуть больше двух. Они привыкли играть на тротуаре тихой улицы, где они жили,

поэтому я сказал им, что они могут там играть, но чтобы они никуда не убегали. Но вскоре они исчезли из виду, и мне пришлось их искать и тащить домой, протестующих и хнычущих. Они были разъярены. Говорили мне, что я плохой, что они скажут маме. Я сказал, чтобы они так и сделали. Патрик заявил тогда, что она меня шлепнет, и показал как — вот так. Я притворился, что плачу. Это абсолютно беспроегрышная игра с маленькими детьми; они все ее обожают. Вскоре у нас пошла игра. Они «шлепали» меня — хлопали по спине, а я делал вид, что плачу. Когда я переставал плакать, Патрик говорил: «Я все еще тебя шлепаю», и мне приходилось пускать слезу снова. То и дело я повторял: «Я хороший мальчик», а он очень твердо заявлял: «Ты плохой». Так мы продолжали еще некоторое время, пока они не нашли другое занятие. Потом мы показали эту игру родителям.

*1 августа 1961*

Недавно Лиза начала играть в игры ярости. Она оскаливает зубы, рычит, бросается на меня. Я делаю вид, что пугаюсь, прячусь за стул. Это может продолжаться некоторое время. Кажется, что во время этой и других ее игр она чувствует, что в ней есть некое «я», которое растет, требует признания, так или иначе проявляет себя. Любая игра, которая делает это «я» сильнее, - хорошая игра. В другое время она слишком хорошо знает, насколько слабо это «я».

Иногда она берет палку и хлопает по сиденью стула, производя губами бухающий звук. Хлопая по стулу, она моргает, будто бы сила ее удара немного испугала ее. Это напоминает мне девятилетнего мальчика, который, начав играть в футбол, еще не обрел уверенности в себе и производил звук буханья каждый раз, когда ударял по мячу. Стоит заметить, что он не был большим или сильным и не мог как следует ударить по мячу, иначе ему бы не потребовался этот звук, имитирующий сильный удар.

Несмотря на всю ее свирепость, гордость и упрямую независимость, Лиза в глубине души добра и мила. Одна из ее любимых игр — это игра «не-можешь». Иногда она начинается, когда я нахожусь за дверью, а она в комнате. Она говорит: «Не можешь войти». Я начинаю тянуть за ручку. Лиза изо всех сил тянет с другой стороны. Как бы устав, я отпускаю, и дверь захлопывается. Она победно смотрит на меня и снова говорит: «Не можешь войти». Это может повториться пять-шесть раз. Но всегда потом она меня впускает, очень любезно говоря: «Входи, Джон».

Однажды утром, услышав, как она разговаривает с сестрой, я вошел в комнату. Кокетливо на меня взглянув, она сказала: «Уходи». Я спросил: «Почему?» — и она ответила: «Потому что». «Потому что что?» — «Надо». «Но я не хочу», — сказал я. «Ты должен», — упрямо ответила она. Я снова заявил, что не хочу. Затем произошла странная вещь. «Ты не можешь», — ответила она. Она перешла на модель ответов, которыми обычно пользуется в других обстоятельствах. Примерно в этот момент я вышел из комнаты. Через

мгновение я вернулся, и игра началась снова. На этот раз, после нескольких повторений игры, она сказала: «Не уходи». Дети ничего не имеют против того, чтобы позволить нам, взрослым, победить в игре, если только мы даем им возможность заработать несколько очков. Но так много среди нас таких, которые, как футбольные тренеры, никогда не удовлетворяются простой победой; им нужно как можно больше обогнать и по очкам.

*2 августа 1961*

Однажды мы поехали в Карлсбадские пещеры — необычное и красивое место. Чтобы туда добраться, надо много часов ехать на машине. В пути мы играли. Когда Лиза на меня смотрела, я начинал хлопать в ладоши в такт музыке по радио. Она стала делать то же самое. Затем я стал хлопать ладонью о кулак. Посмотрев немного, она сжала обе руки в кулаки, немного похлопала, снова посмотрела, увидела, что делает неправильно, и вскоре делала так, как я. Из этого возникла целая серия игр. Я хлопал рукой по голове; так же и она. Я хлопал ладонью по животу; она тоже. Я усложнил игру. Я хлопал одной рукой по голове, другой по животу; или хлопал по голове, а другой рукой держал локоть хлопающей руки и так далее. Крайне интересно было смотреть, как она меня копирует. Каждый раз она начинала действовать очень быстро. Затем сверялась с тем, что делал я. Меняла свои действия и снова сверялась — пока мы оба не делали одно и то же. Меня при этом поразили два момента. Первый: она не считала, что ей нужно сначала правильно все воспринять, чтобы начать действовать. Она стремилась немедленно начать *делать хоть что-нибудь*, а затем подумать над тем, как подправить свои действия. Второй: она не удовлетворялась неправильной имитацией и продолжала сравнивать, пока не была уверена, что делает правильно, — и так каждый раз.

Ребенок постарше мог бы играть в эту игру по-другому — имитируя правильно с самого начала. Он проделал бы все мысленно, перед тем как сделать на самом деле. Или же он перевел бы мои действия в слова, и согласно им стал бы действовать. Но очень маленькие дети — по крайней мере этот ребенок — действуют не так, они не могут произвести действие в воображении и мысленно же поправить его. Они имитируют, сравнивают и поправляют на конкретном физическом уровне и продолжают это до победного конца.

В определенном смысле, — а по сути дела, во многих смыслах — Лиза поразительно отличается от тех неудачливых десятилетних детей, которых я видел в школе. Она хочет все делать правильно, и будет возиться, пока не сделает так; они же просто отлынивают от дела. У маленьких детей, по-видимому, есть то, что называется инстинктом качества. Мы склонны не замечать этого, потому что они неумелы и материалы у них грубые. Но посмотрите, с каким тщанием маленький ребенок отглаживает форму из песка или оформляет земляной пирожок. Они хотят делать как можно лучше не для того, чтобы кому-то доставить удовольствие, но чтобы удовлетворить себя.

*3 августа 1961*

Наблюдая за Лизой, я часто вспоминаю рассказ Билла Халла о первокласснице, которая расплакалась, узнав, что слово «once» (которое читается как «уанс») пишется «O-N-C-E». Что меня озадачивает, так это то, что подобные парадоксы и несуразицы волнуют шестилеток гораздо больше, чем этого ребенка. Она целый день слышит вещи, которые не имеют смысла, но, по-видимому, это ее не волнует. В неопределенности она живет и перемещается естественно и легко, как рыба в воде. Когда и почему дети начинают стремиться к определенности?

Дети, по-видимому, не рождаются со страхами. Да, есть некоторые вещи, которых они боятся инстинктивно, — громкие звуки, отсутствие поддержки, — но зато многим детям нравится, когда их подбрасывают в воздух или крутят вокруг себя. Весьма похоже, что дети перенимают большинство страхов от взрослых.

Лиза, например, никогда не боялась насекомых. Когда она видела что-либо ползущее или летающее, она стремилась взять и рассмотреть это. Однажды в гости пришла двенадцатилетняя подруга ее старшей сестры. Лиза была с ними в комнате, когда гостья увидела на стене паука. Она истерически взвизгнула и визжала до тех пор, пока ее не увели из комнаты и не убили паука. С этих пор Лиза стала бояться всех насекомых — мух, мотыльков, а также червей. Она усвоила урок. Она не визжит, только отстраняется и не хочет иметь с ними никакого дела. Часть ее любопытства и доверия к миру исчезла. Кто может сказать, когда это снова вернется?

Большинство страхов, которые перенимают дети, более тонкой природы. Они собирают их понемножку, малыми дозами. Однажды Лиза играла с электрической пишущей машинкой. Она может включать и выключать ее и возвращать каретку. Когда она печатала, ей внезапно потребовалось нажать на клавиши обеими руками. Несколько рычажков с буквами выскочило и застряло. Она наклонилась, чтобы откинуть их. Я боялся, что при этом она может случайно нажать на клавишу, в случае чего выскочила бы другая буква и чувствительно щелкнула бы ее по пальцам. Я боялся также, что, освобождая рычажки, она могла погнуть некоторые из них. Так что я снова показал ей, как выключать машинку и потом осторожно освобождать рычажки.

Сейчас у нас есть машинки с печатающим шаром. В этом случае нет опасности застревания рычажков, хотя ребенок может повредить шар, если будет сильно тянуть, или получит удар по пальцу, если сунет палец под шар и нажмет на клавишу. Такие машинки дороги, но несколько семей могли бы сложиться вместе на покупку. Машинки с так называемыми «ромашками» еще лучше, но они еще дороже. Лучшее всего в этом смысле компьютеры, на которых можно редактировать написанное, но они самые дорогие, хотя и на них, как это происходит со всей электроникой, цены снижаются. Во всяком случае, лучше накопить или сложиться на несколько хороших вещей, чем тратиться на ящики ненужных игрушек.

Лиза провела интересное исследование. С двух сторон есть клавиши подъема каретки (для написания заглавных букв), и только с одной стороны — запирающий их ключ. Она заметила, что клавиши подъема каретки при нажимании поднимаются обратно, а вместе с клавишей запирающего ключа — нет. Вопрос — как их вытащить? Тянуть не имеет смысла. Клавиша пробела ничего ей не дала, а табулятор поразил тем, что при этом вся каретка проскочила влево, так что прозвенел ограничительный звонок. Через некоторое время она все же разобралась со всей этой системой.

Все это время я стоял футок в десяти от нее. Я хотел посмотреть, что она делает, и также был готов выключить машинку, если она снова ударит обеими руками или сделает что-то опасное для себя самой или машинки. Я не тревожился, а скорее просто наблюдал, но она, должно быть, чувствовала какую-то степень обеспокоенности в моем наблюдении, потому что делала нечто такое, чего никогда не делала раньше — поднимала на меня глаза с выражением, которое говорило: «Я все правильно делаю?»

Дети, особенно маленькие, весьма чувствительны к эмоциям. Они не только схватывают все, что чувствуем мы, они раздувают это до невероятных размеров. Лиза начинает плакать, когда кто-нибудь из ее младших братьев или сестер ссорится или дерется. Даже если они препираются ради смеха, она пытается их растащить и требует остановиться. Часто в других семьях я видел, как дети долго бывают несчастны, если родители поругались, хотя и старались это скрыть. Это даже не обязательно должны быть родители. Как-то я был у друзей, детей которых очень любил. С матерью мы заспорили о политике. Хотя спор и был жарким, он не был недружественным; мы с ней обычно находимся по одну сторону баррикады. Но даже это было для детей чересчур. Они обступили нас, как бы предлагая нам поговорить о чем-нибудь другом и чтобы снова все было мирно и хорошо.

Это попросту неправда, или не всегда правда, что у маленьких детей нет эмпатии, что они не чувствуют то, что чувствуют другие. Несомненно, они часто жестоки друг к другу; но если с ними рядом обиженный или несчастный ребенок, они сами становятся очень несчастными. Редкий ребенок способен на длительную и преднамеренную жестокость, которая так часто встречается у взрослых.

Часто их жестокость может быть экспериментальной. Однажды я видел, как два двухлетних мальчика играют вместе на полу. Они катали машинки и грузовички и приятно проводили время. Один из них взял довольно тяжелый грузовичок, с которым играл, и задумчиво посмотрел на другого. У меня возникло ощущение, что произойдет что-то плохое, но я ничего не сказал, потому что отец мальчика, у которого я был в гостях, смотрел тоже и тоже ничего не сказал. Разумеется, через мгновение этот мальчик ударил другого грузовиком по голове. Тот, пораженный, поднял голову и разразился плачем. Первый мальчик смотрел на него озадаченно, все более огорчаясь. (Хотя его отец ничего не сделал для того, чтобы упрекнуть или наказать его.) Казалось,

что слезы и рев — это гораздо больше, чем он ожидал от своего действия. Сам он не заплакал, но был явно испуган и удручен.

Одно из моих самых ранних воспоминаний — хотя, может быть, это мне просто рассказывали, — это когда я играл в парке с приятелем своего возраста — трех-четырёх лет, — и он ударил меня по голове игрушечной лопаткой. Мы мирно играли; ни тогда, ни потом я так и не понял, почему он меня ударил. Может быть, это было то же непреодолимое стремление посмотреть, что получится.

#### *4 августа 1961*

Лиза запоминает и любит использовать фразы, несущие эмоциональную нагрузку. За последние несколько недель я впервые услышал от нее: «Нечестно!», «Как я здесь намусорила!», «Не своди меня с ума!» и «Прекрати!» Все это говорилось в момент стресса и возбуждения. Когда она оказывается в таких ситуациях, эти фразы выскакивают естественно.

Ее разговоры и игры взаимосвязаны. Однажды мы ехали на машине в город, я спереди, она сзади, и я обернулся, чтобы посмотреть на нее. Она озорно на меня посмотрела и твердо сказала: «Повернись!» Я никогда раньше от нее этого не слышал. Через некоторое время я обернулся снова, и она сказала то же самое, и игра пошла.

Иногда игра идет «наоборот». Однажды утром она сказала мне, чтобы я смотрел на нее, и, глядя на меня, стала ходить вокруг кресла. Я подумал, что она хочет, чтобы я сказал ей, что она делает, и я так и сделал. Или я правильно угадал, что она хочет, или ей понравилось ее занятие, но она продолжала делать то одно, то другое, глядя на меня и слушая мои слова. Действительно, часто кажется, что иногда она говорит что-то, чтобы посмотреть, что окружающие будут делать, а иногда делает что-то, чтобы посмотреть, что они скажут.

#### *6 августа 1961*

Не так давно Лиза похлопала меня по щеке, не помню почему. Я надул щеки. Эта цель была соблазнительной. Она легко хлопнула, и я с достаточным шумом выпустил воздух. Она была в восторге, и потребовала, чтобы я снова так сделал. Вскоре вся семья играла с ней в эту игру. Затем она захотела поменяться ролями. Она надувала щеки, но у нее было недостаточно воздуха, чтобы произвести какой-то звук. Однако это ее не огорчало; игра ей понравилась.

Некоторое время ей нравились игры, в которых она имитировала взрослых. Теперь она начинает изобретать игры, в которых мы должны ее имитировать. Как и многие хорошие игры, эта началась случайно. Она строила рожи (ее любимое занятие) и вдруг встретилась взглядом со мной. Я, не долго

думая, скорчил такую же физиономию. Она состроила другую рожу, я повторил. Она сразу же поняла, что я буду делать то, что делает она, и игра пошла.

В другой раз ее братья играли на полу в гостиной — они боролись ногами. Посмотрев, она потребовала, чтобы ее включили в игру. Мы в шутку поиграли с ней, иногда сваливая ее, иногда притворяясь, что она победила нас; все с кряхтением и шумом. Она начала делать различные трюки и просила нас их повторять. Она падала на колени, крутилась на руках и ногах, смотрела назад между ног (что дети любят делать) и так далее. Однажды она повела меня на прогулку по роще, окружавшей дом. Иногда она бежала, иногда шла, иногда на ходу дергала ногой в воздухе. Все время она смотрела, повторяю ли я ее действия, и правильно ли я это делаю.

С тех пор много было написано об аутичных детях — детях, которые удалились в свой внутренний мир и не хотят иметь дела с миром внешним. Много говорилось о том, как с ними обращаться. Общепринятая мудрость состоит в том, что с сильно аутичными детьми ничего не поделаешь — их можно научить заботиться о своих физических нуждах и выполнять минимальные социальные требования, но не больше. Но были и поразительные «исцеления». Барри Кауфман в своей книге «Восход солнечного ребенка» описывает, как он с женой воспитал своего безнадежно аутичного ребенка. Я имею в виду, что сначала они стали настраивать слабое общение со своим ушедшим в себя сыном, *имитируя все, что он делал*. Таким образом, они вернули его обратно в повседневный мир.

Никто не знает, почему этот метод сработал. Но мне он кажется правильным. Если бы я чувствовал, что мир вокруг такой непредсказуемый и угрожающий, а я такой беспомощный, что я не могу рисковать выходить в этот мир, мне пришлось бы создать свой крошечный мир, в котором внешний мир казался бы менее опасным, а я был бы более сильным, *если бы я мог управлять в нем событиями*.

Все дети стремятся к тому, чтобы как можно больше управлять окружающим миром, и все они в какой-то мере чувствуют унижение, угрозу и испуг, оттого что постоянно убеждаются, что они этого не могут. Возможно, аутичные дети больше нуждаются в таком управлении и больше пугаются, оттого что они этого не могут, поэтому, в отличие от большинства детей, они не способны терпеливо бороться, а вместо этого уходят в свой собственный внутренний мир.

*9 августа 1961*

Вчера мы ходили на площадку аттракционов в городской парк. Там было крошечное чертово колесо, поезд, бегающий по овальному пути, металлические машинки, с грохотом сталкивающиеся на круглом деревянном треке.

С первого же дня Лизу восхитили машины. Мы посадили ее в одну из них, и она поехала. Мы думали, что грохот и столкновения испугают ее, и она явно была на грани испуга. Она ездила по кругу, с напряженным выражением на лице, и только изредка взглядывала на нас. Двигаясь по кругу, она постоянно вертела маленький руль. Она двигалась против часовой стрелки, и казалось, что при помощи руля она постоянно поворачивает влево. Было ли это совпадением? Или она что-то поняла в соотношении движений руля и машины?

Вскоре поездка окончилась, и мы стали искать что-нибудь другое. Дети постарше ездили на поезде, дули в свисток и звонили в колокол. Лизе это казалось интересным, но немного страшным. Может быть, поезд слишком громко шумел, или был слишком большим, слишком черным. Она постоянно повторяла: «Я не могу на поезде, я не могу на поезде». Мы сказали, что все в порядке, никто ее не заставляет. Любимым ее развлечением остались машины.

Через некоторое время мы ушли из парка, чтобы поесть мороженого. Пока мы ели, ее мысленное представление о поезде становилось все менее пугающим. Чем больше она об этом думала, тем меньше и безопаснее казался ей поезд. Она заговорила очень храбро: «Мне надо проехаться на этом поезде *прямо сейчас!*» Мы решили, что ей нужно дать этот шанс победить свой страх, поэтому вернулись. Но увы, когда мы туда добрались, поезд оказался таким же большим и черным, и она сказала: «Не могу на поезде, не могу на поезде».

По большей части нетрудно определить, почему мы чего-нибудь боимся. Но не так просто сказать, откуда берется стремление преодолеть эти страхи, особенно когда речь идет об очень маленьком ребенке. Некоторым видам мужества можно научиться, но, несомненно, есть и инстинктивная храбрость, стремление преодолеть страх. Это стремление будет расти, если мы не будем его слишком перенапрягать. Мы должны всемерно его поощрять.

Когда Лиза очень хочет что-то сделать, она говорит: «Мне надо». Если ей не хочется чего-то делать, она говорит: «Не могу». Легко понять, откуда берутся эти выражения. Когда мы хотим, чтобы она что-то сделала, мы говорим: «надо». Когда мы не хотим, чтобы она что-то делала, мы говорим: «не можешь». Она просто обращается этими же словами к нам. Она только начинает осознавать этот конфликт воли между ней и гигантами, которые всем заправляют. Ее большой брат — взрослый для нее — часто играет с ней в игру: он говорит: «тебе надо», а она очень серьезно отвечает: «не могу». Тогда он переворачивает идею и говорит: «не можешь»; она мгновенно отвечает: «мне надо». И так далее, пока ему не надоест.

Почти на каждый вопрос она отвечает: «нет» или отрицательное «не-а». Это не означает, что она думает, будто бы «нет» — это всегда правильный ответ; она часто говорит «нет», когда знает, что правильный ответ — это «да», как в том случае, когда ее старшая сестра, которую она любит, спрашивает ее: «Ты моя сестра?» Для двухлетки слово «нет» — это Декларация независимости и Великая хартия вольностей одновременно. (Декларация независимости США — декларация о независимости английских североамериканских колоний от

Англии, принята в 1776 году. Великая хартия вольностей — грамота о правах и привилегиях английских феодалов и рыцарства, подписана королем в 1215 году. — примеч. перев.)

Не я первый это говорю. Голодный двухлетка часто говорит «нет» даже, если его спрашивают, не хочет ли он своей любимой еды. Конечно, он хочет. Но ему также хочется ответить «нет». Пусть говорит «нет», но потом покормите его. Если он действительно не хочет, он тотчас даст это понять.

Странно, но большинство людей встревоживаются, увидев первые признаки независимости у своего ребенка. Современные родители часто говорят: «Это просто стадия роста, они это перерастут», как будто бы это была болезнь, от которой ребенок должен выздороветь. Более старомодные родители начинают показывать ребенку, кто здесь главный, хотя ребенок и так чувствует себя совершенно зависимым и его стремление к большей независимости надо всемерно поощрять.

Лиза, как и все дети, хочет делать то, что делают взрослые. Это может создавать проблемы. За обедом она настаивает, чтобы ее еда, как и у вас, накладывалась из общего блюда на тарелку, а не сервировалась заранее. Несколько дней назад у нас были свиные отбивные. Я знал, что она не сможет разрезать свою отбивную и съест не больше нескольких кусочков, так что я попытался отрезать для нее несколько кусочков. Она запротестовала: «Хочу мяса! Хочу мяса!» Я сказал: «Я и даю тебе мясо». Без толку; я знал, что ей надо, и она знала, что я знаю. Ей нужно было положить на тарелку целую отбивную. Только когда она тщетно попилила ее при помощи ножа и вилки, она позволила мне отрезать для нее кусочек.

Она показывает свою независимость многими способами. В садике за домом есть несколько качелей, высоту которых можно менять при помощи цепей. Ребенок постарше снял одну из качелей и оставил ее на земле. Лизе хотелось покачаться, и она возилась с лежащей на земле цепью. Я спросил: «Ты хочешь покачаться?» Она сказала: «нет», но она всегда так говорит, поэтому я стал надевать одну из цепей на крюк. Она решительно сказала: «Не чини». Взяв затем другую цепь и держа ее за конец, она, подпрыгивая, стала тянуться к верхней перекладине. Через некоторое время она бросила это занятие и принялась за что-то другое. Я снова подошел к качелям. Сразу же она сказала: «Не чини, Джон». Постепенно это превратилось в игру. Я медленно подходил к качелям, она говорила: «Не чини». Она говорила игриво, но была серьезна. Только потом, когда она ушла по своим делам, я смог повесить качели.

Даже год назад она очень хотела участвовать во всех играх, в которые играли взрослые. Тогда ее легче было одурачить. Если старшие дети играли в шахматы или шашки, они могли дать Лизе свободные фигуры, чтобы она играла с ними на полу. Но это длилось недолго. Она вскоре заметила, что карты или фигуры используются определенным образом, и она так и хотела их использовать — на доске. Это создает трудности для игроков в шахматы. Если

она видит игру, она тут же требует участия. Ее не очень-то интересует игра, просто она не хочет быть исключенной из того, чем занимаются другие. Иногда братья стараются спрятаться от нее, играя на верхней койке в своей комнате. Но вскоре она их находит и требует: «Хочу в шахматы!» Без толку давать ей свободные фигуры — она хочет играть на доске. Мы можем только уговорить ее дать братьям доиграть, пообещав, что она будет играть после них, что она с радостью и делает, кто бы ни согласился с ней «играть».

У нее поразительное терпение и степень сосредоточения. Однажды она нашла зеленую шариковую ручку и разобрала ее. Там было четыре части — стержень, корпус из двух свинчивающихся частей и кольцо между ними. Я начал собирать ручку для нее, но она запретила мне это делать. Неуклюже, но терпеливо она возилась с частями, по-всякому их комбинируя. Она не знала точно, как ручка должна выглядеть в собранном виде, но все же она почти ее собрала. Она не раз правильно располагала части, но не могла догадаться, для чего там резьба. Она не сердилась и не разочаровывалась и работала больше двадцати минут, пока ее не позвали на ленч.

Глядя на нее, я вспоминал многих четырехлеток, которых видел в яслях, они пытались собрать головоломки и часто раздражались слезами или сердились, когда им это не удавалось. Почему более старшие дети менее способны переносить разочарование, скажем, не из-за неудачи, а из-за отложенного успеха? Подозреваю, что это потому, что они уже даже в яслях в крайне соревновательной манере борются за то, чтобы заработать одобрение учителя или друг друга. Ребенок, который не может собрать головоломку, знает, что старшие дети это уже делали, что учитель и другие дети ждут, пока он ее соберет, и они разочаруются или поднимут его на смех, если он не сможет. Но Лизу пока интересует только ручка и то, сможет ли она собрать ее; ей безразлично, могут ли это другие люди или что они подумают о ее усилиях. Для многих четырехлеток головоломка часто только средство добиться чьего-то одобрения. Для Лизы собрать ручку — это само по себе цель.

*7 марта 1963*

Недавно Дэнни поступил в точности так, как поступают другие дети. У него есть три картинки — сборные головоломки. И хотя Дэнни всего двадцать девять месяцев от роду, он может складывать эти головоломки без посторонней помощи. Удивительно, что у него такие умелые руки и что он может удержать в голове столько сложных конфигураций. Он уже складывает эти головоломки не методом проб и ошибок; он знает, как должна располагаться каждая из частей картинок. У него есть примерный порядок, в котором он предпочитает складывать картинки, но он не пленник этого порядка. Если ему не попадет на глаза часть, которую он предпочел бы положить в данный момент, он возьмет другую, причем расположит ее правильно. За ним интересно наблюдать.

Однажды он работал над одной из головоломок — это была картинка с кораблями. Одна из частей, кладущихся у края, представляет собой облако. Он взял ее, поднес к нужному месту и попытался вставить. Но он повернул ее несколько под другим углом, и она не влезала. Он толкал ее, поворачивая и так, и этак, но безрезультатно. Он становился все более беспокойным; он знал, что эта часть должна быть здесь, но она не входила. Его движения становились все более быстрыми и резкими. Внезапно он отвернулся от игры, перебрался на свое одеяло, расстеленное в нескольких футах от него, и сел, засунув в рот большой палец и глядя на нас, как бы говоря: «Я знаю, что делать в таких ситуациях». Мы все восторженно расхохотались. Через несколько мгновений, восстановив заряд своих батарей, он вернулся к головоломке и завершил ее без всяких проблем.

Многому ли люди могут научиться в каждый данный момент, зависит от того, как они относятся в этот момент к задаче и к своей способности ее выполнить. Когда мы чувствуем себя сильными и компетентными, мы беремся за трудные задачи. Трудности нас не пугают; мы думаем: «Рано или поздно я добьюсь своего». А иной раз мы можем только подумать: «Мне никогда этого не сделать, это слишком сложно для меня, мне никогда такое не удавалось, зачем мне это делать», — и так далее. Искусство обучения, в частности, состоит в умении почувствовать, в каком из этих настроений находятся ученики. Люди очень быстро могут переходить из одного настроения в другое. В книге «Никогда не поздно» я писал о восьмилетке, которая могла переключаться из одного настроения в другое очень быстро — несколько раз на протяжении тридцатиминутного урока игры на виолончели. Когда люди в пониженном настроении, бессмысленно подгонять или подталкивать их; это их только испугает и еще больше разочарует. Тогда нужно вернуться на исходные позиции, снизить давление, ободрить их, успокоить, дать время на восстановление запасов энергии и отваги для выполнения задачи.

*22 марта 1963*

Я снова встретился с Дэнни. Мы ходили по Центру визуальных искусств в Гарварде; внезапно он поднял глаза и увидел Луну. Он указал нам на нее. Через некоторое время, когда мы прошли немного по улице, он посмотрел вверх и снова увидел луну. Он, казалось, был удивлен тем, что она оказалась как бы в другом месте.

Он много говорит. Я замечаю, что когда мы что-нибудь ему говорим, он часто повторяет последние одно-два слова, как бы для практики.

Когда мы дошли до дома, он изобрел две хороших игры. Я не знаю, с чего они начались. На диване лежала маленькая мягкая подушка. По какой-то причине я бросил ее в него. Он схватил ее и бросил обратно. Это его увлекло. Я представляю, что смотреть, как подушка летит по воздуху, рассчитывать

момент, когда ее надо поймать — это хорошее упражнение в координации. Это также легкая игра, потому что подушка мягкая, не упрыгивает от него, и ее легко держать. У него есть также большой мяч, который он любит ловить, хотя мяч ведет себя совершенно по-другому.

Другая игра — это «хлопни по кровати». Когда мы играли в бой подушками, я сидел на кровати. Я чувствовал, что у мальчика много энергии, которую он не мог ни сдержать, ни найти ей выход, и, вспомнив, как Лиза хлопала палкой по стулу, я поднял руку над головой и громко хлопнул по кровати. Дэнни был в восторге. Я сказал ему: «Теперь ты хлопни». Он подошел и хлопнул довольно осторожно. Я сказал: «О, ты можешь сделать это гораздо сильнее», и хлопнул снова. Но только после нескольких попыток он смог преодолеть свою осторожность и хлопнуть изо всех сил.

С этого момента начала развиваться игра. Мы играли в бой подушками, но он то и дело останавливался и говорил: «Хлопни по кровати». Каждый раз я сильно хлопал, каждый раз он смеялся. Затем, без всякой причины, я хлопнул очень легко. Потом сказал: «Хлопнуть сильнее?» Он сказал «да». Я хлопнул чуть сильнее и задал тот же вопрос. Еще раз — «да». Снова хлопок, снова вопрос, снова «да», и так четыре-пять раз, пока я не хлопнул со всей силы. Пару раз мы повторили это. В следующий раз, легонько хлопнув по кровати, я стал ждать. Секунду посмотрев на меня, он сказал: «Сильнее!» Я ударил сильнее, и так далее. Он был в восторге от игры, позднее мы повторили ее для родителей.

Суть этой истории в том, что лучшие игры с маленькими детьми легко и естественно возникают из ситуации. Вряд ли получатся хорошие игры, если их планировать заранее, но игры возникнут, если мы будем играть с детьми просто ради удовольствия. Но какова бы ни была игра, мы должны быть готовы немедленно и без сожаления ее прекратить, если ребенок не получает от нее удовольствия. Есть соблазн в том, чтобы подумать: «Если я попрошу его еще немного это поделает, то ему понравится». Но ему не понравится — и вам тоже.

Дэнни так хорошо складывал детские головоломки, что родители купили ему сложную картину-головоломку. У него теперь их две или три, и он отлично их складывает. Вчера вечером он работал над картиной, где изображен мальчик-мексиканец с двумя козлами. Изумительно было наблюдать за Дэнни. У него остается в памяти какая-то картинка уже решенной задачи. Она сообщает ему, какую часть куда класть. Он смотрит на части некоторое время, затем внезапно берет одну из них и кладет туда, где, по его мнению, она должна быть. В четырех случаях из пяти он оказывается прав. А если он не прав, он обычно очень быстро это замечает и без всякого шума прекращает попытки пристроить этот кусок головоломки туда, где ему не место.

Вчера вечером он оказался в затруднении. Он положил одну часть картинки на место. Она почти подходила по форме, и цвет вполне соответствовал, хотя и не совсем. Было ясно, что у Дэнни нет точного восприятия цветовых соответствий; он решает головоломки не таким способом.

Кусок был почти точь-в-точь по форме, и Дэнни был уверен, что он на месте. Вскоре он исчерпал терпение и возможности вставить кусок на место. Это уже задевало его гордость и самолюбие. Видно было, как он сердится и немного пугается, как бывает с детьми тогда, когда они видят, что часть мира, которая до этого была понятной, внезапно теряет эту понятность. Его отец стал было втолковывать ему, что кусок, наверное, не на том месте. Он делал это очень мягко и тактично. Но мальчик не был готов признать это, он знал, что все правильно, просто этот кусок не лезет! Затем мне в голову пришла мысль. Я сказал: «Почему бы тебе пока не отложить его, и попробовать потом, а пока займись другими частями. Отложи его на минуту». На это Дэнни согласился. Он вставил несколько других кусков, затем взял «проблемный» кусок и положил его туда, где для него образовалось место. Оно оказалось рядом с предыдущим; в конце концов, он ошибся совсем ненамного.

Мне кажется, что в этом есть некий урок как для учащихся, так и для учителей. Бывает, что даже самый хороший ученик готов признать, что он бьется головой о стену и что в этом нет никакого смысла. В таких случаях учителя склонны превращать учеников в боевой таран. Я и сам часто так делал. Это не срабатывает, это неверно.

Дэнни, его родители и я пошли в соседний дом к девочке примерно его возраста. У нее тоже несколько головоломок, но она явно не могла их складывать. Ее метод игры в них состоял в том, что она брала одну часть, клала ее как придется и оборачивалась к вам с усмешкой, как бы говоря: «Ну не глупо ли?» Ее стратегия вполне похожа на стратегию других детей и взрослых — это стратегия преднамеренной неудачи. Если вы не можете играть в игру так, как в нее положено играть, превратите ее в игру, в которую вы можете играть. Если не можете сделать правильно, сделайте неправильно, но настолько неправильно, чтобы все поняли, что вы и не пытаетесь сделать правильно, что вы и не думаете, что стоит пытаться сделать правильно.

Позже, уже дома, Дэнни положил на пол несколько головоломок. Одну он уже сделал и был полон сил и энергии. Внезапно он стал делать то же, что делала та девочка — клал части на явно неправильные места, оборачивался ко мне и смеялся. Это была шутка, но она отличалась от шутки девочки, для которой она служила самозащитой и прикрытием. Он знал, что может собрать головоломку правильно, но делал неправильно, потому что это было смешно. Поначалу важность этого ускользнула от меня. Но потом он стал показывать мне одну из своих любимых книг про машины — строительные машины, названия которых он знал наизусть и обожал повторять. На каждой странице он показывал машину и называл ее заведомо неправильным названием; так, глядя на рисунок бетономешалки, он говорил «трактор»; экскаватор он называл комбайном — с превеликим наслаждением и радостью. Это была хорошая шутка: видеть что-то хорошо известное и намеренно называть это чем-то другим.

Мне это кажется здоровым, уверенным и властным подходом к миру символов. Мы вольны использовать их по своему усмотрению. Мы можем использовать их правильно, если желаем; но если мы ради шутки хотим использовать их неправильно, то это тоже в нашей власти. Мы хозяева, а не они.

Это чувство сильно в детях — делать что-то неправильно, когда знаешь, как делать правильно. Взрослые часто неодобрительно к этому относятся. Я думаю, это ошибка, и, может быть, серьезная, и эти вещи надо поощрять. Нет необходимости всегда все делать правильно.

Детская игра — делать что-то заведомо неправильно просто потому, что это весело, кажется мне хорошим примером того, что последователи Пиаже называют «операционным мышлением» и считают, что маленькие дети еще им не обладают. Дети явно могут держать в уме одновременно две идеи — правильный и неправильный способы. Я раньше считал, что дети не обладают развитым чувством юмора и иронии лет до десяти. Но эта игра «сделать неправильно» — хороший пример такого юмора. Таким же образом дети смеются над шуточными словами, потому что точно знают, что они неправильные.

Дети могут научиться некоторым играм «причины-следствия», когда они еще очень маленькие. В прошлый раз во Франции я был в гостях у молодого учителя. Его сыну было меньше полутора лет. Я часто наблюдал, как он сидит в своей кроватке, говорил и играл с ним. Среди его игрушек было резиновое кольцо. Однажды я положил его себе на голову. Через одну-две секунды я наклонил голову, и оно соскользнуло. Затем я положил кольцо на голову ребенку. Он сделал то же, что и я. Это превратилось в хорошую игру. Когда мы оба по очереди сделали это несколько раз, я положил кольцо на голову и подождал. Он посмотрел на меня и настойчиво кивнул головой. Я наклонил голову, и кольцо упало. Он был в восторге, и мы повторяли это снова и снова.

Много лет назад с девочкой месяцев семи-восьми, я играл в игру «бум». Держа перед собой, я покачивал ее из стороны в сторону, и мы случайно соприкоснулись головами. Я сказал: «бум». Ей, казалось, понравилось это происшествие, и я снова сказал: «бум» и легонько коснулся лбом ее лба. Через несколько мгновений она поняла игру, и когда я говорил: «бум», бодала меня лбом и широко улыбалась.

Дух этих игр крайне важен. Мы играем с детьми, потому что их любим и получаем от этого удовольствие, и они получают удовольствие, а вовсе не для того, чтобы сделать из этого подобие школьного упражнения. Мы радуемся детям и играм, и это ценно и полезно для ребенка. Если мы уберем удовольствие и заменим его холодными подсчетами будущего «коэффициента умственного развития», то мы убьем игру. Если мы долго будем так делать, то дети вскоре откажутся играть, или будут делать это «по школьному принципу», то есть будут играть потому, что не хотят расстраивать или злить нас.

*1 мая 1960*

Несколько дней назад, минут через сорок после начала занятий я взял свою машинку и принес ее в класс трехлеток. Войдя, я ничего не сказал, просто прошел в угол, сел за низкий столик и медленно, одним пальцем, стал печатать. Поначалу дети держались на расстоянии, поглядывая на меня. Постепенно самые смелые приблизились. Наконец, как я и надеялся, один из них попросил разрешения попробовать самому. «Конечно, если хочешь», — сказал я. Вскоре они все стали просить своей очереди. Пока один печатал, другие стояли, тесно сгрудившись, как люди, ждущие поезда. Интерес их был чуть ли не чрезмерным. Я не мог дать каждому ребенку больше пяти минут, а этого недостаточно для исследования и изучения. К тому же ребенка за машинкой очень отвлекало нетерпение остальных.

*9 мая 1960*

Трехлеток продолжает интересоваться машинкой. Джон обычно приходит по утрам первым. Увидев меня, он просит дать ему попечатать. Ему также нравится вставлять вилку в розетку. Примерно на четвертый день, когда я уходил к своему классу, он сказал: «Мистер Холт, принесите машинку ко мне домой». Двое других затем выразили такое же желание.

На пятый день Джон обнаружил рычаг переключения цвета и заметил, что буквы на бумаге получаются разноцветными. Теперь уже все «ветераны» знают этот рычаг и любят им пользоваться. Их уже начинает интересовать не работа машинки, а знаки, которые она оставляет на бумаге. Им было бы, наверное, еще интереснее, если бы буквы были крупнее.

Пришла очередь Элси (ей пять с половиной лет), сестры Чарли (ему четыре года). Элси умеет читать и писать. Без посторонней помощи она напечатала: «Дорогой папа, я люблю тебя и твою комнату». Это восхитило четырехлетнего Мэтта. Он захотел напечатать что-нибудь отцу. Я показал ему буквы, чтобы напечатать: «дорогой папа». Он напечатал ДДОРОГОЙ ППАПА. Но больше ничего не смог придумать. Возможно, его затруднял поиск букв. Он разрывался между желанием печатать быстро и стремлением что-то написать.

Ее брату Чарли, в отличие от многих детей, хочется знать, какие буквы получаются при ударе на клавишу. Он медленно нажимает на клавиши — по одной за раз, и смотрит, какой знак получается. Возможно, со временем он приведет группу к новым открытиям. Однажды между клавишами он увидел движущийся вал. Ему захотелось узнать, для чего он.

Примерно на шестой день Мэтт, глядя на знаки на бумаге, внезапно воскликнул: «Это цифра пять!» Он очень обрадовался, увидев что-то знакомое.

Когда дети начинали пользоваться машинкой, они писали строку до конца и, как ни в чем не бывало, продолжали дальше. Через некоторое время я начал им говорить: «Конец строки!» и переводил каретку. К этому времени они все

знали, как и когда пользоваться клавишей возврата каретки, и мне почти не приходилось говорить: «Конец строки!» Чарли любит повторять это сам, когда пользуется возвратом. Некоторые дети научились на удивление аккуратно расцеплять сцепившиеся буквы.

Через несколько дней Мэтту захотелось напечатать слово ОТЕЦ. Я написал ему это на бумажке. Он нашел О и Т сам; я показал ему остальные буквы. Затем он нашел крайне изобретательный способ удовлетворять свое стремление печатать быстро и со смыслом. Он написал: ООООООТТТТТТЕЕЕЕЕЕЦЦЦЦ.

Чарли любит находить букву, с которой начинается его имя. Когда я спросил его, может ли он найти другие, он посмотрел на меня с беспокойством, так что я сразу же оставил эту тему. Как быстро и сильно дети реагируют, когда их сосредоточишь на чем-то. Он знает, что в верхнем ряду располагаются цифры, затем тире и знак равенства, и он никогда не забывает, печатая, сказать: «тире» или «равно», даже когда я об этом забываю.

Большую часть года, когда я входил в комнату, Джон заявлял мне, что он шериф и отправит меня в тюрьму. Я вспомнил метод Сильвии Эштон-Уорнер, когда она успешно учила своих детей словам, которые их интриговали. Поэтому я однажды крупно написал на бумаге: ИДИ В ТЮРЬМУ, и показал это Джону. Я подумал, что ему захочется напечатать это на машинке. Но не тут-то было. Затем он попросил меня написать на бумаге: ИДИ ДОМОЙ; но, к моему удивлению, не выразил интереса к тому, чтобы это напечатать. Однако он до сих пор сердится, когда дети печатают первую букву его имени, которую считает своей.

*2 апреля 1961*

Однажды днем Скотт, которому через несколько месяцев будет шесть лет, играл с электрической пишущей машинкой. Как и большинство пятилеток пользовавшихся ею в классе, он смотрел на нее прежде всего как на механизм, который шумит, и как на устройство, делающее множество помарок на листе бумаге. Он не рассматривал ее как устройство для письма, средство что-то выразить на бумаге. Письмо для детей — это способ нарисовать на бумаге определенные знаки, которые так любят взрослые.

Во всяком случае, каретка была поднята, и он радостно испещрял лист рядами долларовых знаков. Он случайно задел клавишу опускания каретки, и пошли четверки. Это ему не понравилось. Он стал стараться вернуть долларовые знаки, бормоча: «Попробуем это», пока, наконец не достиг желаемого.

Его учитель позднее сказал мне, что чувствуется заметная разница между «умными» детьми и «менее умными» и что первые целенаправленно пользуются научным методом, то есть перебором вариантов проб и ошибок.

Вопрос в том, пользуются ли они этим методом потому, что умные, или умные потому, что пользуются?

За последние год-два я часто виделся с Томми — младшим братом Лизы. Он тоже неустанный экспериментатор. Когда ему было два с половиной года, он любил включать штепсель пылесоса в розетку, чтобы услышать, как заводится мотор. Поскольку никакими наказаниями его нельзя было отвадить от розеток, которых по дому было множество, мы старались следить за тем, чтобы он правильно ими пользовался. И он этому научился. Как большинство детей, он хочет все делать правильно.

Однажды я видел, что он вставлял вилку, и поднес конец всасывающего шланга без насадок. Он удивился, когда его ладонь плотно присосало к шлангу. Он делал так снова и снова. Это расширило область его исследований; теперь, вставляя вилку, он каждый раз проверял конец шланга.

Он делал так несколько раз, как бы не будучи уверенным, что в следующий раз будет так же. Из того, что это было один раз, не следовало, что оно повторится. Детям нужно время, чтобы понять, что если за событием А последовало событие В, то в следующий раз будет так же.

Однажды он радостно включал и выключал пылесос и проверял шланг. Внезапно он задумчиво посмотрел на вилку и шланг. У него возникла идея. Он поднес шланг к розетке и стал трогать вилку! Он, казалось, был удивлен, что всасывания не было. После нескольких попыток он вернулся к прежней игре. Несомненно, его эксперимент указывал на задатки ума, которых вряд ли можно ожидать у двухлетнего!

И тем не менее у детей бывают странные ограничения. На следующее лето — в три года — он тащил по двору одну из своих любимых игрушек — шланг для полива. Внезапно шланг зацепился за недавно посаженный кустик тополя. Шланг застрял, и, казалось бы, нетрудно было увидеть, в чем дело: куст был недалеко. Но он тянул и тянул, все более раздражаясь. Наконец он обратился за помощью, и я провел его вокруг кустика и освободил шланг. Думаю, он бы понял, что шланг застрял, если бы на нем лежало что-то тяжелое. Но он не мог понять, что причина была в чем-то таком безобидном и неподвижном, как дерево.

Томми в свою очередь занялся и машинкой. Я печатал как-то в гостиной, и он увидел меня. Ему захотелось попробовать печатать, я посадил его на стул перед собой, и он начал. Сразу же он меня поразил.

Он очень энергичный и смелый мальчик. Я думал, что он начнет барабанить по клавишам, как другие трехлетки. Но нет — он нажимал их осторожно, по одной за раз. Возможно, живя в семье, где многие разбираются в механизмах и могут их чинить, он выработал определенное к ним уважение?

Машинка его заинтриговала, как и всех детей, прежде всего как механизм. Он делал движение, она делала движение. Как все дети, он смотрел на клавиши, но редко взглядывал на знаки, которые получались на бумаге, но и тогда не

рассматривал их внимательно и тем более не сравнивал со знаком на клавише, которую нажал. Это могло прийти со временем, но мы так до этого и не добрались.

С другой стороны, как и большинство детей, он интересовался названиями некоторых букв. Вскоре он спросил меня, где буква О. Я показал, и также называл некоторые из букв, на которые он нажимал. Затем он спросил меня, где Е и где А. Знал ли он их раньше? Неизвестно. Я показал ему их, и он очень быстро усвоил, где они находятся. Он спрашивал: «Где О?» И я говорил: «А ты как думаешь?» И он ее указывал.

Играть было интересно, но не так интересно, как думалось нам, взрослым, и он быстро изобрел вариацию этой игры. Он спрашивал, где О, или где А, или Е, я указывал, но он говорил, что это не О (или А или Е). В его голосе слышался оттенок отчаяния. Он тогда указывал на какую-нибудь другую букву — он помнил, что поначалу мог указать правильно, — и говорил, что это О. Я говорил: «Нет, это У (или что угодно другое)». Он не настаивал, но повторял это много раз. Я был озадачен. Вспомнив Лизу в том же возрасте, я подумал, что это его способ сопротивления ситуации, когда все ответы, *весь* контроль находились в моих руках. Он утверждал себя и свое право устанавливать какие-нибудь правила. Думаю, что ему не нравилась сама идея, что О должно быть там, где я скажу. Сомневаюсь, что он делал это сознательно, но думаю, что он считал, что если я могу называть буквы, то почему *он* не может? Разве у него не равное со мной право сказать, где О?

Он настаивал на том, чтобы самому заправлять бумагу. Этим он отличался от других детей; это было сложное дело. Если не вставить бумагу ровно, ничего не получится. Он часто не удавалось вставить бумагу как надо. Впоследствии он просил меня помочь ему; но первое время он пытался справиться самостоятельно. Часто бумага входила косо или не подходила под ролики; в этих случаях я ему помогал; потом он научился делать сам.

Однажды он потребовал показать ему «шум». Под этим он подразумевал гудевший внутри мотор. Я спросил, надо ли мне разбирать все до основания, он подтвердил — я разобрал машинку. Томми посмотрел на мотор, потрогал его. Казалось, он хочет вытащить мотор. Я не помню, чтобы другой ребенок когда-либо хотел увидеть мотор пишущей машинки; но случай Томми был особым. Он из семьи, где все занимаются механизмами.

Когда мы занялись машинкой, мой визит уже подходил к концу. За все это время он не выразил особого желания узнать другие буквы, кроме О, А и Е. Иногда спрашивал и про другие, но, казалось, тут же забывал. Я чувствую, что он хотел выяснить принцип работы самой машины, и все. Возможно, со временем ему захочется узнать, что делает эта машина.

С чем Томми действительно нравилось работать, так это с пианолой. Его старшая сестра, Лиза, часто занимается на ней — ради музыки. Ему всегда хочется делать то же, что делает она. Он едва доставал до педалей и напирал на них со всех сил. Чтобы удержаться на стуле, он обеими руками держался за

край пианолы. Но тогда стул начинал отъезжать назад. Ему приходилось вставать, подтаскивать стул и начинать снова. Однажды я сказал ему: «Давай я подержу стул». Все пошло прекрасно, но теперь у меня появилась постоянная работа. С этих пор, когда ему хотелось играть, он оглушительно кричал: «Джон, Джон». Если я не хотел отрываться от дела, то старался не откликаться, но это продолжалось недолго. В конце концов, он меня находил и просил: «Пожалуйста, помоги, Джон». Отказаться было невозможно. Я спрашивал, хотя и знал ответ: «Что ты хочешь?» «Подержи ту штуку», — говорил он, и мы начинали.

Пианола интересовала его прежде всего как механизм. Когда он начинал, мы боялись, что если он попытается сам вставить рулон, то порвет его. Поэтому мы просили его позволить это делать взрослым. Поначалу он не возражал; в пианоле и так было много интересного. Но через некоторое время он обнаружил, что не сможет играть, если кто-нибудь не вставит рулон. Если другие это делают, то почему он не может?

Интересно посмотреть, как много черт будущего характера раскрывается уже у маленьких детей. Томми всегда интересовался машинами и любил возиться с ними. Письмо и чтение никогда особо его не волновали. Он может и писать и читать, но слова — это не та тропинка, по которой он идёт к познанию мира. Лиза, наоборот, всегда интересовалась словами — и в устной речи, и на письме. В возрасте лет десяти она начала писать автобиографию; за десять-двенадцать страниц она добралась только до своего четвертого дня рождения. Через несколько лет она начала писать стихи, и, насколько я знаю, пишет их сейчас.

Если в семье Томми что-нибудь ломается, кто-нибудь мгновенно разбирает это и чинит. Его отец всегда был отличным механиком, и уверенность, что чинить может любой, впитали и старшие сыновья, которые без труда собирают и чинят велосипеды, автомобили и т.д. Так что если что-то ломается, маленький мальчик ждет, что кто-то это «починит». Его первый инстинкт по отношению к любой машине — это залезть внутрь и посмотреть, как она работает.

<...> Играть для него означало управлять всеми видимыми ему кнопками.

Вскоре он спросил меня, зачем нужен рычаг, переводящий рулон из стороны в сторону. Я показал ему дырки в рулоне, как бумага обращается вокруг медного цилиндра с перфорацией. Понял ли он все, что я говорил? Не знаю, и это меня не интересует. С этого времени ему ничего не стоило взобраться на стул, осмотреть перфорацию в рулоне, сказать: «Дырки в порядке», слезть и продолжать игру. Я как-то сказал ему, что с дырками все в порядке, чтобы он не осматривал их; если я должен держать его стул, то пусть он играет, а не осматривает. Но это на него не подействовало. Он стал регулярно проводить инспекцию как часть процедуры игры, запомнив мое замечание.

Мне приходит в голову мысль, сколь многому дети могли учиться, глядя на людей, выполняющих настоящую работу, в те дни, когда таких людей еще

возможно было видеть. Сейчас такое найти непросто. Теперешняя работа, по сути, не является работой в том смысле, в каком ребенок может ее понять, так как очень многое делают машины. Но и сейчас есть множество самых разных умельцев. Как хорошо было бы, если бы дети могли видеть их за работой и задавать им вопросы.

Вернемся к пианоле. Некоторые из ключей управления закрываются небольшой крышкой на петлях. Когда он начал играть, я закрыл крышку, сказав: «Оставим это пока в покое». Это тоже стало его привычной фразой. Начиная играть, он закрывал крышку и говорил: «Оставим это пока в покое».

Таким образом, дети узнают, что некоторые фразы связаны с определенными действиями и ситуациями. Простая ли это имитация? До некоторой степени. Но не слепая или бессмысленная. Здесь находится и используется действительное соответствие. Ребенок вскоре использует фразу «Оставим это пока в покое», чтобы, например, отложить на время свои дела. Вопрос в том, как скоро он может использовать ту же фразу в другом контексте? Может быть, ему надо услышать, как фраза используется в другом контексте, и тогда он поймет, что она подходит не к одной ситуации, а ко многим.

Еще он научился складывать педали и закрывать дверцы. Ему также нравилось управляться со скользящими дверцами, закрывавшими рулонный механизм. В другой раз, увидев, как движутся клавиши при движении педалей, он захотел удержать одну из них, возможно, чтобы оценить движущуюся силу. Но я запретил ему это делать, опасаясь, что он что-нибудь сломает.

Еще ему понравилось вертеть ручку, опускающую и поднимающую дверцу печки-гриля во дворе. Но, поскольку, он, закрыв дверцу полностью, продолжал вертеть ручку, она отвинчивалась. Когда это случилось, он попытался вернуть ее обратно, но это было слишком сложно для него, хотя с некоторыми винтами он мог справляться. После нескольких попыток он или оставлял ее на земле, или уносил куда-нибудь. Мы уже научились обнаруживать ее в самых неожиданных местах. Мы не препятствовали этой игре, потому что это хорошая и ценная игра. Видеть, как при вращении в одну сторону что-то поднимается, а при вращении в другую — опускается, это интересный и важный для маленького ребенка эксперимент. Он не только учится вращать эту ручку, он также учится тому, что многие действия вызывают определенные предсказуемые последствия и что мир во многих смыслах разумное и достойное место.

Примерно через год после этого его мать, в частности, писала мне:

«Он очень наблюдательный, рассудительный и шустрый мальчик, и он не выносит, когда его *учат*. Он любит изучать вещи сам и собирает всевозможные факты для последующего использования. Крайне умело и осторожно пользуется своими инструментами (отверткой, молотком, пилой и т.д.). Он обожает делать что-то *вместе* с нами — сажает и поливает для меня растения, подстригает траву, просеивает песок для

цемента и т.д. — он трудолюбивый и любознательный. Но когда мы пытаемся (как сейчас) *научить* его чему-то типа алфавита, что, как видно, не имеет ни смысла, ни пользы, — он этого не выносит. Более того, он раздражается, сердится, это доводит его почти до слез. Как он пойдет в школу этой осенью?»

Лиза — сверхсерьезная ученица, у нее только отличные отметки, и она действительно о них тревожится. Она не выносит того, чтобы идти в школу неподготовленной — и все же школа ей глубоко отвратительна.

С тех пор я узнал, что сопротивление, которое проявляет Томми по отношению к непрошеному обучению, нередко встречается у детей — это обычное явление. Многие матери писали в наш журнал «Воспитание без школы» о людях, которые учат детей дома, — они, часто с грустью, сообщают, что их собственные дети яростно противостоят их добронамеренным попыткам научить их чему-либо или помочь, когда они об этом не просят. Почти всегда родители встречают сердитое сопротивление этим непрошеным попыткам обучения из-за того, что дети (возможно, подсознательно) воспринимают смысл этих действий так: «Вы хотите сказать, что я недостаточно умен для того, чтобы понять, что это *следует* изучить. А если даже я и понял, вы все равно считаете, что я недостаточно умен для того, чтобы изучить это самостоятельно». Естественно, они обижаются и сердятся. «Я сам хочу сделать!» — кричат они. Именно это нам и следует понять. Если им потребуется помощь, они ее попросят — по крайней мере, пока вы будете ее им оказывать. Если, в своем стремлении научить и помочь, мы дадим им достаточно поводов для сомнения и недоверия, мы разрушим их уверенность в своих силах, и убедим их, что они действительно ленивые, неспособные и тупые. Исполнятся наши худшие опасения.

В один из моих визитов Томми изобрел игру в рычаг. Обнаружив, что мы с ним встаем раньше всех, утром он первым делом заходил ко мне. Как-то получилось так, что я, лежа под одеялом, и держа руку сверху, стал поднимать вверх одну руку и сжимать кулак. Томми брался за кулак и старался своротить его в сторону, а я сопротивлялся, как мог. Игра возникла случайно, но Томми сделал из нее нечто совершенно другое. Рука стала рычагом переключения скоростей бульдозера или какой-то другой машины, а он таскал ее туда-сюда, рыча как мотор. Это стало постоянным утренним упражнением.

Когда семья шла к лыжной площадке, за которой присматривал его отец, наивысшей радостью для Томми было забраться в настоящий бульдозер и подвигать все рычаги.

Я сейчас еще более уверился, что детям полезно смотреть на работу взрослых и по возможности помогать им. Одно из великих преимуществ домашнего образования состоит в том, что детей не запирают в школе, а

позволяют им смотреть, как работают родители и другие взрослые, и даже помогать, если захочется.

Когда Томми было не более четырех-пяти лет, у семьи была ездовая лошадь. Однажды летом отец Томми попросил меня построить за домом небольшой загон для лошадей и показал, как это делается: надо выкопать несколько ям, поставить в них столбы, утрамбовать землю вокруг них, затем обернуть их проволокой и повесить на нее палки. Это я и сделал, и загон просуществовал все время, пока у них были лошади. Все это время, пока я на жарком мексиканском солнце рыл ямы, Томми «помогал» мне — перекидывал лопаткой землю, «заполнял» ямы, когда столбы уже стояли. Я не просил его помогать и ничем не наградил за помощь. Но он видел, что идет настоящая работа, и хотел в ней участвовать.

Что касается школы, то Лиза осталась блестящей ученицей, и вскоре школа ей стала нравиться, потому что она научилась брать от нее то, что ей было нужно. Томми школа так и не понравилась. Сначала он очень интересовался многими вещами, которых не было в школьном расписании, хотел знать больше, чем кто-то в школе мог ему рассказать. В первые года четыре в начале школьного года мать спрашивала его: «Что вы будете изучать в этом году?». Он, не жалуясь, но просто констатируя факт, отвечал: «То же, что и в предыдущем». Он имел в виду то же самое в точности, поскольку большая часть обучения строилась на повторении предыдущего материала. В двенадцать лет он пошел на летний курс астрономии в колледже; она ему понравилась и он узнал много нового. Но в школе этого никто не преподавал. Затем школа ему разонравилась, и он ходил только для того, чтобы увидеть друзей, поиграть в футбол или баскетбол — он был хорошим спортсменом, хотя и начал ходить только с трех лет.

*14 октября 1963*

Однажды я принес в школу старый армейский горн, который купил за восемь долларов. Когда у дошкольников и первоклассников наступила перемена, я пару раз дунул в него (играть я не умею). Тут же человек двадцать собралось около меня, требуя разрешить потрубить. Я выстроил их в очередь. Некоторые из них, посмотрев на меня, понимали, что надо делать губами. Другим это не сразу удавалось, третьим я показал. Девять человек из десяти смогли извлечь из горна звуки, и даже не менее сильные, чем я. Это принесло им огромное удовольствие, особенно Мартину. Я едва смог отобрать у него этот горн. А несколько грустных, заранее предчувствующих провал ребят подошли ко мне, слабо дунули в инструмент и отдали его обратно. Почему они так легко сдались?

Дня через четыре ко мне подошла одна учительница — был перерыв на кофе — и попросила меня перестать играть; это действовало ей на нервы. Так

все и кончилось. Но интересно было посмотреть, как энергично и уверенно большинство этих маленьких детей пытались извлечь звук из сложного инструмента.

8 ноября 1963

В те дни, когда у меня урок, я приношу в школу виолончель и даю детям по очереди «поиграть» на ней. За исключением нескольких робких, которые проводят смычком пару раз и отдают его, почти все дети с энтузиазмом набрасываются на виолончель. По сути дела, они делают три вещи одновременно. Они приводят в действие механизм. Они наслаждаются возможностью извлекать звуки. И они производят научные эксперименты. Начинают они с того, что энергично водят смычком по струнам. И делают это довольно долго.

Просто ощущение и звук уже завораживают. Затем они стараются варьировать, изображать разные ритмы. И через некоторое время они начинают водить смычком более чем по одной струне или же переходят со струны на струну. Важно отметить, что вначале они делают так не в порядке опыта, а просто чтобы посмотреть, что получится. Просто делают, чтобы делать. Сначала один звук, потом другой. И только через некоторое время до них доходит связь между положением смычка и звуком. Тогда они начинают делать все по-другому. Они более медленно и внимательно переводят смычок со струны на струну. Вы почти слышите, как они думают: «Ага, эта струна дает такой звук, а эта другой». Но до этого они должны достаточно долго поводить смычком наугад. Им нужно разобраться в целом ворохе впечатлений.

После того как они достаточно поводят смычком, они начинают думать об использовании пальцев левой руки, чтобы прижимать струны. Толку от этого мало, по двум причинам. Во-первых, их пальцы недостаточно сильны. Во-вторых, поначалу они не обращают никакого внимания на то, ту ли они струну прижали, по которой ведут смычком. Смычок носится по всем струнам. Левая рука ходит вверх-вниз по грифу, прижимая там и сям, но эти два действия уже объединены. Пока дети этим занимаются, я молча наблюдаю.

К этому времени я видел уже сотни детей, обучающихся игре на виолончели, в основном в домах, которые я посещал. Они все делают так, как я описал, если они видели, как играю я. Если меня просят, я всегда играю, и одно из произведений, которые я играю – это прелюдия к первой сюите Баха для виолончели. Это очень быстрая вещь: правая рука быстро ходит вправо-влево и вверх-вниз, а левая бежит по грифу. Когда я спрашиваю детей (и взрослых), не хотят ли они сами попробовать, дети начинают по возможности делать то же самое, что и я. Они не столько пытаются понять, как играть, — они на самом деле *играют*.

Как они понимают свои действия? Может быть, они думают: «Я буду делать так же, как Джон», и надеются получить такие же результаты? Или

же так: «Я знаю, что не могу играть, как Джон, но я буду делать как он, и посмотрим, что получится». Не знаю. Это может отчасти зависеть от возраста. Маленькие поначалу могут думать, что у них получатся такие же звуки, как у меня. Хотя, скорее, это не так; они ясно дают понять, когда разочарованы, а я ни разу не видел малыша, который был бы неудовлетворен результатом своей игры.

Я считаю, что они начинают просто с того, что пытаются делать так же, как и я. Воображают ли они, что при этом получается настоящая музыка, я не знаю. Грань между фантазией и реальностью настолько размыта у детей, что они вполне способны стоять на обоих берегах одновременно. И, может, поначалу они не очень думают о звуке; приводить инструмент в действие уже достаточно увлекательно, и это поглощает все их внимание.

Но через некоторое время они понимают, что производят не совсем такие звуки, как у меня. Как машинистка Вита, о которой речь впереди, они начинают понимать, что их игра — это просто фантазия, и, как и ей, им надоедает заниматься ерундой, и они пытаются понять, как же надо играть *по-настоящему*. Но сначала они без промедления принимаются за дело.

Спустя еще какое-то время ребенок начинает что-то осознавать. Что? Возможно, его левая рука осознает, так сказать, что вибрирующую струну надо время от времени придерживать? Может, он осознает, что иногда левая рука влияет на звук, а иногда — нет. Во всяком случае, через некоторое время он целенаправленно старается придерживать ту струну, по которой ведет смычком, — он смотрит то на одну, то на другую руку. Это труднее, чем кажется, особенно для ребенка, удерживающего инструмент в неудобном положении. Найдя струну, он водит левой рукой вверх-вниз, казалось бы, наугад, пока не начнет экспериментировать с тем, что при этом получается.

Ребенку не нужно очень много времени, чтобы таким способом понять идею виолончели, связь между смычком, струной и левой рукой. И в это время он находится в постоянной деятельности. Можно сказать, что это роскошь — играть и тратить время, чтобы разобраться. Исследователь сказал бы, что наряду с полезной информацией он собрал еще множество бесполезной. Умный исследователь стремится исключить из опыта все ненужное. Он задает природе вопрос, и стремится снизить шумы, свести к минимуму все помехи, чтобы услышать ответ. Но ребенок работает не так. Он привык выделять ответ *из* посторонних шумов. Он вырос в странном мире, где все — шум, и где он может понять только крошечную часть того, что слышит. Его подход к виолончели — это стремление получить максимальное количество данных, сделать все, что можно, использовать смычок и руки как только возможно. Затем он начинает замечать регулярности и совпадения. Он начинает задавать вопросы, то есть производить целенаправленные опыты. Но важно отметить, что до того, как наберет множество информации, он не имеет понятия, какие вопросы задавать.

Может быть, в некотором смысле можно утверждать, что исследователь-ребенок мыслит хуже, чем исследователь-взрослый. Ему не так просто отсеивать ненужную информацию, упрощать проблему, задавать вопросы, которые дадут нужные ответы. Например, взрослый, впервые увидев виолончель, в несколько секунд поймет то, на что ребенку нужно гораздо больше времени. Это при условии, что он вообще возьмет инструмент в руки. Но ребенок, пока его мышление не испорчено взрослыми, имеет большое преимущество во многих подобных ситуациях, когда бесполезных данных слишком много и неизвестно, какие вопросы задавать. Ему легче справиться с этими данными, он легче переносит путаницу и гораздо тоньше улавливает сигнал среди шумов. И, кроме того, он не делает поспешных выводов при недостаточном количестве данных, а если и сделает, то не откажется рассмотреть данные, этим выводам не соответствующие. К тому же ребенку присуща жизненно важная способность мыслить, которую мы можем заглушить или разрушить в процессе его «образования», спеша научить его думать по-нашему.

Но самая большая разница между детьми и взрослыми состоит в том, что большинство детей, которым я предлагал поиграть на виолончели, принимали приглашение, а большинство взрослых — особенно если они никогда не играли ни на каких инструментах, — отказывались.

# РЕЧЬ

Годовалый ребенок сидел в своей коляске в местном магазине. Мать занималась покупками, а он был поглощен собственными делами — играл с коляской, поглядывал на банки с фруктами и соками. Я наблюдал за ним. Внезапно он сказал сам себе: «Ба-гуу». Через несколько секунд он это повторил, и так раз десять. Не хотел ли он сказать «спасибо»? Скорее всего, он случайно подцепил этот звук, и он пришелся ему по вкусу.

Несколько месяцев назад я часто видел девочку-однолетку. Ей нравилось говорить «Лидл-лидл-лидл», к чему она иногда прибавляла выразительное «а!». Это были ее любимые слова, хотя, по сути дела, она больше ничего и не умела говорить. Я спросил ее отца, откуда взялся этот звук. Может, кто-нибудь ее научил? Нет, она научилась быстро высовывать и засовывать язык, и ей это нравилось. (Младенцам нравятся игры с языком.) Однажды, когда она так делала, она добавила голос, и пришла в восторг оттого, что движение языка создало такой звук. После немалой практики она обнаружила, что этот звук можно производить и не высовывая язык изо рта. Все это ей понравилось, и она один-два месяца только этим и занималась.

Внутреннее ощущение от звука, по-видимому, не менее важно, чем сам звук. Каждый, кто наблюдал за младенцами, знает, как они радуются, когда обнаружат новый звук.

Миллисент Шинн в «Биографии ребенка» рассказывает о прекрасном случае из жизни ее семинедельной племянницы Рут:

«Через несколько дней ребенок более явно выражал удивление. Она лежала, радостно повизгивая, и внезапно, по-новому воспользовавшись своим речевым аппаратом, произвела другой звук — что-то вроде кукареканыя. Почувствовав новые ощущения в горле и услышав необычный звук, ребенок, в изумлении, замолчал. Это свидетельствовало не только о зачатках памяти, но также о возникновении новой эмоции — изумления».

Разумно предположить, что младенцы, не очень умея управлять органами речи, чисто случайно производят новые звуки, наслаждаются ими и начинают пытаться их воспроизвести. Позже они, вероятно, сознательно пробуют воспроизводить звуки, которые слышат вокруг.

Почему ребенок прежде всего начинает воспроизводить звуки? Может, это инстинктивно, как плач? Сомнительно. Если щенка изолировать от других собак, то он сам научится лаять. Однако же немногие дети, выросшие без человеческого контакта, сумели научиться говорить. Дети, выросшие в детских домах, где не хватает персонала, умели только плакать. Навык «говорения»

явно возникает благодаря тому, что дети видят вокруг разговаривающих людей. Имитируют ли они своими первыми звуками окружающие их звуки? Или они, так сказать, изобретают наугад? Поначалу они, может быть, изобретают, а потом имитируют.

Теперь я почти уверен, что по большей части дети не «имитируют звуки», но на самом деле пытаются говорить, то есть выражать желания, ощущения, мысли.

В книге «Вместо образования» я писал:

«Мы не можем отделить действие от навыков, участвующих в этом действии. Младенец не изучает сначала навыки говорения, чтобы затем, пользуясь ими, говорить... Он учится говорить путем говорения... Начиная говорить ребенок задолго до этого производит звуки, которые мы слышим как слова; путем внимательного наблюдения он открыл, что звуки, которые производят большие люди, влияют на их действия. *Разговор вызывает действие.* Он может не знать, что и как. Но он хочет быть частью группы разговаривающих людей, хочет вызывать действия при помощи своего голоса.

<...> Миллисент Шинн снова описывает свою племянницу Рут:

«(В четыре месяца) Рут часто попискивала в ответ на обращение с видом дружеского расположения, издавая лепет в ответ на слова. С конца четвертого месяца мы имитировали некоторые из ее звуков, и она, казалось, отвечала тем же...

(На пятом месяце) однажды она стала проявлять странное беспокойство при виде своего деда, будто бы чтобы привлечь его внимание, и удовлетворилась, добившись этого... К концу пятого месяца она издавала просительный звук, когда ей хотелось на руки, просительно попискивала, глядя на мать, тогда как раньше пищала, ни к кому не адресуясь...

(Примерно месяц спустя) ее звуки стали более разнообразными и выразительными с первых же дней месяца. Добавилось любопытное, подобное щенячьему, повизгивание, выражающее желание или жалобу, экстатичные вдохи и задержки дыхания для выражения восторга, разнообразный длительный лепет — свидетельство удовлетворенности, интереса. Она «разговаривает» с любым интересным объектом (цветочным кустом, например), иногда при этом протягивая к нему руки».

Несколько лет назад я был у друзей, сыну которых было немногим больше года. Мы с ним стали хорошими друзьями; я носил его по переднему дворику, и он смотрел на деревья и кусты и трогал их. Он уже произносил много отдельных звуков. Но в тот момент, когда я говорил с родителями о своём возвращении домой, он, глядя прямо на меня, выдал

длинную тираду звуков, которая ни по ритму, ни по интонации ничем не отличалась от взрослой речи. Взглянув на него, я объяснил, почему мне надо лететь более ранним самолетом. Он ответил еще одной фразой из звуков. Такой обмен фразами произошел еще раз-другой. Его мать была поражена; она никогда не слышала, чтобы он так говорил. Впервые случилось, что ребенок не просто имитировал звуки, но по-настоящему разговаривал со мной. Что он хотел мне сказать, я, конечно, никогда не узнаю. Но что-то он определенно говорил.

В главе «Фантазии» я напишу об австралийской девочке по имени Джулия, которая с радостью писала длинные письма из каракулей своей бабушке, рассказывая ей разные разности, и была очень огорчена, узнав, что бабушка не может читать ее письма. Думаю, те, кто рано начинают говорить, похожи на Джулию. Как и окружающие взрослые, они передают послания голосом и уверены, что их послания принимаются. Внезапно в возрасте полутора-двух лет до них доходит, что большая часть их посланий не воспринимается адресатом. Они начинают осознавать, что их «разговор» отличается от разговора взрослых и надо приложить много трудов, чтобы научиться говорить по-настоящему. Может быть, поэтому двухлетки такие чувствительные: они только что открыли, наряду со многим другим, что они не умеют разговаривать. Их раздражает стремление выразить свои чувства и ощущения, но они не могут этого сделать.

Вот на что следует обратить внимание. Мы так привыкли говорить, что забываем, какая при этом должна быть сложнейшая координация языка, зубов, и дыхания. Как двигательный навык говорение сложнее всего на свете, может быть, оно сравнимо с игрой на сложном инструменте. Мы понимаем это, только когда впервые пытаемся говорить на иностранном языке. Внезапно мы обнаруживаем, что наши органы речи нас не слушаются. Хотя этому учится каждый ребенок. Если в его окружении говорят на разных языках, он учится звукам всех из них. Как он это делает? Координация у него плохая; как ему удастся то, что трудно даже для взрослых?

Ответ, по-видимому, надо искать в терпении и неустанном экспериментировании ребенка, бесконечном повторении звуков и слов, сравнении их с тем, как говорят другие, и постоянном приближении к этому образцу; и, прежде всего, в стремлении делать то же хотя бы даже неправильно, но всеми силами стараясь делать правильно.

Билл Халл однажды сказал мне: «Если бы мы учили детей говорить, они бы никогда не научились». Сначала я принял это за шутку. Но теперь понимаю, что это истина. Предположим, мы решили бы «учить» их. Как бы мы это сделали? Сначала комиссия экспертов разбила бы речь на определенное количество «навыков». Мы бы сказали, что поскольку речь состоит из звуков, то сначала надо выучить все звуки. Несомненно, мы бы составили список звуков по степени сложности и редкости. Затем начали бы учить детей согласно этому списку. Возможно, чтобы не «перегружать ребенка» — пресловутое

опасение — мы бы не дали ребенку послушать полноценную речь, но оставили бы только изучаемые звуки.

Вместе со списком звуков у нас был бы список слогов и список слов.

Когда ребенок выучит все звуки, мы перейдем к списку слогов, затем к списку слов. В то же время мы будем учить его грамматике, чтобы соединить слова в фразы. Все будет распланировано, будет много тренировок и тестов.

Представим, что мы бы так и сделали; что бы случилось? А вот что: большинство детей, еще не пройдя и половины обучения, были бы разочарованы, обескуражены и перестали бы делать то, о чем мы их просим. Если бы вне класса они жили нормальной жизнью, они просто стали бы игнорировать наше «обучение». Если бы мы полностью контролировали их жизнь — мечта многих педагогов, — то они молча замкнулись бы в себе, как часто бывает на уроках чтения.

Именно так и случилось в Чикаго. Какая-то комиссия решила, что чтение можно разделить на 500 (!) различных навыков. В конце концов этот список уменьшили до 283 навыков, в соответствии с которым они и предложили обучать детей в школах. Надеюсь, этот абсурдный проект сейчас отменен.

Прошлым летом в магазине молодая мать подошла к мясному прилавку со своим ребенком и очень естественно и оживленно стала обсуждать с ним, какое мясо им взять на ужин. Этот кусок хороший, но очень дорогой — ужасно, что происходит с ценами на еду! Этот нормальный, но его слишком долго готовить, а у них еще много других дел, и они не попадут домой до четырех, и так далее. Она разговаривала естественно, как с человеком своего возраста.

Около года назад мы с друзьями посетили одну семью, где была шестимесячная девочка. Она только что проснулась, хорошо отдохнула, поэтому ее принесли посмотреть на гостей. Мы все повосхищались ребенком и вернулись к нашему разговору. Наш разговор захватил девочку. Когда кто-то говорил, она поворачивалась и внимательно смотрела на него. Время от времени она занималась игрушкой, лежавшей у нее на коленях, затем снова начинала смотреть и слушать. Она, казалось, изучала, что люди говорят друг другу, как отвечают улыбками или смехом, короче, разговор был для нее не просто шумом, это было общение, коммуникация.

Младенцам и маленьким детям нравится слушать взрослые разговоры, и они долго сидят тихо, только чтобы слушать. Если мы хотим помочь детям учиться говорить, то один из способов — это говорить с ними, при условии, что мы делаем это естественно и непринужденно, и разрешать им находиться рядом, когда мы говорим с другими.

Первые несколько лет жизни Лиза провела на скотоводческом ранчо. Когда ей было месяцев восемнадцать, она показала на каких-то животных и сказала: «Смотри, коровы, смотри, коровы». Мы были очень довольны; это были почти первые ее полноценные слова. Мы подтвердили ей, что там

действительно были коровы, и стали рассказывать о них. Но через несколько дней, увидев на пастбище несколько лошадей, она снова сказала: «Смотри, коровы». Позже она то же самое сказала и про овец. Это озадачивало. Она, конечно же, не думала, что это одинаковые животные. И если она знала, что овцы отличаются от лошадей, почему она всех называла коровами? Или же если она думала, что коровами называются все животные, почему она так не называла собаку и кошек? Очевидно, что из всего того, что она слышала и видела, она выделила группу, класс, который мы назвали бы «крупные животные на пастбищах», и этот класс назвала коровами. Мы не стали поправлять ее, но продолжали, как обычно, рассказывать о коровах, лошадях и овцах. Вскоре она разделила свой класс на подгруппы и правильно назвала каждую.

Примерно в это время ей подарили набивную игрушечную лошадку. После этого я был с ней в магазине, где было много мягких игрушек. К моему удивлению, все эти игрушки она называла «лошадьми». Но вскоре выяснилось, что она снова создала для себя класс предметов, в данном случае игрушек в виде животных, и все называла так же, как взрослые называли ее игрушки. Вскоре, просто слушая разговоры других, она поняла, что этот класс тоже делится на подклассы, называемые соответственно собаки, кошки и так далее. Вскоре она вполне в этом разобралась.

Другого ребенка, мальчика, тоже выросшего на ранчо, очень интересовал трактор — большой, красный и шумный. Одним из его первых слов было «тракер». Вскоре мы поняли, что этим словом он называл весь класс предметов, которые можно определить как «большие движущиеся машины». Автомобили, автобусы, бульдозеры, краны — все это были «тракеры». Но потом, просто прислушиваясь к разговорам других, он понял, что этот класс делится на подгруппы и каждая имеет свое название. Со временем, как и большинство мальчиков, он знал название каждой машины.

Одна мать написала нам в журнал «Воспитание без школы»:

У Джесси есть два слова, которые на данный момент можно разобрать. Я уверена, что она говорит и другие, но я еще в них не разобралась. Она говорит «горячо» обо всем, что отличается от температуры тела, — неважно, горячее оно или холодное, и также это означает дрова, поскольку благодаря ним получают тепло. Она также говорит «да», как и все дети, но это означает многое. Дочка подруги в 10 месяцев сказала «кот». Она ходила по квартире и, указывая на разные предметы, говорила «кот». Если это действительно оказывалась кошка, она хлопала в ладоши, если нет, то отрицательно качала головой и шла дальше. Мы решили, что она разделила мир на две группы — кошек и не кошек.

Это достижение — способность называть вещи — более примечательно, чем может показаться на первый взгляд. Когда я начал работать с пятиклассниками Билла Халла, он играл с ними в игру «категории». Он давал им слово, например, «фасоль». Их задачей было найти, в какие категории

попадает фасоль. Они могли сказать, что это предмет, растение, еда, овощ, зеленый и т.д. Большинство детей со временем поняли, что любой предмет может входить в большое число групп предметов. Когда мы говорим о бобах, то мы фокусируем внимание на одной или нескольких группах предметов, в которые они входят. Садовник представляет себе фасоль в виде растения, которое за что-то цепляется. Повар думает о фасоли как о компоненте блюда: для него важно, сколько времени она готовится, и т.д. Таким образом, когда мы называем предмет, мы включаем его в группу похожих предметов, похожих по крайней мере некоторыми чертами, и все их мы называем одинаково. Именно так и делала Лиза, давая одно и то же название всем большим животным на полях.

Однако дети, впервые глядя на мир, воспринимают его совсем не так. Сначала они видят только массу движущихся форм и цветов — вечно меняющуюся единую картину. В Музее современного искусства в Нью-Йорке есть подвижная картина, где движущиеся изогнутые зеркала отражают разноцветный свет на экран, создавая постоянно меняющуюся картину. Некоторым людям неприятно на нее смотреть; они стремятся найти какую-то систему или упорядоченность в картине, но не могут. Примерно так, должно быть, мир выглядит для ребенка. Картина, которую он видит перед собой, не состоит, как для нас, из отдельных элементов, каждый из которых мы можем назвать по отдельности, и которые мы можем комбинировать. Если мы видим стул в комнате, мы легко можем представить его в другой части комнаты, или в другой комнате, или сам по себе. Но для ребенка стул — это часть комнаты, которую он видит. Это одна из причин того, что если мы что-нибудь прячем от маленького ребенка, то это перестает для него существовать. Поэтому и игра в прятки доставляет детям удовольствие, а также развивает их понимание мира.

Одна из игр, в которую я люблю играть с детьми в аэропортах — это игра «в шляпу» (или «в очки»). Сначала я надеваю шляпу (или очки) и даю им немного на себя посмотреть. Затем я снимаю шляпу, держу ее в руке, и опять даю им па себя посмотреть. Потом снова надеваю, снова снимаю и так далее. В течение этого времени я ничего не говорю и сохраняю дружеское или безразличное выражение лица. Почти все дети от шести месяцев и старше находят эту игру интересной и внимательно смотрят все время, пока я играю.

Психолог, доктор Герман Уиткин в книге «Психологическая дифференциация» точно описывает мир маленького ребенка как «недифференцированный». Он не может быть разделен на части. Но по мере роста ребенок начинает видеть комнату как собрание отдельных предметов. Каждый предмет в комнате — стул, лампа — обладает собственным существованием. Каждый можно представить отдельно, сам по себе. Когда ребенок делает этот шаг, то говорят, что он создал мысленную модель мира дифференцированного.

До того как начать называть вещи, ребенок должен сделать еще один шаг. Он не только должен понимать, прежде всего, что стул существует сам по себе, независимо от комнаты, но он должен также понимать, что этот стул похож на другие подобные предметы в этой или в других комнатах. Он должен понимать, что *этот* стул скорее похож на *тот* стул, чем на лампу или коврик. Уэнделл Джонсон в книге «Люди в затруднительных ситуациях» вполне точно определил это так: «Сходство есть различие, которое не создает разности». Так что ребенок должен понимать, что несмотря на различия между двумя стульями, они, по сути дела, одно и то же. Только тогда он сможет назвать эту вещь стулом или понять, что другие люди под этим подразумевают. Он должен создать в уме идею класса предметов, перед тем как иметь возможность их называть. Так что название предметов — это не слепая имитация, это творческий акт мышления.

Мне кажется, что именно этот акт мышления — группировать предметы в классы — только и может быть назван абстрактным мышлением.

Однажды, когда Дэнни, о котором уже говорилось выше, был очень маленьким, я смотрел, как он играет. Он еще почти не говорил, произносил лишь полдюжины «слов». В то время его очень интересовал большой будильник. Ему нравилось смотреть на него, слушать тиканье и возиться с ручками. Увидев этот будильник на камине, он стал производить настойчивый однотонный звук, пока кто-то не дал ему будильник. Было ясно, что он говорит не просто «часы» или какой-то детский эквивалент слова, но он говорит: «Я хочу эти часы, мне нужны эти часы, дайте мне эти часы!»

Задолго до того, как я стал учителем, я познакомился с двухлетним Джеки. Он в своем мышлении создал класс предметов, которые мы назвали бы «сухими крошащимися съедобными» — крекеры, сухие тосты, печенье, и которые он называл «зим». Ни отец, ни мать не знали, откуда он взял это слово. Явно ребенок сам для себя решил, что это название хорошо подходит этому классу вещей.

Когда Томми было два года, он впервые увидел лошадей. Одну звали Дюк, другую — Блюбери. Они произвели на него такое впечатление, что из их имен он составил общее название лошадей — «дюкбери». Семья была в восторге, и взрослые сами иногда пользовались этим словом.

Некоторые первые слова Томми не были названиями предметов. Когда его еще много носили на руках, он говорил «нис», когда хотел, чтобы его опустили с рук на землю; однако же он говорил «нис» и в том случае, когда хотел, чтобы его взяли на руки.

Было бы интересно когда-нибудь создать коллекцию таких первых слов, которые изобретают дети, и названий больших классов вещей, к которым они их относят. Вместе с этим можно отметить, как эти классы разбиваются на все более мелкие подгруппы.

Эти особые слова, которые изобретают дети, напоминают мне о том, что я когда-то читал или слышал о жизни Виктора — Мальчика-Волка, названного так потому, что первые лет десять своей жизни он провел в изоляции от других людей. Когда его нашли, французский доктор попытался воспитать и обучить его. Ему удалось в какой-то степени одомашнить Виктора, научить его носить одежду и выполнять определенные дела, но хотя он и работал очень терпеливо, ему не удалось научить Виктора говорить. Однажды он был близок к тому, что мы теперь назвали бы «прорывом», и, возможно, ему удалось бы что-нибудь сделать, если бы он знал о начале освоения речи столько, сколько мы знаем сейчас.

Он безуспешно пытался научить Виктора усвоить связь между предметами и звуками. Однажды Виктору было жарко, он хотел есть и пить. На кухонном столе стоял запотевший кувшин с холодным молоком. Увидев его, Виктор стал издавать один настойчивый звук, который он повторял снова и снова. Доктор предположил, что это означает «молоко»; во всяком случае, в дальнейшем он стал связывать эти звуки с молоком. Но, вероятно, Виктор в тот момент имел в виду более широкое понятие — ощущение жары и жажды, и сигнализировал, что он видит что-то съедобное и хочет этого. Возможно, если бы доктор связал этот звук с понятием «хочу пить и есть», он бы чего-то достиг. По сути дела, мальчик-волк так и не понял основной идеи и назначения речи.

Ошибка врача — а это была ошибка, потому что Виктор не научился говорить — еще один хороший пример наших ошибок в понимании «последовательности». Мы предполагаем, что поскольку слова это самые короткие и простые элементы языка, то при изучении языка мы сначала учим слова. Но похоже на то, что слова мы узнаем — *в последнюю очередь*. Сначала мы схватываем общую идею общения при помощи языка, осознаем, что все эти звуки что-то обозначают и вызывают какие-то действия. Затем по тону голоса и контексту мы улавливаем общую идею разговора — так же как я в чужой стране, не зная языка, смогу определить, ругает ли отец ребенка, шутят ли люди и т.д. Затем интуитивно воспринимаются контуры грамматики, т. е. структура языка. И *в последнюю очередь* дети, обучаясь говорить, начинают изучать слова и ставить их на подходящие места в те подобия грамматических структур, которые они изобрели.

Если бы врач говорил с Виктором как с настоящим человеком, а не как учитель с учеником, он, может быть, добился бы большего успеха. Но как мог Виктор изучать слова, если он не знал, *для чего язык вообще?* Проблема не в том, что врач давал ему информации больше, чем он мог переварить, а в том, что он ему практически ничего не дал.

Когда Томми был еще очень маленьким, он проявил желание выяснить названия множества вещей. Он вдруг стал внимательно смотреть на предметы в комнате, указывая на них по очереди. Сначала я подумал, что он просит дать ему то, на что он показывает, или что-то с этим сделать. Но он показал мне, что

он хочет не этого. Я не знал, что и делать. Потом, как бы по озарению, я стал называть предметы, на которые он показывал. По его выражению я понял, что догадался правильно. Я подумал, что надо научить его задавать вопрос, чтобы узнавать названия вещей. Поэтому, когда он показал на вазу, я сказал: «Как это называется? Это называется ваза». Я думал, что если я буду это повторять, то он запомнит. Он действительно запомнил, но не знаю, долго ли ему нужно было спрашивать. Потому что наблюдательный ребенок узнает названия просто из семейных разговоров.

Многие другие дети играли со мной в эту игру, но одна двухлетняя девочка, дочь музыканта, доходила чуть ли не до ярости, оттого что не могла облечь в слова вопросы и идеи, бушевавшие у нее в голове. Она по очереди указывала на предметы в своем доме, издавая один и тот же требовательный, почти гневный звук. Она была такой настойчивой, что казалось, что она требует дать ей указываемый предмет. Но нет, ей нужны были только названия.

Называя предметы для Томми, я старался, чтобы это не выглядело как урок. Я также не проверял его, спрашивая: «Что это?» Такая проверка не нужна, так как она ставит ребенка в положение, когда он будет думать, что если ошибется, то все будет испорчено. Я видел, как любящие, добронамеренные родители проверяют своих детей, надеясь им помочь. Почти всегда в этих случаях ребенок принимал напряженный, хитроватый вид, который мы так часто видим у детей в школе, и начиналась старая грустная игра в предположения, выпрашивание подсказок и т.д. Даже в тех редких случаях, когда ребенок не принимал защитную позицию, чрезмерное количество вопросов могло привести его к мысли, что учение — это не выяснение природы вещей, а игра в вопросы и ответы, чтобы угодить взрослым.

Также следует помнить, что дети (как и взрослые), и прежде всего маленькие дети, знают и понимают гораздо больше, чем могут выразить словами. Если мы укажем на лампу и спросим: «Что это?» — мы не всегда получим ответ. Если ребенок не ответит или ответит неправильно, разве это значит, что ребенок не знает слова «лампа» или того, к чему оно относится? Необязательно. В других контекстах он может прекрасно знать это слово. Он не отвечает на вопрос: «что это?» потому, что вопрос его путает, он не понимает, что мы от него хотим.

Джером Брунер весьма точно выразился, когда сказал, что большая часть из того, что мы делаем или говорим в школе, заставляет детей почувствовать, что они не знают того, что прекрасно знали раньше, пока мы об этом не заговорили. Я часто наблюдал это на уроках математики, когда пятиклассники, запутавшиеся и испуганные правилами и магическими рецептами, не могли воспользоваться ни правилами, ни здравым смыслом для решения задач, которые несколько лет назад без труда решали дома. Что работает в школе, будет работать и дома. Ребенок познает мир постепенно, экспериментально. Если мы слишком много или слишком резко будем спрашивать, то это скорее

ослабит его восприятие, а не укрепит его. Его понимание мира будет расти быстрее, если мы будем доверять ему и оставим его в покое.

Это особенно касается детей, которые только начинают читать. У них множество неясных представлений о том, как буквы связываются со звуками слов. Если мы дадим им достаточно времени, то они постепенно, поскольку они читают *для удовольствия*, проверят и укрепят эти представления, сделают их частью своих знаний. Но если мы будем давить на эти представления, все время спрашивая, какая это буква, то мы исказим эти представления и убедим детей в том, что они ничего не знают, ни в чем не разбираются и во всем должны зависеть от нас.

Один из лучших способов помочь детям запомнить названия предметов — это постоянно говорить о том, что мы вместе делаем. Многие матери, готовя ребенка к выходу на улицу, говорят что-нибудь типа следующего: «Сейчас мы завяжем этот ботинок; крепко и хорошо затянем шнурки — так, левый ботинок на левую ногу — отлично, теперь пальто — руки в рукава; теперь варежки — правую на правую руку, левую — на левую; теперь шапка...» Из такого дружелюбного и развлекательного разговора ребенок воспринимает не только слова, но и то, как они строятся в фразы.

Однако этого я уже не могу утверждать уверенно. Я, конечно, не считаю, что именно такой тип разговора необходим; с миллионами детей никогда так не разговаривают, а они все же учатся говорить. И я подозреваю, что большинство взрослых, которые говорят так с детьми, делают это больше с назидательностью, чем с любовью и удовольствием, и поэтому в результате приносят больше вреда, чем пользы. Если разговор не от души, не имеет за собой настоящего чувства — как большинство разговоров, которые дети слышат по телевизору, — *они не станут думать об этом как о чем-то таком, что они могли бы или хотели бы сделать сами*, и поэтому почти ничего не почерпнут из такого разговора.

<...> Таким образом, речь ребенка может быть более разнообразной, чем кажется на слух. Он может *знать* разницу между множеством слов, хотя не может ее объяснить.

Невольно приходят на ум те ненужные вопросы, которые учителя постоянно задают детям, чтобы убедиться, знают ли они, чем А отличается от Б, к примеру. Если дети правильно употребляют слова, или даже если они, как Томми, понимают их в речи других, то они понимают и разницу между ними, хотя и не могут ответить на вопрос, в чем она.

Эти вопросы — еще один пример диссоциации в обучении, когда факты оторваны от их естественной связи с вещами.

Когда ребенок выражением лица, настойчивым тоном или повторением одного и того же слова показывает нам, что он очень хочет что-то сказать, мы должны прилагать такие же усилия, чтобы понять его. Часто это непросто. Некоторые люди, если они не понимают с первого или второго раза, говорят:

«Я не знаю, что ты говоришь» — и прекращают попытки понять. Не следует этого делать. Иногда полезно спросить ребенка постарше. Может быть, он сможет объяснить, потому что лучше знает маленького ребенка, больше его слышит и сам находится ближе к ранней речи и знает, что это такое. Или, если ребенка постарше нет, мы можем попросить малыша показать, что он хочет. Я видел, как одна мать так и делала. Она сделала два шага в одном направлении, спрашивая: «Это здесь? Это здесь?», затем в другом и так далее. Сначала ребенок был озадачен, но потом понял, что от него хотят, и смог привести мать к тому, что он хотел.

Однажды, когда Томми был очень маленьким, он пришел ко мне, чтобы показать, что его медвежонок застрял между прутьями кровати. Поскольку я его не понимал, я занялся игрой в «покажи». Вскоре он понял, что я от него хочу, и привел меня к месту трагедии. Я сказал: «А, понимаю. Медвежонок застрял. Нам придется повернуть его немного, чтобы освободить голову...» Я продолжал говорить о медвежонке, как это неприятно застрять и так далее. Каков был смысл этого разговора? Во-первых, чтобы не молчать, а во-вторых, чтобы показать Томми, как можно выразить словами то, что он хотел, и показать ему, что у нас есть слова, чтобы говорить о таких вещах.

Меня не очень-то радует этот эпизод. Очевидно, что хотя я отлично понимал, что Томми может научиться говорить и без меня, дьявольская склонность к учению во мне нашептывала: «Но если ты умен, — а ты умен, — то он выучит еще больше, если ты будешь его учить». Это не так. И весь этот разговор о медвежонке не был естественным — это был *обучающий* разговор. В семье было достаточно обычных разговоров, а если я или кто-то другой вел бы с Томми подобные обучающие разговоры каждый день, то это, возможно, принесло бы только вред.

Бруно Беттельхейм много раз подчеркивал, что, стоит ребенку всего несколько раз не получить ответа от мира и окружающих людей, он вполне может решить, что не стоит и пытаться. Это проливает новый свет на коэффициент умственного развития (т.е. IQ). Известно, что тесты в основном измеряют умение понимать и пользоваться словами. Известно также, что высокий или низкий коэффициент наследуется в семьях. Из этого легко сделать вывод, что речевые навыки наследуются от родителей. Хотя некоторые педагоги ставят это под сомнение, вряд ли миф будет скоро развеян. Взять хотя бы тот факт, что многие биологи сейчас увлеченно говорят о возможностях воздействия на человеческий эмбрион, которые позволят увеличить коэффициент умственного развития на два десятка. Видимо, они считают, что этот коэффициент — врожденное качество, а не приобретенный навык.

Мне кажется, что коэффициент наследуется в семьях потому, что люди, хорошо владевшие речью, поощряют развитие этого навыка и у детей. Слыша вокруг разговоры, маленькие дети и сами пытаются говорить. Когда они начинают говорить по-настоящему, родители поощряют их еще больше, так как

настойчиво пытаются их понять. В семьях с плохими речевыми навыками ребенок может плохо говорить не только потому, что слышит мало разговоров, но и потому, что его хуже понимают, поэтому у него нет стимула. Если взрослые не прилагают усилий, чтобы понять ребенка, он решит, что много говорить и не надо.

Эта мысль насчет понимания сейчас кажется мне еще более верной, даже в отношении очень маленьких детей. В 1981 году в статье, помещенной в «Нью-Йорк таймс», были приведены слова доктора Майкла Льюиса, профессора педиатрии в Медицинской школе Рутгерса — он говорил, что даже восьминедельные дети, если на их крики реагируют, становятся более любопытными, чаще улыбаются и дольше бодрствуют. В той же статье Сюзан Крокенберг, профессор по проблемам человеческого развития из Калифорнийского университета в Дэвисе, пишет, что, судя по результатам многих исследователей, «чем больше мать реагирует на своего ребенка, тем меньше он плачет, тем более он к ней привязывается, проявляет большее доверие». Дети плакали больше у таких матерей, которые считали, что если они будут реагировать на плач ребенка, то это его «испортит».

Я давно считаю, что страстный гнев так много плачущих двух-трехлеток происходит не от того, что они не могут сделать то, что хотят, но от того, что они чувствуют (может быть, ошибочно, может быть, нет), что их *не поняли*, или, что еще хуже, что их и не попытались понять, или на их слова намеренно не обращают внимания. Даже в тех случаях, когда мы требуем, чтобы ребенок поступил так, как мы ему говорим, мы должны уделить ему очень серьезное внимание, когда он пытается сказать нам, чего он хочет. Споря с маленькими детьми, я всегда понимал, что им нередко полезно говорить: «Я *слышу*, что ты хочешь, мне жаль, что ты так сердит и недоволен, но я не куплю тебе шоколадку».

Но есть более глубокий и важный смысл в том, чтобы понимать детей, хотя мы часто этого не делаем. Поскольку они такие маленькие, неуклюжие, глупые и очаровательные (для тех, кто их любит), мы легко можем недооценить серьезность многих их вопросов и забот и либо посмеемся над ними, либо проигнорируем. В своей недавней короткой, но очень глубокой книге «Философия и маленький ребенок» доктор Гарет Мэтьюс из Массачусетского университета пишет, что многие наивные или глупые детские вопросы, которые мы игнорируем или осмеиваем, — это вопросы, над которыми веками бились великие философы. Мэтьюс также указывает, что даже такие наблюдательные и мягкие педагоги, как Пиаже и Беттельхейм, часто недооценивали интеллектуальные способности детей и не замечали глубокой философичности их слов.

Д-р Мэтьюс приводит некоторые примеры детских вопросов:

«Тим (около шести лет), облизывая тарелку, спрашивает: «Папа, как мы можем быть уверены, что все это не сон?» Пораженный отец

отвечает, что он не знает, и интересуется мнением Тима. Тим отвечает: «Ну, я не думаю, что все — сон, потому что во сне люди не стали бы спрашивать, сон ли это».

<...>

Ян (шести лет) огорчен тем, что трое детей друзей его родителей не дают ему смотреть его любимую телевизионную программу. «Мама, — расстроено говорит он, — почему троим людям более простительно проявлять эгоизм, нежели одному?»

Джон (шести лет) обнаружил, что в дополнение к игрушкам, книгам и прочим вещам у него имеются две руки, две ноги и голова. Кроме того, он осознал, что все это *его* игрушки, *его* ноги, *его* голова, после чего задался вопросом: «Какая же часть всего этого на самом деле я?»

Немного подумав, мы легко увидим, как далеко могут завести нас такие вопросы. В последней главе Мэтьюс описывает многодневный философский разговор со своим девятилетним сыном, в котором затрагивалось множество глубоких тем, например, откуда мы знаем, что означают слова, и смогли бы мы мыслить, если бы у нас не было слов. Это пример того, как взрослые должны говорить с детьми, но крайне редко говорят. Прежде всего, это разговор на равных. Суть не в том, чтобы взрослый и ребенок делали вид, что они во всем равны — оба прекрасно знают, что у взрослого больше знаний и опыта. Но они равны прежде всего в том, что общаются как коллеги, одинаково вовлечены в разговор, одинаково стремятся найти истину. Они равны потому, что мужчина обращается с мальчиком как со взрослым коллегой, серьезно воспринимает его вопросы и мнения. Можно только позавидовать детям, у которых такие родители.

Когда Патрику, о котором я писал выше, было чуть больше двух лет, он не мог произносить шипящие С, Ш, Щ. Он их просто исключал. Вместо «сливки» он говорил «ливки». Понимать его было нетрудно, а когда его все же не понимали, то его слова переводила старшая сестра трех с половиной лет. Никто не тревожился по поводу этих отсутствующих в его речи звуков. В результате мальчик говорил уверенно и свободно, и вскоре он уже говорил совершенно чисто. А что было бы, если бы с ним обращались как с детьми в школе? Вместо того, чтобы дать ему время научиться произносить шипящие, его бы каждый раз дергали: «Говори так, а не иначе». Взрослые все больше раздражались бы и проявляли нетерпение, а он — становился бы все более испуганным и разочарованным. Вскоре он стал бы бояться даже заговорить. Возможно, он пытался бы не употреблять слов с шипящими. Возможно, перестал бы говорить вообще или стал бы заикаться; именно так и получают заики, как указывал Уэнделл Джонсон и другие логопеды.

Большинство специалистов, пишущих о проблемах слабых учащихся, утверждают, что дети говорят плохо потому, что родители их не поправляют. Из этого следует два вывода. Первый: если ребенка постоянно не поправлять,

то он будет плохо владеть речью; второй: все, что нам нужно делать, чтобы исправить речь у детей, — это достаточно часто их поправлять. Обе эти идеи — ерунда.

Дети учатся языку, на котором говорит большинство окружающих их людей. Если ребенок растет в окружении, где большинство людей не говорят на том языке, который мы называем стандартным, то мы только повредим ему, если дадим понять, что он говорит неправильно. Больше смысла было бы — как это начинают делать некоторые школы — учить его стандартному английскому как языку иностранному, поощряя его говорить и писать на интересующие его темы естественным для него образом.

Дэниэл Фэдер, профессор английского языка в Мичиганском университете, в своей последней книге «Нагие дети» рассказал о пятерых мальчиках-неграх — учениках средней школы. На основе школьных тестов учителя считали этих детей неграмотными и вообще едва способными говорить. И кто может винить учителей — дети намеренно создавали себе такой образ в школе. Но Фэдер познакомившись с ними поближе и заслужив их доверие (*а ведь о других людях никогда невозможно узнать ничего существенного, пока они не станут доверять вам*), он обнаружил, что дети хорошо умели читать и могли говорить примерно на 95-процентном стандартном английском. Они делали это только тогда, когда считали это необходимым, например, во время посещения Университета Мериленда им хотелось выставить себя в выгодном свете и не подводить Фэдера.

Недавно, выступая на лекции, я рассказывал о том, как Лиза называла «коровами» класс животных, в который входили коровы, лошади и овцы. Я объяснил, что мы не поправляли ее, потому что это было бы невежливо; мы были так рады, что она говорит, что не беспокоились об «ошибках». <...> Я также подчеркнул, что поправлять не нужно, что ребенок сам вскоре разобрался в названиях.

Такие рассказы всегда вызывают возражения некоторых людей. Вскоре я получил вежливое, но возмущенное письмо от интеллигентной и высокообразованной женщины-психолога. Как, спрашивала она, дети смогут учиться, если мы не будем исправлять все ошибки? Разве это не наша обязанность? Я написал ей длинный ответ со многими примерами. Но она, по-видимому, опять меня не поняла. Она будто бы не слышала, что я говорю. Это вполне естественно. Каждый, кто помощь людям делает целью своей жизни, может уверовать в то, что люди без него не обойдутся, сколько бы ни было свидетельств того, что они и сами могут стоять на ногах. Многие построили свою жизнь на идее, что дети в них нуждаются, и подвергать это сомнению — значит разить их в самое сердце.

И все же, даже рискуя огорчить этих добрых людей, мы должны подвергнуть сомнению их мнение, потому что оно в основном неверно. Недавно я встретил Джилл, трехлетнюю дочь друзей, которых я не видел

некоторое время. Она развлекала меня в библиотеке, разговаривая и показывая то одно, то другое. Потом она сказала: «Хочешь, покажу, чему меня *научивает* мой брат?» Я согласился. Она стала головой на ковер и перекувырнулась. Однако она неправильно употребила слово «научил», и в разговоре с ней я как бы невзначай несколько раз произнес его правильно. Сама того не заметив, она стала говорить так же, как я.

<...>

<...> Если бы она лучше меня знала, она бы заметила, что я пытаюсь ее поправить, так как взрослый, который интересуется кувырками и прочими приключениями, говорит не совсем таким тоном, как тот, кто ищет способы поправить речь ребенка, — дети четко различают это.

<...> Я просто не мог устоять перед соблазном поправить ее так, чтобы она этого не заметила. Но даже если мой эксперимент и получился, все же было бы лучше, если бы она сама в свое время обнаружила ошибку. Кроме того, если мы убеждены, что в каждом разговоре мы должны чему-то научить ребенка, то наши слова станут рассчитанными, фальшивыми, и ребенок может подумать, что вообще все разговоры — это ложь и фальшь.

Мой соблазн был бы меньше, если бы я, как многие взрослые, не находился под влиянием педагогической теории «плохих привычек». В ней утверждается, что если ребенок сделает ошибку, мы должны немедленно ее поправить, иначе она превратится в «плохую привычку», которую невозможно уже будет исправить.

Эта теория просто неверна. Большинство детей учится ходить, говорить, читать и т.д., сначала делая ошибки, *затем* их исправляя. Математики называют это «методом последовательного приближения», то есть они делают, затем сравнивают результат с желаемой целью (делать как взрослые), подмечают различия (свои ошибки) и стремятся уменьшить различия (исправляют ошибки). Все дети хорошо это умеют; и даже в тех домах, где их постоянно поправляют взрослые, они сами исправляют гораздо большее количество ошибок, чем то, на которое им указывают.

<...>

До четырех-пяти лет Томми говорил на «детском» языке, так что когда он говорил с малознакомыми людьми, кому-нибудь из членов семьи приходилось его переводить. В начале своего пятого года, в январе, он все еще говорил так. Когда же я позвонил им в марте и он взял трубку, он говорил настолько нормально, что я принял Томми за его старшую сестру.

<...>

Как мог маленький мальчик так быстро и радикально изменить свою речь? Ясно одно — ни одна физиологическая проблема не могла разрешиться так быстро. Возможно, поначалу он был настолько занят попытками выражать мысли, что не беспокоился о том, как звучит его речь. Затем, когда он стал более уверенно выражать мысли, он стал

прислушиваться к звукам, которые производил, и заметил, что взрослые говорят не совсем так. Или, может быть, он и слышал разницу между словами и речью других людей, но воспринимал это как «разницу без разницы» — как люди, говорящие с акцентом на иностранном языке. Затем внезапно ему расхотелось говорить с детским «иностранным» акцентом. Он захотел говорить как все. Решившись на это, он так и сделал, и в очень короткое время.

Насчет плохих привычек мы путаемся потому, что используем слово «привычка» в двух значениях: правильном, когда говорим о том, что делаем бессознательно; и неправильном, когда говорим о том, что сознательно вводим в свою практику. Это не одно и то же. Когда я был маленьким, то, встречая в книжке незнакомое слово, я читал его по-своему. Когда я слышал, как это слово произносят другие, я с легким удивлением думал: «А, значит это так произносится». Поправиться было нетрудно, потому что у меня не было «привычки» произносить слова неправильно, но просто я думал, что они *так произносятся*. С этого момента я говорил правильно. Привычка не имеет к этому никакого отношения.

Мы склонны представлять себе плохую привычку в виде какого-то зловещего создания, вроде пиявки или летучей мыши, которое только и ждет, чтобы к нам присосаться. Покури один раз, предупреждают, и ты будешь курить всю жизнь; прочти слово неправильно, и ты будешь делать так всегда. Это неверно. Это ложная аналогия, даже на чисто физиологическом уровне (если вообще может быть что-то «чисто» физиологическое). Доктор Фелденкрайс, всемирно известный физиотерапевт, работающий с людьми, которые годами перенапрягали свое тело и часто испытывали сильную боль, обнаружил, что если он дает им понять, что они творили со своими мышцами и что можно было бы сделать, чтобы поправить эти надорванные мышцы, то эти люди в очень короткое время меняли свои «вечные» привычки. Мозг, организм, говорит он, умен; он хочет делать все правильно, и если кто-нибудь «покажет», как это делается, то он изменится мгновенно.

Как виолончелист, поздно начавший учиться, я за последнее время сделал несколько изменений в манере держать смычок и двигать им. <...> В любом случае я без труда менял привычки, которые считаются «неисправимыми».

Недавно я играл в струнном квартете с друзьями. <...> Когда каждый из нас в одиночку разучивает свою партию, он может взять неправильную ноту и не заметить этого. Но когда все играют вместе, это бывает сразу заметно. Несколько секунд все думают, в чем же дело. Иногда руководитель поймет, в чем ошибка, но очень часто сам виновник несурезицы воскликнет: «Господи, так это же я тут перепутал». Ошибки как не бывало. Неправильная нота не засела в наших головах или мышцах. Зная, что это неправильно, мы уже так не играем.

Я не утверждаю, что тренировка не имеет никакого отношения к развитию хороших привычек или что освоение хорошей привычки не требует много времени и усилий. Когда мы приобретаем очень сложные физические навыки — это касается музыки или спорта, — мы сознательно и поначалу неловко учим свои нервы и мышцы делать определенные усилия, а затем их надо повторять так часто, чтобы уже не думать над их выполнением, чтобы это вошло в привычку. <...>

Суть не в том, что хорошие привычки не важны. Часто они очень важны. Но суть в том, что если на развитие хорошей привычки требуется долгое время, то такое же долгое время требуется и на развитие плохой. Мысль, что для развития хорошей привычки мы должны потратить сотни часов, а плохую приобретаем за несколько секунд — это ерунда. Для нас, учителей, суть здесь также в том, что не стоит всегда так поспешно поправлять детские ошибки. Мы можем дать детям время, чтобы они заметили ошибку и исправились сами. И чем больше они будут это делать, тем лучше у них будет это получаться и тем меньше они будут зависеть от нас в исправлении своих ошибок. И чем меньше они будут зависеть от нас, тем быстрее смогут учиться сами.

Ребенок, начинающий говорить, делает очень смелый прыжок в мир. Любой, кто изучал дома иностранный язык, а затем впервые попытался на нем заговорить в чужой стране, знает, насколько смелый и рискованный это шаг. Однажды, находясь в течение года за границей, я решил съездить на велосипеде из Парижа в Рим. За шесть недель до этого я начал изучать итальянский. К тому времени, когда я приехал в Италию, у меня был небольшой словарный запас, и я знал немного грамматики, но я еще не сказал ни одного слова по-итальянски. Переехав границу, я оказался в городке Вентимилья. Я проголодался и решил купить немного бананов. Снова и снова я повторял про себя фразу: «Дуэ кило ди банане, пор фавор». Она казалась простой, ошибки здесь не должно было быть. Но я страшно боялся, что когда я произнесу фразу в магазине, все покатытся со смеху. (Мои страхи были безосновательны: никто в Италии надо мной не смеялся, все были доброжелательны.) Доехав до магазина, я собрал все свое мужество, вошел и произнес фразу. Дама за прилавком, кивнув, отвесила мне бананы. Я заплатил, поблагодарил и вышел. Мой итальянский действует! Но я нервничал не меньше, когда мне надо было заговорить в следующий раз. Только через некоторое время я уверился в том, что если я что-то скажу на своем плохом итальянском, я смогу передать хотя бы идею.

Ребенку, который учится говорить, нужна какая-то любопытная, внимательная и дружелюбная аудитория, подобная той, которую я и нашел в Италии. Поначалу он не уверен, что его усилия успешны. Даже через много лет он может не чувствовать уверенности в том, что может выразить людям свои самые важные мысли и чувства. За время роста ребенка не бывает ни одного такого момента, когда бы он не ощутил серьезной обиды, если почувствует, что нас, взрослых, не интересует то, что он пытается сказать. Для большинства детей такие моменты наступают слишком быстро.

17 июля 1961

Мы с Лизой (два с половиной года) обычно просыпаемся раньше всех. Проснувшись, она начинает разговаривать сама с собой. Это странная смесь. Бессмысленные слоги, странные звуки, обрывки песен, замечания о том, что она делала вчера и, может быть, будет делать сегодня. Однажды, поговорив о чем-то совершенно постороннем, она помолчала и сказала: «Буду одеваться. (Пауза.) Платье. (Пауза.) Туфли». Эти мысли затем перешли на что-то другое. Она говорит весь день. Иногда она говорит ради того, чтобы что-то произошло и помогло ей понять, какие действия влекут за собой ее слова. Большую часть времени она говорит просто потому, что ей нравится, как звучит речь.

Она любит говорить о цветах. Если она хочет чего-либо, она добавляет: «Хочу синий, хочу розовый». Она не знает названий цветов, и даже в общем смысле может не представлять, что такое цвет. Единственное, что она знает о таких словах, как «желтый», «синий» и так далее, — это то, что это прилагательные, то есть они особым образом соединяются с другими словами. И действительно, большую часть ее разговоров можно назвать экспериментами с грамматикой, то есть она упражняется в соединении слов таким образом, как это делают окружающие. Она составляет модели-фразы, похожие по звуку на те, которые слышит. Что они означают? Часто ничего, и назначение их другое. Не так давно она сказала: «Из большой синей горы я выпала в машину». У меня голова пошла кругом. Что она хотела сказать? Затем я подумал, что она, вероятно, ничего не хочет сказать, а просто составляет приятно звучащие фразы-модели из слов, пользуется известными ей словами и фразами, из тех, что ей нравится произносить.

Однажды за завтраком она начала говорить: «Передай сахар. Передай перец. Передай тост. Передай джем». Поначалу мы все ей передавали. Потом я увидел, что она этим не пользуется. Ей это было не нужно; то, что она просила, не имело отношения к тому, что лежало у нее на тарелке. Она могла спросить молока, хотя оно перед ней стояло, или сахара, хотя его некуда было класть. Зачем она это просила? Ясно, потому, что все другие так делали. Взрослые за столом просят передать то одно, то другое, поэтому и она так делала.

Это, может быть, только одна из причин игры в «передайте, пожалуйста». Я скоро заметил, что хотя она и не пользовалась тем, что ей передают, она внимательно смотрела, что ей передают. Короче, она заставляла совершать действия, которые со временем помогут ей понять, что значат эти фразы.

Я не стремлюсь истолковать ее эксперименты с исчерпывающей точностью. Если бы она могла это выразить словами, то я не думаю, что это было бы что-нибудь типа: «Я попрошу передать сахар, посмотрю и узнаю, что такое сахар». Скорее, это могло быть что-нибудь типа: «Я буду просить их предавать разные вещи и посмотрю, что они будут делать, и, может быть, узнаю что-нибудь интересное, возможно, как называются все эти вещи». Несомненно, нужно было много раз попросить сахар и получить его, чтобы понять, что этот белый порошок и есть то, что все называют сахаром.

Теперь я думаю, что в данном случае я ошибался, что Лиза не наугад собирала информацию, но намеренно проверяла свои предположения насчет того, что такое перец или сахар.

Но дети хорошо умеют собирать такую туманную информацию — настолько туманную, что большинству взрослых она покажется бесполезной — и терпеливо ждать, пока когда-нибудь не узнают, что она означает. Таким же образом ребенок, услышав, как родители говорят: «Закрой окно!» и «Закрой дверь!», сразу не сможет сказать: «Ага! Это, значит, окно, а это дверь». Но у него возникнет приблизительное понятие, и вскоре он все поймет. Таким образом дети узнают около пяти тысяч слов, которые, как говорят, они знают, когда впервые приходят в школу.

Одно из умнейших и самых правильных замечаний об образовании сделал недавно католический педагог, ветеран обучения учителей. Он говорил с группой директоров католических школ об обращении с учителями и убеждал их не слишком спешить, указывая учителям на ошибки, и давать им время исправляться самим. «Умного человека, — медленно говорил он, выразительно качая пальцем, — наставления вводят в ярость». Мы рассмеялись по двум причинам: потому что он обвел нас вокруг пальца и потому что он был совершенно прав. Это всегда раздражает. Нам всем известен тип людей, которые вас сразу же перебивают, чтобы поправить незначительную ошибку. Их обычно хочется придушить. Я краснею при мысли, сколько мне потребовалось времени, чтобы отделаться от этой привычки.

Умного, и даже не умного, наставления приводят в ярость, потому что они оскорбительны. Когда мы поучаем, мы, по сути дела, говорим: «Ты не настолько умен, чтобы понимать, что тебе это нужно знать, и не настолько умен, чтобы научиться этому». По той же причине вопрос к умному человеку, если этот вопрос задан не ради информации, а просто для проверки, тоже раздражает, потому что этим выражается оскорбительное подозрение в том, что человек не знает ответа.

Многие родители пишут к нам в журнал «Воспитание без школы» и рассказывают о том, как сердятся их дети, когда любящие родители стремятся предоставить им помощь, о которой они не просили. В ответ на одно из писем я рассказал следующую историю.

Недавно произошло событие, которое еще раз показало мне, насколько сильное, но в то же время хрупкое чувство гордости и достоинства у детей и как мы должны быть осторожны, чтобы не задеть его, особенно из лучших побуждений.

В наш офис зашла мать с восемнадцатимесячной дочкой. Пока мать выбирала книги, дочь исследовала помещение. Наконец мать выбрала четыре книжки, которые дочь захотела понести. Но книги были скользкие, и одна из них все время падала на пол. Это стало раздражать ребенка. Поняв, что ей не нравится, что книга падает, я решил обвязать книги резиновым жгутиком. Я достал жгут, растянул

его пару раз, чтобы показать, что это такое, и обхватил книги. Посмотрев секунду, девочка поняла, что резинка удерживает книги вместе, и разразилась яростным ревом.

К счастью, из многолетнего опыта я понял, в чем дело. Она решила, что я надел резинку на книги, чтобы отметить тот факт, что она не может их удержать. Она была права, и она обиделась. Я будто бы ей сказал: «Ты такая неуклюжая, что никогда не удержишь книги, если я не надену резинку». Естественно, она застыдилась и рассердилась.

Поняв, в чем дело, я легко смог выправить положение. Я сказал: «Извини, я сейчас сниму резинку», и так и сделал. Она мгновенно перестала плакать и стала такой же радостной, как и раньше. Ей все равно нелегко было совладать с книгами. Но это была ее борьба.

Большинство из нас в такой мере тактичны по отношению к другим, чтобы не указывать на их ошибки, но немногие из нас готовы распространить эту форму вежливости (или другие ее формы, если уж на то пошло) на детей. И все же нам придется это сделать, потому что дети восприимчивы и чувствительны, их легко оскорбить, унижить и разочаровать. Поэтому я был осторожен, когда Джилл неправильно сказала слово «научил». Сразу сказать ей об этом — это было бы поправкой и упреком. Мы должны быть осторожны даже тогда, когда упоминаем об ошибках детей после того, как они уже исправились сами. Им может не нравиться, когда им напоминают об этом. <...>

В городе, где живет Томми, проводится ежегодный фестиваль, на котором сжигают огромное чучело Зозобры, Короля Мрака. Огромный костер очень нравится детям. Томми потом месяцами говорил о «Зорзоре» и о том, когда мы его увидим. Когда мы говорили между собой, мы говорили «Зозобра», но когда Томми спрашивал нас о Зорзоре, мы из вежливости в ответе пользовались тем же словом. Внезапно, незадолго до фестиваля он стал говорить «Зозобра». Когда кто-то из членов семьи, который еще не слышал этого, сказал, что он скоро увидит Зорзора, Томми сразу же, вежливо, но твердо, ответил: «Это не Зорзор, а Зозобра».

Может быть, по этой причине многие дети не любят слушать рассказы о том, какими они были, когда были младше. Детство для них не блаженное состояние, но нечто такое, из чего надо вырасти и побыстрее от этого избавиться. То, что они маленькие, беспомощные и неуклюжие — это для них не «очаровательно», а унижительно, и они не хотят, чтобы им об этом напоминали. Они не против того, чтобы им изредка говорили, что в детстве они были очень хорошими, но это практически и все, что они хотели бы услышать. Какие бы ошибки они ни делали, их лучше забыть.

Гленда Биссекс в книге о своем сыне Поле “Gnys at Wrk” выражает мнение, что дело может быть не всегда в этом. Он всегда очень интересовался тем, что он делал, когда только начинал читать и писать. Все дело в содержании рассказа. Детям может нравиться слушать о себе, если рассказ говорит о том, что, даже когда они были маленькими, они

были серьезными, умными, целеустремленными и достойными уважения людьми. Но детям не нравятся рассказы, направленные на то, чтобы над ними посмеялись — какими они когда-то были неуклюжими и глупыми.

<...>

<...>

<...> Билл Халл как-то спросил меня: «Кому нужно больше всех говорить в школе? И кто на самом деле говорит больше всех?» Вот в этом-то все и дело. Говорить нужно детям, а говорит учитель. Почти в каждой школе обычное правило состоит в том, что ребенок должен говорить только с учителем, и то только когда его спросят. Во многих школах детям запрещается разговаривать в коридорах. Остается только завтрак, когда они заняты едой, и перемена, когда они могут немного спустить пары. Но в некоторых школах запрещено разговаривать даже на перемене. После школы дети идут домой, где они, скорее всего, займутся уроками или засядут за телевизор, и где может не оказаться никого, кто был бы заинтересован в разговоре с ними. Результатом такого образования является то, что дети в десять лет и старше часто умеют говорить не лучше, чем они говорили в пять. Действительно, я знал многих десятилеток, живших в высокоинтеллектуальных семьях, которые говорили гораздо хуже многих знакомых мне пятилеток.

Я все время слышу о школах, где запрещается разговаривать во время завтрака, чтобы не было шума, и где сокращают или совсем отменяют перемену. Где же тогда «социальное общение», которое в тех же школах считается таким важным?

Такая потеря навыка и интереса к разговору влияет на все предметы. Возьмем, к примеру, письмо. Ребенку, который не говорит, и сказать-то нечего, поэтому он не будет знать, о чем писать. Он часто будет чувствовать, что ничего из того, что он может сказать или написать, не может никого заинтересовать и что если он все же что-то скажет или напишет, другие только посмеются над этим. Когда ему в голову приходят мысли, он подвергает их цензуре и отбрасывает. Когда же он все же пытается выразить свои мысли, ему трудно это делать из-за отсутствия практики. Поскольку он никогда не учился на практике ясной и убедительной речи, он не может оценивать собственные высказывания. Как говорят, ему медведь на ухо наступил. Критерий хорошего письма, в конце концов, состоит не в том, соблюдены ли в нем «правила грамматики», а в том, как он звучит. Учебник грамматики не научит ребенка правильному письму. Стоит только полистать многие научные журналы, и мы увидим, что многие наши высокообразованные люди пишут крайне плохо.

Из человека, у которого отсутствуют разговорные навыки, получится плохой читатель. Хороший читатель входит в активный диалог с писателем. Он беседует, даже спорит с ним. Плохой читатель читает пассивно; слова не задевают его мышления; он похож на уставшего слушателя на лекции. Такой читатель склонен использовать свое мышление как фотографическую пластинку, как будто достаточно долго глядя на страницу, можно запечатлеть

слова в памяти. Это никогда не удастся. В научных дисциплинах, где часто нужно следовать инструкциям, переводить в действие слова других людей, такой ребенок беспомощен. Или он обнаруживает, что не может в уме отделить то, что он знает, от того, что не знает, или не может четко выразить свои затруднения, чтобы другие могли ему помочь. Короче, в школе ребенок, который не умеет говорить бегло, связан по рукам и ногам. А в школах едва ли что-то делается для развития речи ребенка.

«Революция в образовании» почти ничего не сделала в этом плане. Большую часть времени говорит учитель, то и дело задавая вопросы, чтобы проверить, слушают ли его ученики. Иногда смелый учитель открывает так называемую дискуссию. Билл Халл называет это «вытягиванием ответов». Учитель задает серию направленных вопросов, и заранее решено, какие ответы должны давать ученики. Методические пособия для учителей полны таких указаний. Такое надувательство, такой направляемый разговор хуже, чем отсутствие всякого разговора. Неудивительно, что дети скучают и испытывают к этому отвращение.

Даже если классные дискуссии открыты, честны и интересны детям, этого недостаточно. Детей много, а времени мало, чтобы они успели развить навыки речи. Где же выход? Он достаточно известен, если у нас хватит смелости попробовать. В Англии во многих начальных школах детям разрешается работать в парах или небольших группах — и тихо разговаривать. В классах, где детям еще не разрешают самостоятельно выполнять задания, должно отводиться много времени для того, чтобы они говорили о чем хотят, без вмешательства учителя. Он может иногда попросить их говорить потише, но не должен контролировать то, о чем они говорят.

В своем пятом классе я часто устраивал «свободные уроки». Дети могли читать, рисовать, играть (очень популярны стали шахматы), разгадывать загадки или (что им больше всего нравилось) разговаривать. Со временем я понял, что эти свободные уроки были чуть ли не самой важной частью дня. Разговоры девочек переходили в перешептывания и хихиканье, мальчиков — в шумные споры. Но в общем и целом, по мере того как дети набирались опыта, разговоры становились серьезнее, полезнее для всех участвующих. Прежде всего, в них исчезла разница между способными и не очень способными учениками. Иногда плохие ученики были очень интересными и информированными собеседниками и на равных спорили с отличниками. <...>

Так мы могли бы вырваться из строгой школьной системы и превратить класс в такое место, где может идти независимое учение, мышление и беседы.

Никогда нелишне будет повторить, что мы учимся лучше пользоваться словами, в разговоре ли, при чтении или письме, только при одном условии — когда мы пользуемся этими словами, чтобы сказать что-то, что мы хотим сказать; говорим это тем людям, которым хотим это сказать; с целью, имеющей для нас смысл.

# ЧТЕНИЕ

Когда Лизе было года три с половиной, она была младшим ребенком в семье, где все обожали чтение и книги. Книги были в доме везде — на столах, стульях, кроватях, на полу. Между тем никого из детей не подталкивали к чтению, как не подталкивали и Лизу. Так что я был поражен, когда однажды ни с того ни с сего она весьма вызывающе заявила: «Я умею читать!» Не было смысла ее поддевать, так что я ответил: «А я и не говорю, что не умеешь». Она знала, что не умеет читать; и знала, что мне это известно. Ясно, что для нее это было очень унижительно — не уметь делать того, что умели все вокруг. Зачем же усиливать это ее чувство?

Через много лет друг рассказал мне о своей дочери. Когда ей не было и года, ей подарили пластмассовую дудочку, в которую она любила дуть. Это была ее любимая игрушка. Однажды один из родителей, заметив, что там есть отверстия, сыграл простую мелодию. Оба родителя минуту-другую развлекались с дудочкой, затем отдали ребенку. К их великому удивлению, она сердито оттолкнула игрушку, и после этого ни разу к ней не прикоснулась.

Когда Дэнни было два с половиной года, я подумал, что ему могут понравиться разноцветные счетные палочки. Мне было интересно, что он станет с ними делать, так что, когда я зашел к его родителям, я взял с собой палочки. Мы открыли коробку и показали ему. Он был зачарован, глядя на них, как дикарь на бусы. Для него это была самая ценная вещь в мире. Мы высыпали палочки на коврик, и он сидел некоторое время, набирая горсти палочек и высыпая их обратно, опьянев от возбуждения и радости. Теперь я понимаю, что мы должны были дать ему возможность самому разбираться с ними, исследовать их своими собственными глазами и руками. Но в то время я подумал, что могу его чему-нибудь «научить». Взяв несколько палочек, я выложил их на полу. Отец Дэнни присоединился ко мне, и мы построили невысокую конструкцию, затем посмотрели на него. Некоторое время он без выражения смотрел на нас. Затем одним взмахом руки раскидал палочки по ковру. Поразившись, мы спросили: «Зачем ты это сделал?» Мы построили снова, и он снова разрушил, не столько сердито, сколько решительно. Так же и в третий раз. Затем наконец до нас дошло, что мы чего-то недопонимаем, и мы оставили его в покое.

Ясно, что так называемые «образцы для подражания» — люди, которые умеют что-нибудь делать лучше него — очень воодушевляют ребенка и помогают ему учиться. Но мы должны напоминать себе, что этот образец может быть чересчур идеальным. Детские психологи часто пишут о так называемом детском всемогуществе. Они считают, что дети действительно верят, что они могут все на свете, и только постепенно, по мере роста,

начинают понимать, как мало они могут. Я не думаю, что это верно, особенно если речь идет о малышах, но это точно неверно в отношении двух-трехлеток, которые прекрасно представляют, как мало они знают, как мало могут, и это их часто пугает и унижает. Это не значит, что мы должны держать свои познания в секрете от них, да это и невозможно. Но мы должны осознавать, что дети часто болезненно переживают из-за своего неведения и неловкости, и нам следует быть осторожными, чтобы не тыкать их в это носом. Родители, которые все делают хорошо, могут быть не очень хорошими примерами для своих детей; иногда такие дети думают, что им никогда не стать такими же умелыми, как их родители, так что не стоит и пытаться.

То же самое можно сказать и об учителях. Почему дети так хорошо учатся от детей немного постарше себя — не только потому, что старший ребенок может говорить понятнее для него, но он также является лучшей моделью компетентности, так как более доступен. Несомненно, ребенку, интересующемуся спортом или музыкой и т.д., иногда крайне полезно посмотреть на взрослых, достигших в этом совершенства. Но что касается повседневных примеров, то от этих взрослых гораздо меньше толку, чем от ребенка, который немного старше, немного сильнее и делает что-нибудь несколько лучше. Я теперь понимаю, почему дети с большей охотой играли на горне, чем на моей флейте; потому что на флейте я умел играть, а горнистом я был таким же начинающим, как и они.

Но вернемся к Лизе, которая впервые открыла мне на это глаза. Когда ей было около четырех лет, я часто ходил к ним. Зная, что она интересуется чтением, я принес цветные карты, изображающие «рисованные слова». К этому времени я уже знал, что бессмысленно пытаться всучить ей их; дети рано начинают с осторожностью относиться к энтузиазму взрослых. Поэтому я просто оставил карты в своей комнате, зная, что она их там найдет. И верно, через несколько дней она спросила: «Что это за большие значки у тебя в комнате?» Я спросил: «Это те, на которых цветные буквы?» — «Да». Я объяснил, что пользуюсь ими в школе, когда учу детей читать. «Я могу ими попользоваться?» — спросила Лиза. Мы принесли карты в гостиную, разложили несколько штук на ковре и принялись за работу.

Обычно учитель указывает на определенные слова и спрашивает, что они значат. Но теперь я знал, что даже маленькие дети пугаются и начинают осторожничать, если их спрашивать, так как боятся дать неправильный ответ. Так что я сказал, чтобы она спрашивала у меня любое слово и говорила сама, если знает. Другими словами, я хотел перевести игру под ее контроль. Некоторое время мы так и играли. Но через несколько минут она стала менять правила игры и играть по-своему. У старших детей семьи был хороший друг по имени Генри Гаррисон, и она стала развлекаться тем, что указывала на трех-четырёхбуквенные слова и говорила: «Генри Гаррисон!» Я мягко постарался перевести игру в прежнее русло, но безуспешно. Было ясно, что игра не только утомила ее, но вообще перестала нравиться. Через минуту она сказала, что не

хочет больше играть, мы убрали карты, и до конца моего визита она про них не спрашивала.

Это для меня была тайна. Почему, когда я был так осторожен, чтобы не нажимать на нее, она так быстро отвернулась от пособия, которое сама же и попросила? То же случилось и в следующий мой визит, когда я приехал с совершенно другим материалом. Только после долгих размышлений я начал догадываться, в чем здесь дело. Как бы я ни был осторожен, я не мог скрыть тот факт, что про эту игру знал все, а она — ничего, и только это одно таило в себе такую угрозу и унижение, что она не могла этого вынести.

Мне следовало дать ей карты, когда бы она ни потребовала, и дать время пофантазировать, поиграть, позволить ей показать мне, как она могла бы их использовать, позволить *ей* задавать вопросы мне, если захочет. Но даже если бы я так и сделал, сомневаюсь, что она воспользовалась бы картами для того, чтобы научиться читать, как предполагал их создатель Гаттенъ. Когда она вскоре приступила к этому, она училась по настоящим книгам.

Было бы большой ошибкой предполагать, что это необычная, странная или нездоровая реакция. Это реакция очень человеческая, и часто встречается и у детей и у взрослых. Большинство из нас не любит долго иметь дело с людьми, которые в чем-то разбираются гораздо лучше нас. И хотя я в основном восстановил свое любопытство, которое потерял в школе, я часто чувствую в себе эту реакцию. Недавно я возвращался в Бостон, и со мной сидели два человека, которые оживленно обсуждали глубинные проблемы биологии. Я ничего не мог понять из их разговора. И хотя, с одной стороны, мне было интересно, другая сторона моего мышления сердито отвергала важность того, о чем они говорили. Такая реакция естественна, хотя гордиться здесь нечем. Даже в глубинах собственного мышления нам не нравится чувствовать себя невеждами и тупицами. Встречаясь лицом к лицу с тем, чего мы не понимаем, мы защищаемся, заявляя, что этого не стоит и знать.

Сейчас я не думаю, что реакция Лизы объяснялась именно этим. Она совсем не думала, что читать не стоит и учиться, наоборот, она очень хотела читать. Но она противилась тому, что я хотел взять на себя ее обучение, когда она меня об этом не просила. Она научится читать, когда захочет и как захочет. Этот дух независимости в учении — одно из самых ценных качеств ученика, и мы, те, кто хочет помочь детям учиться, должны уважать и поощрять это качество.

Гордые и чувствительные дети особенно склонны так реагировать. Зная, что Лиза относится к такому типу, я немного беспокоился о том, что будет, когда она пойдет в школу и попадет под пресс формального обучения. Будет ли она противодействовать? От нее вполне можно было этого ждать. К счастью, она решила эту проблему, так как сама научилась читать. Как — этого никто, по-видимому, не знает. Тысячи детей сами учатся читать — было бы интересно узнать, сколько их и как они этого достигли.

Во всяком случае, Лиза ходила в детский сад, и хотя воспитатель не учил детей читать, там было множество книг, надписей, букв и т.д. Оказавшись среди детей, которые тоже не умели читать, Лиза могла подумать, что это не порок. Потом она могла решить, что если читать умеют взрослые, то они этому смогли научиться, значит, сможет и она. К концу ноября она стала приносить домой книжки для начинающих, в которых разбиралась сама. Когда я увидел ее летом, она читала книги второго и даже начала третьего класса.

Однажды мы с ней сидели в гостиной и читали. Она только что взяла в детском отделении библиотеки четыре книги — разрешенный максимум. Взяв самую интересную с виду, она устроилась в большом кресле. Я слышал, как она бормочет, хотя почти не понимал, что она говорит. Из тона голоса и множества пауз я понял, что в книге были неизвестные ей слова, на которых она останавливалась и соображала, что они могут означать. Некоторые слова она пропускала; она не считала, что ей нужно понимать все без исключения. Но то и дело она натывалась на слово, которое не могла перескочить. В тот день она нашла такое слово. Медленно выбравшись из кресла, она подошла ко мне. Я посмотрел на нее; выражение у нее было твердым и непреклонным. Указав слово в книге, она спросила: «Что здесь написано?» Ее выражение, казалось, говорило: «Только не задавай мне кучу дурацких вопросов типа: «А как ты думаешь?» или «Ты пробовала разобрать по буквам?» и так далее. Если бы я смогла, я бы не пришла. Просто скажи мне слово и все». Я сказал ей, она кивнула и вернулась в кресло.

Я спросил потом ее мать, как часто Лиза спрашивает слова. Подумав, та ответила: «Нечасто. Один-два раза в неделю, самое большее, — затем добавила, — хотя, интересно: если она спрашивает слово, она никогда его не забывает». Интересно, но неудивительно; мы не забываем то, что изучаем ради *собственных целей*. Но даже если бы она спрашивала и других людей один или, может быть, несколько раз в неделю, то это составило бы не больше двух сотен из тех пятнадцати тысяч слов, которые она знала. Откуда же она узнала остальные? Явно вычислила их сама.

От другой пятилетней девочки, Норы, я узнал еще больше о том, как дети учатся, с какими проблемами встречаются и как пытаются их решить. Как-то днем она подошла ко мне с книгой и спросила, не помогу ли я ей прочитать ее. Мы сели на диван. Это была книга *Нор on Нор*, которая хорошо подходит для начинающих — веселые картинки, простые слова. Хорошо, что новые слова там вводятся при помощи уже известных, и, глядя на картинку, ребенок может сам, без чужой помощи, прочитать и эти новые слова.

Поначалу мне было не совсем понятно, какая помощь от меня требовалась. Большую часть времени я сидел молча — трудное дело для учителя. Первые несколько страниц прошли легко, затем незнакомых слов стало больше, и ей нужно было догадываться. Только в редких случаях мне приходилось помогать, и то я не говорил ей слова, но намекал, что она сама может догадаться, что она встречала его раньше и узнает по картинке или из контекста. Большую часть

времени она успешно читала самостоятельно, но если просила сказать ей слово, я так и делал.

Но вскоре произошло что-то странное. Нора неправильно прочитала слово, которое до этого читала правильно. Это случилось несколько раз. Я был озадачен. Я думал: «Она что, уже забыла слово? Или просто невнимательна?» Но дело было не в этом; она явно прилагала все усилия. Как же она могла знать, как читается слово на одной странице, и не знать на другой? Мне казалось, что она шутит. Но она была умная девочка, и не старалась меня одурачить. Это было загадкой.

Чтобы понять проблемы другого человека, особенно ребенка, мы должны смотреть на вещи его глазами. Часто это очень трудно. Подчас почти невозможно представить, что значит не знать что-то такое, что вы уже знаете. Стараясь смотреть глазами Норы, я начал понимать, что если человек не умеет читать, то все слова ему кажутся странными наборами закорючек, и почти все они похожи друг на друга. Мы думаем, что узнать слово на этой и на следующей странице не составляет труда. Но для ребенка это очень трудно. Трудно определить, какие слова на странице одинаковые или почти одинаковые, а если разные, то чем они отличаются. Мы хорошо видим отличия в деталях; ребенок — нет.

Мне вспомнился один опыт, который я провел много лет назад. Я увидел объявление фирмы, печатающей на многих восточных языках. Я заказал там несколько образцов, подумав, что детям в пятом классе будет интересно познакомиться с различными видами алфавита и письма. Им это было не интересно, но заинтересовался я сам, потому что меня занимали проблемы только начинающего читать ребенка. Взяв лист текста на каком-то из языков Индии, я попытался отыскать там наиболее часто встречающиеся слова. Это оказалось на удивление трудно. Даже когда я сосредоточивался на самом коротком и простом слове, я с большим трудом мог отыскать его в других местах, а иногда и пропускал.

Также и ребенку трудно привыкнуть к виду букв и слов, так чтобы он с первого взгляда видел, что это слово похоже на то, а это не похоже. Так что мы должны давать ему побольше времени для освоения чтения и не огорчаться из-за ошибок. Если ребенок долго разглядывает два слова на странице и потом восклицает: «О, они же одинаковые!» — мы не должны считать это банальностью. Мы должны понимать, что он совершил настоящее и важное открытие.

<...>

Недавно одна учительница рассказывала мне о своей работе с неразвитыми детьми, которые не умели читать. Она говорила: «У нас в классе много книг, и они любят брать и перелистывать их. Но они их не читают. Как же мне заинтересовать их чтением?» Только потом я понял, что для детей, которые, может быть, почти никогда не видели букв, это было необходимым первым шагом к чтению. До того, как они могли начать задумываться о том, что значат

буквы и группы букв, дети должны познакомиться с видом букв вообще, так же как для того, чтобы начать учиться говорить, надо быть знакомым со звуком речи. Большинство детей, начиная читать, уже знакомы с видом букв, именно с этого надо начинать их менее любознательным ровесникам.

Это еще одна причина того, почему ребенок на 6-й странице может забыть то, что знал на 5-й. Мы настолько привыкли к ощущению «знания», что забываем, что значит изучать что-то новое и странное. Мы делим мир на две части — то, что мы знаем, и то, чего не знаем, и предполагаем, что любой факт сразу перемещается из «неизвестного» в «известное». Мы забываем, как неуверенны мы бываем в том, что только что узнали, будь это номер телефона или фамилия. Поэтому мы не понимаем, как ребенок, прочитав слово ТОМ на 5-й странице правильно: «Том», на 6-й странице читает его как-то по-другому.

Мы должны понять, что, правильно прочитав слово на 5-й странице, ребенок не уверен, что на следующей странице это слово будет обозначать то же самое. Просто у него есть предположение, что слово ТОМ значит «Том». Но ему еще много раз надо проверить это предположение, прежде чем он в этом удостоверится. <...>

Теперь я в этом уверен совершенно. Первые детские предположения крайне слабые и неуверенные. Каждый раз, когда предположение подтверждается на опыте, оно становится чуть сильнее. Можно сказать, что пять процентов превращаются в десять процентов, десять — в двадцать и так далее, пока дети не смогут сказать, что в чем-то уверены, что это так. (Как я отмечал в книге «Причины детских неудач», даже самые умные дети редко могут такое сказать.)

Именно через такой процесс я прохожу, когда изучаю музыку. Я так медленно учусь потому, что боюсь доверять своим предположениям, и после каждой сыгранной с листа ноты я спрашиваю себя: «Ты уверен, что это правильно? Ты уверен, что это правильно?» Только сейчас я начал избавляться от этой ужасной привычки. И я никогда бы от нее не избавился, если бы кто-то стоял надо мной и дергал каждый раз, когда я делаю ошибку.

Преподавая в пятом классе, много лет назад, я увидел, как это подтверждается странным и любопытным образом. Я немного работал с тахистоскопом — устройством, которое может показать слово на экране на очень короткий промежуток времени. Я подумал, что устройство могло бы помочь ученикам научиться схватывать слово целиком и таким образом легче запоминать. Но тахистоскоп дорог, поэтому я изобрел свой вариант. Я написал слово на карточке, сказал ученице, чтобы она смотрела внимательно, и на мгновение открыл слово. Затем я попросил ее прочитать слово по буквам. Правило состояло в том, что она могла смотреть столько раз, сколько угодно, и произносить слово по буквам только тогда, когда будет уверена, что сможет.

Мне было интересно, сколько раз дети будут смотреть. Обычно они просили показать несколько раз, затем неуверенно произносили слово. Если они ошибались, я просто говорил: «Посмотри снова». Когда они произносили правильно, я переходил к другому слову.

Иногда, когда они произносили правильно, я все равно говорил: «Посмотри снова». Сначала они теряли уверенность, но с каждым разом убеждались в своей правоте и называли буквы сердитым голосом, как будто бы тупицей был я, а они пытались меня учить. Тогда я говорил: «Теперь ты знаешь», и переходил дальше. Невозможно подделать возмущение; они начинали сердиться именно тогда, когда их пятипроцентное предположение переходило в стопроцентную уверенность. Было очень интересно наблюдать за изменением их тона по мере того, как их уверенность в своей правоте росла.

Зная об этих детских предположениях, я теперь очень ясно вижу, как и почему наши постоянные проверки разрушают учение, а часто и способность детей учиться. В книге «Причины детских неудач» я писал, как страх детей перед проверками, боязнь неудачи, наказания и позора снижают их способность воспринимать и запоминать, и вместо того, чтобы изучать материал, они стремятся обмануть учителя, чтобы тот поверил, что они знают то, чего на самом деле не знают. К этому я добавлю еще несколько даже более важных, вероятно, причин того, почему проверки, по крайней мере непрошенные проверки со стороны других, разрушают учение.

Первая причина связана с проблемой предположений. Если мы постоянно задаем вопросы, чтобы определить, знают ли они что-либо, мы почти всегда укорачиваем сложный процесс, в ходе которого они, опытным путем проверяя предположения, обращают их в уверенность. Спрашивать детей о том, что они только что узнали — это то же самое, что сидеть на стуле, который только что был склеен. Структура разваливается. Под давлением дети перестают проверять и укреплять свои предположения. Они их просто отбрасывают. Я часто слышал, как в ответ на вопрос, соответствующий их предположениям, они говорят: «Это, должно быть, неправильно». Если им задают наводящие вопросы, они говорят: «Я не знаю». Но в мышлении они отказываются от только что появившегося предположения. На его место они ставят ответ учителя — весьма плохая замена.

В этом вся разница: одно дело, когда Лиза проверяла собственные предположения, требуя передавать ей разные вещи за столом; но что могло бы произойти, если бы мы во время каждой еды подкидывали бы ей маленькие проверки: «Это что такое, Лиза? А это что?»

Одна из наших читательниц, Рэчел Содем, написала нам о том, как ее четырехлетняя дочь отвечает на вопросы:

«Время от времени, когда я читаю ей рассказ, я задаю ей вопросы, чтобы проверить, понимает ли она. Она неизменно отвечает: «Не знаю». Однако она может пересказать этот рассказ своему младшему брату, со множеством деталей и глубоких мыслей. Она также считает, что имеет право задавать мне глупые вопросы по разным поводам: сколько яблок, какой номер того автобуса — точно так же, как я задаю ей. А поскольку я отвечаю, то это превращается в игру — разговор о разных вещах; это не просто небольшие проверки с моей стороны. Я спрашивала ее о цифрах или буквах на автобусах и т.д., отчасти для того, чтобы проверить ее зрение. Когда она стала описывать мне разные детали, я поняла, что она видит гораздо лучше меня». <...>».

В своей новой и очень нужной книге «Об обучении чтению» доктор Бруно Беттельхейм и Карен Зелан рассказывают о двух детях, которые настолько стыдились и оскорблялись из-за глупости того материала, который их заставляли читать вслух, и из-за таких же глупых вопросов, на которые они должны были отвечать, что не могли и не стали на них отвечать.

Четвероклассники и пятиклассники, давно оставившие свои буквари, вполне ясно выразили нам свое возмущение. Один тихий мальчик, предпочитавший заниматься отдельно от всех, сам встал и заговорил с глубоким чувством. Он настолько стыдился глупостей, написанных в букварях, что не мог произносить их вслух. И хотя сейчас он очень любит читать, сказал он, его все равно коробит, если его просят читать вслух.

Тупые вопросы не только оскорбляют и возмущают детей, они также настолько могут их сбить с толку, что способны разрушить что-нибудь из того, что дети уже знают. Они могут знать ответы на вопросы, но начинают думать: «Этот ответ не может быть правильным, не может быть, чтобы это было так просто, иначе бы мне этот вопрос не задали». Поэтому они не дают правильный ответ, который знают. Что еще хуже — они просто выбрасывают все это из головы. Они могут или в отчаянии схватиться за любой другой ответ, или не сказать ничего.

Таким образом, по большей части, единственное, чего мы добились нашими бесконечными проверками и тестами — это то, что дети не дают правильных ответов, потому что не уверены в них; или то, что, будучи уверены в правильных ответах, они молчат или отвечают неправильно потому, что вопросы их оскорбляют или они боятся подвоха. И на основе этих неправильных ответов и не-ответов мы, взрослые, строим неверные и вредоносные суждения о знаниях детей и о том, что и как им надо преподавать. Из-за этих неправомерных суждений мы на миллионы детей наклеиваем ярлык предположительно неисправимой «неспособности к учению».

Этими тестами мы больше всего вредим детской уверенности и самоуважению. Мы наносим удар вере в то, что взрослые способны доверять им в вопросе учебы. В результате дети теряют веру в себя. Если я проверяю твои знания, значит, я боюсь, что ты не выучил положенное. Для маленьких детей такое постоянное проявление недоверия может быть разрушительным.

Однажды меня пригласили на конференцию Ассоциации штата в помощь «неполноценным детям». После этого был обед. Рядом со мной сидела жена президента Ассоциации. В начале обеда она заметила мне: «Наши дети всегда будут неудачниками, но, по крайней мере, они будут знать, что это не их вина». Позже она описала мне, как их собственный пятилетний сын впервые официально узнал, что он неполноценный. Его родители, обеспокоенные тем, что он немного отстает от других, отвели его в некий центр интенсивных психологических исследований. Под конец ему дали тест в виде головоломки, которую надо было сложить. Хотя тест был для трехлеток, он не мог его сложить, просто посмотрел и сказал: «Я не могу, я не могу!» и разразился слезами. Я ей посочувствовал. Внезапно у меня возникло ужасное предположение. Я спросил: «Эта головоломка, которую он не мог сложить, — на ней было написано, для какого она возраста?» Не понимая сути моего вопроса, она ответила: «Конечно». Чтобы убедиться, я переспросил: «Это было написано прямо на головоломке: «для трехлетних» — так, что все могли это видеть?» Она сказала: «Да». Я был в ужасе, было не время и не место спорить, если вообще здесь можно было хоть что-то сказать.

Но позже я часто думал об этой сцене в кабинете психолога: как ребенок должен был это воспринять. Это сцена из кошмара. Многие месяцы, может быть, годы он чувствовал, что родители встревожены или, может быть, им даже стыдно за него. Наконец, в напряженной и страшной обстановке его везут в странное место, где странные люди всматриваются в него, задают странные вопросы, просят делать странные вещи. Ясно, что все эти люди тоже думают, что с ним не все в порядке. Наконец ему дают головоломку, на которой ясно написано, что она для трехлетних. Так или иначе, мальчик догадывается, что эти взрослые, включая его родителей, думают, что он недостаточно умен даже для того, чтобы сделать то, что делают трехлетки. Пораженный этим вотумом недоверия, он срывается. Почему бы и нет? Если никто из этих людей не верит в него, почему он сам должен верить в себя? И, может быть, ему стало ясно, как это потом стало ясно мне из замечаний его матери, что его родители чувствовали даже какое-то облегчение оттого, что он провалился; теперь они могли говорить себе (и всем другим), что это не их вина.

Таким образом эти взрослые уничтожили значительную часть уверенности в себе и ума в этом ребенке. Возможно, он сейчас действительно «неполноценный». Но именно они и их бесконечное тестирование виноваты в этом.

Как я говорил в книге «Причины детских неудач», дети, которые в школе все забывают, забывают столько не потому, что у них плохая память, а скорее, потому, что они не осмеливаются доверять своей памяти. Даже если они правы, они *чувствуют*, что неправы. Они не хотят полагаться на свои предположения и превращать их в уверенность. Работая с детьми, которым плохо дается орфография, я часто обнаруживал, что их первое предположение правильно. Но они думают: «Я, должно быть, ошибаюсь», и ищут другое решение, так что действительно оказываются неправы, что ведет к дальнейшей потере уверенности в себе.

Поэтому, когда Нора делала ошибки в чтении, я не поддавался соблазну поправлять или даже указывать на них. Она, вероятно, стала бы нервной и робкой, стала бы бояться проверять свои предположения и попыталась бы выуживать ответы из меня. Никто, даже взрослые, не любят, когда их поправляют. Мы не обладаем самоуверенностью Сэма Джонсона, который, когда какая-то дама заметила ему, что в одной из своих работ он неправильно написал одно слово, ответил: «Простое невежество, мадам». Немногие взрослые, и еще меньше дети, могут принять поправку в таком духе; для большинства из нас это тяжелый и болезненный удар по нашему повышенному самолюбию.

Но вскоре, к своему великому удивлению, я обнаружил, что есть гораздо более важная причина того, чтобы не указывать Норе на ее ошибки. Если ее не торопить и не тревожить, то она в состоянии сама найти и исправить их. Интересно было наблюдать это. Если она делала ошибку, поначалу она редко ее замечала. Но по мере того, как она читала дальше, можно было ощутить растущую в ней тревогу о том, что что-то не в порядке, что-то не сходится. Она начинала понимать, что на предыдущей странице не все было прочитано правильно. Сначала она пыталась отделаться от этого ощущения; ей не хотелось возвращаться, но это тревожило ее, как камешек в ботинке. Наконец она раздраженно возвращалась к предыдущей странице и в большинстве случаев ей удавалось найти и исправить ошибку.

Такое случалось часто. Некоторые ошибки она так и не осознала, вероятно, потому, что в последующем тексте не было ничего такого, что пришло бы в несоответствие с контекстом. Но большую часть ошибок она исправила. Как у многих детей, у нее было стремление увидеть, как вещи соответствуют друг другу, составляют общий смысл. И не только это: если что-то не сходилось, она могла найти причину этого и привести все в порядок.

Я говорил об этом многим учителям, стремясь спасти их (и их учеников) от пустой траты сил. Когда-то я поражался тому, с каким возмущением многие учителя воспринимали мои слова. Теперь я понимаю, что это ставило под сомнение их стремление чувствовать себя необходимыми, считать, что дети без них не обойдутся.

Важно заметить, что Норе очень помогало то, что она читала настоящий рассказ, который уже знала и любила. В книге «Об обучении чтению»

Беттельхейм и Зелан очень убедительно показывают, что в чтении, как и во всем другом, дети ищут *смысл* — то, что поможет им осмыслить мир. Если же в тексте нет смысла, как это обычно и бывает в школьных букварях, — просто набор бессмысленных слов, повторяемых различными способами, или же смысл там нереальный и ложный, то дети либо откажутся читать текст, либо «исправят» его, чтобы он стал интереснее и правдивее. Беда в том, что учителя часто реагируют на такие «поправки» и замены слов как на невнимательность и глупые ошибки. Стремясь облегчить детям чтение и предлагая им легкие тексты, мы сделали чтение скучным и неестественным, а поэтому более трудным. Вряд ли мы повредим детям, если предложим им усложненную информацию. Пока мы не заставляем их учить все подряд, они смогут использовать то, что им под силу, а остальное оставить на потом. Но, предлагая им слишком мало информации, мы их вгоняем в скуку и сбиваем с толку.

Мы должны помнить, имея в виду эту способность детей осознавать, находить и исправлять ошибки, что на это требуется время, и если давить на ребенка и тревожить его, то она не проявится. Однако в школе мы практически никогда не даем детям времени. Когда в школе ребенок читает вслух и делает ошибку, он немедленно получает сигнал от окружающих. Кто-нибудь хихикнет, скорчит рожу, помашет рукой — что угодно, чтобы показать учителю, что он знает лучше, чем несчастный чтец. Возможно, сам учитель поправит ошибку, или спросит: «Ты уверен?», или обратится к другому ученику: «А ты как думаешь?» Если учительница добрая, как многие из них, она грустно улыбнется, а для ребенка это одно из самых страшных наказаний, потому что оно показывает, что он обидел и разочаровал человека, на чью поддержку и одобрение он привык полагаться. В любом случае, произойдет что-то такое, что даст понять ребенку, что он допустил ляпсус и что все другие об этом знают. Он почувствует стыд и замешательство, как любой другой человек в такой ситуации, а этого достаточно, чтобы парализовать его мышление. Даже если у него хватает уверенности в себе, чтобы сохранять присутствие духа, ему не дадут времени, чтобы найти и исправить ошибку. Потому что учителя любят не только правильные ответы, они любят, чтобы эти ответы давались сразу. Если ребенок не может поправиться немедленно, то его поправит кто-нибудь другой.

В результате ребенок несет огромные потери. Чем больше ребенок доверяет своим предположениям при поиске и исправлении ошибок, тем более он будет уверен в своих возможностях. Он почувствует, что *может* разобраться сам, какие ответы имеют смысл, а какие — нет. Но если, как это обычно бывает, мы указываем ему на ошибки или, что еще хуже, поправляем его, то его навык самопроверки и самоисправления не разовьется, он пропадет. Ребенок перестанет ощущать в себе эту способность. Он станет похожим на многих пятиклассников — причем многие из них «отличники», — которые приносят мне свои тетради и спрашивают: «Правильно?», а когда я говорю: «А ты как думаешь?», они смотрят на меня, как на сумасшедшего. Что *они*

думают? А вот что. Какое отношение имеет то, что *они* думают, к тому, правильно ли здесь написано? Правильно — это то, что скажет учитель, что бы это ни было. Недавно я слышал, как то же самое говорили ученики постарше. Они не могут высказывать суждения о своей работе; это дело учителя.

Самое важное, что можно сделать — это добиваться все меньшей зависимости ученика от учителя. Нам нужно искать способы дать ученикам самим разобраться, правильно ли они делают и есть ли в этом смысл. В арифметике есть много способов достичь этого.

Многие дети учатся читать, как Скаут Финч, героиня книги Харпер Ли «Убить пересмешника». Она училась, сидя на коленях у отца, в то время как он читал ей вслух. Через некоторое время она уже знала множество слов, а потом стала читать и другие. Недавно один друг сказал мне, что его младший брат, когда ему было четыре года, научился читать точно так же. Когда он знал, какое слово мать или отец сейчас прочитают, он стал шепотом произносить его раньше них. Однажды отец сделал паузу в чтении и услышал, как мальчик тихо читает про себя.

Один отец читал своей трехлетней дочери иллюстрированную книгу стихов «Матери Гусыни». К четырем годам она так хорошо знала книгу, что стоило ему перевернуть страницу, она почти дословно могла прочитать все стихи наизусть. Это, должно быть, очень ей помогло, когда она начала учиться читать. <...>

Если родители будут читать детям вслух, это может помочь многим детям научиться читать. Однако, это не волшебная палочка, и если чтение не развлекает и родителя и ребенка, то оно принесет больше вреда. Томми никогда особо не интересовался чтением. Однажды я купил ему книгу, которую он сам выбрал. Это было очень волнительно для него. Когда мы пришли домой, он попросил меня прочитать ему книгу. Он не давал мне прерываться, пока я не дочитал книгу до конца, и все это время он сидел тихо и сосредоточенно слушал, что совершенно необычно для него. Но он никогда больше не просил меня читать ее, а когда я сам это предложил, он не выказал особого интереса. Тогда его интересовало другое.

Даже дети, которым нравится, когда им читают, как, например, Дэнни, не любят, когда чтение не доставляет удовольствия их родителям. Однажды перед сном он попросил мать почитать ему. Она со вздохом взяла из стопки книгу: она была уставшей. Мать старалась читать с интересом, но дети быстро замечают наши чувства, так что Дэнни вскоре начал вертеться. Если чтение не развлекало ее, то ему это тоже было неинтересно. Вскоре он сказал, что не хочет больше слушать.

Ничего нет страшного в том, чтобы сказать ребенку, что мы не хотим читать, если нам не нравится книга или надоело ее читать. Чтение увлечет его больше, если мы читаем что-то такое, что нравится и нам. Поскольку ребенок наверняка попросит прочитать все подаренные ему книги, то перед покупкой книги желательно убедиться, нравится ли она нам.

Я имею в виду, что книга должна нам нравиться так, чтобы мы с радостью прочитали ее не один-два раза, но много раз.

Также нет резона полагать, что мы всегда должны читать детям из «легких» книжек, которые они могут «понять». Если мы читаем что-то, что нам нравится, с выражением и удовольствием, то и ребенку это может понравиться, даже если он не все понимает. В конце концов, дети любят слушать разговоры взрослых, хотя они мало что понимают в них. Однажды в первом классе я решил почитать детям что-нибудь более сложное, чем то, к чему они привыкли. Я выбрал «Одиссею для мальчиков и девочек» А. Дж. Черча — книжку, которую я любил в детстве, но которую многие учителя сочли бы сложной для первого класса. Этому классу, однако, она понравилась, и потом они просили меня почитать ее еще.

К нам в журнал идет множество писем, многие из которых мы напечатали, о том, как дети учатся читать, когда им читают вслух. Но если родители читают *только* для того, чтобы дети научились читать, то все будет испорчено. Единственная причина читать вслух — это поделиться с ребенком радостью от чтения рассказа, который вам нравится. Если у вас к этому другое отношение — лучше не читать. Дети научатся читать каким-нибудь другим способом. Я научился читать *до того*, как родители начали мне читать.

Не так давно мать семилетнего ребенка, который еще не читал, рассказала мне, как он ее спросил: «Зачем мне нужно учиться читать? Все свои книжки я смогу пересказать, просто глядя на картинки». В книгах для детей так много картинок и так мало слов, что они могут решить, что суть в картинках, а слова просто описывают их. Когда я был маленьким, в детских книжках было много слов и мало картинок. Мы знали, что если хотим узнать, о чем рассказ, то должны его прочитать.

Беттельхейм и Зелан подчеркивают эту мысль в книге «Об обучении чтению». Издатели книг для начального чтения постоянно уменьшают количество слов и упрощают их, и в то же время используют больше иллюстраций.

Однажды я взял в класс трехлеток книгу без картинок, сел в углу и тихо начал читать ее вслух. Через некоторое время дети стали замечать и прислушиваться. Они подошли посмотреть, что я читаю. Увидев, что в книге нет картинок, они поначалу были удивлены. Затем, посмотрев и послушав, многие из них стали указывать на какое-нибудь слово и спрашивать: «Что это значит?» Я читал им слово. Никто из них надолго не оставался: книга была не очень интересной. Но они ухватили главную идею — что значки на странице что-то *значат*.

Мать Томми сообщила мне, что теперь он очень заинтересовался словами и их значениями, хотя год назад они его мало волновали. Он постоянно спрашивает ее, что написано на банках, бутылках и коробках. Длинные слова ему нравятся даже больше, чем короткие, и ему кажется таинственным и

захватывающим то обстоятельство, что если на этикетке вчера было написано **ФРУКТОВЫЙ КОКТЕЙЛЬ**, то сегодня будет написано то же самое — *всегда* одно и то же. И действительно, это захватывает — что при помощи письма мы можем остановить даже что-то такое изменчивое, мгновенное, как мысль и речь.

Помню, как я впервые обнаружил, что слово что-то значит. Это было: ПРАЧЕЧНАЯ. В витринах было выставлено чистое белье, и десять, двадцать, сто раз я видел это слово, пока не понял, что оно значит. <...>

Джин была очень умной девочкой, но она не научилась читать в первом классе. Родители сочли это странным: она была такой умной. Она, казалось, не боялась чтения; просто она не старалась научиться читать. Родители не стали тревожиться и поднимать шума, и убедили школу не тревожиться и перевести ее в следующий класс. Но к концу третьего года она все еще не читала. Родители обсудили дело с учителями и решили предложить ей выбор. Они сказали, что на четвертом году ей придется много читать и вся учеба там будет идти по книгам. Хочет она остаться со своим классом или предпочтет еще раз пройти третий? Джин, немного подумав, сказала, что хочет остаться со своим классом. К зиме она стала читать на уровне отличника.

| <...>

Вот письмо, написанное матерью мальчика, который учится в школе, где не требуют посещения занятий, — дети могут учиться когда хотят и чему хотят, получая, по желанию, помощь от взрослых. Мальчику было трудно учиться в обычной школе, где он даже не смог научиться читать. В эту школу он пришел, когда ему было семь лет. Через два года мать написала мне:

«Если не считать последнего месяца, он не посетил ни одного урока... однако, когда он прошел стандартный тест на коэффициент умственного развития, оказалось, что он читает на уровне десятого класса, математика у него на уровне девятого; он занимается электроникой и некоторыми другими предметами, которые не преподают в обычной или даже высшей школе».

«Занимается электроникой» — вот это и есть ключ к магическому коду. Ведь книг по электронике, написанных для маленьких детей, нет. Чтобы ими пользоваться, надо уметь читать слова типа «резистор» «конденсатор», «потенциометр» и т.д. Несомненно, мальчику поначалу нужна была помощь; но, узнав термины электроники, он, конечно, получил достаточно информации, чтобы читать и другие слова. Чтобы знать электронику, надо знать и арифметику, включая десятичные дроби, и физику — электричество и электрические цепи.

Ох, уж эти программы! Мы действуем так, как будто дети — это ходящие по расписанию поезда на железной дороге. Если поезд опаздывает на десять минут, машинист беспокоится. Подобно ему, мы говорим, что ребенок должен знать столько-то к концу такого-то класса, и

столько-то — к концу следующего. Если ребенок не прибывает вовремя к одной из этих промежуточных станций, мы сразу предполагаем, что он опоздает и к конечной. Но дети не поезда. Они учатся скачками, и чем более они заинтересованы в том, что изучают, тем больше будут эти скачки.

Мало того, они часто не учатся в так называемой логической последовательности, то есть сначала легкие вещи, потом трудные. Поскольку они всегда ищут смысл, они могут *сначала* заняться трудным, поскольку оно обладает большим смыслом, то есть, говоря словами Паперта, менее диссоциировано, менее оторвано от реального мира; а потом из трудного черпают уже более легкое. <...>

Я вспоминаю одну «безнадежную» ученицу — теперь она удачливый коммерческий фотограф. Заинтересовавшись фотографией в 14 лет, она за несколько месяцев выучила всю математику, которую не могла выучить за десять лет в школе, потому что ей это стало нужно. Такие истории нередки.

Что касается чисто физических навыков (хотя ничего не бывает «чисто» физическим) — спорта, балета, игры на музыкальных инструментах, — мы обычно изучаем сначала легкие движения, потом сложные. Так работает тело, но не мышление. Насколько трудна или легка какая-либо мысль для нашего мышления, зависит не от того, сколько она несет в себе информации, но от того, насколько она интересна или, повторю еще раз, *насколько связана с реальными потребностями*.

Я не говорю, что все дети, если их предоставить самим себе, найдут для себя что-нибудь такое же интересное, как электроника. Я имею в виду, что когда дети учатся по-своему, по своим собственным интересам, они учатся гораздо быстрее и эффективнее, чем если бы мы их учили, так что мы *можем позволить себе* отбросить все программы и расписания и, во всяком случае, предоставить им большую свободу, чтобы они учились сами.

Теперь я бы сказал: им надо предоставить «полную свободу». Детей не надо заставлять учиться, говорить им, что изучать, или показывать, как это делается. Если мы обеспечим им доступ к миру, включая нашу собственную жизнь и работу в этом мире, они ясно увидят, что важно для нас и для других, и они найдут свой путь в жизни лучше, чем это могли бы сделать для них мы.

<...>

Когда я поехал в Европу и стал вновь изучать давно забытый со школьных времен французский, начал осваивать итальянский, мне очень помогли различные надписи — на магазинах, и такие, как «Вход», «Выход», «Телефон», «Парковки нет», «Ресторан» и так далее. Мне потом пришло в голову, что ребенок мог бы создать некоторый словарный запас, если бы побольше таких знаков развесить дома. Я подумал, что стоило бы написать на карточках:

ДВЕРЬ, ОКНО, КУХОННАЯ РАКОВИНА, СТУЛ, ВЫКЛЮЧАТЕЛЬ и развесить их на соответствующих местах. Я предложил так сделать одной знакомой, у которой были маленькие дети, но она рассмеялась: «Старшие дети их просто сорвут, а младшие съедят». Это немного охладило мой пыл. Но позже, когда Лизе было четыре, а потом пять лет, я сделал много таких карточек и расклеил их по дому. Сначала она не очень интересовалась, хотя и смотрела на них, и, возможно, что-то из них усваивала. Став немного старше, она заинтересовалась, и ей захотелось сделать несколько карточек самой.

Когда Томми исполнилось четыре, я решил сделать несколько карточек для него. На этот раз я подумал, что будет полезнее, если на карточках будет больше одного слова, например: ЭТО ЛАМПА, ШКАФ ДЛЯ ОДЕЖДЫ, ЭТО СТИРАЛЬНАЯ МАШИНА. Это, может быть, поначалу будет труднее, но зато здесь больше информации. Томми отнесся к этому с энтузиазмом, смотрел, как я пишу карточки, и ходил за мной, пока я их развешивал. Я сказал ему, что напишу для него любой знак. Он повел себя как дети постарше, которые вешают на двери своих комнат предупредительные записки: «Не входить!», грозящие ужасными карами. Во дворе мы поставили ему палатку для игры, и он попросил меня написать записку: «В эту палатку не входить», что я и сделал, и он повесил ее на палатку.

Затем *он* сам захотел писать карточки. Я дал ему несколько карточек и фломастер в надежде, что он станет копировать некоторые из моих знаков. Но он видел свою задачу по-другому. Он понял все так, что если хочешь что-то сказать, то ставишь на карточке несколько значков — и это и будет то, что ты хочешь выразить. Какие значки используются — это не важно. В основном он использовал что-то похожее на О и У. Он развесил знаки по всему дому, в основном рядом с моими.

Здесь я допустил ошибку, показав узость своего взгляда на образование. Я подумал, что Томми интереснее делать знаки, чем копировать мои «настоящие». Так оно и было; он видел задачу в том, чтобы развесить карточки со значками. Поэтому я бросил это дело, убрал карточки и фломастер, решив, что для него это слишком рано. Затем я сделал, пожалуй, самую большую глупость. Я начал снимать некоторые его карточки, оставляя свои. Зачем его путать, подумал я. Только потом мне пришло в голову, что ему было бы полезно самому открыть, что мои карточки отличались от его карточек. Позже он мог бы увидеть, в чем разница между ними.

Впоследствии мне пришло в голову, что при писании карточек он открыл самое главное из всего, что можно было открыть, что письмо — это способ выражения мыслей, магия, безмолвная речь. Какое имеет значение то, что я не мог прочитать его карточки и не знал, что он хочет сказать? Главное, он считал, что что-то выражает. Именно это чувство никогда не возникает у детей в школе, что превращает всю их работу по письму и чтению в искусственное и ненужное занятие. Если бы они с самого начала считали письмо способом

выражения чего-то, а чтение — способом понимания того, что хотели сказать другие, то они читали бы и писали с интересом и радостью.

Если младенец начинает что-то бормотать, это первый шаг к речи, и карточки Томми я теперь рассматриваю как его первый шаг к письму. Мне надо было поощрять его бессвязное бормотание. Через некоторое время он, конечно, стал бы думать о том, чтобы писать как все. Не составило бы труда тактично показать ему, что обычное письмо могут читать и другие люди, а его собственное — только он. Со временем он заинтересовался бы тем, чтобы сделать свое письмо понятным другим.

Каждый раз, когда я об этом думаю, я все больше сожалею об этой ошибке. Может быть, я обидел или разочаровал Томми, когда снял его карточки? Он никогда не жаловался мне, а он не такой мальчик, который смолчит, если сочтет, что с ним поступили несправедливо. Но я часто думаю, что это потому, что он никогда особо не интересовался писаниной. Поэтому он не интересовался и чтением.

Может быть, независимо от того, что я сделал или не сделал, его жизненные интересы были связаны с машинами, механизмами, конструированием, а не со словами. Но разве не можем мы исследовать мир, идя многими тропами — чем больше, тем лучше, — и меня несколько тревожит то, что я мог заслонить для него именно эту тропу. Дети, пробующие новые занятия, подобны нежным росткам, только пробивающимся из земли. Нам нужно быть осторожными, чтобы не наступить на них.

Во всяком случае, я уже никогда больше не повторю эту ошибку. Многие родители писали к нам в журнал «Воспитание без школы» о «писанине» их маленьких детей. Одна семья прислала мне открытку, которую их ребенок написал мне, — она была покрыта множеством волнистых значков. Я написал ответ, поблагодарив ребенка за интересное письмо. Написал, что скоро он будет писать так, что мы все сможем его понять. Многие дети учатся читать при писании, как будто механика письма для них легче (вот почему я люблю пишущие машинки). Так же, как в своей речи дети имитируют речь окружающих людей, они имитируют и письмо, которое видят.

<...>

Много лет назад мой друг, учитель английского (пишущий книги об английском языке) Джеймс Моффетт, мудро изрек: «Ты не можешь писать ради писания», имея в виду, что писать нужно о чем-то. Как пишет миссис Биссекс, сама учительница английского, ее Поль «никогда не учился писать» в том смысле, что не учился, как в школе, навыкам письма, чтобы потом их для чего-то применить. Он писал сразу, потому что ему нужно было что-то сказать — и себе, и другим. <...> Дети учатся, принимая вызов жизни. Миссис Биссекс очень хорошо пишет по этому поводу:

«Вызов жизни — это нечто такое, что активизирует ваши силы с надеждой, что вы утвердитесь в них, потому и хочется принять вызов, что вы вполне уверены, что победите. Опасно, если задача окажется выше ваших сил. Ставя перед собой задачи, Поль старался, чтобы они соответствовали требованиям жизни. Он не удовлетворялся повторением своих достижений, но по собственной воле переходил к более трудным задачам. Он установил последовательность все более трудных задач, как это спонтанно делают многие дети. Если бы в школе было время и место, то сколько таких задач ставили бы сами себе дети?»

Как ясно демонстрируют Элисон Стэллибрас в книге «Уважающий себя ребенок» и Миллисент Шинн в книге «Биография ребенка», все дети по мере роста именно так и делают — пока не пойдут в школу. В школе слишком часто происходит следующее: дети привыкают смотреть на школьные требования как на неприятности (каковыми они обычно и являются) не только потому, что дети наверняка потерпят поражение пытаясь выполнить эти требования. Проблема в том, что когда они провалятся, их станут критиковать, стыдить или даже наказывать. Дети настолько привыкают уклоняться от этих повседневных неприятностей, что теряют привычку ставить себе задачи, даже вне школы. Эти школьные страхи отравляют им всю жизнь. Мир, который раньше казался если не дружелюбным и полным соблазнов, то хотя бы нейтральным, все более становится похожим на непредсказуемого и опасного врага.

В этом деле, как и во многих других, мы все ставим с ног на голову. Мы думаем, что надо сначала овладеть навыками, а потом искать полезные и интересные применения для них. Разумный путь состоит в том, чтобы начать с чего-то такого, что стоит делать, а потом, пользуясь сильным стремлением это делать, овладеть необходимыми для этого навыками. Если мы с самого начала поможем детям понять, что речь и письмо — это способы разговора и общения с другими людьми, то нам не нужно будет заманивать их, чтобы они овладели соответствующими навыками; они сами захотят ими овладеть ради своих собственных целей.

| <...>

# СПОРТ

*6 июня 1965*

Сегодня мы были с Томми в бассейне — первый раз в этом году. И сразу же с ним случилось происшествие, которое, наверное, сильно испугало бы других детей этого возраста. Он стоял на первой и второй ступеньках лесенки, ведущей в воду, со стороны небольшой глубины. Спуститься ниже он не захотел, и все мои уговоры «покататься» в воде на моих руках его не прельстили. Он так и топтался на этих ступеньках, поглядывая на воду и иногда нагибаясь, чтобы поплескаться в воде. И вдруг, при каком-то неосторожном шаге, он не удержался на ступеньке и полетел в воду, окунувшись с головой. Его старшая сестренка, неотступно за ним следившая, не растерялась и тут же вытащила его из воды — он отфыркивался, откашливался, но нисколько не испугался. Передохнув и восстановив дыхание и храбрость, он снова полез в воду, и уж теперь-то потребовал «прокатить» его. Я взял его на руки и зашел в воду на такую глубину, что она была ему по грудь. Он крепко вцепился в меня руками и ногами, как это делают маленькие дети. Время от времени я погружался в воду достаточно глубоко, чтобы она доходила ему до плеч, но это ему явно не нравилось, и я прекратил эти попытки. И все это время он держался за меня руками и ногами так же крепко, как вначале, и довольно скоро запросился назад на ступеньки. На сегодня программа развлечений была закончена.

*9 июня 1965*

Сегодня Томми проявил гораздо большее желание пойти в воду и «прокатиться». Он не так судорожно цеплялся за меня, как раньше, и ему даже понравилось, когда вода доходила ему до плеч. После того, как мы провели в воде таким образом некоторое время, я решил, что пора попробовать заставить его отцепиться от меня, чтобы я сам держал его. Начал я с того, что осторожно разжал его ноги. Он не сопротивлялся, ему понравилось, что его ноги свободно плавают в воде, когда мы бродим взад-вперед. Потом, крепко удерживая его тельце, я уговаривал его разжать руки, охватившие меня за шею, и вместо этого держаться за мои руки, так чтобы я мог буксировать его по воде в положении, уже весьма напоминающем позу пловца. Держа его за руки, я показал ему, как нужно двигать ногами, поболтав ими для примера. Он был в восторге и тут же принялся бить ногами по воде очень энергично — как и все, что он делал. На какое-то время я даже выпускал его из рук и давал ему возможность свободно подвигать руками в воде. Один-два раза ему даже удалось сделать что-то похожее на гребки.

Его успехи в исследовании новой стихии — воды — нельзя было назвать уверенными и непрерывными. Смелость у маленьких детей (да и не только у них) то накатывает, то откатывается, как прилив, только эти периоды измеряются не часами, а минутами или даже секундами. В этом можно убедиться наглядно, наблюдая за детьми лет двух, когда они гуляют с матерями или играют на детской площадке или в парке.

Не так давно я наблюдал сцену в Открытом Саду в Бостоне. Матери предавались болтовне на скамеечках, а дети бегали неподалеку от них. На какое-то время они могли забыть о присутствии матерей и смело и свободно заняться исследованиями. Потом запас их храбрости иссякал, они возвращались к матерям, крутились возле них какое-то время, как бы перезаряжая батарейки, и через минуту-другую снова были готовы вернуться к исследованиям, и так все время.

Точно таким же образом у этого ребенка в бассейне период исследовательского интереса сменялся периодом передышки и накопления сил. Временами он позволял мне буксировать его по воде, одновременно отчаянно колотя руками и ногами и явно наслаждаясь этим занятием. Потом он вдруг начинал так же отчаянно цепляться за мои руки, и по выражению его лица можно было понять, что ему хочется, чтобы я так же крепко и надежно держал его в руках, как в самом начале. Иногда он просил, чтобы его опять поставили на ступеньки или вообще увели от бассейна. Но через несколько минут он опять оказывался в воде с явным желанием продолжать исследования.

Мне приходилось наблюдать за родителями, которые стремились научить своих маленьких детей плавать. Как правило, эти попытки ничем не кончались, потому что родители никак не замечали колебания смелости у ребенка. Что это, недостаточное внимание к ребенку? Или безразличие? Возможно, они просто не привыкли считаться с чувствами ребенка, и придерживаются мнения, что с перепадами настроения ребенка можно легко справиться увещаниями и ободрением, а не то можно и припугнуть и выказать недовольство. Скорее всего, родители, которым вообще безразличны чувства ребенка, не обратят внимания на то, как он себя чувствует в какой-то конкретный момент. Во всяком случае, такое обучение, пусть даже оно и приносит какие-то плоды, могло бы быть гораздо более успешным, если бы взрослые со снисхождением отнеслись к нему, на миг признали бы, что он мал и что ему нужно пополнить запасы смелости, когда он чувствует, что они иссякли, и тогда ребенок снова готов стремиться в неизведанное, и гораздо смелее и быстрее, чем он делал бы это по принуждению.

Слов нет, Томми всегда был исключительно смелым и предприимчивым ребенком. Очень немногие дети, даже при внимательном и бережном к ним отношении, могут так быстро осваивать что-то новое. Но принцип все же остается в силе. Если мы постоянно стремимся принуждать ребенка делать то, чего он боится, он вырастает робким и приучается использовать свои умственные способности и энергию не для исследования неизвестного, а для

того, чтобы найти способы уклониться от нашего давления. И наоборот, если мы постараемся не принуждать ребенка идти дальше, чем позволяет в этот момент его смелость, ребенок вырастет более храбрым.

Например, сестра Томми, Лиза, была более робкой. Когда она в первый раз оказалась в бассейне, невозможно было заставить ее спуститься ниже первой ступеньки: она просто сидела на ней и болтала ногами в воде, всем своим видом показывая, что и без того она отважилась на жуткую авантюру. Только через несколько недель она расхрабрилась настолько, что позволяла, чтобы ее заводили в воду по пояс или «прокатили» по воде. А уж буксировать ее, держа за руки (так, чтобы она при этом не цеплялась судорожно за руки взрослых), Лиза позволила только на следующее лето. Но мы считались с ее природной робостью и осторожностью, и в итоге у нее возникло желание пересилить свои страхи и справиться с ними. Теперь, в шесть лет, она стала бесстрашной лыжницей, отважно штурмующей трудные склоны с детьми вдвое старше себя. Летом она учится плавать и в этом не уступает большинству своих друзей.

*10 июня 1965*

Сегодня поперек мелкой части бассейна была натянута веревка, отгораживающая «лягушатник». Томми очень заинтересовался этой веревкой, особенно двумя бело-голубыми пластмассовыми поплавками, удерживающими ее. Казалось, ему вовсе не хотелось делать то, с чем он познакомился вчера, а именно колотить по воде руками и ногами. Вместо этого он принялся исследовать веревку и поплавки. Сначала, по логике взрослого человека, я решил, что эти исследования отвлекут его внимание от плавания. Ничего подобного: скоро он понял, что, держась за веревку, он может удерживать себя на плаву без чьей-либо помощи, и его исследования продолжились именно в этом направлении. Когда он в первый раз схватился за веревку и испытал ее прочность и надежность, я постепенно ослабил свою поддержку настолько, что в конце концов он уверился, что поддерживает его исключительно веревка. Конечно, он держался на плаву по большей части благодаря плавучести собственного тела и еще благодаря маленькому надувному поясу.

Начали мы с того, что он держался за веревку, а я стоял рядом. Потом, когда он освоился с мыслью, что я его не держу, я стал постепенно отходить от него, чтобы дать ему почувствовать прелесть независимости. Когда он понял, что его никто не держит, восторгу не было конца. Но в то же время это потребовало смелости, и подержавшись самую малость, он позвал меня на помощь: «Держи меня!». Через минуту он потребовал: «Отпусти меня!», и я его отпустил. Это повторялось несколько раз, и с каждым разом время, когда я держал его, укорачивалось, а в промежутках он даже просил меня отойти подальше. Тут он обнаружил, что пластмассовые поплавки на веревке можно передвигать, и это стало началом новой увлекательной игры — весь остаток времени он посвятил тому, что передвигал поплавки от одного конца веревки к

другому. Он также обнаружил, что, держась за веревку, он может повернуться так, что ноги оказываются по другую сторону веревки, то есть практически он плавал на спине. Ему это жутко понравилось, но с возвращением в прежнее положение были некоторые трудности.

В бассейне было много детей: они плавали, плескались, подпрыгивали, прыгали с вышки и выныривали из воды. Вся эта суэта создавала дополнительные проблемы для Томми: вода то и дело выплескивалась ему в лицо, попадала в рот и даже в нос. Пока я не понаблюдал за ним, мне и в голову не приходило, что один из самых насущных навыков пловца, которому очень трудно научиться, — это умение автоматически блокировать свой нос и рот, чтобы не захлебнуться. Опытный пловец делает это не раздумывая и часто даже ухитряется дышать через верхнюю часть рта, в то время как нижняя его часть погружена в воду. Томми, естественно, этим навыком не обладал. Он не знал, что делать, чтобы вода не попадала в нос и рот, и даже не понимал, что это совершенно необходимо. У него все получалось наоборот: когда вода плескалась ему в лицо, это так его ошеломляло, что его рот от удивления раскрывался очень широко, и в итоге он наглотался воды. Он задыхался, кашлял и отплевывался, а иногда и громко отрыгивал воду. К счастью, от воды он избавлялся так же легко, как глотал ее. Ему это очень не нравилось, и он тут же просил поддержать его, но сразу эту неприятность забывал и даже ни разу не заревел, не говоря уже о том, чтобы попроситься из бассейна. Он только недовольно хмурился и с негодованием говорил: «Слишком много народу!». Ну что же, оставалось только согласиться с ним.

Потом я прочел где-то, что у детей на первом году жизни существует рефлекс блокировки носа и что они могут плавать легко и естественно — как рыбы. Но очевидно, дети, умевшие и любившие плавать в годовалом возрасте, потом теряли этот рефлекс, если не плавали регулярно, и в три-четыре года снова должны были овладевать этим искусством.

Ребенку легче учиться чувствовать, когда его нос или рот под водой, и реагировать соответствующим образом, если он плавает в бассейне со спокойной водой. Но этот бассейн был небольшим и переполненным, дело происходило в маловодной местности, и в бассейне не были предусмотрены решетки для слива воды, предупреждающие волнение. Надо было подумать, как справиться с ситуацией. Совершенно случайно мы открыли очень полезную игру. Я крепко держал Томми, когда ему неожиданно пришлось глотнуть немного воды, которую он тут же инстинктивно выпустил фонтаном мне в лицо. Я разыграл целый спектакль: отфыркивался, кашлял, гримасничал, отплевывался. Ему это показалось очень забавным, и очень скоро он повторил опыт, опустив лицо в воду и специально набрав в рот воды, которую он потом и вылил фонтаном на меня. И так несколько раз. Игра была удачна по нескольким причинам. Во-первых, малыш убедился в том, что когда вода попадает в лицо, задыхаются, кашляют и отфыркиваются не только дети, но и взрослые: со всеми такое случается. Во-вторых, он понял, что в этом ничего страшного нет. И последнее, он понял, что может регулировать этот процесс — самостоятельно

набирать в рот воду и выпускать ее. Когда он освоился с этим, я показал ему, как пускать пузыри в воде, но это его не заинтересовало, и я не стал продолжать.

*12 июня 1965*

Сегодняшний день был полон приключений. Как только мы оказались в воде, Томми попросил покатать его. Я побуксировал его некоторое время в неглубоком конце бассейна. Он не держался за меня, а очень энергично работал руками и ногами. Я поддерживал его совсем легонько, а в какой-то момент вообще перестал поддерживать и сказал: «Ты плывешь, ты плывешь сам!», и по выражению его лица было видно, что он и сам это понял. В конце концов я вообще поднял вверх руки, демонстрируя ему и его матери, что он действительно справляется сам. Несколько секунд этого самостоятельного плавания было вполне достаточно для него; и для надежности, и чтобы он не испугался, я тут же вновь стал его легонько поддерживать, чтобы он почувствовал опору.

Позже, когда он отдыхал и грелся на солнышке, я удалился в глубокий конец бассейна, чтобы немного поплавать самому. И тут обнаружил Томми с матерью, которая объявила мне, что Томми хочет прыгнуть с вышки для ныряния, чтобы я поймал его. Я переспросил: «А ты не шутишь? Ты уверена, что он действительно этого хочет?» Томми продолжал твердить о своем желании прыгнуть, вскарабкался на вышку и без минуты раздумья прыгнул вниз. Я поймал его и отбуксировал к лестнице из бассейна. Он настолько вошел во вкус, что повторил свой прыжок во второй, а потом и в третий раз, и повторял бы его без конца, если бы к вышке не выстроилась очередь старших детей, которым тоже захотелось попрыгать. Томми был очень обижен: проявив невероятную смелость, он чувствовал себя завоевателем и хозяином всего бассейна. В следующий раз, когда мы отправились поплавать, он попросил меня отбуксировать его за границу, обозначенную веревкой, в глубокий конец бассейна. Как только он оказался за веревкой, он тут же поплыл на глубокое место, работая руками и ногами изо всех сил. Я плыл рядом, и когда мы доплыли до места, где я еще мог встать на ноги, то развернул его, чтобы он плыл на мелкое место. Томми запротестовал и заявил, что хочет плыть до самого конца туда, где глубоко, и повернул туда. Я развернул его назад. Опять протест с его стороны, и опять он наладился плыть на глубину. Ко мне присоединилась его мать, и мы вдвоем принялись его уговаривать, что он слишком мал и должен плавать на мелком месте, потому что пока он еще не пловец. Какое-то время он пытался нас переспорить, но убедившись, что никто не собирается разрешать ему плыть через весь бассейн, расплакался, вернее, устроил жуткий рев из-за унижения, разочарования и гнева. Утихомирить его мы не могли. Должно быть, ему казалось, что он всем все доказал, завоевал себе право плавать по всему бассейну, и наши старания ограничить сферу его

деятельности каким-то жалким мелководьем являются дискриминационным актом в отношении его личности.

Теперь мне кажется, что мы были совершенно неправы и действовали по-дурацки. Почему мы решили, что это правильный выход из положения? Сейчас я, наверное, сказал бы ему: «Ладно, плыви, в глубокий конец, если тебе так хочется, и я поплыву рядом с тобой». Что в этом такого плохого? Утонуть он не мог: на нем был надувной пояс, и если бы он выбился из сил, или захлебнулся водой, или ему не хватило бы смелости, я легко мог бы отбуксировать его к краю бассейна. Ведь он действительно заработал право поплавать на глубоком месте, и получается, что его негодование было абсолютно праведным: он был молодцом, а мы не обратили на это внимания, не оказали ему доверия.

*16 июня 1965*

Несколько дней держалось ненастье, и мы не ходили в бассейн. Сегодня опять сияет солнце, и мы отправились поплавать. В машине Томми повторил несколько раз: «Джон, ты меня сегодня не держи. Я буду плавать сам». Он явно проигрывал про себя, что будет делать, оказавшись в воде. Это были именно те мысленные действия, к которым, по мнению многих исследователей, неспособны дети не только возраста Томми, но и постарше. Когда мы приехали, я приладил Томми на спину пластиковый пузырь, и мальчик тут же вошел в воду и поплыл сам, безо всякой поддержки или помощи с моей стороны. Пузырь, болтающийся у него между плечами, удерживал его в почти вертикальном положении, так что ему приходилось хорошо потрудиться, чтобы продвинуться вперед. Он плыл самостоятельно и просил о помощи только тогда, когда кто-то из детей нечаянно, во время игры или прыжков, плескал водой ему в лицо. Но стоило ему отфыркаться и откашляться, как он снова принимался плыть самостоятельно. В этот раз он проплыл три или четыре раза через весь мелководный участок бассейна. На это он потратил весь свой запас энергии и уверенности в этот день. Все остальное время он предпочитал играть с веревкой или позволял мне буксировать его.

*18 июня 1965*

Сегодня мы учились защищаться от воды, которая заливает лицо. Томми начал свои упражнения в бассейне, как и несколько раз до того, с прыжков со ступенек мне на руки. Однако в этот раз он был не очень смелым, потому что попросил держать его крепче, не руками, а на руках, чего не случалось уже несколько дней. Но потом малыш разошелся, осмелел и решил плыть назад к ступенькам сам; я должен был его поддерживать только для вида. Потом он обходился и без этой видимости поддержки. Доплыв до меня, Томми разворачивался с моей помощью и плыл к ступенькам или к краю бассейна.

Поэкспериментировав раз-другой, он узнал, как можно разворачиваться самому и плыть в любом желательном направлении. Это доставляло ему массу удовольствия. Несколько раз он совершил таким образом полный круг, отчасти для того, чтобы показать, как здорово у него получается, отчасти для собственного удовольствия.

Во время одного из наших перерывов я наблюдал за мужчиной, пытавшимся научить плавать троих своих малышей. Это был идеальный пример родителя, о котором я говорил раньше, преисполненного сознания того, что принуждением и грубой силой он может заставить детей выучиться чему угодно. Когда мы приехали к бассейну, он как раз держал на руках свою дочку лет четырех и направлялся с нею в воде. Она не сопротивлялась, но оставалась совершенно пассивной; при этом она выглядела напуганной. После этой краткой прелюдии молодой папаша, атлетически сложенный, но уже начинающий полнеть, решил, что настало время перейти к серьезному обучению. Он хотел удерживать ее в воде в позе пловца, то есть лицом или животом вниз, чтобы она в это время колотила по воде ногами и загребала руками. Идея сама по себе неплохая, но в нужное время и в соответствующем месте. А тут малышка вдруг обнаружила, что ей из-за кого держаться и она очутилась в новом положении в этой незнакомой и пугающей стихии. Она вся напряглась в его руках, выгнула спину, чтобы оказаться подальше от воды, и стала извиваться, пытаясь вырваться у него из рук. Тщетно. Отец держал ее крепко и повторял все громче и громче: «Работай ногами! Двигай руками!» Девочка начала громко плакать от страха и гнева; может быть, она думала, что если она поднимет шум, отец оставит ее в покое. Но отец и сам рассердился и решил на нее прикрикнуть: «Ринк! Ринк! А ну-ка прекрати! Слышишь? Ничего страшного! Замолчи сейчас же!» Но девочка продолжала истошно кричать. В бассейне и вокруг него было много народа, крики девочки привлекли общее внимание, и отцу пришлось сдаться. Сжав зубы и едва сдерживая гнев, он вытащил дочку из воды. Через некоторое время такая же история повторилась с одним его сыном, потом с другим. Вся его затея кончилась тем, что он перепугал и довел до слез всех своих троих детей.

В бассейне в этот день было много детей, они развили бешеную деятельность, и в результате вода буквально бурлила. В первый раз Томми сумел справиться с проблемой воды, заливавшей лицо. Довольно часто вода попадала ему в нос и в рот, и его надо было держать, пока он отфыркивался и откашливался. Но постепенно он научился держать рот закрытым, а если вода все же попадала ему в рот, он тут же ее выплевывал. Теперь брызги в лицо уже не были так страшны ему, как поначалу. Малыш стал воспринимать их как что-то неразрывно связанное с пребыванием на воде. Так или иначе, стало ясно, что он начал воспринимать воду как привычную стихию и стал чувствовать себя в воде как дома.

Тут мой визит к родителям Томми подошел к концу, а с ним и мой рассказ об успехах Томми. Пузырь из стиропласта, который мы на него надевали в бассейне, обладал достаточной плавучестью и поддерживал малыша на воде,

так что от него практически не требовалось никаких усилий, чтобы держаться на плаву. Наверное, следующим этапом должно было бы стать освобождение Томми от пузыря, с тем, чтобы он научился держаться на воде за счет собственной плавучести и собственных усилий. Один из способов — постепенно уменьшать этот пузырь, другой — не пользоваться им вообще, удерживая Томми руками или за пояс, завязанный у него на талии, и постепенно уменьшая поддержку. Вполне возможно, что через год-два Томми сам заявит, что пузырь хорош для малышей, а такому большому мальчику, как он, подобные хитрости ни к чему. Независимо от того, какой метод мы используем, наш опыт доказывает, что при использовании естественной тяги детей к исследованиям нового и неизвестного и к покорению в той или иной мере этого нового без форсирования этого процесса и ученики, и учителя получают гораздо больше удовольствия от обучения, и оно идет гораздо более быстрыми темпами.

Томми научился плавать годом или двумя позже. Но когда он подросток и стал ходить в школу, его больше привлекали соревновательные виды спорта, а в его родном Нью-Мехико плавание, естественно, не относилось к таковым; во всяком случае, там любителей плавания мало. Никто из его лучших друзей плаванием не интересовался (причина этого так и осталась неизвестной). Томми увлекался футболом, баскетболом, бегом, лыжным спортом, стал великолепным спортсменом, но при этом так и остался весьма средним пловцом. Его это не волновало: он знал, что сможет плавать при необходимости. Если ему придется когда-нибудь жить на берегу океана, он, возможно, увлечется серфингом и преуспеет в этом виде спорта.

Недавно нам в журнал «Воспитание без школы» написал Манфред Смит, рассказавший, как он учил плавать свою трехлетнюю дочку:

«В прошлом году мы решили, что должны поучить Джейми плавать. Сначала идея представлялась удачной. После второго урока стало ясно, что Джейми не переносит плавания. Четвертый урок оказался последним. Да, мы позорно отступили. До конца того лета Джейми с ужасом ожидала, что ее снова будут учить плавать, и отказывалась подходить к большому бассейну. В этом году Джейми так и не преодолела неприязни к этому бассейну, но зато охотно «плавала» в «лягушатнике». Наш «лягушатник» хорош тем, что глубина в нем увеличивается к одной стороне. Джейми была способна часами сидеть в воде, погружая туда голову или плавая во всех мыслимых направлениях самыми разнообразными способами.

Недели три тому назад она подошла ко мне, сообщила, что готова сама плавать в большом бассейне, и без промедления направилась к нему. Если бы я не подхватил ее, она так бы и плюхнулась в воду. По я успел ее подхватить, вошел в воду на глубину метр с небольшим, опустил ее на воду — и она ПОПЛЫЛА. Мы пробыли в бассейне в тот

день больше часа. Она прыгала в бассейн головой вперед и плыла мне навстречу. Так она могла преодолевать расстояние не менее 5 метров. Теперь большой бассейн — самое любимое наше место.

Мы только что побывали на океанском побережье. Джейми была в восторге от океана. Она не только плавала, но и пробовала покачаться на волнах! А ведь ей всего только три года! Получается, что когда дети готовы, они сделают все, что хотят».

Одна мать написала к нам об аналогичном опыте обучения ребенка:

«Зед учил плавать в четыре и пять лет, каждый раз по две недели. Казалось, он вот-вот поплывет *по-настоящему*, но тут он решил, что никакие уроки плавания ему не нужны, и так продолжалось полтора года. Но все это время мы ходили в бассейн каждую неделю. И вдруг на прошлой неделе Зед поплыл на спине. Сообразив, что он пересек таким образом бассейн, мальчик продолжал плавать и проплыл это расстояние семь раз! На этой неделе он решил плыть на животе (собственным стилем, конечно) и, удачно сочетая этот стиль с плаванием на спине, преодолел расстояние двенадцать раз! Но полная самостоятельность его, видимо, не устраивала, и он прыгал в воду и просил, чтобы мы его буксировали к стенке бассейна, как его годовалого брата».

Совершенно типичный пример. Сначала дерзкий рывок на новую таинственную территорию. Потом возврат на короткое время на прежние позиции, где все так знакомо, удобно и надежно. Мы не можем прогнозировать, а тем более контролировать этот ритм наступления — отступления, исследования — закрепления позиций, и это одна из главных причин, почему нельзя, вернее, нежелательно втискивать процесс обучения детей в рамки расписания.

В спорте очень хорошо видно, как многому могут научиться дети в условиях, когда их никто специально ничему не учит. В одной неполной средней школе, где я работал, мы никак не могли выполнить толком спортивную программу, частично из-за недостатка места, частично из-за нехватки времени. У четвертого, пятого и шестого классов была получасовая перемена утром и часовое занятие физкультурой во второй половине дня. Играть в софтбол мы могли только после полудня, и то в замощенном дворе, где была только небольшая площадка. Через два года мы потеряли и это: часть двора была отведена под детскую площадку и огорожена, а на остальной части разместилась автостоянка. Послеполуденный часовой урок физкультуры сократился до получаса, и нам приходилось проводить его на другом дворе, размером меньше теннисной площадки. Надо было проявлять чудеса ловкости и смекалки, чтобы тренироваться в таких условиях.

Естественно, от софтбольной команды не приходилось ожидать больших успехов, особенно если учесть, что и школьники нам попались не ахти какие одаренные в отношении спорта. И тем не менее год за годом мы выставляли

вполне приличную школьную команду по софтболу, успешно сражавшуюся с другими командами в своей возрастной группе. Как детям удавалось выучиться этой совсем не простой игре? Я и второй учитель не могли сделать много. У нас не было ни времени, ни места для того, что могло бы сойти за обучение. Нет, они учились, наблюдая друг за другом и имитируя игру товарищей. Год за годом мы наблюдали одну и ту же картину. В третьем или четвертом классе учился, предположим, ничем не выдающийся мальчик, безнадежно неуклюжий, неспортивный и не имеющий ни малейшего представления о правилах и приемах бейсбола, и казалось совершенно невероятным, что он сможет научиться играть. Через два года он превращался в знающего, а иногда просто в искусного игрока, при всем при том, что практику игры дети могли постигать только в школе. Они просто имитировали лучших игроков.

И в общем они выучивались играть гораздо лучше мальчиков из другой школы, где я раньше работал и где была хорошая спортивная площадка, спорту уделялось должное внимание и учителя старательно обучали мальчиков этой игре. Учителя-то обучали, а игроки в это время стояли, лениво наблюдая за ними. В те времена я верил, что кого угодно можно научить чему угодно. Я вспоминаю физиономии моих учеников, с угрюмой обреченностью наблюдавших за мною в то время, когда я из кожи вон лез, объясняя им, как надо бить. Вот привели их, с вялой мускулатурой, безо всякого желания попробовать поиграть в эту мудреную игру, на спортивную площадку, где они по идее должны отдохнуть от сидения за партой, а вместо этого они должны стоять, переминаясь с ноги на ногу, и слушать. Если бы в это время перед ними играли мальчики постарше и поопытнее, они и захотели бы учиться, и научились бы гораздо быстрее.

# ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО, МАТЕМАТИКА И ПРОЧИЕ ПРЕДМЕТЫ

Как-то утром в первом классе две маленькие девочки, задушевные подружки, взяли по большому листу бумаги и карандаши, уселись за стол и приготовились рисовать. Подумав немного, одна начала изображать очень большое дерево. Она провела две линии, начинающиеся внизу, почти сходящиеся где-то в середине, потом идущие параллельно и широко расходящиеся наверху. Она нарисовала разветвление — две ветви, отходящие от ствола, потом изобразила более мелкие ветви, потом начала рисовать листочки. Ее подружка наблюдала за ней, но сама ничего не рисовала. Я спросил у нее: «А ты что собираешься нарисовать?» Она ответила: «Я не знаю, что рисовать». «Может быть, другое дерево?» — предложил я. «Я не знаю как...» — ответила девочка без всякого смущения.

Я удивился. Для меня такой ответ был открытием. Мне нравится разглядывать рисунки и картины, но я очень мало знаю о рисовании. У нас в школе его не преподавали. Все мои свершения в этой области ограничиваются смело задуманным рисунком: сова, сидящая на ветке засохшего дерева, на фоне полной луны. Но замысел так и не был завершен. По собственному невежеству я полагал, что художник рисует то, что видит, и чем дальше, тем лучше у него это получается. Совсем недавно до меня дошло, что искусство — это не копирование, но и создание рисунка, на котором с помощью линий и красок запечатлено нечто, выглядящее вполне реальным, требует соответствующего умения. Существуют приемы, и их много, которым надо учиться, которые нужно практиковать и совершенствовать.

Но мне и в голову не приходили подобные мысли применительно к детям. Мне казалось само собой разумеющимся, что, рисуя, дети могут только копировать. И когда девочка сказала мне, что не знает, как рисовать дерево, я был поражен. У меня чуть не сорвалось с языка: «Да посмотри на него и рисуй!» Но я успел подумать. Где-то я читал, что представители многих примитивных племен не могут соотнести рисунки и даже фотографии хорошо знакомых им предметов с самими предметами. Мы считаем, что рисунок — верное изображение предмета, но в действительности ведь это не так. Вещь объемна, а рисунок — в одной плоскости. Превращение живых объектов в плоскостные изображения основано на условностях, как язык, и этому надо учиться так же, как учатся языку.

Рисунок дерева, понял я, имеет такое же отношение к реальному дереву, как карта города — к самому городу. Карта похожа на город во многих отношениях, но при составлении карты мы что-то опускаем, а что-то оставляем. То же и с картиной. Глядя на это сложное явление действительности — живое

дерево, с такими разнообразными характеристиками — цветом, формой, текстурой, массой, девочка не знает, что именно нужно изображать с помощью карандаша и как это сделать.

Через два дня я снова увидел тех же девочек за тем же столом с большими листами бумаги. На этот раз на обоих листах красовалось знакомое дерево: оба рисунка были похожи до мельчайших деталей. Я сказал: «Ага, вижу, ты рисуешь дерево!» Девочка заулыбалась и кивнула в сторону своей подруги: «Она мне показала, как рисовать». И принялась трудиться над рисунком.

Конечно, дети рисуют не конкретное дерево, а то, что они научились считать символом дерева, что-то вроде большого иероглифа. Линии, которые они проводят на бумаге, на их взгляд, не похожи на дерево, они обозначают дерево. И это начинает мешать, когда они оказываются в состоянии передать настоящее сходство.

Я довольно часто развлекался, рисуя бессмысленные фигуры и конструкции, но никогда не считал, что умею рисовать. Способность передать сходство с предметами или с чертами человеческого лица, так же как способность играть на музыкальных инструментах, некогда представлялась мне таинственным и почти что колдовским талантом. И только прочтя в прошлом году книгу Бетти Эдвардс «Рисование с использованием правого полушария мозга», я понял, почему большинство людей, и я в их числе, рисуют плохо и что отличает людей, которые рисуют хорошо. Когда-то я просмотрел массу книг о рисовании, но ни одна из них не помогла мне понять эту тайну или по крайней мере хоть немного поколебать мою уверенность, что я никогда не смогу научиться рисовать. Но эта книга заставила меня почувствовать, что при желании и старании мне это под силу. Не уверен, что это желание появится: музыка привлекает меня куда больше, но такая возможность существует.

Из книги я узнал, что наше неумение хорошо рисовать объясняется тем, что мы, как эти маленькие девочки, о которых я рассказывал, настолько забили свой мозг визуальными символами предметов, что не видим истинную форму самих предметов. Наш мозг представляет собой хранилище символов, относящихся к человеческим лицам: глаза выглядят вот так, носы — вот этак и т.д. Рисуя реального человека, мы переносим на бумагу эти символы в установленном порядке: глаза сверху, нос в середине, рот внизу. Ни на кого в действительности не похоже. Нам необходимо отказаться от такого принципа изображения или забыть все символы и вместо них увидеть форму конкретного носа. Это требует определенного умения, некоторых полезных навыков, раздумья и практики. Совсем не нужно посвящать этому всю жизнь или даже полжизни. Рисунки учеников Бетти Эдвардс, приведенные в книге в качестве иллюстрации, свидетельствуют о том, что люди средних способностей могут научиться вполне прилично рисовать за несколько месяцев.

В этом же классе была другая девочка, обожавшая рисовать. Она рисовала быстро и много, рисунок следовал за рисунком. Все стены ее комнаты были увешаны ими. Это были интересные рисунки, и на мой взгляд, и по мнению других детей. Тема всегда была одна и та же: дом и люди в доме и около него. Но каждый раз это был совершенно другой дом, с садом или с деревьями около него; там были разные люди, занятые разными делами.

Рисунки были большого формата, полные жизни и действия. И еще они отличались исключительно большим количеством мелких деталей. Если вокруг дома была трава, то это был не общий зеленый фон и не условные штрихи, нарисованные зеленым карандашом; девочка старательно прорисовывала каждую травинку и раскрашивала ее. Если она рисовала цветы, то с листьями и лепестками. У людей на ее рисунках на руках было по пять пальцев, изображенных с соблюдением всех пропорций и даже с ногтями. В окнах домов на ее рисунках были видны занавески, к тому же раздвинутые, как в настоящих домах.

Возможно, исследователи детской психики или завзятые психоаналитики вынесут глубоко научные заключения о заикленности этого ребенка на деталях, о навязчивых состояниях и так далее. Не исключено, что в этом что-то есть, но весьма незначительное «что-то». Это была очень веселая и энергичная девочка, один из неформальных лидеров класса. Она рисовала так потому, что так видела мир. Рисование было для нее средством выразить то, что она узнавала о жизни. Рисование обостряло ее взгляд и подсказывало, на что нужно в дальнейшем обратить внимание. Точно так же ее рисунки действовали и на многих ее одноклассников. Несколько человек даже образовали как бы «школу», в понимании старых итальянских мастеров, под ее эгидой. Они подражали ей в своих рисунках или подхватывали ее идеи и развивали их в другом направлении. Ее стиль скрупулезной передачи подмеченных деталей стал появляться в рисунках других детей. Дети ценили в ее рисунках это внимание к деталям. «Смотри, — говорили они друг другу, — у них даже ногти есть, у этих людей!» Это представлялось им поразительным достижением, новаторством. Они тоже стали вырисовывать на своих рисунках ногти на руках у людей, а заодно присматриваться повнимательнее и к собственным ногтям: какой они формы и величины, как они выглядят. Или отыскивали какие-то другие детали, не замеченные их маленьким лидером.

Мне очень хотелось бы продолжить в том же духе и рассказать, как этот потрясающе продуктивный процесс продолжался и развивался дальше в течение года, но ничего такого не случилось. И не по вине учительницы этого класса, которая была удивительно чуткой и мягкой женщиной и отводила рисованию гораздо больше времени, чем это делали ее коллеги. Но существовали неумолимая программа, давление со стороны школьного начальства и родителей, обеспокоенных отсутствием зримых и ощутимых успехов детишек в науках. Через некоторое время и сами дети почувствовали, что не могут тратить так много времени на рисование, потому что есть масса более серьезных дел — а шестилетки относятся к школе очень серьезно. Они

очень восприимчивы к шкале ценностей взрослых людей. Скользнув безразличным взглядом по рисунку ребенка, родители и учителя фальшивым голосом произносят: «О, как хорошо!» Но при виде какой-нибудь глупой рабочей тетради, принесенной ребенком домой, родители оживляются и радуются. И скоро рисунки уступают место рабочим тетрадям (отпечатанным упражнениям с пробелами, куда надо вписывать недостающие слова, буквы или цифры), несмотря на то, что в хорошем рисунке больше толку, чем в куче тетрадей.

Когда в последующие годы дети принимаются рисовать, они, скорее всего, прибегают к рисованию для ухода от реальной жизни (когда мальчишки-третьеклассники без конца рисуют бои, а десятилетние девочки — лошадей), а не для приближения к ней. Нельзя сказать, чтобы детские рисунки вообще не несли информации о фантазиях, страхах и неосуществимых желаниях детей, но эта информация присутствует в рисунках другого рода — на полях тетрадей, на пустых страницах книг — как нечто случайное и неузаконенное; это уже не те смелые и серьезные рисунки на большом листе.

Сам я не очень верю, что бесконечные батальные сцены на рисунках третьеклассников нужно трактовать как уход от действительности. Это как раз действительность: любой восьмилетка знает, что в мире существуют войны, на которых взрослые люди убивают друг друга бомбами, ракетами, снарядами, пулями и т.д. Более того, он знает, что ему, по всей видимости, в будущем придется убивать других людей, которые будут стремиться убить его. Для детей, подвергающихся жестокому обращению, это всего лишь продолжение безжалостного мира, в котором они живут. Для большинства же восьмилеток, живущих в благополучных семьях и слушающих проповеди о недопустимости насилия над людьми и разрушения чужого имущества, это очень странный, сложный и непонятный аспект реальности, с которым приходится смириться. Ну и помимо этого, сама смерть, всеильная и таинственная, привлекает воображение детей.

Когда я был ребенком лет шести, мой отец однажды пригласил к нам своего друга, который оказался художником. Спустя какое-то время этот человек извлек альбом и мягкий карандаш и принялся рисовать. Перед моим очарованным и недоверчивым взором на листе бумаги появился рыцарь! В полном вооружении! Это было чудо. Только что лист был чистым, и вот пожалуйста: линия там, штрих здесь, рука работает привычно и уверенно, и на листе появился рыцарь, совсем настоящий: я бы не удивился, если бы он сошел с листа. И в течение довольно долгого времени самым моим страстным желанием было научиться делать то же самое, что этот человек, уметь вдохнуть жизнь в обыкновенный белый лист бумаги обыкновенным карандашом. Мне это казалось искусством недоступным обычному человеку: нет, конечно, я так не смогу, но отдал бы все за то, чтобы уметь рисовать.

Вряд ли такое могло произойти с современным школьником. Прекрасно, что им не только позволяют, но их поощряют рисовать большие яркие картины плакатными красками, что никто не стоит у них над душой, не учит рисовать так, а не иначе, и не подвергает уничтожающей критике их творения. Но они знают о возможностях искусства не больше, чем знал о них я, пока не встретил человека, способного нарисовать рыцаря. Надо показать детям возможности искусства. Они должны знать, что искусство — не только развлечение, но мощное средство познания реальности и ее выражения. Короче, дети должны встречаться с людьми, умеющими изображать что-то реальное на бумаге. Конечно, многие дети изберут другие пути изучения реальности — через книги, или конструкции, или машины, или научные опыты. Но некоторые из них выберут искусство, как та девочка в первом классе, с большой пользой для себя и окружающих.

В художественном творчестве детей заложены большие возможности, чем думаю я или большинство людей, и об этом можно говорить до бесконечности. Меня заставило задуматься об этом письмо Тома Весли, одного из родителей, присланное нам несколько лет тому назад и напечатанное в «Воспитании без школы», а потом и в моей книге «Учите по-своему». В частности, он писал:

«Марико (его дочь. — Д. Х.) начала рисовать в возрасте шести месяцев. Ко всему, что она делала, мы относились с величайшей серьезностью. К одному году она умела рисовать лучше всех своих ровесников. Сознание, что она делает что-то лучше других детей и даже лучше этих всемогущих великанов-взрослых, придало ей смелости... Когда ей исполнился год, ей дали мольберт и немного темперы. К своему двухлетию она получила краски на нетоксичной акриловой смоле, которые потом стали ее любимыми красками.

В галерее детских рисунков в Сан-Франциско мы сделали удивительное открытие: наша Марико — нетипичный ребенок-художник... в частности, она пользуется красками на основе акриловой смолы, в то время как дети в большинстве рисуют акварельными красками. Краски на основе акриловых смол проще в использовании, чем другие, но дороже. Я знаком с людьми, прожиточный минимум которых в пять-шесть раз выше моего, но это не мешает им говорить, что они не могут позволить себе покупать дорогие краски для детей. Должно быть, они считают детское рисование пустой забавой».

В письмо были вложены цветные снимки пяти картин, написанных его дочерью красками на основе акриловых смол в возрасте двух-трех лет. Рисунки ошеломляют. Три из них настолько хороши, что вы непременно обратили бы на них внимание на любой выставке картин взрослых художников. Цвета, формы, техника, композиция, сами идеи картин необычны. Вряд ли кто-нибудь из взрослых, даже относящихся серьезно к

детскому творчеству, сможет поверить, что они написаны маленьким ребенком; ничего удивительного, что почти все «эксперты» детского творчества отказались поверить этому.

Позже м-р Весли написал нам другое письмо, с практическими предложениями, касающимися материалов, техники и пр.:

«Мне становится не по себе, когда я вижу, какие материалы предлагаются детям, как выставляются детские рисунки и пр. Мы всегда покупали для Марико лучшие материалы, несмотря на мой скромный доход. Результаты ее творчества теперь, когда ей пошел девятый год, поражают нас. В шесть месяцев мы ей дали карандаши и фломастеры, в год — мольберт и темперные краски, в два года — краски на основе акриловых смол (она и сейчас предпочитает их)... Она говорит: «Они ложатся лучше, и когда их положишь густо, они блестят. Рисунки темперой тусклые, шероховатые какие-то. Они скоро портятся. Акриловые краски куда лучше». Но ни в книгах по детскому творчеству, изданных в Японии и США, ни на многочисленных выставках детских картин я не видел работ, написанных акриловыми красками.

Мне нисколько не жаль денег, потраченных на покупку дорогих кисточек из верблюжьего волоса, когда я вижу удовольствие, с каким Марико осторожно пробует новую кисть, и наблюдаю, как это отражается в ее картинах. Последнее время она рисует на мазонитовых плитах или на других твердых древесно-волоконистых плитах. Я покупаю большие листы в магазинах строительных товаров, нарезаю на плитки размером 60 × 120 см или плитки другого размера, слегка зачищаю их шлифовальной шкуркой и грунтую хорошей краской на основе латекса.

Можно без конца обдумывать игру света, отражение и поглощение цветов... Цвета и их соотношение интересовали Марико еще до того, как ей исполнился год».

Я полностью согласен с м-ром Весли в том, что даже очень маленьким детям нужно давать краски и кисти хорошего качества, показывать, как ими пользоваться, точно так же, как мы учим детей пользоваться другими орудиями и материалами. Хорошие материалы позволят им полностью развернуть свои способности к исследованиям, средства выразительности и художественные способности. Не надо ссылаться на то, что дети слишком малы, неловки, нетерпеливы и небрежны для того, чтобы использовать эти материалы должным образом. Как свидетельствуют многие полученные нами письма, даже очень маленькие дети стремятся все делать хорошо, во всяком случае, так хорошо, как мы это делаем. Они вполне способны научиться использовать разнообразные инструменты, включая острые инструменты для резания по дереву, кухонный инвентарь,

музыкальные инструменты и фотоаппараты, то есть все то, что мы так боимся дать им в руки.

Мой друг-музыкант, который просто из интереса выучился говорить и писать по-китайски, будучи уже зрелым человеком, как-то раз показал мне календарь с детскими рисунками, изданный в Китае (1982 Children's Art Calendar, Guoji Shudian – China Publications Centre, P.O. Box 399. Beijing, PRC). Так же, как и картины Марико, эти рисунки совершенно опровергают наши представления о детских рисунках. Конечно, в календаре были воспроизведены рисунки, признанные лучшими на конкурсах с немалым числом участников, и для средних китайских детей они, может быть, нетипичны (были представлены работы детей от четырех до двенадцати лет). Но сами рисунки, выполненные кистью и акварельными, но очень сочными красками, отличались изумительной красотой как по композиции, так и по цвету. Надеюсь, наши издатели смогут издать такие календари и в Соединенных Штатах, и они станут источником вдохновения для многих детей и их взрослых друзей. В этом заключена какая-то ирония, что Китай, страна гораздо более бедная, чем наша, уделяет такое большое внимание детскому творчеству и посвящает его пропаганде так много энергии и средств, в то время как у нас этим занимается группа энтузиастов, неспособных охватить всех детей и выбрать лучшее из их творчества.

Во всяком случае, я буду и впредь отстаивать свое мнение, что искусство является мощным и важным средством познания мира детьми и отражения их знаний об этом мире. Это не праздная причуда, а важнейшее проявление человеческой деятельности, и если мы будем пренебрегать им, тем хуже для нас.

Искусство тренирует ум точно так же, как тренирует глаз и руку. В книге «Причины детских неудач» я уже говорил, что тест на уровень умственного развития показывает вовсе не то, насколько мы знаем, что надо делать, а скорее, как мы себя ведем, когда не знаем, что делать. Точно так же любая ситуация, любая деятельность, ставящая перед нами проблемы, решения которых не найти в книгах и которые мы должны решать собственными силами, развивает наш интеллект. Искусство, равно как ремесло или занятия, требующие определенной квалификации, сталкивает нас с множеством таких проблем, и поэтому, наверное, наши художники, мастеровые люди и искусные мастера не могут не быть очень умными людьми, потому что их мозг постоянно пребывает в активном состоянии и обязательно должен быть изобретательным.

Пример не заставил себя ждать. Один из моих друзей в зрелом возрасте занялся живописью. Он занимался этим уже год или два, когда я как-то спросил его, как дела. «Да вот, — ответил он, — не могу добиться, чтобы вода была "живой"». Я ничего не понял, и он объяснил. Он любит рисовать пейзажи, и они у него получались очень недурно, за одним исключением: когда он рисовал озеро или пруд, вода на картине не выглядела водой. Она напоминала кусок

голубого, зеленого или серого стекла, каким-то образом застрявшего в земле. Он показал мне несколько своих картин: все обстояло именно так. Мы расстались, но его проблема не выходила у меня из головы. Я мысленно спрашивал себя, что же именно в том, что мы видим, сообщает мозгу о том, что перед нами горизонтальная поверхность воды, а не вертикальная поверхность стекла? В чем здесь дело?

Однажды, гуляя по берегу Чарлз-Ривер, я решил присмотреться и найти ответ на этот вопрос. Ответ был, и не один. Если на поверхности воды были волны, те, что ближе, казались отчетливыми и большими, дальше они уменьшались и теряли индивидуальные отличия, пока не терялись на общем фоне взбудораженной воды. Что касается предметов на берегу, тут действовали законы перспективы: истинные расстояния искажались. В тех местах, где вода была спокойной, берега отражались в ней. И даже там, где перспектива скрадывает расстояния, о них можно догадаться по изменению цвета: более удаленные предметы представляются более расплывчатыми, в них больше голубого и серого цвета. Эти наблюдения доставили мне большое удовлетворение. Я приподнял завесу тайны и увидел подробности, о которых раньше не подозревал.

Поскольку я не разбираюсь в рисовании и живописи, то мои возможности что-то подсказать в этой области или подкинуть какие-то идеи детям в школе весьма ограничены. Но в моих силах сделать кое-что, чтобы пробудить их любопытство и привлечь интерес, что в дальнейшем может принести свои плоды. После того как я четыре года подряд вел пятый класс, один год я отработал как бы «внеклассным» учителем, разрабатывая идеи и пособия для преподавания, в основном, математики. Большую часть этих пособий я должен был изготовить сам и часто использовал для этого картон, из которого изготавливаются прокладки для рубашек в прачечных. Это дешевый и удобный в работе материал. Сколько-то времени я проводил при этом в собственном классе-офисе, но со временем стал все больше заниматься своим делом в других классах с разрешения учителей; там дети могли наблюдать за моей работой, интересоваться ею и при желании имитировать мои действия.

Однажды я сидел в комнате первого класса и занимался тем, что мастерил маленькие открытые коробочки разного размера для того, чтобы складывать туда палочки Куизинера. Для этого я использовал чертежную доску, рейсшину, угольники, линейку и острый нож для разрезания картона. Дети этим всем очень заинтересовались. То и дело, отрываясь от своих занятий, они подходили ко мне в уголок, где я работал, смотрели на мои действия секунду-другую и отходили. Иногда они спрашивали, что я делаю, и я отвечал им: «Да так, мастерю кое-что».

Когда были готовы несколько коробочек, дети смогли увидеть плоды моей деятельности. Им захотелось заняться тем же самым. Когда у них по расписанию получился перерыв, учительница раздала им листы плотной бумаги, ножницы и объяснила, что надо делать. Наблюдая за мной или друг за

другом, или методом проб и ошибок они поняли, что для изготовления прямоугольной коробочки с открытым верхом они должны изготовить крестообразную заготовку. Сначала коробочки у них получались перекошенные, кривые, с неровными сторонами, и углы были не прямые. Но дети щедро одарены от природы тем, что может быть названо интуитивной сноровкой. Если не дергать их, они сами захотят делать свое дело все лучше и лучше. Так и с этими коробочками. Дети не надоедали мне расспросами, просто наблюдали, как я это делаю, и все. Потом сами начинали работать. Коробочки хорошели на глазах.

Я понаблюдал за их работой некоторое время, меньше, чем мне хотелось бы: у меня был свой урок, и спецклассы, и индивидуальная работа с учениками, короче, «натаскивание» их для того, чтобы они прошли те или иные тесты. Так что времени для досужего наблюдения у меня не было. И у учительницы первого класса была своя программа и своя задача: подготовить первоклашек к переходу во второй класс. Так что они не могли посвятить изготовлению коробочек достаточно времени, чтобы исследовать некоторые математические возможности, предоставляемые этой работой, а именно изготовление коробочек заданных размеров, коробочек, в которые могло бы помещаться определенное количество деревянных кубиков, коробочек иной формы, не только прямоугольной.

Тем не менее, даже за то короткое время, когда дети занимались коробочками, один маленький мальчик сделал совершенно удивительную работу, которая в перспективе могла бы увести и его, и весь класс в направлении, о котором я и не догадывался. Случаю было угодно, чтобы это был один из самых беспокойных учеников в этом достаточно беспокойном классе. Сделав несколько коробочек с открытым верхом, он задумался, как сделать закрытую коробочку. Скоро он догадался, какой формы должна быть заготовка. Сделав закрытую коробочку, он призадумался, решил, что она вполне может быть домом, и нарисовал двери и окна. Но дом получился какой-то нетипичный. Ему нужна была наклонная крыша. Я не видел, как он решал эту задачу и во сколько этапов он ее решил, но только через несколько дней его учительница показала мне его работу — картонный домик с наклонной крышей, вырезанный из одного листа картона. Дом был великолепен, стены и крыша состыковывались идеально; были у домика и окна, и двери, но не нарисованные, а вырезанные предварительно, перед сборкой домика. Вот это работа!

В такой работе заложена масса возможностей дальнейшего исследования и обучения. Но ни у ученика, ни у класса не было времени для использования этих возможностей. Может быть, в другом классе, в другой школе воспользуются представившимися возможностями. Можно себе представить, как дети делают модели предметов различной формы, или предмета одной формы, но разных размеров, т.е. сохраняя форму, но изменяя масштаб. Детей просто завораживает идея масштаба. Одна моя знакомая учительница для демонстрации изготовила огромный набор палочек Куизинера, с которыми ее

ученики очень любили работать. Для интереса я тоже сделал свой вариант набора палочек Куизинера — миниатюрный, размером в  $\frac{2}{5}$  нормальных палочек. Первоклассники были потрясены открытием, что соотношение между длиной палочек различного цвета было одинаковым и в нормальном наборе, и в миниатюрном.

Большие возможности открывает и черчение в масштабе. Помню, как ребенком я увидел процесс увеличения изображения, когда на маленькое изображение наложили сетку и потом перенесли его по клеточкам на большую сетку. Помнится, я и сам проделал этот процесс один-два раза, и каждый раз переживал удивление и изумление, видя, как срабатывает принцип. Но такие занятия не относятся к обычной школьной работе, все это надо было делать дома, а если уж случался такой грех в школе, то надо было тщательно скрывать его, чтобы никто не увидел. Воображение иногда подсказывает мне, как здорово было бы в классе из маленького линейного чертежа делать все большие и большие чертежи, пока не получится чертеж размером с доску, а еще лучше — со стену, к восторгу детей. От него было бы очень просто перейти к системе координат, графикам и принципам аналитической геометрии, представляющей изображения в виде функций. Другое направление — изготовление точных чертежей предметов в различном масштабе, и от него можно перейти к измерениям, и не только длины, но и углов, и к построению планов и карт.

Легко увидеть, какое широкое поле здесь могло бы быть для освоения арифметики. Мне представляется, что в основу школьного обучения сейчас положен принцип, в силу которого дети должны провести в школе долгие годы, загромождая свою память массой скучных фактов, прежде чем добраться до чего-то действительно интересного. Дурацкий принцип, к тому же бесплодный, потому что дети успевают утомиться изучением скучных фактов, до того как добиваются до интересных вещей, теряют вкус к учебе и уже ничего не хотят изучать. И даже в случае, если некоторые дети проявляют настойчивость в освоении всех фактов, их мозг настолько привыкает к рутине бессмысленного запоминания, что уже не способен выделить интересные вещи и настроен только на дальнейшее поглощение бесконечного фактического материала без его осмысления и выделения логических связей. Так организован учебный процесс и в средней, и в высшей школе. Но стоит только действительно поставить лошадь перед телегой, то есть предложить детям сделать что-то, что потребует от них припомнить вроде бы скучные и бесполезные факты и использовать их, как эти факты перестают быть скучными и мгновенно усваиваются, как это произошло с мальчиком, который с помощью электронных средств обучения освоил девятилетний школьный курс за два года, не посещая школу.

В следующий раз я познакомил первоклассников с принципами изометрических чертежей. Это проще объяснить на рисунках, чем на словах. Предположим, передо мной стоит куб. На изометрическом чертеже этого куба видны две боковые грани и верхняя грань. Все ребра куба одинаковой длины. Вертикальные ребра показаны на чертеже вертикальными линиями, а

горизонтальные ребра — линиями, направленными вправо и влево от вертикальной линии под углом 60 градусов.

Изометрические чертежи используются для трехмерного изображения предметов. Существует специальная изометрическая бумага, на которой нанесены вертикальные и наклонные (под углом 60 градусов) линии. Отсканировав несколько экземпляров, я принес их в первый класс. Сначала с помощью цветных мелков или маркеров я нарисовал несколько цветных изображений. Получились интересные формы и узоры, и скоро дети стали просить дать и им бумагу и рисовальные принадлежности, чтобы порисовать самим.

Спустя некоторое время я узнал, что существуют еще и аксонометрические проекции, которые проще рисовать и детям, и взрослым и которые выглядят даже интереснее изометрических. Как и в изометрических проекциях, вертикальные ребра изображаются вертикальными линиями, но горизонтальные ребра отходят от вершин под таким углом, что форма горизонтальных граней передается более верно. На аксонометрическом изображении куба видно, что его верхняя грань имеет форму квадрата.

В некоторых путеводителях, например, в путеводителях фирмы Мишлен Грин Тур (Нью-Йорк) или изданиях Боллманн Бильдкартен Ферлаг КГ, Брауншвейг (Германия) имеются карты с нанесенными на них строениями, выполненными в этой проекции, и выглядят они очень интересно, как бы с борта самолета. Первоклассников, наверное, это и не заинтересует, но ребятам постарше, возможно, захочется изобразить в аксонометрической проекции свой дом, или понравившийся им дом, или даже какую-то конструкцию «Лего».

Однажды, когда я сидел в классной комнате первого класса, прислушиваясь к тому, что происходит вокруг и занимаясь собственным делом, меня осенила идея изготовить изометрический чертеж дома с наклонной крышей и слуховыми оконцами. Как может без труда догадаться любой, кто пробовал сделать нечто подобное, это требовало решения некоторых интересных проблем, хотя бы передачи соотношения слуховых окошек с крышей. Как всегда, когда я бывал чем-то занят, малыши стали подходить и заглядывать, что же это я делаю. Через несколько минут они изъявили желание заняться тем же. Сначала дети изобразили простую коробку, потом начали рисовать дом с плоской крышей, с дверьми и окнами. Иногда, рисуя окна, они забывали, что это изометрическая проекция и что горизонтальные ребра должны идти под углом 60 градусов, но быстро соображали, что все начинает выглядеть как-то странно. Потом они подходили посмотреть на мой чертеж, как я решаю ту или иную проблему, особенно проблему изображения наклонной крыши, что, конечно, было им не по силам. Как всегда, наше время было ограничено, но интерес, который дети почувствовали к изометрическому черчению, был очевиден; уверен, они успели многому научиться. Как и в случае с

изготовлением коробок, эта деятельность могла быть продолжена в нескольких направлениях: изометрические чертежи в различных масштабах, чертежи разных объектов, исследование взаимоотношений между обычными и изометрическими чертежами и т.д., не говоря уже о том, что получится, если мы введем принцип перспективы. Маленькие дети, подобно художникам-примитивистам, не вносят глубины в свои картины, потому что не знают, как это делается, вроде девочки, рисовавшей дерево, да и не задумывались об этом. Предположим, они задумаются, и что? А ничего, потому что вряд ли маленькие дети самостоятельно откроют законы перспективы, при всей их талантливости в других областях. Как только они почувствуют потребность передать перспективу, то найдут где-нибудь подсказку и с удовольствием ею воспользуются.

Я уже говорил раньше, что изобразительное искусство в его узком смысле воспроизведения предметов на бумаге тренирует и мозг, и глаз. Однажды я предложил пятиклассникам нарисовать велосипед. Они сразу запаниковали. Какой велосипед? — Самый обычный, двухколесный. Для мальчиков или для девочек? — Все равно. Что делать, надо рисовать! Об умении рисовать речи не шло; в классе лишь один-два человека любили рисовать — и это после нескольких лет занятий «рисованием» в школе, где им как будто прививали любовь к искусству. Но даже любившие рисовать неохотно взялись рисовать велосипед. Двое учеников не стали даже пробовать: безнадежно. В конце концов мне вручили плоды творчества. Они оказались поучительными. Умные дети с активным мышлением, проявлявшие интерес к сущности вещей, а не к поискам правильных ответов и к тому, чтобы их поскорее оставили в покое, нарисовали что-то похожее на настоящий велосипед. Они, может быть, ошибались в деталях, но в принципе все было правильно. Рисую, они думали о конструкции велосипеда и принципе его работы. На их рисунках было что-то вроде рамы, к которой были присоединены колеса. Был и некий механизм, заставлявший колеса вращаться. Но на некоторых рисунках я увидел редкостное собрание велосипедов. Они не только не имели ничего общего с настоящими велосипедами, но и друг с другом. Колеса можно было как-то идентифицировать на всех этих рисунках, но они ни с чем не соединялись. Чаще всего рисунок представлял собой несколько смутно знакомых частей велосипеда, зависших в воздухе. Я вывел ребят во двор, поставил перед ними велосипед и попросил его нарисовать. Результаты были немногим лучше. Имея велосипед перед глазами, они не видели, как конструкция соединена в единое целое, а если и видели, то не могли отразить это на бумаге. Казалось, то, чему их так долго учили в школе, настолько далеко от реальности, что они не в состоянии ни видеть, ни понимать, ни отразить ее.

Если бы дети больше занимались работой, о которой я говорил, они приобрели бы если не знания, то умения. Это очень важно для ребенка. Делать что-то хорошо и получать видимые результаты гораздо важнее для самосознания ребенка, чем любые регулярные школьные занятия или умение ублажать учителя, как бы он в этом ни преуспел. В школе таким практическим

занятиям места нет. За все годы моей учебы в школе и в университете их практически тоже не было; до тридцати лет единственными вещами, которые я сделал собственными руками, были модели самолетов, изготовленные мною собственноручно лет в девять-десять, и то не в школе. Конечно, это ненормально. Мария Монтессори доказала, помимо всего прочего, что дети способны к аккуратным и точным движениям и любят их не несколько не меньше, чем сильные и размашистые. Детям иногда хочется действовать аккуратно и осторожно, когда этого требует ситуация или работа, а не непонятная прихоть взрослого человека. Мы должны давать детям больше возможностей и стимулов для развития и использования навыков точных и сложных операций.

Я надеюсь, никто не заподозрит меня в том, что я стремлюсь уничтожить существующие программы, разработать вместо них новые с учетом всего, за что я сейчас ратую, и внедрить их железной рукой в качестве обязательных. Я лишь предлагаю некоторые идеи: что-то дети захотят сделать в школе, что-то дома. Но им должна быть предоставлена свобода выбирать способ, которым они хотят исследовать мир. Если мы просто заменим арифметику изометрическим черчением или разработкой моделей, но при этом оставим неизменными практику уроков, домашних заданий, натаскивания и проверок, мы достигнем очень немногого, а скорее всего, ничего.

В том году, который я посвятил, как уже говорилось, разработке собственной методики, мне пришлось в течение недели вести первый класс вместо отсутствовавшей учительницы. Приходя утром в класс, она прежде всего писала на доске несколько примеров, чтобы занять детей до начала нормального урока. Обычно это были примеры на сложение, не более чем с двумя слагаемыми, и их сумма обычно была в пределах 10 и уж никогда не превышала 20, поскольку дети не умели, вернее, им не объясняли, как решать такие задачи.

Помог счастливый случай. Однажды я забыл написать примеры. Дети пришли в класс, увидели, что примеров нет, и спросили, могут ли они написать примеры сами. (Маленькие, а иногда и не очень маленькие дети любят писать на доске.) Я разрешил. Они начали со знакомых примеров, а потом расхрабрились и стали писать примеры типа  $70 + 20 = ?$  Тут же возникали споры относительно правильного ответа.

Ни разу они не оставили пример нерешенным. Пообсуждав его, они обычно быстро приходили к соглашению, и найденный таким образом ответ был, как правило, верным. Наверное, невозможно прийти к честному соглашению при неправильном ответе. Ко мне как к арбитру они обращались редко и только в том случае, если несколько человек были уверены в своей правоте. Постепенно они отважились на решение примеров типа  $200 + 400$  или даже  $230 + 500$  и  $340 + 420$ . И так, шаг за шагом, они сами вывели для себя правила сложения; конечно, в этом процессе принимали участие далеко не все дети, но очень многие. За неделю, и то занимаясь по несколько минут в день, они прошли путь, которому в школьном расписании отводилось немалое время.

В конце недели, когда они вошли во вкус этой работы, я должен был уехать и не успел дать им достаточный стимул для того, чтобы они задумались, например, о вычитании. Но я увидел достаточно, чтобы почувствовать: если арифметику рассматривать как территорию, которую надо исследовать (каковой она и является), а не перечень нудных фактов для запоминания, то дети — может быть, не все, но многие — освоят ее гораздо быстрее, чем мы рассчитываем.

В проспекте школы «Зеленая долина» (в Орэнж-Сити, Флорида) Джордж фон Хильсхаймер, основатель этой и других школ и прочих учебных заведений, основанных на принципе свободы, пишет:

«Учащиеся, начавшие обучение в этой школе, не боятся математики. Мы с удовольствием наблюдаем, как наши пятилетки решают математические примеры в качестве своеобразной «сказки на ночь» и полностью усваивают содержание учебников для детских садов, первого, второго и третьего классов за четыре вечера. К сожалению, такие успехи невозможны ни в летних лагерях, ни у школьников, закончивших первый класс в обычной школе».

Однажды в том же году я задумался о мальчике-пятикласснике, сказавшем мне, что между 100 и 200 есть 164 целых числа. Я интуитивно чувствовал, что, по мнению детей, частота явлений возрастает с увеличением самих чисел; например, между 900 и 1000 целых чисел больше, чем между 100 и 200. В области небольших чисел дети руководствуются здравым смыслом, который совершенно им изменяет, когда числа становятся большими. Наверное, как и у всех нас, у них начинает кружиться голова, и их ответы становятся все бессмысленнее.

Я считал, что перво- и второклассникам должно быть интересно, как растут числа, а заодно рассчитывал дать им конкретное представление о величине некоторых чисел. Однажды я купил рулон бумаги для счетных машин, принес его в классную комнату первого класса и начал размечать, ставя точки с интервалом 5 см, потом нумеровать их по порядку, ставя цифру над каждой точкой: 1,2,3... Довольно скоро кто-то из детей подошел посмотреть, что я делаю. Цифры между тем увеличивались. Все собрались посмотреть, как я поставлю цифру 100: в этом всегда есть что-то завораживающее.

Кто-то спросил: «А где вы взяли бумагу?» Я назвал магазин. «Сколько она стоит?» — «Двадцать пять центов». — «А мне можно купить такую?» — «Конечно, если ты заплатишь за нее». Я думал, на этом все и кончится. На следующий день несколько детей явились в школу с двадцатью пятью центами. Я купил им бумагу, и они принялись за работу. Скоро трудовой порыв охватил не менее дюжины перво- и второклассников. Числа росли и росли. Я заполнил один ролик и принялся за второй, пока не дошел до 1500. Но два мальчика, то ли особенно заинтересованные в числах, то ли в пылу состязания, дошли до 2000.

Мне могут возразить: «Ну и что? Чему научились эти дети?» Если иметь в виду контрольные вопросы, на которые они должны ответить, или проверки, которые они должны выдержать, то, наверное, надо признать, что ничему особенному. А фактически каждый узнал что-то свое. Думаю, некоторые кое-что узнали о процессе возрастания чисел, другие — что конкретно значат те числа, с которыми приходится иметь дело в арифметических примерах. Однажды, когда я дошел до 500, мы развернули мой свиток во всю длину. Зрелище был впечатляющее: бумага растянулась по периметру комнаты, за дверь и в холл. Ребята бегали вдоль бумажной полосы и восклицали: «Здесь 200!», «А тут 400!»

У меня была масса планов, связанных с продолжением этой работы в следующем году, но ассигнований — нескольких тысяч долларов в год — выделено не было, и пришлось остановиться. Я испытал горькие чувства, когда подумал о том, сколько денег тратится на образование и на что они тратятся. А идея с роликами бумаги была многообещающей: их можно было использовать для изучения умножения, множителей, больших чисел, пропорций, масштабов, измерения, картографии, да и мало ли чего еще...

Но важна также и свобода выбора — свобода выбрать способ, как сделать то или другое, или отказаться от действий вообще. Еще задолго до того, как мы услышали о «Новой математике» или возник весь этот бум с реформой программы обучения, Билл Халл пробовал внедрить в своих пятых классах принципы проблемно-ориентированного мышления. Одним из его пособий были весы с коромыслом, т. е. деревянная планка с опорой в средней точке, на концах которой можно было подвешивать грузы. Предполагалось, что дети должны были понять принцип равновесия коромысла. В книге «Причины детских неудач» я рассказал о работе некоторых очень неглупых ребят с этим коромыслом. Насколько я припоминаю, лишь одна девочка догадалась, как в принципе надо решать хотя бы простейшие задачи. Остальные дети оказались неспособными к систематическому обдумыванию простейших задач и не продвинулись дальше стадии догадок. И это несмотря на то, что мы, как нам казалось, создали предельно оптимальные условия для творческой работы детей. Нам казалось, что если мы сделаем из класса лабораторию в миниатюре, то дети непременно будут действовать как ученые. Но ничего не получилось, потому что проблемы, которые мы ставили, были нашими, а не их проблемами.

Двумя годами позже, когда я уже учил свой собственный пятый класс, я позаимствовал у Билла весы с коромыслом и поставил их на столике в углу, вместе с грузиками. И тут мне неожиданно повезло. Случилось так, что у меня не было возможности ни объяснить принцип действия весов, ни рассказать, как ими надо пользоваться. Дети сразу их разглядели и стали меня спрашивать, что это такое. «Да так, одна штуковина от Билла Халла». — «А для чего она?» — «Ничего особенного... Взвешивать, если вам надо». Трое или четверо тут же решили выяснить, как это делается. Остальные столпились и наблюдали. Через полчаса почти все, кто возился с весами, догадались, как с ними работать, в том числе и совсем не блестящие ученики. Я задал одной из девочек задачу, над

решением которой безрезультатно бились в свое время наши неглупые ребята. Она легко ее решила, и из ее объяснения было ясно, что к решению она подошла сознательно. Никаких проблем!

Спустя короткое время после этого Билл Халл и другие мои друзья стали разрабатывать набор мудреных и эффективных пособий для развития математического и логического мышления, которые теперь выпускаются Мак Гроу Хилл Бук под названием «А-блоки». Это набор деревянных блоков различных цветов, размеров и форм, которыми дети играют в разные классификационные игры и из которых умудряются выстраивать конструкции, которых они, по мнению знатоков детского интеллекта, выстроить никак не могут.

В процессе разработки этих пособий они приглашали в свою лабораторию — классную комнату-офис детей, большей частью пятилетних, и работали, то есть играли с ними, строили головоломки, решали задачи (некоторые игры, включенные сейчас в число рекомендуемых, были придуманы детьми). Им удалось подметить интересные реакции детей на эти пособия. Если они сразу же приступали к ребенку с предложениями поиграть, порешать, посоставлять, ничего не получалось. Ребенок мог попытаться сделать то, о чем его просили, но без радости и увлечения. Но если ребенку сначала давали поиграть с блоками так, как он хотел сам, результаты оказывались совсем другими. Ребенок тут же начинал фантазировать. Некоторые блоки оказывались мамами и папами, другие — детьми; иногда блоки исполняли роли домов и машин, больших и маленьких животных. Из кусков дерева складывались разнообразные узоры, сооружения и конструкции. И после того как дети пропускали эти блоки через свою фантазию, свой мозг, они оказывались способными и склонными играть в очень сложные игры, которые другие дети в более официальной или более деловой обстановке отвергали. Как только это было выяснено, экспериментаторы ввели обязательный подготовительный период свободной игры детей с этими блоками.

Дэвид Хоукинс, профессор философии в Университете Колорадо, ранее руководитель Программы элементарных научных исследований, написал об этом в интересной статье, помещенной в февральском номере журнала «Сайенс энд чилдрен» за 1965 год и в информационном выпуске «Эдьюкейшнл Сервисиз Инк.», июнь 1966 года. В частности, он писал:

«При обучении на научной основе и всех других аспектах элементарного образования значительно большее время, чем это обычно предусматривается, должно быть уделено свободной и неконтролируемой исследовательской работе (если угодно, называйте ее игрой; я называю ее работой). Детям выдаются материалы и оборудование, для того чтобы самостоятельно конструировать, испытывать, пробовать и экспериментировать без опеки или указаний. Я называю эту фазу фантазийной.

Приведу пример из моей практики. Однажды утром я принес в пятый класс простые рамки, на которых были подвешены на нитках два-три груза. Ранее в двух «экспериментальных» классах мы познакомили детей с теми же приборами, при этом более подробно объяснили их устройство — феномен сдвоенных маятников — и задали несколько вопросов до начала лабораторной работы. На этот же раз если и был какой-то контроль, то он состоял только в действии самого прибора: маятник должен качнуться!»

В одной из комнат Городской школы в Бостоне, где я преподаю английский язык на вечерних летних курсах, имеется такой маятник. Некоторые наши ученики (школьного возраста), проходя мимо, заглядывают в эту комнату повозиться с маятниками. Один мальчик, увидев это устройство, разглядывал его некоторое время. Он даже не потрогал маятник. А вот это уже говорило о многом. Если он не знал, что «должен» делать прибор, то и не собирался его трогать из опасения, что тот выкинет что-нибудь не то, кто-нибудь может это увидеть и решить, что виноват именно этот мальчик. Незначительный, но красноречивый пример позиции, которая свойственна многим детям: природа и вселенная непоследовательны и непредсказуемы, более того, они враждебны человеку и могут его предать.

Я начал экспериментировать с маятниками сам. Я знал, но не из школьного учебника, а по собственным представлениям об устройстве мира, что период колебаний короткого маятника должен быть меньше периода колебаний длинного. Точной формулы соотношения между длиной маятника и периодом его колебаний я не знал, просто предполагал, что при уменьшении длины маятника вдвое он будет раскачиваться вдвое быстрее. Обнаружив, что это не так, я отрегулировал длину короткого маятника так, что он стал делать два колебания за время одного колебания длинного маятника, и на глаз определил, что его длина составляет четверть длины длинного маятника. Вот вам и закономерность. Пока я возился с маятниками, ко мне подошла одна из наших учительниц, очень живая и умная женщина. Понаблюдав за мною не более нескольких секунд, она стала настойчиво меня расспрашивать: «Какое правило это должно подтверждать? К какому закону это относится?» Я засмеялся и предложил ей: «Почему бы вам самой не присмотреться? Вы сразу догадаетесь». Но ей не захотелось развлекаться детскими экспериментами. Ей непременно нужно было знать, какой закон здесь проявляется, и, нервно пробормотав что-то о своей неспособности к науке вообще и запоминанию законов в частности, она поспешно отошла.

Но вернемся к профессору Хоукинсу:

«Начиная эти эксперименты, я наивно предполагал, что для фантазийной фазы достаточно будет двух часов. Но за этими двумя часами последовали следующие два, потом еще, и все это растянулось на несколько недель. Ни скуки, ни смущения при этом не наблюдалось. Работа происходила без заранее намеченного плана.

Почему мы позволили себе потратить на это так много времени? Во-первых, потому, что, исходя из прежнего опыта, убедились в плодотворности фантазийной фазы. Было ясно, что дети недостаточно знакомы с самим движением маятника и что для начала им надо было получить практический опыт, а потом уже приступить к аналитической деятельности, иначе она не обрела бы формы и в ней не было бы смысла».

Другими словами, возвращаясь к моему рассказу об экспериментах с маятником, всякое обсуждение с детьми движения маятника станет возможным только после того, как реальные маятники займут свое место в их модели мира. Это в равной мере относится к чтению, миру чисел, арифметике и к науке вообще. Детям совершенно необходима эта «фантазийная фаза», которой пока нет места в школе; например, необходимо читать им перед тем, как они начнут учиться читать сами и улавливать связи между звуком и буквой. Им необходимо время, чтобы без спешки, без давления сформировать идею, как выглядят слова, перед тем как они станут запоминать конкретные слова. Точно так же им необходимо время для предварительного ознакомления с числами и числительными, перед тем как они начнут, если это и в самом деле необходимо, запоминать законы сложения и таблицу умножения. Им необходимо знать, насколько велики эти числа. Они должны увидеть, опять-таки без спешки и давления, как числа изменяются, увеличиваются или уменьшаются и как соотносятся между собой. Им необходимо построить мысленную модель территории прежде, чем они начнут обсуждать ее. Мы, учителя, почему-то уверены в том, что можем переносить свои собственные мысленные модели мира в умы своих учеников путем объяснений. Заблуждение!

Обратимся снова к профессору Хоукинсу:

«Во-вторых, мы приняли новое направление в нашей работе, потому что увидели, что с детьми устанавливается новый вид обратной связи, и захотели увидеть, как и какими путями будут развиваться их интересы, и направлять их. Наша роль ограничивалась наблюдением и чисто внешней помощью. Несмотря на отсутствие прямого руководства, а может быть, благодаря этому обстоятельству, эти пятиклассники вполне освоились с маятниками. Они изменяли многие параметры режима их работы... Была сделана масса открытий, но мы не концентрировали на них внимания, просто радовались по этому поводу вместе с детьми. Открытия совершались, отмечались, забывались и совершались снова. Когда ученикам предстояло прикоснуться к фундаментальным понятиям и законам, когда мы имели дело с абстрактными понятиями Ньютоновой механики, торопиться было никак нельзя! Когда мозг осваивает абстрактные понятия, являющиеся основой для понимания физики, все мы должны многократно пересечь границу, отделяющую невежество от интуитивного познания, чтобы действительно что-то понять».

«Когда мозг осваивает абстрактные понятия...» На практике это означает, что у вас появляется смутная догадка, забывается, вспоминается снова, вы ее проверяете, забываете, опять вспоминаете — и так много раз. <...>

И еще одно. Профессор Хоукинс совершенно правильно заметил: «Все мы должны многократно пересечь границу, отделяющую невежество от интуитивного познания, чтобы действительно что-то понять». Мы не только должны неоднократно переходить эту границу, но совершать это сами, никто за нас этого не сделает. Если нас переносят или перетаскивают, это не считается.

«Фантазийная фаза важна еще и потому, что она — мостик, через который в школу попадает все то, что дети уже усвоили, — зародыши их дальнейшего нравственного, интеллектуального и эстетического развития. Если на мгновение мы вообразим, что образование включает в себя все, что дети узнали с момента рождения, все, что пришло к ним во время их жизни в мире природы и в человеческом обществе, то получится, что львиную долю они узнали до пяти-шести лет. Ограничивая понятие образования школьным образованием, мы забываем, к сожалению, методы, которые обеспечили нам бурное развитие и блестящие успехи в самом раннем детстве... Следовательно, чтобы и дальше использовать методы развития интеллекта, работавшие в младшем возрасте, и внести в практику школьного обучения добрые начинания, благотворные воздействия, которые превратят начальные классы из бесплодной безотрадной пустыни, как они представляются ребенку, в цветущий сад, нужно обратить особое внимание на фантазийную фазу. Но этот сад не должен исчезнуть, когда ребенок вырастет (естественно, то, что свойственно детству, уйдет). Фантазийная фаза соединяется с другими, сменяется ими, развивается, ее качества изменяются. В конце концов выработается новый подход, сохраняющий такое ценное детское качество, как тяга к исследованиям (притом исключительно по собственной воле), ко всему новому, лежащее в основе творчества...

Разрешив однажды детям идти своим путем в учебе и дав им свободу выбора путей, вы должны быть последовательны и дать им работать самостоятельно. Нельзя сначала разрешить, а потом заявить, опираясь на свой авторитет взрослого человека, что все это себя не оправдало, обесценив таким образом то, что в глазах детей оказалось самым важным. Так что если за фантазийной фазой должна последовать другая, предусматривающая более строгий внешний контроль и дисциплину, нужно воспользоваться так называемым мультипрограммным материалом, то есть материалом, в котором содержатся письменные и графические инструкции для учащихся, рассчитанные в то же время на большое разнообразие тем и их сочетаний, так что какой бы из возможных путей изучения предмета ни был избран учеником, для него нашелся бы подручный вспомогательный материал. Некоторые самоотверженные учителя самостоятельно разрабатывают такой материал, но лучше

поручить это методистам, это их работа, они этим специально занимаются и должны освободить учителя от тяжелой доли первопроходца».

К этому надо добавить, что некоторым учителям нравится быть первопроходцами. Им нравится чувствовать, что они не только «держат руку на пульсе» класса, но и контролируют интеллект каждого ребенка. Им нравится роль источника, причем единственного источника, всех знаний, всей мудрости, всей учености в классе. Иногда это властолюбцы (а в классе очень легко почувствовать свою власть); другие чувствуют глубокую, иногда отчаянную потребность быть полезными, необходимыми и даже незаменимыми для своих учеников. И тех и других объединяет полное отрицание того, что дети могут и должны учиться самостоятельно. Некоторые учителя не прочь предоставить своим ученикам побольше самостоятельности и свободы выбора, но их пугает то, что об их работе и о работе их учеников будут судить по результатам унифицированных проверок. В любой школе, которая призвана прежде всего хорошо подготовить детей к всякого рода проверкам и экзаменам и к поступлению в колледж, к самостоятельной работе учеников отнесутся весьма прохладно. Надо честно сказать, что нашим реформаторам и революционерам в области среднего образования глубоко безразличны реальные обстоятельства в школе. Им важно быть уверенными, что предлагаемый ими путь лучший из всех возможных, и их задача — как можно скорее внедрить его.

Снова профессор Хоукинс:

«Существует общее мнение, что работа в классе может быть разнообразной только в классах с небольшим числом учеников. «Вам хорошо рассуждать, а попробуйте сделать это в моем классе с 43 учениками!» — возразят мне. Ни в коей мере не хочу защищать раздутые классы, но именно в больших классах нельзя обойтись без разнообразия работы учеников, вернее, без предоставления детям возможности разнообразить свою работу в классе, что они охотно делают, как только им разрешают. Создание в классе групп по способностям сейчас широко практикуется, но оно не решает проблемы мотивации, потому что состав этих групп получается весьма пестрым в отношении пристрастий и интересов их участников... Если у детей нет автономии в учебе, им становится скучно».

Вопрос о маленьких классах мне приходится выслушивать всякий раз, когда я выступаю. Я всегда отвечаю, что в маленьком классе у учителя по крайней мере сохраняется иллюзия контроля над классом: все делают одно и то же. В большом классе обеспечить такой контроль невозможно. При условии, что в классе сидят двадцать более или менее послушных детей, учитель худо-бедно справляется с функцией полисмена. В классе, где сорок учеников, это нереально. Существование больших классов в наших школах и тенденция не к уменьшению, а к увеличению их количества как раз и заставляют нас задуматься об изменении академического подхода к учебе и усилении самостоятельного начала.

<...>

Мне не раз приходилось отвечать на просьбы порекомендовать пути самостоятельной учебы и исследований для учащихся. Это огромная тема, и опыт подсказывает, что пути детского познания могут быть самыми причудливыми. Дети видят мир как единое целое, возможно, таинственное, но единое. Оно не разделено воздухонепроницаемыми перегородками на отдельные категории, как мы, взрослые, стремимся его представить. Для детей естественно перескакивать с одного на другое и устанавливать связи, невозможные при академическом подходе. Они протаптывают собственные тропинки в неизвестное. Индивидуальные и неповторимые. Дети руководствуются любопытством, и если им любопытно, они двигаются вперед быстрее и охватывают гораздо больше, чем мы планировали бы для них.

Мне часто возражали, говоря, что если бы мы разрешили детям учиться, как они хотят, они ограничились бы правилами игры в бейсбол. Не думаю. Для здоровых детей, если они любопытны и не запуганы, учение — дорога в жизнь, которая разветвляется во многих направлениях. Каждый новый факт, который они узнают, открывает перед ними массу других новых фактов, которые тоже нужно изучить. Их любопытство только растет по мере удовлетворения.

Удовлетворять их любопытство — *не значит* закармливать их информацией или говорить им, что именно они должны проглотить сами. Это значит дать им доступ к самому широкому выбору разнообразной и качественной «пищи» — как в супермаркете без всяческой дряни (если возможен такой супермаркет).

# ФАНТАЗИЯ

Вчера в моем офисе появилась моя шестилетняя подруга в сопровождении матери и брата. Пока мы с ее матерью разговаривали, а брат занялся просмотром книг на полке, девочка напрямиком направилась к электрической пишущей машинке. Я дал ей листы бумаги и она принялась «печатать», наблюдая, как быстро двигается каретка, и изображая деловую активность. Ее мать — опытная машинистка, поэтому имитация была достаточно точной. Потом она стала нажимать на клавиши, сначала быстро, потом — один-два удара и тишина, снова один-два удара. «Смотрит, что печатает», предположил я.

Через несколько минут девочка подошла к нам и сказала: «Сначала я занималась ерундой, потом устала от ерунды». И протянула нам «документы». Это была имитация какого-то бланка, табличка с «шапкой», где были напечатаны и подчеркнуты (она сама догадалась, как это делается) слова: «имя, адрес, почтовый индекс и номер», а я должен был заполнить этот «бланк».

Заполняя, я спросил, что значит «номер». Оказалось, нужен мой номер телефона. Когда все было сделано, она отправилась печатать следующие бланки, еще более «официальные»; на последних она изобразила зеленым карандашом что-то вроде печати. Мать объяснила, что эти бумаги должны обозначать банковские чеки.

Об этих «чеках» мать написала в «Воспитание без школы»:

«Вите очень понравились наши чеки. Я всегда давала ей наши старые чеки поиграть в магазин, и в ее маленьком столике (попросту деревянном ящике) их набралось уже приличное количество. Несколько раз она расспрашивала меня, что такое чеки — как они заменяют деньги. Ей хотелось знать, где наши деньги, выдает ли нам банк *те же* купюры, которые мы вкладываем, и тому подобное. Ей очень нравится наблюдать, как я подвожу баланс в чековой книжке. Но больше всего ей нравится ощущение пачки чеков в руках — совсем как взрослому человеку».

В этой главе я хочу обосновать одну очень простую мысль, которая тем не менее высказывалась очень редко. *С помощью фантазии дети не отгораживаются от реального мира, а приобщаются к нему.*

Специалисты в области детской психологии в последнее время изобрели термин «детское всемогущество», которым обозначают способность детей находить в фантазиях убежище от реального мира. Однако дети, по крайней мере до того, как они познакомятся с расхожими телевизионными фантазиями, не хотят быть всемогущими. Просто им не нравится быть бессильными. Им хочется делать все, что делают взрослые, — читать, писать, ходить куда

хочется, использовать инструменты и машины. Но прежде всего, они ощущают потребность распоряжаться собой: стоять, сидеть, говорить, есть и спать где и когда они пожелают.

Они не мечтают, во всяком случае на первых порах, двигаться быстрее пули или разрушать стены прикосновением руки. Это взрослые фантазии. Проходят годы, пока дети привыкают к ним и вплетают их в свои фантазии. В фантазиях детей могут появиться огромные страшные монстры, охотящиеся *за ними*. Но в своих фантазиях они редко заставляют кого-то служить им, владеют всем миром или разрушают его.

Конечно, дети сейчас испытывают огромное воздействие масс-медиа. В человеческой истории появилось нечто новое: одно-два поколения детей вырастает в условиях, когда исполняется чуть ли не каждое их желание. Чтобы наблюдать за истинно детскими фантазиями, нужно наблюдать за очень маленькими детьми. Еще в конце 1940-х — начале 1950-х годов, когда я впервые начал наблюдать за детьми, темами их «ролевых» игр был чаще всего дом, школа или больница. Они не носились сломя голову, изображая Супермена. Это типично взрослые фантазии, впоследствии разработанные, растиражированные, «сделанные на продажу».

Когда мне и моей сестре было соответственно пять и шесть лет, летом нас отправляли к бабушке. Детей нашего возраста там не было, делать там, по современным понятиям, было нечего, и мы проводили блаженные дни в играх, выдуманных нами. Одной из любимых игр был «Поезд». Поездка для нас была интереснейшим приключением, потому что ехали мы ночью, и надо было спать в поезде, потом обедать в вагоне-ресторане и проделывать еще массу вещей. <...> Приехав к бабушке, мы выстраивали поезд из садовых кресел, дополняли эту конструкцию полотенцами, остатками отслужившей свое мебели и прочим хламом, забирались в «купе» играли и разговаривали часами. О чем? Совершенно не помню, чтобы мы играли роль кондуктора, машиниста и пр. Мы были пассажирами.

<...> Потом в наши фантазии вмешались радиосериалы, книги, в том числе и наши любимые детективы, и триллеры, в которых благородный герой, борец с мировым злом, обладал самыми фантастическими способностями и был вооружен невероятным оружием.

<...> Помню, я отождествлял себя все же не с этим героем, а с автором. В частности, я пытался изобрести супероружие, до которого не додумался автор, и мысленным взором даже видел продолжение этого романа с иллюстрациями и собственную фамилию на обложке. Единственное, что мне запомнилось из этих фантазий, — вид оружия. Это был жидкий воздух, замораживающий мгновенно все, чего касался, — образ, зачаровывающий всех детей.

Позже, став взрослым, я как-то не думал о детских фантазиях до начала 1960-х годов, когда начал писать о детях. Но и тогда меня больше интересовали взгляды детей на мир и их попытки решить проблемы, с которыми они сталкивались в этом мире. Но как-то рассказ Билла Халла заставил меня

задуматься о детских фантазиях. Тогда он с двумя друзьями изучали реакцию детей на новый набор пособий, придуманный Биллом для того, чтобы научить детей различным способам классификации предметов и началам символической логики. Этот набор хорошо зарекомендовал себя при занятиях с детьми восьми — десяти лет, и Билл решил предложить его пятилеткам, чтобы посмотреть на их реакцию. Он предложил им проделать с пособиями несколько простых действий. Дети не смогли этого сделать. Не помогали никакие объяснения, дети казались полностью заторможенными. Тогда прибегли к иной тактике: дали набор другой группе пятилетних детей и позволили им просто поиграть им, никаких заданий не предлагая, пока детям не надоело играть и не захотелось чего-то новенького. <...> Тут детям и были предложены задуманные задания, которые они выполнили с легкостью. Получалось, что прежде чем думать о пособиях как о математических абстракциях, каковыми они являлись для взрослых, дети должны были сначала освоить их как *реальность*, часть мира, в котором они жили. Для этого и понадобилась фантазия.

Я часто думал об этом эпизоде последние несколько лет и осмысливал роль и важность фантазии в моей собственной жизни. Тут меня пригласили на конференцию Монтессори, и я решил предварительно прочесть несколько книг о теории и практике Марии Монтессори. Из них я узнал, что она и ее последователи отрицательно относились к детской фантазии, потому что считали ее бегством от реального мира, который детям надлежало исследовать. Некоторые последователи Монтессори отошли от этих взглядов, но традиционалисты по-прежнему не поощряют детские фантазии.

В школах Монтессори сейчас используют два вида пособий: «розовую башню» и «коричневую лестницу». «Розовая башня» представляет собой набор деревянных кубиков разного размера, с гранями от 1 до 5 дюймов. Предполагается, что дети должны выстраивать из них башню, в основание которой кладется самый большой кубик, а остальные укладываются в порядке уменьшения размеров. Таким образом дети должны знакомиться с понятиями «больше, чем» и «меньше, чем». «Коричневая лестница» — набор из деревянных брусков сечением в один кв. см разной длины, из которых дети должны строить лестницу, в основание которой кладется самый длинный брусок. Потом укладываются бруски поменьше, в порядке уменьшения. Дети при этом усваивают понятие длины предметов.

Дети с удовольствием занимаются этими наборами и безусловно получают какие-то полезные знания. Но при этом традиционалисты — последователи Монтессори не допускают того, чтобы дети воображали эти кубики и бруски *чем-то другим*: поездами, домами, людьми, они тут же поправляют юных фантазеров и возвращают их к реальности, показывая, как именно нужно использовать кубики и бруски.

Если же фантазеры упорствуют в своих заблуждениях, наставники должны сказать им, что они еще не готовы к таким играм. Практически это срабатывает безотказно, и дети используют пособия по их прямому назначению. Заодно

дети воображают, что их фантазии не вполне законны и лучше о них помалкивать.

Мне кажется, что последователи Монтессори глубоко неправы. Потому что, представляя эти куски дерева поездами или грузовиками, мамами и папами, дети вовсе не убегают от действительности. Наоборот, они пытаются вдохнуть как можно больше реальности *в эти предметы*. Именно взрослые стремятся превратить эти предметы в нечто абстрактное, несущее смысловую нагрузку «размера» или «длины». Именно взрослые заявляют, что самые важные характеристики этих предметов — те, которые можно измерить, чтобы потом сравнивать предметы друг с другом. <...>

Во всяком случае, как показали опыты Билла Халла, даже в отношении обучения детей понятиям размера и длины эти последователи Монтессори ошибаются. Дети усваивают эти понятия гораздо быстрее, если им дают поиграть с пособиями.

Летом 1981 года, в Австралии, один из моих друзей дал мне копию доклада Каролины Уайт «Исследование начальных этапов письма», который был включен в сборник специальных статей, выпущенных Центром изучения языка, чтения и общения в Колледже гуманитарных наук и образования Аделаиды. <...> В течение двенадцати недель Каролина Уайт изучала процесс обучения письму группы восьмилеток. Она так описывает начало проекта:

«В начале августа 1980 года (занятия в школе начались в июне) я попросила учеников одного класса написать мне, что они любят поесть. Несмотря на ворчание, стоны, гримасы и небрежничанье, мне удалось кое-что собрать, потом я выбрала восемь работ. Шесть из них были написаны детьми более или менее грамотно, две работы представляли собой каракули с массой нацарапанных символов. Эти две девочки регулярно «писали письма» своим одноклассникам и получали массу удовольствия от собственных каракулей.

Затем я поговорила с этими восьмью детьми, объяснив им, что выполняю задание колледжа и что мне необходима их помощь. Дети согласились «писать», чтобы помочь мне. Некоторые дети пошли на сотрудничество неохотно, потому что понимали, что не умеют писать как надо. Именно они и справились вполне прилично с первым заданием. *Мои же две «писательницы каракулей» бесстрашно согласились помочь мне и уговорили других!»*

Каролина Уайт рассказывает, что как раз перед сентябрьскими праздниками Джулия (одна из «писательниц») написала свое первое «письмо», воспроизведенное в статье. Оно представляет собой набор букв или буквообразных знаков, располагающихся более или менее ровно по линии, но не как слова; точнее говоря, знаки не были сгруппированы. Эти ряды каракулей для нас ничего значить не могут, но сама Джулия вложила в них какой-то смысл; она хотела что-то сказать, когда их писала, и думала, что ей это удалось. К. Уайт говорит, что взяла с собой это письмо на время праздников, но потом

потеряла. Джулию это очень расстроило, она сказала, что письмо «не закончено». Она продолжала писать в том же стиле, но постепенно ее знаки стали все больше походить на буквы, и она научилась группировать их по типу слов. Но эти письма по-прежнему были полны глубокого *значения* для девочки, и она была уверена, что К. Уайт понимает их.

«На стадии этого свободного творчества, не скованного никакими законами письма, дети писали длинные письма. Но следующая ступень, когда они обнаружили, что их каракули нечитабельны для других, оказалась для некоторых из них травмирующей. Спустя пять недель после начала исследования я поняла, что Джулию скоро постигнет это горькое разочарование. Я хотела предупредить ее мать, но та сама пришла ко мне однажды и сказала, что Джулия не хочет больше писать бабушке письма, потому что бабушка их не может прочесть».

Это было очень печально! До самого конца исследований Джулия отказывалась писать «по-настоящему», то есть так, чтобы по-своему передать то, что ей хотелось сказать. Она писала целые строчки произвольных букв, скопированных из книг. Она знала, что буквы у нее правильные, но ничего не значат. Бедняжка Джулия!

В начале книги я рассказывал о детях трех лет, «печатавших» на моей электрической портативной печатной машинке. В своем дневнике я тогда записал:

«Дети по большей части не улавливают связи между клавишей, на которую нажимают, и знаком, оставляемым на бумаге. В действительности их очень мало волнуют знаки, получающиеся на бумаге. Знаки получаются, а какие они, неважно.

Некоторые дети понимают в той или иной мере, что пишущая машинка — устройство для того, чтобы что-то написать. Но никто из детей не попросил меня показать, как написать то, что они хотели. Они просто барабанили по клавишам и объявляли, что они написали то-то и то-то. Я пытался прочесть им то, что они изобразили, но они просто считали, что я дурачусь. По их мнению, машинка должна работать «по их хотению». Желание сказать равно результату.

Один маленький мальчик сообразил, что я печатаю его имя, начиная с клавиши «А», и заявил другому мальчику, пристроившемуся печатать: «Это моя буква, не трогай мою букву!». Другой малыш колотил по всем клавишам подряд, а когда нажимал несколько клавиш сразу, говорил: «Оп-па! Ошибка!»

Эти дети не пытались научиться печатать, они вообще ничего не *пытались* делать. Принимая фантазию за действительность, они полагали, что *делают* то же, что взрослые, — быстро стуча по клавишам, используют пишущую машинку для передачи информации. Со временем они «устанут от глупостей» и подумают о том, как сделать или написать что-то по-настоящему. Поистине

счастливым будет для Джулии день, когда она напишет бабушке письмо, и та его прочтет.

В своих попытках организовать и понять окружающий мир дети используют фантазию и игру по меньшей мере двумя способами. Во-первых, с их помощью дети исследуют реальность — так же, как взрослые строят математические модели, т.е. задают себе вопрос: «Что случится, если?». Детские модели реальности очень приблизительны: у детей мало опыта. Но при этом они четко придерживаются тех реалий, которые успели узнать. Если они воображают деревяшки грузовиками, эти грузовики у них едут по всем правилам. И фантазия у них служит для построения достоверных моделей реальности. <...> Поскольку опыта маловато, им трудно, получается что-то вроде головоломки, от которой в наличии только 10 процентов фрагментов, остальное им приходится домысливать. Взрослые не стали бы решать головоломку, не располагая всеми или почти всеми фрагментами. Детям же нельзя выжидать, пока у них будут все фрагменты, то есть вся информация и весь опыт, необходимые для создания исчерпывающей и осмысленной модели действительности. Они должны добраться до смысла *немедленно*. Их фантазия вырастает из реальности, связана с нею и служит средством для дальнейшего познания реальности. Конкретные средства могут быть самыми разными: у маленькой Виты это старые чековые книжки и «формы» собственного изготовления.

Дженет Саркет из Аризоны рассказала в своем письме, как учится читать ее сын четырех с половиной лет:

«В последнее время у него стали появляться сложные, с мельчайшими деталями рисунки на любимые темы: спасательные вертолеты, водолазы, суда на подводных крыльях, пираты и полиция. Когда рисунок закончен, я прошу рассказать мне, что это такое. Получаю лаконичные ответы: «Пират Сэм с саблей», «Четыре водолаза на подводной лодке». Я пишу это на рисунке (испросив разрешение) или на полоске бумаги фломастером, выбранным сыном. Потом мы читаем написанное несколько раз... Потом я пишу отдельные слова на небольших карточках тем же фломастером. Я смешиваю карточки, а сын подбирает их так, чтобы они следовали в том порядке, в каком слова написаны на рисунке или на бумаге, и выстраивает карточки, как паровоз и вагоны. Паровоз — слово с большой буквы, а замыкает «состав» точка».

Для этого маленького мальчика назвать слово с большой буквы паровозом, а слово с точкой — последним вагоном значит наполнить эти слова реальным содержанием, тесно связать их с тем, что он уже знает, *овладеть* этими словами. Как заметил Сеймур Паперт в «Кризисах разума», запоминание облегчается, если мы можем ассимилировать новое понятие с имеющимися моделями. Именно это делают дети, и делают это превосходно, — привязывают новые идеи и опыт к имеющимся у них. Как бы умны ни были взрослые, они не могут это сделать за детей. Мы не можем спрогнозировать, спланировать или

проконтролировать их фантазии или как-то изменить их в нашем вкусе. Наше дело дать полноценную пищу детскому уму.

Кэрол Кент из Техаса написала нам об истории любви ее четырехлетнего сына к поездам.

Все началось с того, что в два года малыш получил в подарок заводной поезд, который ездил по круговым рельсам. Со временем его «железнодорожный парк» значительно вырос, хоть и поизносился, потому что мальчик без конца играл им.

<...>

Увлечение подогревалось путешествиями по настоящей железной дороге. Через какое-то время всей семьей они попали на выставку железнодорожного оборудования в Музее истории техники. Там мальчик увидел большой паровоз с сигнальными огнями. Каждые десять минут включалось звуковое воспроизведение работающего локомотива, огни начинали мигать, звонки звонить, как будто локомотив отходил от станции. Роберт был готов оставаться рядом с паровозом весь день. Совершенно случайно на нем была в этот день фуражка железнодорожника, и с тех пор он неизменно надевал ее, выходя из дома. Родители узнали, что существует паровозная железнодорожная экскурсия, вся семья отправилась в путешествие, и мальчик был окончательно покорен железной дорогой.

Каждую неделю нам *надо* было брать в библиотеке одну из нескольких имеющихся там книг о железной дороге. Он стал Робертом-железнодорожником. Разъезжая на своем трехколесном велосипеде по имени Паровоз он так отчаянно гудел и пыхтел, что прохожие посматривали на него с жалостью. Потом на одной пластинке он обнаружил песни о железной дороге и слушал их без конца, сидя в железнодорожной фуражке, с игрушечным паровозом в руках. Родителям удалось раздобыть пластинку с записью звуков, издаваемых паровозом, к великому удовольствию мальчика. С пополнением железнодорожного парка дело обстояло не так блестяще: нужны были все более замысловатые игрушки, но они стоили дорого. Появились и новые книги. В школе Роберт с воодушевлением декламировал друзьям дословно целые страницы из этих книг. Дома он даже ночью заходил в детскую посмотреть на свой поезд, посветив на него фонариком.

<...>

Интересно, как сложились дела у Роберта позднее. Его страстная любовь к железной дороге очень трогательна. Все эти паровозы втягивают его в реальность так же, как работа воображения любого взрослого человека предшествует его практической деятельности. Прежде чем начать гигантскую работу над книгой, я должен был представить ее в моем воображении и не

только закончить, но и опубликовать ее мысленно. Пока книга не создана в моем воображении, мне не приступить к ее написанию.

В своей книге «Кризисы разума» Сеймур Паперт, профессор математики и воспитания Массачусетского технологического института, рассказывает об одном из своих самых важных путей постижения мира.

«Мне еще не исполнилось двух лет, когда меня жутко потянуло к автомобилям. Мой словарь в значительной мере состоял из названий частей автомобиля. Предметом моей особой гордости было то, что я знал массу вещей о механизме передачи; я знал, что такое дифференциал! Как все это работает, я узнал значительно позже, и тогда моими любимыми игрушками стали зубчатые колеса. В любых двух круглых предметах я видел зубчатую передачу. Ничего удивительного, что из «Конструктора» я тут же изобразил зубчатую передачу.

Я научился представлять себе сцепление колес и выстраивать причинно-следственные цепочки: «Эта штука крутится так, значит, та штука будет крутиться вот так, а вот та...» Особое удовольствие мне доставляло думать о таких вещах, как дифференциал, где отсутствовала однозначность при передаче движения: вращение вала распределяется между двумя колёсами в пропорции, зависящей от сопротивления, которое оказывает каждое из них. Я помню, как был взбудоражен, обнаружив, что система может работать и не будучи жестко детерминированной.

Думаю, работа с дифференциалами значила для моего математического развития больше, чем весь школьный курс. Используя зубчатые передачи как модели, я выстроил в воображении много абстрактных идей. Прекрасно помню, что я представил себе таблицу умножения как зубчатую передачу, а уравнение с двумя неизвестными (например,  $3x + 4y = 10$ ) — как дифференциал, представив себе количество зубьев для каждой из шестерёнок.

Однажды я с удивлением обнаружил, что *большинство* взрослых не понимает волшебства зубчатой передачи и не обращают на нее внимания. Зубчатые колеса скоро отошли на второй план, но мое недоумение осталось: как что-то совершенно ясное для меня может быть непонятным для других людей? В конце концов я сформулировал для себя простой закон обучения: понять что-то будет легко, если вы сможете ассимилировать это с вашей совокупностью моделей...

Я часто возвращаюсь мыслью назад к моему знакомству с дифференциалом. Я твердо помню три вещи. Во-первых, никто не заставлял меня им заниматься. Во-вторых, я чувствовал нечто вроде *любви* к ним. В-третьих, я столкнулся с ними в два года, и ни один психолог-специалист в области воспитания не взялся бы предопределить влияние этого события.

Наверное, современные Монтессори под влиянием этой истории могли бы захотеть использовать набор зубчатых колес как пособие. Но при этом упустили бы существенный факт: *я влюбился в зубчатые колеса*».

Наша первая совокупность моделей создается с участием фантазии. Первый шаг почти наверняка делается на уровне мечты, увлечения, любви. Автомобили были для маленького Сеймура предметом восторга, окутанным тайной. Прежде чем захотеть узнать что-нибудь о зубчатых колесах, мальчик должен был восхититься их красотой. Предмет увлечения вводит ребенка в мир, но в то же время вводит мир в него. Эти два процесса всегда неразрывны: входя в мир, мы все больше и больше впускаем его в себя. Процесс начинается с фантазии, и она является его движущей силой. Любовь Роберта к поездам и Сеймура к зубчатым колесам побуждала их узнавать все больше и больше о реальных поездах и зубчатых колесах.

Я не хочу сказать, что наши фантазии непременно должны дать конкретный результат. Любовь к зубчатым колесам привела Паперта к любви к математике, которая стала делом его жизни. Но такое вовсе не обязательно. Лет в пять я любил рассматривать фотографии судов, яхт и океанских лайнеров и рисовать их. Одна из яхт так пленила меня своей красотой, что я сохранил ее фотографию и часто рассматривал ее. Мне не хотелось быть ее владельцем, в голову мне это не приходило. Несколько лет спустя я так же восхищался фотографиями скоростных поездов. <...>

Я не захотел стать конструктором или строителем яхт или локомотивов. Меня не тянуло узнать побольше об их работе. Мои фантазии позволили мне понять, что в мире есть масса прекрасных, изумительных вещей, а это не так уж и мало. До сего дня я сохранил вкус к прекрасным формам и восхищение ими.

Многие люди не прослеживают связи между фантазиями и предпочтениями детских лет и нынешней жизни. Это неважно. Если фантазии связаны с тем, что дети любили, они играют свою положительную роль. Если же эти фантазии были связаны со стыдом, болью и ужасом, они действительно уводят детей из большого мира в собственный мирок, созданный их воображением.

При всей важности фантазирования для детей мы не можем заставить их фантазировать. Теперь я понимаю, почему мне так не нравились действия, разыгрываемые в детском саду и младших классах школы, когда кто-то из взрослых играл на фортепьяно или гитаре, а детям предлагали, то есть приказывали, вообразить себя деревцами, цветами, птицами, снежинками и так далее. Дети быстро обучаются символике этих представлений; кроме того, они рады случаю подвигаться под музыку. Но это ни в коем случае нельзя путать с настоящими фантазиями. Это притворство в угоду взрослым. Вы видели когда-нибудь ребенка, играющего в одиночестве и воображающего себя снежинкой? Они воображают себя взрослыми, королями и королевами, шоферами грузовиков, докторами и учителями, мамами и папами. Если заставлять детей фантазировать, они начинают притворяться, и притворство постепенно вытесняет истинные фантазии. <...>

# МОЗГ ЗА РАБОТОЙ

В моем пятом классе была геометрическая головоломка «Хако». В вашем распоряжении имеется набор тонких плоских прямоугольных пластмассовых фрагментов, уложенных определенным образом в плоской коробке. Задача заключается в том, чтобы, не переворачивая и не вынимая их из коробки, передвинуть их и сложить в противоположном углу коробки самую большую фигуру — квадрат. Проведя много часов за этой головоломкой, я так и не достиг успеха. Это рассердило меня. <...> Головоломка имела решение, а я не мог его найти. Начал я, как и большинство людей, с бессистемного перемещения фрагментов, потом обдумал всевозможные схемы их перемещения. Ничего не получилось. <...>

Но я знал, что решение есть, должно быть: фирма не выпускает нерешаемые головоломки. К тому же, эта головоломка упоминалась в «Сайентифик Америкэн». Более того, некоторые ученики решили ее. Мне очень хотелось думать, что они приврали на сей счет. Потом я в сердцах подумал: «Ясно, что каждый дурак имеет шанс найти решение, имея кучу времени и действуя на авось. Это занятие не для меня!»

Я неоднократно возвращался к этой головоломке, надеясь, что смогу взглянуть на нее свежим взглядом, но мои мысли соскальзывали в наезженную колею. Попытался найти ошибку в своих рассуждениях — безрезультатно. Я загнал себя в угол. Неведомо как мне припомнился принцип профессора Хоукинса, и я понял, в чем моя ошибка: я поторопился перейти к систематическому подходу и закончил «фантазийную фазу» до того, как у меня в голове сформировалась удовлетворительная модель перемещения фрагментов, и я мог бы позволить себе перебрать все возможные способы их перемещения. Ученики преуспели в решении этой головоломки не потому, что действовали вслепую, а потому, что не обдумывали решение до тех пор, пока не установили на опыте, как можно двигать фрагменты. Их мысленная модель головоломки была правильной, и они справились с задачей. Моя модель была неправильной, и я не справился.

Когда появился кубик Рубика, кто-то прислал мне его. Я прочел в краткой аннотации: «Миллиарды возможностей!» С меня хватит! Я отложил кубик подальше. Он меня отпугивал. Как зыбучие пески — лучше держаться от них подальше! Мне казалось, что никто, кроме, может быть, нескольких математиков, не отыщет быстрый метод решения. Если бы головоломка была простой, она не завоевала бы такой широкой популярности. Припомнился и мой неудачный опыт с головоломкой «Хако». Никаких кубиков!<...>

Направляясь с лекциями в Австралию, я попал на несколько дней в один дом в Гонолулу. Хозяев не было, дома оставались только дети — мальчик тринадцати лет и девятилетняя девочка. Оба увлеченно крутили кубик. Мальчик уже научился собирать его, не знаю, самостоятельно или кто-то ему показал. При мне он показал одному из гостей, как собрать кубик за две минуты. Дети без конца крутили кубик. Несмотря на то, что мальчик владел «ноу-хау», как собирать кубик, он любил просто поиграть с ним. <...> Дети пребывали в том отвлеченном настроении, которое овладевает людьми, действительно углубившимися в какое-нибудь занятие. Времени для них не существовало. Они просиживали в креслах часами, расслабившись, крутя кубик и изучая результаты. Я ни о чем их не спрашивал, не желая нарушать их сосредоточенности, граничащей с трансом. Подозреваю, что на вопрос, чем они заняты, получил бы ответ: «Ничем!» или «Да так, ерундой!», и они слегка застеснялись бы, поскольку были хорошими детьми и знали, что лодырничать стыдно. <...>

Нам часто напоминают, что время — деньги, и нам вечно не хватает ни того, ни другого. Я завидовал этим детям, для которых время остановилось, или исчезло, или потеряло значение. У них были каникулы, и они были заняты беседой с кубиком. Это не был допрос, скорее, они прислушивались к тому, что он мог им сказать. Они были исследователями типа естествоиспытателей, прислушивающихся к голосу природы, а не пытающихся вызвать ее реакцию. На время они забыли заботы, нетерпение, тщеславие (как бы мне хотелось их забыть!). <...>

В обычное время я о нем не вспоминаю, но недавно я поймал себя на том, что в мыслях играю с ним. Мне пришло в голову, что если кто-то соберёт кубик, а потом все перемешает, то, воспроизведя его движения в обратном порядке, я смогу восстановить решение. Другими словами, если понадобится пятнадцать движений на то, чтобы сбить правильную установку, для ее восстановления тоже понадобится пятнадцать движений в обратном порядке. Это напоминает человека, вышедшего из дома в снежную бурю и заблудившегося. Он знает, что дом от него в нескольких десятках шагов, но каждый его шаг скорее уводит его от дома, чем приближает к нему, и к тому же сбивает ориентировку.

<...>

Я перебрал в уме массу вариантов, но так и не нашел ответа. Больше всего меня смущает то, что я не знаю, как определить, ведет ли мой шаг к решению или безнадежно отдаляет от него. Тут я не могу учиться на ошибках, потому что не знаю, когда их совершаю. Мне не нравится это блуждание в потемках. Совсем не похоже на другие мои занятия, например, на занятия музыкой, где любая ошибка сразу видна (вернее, слышна). Наверное, чтобы собрать кубик, нужно действовать, как те дети на Гавайях: забыть о времени и играть с кубиком, не стараясь проникнуть в его секреты, но выжидая, пока бессознательные интуитивные скрытые

процессы в моем мозгу не подскажут мне законы и язык этого кубика. Я не могу себе этого позволить, поэтому опять откладываю кубик до лучших времен.

В одном из классов, где я преподавал вместе с Биллом Халлом, мы много работали с трехмерной головоломкой под названием «Сома», о которой тоже писали в «Сайентифик Америкэн». <...>

Моя первая встреча с этой «Сомой» закончилась моим позорным поражением. Человек, знакомый с этой головоломкой, может собрать куб за полминуты несколькими способами. Когда я взялся за это дело, половина детей в классе собирала куб за 15 секунд. Моя первая попытка длилась 50 минут. Я попытался скрыть сей постыдный факт от класса, но как-то не очень в этом преуспел. К счастью, я не повторил ошибки поспешного перехода к анализу, может быть, просто потому, что не знал, как к этому подступиться. Я вертел в руках детали головоломки, и в результате у меня сформировалась мысленная модель, как лягут эти детали (совсем как у детей). После этого найти решение не составило труда, и скоро я стал прямо-таки экспертом. <...>

Этот опыт подсказывает, почему в трудах по детской психологии так часто встречаются тривиальные и неверные представления и просто заблуждения. <...> Психологи не наблюдают за детьми в их «естественной среде обитания» — дома, в школе, на игровых площадках, улицах и т.д. Они не разговаривают и не играют с детьми, не помогают им, не утешают их, не наблюдают их действий под влиянием разных эмоций: удовольствия, возбуждения, возмущения или гнева. Почему-то головы ученых оказываются забитыми всяческими теориями детской психологии еще до встречи с реальными детьми. И встречается они с детьми в лаборатории или во время тестов. Они не знают разнообразия проявлений детского страха, потому что ни разу не сталкивались с детьми в ситуациях, когда те спокойны. Они настолько в плену своих теорий, что не видят отклонений от них.

Я еще раз хочу подчеркнуть, что моя цель — не убедить воспитателей и психологов заменить старые доктрины новыми, а побудить их *вглядеться* в детей — терпеливо, с уважением, в разных ситуациях — и не спешить с разработкой теорий и формированием суждений до тех пор, пока у них в голове не сложится достаточно точная модель реального ребенка; сейчас такая модель отсутствует.

Хочу добавить, что я не пытаюсь отрицать важность точных дедуктивных аналитических логических выводов. В подходящей ситуации это полезный, мощный и часто незаменимый инструмент. Но вне таких ситуаций этот инструмент становится бесполезным и даже вредным; ситуации же возникают гораздо реже, чем принято считать. Он работает, если в нашем распоряжении имеется ограниченная информация, на основании которой мы должны реконструировать прошлые события: обнаружить, кто совершил преступление, как и почему произошел несчастный случай, что случилось с человеком или машиной. Он работает, если мы можем последовательно выделить и обособить

переменные. Точно так же, как искусный мастеровой проверяет последовательно все детали механизма, отыскивая причину его отказа, ученый, столкнувшийся с новым явлением в лаборатории, изменяет одно за другим условия эксперимента, пока не обнаруживает решающее. Мы тоже прибегаем к этому методу для проверки гипотез и теорий, исходя из предположения, что если теория верна в определенных условиях, такое-то воздействие должно дать такой-то результат. Об Эйнштейне рассказывают: некая дама, услышав, что наблюдения астрономов подтверждают положения теории относительности, кинулась к нему с поздравлениями. Он ответил: «Мадам, и тысяча экспериментов не подтвердят мою правоту, но одного достаточно, чтобы показать, что я неправ». И мы должны примириться с тем, что не можем обладать истиной в последней инстанции.

Но в некоторых обстоятельствах этот метод не срабатывает. Если мы встречаемся с совершенно новыми и неизвестными явлениями; если мы имеем дело с большим новым материалом, который не поддается классификации и упорядочению; если мы не можем определить переменные, воздействующие на процесс, не говоря уже о том, чтобы обособить их, мы не можем действовать, как ученые в лаборатории или детективы.

Несколько лет тому назад некоторые социологи пытались провести аналогию между поведением молекул газа и поведением отдельных индивидуумов в человеческом обществе и распространить физические законы газов на это общество. Вот вам пример того, как нельзя использовать научный метод.

В таких условиях наш разум должен действовать совершенно по-другому. Мы должны освободить наш ум от стереотипов, не формировать суждений, вдумываться в ситуацию, собирать возможно больше информации и терпеливо ожидать, пока из хаоса не выкристаллизуется какое-то подобие порядка. Короче, мы должны действовать, как дети.

Могу проиллюстрировать этот процесс на собственном примере. Однажды с друзьями я отправился в Хейстек (штат Мэн) в Школу искусств и ремесел. Там я в первый раз увидел ручной ткацкий станок, на котором решила поработать одна из преподавательниц школы. <...>

Посмотрев на станок и послушав объяснения, я ощутил легкое беспокойство. Ткацкий станок — открытое сооружение, все его части на виду, казалось бы, посмотрел и понял, как он работает. Но не тут-то было. Станок казался непонятной конструкцией из деталей, передач, деревянных частей. <...>

В подобных ситуациях, когда человек сталкивается с чем-то непонятным, возникает оборонительная реакция. Мне тоже захотелось отвернуться и забыть: «Какое мне дело до ткачества и ткацких станков!» Захотелось подумать о чем-нибудь знакомом и понятном. Но я понимал, что это трусливая стратегия, и отверг ее. Я снова стал вглядываться в станок, но он не хотел выдавать свои тайны. <...> К моему беспокойству прибавился стыд: вроде как умный человек, должен понять принцип работы такой простой вещи, как ткацкий станок, вон все другие знают и небось видят, что я не понимаю... В довершение моих

мучений окружающие принялись объяснять, что к чему, и в их тоне снисходительность смешивалась с нетерпением: «Это, по существу, очень просто: вот эта штукавина...» <...>

Я довольно резко оборвал объяснения и попросил дать мне возможность посмотреть. Про себя я решил действовать, как ребенок: отбросить все, что знал, не задавать себе никаких вопросов, ничего не анализировать, только смотреть. <...>

В этой Школе было на что посмотреть; ознакомившись с разными диковинными вещами, мы отправились домой. И по дороге произошла удивительная вещь. Надо сказать, что я тогда не думал ни о каком ткацком станке и разговаривал с моим другом о гончарном производстве. Но вдруг в моем мозгу возник, буквально выплыл ткацкий станок, но так, что мне была понятна функция каждой его части. Это не значит, что появилось словесное объяснение, просто стал ясен принцип, как будто я конструировал станок и, беря в руки какую-либо деталь, знал, куда ее поместить.

Этот мысленный процесс создания ткацкого станка был очень медленным. Интересно было бы записать порядок, в котором появлялись и сами собой собирались части, но такой возможности не было. Чувствуя, что в моем подсознании происходит нечто важное, я старался не концентрировать на нем внимания, опасаясь, что процесс может прекратиться. К тому же я не знал, как долго это будет продолжаться: когда в моем изумленном сознании появилась первая часть, я не был уверен, что за ней последуют другие. Но они появлялись одна за другой весь этот день и даже на следующий. Кончилось все тем, что в моем мозгу сложилась рабочая модель станка. Естественно, многого я еще не знал, но зато знал, чего именно не знал и какие вопросы надо задавать. Понимал теперь и объяснения друзей.

Кстати об объяснениях. Все мы находимся в плену поразительной иллюзии: нам кажется, что мы можем взять изображение, структуру, работающую модель чего-то, возникшие в нашем воображении на основе опыта и знаний, трансформировать эту модель в словесное описание и полностью перенести в чье-то сознание. Возможно, в каком-то исключительном случае, при ярком талантливом описании и обостренной чувствительности слушателя, умеющего превращать словесное описание в невербальную реальность, при условии, что между объясняющим и слушателем есть контакт, этот фокус и удастся, но, как правило, объяснение не увеличивает понимания.

Несколько лет тому назад я провел вечер в доме Билла Халла в обществе людей, интересующихся преподаванием математики в школе. Большую часть времени мы говорили о том, что мы делаем (или считаем, что делаем) в классе. Один из гостей, иностранец, признался, что, несмотря на то что занимается разработкой пособий, связанных с числами, цифрами или с алгеброй, его истинная любовь — геометрия, но не привычная всем школьная планиметрия, а более сложный и даже несколько экзотичный раздел геометрии, который он, помнится, назвал проективной геометрией, но его геометрия мало напоминала

ту проективную геометрию, о которой я читал. Я спросил, за что он ее любит. Он ответил, что за красоту и простоту теорем. «Например?» — спросил я, не подумав. В его глазах появился фанатический блеск, и он заговорил, вычерчивая руками в воздухе замысловатые фигуры. Я попытался прервать его, но поздно: его охватило экстатическое желание объяснить. Он был прекрасным опытным учителем, но его опыт не научил его, что далеко не все, и не всем, и не всегда можно объяснить. <...>

Джером Брунер сказал, что в школе детям внушают, что они не умеют делать то, что прекрасно умели делать до школы. Я не раз в этом убеждался. Но один случай, описанный Джорджем Хильсхеймером, был весьма показательным.

Детей привели в экспериментальный класс. На столе лежали бумажные поделки. Учительница взяла бумагу, сложенную веером, и спросила детей:

- Знаете, что это такое?
- Знаем! Это веер!
- Вы умеете их делать?
- Да! Да!

И каждый быстренько сделал веер. После этого учительница медленно, с чувством и расстановкой прочла им инструкцию по изготовлению веера и потом попросила сделать веер. Никто не сделал. Тогда учительница стала подсаживаться к детям и попыталась напомнить им, как они раньше делали веер (сделанный перед этим веер лежал тут же на столе). Ничего не помогло.

Экспериментальная психология обучения знает массу таких примеров. К сожалению, педагоги не обращают на них внимания.

Такие истории выводят из себя защитников системы. Они говорят: «Но ведь человеческие знания хранились и передавались в символической форме. Мы должны научить этому детей». Но прежде чем научиться извлекать смысл из символов, превратить символы, используемые другими людьми, в ту или иную реальность или в мысленную модель реальности, дети должны научиться преобразовывать собственную реальность в символы. Они должны сами проделать этот путь от реальности к символу много раз, прежде чем будут готовы пройти к нему путем, предложенным другими. Мы должны начать с того, что дети видят, делают и знают, научить их говорить и писать об этих вещах, а уже потом заговорить с ними о том, чего они не знают. Таким образом, для детей, знающих, как сложить веер, было бы неплохо научиться объяснять этот процесс другим, кто не знает, словами, без жестов, как по телефону. Я обычно предлагаю своим пятиклассникам объяснить, что такое правое и левое, по телефону человеку, говорящему по-английски, но не знающему этих слов. Такие игры увлекательны и интересны. Но если мы придерживаемся в школе накатанной колеи — заставляем детей выучивать бессмысленные для них символы и формулировки и своими объяснениями пытаемся наполнить их

смыслом, то лишь убеждаем детей либо в бессмысленности всех символов, либо в их собственной глупости, поскольку они не понимают этого смысла.

Преобразование реальности в символы и символов в реальность — сложное дело. Я уже рассказывал об игре «Редуктор», которую изобрел мой четырехлетний друг Томми. В это же время мы с ним изобрели и совершенствовали другую игру — «Машина». Томми, восседавший у меня на плечах, был шофером, а я — автомашиной. Управление было предельно простым: шофер дергает меня за правое ухо — я поворачиваю вправо, за левое — влево, сигнал «Стоп» — остановка и т.д. <...> Таким образом мы «раскатывали» из комнаты в комнату, объезжая мебель.

Это была веселая игра, уже через несколько минут мы должны были остановиться, чтобы посмеяться, потому что Томми все же признавал во мне человека, а я настаивал, что я — «глупая машина», которая подчиняется только сигналам, невзирая на последствия. Только сигналам, а не словам! Тут-то и начиналась потеха, потому что, как и всякий новичок, Томми путал сигналы, забывал о них или выдавал «нестандартные» сигналы, которым я, «глупая машина», не подчинялся.

<...>

Сейчас искусство или наука управления быстродействующими, но по-прежнему «глупыми» машинами с помощью сложных команд называется компьютерным программированием. Многие, в том числе и Сеймур Паперт в «Кризисах разума», считают, что хорошим, даже, возможно, лучшим средством ознакомления детей с основами математики (с действительно основными и более важными законами, чем «основные правила сложения») были бы компьютеры с соответствующими программами и ограниченным числом команд. <...>

Возможно, самая большая опасность приверженности к символам, я бы сказал, ориентации на символы, заключается в том, что мы не знаем, как отойти от них, освободиться, когда их бесполезность стала очевидной. Мы становимся «символоманами». Наступает время, когда символы заслоняют от нас действительность. Тогда мы должны отрешиться от них и постараться думать, как дети.

Такую попытку я предпринял совсем недавно, когда навестил Э. С. Нилла в Саммерхильской школе в Англии. Погода была ужасная, все ученики разбрелись по своим комнатам, и школа казалась пустой. Сам Нилл с обострением радикулита отлеживался в своей комнате и был очень рад моему обществу. У нас был долгий и интересный разговор. Опасаясь, что утомил его, я не раз поднимался, чтобы уйти, но он жестом приглашал меня сесть, и я с удовольствием ему подчинялся.

Около трех часов заглянул его шурин и предложил нам посмотреть телевизионную трансляцию матча по регби между Англией и Шотландией. Как оказалось, оба мы не имели ни малейшего представления о регби, поэтому

решили посмотреть. Не прошло и двух минут, как я почувствовал такое же беспокойство, как тогда, перед ткацким станком. Регби — игра со сложными правилами — сразу понять их было невозможно, спрашивать было неловко. Оставалось одно: забыть о вопросах и смотреть и слушать. Комментаторы что-то говорили взахлеб, я не понимал ни слова. <...> Так прошел первый период. Начался второй. И вдруг где-то через десять минут все встало на свои места. Я обнаружил, что понимаю, что делают игроки, каковы были их замыслы, что они сделают потом, почему хорошо было то, что похвалил комментатор, какие были сделаны ошибки. Всего я, конечно, не знал, но уже мог задавать разумные вопросы.

Спустя короткое время я снова получил возможность поупражняться в детском мышлении. В нашем восьмиместном купе оказались супружиг-норвежцы. Они быстро переговаривались на родном языке, которого я, конечно, не знал. Сначала я не обращал на них внимания, смотрел в окно на английский пейзаж и думал о своем. Потом мне пришло в голову, что мне представляется великолепная возможность прислушаться к языку, как это делают дети. По-прежнему глядя в окно, я стал внимательно слушать. Это было очень похоже на прослушивание сложной современной музыки. Из опыта восприятия музыки на концертах и в записях я сделал вывод, что лучший способ слушать необычную и незнакомую музыку внимательно, ни на что не отвлекаясь, — пытаться воспроизвести эту музыку про себя, тут же ее имитировать. Таким же образом я попытался воспроизвести про себя звуки незнакомого языка, которые мне удалось выделить. Иногда звуки и слова повторялись. Это занятие захватило и увлекло меня. Через сорок минут, когда мне надо было выходить, я уже мог воспроизвести вслух некоторые звуки и слова. Возможно, практика такого рода может оказаться полезной для изучающих иностранный язык. <...>

Несколько лет спустя я приехал в Норвегию по приглашению Моссе Йоргенсен, пионера альтернативного обучения. Считая, что мне будет интересно познакомиться с некоторыми группами, в работе которых она участвовала, она приглашала меня несколько раз на их собрания. Поскольку это были деловые встречи, все говорили по-норвежски. Моссе мне пересказывала вкратце по-английски, о чем идет речь. Это была прекрасная возможность потренироваться думать, как маленький ребенок. Я пропускал слова через себя, вслушиваясь в них, как в музыку. Некоторые слова и словосочетания сразу стали понятными, поскольку это были универсальные термины. О значении других слов можно было догадаться по их латинским корням, о значении других — по наитию.

<...>

Слушая эту речь, я задумался: что это все может значить? Как маленькие дети, прислушивающиеся к разговору взрослых, я подумал: «Что здесь происходит?» Мне хотелось знать не только значение отдельных слов, но нечто большее и более важное. Зачем это собрание? Зачем пришли сюда

эти люди? Как они относятся друг к другу, к Моссе и к школе? А она как к ним относится? Они что — спорят, спрашивают, соглашаются? Любят ли они друг друга? Я старался уяснить общую ситуацию.

Наверное, самое первое, что слышат малыши, — разговоры взрослых. Они начинают интуитивно понимать, что звуки, которые мы издаем, имеют непосредственное отношение к нашим чувствам и действиям. Они узнают то, что можно назвать эмоциональной грамматикой языка, задолго до того, как начинают разбираться в структурной грамматике и в значении слов. Смысловое содержание разговора и его эмоциональный контекст, цели, которым он служит, — вот что ребенок узнает и *должен* узнать о языке прежде всего. Это основа для дальнейшего изучения языка.

Есть и другие методы сыграть в детскую игру под названием «Что здесь происходит?». В витрине магазина рядом с нашим офисом выставлены два телевизора, работающие, когда магазин открыт. Но звук отключен или просто не слышен. Я останавливаюсь перед телевизором, смотрю минутудругую и стараюсь понять, о чем эта передача. Часто все бывает понятно, но не всегда. Кто эти люди? Какое отношение они имеют друг к другу? Что они чувствуют? Что пытаются сделать? Иногда удается догадаться.

Эти же вопросы я задаю себе, наблюдая за людьми на улице. Кто они, что говорят или делают? Естественно, я никогда не узнаю, верны ли мои догадки, но играть все равно интересно.

Люди, которым необходимо быстро получить точные ответы, в такие игры не играют. Они не задают вопросов, на которые нет четких ответов. Но это взрослые люди. Маленькие же дети живут в атмосфере неопределенности и удивления и прекрасно себя в ней чувствуют, если только взрослые не мучают их идиотскими вопросами с целью выяснить их знания. Эта игра в вопросы без ответов, в которую я время от времени играю для собственного удовольствия, является очень серьезным делом для детей. Они играют в эту игру все время, и таким образом они познают мир.

Разрешите мне подытожить все, что я пытался сказать о способах естественного обучения маленьких детей. Ребенок любознателен. Он хочет понять смысл вещей, узнать, как они работают, набраться опыта и научиться управлять собой и окружающим миром, делать то, что на его глазах делают другие люди. Ребенок открыт, восприимчив и наблюдателен. Он не отгораживается от незнакомого запутанного сложного мира вокруг него. Он наблюдает за этим миром внимательно и неотступно, вбирает его в себя. Он — экспериментатор. Он не только наблюдает мир, он пробует его «на зуб», трогает его, взвешивает, сгибает, разбивает. Чтобы узнать, как работают реальные вещи, он работает с ними. Ребенок смел и не боится совершать ошибки. И он терпелив. Он может выносить неопределенность, замешательство, неведение и неясность в любых количествах. Ему не нужно мгновенно определять свою позицию в любой новой ситуации. Он согласен и

способен ждать момента, когда истина откроется ему, пусть не сразу, а постепенно, как это обычно и происходит.

К этому нужно добавить кое-что еще более существенное. Дети, даже очень маленькие, хотят не только познавать мир взрослых, но *быть его частью*. Им хочется быть умелыми и старательными, хочется уметь действовать и что-то делать, как взрослые. Они хотят разговаривать, как мы, то есть сообщать мысли и чувства, и действительно «говорят» еще до того, когда научатся произносить «настоящие» слова; когда дети учатся говорить, они не «накапливают слова про запас», чтобы начать говорить, они предпочитают говорить *сразу же*. Так же получается с письмом: они часто хотят писать письма, не умея писать буквы и не зная, как пишутся слова, но им нужно, чтобы их адресат *сразу* прочел их послание.

Было бы серьезной ошибкой полагать, что дети могут усваивать что-то «про запас», «с опережением», авось потом пригодится. <...> Они нацелены делать реальные вещи, и не когда-нибудь, а сейчас, и из этого желания рождается их любопытство, энергия, решительность и терпение в обучении.

Дети могут сделать очень многое под влиянием страстного желания и энтузиазма. Очень редко они готовы чему-то учиться постепенно и медленно (как это предусматривается школьной программой) за исключением чисто физических навыков, которыми иначе не овладеть. Им более свойственно жгучее любопытство к чему-то конкретному, длящееся сравнительно недолго: они читают, пишут, говорят, спрашивают часами и целыми днями о чем-то, потом резко теряют интерес и переключаются на что-то другое или вообще ничем не интересуются какое-то время. Это время внутренней работы.

В разговорах, чтении, письме и многих других вещах дети, если их не торопят и не смущают, вполне способны замечать и корректировать большинство своих ошибок, причем они их воспринимают не как что-то ошибочное или плохое, а просто сделанное иначе. Только что одна моя шестилетняя приятельница писала буквы правильно, а цифры — как бы повернутыми вправо, зеркально, потому что если все *знают*, что 3 — это три, не все ли равно, куда эта цифра смотрит. Но сообразив, что вряд ли буквы и цифры надо писать в разном порядке, она быстренько и без сопротивления стала писать цифры правильно.

Потребность детей проникнуть в смысл вещей и уметь это делать столь же сильна, как потребность в еде, отдыхе или сне. Иногда даже сильнее. <...> Все знают, как трудно уложить спать детей, не исключая младенцев, если они чувствуют, что рядом происходит что-то интересное.

Школа не уделяет достаточно времени такого рода мышлению и обучению, не создает для них возможностей и не поощряет их. Но мы-то можем изменить положение дел? Можем и должны.

В этой книге я коротко рассказал о своих взглядах, но в последнее время появилось много книг на эту тему, написанных Джорджем Деннисом, Джеймсом Херндоном, Гербертом Колем, Дэниэлом Фэдером, Джозефом Фезерстоуном, Чарлзом Силберманом и мною. Надо сказать, что предлагаемые нами перемены не могут произойти быстро и повсеместно. Сейчас происходит скорее обратное.

<...>

Важно понять, что дети учатся самостоятельно и индивидуально, а не все разом; что ими движет интерес и любопытство, а не стремление угодить взрослым или ублаготворить их; что они должны сами руководить своим учением. На эти идеи люди реагируют по-разному, но прослеживаются две основные тенденции.

Первая выражается в вопросе: «Уж не предлагаете ли Вы детям самостоятельно открывать и повторять историю человечества?» И задают этот явно глупый вопрос неглупые люди. Их сбивает с толку слово «открывать», когда мы утверждаем, что важно дать детям возможность самим открывать мир. Они полагают, что оно значит «изобретать». Изобрести, например, колесо. Колесо уже изобретено, дети с ним знакомы. Я имею в виду, что не нужно *объяснять* детям, что такое колесо и для чего оно. Будет время, ребенок сам разберется. То же с электрической лампой, самолетом, двигателем внутреннего сгорания, или же с законами, правительством, изобразительным искусством и музыкой. Человечество создало культуру. Я считаю, что ребенок волен исследовать и осваивать человеческую культуру своими путями. Именно это открытие я и имею в виду, и это открытие он вполне в состоянии сделать.

Другая реакция формулируется так: «Определенные вещи должны быть известны всем. Разве это не наш долг — научить им детей?» Позиция спорная во многих отношениях. Нет, наверное, ничего, что должны знать поголовно все, за исключением, может быть, чтения. Допускаю, что знание некоторых вещей может быть полезно и удобно, но обязательно ли? Нет. И среди людей, считающих определенные знания необходимыми, нет согласия в том, что же именно необходимо. <...> Кроме того, знания изменяются, становятся бесполезными, устаревают, оказываются неверными, неполными. <...> Так было и раньше, а теперь, при современных темпах развития науки, знания устаревают гораздо *скорее*.

<...> Но даже при полной уверенности, что какое-то конкретное знание является абсолютной истиной, я против того, чтобы вдалбливать его в головы всем детям подряд. Я бы доверил детям самим решать, чему учиться, потому что твердо убежден: нас обуревают желание знать как раз то, что нам нужнее всего знать для осмысления жизни. Другими словами, любопытство заставляет нас действовать. Мы хотим знать не просто так, а для чего-то. Значит, в чем-то наша мысленная модель мира неполна, и мы ощущаем потребность ее дополнить. Пробел в нашей модели мира мы ощущаем, как дупло в зубе, и живем в постоянном напряжении, задавая себе вопросы: как, когда, почему?

Прислушайтесь, с каким волнением человек говорит: «Это не имеет смысла!» Но зато, когда пробел заполнен, какое это приносит удовольствие, удовлетворение, облегчение!

Когда мы учимся таким образом, то усваиваем знания быстрее и запоминаем их лучше. Не нужны ни зубрежка, ни проверки. Информация сразу встает на место, как кирпич в кладке. Коль скоро он уложен, то уж не выпадет. Если бы мы могли заглянуть в мозг детей и увидеть пробелы в их модели мира, то смогли бы дать им нужную информацию. Но это невозможно. Нам не дано узнать, каковы индивидуальные модели мира детей, где они искажены и где неполны. Мы не можем непосредственно узнать, как дети понимают мир. Почему? Ну, во-первых, они и сами не отдают себе в этом отчета. Во-вторых, они не могут выразить в словах то, что понимают, и не уверены в том, что мы вкладываем в слова тот же смысл, что и они. В-третьих, у нас нет времени. Скорость передачи вербальной информации низка, не говоря уже о ее собственных недостатках. Описание своей модели мира потребует многих томов. И писать некогда, и читать — тоже.

Иногда вечер, проведенный с давними друзьями, известными, казалось бы, вдоль и поперек, оставляет ощущение, что мы общались с кем-то доселе незнакомым. <...>

Человеческий мозг — тайна. Надо полагать, таковой он останется в значительной мере и впредь. Мы не достигнем успехов в воспитании детей, если не избавимся от иллюзий, будто можем знать, соразмерять и контролировать их интеллектуальную деятельность. Мы не можем знать даже того, что происходит в нашем собственном мозгу, я убедился в этом на собственном опыте. Как же я могу знать, что происходит в чужом мозгу?

Мне могут возразить: как можно в таком случае быть уверенным, что именно дети усваивают, да и вообще усваивают ли они хоть что-нибудь? Уверенности никакой. Есть какие-то свидетельства этого, а точных доказательств нет. Можете назвать это верой. Верой в то, что человек по своей природе — существо обучающееся. Птицы летают, рыбы плавают, человек думает и учится. Следовательно, не нужно создавать искусственных стимулов (ни кнутов, ни пряников) для обучения детей. И постоянных проверок, чему там они выучились, не нужно. Мы должны лишь сделать школу и классную комнату частью мира, помогать детям и руководить ими в той мере, в какой это им необходимо, выслушивать их с уважением, когда им хочется поговорить, и не мешать им. Нужно доверить им сделать остальное.

# ОБУЧЕНИЕ И ЛЮБОВЬ

В предисловии к первому изданию этой книги я писал, что внимательный наблюдатель сможет открыть в маленьких детях много интересного и важного (это не означает, что на них надо смотреть как на нечто пугающе-экзотическое). Последующие пятнадцать лет были посвящены наблюдению и изучению, что принесло свои результаты. Я наблюдал за массой маленьких детей в домашней обстановке и вне дома, провел очень много времени в общении с ними, хорошо узнал некоторых из них. Многие сотни родителей писали нам в «Воспитание без школы», некоторые по нескольку раз и в течение длительного времени, рассказывая о мышлении и обучении своих детей в младенческом и младшем возрасте. Из этих писем я вынес твердое убеждение, что дети любят и очень хорошо умеют учиться. В этом у меня нет ни малейшего сомнения.

К сожалению, все, что раньше говорилось в этой книге о нашей школе, осталось по-прежнему актуальным. Я говорил: доверьте детям их собственное обучение. В школах этого не делают, а если бы и захотели это сделать, подавляющее большинство людей было бы против и не позволило бы этого. Доводы у них следующие: 1) дети — лентяи и не будут учиться, пока их не заставят; 2) этот мир жесток, и детей нужно подготовить к жизни в нем; 3) меня так учили, почему же их надо учить иначе? Тут уж я просто не знаю, что и сказать. Рассказывать этим людям о фактических механизмах обучения реальных детей? Это заставит их с еще большим жаром отстаивать свои мысли о дурных наклонностях и тупости детей. Почему они так упорствуют и негодуют? А потому, что такой образ мыслей позволяет им быть домашними тиранами и считать себя при этом святыми. «Делай, как я тебе говорю!» — грозно приказывает тиран. «Это для твоего же блага, потом будешь мне благодарен!» — благостно заключает святой. В нашем перевернутом мире, где люди чувствуют себя бессильными, мало кто устоит перед искушением выступить в роли грозного, но и милосердного деспота.

С другой стороны, благодаря этой книге некоторые родители и учителя стали воспринимать детей более серьезно, более внимательно присматриваться к ним, более тщательно обдумывать смысл и значение своих действий, любить, уважать своих детей, доверять и радоваться им. Некоторым людям эта книга помогла поверить, что узнанное ими о детях из своего собственного опыта общения с ними — истинная правда: дети умны, охотно учатся и хотят быть полезными в этом мире.

Но в то же время я боюсь, как бы эта книга не наделала вреда. В Соединенных Штатах и во многих других странах специалисты

разрабатывают методы и программы для развития и тренировки интеллекта. Правительство Венесуэлы учредило министерство для руководства этой областью деятельности, и мне рассказали, что человек, этим занимающийся, признался, что его взгляды формировались под влиянием моих книг. Я был этим очень огорчен. Не к этому я стремился и призывал.

Некоторые спросят удивленно: «Но если дети станут умнее, почему бы и не учредить министерство?» В самом деле, почему? Как-то получается, что чуть ли не все дурное возникло из прекрасных идей. Боюсь, что и мою прекрасную идею постигнет такая же участь, и министерства развития интеллекта сотворят еще больший вред, чем министерства образования. Нам уже втемяшили мысль, что знания, мастерство и мудрость являются результатом образования и что людей следует классифицировать по объему того образования, которое они оказались способны получить. Скоро мы услышим, что интеллект является результатом развития и тренировки, и нас будут классифицировать по тому, в каком объеме этот процесс мы будем способны оплатить — точно так же, как любой другой дорогостоящий уникальный производственный процесс. Дальше последует обязательная (то есть *принудительная*) тренировка интеллекта под надзором квалифицированных инструкторов.

Нет сомнений, что побуждения были самыми возвышенными, но вспомним о дороге в ад, вымощенной... сами знаете, чем! Одна из энтузиасток нового направления (доктор Мэри Микер) пишет:

«Многократное стимулирование должно обеспечиваться перед поступлением в школу и продолжаться в течение всего периода обучения в школе... Дальнейшее развитие функций человеческого мозга совершается по спирали, и школы должны ввести в программу обучения также развитие фигуративного, символического и семантического интеллекта... От познания мы должны перейти к памяти, к количественному анализу и к дивергентному мышлению. Прежде всего, мы должны идентифицировать и воспитывать общие функции мыслительных процессов мозга».

Понятно?

Тут же напрашиваются три аналогии. Во-первых, 283 методики обучения чтению, предложенные Отделом образования города Чикаго. Похоже, скоро нам предложат три сотни методик мышления. Во-вторых, распространенность мнения относительно веры современного мира в неограниченные возможности процесса создания ценностей. В-третьих, рассказ Джеймса Эйги о сельских школах в Алабаме в 1930-е годы, <...> когда полуграмотные учителя пытались внедрить «передовые идеи» различных школ педагогики. Он заметил, что в неумелых руках инструмент становится смертельно опасным орудием, которое тем страшнее, чем острее. Мы собираемся поручить выполнение сложнейших

задач тем людям, которые доказали свою неспособность справиться с простейшими задачами?

Дальше доктор Микер пишет:

«Когда ребенок... не получает ответной реакции на единственное доступное ему средство общения — крик, вся сенсорно-моторная комплексная система зрения, слуха, равновесия, двигательных и тактильных импульсов не получает развития в вестибулярном и ретикулярном аппаратах мозга, которые в совокупности являются необходимой основой для формирования многочисленных путей в мозге, связывающих полушария, и режимов отображения внешней окружающей среды».

По словам Ленга, это язык преисподней, язык бессердечного интеллекта. Следовательно, реагировать на крик младенца нужно только затем, чтобы развивать реакции вестибулярного и ретикулярного аппаратов мозга? И простодушные родители будут торопиться к плачущему младенцу не из любви и доброты, а исключительно для стимулирования нейронных связей в его мозгу? <...>

А теперь послушаем Миллисент Шинн. Вот заключительные строки ее трогательной книги «Биография ребенка», посвященные ее годовалой племяннице Рут:

«Вот и закончился этот мгновенно пролетевший прекрасный год, и наш слабый, мягкий, беспомощный ребенок стал этим милым существом, начинающим ковылять на нетвердых ножках и лопотать, с пробуждающимся детским интеллектом, полным радости телесной и духовной; это создание общается с нами с помощью живого и исчерпывающего диалекта и с наивным детским эгоизмом улещивает нас и благодарно нам. Ей еще только год, и ничто не предвещает, что это очарование уйдет. Когда ей будет два года, мы уже скажем: «Ах, скоро наша малышка вырастет!» Но сейчас и она, и мы радостно ждем развития событий, мы в самом расцвете младенчества — совершенного, прекрасного, полного удовлетворения».

Именно с таких позиций мы будем смотреть на детей, изучая их и помогая им.

В одном из номеров «Нью-Йорк таймс» за 1981 год я прочел трогательный рассказ Бена Баркера о его маленьких детях, с которыми он проводит три месяца в году (они с женой разошлись пять лет тому назад). Он рассказывает о письме, которое его дочка положила ему утром на подушку. Там было написано:

«Когда ты проснешься. Молока нет, и я ГОЛОДНАЯ. ТЫ НЕ МОРИ ГОЛОДОМ МЕНЯ, МЕНЯ, МЕНЯ, МЕНЯ..... ПОЖАЛУЙСТА, ПОЖАЛУЙСТА, ПОЖАЛУЙСТА ПОЖАЛУЙСТА НЕ МОРИ ТЫ МЕНЯ ГОЛОДОМ. ЗАМОРИШ? Что ты ска.

Подпишись Здесь Где точки.....

Привет Облачко».

На меня это письмо произвело огромное впечатление. В моих ушах звучал детский голос: «Ты не мори голодом меня, меня, меня, меня! Замориш?» Мне хотелось засмеяться и заплакать, написать музыку на эти слова. Мне хотелось прижать к себе это маленькое существо и сказать: «Нет, нет, мы никогда-никогда не будем морить тебя голодом!»

Это письмо так много говорит о детях. Так много в нем любви и тоски, драмы, смешанной с игривостью, смеси фантазии и реальности (подпишись, где точки). Оно наводит на мысль о странных тропинках, которыми дети бредут, приближаясь к миру взрослых. Одно время в детстве я обожал заполнять длинные строчки точками так, чтобы на них расписаться. Это выглядело так солидно, *официально*. Целая магия в точках!

В детях прекрасно то, что они могут выразить все, что угодно, минимумом средств, практически через ничто. Из моего окна я часто наблюдаю за гуляющими семьями. Взрослые тащатся, придавленные бременем жизни, дети вертятся, скачут, прыгают, бегают то в одну сторону, то в другую, смотрят, куда бы наступить и через что бы перепрыгнуть или переступить, на что бы забраться.

Без этого зрелища я просто не могу обойтись. Вся эта энергия и дурашливость, все это любопытство, вопросы, разговоры, весь этот накал чувств, безутешное горе и безбрежная радость раздражают некоторых людей, представляются им чуть ли не болезнью, которую надо вылечить. По мне, эти дети — надежда нации, бесценное сокровище, совершенно необходимое нам для сохранения здоровья и для выживания, уж конечно, более необходимое, чем любое стратегическое сырье.

Вот папа с двухлетней дочкой в общественном саду. Папа улегся на клочок чахлой травы, девочка бегает вокруг. Какое удовольствие бегать! Вдруг она останавливается, смотрит на землю, наклоняется и что-то поднимает. Веточка! Камешек! Вот она бежит снова. Видит голубя, бежит за ним, останавливается, вглядывается в залитые солнцем деревья. Что она там разглядела? Белку? Птицу? Или игру солнечных зайчиков в листьях? Опять наклоняется, поднимает, рассматривает что-то. Лист! Очередное чудо!

Зубчатые колеса, веточки, листья... Маленькие дети любят мир. Поэтому они любят узнавать все об этом мире. Любовь, а не ухищрения и методика мышления, лежит в основе истинного обучения. Найдем ли мы в себе силы позволить детям учиться через любовь и вырастать, любя мир?

«Не мори ты меня голодом.

Замориш?»

| Что мы скажем в ответ?