

Джон Холт

КАК
ДЕЦАТА
УЧАТ



ДЖОН ХОЛТ КАК ДЕЦАТА УЧАТ

Превод: Гаяне Минасян

chitanka.info

ПРЕДГОВОР

В книгата „Как децата се провалят“^[1] разказвам за деца, които не използват ума си добре. Тази книга се занимава с деца (а в някои случаи и възрастни), които правят обратното, учейки дръзко и ефективно. Някои от тях ходят на училище, но повечето — още не. Децата учат най-добре именно във възрастта, преди да започнат училище. Много са експертите, които приемат тази теза, въпреки че всеки я отдава на различни причини. В тази книга съм изложил убеждението си, че умът ни функционира най-добре, когато го използваме по определен начин и че повечето малки деца учат по-добре от възрастните (както и по-добре, отколкото ще учат, когато пораснат) именно защото използват ума си по-специфично. Накратко казано, децата имат стил на учене, който съответства на тяхното състояние и го използват непринудено и успешно дотогава, докато не ги обучим да престанат да го правят. Обичаме да казваме, че изпращаме децата на училище, за да ги научим да мислят. Това, което постигаме обаче, е да ги научим да мислят лошо, като се откажат от естествения си и ефективен начин на мислене в полза на друг, който не им е достатъчно полезен и който самите ние рядко използваме.

Нещо по-лошо — ние убеждаваме повечето деца, че изобщо не могат да мислят, най-малкото в училище или в ситуации, свързани с думи, символи или абстрактно мислене. Те започват да се възприемат като „глупави“ и неспособни да учат и разбират сложни, трудни или дори просто нови неща.

До какво води това? Съвсем малко от децата в училище съумяват да се придържат към начина, по който се опитваме да ги принудим да учат. Той кара повечето от тях да се чувстват компрометирани, сплашени и обезверени. Тогава те започват да използват ума си не за да учат, а за да изобретят как да се измъкнат от нещата, които ги принуждаваме да правят, с цел да учат. В краткосрочен план тези образователни стратегии като че вършат работа. Чрез тях много деца изкарват образованието си, макар и да научават съвсем малко. В

дългосрочен план обаче те ги обучават да ограничават способностите си и да прибягват към съзнателен неуспех, като съсипват и характера, и умствения си потенциал. Тези стратегии възпират развитието на децата, които се придържат към тях и ги превръщат в бледо подобие на човешките същества, които иначе биха могли да станат. Именно това е истинският провал на училището и почти никое дете не успява да го избегне.

Голяма част от този провал може да бъде предотвратена, ако разберем по-добре начините, условията и атмосферата, в които децата учат най-добре, и успеем да превърнем училището в място, където те използват и развиват присъщия си начин на мислене и учене. В такъв случай всички деца в училище ще могат да израстват не само на ръст, не дори на знания, а откъм любопитство, смелост, увереност, независимост, изобретателност, жилавост, търпение, вещина и схватливост. Необходимо е много време, за да открием как да постигнем това. Възможно е след 50 или 100 години да си дадем сметка, че всичките ни уж най-съвременни идеи за училището, преподаването и ученето са били или напълно неадекватни, или направо погрешни. Ще направим голяма крачка напред обаче, ако поправим част от стореното, насочвайки усилията си в опити да разберем децата по-добре.

Всичко, което казвам в тази книга, може да бъде резюмирано в три думи — вярвайте в децата. Няма нищо по-просто — нито по-трудно. Трудно, защото за да вярваме в децата, трябва да повярваме в себе си, а повечето от нас като малки са били учени, че не може да ни се вярва. Затова продължаваме да се отнасяме с децата си така, както са се отнасяли с нас, наричайки това „суровата действителност“ или казвайки, изпълнени с горчивина: „щом аз съм изтърпял, и те ще търпят“.

Трябва да сложим край на това откоleshно спускане по спиралата на недоверието и страха и да повярваме в децата по начин, по който никой не е вярвал в нас. Нужна е много вяра, за да надскочим себе си по този начин, но тези, които го направят, ще бъдат богато възнаградени. Откакто написах тази книга, училищата в нашата страна с някои малки изключения поеха уверено и понякога дори бързо в съвсем неправилна посока. Те като цяло станаха по-големи, по-безлични, по-опасни, вдъхващи по-голям страх. Това, което се опитват

да преподават в тях, е още по-раздробено от преди, или, по думите на професор Сиймор Папърт в книгата „Стихията на ума“^[2] „дисоциирано“, т.е. изолирано, откъснато, несвързано с нищо друго и следователно лишено от значението си. Учителите днес са още по-неспособни да обяснят ясно на какво учат децата, как ги учат и как проверяват наученото. Училището все по-упорито следва погрешното разбиране, че образованието и преподаването са индустрия, в която всички процеси се спускат и планират до най-малката подробност „отгоре“, след което се налагат на пасивните учители и още по-пасивните им ученици.

Спомням си нещо, което тогава не ми се струваше толкова важно, колкото сега. В края на 60-те години, в разгара на така наречената образователна революция (която всъщност така и не се осъществи) изтъкнат педагог ми каза следното във връзка с една конференция на най-високо ниво за бъдещето на образованието: „Тези хора ни най-малко не се интересуваха от алтернативни училища, открити класни стаи^[3] или каквото и да било подобно нещо. Знаеш ли какво ги вълнуваше всъщност! Нещо, наречено модификация на поведението или поведенчески цели“. Това се оказа вярно. Започна да се изучава още по-раздробен материал, а ежеседмичните тестове се превърнаха във всекидневни или ежечасови, та дори в тестове на всеки 15 минути.

Движението, наречено „завръщане към основите“, вече е на 7 или 8 години и последствията от него са предимно лоши. За училищата обаче това е само повод да кажат: „Сега вече наистина ще се върнем към основите“, като че колелото на „основите“ е било току-що открито. Вече не вярвам, че е възможно училищата да бъдат превърнати в място, където всички деца се развиват по начина, описан по-горе. Някои специализирани училища, например хореографски, компютърни или авиационни може и да правят изключение. Като цяло обаче силно се съмнявам, че ако на децата се предостави някакъв реален избор в живота, те ще пожелаят да останат задълго на място, където не правят нищо друго, освен да учат, и където общуват единствено с възрастни, специалисти по детско развитие, които ги наблюдават и ги карат да правят разни неща.

Тази книга по-скоро описва, отколкото обяснява или теоретизира ефективния начин на учене. Има много специалисти, които се стремят

да установят какви електрически, химически и други процеси протичат в мозъка, когато мислим и учим. Тези изследвания са интересни и може да се окажат полезни, но нямат нищо общо с целите на тази книга. Не е необходимо да знаем повече за мозъка като орган, за да направим училищата по-добри. Можем значително да ги подобрим и без да знаем за него много повече, отколкото повечето хора. Интересно е да се откриват доказателства, че преживяванията се съхраняват в мозъка подобно на листове в папка, във вид на сложни молекули. За учителите и учениците обаче би било достатъчно да знаят добре известните стари истини — първо, че ярките, жизненоважни, приятни изживявания се запомнят най-силно, и второ, че паметта функционира най-добре без принуда, защото не е муле, което можеш да пришпориш и подкараш със сила. Много интересна е теорията на Волфганг Кюлер, вероятно вече подкрепена от мнозина, че когато усещаме, мислим и чувстваме, в мозъка се създават електрически полета. Това несъмнено обяснява факта, че когато сме притеснени и уплашени, не мислим добре, не възприемаме добре или дори изобщо не възприемаме. Ако знаем този факт обаче, можем и без горното обяснение да си направим извода, че когато уплашим едно дете, блокираме напълно способността му да учи.

В тази книга става въпрос по-скоро за деца, отколкото за детска психология. Надявам се у тези, които я четат, да се породи или разпали още повече чувството, че децата са интересни и си заслужава да се вгледаме в тях. Надявам се, че щом се вгледат в децата, ще забележат много неща, които преди не са забелязвали и ще открият много храна за размисъл. Целта ми е да подразня тяхното любопитство и да изостря зрението им, а не да увеличи знанията им; искам да предизвикам скептицизъм към старите догми, а не да създам нови.

След като прочете тази книга, един приятел ми каза: „Винаги съм обичал малките деца, особено своите. Но докато не прочетох книгата, не можех да си представя какво интересно би могло да има в тях“. Днес децата са ми още по-интересни, отколкото преди да напиша тази книга. Едно от най-вълнуващите неща за мен е да ги наблюдавам как изследват света около себе си и откриват смисъл и взаимовръзки в него. Бил съм с деца на много места и по различен повод. Това, което правят и казват, ми доставят много повече удоволствие, отколкото бих могъл да получа от мнозина възрастни. Освен това ми дава и повече

храна за размисъл. Не е престъпление да не харесваш малките деца или да не са ти интересни. Със сигурност обаче това е голямо нещастие; такъв човек е оцетен подобно на инвалид, лишен от крайници, слух или зрение.

Човешкият мозък е загадка и до голяма степен може би ще си остане такава. И най-мислещият, честен и самонаблюдаващ се човек се нуждае от години, за да проумее едва съвсем малка част от това, което става в собствения му ум. Как тогава можем да знаем със сигурност какво става в ума на другите? Въпреки това много хора се изказват така, сякаш умственото съдържание на човек може да се изброи и инвентаризира досущ като вещи в куфар — лесно, точно и изчерпателно. Това не значи, че не трябва да се стремим да разбираме по-добре ума и мислите на другите. Въпросът е да сме съвсем скромни и резервирани в заключенията си за нещата, които си мислим, че разбираме.

Една стара история разказва за двама души във влака. Единият видял на полето овца, която изглеждала остригана, и казал: „Тази овца май са я остригали току-що“. Другият се загледал малко по-продължително и казал: „Да, изглежда остригана — от тази страна“. Именно в такъв предпазлив дух трябва да се изказваме за функционирането на ума. В такъв дух съм се стремил да пиша тази книга, в такъв дух се надявам и да бъде четена.

[1] How Children Fail, by John Holt. — Б.пр. ↑

[2] Minstorms, by Seymour Papers — Б.пр. ↑

[3] Откритите класни стаи са подчинени на идеята много деца с различно ниво да учат в една стая с няколко учителя. Те са популярни в САЩ през 70-те години на XX в. В най-крайната форма на това движение, цели училища били построени без стени — Б.пр. ↑

ИЗУЧАВАНЕ НА ДЕЦАТА

В началото на 60-те години, когато написах голяма част от книгата „Как децата учат“, психолозите, изследващи сериозно начина, по който учат най-малките деца, се брояха на пръсти. Това не се считаше за важно изследователско поле и не бе популярно — за някои дори не беше достатъчно сериозно. По тази причина научния ръководител на един мой приятел в известен университет му заяви, че няма да може да напише докторската си теза върху работата на Пиаже. Дори самият Пиаже е работил най-вече с възрастовата група над четири-пет години, като изключим може би собствените му деца. На бебетата се гледаше като на парче месо, което времето ще превърне в хора, достойни за сериозно внимание. Днес нещата не стоят така. Изучаването на съвсем малките деца, техния поглед към света, способностите им и начина, по който учат, се превърна в много важен дял на психологията. Всички са единодушни, че трябва да знаем много повече за тях и за това как възприемат света, как живеят, растат и учат. Въпросът е по какъв начин да го постигнем.

Мнозина смятат, че най-подходящо за целта е да се изследва мозъкът. Когато написах предговора към тази книга се провеждаха няколко такива изследвания; в момента се провеждат още повече. Засега резултатите от тях не са оказали голямо влияние върху училищната система. Една от модерните съвременни теории е теорията за мозъчните полукълба. Според нея за едни видове мислене използваме дясното полукълбо на мозъка си, а за други — лявото. Хората, които искат да променят училищата, привеждат тази теория като довод в своя полза. Засега обаче нямат успех. Така например тези, които обичат или вярват в изкуството и затова са се опитвали с години да прокарат повече часове по изкуство в училище, сега твърдят, че то е необходимо, за да се развие дясното полукълбо на детския мозък. Противниците на изкуствата в училище обаче не се впечатляват ни най-малко нито от тези, нито от каквито и да било други доводи. Те продължават да не искат изкуства в програмата. Изглежда малко

вероятно тази или която и да е друга теория за функционирането на ума да предизвикат съществена промяна в училищата в близко бъдеще.

Една от причините за това е фактът, че самите теории се променят с темпо, на което самите ние не смогваме. Едно скорошно издание на списание „Омни“ публикува статия, в която се казва, че все още новата теория за мозъчните полукълба вече се е оказала невярна и че на различните умствени дейности не може да се припише точно разположение в едното от двете полукълба. Според статията:

„Алан Гевинс, директор на лабораторията «ЕЕГ системи» към невропсихиатричния институт «Лангли Портър» в Медицинския департамент на Калифорнийския университет в Сан Франциско казва: В момента се опитваме да моделираме електрическата активност на мозъка по нов начин, за да открием неща, които досега са били загадка“. На електрическите потенциали на невроните в мозъка, които никога не са били наблюдавани в такива подробности, днес се гледа като на тясно съгласувани схеми... В ЕЕГ лабораторията вече усъвършенстват 64-канален записващ шлем, който дава възможност за още по-сложен анализ на сигналите, идващи от електрическата дейност на мозъка... Дългосрочните резултати от техните изследвания биха могли буквално да отворят прозорец към мозъка, позволяващ на човек за пръв път да погледне в собственото си вътрешно „окабеляване“...

Няколкото дни, прекарани в лабораторията обаче, ми дадоха да разбера, че както и с повечето науки, новите изследвания... бяха посветени на тясно специализирани и сложни експерименти, които за повечето от нас са не разбираеми от древни шумерски търговски закони, изсечени върху камък.

Какво стана с изконното верую, че основната задача на науката е да направи света по-разбираем? Връщаме се към лабораторията:

След внимателно планиране на условията на експеримента и с помощта на математически анализ за разпознаване на изображения от ЕЕГ сигнали те успяват да картографират бързо изменящи се, сложни взаимовръзки между електрическата активност в много различни части на мозъка... От това следва, че различните видове информация не се обработват единствено в няколко специализирани зони на мозъка, както се е смятало в продължение на десетилетия. В тази дейност са въввлечени много области на мозъка — и това важи дори за най-елементарните познавателни функции. В изследване, включващо двайсет и трима души, изследователите първоначално потвърждават хипотезата, че писането на изречения и т.н. наистина изглежда по-обвързано с едно от двете полукълба на мозъка. Но след като задълбочават изследването с помощта на математически анализ за разпознаване на изображения от ЕЕГ сигнали, те не успяват да установят значима разлика между тестовете, в които участниците пишат параграфи и тези, в които те просто драскат... Тогава започват всичко отначало и включват още трийсет и двама участника... Изследователите установяват, че разликите между спектрите на ЕЕГ, генерирани над лявото и дясното полукълбо, изчезват напълно. Вместо това се наблюдава почти еднаква по форма активност над множество области от двете полукълба. Според Гевинс „това би могло да означава, че различните задачи не се обработват в няколко специализирани области, а в различни области от мозъка, разпръснати на много места. Следователно не е правилно да се каже, че аритметичните действия са локализирани на някакво място само защото мозъчното увреждане на това място води до неспособност да се извършва събиране. Може да се каже само, че увредената област играе решаваща роля за аритметиката.“

Ако се съмнявам в стойността на този вид изследвания, а аз наистина се съмнявам, то не е защото не съм съгласен с конкретните му изводи. Напълно съм съгласен и бих бил щастлив да ги видя потвърдени от по-нататъшни изследвания. Още от началото ми се стори, че теорията за двете полукълба прекалено опростява това, което от собствен опит като потребител на мозък знам, че е доста трудно. Без съмнение всеки използва ума си по различен начин. Понякога го използваме по съвсем съзнателен, директен, линеен, аналитичен, словесен начин (както когато колата не запалва и се опитваме да разберем защо); друг път (а може би понякога едновременно с това) го използваме по-наслуки, за много неща едновременно, интуитивно, често подсъзнателно или несъзнателно. Понякога „чуваме“ звуци, „виждаме“ образи и по-скоро преживяваме въображаемата си представа за реалността, отколкото словесните или математическите ѝ описания. В такива моменти оставяме съзнанието си да се рее свободно и се вслушваме в това, което то ни нашепва. Засега нямам противоречия с теоретиците, занимаващи се с дейността на мозъка. Приемам, че наистина е възможно част от мозъчната дейност да е концентрирана в едни зони на мозъка, а друга — в други. Би било твърде опростенческо и глупаво да се твърди обаче, че огромното разнообразие от мисловна дейност може лесно да се раздели на два вида, единият от които да се припише единствено на лявото полукълбо, а другият — на дясното. Има едно преживяване, което всички, включително и аз, споделят — понякога умът ни ни сервира изненадващи неща. Но къде в мозъка е „умът ми“, който ми говори, и къде е „азът“, който се изненадва?

Преди се смяташе, че „аз“, съзнателният наблюдател, е някъде горе, в „хола“, а „умът“ е някъде долу, в мазето (често тънещо в мрак и мръсотия). Дали теорията за мозъчните полукълба просто не премества „аз-а“ — от дневната в лявото полукълбо и „ума“ — от мазето в дясното полукълбо? Как тогава да си обясня следното преживяване, добре познато на всички ни: името, което съзнателно и безуспешно съм се опитвал да си припомня, изведнъж изскача в съзнанието ми, в осъзнатото ми „аз“, докато същото „аз“ мисли за нещо друго? Според теорията за полукълбата би трябвало лявото полукълбо да е това, което съставя списъци, разпорежда се с тях и ги помни. Как тогава да обясним факта, че често, докато мисля за нещо

друго, откривам, че „умът ми“ внезапно ми сервира цяло изречение, понякога дори две или три, които „аз“ толкова харесвам, че се втурвам да ги запиша, преди да съм ги забравил? „Аз“ със сигурност не съм авторът на тези изречения в смисъла, в който съм автор на изреченията, които тракам в момента на пишещата машина, разсъждавайки какви думи да използвам и в какъв ред. От коя страна на мозъка ми е създателят на изреченията и от коя страна е техният наблюдател, критик, редактор — този, който преценява, че са добри?

Теоретиците, поддържащи идеята за мозъчните полукълба, или поне по-скромните от тях (някои са далеч от всяка скромност) вероятно биха казали: „Ние не твърдим, че всеки вид мислене може да се припише само на лявото или само дясното полукълбо. Това важи единствено за определен вид мисли. Възлагаме прости задачи на изследваните лица и наблюдаваме в кои електроди активността се променя най-много“. Проблемът е (както от години твърдя), че е почти невъзможно да отделим това, което мислим, от чувствата ни към него. Опасно опростенческо е, за който и да е изследовател на мозъка (или психолог) да предполага, че когато експериментаторът ни възлага „прости“ задачи, ние не мислим за нищо друго, освен за тези задачи. Има голяма вероятност да мислим за много други неща — защо ме карат да правя това, правилно ли го правя, дали се справям добре, ще ме извикат ли пак, какво ще стане ако сгреша, ще им проваля ли експерименталните данни, за какво изобщо е това и т.н. Проблемът с този вид изследвания и изследователи е, че дори и при наличието на 64-канални шлемове данните са прекалено сурови и непълни в сравнение с реалните характеристики на дейността. В живота умът вероятно обработва (ако използвам техния израз) стотици хиляди, вероятно милиони единици информация в секунда. Да прецениш как функционират умът или мозъкът (те не са едно и също нещо) на базата на няколко (били те и 64) драскулки върху разграфена хартия е все едно да решиш какво живее в океана, като потопиш в него петлитрова кофа и я извадиш да видиш какво има вътре. Увеличаването на вместимостта на кофата не подобрява положението. Отговорът не може да бъде открит по този начин. Изучаването на ума прилича много повече на изучаване на океана, отколкото на опит да запалиш автомобилен мотор. Единственият начин, по който бихме научили нещо за ума — като дори той е много непълен и несигурен — е като се

гмуркаме, плуваме и наблюдаваме това, което се разкрива пред нас в дълбоките води на собствените ни мисли.

Във всички тези изследвания има още една изключително неправилна презумпция: че от това, което научим за хората в една ограничена, неестествена и често напрегната за тях ситуация, можем да си вадим достоверни изводи за това, как биха постъпили в много различна и по-естествена за тях ситуация.

През 60-те години един известен психолог в областта на образованието решил да проведе изследване върху това как децата виждат света и в какъв вид образи биха открили непознати структури. Един от участниците в екипа му създал „камера за очи“. Докато изследваните деца наблюдавали картините пред тях, „камерата за очи“, поставена само на няколко сантиметра от очите им, излъчвала фин лъч светлина към очните им ябълки и правела серия от снимки на неговото отражение. Целта била тези снимки на малки осветени точки да покажат на изследователите накъде са гледали очите всеки момент. Предполагало се, че така ще може да се установи алгоритъмът, по който се движели очите, докато децата наблюдават експерименталните изображения.

Тъй като било важно изследваните лица да не движат главите си по време на тези снимки, изследователите прикачили към столовете им П-образна метална рамка, в която да си мушнат главата така, че рамката да прилегне плътно до слепоочията им. Тъй като това все още позволявало леки движения нагоре и надолу, към рамката била добавена още една метална част — за захващане. След като напъхали главите си възможно най-навътре в П-образната рамка, изследваните лица трябвало да отворят уста, да поемат с нея другата метална част (покрита с картон) и силно да я захватят, за да не могат главите им да мърдат наникъде.

Всеки, който има и най-бегла представа за децата, може да се досети какво се случило. Повече от половината бъдещи изследвани лица толкова се уплашили от странния вид на експерименталната апаратура, че направо отказали да я доближат. На някои от по-смелите куражът им стигнал да си сложат главата в П-образната стяга, но половината от тях не успели да лапнат и захватят другата част без борба. Само малка част от децата, доведени за участие в експеримента, успели на практика да преминат през него. Естествено възниква

въпросът (как е възможно тези „компетентни“ изследователи не са си го задали?): какво изобщо може да се научи за начина, по който децата обикновено наблюдават обекти в реалния живот от един толкова противоестествен и стряскащ експеримент?

Шотландският психиатър Р. Д. Ланг от години пише гневно и красноречиво за този вид изкривявания и извращения на „научния метод“, на които е бил свидетел през целия си живот като студент и професионалист в областта на медицината и психиатрията. В една негова книга, озаглавена „Фактите от живота“^[1], в главата „Научният метод и ние“, той пише: „Научният метод е основан на заиграването с това какво би се случило, ако не му се пречкаме. Научното вмешателство е най-разрушителното вмешателство. Само един учен знае как да се намесва най-разрушително.

Любовта разбулва факти, които са недостъпни без нейното наличие.

Безсърдечният интелект не може да направи нищо друго, освен да изследва ада на собствените си адски предположения чрез собствените си адски инструменти и методи и да опише, с езика на ада, собствените си адски заключения.“

Тези силни думи са достатъчно добре обосновани както от написаното от Ланг по-нататък в книгата, така и от разказите на други хора за това, какво пишат, казват и правят на практика съвременните лекари и психиатри. Ланг цитира твърдение на водещ американски психолог в книга, считана за изключително авторитетна: „Всичко, което научаваме за организмите, ни води до заключението, че те не само са аналог на машините, но че на практика представляват машини. Машините, направени от човека, не са мозъци, но мозъкът е една разновидност на изчислителната техника, която не е изучена достатъчно добре.“

Категорично отхвърлям това твърдение. Всичко, което *лично аз* научавам за организмите, включително и от казаното от тези хора, ме води до заключението, че хората изобщо не са като машините. Един известен експеримент с плъхове показва, че тяхното поведение се влошава значително в почти всяко отношение, ако са натъпкани в малко пространство. Други експерименти с плъхове показват, че способността им да се справят със задачи се влияе силно от отношението на хората, които се грижат за тях. Плъховете, които били

описани като умни на гледачите им, се справяли по-добре, отколкото същите плъхове, описани на гледачите като глупави. Дали има машини, които се изнервят и престават да работят, ако ги натъпчем в една стая? Дали биха работили по-добре, ако им говорим любезно? Някой може би ще каже, че един ден ще направим точно такива компютри. Лично аз силно се съмнявам в това. Дори донякъде да успеем да доближим машините до животните, това изобщо не доказва, че живите организми са машини или дори подобни на машини.

Днес идеята, че живите организми, в това число и човекът, не са нищо повече от машини, е много популярна във водещите университети. За мен тя е една от най-грешните, глупави, вредни и опасни идеи на света. Ако злото може да се въплъти в идея, то тя би била тази. Достатъчно по темата за този порочен възглед за науката и хората. Сега нека се занимаем със стойностна наука, например с работата на американската биоложка Милисънт Уошбърн Шин, чиято книга „Биографията на едно бебе“^[2] бе публикувана от издателство „Хаутън Мифлин“ през 1900 г., и наскоро преиздадена от „Арно Прес“. Бебето е племенничката й Рут. Тя е описана в книгата изключително живо и човек трудно може да си представи, че ако е още жива, сигурно отдавна не е бебе или малко момиченце, а жена над 80 г. Авторката казва следното по отношение на това защо и как написва книгата си: „Повечето изследвания на деца са посветени на по-късната част на детството — училищната възраст. Освен това почти всички се опират на статистически методи и никое не изучава някое конкретно дете. В моята книга съм изследвала бебешката възраст, като се опирам на биографичния метод — наблюдение и записване на всекидневното развитие на едно бебе. Често ме питат дали резултатите, до които достигам по този начин, няма да са подвеждащи, тъй като всяко дете се различава изключително от останалите. Наистина, човек трябва да е много предпазлив в правенето на генерални изводи въз основа на наблюденията на едно-единствено дете. В много неща обаче всички бебета си приличат и човек може да се научи да разпознава тези неща. Бебешката възраст е посветена главно на развитието на основни, всеобщи характеристики; индивидуалните особености придобиват приоритет на по-късен етап в детството. Биографичният метод за изследване на детето притежава неоценимото предимство, че разкрива процеса на развитие в движение. Той документира начина, по който

различните етапи от развитието се разгръщат и надграждат, както и стъпките, чрез които настъпват промените. Не съществува сравнителна статистика, която да е достатъчно всеобхватна, че да включи тази информация. Ако прочета, че според статистиката хиляда бебета са се научили да стоят изправени на средна възраст от четиридесет и шест седмици и два дни, аз няма да разбера нищо съществено за стоенето като етап в човешкото развитие. Много повече ще науча, ако внимателно наблюдавам целия процес, през който едно бебе преминава, за да усвои пазенето на равновесие на две малки крачета. Вероятно трябва да кажа нещо за това как написах биографията на бебето, защото често ме питат как трябва да се прави това. В моя случай биографията не служеше на научни цели, защото не се чувствах квалифицирана да правя наблюдения с научна стойност. Просто бях копняла с години за възможността да присъствам на прекрасното разгръщане на човешките способности от пълната безпомощност на новороденото. Мечтаех да наблюдавам това всекидневно и ежеминутно за собствено удовлетворение и да се постарая да разбера възможно най-много за тази заплениваща драма на еволюцията...

Стотици пъти са ми задавали следния въпрос за бебешката биография: Това не вреди ли по някакъв начин на децата? Не ги ли изнервя? Не става ли причина да изгубят спонтанността си? Първоначално ми се стори, че това е странно недоразумение — хората като че ли смятаха, че да наблюдаваш децата значи да им правиш нещо. Без съмнение обаче е възможно наблюдението да се извършва толкова нескоропосано, че да им навреди. Има хиляди родители, които постоянно разказват смешки за децата си в тяхно присъствие. Умът ни няма да побере бедата, която такива хора биха навлекли на децата, ако започнат да ги изследват, правейки неприкрита дисекция на детския ум, разпитвайки малчуганите за самите тях и експериментирайки с мислите и чувствата им. *Такъв тип наблюдение е не само лишен от научна стойност, а и вреден за детето. Целият смисъл на наблюдението изчезва в момента, в който наблюдаваният обект или явление изгубят непринудеността и спонтанността си.* Излишно е да споменавам, че никой нормален наблюдател не би се месил на детето, по какъвто и да е начин... Ако стоя до прозореца и записвам бърборенето на племенничката си, която играе на долния етаж, и след

това тя се разглези, вината трябва да се припише другиму, не на мълчаливата тетрадка.“

През 1980 г. бе публикувана книга, която Милисът Шин би се радвала да прочете не по-малко от мен — „Генийте работят“^[3] от Гленда Бисекс Кеймбридж: Харвард Юниверсити Прес, 1980. В началото на предговора тя пише: „Това е разказ за едно дете, което се учи да чете и пише. Разказът започва от началото на грамотността на пет години и продължава до единайсетгодишна възраст. Когато започнах да си водя записки за развитието на невръстния ми син, аз не знаех, че събирам «данни» за «проучване»; бях просто майка със склонност към записване. Тъй като бях преминала курса на Кортни Касдън в Кеймбридж «Детският език», проявявах особен интерес към езиковото развитие на сина ми. Освен това, бидейки учителка по английски, която тъкмо бе завършила курс за нови начини на преподаване на четенето, исках да наблюдавам как синът ми ще се научи да чете. Когато Пол започна да разчита буквите една по една, бях удивена и очарована. Едва по-късно ми попадна изследването на измисления от децата начин за усвояване на правописа, проведено от Чарлс Рийд. Развълнувана от наученото, започнах да гледам на записките си като на «данни»... Моето изследване няма за цел да формулира обобщения, които да бъдат «прилагани» повсеместно. Желанието ми е то да се превърне в стимул за наблюдение на индивидуалното детско отиграване на процеса учене. Имам предвид именно отиграване, с цялата драма, напрежение и развръзки, които то предполага... В началото Пол не съзнаваше, че е наблюдаван и не си даваше сметка за ролята на касетофончето и тетрадката ми. Когато на около шест години за пръв път разбра какво правя, той много се зарадва от вниманието и интереса ми. На седем вече беше станал наблюдател на собствения си напредък. Когато работех върху първоначалния анализ на данните от първата година (5:1-6:1) и бях разпръснала на бюрото си ранните писания на Пол, той с удоволствие ги гледаше заедно с мен и се опитваше да ги разчете. За него те бяха както предизвикателство — да разгадае кода, който те съдържаха за него — така и източник на удовлетвореност от постигнатото, нагледно доказателство за напредъка му от времето, когато ги беше писал. «Забелязвам, че тогава не съм разбирал кога се пише „ъ“, каза той веднъж (7:8). Някъде по това време Пол беше забелязал, че си

записвам един негов въпрос относно четенето буква по буква и аз се поинтересувах какво мисли по отношение на това, че си записвам. „Така знам, че като порасна, ще мога да видя какви въпроси съм задавал като малък“ — отговори той.»

На осем години той беше достатъчно осъзнат, за да се възпротиви на явните ми наблюдения и записки, и аз ги прекратих. Един ден, когато правех неформални наблюдения на неговата латералност, той надзърна в тетрадката ми и каза: «Не ми е приятно всичко, което правя, да се подрежда в таблици» (8.0). Пол продължи да ми дава писмените си неща (освен тези, които бяха от лично естество), споделяйки с мен усещането за тяхната важност. На девет години той стана участник в изследването, заинтригуван защо е писал или чел нещата по такъв начин. Когато предположих гласно, че първоначалното му четене е имало за цел да предизвика обратна връзка от възрастните и коригиране, той ме обори с думите, че е имал нужда да чуе звуците сам за себе си и да установи дали са верни. Това изследване ни сближи по особен начин — то представляваше един взаимен интерес, който проявявахме към дейността на другия, съдържаеше една споделена наслада от ранното детство на Пол и неговото израстване. Започнах да оценявам определени качества на сина ми, които може би нямаше да забележа без това изследване.“

През 1960 г., когато започнах за пръв път да си водя бележки за Лиза, не се възприемах като човек, който събира данни, прави изследване или подготвя книга. Аз бях просто един очарован и запленил възрастен, който (подобно на г-жа Бисекс) има „склонност към записване“. Записвах си под формата на писма до приятели или бележки за себе си, копия, от които понякога пращах до приятели по-късно. Не възнамерявах да превръщам тези мисли и записки в книга. Когато приятелката ми Пеги Хюз каза, че не само мога, а и трябва да го направя, това ми се стори невъзможно и абсурдно.

В резултат на опита ми като учител на тийнейджъри и десетгодишни деца и на приятелството ми с множеството деца на сестрите и приятелите ми, в мен се роди надеждата, че ако наблюдавам съвсем малки деца, ще науча много интересни и важни неща за начина, по който те учат. През пролетта, в която преподавах на петокласниците, прекарах максимално време с тригодишните деца в същото училище, като ходех при тях преди часовете да започнат. Лиза

обаче беше още по-малка, само на година и половина, и аз никога не бях имал шанса да съм дълго с толкова малко дете. Ето защо се интересувах пламенно от всичко, което тя правеше. Всеки ден все повече се удивлявах и възхищавах на сръчността, търпението, усърдието, интелигентността и сериозността ѝ. Когато я наблюдавах по-отблизо, то не беше с окото и нагласата на човек, който наблюдава обект под микроскоп. Правех го по-скоро с отношението, с което цяло лято гледах покритите със сняг върхове на планината Колорадо — със смесица от интерес, удоволствие, вълнение, възхита и удивление. Аз бях свидетел и по някакъв начин участник в едно чудо. Нека обаче се върнем към света на съвременната, скъпа, „необвързана с ценности“ „обективна“ (както казват) наука, в лицето на лабораторията за изследване на мозъка, която вече споменахме. В мен звучи човечният и чувствителен глас на Милисът Шин, убедена, че следното е толкова очевидно, че едва ли трябва да се споменава: „... хората като че ли смятаха, че да наблюдаваш децата означава да им правиш нещо“. Или: „Целият смисъл на наблюдението изчезва в момента, в който наблюдаваният обект или явление изгубят непринудеността и спонтанността си“. Или най-горчивата ирония: „Излишно е да споменавам, че никой нормален наблюдател не би се месил на детето, по какъвто и да е начин“.

Статията, описваща изследването на мозъка, продължава така: „Докато участникът, омотан до уши в жици, натиска номера и стрелки по чувствителния на натиск датчик, ЕЕГ апаратът препраща сигнала за запис към компютъра, където генерираният потенциал автоматично се усреднява, за да редуцира данните от изследването... Вниманието е концентрирано върху «времевите прозорци», определени от компонентите на усреднения потенциал, след което учените насочват всичките си усилия към взаимовръзките между изображенията на мозъчна активност при изпълнение на отделните задачи. В основата на този анализ стои изключително сложният математически метод за разпознаване на изображения, наричан SAM. Тази програма сравнява приликите между вълновите комплекси в различните области и разграничава фоновия шум от мозъчната активност, предизвикана от справянето със задачата.“

И така нататък. Наистина, както казва Ланг, това е езикът на ада; на лишения от сърце интелект, който е в стихията си. Тези

изследователи не причиняват вреда на изследваните от тях лица, които поне засега изглеждат възрастни доброволци от средната класа. Това обаче лесно може да се промени, ако един ден някой реши, че ще бъде важно и полезно, или може би просто интересно, да се установи какво става с тези изображения на мозъчна активация, когато изследваното лице изпитва болка. В края на краищата не са малко учените в тази страна, които са провеждали опасни изследвания върху хора, често затворници или бедни цветнокожи, без да са получили информираното им съгласие. Наскоро бе издадена книга, посветена на една именно такава широко разгърната програма. В областта на ядрената енергия и генетичните проучвания, където се разиграват не само големи суми, но и репутации, и Нобелови награди, започна много да се говори за „приемливи рискове“ — сякаш е нормално да разболееш или умъртвиш значителен брой хора, стига да не знаеш кои са те. Това е все едно да застанеш със завързани очи в претъпкан стадион и да стреляш напосоки в тълпата. В „Дъ Ню Йоркър“ (14 декември 1891 г.) физикът Джереми Бърнстейн публикува дълга статия за професор Марвин Мински, един от водещите изследователи на т.нар. „изкуствен интелект“. Той цитира одобряващо някои от наблюденията на Мински върху свободната воля: „Всекидневните интуитивни модели на висша човешка дейност са доста несъвършени и много от неформалните ни обяснения стъпват на идеи, които не биха издържали по-задълбочен анализ. Една от тези идеи е свободната воля и проявленията ѝ. Макар че хората не могат да обяснят какво именно различава свободната воля от каприза, те са твърдо убедени, че тя е нещо различно. Предполагам, че това разбиране се корени в някакъв мощен примитивен защитен механизъм. Накратко, в детството си се научаваме да разпознаваме различни форми на агресия и принуда и да не ги харесваме, независимо дали сме им се подчинили или съпротивили. Когато пораснем и ни кажат, че нашето поведение «се контролира» от едни-кои си закони, ние помещаваме (неадекватно) този факт в модела, който сме си изградили, наред с други факти, изтълкувани от нас като принуда... Въпреки че в този случай съпротивата (напълно логично) е безсмислена, неприязънта у индивида не отпада и той я рационализира чрез погрешни обяснения. Това се дължи на факта, че алтернативата е емоционално неприемлива за него.“

Този малък подвеждащ параграф неколкратно демонстрира съвсем ясно логическата грешка, позната като „задаване на отговори“. Това означава да приемаш за доказано това, което всъщност искаш да докажеш. Например: кой е казал, че поведението ни е „контролирано“? Кой е казал, че тези „закони“ са наистина закони, да не говорим въобще какви са те? За какъв „факт“ става въпрос? Няма никакъв факт; има някакво предположение, което по подразбиране се приема за вярно; в конкретния случай говорим направо за фантасмагорична догадка. И така нататък, и така нататък. Мински продължава в същия дух: „Когато създадем интелигентни машини“, казва той, като отново „задава отговора“ дали на машината изобщо може да се припише интелигентност подобна на тази, която смятаме, че притежават хората: „... не трябва да се изненадваме, ако те са не по-малко объркани и неотстъпчиви от хората по отношение на убежденията си за естеството на ума, съзнанието, свободната воля и т.н. Това се дължи на факта, че всички тези въпроси целят да обяснят сложните взаимодействия между отделните елементи от модела на тяхното «аз». Силата на подобни убеждения по никакъв начин не е показателна за човека или машината, които ги притежават; тя разкрива единствено изградения от тях модел за собственото им «аз».“

Най-ужасното в този хладен, неангажиран, остроумен глас — защото Мински очевидно е не само блестящ, но и интересен и забавен — е презрението, с което се отнася към най-дълбоките чувства и възприятия на човек за собствената му личност. Неговите доводи са идеален пример за това, което Ланг нарича „придаване на невалидност на преживяванията“ в „Политика на преживяванията“^[4]. В цитирания параграф Мински твърди, че най-силните и ярки изживявания на собственото ни „аз“ са нереални и неистинни и не разкриват нищо друго, освен нашите самозаблуди. Той също твърди, че така или иначе с колегите му скоро ще направят машини, които „ще чувстват себе си“ точно както нас. Неговата основна идея може да бъде обобщена по следния начин: не можете да научите нищо за себе си от собствените си преживявания, а трябва да приемате на вяра онова, което ние, експертите, ви казваме за вас.

Във „Фактите от живота“ Ланг цитира една объркана студентка, която попитала ръководителя на департамента по философия „Ако не чувствам, че съществувам, защо да не се самоубия?“ Под

„съществувам“ тя, естествено, имала предвид да съществува като нещо различно и повече от машина. Въпросът ѝ бил счетен за глупав и не получил отговор. Той обаче съвсем не е глупав. Ако не чувстваме, че съществуваме и че съществуването ни е важно по някакъв начин, защо наистина не сложим край на живота си, както и на живота на всички останали, родени и неродени — нещо, което май наистина сме на път да направим.

Връщаме се за последен път към статията за изследването на мозъка. В нея е поместена снимка на едно от изследваните лица — седнала жена с шлем за снемане на електромагнитните импулси на главата, зад която стои учен в бяла престилка, който го наглася. На преден план друг учен си води записки. Жената е осветена в червена светлина, а записващият си учен — в синя. Въздействието на снимката е страховито и наподобява фантастичен филм на ужасите. Изследователите от лабораторията сигурно биха възкликнали: „Стига де, ние не работим на такова осветление. Списание го измисли, за да направи снимката по-интересна“. Да, но защо списанието ще иска такава снимка? И при положение, че тя е бутафорна и не отговаря на реалността, защо изследователите са се съгласили да е такава? Защото по този начин тя придава на науката ореола на могъщо и вдъхващо страхопочитание тайнство, което не е за всеки. Защото внушава, че само хора със скъпи и непонятни за нас машини могат да открият истината за човешките същества или каквото и да е друго и ние трябва да вярваме на това, което ни казват. Защото превръща науката от дейност, която се извършва, в стока, която се купува. Защото възпира обикновените човешки същества да задават въпроси, да търсят и намират отговори и да бъдат учени, каквито по природа и по право са. Този имидж цели вместо това да ни превърне в потребители и поклонници на науката. Може би изглежда, че това няма никаква връзка с децата, с това как учат и как може да се поучим от тяхното учене. На практика обаче има връзка, при това огромна. Децата могат да научат всичко, на което са способни и да ни разкрият какво научават само в присъствието на любвеобилни възрастни като Милисънт Шин и Гленда Бисекс, които ги уважават и вярват в тях. Пишман експертите, манипулантите и тези, чийто единствен изследователски метод е дисекцията, могат да предизвикат у децата само престореност. В краен случай те ще ги принудят да прибегнат към измама, търсейки начин да

се измъкнат или да се отдръпнат, затваряйки се в себе си. Въпросът не е толкова в метода, колкото в нагласата. За някои може би няма голяма разлика между галювните и умилени родители, които играят със своето смеещо се бебе на „боц носленце“ и двамата натегнати бъдещи „учени“, които „стимулират осезанията“ на това носленце, за да може един ден тяхното дете да стане по-умно от другите и да влезе в най-добрия университет. Разлика обаче има и тя е от земята до небето. Трудно е да се каже кой от следните два възгледа за децата е по-лош и причинява повече вреда — дали че децата са изчадия на злото, които трябва да бъдат научени на послушание чрез бой, или че са малки двукраки ходещи компютри, които можем да програмираме така, че да станат гении. Пиша тази книга, за да се противопоставя и на двата възгледа.

[1] The fact of life, by R. D. Laing. — Б.пр. ↑

[2] Книгата е преиздадена наскоро. «The biography of the baby», Millicent Washburn Shinn, Nabu press, March 16, 2010. — Б.пр. ↑

[3] Gnys at wrk, by Glenda Bissex. На пет години и половина синът на авторката сложил бележка на бюрцето си: DO NAT DSTRB GNUS AT WRK, което от неправилен английски значи: «не притеснявайте гениите, докато работят». — Б.пр. ↑

[4] The politics of experience, by R. D. Lang — Б.пр. ↑

ИГРИ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

9 АВГУСТ 1960 Г.

Седнал съм на терасата у дома на един приятел. Близко до мен е шестнайсетмесечната Лиза, будно и смело дете. Тя е изобретила много богата псевдореч, която употребява през цялото време. Някои от звуците повтаря многократно, сякаш означават нещо. Лиза обича да пипа и да борава с разни неща и е изненадващо сръчна — може да пъха отвертки и други подобни малки предмети в отворите, предназначени за тях. Възможно ли е малките деца изобщо да не са толкова непохватни, колкото си мислим?

Една от любимите игри на Лиза е да извади химикалката от джоба ми, да махне пълнителя и после да го сложи. За това са нужни определени умения. Тя никога не се уморява от тази игра; щом ме види с химикалката в джоба, веднага ми показва, че я иска. Няма начин да бъде отклонена от целта. Лиза е много упорита и ако се престоря, че не знам какво иска (което е лъжа), тя прави сцена. Ако искам да разполагам с химикалка, когато ми трябва, се налага предварително да скрия още една в джоба си.

Онзи ден тя си играеше на пианото, като натискаше напосоки клавишите с две ръце. Явно ѝ доставяше удоволствие, че борава с това устройство и създава толкова интересен шум. Тъй като ми беше любопитно дали ще ме имитира, натиснах с показалец един по един всички клавиши нагоре и надолу по клавиатурата. Тя наблюдаваше, след което направи същото.

11 АВГУСТ 1960 Г.

Вчера бях сложил портативната си електрическа пишеща машина на терасата. По-големите деца я разглеждаха и траках на нея. Лиза беше заета да ближе сладолед и не прояви интерес към машината, докато не свърши с него. След това обаче дойде да види какво правят другите и скоро поиска чрез звуци и знаци да я вдигнат и да опита и тя. Взех я в скута си пред машината. Тя беше видяла как натискам клавишите един по един и направи същото. Изглеждаше много доволна от резултата — нещо хвъркваше във въздуха, издаваше кратък звук, и като цяло създаваше впечатление за действие и динамика, за нещо тайнствено, което се случваше вътре в машината благодарение на нейните действия.

Понякога Лиза удряше по повече от един клавиш наведнъж и буквите блокираха. Тогава изключвах машината и ги оправях. След като видях, че няколко пъти натискам копчето за включване и изключване на машината, тя се опита да направи същото, но пръстчетата ѝ не бяха достатъчно силни. Тогава тя се протегна, хвана дясната ми ръка, доближи я до копчето и ме накара да го натисна. Съвсем скоро това се превърна в приятна игра. Аз изключвах машината; тя се опитваше да я включа; след това хващаше ръката ми и ме караше да я включа.

Лиза харесваше и лоста за преминаване на нов ред. Всеки път, когато го ползвах, тя също го хващаше и се включваше в натискането му. Тя рядко се възбуждаше дотолкова, че да започне да удря клавишите безцеремонно. Веднъж Лиза ми показа, че иска да сложи машината на земята. Аз го направих, но скоро видях, че съм допуснал грешка: целта ѝ беше да се покатери върху машината, дори да влезе в нея, за да види какво става вътре. След кратка препирня качих машината обратно на масата. Това занимание ни отне около четиридесет минути. Способността за концентрация на малките деца като че ли не е толкова краткотрайна, колкото си мислим.

Днес по-големият брат на Лиза доминираше на сцената на действие и тя по-често се раздражаваше и удряше машината с ръце.

Всеки път, когато го направеше, изключвахме машината и внимателно освобождавахме захванатите една за друга букви. Тъй като това забавяше нещата, реших, че тя сама ще разбере, че не е добре да удря по клавиатурата. За нея обаче освобождаването на буквите беше не по-малко интересно. След като това се повтори много пъти, предложих на брат й следващия път, когато буквите блокират, да изключим машината и да видим какво ще направи Лиза. Така и направихме. Тя натисна един-два клавиша, но не се случи нищо. След това, като забеляза, че машината не издаваше характерния си звук, тя се протегна и сама върна на място блокираните клавиши.

Случи се още нещо, което съм забравил да запиша. Казах ви как изключвахме машината, щом Лиза блокираше клавишите. За целта трябваше да съм близо до машината, за да достигна копчето за изключване. На Лиза обаче не й харесваше да се надвесвам над нея, докато работи, а и на мен не ми харесваше — исках тя да се чувства свободна да отдаде цялото си внимание на машината. За да разреша този проблем, включих дълъг удължител, снабден с прекъсвач. Така можех да стоя зад Лиза и извън ползрението ѝ да изключвам машината веднага, щом буквите заседнеха. След това можех да се наведе напред, да ги освободя и да включа машината отново.

Лиза обаче не остана дълго в неведение за тази схема. За кратко тя като че беше готова да приеме като тайнствено съвпадение факта, че щом клавишите заседнеха, машината се изключваше. Не след дълго обаче детето осъзна, че аз трябва да имам нещо общо с това, че машината спира, щом клавишите блокират, и се включва отново, щом бъдат освободени. Скоро всеки път, когато изключвах машината (а прекъсвачът ми беше съвсем безшумен), тя се обръщаше и ме поглеждаше озадачено. Продължих да се преструвам, че нямам нищо общо със спирането на машината; т.е. не ѝ показвах прекъсвача на удължителя. Ако можех да повтора всичко отначало, сигурно щях да ѝ го покажа, макар че това също криеше определен риск — тя беше много пламенно и упорито дете, и можеше да ми се ядоса за това, че включвам и изключвам машината. Както вече съм разбрал със сигурност, децата изобщо не обичат да им се дава повече помощ, отколкото са поискали. Сега ми е забавно удивлението, с което по

онова време открих колко интелигенти, търпеливи, умели и изобретателни са малките деца; че са съвършено способни на редица неща, за които експертите ни убеждават, че не са. Вече за никой не е новост, че бебетата са умни. Понякога изглежда, че половината психолози в страната се надвесват над бебешките люлки, само за да „открият“ това, което любвеобилните и наблюдателни майки винаги са знаели. През 1960 г. обаче това знание още не беше станало публично достояние.

24 ЮЛИ 1961 Г.

Тази сутрин Лиза се наведе да вземе един балон и точно в този момент един порив на вятъра, нахлул през вратата, го отнесе настрана. Тя видя как той се отдалечи. Когато балонът спря, Лиза се приближи до него и го духна, за да го помръдне. Това ме изненада. Възможно ли е толкова малко дете да направи връзка между способността на вятъра да придвижва предмети и собствената си способност да постигне същото чрез духане? Очевидно е възможно.

Това ми се струва прекрасна демонстрация на способност за абстрактно мислене. Мнозина твърдят, че децата под девет или десет години са лишени от такава способност.

Една от игрите, която като че всички бебета харесват, е да духаш по пръстчетата и ръцете им като същевременно движиш главата си, така че въздушният поток също се движи. Те първо се усмихват; след това започват да разучават откъде идва това странно нещо и се опитват да пхнат пръст в устата ви. Много им е интересен фактът, че с помощта на ветрило или парче картон може да се постигне същият ефект.

След това Лиза обиколи балона няколко пъти, като пееше някаква собствена версия на песента „балонът се надува“. След това постепенно започна да променя песента, докато стана съвсем различна. Това се случва често, когато Лиза говори, пее или прави нещо друго: започва с едно и постепенно го превръща в друго. Музикантите биха нарекли това вариации на тема.

Много от малките деца, които познавам, обичат да разказват безкрайни истории и да пеят безкрайни песни. Понякога песента е за нещо, което са направили или биха искали да направят. Една майка ми каза как четиригодишното ѝ момче, чиято седемгодишна сестра била на училище, започнало да пее: „Ех да имах сестра, която не ходи на училище и изпълнява всичко, което ѝ казвам...“ Често песента е безсмислена, просто несвързани думи и срички; понякога смисълът и безсмислието се редуват. Много деца обичат да играят тази игра с възрастен, като се редуват да добавят неща към песента. Това не е

толкова лесно, колкото изглежда. Опитът да създадеш едновременно думи и музика изисква усилие на въображението и резултатът често не превъзхожда ни най-малко детския, дори по правило е много подобен на неговия.

Тези игри са хубави и е добре да ги поощряваме, да се заслушваме и да участваме в тях както в къщи, така и в училище.

В първите класове в училище децата пеят много; това обаче е една и съща песен, преподадена и водена от учителя, като целта е да се накарат децата да я пеят „правилно“, а не да измислят нещо ново. На някои от тях това им харесва и те се научават да го правят добре; за други то се превръща в поредното нещо, което трябва да се прави в училище — задължително веселие, каквото е голяма част от началното училище. Много от тези деца престават да пеят — защо да се мъчат напразно. Изследванията на Карл Орф и други, които са прилагали този метод за преподаване, показват, че когато на децата се дават много възможности за импровизация, за създаване на собствени мелодии, ритми и звуци, те израстват бързо в музикално и вербално отношение.

Оттогава, отчасти поради личния ми опит в музиката и работата ми с виолончелото (за която разказвам в „Никога не е твърде късно“^[1]), отчасти от малкото, което знам за историята на музиката, съм твърдо уверен, че импровизацията е в основата на музицирането и трябва да присъства във всяко обучение по музика. Голяма част от моето изучаване на челото премина в различни импровизации. Ако преподавах чело или друг инструмент на деца или възрастни, щях да ги поощря да отделят време за такива занимания — или да се опитват да изсвирят по слух някоя мелодия, или да си измислят мелодия и да се опитат да я изсвирят, или просто да се разхождат нагоре-надолу по клавиатурата или грифа без конкретно намерение, просто за да чуят какви звуци ще излязат. С други думи, в импровизацията може да има различна доза съзнателен контрол. В едната крайност са опитите ни да накараме мускулите ни да изсвирят мелодията, наша или чужда, която чуваме в съзнанието си. В другата крайност оставяме ръцете си да се движат сами, като слушаме и мислим за това, което те създават. Пълна импровизация и владение с лекота и непринуденост на нашия инструмент има, когато мускулите, ръцете и пръстите ни могат да импровизират с минимален съзнателен контрол.

Малките деца правят именно това, когато си тананикат и измислят безкрайните си очарователни песнички. Те не чакат да чуят мелодията в главата си и след това да я изпеят. Те просто пеят и позволяват на това, което идва, да се излее. Трябва да поощрим тази им дейност и самите ние да я практикуваме по-често.

[1] Never Too Late, by John Holt. — Б.пр. ↑

25 ЮЛИ 1961 Г.

От дневната долитат викове, които ни информират за поредния сблъсък между Лиза и правото на частна собственост. Тя се интересува от всичко, което види, и иска да го изследва, да го повърти в ръце, да го изпробва и, ако може, да го разглоби на съставните му части. Тя естествено няма представа кои неща са ценни, чупливи и опасни. Когато видя как включвам електрическата пишеща машина, тя изгаряше от желание да се опита. Беше й много неприятно някой да й казва, че не може да си играе с контакта. Преди няколко дни Лиза успя да запали всички газови котлони, за щастие достатъчно отдалече. Никак не й хареса, когато й казаха да се отстрани от печката. Тя не може да разбере защо да не пипа печката, след като всички други я пипат. Когато вземе нещо, тя никога не мисли да го върне на мястото му, дори и да си спомня откъде го е взела.

Този проблем няма достатъчно добро или лесно разрешение. Всеки ден се чуваме да казваме: „Не, не пипай това, пари, остро е, ще пострадаш, ще се счупи, мое е и ми трябва“. За детето това е нарушаване на правото и нуждата му да изследва всяка част от света, който го заобикаля, за да може да го осмисли. Всички пипат това, защо аз да не мога? Не е трудно за разбиране, че ако това отношение премине определени граници, то може да прекърши детското любопитство и създаде у детето чувството, че вместо да е пълен с интересни неща за изследване и обмисляне, светът е пълен със скрити опасности и начини да си навлечеш неприятности.

Опитваме се да разрешим проблема, като връчваме на Лиза собствените й играчки и й казваме да остави другите неща.

Това не решава проблема. От една страна, играчките не са достатъчно интересни. От друга страна, колкото и да се опитва, тя не може да запомни какво й е позволено да пипа, и какво — не. Най-важното обаче е, че именно фактът, че възрастните и по-големите използват разни предмети в къщата, ги прави толкова интересни. Като всички малки деца, Лиза иска да е като големите и да прави като тях. Когато мият съдовете, тя иска да й позволят да помогне. Когато готвят,

тя иска да готви; когато правят лимонада, тя иска да участва. Никакви фалшиви заместители не могат да я баламосат.

Трудно е да не усетиш, че с децата в училище се прави нещо много нередно, при положение, че се вдига толкова шум около така наречената „мотивация“. У детето няма по-силно желание от това, да намери смисъла в заобикалящия го свят, да се движи свободно в него и да прави нещата, които вижда, че правят големите. Защо в училище не можем да намерим приложение на този могъщ порив към усвояване на умения и знания? Несъмнено съществуват начини да покажем на децата как хората си служат с някои от уменията, които искаме те да усвоят — макар че това може да е доста трудно, когато те (например много от „основните“ умения по аритметика) всъщност не се използват за правене, на каквото и да е. Кой човек дели дробни в реалния живот?

У дома пък трябва да се стремим да държим извън обхвата и полезрението на децата вещите, които са ценни или опасни. Същевременно обаче в техния обхват трябва да има достатъчно евтини и издържливи предмети, които детето да може да пипа и ползва. Това трябва да са вещи, които можем да си позволим да се счупят. Някои от обикновените домакински вещи са идеален подарък за малките деца — бъркалка за яйца, тенджерата, фенерче. Не би било нормално в семейство, което в бъдеще ще похарчи десетки хиляди за образованието на детето, да се ядосват и да разстройват детето заради това, че може да счупи нещо, което струва стотинки. Толкова често съм бил свидетел как хората страшно се ядосват просто защото децата пипат, разглеждат и взимат някои от най-различните неща, които виждат в супермаркети или аптеки. Там няма какво толкова да развалят или счупят, а и да го счупят, то няма да струва повече от долар. Защо да не го правят? По този начин те се учат. Ако разместват нещата, ние лесно можем да ги поставим на място.

Със сигурност е неправилно да се приема, че малките деца чупят всичко, до което се докоснат, и затова не трябва да им се позволява да пипат нищо чуждо. Това подрива любопитството и увереността им. Освен това може да ги настрои прекалено собственически по отношение на нещата, които са техни. Според мен по-скоро би трябвало да ги учим, че да уважаваш чуждата собственост не значи никога да не я пипаш, а да се отнасяш внимателно към нея, да я

ползваш по предназначение и да я връщаш на място. Децата са напълно способни да научат тези неща; те изобщо не са толкова непохватни и пакостливи, колкото си мислим. Единственият начин децата да се научат да боравят с предметите е като ги пипат и ползват. Един от многото ценни приноси на Мария Монтесори към образованието е фактът, че тя демонстрира, че освен буйно и жизнерадостно, малките деца могат лесно да се научат да се движат и контролирано, прецизно и внимателно.

30 ЮЛИ 1961 Г.

Малките деца обичат игрите и могат да превърнат почти всичко в игра. Тази сутрин Лиза беше в леглото с по-голямата си сестра, Нел. Нел изключваше лампата над леглото, след което Лиза я включваше, казвайки: „Не я изключвай!“ По-голямото момиче започваше постепенно да придвижва ръката си към лампата. При всяко придвижване Лиза казваше: „Не я изключвай!“ Това се проточваше доста дълго. Накрая лампата биваше изключена. Лиза я включваше и играта започваше отново.

Много от игрите на малките деца започват сякаш случайно. Веднъж взех едно списание, оставих го на масата и отидох да правя нещо друго. Лиза отиде до масата, свали списанието на пода и ме погледна многозначително. Аз се върнах и го сложих на масата. Тя го свали. Скоро се увлякохме в прекрасна игра, която продължи известно време.

Тези игри трябва да се играят с радост, налудничавост и жизнерадост, точно както всички хубави игри. В това число влиза и играта на опити да разберем как функционира света, наречена от нас образование.

Опасявам се, че разбиранията на повечето хора за образованието са коренно различни. За тях „образование“ означава да ходиш насила на едно място, наречено училище, където те карат да учиш нещо, което не искаш, под заплахата, че ако не го правиш, ще ти се случи нещо лошо. Излишно е да казваме, че повечето хора не харесват много тази игра и спират да я играят при първа възможност.

Игри като тази, която играх с Лиза, са образователни. Те развиват усета на детето за причина и следствие, за това как едно води до друго. Те също му създават усещането, че допринася, нещо в света, че може да му въздейства по някакъв начин. Колко ли е вълнуващо за детето, което играе с възрастен, да усети, че може да накара този всемоушник гигант да направи нещо, а на всичкото отгоре и да продължи в този дух колкото си иска.

Една сутрин, докато бях при приятели в Чикаго, ме оставиха сам с децата — Алис, на три и половина и Патрик, тъкмо навършил две. Те често играеха на тротоара на усамотената улица, на която живееха, така че им казах, че могат да го правят, стига да ги виждам. Не след дълго обаче децата изчезнаха и трябваше да ги връщам обратно, докато те протестираха и негодуваха. Бяха страшно ядосани. Казаха ми, че съм лош и ще кажат на мама. Казах им да го направят. Тогава Патрик каза, че майка му ще ме напляска „ето така“. Престорих се, че плача. Това е съвсем проста игра за малки деца; те винаги я харесват. Скоро се заформи игра. Малките деца ме „пляскаха“ — пляскаха ме по гърба, а аз се преструвах, че плача. Ако спирах, Патрик казваше „Още те пляскам“ и трябваше да продължа. От време на време казвах „Аз съм добро момче“. Той обаче казваше строго „Лошо момче“. Играта продължи известно време, докато си намериха друго занимание. По-късно показахме играта на родителите им.

1 АВГУСТ 1961 Г.

Напоследък Лиза играе на свирепо животно. Озъбва ми се, ръмжи, реве и ме напада. Преструвам се, че се плаша и се свивам зад стола, треперейки. Тази игра продължава доста време. Това, както и някои други неща, които прави, изглежда поражда в нея усещането за едно нарастващо вътрешно „Аз“, което става силно, прави неща и настоява за желаното от него. Всяка игра, която кара това „Аз“ да се чувства по-силно, е добра. На практика тя е съвсем наясно колко безпомощно е това нейно „Аз“.

Понякога Лиза удря седалката на стола с пръчка и издава звук, имитиращ експлозия. В момента, в който удря стола, тя мига така, като че собственият ѝ мощен удар я е изплашил. Това ми напомня за едно деветгодишно момче, което познавах. Когато за пръв път започна да играе футбол, то, според мен несъзнателно, издаваше същия звук с уста, когато риташе топката. Момчето не беше много едро и атлетично и не можеше да рита силно. Ако можеше, нямаше да има никаква нужда от имитиране на експлозия.

Въпреки цялата си свирепост, гордост и упорита независимост, Лиза е нежна и внимателна по сърце. Една от игрите, които обича, е „ти не можеш“. Понякога играта започва, като аз стоя от външната страна на стъклената врата, а тя — от вътрешната. Тя казва: „Не можеш да влезеш“. Започвам леко да дърпам вратата, а тя дърпа с всичка сила от другата страна. След известно време се преструвам на изтощен и пускам вратата, която леко хлопва. Тя ме поглежда триумфално и повтаря пак: „Не можеш да влезеш“. Аз отново се опитвам, тя отново се съпротивява, докато накрая пак я пусна. Това може да се повтори пет или шест пъти. Накрая обаче тя винаги ме пуска да вляза, като казва сладко: „Заповядай, Джон“.

Онази сутрин я чух да говори със сестра си и влязох в стаята ѝ. Тя ме погледна закачливо и каза:

— Отиди си.

— Защо? — попитах аз.

— Защото така — ми отговори тя.

— Защото какво?

— Така трябва.

— Но аз не искам.

— Налага се — каза тя. Това звучеше още по-категорично от „така трябва“. Отново казах, че не искам. Тогава стана нещо странно. Тя каза:

— Не може да останеш.

Лиза заговори по начин, който използваше в съвсем различни ситуации. Тогава напуснах стаята. След малко пак влязох и играта започна отначало. Този път, след като бяхме поиграли няколко пъти, тя каза:

— Не си отивай.

Децата нямат нищо против да оставят възрастните да спечелят играта, стига да им позволим и те да отбележат няколко точки. Прекалено много възрастни обаче се ожесточават така, сякаш са футболни треньори. Те като че не могат да се задоволят просто с това да спечелят; те се чувстват длъжни да разбият противника напълно.

2 АВГУСТ 1961 Г.

Преди няколко дни отидохме на едно загадъчно и красиво място, наречено Карлсбад Кавърнс. Пътувахме дълго в колата, докато стигнем. По пътя си играхме. Радиото беше включено и аз започнах да пляскам ръце в такт с музиката, докато Лиза гледаше. След малко тя направи същото. Тогава аз започнах да пляскам с длан и юмрук. След като погледа малко, тя сви и двете си ръце в юмрук, попляска малко, погледна ме пак, видя, че не беше правилно и скоро правеше точно като мен. Това прерасна в поредица от игри. Плясках с ръка по главата си — тя правеше същото. Плясках с ръка по корема си — тя правеше същото. След това усложних играта. Плясках с едната ръка по главата, а с другата — по корема си, или пък плясках по главата с едната ръка, а с другата я държах за лакътя и т.н. Начинът, по който Лиза ми подражаваше, беше изключително интересен. Първоначално се втурваше да ме имитира. След това сверяваше това, което прави, с това, което правех аз и внасяше промяна в действията си. После проверяваше пак и това продължаваше дотогава, докато тя се удовлетвори, че правим едно и също. Когато я наблюдавах, осъзнах две изумителни неща. Първо, тя не смяташе, че всичко трябва да е усвоено свършено правилно, преди да започне да го прави. Тя беше готова — не, повече от готова, направо нетърпелива да започне с нещо и след това да го донаглася. Второ, тя не се удовлетворяваше с несвършено подражание и не преставаше да сравнява и поправя докато не се увереше, че е подражанието е пълно — което почти винаги постигаше.

Ако тази игра се играе от по-голямо дете, то вероятно би действало по различен начин и би успяло да повтори движението правилно още от първия път. То ще може да си представи действието си и да го провери, преди да започне да го изпълнява. То също е способно да формулира движението ми в думи и да действа съобразно тях. По-малките деца обаче (поне това дете) като че не могат това. Те не могат да си представят дадено действие и да го коригират наум.

Налага се да имитират, сравняват и коригират на ниво реалност и физика, докато постигнат правилен резултат.

Има нещо (всъщност много неща), по което Лиза коренно се различава от неуспешните десетгодишни деца, които познавам от училище. Тя иска да направи нещата добре и не се отказва, докато не постигне това; те просто искат да отбият номера и да се отърват. Малките деца като че притежават нещо като инстинкт на майстор. Ние не го забелязваме, защото те не притежават специални умения и работят, с каквито им падне под ръка. Вижте обаче любовта и грижата, с която малкото дете заглажда пясъчния замък или потупва и оформя сладоледените топки от кал. То иска да го направи възможно най-добре, и то не за да угоди на някого, а за свое собствено удовлетворение.

3 АВГУСТ 1961 Г.

Гледайки Лиза, често си спомням за историята на Бил Хъл за първокласника, който избухнал в плач, когато чул, че английската дума за „веднъж“ се пише O-N-C-E^[1]. Удивявам се как е възможно едно шестгодишно дете да е толкова притеснено от объркването, причинено от този парадокс, а малко дете като Лиза да не е. Тя по цял ден слуша неща, които за нея са лишени от смисъл, но това изглежда ни най-малко не я притеснява. Лиза живее в свят, изпълнен с несигурност и се движи в него с лекота и непринуденост като риба във вода. Кога и защо децата започват да копнеят за сигурност?

Децата като че не се раждат изпълнени със страх. О, да, има няколко неща, от които като че се страхуват инстинктивно — силен шум и загуба на опора. Има много бебета обаче, които обичат да ги подмятат във въздуха или да ги премятат по всякакъв начин. Много е вероятно децата да прихващат повечето си страхове от по-възрастните, с които са в контакт.

Лиза например изобщо не се страхуваше от буболечки. Щом видеше нещо, което пълзи или лети, тя искаше да го хване и разгледа. Един ден дойде на гости една дванайсетгодишна приятелка на кака ѝ. Лиза беше в стаята с двете момичета, когато гостенката видя паяк в ъгъла. Тя започна да пищи истерично и не престана, докато не я изнесоха навън и не убиха паяка. Оттогава Лиза започна да се страхува от всички насекоми — мухи, молци, червеи, каквито и да е. Тя си беше научила урока. Тя не пищи, без да спира, просто се отдалечава и не иска да има нищо общо с тях. Част от любопитството ѝ към света и доверието ѝ в него е изгубено и разрушено. Кой знае дали някога пак ще се възвърне?

По-голяма част от страха, който децата прихващат, не е съвсем явен. Той се насажда у тях полека-лека, стъпка по стъпка. Преди няколко дни Лиза си играеше с електрическата пишеща машина. Тя може да я включва и изключва, както и да преминава на нов ред. Както си тракаше на машината, изведнъж ѝ се прииска да натисне клавишите едновременно с двете ръце. Цял куп букви заседнаха наведнъж. Тя се

надвеси над тях, за да ги освободи. Притесних се, че докато прави това, може, без да иска да натисне друг клавиш и буквата да я удари по пръстите. Можеше и да изкриви някоя от заседналите букви. Така че ѝ показах отново как да изключи машината, след което внимателно освободих заплетените букви.

Днес има портативни машини с различни приспособления, които не позволяват на клавишите да засядат. Любопитните деца все още могат да ги повредят, ако дърпат буквите твърде силно или да ги заболи, ако натиснат някой клавиш, докато пръстът им е вътре. Тези машини са доста скъпи, но ако няколко семейства се обединят, могат да си купят една и да я ползват заедно. Още по-хубави са пишешите машини с принтер, но те са много по-скъпи. Най-добре е, както казва Сиймор Папърт в „Стихията на ума“, човек да ползва компютър, на който може дори да редактира написаното, както правя в момента. Те са най-скъпият вариант, въпреки че цените на всички уреди, свързани с електроника, изглежда ще продължат да падат. Във всеки случай по-добре човек да спести пари или се комбинира с някой друг за покупка на нещо стойностно, отколкото да харчи огромни суми за купища безполезни машинаруйки, които да му пълнят килера.

Лиза проведе едно интересно проучване. От двете страни на клавиатурата има клавиши за главни букви, а отляво има такъв, който застопорява левия клавиш за главни букви. Тя забеляза, че когато натиснеш клавиша за главни букви, той отскача обратно, а когато натиснеш застопоряващия клавиш, той остава натиснат заедно с клавиша за главни букви. Проблемът е как да ги освободиш. Дърпането не върши работа. След известно време тя откри, че ако натисне клавиша за главни букви, той освобождава застопоряващия клавиш и двата отскачат обратно. Тогава потърси клавиш отдясно, който да върши същото. Лостът за освобождаване не правеше нищо, което можеше да осмисли, а клавишът за табулация изненадващо придвижи целия валяк, като за капак накрая иззвънтя. След още малко експериментална дейност тя беше разгадала цялата система с клавишите за главни букви.

През цялото това време аз стоях отстрани, на около три метра от нея. Искях да видя какво ще направи, а също и да мога да изключа машината, ако натисне всички клавиши наведнъж или направи нещо опасно за себе си и нея. Според мен бях по-скоро бдителен, отколкото

притеснен, но тя като че долови известно притеснение в бдителността ми, защото докато се занимаваше с машината, започна да ме поглежда както никога преди — с изражение, което питаше „нали няма проблем, че правя това?“.

Децата, особено малките, имат много силен усет за емоциите на околните. Те не само долавят всичко, което чувстваме, а и го преувеличават изключително. Лиза започва да плаче ако ѝ се стори, че някой от по-големите ѝ братя или сестри се карат или сбият сериозно. Дори когато се боричкат весело, тя се опитва да ги разтърве, умолявайки ги „Спрете, спрете!“. Често в други семейства съм виждал, че детето е нещастно дълго време поради спор между родителите, който те са направили всичко възможно да скрият. Няма нужда дори да са родители. Веднъж гостувах при приятели, чиито деца обичах и познавах добре. С майка им навлязохме в спор за политика. Макар че спорът бе разгорещен, той си остана приятелски. В общи линии и двамата сме от една и съща страна на барикадата. Но за децата спорът беше прекалено разгорещен. Те започнаха да обикалят наоколо някак умоляващо, за да ни помирят. Като че се стремяха да ни дадат повод да мислим за нещо друго, за да отклонят вниманието ни от спора и по този начин да възстановят веселата атмосфера.

Не е вярно, поне не винаги, че малките деца не са способни на емпатия и не могат да усетят чувствата на другите. Несъмнено те често са жестоки едно към друго. Ако обаче са близо до друго дете, което е пострадало сериозно или е нещастно, това сериозно ги потиска. Изключително рядко може да се срещне дете, което е способно да проявява постоянна и преднамерена жестокост така, както възрастните често правят.

Често детската жестокост служи на експериментални цели. Веднъж видях две двегодишни момчета, които играеха едно до друго на пода. Бръмчаха си с коли и камиончета и си прекарваха приятно. В един момент едното вдигна тежкото метално камионче и погледна другото така, сякаш му е хрумнало нещо. За миг предусетих, че ще се случи нещо лошо, но замълчах, защото бащата на детето, на когото гостувах и когото не познавах достатъчно добре, също видя какво става. Не след дълго обаче малкото момче с камиончето съвсем спокойно го вдигна и го стовари върху главата на другото. То се вцепени за момент, след което избухна в плач от болка и изумление.

Първото момченце го гледаше зачудено и все по-притеснено (макар че баща му по неясна причина нито го коригира, нито го наказва). Цялото това крещене и плачене като че бяха повече, отколкото бе очаквало. Макар че не се разплака, детето със сигурност изглеждаше уплашено и нещастно.

Един от най-ранните ми спомени — всъщност аз вече помня разказа за него, а не самото преживяване — беше как играем в парка с приятелче на моя възраст (на три или на четири), което като гръм от ясно небе ме удари по главата с лопатата за пясък. Допреди малко то играеше съвсем спокойно. Никога не разбрах защо ме удари. Вероятно беше задвижено от същия силен импулс да пробва какво ще стане.

[1] На английски език, за разлика от българския, изписването на думите често се различава чувствително от изговора им, както е с тази дума — Б.пр. ↑

4 АВГУСТ 1961 Г.

Лиза запомня и обича да използва фрази, които съдържат емоционален заряд. През последните седмици я чух да казва за пръв път „Не честно!“ „Всичко омазах!“ „Не ме ядосвай!“ и „Престани!“ Всеки път ги беше употребила в ситуация, създава в нея напрежение или възбуда. В такъв момент думите ѝ идват отвътре.

Говоренето и игрите ѝ са свързани. Преди няколко дни пътувахме с колата на път към града и аз се возех отпред, а тя отзад. Погледнах назад, за да я видя. Тя ме погледна игриво и каза твърдо: „Обърни се“. Никога преди не я бях чувал да казва това. Обърнах се. След малко пак погледнах назад към нея. Тя пак каза „Обърни се“ и играта започна. Известно време продължихме да се забавляваме така.

Понякога играта се обръща на обратно. Една сутрин тя ми каза да я погледна и започна да обикаля един стол, без да ме изпуска от очи. Стори ми се, че ѝ се иска да кажа нещо относно това, което прави, така че ѝ казах. Или бях познал, или казаното ѝ хареса не по-малко от това, което си беше наумила. Тя продължи да прави различни неща, като през цялото време ме гледаше и слушаше коментара ми. Често ми се струва, че точно както казва нещо, с цел да види реакцията на хората, Лиза прави нещо, с цел да види какво ще кажат.

6 АВГУСТ 1961 Г.

Наскоро Лиза ме потупваше по лицето, не помня защо. Надух бузата си с въздух и зачаках. Издутата буза бе примамлива цел. Тя я плесна лекичко и аз изкарах въздуха с впечатляващ шум. На Лиза много ѝ хареса и ме помоли да го направя отново. Скоро цялото семейство играеше тази игра с нея. Не след дълго тя ни покани да изиграем играта наопаки. Тя наду и без това пухкавата си бузка, но когато я потупахме, вътре нямаше достатъчно въздух, за да излезе звук. Това обаче изобщо не я притесни; играта ѝ хареса така или иначе.

Известно време ѝ доставяха удоволствие игри, в които имитираше по-големите от нея. Сега започна да измисля игри, в които ние да я имитираме. Както става с хубавите игри, и тази започна случайно. Както често обича да прави, тя бърчеше лице в различни гримаси и една от тях привлече вниманието ми. Без нищо конкретно наум, аз повторих гримасата. Тогава тя направи друга. Повторих и нея. Тя веднага разбра, че ще се опитам да повторя каквото и да направи, и играта започна.

Друг път по-големите ѝ братя играеха на пода на дневната една игра, наречена борба с крака. След като погледа известно време, Лиза настоя да се включи в играта. Включихме я и поиграхме наужким, като понякога я побеждавахме, понякога се преструвахме, че тя ни е победила и пуфтяхме и пъхтяхме. Не след дълго тя започна да прави номера, които пожела да имитираме — падаше на колена, въртеше се на ръце и колена, гледаше назад през краката си (любимо упражнение на всички деца) и т.н. Една сутрин тя ме поведе на малка разходка сред боровата гора, която заобикаля къщата. Тя ходеше, бягаше или риташе с единия крак във въздуха, докато ходи. През цялото време ме наблюдаваше дали я имитирам, при това дали го правя правилно.

Оттогава насам е било изписано много за децата с аутизъм, които като че са се оттеглили в свой собствен свят и не искат да имат нищо общо с външния. Мненията за това, как да се отнасяме с тях, са много и различни. Все още обаче изглежда общоприето, че за сериозните случаи на аутизъм не може да се направи кой знае какво, освен децата

да се научат да се обслужват сами и поведението им да отговаря на минималните социални изисквания. Има хора обаче, които са открили свои собствени, удивителни начини за „лечение“. В книгата си „Синко, надигни се“^[1] Бари Кауфман описва подхода, който той и жена му възприели към своето привидно безнадеждно аутистично малко момче. Те започнали да въздействат лечебно и за пръв път да установяват контакт с това ужасяващо затворено в себе си дете, като имитирали всичко, което той правел. Това понякога продължавало часове наред. Такава бил пътят, по който те го повели или може би убедили да се върне в реалното всекидневие. Никой не знае защо точно е успял този подход. Дълбоко в себе си обаче чувствам, че е правилен. Да речем, че съм дете, което усеща, че светът е толкова непредсказуем и страшен, а аз — толкова безсилен, че не мога да рискувам да живея в него. Затова решавам, че трябва да си създам малък, безопасен собствен свят. В такъв случай външният свят би започнал да ми се струва по-малко непредсказуем и опасен, а аз — малко по-силен, ако можех да причиня някакво събитие в него.

Всички деца копнеят да разбират и владеят по-добре заобикалящия ги свят и се стремят към това. Всички те се чувстват донякъде унижени, застрашени и уплашени, когато установят (а това им се случва постоянно), че това е далеч от възможностите им. Може би децата с аутизъм се нуждаят от това усещане за контрол в по-голяма степен и се плашат много по-силно от усещането, че го нямат. За разлика от повечето деца, те не могат да упорстват търпеливо, докато се сдобият с него. Вместо това, отново, за разлика от повечето деца, те чувстват, че трябва да се оттеглят в някакъв свой вътрешен свят.

[1] Son, Rise, by Barry Kaufman. — Б.пр. ↑

9 АВГУСТ 1961 Г.

Онзи ден отидохме на лунапарк. Там имаше малко Виенско колело, влакче на кръгови релси, един джип, който също обикаляше по релси и колички, обикалящи по дървена писта.

Още от първия ден Лиза беше запленила от количките. Сложихме я в една количка и тя тръгна. Опасявахме се, че шумът и блъскането може да я уплаши и тя наистина бе на ръба на уплахата. Докато обикаляше, Лиза имаше решително и концентрирано изражение и рядко поглеждаше към нас. През цялото време, докато се въртеше противоположно на часовниковата стрелка, Лиза постоянно обръщаше малкото кормило на колата си. Като че го въртеше все наляво. Дали това беше просто съвпадение? Или беше успяла да схване връзката между завъртането на кормилото и колелата на колата, докато се беше возила в истинската си кола?

Не след дълго времето за количките изтече и потърсихме друго забавление. Във влакчето имаше някои по-големи деца, които се возеха, натискайки свирката и звънейки с камбанката. За Лиза това беше едновременно и интересно, и малко страшно. Може би влакчето беше прекалено шумно, голямо или черно. Тя повтаряше „Не мога пуф-паф, не мога пуф-паф“. Казахме ѝ, че няма проблем, не бе нужно да се качва. Количките си останаха любимото ѝ забавление.

След това напуснахме парка, за да си купим сладолед. Когато го излядохме, споменът за влакчето вече не ѝ изглеждаше толкова страховит. Колкото повече мислеше за него, толкова по-малко и безобидно ѝ се струваше то. Тя започна смело да настоява: „Искам пуф-паф, искам сега!“ Стори ни се, че трябва да ѝ дадем този шанс да преодолее страха си, така че се върнахме. Но уви! Когато се върнахме, влакчето изглеждаше все толкова черно и голямо и тя пак започна „Не мога пуф-паф, не мога пуф-паф!“.

Повечето пъти лесно можем да определим защо се страхуваме от нещо. Не е толкова лесно обаче да се установи откъде произлиза импулсът за преодоляване на тези страхове, особено у толкова малко дете. Някои видове смелост се усвояват с годините, но определено

съществува един вид инстинктивна дързост, копнеж за храброст, за преодоляване на страха. Този копнеж ще расте и ще се развива, ако не го обременяваме с тежести, надвишаващи потенциала му. Вместо това трябва да го поощряваме по всякакъв начин.

Когато много иска да направи нещо, Лиза казва „трябва да го направя“. Когато не иска да направи нещо, тя казва „не мога“. Не е трудно човек да се досети откъде са дошли тези изрази. Когато изискваме от нея да направи нещо, ѝ казваме „трябва да го направиш“. Когато не искаме да направи нещо, ѝ казваме „не може да го направиш“. Тя просто ни връща собствените ни думи. Сега Лиза едва започва да осъзнава наличието на конфликт между нейната воля и волята на гигантите, от които зависи всичко. По-големият ѝ брат, който за нея е възрастен, често играе следната игра с нея. Той ѝ казва „трябва да го направиш“. Тя отговаря съвсем сериозно „не мога“. Той сменя ролите и казва „не можеш“. Тя незабавно отговаря: „трябва да го направя“. И така нататък, докато му омръзне.

Почти на всеки въпрос тя отговаря с „не“ или с негативното „ъ-ъ“. Това не означава, че според нея „не“ е правилният отговор във всички случаи; тя често казва „не“, когато знае, че правилният отговор е „да“. Когато любимата ѝ по-голяма сестра я попита „ти сестра ли си ми?“ тя казва „не“. За двегодишното дете думата „не“ е Декларацията на независимостта и Магна харта, слети в едно.

Мнозина вече са забелязали това. Едно гладно двегодишно дете често отговаря с „не“ дори ако го попиташ дали иска допълнително от любимата си храна. Естествено, че иска. Същевременно обаче обича да казва „не“. Оставете го да каже „не“ и после му дайте храната. Ако наистина не я иска, то скоро ще го покаже ясно.

Чудя се защо повечето хора се притесняват от първите признаци на независимост в малките деца. Съвременните родители често казват „това е просто един период, скоро ще го надраснат“, сякаш става въпрос за болест, от която, с малко късмет и грижи, детето ще оздравее. По-старомодните родители незабавно се заемат да покажат на детето „кой командва тук“, независимо че то и без това се чувства напълно зависимо и това, което се нуждае от всякаква възможна подкрепа, е именно стремежът му към по-голяма независимост.

Лиза, както всички деца, иска да прави това, което правят големите. Понякога това създава проблеми. На вечеря тя настоява

храната ѝ да бъде сервирана като на всички други, от голямата чиния в нейната, а не предварително. Преди няколко дена имаше свински пържоли за вечеря. Знаех, че няма да може да си нареже пържолата и ще хапне само няколко парченца, затова се опитах да ѝ нарежа няколко хапки. Тя се възпротиви с думите „Искам месо! Искам месо!“ Отговорих ѝ: „Давам ти месо“. Беше безполезно; знаех какво иска и тя беше наясно, че знам. В чинията ѝ трябваше да бъде сервирана цяла пържола. Едва след като известно време безуспешно се беше мъчила да я нареже с нож и вилица („виица“), тя ми позволи да се намеся.

Лиза демонстрира тази независимост по различни начини. На двора зад малката къща има люлки, чиято височина може да бъде нагласяна. Едно по-голямо дете беше откачило едната люлка от стойката и я беше оставило на земята. Лиза искаше да се полюлее на нея и я тътреше по земята. Попитах я: „Искаш ли да се полюляш?“ Тя каза „не“, но тъй като винаги казва не, а видът ѝ подсказваше, че иска, аз се заех да закача едната верига на люлката за стойката. Лиза каза твърдо „Не попавя люука“. После взе другата верига и, държейки края ѝ, започна да се опитва да достигне стойката с упорити подскоци, които я издигаха едва на няколко сантиметра от земята. След известно време тя се отказа и се зае с нещо друго. Тогава пак се приближих до люлката. Тя веднага каза „не опавя люука, Джон“. Това постепенно се превърна в игра. Приближавах се бавно до веригата, а Лиза казваше „не опавя люука“. Отдалечавах се. След малко пак повтаряхме всичко. Изражението ѝ беше игриво, но тя беше сериозна. Можех да оправя люлката едва след тя си беше намерила друго занимание.

Още преди една година Лиза искаше да участва във всички игри, които се играят наоколо. Тогава беше по-лесно да я преметнем. Ако по-големите деца играеха на дама, „Не се сърди човече“ или шах, беше достатъчно да ѝ дадат няколко части от играта, с които да се занимава на пода, за да се отърват от нея. Това обаче не трая дълго. Тя скоро видя, че картите или частите се използват по определен начин и искаше да ги използва именно така — на таблото за игра. Това е голям проблем за шахматистите. Когато види, че някой играе шах, или дори само чуе да се споменава за играта, тя веднага иска да играе. Не че я интересува самата игра, ако изобщо разбира за какво става въпрос, а просто не иска да бъде изключвана от това, което правят другите. Понякога братята ѝ се опитват да се скрият от нея, като играят на

двуетажното легло в тяхната стая. Тя обаче скоро ги открива и започва „Тябва игая шах! Тябва! Тябва!“. Даването на части от играта не върши работа; тя иска да играе на самата дъска. Единственият начин да я убедим да остави момчетата да си довършат играта е като ѝ обещаем, че ще играе по-късно, което тя с удоволствие прави с някой дълго и напоително след това.

Търпението и концентрацията ѝ са удивителни. Преди няколко дни тя откри една зелена химикалка и я разглоби. Имаше четири части: пълнителят, двете части на корпуса на химикалката, които се завиваха една за друга и метален пръстен, който се слага между тях, преди да се завият. Трябваше да има и пружинка, но тя беше изчезнала още преди да видя химикалката. За да ѝ помогна, започнах да сглобявам частите, но Лиза се съпротиви. Тя започна сама да опитва неумело, но търпеливо всякакви комбинации между тях. Тя не знаеше нито как точно трябва да изглеждат частите, след като се сглобят, нито притежаваше уменията да ги сглоби. Въпреки това, стигна доста близо до крайния резултат. Често съединяваше частите в правилна последователност, но не успяваше да се справи със завинтването. Многократно събираше частите правилно, но те неизменно се разпадаха. Лиза се занимава с това 20 минути без нито да се ядоса, нито да се отчае и спря единствено защото я повикаха да обядва.

Докато я гледах, си мислех за много четиригодишни деца, които бях наблюдавал в детската градина. Те се опитваха да редят пъзели и често се разплакваша или ядосваха, ако не успяваха. Защо на по-големите деца им е толкова по-трудно да понесат разстройването, което съпътства (нека не го наричаме провал) отлагането на успеха? Предполагам, че това е така, защото още от предучилищната възраст те вече са поставени в една изключително конкурентна среда, провокираща чувствителност за личен статус, в която всички се борят за одобрение от учителя или един от друг. Детето, което не може да нареди пъзела, знае, че по-големите деца вече са го наредили и че учителят и другите деца очакват същото от него. То знае, че те ще са разочаровани или ще му се подиграват, ако то не може да го нареди. Интересът на Лиза обаче все още е насочен чисто към химикалката и сглобяването ѝ. За нея няма значение нито дали другите хора могат да я сглобят, нито какво ще си помислят за опитите ѝ да я сглоби. За много четиригодишни деца нареждането на пъзела е единствено

средство за постигане на определена цел — спечелването на нечие одобрение. За Лиза обаче цел е самото сглобяване на химикалката.

7 МАРТ 1973 Г.

Онзи ден Дани направи нещо толкова типично за малките деца, че чак не е за вярване. Той има три пъзела с не много части. Два от тях са от образователния тип картинки, които ги има в детските градини. Третият е холандски, с много красива картинка, която е далеч по-сложна и интересна. Въпреки че Дани е само на 29 месеца, той може да ги реди без чужда помощ. Изненадващо е, че може да борави така сръчно с пръстчетата си, а също да съхранява три сложни образа в съзнанието си. Той вече не реди пъзелите на принципа на опита и грешката. Той знае къде е мястото на всяка част от всеки пъзел. Той обича да реди пъзелите в установен от него ред, но без да му робува. Във всеки момент може да сложи някоя част в друга последователност, но ако тя не му попадне пред очите, той използва друга част и я слага правилно. Невероятно удоволствие е да го наблюдаваш.

Онзи ден той редеше един от образователните пъзели с картинка на корабчета. Една от частите в края на пъзела до рамката е с картинка на облак. Той се опита да я сложи на правилното място, но не успя, тъй като я беше наклонил настрана. До нея нямаше други части, които да коригират ъгъла, под който я слага, така че да влезе на място. Той се постара да я сложи, натискаше я, обръщаше я, но не успя. Дани започна да се притеснява — той знаеше, че тя трябва да влезе на това място, а тя не влизаше. Тогава започна да се движи по-бързо и припряно. Изведнъж остави пъзела, допълзя до одеялцето си, което беше наблизо, грабна го, пхна пръст в устата си и седна на земята с изражение, което казваше „Знам какво да правя в такива моменти“. Всички се засмяхме. След малко той бе презаредил батериите си достатъчно, за да се върне към пъзела, да сложи някои други части и да го довърши, включително с частта, която беше създавала целия проблем.

Способността на човек да учи в даден момент зависи от това, дали се чувства способен да се справи със задачата. Когато се чувстваме силни и компетентни, ние се нахвърляме на трудни задачи. Трудността не ни отчайва, защото си казваме: „Рано или късно ще

намеря решението“. В други моменти единственото, което ни идва наум, е: „Никога няма да успея, прекалено ми е трудно, никога не съм бил добър в тези неща, защо трябва да го правя“ и т.н. Част от преподавателското изкуство е способността да усетиш в кое от тези настроения се намират учащите се. Хората могат много бързо да превключат от едното настроение в другото. В „Никога не е твърде късно“ разказвам за едно осемгодишно дете, което в един 30-минутен урок по виолончело можеше да премине от приповдигнато настроение в потиснато и после обратно в приповдигнато. Когато хората са потиснати е безполезно да ги бутаме и да им даваме зор да се привдигнат; това само ги плаши и обезкуражава още повече. Това, което трябва да се направи, е да се отдръпнем, да отнемем тежестта на проблема, да ги уверим в способностите им, да ги утешим, да им дадем време да възстановят достатъчно сили и смелост (което ще направят с времето), за да се върнат към задачата.

22 МАРТ 1963 Г.

Отново бяхме с Дани. Докато се разхождахме в Центъра за визуални изкуства в Харвард, той погледна нагоре, видя луната и ни я посочи. Малко след това, докато ходехме по улицата, той отново погледна нагоре и я видя. Изглеждаше изненадан, че същата луна като че бе на друго място.

Дани много говори. Забелязал съм, че след като му кажем нещо, той често повтаря на глас последните една-две думи, сякаш за тренировка.

Когато се прибрахме вкъщи, измислихме две хубави игри. Не знам точно как започнаха. На дивана имаше малка, мека възглавничка. В един момент просто му я подхвърлих. Той я хвана и ми я метна обратно. Това му се стори много вълнуващо. Предполагам, че проследяването с очи на възглавницата във въздуха и хващането ѝ в правилния момент е доста добро упражнение по координация. Освен това тази игра не е трудна, защото възглавницата е мека, не отскача от детето и лесно се хваща. Дани обича да хваща и един голям балон, въпреки че той се движи по доста различен начин.

Другата игра беше „удари леглото“. Докато си подмятахме възглавницата, аз стоях на дивана. Почувствах, че това малко момченце разполага с толкова енергия, че не може нито да я задържи в себе си, нито да се освободи от нея. Имайки предвид как Лиза обичаше да удря възглавницата с пръчка, причинявайки звук, който я караше да стисне очи, аз вдигнах ръка над главата си и я стоварих възможно най-силно върху дивана с разтворена длан, произвеждайки доста силен звук. Дани беше възхитен. Казах му: „Сега ти удари леглото“. Той се приближи и го удари колебливо. Казах: „Знам, че можеш да го удариш доста по-силно“ и пак стоварих длан върху дивана. Бяха необходими няколко опита, преди Дани да се освободи от задръжките си и да удари с все сила.

След това доразвихме играта. Докато си подхвърляхме възглавницата, Дани от време на време спираше и казваше: „Удари леглото“. Всеки път го удрях с всичка сила и той се смееше. Тогава

един път, без да имам нещо конкретно наум, аз го ударих съвсем лекичко. След това попитах „Да ударя ли по-силно?“ Той каза: „Да“. Ударих малко по-силно, после пак зададох същия въпрос. Пак последва „да“. По-силен удар; същия въпрос; още едно „да“; и така нататък четири-пет пъти, докато започнах да удрям възможно най-силно. Повторихме цялата игра няколко пъти. Третият път, когато ударих леглото лекичко, зачаках. Той ме погледна за миг, после каза „По-силно!“ Ударих по-силно, но не съвсем. Отново последва едно „По-силно!“. Аз дадох малко повече газ. Още едно, по-развълнувано „По-силно!“. И така докато стигнах до най-силния си удар. Дани беше силно развълнуван и възхитен от тази игра; по-късно я изиграхме пред родителите му.

Целта на този разказ е да илюстрира, че най-добрите игри с малките деца са игрите, които възникват спонтанно и естествено от ситуацията в момента. Няма голяма вероятност да се получи хубава игра, ако я планираме отдалеч и предварително. Тя се получава, ако играем с децата заради чистото удоволствие от играта с тях. Каквато и да е играта, трябва да сме готови без никакво съжаление да я изоставим на секундата, ако тя не доставя удоволствие на детето. Често се изкушаваме да мислим: „ако само успея да го накарам да започне да прави това, то ще му хареса“. Не, няма да му хареса — нито на него, нито на нас.

Дани се научи да реди образователните пъзели така добре, че родителите му му купиха нов пъзел. Сега има два-три такива и ги реди съвсем успешно. Миналата вечер играеше с единия от тях, на който имаше картинка на мексиканче и две козички. Беше удивителна гледка. Той е запомнил част от изображението. По този начин се ориентира коя част къде да я сложи. Гледа частите за малко, после внезапно се протяга, избира си една и я слага там, където смята, че трябва да бъде. От пет опита четири са правилни. Ако пък не са, Дани бързо разбира това и без колебание прекратява опитите си да намести частта там, където не ѝ е мястото.

Миналата вечер бях свидетел на едно изключение. Той се опита да сложи една част. Формата ѝ беше почти каквато трябваше, цветовете също съвпадаха, макар и не съвсем. Стана ясно, че той не реди частите въз основа на цветовете; не това е начинът, по който реди пъзелите. Частта изглеждаше почти така, както трябва, за да е на това

място, така че той реши да я сложи. Не след дълго той прекрачи границата, до която можеше да се откаже да упорства в опитите си да я намести именно там. Тогава се намеси гордостта му. Виждаше се как се ядосва и същевременно започва да се плаши, както всички деца, които усетят, че част от света, която разбират, внезапно става отново неразбираема. Баща му започна внимателно и тактично да се опитва да го убеди, че тази част може би не трябва да е там. Момченцето обаче не бе готово да приеме това; то знаеше, че това е правилното място, само дето частта не влизаше! След малко ми хрумна нещо. Казах му: „Защо не я оставиш извън пъзела за малко и не опиташ пак, след като сложиш някои други части“. Това му звучеше приемливо. Нареди няколко други части, след което взе трудната част и без никакво колебание я сложи в празнината, която вече се бе оформила за нея. Оказа се, че тя е точно до мястото, в което той неуспешно се беше опитвал да я напъха — в края на краищата не беше толкова далеч от истината.

Тук се крие един урок и за учителите, и за учениците. Има моменти, в които и най-добрият ученик трябва да признае, че си блъска главата в стената и от това няма никакъв смисъл. В такива моменти учителите са склонни да използват учениците си като вид човешка стенобойна машина. Аз самият също често съм правил това. Напълно безрезултатно е.

Дани, родителите му и аз посетихме съседското момиченце, което беше на негова възраст. То също имаше няколко образователни пъзела, но явно не беше успяло да се научи да ги нарежда. Нейният начин за игра с пъзела беше да вземе, която и да е част, да я сложи на очевидно неправилно място и да се огледа с изражение, казващо „колко глупаво, нали?“. Нейната стратегия прилича доста на стратегията на по-големите деца и възрастните — стратегия на целенасочен неуспех. Ако не можеш да играеш на някоя игра така, както трябва, превърни я на игра, на която можеш да играеш. Ако не можеш да направиш нещо правилно, направи го грешно, и то достатъчно явно, за да видят останалите, че всъщност изобщо не се опитваш да го направиш правилно и дори не мислиш, че си струва да си правиш труда.

След като се прибрахме, Дани сложи няколко от пъзелите си на земята. Той вече беше наредил един и беше изпълнен с енергия и

увереност. Изведнъж започна да прави това, което момиченцето правеше преди малко. Той слагаше частите на очевидно грешни места, гледаше ме и се смееше. Това беше голяма шега; съвсем различна от защитната, камуфлажна шега на момиченцето. Той знаеше, че може да реди пъзела и избра да се престори, че не може, просто защото беше смешно. В първия момент не успях да си дам сметка за важността на това, вероятно защото скоро се заехме с други неща. По-късно обаче Дани ни показваше една от любимите си книги за машини, строителни и изкопни машини, чиито имена знаеше наизуст и обичаше да казва. После отгърна на вътрешната корица на книгата, където бяха нарисувани много от героите на Дисни. Някои му бяха познати, за други ни питаше. Скоро се върна към страниците на книгата, но вече играеше друга игра. На всяка страница той ни показваше по една машина и я наричаше с име, което не ѝ съответстваше. Поглеждаше например картинката на бетоновоза и казваше „трактор“; багера наричаше комбайн с голяма наслада и веселие. Да гледаш нещо и нарочно да казваш, че е друго, беше много хубава шега.

Това отношение към света на символите изглежда много здравословно и изпълнено с увереност и сила. Символите са в наша власт и можем да ги използваме така, както пожелаем. Ако решим, можем да ги ползваме правилно; но ако искаме да ги ползваме неправилно, за да си направим шега, може да направим и това. Ние разполагаме със символите, не те с нас.

Чувството, че когато знаеш как да направиш нещо правилно, можеш да се забавляваш, като го направиш неправилно, е много типично за децата. Възрастните са склонни да го осъждат. Смятам, че това е грешка, и то вероятно сериозна. Трябва да се радваме на това, което малкият ми приятел направи онази вечер и да го поощряваме.

Тази детска шега да направиш нещо погрешно, въпреки че знаеш как се прави правилно, ми се струва добра демонстрация на така нареченото от привържениците на Пиаже „оперативно мислене“, на което те твърдят, че деца на тази възраст не са способни. Съвсем ясно е, че в съзнанието на децата в такъв момент съжителстват две идеи: правилният начин, по който трябва да направят нещата, и неправилният начин. Преди твърдах, че децата под десетгодишна възраст, макар и пълни с радост, веселие и шутовски хумор, сякаш нямат чувство за ирония, остроумие и способност да виждат нещата от

различен ъгъл. Този номер обаче изглежда добър пример за именно такъв вид хумор. По същия начин децата се смеят на грешно казани думи именно защото разбират, че са казани грешно.

Още на много ранна възраст децата могат да усвояват някои причинно-следствени игри. Когато бях във Франция, често посещавах един млад учител и семейството му. Синът им още нямаше година и половина. Аз често го наблюдавах в креватчето му и обичах да му говоря и да си играя с него. Една от играчките му беше гумен пръстен, малко по-голям от геврече. Един ден си го сложих на главата, докато той ме гледаше. След малко кимнах с глава и пръстенът се пързулна по лицето ми и падна. После го сложих на неговата глава. Той направи същото. Така поставихме началото на една приятна игра. След като всеки беше играл по няколко пъти, сложих пръстена на главата си и зачаках. Той ме погледа за малко, след което направи настоятелно кимащо движение с глава. Кимнах и пръстенът падна. Той беше доволен и продължихме да играем.

Веднъж преди години играх на „чук рогченца“ с едно още по-малко дете, на не повече от седем или осем месеца. Докато я носех по някаква причина леко си чукнахме главите. Аз казах: „чук“. На нея като че й хареса, затова отново казах „чук“ и чукнах леко чело в нейното. След няколко минути тя разбра играта и щом кажех „чук“, чукаше челце в моето и ме даряваше с широка усмивка.

Всичко в тези игри зависи от духа, в който се играят. Единствената причина да играем с бебета може да бъде, че ги обичаме и споделянето на тяхната радост ни доставя удоволствие. Не можем да играем с тях, защото искаме един ден да ги приемат в университета. Това, което прави игрите приятни, интересни и полезни за бебето, е нашата наслада от бебето и играта сами по себе си. Ако отнемем удоволствието и го заменим с хладни изчисления за някакъв бъдещ коефициент на интелигентност и вероятност за справяне със стандартизирани тестове, ние погубваме играта и за себе си, и за бебето. Ако запазим достатъчно дълго това си отношение, бебетата ще откажат да играят; или ако продължат, то ще бъде както правят нещата в училище — защото мислят, че иначе ще ни разочароват или ядосат.

1 МАЙ 1960 Г.

Преди няколко дни занесох електрическата си пишеща машина в класната стая на тригодишните деца около 40 минути преди началото на часовете. Влязох, без да казвам нищо. Просто застанах в единия ъгъл на стаята, сложих машината на ниска маса и започнах да пиша бавно, като натисках буквите една по една. Първоначално децата ме обикаляха предпазливо от разстояние и от време на време пускаха бързи погледи с крайчеца на очите си към мен, докато играеха. Постепенно по-смелите деца започнаха да се приближават. Накрая, както се надявах, едно от тях дойде и ме попита дали може да опита и то. Казах:

— Разбира се, щом искаш.

Не след дълго всички искаха да се опитат. Докато едното пишеше, другите стояха скупчени около машината, като се блъскаха мълчаливо и настоятелно, точно като хора, които чакат автобус. Машината се радваше на прекалена популярност. Нямаше как да оставя децата да пишат сами дори за пет минути. Това време не беше достатъчно, за да могат да започнат да я изследват, камо ли да направят открития. Освен това детето, работещо с машината, се разсейваше прекалено много от вълнението на останалите деца.

9 МАЙ 1960 Г.

Тригодишните продължават да са във възторг от пишещата машина. Джон обикновено е един от първите, които идват при нея всяка сутрин. Щом ме види, той веднага иска да я разучава. Обича и да я включва. Някъде на четвъртия ден, докато ги напусках на път за моя клас, той ми каза „Г-н Холт, искам да донесете машината в моята къща“. Тогава още две деца настояха за същото.

На петия ден Джон откри как цветът на лентата се променя от син на червен и забеляза, че това се отразява на цвета на отпечатаните букви. Към настоящия момент всички ветерани в работата с машината вече знаят как да сменят цвета и обичат да го правят. Те започват да се интересуват повече от следите, които машината оставя по хартията, отколкото от чистото манипулиране с нея. Може би щяха да се интересуват още повече, ако отпечатаните букви бяха по-големи.

Елзи (на пет и половина), сестра на Чарли (на четири) също седна на машината. Тя може да чете и пише и написа без чужда помощ:

„СКАПИ ТАТЕ, ОБИЧАМ ТЕБ И СТАЯТА ТИ“.

Това развълнува и провокира Мат (на четири). Той искаше да напише нещо на баща си. Показах му кои клавиши да натисне, за да напише „СКЪПИ ТАТЕ“. Той написа:

„ССКЪПИ ТТАТТЕ.“

Сетне обаче не можа да се сети какво повече иска да каже. Вероятно забавянето, причинено от търсенето на клавишите, беше възпрепятствало мисленето му. Той се бе разкъсал между желанието си да накара машината да работи и желанието да каже нещо.

За разлика от другите деца, Чарли (само на четири години) иска да знае кои са буквите, които натиска. Той целенасочено натиска само един клавиш и след това гледа оставения отпечатък. Възможно е с времето той да поведе групата към нови открития. Един ден Чарли погледна надолу през клавишите и забеляза частта, която ги движи. Той веднага искаше да разбере какво е това.

Някъде към петия ден, докато гледаше буквите и числата на хартията, Мат възкликна: „Това е числото пет!“ Много беше развълнуван, че е видял нещо познато.

В началото, когато децата започнаха да ползват машината, те пишеха до края на реда, след което продължаваха да пишат, без да забелязват, че нищо не се случва. След известно време започнах да казвам „Край на реда!“ и да връщам валяка, щом стигнеха до края на реда. Сега всички се научиха как и кога да връщат валяка; вече почти не ми се налага да казвам „Край на реда!“ Чарли обича сам да го казва всеки път, когато връща валяка.

Няколко деца се научиха да освобождават заседналите клавиши и го правят учудващо внимателно.

Няколко дни по-късно Мат искаше да напише ТАТКО. Аз написах думата на един лист. Той успя да намери буквите Т и А сам; другите му ги показах аз. След това Мат откри изключително изобретателен начин да задоволи едновременно и желанието си да накара машината да работи бързо, и желанието си да каже нещо. Той написа:

„ТТТТАААТТТТККККОООО.“

Чарли може да намира буквата Ч, с която започва името му, и обича да го прави. Когато го попитах дали може да намери другите букви, той ме погледна разтревожено, така че веднага изоставих темата. Колко бързо и силно реагират децата на такъв тип излагане на показ и изпитване! Той обича да назовавам на глас клавишите, които натиска. Мат знае, че числата на най-горния ред са последвани от тирето и знака за равенство и често се сеца да каже „тире“ и „равно“, дори и аз да замълча.

През голяма част от учебната година, щом влезех в стаята, Джон ми казваше, че е шериф и трябва да отида в затвора. Дойде ми на ум успехът, с който Силвия Аштън-Уорнър е научила децата да пишат думи, които те харесвали. Така че един ден написах на един лист с големи букви: „ОТИВАМ В ЗАТВОРА“.

Показах написаното на Джон и му казах какво значи. Предположих, че ще поиска да напише думите на машината. Е, с гениалните идеи бях дотук — едва ли беше възможно някой да бъде по-незаинтересован. Тогава ме помоли да напиша с молив „ОТИДИ ВКЪЩИ“. За моя изненада обаче, той не изяви никакво желание да напише тези думи на машината. Независимо от това, той до ден-дневен се ядосва, ако другите деца напишат буквата Z, която твърди, че е *неговата* буква.

2 АПРИЛ 1961 Г.

Преди няколко дни Скот, който след броени месеци ще стане на шест години, си играеше с електрическата пишеща машина. Както повечето от петгодишните деца, които си бяха играли с нея тази година, той я възприемаше първо като машина, която може да накараш да работи, и второ, като устройство, което оставя следи по хартия. За него тя не беше лесен начин за писане, т.е. за казване на нещо. Нито пък писането. Той и съучениците му гледат на писането като на начин да правиш с химикалка или молив някакви знаци, които се харесват на възрастните. То няма нищо общо с пренасянето на речта върху хартия.

Както и да е, в този ден той бе застопорил клавиша за главни букви и щастливо си печаташе доларови символи. Без да иска, Скот освободи клавиша за главни букви и вече вместо тези символи започнаха да излизат четворки. Това не му хареса и той го каза на глас. След това се зае да си върне символите. Мърморейки си „ами така дали ще стане“, той започна да натиска един по един всички клавиши, които не бяха означени с букви, като получавахе разнообразни и неочаквани резултати. Накрая за голямо негово удоволствие той натисна клавиша за застопоряване на главните букви и така доларовият знак беше възстановен.

По-късно учителят му ми каза, че между „будните“ и по-малко „будните“ деца в класа има голяма разлика. Тя се състоеше в това, че будните деца използвали съзнателно научния метод, а именно избирателна употреба на пробата и грешката. Те не само използвали това като начин да открият желаното от тях, но и го правели съвсем съзнателно. Въпросът е дали използват този метод, защото са будни, или стават будни, защото използват този метод?

През последната една-две години прекарах доста време с Томи, малкото братче на Лиза. Той също е неуморен и изобретателен експериментатор. Когато бе на две години и половина, той обичаше да включва прахосмукачката в контакта, за да чуе как работи моторът.

Тъй като никакви заплахи и наказания не успяваха да го държат настрана от контактите, а къщата беше пълна с тях, решихме, че ще бъде най-добре да го научим да използва контактите правилно — което Томи веднага усвои. Както повечето деца, той гори от желание да се научи да прави нещата правилно.

Един ден, докато го наблюдавах как включва прахосмукачката, обърнах към него края на тръбата за всмукване и му го подадох. Той с изненада установи, че ръката му беше силно засмукана. Това му хареса и затова го повтори още няколко пъти. Събитието добави ново измерение към експериментите му. Сега вече всеки път, когато включваше прахосмукачката, той слагаше ръка на края на тръбата.

Като го гледах забелязах, че известно време не беше сигурен дали ръката му ще бъде засмукана всеки път. Това, че се бе случило веднъж, не означаваше непременно, че пак ще се случи. На децата им е необходимо малко време, за да разберат, че много често дадено събитие А е следвано от друго събитие Б, и че ако Б последва А един път, може да си сигурен, че това пак ще се случи.

Един ден той щастливо включваше и изключваше прахосмукачката, като пробваше засмукването с ръка. Внезапно погледна замислено тръбата и щепсела. Беше му дошла идея. Съвсем целенасочено той приближи края на тръбата към контакта и сложи другата си ръка на щепсела! Доста се изненада, че не усети засмукване. Той повтори експеримента няколко пъти, отново без резултат. Тогава се върна към първоначалната си игра. Трудно може човек да не забележи, че експериментът, който това дете направи, демонстрира определен вид умствени способности, които обикновено не очакваме да видим у двегодишно дете.

Въпреки това способностите на малките деца имат някои необясними ограничения. Един ден следващото лято, когато беше станал на три години, той влачеше из двора една от любимите си играчки — градинския маркуч. Изведнъж маркучът, който се беше заплел в една наскоро засадена тополка, се опъна и той не можа да го издърпа повече. Съвсем не бе трудно да се установи причината за това — дръвчето не беше далеч от него. Той обаче продължи да дърпа с всички сили, като все повече се раздражаваше и ядосваше. Накрая ме помоли да му помогна и аз заобиколих с него и маркуча дръвчето, освобождавайки заплетената част. Мисля, че щеше да се досети, че

маркучът е заседнал, ако върху него имаше нещо тежко. Той обаче не можеше да си представи, че целият проблем се дължи на нещо съвсем неподвижно и пасивно, като това дърво.

Томи също се пробва на пишещата машина. Един ден той дойде в дневната и ме видя как печатам. Веднага пожела да опита, затова го качих на един стол пред мен, той започна и бързо успя да ме изненада. Това е едно много дръзко, бликащо от енергия и жизнерадост момченце. Предполагах, че ще започне да удря по клавишите като останалите тригодишни деца, които познавах. Но не — той съвсем съзнателно започна да ги натиска един по един. Дали може да се предположи, че живеейки в семейство, в което много хора разбират от машини и могат да ги поправят, той някак си ги уважава?

Като всички малки деца, първоначалният му интерес към пишещата машина се дължеше на факта, че тя е машина и може да я накара да работи. Той прави движение и тя прави движение. Както другите малки деца, той съсредоточено гледаше клавишите, които натискаше. Един-единствен път погледна към хартията, за да види отпечатъка, който е оставил. Когато направи това, той не се задълбочи да разглежда какъв е този отпечатък, камо ли да го сравни с буквата на клавиша, който беше натиснал. Това може би щеше да се случи с времето, но така и не стигнахме дотам.

От друга страна, точно както повечето деца, той се интересувахе кои са поне някои от буквите, които натискаше. Не след дълго той ме попита къде е О. Показах му. Казвах му кои са и някои от другите букви, които натиска, макар че не всички и не през цялото време. След време той ме попита къде е Е и къде е А. Дали ги е знаел, преди да чуе да ги споменавам? Не знам. Показах му къде бяха, и съвсем скоро той знаеше къде са всичките три букви на клавиатурата. Той казваше „Къде е О?“. Отговорях му: „А ти къде мислиш?“ и той ми я посочваше.

Тази игра беше забавна. Но не чак толкова, колкото ние, възрастните си мислим, и Томи бързо я промени. Той ме пита къде е О (или А и Е), аз му показвам и той реагира „Не, това не е О (или А и Е)“ В гласа му се усещаше нотка на раздразнение. Тогава посочваше друга буква (въпреки че вече бе посочвал правилно къде е О) и казваше, че това е О. Аз казвах „Не, това е Ю“ или каквато беше буквата. Той не настояваше повече, но направи така много пъти. Не знаех как да си

обясня това. Като си мислех за Лиза на същата възраст, предположих, че може би това е неговият начин да се съпротиви и реагира в една ситуация, в която аз имах пълен контрол, имах цялата информация и знаех всички правилни отговори. Така той утвърждаваше себе си и правото си да определя част от правилата. Не мисля, че му харесваше идеята, че трябва непременно да бъде там, където аз казвам. Макар да се съмнявам, че тази мисъл беше ясно дефинирана и осъзната, струва ми се, че той си мислеше, че ако аз мога да определям буквите, защо и той да не може? Защо и той нямаше право да казва къде е О, точно като мен?

Той настоя да му позволя да сложи хартия в машината. Другите деца, с които бях работил, не бяха искали такова нещо. Работата не беше проста. Ако не пхнеш хартията достатъчно навътре, за да се захване, нищо не се случва, като се опиташ да завъртиш валяка. Томи често се оказваше в такава ситуация. След като известно време се опитваше безуспешно да обърне валяка, той ме оставяше да напъхам докрай хартията, но не и преди да се е опитал сам. Другият проблем беше, че хартията се намачкваше, докато я напъхваш. Обикновено успявах да кажа: „Чакай малко да оправя хартията“ и го правех. Тогава хартията излизаше отпред и можеше да се захване. Първите няколко пъти, когато това се случи, аз повдигах лоста ръчно и пъхах хартията под него. След това той се научи да го прави сам.

В един момент Томи ме помоли да види „шума“. Имаше предвид електрическият мотор, който се чуваше отвътре. Попитах: „Наистина ли трябва да го изваждам от корпуса?“ Той настоя и аз го направих. Той го огледа и го пипна. Видът му подсказваше, че иска да го разглоби на съставните му части. Не си спомням друго дете, което бе пожелало да види мотора. Все пак не трябва да забравяме, че Томи е от семейство, в което всички са много грамотни в техническо отношение.

Бяхме започнали да се занимаваме с машината към самия край на моето гостуване. За малкото време, през което я изучавахме, той не показва почти никакво желание да научи други букви, освен О, А и Е. От време на време питаше за някои други букви, но не често и като че ли не ги запомняше. Струва ми се, че това, което искаше да открие по отношение на машината, беше как да манипулира с нея и след като реши, че е постигнал това, изгуби интерес. Може би с времето щеше да се заинтересува за какво всъщност служи машината.

Заниманията с пианолата^[1] бяха тези, които доставяха на Томи най-голямо удоволствие. Всичко започна с наблюдаване на Лиза, по-голямата му сестра, която се занимаваше с него. Тя често свиреше, защото ѝ харесваше музиката. Той пък искаше да свири, защото тя свири и защото иска да прави всичко, което тя може. Той едва стигаше до педалите и трябваше здравата да се потруди, докато успее да ги натисне. Налагаше се да се държи за пианото с две ръце, за да не падне от столчето. Столчето обаче започваше полека да се отдалечава от пианото, плъзгайки се по дървения под. Не след дълго Томи не можеше вече да стига пианото. Трябваше да слезе, да върне столчето и да започне всичко отначало. Веднъж, бидейки свидетел на това, казах: „Чакай, аз ще държа столчето“. Това помогна, но така си създадох постоянен ангажимент. Оттогава чувах пронизителния му вик винаги, когато искаше да свири: „Джон! Джон!“ Ако не исках да прекъсвам това, което правя, давах пас; никога обаче не постигах резултат. Той все някога ме намираще и казваше: „Помогни, моя те“. Не можех да му откажа. Знаейки много добре какво иска, аз го питах: „Какво искаш да направя?“ Той отговаряше: „държи толчето“. И всичко започваше отначало.

Той се интересуваеше от пианолата главно в качеството ѝ на машина — нещо, което можеш да накараш да работи. Когато започна да проявява интерес към нея, решихме, че ако се опита сам да сложи рулото с перфорирана хартия, ще го скъса. Затова му казахме, че някой възрастен ще го слага. В началото Томи нямаше нищо против; на пианото и вътре в него имаше достатъчно други неща, с които да се занимава. След време обаче установи, че така не може да свири, без да му се налага постоянно да гони някой възрастен да му сложи рулото, а това беше много неприятно. Освен това, след като другите могат да го слагат, защо и той да не може?

Удивително е колко голяма част от бъдещото си развитие разкриват децата още от съвсем ранна възраст. Томи винаги се е интересувал от машини — как да ги поправя, използва, да прави неща с тях. Никога не се е интересувал много от писане и четене. Когато се налага, си служи с тях, но думите не са средството, чрез което е решил да изследва света, поне засега. Лиза пък винаги се е интересувала от думите — и от четенето, и от писането им. На около десетгодишна възраст тя започна да си пише автобиографията; за първите десет или

дванайсет страници беше стигнала едва до четвъртия си рожден ден. След няколко години започна да пише поезия и доколкото знам, продължава и до днес.

Щом в семейството на Томи се развали някаква машина, някой моментално я разглобява и поправя. Баща му винаги е бил голям техникар и по-големите момчета са попили чувството, че всеки може да поправя машини. Те рутинно разглобяват и сглобяват велосипеди, автомобили и какво ли още не. Така че ако има нещо счупено, малкото момченце естествено очаква, че някой ще го „опави“. Инстинктивната му реакция при вида на машина, като пианолата например, е да се докопа до вътрешността ѝ и да види как работи.

Не му отне много време да се научи да си слага сам рулото и да борава с всички ръчки. Има една ръчка за странично нагласяне на рулото и друга за определяне на темпото. Той ползваше и двете, макар да не съм сигурен, че беше наясно с резултата, който постигаше. Имаше друга ръчка за пренавиване на рулото. Под клавиатурата пък беше тази, която придаваше на пианото звучене на струнен инструмент. Той откри тези ръчки и използваше всичките. Всъщност за него да свириш на пианолата означаваше да боравиш с всички възможни средства за управление.

След време той ме попита за какво е ръчката, с която рулото се придвижва странично. Показах му дупките в хартията и как те се движат над един метален четящ механизъм, който пък кара пианото да свири. Дали разбра всичко, което му казах? Не знам и не ме интересува. Оттогава играта му с пианото задължително включваше качване на стола, инспектиране на дупките в рулото, казване „Дупка наред“, слизане и продължаване на свиренето. Мисля, че веднъж му казах, че дупките са наред, за да престане да ги разглежда — при положение, че трябваше да му държа стола, за да свири, исках да свири, а не да ги разглежда. Нещата обаче не станаха така. Той запомни забележката ми и превърна процедурата по инспектиране на дупките в задължителен елемент от играта с пианото.

Това ме кара да се замисля за времената, в които децата можеха да видят възрастни, които работят. Колко много са научавали от това, че са ги наблюдавали! Сега това не е толкова лесно. Голяма част от така наречената „работа“ в обществото днес изобщо не е такава, че едно дете може да я схване като работа; много от останалата работа се

върши от машини. Все още обаче има майстори и занаяти. Колко би било хубаво да се намери начин децата да ги видят да работят и да могат да им задават въпроси за това, което вършат.

Да се върнем към пианолата. Някои от ръчките, за които споменах, са под едно дървено капаче в края на клавиатурата. Веднъж, когато Томи започна да играе, аз затворих капачето на ръчката с думите: „Да махнем това да не ни пречи“, целейки да отклоня вниманието му от постоянното бърникане на ръчките. Това обаче се превърна в поредния задължителен елемент от играта му — от време на време той затваряше капачето и казваше: „Да не пречи“.

Ето как децата научават, че определени фрази се ползват в определени ситуации. Дали това е ролята на имитирането на езика? Донякъде. Имитацията обаче не е сляпа и безцелна. Чрез нея се открива и прилага в практиката някаква реална взаимовръзка. Детето бързо свързва фразата „Да го махнем да не пречи“ с действието махане на нещо, което пречи и знае, че едното обозначава другото. Въпросът е след колко време ще може да използва същата фраза в различен контекст? Вероятно трябва да я чуе употребена в друга ситуация, за да разбере, че може да се използва не само в първоначалния, а и в много други случаи.

Томи се научи и да сгъва педалите и затваря вратичките, превръщайки пианолата в обикновено пиано. Той обичаше да дърпа и плъзгащите вратички, които покриваха механизма с рулото. В един момент, както наблюдаваше клавишите, движещи се вследствие на това, че натискаше педалите, на него му хрумна да натисне един от клавишите, за да установи какво ще стане. Може би искаше да усети колко е голяма силата, която ги задвижва. От страх да не счупи нещо, предотвратих това силово изпитание.

Той обичаше също да върти манивелата, която повдига и сваля решетъчната вратичка на скарата в двора на къщата. Понякога той продължаваше да върти манивелата, след като решетката бе свалена докрай, и я отвиваше от леглото ѝ така, че тя излизаше от него. Тогава започваше да се опитва да я завие отново. Той може да завива някои неща, но точно манивелата — не. Обикновено след известно мъчение или изоставяше манивелата на земята, или я влачеше със себе си за кратко, след което я оставяше. Ние се научихме да я откриваме на съвсем необичайни места и да я връщаме при скарата. Позволихме му

да продължава с тази игра, защото тя беше полезна за него. Да завиваш манивелата на едната страна и да видиш, че нещо се вдига, след което да я отвиваш, и да видиш, че нещо се сваля, е интересен и важен експеримент за едно малко дете. То се научава не само за какво служи конкретната манивела; то научава също, че много действия имат постоянни и предсказуеми резултати и че светът има много аспекти, които го правят разбираемо и надеждно място.

Близо година след тези експерименти майка му ми писа:

„Томи е «най-наблюдателното», мислецо и будно малко момченце и мрази да го поучават. Той обича да учи и складира всякакъв вид факти за бъдеща употреба. Служи си с инструментите си (отвертка, чук, лопата и гребло, трион и т.н.) много внимателно и умело. Той обича да прави неща заедно с нас, сади и полива с мен, коси тревата, прецежда пясъка за цимент, и т.н. — много е зает и любопитен. Когато обаче се опитаме да го научим нещо, като например АБВГДЕЖ, което изглежда сякаш лишено от смисъл или приложение, той просто не издържа. Ядосва се и се раздразва толкова, че чак го избива на плач. Как ли ще му понесе училището тази есен?

Лиза е изключително добра ученичка. В бележника си има само шестици и взема оценките си много на сериозно. Тя мрази да бъде неподготвена за училище и въпреки това питае дълбока неприязън към него.“

Вече съм разбрал, че съпротивата на Томи срещу поучаване, за което не е молил, съвсем не е нетипично за малките деца. Нашата организация издава двумесечно списание за хора, които учат децата си у дома — „Да пораснеш без училище“^[2]. Много майки пишат до списанието и често споменават с мъка за това, как малките им деца ожесточено отблъскват добронамерените им и старателни опити да ги учат. Децата се съпротивяват, при това почти винаги с гняв, на всяко нежелано от тях поучаване, защото то им изпраща (вероятно подсъзнателното) послание: „ти не си достатъчно умен, за да разбереш какво е важно да научиш, а и дори да беше, не си достатъчно умен, за

да го усвоиш“. Естествено, че това ги наранява и разгневява. „Остави ме да го направя сам!“ — викат те. Точно това и трябва да направим. Ако имат нужда от помощ, те ще я поискат — при положение, че им я даваме, когато я поискат. Ако в желанието си да ги учим и да им помагаме им изпращаме достатъчно такива послания на съмнение и недоверие, не след дълго ще разрушим увереността им в способността да учат сами. По този начин ще ги убедим, че те наистина са прекалено мързеливи, безразлични и глупави, за да могат да учат. Така ще сбъднем сами собствените си страхове.

По време на едно от посещенията ми Томи измисли играта „Скоростен лост“. След като откри, че ние с него се събуждаме първи в семейството, Томи започва да идва в стаята ми веднага, щом отвори очи. По някакъв начин си измислихме следната игра: както си лежа под завивките, вдигам вертикално едната си ръка със стиснат юмрук. Тогава Томи грабва юмрука ми и се опитва да го разтвори, а аз го стискам с всичка сила, като от време на време внезапно го отпускам и той избухва в смях. Играта започна като чисто премерване на силите, но Томи скоро я превърна в нещо друго. Вдигнатата ми ръка беше преобразена в скоростен лост (или някакъв друг уред за управление) на булдозер. Той я дърпаше наляво-надясно и бръмчеше като булдозер. Това стана редовен сутрешен ритуал — той идваше рано-рано, приказвахме си малко и след това казваше: „Хайде да играем на скоростен лост“. Когато семейството му заминаваше за ски курорта, управляван от баща му, най-голямата радост на Томи беше да се покатери в истински булдозер, да натиска копчета и дърпа лостове във всички посоки, представяйки си, естествено, че кара.

Сега съм убеден още по-силно от преди, че за децата е изключително важно да виждат как възрастните работят в истинския живот и ако е възможно да им помагат. Едно от големите предимства на домашното образование е, че децата, които не са затворени в училище, имат шанса да видят родителите си и други възрастни да работят. Ако желаят, а много от тях наистина искат това, те имат шанс се включат в работата.

Едно лято, когато Томи беше на не повече от четири-пет години, семейството имаше кон за езда. Баща му ме помоли да направя малък

падок за коня зад къщата и ми показва как да го направя — изкопавам няколко дупки (доста трудно начинание предвид твърдата, глинена земя), слагам коловете вътре, забивам ги здраво, увивам около тях тел и закачам дъски за телта, така че да стане парапет. Така и направих. Падокът устоя целия период, през който семейството имаше коне. Томи ми „помагаше“ часове наред, докато копаех под парещото слънце на Ню Мексико. Той преместваше малки купчини пръст от едно място на друго с лопатката и трактора си, връщайки пръстта обратно в дупките, след като бях сложил коловете. Нито го бях молил, нито го наградах за това, че го прави. Той просто видя, че се върши истинска работа и искаше да участва в нея.

Училище. Лиза си остана отлична ученичка и с времето, след като разбра как да си взима от училището това, което иска, започна да го харесва. Томи никога не го заобича особено. Първоначално той изпитваше силно любопитство към неща, които не присъстваха в училищната програма и гореше да научи много повече, отколкото който и да е там искаше или можеше да му покаже. През първите му четири години в училище, след като учебната година започнеше, майка му го питаше: „Какво учите в училище тази година?“ В отговор той констатираше, без да се оплаква: „Същото като миналата“. Той имаше предвид именно същото, тъй като голяма част от времето в училище преминава в „преговаряне“ на материала от миналата година. На дванайсетгодишна възраст Томи се записа на един летен курс по астрономия, който много му хареса и от който научи много. В училище обаче никой не можеше, нито пък искаше да задълбочи знанията, придобити в курса. След време той се отегчи окончателно от училището и ходеше там само за да види многото си приятели, да играе с тях футбол и баскетбол (в което беше много добър) и участваше във всички спортове (въпреки че проходи едва след като навърши три години).

[1] Пианолата, известна още като автоматично пиано, изпълнява програмирана музика, разчитайки на перфорирана хартия. Днес този начин за съхранение на музика е изместен от MIDI файловете — Б.пр.

↑

[2] Growing without schooling. — Б.пр. [↑](#)

14 ОКТОМВРИ 1963 Г.

Преди няколко дни донесох в училище една стара военна тръба, която бях купил втора ръка за осем долара. Когато първокласниците и децата от детската градина излязоха в почивка, изнесох тръбата навън. Надух я пробно веднъж-дваж пъти, произвеждайки някакъв неопределен писклив звук (не мога да свиря на тръба) и около мен веднага се скупчиха двайсетина деца, настояващи да опитат. Наредих ги на опашка и се започна. Доста от тях знаеха какво да правят с устните си, защото ме бяха видели. Други лапаха тромпета в устите си като близалка, преди да разберат, че така няма да стане. След това опитваха както трябва. На други трябваше да показвам какво се прави, свивайки устни и духайки през тях. От десет деца девет успяха да произведат добър звук с тръбата — имам предвид силен звук. Някои успяха да вдигнат не по-малко шум от мен. Това им доставяше невероятно удоволствие и удовлетворение — особено на Мартин. Направо не можех да го отделя от тръбата. Имаше и няколко тъжни, сразени малки деца, които дойдоха, духнаха слабиичко и ми върнаха тромпета с такова изражение, сякаш се предават. Защо тези няколко деца се предадоха толкова бързо?

След около четири дни игра с тръбата, една от учителките излезе навън, прекъсвайки кафето си, и ни помоли ако обичаме да спрем с тази тръба, защото я изнервяме. Това сложи край на случая с тръбата. Определено обаче бе интересно да се наблюдава, макар и съвсем за кратко, колко енергично и уверено подходиха повечето от тези малки деца към проблема с изкарването на звук от един труден инструмент.

8 НОЕМВРИ 1963 Г.

Когато имам часове, донасям в класната стая виолончелото си и давам на децата да „свирят“. Като се изключат малцината срамежливи деца, които неуверено прокарват лъка по струните няколко пъти, след което се отказват, почти всички малки деца атакуват челото по същия начин, както и тръбата. Те всъщност правят три неща наведнъж. Те карат една машина да заработи. Те се наслаждават на лука да създават звуци. И накрая, те правят научни експерименти. Започват с ревностно движение на лъка напред-назад по струните. Това продължава доста време, защото усещането и звукът са просто вълнуващи. След това променят движението на лъка, опитвайки различно темпо. След това започват да го движат така, че да докосва повече от една струна или пък го преместват на друга струна. Важно е обаче да се отбележи, че първите няколко пъти не правят това, с цел да експериментират и да видят какво ще стане. Те го правят заради действието само по себе си. Те движат лъка по един начин, произвеждайки един вид звук; след това искат да движат лъка по друг начин и да произведат друг звук. Едва след множество опити като че им просветва, че има някаква зависимост между това как движат лъка и какъв звук се получава. Тогава настъпва значителна промяна в действията им. Те започват да движат лъка по-целенасочено и внимателно, премествайки го от струна на струна и мислейки усилено. Човек може едва ли не да чуе мислите им: „ааа, тази струна прави този звук, а онази — друг“. Налага да прекарат доста време в свирене, което на възрастните би се струвало някак напосоки. Преди да започнат да се замислят какво всъщност правят, децата действат заради самото действие. Те трябва да натрупат значителна маса сурови сетивни данни, преди да започнат да ги сортират и осмислят.

След като са се наиграли с лъка, те се замислят как да използват пръстите на лявата си ръка, за да натискат струните по грифа. Това не дава особен резултат по две причини. Първо, пръстчетата им не са достатъчно силни, за да задържат струните натиснати. По-важното е обаче, че те не полагат никакво усилие да се уверят, че движат лъка

именно по струната, която са натиснали. Лъка се движи ожесточено по всички струни; лявата ръка се движи нагоре-надолу по грифа, като натиска на случайни места; двете дейности не са ни най-малко свързани. През цялото време аз не отронвам нито дума.

До днес вероятно съм наблюдавал не по-малко от стотина малки деца, които се опитват да свирят на чело — най-вече в домовете, които посещавам. Всички те постъпват по начина, описан по-горе (при положение, че първо са ме видели да свиря). Аз свиря винаги, когато ме помолят, и едно от произведенията, които изсвирвам, е прелюдията към първата сюита на Бах за соло виолончело. Това е много динамично произведение — дясната ми ръка се движи бързо нагоре-надолу и напред-назад, а лявата препуска нагоре-надолу по грифа. Когато след това попитам децата (и възрастните) дали искат да опитат, всички деца започват с опити да направят точно това, което са видели от мен. Те не се опитват да разберат как да свирят на чело, а по-скоро направо свирят. Как гледат те на тази си дейност? Дали си мислят „сега ще направя точно като Джон“, очаквайки да постигнат същия резултат? Или си казват „знам, че не мога да свиря като Джон, но ще направя като него и ще видя какво ще стане“. Не знам. Може би зависи донякъде от възрастта им. По-малките може би първоначално се надяват, че ще изкарат от челото същите звуци като мен. По-вероятно не е така, защото малките деца съвсем ясно показват разочарованието си, а никога не съм виждал малко дете, което да е разочаровано от резултатите си с инструмента. Предполагам, че те започват като просто се опитват да повторят на челото максимална част от видяното от мен. Нямам никаква представа дали си представят, че звучи истинска музика, докато правят това. За малките деца границата между реалността и фантазията е толкова неуловима, че те се чувстват напълно комфортно, стъпили с единия крак в реалността, а с другия — във фантазията. Вероятно първоначално не се замислят кой знае колко за звука — фактът, че карат виолончелото да работи е достатъчно вълнуващ сам по себе си и поглъща изцяло вниманието им.

След известно време обаче те осъзнават, че техните звуци ни най-малко не могат да се сравняват с моите. Точно като Вита на пищещата машина, те започват да си дават сметка, че свиренето им е въображаемо, и точно като нея им омръзва да правят глупости и

започват да се стремят да разберат как всъщност свири челото. Всичко това обаче се предхожда от вихрена дейност заради самото действие.

След известно време детето започва да разбира нещо. Какво? Вероятно лявата му ръка започва да осъзнава, така да се каже, че понякога задържа вибрираща струна, а друг път — неподвижна струна. Може би детето си дава сметка, че понякога лявата му ръка оказва влияние на звука, който се възпроизвежда, а понякога — не. Във всеки случай след време детето започва да се опитва съзнателно да натиска именно струната, по която движи лъка, като гледа ту едната, ту другата ръка. Това не е толкова лесно, колкото изглежда, особено за малко дете, което държи челото по доста странен начин. Когато успее да съгласува ръцете, то известно време продължава да движи лъка по струната, като я натиска тук-там като че на случаен принцип. След това започва да провежда нова серия от експерименти, проверявайки какво става, като движи ръката си нагоре-надолу по грифа.

По този начин детето не след дълго успява да схване основната идея на челото — взаимовръзката между лъка, струната и лявата ръка. Докато стигне до нея обаче, то е било активно без прекъсване. Сякаш му е прекалено приятно (всъщност тази дума е слаба) да свири на чело, за да се мъчи да го разбира. Някой учен би казал, че наред с полезната, детето е натрупало огромно количество произволна, непотребна информация. Опитният учен се стреми да освободи експеримента си от всяка информация, която няма пряко отношение към него. Той отправя въпрос към природата и се стреми да сведе фоновия шум и случайните данни до минимум, така че да чуе отговора. Децата обаче не правят нещата така. Те извличат отговорите си от шума. В края на краищата за детето целият свят е непознат и странен и се състои само от „фонов“ шум. То може да разбере и осмисли съвсем малка част от преживяванията си. Начинът, по който детето атакува проблема „чело“, е да произведе максимално количество данни, като направи колкото се може повече неща и използва лъка и ръцете си както му хрумне. След това то започва да отсява закономерностите и да разпознава наличието на структури. То започва да задава въпроси — т.е. да прави целенасочени експерименти. Много е важно да разберем, че детето няма никаква представа какви въпроси да зададе или въобще какви въпроси могат да бъдат зададени, преди да е натрупало достатъчно данни.

Възрастният учен мисли по-ефикасно от детето в едно отношение. За разлика от него, детето не може да отсява ненужната и безполезна информация, да опростява проблема и да определя какви въпроси да зададе, за да получи максимална информация от отговорите. Ето защо опитният възрастен мислител, който вижда чело за пръв път, би постигнал за няколко секунди това, което за детето отнема толкова много време — да прокара лъка по всяка струна, да открие какви звуци възпроизвеждат и да установи какво влияние оказва натискането на дадена струна с лявата ръка върху възпроизведения от нея звук. Това ще стане ако — и това „ако“ е много голямо — той изобщо посмее да се доближи до челото. Малкото дете (поне докато мисленето му не е било покварено от възрастните) има голямо предимство в такива ситуации. Повечето житейски ситуации са точно такива — пълни с изобилие от безсмислена информация, която не дава яснота по отношение на въпросите, които да бъдат зададени. Детето много по-добре от възрастните успява да се справи с такъв вид информация. То има много по-голям толеранс към объркването, което е свързано с нея. То много по-добре успява да разпознае наличието на структури, долавяйки и най-слабия сигнал всред общия шум. Най-важното обаче е, че за разлика от възрастните, то не се впуска в окончателни и прибързани заключения на базата на ограничено количество данни. Дори да е направило такива заключения, то не отказва да вземе под внимание появата на нови, опровергаващи данни. Това са мисловни умения от решаващо значение, които ние, бързайки да го накараме да мисли като нас, „образовайки“ го, можем да увредим или дори ампутираме.

Най-голямата разлика между възрастните и децата е, че повечето деца, на които предлагам да опитат да свирят на челото, приемат поканата, докато повечето възрастни, особено ако никога не са свирили на музикален инструмент, я отхвърлят.

ГОВОР

Преди няколко дни в магазина видях дете на около годинка, което седеше в количката си. Майка му пазаруваше, а то бе погълнато в собствени занимания — играеше с количката и разглеждаше консервираните плодове и сокове. Започнах да го наблюдавам. Изведнъж то си каза: „А-я!“ След малко го повтори пак, и пак и така около десет пъти. Дали не се опитваше да каже „играя“? По-вероятно е да се бе натъкнало на този звук случайно и да го повтаряше просто защото му харесваше звученето или усещането, което той създаваше в устата му.

Преди няколко месеца имах възможност да опозная доста отблизо още едно дете на годинка. Момиченцето обичаше да казва: „Лийдъл — лийдъл — лийдъл!“. Това беше любимият ѝ звук и тя го повтаряше през цялото време. На практика това беше единственото, което можеше да казва. От време на време добавяше едно изразително „е!“ — „Лийдъл — лийдъл — лийдъл-е!“ Попитах баща ѝ как е започнала да казва този звук. Дали имитира нещо, което някой ѝ е казал? Не, тя очевидно се беше научила да вади и прибира езика си бързо и усещането ѝ допадаше. (Бебетата обичат да играят по всякакъв начин с езика си.) Веднъж, докато си играеше, тя издаде звук и беше удивена и развеселена от начина, по който движението на езика ѝ повлия на издадения звук. След много упражнения тя установи, че може да възпроизведе този звук, без да вади езика от устата си. Усещането и звукът бяха приятни, така че тя остана на този етап за около месец-два, преди да продължи нататък.

Като че усещането, което създава звукът, е не по-малко важно от самия звук. Всеки, който е наблюдавал бебетата, знае колко са доволни, когато за пръв път открият как се пърди с уста. Те наистина го откриват сами; този звук със сигурност не е нещо, на което майките им ще ги научат.

В книгата си „Биографията на едно бебе“ Милисънт Шин разказва тази прекрасна случка от живота на седеммесечната си

племенничка Рут:

„След няколко дни бебето демонстрира усещането си за изненада по-ясно. Както си лежеше и издаваше весели звуци, то внезапно изгука кратко и високо чрез случайно съчетание на гласовите си органи. Това без съмнение предизвика непознато усещане в малкото му гърло, да не говорим за странния нов звук. Бебето мигновено притихна, а по лицето му се изписа изумление. Това бяха не само начални признаци на памет, но и демонстрация на нова емоция — неподправена изненада.“

Твърде вероятно е малките бебета да не владеят особено добре звуците, които издават, и голяма част от тях да са рожба на случайността. На бебетата им харесва това, което са усетили и чули и започват да се опитват да издадат същите звуци отново. По-късно може би съзнателно започват да се опитват да имитират звуците, които чуват около себе си.

Преди няколко години, когато бях във Франция, едно осемнайсетмесечно момченце ме изненада, като произнесе френското „ю“, докато си бърбореше по бебешки. Може би не трябваше да се изненадвам, защото всеки, който му говореше, го наричаше „tu“ (от фр. — ти). Аз обаче никога не бях чувал друго бебе да издава този звук. Освен това успях да накарам едва неколцина от учениците ми по френски да го произнесат, при това с доста усилия. Естествено, за разлика от това бебе, учениците ми бяха притеснени и се срамуваха — а това е от решаващо значение.

Всъщност защо бебетата започват да издават звуци? Дали го правят инстинктивно, както когато плачат? Като че ли не. Кученцето, отгледано отделно от други кучета знае как да лае, когато порасне, но малкото деца, за които знаем, че са израснали без контакт с други хора остават почти изцяло неми. Казват, че в домовете за сираци, в които няма достатъчно персонал и бебетата рядко виждат по-възрастни хора, децата са съвсем тихи, освен ако не плачат. Очевидно идеята за говор

идва у бебетата, когато слушат около себе си хора, които говорят. Дали, когато издават първите си звуци, те имитират хората наоколо? Или пък изобретяват говоренето, започвайки от нулата? Вероятно първоначално те по-скоро изобретяват, а едва по-късно започват да имитират.

Сега съм твърдо убеден, че в повечето случаи бебетата изобщо не се опитват да имитират звуци, както ние си мислим, а направо говорят, т.е. да използват звуци, за да предадат желанията, чувствата и мислите си. В книгата си „Вместо образование“^[1] писах:

Не можем да отделим едно действие от уменията, които то изисква. Бебето не се учи да говори, като първо усвоява уменията, необходими за говор, а след това ги прилага, за да заговори. То се научава да говори в процеса на самото говорене. Много преди да издаде звуците, които оприличаваме на думи, проговарящото бебе е установило чрез зорко наблюдение, че звуците, които по-големите хора правят с устата си, оказват влияние върху останалите неща, които правят. Говорът му е причина нещо да се случи. Макар че може би още не знае точно какво и как се случва, бебето иска и то да е част от групата на говорещи възрастни. То иска да предизвиква събития чрез собствения си глас.

Милисът Шин отново разказва за племенничката си Рут, когато е била бебе:

„[На четири месеца] Когато тя издаваше звуци, ние често в отговор я обсипвахме с приятелско бърборене и бръщолевене вместо думи. От края на четвъртия месец тя като че започна да имитира тези звуци, когато ние ѝ ги издавахме...

[На пет месеца] Един ден, когато беше на четири месеца и половина, тя издаде странен врясък при вида на дядо си, с който като че целеше да привлече вниманието му, и беше много доволна, когато това се случи. В последните дни на петия месец тя започна да издава звук, с който показваше желанието си да я гушнат. Това беше умотелно хленчене, придружено с обръщане и гледане към майка ѝ. Той ясно се различаваше от измъчения, изтормозен звук, предизвикан от някаква нужда и

ненасочен към никого, който бе издавала досега в продължение на седмици...

[След около месец] В сравнение с началото на месеца звуците, които издава, са много по-разнообразни и изразителни. Тя усвои едно любопитно кучешко хленчене, когато иска нещо или се оплаква, както и някакво забавно възторжено сумтене и задържане на дъха, с което да изрази задоволство. Тя също започна задълго да се впуска във всевъзможен брътвеж, който съвсем ясно изразява задоволство, интерес или оплакване. Тя използва този брътвеж, за да «говори» на всякакви обекти, които ѝ се сторят интересни (великолепен цъфнал плет например), като понякога същевременно протяга ръце към него.“

Преди няколко години бях на гости при едни приятели, чието момченце не беше много по-голямо от една годинка. С детето станяхме добри приятели; той ми позволяваше да го нося в двора пред къщата, наблюдавайки и усещайки неща като дървета и храсти. Той вече можеше да издава множество отделни звуци. В един момент обаче, докато говорех на родителите му за резервацията на самолетния си билет към дома, малкото момченце, което ме гледаше право в очите, произнесе дълъг низ от звуци, които съдържаха всички ритми и тонове, присъщи на говора на възрастните. Като го погледнах на свой ред право в очите, аз му отговорих, обяснявайки защо смятам, че ще е по-добре, ако хвана по-ранния самолет вместо по-късния. Той откликна с нов низ от говороподобни звуци. Този обмен се повтори още няколко пъти. Майка му беше поразена; тя никога не беше чувала детето да говори по този начин. За пръв път толкова малко дете ми показва ясно, че то не само имитира говора ми, а провежда истински разговор с мен. Разбира се, никога няма да узная значението, което то искаше да ми предаде в този разговор. Той обаче определено съдържащо някакво значение. В главата „Въображение“ ще ви разкажа за едно малко австралийско момиченце на име Джулия, което щастливо драскаше дълги писма на баба си, разказвайки ѝ всякакви неща. Когато един ден разбра, че баба ѝ не може да разчете драскулките, сърцето ѝ беше съкрушено. Подозирам, че с ранния

бебешки говор нещата стоят по същия начин. Чрез издаваните от тях звуци бебетата целят да предадат на околните някакви съобщения, както виждат, че правят възрастните. Според мен те вярват, че съобщенията им достигат до адресата си. Внезапно, на около година и половина — две, те осъзнават, че повечето от съобщенията им изобщо не достигат адресата си, и че всъщност не могат да говорят като другите хора, а се налага да положат доста усилия, за да се научат да го правят. Вероятно това е една от причините, поради която двегодишните деца са толкова докачливи — те току-що са открили, че освен всички други неща, които не знаят как да правят, не могат и да говорят. В тях напират толкова неща, които искат да кажат, толкова нужди, чувства и откровения, но няма как да им дадат израз.

Говорът е нещо невероятно. Ние толкова сме свикнали с него, че не си даваме сметка, че изисква изключително сложна и неуловима координация между устни, език, зъби, небце, челюсти, бузи, глас и дишане. Това е най-сложното и трудно мускулно умение, което повечето от нас усвояват през живота си. То се равнява най-малко на умението, необходимо, за да усвоим някой сложен музикален инструмент. Даваме си сметка колко трудна е речта едва когато се опитаме да заговорим на език, който съществено се различава от нашия. Внезапно откриваме, че устата и езика ни не правят това, което очакваме от тях. Въпреки това всяко дете се научава да възпроизвежда звуците на майчиния си език. Ако живее някъде, където се говорят повече от два езика, то усвоява и двата. Как постига това? То не притежава голяма координация; как тогава успява да постигне нещо, което за много възрастни е изключително трудно?

Отговорът изглежда се крие в търпеливото и непрестанно експериментиране. Те успяват, като се опитват хиляди пъти да издадат звуци, срички и думи, като сравняват своите звуци със звуците, издавани от хората около тях, като постепенно приближават своето звучене до това на другите и най-вече като са готови да грешат дори и когато дават най-доброто от себе си в опити да направят нещата правилно.

Бил Хъл веднъж ми каза: „Ако учехме децата да говорят, те никога нямаше да проговорят“. Първоначално помислих, че се шегува.

Сега разбирам, че това е самата истина, при това много важна. Да предположим, че трябваше ние да „учим“ децата да говорят. Първо, ще се намери някоя комисия по речта, която да я анализира и да я разбие на определен брой отделни „говорни умения“. Вероятно ще решим, че тъй като езикът се състои от звуци, ще трябва детето да се научи да произнася всички звуци, преди да започнем да му преподаваме самия език. Без съмнение ще направим категоризация на звуците, като първо изредим по-простите и обикновените, а след тях — по-трудните и редките. След това ще започнем да учим малките деца на тези звуци, като се придържаме твърдо към така установената последователност. Възможно е, с цел да не „объркаме“ детето („обърквам“ е мръсна дума за повечето учители) да не позволяваме на детето да чува прекалено много обикновена реч, а да излагаме слуха му единствено на звуците, които целим да му преподадем.

Освен регистър на звуците, ще разработим и регистър на сричките и думите.

Щом детето се научи да произнася всички категоризирани от нас звуци, ще преминем към уроци как да съчетава звуците в срички. Щом се научи да произнася всички срички от сричковия регистър, ще преминем към избраните от нас думи. Същевременно ще започнем да му преподаваме граматическите правила, с помощта, на които да може да съчетава новоусвоените думи в изречения. Всичко ще следва определен план и нищо няма да бъде оставено на случайността; упражненията, преговорите и тестовете ще са в изобилие, за да сме сигурни, че детето няма да забрави нещо.

Да предположим, че направим това — какъв ще е резултатът? Ние просто ще сацисаме, обезверим, изложим и сплашим повечето деца и те ще се откажат да се мъчат да правят това, което сме си наумили. Ако извън нашите уроци им бъде даден шанс да живеят като нормални деца, много от тях вероятно биха игнорирали нашето „преподаване“ и биха се научили да говорят сами. Ако ли не, ако контролът над живота им беше пълен (нещо, за което твърде много педагози бленуват), ще потърсят убежище в съзнателния неуспех и ще замлъкнат, точно както много деца правят по отношение на четенето.

Именно това се случи с четенето в училищата в Чикаго, поне за определен период. Някакъв комитет по четенето взе решение, че тази дейност може да бъде разбита на *петстотин* отделни умения. Те с

труд съкратиха броя на уменията на двеста осемдесет и три и след това предложиха тези умения да бъдат преподавани едно по едно в строго установената от тях последователност на всички деца в училище. Надявам се, че този абсурден проект не е бил одобрен.

Миналото лято една млада майка дойде с бебето си до щанда за месо в супермаркета и започна с него въодушевена и непринудена дискусия по въпроса какво месо да купят за вечеря. Едното парче изглеждаше добре, но беше твърде скъпо — цените на храните ужасно са се покачили напоследък. Другото не е лошо, но трябва да се пече прекалено дълго, а те имат още много неща за вършене и ще се приберат едва в четири часа. Пържолите са хубави, но нали ядоха пържоли миналата вечер. И така нататък. В гласа ѝ нямаше нищо престорено или превзето; със същия успех можеше да говори на някой на нейната възраст.

Преди повече от година отидохме с приятели на гости на едни хора, които имаха шестмесечно момиченце. То беше доволно и отпочинало, така че го доведоха да го покажат на гостите. Всички ѝ се възхитихме, след което продължихме да си говорим. Тя беше омагьосана от говора ни. Обръщаше се към всеки, който заговаряше, и го гледаше съсредоточено. От време на време се заиграваше с някаква играчка в скута си; след няколко минути пак се заслушваше и заглеждаше в нас. Тя сякаш научаваше не само че хората говорят, а и че говорят един на друг и си отговарят с усмивки, смях и още говор. С други думи, говорът не е просто някакъв шум, а съдържа и предава послания и е средство за общуване.

Бебетата и малките деца обичат да слушат разговори на възрастни хора и често дълго слушат притихнали. Един от начините да помогнем на децата, докато се учат да говорят, е да им говорим (при положение, че го правим непринудено и чистосърдечно) и да им позволяваме да са около нас, докато разговаряме с други хора.

Първите няколко години от живота си Лиза расна в животновъдна ферма. Един ден, на около осемнайсет месеца, тя посочи добитъка и каза: „Виж куави, виж куави“. Много се

зарадвахме; това бяха едни от първите думи, които я чухме да произнася. Съгласихме се, че там наистина има крави, и изкоментирахме и по нещо за тях. След няколко дни обаче на минаване през едно поле, където имаше коне, тя пак каза „Виж куави“. По-късно, на минаване покрай овцете, тя отново повтори същото. Това беше странно. Лиза със сигурност не мислеше, че всички животни са едни и същи. Но ако разбираше, че конете се различават от овцете, защо ги наричаше крави? Или, ако пък мислеше, че всички животни се наричат крави, защо не наричаше кучето или котките „крави“? Очевидно измежду всички животни тя беше разграничила един определен клас, които ние бихме нарекли „големи животни в полето“ и го беше кръстила „крави“. Ние не я коригирахме, а просто продължихме да говорим непринудено за кравите, конете и овцете. Не след дълго тя въведе подразделения на този клас животни и ги наименува както трябва.

Някъде по това време ѝ подариха плюшено конче. Не след дълго бяхме с нея в магазин, пълен с плюшени животни. За моя изненада тя нарече всички тях „кон“. Скоро обаче стана ясно, че в съзнанието си тя отново беше категоризирала плюшените животни в отделен клас, и го беше кръстила с името „кон“. Това бе наименованието, употребявано от другите по отношение на собствената ѝ играчка. Не след дълго, слушайки различни разговори, тя осъзна, че този клас също има много подразделения със собствени имена — кучета, котки, мечета и т.н. Тези имена скоро бяха усвоени подобаващо.

Едно друго дете пък, момченце, беше запленило от трактора — голям, червен и шумен. Една от първите думи, която каза, беше „тактоу“. Скоро установихме, че той отнасяше тази дума към цял клас неща, които бихме нарекли „големи движещи се машини“. Коли, автобуси, камиони, багери, булдозери, грейдери, кранове — всички те бяха „тактои“. Не след дълго обаче, просто от слушане на разговори, то разбра, че този клас има подразделения със собствени наименования. Скоро, както повечето момченца, той знаеше как се нарича всяка машина в близката околност.

Една майка писа до нас в „Да пораснеш без училище“:

„В момента Джеси произнася две думи, които можем да разпознаем. Сигурна съм, че казва и други, само дето още не мога да ги разбера. Тя казва «пай» (пари), което включва всичко, което не е с телесна температура, независимо дали е горещо или студено, а също и дървата за горене — тъй като се отопляваме с дърва. Тя казва и «та», което всички бебета казват, и го използва за тати, куче, котка и овце (гледаме и овце). Десетмесечното бебе на едни приятели каза «коте». Ходейки из апартамента им, тя сочеше неща и казваше «коте». Ако посоченото наистина беше котка (а те имаха две възрастни котки и десет котенца, така че неслучайно това беше първата дума на бебето им) тя пляскаше с ръце и се смееше, а ако не беше — тя поклащаше глава за «не» и продължаваше нататък. Решихме, че тя разделя света на две категории — котки и не-котки.“

Способността да назоваваш нещата е много по-голямо постижение, отколкото изглежда на пръв поглед. Когато започнах да работя с петокласниците на Бил Хъл, той често играеше с учениците една игра, наречена „категории“. Той им казваше една дума, да речем „бобово зърно“. Те трябваше да открият всички категории, в които може да се впише то. Можеха да кажат, че то е предмет, растение, част от живата природа, храна, зеленчук, нещо зелено, за готвене и т.н. Повечето деца установиха с времето, че всеки предмет, като например бобеното зърно, може да се включва в множество класове. Когато говорим за бобчето, съсредоточаваме вниманието си само върху един или няколко от класовете, към които принадлежи. Ако сме градинари, ще го възприемаме като нещо, за което е необходима подпора, по която да се катери. Ако сме готвачи, ще мислим какво трябва да направим, за да го сготвим, колко време ще ни отнеме това и т.н. Когато назовем даден предмет, ние го категоризираме заедно с други подобни (поне частично) на него, както и с всички останали, които назоваваме по същия начин.

Това е същата процедура, която Лиза използваше, наричайки всички едри животни в полето с едно и също име.

В началото обаче бебетата не виждат света по същия начин. За определено време те виждат някаква маса от променливи форми и цветове, които се сливат в една-единствена, постоянно изменяща се картина. В Музея на модерното изкуство в Ню Йорк има една движеща се картина. Въртящи се изкривени огледала отразяват цветна светлина върху екран, създавайки постоянно изменящи се форми. На някои хора им е неприятно да я гледат. Те безуспешно се мъчат да открият някаква система или закономерност в образите. Светът вероятно изглежда така в очите на малките бебета. Картината, която те виждат, не е съставена от множество отделни елементи, както е при възрастните. Ние можем да назовем всеки елемент поотделно, както и да си го представим в други комбинации. Когато видим един стол в стаята, можем лесно да си го представим в друга стая или самостоятелно. За бебето обаче столът е неразделна част от стаята, която вижда. Възможно е това да е причината, или една от причините, поради които предметът, който скрием от бебето, престава да съществува за него. Може би затова играта на криеница е толкова забавна за бебетата и допринася много за тяхното израстване и разбиране на света.

Една от игрите, които обичам да играя с бебетата, които виждам по летищата, е играта с шапка или очила. Първо си слагам шапката (или очилата) и им давам възможност да ме погледат за малко. След това махам шапката и я държа в ръка, като отново изчаквам да погледат мен и нея. После пак я слагам, пак я махам и т.н. През това време не казвам нищо и запазвам добронамерено, но неизменно изражение. Почти всички бебета на около 6 месеца харесват тази игра и я наблюдават съсредоточено и сериозно, докато спра да я играя.

В книгата си „Психологическа диференциация“^[2] д-р Херман Уиткин, психолог на възприятията, съвсем удачно нарича света на бебетата „недиференциран“. Той не може да бъде разделен на отделни части. С израстването си обаче бебето започва да вижда стаята като сбор от неща, които са отделни едно от друго. Всеки предмет в стаята — стол, лампа, маса — заживява свой живот. Бебето е способно да мисли за него сам по себе си. Когато то направи тази стъпка, се казва, че е създало в съзнанието си представа за един диференциран свят.

Преди да е способно да назовава предметите, като например стола, бебето трябва да направи още една крачка в мисленето си. Не е достатъчно само да види, че столът съществува сам по себе си и може да бъде другаде в стаята или в друга стая. То трябва също да види, че този стол прилича на определени предмети в тази или друга стая. То трябва да осъзнае, че столът е по-подобен на другия стол, отколкото на лампата, масата или килима. В книгата си „Недоумяващи хора“^[3] Уендъл Джонсън изразява това много добре по следния начин: подобие то е разлика, която няма значение. Бебето трябва да установи, че въпреки разликите между отделните столове, те на практика са едно и също. С две думи, то вижда, че столът принадлежи към определено семейство или клас от предмети. Едва тогава то е готово да нарече този предмет „стол“ и да разбере какво имат предвид хората, когато го наричат така. Преди да може да назове определен клас от предмети, то трябва да го създаде в съзнанието си. Ето защо назоваването на предметите не е просто сляпа имитация; това е творческа умствена дейност.

Според мен единственият начин, по който може да бъде наречена умствената дейност за класифициране на нещата и назоваване на отделните класове, е абстрактно мислене.

Един ден, когато Дани (за когото вече споменах) беше съвсем малък, аз го наблюдавах как играе. Той още не беше започнал да говори наистина; можеше да казва само десетина „думи“. По това време той беше много заинтригуван от големия будилник. Обичаше да го наблюдава, да слуша как тиктака и да бърничка настройките на часа. Когато видеше часовника над камината, той започваше да издава настоятелен, едносричков звук, докато някой не му го подадеше. Беше съвсем ясно, че не се опитваше да каже „тик-так“ или друг бебешки еквивалент на думата „часовник“. Той казваше: „Искам часовника, трябва ми часовника, дайте ми часовника!“

Много преди да започна да работя като учител се запознах с Джаки, който беше на около две години. Той бе създал в съзнанието си един клас от предмети, които ние бихме нарекли „сухи, хрускави неща за ядене“ — бисквити, кракери, печен хляб — и го беше нарекъл „Зий“. Нито майка му, нито баща му знаеха как е достигнал до тази

дума. Те ме убедиха, че не я е чул от тях — те никога не бяха наричали кракерите „зий“. Очевидно бебето беше решило самостоятелно, че това е добро наименование за този клас неща.

На около две години Томи видя коне за пръв път. Единият се казваше Дюк, а другият — Блубери. Той много се впечатли от тях и създаде собствено наименование за конете на основата на техните имена — дюкаберита. Това име много хареса на семейството му и те често (невинаги) го използваха.

Някои от първите думи на Томи не бяха наименования на предмети. Когато беше съвсем малък и доста го носеха, той показваше къде иска да го занесат на този, който го носеше, посочвайки с ръка в желаната посока с настоятелното „Там!“ Когато ми казваше така, аз отговарях с „Там“, след което добавях с моя начин на говорене: „Там ли искаш да отидем?“. Друга от първите му думи беше „долу“. Ако някой го носеше, „долу“ означаваше да го оставят. Ако не го носеха, „долу“ означаваше „Вдигни ме“. По-голямата му сестра беше измислила думата „тъп-тъп“ с която обозначаваеше точно същото, когато беше съвсем малка.

Би било интересно да се съберат и запишат тези първи думи, които бебетата измислят и големите класове, към които ги отнасят. Така ще можем да установим някои от начините, по които те вследствие разбиват тези големи класове на по-малки такива. Ако някой от читателите на тази книга има деца, които тъкмо проговарят и той се интересува от такива неща, ще се радвам да запише някои от детските думи и да ми ги изпрати.

Специалните думи, които децата измислят, ми напомнят за нещо, което съм чел или чувал за живота на Виктор, момчето-вълк. То е наречено така, защото доколкото е известно е прекарало по-голямата част от първите си десет години без никакъв контакт с други хора. Когато го намерили, един френски лекар се опитал да го обучи. Той успял да го опитоми до някаква степен, да го научи да носи дрехи и да изпълнява прости задачи. Независимо от търпението си обаче, не успял да го научи да говори. В един момент докторът достигнал до етап, който ние бихме нарекли решаващ. Може би ако е знаел за проговарянето толкова, колкото ние мислим, че знаем днес, той е щял да се възползва по-добре от възникналата възможност.

От известно време докторът безуспешно се опитвал да научи Виктор да назовава предметите със звуци. Един горещ ден детето било гладно и жадно. На кухненската маса имало кана със студено мляко, запотена отвън. При вида ѝ Виктор започнал многократно да издава настоятелен звук. Докторът решил, че този звук означава „мляко“. Тогава се опитал да го накара да използва този звук за „мляко“. Смисълът, който Виктор влагал в него обаче, вероятно бил много по-дълбок и включвал повече неща — чувството, че ти е горещо, че си жаден, че виждаш нещо много вкусно и го искаш. Ако докторът беше решил да обозначи с този звук чувството „гладен и жаден“, може би щеше да постигне успех. С избора от него подход обаче момчето-вълк никога не успяло да схване основния смисъл на речта.

Грешката на доктора — а грешка със сигурност е допусната, иначе момчето-вълк щеше да се научи да говори илилюстрира за пореден път неправилното ни разбиране за последователността. Ние изхождаме от презумпцията, че когато усвояваме нов език трябва да започнем с учене на думи, тъй като те са най-кратките и прости елементи от езика. Думите обаче се усвояват най-накрая. Първо човек възприема принципа за речта като начин за общуване, т.е. идеята, че всички звуци, които излизат от устата на хората, означават нещо и могат да причиняват събития. След това си създава представа за това какво казват хората въз основа на интонацията им в различни ситуации. Ако съм в страна, чийто език не говоря, мога да разбера, че родителят се кара на детето си, че хората се шегуват, спорят, заповядват или обясняват нещо. След това започва интуитивно да нахвърля правилата на граматиката — т.е. структурата на езика. Най-накрая пристъпва към учене на думи и как да ги разположи правилно в грубия граматически модел, който е сформирал. Ако този добронамерен доктор бе говорил на Виктор като на обикновен човек, вместо от позицията на учител, който се опитва да го научи нещо, може би щеше да има по-голям успех. Как би могъл Виктор да учи думи, преди да е разбрал за какво изобщо служи езикът? Проблемът не бил това, че докторът дал на детето повече информация, отколкото можело да осмисли, а че всъщност не му дал достатъчно.

Веднъж, когато Томи беше съвсем малък, той реши, че трябва да научи наименованията на много неща. Той започна да гледа настоятелно различни предмети в стаята, като ми ги сочеше един по един. В началото не можах да разбера какво иска. Помислих, че или трябва да му дам това, към което гледа, или да направя нещо с него. Той обаче ми показа, че не става въпрос за това. За известно време бях в недоумение. Тогава интуитивно назовах предмета, който ми показваше. По изражението му веднага видях, че бях налучкал желанието му. Той започна да сочи други предмети. В този момент реших, че ще му е от полза да знае как да пита, когато иска да разбере някое название (много полезна практика при изучаването на чужд език). Така че щом посочи вазата, аз казах: „Какво е това? Това е ваза“. Надявах се, че ако го повтарям достатъчно често, той ще се научи да го казва. И наистина Томи започна да го казва, но не знам нито докога, нито колко продължи нуждата му да му се казват наименованията на предметите. Защото в края на краищата за наблюдателното дете от семейство, в което хората говорят много, е достатъчно да слуша говора на хората, за да научи тези неща.

Вече много деца са играли тази игра с мен. Ясно си спомням едно от тях — двегодишната дъщеря на приятели музиканти, която често се разгневяваше, че не може да изкаже с думи всички идеи и въпроси, които напиреха в ума ѝ. Тя сочеше предметите у дома си един след друг, като всеки път издаваше настоятелен, повторяем, почти яростен звук. Тя звучеше толкова ядосано, че човек лесно можеше да се заблуди, че иска да ѝ се дадат посочените неща. Детето обаче искаше не това, а да научи наименованията им.

Когато казвах на Томи някоя дума, внимавах да не го правя така, сякаш му преподавам урок, който той трябва да запомни. След това не го изпитвах с думите: „Какво е това? А това какво е?“ Този вид проверки са ненужни и притесняват детето. Те го поставят в ситуация, в която то се чувства заплашено, че ако не познае правилния отговор ще се окаже, че прави нещо грешно и че самото то е грешно. Виждал съм много грижовни и добронамерени родители да постъпват така с малките си деца с надеждата, че им помагат да учат. В такива случаи детето почти веднага придобива напрегнатото, хитроумно изражение, добре познато от училище, и преминава към не по-малко познатата игра на блъфиране, догадки и опити да изтръгне някакво подсказване.

В някои редки случаи децата не реагират отбранително на такива типични въпроси. Дори тогава обаче прекаленото им задаване може да наведе децата на идеята, че ученето няма нищо общо с това да разбереш как функционира света, а целта му е да получаваш и да даваш отговори, които се харесват на възрастните.

Не трябва да забравяме също, че децата (точно както и възрастните), особено малките деца, знаят и разбират много повече неща, отколкото могат да изразят с думи. Ако посочим лампата и попитаме детето „Какво е това?“ то невинаги ще отговори. Ако не получим отговор или получим грешен отговор, това дали означава, че детето не знае думата „лампа“ или нейното значение? Не непременно. В друга ситуация може да се окаже, че то прекрасно знае думата. Детето може би не отговаря на въпроса „Какво е това?“ просто защото той го обърква и то не разбира какво точно искаме от него да направи или каже.

Джеръм Брунър твърди, че голяма част от това, което правим в училище, създава у децата усещането, че не знаят неща, които на практика са знаели прекрасно. Често съм бил свидетел на това по отношение на математиката — петокласниците, объркани и стреснати от разни правила и магически рецепти, не могат да приложат нито правилата, нито здравия разум, за да решат задачи, които преди няколко години са решавали с лекота. Това, което важи в училище, често важи и у дома. Разбиранията на детето за света са неуверени, крехки и неокончателни. Прекалено строгото и често задаване на въпроси по-скоро разколебава тези разбирания, отколкото ги затвърждава. Децата се развиват по-бързо, ако им се доверим и им позволим да следват собственото си темпо.

Това важи с особена сила за децата, които започват да се учат да четат. Те правят множество крехки догадки за връзката между вида на напечатаните букви и звука на изговорените думи. Ако им дадем достатъчно време, децата постепенно ще проверят и потвърдят предположенията си, докато четат за удоволствие. Тогава ще ги присъединят към знанията, в които са уверени. Но ако окажем натиск върху техните колебливи догадки чрез непрекъснато разпитване какво означава тази и онази буква, ще трябва да поемем цялата отговорност за последствията. Подобен тип проверки подлагат неуверените детски предположения на непосилно изпитание, разкъсващо крехките връзки,

от които са изградени. В резултат внушаваме на децата, че не знаят нищо и не могат сами да се досещат за отговорите, затова са напълно зависими от нас да им предоставяме необходимата им информация.

Един добър начин да научим децата на разни думи е да говорим за всичко, което правим заедно с тях. Много майки говорят на децата си, докато ги приготвят за излизане: „Сега ще вържем тази обувка; стягаме добре връзките; дай да обуем ботушките; така — лявото ботушче на левия крак, а дясното — на десния; сега дай ръчички за палтенцето, пъхай ги в ръкавчетата и дай мама да те закопчае добре; сега ръкавички — лявата ръкавичка на лявата ръчичка, дясната — отдясно; дай да сложим шапката, да скрием добре ушичките...“ Майката говори сърдечно и приятно за детето и то се учи от него не само на думи, но и на изразите и изреченията, в които те се използват.

Вече не съм толкова сигурен в това. Определено не мисля, че на детето непременно трябва да се говори така; милиони деца, на които не е говорено така, се научават да говорят. Освен това подозирам, че в гласа на повечето възрастни, които биха се опитали да говорят по този начин, може да прозвучи по-скоро прикрито поучаване, отколкото любов и удоволствие. По този начин те ще причинят повече вреда, отколкото полза. Ако говорът не е честен и изпълнен с автентично чувство (подобно на по-голяма част от речта, която децата чуват по телевизията), те няма да го възприемат като нещо, което могат или искат да правят, и следователно няма да научат почти нищо от него.

Една зимна сутрин по време на закуска Томи започна да казва: „Пъсче, пъсче!“ Възможно най-услужливо го запитохме: „Пъсче?“ Беше очевидно, че не разбираме какво има предвид. Той отново повтори разгневено „Пъсче, пъсче, пъсче!“ Знаехме, че влага в тази дума няколко значения — палец, палто, студено и пиш. Така че го попитохме, сочейки палеца му: „Боли те пръстчето ли?“ Не беше това. „Палтото ли си искаш? Синьото палто?“ Не беше това. „В тоетната ли искаш?“ (семейна дума, наследена от предишно бебе). И това не беше. „Студено ли ти е?“ Сега вече бяхме познали. С помощта на допълнителни въпроси най-после установихме, че някой беше оставил външната врата отворена, оттам духаше и Томи искаше да затворим вратата. Това показва, че речта на бебето може да съдържа много по-

голямо разнообразие от значения, отколкото звуци. Детето може да *разбира* разликата между множество думи, дори и да не може да я произнася.

Това ми напомня за постоянните въпроси, които учителите задават на децата, за да са сигурни, че са разбрали разликата между П и Б например. Ако децата могат да използват тези звуци правилно в речта си, или дори като Томи да разбират разликата между тях в речта на другите, то те разбират разликата, дори и да не могат да отговорят на въпросите.

Тези въпроси са още един пример за дисоциираното преподаване, срещу което проф. Папърт основателно негодува — преподаване на факти, изолирани, от каквото и да е, с което имат естествена връзка.

Когато едно бебе ни показва чрез изражението си, чрез настоятелността в гласа си и чрез многократно повтаряне на някакви думи, че усилено се опитва да ни каже нещо, ние трябва да положим не по-малко усилия да го разберем. Това понякога е трудно. Ако не успеят да разберат от първия или втория път, някои хора просто се отказват с думите: „Не разбирам какво говориш“. Не трябва да се отказваме. Понякога може да попитаме следващото по големина дете в семейството. То може да ни преведе речта на бебето, защото вероятно го познава по-добре и го чува да говори по-често, или пък защото още не е забравило собственото си проговаряне. Ако пък няма дете, което да ни помогне, може да помолим бебето да ни покаже какво иска. Спомням си една майка, която постъпи така с малкото си момченце. В началото то не разбра въпроса ѝ и я погледна озадачено. Тогава тя пристъпи напред и посочи: „Там ли е? Натам ли?“ След това пристъпи в друга посока и попита същото, а детето гледаше съсредоточено и недоумяващо. След малко то разбра какво означава въпросът ѝ и скоро успя да ѝ покаже какво иска.

Веднъж, когато Томи беше съвсем малък, той дойде да ми каже, че плюшеното му мече е заседнало в преградката на кошарката. Тъй като в началото не можах да го разбера, преминах през процедурата „покажи ми“. Тогава той ме заведе на мястото на трагедията. Казах: „Ясно, милото меченце се е заклезило в преградката. Главата му е между пръчките на решетката. Трябва да го освободим и изтеглим. Първо ще завъртим главата откъм тясната ѝ страна, така че да може да

я извадим“. Продължих да говоря за мечето, за това, какво е чувството да си заклещен и т.н. Какъв беше смисълът от тези приказки? Първо, самият разговор; второ, да покажа на Томи как изразяваме това, което се опитваше да каже и да го уверя, че съществуват думи, които могат да го опишат.

Тази случка с мечето изобщо не ми харесва. Връщайки се назад, ясно виждам как, макар да знаех, че Томи може да се научи да говори без специализираната ми помощ, демонът на педагога в мен ми нашепваше: „Ако наистина си умен, а ти без съмнение си, той ще научи още повече с твоя помощ“. Това не е вярно. Отгоре на всичко целият „разговор“ не беше непресторен, а назидаващ. В интерес на истината той не продължи дълго, защото в семейството се случваха много неща. Там се говореше и общуваше толкова много, че нямаше време за престоцени приказки. Но ако някой се бе заел всекидневно да подлага Томи на подобен тип говорене, имаше голяма вероятност да му навреди.

Бруно Бетелхайм многократно подчертава, че ако усилията на детето да получи отклик от света и хората около него се провалят повече от няколко пъти, има голяма вероятност то да реши, че няма смисъл да се опитва повече. Това хвърля нова светлина върху въпроса с резултатите от така наречените тестове за интелигентност. Знаем, че те оценяват главно умението да се разбират и употребяват думи. Знаем също, че както високите, така и ниските резултати от тези тестове се предават по семейна линия. Оттук лесно може да заключим, че този вид умения се наследяват от родителите. Днес много педагози започват да се съмняват в това. Тази презумпция обаче продължава да е част от съвременния фолклор. Това се потвърждава от възторжените дискусии на биолозите относно възможността за обработване на човешкия ембрион с цел повишаване на резултатите на бъдещото дете с 20 точки. Те очевидно продължават да смятат, че тестовете за интелигентност измерват някаква вродена способност, а не придобито умение.

За мен е по-вероятно резултатите в дадено семейство да се повтарят с годините поради факта, че хората, които умеят да си служат

с думи, подпомагат развитието на това умение у своите деца. Децата пожелават да говорят, защото постоянно чуват реч около себе си. Когато започнат да се опитват, те биват поощрявани, защото родителите им (и по-възрастните членове на семейството) постоянстват в търсенето на начини да ги разберат. В семейство, в което не си служат добре с думите, бебето няма да развие тази способност не само защото не чува много говор, но и защото много рядко разбират опитите му да се изрази. Това отчайва малкото дете и то се предава. Ако хората не полагат усилия да разберат какво казва, то може да заключи, че няма голям смисъл да се говори.

Днес смятам, че необходимостта на детето от разбиране на сигналите и говора му е още по-голяма. Това важи дори за съвсем малките бебета. През 1981 г. „Ню Йорк Таймс“ цитира в своя статия за плача на бебетата д-р Майкъл Люис, професор по педиатрия в медицинската академия „Рътгърс“. Той твърди, че още от осмата седмица бебетата, на чийто плач се откликва, са по-любопитни, усмихват се повече и будуват по-дълго. В същата статия Сузан Крокенберг, доцент по човешко развитие към Калифорнийския университет в Дейвис, казва, че съществуват много изследвания, според които „колкото повече една майка откликва на бебето си, толкова по-малко плаче то, по-стабилно се привързва и по-лесно се доверява“. Оказва се, че бебетата на майки, които смятат, че откликването на плача им ги „разглезва“ впоследствие плачат повече. Винаги съм чувствал, че пламенният гняв на армиите от плачещи две и тригодишни деца не е провокиран просто от това, че не могат да направят нещо, което са си наумили. Те са възмутени по-скоро защото усещат (понякога основателно, понякога — не), че не са били разбрани правилно, или, още по-лошо, че никой не се е опитал да ги разбере. Боли ги, че думите им са били пренебрегнати надменно и с лека ръка. Дори и понякога да смятаме, че е по-добре да наложим волята си на детето, то трябва да обърнем съвсем сериозно внимание на опитите му да каже какво иска. Убедил съм се, че когато споря с малко дете, винаги е добре (а понякога и от полза) да бъда любезен с него, като му повтарям: „Чувам какво ми казваш, разбирам, че искаш еди-какво си, съжалявам, че се чувстваш толкова нещастен и ядосан, но няма да ти купя близалка (или да направя това, което искаш от мен)“ У децата обаче има нещо далеч по-дълбоко и сериозно, което обикновено не

разбираме. Поради факта, че са толкова малки, несръчни, неспособни да се изразят с думи и лековерни, както и (за тези, които ги обичат) невероятно сладки, ние сме склонни да подценяваме сериозността на много от въпросите и притесненията им и дори силно да им се смеем и да ги игнорираме. Наскоро д-р Гарет Матюс, професор по философия в Масачусетския университет в Амхърст, издаде една малка, лека за четене, но много дълбока и важна книга, озаглавена „Философията и малките деца“^[4]. В нея той разкрива, че много от изненадващите, наивни изказвания и въпроси на децата, които възрастните окачествяват като невежи и глупави, са задавани още от древността от най-великите философи. Освен това Матюс подчертава, че дори Пиаже и Бетелхайм, които са изучавали децата най-благоприятно и внимателно, в много случаи значително са подценявали интелектуалния им капацитет. Те или не са разбирали, или направо са пренебрегвали философския аспект на голяма част от наблюдаваното от тях.

Д-р Матюс цитира някои от въпросите, повдигнати от децата (за мое съжаление няма да мога да включа коментара му към тях):

„Тим (на около шест години), погълнат от заниманието да облизва чинията си, попитал: «Тате, как можем да сме сигурни, че всичко това не е само сън?» Леко объркан, баща му не се сетил какво да отговори и попитал Тим какво смята той. След известна пауза за облизване, Тим отговорил: «Не мисля, че всичко е сън, защото в сънищата хората не задават въпроса дали това е сън». Между Джеймс и баща му възникнал спор. Джеймс казал «Знам, че е така!» Баща му отговорил: «Възможно е да грешиш!» Тогава се включил Денис (на четири години и седем месеца) и казал: «Но ако знае, той не може да греши! Ако *мислиш* нещо, понякога може да грешиш, но ако го *знаеш*, винаги си прав!» Ян (на 6 години) с разочарование установил, че трите деца на приятелското семейство, което им гостувало, били окупирали телевизора и той не можел да гледа любимата си програма. «Мамо — попитал той, —

защо ако един човек е егоистичен, е по-лошо, отколкото ако са трима?»

Джон (на шест години) разсъждавал над факта, че освен книги, играчки и дрехи, има и две ръце, два крака и глава. Тъй като това били *неговите* играчки, *неговите* ръце, *неговата* глава и т.н., той попитал: Коя част от мен съм наистина аз?“

Не е нужно да се замисляме много, за да видим колко далеч могат да ни отведат такива въпроси. В последната глава на книгата си Матюс подробно предава един философски разговор, който водил с деветгодишния си син в продължение на седмици. Разговорът се разпрострял върху няколко дълбоки и важни философски теми, включително как знаем какво означават думите и възможно ли е да се мисли, ако не съществуват думите. Именно така трябва възрастните да говорят с децата — като с равни. Това не означава нито че мъжът и детето да са равни във всяко отношение, нито че претендират за това. И двамата са напълно наясно, че възрастният притежава много повече знания и опит. Те обаче са равни, защото работят като колеги, участват наравно в разговора и са еднакво ревностни и решителни в търсенето на отговорите, които да ги доближат до истината. Освен това те са равни, защото мъжът се отнася към момчето с не по-малко респект, отколкото би очаквал той самият да получи от някой възрастен колега. Той гледа на мислите, объркването и въпросите на детето не по-малко сериозно, отколкото би искал друг възрастен да гледа на неговите. Можем само да завиждаме на децата, които познават възрастни, с които имат възможност да разговарят по такъв начин.

Когато Патрик, за когото споменах по-рано, навърши две години, той не можеше да произнася С, З, Ш, Ч, и всички звуци, състоящи се от две съгласни. Той просто съкращаваше едната съгласна. Думи като „хляб“ се превръщаха в „ляб“. Човек бързо се научаваше да го разбира, а когато ние, възрастните не успяхме да разберем какво иска да каже, три и половина годишната му сестра винаги ни превеждаше. Никой не се притесняваше за липсващите звуци. В резултат на това малкото момченце експериментираше с говора смело и свободно и скоро речта му не се различаваше от тази на останалите. Какво щеше да стане, ако

бяхме постъпили с него така, както постъпваме с децата в училище? Вместо да му дадем време сам да развие речта си и да се научи да произнася тези звуци уверено, ние щяхме да го коригираме при всяко тяхно произнасяне. „Не, не «ляб», «хляб». Х-х-х-ляб. Кажй го, хляб, хляб, хляб“. Вероятно щяхме да започнем да губим търпение и да се ядосваме, а детето щеше да се отчае и сачиса. Не след дълго самата мисъл за говорене щеше да го изпълва с напрежение. Може би щеше да започне да се опитва да отбягва всички думи с две съгласни една до друга. Можеше и да се откаже изобщо да говори, при положение, че това постоянно му създава проблеми. Или пък щеше да започне да заеква или пелтечи. Уендъл Джонсън и други говорни терапевти подчертават, човек започва да заеква и пелтечи именно по този начин.

Повечето хора, които пишат за училищните проблеми на децата от бедни семейства, твърдят, че те говорят зле, защото родителите им не коригират речта им. Това твърдение навежда на два извода. Първо, всяко дете, чиято реч не бива коригирана постоянно, е обречено да говори като тези деца; второ, за да се справим с проблемите и дефектите в речта на бедните деца, трябва просто да коригираме речта им достатъчно често. И двете идеи са нелепи.

Децата могат да научат и наистина научават езика, който повечето хора около тях говорят. Ако едно дете израсне в среда, в която не се говори книжовен английски, ние можем само да му навредим, ако го накараме да мисли, че в речта му има нещо нередно. Далеч по-добре ще бъде (някои училища вече са започнали да правят това) да преподаваме книжовния английски като чужд език, да поощряваме детето да говори и пише за нещата, които са му интересни по начин, който е естествен за него. През цялото време обаче то трябва да е в среда, в която се говори възможно най-много, и то книжовен език.

Даниъл Фейдър е професор по английски в Мичиганския университет и автор на известната и значима книга „В плен на книгите“^[5]. В написаната по-късно „Разголени деца“^[6] той разказва за пет чернокожи деца, с които се запознава във Вашингтон. По това време и петте са започвали гимназиалния курс. Въз основа на училищните тестове учителите решили, че тези деца са неграмотни, напълно невежи по отношение на книжовния английски и едва ли не

неспособни да говорят. Как бихме могли да обвиняваме учителите — това е лицето, което тези деца избрали да покажат пред тях. След като децата опознали и се доверили на Фейдър обаче — *а човек не може да научи нищо съществено за другите хора, докато те не му се доверят* — той открил, че те всъщност можели да четат и да се изразяват много добре, отколкото демонстрирали на тестовете. Той също установил, че можели да говорят 95% книжовен език, ако чувстват, че това е в тяхна полза. Един такъв случай било посещението им в Университета в Мериленд, където децата не искали да посрамят нито Фейдър, нито себе си пред приятелски настроените домакини — студентите от университета.

Неотдавна говорих на едно събиране на Асоциацията на родителите и учителите и разказах за това, как Лиза беше нарекла „куава“ цял клас животни, включващи крави, коне и овце. Обясних, че ние не я коригирахме, защото не бе учтиво; освен това бяхме твърде щастливи, че говори, за да се притесняваме за някакви си „грешки“. Ние си давахме сметка, че за да каже това, тя е мислила смело и проницателно и не искахме да правим каквото и да е, което да я усъмни в стойността на това мислене или да я обезкуражи. Подчертах също, че на практика нямаше никаква нужда от корекция, защото детето съвсем скоро самостоятелно усвои правилните имена и класове на животните.

Има някои хора, които винаги се разстройват от такива истории. Скоро след събирането получих приятно, но обезпокоено писмо от една интелигентна и високо квалифицирана психоложка, която бе чула изказването ми. Как, питаше тя, е възможно децата да научат нещо, ако не коригираме всичките им грешки? Това не е ли наша отговорност и дълг? Написах дълго писмо в отговор, повтаряйки всичките си доводи и добавяйки още разкази за деца, които сами поправят грешките си. То обаче не я убеди най-малко. Сякаш жената не можеше да чуе смисъла на думите ми. Това е съвсем естествено. Човек, който посвещава живота си в помощ на другите, е склонен да се заблуди, че те не могат да се справят без него. Затова и понякога не желае да чува доказателства, че те могат и сами да стоят на краката си. Много хора като че са изградили живота си около представата, че са по някакъв начин незаменими за децата и ако някой постави това под въпрос, той сякаш нанася удар върху устоите на личността им.

С риск да разстроим такива хора, трябва да поставяме под въпрос презумпциите им, защото повечето от тях са неверни. Наскоро срещнах Джил, тригодишната дъщеря на едни приятели, които не бях виждал известно време. Тя ме развеждаше из библиотеката, бърборейки и показвайки ми различни неща. В един момент момиченцето каза:

— Чичо е дойдал! Искаш ли да видиш какво ме научи?

— С удоволствие — казах аз. Тя застана пред мен на килима, сложи глава на пода, започна полека да се накланя и накрая направи кълбо напред. Удивително!

— Сега виж по-бързо — каза тя, и направи още едно. Докато продължаваше с кълбата, аз се замислих как да вмъкна в разговора ни изречение с думата „дошъл“. След известно време тя пак спомена чичо си и аз я попитах:

— Той сам ли е дошъл?

— О, не — отговори тя.

Тогава попитах:

— Ти зарадва ли се, че е дошъл?

— Да — отговори ми.

След още няколко кълбета тя направи нещо друго и каза:

— Дошъл е с леля.

После продължихме да си говорим. След малко баща ѝ влезе в стаята. Тя му показва кълбото и каза:

— Чичо е дойдал! Виж какво ме научи!

Не бях изненадан; на децата им е нужно време, за да придобият увереност да правят или казват нещата по нов начин. За това дете формата „дойдал“ трябва да е изглеждала много по-логична граматически (и то не без основание), отколкото „дошъл“. След известно време аз пак вмъкнах „дошъл“ в някакво изречение и тя пак каза „дошъл“ при следващата употреба на думата. Нямаше нужда от нищо повече, и винаги е така. Децата имат изострени сетива, те забелязват всичко и копнеят да правят нещата като възрастните. Ако ни слушат как говорим правилно, скоро ще заговорят като нас.

„Нямаше нужда от нищо повече...“ — дори и това не беше необходимо. Допуснах грешка, която не беше нито необходима, нито полезна и ако бях продължил така достатъчно време, можеше и да навредя на детето. За кратката ни среща не можах да ѝ навредя: детето

беше прекалено заинтересовано от мен и своето кълбо напред, за да забележи, че се опитвам да коригирам речта ѝ. Ако обаче ме бе опознала добре и аз бях продължил в същия дух, тя несъмнено щеше да усети каква е работата. Един възрастен, който се интересува предимно от кълбата напред и другите приключения на детето, не говори със същата интонация, като този, който се интересува повече от коригиране на речта му. Децата много бързо долавят разликата. Случи се така, че години наред не видях това дете, така че това беше краят на малкия ми речоизправителен експеримент. Защо въобще го предприех, след като вече знаех, че освен че е неправилно, откритото и директно коригиране на детската реч е проява на неуважение? Подтикна ме демонът на педагога. Просто не можах да се противопоставя на моментното изкушение да се покажа толкова хитър, че да коригирам думата ѝ, без тя да разбере. Въпреки че експериментът ми постигна успех и момиченцето успя да прихване моята употреба на думата „дошъл“, щеше да бъде много по-добре да я открие по своя начин, когато ѝ дойде времето. Освен това, ако постоянно трябва да учим децата на нещо, говорът ни става пресметлив и престорен. Така може да създадем у детето впечатлението, споделяно от голяма част от младежите днес — че всички приказки са евтина лъжа.

Нямаше да съм толкова изкушен да коригирам тази малка грешка, ако не бях попадал (също като много възрастни) под омаята на теорията за ученето, която акцентира върху лошите навици. Според нея всеки път, когато детето направи грешка в говора, четенето или каквото и да било друго, трябва незабавно да го коригираме. По този начин ще ѝ попречим да се затвърди и да се превърне в „лош навик“, който не може да бъде изкоренен. Тази теория просто не е вярна. Повечето от безбройните неща, които децата научават (в това число и ние, когато сме били деца) — да ходим, говорим, четем, пишем и т.н., — се усвояват чрез опити, допускане на грешки и *коригиране на грешките*. Този метод е наречен от математиците „последователни приближения“. С други думи, те правят нещо, сравняват резултата с желаната цел (а именно да се направят нещата като възрастните), установяване на разликите (т.е. грешките) и опит да се намалят тези разлики (да се поправят грешките). Всички деца правят така и то с голям успех. Дори и в семействата на най-посветените на

коригирането родители грешките, които децата поправят самостоятелно, са много повече от тези, които им биват посочени.

Онзи ден намерих сред нещата си пожълтял лист с бележки върху речта на Томи, когато той беше на около четири или пет години.

„Дъждоплан (дъждобран)
Жъве (въже)
Татовъзка (вратовръзка)
Шеберуда (шамандура)
Вчера бешох (вчера бях)
Вчера ях (вчера ядох)
Иж, крани! (виж, кранове!)
Пакас (пясък)
Поет (пролет)
Сия (шия)
Оеу (орел)
Ядал съм!
Фанта Фе (Санта Фе)
Ябода (ягода)
Бопук (боклук)
Бопутачка (прахосмукачка)
Стофа (катастрофа)
Чила (очила)
Моя те (моля те)
Пощар (пощальон)“

Както се вижда, въпреки че гласните и ударенията бяха правилни, съгласните понякога се изменяха така, че непознати хора трудно го разбираха. Когато говореше с други хора, някой от семейството често трябваше да превежда. Тъй като беше обожаваното най-малко дете от шест деца, той нямаше никакъв проблем с общуването. Всички в семейството знаехме или с удоволствие разгадавахме какво иска да каже, а той с лекота разбираше книжовния ни английски. Въпреки че объркваше своите съгласни, той ни най-малко не объркваше нашите. През януари месец, когато беше на пет години, той продължаваше да говори до голяма степен по същия

начин. Когато през март позвъних у тях, той вдигна телефона и речта му беше толкова нормална, че в първия момент помислих, че говоря с по-голямата му сестра. Нямаше и следа от тази подмяна на съгласните. Освен това, след като веднъж беше установил, че са „грешни“ и ги бе премахнал от речта си, той настървено се съпротивляваше, ако чуе, че някой друг продължава да ги използва. Трябваше да престанем да говорим за „татовъзки“, което с голямо съжаление направихме, тъй като бяхме заобичали тези думи. Той коригира цялата си реч напълно самостоятелно; никой в семейството не си бе поставял за цел да го поправя или да го научи да „говори правилно“. Те с право разчитаха, че с времето той сам ще го направи. Как успя това малко момче да промени основно говора си за толкова кратко време? Едно е сигурно: ако беше чисто физически, проблемът нямаше да бъде преодолян така внезапно и мистериозно. Може би първоначално съзнанието му е било толкова заето със самите идеи, които иска да изрази, че не е можело да мисли как ги произнася. След като е придобил увереност, че може да предава мислите си, Томи сигурно е започнал да се заслушва по-внимателно и си е дал сметка, че говорът му се различава от този на възрастните. Може и да е чувал достатъчно ясно звуците, които издава, но да е смятал, че разликите в него не са по-големи от разликите в говора на самите възрастни — като например чужденец, който говори с акцент. Изведнъж обаче, по някаква своя причина, той вече не искаше да говори английски с бебешки акцент. Той искаше да говори като чист американец. След като реши, че го иска, той го постигна за нула време. Една от причините, поради които така се подвеждаме от идеята за лошите навици, е, че използваме думата „навик“ по два начина: правилен, със значение на неща, които правим, без да мислим за тях, и неправилен, със значение на неща, които съвсем съзнателно и редовно правим. Двете неща нямат нищо общо. Когато бях малък, четях много и откривах в книгите думи, които не бях чувал. Затова правех догадки за начина, по който се произнасят. (Тъй като бях уверен, че мога да се справя сам, никога не проверявах в речника.) Повечето пъти успях да позная, но невинаги. Думата „picturesque“ (пикчъреск — живописен) произнасях „picture-skew“ (пикчър-скю), а „superfluous“ (сюпърфлуъс) — „su perflu ous“ (сю пърфлу ъс). Когато след време чух тези думи от устата на други хора, си казах леко изненадан „А, *ето* как

трябвало да се произнасят“ и повече не ги повторих неправилно. Промяната беше лесна.

Бях ги произнасял грешно не защото имах „навик“ да ги казвам така, а защото мислех, че така трябва да се произнасят. Когато чух правилното произношение, започнах да ползвам него. Навикът нямаше нищо общо. Често си представяме навика като някакво зловещо създание, като пиявица или прилеп-вампир, който дебне да се вкопчи в нас. Предупреждават ни: „Запали веднъж, и ще пушиш цял живот!“, прочети или напиши една дума грешно и навикът ще ти остане завинаги. Това не е вярно. Аналогията е невярна дори на чисто физическо ниво (ако изобщо съществува нещо такова като „чисто физическо“ ниво). Д-р Фелденкрес е световноизвестен терапевт, който работи с хора, чието тяло е било напрегнато с години и изпитва остра болка. Той установява, че в много от случаите пациентите му успяват за кратък срок да променят така наречените си доживотни навици, при положение, че им обясни как са използвали мускулите си досега и как трябва да ги използват. Той казва, че мозъкът, организмът, е умен; той иска да прави нещата както трябва и когато някой му „покаже“ това така, че той да го разбере и повярва, промяната настъпва веднага. Откакто „на стари години“ започнах да се уча да свиря на виолончело, няколко пъти съм променял начина, по който държа и движа лъка. Понякога, без да искам правех грешни неща. Друг път впоследствие, благодарение на съвета на някой добър челист, разбихах, че съзнателно съм правил нещо грешно. (Мненията на експертите в тази област много се различават.) И в двата случая променях сравнително лесно именно този тип навици, които се считат за почти неизкореними.

Наскоро разучавахме с приятели един квартет за струнни инструменти и аз направих грешката да науча сам партията на челото. Първоначално имаше дълга част само с осмини ноти и ритъмът им така се запечати в съзнанието и мускулите ми, че когато стигнах до редове с четвъртинки ноти, продължих да ги свиря като осминки. Тъй като нататък започнах да чувам такта по този начин, продължих да свиря грешно. Музиката звучеше така, както очаквах, затова реших, че свиря правилно. Така че усърдно изработих „лошия си навик“. Естествено, когато дойде време да свиря тази част заедно с приятелите си, се появи проблем. На едно място, където всички трябваше да свършим заедно, аз все свършвах пръв. Независимо колко внимателно

свирех, резултатът беше същият. Дали не пропусках нещо? Не, не беше това. Изведнъж осъзнах грешката си. Казах на приятелите си какво бях правил, посмях се над себе си, че съм свирил „глуписимо“ и продължих нататък. След като научих кое е правилно, го и направих правилно. Край на лошия навик.

Случва се някой от нас да изсвири грешно някой тон, докато си учи партията — например с диез вместо неалтерован. След като веднъж чуе този тон, той го възприема за правилен и продължава да го свири по този начин. Когато обаче започне да го свири заедно с другите, нарушава хармонията. За известно време всички се чудим откъде идва проблемът. Понякога преподавателят открива грешката. Често обаче виновникът възкликва сам „Господи, вместо да свиря сол, съм свирил сол диез“. Това слага край на грешката. Тази грешна нота не е жигосана в съзнанието и тялото ни. Щом разберем, че е неправилна, преставаме да я свирим.

Казаното дотук не означава, че ученето няма нищо общо с развиването на добри навици или че това развиване не отнема време и усилия. Когато усвояваме някое сложно физическо умение, например свирене, трябва съзнателно и в началото противоестественно да приучим нервите и мускулите си да извършват определени движения. Освен това трябва да изпълняваме движенията достатъчно често, за да можем след време да престанем да се замисляме как ги правим. Всички добри атлети постъпват така. Музикантите изпълняват до безкрайност всевъзможни гами, арпеджиа и т.н., за да могат да ги изсвирят бързо и равномерно, когато ги срещнат в някое произведение. Яша Хайфец, най-великият музикант на съвременността в техническо отношение, е прекарвал в такива прости упражнения най-малко по три часа всеки ден от кариерата си като музикален изпълнител. Дори и след като сме придобили тези добри навици, често трябва да полагаме усилия да ги поддържаме живи, като ги внушаваме наново на невромускулната си система. Самият Казалс споменал на приятел една сутрин, докато свирел най-обикновена гама в до мажор на виолончелото си: „Всеки ден в продължение на 50 години ми се налага да търся ми“. Далеч съм от мисълта, че добрите навици не са важни. Твърдя, че щом трябва много време, за да се развие един добър навик, същото важи и за лошия. Идеята, че е необходим дълъг и упорит труд, за да се създаде добър навик, а лошият се придобива за секунди, е

пълна глупост. Изводът за нас, учителите, е, че не е нужно да сме толкова припсени в поправянето на грешките на децата. Спокойно може да си позволим да им дадем време да ги забележат и поправят сами. Колкото повече правят това, толкова по-добре ще го правят и толкова по-малко ще зависят от нас да го правим вместо тях. Колкото по-малко им се налага да зависят от нас, толкова по-бързо ще се учат самостоятелно.

Детето, което започва да говори, прави изключително смела крачка в неизвестното. Всеки, който е изучавал чужд език и след това го е говорил за пръв път в чужда страна, е изпитал на свой гръб колко дръзка и рискована крачка е това. Веднъж прекарах една година в чужбина и реших да отида с колело от Париж до Рим. Шест седмици преди да тръгна си купих начално четиво по италиански и започнах да уча. Докато стигна до Италия вече знаех някои думи и малко граматика, но не бях говорил с никого на италиански. Когато преминах границата, влязох в едно градче, наречено Вентимиля. Тъй като бях гладен, реших да си купя няколко банана. Няколко пъти изрепетирах как ще ги поискам: „Due kilo di banane, per favore“. Изглеждаше доста лесно. Не можех да открия нищо грешно. Независимо от това бях обхванат от ужас, че щом вляза в магазина и кажа тези думи, всички ще избухнат в смях. Колкото повече приближавах Вентимиля, толкова по-притеснен ставах. (Страхът ми беше неоснователен — никой в Италия не ми се смя, всички бяха внимателни и услужливи.) И така, решителният момент настъпи. Ето го магазина. Ето ги бананите. Нямах никакво основание да отлагам повече. Събрах цялата си смелост, влязох и си казах репликата. Жената зад щанда кимна с глава, взе няколко банана, премери ги и ми ги даде. Аз платих, благодарих ѝ и си тръгнах. Бях проговорил на италиански! Това обаче ни най-малко не намали притеснението ми следващия път, когато трябваше да говоря. Бяха необходими много опити, преди да започна да се чувствам относително спокоен, че щом заговоря на лошия си италиански, италианците ще се досетят какво искам да кажа.

Детето, което се учи да говори, се нуждае от същата любопитна, заслушана, симпатизираща аудитория, на която аз се радвах в Италия. В началото то изобщо не е сигурно, ще я бъде ли или не тази работа с

езика. Години след като е проговорило, то все още може да се съмнява, че не успява да предаде на другите хора най-важните си мисли и чувства. Няма момент от израстването на детето, в който то да не се нарани дълбоко, ако усети, че ние, възрастните не се интересуваме от това, което се опитва да ни каже. Повечето деца опознават тази болка прекалено рано.

17 юли 1961 г.

Лиза (на две години и половина) обикновено е първата, която се събужда след мен сутрин. Щом отвори очи, тя започва да си бърби. Бърбенето ѝ е странна разточителна смес от случайни срички, смешни звуци, откъси от песни, забележки относно това, какво е направила вчера и какво може да направи днес. Преди няколко дни, докато говореше за нещо съвсем различно, тя спря и каза: „Облича се. (пауза) Уокля. (пауза) Буки. (пауза) Талонки“. След това тези мисли се преляха в нещо друго. Тя говори по цял ден, без да спре. Понякога говори, за да получи нещо, което иска. Друг път говори, за да провокира някакво действие, което да разкрие значението на изреченията от нея думи. Най-често говори, защото ѝ е приятен звукът, който издава.

Лиза обича да говори за цветовете. Една от любимите ѝ думи е „бледо“. Има нещо в начина, по който се движат езика и устните, за да каже „бл“ което ѝ харесва, защото тя често го повтаря. Когато казва, че иска нещо, тя добавя: „Искам бледо уозово“ или „имам бледо уозово“. Тя определено не знае названията на всички цветове, а може и изобщо да не схваща какво са цветовете. Това, което разбира за думи като „бледо“, „жълто“ и „розово“ и т.н., е, че те са прилагателни. Това означава, че се съчетават с другите думи по специфичен начин. Голяма част от говора ѝ може да бъде окачествен като експериментиране с граматиката, т.е. упражняване в създаване на комбинации от думи подобни на създадените от хората около нея. Тя съчетава думите по подобие на изреченията, които чува. Какво означават те? Често може да не означават нищо и изобщо да нямат това за цел. Неотдавна тя изтърси наред някакъв разговор: „Паднах от една голяма бледа уозова планина на една кола“. Изпаднах в недоумение. Какво се опитваше да каже тя? Тогава ми дойде на ум, че тя вероятно не се опитва да каже

нещо, а просто съставя изречение, което звучи добре; просто създава комбинация от думи, които знае и ѝ е приятно да произнася.

Една сутрин на закуска тя започна да казва: „Дай ми пипеуа. Дай ми фиийката. Дай ми сладкото“. Подадохме ѝ ги, но след време забелязах, че тя не ги използва. Често те изобщо не ѝ трябваха; тя искаше неща, които нямаха нищо общо със съдържанието на чинията ѝ. Тя искаше мляко при положение, че вече имаше такова, или пък захар, която нямаше къде да сложи. Защо тогава искаше тези неща? Очевидно, защото всички останали правеха така. Когато закусваш с други хора, обикновено ги молиш да ти подадат нещо. Тъй като възрастните правеха така, тя също искаше.

Това е една от вероятните, но не и единствени причини за играта „дай ми“. Скоро видях, че въпреки че не използваше никое от подадените ѝ неща, тя винаги *наблюдаваше* внимателно какво ѝ се подава. С други думи, тя използва речта, за да причини някакво събитие, което да ѝ изясни значението на речта.

Не искам да придавам на експеримента ѝ с думите по-голяма прецизност, отколкото притежава на практика. Ако тя можеше да обясни с думи причината, поради която така внимателно гледаше какво ще ѝ бъде подадено, едва ли щеше да каже: „Ще ги помоля да ми подадат захарта, ще видя какво ще ми дадат и ще разбера какво е «захар»“. По-скоро би казала така: „Ще ги помоля да ми подават разни неща, ще видя какво ще направят и може да разбера нещо интересно, например как се наричат тези неща“. Тя трябваше да иска и получава захарта много пъти, преди да започне да подозира, а след това да се увери, че това бяло, приличащо на пясък нещо в купата наистина е така наречената от всички „захар“.

Сега мисля, че не съм бил прав. Лиза не събираше информация напосоки, за да види какво ще излезе, а съзнателно изпробваше догадките си относно значението на пипера, млякото и захарта.

Деца са изключително надарени в събирането и съхраняването на такъв вид неясна информация (твърде неясна, за да е от полза за повечето възрастни), както и в последващото търпеливо чакане, докато някой ден установят, че вече разбират нейния смисъл. По същия начин детето, което чуе възрастните да казват „Затвори вратата“ и „Затвори

прозореца“ и наблюдава какво ще се случи, няма веднага да си каже „Аха, това е прозорецът, а това е вратата“. Един ден обаче му хрумва значението и то скоро го разбира. Това е методът, чрез който децата научават петте хиляди думи, които се счита, че знаят, когато прекратят за пръв път училищния праг.

Едно от най-находчивите и верни изказвания по отношение на образованието, които някога съм чувал, принадлежи на един католически педагог, многогодишен ветеран в образоването на ученици и преподаватели. Той говореше на група католически инспектори за това как да се държат с учителите и ги убеждаваше да не прибързват с коригирането на грешките, които учителите биха могли сами да поправят, ако им се даде време да ги открият. „Да поучаваш мъдрия без време — каза той бавно, поклащайки назидателно пръст, — е вбесяващо“. Всички избухнахме в смях, защото беше успял да ни изненада и същевременно беше много прав. „Вбесяващо“ е много точна дума. Всички познаваме някой, който винаги е готов да ни прекъсне, за да коригира някоя маловажна неточност. На такива хора бесилото им е малко. Изчервявам се при мисълта колко време ми отне да изкореня този навик у самия себе си.

Да поучаваш и мъдрия, и дори глупавия без време е вбесяващо, защото е обидно. Когато поучаваме, без да са ни питали, ние всъщност казваме: „Ти не си достатъчно умен, за да си наясно, че трябва да знаеш това, камо ли да го научиш“. По същата тази причина подпитването на мъдрия с цел тестване, а не от искрен интерес, често е не по-малко вбесяващо, защото изхожда от обидното съмнение, че той сигурно не знае отговора.

Много родители ни пишат в „Да пораснеш без училище“, разказвайки за това, как децата им се вбесяват, когато милите и любящи родители, които им желаят само доброто, се опитват да им помагат, без някой да им е искал помощта. В отговора си към един от тях разказах следната история:

Наскоро в офиса се случи нещо, което показва за пореден път колко изострено и уязвимо е детското чувство за гордост и достойнство и колко внимателни трябва да сме, за да не го потъпчем с добрите си намерения. Една майка дойде в офиса с осемнайсетмесечната си дъщеря. Докато майката разглеждаше книгите ни, избирайки коя да купи, момиченцето ѝ се впусна в изследване на

помещението. Най-накрая майката събра четирите книги, които искаше, и то се опита да ги носи. Те обаче все се изпързулваха от ръцете му и падаха на земята. Това започна да притеснява и раздражнява момиченцето. Като видях, че то очевидно не искаше книгите да падат на земята, реших, че мога да му помогна, като ги прикрепя с ластик. Взех ластик, разтегнах го няколко пъти, за да му покажа какво е това, и захванах книгите с него. Тя го погледна за момент, видя, че наистина ги придържа здраво и избухна в неудържим плач.

За щастие, благодарение на дългите години, прекарани в работа с малки деца, аз успях да се досетя какъв е проблемът. Детето възприе слагането на ластика като забележка, че не може да се справи както трябва. То беше право и обидено. Все едно бях казал: „Толкова си непохватна, че никога няма да успееш да пренесеш книгите, ако не ти помогна с този ластик“. Естествено, това засрами и малкото момиче и събуди негодуванието му.

Щом разбрах проблема, лесно оправих нещата. Казах „Съжалявам, ще махна ластика“ и го махнах. Детето моментално спря да плаче и започна да грее щастливо, точно както преди случката. Битката ѝ с книгите продължи. Това обаче бе *нейната собствена* битка.

Повечето от нас са достатъчно тактични, че да не посочват явно грешките на възрастните. Малцина обаче са хората, които са толкова любезни (и то не само в това отношение) с децата. Много е важно да сме учтиви с тях, защото те са силно възприемчиви и чувствителни и лесно се нараняват, засрамват и отчайват. Ето защо, когато тригодишната Джил ми каза, че чичо ѝ е „дойдал“, аз внимателно изчаках, преди да вмъкна в разговора „дошъл“. Ако го бях направил веднага, това можеше да ѝ прозвучи като коригиране и обида. Трябва да внимаваме и да не споменаваме някои грешки, след като те самостоятелно са ги поправили. Може да не им е приятно да им се напомня за тях. Докато ме забавляваше като домакиня, Джил започна да пее част от една детска песничка. Когато стигна до думите „и орехът се счупи“ баща ѝ я прекъсна, за да ми съобщи гордо и радостно, че никога преди не я е чувал да произнася „р“-то в „орех“ и

досега е казвала само „оех“. Той го направи от чиста радост; и аз на негово място вероятно щях да постъпя така. Малкото момиченце обаче, което иначе не бе ни най-малко срамежливо, се смути и се стегна. Когато запя отново, от устата ѝ не можа да излезе друго, освен „оех“. Тя скоро замлъкна.

Спомням си една подобна случка с Томи. В неговото градче традиционно се провежда годишен фестивал, по време на който се изгаря една грамадна статуя на Зозобра, Владетелят на мрака. Този внушителен огън е вълнуващо зрелище за малките деца; месеци преди това Томи беше започнал да говори за „Зорзор“. В семейството си говореха за Зозобра, но когато Томи ни попита за Зорзор, ни се стори по-любезно да му отговорим, използвайки неговата дума. Внезапно един ден недалеч преди фестивала, без никакви предисловия той започна да казва „Зозобра“. Ден-два след това един член на семейството, който не го беше чул да казва „Зозобра“, отбеляза, че скоро ще видим Зорзор. Томи на мига каза внимателно, но категорично: „Не се казва Зорзор, а Зозобра“.

Може би именно заради това повечето деца не обичат да слушат истории за времето, когато са били малки. Бебешката възраст не е от най-блажените за тях неща. Те се стремят колкото се може по-бързо да я надраснат и оставят зад себе си завинаги. За децата това, че са били малки, безпомощни и несръчни не е сладко, а унижително и те искат възможно най-малко да им се напомня за това. Каквито и грешки да са направили докато са раснали и учили, по-добре да бъдат забравени.

Преживяванията на Гленда Бисекс със сина ѝ Пол, описани в „Гениите рботиат“ показват, че това често не е вярно. На Пол винаги му било много интересно да слуша какво е правил като малък, когато е започвал да пише и чете. Вероятно по-важното в случая е отношението, с което се разказват историите. Децата могат с удоволствие и желание да слушат истории за себе си като малки, при положение, че целта на тези истории е да покажат, че дори когато са били малки, те са били истински, сериозни, интелигентни, целенасочени хора, достойни за уважение. Те обаче не искат да чуват истории, които размиват или разплакват хората, демонстрирайки невежеството и непохватността им в миналото.

Чудя си дали, когато е пораснала, Рут Шин е прочела книгата, която леля ѝ Милисънт е написала за нея, и как ли се е почувствала. Не мога да си представя, че може да не я е харесала.

Това, че Джил каза „дойдал“ вместо „дошъл“, е чудесен пример за грешките, типични за детския говор. Освен ако не предизвикат в нас умиление, тези грешки ни се струват неправилни граматически и като че разкриват за пореден път неспособността на децата да имитират езика. На практика обаче детето, което казва „дойдал“, нито имитира някого, нито е в противоречие с граматиката. То не казва тази дума, защото я е чуло от някого, а защото знае (макар че не може да изрази с думи това, което е схванало), че други глаголи образуват минало време с окончанието, „-ал“ и затова предполагат, че това би трябвало да важи и за глагола „идвам“. Предположението им е напълно основателно и е плод на мислене от висока класа. Още една причина да реагираме на такива „грешки“ не с грубо коригиране, а с разбиране и любезност.

По времето, когато преподавах на петокласници, разказвах нещо за класа си на един отдавнашна дванайсетгодишна приятелка. Споменах, че някои от децата от класа са разговаряли помежду си. Тя ме погледна недоумяващо: „Искаш да кажеш, че са обсъждали въпроса по време на час?“ Да, така беше. Тя попита: „В час по презентация ли беше?“^[7] Отговорих ѝ, че нямаме час по презентация, но има доста моменти, в които децата могат да си говорят за това, което ги интересува, ако искат. Попитах я: „Вие никога ли не можете да говорите с другите по време на час?“ Тя беше прекалено смаяна, за да ми отговори.

Естествено, аз много добре знаех какво ще ми отговори още преди ѝ да го задам. Бил Хъл веднъж ме попита: „Кой в училище има най-голяма нужда да се упражнява в говорене? А кой се упражнява най-много?“ Именно. Тези, които трябва да се упражняват, са децата, но най-много се упражнява всъщност учителят. Дори в училищата, които се смятат за най-просветени, общоприетото правило е, че в час децата могат да говорят само с учителя, и то само ако им разреши. В много училища на учениците е забранено да говорят по време на малките междучасията или в коридорите. Така им остава само обяда, когато са заети с ядене, и голямото междучасие^[8], когато се опитват да

изпуснат парата и напрежението, натрупано в дългата принудителна неподвижност и мълчание. Познавам много деца, в чието училище често се забранява да се говори по време на обяд, а понякога дори и по време на голямото междучасие. След училище децата се прибират вкъщи, където сядат пред телевизора или на бюрото, за да пишат домашни, и където със сигурност няма никой, който да иска да разговаря с тях. Резултатът от този вид образование е, че деца на десет или дори повече години говорят не по-добре, отколкото на петгодишна възраст. Познавам много десетгодишни деца от високоинтелектуални среди, чието говорене не може дори да се сравнява с това на доста от петгодишните ми познати.

Днес продължавам да чувам за училища, където забраняват на децата да говорят дори по време на обяд, защото се смята, че това е чиста загуба на време, а и защото столовата става прекалено шумна. Все повече училища стигат дотам, че направо да премахнат голямото междучасие. При това положение кога именно се извършва „социализирането“ в училище, за чиято важност толкова се тръби?

Тази загуба на умения за говор и интерес към него се отразява на всички елементи от стандартната програма. Да вземем например писането. Дете, което не говори, няма да има и много за казване, следователно няма да знае за какво би могло да пише. Неговото усещане е, че няма нищо интересно за казване, или че ако каже или напише нещо, ще му се смеят. В момента, в който му хрумне някаква мисъл, то веднага я цензурира и отхвърля. Когато се опита да изрази мислите си, това му е много трудно, защото изобщо не се е упражнявало да използва думите и да съставя изречения. Тъй като не е получило представа от живота кои са нещата, които правят речта ясна, убедителна и ефективна, то няма никакви критерии за преценка на написаното от него. Така да се каже, това дете „няма слух“. В края на краищата критерият за добро писане не е граматиката, а звученето му. Учебникът с граматически правила няма да му помогне да пише добре. Достатъчен е един бегъл поглед върху голяма част от престижните списания, за да се види, че има много високообразовани хора, които пишат изключително зле.

Липсата на писмени умения става причина и за слаб интерес към четенето, поне за доста от жанровете. Добрият читател повежда активен диалог с автора. Той разговаря и дори спори с него. Лошият

читател чете пасивно; думите не навлизат в съзнанието му. Той чете така, както се слуша отегчителна лекция. При четене той използва ума си като фотографска плака — сякаш ако се взира достатъчно дълго и упорито в думите, ще може да ги запечати в паметта си. Това не е възможно. Детето, което не може да се изразява, често среща трудности в часовете по математика или други науки, защото там се налага да се следват устни инструкции и да се преобразуват думите на друг човек в действия. То също не може да разграничи в съзнанието си това, което разбира, от това, което не разбира, нито пък може да изрази объркването си достатъчно ясно, за да получи помощ от другите. Накратко, в училище детето, което не борава свободно с думите, е с вързани ръце и крака. Без съмнение символите са прекомерно застъпени в нашите училища и трябва да се отдели повече време и място за други начини за изразяване. Някой ден това може би ще стане. В момента единствено свободното боравене с думите може да помогне на децата в училище. Въпреки това няма училище, в което да се прави каквото и да било, за да се научат децата да използват речта свободно, ясно и умело.

Така наречената революция, която се провежда в образованието днес, почти не засяга този въпрос. В много часове, в които се въвеждат последните новости по математика, обществени науки и всякакви други науки, моделът за говор си е все същият. Учителят говори през по-голяма част от времето, като от време на време задава въпроси на децата, за да се увери, че внимават и разбират. Понякога има смели учители, които започват „дискусия“. Тогава, както казва Бил Хъл, учителят започва да вади отговорите на децата „с кука“. Учителят задава серия насочващи въпроси, целящи да изкопчат от учениците отговорите, които той предварително е определил за правилни. Ръководствата за учители са пълни с примери, основани на тази техника — „Проведете дискусия, в която да достигнете до следните изводи...“ Този вид фалшив, манипулиран разговор е по-лош от пълно мълчание. Нищо чудно, че децата скоро се отегчават и отвращават от него.

Дори и да имаше открити, честни и свободни дискусии в часовете, дори да бяха наистина интересни на децата, дори и те да участваха в тях наравно, това пак нямаше да е достатъчно за развиване на говорни умения. Децата са твърде много, а времето — твърде малко.

Какво е решението? Решението е съвсем просто, стига да ни стиска да го опитаме. В много от началните класове в Англия на децата се дава възможност да работят по двойки или в малки групи и да говорят (стига да е тихо), докато работят. В класовете, в които все още не е разрешено децата да работят и избират заниманията си самостоятелно, трябва да има достатъчно време, посветено на разговори между тях на теми, които ги вълнуват, без намесата и ръководството на учителя. Понякога учителят може да помоли децата да говорят по-тихо, без обаче да упражнява контрол върху това, за което говорят.

В последния пети клас, в който преподавах, редовно определях време за свободни занимания. Децата можеха да четат, рисуват, играят (шахът се радваше на особена популярност), редят пъзели или да си говорят (което им харесваше най-много). С времето започнах да разбирам, че тези моменти бяха най-полезната част от деня. Понякога момичешките разговори преминаваха в шепнене и кикот, а момчешките — в гръмогласни спорове. Като цяло обаче децата постепенно придобиха опит и разговорите започнаха да изглеждат сериозни и полезни за всички участници. Границите между добрите и лошите ученици напълно се размиваха. Някои от най-лошите ученици бяха много интересни говорители, знаеха много и можеха да разговарят и спорят като равни с повечето добри ученици в училище. Има учители, които възразяват, че децата, свикнали на строг контрол, няма да знаят какво да правят, ако им се даде свобода, и ще злоупотребят с нея. Макар че съществува такъв проблем, той не е толкова сериозен, колкото се мисли. Един от начините за преодоляването му е в началото времето за свободни занимания да бъде кратко, например 15 минути или половин час, с уговорката, че разговорите не трябва да са на висок глас. Може да се даде време за свободни занимания в мълчание. След като децата свикнат със свободата и намерят начини да я оползотворяват, времето може да се увеличи. Така може да разчупим училищната рутина и да превърнем класната стая в място за повече независимо изучаване, мислене и разговори.

Няма да се уморя да повтарям, че съществува един-единствен начин за развиване на способността да боравим с думите, независимо дали става въпрос за слушане, говор, четене или писане. Този начин е да ги употребяваме, при това, с цел да кажем нещо, което искаме да

кажем, на хора, на които искаме да го кажем, за да постигнем нещо, които сами сме пожелали.

[1] *Instead of Education: Ways to Help People do Things Better*, by Jonh Holt. — Б.пр. ↑

[2] *Psychological differentiation*, by Herman Witkin — Б.пр. ↑

[3] *People in Quandaries*, by Wendell Johnson. — Б.пр. ↑

[4] *Philosophy and the young child*, by Gareth Mathews. — Б.пр. ↑

[5] *Hooked on Books*, by Daniel Fader. — Б.пр. ↑

[6] *The Naked Children*. — Б.пр. ↑

[7] *Show and tell* — метод за усвояване на основните умения за говорене пред аудитория, използван главно в началните училища на Северна Америка и Австралия. Обикновено детето донася нещо от дома си, показва го на другите деца и обяснява защо е избрало този предмет, откъде го е взело и т.н. — Б.пр. ↑

[8] По време на написването на тази книга децата в Америка са имали голямо междучасие, след като обядват, по време на следобедните занимания. Днес то е почти напълно премахнато от програмата. В щата Вашингтон са премахнати както голямото междучасие, така и физическото възпитание. Целесъобразността на тази стъпка е спорна, тъй като според много изследователи и специалисти в областта на детското образование, децата имат нужда от почивка от училищната дейност. — Б.пр. ↑

ЧЕТЕНЕ

На около три години и половина Лиза бе най-малкото дете в голямо семейство, в което всеки обичаше да чете. Книгите бяха навсякъде из къщата — по маси, столове, легла и дори на пода. Въпреки това семейството не оказваше никакъв натиск върху децата, в това число и Лиза, да четат. Ето защо много се изненадах, когато един ден като гръм от ясно небе тя предизвикателно обяви:

— Мога да чета!

Отговорих ѝ учудено:

— Чудесно, никога не съм казвал, че не можеш.

Нямаше смисъл да я провокирам. Тя знаеше, че не може да чете; беше наясно, че и аз знам. Очевидно за нея беше твърде унизително, че не може да прави нещо, което всички наоколо (т.е. в нейните очи целия свят) можеха. Защо да човъркам с пръст раната?

Години след това един приятел ми разказа нещо за дъщеря си, преди да навърши една година. Тя имала малка пластмасова свирка, която обичала да надува. Това била любимата ѝ играчка. Един ден един от родителите ѝ взел свирката и, виждайки, че тя има дупки, започнал да свири на нея. Двамата родители се позабавлявали малко с нея, след което я върнали на бебето. За тяхна изненада, то я захвърлило с гняв. Оттогава до момента, в който баща ѝ ми разказа случката, дъщеря му не бе свирила повече на свирката.

Това ми напомня за нещо, което Дани направи, когато беше на около две години и половина. Мислех, че ще хареса цветните пръчки с различна дължина, които използвах като помагало в часовете по математика и ми бе любопитно какво ще направи с тях. Затова един ден, когато посетих родителите му, взех кутията с мен. Отворихме я и му показахме всички шарени пръчки. Той беше омагьосан. Подобно на лъскави стъклъца за някое дивашко племе, множеството дървени пръчици в ярки цветове му се струаха като най-голямото съкровище на света. Изсипахме кутията на килима и известно време той просто стоя на пода, загребвайки пръчици и оставяйки ги да се нижат през

пръстите му, опиянен от вълнение и радост. Видът му бе досущ като нарицателно за скъперник с жълтиците си. Сега знам, че трябваше да го оставя да си играе с пръчиците по своя начин и да извлече собственото си удоволствие от играта с тях. Трябваше да му позволя да попиwa информация за тях с пръстите и очите си и да навлезе постепенно в разнообразните възможности за игра с тях. Аз обаче реших, че трябва да му помогна да „научи“ нещо. Така че постъпих по начин, който тогава ми се струваше внимателен, като се стараех да не му оказвам натиск. Без дори да кажа „виж“, аз взех няколко пръчици от купчината и започнах да ги подреждам на пода с надеждата, че той скоро ще започне да ме имитира. Бащата на Дани се присъедини към мен и скоро бяхме построили простичка ниска конструкция, която предполагаме, че детето лесно ще може да изкопира. Щом свършихме, вдигнахме очи към него. За известно време той ни гледаше безизразно. След това, без да произнесе звук, дойде и с един замах разпиля малката ни постройка на земята. Смаяни, ние го попитахме: „Защо го направи?“ Той ни гледаше безмълвно. Глупаво и упорито, ние наново построихме сградата. С по-скоро решителен, отколкото ядосан вид, той я разруши отново. Ние опитахме още веднъж; резултатът беше същият. Най-после се замислихме, че явно става нещо, което не разбираме, и оставихме момченцето да си играе с пръчките както си реши.

Без съмнение моделите за подражание (хора, които правят разни неща по-добре от нас) изключително вдъхновяват децата и им помагат да учат. От време на време обаче трябва да си напомняме, че уменията на тези „модели“ не трябва да надвишават прекалено уменията на децата. Специалистите по детска психология пишат много за така нареченото от тях „детско всемогъщество“. Според тяхната теория бебетата и малките деца вярват, че могат да направят всичко и като израстват с времето, постепенно откриват колко малко неща могат всъщност. Мисля, че това не е вярно нито по отношение на бебетата, нито за децата на две или три години, които са съвсем наясно колко малко знаят, разбират и могат. Нещо повече, това често ги ужасява и кара да се чувстват унижително. Не твърдя, че трябва да се стремим да крием от децата превъзхождащите ги знания и умения. Дори и да беше необходимо, а то изобщо не е, това нямаше да е възможно. Трябва обаче да си даваме сметка, че те често преживяват болезнено

невежеството и неспособността си и не трябва да сипваме сол в раната. Родителите, които са идеални във всичко, понякога не са много добър пример за децата си, защото те се обезсърчават, мислейки, че никога няма да могат да станат като тях.

Това важи със същата сила и за учителите. Една от причините, поради които децата се учат толкова добре от малко по-големите от тях е не само че по-голямото дете разбира езика на по-малкото, но и че е по-добър модел за подражание, тъй като е в обсега на достижимото. Без съмнение за децата, които се интересуват от атлетика, музика, танци, изкуство, театър или каквото и да е, е много вдъхновяващо от време на време да виждат изключителните постижения на някои възрастни в тази област. Във всекидневие то обаче такива експерти няма да са от полза на детето така, както някои малко по-големи деца, които правят нещата малко по-добре от него. За разлика от преди, сега разбирам, че една от причините, поради които децата се тълпяха много повече да свирят на тръбата, отколкото на флейтата ми, беше, че в техните очи аз бях експерт в свиренето на флейтата, докато с тръбата бях начинаещ, точно като тях.

Нека обаче да се върнем към Лиза, която първа ми показва това, или най-малкото отвори очите ми за него. Веднъж, когато тя беше на около четири години, посетих семейството ѝ, както правех често. Знаейки, че се интересува от четене, донесох със себе си някои материали, които бях използвал, за да преподавам четене в училище — няколко таблици от метода „Цветни думи“. По това време вече знаех, че не трябва да натрапвам материали на децата; те бързо се научават, че трябва да имат едно наум, когато възрастните са прекалено ентусиазирани. Така че, вместо да кажа „Лиза, чакай да видиш какви интересни неща съм донесъл, страхотно ще си поиграем с тях...“ аз просто ги оставих в стаята си, където знаех, че ще ги види, щом влезе. И наистина, след няколко дена тя ме попита:

— Какви са тези големи табла в стаята ти?

— Тези, дето са пълни с шарени букви ли? — попитах.

— Да.

— Това са едни неща, с които децата се учат да четат в училище.

— Може ли и аз?

— Да, когато поискаш.

— Сега, веднага.

Занесохме таблата в хола, сложихме ги на пода и започнахме да работим.

Обикновено учителят посочва определени думи на таблото и пита децата кои са те. Аз обаче вече бях разбрал, че дори и съвсем малките деца могат лесно да се уплашат, притеснят и да заемат защитна позиция, когато ги притиснеш до стената да ти дават отговори, които може да се окажат грешни. Аз дадох на Лиза показалката и ѝ казах да ме попита какво означава някоя дума или пък ако мисли, че знае, да ми я каже сама. По този начин целях да не се почувства ни най-малко застрашена и да води играта сама. В началото започнахме да играем така — тя ме питаше, аз отговарях, а когато знаеше някоя дума, я казваше сама. Съвсем скоро обаче, само след няколко минути, тя промени правилата и заиграхме по нейния собствен начин. По-големите деца в семейството имаха един добър приятел на име Хенри Харисън, когото Лиза познаваше и тя започна да се забавлява, като посочваше отделни три- и четирибуквени думи с думите: „Хенри Харисън!“ Внимателно се опитах да върна играта обратно в руслото ѝ, но без успех. Бе явно, че играта не само ѝ бе омръзнала, а и бе започнала да ѝ опротивява. И наистина, след минута-две тя каза, че иска да спре, прибрахме таблата и до края на престоя ми не пожела да ги види повече.

Не можех да си обясня това. Защо толкова бързо изгуби интерес към тези материали, при положение, че сама ги бе поискала? А и аз толкова внимавах да не я притесня, като я поставя в центъра на вниманието? Същото се повтори със съвсем различни материали по време на едно следващо гостуване. Отне ми доста време и мислене, за да започна да се досещам за проблема. Независимо колко много се стараех играта да не е заплашителна, като не поставях Лиза в ситуация, в която може да се изложи, правейки грешка, аз не можах да скрия факта, че в тази игра аз знаех всичко, а тя — нищо. Само по себе си това беше достатъчна заплаха и унижение за нея.

Трябваше просто да оставя Лиза да прави с таблата каквото иска; да ѝ дам време да използва въображението си и да си играе с тях (ако иска); в случай, че ме попита, да ѝ покажа как може да ги ползва и да я оставя тя да ми задава въпроси за тях. Дори обаче да бяхме направили всичко това, съмнявам се, че щеше да използва таблата, за да се учи да чете, каквото е било намерението на създателя им Гатеньо. Когато

скоро след това Лиза започна да се учи да чете, тя използва за целта истински книги.

Би било коренно грешно да се приеме, че нейната реакция е извънредна, странна или нездрава. Напротив, тя е напълно човешка и типична както за децата, така и за възрастните. Повечето хора не обичат да са в компанията на някой, който знае прекалено повече от тях. Макар че съм успял да възстановя голяма част от любопитството, което бях изгубил в училище, аз самият все още често усещам, че реагирам така. Преди няколко дни, прибирайки се със самолет към Бостън, седнах до двама души, които разговаряха оживено и много задълбочено за биология. От една страна изгарях от любопитство да чуя разговора и да видя диаграмите, които си рисуваха. От друга страна обаче, въпреки че се опитах да доловя нещо от разговора им, умът ми яростно се съпротивяваше на неговата значимост. Успях до голяма степен да потисна импулса си за отбрана, да сваля гарда и да продължа да слушам. Въпреки това импулсът беше налице. Това беше същият начин, по който реагирам, когато чета статия в „Сайънтифик Америкън“, от която нищо не разбирам. Тези реакции са естествени, макар и да не са повод за гордост. Никой не обича чувството, че е невеж и глупав, дори и да го изпитва сам пред себе си. Когато се изправим лице в лице срещу нещо, което не знаем, защитната ни реакция е да си кажем, че всъщност не си струва да го знаем.

Сега изобщо не смятам, че реакцията на Лиза беше такава. Тя въобще не беше решила, че не си струва да се учи да чете, напротив, вероятно много искаше да се научи да го прави. Това, което с основание я отблъсна, беше, че аз иззех инициативата да я уча, без да са ме молили. Когато се научеше да чете, това щеше да е по нейна воля, в нейния момент и по нейния начин. Този дух на независимост в ученето е едно от най-важните качества, които може да притежава един учащ се, и ако искаме да помогнем на децата да се учат у дома или в училище, трябва да намерим начини да го уважаваме и поощряваме.

Чувствителните и силно уверени в себе си деца са особено склонни да реагират така. Познавайки Лиза, която беше именно такава дете, аз малко се притеснявах как ще ѝ се отрази тръгването на училище и подлагането ѝ на официалните методи на образование. Ще започне ли да се съпротивява? Това изглеждаше много вероятно. За

щастие тя реши проблема, като се научи да чете сама. Никой не разбра как го е постигнала. Малко се знае по този въпрос. Всяка година хиляди деца се научават да четат самостоятелно — добре би било да разберем колко са тези деца и как са успели да го направят.

Във всеки случай Лиза отиде в детската градина, където, макар че учителят нито се опитваше да научи децата да четат, нито ги прищипорваше да го правят, имаше много книги, букви и всякакви помагала. Заобиколена от много деца, които не можеха да четат по-добре от нея, Лиза вероятно е решила, че това не е чак такъв резил. Може и да е заключила, че след като възрастните могат да четат, сигурно и те са се научили, а ако те са се научили, то и тя ще може. В края на ноември Лиза започна да носи вкъщи книжки и тетрадки за четене за начинаещи, върху които работеше сама. Когато отново я видях следващото лято, тя четеше книги за второкласници, и дори за третокласници.

Един ден двамата си четяхме в хола, всеки своята си книга. Тя тъкмо бе взела максималното количество детски книги от библиотеката — четири. Започвайки с тази, която ѝ се струваше най-интересна, тя се настани удобно на един голям стол и започна работа. Дочувах я как мърмори, въпреки че не разбирах какво. От интонацията и паузите, които правеше, придобих усещането, че макар да знаеше и разпознаваше много от думите в книгата, имаше и такива, които ѝ налагаха да спре и помисли, за да ги разчете. За целта тя може би се опираше на грубите си познания по фонетика и на контекста. Някои думи Лиза прескачаше; не ѝ се струваше необходимо да разбира всичките. От време на време обаче се натъкваше на дума, която нито разбираше, нито можеше да познае, нито пък да прескочи. Този ден тя откри една такава дума. Тогава бавно се изхлузи от стола си с книга в ръка и дойде при мен. Погледнах я — изражението ѝ беше съсредоточено и целенасочено. Посочвайки думата, тя ме попита: „Какво пише тук?“ Погледът ѝ ясно казваше: „Само не ми задавай куп глупави въпроси от рода на «Ами ти какво мислиш?» или «А опита ли да я изговориш?» Ако можех да направя тези неща, нямаше да съм тук. Просто ми кажи какво пише“. Казах ѝ. Тя кимна, върна се на стола си и продължи да чете.

По-късно попитах майка ѝ колко често Лиза пита за някоя дума. Тя се замисли и каза:

— Не много често, най-много веднъж или два пъти седмично.

След това добави:

— Интересно, обаче, че когато попита за някоя дума, повече не я забравя.

Интересно, но в никакъв случай не изненадващо: човек никога не забравя нещата, които научава, защото има *лична причина* да се интересува от тях. Но ако Лиза питаше за някоя дума само веднъж или два пъти седмично, това би обяснило не повече от двеста от над хиляда и петстотинте думи, които тя знаеше. Как беше научила останалите? Очевидно съвсем сама.

Има още едно петгодишно момиченце — Нора, от което научих още за това какво правят децата, когато се учат да четат самостоятелно, какви проблеми срещат и как успяват или се опитват да се справят с тях. Бях на гости у семейството ѝ през почивните дни. Макар че не бях виждал Нора от бебенце, веднага станахме приятели. По някое време през деня, когато ѝ се стори, че съм свободен, тя дойде с книга в ръка и ме попита дали ще ѝ помогна да я прочете. Съгласих се, така че седнахме на дивана и се захванахме за работа. Книгата беше „Хоп-троп“^[1] — много добър избор за начинаещи. Картинките бяха интересни и смешни, а думите — подбрани така, че да включват често използвани звуци и думи, като тези в заглавието. Тя въвеждаше новите думи така, че детето може да ги прочете само, като използва думите, които вече знае, гледа картинките и мисли. Така че книгата беше добра за дете, което се опитва да се научи да чете самостоятелно.

В началото не ми беше съвсем ясно как иска да ѝ помогна и какво точно се очаква от мен. Повечето време просто стоях кротко и мълчаливо — доста трудно упражнение за един учител, особено ако е убеден (като мен), че може да обяснява много добре. Първите няколко страници бяха лесни. След това обаче тя започна да среща повече думи, които не знаеше и трябваше да познае. Обаждах се съвсем рядко, само ако изглеждаше изключително затруднена. Дори тогава не ѝ казвах думата, а ѝ подсказвах как да се сети коя е. Ако я бе виждала по-рано, ѝ казвах това. Ако пък имаше думи, които звучаха подобно или се римуваха с нея, пак ѝ казвах. Ако в думата имаше напълно нови звуци, за които трябваше да се досети от картинките и контекста на

историята, ѝ казвах. Ако и тогава не можеше да се сети коя е думата/предлагах да я прескочи и да продължи нататък, защото следващия път, когато я срещне, може да ѝ е по-лесно да се досети коя е. Повечето пъти тя се съгласяваше да продължи, но ако ме питаше, ѝ казвах.

Скоро се случи нещо странно. Нора прочете грешно една дума, която преди беше прочела правилно. Това се случи няколко пъти. Започнах да се чудя и изнервям, точно както когато децата в моя час забравяха неща, които уж бяха научили. Помислих си: „Възможно ли е вече да е забравила тази дума? Или просто е небрежна, разсеяна и гледа да не си дава зор?“ Не, причината не беше такава. Тя очевидно правеше най-доброто, на което е способна и бе напълно съсредоточена. Как тогава на една страница знаеше думата, а на следващата — не? Сякаш беше малоумна! Нора обаче беше блестящо дете, не се преструваше, не гадаеше и не се опитваше да се изплъзне, карайки ме аз да върша работата вместо нея. Бях озадачен.

За да разберем проблемите, които могат да възникнат при учене, трябва да се поставим на мястото на учещия, особено когато става въпрос за деца. Често това е много трудно. Почти невъзможно е да си представим какво би било да не знаем нещо, което всъщност знаем. Опитвайки се да видя книжката през очите на Нора, аз започнах да си давам сметка, че за човек, който не знае как да чете и не е свикнал с печатните букви, всички думи изглеждат като странни драскулки, досущ едни и същи. На нас ни се струва, че е лесно да запомниш как изглежда дадена дума, при положение, че си я видял на предишната страница. Ние обаче *знаем* тази дума. За едно дете, което вижда думата за пръв път, това съвсем не е лесно. Трудно е да определи кои думи на страницата са едни и същи или подобни, и ако са различни, по какво се различават. Окото на тези, които могат да четат, се е специализирало в различаването на детайлите, които са от значение; окото на детето още не е.

Тогава в съзнанието ми изникна споменът за едно отдавнашно преживяване, което бях забравил. Докато преподавах на пети клас, попаднах на една обява за английска фирма, която прави шрифтове за ориенталски езици. Помолих ги да ми пратят някои напечатани мостри от тези шрифтове и те го направиха. Мислех, че на децата ще им е интересно как изглеждат чуждестранните шрифтове и писменост. Оказа се, че не им беше интересно. На мен обаче ми беше, тъй като

още оттогава си задавах въпроси за проблемите, които едно дете среща, когато се учи да чете. Един ден взех листа с индийския текст и се опитах да открия думите, които се повтаряха най-често. Това се оказа изключително трудно. В началото текста ми приличаше на бъркотия от странни форми. Дори и когато се съсредоточих върху една-единствена кратка, повтаряща се дума, ми отне доста време, преди да успея да разпозная някоя такава и да я разгранича от другите. Често я подминавах без изобщо да я забележа.

Същото е и с детето — нужно му е време, преди да свикне с формите на буквите и думите дотолкова, че да може от пръв поглед да забелязва, че някои думи си приличат много, други — по-малко, а трети са съвсем различни. Ето защо трябва да дадем на детето достатъчно време и да не се изненадваме или раздразняваме, когато ни се струва, че то е бавно или прави глупави грешки. Когато след дълго взиране в две думи, без да забелязва, че те са еднакви, детето изведнъж възкликне: „Виж, те са едни и същи!“ в никакъв случай не трябва да омаловажаваме постижението му. Трябва да си дадем сметка, че то е направило истинско, сериозно откритие.

Една от причините, поради която децата от семейства, в които не се чете, се учат трудно да четат, е, че не са привикнали към формата на буквите и думите. Ето защо е добре да дадем на децата време да се настроят към вида на буквите и думите и да свикнат с тях, преди да започнем официално да им преподаваме. Нещо повече, това е много добра причина да оставим детето самостоятелно да реши кога иска да започне да се учи да чете.

Наскоро една учителка ми разказваше за работата си с малки деца от бедни и проблемни семейства, които не можели да четат. Тя каза: „В класната стая има много книги и децата обичат да ги ползват. Те обаче не ги четат, а само разгръщат страниците и се влизат в тях. Как да провокирам желанието им да започнат да *четат*!“ Предложих ѝ едно-две неща. Едва по-късно осъзнах, че за деца, които почти не са виждали книги, този вид простичко разглеждане е много сериозна и съвсем необходима начална крачка към четенето. За да са способни да мислят за значението на определени букви или групи от букви, те трябва да са свикнали с вида им, точно както детето, което се учи да говори, трябва да свикне със звука на говора. Повечето деца, които

започват да четат, са гледали и наблюдавали букви от доста време. Това преживяване обаче липсва на някои и те трябва първо да го наваксат.

Има още една, вероятно по-важна причина, поради която на стр. 6 детето може да забрави това, което е знаело на стр. 5. Толкова сме свикнали с усещането, че знаем, че забравяме какво е научил нещо ново и странно. Склонни сме да делим на фактите и идеите на две — тези, които знаем, и тези, които не знаем. Лесно допускаме, че нещата мигновено се преместват от категорията „непознати“ в категорията „познати“. Лесно забравяме колко несигурен може да е човек в нещата, които току-що е научил — дори да са съвсем прости, като нечие име или телефонен номер. Ето защо не можем да проумеем защо детето, което на стр. 5 чете „той“, на стр. 6 прочита същата дума по друг начин.

Трябва да съзнаваме, че когато детето разбере, че „той“ на стр. 5 означава „той“, то не *знае* това в смисъла, който ние влагаме в тази дума. То още не е сигурно в откритието си. По някакъв начин, който детето вероятно не осъзнава и със сигурност не може да обясни, на него му хрумва, че тази дума може да е „той“. То пробва догадката си и излиза, че е право. За детето обаче успехът на това хрумване не означава непременно, че може винаги да се разчита на него. Следващия път може дори да не му хрумне същото и като види думата, да реши, че значи нещо друго. Необходими са множество повторения и проверки, за да може детето да се увери в правотата на догадката си. С всяко потвърдено предположение детската досетливост расте. Това обаче е дълъг процес (за някои деца по-дълъг, отколкото за други) и е нужно време, преди хрумването да се затвърди и превърне в знание.

Днес съм още по-сигурен в това. Първите детски догадки са изключително крехки и уязвими, те са просто бегло интуитивно просветване, че нещо може би е еди-как си. Всеки път, когато детето изпита някоя своя догадка и тя се потвърди в практиката, тя се затвърдява. Петпроцентната догадка, ако може така да се каже, става десетпроцентна, която на свой ред става двайсетпроцентна. По този начин тя постепенно се превръща в убеждение и детето може уверено да каже, че знае, че еди-кое си е вярно. Както показвам в книгата си „Как децата се провалят“, този тип убеждение и декларация се срещат много рядко дори сред „най-блестящите“ ученици в „най-добрите“ училища. През същия процес минавам и аз, учейки се да изпълнявам и

разчитам музикални произведения. Една от причините, поради която се уча толкова бавно, е, че не се доверявам достатъчно на хрумванията си, а след всяка изсвирена нота се питам: „сигурен ли си, че беше вярно, сигурен ли си, че беше вярно?“. Аз едва-едва прохождам в изкореняването на този осакатяващ навик. Със сигурност не бих могъл да го преодоля, ако някой ме удряше по главата при всяка грешка. Преди години, когато преподавах в пети клас, бях свидетел на нещо, което потвърди гореизложеното по удивителен и забавен начин. В желанието си да помогна на децата, които имаха проблеми с писането, опитах да работя с тахитоскоп — устройство, което изобразява мигновено думи на един екран. Предполагах, че той ще помогне на учениците да възприемат думите като цяло и изгледът им да се запечата по-силно в съзнанието им. Тахитоскопът обаче беше доста скъп и нито аз, нито училището можехме да си го позволим. Така че се наложи да изобретя евтино подобие на тахитоскоп — струваше само пет цента. На една карта 7/12 см с черен флумастер изписвах думата, която ученикът бе сгрешил. След това я покривах с празна карта 10/15 см, която държах в ръка. Казвах на ученика да гледа внимателно, след което с бързо движение на ръката откривах за миг думата на долната карта. После го карах да каже на глас думата буква по буква. Правилото беше, че може да погледне думата колкото пъти иска, преди да се опита да я каже. Не беше нужно да се опитва, преди да е сигурен, че може да я каже правилно. Първо, беше ми любопитно колко погледа ще са им нужни, за да кажат правилно думата. Обикновено я поглеждаха няколко пъти, преди да я кажат — при това със сподавен, несигурен глас, очаквайки потвърждение или корекция от мен. Ако сгрешаха, просто им казвах да погледнат пак. Щом я кажеха правилно буква по буква, преминавах към следващата сгрешена дума. (Всички думи взимах от собствените им писмени работи — това е единственият смислен начин да се работи върху правописа.) Понякога оставах на същата дума дори и да я бяха казали правилно, докато гласът им не започваше да звучи уверено. Позволявах да поглеждат колкото пъти искат, да кажем думата „сърце“. Рано или късно настъпваше моментът, в който казваха с треперещ глас „С-ъ-р-ц-е?“ вместо „с-р-т-с-е“ например. Казвах: „Погледни пак“ и откривах за миг думата. Те пак казваха „с-ъ-р-ц-е“, този път малко по-уверено. След всяко поглеждане и вярно казване на думата, гласът ставаше все по-уверен. Накрая те се

изпълваха с възмущение и започваха да натъртват ядосано всяка буква, сякаш аз бях глупавият ученик, а те се опитваха да ми преподават. Щом се ядосваха достатъчно, казвах: „Сега вече знаеш думата“ и преминавах нататък. Колкото и да се опитваха да съкратят процеса, като се преструват на ядосани преждевременно, никога не успяваха. Можеха да се разгневят наистина само когато бяха напълно сигурни и петпроцентната догадка се бе превърнала в стопроцентна. Беше забавно да слушам промяната в гласа им, съпътстваща нарастващата им увереност. Тя приличаше на стрелка, която бавно се придвижва по някаква скала. Това разбиране за детските догадки ми помага да осъзная по-ясно от всякога защо постоянното изпитване на децата на практика осуетява ученето и унищожава както наученото, така и самата способност за учене в дългосрочен план. В „Как децата се провалят“ твърдя, че притеснението, което създаваме у децата с постоянното изпитване, страхът им да не се провалят, да не бъдат наказани и да не се посрамят, не само сериозно намаляват способността им да разбират и помнят, а и ги принуждават да изоставят материала, който изучават, за да търсят начини да заблудят учителите, че знаят. По-долу ще добавя още по-важни причини, поради които изпитите — или поне непожеланите изпити, провеждани от други хора — имат разрушително въздействие върху ученето.

Първата причина е свързана с правенето на догадки. Когато непрестанно задаваме въпроси на децата, за да разберем дали знаят нещо (или да си докажем, че не знаят), ние почти неизменно пресекваме бавния процес, чрез който децата превръщат догадките си в уверено знание, като ги изпитват на практика. Да се задават въпроси на децата за неща, които те едва започват да изучават, е все едно да се седне на стол, чиито крака току-що са били залепени. Конструкцията моментално се разпада. Когато са под натиск, децата престават да се опитват да потвърдят неуверените си предположения. Вместо това те просто се отказват от тях. Помня безброй изпитвани деца, които щом се досетят нещо, веднага казват „Това сигурно е грешно“ или „Знам, че е грешно“. Когато им се задават сондиращи въпроси те обикновено реагират с „не знам“, но вътре в себе си направо се отказват от новозаченатите хрумвания. Тогава не им остава друг избор, освен да ги заменят с отговора на възрастния експерт на собствения му въпрос — изключително неизгодна замяна. Това е огромната разлика между

двегодишната Лиза, която изпробва верността на догадките си на масата, като ни моли да ѝ подаваме неща и наблюдава какво ще ѝ подадем, и това, което щеше да се случи, ако на всяко хранене провеждахме малки викторинки — „Какво е това, Лиза? А това какво е?“

Рахил Солем, една от нашите читателки (и доброволни асистентки) ни писа в „Да израснеш без училище“ за начина, по който четиригодишната ѝ дъщеря реагира на такова задаване на въпроси:

„Когато ѝ чета книжки, от време на време ѝ задавам някакъв въпрос, за да проверя дали е разбрала. Тя неизменно ми отговаря с «не знам». След това обаче разказва историята с големи подробности и разбиране на малкия си брат. Тя смята, че има право да ми задава глупави въпроси за нещо, което правим — колко ябълки, кой номер е този автобус, — точно както аз я питам. Тъй като ѝ отговарям, това се превръща в игрив разговор. Преди ѝ задавах въпроси за числата или буквите по автобусите и т.н., за да проверя зрението ѝ, без да усети. Тогава тя започна да ми описва какво вижда и аз разбрах, че очите ѝ улавят много повече детайли, отколкото моите. Например въпреки че не проявяваше специален интерес към колите (поне доколкото е показала пред нас), тя ми каза, че разликата между една кола пред нас и колата на приятелите ни беше, че задните светлини на едната са извити, а на другата — не. Двете коли бяха от един и същи модел, но произведени в различна година — извивката на светлините беше едва забележима.“

В новата си и много полезна книга „Как човек се учи да чете“^[2] д-р Бруно Бетелхайм и Карън Зелън разказват за две деца, които се чувствали толкова унижени и засегнати от глупавия текст, който трябвало да четат на глас и не по-малко глупавите въпроси, които постоянно им задавали, че нито могли, нито пожелали да отговарят на всички тях.

Четвъртокласниците и петокласниците, които вече бяха минали учебниците в началните класове, ясно изразиха пред нас недоволството си. Едно доста тихо момче, което предпочиташе да работи само и рядко взимаше участие в клас, развълнувано взе думата по собствена инициатива. Той чувствал такъв срам да изрече текста в учебника за първи клас, че не могъл да го направи. Въпреки че сега много обича да чете, той казва, че все още му е трудно да чете на глас.

Глупавите въпроси не само обиждат децата и причиняват негодуванието им, но и често ги объркват така, че унищожават част от вече наученото от тях. Макар и да знаят отговорите на тези въпроси, те си казват: „Този отговор не може да е верен; не може да е толкова просто, защото иначе нямаше да ми задават този въпрос“. Така че те не казват това, което наистина знаят. Още по-лошо — вътре в себе си те често го загърбват. В замяна на това отчаяно се вкопчват в някой друг отговор или просто напълно замлъкват.

Безспирните ни проверки и тестове най-често водят до това, че някои деца не казват дори правилните отговори, които знаят, защото увереността им в тях е разклатена. Други въобще не проговарят. Трети отговарят грешно, защото, въпреки че знаят отговорите, се чувстват унижени от въпросите или се страхуват, че някъде в тях е заложен капан. А ние, възрастните, продължаваме да правим неверни и разрушителни преценки за това какво знаят децата и какво и как трябва да им се преподава въз основата на техните грешни отговори и безмълвия. Поради неверните си преценки пък лепваме на много, може би милиони деца, клеймото на някакви предполагаемо нелечими „обучителни затруднения“.

Това, което увреждаме най-тежко с цялото това изпитване, са, от една страна личната увереност на детето в себе си и неговото самоуважение, а от друга — сигурността, произтичаща от усещането, че другите вярват в способността му да учи, следователно и то може да вярва в себе си. Защото всеки не пожелан от ученика изпит е вот на недоверие в него. Фактът, че изобщо проверявам какво си научил означава, че се опасявам, че всъщност не си го научил. Тези постоянни демонстрации на недоверие са неимоверно разрушителни за малките деца. Веднъж ме поканиха на целодневна конференция и вечеря, организирани от държавна асоциация, посветена на „обучителните

затруднения“. На вечерята седях до съпругата на председателя на асоциацията. В началото тя ми каза: „Тези деца никога няма да постигнат успех, но поне ще знаят, че вината не е тяхна“. След това тя ми разказа как на петгодишна възраст синът ѝ за пръв път разбрал, че е неудачник по рождение. Родителите му били притеснени и засрамени, че учел по-бавно от другите деца, и го завели в някакъв център за задълбочена психологическа диагностика. Накрая дали на детето пъзел. Въпреки, че той бил за тригодишни деца, синът ѝ не могъл да го нареди, а само го погледнал, казал „Не мога да го наредя! Не мога да го наредя!“ и избухнал в сълзи. Казах, че много съжалявам. След като малко се замислих обаче, ми хрумна нещо ужасяващо. Попитах я:

— На този пъзел беше ли написана възрастта, за която е предназначен?

Без да разбира защо я питам това, тя отговори:

— Да, разбира се.

За да бъда сигурен, я попитах отново:

— Беше написана отгоре на пъзела — „3 години“ или нещо такова — така че всеки да я вижда?

Тя каза, че е било така. Аз онемях, поразен. Моментът и мястото не бяха подходящи да обсъждам това, дори и да имаше нещо за обсъждане.

След това много пъти съм си мислил как ли е изглеждала за детето тази сцена в кабинета на психолога. Било е сякаш сбъднат кошмар. Детето месеци, вероятно години наред е чувствало, че родителите му се притесняват и дори срамуват от него. И ето настъпва момент, изпълнен с тягостна, напрегната атмосфера, в който детето бива отведено на някакво странно място, където странни хора се взират в него, задават му странни въпроси и го карат да прави странни неща. Ясно е като бял ден — те също смятат, че нещо не му е наред. Накрая му дават да нареди един пъзел, на който пише, че е за тригодишни деца. По някакъв начин момчето разбира всичко и осъзнава, че тези възрастни, включително и собствените му родители, смятат, че той не е достатъчно умен, за да се справи със задача за тригодишни деца. Изправен пред този колосален вот на недоверие, той се срива. И защо не, при положение, че толкова много хора нямат никакво доверие в него? Защо пък той да има? Освен това, детето може да е било съвсем наясно, че родителите му (както разбрах от думите на

майка му) са били донякъде облекчени, че той не успял да се справи. Така те можели да кажат на себе си и на света, че вината не е тяхна.

Тези възрастни са унищожили голяма част от увереността и интелигентността на това дете. Сега то наистина може да има „обучителни затруднения“. Със сигурност обаче появата им се дължи до голяма степен на възрастните и на непрестанните им разтревожени тестове.

Както твърдя в „Как децата се провалят“, фактът, че учениците забравят толкова много неща в училище, може да се дължи не на слабата им памет, а на това, че не се осмеляват да й се доверят. Дори и да са прави, на тях им се струва, че грешат. На тях не им стига увереност да зложат на догадките си, за да могат да ги превърнат в убеждение. От работата си с деца, които имат проблеми с правописа, съм разбрал, че първото им предположение за изписването на думата често пъти е вярно. Те обаче не му се доверяват. Те си казват „сигурно греша“ и започват да търсят друг начин за изписване, в резултат на което *наистина* написват нещо грешно, и така още повече затвърждават недоверието в себе си.

Ето защо, когато Нора прочиташе нещо грешно, аз се противопоставях на изкушението да я коригирам и да й посочвам грешката. Това най-вероятно щеше да я притесни и да провокира у нея стеснителност и плахост. Тя нямаше да смее да изпробва догадките си, а вместо това щеше да се мобилизира в търсене на начини да изкопчи отговора от мен. Никой не обича да го коригират, дори и възрастните. Рядко се срещат хора с увереността на Сам Джонсън, който в отговор на въпроса на една дама как така бил написал грешно някаква дума, казал: „От невежество, госпожо“. Малко са възрастните, а още по-малко децата, които са способни да приемат подобно коригиране. Повечето биха го изживели като тежък и болезнен удар върху неукрепналата си самооценка.

Не след дълго обаче с изненада открих, че има една много по-важна причина да не насочвам вниманието на Нора към грешките й. Когато бе оставена на спокойствие и не бе напрегната, разтревожена и притеснена, тя сама успяваше да открие и поправи повечето от тях. Правеше го по изключително интересен начин. Нора рядко

забелязваше от първия път, че греши. Продължавайки да чете обаче, в нея осезаемо растеше неприятното чувство, че нещо не е наред, че казва нещо, което няма смисъл и не се връзва с останалия текст. Да кажем, че прочита неправилно думата „той“ — например като „Том“. Първоначално няма никакъв проблем. На следващата страница обаче тя попада на нещо, което не се връзва с прочетеното — или „той“ е на място, където не може да означава „Том“, или прочита „Том“ правилно, или открива други думи с буквите „й“ или „м“. При всички положения тя започва да осъзнава, че нещо на предишната страница не е било съвсем наред. В началото Нора се опитва да пренебрегне това чувство, защото иска не да се връща назад, а да прочете книжката. Чувството, че нещо не е наред обаче не ѝ дава мира. Подобно на камъче в обувката, то я притеснява на всяка стъпка. Накрая, след доста неспокойно шаване и нервничене, тя раздражено обръща страницата и се опитва да открие какво е казала грешно. По този начин Нора откриваше грешката и я поправяше повечето пъти.

Това се случваше често, макар и невинаги. Някои грешки не успя да открие никога, може би защото в текста, който следваше непосредствено след тях, нямаше какво да ѝ подсказе, че нещо не е наред. Повечето от грешките си обаче успя да открие сама. Както повечето малки деца, тя имаше силно желание да свърже нещата, да открие смисъла им и всичко да е правилно. Нещо повече: тя бе способна да открие причината, поради която нещата не се връзват, и да я отстрани.

Често съм говорил за това в желанието си да помогна на учителите и да им спестя някои неприятности (не само техни, но и на учениците им). В началото не можех да се начудя на това, колко много ги ядосваха думите ми. Сега разбирам, че те ги възприемаха като заплаха поради необходимостта си да чувстват, че децата не могат да учат без тях.

От голямо значение за успеха на Нора беше, че тя четеше истинска история, която познава и обича. Това много ѝ помогна да открива и поправя грешките си. В книгата си „Как човек се учи да чете“ Бетелхайм и Зелан подчертават, че както във всичко, така и в четенето децата търсят предимно смисъл. С други думи, те търсят

нещо, което ще им помогне да си обяснят света, в който живеят. Ако в текста няма смисъл (нещо, което важи с голяма сила за училищните текстове) и той се състои единствено от няколко безсмислено повтарящи се лесни думи, или пък е безинтересен, нереален и неверен, децата или напълно отказват да го четат, или го „коригират“, като променят думите, за да го направят по-интересен и реален. Проблемът е, че учителите прекалено често реагират на тези „корекции“ и подмяна на думите така, сякаш са немарливи и глупави грешки. Опитваме се да улесним четенето за децата, опростявайки пределно детските книжки. Това ги прави само по-глупави и отдалечени от реалността, а от там и по-трудни за четене. Едва ли можем да навредим на децата, като им предоставим прекалено много информация. Стига да не ги насилваме да научат цялата, те ще използват частта, която им е необходима и ще оставят останалото за друг път. Лесно обаче можем да ги отегчим и объркаме, като им даваме прекалено малко информация.

Никога не трябва да забравяме, че децата се нуждаят от време, за да приложат способността си да осъзнават, откриват и поправят грешките си. Когато върху тях се оказва натиск и са разтревожени и притеснени, тази способност изобщо не се проявява. В училище почти никога не ѝ се дава нужното време. Когато някое дете в училище чете на глас и направи грешка, то получава незабавна реакция от обкръжението си. Някои от децата в класа започват да се кикотят или да покриват устата си с ръка, да правят физиономии или вдигат ръка. Те правят всичко възможно, за да демонстрират на учителката, че знаят повече от окаения четец. Самата тя поправя грешката, като намеква „Сигурен ли си?“ или пита друг ученик „Ти как мислиш?“ Много от учителите проявяват съчувствие и са внимателни, затова реагират само с мила, тъжна усмивка. От гледна точка на детето това е едно от най-лошите наказания в училище, тъй като явно показва, че е наранило и разочаровало човека, от чиято подкрепа и одобрение е било научено да зависи. Независимо как, то незабавно долавя не само че е оплескало нещата, а и че всички наоколо са го разбрали. Детето, както всеки, изпаднал в такава ситуация, започва да изпитва голям срам и неудобство, и това парализира мисленето му. Дори и да е достатъчно уверено, за да запази присъствие на духа след такова публично излагане, то няма време, за да може да потърси, открие и поправи

грешката си. Учителите обичат отговорите да са не само правилни, но и незабавни. Ако ученикът не успее да поправи грешката си на мига, веднага ще се намери кой да я поправи вместо него.

Това вреди много на детето. Колкото повече използва усета си за съгласуваност, последователност и смисъл с цел откриване и поправяне на грешките си, толкова по-уверено е детето, че може да мисли и толкова по-добре го прави. В този случай увереността му, че може самостоятелно да преценява кои отговори са правилни, и кои — не, расте с практиката. Ако друг изтъква незабавно грешките му, и за още по-голямо съжаление ги поправя вместо него, умението на детето да върши това самостоятелно няма да се развие, а ще атрофира. То ще забрави, че изобщо притежава такава способност; ще изгуби вътрешното си усещане за нея, а заедно с него — и надеждата някога да я притежава. Това дете ще се превърне в поредния петокласник, (много от тях „добри“ ученици), който ми носи тетрадката си с думите „Вярно ли е?“ Когато го попитам „А ти как смяташ?“ той ме поглежда сякаш не съм наред. Какво мисли той ли? Какво общо има това с правилния отговор? Правилно е това, което учителят казва, независимо какво. Напоследък чувам много от по-големите добри ученици да твърдят същото. Те не могат да преценят самостоятелно работата си; крайното решение трябва да се вземе от учителя.

Едно от най-важните неща, които учителят може да даде на ученика, е да го направи по-малко зависим от себе си. Трябва да дадем възможност на децата да установяват сами дали твърденията им са верни и обосновани. В математиката има много начини за това. Някои от тях са описани в книгата „Да пораснеш без училище“.

Много деца се научават да четат като Скаут Финч, героинята на Харпър Лий в книгата му „Да убиеш присмехулник“. В скута на баща си тя следяла с очи думите, докато той ѝ четял на глас. След време осъзнала, че знае много за думите и може въз основа на познатите да открива интуитивно звученето на непознатите. Един приятел ми каза онзи ден, че по-малкият му брат направил точно същото, когато бил на около четири години. Щом усетил, че вече успява да познае коя дума ще прочетат майка му или баща му, той започнал да се опитва да я

каже тихичко преди тях. Един ден баща му спрял да чете за миг и чул как детето тихо си чете само, докато не осъзнало, че го чуват.

Познавам един баща, който редовно четеше на тригодишната си дъщеря една книжка с илюстрирани истории. На четири години тя вече я знаеше наизуст и можеше да изрецитира дума по дума всяка страница. Това сигурно много ѝ е помогнало, когато започна да се учи да чете самостоятелно. Книгата ѝ осигуряваше набор от думи, които тя разпознава. От тях можеше да разбере фонетиката — връзката между написаните букви и изговорените звуци. Така можеше да разчита и други думи.

Родителите, които четат на глас на децата си, много им помагат да започнат да четат. Това обаче не е магическа рецепта. Ако четенето не е приятно колкото за детето, толкова и за родителя, то по-скоро ще навреди, отколкото ще помогне. Когато за пръв път видях Томи, той още не беше проявявал желание да му се чете. Веднъж докато пазарувахме в града, му купих една книжка, която сам избра. Това много го развълнува. Той не ми позволи да спра, докато не свърших цялата книга и през цялото време слушаше тихо и внимателно — нещо съвсем нетипично за него. Томи обаче не пожела да му я чета повече и не показва голяма заинтересованост, дори когато аз му предложих. На този етап от живота му го вълнуваха други неща.

Дори и да обичат да им се чете на глас, деца като Дани не харесват родителят да им чете, ако това не му е приятно. Една вечер, точно преди лягане, той помоли майка си да му почете. Тя взе първата книжка с картинки от купчината до нея, въздъхна тежко (беше уморена) и започна. Книжката не беше особено интересна, а и тя я беше чела много пъти. Макар че се постара да звучи интересно, децата умеят да долавят истинските чувства и Дани скоро започна да шава неспокойно. Тъй като четенето не доставяше удоволствие на майката, то не доставяше удоволствие и на сина ѝ. Не след дълго той заяви, че не иска да слуша повече.

Няма нищо лошо в това да кажем на детето, че дадена книга не ни харесва или ни е омръзнала и не искаме да я четем. На него ще му е по-приятно, ако му четем нещо, което допада и на нас. Тъй като е естествено детето да иска да му четем всяка книга, която му купим, по-добре да избираме такива, които и ние харесваме.

Имам предвид да ги харесваме достатъчно, че да ги четем и препрочитаме многократно.

Няма основания да мислим, че трябва да четем на децата само „лесни“ книжки, за да могат да ги „разбират“. Ако текстът ни доставя удоволствие и го четем изразително, на детето също ще му е приятно до определен момент, дори и да не разбира всичко. Децата обичат да слушат разговорите между възрастни, въпреки че не ги разбират. Защо това да не важи и за четенето? Веднъж, когато преподавах на първокласници, реших да се опитам да им почета на глас нещо по-сложно от обикновените истории, с които бяха свикнали. Спрях се на книгата „Одисея за деца“ от А. Чърч. Като малък много я обичах, въпреки че за много учители тя е прекалено трудна за първокласници. Моите първокласници обаче я харесаха и после ме молиха да им чета още.

В „Да пораснеш без училище“ сме получавали и помещавали стотици писма за деца, които са се научили да четат като са слушали да им се чете на глас. Родителите обаче не трябва да четат на децата си, с цел да ги научат на това, защото това ще провали всичко. Единствената смислена причина да четеш на глас е радостта от факта, че споделяш с децата някоя любима история. Това не трябва да се от различни подбуди. Детето ще намери друг начин да се научи да чете. Аз се научих да чета сам още преди някой някога да ми е чел на глас.

Неотдавна майката на едно седемгодишно дете, което още не беше започнало да чете, каза, че то я попитало: „Мамо, защо да се уча да чета? Като гледам картинките разбирам всичко“. В детските книжки има толкова много илюстрации и толкова малко текст, че децата се чудят кой е източникът на историята. Може би си мислят, че тя се съдържа в картинките и четейки, ние просто разказваме какво има там. Когато бях малък, детските книжки се състояха предимно от думи и имаха много малко илюстрации. Ние знаехме, че ако искаме да разберем каква е историята, ще трябва да се научим да разчитаме думите.

Бетелхайм и Зелан подчертават това в книгата си „Как човек се учи да чете“. Издателите на начални училищни четива използват все по-малко и по-прости думи за сметка на увеличаване на илюстрациите.

Имайки това предвид, един ден занесох в стаята на тригодишните една книжка без картинки, седнах в ъгъла и започнах да

я чета на тих глас. След известно време някои от децата ме забелязаха и започнаха да слушат. Едно по едно те започнаха да идват да видят какво чета. В първия момент, когато погледнаха книгата и не видяха картинки, бяха много изненадани. Като продължиха да слушат и гледат, много от децата започнаха да сочат по някоя дума и да ме питат: „Тук какво пише?“ Отговарях им. Никое не се задържа задълго — книгата не беше много интересна. Всички обаче схванаха важната и нова за тях идея, че тези черни знаци по страницата всъщност казват нещо.

Наскоро чух от майката на Томи, който до преди година почти не се интересуваше от книги, четене или писани думи, че той е започнал да проявява любопитство какво означават думите. Постоянно питал какво пише по консерви, бутилки и опаковки. Дългите думи му харесвали повече от късите. Струвало му се загадъчно и вълнуващо, че надписът „ПЛОДОВ КОКТЕЙЛ“ означава едно и също както вчера, така и днес — че *винаги означава* това. Наистина е загадъчно и вълнуващо, че благодарение на писмеността можем да запечатаме и съхраним, за какъвто и да е срок нещо толкова мимолетно като мисълта и речта.

Спомням си как за пръв път на около четири години (или още по-малък) открих, че написаната дума говори нещо. Думата беше *пералня*. Бях достатъчно малък никой да не е започнал да ме учи, че думите означават нещо. Живеехме в Ню Йорк. По улиците на път за парка минавахме покрай много магазини с надписи. Повечето от тях не съдържаха никакви знаци, които да подсказват на едно малко дете значението им. На бакалиите се мъдреха имената на собственици и фирми — „Гристедс“ „Фърст Нашънъл“, „А&Р“; над аптеките висяха надписи „Рексалс“, „Лигетс“ и т.н. На всички перални обаче имаше надпис „*Пералня*“. Сигурно бях виждал този знак десет, дваисет или сто пъти, а под него през прозореца — ризи и други изпрани дрехи, които ми подсказваха, че там се пере. Един ден изведнъж осъзнах, че съществува връзка между буквите над магазина и ризите на прозореца, и че знам за какво е този магазин. Разбрах, че те служеха да ми кажат, че тук има пералня, че те всъщност казваха „пералня“.

Не помня нищо повече по отношение на това как се научих да чета.

Макар че Джийн беше умно и будно дете и умееше да се изразява много добре, тя не успя да се научи да чете в първи клас. Това бе странно както за родителите ѝ, така и за нас, учителите, защото всички знаехме колко е способна. Нямаше вид, че е страх от четенето; тя не се беше опитвала, че да не успее; тя просто не се беше опитвала изобщо. Родителите ѝ бяха необичайно чувствителни и съзнателни. Без да се суеят и притесняват, те успяха да убедят и училището да постъпи така и да остави Джийн да продължи с класа си. В края на трети клас тя все още не можеше да чете, въпреки че бе не по-малко жизнена, любопитна и експресивна. Училището и родителите ѝ обсъдиха въпроса и решиха да ѝ предложат избор. Те ѝ обясниха, че в четвърти клас има много четене, че почти всичко, което учат, ще е изложено в книги и почти всичко, за което ще говорят, ще са книги. За нея би било много трудно и объркващо, ако не може да чете. Искане ли независимо от това да продължи с класа си, или предпочита да прекара още една година в трети клас, за да навакса? Джийн помисли малко и каза, че предпочита да остане с класа си. До зимата тя вече четеше не по-зле от отличниците.

По-късно се запознах с едно момче, чиито родители го бяха обучавали у дома (въпреки че и двамата ходеха на работа през деня). Той започнал да чете едва на осем години. Когато станал на единайсет, се преместил в нов град и пожелал да ходи на училище, за да се среща с други деца и да разбере какво е да ходиш на училище. Преминал обичайните тестове за четене, на които изкарал резултати като за 12-ти клас. Естествено, на него не му се било налагало всекидневно в продължение на часове да слуша уроци как се чете, а след това да бъде многократно изпитван, за да се установи дали е усвоил преподаваните умения. Той могъл да използва същото това време, за да чете.

По-долу помествам писмото на една майка. Синът ѝ ходи в училище, в което от децата не се изисква присъствие в клас, а учат каквото и когато поискат и по желание ползват помощ, от който е да е възрастен. Момчето имало големи трудности в обикновеното училище и не се научило да чете до седемгодишна възраст. Тогава се преместило в другото училище. Две години по-късно майка му ни писа:

„До миналия месец той един път не е присъствал в час... въпреки това резултатите от теста му за покриване на стандартните изисквания и тестовете за интелигентност показват, че четенето му е на ниво десети клас, математиката — на ниво девети клас. Уменията му в електрониката и някои други области, които отсъстват от програмата на държавните училища, са на ниво гимназист.“

Електрониката е ключът към успеха на това момче. Не съществуват учебници, текстове и уроци по електроника, написани за малки деца. За да ги използва, човек трябва да се справи с прочитането на думи като „съпротивление“, „кондензатор“, „потенциометър“ и т.н. Без съмнение в началото момчето е имало нужда от помощ. Научавайки се да чете основните термини от електрониката, то несъмнено е натрупало достатъчно информация за буквите и звуците, за да може да прочете всяка дума, която срещне. За да разбираш от електроника, трябва също да си запознат с аритметиката на ниво цели числа, така че му се е наложило да научи и това. Трябвало е да усвои и доста информация за електричеството и електрическите вериги.

Графици! Срокове! Сякаш децата са влакове, които се движат по релси и гонят разписание. Машинистът знае, че ако иска да пристигне в Чикаго в определен час, трябва да е навреме на всяка спирка по пътя. Ако закъснее с десет минути на някоя междинна спирка, той започва да се притеснява. По същия начин мислим и за децата — смятаме, че трябва да знаят едно, когато завършват един клас, и друго, когато завършват друг. Ако детето не пристигне на някоя от тези междинни спирки в определеното от нас време, веднага заключаваме, че няма да пристигне навреме и на последната. Децата обаче не са влакове и не се движат по релси. Те не учат с еднакво темпо. Те учат на тласъци и колкото по-интересно им е това, което учат, толкова по-мощни са тласъците.

Нещо повече — ученето им често ни най-малко не следва така наречената от нас логическа последователност, т.е. от лесно към трудно. Тъй като винаги търсят смисъла, децата може първо да се заемат с трудните неща, които съдържат повече смисъл (или, по

думите на Папърт, са по-свързани със света), а по-късно да усвоят и „по-лесните“ неща. Например децата, които четат добре, със сигурност знаят доста „фонетика“, но вероятно са научили толкова фонетика от думите, колкото и думи от фонетиката. Никой не ме е учил, че комбинацията „ph“ се чете като един звук — „ф“; сам стигнах до този извод благодарение на трудни думи като „фотограф“ (photograph) и „телефон“ (telephone). Сещам се за една „напълно безнадеждна“ ученичка, която познавах. Тя отдавна вече не е дете, а опитен и успешен фотограф на свободна практика. Когато за пръв път се захвана сериозно с фотография на около четиринайсетгодишна възраст, тя усвои за няколко месеца цялата математика, която не бе успяла да усвои за десет години в училище, тъй като се оказа, че ѝ е необходима. Подобни истории има много.

Може и да е вярно, че ако искаме да усвоим определени чисто физически умения като някакъв спорт, гимнастика, балет или свирене на инструмент (макар че нито тези, нито други дейности могат да са чисто „физически“), трябва да усвоим по-лесните движения, преди да преминем към по-трудните. Така функционира тялото. Съзнанието обаче не функционира така. Дали нещо е трудно или лесно за ума не зависи ни най-малко от това колко информация съдържа, а от това, доколко интересно ни е то и, да повторим за пореден път, колко смисъл се съдържа в него, колко свързано е то с реалността.

Това не означава, че оставени сами на себе си, всички деца ще намерят нещо, което ги интересува така живо, както електрониката вълнувала момчето, за което споменах. Въпросът е, че когато учат по свои начини и причини, децата напредват толкова по-бързо и качествено, отколкото ако ги принуждаваме, че спокойно можем да си позволим да захвърлим учебните си програми и срокове. Можем да освободим децата от тях ако не през цялото, то поне през повечето време, за да се учат самостоятелно.

Сега бих казал „през цялото време“. Децата нямат необходимост нито да бъдат насилвани да учат, нито да им се казва какво да учат, нито пък да им се показва как да го учат. Ако им дадем достатъчен достъп до света, в това число до нашия живот, роля и работа в този свят, те ще видят пределно ясно кое е важно за нас и другите и ще си проправят път в живота по-добре, отколкото ако ние го направим вместо тях.

Няма област, в която нашата обсебеност от графици и срокове да е толкова безполезна и глупава, както четенето.

Ние неимоверно преувеличаваме трудността на четенето. Някои учители биха възразили: „Ако четенето не беше трудно, нямаше толкова много деца да имат проблеми с него“. Твърдя, че децата имат проблеми с него именно защото ние приемаме, че то е толкова трудно. Нашите притеснения, страхове и абсурдните ни похвати за „опростяване“ на нещо, което и без това е достатъчно просто, са основната причина за проблема.

Толкова непосилна ли е задачата да се научиш да четеш? Каква информация и взаимовръзки трябва да се усвоят, за тази цел? Трябва да се научат начините, по които буквите в писмения английски представят звуците на говоримия английски. Колко такива звука има? Около 45. Колко букви и комбинации от букви са необходими, за да представят тези звуци? Около 380. Естествено, би било по-лесно, ако всеки звук се изобразяваше с една-единствена буква, както е например в италианския език. Но 380 букви и съчетания от букви не са достатъчна причина за паника. Колко думи знаят децата, когато започват първи клас? Най-малко пет хиляди. Един бегъл поглед в речника показва, че много от тези думи имат повече от едно значение. Ето защо детето знае много повече от пет хиляди значения на думи. Това обаче не е всичко. То знае доста от безбройните английски идиоми, които са такъв проблем за чужденците. В допълнение то е усвоило и по-голямата част от граматиката. Макар и да не знае наименованията на всички езикови конструкции на английски, едва ли има някоя от тях, която да не разбира и употребява в речта си. Това важи с еднаква сила и за децата в страни с много по-сложна граматика от английската, пълна с окончания, спрежения на глаголи, на родове, съгласувания и тям подобни, за които на нас изобщо не ни се налага да мислим. Децата по цял свят усвояват по-голямата част от тази информация преди шестгодишна възраст и то самостоятелно, без никой да им я преподава официално. В сравнение с това четенето на английски е съвсем лека задача. Естествено, тя не може да бъде свършена за един ден; със сигурност обаче не заслужава толкова вайкане и гърчене. Единственото, което постигаме с нашите притеснения, опростявания и преподаване, е да направим четенето сто пъти по-трудно за децата.

От времето, когато писах тази книга, четенето е започнало да се преподава още „по-научно“, фрагментирано (петстотин умения!) и откъснато както от реалността, така и от удоволствието да четеш реални, написани от истински хора книга, вестник, списание или писмо. В резултат на това проблемите ни с четенето са още по-големи.

Когато заминах за Европа и започнах да си припомням отдавна забравения от училище френски, а също и когато започнах да уча италиански от нулата, уличните знаци много ми помагаха. Тогава повечето европейски магазини имаха надпис, изясняващ какъв е магазинът. Това улесняваше научаването на тези думи. Имам предвид табели като „Вход“, „Изход“, „Мъже“, „Жени“, „Телефон“, „Паркирането забранено“, „Аварийен изход“, „Автобусна спирка“, „Бензиностанция“, „Ресторант“ и т.н. По-късно ми дойде наум, че ако децата имат такива знаци у дома, те биха им помогнали да натрупат определен резерв от думи в съзнанието си. Помислих си, че ще направя карти 8/13 см, на които да пише „Врата“, „Прозорец“, „Мивка“, „Стол“, „Маса“, „Стълби“, „Осветление“ и ще ги сложа на съответните места. Предложих това на една приятелка, която имаше малки деца. Тя се засмя и каза: „По-големите ще ги скъсат, а по-малките ще ги изядат“. Това като че ли ме отказа. Но по-късно, когато Лиза стана на четири, а след това и като беше на пет, направих такива знаци и ги сложих из къщата. В началото тя не прояви никакъв интерес, макар че ги разгледа и може би научи нещо от тях. По-късно, когато стана по-голяма, Лиза сериозно се зае с тях и дори пожела сама да направи няколко.

Когато Томи стана на четири години, реших да направя знаци и за него. Тогава смятах, че в дългосрочен план ще му е по-полезно, ако напиша повече от една дума на картата, например: „Това е лампа“, „Помещение за инструменти“, „Това е пералнята“. Смятах, че макар първоначално щеше да му е по-трудно да запомни значението на картите, те щяха да му предоставят повече информация, от която да извлича думи като „това“ и „е“. Той ентусиазирано ме наблюдаваше как правя картите, вървеше след мен докато ги нареждах из къщата и ме разпитваше. Следвайки примера на Силвия Аштън-Уорнър, аз му предложих да избере какъв знак да направя. Той се прояви като много

по-голямо дете — на около девет-десет години — възрастта на надписите по вратите, предупреждаващи да не се влиза под страх от ужасни наказания, включително смърт. В двора му бяхме опънали палатка за игра и той без миг колебание поиска да сложа на нея табела, гласяща: „Не влизай в тази палатка!“ Направих я и той я закачи.

Тогава Томи пожела да прави табели сам. „Чудесно!“ казах аз и му дадох няколко карти и един флумастер. Тайничко се надявах да започне с опити да копира някои от моите думи, или поне да използва някои от буквите в тях. Той обаче не гледаше така на нещата. Според него писмеността функционираше по следния начин: пожелаваш да кажеш нещо, правиш някакви драскулки на картата и те придобиват желаното от теб значение. Какви точно са драскулките е досадна подробност — повечето от изографисаните от него бяха приближения на О и П. Страстно погълнат от изпълнението на задачата, той скоро изпъстри жилището със знаците си, които обикновено се появяваха точно до моите.

В този момент допуснах грешка, която извади наяве все още живата ми пристрастеност към тесногръдите, псевдоефективни методи на обучение. Започна да ми се струва, че Томи е толкова развълнуван от писането на собствените си знаци, че ни най-малко не се интересува от четене, камо ли от копиране на моите „истински“ знаци. В действителност се оказах напълно прав. Според него целта на занятието беше да се закачат навсякъде карти с изрисувани по тях драскулки. Аз заключих, че това упражнение не е толкова полезно, че Томи може би е твърде малък за него и че нищо няма да научи. Престанах да правя знаци и прибрах картите и флумастерите. След известно време глупостта ми стигна дотам, че започнах да махам някои от неговите знаци, а моите оставих недокоснати. Искях да не го обърквам — нима няма да е по-добре, ако оставя само картите с истински букви? Твърде късно ми просветна, че за Томи щеше да е много полезно сам да открие, че моите знаци са различни от неговите. Това щеше да му помогне да забележи — не да изучава, а просто да забележи — някои от разликите.

Още повече време бе необходимо, за да се досетя, че той всъщност бе открил възможно най-важната концепция за писането, а именно, че то е начин за изразяване на мисли — една вълшебна мълчалива реч. Какво значение имаше, че не можех да разчитам

драскулките му? Важното бе, че той се чувстваше така, сякаш казва нещо. Поради факта, че в училище много деца изобщо не успяват да вкусят именно това чувство, цялото писане и четене им изглежда умряла, нагласена и безвкусна работа. Ако можеха още от началото да съзрат писането като начин да се каже нещо, а четенето като начин да разбереш какво казват другите, те биха писали и чели с много по-голям интерес и ентузиазъм.

Сега си давам сметка, че първите драскулки на Томи имат същото отношение към писането на английски, каквото първото бебешко гукане има към говоренето на английски. Трябваше да го поощря да продължи с писменото си гукане. След време той несъмнено щеше да започне да се замисля как да уподоби своите драскулките на писмеността на другите. Можех тактично да му покажа, че написаното от мен се разчита от много хора, докато неговите писания — само от него. С времето щеше да пожелае да пише така, че и другите да го разбират.

Колкото повече мисля за тази грешка, толкова повече съжалявам. Не обидих ли Томи и не го ли обезкуражих, като свалих неговите табели? Той никога не се оплака от това, а в никакъв случай не беше от децата, които премълчават, ако са онеправдани. Често обаче си задавам въпроса дали това не бе причината той никога да не прояви сериозен интерес към писането. А също и към четенето.

Може би каквото и да бях направил, неговата стихия просто не е била писането, а инструментите и машините — т.е. да прави, поправя и строи. Разбира си, човек може да изследва света по много различни начини и колкото повече, толкова по-добре. Именно затова понякога се притеснявам, че може би съм блокирал този конкретен начин — на писмеността. Децата, които опитват да правят нови неща, приличат на растение, които пуска крехки млади издънки. Трябва да внимаваме да не прекършим растежа им. Във всеки случай повече няма да допусна такава грешка. Много родители в „Да пораснеш без училище“ ни разказват за „писането“ на малките си деца. Едно от семействата, с които по-късно се срещнах, ми изпрати картичка, адресирана до мен от най-малкото им дете. Тя бе изписана с множество вълнообразни линии, досущ като детски вариант на Розетския камък. Отговорих на детето, като му изпратих благодарности за хубавото писмо. Не след дълго то ще може да пише писма, които всички да разчитаме, точно като

Джулия от глава „Въображение“. Има много други деца, които се научават да четат, благодарение на това, че вече са се научили да пишат. Ако механиката на писането бе по-лесна (една от причините, поради които обичам пишещите машини) вероятно доста повече деца щяха да пишат от по-рано. Тези пишещи деца започват с един лично техен, но напълно логичен правопис. След това, точно както като помалки постепенно са нагласяли речта си по подобие на изговаряната от другите, те постепенно напредват в четенето, виждат все повече написани думи и съобразяват правописа си с писмеността, която наблюдават.

Един прекрасен пример за това е книгата на Гленда Бисекс „Гениите работят“, която вече споменах в главата „Изучаване на децата“. Това е най-доброто изследване на растежа и ученето на едно конкретно дете през годините. Синът ѝ Пол се научава да пише и чете сам, макар че отдава предимство на писането и като последователност, и като важност. Подобно на децата, за които стана дума по-горе, той също започва с писане на драскулки. Едно от първите му творения бил знак, целящ да каже на майка му „Добре дошла у дома“. Първото написано от него послание, което е можело да се разчете, било гневна бележка до нея: заета с четене, тя не забелязала, че той иска нещо. След малко той изчезнал, и като се върнал носел голям лист, на който пишело:

„ИСК ДПИСК“

Тя прочела посланието правилно и веднага му обърнала внимание. Незабавният ѝ отклик вероятно е една от причините той да продължи да пише послания.

Преди години един мой приятел, учителят по английски и писател на книги за английския език Джеймс Мофет каза: „Не може да пишем заради писането“, като имаше предвид, че човек пише, за да изрази нещо. Както г-жа Бисекс, също учителка по английски, показва с множество недвусмислени примери, Пол не се „научил да пише“. С други думи, той не усвоил така наречените в училище умения за писане, за да може след това да ги използва, за да започне да пише. От самото начало той започнал да пише, защото искал да каже нещо —

често на самия себе си, а понякога и на останалите. За първите написани от Пол неща майка му казва:

По думите на Пол той „пишеше“, а не учеше „правопис“. Ако се интересуваше от правописа на думите, той щеше да съставя списъци с думи. Той обаче съставяше послания. Той се интересуваше от това, какво пише, не просто от това как го е написал.

Още от първите 6 месеца писане посланията му приемали различни форми, включително (тя дава примери за всички тях) знаци, списъци, уведомителни бележки, писма, етикети, заглавия на рисунки, наименования на предмети, разказ, поздравителна картичка, настолна игра, указания, изявления, вестник и книга. В последвалите години той продължил с тези форми, като добавил към тях картички за Свети Валентин, списъци за пазаруване, инструкции, „докладни формуляри“ за семейните куче и три котки, готварска книга, още четири вестника (със смешки, новини, прогноза за времето и реклами), разрешителни и лични документи за куклите, графици за себе си, правила за използването на електрическия му влак, бизнес писма (изпращане на някой да свърши нещо), викторина (за себе си) и дневник. Очевидна е силната свързаност на писането му със света около него. Пол рядко правил списъци, и то единствено с цел да се пробва с изписването на някои сложни думи. Г-жа Бисекс прекрасно формулира следното във връзка с децата и предизвикателствата:

„Предизвикателството е нещо, което изисква да се напънеш, за да разшириш обхвата на способностите си и да докажеш потенциала им. Човек приема дадено предизвикателство, защото е уверен, че може да се справи с него. Заплахата е нещо, което преминава отвъд способността на човек да се справи с нея. Поради това, че *Пол поставяше сам целите и задачите си*, те оставаха в сферата на предизвикателството. Той не се задоволяваше да остава задълго на дадено ниво на трудност, а спонтанно усложняваше задачите си... Пол, както много други деца, не принудено следваше собствения си курс към прогресивно нарастваща трудност. Колко самостоятелни предизвикателства щяха да поемат децата в учебния

процес в училище, ако им се дадеше време и пространство за такъв тип дейност?“

Както Алисън Сталибрас красноречиво показва в книгата си „Детето, което има самоуважение“^[3], а и Милисънт Шин — в „Биографията на едно бебе“ всички деца правят това, докато растат — до момента, в който тръгнат на училище. Там те се научават да гледат на предизвикателствата като на заплаха, и то не без основание. Това е така не толкова, защото е доста вероятно да не успееш да се справиш, а защото ако не успееш, със сигурност ще те критикуват, засрамят пред всички или дори накажат. Децата толкова свикват да клинчат и маневрират, за да избегнат тези заплахи, че все повече изгубват навика сами да си поставят предизвикателства, дори извън училище. Подобно на зараза, страховете, усвоени в училище, се разпространяват във всички сфери от живота им. Светът, който преди им е изглеждал ако не приятелски и примамлив, то поне неутрален, започва да придобива облика на непредсказуем и опасен враг.

В това отношение, както и в много други, пак правим нещата отзад напред. Смятаме, че първо трябва да се усвои умението, а след това да се намери интересно и полезно приложение за него. Разумният, най-добър начин, е да се намери нещо за правене, което си струва, след което, движени от желание да го правим, да усвоим необходимите умения. Ако се постареем да създадем у децата усещането, че писането и четенето са начини за разговор и достигане до други хора, то няма да ни се налага да ги подкупваме и залъгваме, за да усвоят необходимите за това умения. Децата ще ги желаят заради това, за което им служат.

Знам за редица училища (възможно е да има още много, за които не съм чувал), в които писането изобщо не се преподава по общоприетия начин. Въпреки това децата се научават да четат не по-зле, отколкото в обикновените училища. Класовете са големи — с по четиридесет ученика. Децата не са необикновено надарени — имат средни резултати на тестовете за интелигентност и често са от семейства, в които не се чете много. Как се научават? Защо се научават? Какво става?

В повечето такива училища новопостъпилите петгодишни деца, които не могат да четат, се слагат в един клас с шест и

седемгодишните, които могат. Това почти изцяло решава така наречения проблем с мотивацията. Малките деца искат да се научат да правят същото като големите. В класните стаи има много различни материали, които децата могат да използват, за да разберат как се чете. Има книги, картинки с очевидни заглавия, рисунки на деца с написани от тях обяснения, истории, написани и илюстрирани от деца, римуващи се думи и т.н. Накратко, има изобилие от материали, доказателства, които децата могат да изследват и въз основа на които да правят открития. Има и много хора, от които децата могат да поискат съвет и помощ, когато и ако поискат.

Училищата, за които говоря са в по-голямата си част английски училища за деца от пет до седем години, описани в книгата ми „Как децата се провалят“. През шейсетте и началото на седемдесетте години много от тези училища — според ентусиасти около една трета, според скептици — една десета, се опитваха да създадат училища, основани на принципа, че децата учат най-добре и запомнят най-много, когато не само имат свободата да се движат и говорят в класната стая, но и разполагат с голям избор какво, кога и как да учат. По това време много се говореше за „революцията“ в началните училища във Великобритания. За известно време тя като че навяваше усещането за полъх от бъдещето. Още когато училищата бяха на върха на успеха, аз започнах да се опасявам, че това няма да трае дълго. Ето какво писах във въведението си към книгата „Спонтанното образование в неформалните класни стаи“ под редакцията на Чарлс Ратбоун^[4]:

„Какво е бъдещето, какви са перспективите пред революцията в началното образование във Великобритания? Авторите в тази книга не дискутират този въпрос директно, но тонът им създава усещането, че революцията вече се е утвърдила, промяната е сигурна и не ѝ остава нищо, освен да се разраства. Лично аз имам причини да се съмнявам в това. Чарлс Ратбоун и Роланд Барт ясно и изчерпателно излагат принципите на спонтанното образование, което не следва предписанията на предварително зададена програма. Човек се изкушава да предположи, че... много от родителите на децата в

началното училище в Лестършър и други области с подобни училища повече или по-малко разбират тези принципи и ги приемат. Според мен обаче нещата не стоят така. Началните училища във Великобритания успяха да осъществят тези мащабни промени главно поради две причини. Едната е традиционното разбиране, че училищата и учителите знаят най-добре какво трябва да се прави, че родителите не трябва да се месят в тяхната работа и не трябва да си бъркат носа в работите на училището... Второ, и много по-важно, родителите на почти всички деца нямат амбиции за университет, а очакват от тях да напуснат училище на петнайсет-шестнайсетгодишна възраст и да се присъединят към трудовите, по-бедни представители на средната класа... Повечето родители възприемат обществото като много мобилно по вертикалата, не смятат за свой дълг в живота да изтикат децата си нагоре по социално-икономическата стълбица, нито пък гледат на училището и успеха в него като на средство за постигането на тази цел. Макар да не знам със сигурност, подозирам, че тези нагласи вече се променят. За родителите училището се превръща в място, където децата започват състезание, продължаващо до края на живота им. Тази промяна може да се превърне в голяма заплаха за революцията в началното образование. Тя вече е заплашена от членовете на самопровъзгласилия се елит, които искат да опазят Великобритания като страна с консервативно йерархично общество. Тези противници на спонтанното образование виждат много по-ясно от повечето негови привърженици дългосрочните му политически и социални последици. Моите приятели, които са учители в новите начални училища, не вярват, че могат да изгубят територията, която са завзели. Надявам се да са прави, но се опасявам, че са прекалено самонадеяни...

Авторите на тази книга са работили почти изцяло с малки деца от системата на спонтанното образование... По време на посещенията ми в Лестършър и многобройните ми разговори с начални учители и директори не чух нито

една инициатива за прехвърляне на реформите от началното в средното образование. Не чух и никакви дискусии и разсъждения относно това как би трябвало да изглежда реформираното средно образование...

Това е сериозна грешка. Няма никакво съмнение, че най-добрите начални училища във Великобритания наистина са прекрасно място. Но те, с някои малки изключения, са изолирани от света, проблемите и кризите на обществото и времето, в което живеем. Те избягват да се занимаят с въпроса как децата да израснат в това време, да се справят с тези проблеми и дори с проблемите на следващото си съвсем различно училище. Като цяло за тези училища външният свят сякаш не съществува или е просто някаква даденост, за която нищо не може да се направи... Те като че казват: «Зад стените на училището ни можеш да бъдеш господар на живота си, да си свободен, отговорен, да правиш избор и да действаш според него. След като напуснеш училището, всичко свършва и ще трябва да заживеееш като останалите, да правиш каквото ти се казва и да се примириш с всичко». Това пречи на училищата да се превърнат в част от живота на децата. Те по-скоро играят ролята на прелюдия към загубата на личния им живот — подобно на мимолетно вълшебство или, по думите на един педагог на спонтанното образование (Лайуърд) «временна отсрочка»...

Мога само да гадая дали е възможно една толкова задълбочена образователна реформа като спонтанното образование да оцелее в дългосрочен план, освен ако не прерасне в едно по-широко и още по-задълбочено движение за социална промяна и не се превърне във възглед за живота. Опасявам се, че без наличието на такава връзка, без този тип разбиране за живота, реформата или ще изгуби жизнеспособността си и капацитета си за растеж, или ще се маргинализира и ще бъде осуетена от хората, които са по-наясно със социалните и политически последиствия от нея.“

Не мина много време, преди опасенията ми да се окажат основателни. Хората, които нито харесват, нито имат вяра в децата и свободата на личността (а във Великобритания, както и навсякъде по света има много такива), започнаха да атакуват спонтанното образование. Проведе се едно така наречено изследване, което се публикува и популяризира във Великобритания и Америка. То уж доказваше, че децата в тези училища знаят по-малко, отколкото получилите традиционно образование. Макар че е възможно изследователите да са имали искрени намерения, работата им беше пример за зле проведено проучване на образованието, напълно лишено от научна стойност. Първо, то обхващаше област без никакви значими постижения в спонтанното образование и последователно избягваше множеството такива, които бяха постигнали големи успехи. То правеше разграничение между традиционно и реформирано училище единствено на базата на претенциите на самото училище. По този начин изследването игнорира една съществена разлика, която веднага бях забелязал при посещенията си в училищата в Лестършър — разликата между училищата, които наистина вярваха в принципите на спонтанното образование и ги прилагаха с въображение и ентусиазъм, и тези, които нито ги разбираха, нито вярваха в тях, а просто скептично и с нежелание правеха нещо, защото то се иска от тях. Дори и в областта Лестършър, където бяха постигнати изключителни успехи в спонтанното образование, имаше някои от тези псевдореформирани училища. Беше явно, че там нещата не вървяха. Децата много добре разбират кога хората ги уважават и им вярват и кога — не. Положението в училищата, които претендираха, че са реформирани, а всъщност бяха традиционни, тоест с атмосфера на недоверие в децата и желанието и способността им да се учат, беше в много отношения по-лошо, отколкото в традиционните училища, които нямаха претенции да са нещо по-различно. Там имаше много повече напрежение и противоречиви, двусмислени послания. На всичко отгоре това изследване оценяваше наученото от децата с помощта на стандартизирани тестове. Естествено, че децата от традиционните училища, за разлика от децата от реформираните училища, са били изрично обучавани как да взимат такива тестове. При това положение те няма как да не се справят по-добре, макар че на практика разликата в резултатите се оказва много малка. Както обаче твърдя в „Как децата

се провалят“, тези резултати са напълно подвеждащи. Дори и в най-добрите частни училища повечето петокласници, които познавах, разбираха съвсем малка част от математиката, която според резултатите от тестовете знаеха. Независимо от резултатите им от теста по четене, съвсем малко деца обичаха да четат или четяха, без да ги карат насила. Авторите на въпросното изследване изобщо не си бяха направили труда да разберат каква част от „наученото“ в традиционните училища е автентично и трайно. Те на практика ни най-малко не са допусkali, че има такава възможност. Това изследване не прави никакъв опит да установи каква част от знанията, придобити от децата в реформираните училища, излизат извън рамките на стандартизирания тест. Тъй като голяма част от наученото от тях попада именно в тази категория, тестовете силно изкривяват постиженията на спонтанното образование. Въпреки всичко резултатите на децата от двата вида училища се различаваха толкова малко (въпрос на няколко месеца), че на практика не доказваха нищо. Дори и да пренебрегнем всичко казано от мен относно това, колко повърхностно и нетрайно е наученото в традиционното училище, няма основания да приемем, че тестовете са достатъчно точни, че да засекат разлика в знанията от порядъка на няколко месеца. Хората обаче са готови да прегърнат какво ли не, стига да оправдава вярата им това, което искат. Както англичанката Лила Берг показва в многото си книги, хората във Великобритания не обичат децата повече, отколкото в Америка. Точно както повечето американци, поради някои причини (за които пиша в книгите си „Вместо образование“ и „Учете сами децата си“^[5]) много или дори повечето англичани силно се съпротивяват на идеята, че малките деца могат да обичат училището. Каквито и човечни промени да са били въведени в началните училища (промени, които както вече казах не са се разпрострели в средното училище) те бяха премахнати — или постепенно, или драстично. В публична реч по въпросите на образованието тогавашния лейбъристски министър-председател Джеймс Калахан обяви, че това, от което Великобритания се нуждае, са „кръгли пирони за кръгли дупки“. Още тогава стана ясно, че с тази образователна реформа е свършено и то по същите причини, които бяха довели до края на всички предишни революции от подобен тип. Излишно е да се казва, че наученото от децата или възможността да научат нещо не бе включено в тези причини.

В много от тези класни стаи учителите използваха касетофон за работа с въображението. Вече споменах, че за децата е много полезно да слушат как някой им чете на глас и едновременно да следват думите с очи. Учителите с по четиридесет деца в клас не могат да им четат сами. Затова записват на касета част от книгите, които изучават в клас. Често съм виждал три, четири или дори шест деца на една маса, които слушат със слушалки как учителят чете историята, докато я следят в книгата. Много може да се заимства от този подход, а има и какво да се подобри и добави.

В много класни стаи в началните училища децата диктуват на учителя си истории (директно или на запис), а учителят ги записва и връща на авторите. За голяма част от децата тези истории са много по-интересни за четене, отколкото старите книжки. Методът е предизвикал интерес към четенето у много деца, които преди това не са обичали да четат. В някои от училищата в бедните градски квартали децата сами създават четива, защото са отегчени от тези, които се продават в търговската мрежа и нямат нищо общо с реалния, познат на тях живот.

Доскоро употребата на магнетофоните бе ограничена поради факта, че на децата им бе трудно да работят с тях, а и те лесно се чупеха. Ах, тези въртящи се колелца! Ах, тази навита лента, плачеща да бъде разпиляна на пода! Учителите не смееха да поемат такъв риск. Сега, когато вече има касетофони, разполагаме с уред, с който се работи толкова лесно, че децата могат да се научат да пускат и правят записи напълно самостоятелно. Това дава възможност на учителя, вероятно с помощта на някои деца, да добави към библиотеката от книги и библиотека от записи. Така всяко дете, което иска да чуе да му четат книга, може да си я пусне само. Ако пък в класа има деца на различна възраст, по-големите може да записват историите, диктувани от по-малките.

Не след дълго издателите на образователни материали в САЩ започнаха да продават такива касети и видях много от тях в училищата, които посещавах. За съжаление, когато (пълнен с надежда) прослушах няколко, много се разочаровах. Те бяха твърде претенциозни или скъпи, историите не бяха хубави и на всичкото отгоре ги четяха с ужасната, снизходителна, престорено-детинска интонация, с която преподавателите говорят на малките деца. Въпреки

това някой можеше и да получи нещо добро от тях. Надеждата ми обаче не се осъществи — мечтаех с помощта на касетите децата да могат да слушат историите, които обичат и сами са избрали, може би дори издиктували; историите да са изчетени с естествена интонация от хора, които децата познават — учители, родители, приятели или те самите. В това няма нищо трудно или скъпо. Касетофоните и касетите са евтини, издръжливи и лесни за употреба дори от деца. В днешно време има достатъчно фирми, които биха копирали касетите срещу неголяма сума, така че учителите (или родителите, библиотекарите и който и да било) да могат лесно да размножат най-популярните истории.

Доколкото ми е известно, засега почти нищо такова не се прави в училище. Има достатъчно хора обаче, които биха могли да се възползват от възможностите на касетофона — библиотекари, или най-вече родители, обучаващи децата си у дома.

[1] Hop on pop — Б.пр. ↑

[2] On learning to read, Bruno Bettelheim and Karen Zelan — Б.пр.

↑

[3] The self-respecting child, by Alison Stallibrass — Б.пр. ↑

[4] Open education end the informal classrum, Charles Rathbone, New York, Citation pres, 1971 — Б.пр. ↑

[5] Teach your own — Б.пр. ↑

СПОРТ

6 ЮНИ 1956 Г.

Днес заведохме Томи на басейн. Това бе първото ни пътуване за годината. Още в началото му се случи нещо, което би обезкуражило повечето деца на негова възраст. Той стоеше на най-горните стъпала, водещи към плиткия край на басейна. Не искаше да влиза по-навътре и вече бе отказал поканата ми да го понося във водата. Вместо това предпочиташе да се разхожда по стъпалото и да изучава водата, бъркайки с ръце в нея. Изведнъж той се подхлъзна на ръба и падна надолу с главата. По-голямата му сестра, която го наблюдаваше отблизо, веднага го извади. Макар че се бе задавил, той не изглеждаше уплашен. След като малко постоя навън, за да се успокои и събере кураж, той отново влезе в басейна. Сега ме помоли да го гушна във водата — нещо, което първоначално бе отказал. Взех го в ръце и се поразходих из водата, която стигаше ту до кръста, ту до гърдите му. Той неистово се бе вкопчил в мен с ръце и крака, точно както правят бебетата. От време на време се потапах във водата, така че да потопя раменете му, но тъй като това не му харесваше, се ограничих само до няколко потапяния. Томи скоро отпусна здравата хватка, с която се бе вкопчил в мен и ме помоли да го върна на стъпалата. За днес това му беше достатъчно.

9 ЮНИ 1965 Г.

Днес Томи беше много по-ентусиазиран да влезе във водата и да го разходя гушнат. Той не ме стискаше толкова силно и нямаше нищо против да го потапям до раменете, дори се наслаждаваше на това. След като известно време играхме така, реших, че може би ще успея да го накарам да ме пусне и само аз да го държа. Започнах леко да се освобождавам от захвата на крачетата му. Той не се съпротиви и дори му хареса да ги размахва свободно във водата, докато вървах. След това, държейки сигурно телцето му в ръце, постепенно успях да освободя врата си от ръцете му и да го накарам да се държи за раменете ми. Така можех да го влача във водата по начин, който доста наподобяваше плуване. След известно време му казах да рита с крака и му показах как, като ги раздвижих. На него му хареса и започна да рита ожесточено и енергично (както по принцип прави всичко). От време на време успях за кратко да го накарам да ме пусне и да помахаш със свободни ръце във водата. Един-два пъти дори успях да го накарам да гребе.

Напредъкът му в изучаването на тази нова стихия — водата, не беше линеен и равномерен. Смелостта на малките деца (и не само тяхната) се проявява на приливи и отливи. При тях обаче един такъв цикъл трае минути, дори понякога секунди. Това ясно се вижда при децата на около две години, които се разхождат с майките си или играят в парка и на детската площадка.

Неотдавна бях свидетел на следната сцена в един парк в Бостън. Майките си говореха на пейката, докато децата играеха наоколо. За известно време те изследваха площадката смело и свободно, без да мислят, че са сами. След това запасът им от смелост се изчерпваше, те се втурваха към пейката и се притискаха в мама, сякаш за да заредят батериите си. След малко бяха готови за нови подвизи и всичко започваше наново — тръгваха сами, после се връщаха при майка си.

Точно по същия начин бебето в басейна минава през периоди на изследователска страст и периоди на отстъпление и снишаване. От време на време Томи ми позволяваше спокойно да го влача във водата,

като риташе с крака и гребеше с ръце. Друг път се вкопчваше здраво в ръцете ми, придърпваше се към мен и ясно ми показваше с изражение и жестове, че иска да го държа здраво гушнат точно както в началото. Понякога дори се връщаше на стълбите или направо излизаше от басейна. Само след минути обаче се връщаше във водата, готов за нови приключения.

Наблюдавал съм много родители, които се опитват да учат децата си да плуват. Като цяло те нямат голям успех, защото не показват никаква чувствителност към този процес на прилив и отлив на кураж у децата. Дали е така, защото не го забелязват? Или просто защото не ги е грижа? Може би смятат, че чувствата на детето не са от значение и могат лесно да бъдат преодоляни чрез уговорки и поощрения или дори гняв и заплахи. Най-вероятно хората, които не се интересуват как се чувства детето, изобщо не забелязват чувствата му. Във всеки случай, дори и да постигнат частичен успех, тези кандидат-учители губят много. Детето, на което е позволено да се върне за малко към бебешкото, когато изпита нужда да презареди резервоара си от смелост, вследствие напредва към непознатото много по-бързо, отколкото който и да е родител би могъл да го принуди.

Естествено, не трябва да забравяме, че Томи винаги е бил изключително смело и авантюристично бебе. Малко са децата, които напредват така бързо, дори и към тях да са се отнасяли с възможно най-много внимание и уважение. Този принцип обаче важи за всички деца. Ако непрестанно насилваме детето да направи нещо, от което го е страх, то ще стане още по-плашливо. Вместо да впрегне ума и енергията си в изследване на неизвестното, то ще ги насочи към търсене на начини да избегне натиска, който оказваме върху него. Ако внимаваме да не притискаме детето отвъд границата на куража му, то със сигурност ще стане много по-смело впоследствие.

Лиза например, сестрата на Томи, беше много по-плаха от него. Когато за пръв път отиде на басейн, тя посмя единствено да седне на най-горното стъпало и да пляска с крака. Дори тогава видът ѝ демонстрираше пределно ясно, че това ѝ се струва доста рисковано. Бяха необходими седмици, за да пожелае да навлезе във водата до кръста или да позволи на някой от нас да я разходи прегърната из басейна. Едва следващото лято успяхме да започнем да я теглим из басейна, без да ни стиска панически с ръце. Ние обаче проявихме

уважение към присъщата ѝ плахост и предпазливост. В резултат тя сама пожела да се изправи срещу страховете си и се научи да ги преодолява. Сега, когато е на шест години, тя е безстрашна скиорка, която се спуска по стръмни писти с два пъти по-големи от нея деца. През лятото пък усърдно се учи да плува и го прави не по-зле от повечето си приятели.

10 ЮНИ 1965 Г.

Днес бяха опънали въже откъм плитката страна на басейна, за да заградят място за децата. Въжето предизвика интереса на Томи, а още по-любопитни му бяха двете синьо-бели плувки, които го задържаха на повърхността. Той не даваше никакви признаци, че иска да продължи оттам, докдето беше стигнал предния ден — ритане с крака и гребане с ръце. Вместо това напираше да види отблизо въжето и плувките. В първия момент реагирах като всеки порядъчен възрастен — реших, че тази дейност ще го отклони от това да се учи да плува. Аз обаче грешах, защото той бързо откри, че благодарение на въжето може да се държи над водата без чужда помощ и започна да го използва, за да продължи да разкрива тайните на тази нова за него среда. Веднага щом Томи се вкопчи във въжето и усети доколко може да разчита на него, аз постепенно отпуснах ръцете си и го оставих да чувства, че се държи сам за него. Разбира се, той бе силно подпомогнат от способността на тялото му да плава, както и от надуваемите поясчета на ръцете му.

Първоначално стоях близо до него. След това, когато той свикна с мисълта, че не го държи, започнах да се отдалечавам, за да му създам чувство за самостоятелност. Фактът, че никой не го държи, беше много вълнуващ за него. Той явно изискваше достатъчно смелост, защото не след дълго Томи казваше „Хвани ме“. След малко пак казваше „Пусни ме“ и аз го пусках да се държи сам. С времето желанието му да го държи намаляваше все повече и той дори започна да ми казва да си тръгвам. Тогава изведнъж откри, че плувките на въжето можеха да се плъзгат по него. Тази игра страшно му хареса и почти цялото останало време бе посветено на бутането им от единия край на въжето до другия. Освен това Томи разбра, че ако се държи за въжето, може да остави краката си да плават от другия му край, като по този начин всъщност се отпускате на водата по гръб. Това доста му хареса, макар че връщането обратно в изправено положение се оказа доста трудна работа.

В басейна имаше много деца, които плуваха, пляскаха с ръце и скачаха във водата. Това създаваше допълнителен проблем за Томи.

Отнякъде постоянно пръскаха вода в лицето му, която понякога му попадеше и в устата. Докато не го видях, не си бях давал сметка, че едно от най-важните и незабележими умения на плувците е рефлексът, който автоматично блокира устата и носа им, щом попаднат под вода. Те правят това, без да мислят и дори се научават да дишат през горната част на устата си, докато долната е залята от водата. Бебето Томи естествено не умееше това. Той не знаеше какво да направи, за да не му влиза вода в устата и носа. Той дори не разбираше, че трябва да направи нещо по въпроса. Случваше се точно обратното: когато водата заливаше лицето му, той така се изненадваше, че зяпваше от удивление и я поемаше по всички възможни канали. Следваше задавяне, кашляне, плюене и често шумно оригване. За щастие той се освобождаваше от погълнатата вода точно толкова лесно, колкото я беше погълнал. Макар че това не му беше приятно и почти винаги имаше нужда от гушкане след инцидента, той никога не се разплака и не поиска да излезе от басейна. От време на време казваше гневно „Има много деца!“ — нещо, с което бях напълно съгласен.

След това четох, че бебетата притежават този рефлекс за блокиране на носа през първата година от живота си и че плуват естествено и свойски като риби. Явно ако не продължат да плуват редовно, децата изгубват този рефлекс и умения около три-четиригодишна възраст и се налага да го усвояват наново.

За детето е по-лесно да се научи да се справя с влизането на вода в носа и устата, ако басейнът не е твърде развълнуван. Този басейн обаче бе прекалено малък и тъй като беше в безводна страна, нямаше преливник, който да намали вълнението. Томи трябваше да намери изход от ситуацията. По случайност открихме една игра, която му бе от полза в това отношение. Бях го гушнал здраво, когато една вълна внезапно заля устата му с вода. Той инстинктивно я изплю в лицето ми. Аз отбелязах събитието с разточителни гримаси, кашляне, даване и звуци. Това му се стори толкова смешно, че той моментално го повтори, потапяйки глава във водата, за да поеме вода. Тази игра имаше няколко приложения. Той видя, че възрастните също могат да се задавят, закашлят и плюят и такива неща не се случват единствено на него. Освен това разбра, че гълтането на вода не е толкова голямо нещастие. И накрая, Томи успя да установи сам контрол над влизането и излизането на вода от устата му. След като постигна това, реших, че

мога да го накарам да прави мехурчета във водата и му показах как. Той не показва никакво желание да ме имитира, така че изоставих начинанието.

12 ЮНИ 1965 Г.

Днешният ден беше изпълнен с най-много приключения. Още щом влязохме във водата, Томи ме помоли да го разходя из басейна. Тогава го потеглих малко откъм плитката страна. Той не се стискаше за мен, а риташе и гребеше усилено. Придържах го съвсем леко и в един момент изцяло го пуснах. „Виж, плуващ, плуващ!“ възкликнах аз, а от развълнуваното му изражение бе ясно, че той също разбира. Накрая изцяло го пуснах и извадих ръцете си над водата, за да покажа на него и майка му, че се справя съвсем сам. В тази ситуация куражът му траеше само за по няколко секунди, така че лекичко му помагах, щом усетех, че ще се разтревожи, ако няма никой с него.

По-късно поплувах сам, докато той си почиваше на слънце, за да се стопли. Когато стигнах до дълбоката част на басейна изведнъж се озовах срещу него и майка му, която ми каза, че Томи искал да скочи в басейна и аз да го хвана.

— Наистина ли? — удивих се аз. — Сигурна ли си, че наистина го иска?

Той настоя, покачи се на трамплина, отиде до края му и без капка колебание се хвърли от него. Аз го хванах и го изтеглих до края на басейна. Той направи втори скок, след това трети и щеше да продължи още кой знае колко, ако не беше тълпата от по-големи деца, чакащи ред за същото. Това приключение предизвика криза. След като беше скочил от трамплина, Томи усети, че целият басейн му принадлежи по право и е в краката му. На следващото ни влизане той ме помоли да застанем до въжетото, но откъм дълбокото. Щом се хвана за него, той се насочи право към дълбоката част и започна да плува с все сила. Аз го последвах и когато водата стигна до главата ми, го обърнах към плиткото. Той каза, че иска да стигне до края на дълбокото и отново пое първоначалния си курс. Аз го завъртях обратно, той запротестира и се върна. Не след дълго към мен се присъединиха майка му, а след това и спасителят, които също настояха, че трябва да остане откъм плитката страна на басейна, защото не е достатъчно голям и не плува толкова добре, че да може да ходи на дълбокото. Известно време той спореше с

нас. Когато осъзна, че всъщност няма да го оставим да плува свободно из басейна, той започна да плаче, или по-право да се дере с пълно гърло от разочарование, унижение и гняв. Не можехме да го успокоим по никакъв начин. В неговите очи той се беше доказал и бе заслужил правото да използва целия басейн. За него фактът, че не му позволявахме да го прави, си бе чиста дискриминация.

Сега ми се струва, че постъпихме много глупаво и неправилно. Защо направихме такъв проблем от това? Ако можех да върна времето назад, щях да кажа: добре, щом искаш плувай до края, а аз ще плувам до теб. Какво толкова щеше да стане? Нямаше как да потъне, защото беше с надуваеми поясчета на ръцете. Ако пък се измореше или му се напълнеше устата с вода, лесно щях да го изтегля до края на басейна. Той наистина бе спечелил правото да плува на дълбокото и не го виня ни най-малко за това, че толкова силно се възмути, задето му отнехме това право. След целия постигнат от него напредък ние го зашлевихме с единодушен вот на недоверие.

16 ЮНИ 1965 Г.

Няколко дена не сме ходили на басейн поради лошото време. Днес слънцето се показва и ние пак отидохме там. По пътя в колата Томи няколко пъти ми каза: „Не ме дръж, Джон. Мога сам“. Човек можеше да види, че репетира наум какво ще направи, когато стигне до басейна. Струва ми се, че това е именно онзи вид умствена дейност, за която експертите твърдят, че деца на тази възраст не могат да имат. Когато пристигнахме и му сложихме поясчетата, Томи се насочи право към водата и започна да плува без никаква подкрепа или помощ от мен. Поясчетата го държаха в сравнително вертикална позиция, така че му костваше доста усилия да се придвижи напред. Той спираше да плува и се оглеждаше за помощ само когато някое скачащо в басейна дете го изплискваше неочаквано с вода. Щом изплюеше водата и свършеше с кашлянето, той отново се захващаше с плуване. По този начин Томи обиколи три-четири пъти плитката страна на басейна. С това запасите му от енергията и увереност за деня се изчерпаха. Останалото време премина предимно във висене на въжето и игра с него или влачене из водата с моя помощ.

18 ЮНИ 1965 Г.

Днес Томи за пръв път разбра какво да прави, когато лицето му се залее с вода. Той започна изследователската си дейност за деня, както и друг път — със скокове от стъпалата в ръцете ми. Трябва обаче да се е чувствал малко по-неуверен, защото пожела не само да го хвана, а и да го гушна. Не бяхме правили това от доста време. Занасях го обратно на стъпалата и той отново скачаше в мен. След няколко повторения куражът му се възвърна и той пожела да плува обратно до стълбите с лека подкрепа от мен. Скоро нямаше нужда от никаква подкрепа. Той започваше да плува обратно веднага, щом го хванех от скока. След известно експериментиране Томи откри, че може сам да се обръща във водата и да поема, в която посока си иска. Това също много го ентусиазира. Той направи няколко пълни завъртания просто за удоволствие и за демонстрация, че може.

Докато си почивахме от това занятие, видях един баща, който се мъчеше да научи трите си малки деца да плуват. Той беше идеален пример за типа родител, който описах по-горе човек, убеден, че може да накара децата да научат каквото си реши чрез налагане на воля и брутална сила. Когато дойдохме, той държеше малката си четиригодишна дъщеря в ръце и я движеше из водата. Тя не се съпротивляваше, но беше напрегната и скована, а изражението ѝ издаваше притеснение. След не повече от две-три минути бащата, който беше млад, надебелял бивш спортист, прецени, че тя вече е готова за сериозно обучение. Идеята му бе да я държи в позиция за плуване с лице надолу, а тя да гребе и рита с крака. Идеята нямаше да е лоша, ако бе осъществена в подходящия момент, но настоящият изобщо не бе такъв. Момиченцето внезапно се оказа лишено от подкрепата на баща си, увиснало в тази нова и все още непозната и плашеща водна среда. Тя се вдърви, изви гръб в стремежа се да се повдигне над водата и започна да се бори, за да се освободи. Нямаше обаче никакъв шанс. Бащата я стискани здраво и повтаряше все по-силно: „Ритай с крака, греб с ръце!“ Момиченцето започна да крещи отчасти от ужас, отчасти от гняв и отчасти с надеждата, че ще вдигне

толкова шум, че баща ѝ да я остави. От време на време бащата изкрещяваше в отговор: „Ринк! Ринк! Престани! Чуваш ли! Няма нищо страшно! Млъкни!“ Тя обаче имаше предимството, че басейнът беше пълен и колкото по-силни ставаха крясъците ѝ, толкова повече хора се обръщаха и хвърляха неодобрителни погледи на бащата. Накрая той се предаде и я извади от басейна с яд. Не след дълго той повтори същото упражнение с малкото си момченце. Преди краткият ни престой на басейна да е завършил, този баща бе успял да ужаси и разплаче и трите си деца.

Този ден басейнът беше препълнен. Вътре скачаха много деца и водата бе изключително развълнувана. Томи за пръв път намери разрешение на проблема, който му създаваше заливането на лицето му. От време на време той гълташе или вдишваше по малко вода, и трябваше да го гушнем, докато я изкара. Все по-често обаче успяваше да затвори уста или да изплюе моментално, щом усети, че влиза вода. Честите впръсквания вече не го притесняваха толкова много. Той ги прие като част от къпането в басейна. Това, а и не само това, беше признак, че започва да се чувства свойски и у дома във водата.

В този момент трябваше да напусна семейството и да приключа с наблюденията си върху напредъка на Томи. Поясчетата, които носеше, бяха достатъчни, за да го държат над водата. Струваше ми се, че следващата крачка беше да се освободи от зависимостта си от тях, за да се задържа над водата изцяло със собствени усилия. Това можеше да се постигне като например се направеха малки прорези в поясчетата, така че те неусетно да го лишат от подкрепа. Друга възможност бе от време на време да влиза в басейна без тях, като да бъде държан над водата с ръце или пояс, и постепенно и тази помощ бъде премахната. След някоя и друга година той може сам да реши, че поясчетата са за бебета и да престане да ги иска и да се нуждае от тях. Който и вариант да се приложи, опитът ясно показва, че трябва да използваме естественото желание на детето да изследва нови и непознати неща и да установява контрол над тях. Ако не бързаме и не го насилваме повече, отколкото неговото собствено чувство за готовност му диктува, и учителят, и ученикът се забавляват и напредват най-много.

Томи наистина се научи да плува една-две години по-късно. Когато порасна и започна да ходи на училище обаче, той се запали по състезателните спортове, а в Ню Мексико, където живееше, плуването не беше много популярно. Никой от близките му приятели не се вълнуваше от плуване, а много от тях може би никога не бяха плували. Ето защо въпреки че стана много добър в спортовете, които обичаше — футбол, баскетбол, ски, бягане, — той не напредна кой знае колко в плуването. Не че това е толкова важно — той знае, че щом реши, ще може да плува. Ако някога живее до океана, ще може да използва скиорските си умения, за да стане добър сърфист. Неотдавна Манфред Смит от Мериленд писа до „Да пораснеш без училище“ за това как тригодишната му дъщеря се научила да плува:

„Миналата година решихме, че Джейми трябва да започне да взима уроци по плуване. В началото идеята ни се стори добра. На втория урок обаче стана ясно, че на нея изобщо не ѝ харесва. На четвъртия урок се отказахме. Да, предадохме се. През цялото лято Джейми непрестанно се притесняваше от мисълта, че трябва да ходи на уроци и не ѝ харесваше да влиза в големия басейн. Тази година Джейми не пристъпи до големия басейн, но прекара доста време, «плувайки» в бебешкия. Хубавото на този бебешки басейн е, че от едната страна е по-дълбок. Часове наред Джейми играеше с глава под водата, плувайки настрани, назад и т.н. Преди около три седмици тя дойде и ми заяви, че е готова да влезе сама в големия басейн. След това се запъти към него. Ако не бях станал, тя направо щеше да скочи във водата. Е, отидохме в големия басейн, взех я и я потопих във водата, дълбока близо метър и половина — и тя започна да *плува*. Този ден прекарахме над един час в басейна. Тя скачаше в басейна с главата надолу и започваше да плува към мен. Успяваше да преплува сама най-малко по четири-пет метра. Сега вече доста се къпем в големия басейн. Току-що се върнахме от плажа, където Джейми си игра лудо в океана. Тя не само плуваше в океана, а сърфираше с тяло по вълните! Джейми е на три

години. Ако едно дете е готово, то ще направи това, което иска.“

Една майка писа до „Да пораснеш без училище“ за подобно преживяване:

„З. ходеше на плуване на четири и на пет години, и двата пъти за по две седмици. Той тъкмо щеше да започне наистина да плува, когато реши, че не иска повече уроци. През следващата година и половина З. не отиде на нито един урок по плуване. Ние обаче плувахме всяка седмица. Миналата седмица той изведнъж започна да плува на гръб. Когато осъзна, че е стигнал до средата на басейна, З. продължи да плува, докато не направи 7 дължини! Тази седмица той преплува басейна по корем (в своя уникален стил, естествено) и, обръщайки се от време на време по гръб, преплува 12 дължини! За капак на всичко, просто за да ни покаже, че още не е изцяло готов за самостоятелност, той пожела да скочи и да го изтеглим до края на басейна точно като едногодишно дете.“

Това е много типично поведение за детето, което учи нещо ново. Започва се с един смел голям скок във вълнуващото неизвестно. Следва кратко отстъпление към удобството на добре познатото и сигурното. Ние не можем да предскажем, още по-малко да контролираме този ритъм на напредък и отстъпление, на впускане в изследване и усядане с цел затвърждаване. Това е една от основните причини, поради които ученето на децата не може или поне не трябва да бъде извършвано по график.

В областта на спорта ясно се вижда колко много могат да усвоят децата, без да им се преподава. В едно от основните училища, в които работих, програмата по физическо възпитание бе доста ограничена не само поради липса на пространство, а и поради недостиг на време. Четвъртите, петите и шестите класове имаха половинчасово голямо междучасие сутринта и един час спорт на обяд, преди следобедните

занимания. Ние можехме да играем софтбола единствено следобед, и то само на една павирана площадка, която едва стигаше за инфилд.^[1] След две години изгубихме площадката. Тя беше частично заградена, за да могат в нея да играят малките деца, а останалата част бе превърната почти изцяло в паркинг. Следобедното време за спорт бе съкратено на половин час, а нас ни преместиха в друг двор, по-малък от игрище за тенис. В повечето случаи аз или Дейвид Харди, учителят на шестокласниците, тренирахме децата за инфилд игра, а понякога подавахме топката за батиране. Децата от четвърти, пети и шести клас играеха в инфилда и аутфилда; третокласниците, а понякога дори второкласниците, тичаха до базите.

При толкова оскъдно време и пространство за тренировки не хранехме кой знае какви надежди за отбора си по софтбола, още повече, че момчетата в училището не бяха много спортни натури. Въпреки това години наред успяхме да постигнем такова ниво на отбора, че да устояваме срещу други момчета на същата възраст. Как успяваха децата да усвоят тази толкова сложна игра? Аз и Дейвид изобщо не ги учехме. Нямаше нито място, нито време за някакво подобие на „преподаване“. Те се учеха, като гледаха един от друг. Това се повтаряше всяка година. Винаги имаше някое момче, което изглеждаше толкова непохватно, тремаво и чуждо на всички умения и правила на бейзбола, че няма никаква надежда да проиграе. След две години същото това момче се превръщаше в опитен и често много добър играч. Много от тези момчета бяха играли почти единствено в училище. Те се научиха като гледаха от най-добрите играчи сред по-големите момчета, и ги имитираха.

На практика тези деца имаха много по-голям напредък от момчетата от едно друго училище, в което преподавах. Там имаше много повече пространство и време за спорт и учителите се опитваха да научат децата да играят софтбола. Момчетата прекарваха доста от времето, предназначено за спорт, гледайки някой, който им „обяснява“ нещо. По онова време все още бях подвластен на идеята, че ако си достатъчно решителен, можеш да научиш всеки на всичко. Спомням си две момчета, които се опитвах да науча да мятат топката и да батират. Като че още виждам навъсения им, отсъстващ поглед, усещам отпуснатите им, неангажирани мускули, дори чувам мислите им. Ето го пак това училище, което ги преследва дори в игрите им, в момента,

в който се предполага да се забавляват, или поне да имат пауза от училището. Нищо чудно, че не стигнахме далеч. Ако вместо това децата бяха получили възможност да играят с по-големи момчета, да ги наблюдават и имитират, нещата щяха да се развият много по-добре.

[1] инфилд и аутфилд — полета на игрището за софтбоул — Б.пр.

↑

РИСУВАНЕ, МАТЕМАТИКА И ДРУГИ НЕЩА

Една сутрин в стаята на първокласниците две приятелки взеха листа и моливи, седнаха на масата и се приготвиха да рисуват. След кратко замисляне едната започна да рисува голямо дърво. Тя тръгна от долната страна на листа и нарисува две линии. Те малко се съединяваха, после продължаваха успоредно една на друга почти до горния край на листа и след това се разделяха отново. После се появи нещо като вилица в края на ствола. От двата основни клона се разклониха няколко по-малки, които художничката започна да покрива с листа. През това време другото момиченце гледаше, без да предприема нищо. След малко го попитах:

— Ти какво ще нарисуваш?

Не бях настоятелен, а просто любопитен. То отговори:

— Не знам какво.

— Защо не нарисуваш още едно дърво?

Без каквото и да било колебание или срам то каза:

— Не знам как.

Тези думи ми донесоха внезапно просветление. Макар да обичам картините, знам съвсем малко за рисуването. Когато ходех на училище, изобразителното изкуство почти не присъстваше в програмата. Спомням си само един час по рисуване и само една картина, която се опитах да нарисувам: бухал, кацнал на клона на изсъхнало дърво на фона на пълнолуние — доста амбициозен проект за мен. Поради липса на опит бях убеден, че художниците просто поглеждат нещо, копират го и постепенно се научават да го правят все по-добре. Едва наскоро установих, че животът не се пренася механически върху хартията и че за да създадеш с линии и цветове някакъв образ, подобен на реалността, е необходима техника. За тази цел трябва да се усвоят, упражняват и усъвършенстват определени похвати.

Не се бях замислял как изглеждат нещата през очите на детето. Предполагах, че на тяхното по-примитивно ниво рисуването изглежда

като копиране. Така че когато това момиченце ми каза, че не знае как се рисува дърво, бях изумен. За малко да ѝ кажа „Ами просто погледни някое дърво“. За щастие се възпрях и се замислих. Спомних си как веднъж бях чел, че някои примитивни племена не могат да разпознават нито рисунки, нито снимки на най-обикновени и познати за тях предмети и местности. Ние сме убедени, че рисунките приличат на реалността, но всъщност не е така. Рисунките са плоски; в живота има дълбочина. Също като езика, изобразяването на истинските предмети върху плоска хартия следва предписанията на една всеобща конвенция. Затова рисуването трябва да се усвоява също като езика.

Дадох си сметка, че дървото и неговата рисунка приличат много на град и неговата карта. Картата в много отношения прилича на града, но когато я създаваме, включваме само част от неговите характеристики. Същото важи и за рисуването. Изправено пред сложната действителност, наречена дърво и изпълнена с цветове, форми, текстури, структури, светлини и сенки, това момиченце не знаеше нито кои от тях да изобрази с молива, нито как да го направи.

След два-три дена видях същите момиченца, които отново бяха седнали на масата с големи листа пред себе си. Този път обаче познатото ни дърво се появи и на двата листа — корените се съединяваха в стъбло, стъблото стигаше почти до края на листа, а там се разклоняваха два клона, увенчани с по-малки клончета и зелени листа.

— О, виждам, че рисувате дърво! — възкликнах аз.

Момичето ми се усмихна доволно и каза, кимайки към приятелката си:

— Тя ми показва как се рисува.

И продължи със заниманието си.

Естествено тези деца не рисуваха дърво, а това, което се бяха научили да възприемат като символ на дървото — нещо като голям йероглиф. Линиите, които чертаеха по листа, не им приличаха на дърво; те означаваха дърво. Що се отнася до вероятността някога изобщо да нарисуват нещо по-близко до дърво, това създава сериозен проблем.

Макар че обичам да си драскам и да чертая разнообразни форми за удоволствие, никога не съм се имал за добър художник, нито пък съм мислел, че мога да стана такъв. Способността да пресъздаваш

нещо истинско на хартия ми изглеждаше някакъв дар свише, не по-малко мистериозен от способността да свириш на музикален инструмент. Едва миналата година, след като прочетох книгата на Бети Едуардс „Рисуване с дясното полукулбо на мозъка“^[1], разбрах защо аз и повечето хора рисуват толкова зле и какво правят тези, които рисуват добре. В миналото бях чел доста книги за рисуване, но нито една от тях не можа да повдигне булото на мистерията и да промени чувството, че никога няма да се науча да рисувам. Тази обаче създаде в мен усещането, че ако реша да отделя време, при това не кой знае колко, мога да се науча да рисувам. Съмнявам се, че ще се заема с това — музиката ме привлича много по-силно. Сега обаче съм сигурен, че е възможно да се науча да рисувам. Книгата ми изясни причината, поради която мнозина не успяват. Точно като двете момиченца, ние дотолкова сме изпълнили съзнанието си с визуални символи, че не можем да видим истинската форма на нещата. Така например разполагаме с колекция от символи на човешки лица: очи, носове и усти, които изглеждат по определен начин. Когато се опитаме да нарисуваме истинско лице, пренасяме тези символи на хартия — отгоре очите, по средата носа и отдолу — устата. Полученият резултат обаче не ни удовлетворява, защото не прилича на никого. Трябва да се научим да се абстрахираме от символичното изображение на носа и вместо това да видим формата на конкретния нос, който наблюдаваме. За това е необходимо определено знание, няколко полезни трика, малко мислене и практика. Усвояването им не отнема нито цял живот, нито дори години. Публикуваните в книгата на Бети Едуардс рисунки на някои от учениците ѝ показват, че хора, които привидно нямат талант, могат да се научат да рисуват за няколко месеца.

В същия клас имаше още едно момиченце, което, подобно на всички деца на тази възраст, много обичаше да рисува. Тя усърдно и бързо трупаше рисунка след рисунка. Стени на стаята бяха покрити с тях. Всичките ѝ рисунки бяха интересни както за мен, така и за децата. Тя почти винаги изобразяваше едно и също — къща с хора около и вътре в нея. Рисунките обаче бяха много разнообразни по отношение на формата на къщата, вида на градината и дърветата, които растяха наоколо, хората и това, което правеха.

Картините бяха големи и кипяха от дейност и живот. Отличаваха се с огромното количество детайли, вложени в тях. Когато рисуваше трева около къщата, тя не се задоволяваше просто с няколко зелени линии; очертаваше стръковете поотделно и после ги оцветяваше. Цветята ѝ притежаваха детайлно очертани цветове и листа. Хората ѝ винаги имаха по пет пръста на всяка ръка, и то в правилни пропорции; на всеки пръст тя слагаше нокът с реалистична форма. След време започна да добавя завеси на прозорците, прибрани грижливо като в истинска къща.

Тук някои хора, вманиачени в психоанализиране на детското изкуство, могат веднага да вдигнат академична глъч относно обсебеността на това дете от детайлите, натрапчивите ѝ непреодолими импулси и т.н. В подобни приказки може и да има малка частица истина, но нищо повече. Момиченцето бе изключително жизнерадостно и енергично, един от лидерите в класа. Тя рисуваше в такъв стил, защото именно така обичаше да гледа на нещата и ги изобразяваше, както ги вижда. За нея рисуването бе начин да изразява голяма част от това, което научава за живота. В допълнение изобразяването изостряше наблюдателността ѝ и ѝ даваше идеи за по-нататъшни наблюдения. Това въздействаше не само на собствената ѝ наблюдателност, а и на доста от съучениците ѝ. Много от тях несъзнателно се превръщаха в нейни последователи, точно като учениците на старите италиански майстори. Те рисуваха картини, подобни на нейните или разработваха идеите ѝ по свой начин. В техните рисунки започнаха да се появяват същите внимателно наблюдавани подробности. Децата отиваха при рисунката ѝ и откриваха, че хората имат нокти, след което ги чувах да си казват: „Виж! Те имат дори нокти!“ Това им се струваше невероятно постижение. Тогава решаваха да сложат нокти и на своите рисунки на хора и започваха да гледат с нови очи собствените си нокти, за да установят как всъщност изглеждат те, каква форма имат и колко са големи. Други пък започваха да се търсят нови детайли, които това момиченце, техният лидер, още не беше успяло да изобрази.

Иска ми се да можех да ви кажа, че този изключително продуктивен и самовъзобновяващ се процес продължи да се развива през цялата година. За жалост не стана така. Това не се дължеше на учителката, която беше много внимателна, проявяваше голямо

разбиране и даваше на децата много повече време за рисуване, отколкото повечето начални учители. Тя обаче бе притисната от програмата; трябваше да се е в крак с военните редици на академичния строй. Освен това и тя, и децата бяха под натиска на изнервените родители, притеснени за „напредъка“ на децата си — с други думи, загрижени експресният влак за Лигата на осемте^[2] да не изостава от разписание. След известно време децата започнаха да усещат, че няма време за изкуство и че то не е сериозно — а шестгодишните ученици са много сериозни. Тяхната чувствителност относно това, което се харесва на възрастните е силно изострена. Те показват рисунката си на родителя или учителя и те им отговарят механично: „Браво, прекрасна рисунка!“ След това занасят вкъщи някоя идиотска тетрадка за упражнения, която старателно са попълнили, и родителите им наистина се вълнуват и радват. Не след дълго рисунките биват изместени от тетрадките, независимо че една хубава рисунка дава повод за много повече учене, отколкото двамадесет тетрадки. Когато пораснат и се случи да рисуват, децата по-скоро рисуват като начин за бягство от реалността, отколкото като начин да осмислят истинския живот. Пример за такива рисунки-бягство са военните сцени на третокласниците или безкрайните кончета на десетгодишните момиченца. Не че изкуството няма стойност, когато изразява фантазии, страхове и безнадеждни мечти. Проблемът е, че това изкуство е обречено на тривиалност. То се прави крадешком, по ъглите на тетрадките и домашните и престава да е дръзко и сериозно, както някога е било.

Вече изобщо не смятам, че третокласниците, рисуващи военни сцени, се опитват да избягат от реалността; умът ми не побира как съм могъл да измисля подобна глупост. Днес всяко осемгодишно момче знае, че има войни и че в тях големите мъже се избиват с бомби, ракети, куршуми и т.н. Нещо повече, то знае, че когато порасне, от него може да се очаква да убива и да бъде убито. За деца, които са били малтретирани по ужасен начин, това може да изглежда напълно нормален аспект на света, в който живеят. Той обаче е много странен, тежък и плашещ за повечето осемгодишни деца, идващи от грижовни семейства, получаващи сравнително добро отношение и слушащи по

цял ден родителски обяснения да не удрят, нараняват, чупят и разрушават. Естествено, не трябва да забравяме, че смъртта като тема има огромна привлекателна сила за повечето деца (и момчета, и момичета) поради своята мистериозност.

Трябва да съм бил съвсем малък — едва ли на повече от шест години — когато баща ми доведе у дома един свой приятел художник. Той извади голям лист и мек молив и започна да рисува. Пред възхитения ми и невярващ поглед на хартията започна да изниква рицар! При това в пълно снаряжение! Пред очите ми се случваше чудо. Само преди минута това беше празен лист; след това ръката започна с лекота и увереност да очертава линия по линия; накрая рицарят се появи, изправен в цялото си великолепие, почти като жив. Нямаше да се изненадам, ако беше излязъл от страницата. Естествено, за известно време най-силното ми желание беше да мога и аз да правя така — да съживявам празния лист с помощта на молив. Това умение ми изглеждаше божествено. Не можех да си представя, че някога ще бъда способен на подобно нещо, но бях готов да дам всичко за това.

Децата в съвременното училище трудно биха могли да имат такова преживяване. Добре е, че ги поощряват да мацат големи шарени картини с плакатна боя, без да им висят на главата, без да им казват как се правят нещата и без да им обясняват, че това или онова е грешно. Изобразителното изкуство обаче има възможности, за които тези деца не са и подозирали, точно както и аз никога не си бях представял, че някой може да изобрази толкова жив рицар. На децата би трябвало да се дава шанс да откриват повече такива възможности. Те най-малко би трябвало да влязат в досег с идеята, че изкуството може да е нещо повече от средство за разсейване — че може да е мощна връзка с реалността и начин за изразяването ѝ. С други думи, трябва да видят на живо някой, който може да създава живот на хартия. Без съмнение, много от децата няма да изберат този начин за изследване на света. Те може да предпочетат книгите, архитектурата, машините, или да експериментират с някои от другите науки. Несъмнено обаче ще има деца, които точно като първокласничката, за която ви разказах, ще изберат изкуството, и сериозността и усилията им биха допринесли много както за тях, така и за другите деца.

Детските рисунки крият много повече тайни, отколкото допусках по онова време (или отколкото повечето хора са способни да допуснат

днес). Тук не мога да се занимавам по-подробно с тази тема. Най-много обаче разбрах от писмото на един родител — Том Уесли, което публикувахме преди няколко години в бр. 9 на „Да пораснеш без училище“, а по-късно и в книгата ми „Учете сами децата си“. Ето част от него:

„Марико (дъщеря му) започна да рисува от шестмесечна възраст. Всичко, което правеше, бе третирано с уважение, подobaващо за истинско изкуство. На годинка тя рисуваше най-добре от цялото си обкръжение. Съзнанието, че може да прави нещо по-добре от всички останали, дори и от всезнаещите възрастни, добави дързост към щрихите ѝ. Когато беше на годинка, ѝ подариха триножник и темперни бои. На втория си рожден ден получи нетоксични акрилни бои — видът, който предпочита до днес.

Когато посетихме детската изложба в Сан Франциско, изведнъж разбрахме, че Марико е дете-художник, което не рисува по детски. Това стана особено ясно, след като тя започна да използва акрилни бои. Обикновено се смята, че децата трябва да рисуват с водни бои.

Всеки знае, че акрилните бои са по-лесни за употреба от плакатните или темперните бои, но са и по-скъпи. Познавам хора, които печелят пет-шест пъти повече от мен, но казват, че не могат да си позволят акрилни бои за децата. Всъщност те просто не вярват, че децата могат да сътворят нещо достатъчно стойностно.“

Заедно с писмото имаше и пет цветни снимки на картини, нарисувани от дъщеря му с акрилни бои между двайсет и шест и трийсет и шестмесечна възраст. Те бяха невероятни. Три от тях можеха да заковат човек на място, ако ги видеше на изложба на възрастни художници. Цветовете, формите, рисунъкът и замисълът им бяха изключителни. Дори и да уважават децата, повечето възрастни трудно биха приели, че това са рисунки на съвсем малко дете. Почти всички

„експерти“, на които г-н Уесли беше показал рисунките, бяха отказали да повярват в това. По-късно г-н Уесли ни изпрати още едно писмо, изпълнено с практически съвети относно материалите и техниките за рисуване. Ето част от него:

„Аз съм голям маниак на тема качество на детските материали за рисуване, начинът на излагане на творбите им и всички останали предразсъдъци и митове, които битуват у възрастните по отношение на детското изкуство. Въпреки оскъдните ми приходи винаги сме купували най-добрите материали за Марико. Вече девет години резултатите ѝ не престават да ни удивляват. На шест месеца тя рисуваше с моливи и флумастери; на една годинка премина към триножник и темперни бои; на две — към акрилни бои. Оттогава те ѝ останаха любимите. Цитирам обяснението ѝ: «Те се полагат по-лесно и когато ги положиш плътно, лъщят. Темперните бои губят цвета си и изсъхват, превръщат се на прах. Те не са трайни. Акрилните бои имат много по-хубави цветове». Във всички книги за детското изкуство, които съм чел в Япония и САЩ, както и във всички изложби на детски рисунки в Токио и Района на Санфранциския залив, никога не съм виждал детски рисунки с акрилни бои.

Отплатата ми за това, че купих за дъщеря си скъпа четка от камилски косъм, бе привилегията да съм свидетел на страстното удоволствие, което тя извлича от деликатното полагане на боята с нея. Можех да наблюдавам как тя открива промяната, която четката внася в рисунките ѝ. Известно време Марико рисуваше на строителни плоскости или твърд картон. Купувам големи листове на едро от строителните магазини, нарязвам ги в различен размер, леко ги полирам и ги грундирам с добра латексова боя. Възможностите за игра със светлината, за отражение и поглъщане на цветовете са безкрайни... Марико се вълнуваше от цветовете и взаимодействието между тях още преди да стане на една година.“

Напълно съм съгласен с г-н Уесли, че дори съвсем малките деца трябва да имат възможност да работят с качествени материали за рисуване и да им се покаже как да ги ползват внимателно и добре, точно както ги учим да работят с всякакъв качествен инструмент. Когато ограниченията, произтичащи от лошото качество на материалите, отпаднат, децата имат свободата да изследват, изразяват и развиват творческите си способности. Не трябва да мислим, че са прекалено непохватни, нетърпеливи и небрежни, за да могат да ползват подобни материали правилно. Както става ясно от множеството писма, които получаваме в „Да пораснеш без училище“, дори най-малките деца искат да правят всичко добре, или най-малкото не по-зле от другите. Те са напълно способни да се научат как да използват най-различни инструменти, включително такива, които според повечето хора не стават за деца — например остри дърводелски и готварски уреди, музикални инструменти и фотографски пособия. Един мой приятел в напреднала възраст, който е музикант, научи за удоволствие писмено и говоримо китайски. Наскоро той ми показва един календар с детски рисунки от Китай^[3]. Точно както картините на Марико, те разбиват на пух и прах общоприетото ни виждане за това какво може да нарисува едно дете. На всяка страница има по една репродукция на изключително красива рисунка, заедно с прекрасна снимка и кратка биография на детето. Естествено, тези деца са спечелили голям конкурс, така че не са като всички китайски деца. Независимо от това обаче, картините, нарисувани с четки и някакъв вид водна, но много богата като въздействие боя, имат невероятно красив дизайн и цвetoва гама. Надявам се да не е прекалено трудно да се снабди човек с такъв календар в Америка. Той би бил голям извор на вдъхновение както за децата, така и за възрастните, които ги обичат. Колко ироничен е фактът, че Китай, който е далеч по-беден от нашата страна, влага толкова усилия и средства в подобен род дейност, докато в същото време ние премахваме изкуствата (повечето от които наистина не са много развити) от училищната програма. Във всеки случай искам още по-силно да подчертая, че изкуството е много ефективен и важен начин за голяма част от децата да изследват света около и вътре в себе си и да изразят голяма част от това, което са научили и почувствали. Това не са никакви „глезотии“, а една от

основните човешки дейности и нужди, чието пренебрегване води до много тежки последствия.

Изкуството е тренировка не само за окото и ръката, но и за мозъка. В „Как децата се провалят“ твърдя, че истинският тест за интелигентност не е това, какво знаем да правим, а как се държим, когато не знаем какво се прави. Ето защо всяка дейност и ситуация, които ни изправят пред реални проблеми, които трябва сами да разрешим и за които няма книга с готови отговори, развиват нашата интелигентност. Подобно на занаятите и търговията, изкуствата също изобилстват от такъв род проблеми. Именно затова добрите художници, майстори и занаятчии често имат много буден ум. Те мислят активно и са изобретателни; те просто нямат друг избор.

Ето един наскорошен пример за това. Един мой възрастен приятел започна да рисува. Година или две по-късно го попитах как вървят нещата. Той каза, че всичко е наред, но има един проблем, с който не може да се пребори — все не успява да накара водата да легне. Примигнах неразбиращо и той започна да обяснява. Тъй като обича да рисува пейзажи, той доста напреднал в тази област. Когато се опитвал да изобрази езеро обаче, все не успявал да придаде на водата реалистичен вид. Тя приличала на парче зелено или синьо стъкло, стърчащо вертикално. Като ми показва няколко от картините си, наистина се уверих в това. Разделихме се, но не можех да престана да мисля за проблема му. Питах се какво точно възприема окото, така че мозъкът да интерпретира видяното като хоризонтална водна повърхност, вместо като вертикално парче стъкло? Кой е решаващият елемент за това възприятие?

Един ден, разхождайки се по река Чарлс, започнах да я наблюдавам внимателно, с цел да открия отговора. Естествено, има много такива елементи. Ако има вълни, по-близките изглеждат по-големи; в далечината те постепенно губят индивидуалните си характеристики и се сливат една с друга. Ако покрай брега има някакви предмети, те се смаляват с разстоянието. С други думи, поради перспективата изгледът на водната маса се променя в зависимост от дистанцията. Ако водата е спокойна, околността се оглежда в нея. Дори и ако някъде перспективата не е достатъчна, за да ни укаже, че различните области от водата са на различно разстояние, това ще стане ясно благодарение на промяната в цветовете —

отдалечените обекти са по-размазани и някак синеят и сивеят. Не знам защо, но тези отговори ми доставиха голямо удовлетворение. Бях разкрил една мистерия и виждах и мислех по-ясно от преди.

Тъй като съм невеж и неопитен по отношение на рисуването, не можах да дам много идеи и вдъхновение на децата, с които работих. Аз обаче успях да направя няколко неща, които провокираха любопитството и интереса им. Така възможността им за растеж и знания разшири потенциала си за в бъдеще. След като четири години преподавах на пети глас, прекарах една година като пътуващ учител, трупаш идеи и материали. Повечето от тях, макар и не всички, бяха свързани с математиката и трябваше да ги разработя сам. Най-често използвах картона, който слагат в ризите в обществените перални. Той беше евтин и удобен за работа. Понякога работех в собствената си класна стая, която изпълняваше функцията на офис. С времето обаче започнах да пренасям производството си в други класни стаи със съгласието на учителите. Там децата можеха да видят какво правя и ако искат, да се замислят за него и да ме имитират.

Един ден бях в класната стая на първокласниците и за пръв път започнах да правя малки картонени кутии с отвор отгоре. Правех ги толкова големи, че в тях да влязат различните пръчици на Кюизенер. Имах картон за рисуване, обикновена линия, Т-образна линия, триъгълници и остър нож за рязане на картона. Всичко това беше много интересно на децата. От време на време те прекъсваха обикновените си занимания и идваха за минута-две при мен в ъгъла, за да се осведомят какво правя. Понякога ме питаха какво правя и аз отговарях: „О, нищо, майсторя си нещо“^[4].

След като завърших няколко кутии, те разбираха за какво става въпрос. Тогава пожелаваха и те да направят същото. Така че ако програмата им позволяваше, учителят им раздаваше картон и ножици и им позволяваше да опитат. Те не чакаха повече покани. Дали като гледаха от мен, или един от друг, дали чрез мислене или по метода на пробата и грешката, всички успяваха да разберат, че за да направиш правоъгълна кутия с отвор отгоре, трябва да изрежеш парче с формата на кръст. В началото кръстовете им бяха доста грубовати и с неравни, често неизмерени краища, които дори не бяха с прави ъгли. Децата обаче имат много силно чувство за майсторлък и изкусна изработка. Когато не ги подкупват или тиранизират, те се стремят да

усъвършенстват всичко, с което се захванат. Така че не след дълго започнаха да правят по-хубави кутии. Те търсеха начин да изрежат картоната така, че краищата на кръста да си съвпадат и горната част на кутията да е равна. Нито едно дете не ме попита как да го направи. От време на време някое просто идваше да ме погледа, след което се захващаше отново за работа.

Успях да наблюдавам работата им, макар и не толкова дълго, колкото ми се искаше. Имах други класове, на които да преподавам, а и доста деца, които да „подготвям“, което означаваше да им помогна да зазубрят нещо, за да минат даден изпит. Ето защо не разполагах с желаното от мен време за спокойно изследване или проследяване на това обещаващо хрумване. Учителката на първокласниците пък искаше да си предаде програмата и да подготви децата за втори клас. Те нямаха възможност да правят кутии достатъчно дълго, че да разучат и разработят някои от математическите възможности, свойствени за такъв тип дейност — проектиране на кутии с определен размер, кутии, които да побират определено количество дървени кубчета, кутии, които не са правоъгълни и т.н.

Независимо колко кратко се занимавах с това, едно от момченцата създаде нещо забележително. С времето то имаше потенциала да поведе класа му в посока, която никога не си бях представял. По една случайност това момче беше едно от по-трудните деца в доста труден клас. След като направи няколко отворени кутии, той се замисли как да направи кутия с капак. Не след дълго се досети в каква форма да изреже картоната, за да постигне това. При вида на затворената кутия му дойде идеята да я превърне в къща и нарисува върху нея врата и няколко прозореца. Кутията обаче не беше много интересна в ролята на къща, нито пък особено приличаше на такава. Детето започна да мисли как да постигне по-голямо подобие на къща, като ѝ направи скосен покрив. Не видях как работеше върху проблема и не знам с какви стъпки е стигнал до крайния резултат, но след няколко дни учителката му ми показва една картонена къща със скосен покрив, направена от цяло парче картон. Тя бе прекрасно изработена; стените и покрива си пасваха много добре. Прозорците и вратите не бяха нарисувани, а изрязани, и то преди сгъването на картоната във формата на къща. Това бе изключително постижение.

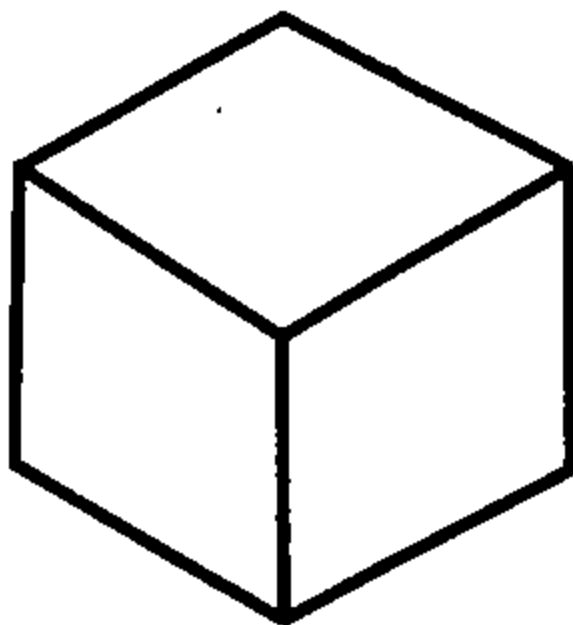
Този тип дейност крие много възможности за по-нататъшни разработки и учене. Това дете и този клас нямаха време да се впуснат в тях. В някое по-различно училище обаче децата биха могли да достигнат до най-различни идеи и да ги осъществят. Биха могли да направят макети с най-различна форма, или макети на даден предмет в различни размери, като запазват формата, а променят само мащаба му. Децата много се впечатляват от концепцията за мащаб. На тях им изглежда напълно естествено да се правят модели, които са еднакви, но ако трябва едните да са по-големи, а другите по-малки, им става много чудно. Една позната учителка направи гигантски комплект пръчици на Кюизенер, които учениците ѝ разглеждаха и ползваха с голямо удоволствие. Черпейки от тази идея, направих от картон миниатюрен комплект пръчици, около две пети от обикновения размер. Много от първокласниците бяха невероятно впечатлени. Те бяха удивени, че взаимоотношенията, които бяха валидни за големите пръчици, важаха и за миниатюрните.

В мащабното рисуване също се съдържат безброй възможности. Когато бях малък, наблюдавах как се прави голямо копие на малка картина, като последната се налага върху разграфена хартия и след това се прехвърля на по-големи графи. Дори мисля, че и аз го направих един-два пъти, удивен, че голямата картина наистина се получава. Това обаче не беше част от обикновената ни училищна дейност; подобни неща се правеха вкъщи; ако ги правехме в училище, трябваше да внимаваме да не ни забележат. Вярвам, че ако децата в началните класове започнат с някоя малка рисунка и постепенно я увеличават все повече, докато стане толкова голяма, че да покрие голяма част от стената или черната дъска, това лесно може да прерасне в обяснение на координатни точки, графики и аналитична геометрия. Те ще представят картината чрез нещо, което не е картина — функцията. Друга възможна посока на разсъждение би била идеята да се създават акуратни рисунки на реални обекти в различни мащаби, а оттам да се премине към измерване на дължина и ъгли и картографиране.

Не е трудно човек да види, че тази дейност съдържа много аритметика. Един от основните принципи на училищната дейност е, че децата трябва да прекарат дълги години в запамятаване на безброй скучни факти, преди да могат да започнат да ги ползват за нещо интересно. Това е доста глупав начин на мислене и не води до никакви

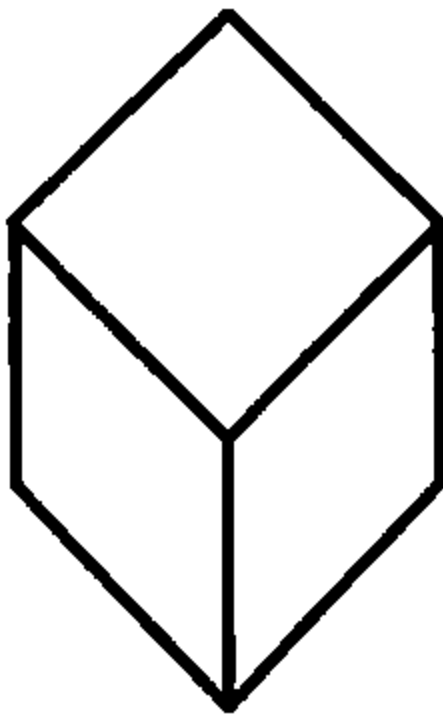
резултати. Повечето от децата толкова се отегчават от монотонното запаметяване на факти, че се отказват, преди да са натрупали достатъчно, че да могат да ги ползват за нещо интересно. Находчивостта на повечето от децата, които научават всички факти, толкова се притъпява по време на дългия процес на запаметяване, че те не могат да се сетят нищо интересно, за което да ги ползват, а просто продължават да трупат факти — преобладаващата част от дейността, която кипи в нашите гимназии и университети. Ако обаче сложим коня пред каруцата, където му е мястото, ако въввлечем децата в дейност, която изисква от тях да намерят приложения на иначе скучните и безполезни факти, те ги запомнят много бързо — точно като момчето, което поради интереса и заниманията си с електроника за две години прехвърлило знания и умения по четене и математика, които обикновено отнемат девет години, при това, без да стъпи в клас.

Веднъж представих на първокласниците идеята за изометричното рисуване. То е по-лесно да се покаже, отколкото да се обясни с думи. Да речем, че пред мен има куб. Изометричното изображение на куба показва трите му страни — горната и двете странични, и е нарисувана така, че всички ръбове да са с еднаква дължина. Вертикалните ръбове са изобразени с вертикални линии; хоризонталните ръбове са изобразени с линии, които са под ъгъл от 60° спрямо вертикалните.



Изометричните рисунки се използват от занаятчиите за триизмерно изобразяване на предмети. Има специална изометрична хартия, която е разграфена с вертикални линии и линии под ъгъл от 60° . Аз направих такава хартия с помощта на копирна машина, след което я занесох при първокласниците. Първоначално я използвах за направата на цветни мозайки с пастели или маркери. Получиха се доста интересни форми и мотиви и децата скоро искаха такава хартия, за да могат и те да опитат. Естествено, така и стана.

Вече научих, че има друг подобен вид изобразяване, наречено аксонометрично. Струва ми се, че то ще е по-интересно и лесно за децата (както и за възрастните). То е подобно на изометричното (вертикалните линии в реалността се изобразяват с вертикални на листа), но всички хоризонтални плоскости се изобразяват в реалната им форма. Горната страна на куба, нарисувана аксонометрично, би изглеждала като квадрат.



В някои от пътеводителите на „Мишелин“ за Ню Йорк^[5] например има аксонометрични изображения на основните сгради. Има и една немска компания^[6], която издава пълен комплект карти на различни градове (повечето в Германия, но има и на Ню Йорк), в които всички сгради са изрисувани по този начин. Картата на Ню Йорк е невероятно сложна и красива. Когато я разглежда, човек се чувства така, сякаш прелита над града със самолет. Трудно е за вярване, че г-н Болман лично е нарисувал всяка една от стотиците детайлно изобразени сгради. Малките деца може би няма да могат да извлекат голяма полза от нея, но по-големите, особено тези, които познават Ню Йорк, сигурно страшно ще я харесат. Някои може и да се изкушат да направят аксонометрично изображение на позната сграда или дори на конструкция „Лего“, създадена от тях.

Един ден, когато бях при първокласниците, отчасти на гости, за да наблюдавам, отчасти за да върша своя работа, ми хрумна идеята да изобразя изометрично къща със скосен покрив и тавански прозорчета. Всеки, който се опита да постигне това, ще се сблъска с известни трудности. Главната част на къщата бе лесна, както и прозорците, вратите и покрива. Проблемът настъпи с таванските прозорчета.

Докато се потях над тази задача, децата отново започнаха да ме навестяват за по няколко секунди, за да видят какво правя. След известно време някои от тях пожелаха да опитат да нарисуват нещо изометрично. Първо направиха най-елементарни кутии; после започнаха да рисуват къщи с плосък покрив, прозорци и врати. Понякога се заплесваха в рисуването и пропускаха, че линията, която в реалността е хоризонтална, на картината трябва да е под ъгъл от 60°. След като допуснеха тази грешка, те почти винаги забелязваха, че има нещо странно и нередно; в противен случай някой друг им я посочваше. Тогава те се връщаха при мен да погледнат по-добре и да видят как се справям аз с този проблем. Някои дори започнаха да си блъскат главата със задачата как да изобразят скосен покрив — нещо доста трудно за първокласник. Макар че тук отново нямахме достатъчно време да се задълбочим в тази дейност, бе очевидно, че децата проявяваха голям интерес и можеха да научат много неща. Подобно на направата на кутии, в изометричното рисуване също се крие голям, разнороден потенциал. Децата биха могли да правят изометрични рисунки на истински предмети в различен мащаб. Те също биха могли да изследват и връзките между конвенционалното изобразяване на обекти — фронтално, във вертикален разрез, странично и отгоре. Биха могли и да преминават от единия вид изобразяване към другия. Още по-интересни проблеми и възможности се съдържат в перспективата. В рисунките на малките деца, подобно на тези на примитивните художници, няма много дълбочина. Точно както момиченцето с дървото, те не знаят как да я изобразят и не са се замисляли кой знае колко върху този въпрос. Какво би станало, ако някой ги предизвика да се справят с нея? Едва ли може да очакваме малките деца сами да стигнат до идеята за перспективата, макар че не е изключено да ни изненадат, както винаги са правили. Те обаче могат сами да осъзнаят необходимостта от изобразяването ѝ. Тогава с удоволствие ще научат, че има начин за рисуване на влакови релси, който им придава съвсем реалистичен вид.

По-горе споменах, че рисуването, в смисъла на изобразяване на обекти на хартия, е упражнение колкото за окото, така и за ума. Веднъж помолих моите петокласници да ми нарисуват колело. Като по даден знак настъпи паника. Какво колело? Каквото карате всеки ден, от тези в училищния двор, обикновените с две колела. За момчета или

за момичета? Няма значение. Тогава започнаха да рисуват. Важното не беше да се нарисува хубаво. Само едно-две от децата в класа обичаха да рисуват за удоволствие, и то след години обучение по „изобразително изкуство“ в училища, в които вярваха, или поне така твърдяха, че изкуствата са важни. Още повече, че дори и тези две деца не обичаха да рисуват велосипеди. След известно време всички, освен един-двама съзнателни неудачници, които отказаха дори да опитат, ми предадоха рисунките си. Те разкриваха изключително много. Част от децата бяха интелигентни, умовете им бяха все още активни и те се интересуваха по-скоро от това, какви са нещата всъщност, отколкото от получаване готови отговори и избягване на неприятности. Тези деца нарисуваха що-годе автентични колела. Някои от детайлите може и да бяха неправилни, но в конструкцията имаше някакъв смисъл. Виждаше се, че по време на рисуването бяха мислили за това как е устроено колелото и как работи. Всички бяха нарисували някаква рамка; към нея имаше прикачени колела; съществуваше механизъм, който да ги задвижва. За разлика от тях другите, пречупените деца, бяха създали зашеметяваща колекция от форми. Те имаха съвсем слаба прилика с истинско колело и много неясна връзка помежду си. Обикновено успях да позная къде са колелата, но те рядко бяха свързани с останалата част от конструкцията. Повечето рисунки представляваха две-три бледи подобия на части на колело, висящи самостоятелно във въздуха. Изведох тези деца навън с моливи и листа, поставих едно колело пред тях и ги помолих да опитат отново. Резултатите ни най-малко не превъзхождаха предишните. Въпреки че колелото беше пред очите им, те не можеха да проумеят конструкцията му. Дори и да можеха, те не успяваха да задържат това разбиране в съзнанието си достатъчно дълго, че да го прехвърлят на хартия. Сякаш училищните занимания ги бяха отдалечили от реалността дотолкова, че бяха изгубили способността си да я виждат, осмислят и боравят с нея.

Ако децата имаха възможност за повече дейност от подобен род, те щяха да натрупат не само знания, а и умения. Това е изключително важно. Когато детето направи нещо добре и получи видими резултати, у него се създава чувство за индивидуалност и лична стойност, което обикновените занятия в училище и угодничеството на учителите никога не могат да му дадат. В училище има прекалено малко време за това. Моето собствено образование, което беше скъпо и високо

интензивно, не включваше нищо такова. До трийсетгодишна възраст бях правил единствено няколко модела на самолети, при това извън училище, и то на едва на около девет-десетгодишна възраст. Това е голяма грешка. Едно от многото неща, доказани от Мария Монтесори, е, че децата могат да правят внимателни и прецизни движения и обичат това не по-малко, отколкото да са буйни. Макар и не през цялото време, децата определено обичат да бъдат внимателни, стига това да е продиктувано от работата или ситуацията, а не от изискванията на някой възрастен. Трябва да им дадем много повече възможности да развиват уменията и прецизността си.

Едно уточнение — надявам се да не бъда разбран погрешно. Не твърдя, че трябва да захвърлим настоящата програма, да направим нова въз основа на изложеното от мен и да заместим с нея старата. Целта ми е да предложи някои неща, които децата в училище ще се радват да видят и правят, ако самостоятелно пожелаят да опитат. Те обаче трябва да имат свобода да избират начина, по който да изследват света. Ако просто заменим „Математика за първи клас“ с „Изометрично рисуване за първи клас“ и „Моделиране за първи клас“ и прикачим към тях вървящите с математиката задачи, домашни, упражнения и тестове, няма да спечелим почти нищо.

По времето, когато се занимавах с описаното по-горе, се наложи да замествам учителката на първокласниците за една седмица. Тя имаше навика да написва на дъската няколко задачи по математика, така че децата, които дойдат по-рано, да ги решават, докато започнат часовете. Задачите обикновено бяха със събиране. Рядко се събираха повече от две числа, сумата почти не надвишаваше 10 и никога не отиваше отвъд 20, тъй като децата още не бяха учили (т.е. не им беше казано) как да събират такива числа.

Един ден по някаква щастлива случайност бях забравил да напиша задачи на дъската. Две-три деца дойдоха по-рано и видяха, че на дъската няма задачи. Това за момент ги притесни, но след това попитаха дали може сами да напишат задачата на дъската. (Всички малки деца, а понякога и по-големите, обичат да пишат на дъската.) Казах им, че щом искат, може да опитат. Те започнаха със задачи, подобни на предишните. След известно време смелостта им нарасна и

те преминаха на сборове от рода на $20+70=?$. Често между тях се развихряше спор относно правилния отговор. Те не изоставяха задачата, докато не бяха сигурни, че са я решили правилно. Обикновено успяваха да постигнат съгласие сравнително бързо, и то за правилния отговор. Трудно е да се постигне истинско съгласие относно отговор, който не е верен. Те искаха помощ от мен съвсем рядко, и то само когато много деца наведнъж бяха уверени в правотата си. Не след дълго започнаха да събират $200 + 400$, дори $230 + 500$, или $340 + 420$. Стъпка по стъпка, усложнявайки задачите, децата (не всички, но повечето от тях) сами изведоха по-голяма част от правилата за събиране. За броени минути на ден в продължение на една седмица те покриха материал, който училището бе предвидило да им преподава години наред.

В края на седмицата, тъкмо когато бяха набрали скорост, трябваше да ги напусна и не успях да съдействам на работата им по начин, който да ги стимулира да преминат към пренасяне наум и изваждане. От тези деца видях достатъчно, за да разбера, че ако математиката се възприема подобаващо — като територия, подлежаща на изследване, а не списък с факти за научаване, — повечето (ако не всички) от децата биха навлезли в нея много по-бързо, отколкото можем да си представим.

Джордж фон Хилсхаймер е основател на училище „Грийн Вали“ в Ориндж Сити, Калифорния, както и на други училища и институции, основани на свободата на човека. В брошурата на училището пише:

„Учениците, които започват да учат в нашето училище, нямат страх от математиката. Имали сме удоволствието да видим петгодишни деца, които решават задачи вместо приказка за лека нощ и попълват тетрадките за упражнения за детска градина, първи, втори и трети клас за четири вечери. Не можем да предложим подобна надежда за прогрес нито на учениците от лятното училище, нито на редовните ученици, които идват при нас след първи клас.“

Един ден същата година се бях замислил за момчето от пети клас, което ми бе казало, че между 100 и 200 има 164 цели числа. Интуитивно усещах, че за децата числата притежават плътност, която сякаш нараства заедно с тях. За тях като че ли между 900 и 1000 има повече цели числа, отколкото между 100 и 200. Дори и да имат някакво рационално мислене, когато боравят с малки числа, то ги напуска при работа с големи (това може би важи с не по-малка сила за възрастните) и съзнанието им се отнася, а догадките им стават все по-нереални.

Мислех, че на първокласниците и второкласниците би им станало интересно да видят как растат числата и да получат конкретна представа за размера на някои от тях. Ето защо един ден купих едно руло за хартия от тези, които се използват в елките, донесох я в стаята на първокласниците и без да кажа нищо, започнах да оразмерявам рулото, полагайки точки на разстояние около пет сантиметра една от друга. Когато натрупах достатъчно точки, започнах да ги номерирам — 1, 2, 3, 4, 5 — по един номер над всяка точка. Както винаги, не след дълго някой дойде да види какво става. Попитаха ме какво правя. Казах им да гледат и ще видят. Поглеждаха за малко, после си отиваха и на тяхно място идваха други. От време на време някое дете питаше: „Това за какво е?“, а аз обикновено не отговарях. Струваше ми се, че въпросът беше: „Ще искат ли от нас да правим нещо във връзка с това?“ Ако някое дете без заобикалки попиташе дали ще трябва и то да направи същото като мен, отговарях: „За Бога, не!“ С времето числата започнаха да нарастват. Когато наближих 100, слухът вече беше плъзнал и децата ме наобиколиха в очакване да го напиша. Този момент им изглеждаше вълшебен — също като момента, в който всички деветки на километража на колата се превръщат в нули.

Накрая едно дете попита:

— Откъде взе хартията?

Казах откъде.

— Може ли и аз да си купя?

— Разбира се — отговорих, — ако си платиш.

Реших, че това ще бъде краят. Изобщо не стана така — на следващия ден две деца дойдоха с пари за рула като моето. Донесох им ги и те се захванаха за работа. Не след дълго повече от десет първокласници и второкласници разграфяваха рула. Някои от тях просто изписваха числата, без да внимават в отстоянието между тях.

Други ме имитираха, като внимателно спазваха дистанцията. Цифрите растяха. Много от децата преминаха към стотици. Аз продължих да номерирам моето руло — наложи се да прилепя ново руло към старото, докато стигнах към 1500. Имаше две момчета, които се интересуваха от числа и бяха съревнователно настроени. Те взеха рулата си у дома и не след дълго ме задминаха, приближавайки 2000.

Някои биха задали въпроса (зададоха ми го и тогава): „Каква полза има от това? Какво научават децата?“ Тук, разбира се, се има предвид на какви въпроси ще могат да отговарят децата и какви тестове ще могат да изкарат в резултат на това занимание. Не съм сигурен какво научиха децата. Вероятно всяко дете разбра по нещо различно. Предполагам, че разбраха как нарастват числата и какво е практическото значение на някои от числата, с които боравят по математика. Един ден, когато рулото ми бе станало доста голямо — бях стигнал до към 500 — го развихме докрай. За целта трябваше да обиколим стаята и да излезем в коридора. Децата ходеха от единия до другия му край и с вълнение и любопитство възкликваха: „Ето го 200! Ето го 400!“ и т.н.

Имах много идеи за това, как да продължа работата си в тази насока следващата година, но средствата за извършването ѝ — по няколко хиляди долара на година — се изчерпаха и се наложи да я прекратя. В този момент мисълта какви суми се харчат за образование и за какво именно се харчат ме изпълни с горчивина. Според мен тези номерирани рула можеха да намерят най-разнообразни приложения, повеждайки децата към умножение, делители, големи числа, пропорции, мащаб, измерване, картографиране и кой знае още какво.

Най-важното обаче е свободата да избираш — да избереш как да правиш това и дали изобщо да го правиш. Много преди някой да е чувал за „новата математика“ и да започне да се осъществява голямата реформа в учебната програма, Бил Хъл се опитваше на практика да накара петокласниците си да мислят оригинално и целенасочено. Едно от нещата, които използваше за целта, беше везна — оразмерена дървена летва, закачена в средата на стойка, на чиито рамена се слагат различни тежести.

Децата трябваше сами да открият принципа на везната, така че каквато и тежест да сложеха от едната страна, да могат да я балансират с тежести от другата. В „Как децата се провалят“ съм описал част от

извършеното от някои блестящи петокласници с тази везна. Помня едно момиче, което като че се справяше с проблема на начално ниво — тя можеше да балансира две тежести от едната страна с една тежест от другата. Почти никой друг от класа не бе способен да постои, докато намери разрешение дори и на най-елементарни задачи; повечето деца изобщо не надскочиха етапа на догадките. И това стана въпреки че ние (поне така си мислехме) направихме всичко възможно да улесним максимално откривателския процес. Работихме с децата в малки групи; възложихме на всяко дете проста задача; насърчихме останалите деца от групата да кажат дали според тях решението е правилно и ако не, то защо. Смятахме, че сме създали в класа миниатюрна лаборатория и че децата ще се държат подобаващо — като учени. Нито ние, нито те обаче бяхме постигнали това. Причината беше една-единствена — от децата се очакваше да решават наша задача, а не тяхна.

Две години по-късно, когато преподавах на петокласници, взех назаем няколко везни от Бил, за да видя дали моите ученици ще могат да направят нещо с тях. Сложих везните в единия край на класната стая и закачих няколко тежести на тях. След това неочаквано ме сполетя късмет. Преди да успея да заговоря или заобяснявам везните, няколко деца дойдоха по-рано сутринта и ги видяха.

— Какво е това? — попитаха ме те.

— А, нищо, Бил Хъл ми ги даде.

— За какво са?

— За нищо особено; можете да си поиграете с тях, ако искате.

Три-четири от децата се захванаха с везните. Следващите, които пристигаха, отиваха да видят какво става. Половин час по-късно почти всички деца, които се бяха заели с везните, бяха разбрали как действат — включително някои по-слаби ученици. Тогава възложих на една ученичка от тази група задача, която сериозно бе затруднила отличниците предишните години. Тя се справи съвсем лесно и ми показа, че разбира какво прави. Попитах я:

— Беше ли ти трудно да се справиш?

— О, не, беше фасулска работа.

Скоро след това Бил Хъл започна да разработва с други мои приятели един много изобретателен и ефективен комплект с математически и логически материали (сега той се произвежда от

„Макгроу Хил Къмпани“ в Ню Йорк), наречен „Атрибутивни кубчета“, или А-кубчета. Това са дървени кубчета с различен цвят, размер и форма, с които децата могат да играят най-различни игри за класификация. Те постигат с кубчетата ред неща, които експертите по тези въпроси твърдят, че не би трябвало да могат.

Приятелите ми разработиха тези кубчета с помощта на групички от по няколко малки деца, повечето петгодишни, които идваха в тяхната офис-лаборатория-класна стая и работеха с тях, т.е. играеха различни игри, редяха пъзели, решаваха задачи. (Някои от игрите, включени в комплекта, бяха измислени от децата.) Те откриха нещо много интересно във връзка с начина, по който децата реагираха на тези материали. Ако някое дете дойде за пръв път и те веднага се заемаха да го накарат да „работи“ (да играе с някоя от игрите или реди някой от пъзелите им), не се получаваха нищо. Детето се опитваше да направи това, което искат от него, но без радост и разбиране. Ако обаче в началото оставяха детето насаме, за да си играе малко с материалите както то реши, резултатите бяха съвсем различни. Първоначално децата започваха с въображаеми игри — кубчетата се превръщаха на майки, бащи и деца; къщи и коли; големи животни и малки животни. След това те нареждаха с кубчетата различни фигури, десени, сгради и конструкции. След като посредством тези игри децата попиеха материалите в съзнанието си, с други мислено ги поглъщаха и смисляха, те бяха подготвени и жадуваха съвсем сложни игри. Същите игри, които представени на децата по един по-организиран и официален начин, ги бяха затруднили до крайност. Това се случваше така неизменно, че експериментаторите приеха за правило винаги да оставят децата за известно време да играят напълно свободно с материалите, преди да поискат от тях да ги използват за нещо конкретно.

Дейвид Хокинс е професор по философия в Колорадския университет, бивш директор на „Елиментъри сайънс стъди“^[7]. Той е автор на една задълбочена и много убедителна статия, публикувана в „Науката и децата“^[8] и в тримесечния бюлетин на организацията „Услуги в областта на образованието“^[9]. Според нея:

„В преподаването на наука и другите аспекти от началното образование трябва да се отделя много повече време за свободни, самостоятелни изследователски занимания (ако искате, наречете го игра; аз го наричам работа). На децата трябва да се дадат материали и оборудване — неща, — след което да се оставят да конструират, тестват, пробват и експериментират, без да им се налагат въпроси и инструкции. Наричам тази фаза «бърникане» и «заиграване»... Съществува жаргон, който доста подвеждащо нарича подобна обстановка «неструктурирана». За някои скептици тя е хаотична, но това в никакъв случай не е целта ѝ. Наименованието «неструктурирана» е подвеждащо, защото нещата, които се представят в клас, винаги имат някаква структура... Нека приведа пример от личния си опит. Една сутрин на петокласниците бяха раздадени най-обикновени рамки, на които можеха да се закачат по няколко тежести на въженица. На две деца се падаше по една такава рамка. В два от предишните опитни класове бяхме представили тези рамки много «по-структурирано», демонстрирайки зрелищното двойно махало и задавайки въпроси за него, преди да започне лабораторното занятие. За разлика от тогава, сега «упътването» идваше от самото устройство — махалото не прави друго, освен да се размахва!“

Във фоайето на Ърбан Скул (в едно лятно училище в Бостън, където преподавам английски), имаме една такава рамка с махала. Някои от гимназистите се заиграват с нея на влизане в стаята. Други — не. Онази вечер едно момче дойде, погледна я подозрително и попита:

— Това какво за какво са го донесли?

Отдавна престанах да се изненадвам, когато деца, прекарвали дълго време в училище, ми задават подобни въпроси.

— За нищо не са го донесли, да го вземем ли ние за нещо? — казах аз.

Той нито схвана шегата, нито усети, че се шегувам, нито пък се замисли поне да докосне махалото. То беше опасно. Ако не знаеше за

какво „го е донесъл“ някой, той нямаше да се опита да прави нищо с него; с устройството може да стане нещо, което не трябва и той да се окаже виновен. Това е един малък, но красноречив пример за чувството, което описвам в „Как децата се провалят“. То е живо у много деца, в чиито очи природата и вселената са не само нелогични и непредсказуеми, а и враждебни и коварни.

Самият аз се заиграх с махалото. Знаех (не като научено правило, а като част от умствената ми представа за нещата), че късото махало прави един мах за по-кратко време, отколкото дългото. Бях забравил точно каква беше зависимостта между дължината на махалото и маха. Смътната ми догадка бе, че ако едното махало е два пъти по-късо от другото, то ще направи два маха, докато другото направи един. Проверих това на практика и видях, че греша. Тогавя нагласих късото махало така, че да направи един мах два пъти по-бързо от дългото и прецених на око, че дължината му бе около една четвърт от неговата. По този начин си изведох правилото. Докато бях потънал в това занимание, една от учителките, много жизнена и интелигентна жена, започна да ме наблюдава. Само след секунди тя започна да пита разтревожено:

— Какво правило се предполага да следва махалото? Кое правило описва движението му?

Аз се разсмях и ѝ казах:

— Защо просто не погледаш, за да видиш какво ще стане?

Тя обаче нито можеше, нито искаше да се включи в тази детинска игра. След още няколко напрегнати изказвания относно правилото и как никога не можела да помни такива правила и никога не е била добра в науките — стандартните защитни стратегии, — тя се отдалечи, продължавайки с работата си. Да се върнем към професор Хокинс:

„Като възприехме този подход, аз наивно смятах, че един-два часа «бърничкане» ще са достатъчни. След като двата часа изтекоха обаче, ние ги удължихме с още два и накрая стигнахме до няколко седмици. През цялото време не забелязахме почти никакви признаци за скука или

объркване. Повечето от въпросите, които можехме да зададем планирано, възникнаха от само себе си.

Защо отделихме толкова време за подобно занимание? Първо, защото в предишните ни класове бяхме забелязали, че когато оставяхме децата да се «заиграват», нещата вървяха на добре. Това съвсем не можеше да се каже за случаите, в които им хващахме здраво юздите, поставяйки си за цел да ги накараме да свършат нещо. Беше ясно, че тези деца не познаваха достатъчно движението на махалото като явление само по себе си. За да могат да възприемат и осмислят едно по-аналитично знание за него, те трябваше първо да си създадат някакво чувство за това явление.“

С други думи, както аз бих казал, трябваше да се изчака, докато представата им за света включи достатъчно образи и сетивни възприятия за махалото, за да може приказките за него да придобият някакъв смисъл за тях. Това важи със същата сила и за четенето, числата, математиката, историята, географията и езиците. Децата силно се нуждаят от нещо, което рядко им даваме в училище — време за „заиграване“ с четенето, преди да започнат да се учат да четат и да правят връзка между буквите и звуците. Нужно им е спокойствие, да може без припиране и натиск да изградят в съзнанието си усет за вида на думите. Едва след това могат да започнат да ги запаметяват. По същия начин се нуждаят и от време за „бърничкане“ с числата, преди да започнат — ако изобщо е необходимо — да запаметяват факти за събирането и таблицата за умножение. Те трябва да имат някаква представа колко голямо е числото 76,134,35 000 или един милион. Трябва да усетят, без да им се припира или да са под напрежение, как числата растат, как се променят и какви са взаимовръзките между тях. Нужно им е да добият някаква умствена представа за тази непозната територия, преди да започнат да говорят за нея. Ние, учителите, често мислим, че можем да трансплантираме собствените си представи в съзнанието на децата посредством обяснения. Това е невъзможно. Професор Хокинс продължава:

„Второ, позволихме нещата да се развият по този начин, защото получихме нов тип обратна връзка от децата и много искахме да видим как ще се развият интересите им и накъде ще ги поведат. За награда наблюдавахме много по-голяма заангажираност и по-разнообразни експерименти. Нашата роля бе единствено да се движим сред децата и да им помагаме, но без съзнателно да им подсказваме или да ги повеждаме. Въпреки — именно заради! — тази липса на ръководство, тези петокласници опознаха много добре махалото. Те променяха условията на движението по множество начини... Бяха направени много открития, но ние не ги удостоихме с много глъч от страна на възрастните, освен спонтанната ни радост от явлението. Така че откритията се правеха, отбелязваха се, забравяха се и се правеха наново. Мисля, че това е причината, поради която не мога да приема никак догматичния термин «откривателски метод». Когато някой учи на съвсем начално ниво и всички абстракции на нютоновата механика могат всеки момент да се покажат на повърхността, не трябва да се бърза! Когато в съзнанието еволюират абстракциите, които ще доведат до способност за осмисляне на физиката, на всички се налага многократно да прекрочват границата между невежеството и откровението, докато започнат наистина да проумяват нещата.“

Това е точно този процес, който се опитвам да опиша в главата за четенето, разказвайки за петгодишното дете, което се учи да чете. „Когато в съзнанието еволюират абстракциите...“ Това на практика означава да ти хрумне някаква смътна догадка, след това да ти се изплъзне, след това отново да ти хрумне, да я изпробваш, да ти се изплъзне отново, после да изникне пак — многократни подобни повторения. За момент ти се струва, че дадена дума означава еди-какво си; смисълът като че се връзва; срещаш думата повторно и пробваш друг вариант на значението; той обаче не пасва, звучи като безсмислица; тогава поправяш грешката и така нататък. След много

повторения вече знаеш думата. Не си я зазубрил, а я знаеш. Тя е съставна част от модела ти за начина, по който стоят нещата; ти не си способен повече да я „забравиш“, точно както не можеш да забравиш, че ако изпуснеш обувката си, тя няма да излети към тавана, а ще падне на земята.

Има още нещо, което трябва да се отбележи. Професор Хокинс основателно твърди, че „на всички се налага многократно да прекрочват границата между невежеството и откровението, докато започнат наистина да проумяват нещата“. Не само трябва да прекрочваме многократно тази граница, но и никой не може да го направи вместо нас. Бутането и влаченето ни през нея не може да ни помогне ни най-малко.

По думите на професор Хокинс:

„Фазата на «бърничкане» е важна най-вече поради факта, че пренася в училище източника на по-голяма част от нещата, които децата вече са научили. Това са корените на тяхното морално, интелектуално и естетическо развитие. Ако за момент дефинираме образованието като всичко, което децата са научили, взаимодействайки си с природата и човешкото общество от момента на рождението си, то не може да отречем, че образованието, което са придобили до пет-шестгодишна възраст, натежава спрямо всичко останало. Когато стесняваме обхвата на образованието единствено до училището, ние отричаме метода, чрез който е бил постигнат този невероятен прогрес. Отхвърлянето му е огромна загуба. Необходимо е да се работи в посока култивиране на ранните методи на учене, да се идентифицира в училище доброто начало, да се заложи на освобождаващите занимания, които ще накарат детската градина да изглежда в очите на детето като градина, а не като суха, ужасяваща пустиня. Това налага голямо ударение върху типа работа, която наричам «бърничкане» и «заиграване». В този смисъл градината също няма да свършва с първата или десетата училищна година, сякаш тогава човек изведнъж изоставя детинските

неща. В течение на времето, благодарение на една добра комбинация от тази и други фази на работа, «бърничкането» ще еволюира заедно с детето и по този начин ще промени естеството си. То ще се превърне в начин за работа и вече няма да е детински, въпреки че донякъде ще остане такъв поради факта, че представлява самоинициирано експериментиране и изследване — нещо, което е сърцевината на творчеството...

Ако оставите децата да развият собствения си метод на учене в избрана от тях посока, ще трябва да доведете нещата докрай и да не пресеквате индивидуалния им стил на работа. Не може да започнете така, а после изведнъж да кажете «Това беше само за замявка». По този начин от властната си позиция на възрастен с лека ръка сривате със земята нещо, което децата са смятали за изключително ценно. Ако ще следвате метода «бърничкане», така че той да еволюира в етап, в който детската работа е по-податлива на външно ръководство и дисциплина, ще са ви необходими така наречените от мен «множествено програмирани» материали. Те съдържат писмени и визуални инструкции за ученика, които са пригодени към максимален брой теми, класификация на темите и т.н. Целта е детето да разполага с материали, до които да може да стигне от посоката, по която неговата лична еволюция го е повела към това знание. Освен това детето трябва да усети тяхната полезност и да разбере, че те ще продължат да го водят по пътя му. Някои учители-герои сами създават подобни материали. Това обаче е поле за изява на създателите на учебни помагала. Материалите трябва да дават на учителя и децата богат избор от варианти и да го освободят от ролята да «бута и влачи» децата по единствения предварително начертан път. Те трябва да го поощряват да диверсифицира дейността в групата и да му предоставят реална логистична подкрепа за това.“

Трябва да си признаем, че някои учители харесват ролята да „бутат и влачат“. Те обичат чувството, че упражняват непрекъснат контрол не само над тялото на детето, но и над ума му. Нрави им се да са единствения източник на знание, мъдрост и учение в класната стая. Някои от тези учители са мотивирани от властолюбие, а класната стая е прекрасна хранителна среда за подобни нагласи. Други са подтикнати от дълбока и понякога отчайваща нужда да бъдат полезни, необходими и дори незаменими за учениците си. И двата типа учители възприемат като огромна заплаха идеята, че децата могат и трябва да учат самостоятелно. Има и много учители, които напротив — искат да предоставят на учениците си повече независимост и лична инициатива, но се въздържат да го правят от страх от стандартизираните тестове, които ще оценяват и тях, и учениците им. Малко вероятно е учениците да работят свободно и независимо в училище, чиято главна цел е да ги подготви да изкарат високи резултати на образователни тестове, „Риджънтс Екзамс“, „Мерит Сcolareшип Екзамс“, „Колидж Бордс“^[10] и т.н. Трябва да признаем, че от своя страна много от образователните революционери и реформатори на учебната програма също не проявяват голям интерес към подобен тип работа. Те обикновено са силно убедени, че пътят, който са начертали за своите ученици, е най-добрият и главната им грижа е как да ги избутат и завлачат по него възможно най-бързо. Продължаваме с професор Хокинс:

„Широко е разпространено мнението, че в класната стая може да се вършат разнообразни дейности само ако класовете са малки. «Ти може и да правиш това, но ела да опиташ в моя клас с 43 деца!» Аз съм последният човек, който ще омаловажи значението на броя на учениците в клас. В големия клас обаче няма как се избегне диверсифицирането на работата в час — или по-скоро да се възпрат децата да я разнообразяват, защото те неизменно го правят, ако им се даде възможност. Днес често се прибегва до така нареченото «групиране по способности», но то не разрешава наболелия проблем с мотивацията. Групите, които са формирани по някакви общоприети признаци за

подобие, са точно толкова разнообразни по отношение на вкусовете и спонтанните интереси на членовете си, колкото, която и да било друга група... Когато децата са лишени от автономност в процеса на учене, всички се отегчават до смърт.“

Всеки път, когато изнасям публична лекция, някой повдига въпроса за малките класове. Отговарям, че ако класът е малък, човек може да поддържа илюзия, че има пълен контрол и че всички деца правят едновременно едно и също. В големия клас това е невъзможно. Ако при 20 деца, които до едно са сравнително кротки, учителят има шанс да влезе що-годе успешно в ролята на полицаи, то при 40 деца това е невъзможно. Твърде много са, за да ги наблюдаваш. Големите класове са типични за много от нашите училища и най-вероятно, вместо да намаляват, те ще продължат да се увеличават. Ето защо трябва да търсим начини за разчупване на военния академичен строй и да дадем на учениците възможност да започнат да учат самостоятелно. Това е особено наложително в градовете, където, за разлика от провинцията и предградията много от децата не могат и не искат да се примирят да ги отегчават по цял ден. Много хора пледират, че въпросът ще се реши, ако направим градските училища добри като провинциалните. Проблемът изобщо не е в това. Досега сме можели да си позволяваме досада и псевдообразование в провинцията единствено защото децата са били склонни да търпят — макар че няма да продължават дълго. В града това е невъзможно, защото те не търпят и няма начин да ги принудим. Нищо друго, освен реално образование, няма да разреши реалните проблеми в градските училища — а това е именно образованието, за което говори професор Хокинс.

На едно събиране няколко учители по обществени науки ме попитаха как учениците биха могли да изследват и учат техния предмет по независим начин. В отговор им разказах няколко истории. Първата е за едно седемгодишно момче. Един ден то прочело в „Нашънъл Джиографик“ статия за гмуркането под вода. Както повечето деца, той се интересувал от екипировката за гмуркане, както и от различните цветни риби, които гмуркачите наблюдавали и ловели. То се интересувало от подводния свят и животът там. Момчето

развълнувано разказало на майка си за статията. Скоро след това тя му намерила още една статия за гмуркачи. Този път обаче те се гмуркали, търсейки не риби, а съкровище — вази, купи, прибори и оръжия. То било на кораб, потънал преди три хиляди години в Средиземно море. Историята запленила момчето най-вече заради това, че тези загадъчни и красиви предмети лежали на морското дъно забравени и непознати изключително дълго. Той започнал да събира информация за предшестващите Омир Критска и Микенска цивилизации, които създали тези съкровища. Някои възрастни му помогнали, като намерили книги на тази тема и той ги изчел. В тях се споменавали Омир и Троянската война, така че той прочел съкратени версии на „Илиада“ и „Одисея“. Докато чел за Троя, той попаднал на информация за седемте града на Троя и за Шлиман — археологът, който ги открил. Момчето било впечатлено от идеята, че е възможно цял град да изчезне под земята и отгоре му да бъде построен друг, като това се повтори седем пъти. Той бил не по-малко впечатлен от факта, че с много търпение те отново били извадени на бял свят. Това го подтикнало да научи колкото се може повече за археологията.

Последното, което чух за него е, че чете всичко, до което може да се докопа на тази тема.

Следващите две истории са за селско училище с една стая, където преподава Джулия Вебер (сега Гордън). Тя описва работата си в книга, наречена „Дневникът на селското ми училище“^[11], чийто тираж е вече изчерпан, макар че може да бъде преиздадена с меки корици.

Книгата се появи за кратко на пазара, издадена от „Делта“ и с написан от мен предговор. В момента отново е изчерпана. Надявам се да я преиздадат трети път. Това е една много важна книга за преподаването и какъв е смисълът да бъдеш учител. Не съм чувал подобър аргумент от нея против широко разпространеното оплакване, че училищата не могат да направят нещо поради липса на средства.

Децата в училището били от първи до осми клас. Повечето време работили самостоятелно по необходимост. Друг път разисквали неща заедно като клас. По време на дискусиите били повдигани много въпроси и г-ца Вебер записвала тези, на които не успявали да отговорят, и ги закачала на стената, така че децата да ги виждат и да не ги забравят. От тях не се искало да намерят отговори на тези въпроси; те нито били в програмата, нито били за домашно. Децата просто

можели да изследват въпросите, които ги интересуват. Някои въпроси останали без отговор. Други предизвикали любопитството на класа и положили началото на редица широкообхватни изследвания.

Един от тези въпроси бил повдигнат в началото на пролетта, когато учениците се приготвяли да приберат зимните си дрехи. Те трябвало да се почистят, преди да се приберат и някой попитал защо не могат да се перат. Много от децата знаели, че при пране вълната се свива. Защо обаче се свива и какво става, когато се свие? Никой не знаел. Може би щели да разберат, ако имали възможност да наблюдават вълна под микроскоп. За съжаление нямали микроскоп и не можели да си купят. При това положение решили да вземат назаем. Написали писмо — мисля, че беше до държавния университет — с молба да ползват назаем микроскопа и обяснение защо. Всъщност децата постоянно пишели такива писма, защото малкото им училище трябвало да заема повечето от книгите и оборудването, от което се нуждаело.

Именно тук се крие отговорът на съвременното суеверие, сред чиито поддръжници е д-р Конант, че не може да имаме добро образование без най-модерното оборудване, следователно се нуждаем от огромни училища-заводи. Увеличаването на размера на училищата е причинило много повече спад, отколкото повишаване на качеството на образованието. Оскъдните ползи от цялото скъпо оборудване в тези училища можеха да бъдат осъществени по много други начини. Можеше да бъдат създадени (в някои части на страната все още има такива) централни библиотеки, от които да се заемат книги и оборудване, или пък мобилни библиотеки и лаборатории/които пътуват по училищата. Ако някога надраснем възгледа, че увеличаването на мащабите в образованието се равнява на ефективност и качество, може да се върнем към тези идеи.

Във всеки случай микроскопът пристигнал — децата имали много работа за вършене, докато го чакали. Разопаковали го с голямо вълнение, прочели инструкциите за употреба и се научили да го ползват. Не след дълго били готови да разгледат под микроскоп вълнените влакна преди и след пране. След като видели вълната, те решили да разгледат и други тъкани — лен, памук, изкуствена коприна. Тогавя установили, че влакната на различните тъкани изглеждат по различен начин, както и че външният вид на тъканта

зависи от начина, по който са преплетени влакната. Това предизвикало интерес към тъкането и след известна дискусия децата решили, че искат да изтъкат нещо с най-елементарни средства. Отново били разпратени писма и след известно време получили всичко необходимо за предене и тъкане, като се започне от необработена вълна. Те избрали вълната, защото се обработвала най-лесно с простите уреди, с които разполагали. Сдобили се с вълна от един съсед, който имал овце. След това я изпрали, разчепкали, изпрели и изтъкали. Едно дете от класа се поинтересувало колко време е необходимо, за да се произведе тъканта. Тогава решили да записват времето, през което работили по този проект и така разработили и открили идеята за човекочаса като мерна единица за труд — много важен икономически показател.

След като малкото парче тъкан било готово, записките показали, че то им отнело 72 човекочаса. 72 часа за толкова малко парче! Колко ли време е необходимо, за да се направи цял костюм? Това наложило сериозна работа с аритметика, плюс задачата да се пресметне площта на обект с неправилна форма. Когато открили колко време ще им отнеме да направят костюм с тяхното темпо, те започнали да се чудят как хора като първите заселници изобщо са успявали да си правят дрехи. Те открили колко голяма е нуждата от специализиране на труда и машини, които го улесняват.

Този проект повел децата в редица различни посоки. Те например пожелали да боядисат своето парче тъкан, така че трябвало да открият информация за естествените багрила — как се правят и употребяват. Тъй като повечето от тях се извличат от растения, това ги повело към ботаниката. Децата направили няколко бои и ги пробвали. Те се заинтересували и от други вълнени тъкани. Тяхното ръчно изтъкано парче плат не приличало много на вълнените дрехи, които били свикнали да виждат и носят. Каква била причината? Колко вида вълна съществуват? Децата започнали да питат всеки, който носи вълна, каква била тя. Открили, че има много различни видове вълна. Някой започнал да отбелязва на карта местоживеенето на различните животни, от които се добива вълна. Това ги накарало да разсъждават и обсъждат причините, поради които някои видове вълна са по-скъпи от други. След много четене и разговори те решили, че това се дължи от една страна на животното — колко трудно се отглежда, колко вълна дава. От друга страна, важно било и колко трудна е преработката на

вълната в тъкан, колко далече трябва да се превози и т.н. Ето ви отново едно съвсем истинско изучаване на икономика плюс малко география между другото.

Същевременно децата се заинтересували от разликата между вълнените и камгарните платове (която за мен е неизвестна), както и от тъкачеството като процес и индустрия. Те видели на практика как по-развитата технология намалявала цената на платовете. Кой изобретил първите машини? За да намерят отговори на тези въпроси, те трябвало да поръчат книги от окръжната библиотека. Д-р Гордън ми каза, че за една година децата заели седемстотин книги. Те открили, че много от първите машини били изобретени в Англия. Защо пък там? Отчасти защото там вече имало някакво разделение на труда, така че страната била готова за пренасяне на производствения процес в заводи. Как изглеждали тези заводи? Децата посетили текстилен завод в Ню Джързи, чели за първите заводи и условията на труда, разговаряли за влиянието на машините върху населението на градчето в близост до завода, разсъждавали за синдикатите и трудовото законодателство. И така нататък.

Не всички деца участвали във всичко гореописано. Това не било и единственото, което правили. Докато се впускали в изследване на тези въпроси, те същевременно изследвали и много други. И макар че само няколко от децата направили същинското проучване за изобретяването на първите тъкачни машини, те представили на целия клас достиженията си, така че почти всички открития били споделени с останалите.

Ето още един от техните проекти. По-големите деца издавали през няколко седмици малък училищен вестник. Веднъж един от учениците запитал: „Ако е необходимо толкова време за този малък вестник, как така хората издават големи, дебели вестници всеки ден?“ Класът намерил въпросът за интересен, а и аз винаги съм го намирал за такъв. Те решили да си изяснят нещата. След разпрацане на няколко писма, те могли да посетят офиса на един голям вестник. Процесът на набор и печат толкова ги заинтригували, че се захванали с изучаване на историята на набора, печата и книговезството. Това повдигнало любопитството на някои от децата към историята на писането и материалите за писане. Те започнали да изучават първите азбуки и материали като папирус, пергамент и т.н. Не след дълго решили сами

да си направят книга (да я напишат, наберат и подвържат) за пълната история на писането, печатането и книговезването. Това било сериозно начинание. В края на учебната година още не били свършили и доста от децата идвали в училището цяла седмица след края на учебната година, за да могат да я довършат. Д-р Гордън ми показва книгата им. Тя беше прекрасна: информацията беше добре структурирана, ясно предадена, изцяло илюстрирана и изписана и здраво подвързана — истинска книга. Разказът им започваше от днешната обикновена хартия и се връщаше чак до древната история.

Тези случаи разкриват много за начина, по който децата учат. Те виждат света като едно цяло, макар и мистериозно. Те не го разделят на малки, херметично отделени категории като възрастните. За тях е естествено да скачат от едно на друго и да свързват нещата по начин, който рядко присъства в официалните класове и учебници. Те проправят своя собствен път в неизвестното — път, който ние никога не бихме могли да измислим. Ако бяхме решили например, че е важно децата да знаят за Троянската война или археологията, щяхме ли да им заговорим за подводно гмуркане? Със сигурност не. Дори и да го бяхме направили, това нямаше да е добро начало за много от децата; то нямаше да ги поведе на никъде. Когато децата следват собствения си нюх и учат това, за което са любопитни, те се развиват много по-бързо и покриват много по-голям материал, отколкото бихме могли да заплануваме вместо тях и да ги принудим да усвоят.

Често са ми казвали с гняв или раздразнение, че ако оставим децата да учат това, което искат, те ще се превърнат в изключително тесни специалисти — в побъркани експерти по бейзбол батиране или нещо подобно. Това е много далеч от истината. То важи за много възрастни; университетите са пълни с хора, които са се окопали в малките си укрепления от частно образование с изкуствено наложени ограничения. Здравите деца обаче, които са все още любопитни и не са наплашени, не учат така. Ученето им не ги затваря в себе си, не ги откъсва от света; то ги повежда по най-различни посоки навън, в реалния живот. Всяко ново нещо, което научават, ги кара да осъзнаят, че имат нужда да научат други неща. Любопитството им расте благодарение на това, което го пробужда и храни. Нашата задача е да поддържаме тази храна в изобилие.

Поддържането на изобилие от храна за любопитството им не означава да ги храним или да им казваме с какво да се хранят. Това означава да им предоставим достъп до възможно най-разнообразна и качествена храна — все едно да ги заведем в супермаркет, в който не се продават боклуци за ядене (ако такъв въобще има).

[1] Drawing With the Right Side of the Brain, by Betty Edwards. — Б.пр. ↑

[2] Лигата на осемте — Ivy league ivies (остар. „осем“) — включва осем учебни заведения — колеж и университет в САЩ. Терминът се употребява най-вече като събирателно за тези заведения, и като нарицателно за академични постижения, труден прием и социален елитизъм. Става дума за университетите Браун, Колумбия, Харвард, Принстън, Пенсилвания, Йейл и колежът Дартмут. Всички те са на върха в класацията на списание „Йес нюз енд Уърлд Рипорт“ на колежа и университетите — Б.пр. ↑

[3] Children's art calendar, Guoji Shudian, China publications centre, P.O. Box 399, Beijing people's republic of China. — Б.пр. ↑

[4] Пособие за преподаване на математика и езици, създадено от белгийския начален учител Жорж Кюизенер, (1891–1976) което се състои от десет различни по цвят и по размер пръчици — Б.пр. ↑

[5] Michelin Green tour guides of New York. — Б.пр. ↑

[6] Bollmann-Bildkarten-Verlag KG, Braunschweig, West Germany. — Б.пр. ↑

[7] Elementary science study — Б.пр. ↑

[8] Messing about in science, Science of children, February, 1965. — Б.пр. ↑

[9] Educational services, inc. quarterly report, June, 1966 — Б.пр. ↑

[10] Изпити за образователно ниво на изхода на средно образование, за получаване на право на стипендия, и за влизане в колежи и университети — Б.пр. ↑

[11] My country school diary, Julia Weber — Б.пр. ↑

ВЪОБРАЖЕНИЕ

Преди няколко дни една моя шестгодишна приятелка дойде в офиса заедно с брат си и майка си. Докато ние с майка ѝ си говорехме, а брат ѝ разглеждаше библиотеката ни, момиченцето се отправи директно към електрическата пишеща машина, на която беше работила наскоро. Дадох ѝ малко хартия и тя веднага започна да „пише“, пробвайки колко бързо може да трака на машината. Вероятно се наслаждаваше, играейки, че знае и може много — майка ѝ е добра машинописка и тя вероятно я бе чувала да работи. Докато говорехме, чувахме неспирното тракане на дъщеря ѝ. В един момент то започна да се забавя и стана целенасочено — по една-две букви, тишина, после още една-две букви. Казах на майка ѝ:

— Сега вече започна да се заглежда в това, което прави и наистина пише нещо.

След няколко минути детето дойде при нас и каза наперено:

— Първо само си играех, но после ми омръзна да правя глупости.

При тези думи тя с решително движение ни подаде няколко „формуляра“. Най-отгоре бе написала името си, пощенския си код и телефонния си номер. Отдолу на отделни линии бяха написани думите „име“, „адрес“, „код“ и „номер“. Всяка дума бе последвана от дълга линия от долни тирета (тя сама бе открила къде са), на която трябваше да се попълни необходимата информация. Като започнах да правя това, я попитах дали под „номер“ се разбира номера на социалната ми осигуровка. Не, тя искаше да попълня телефонния си номер. Когато с майка ѝ попълнихме формулярите си, тя се захвана с направата на още, този път още по-официални и изискващи повече информация бланки. На последните две нарисова по един правоъгълник, оцветен в зелено. Майка ѝ ми обясни, че това са банкови чекове.

По-късно тя писа до „Да пораснеш без училище“ относно тези чекове:

„Чековете правят силно впечатление на Вита. Винаги ѝ давам старите чекове да си играе на магазин с тях и тя често ги слага на купчина върху малкото си бюро (направено от дървена кутия) в хола. Вече три-четири пъти ме е питала как действат чековете — как именно представляват парична сума. Тя иска да знае къде са парите ни и дали банката ни връща същите пари, които влягаме в нея и т.н. Вита обича да наблюдава как правя баланс на чековата ни книжка. Най-много обаче ѝ харесва чисто физическото усещане, когато държи в ръце пачка чекове. Чувства се като възрастен.“

В тази глава ще кажа нещо съвсем просто, което рядко сме чували. *Деца излизат въображението си не за да избягат, а за да навлязат в истинския живот.* В детската психология често се говори за „детското чувство за всемогъщество“. Има се предвид, че детската фантазия е начин за бягство от реалния живот в една създадена от детето реалност, в която то може да прави всичко. Деца обаче не се стремят към всемогъщество, поне докато не се сблъскат с телевизионните фантазии, готови за директна консумация. Те просто искат да не са безсилни; искат да са способни на нещата, които големите около тях правят — четат, пишат, ходят на различни места, използват инструменти и машини. Преди всичко, те искат — точно както и възрастните — да имат контрол над физическото си съществуване, да стоят, седят, говорят, ядат и спят, където и когато поискат.

Деца, поне в началото, ни най-малко не мечтаят да се движат със скоростта на куршум или да прескачат небостъргачи с един скок. Тези фантазии са създадени от възрастни хора. На деца са им необходими години, за да свикнат с тях и да ги вградят в собственото си въображение. Те могат да си представят големи и мощни същества, които ги гонят. Те обаче рядко си представят, че могат да накарат всички останали да правят това, което поискат, или да притежават или взривят целия свят. Разбира се, в днешно време деца много бързо стават жертва на медиите. Свидетели сме на нещо безпрецедентно в историята — едно или две поколения от деца, чиито мечти са били

създадени от друг. За да наблюдаваме деца, чиито фантазии са лични, трябва да започнем от много ранна възраст. Но дори в края на четирийсетте и началото на петдесетте години, когато започнах да се интересувам от деца, въображаемите им игри бяха свързани със семейство, в което единият е майката, другият — бащата, а третият — бебето, или пък училище или доктори. Те не бягаха, крещейки, че са супермен. Тези фантазии са усвоени от възрастните, които ги създават и продават. Когато със сестра ми бяхме на пет и на шест, всяко лято ходехме при баба ми в Мейн. Около нас нямаше деца на нашата възраст и по съвременните стандарти нямаше много за правене. Така че прекарахме дълго време в щастливи въображаеми игри. Една от любимите ни игри беше играта на Влак. Пътуването към Мейн бе голямо приключение, тъй като трябваше да спим във влака, а това беше много вълнуващо. Когато бях на втория етаж беше дори малко страшно, тъй като се страхувах, че кушетката може изведнъж да хлопне и да ме притисне като в зловещ капан. Когато поотраснах и знаех как се отваря кушетката, всеки път я инспектирах много внимателно, за да се уверя, че няма да се затвори. Въпреки този страх обаче пътуването беше невероятно преживяване — хранехме се във вагон-ресторант, наблюдавахме как спалното купе се приготвя за нощта, катерехме се до тежките зелени пердета, гледахме спящите селца през прозореца. (До ден-дневен продължавам да обичам нощното пътуване с влак.) Ето защо щом пристигнем в бабината къща нямаше нищо по-естествено от това наново да преживеем приключението от пътуването. Пред къщата имаше няколко сгъваеми шезлонга. С Джейн катурвахме столовете напред така, че да стоят на облегалките си, а гърба им оставаше във въздуха. Катурвахме ги два по два един срещу друг, така че върховете на облегалките им да се допират. След това ги покривахме с някоя от старите хавлии на баба. Покритото пространство под столовете се превръщаше в долната кушетка на влака. Пропълзявахме вътре (всеки в своята кушетка) и така прекарвахме часове. За какво си говорехме? Макар че за огромно съжаление не мога да си спомня, играехме така дни наред. Ние не се преструвахме на кондуктор или машинист. Ние играехме себе си, возещи се във влака.

Няколко години по-късно въображението ни беше завзето отчасти от радиосериалите, които родителите ни познаваха, отчасти от

криминална литература, за която те не знаеха. Купувахме и четяхме тези романи тайно и ги криехме. Когато закусвахме заедно с петгодишната ни сестра (но без родителите ни), с Джейн често се вживявахме в най-различни въображаеми приключения. Понякога те се въртяха около някой епизод от радиосериала „Бък Роджърс“, който слушахме, ако баща ни се върнеше у дома с късния влак. Често обаче сутрешните ни приключения бяха свързани с любимия ни роман — „Паякът“. Паякът бе псевдонимът и алтерегото на един богат младеж на име Ричард Уентуърт — вид рицар, борец се срещу организирани престъпни банди. Всеки месец той се изправяше срещу различна банда, въоръжена с някакво фантастично свръхоръжие — отровен газ, който убива с едно натискане на копче, експлозив (направен от змиорки!), способен да взриви цял град, зараза, способна да разболее милиони и т.н.

Още тогава, на десетгодишна възраст, аз се идентифицирах по-скоро с автора на „Паякът“, отколкото с героя му. Част от фантазията ми бе ангажирана в това да изнамери някакво оръжие за масово унищожение, което авторът не бе успял да измисли. Представях си дори как ще напиша история за него и ще видя списанието със заглавието на моята история и илюстрация на свръхоръжието ми в действие. Единственото изобретено от мен оръжие, което помня, можеше да замрази всичко, до което се докосне (тъкмо тогава бях чел за втечняването на газа, тема, която силно впечатлява повечето деца, когато за пръв път чуят за нея). Година-две по-късно бях започнал да чета едно месечно списание, наречено „Американско момче“ и често мечтаех да пиша за него. Стигнах дотам, че дори започнах няколко — измислих сюжета и напечатах десетина страници. По-далеч не стигнах, защото нямаше как да го направя, при положение, че не знаех абсолютно нищо за това, за което пишех. Аз избирах темата не защото я познавах, а защото още нямаше такава история в списанието.

Като възрастен не се замислях много за детските фантазии и тяхната роля. Така беше до началото на шейсетте, когато започнах да наблюдавам и да записвам нещата, въз основа на които съставих първото издание на тази книга. Тогава се интересувах много повече от това как децата мислят за света и как се опитват да решават проблемите в него. Веднъж обаче, три или четири години след като с Бил Хъл бяхме преподавали заедно на пети клас, той ми каза нещо,

което ме накара да погледна на въображението по нов начин. Бил изследвал заедно с няколко колеги детската реакция на едни нови учебни материали, създадени от тях, с цел да ги въведат в различни видове класификация и дори в началото на символната логика. Бил използвал тези материали успешно с осем- и десетгодишни деца и сега искал да установи как ще реагират петгодишните и как ще ги използват. Когато обаче им поставили задачи, петгодишните не могли да направят нищо, независимо от допълнителните обяснения. Децата напълно блокирали. Тогава възрастните опитали нещо друго. Те дали материалите на други деца, но преди да им говорят за тях и да им поставят задачи, ги оставили да си поиграят както искат. Децата наричали материалите хора, животни или къщи, докато тази игра им омръзнала и били готови за нещо по-различно и интересно. Тогава им възложили същите задачи и те се справили без никакъв проблем. Задачите обаче трябвало да се предхождат от свободна игра. Преди децата да могат да възприемат тези неща като математически абстракции, те трябвало да им придадат реалност като ги включат в собствения си свят. Именно това постигнало въображението им и именно това е ролята му. Следващите няколко години често се замислях за тази случка. През този период започнах да разбирам по-добре ролята и важността на въображението в собствения си живот. По това време бях поканен да говоря на една конференция за подхода на Монтесори. За да се подготвя, прочетох няколко книги за теорията и практиката ѝ. Така разбрах, че Мария Монтерсори и привържениците ѝ не одобряват детското фантазиране. Те смятат, че децата трябва да изследват „истинския свят“ и че фантазиите им не са нищо друго, освен бягство от него. Естествено, имаше някои привърженици на Монтесори, които не приемаха това. Но дори и днес много от традиционните училища на Монтесори вероятно не поощряват детското фантазиране.

Два от специфичните учебни материали, които се използват в тези училища по цял свят, са Розовата кула и Кафявата стълба. Розовата кула представлява комплект от дървени кубчета с размер на ръба от 2,5 см до 5 см. Децата трябва да направят от тях кула, като започнат с най-голямото кубче отдолу и завършат с най-малкото отгоре. Целта е да придобият умения за сравняване на размера — по-голям и по-малък. Кафявата стълба е комплект от кафяви дървени

пръчици с диаметър около 2,5 см и различна дължина. Децата трябва да направят от тях стълба, като започнат с най-дългата отдолу и стигнат до най-късата отгоре. Целта е да придобият представа за дължина. Децата обичат да строят кулата и стълбата и без съмнение научават нещо от това. Традиционните училища по системата Монтесори обаче категорично забраняват материалите да се използват за каквото и да било друго — те не могат да се превръщат във влакове, къщи или хора. Ако децата направят това, учителят трябва да им каже: „Ние не използваме така кулата и стълбата“ и да им покаже как се използват. Ако упорстват с въображаеми игри, учителят трябва да им каже: „Още не си готов да играеш с кулата и стълбата“. На практика това като че действа — скоро всички деца се научават да ползват материалите по „правилния“ начин. Те научават също, че фантазиите им влизат в конфликт с общоприетите правила и трябва да се пазят в тайна.

До каквото и степен да се прилага това в училищата на Монтесори, за мен то е сериозна грешка. Превръщайки тези кубчета и пръчици във влакове, камиони, майки и бащи, децата ни най-малко не се стремят да избягат от реалността. Напротив — те се опитват да придадат на тези кубчета максимален реализъм. Именно възрастните се стремят да ги лишат от всичко реалистично, като им приписват единствено абстрактните идеи за „размер“ и „дължина“. Възрастните са тези, които казват, че единственото важно в блокчетата е това, което може да бъде измерено — защото от децата се очаква именно да ги мерят и сравняват. Искам да бъда пределно ясен: фантазиращите деца са тези, които се стремят да придадат реалност на кубчетата, а възрастните са тези, които искат да я отнемат от тях.

Във всеки случай, както показва опитът на Бил Хъл, традиционните привърженици на Монтесори дълбоко грешат дори и от гледна точка на преподаването на размери дължина. Какво и да искат да преподават на децата с помощта на тези блокчета, то ще стане по-бързо, ако им се позволи да играят безпрепятствено с тях.

Когато бях в Австралия през лятото на 1981 г. един приятел ми даде копие от доклада на Каролайн Уайт „Изследване на началото на усвояване на писмеността“^[1]. Той бе публикуван в изданието

„Окейжънъл пейпърс“ на Центъра за езици, четене и комуникационни изследвания на Аделаидския колеж по изкуствата и образованието. Това е едно увлекателно и възхитително четиво, разкриващо друг вид фантазия в действие. Каролайн Уайт изследвала писането на осем петгодишни деца в продължение на дванайсет седмици. Ето как тя описва началото на проекта:

„В началото на август 1980 г. (децата били в училище от юни) помолих децата в класа да напишат списък на любимите си храни. След много пъшкане, криволици и бърчене на вежди, те ми дадоха списъците си и аз избрах осем от тях. Шест бяха на деца, чийто правопис се доближаваше най-много до реалния, а два — на деца, които съвсем уверено ми предадоха листа, изписани с безсмислени криволици. Тези две момичета често «пишеха» до съучениците си и като че извличаха голямо удоволствие от драсканиците си. След това обясних на децата, че имам да изпълнявам някаква задача в колежа и се нуждая от тяхната помощ. Децата се съгласиха да «пишат», за да ми помогнат. Някои проявиха нежелание, тъй като чувстваха, че не знаят да пишат и задачата им се струваше прекалено трудна. Това бяха децата, които се бяха справили най-добре. Тези, които бяха изписали само драскулки, не се почувстваха заплашени и убедиха останалите да ми помогнат!“

Каролайн Уайт включва в статията си първата история на Джулия (една от „драскачите“) озаглавена „Ръмпълстилски“ и написана точно преди празниците през септември. Тя представлява съвкупност от букви или буквоподобни драскулки, подредени в подобие на редове, но не и на думи, т.е. групи от букви. За нас тези редове от драскулки са лишени от смисъл. Те обаче означавали много за Джулия; чрез тях тя казвала нещо и била убедена, че го прави успешно. Г-жа Уайт взела „историята“ на заем и по време на празниците я изгубила. Това силно разстроило Джулия, защото историята ѝ „не била довършена“. Тя продължила да пише по този

начин, въпреки че с повечето ѝ символи започнали постепенно да се превръщат в истински букви и тя все по-често ги групираше в подобия на думи. Джулия обаче винаги влагала в тях някакво послание и очаквала г-жа Уайт да го разбира.

„Деца като Джулия пишеха много на лишения от отговорност етап на драскане. Следващата крачка обаче силно травмираше някои от тях, тъй като те осъзнаваха, че другите всъщност не могат да разчитат текстовете им. Пет седмици след началото на проучването си дадох сметка, че това скоро ще се случи и с Джулия и реших да предупредя майка ѝ. Сутринта, в която планивах да говоря с нея, тя дойде с новината: «Джулия не иска да пише повече на баба си, защото тя не ѝ разчита!»“

Колко тъжно! До края на това кратко изследване Джулия отказала да пише „наистина“, т.е. да пише, за да каже нещо. Вместо това тя изписвала редовете със случайни букви, преписани от книгите. Тя знаела, че буквите са правилни, но не казват нищо. Милата Джулия!

Вече разказах как някои тригодишни деца използваха електрическата ми пишеща машина в училище. В записките ми скоро след началото на тази моя работа с машината пише:

„Повечето деца не правят връзка между клавишите, които натискат, и отпечатыците на хартията. Отпечатыците сякаш изобщо не ги интересуват. Те знаят, че се появяват отпечатыци, но не ги интересува как изглеждат.

Някои от децата разбират донякъде, че пишещата машина е средство да се казват неща. Те обаче не се сещат да ме попитат как да кажат това, което искат. Често удрят безразборно клавишите, като твърдят, че казват едно или друго. Опитвам се внимателно да им кажа какво са написали, като им го прочитам, но те решават, че просто се държа глупаво. За тях машината работи по силата на волята. За да напишеш нещо, е достатъчно да го поискаш.

Едно момченце разбра, че когато пиша името му, започвам с буквата Д. Преди няколко дена, докато едно друго момченце пишеше, първото каза относно Д: «Това е моята буква, не я натискай». Друго дете пък удряше клавишите напосоки възможно най-бързо, когато изведнъж спря и възкликна: «Ох, направих грешка!»

Тези деца не се занимаваха с машината, за да се научат да пишат. Те не се опитваха нищо. Въображаемата им реалност бе, че правят нещо точно като възрастните — използват пишещата машина, за да кажат нещо, като тракат бързо на клавишите. Те правеха като възрастните дотолкова, доколкото можеха. С времето на децата им „омръзва от глупости“ и се замислят как да направят или напишат нещо истинско. След като въображението им ги е придвижило по-близо до света на възрастните, пишещи на машина, на тях им се прииска да се научат да пишат още повече като възрастни — т.е. да пишат така, че да могат другите да им разчитат. Колко ли щастлива е била Джулия, когато е успяла да напише писмо, което баба ѝ наистина можела да разчете.

В усилията си да организират и разберат света около себе си, децата използват въображението и играят най-малко по два начина. Първо, те го използват, за да изпробват реалността. Те правят това, за което възрастните използват математически модели и компютри, т.е. задават въпроса: „Какво ще стане, ако...?“ Естествено, детските модели на реалността са доста приблизителни, защото те имат съвсем малко опит. Във въображаемите си игри обаче се придържат възможно най-близо до правилата на реалността такива, каквито ги разбират. Когато малките деца играят с камиончета в пясъчника, строейки пътища или язовири, те си поставят истински проблеми — как да прекарат пътя оттук дотам — и ги решават възможно най-адекватно. С други думи, ако бутат камиончето напред-назад по пясъка и срещнат препятствие, те не го прескачат, а търсят начин да го заобиколят точно като истински камион. Те не си представят, че са супермени, които могат да повдигат камиони. Те си представят, че са истински шофьори, управляващи истински камион. Накратко, както и с всички останали игри, те се опитват да разширят обхвата на собствения си опит.

По-долу следва част от непубликуваната книга на Нанси Уолъс за домашното образование „Играта на кукли“^[2]. Това е разказ за една игра, която децата й Исмаил (на десет) и Вита (на шест) редовно играят по цял ден.

„Марджъри, майката на викторианската кукла, вади картофи в градината. Исмаил помага внимателно, без да се намесва грубо. Картофите са сини и зелени топчета за игра, които те събират в порцеланови гърненца. В края на градината са домашните животни, които се хранят с розови хартиени цветя — червена пластмасова овца, стъклено прасе и бяло метално конче. Животните са не по-големи от сантиметър, затова Марджъри се извисява като гигант със своите 15 см. Това несъответствие не ги притеснява ни най-малко. Останалите членове на викторианското куклено семейство прекарват времето си на втория етаж на къщата, която е в средата на килима в спалнята. Томас, бащата, се визира в дядовия часовник, леля-гувернантка стои до ранения войник, който лежи в легло от хартиени салфетки, а викторианските деца седят на маса, покрита с направена от Вита покривка на цветя. Сцената от другата страна на реката от синя кадифена панделка е доста по-оживена. Вита помага на дървените човечета да направят пикник. Те са до скромната си къща и седят на масата, застлана с покривка на червени карета. Там пият шампанско от малка зелена бутилка и една малко по-голяма чаша пенеста бира. Храната им се състои от голяма купа печено телешко. Изведнъж вниманието на всички е привлечено от майката. «Вижте! Имам бебе!», възкликва тя с помощта на Вита. И наистина, на пода до майката лежи малко пластмасово бебе. Вита помага на всички да се струпат възхитени около нея, а после отнася бащата нанякъде, за да търси люлка и шише за бебето. След като са се погрижили за бебето, всички се връщат към пикника си. «Бррр» казва едното човече. Връщайки се в реалността, Вита се провиква през реката и дървената вечнозелена гора към Исмаил:

— В кой сезон сме?

— Есен — отговаря той.

— Есен? — Вита е недоволна. — Още не сме играли на зима, а есента идва след зимата. Освен това щом Марджъри вади картофите, трябва да е лято, защото Нанси извади нашите през лятото.

Без да престава да движи Марджъри в градината с картофи, Исмаил ѝ обяснява търпеливо:

— Не Вита, есента е между лятото и зимата — сещаш ли се, когато листата си сменят цвета и пада слана. Знам, че Нанси извади картофите през лятото, но това беше, защото сланата падна много рано. Тук понякога сланата пада рано. Повечето хора обаче правят това през есента и точно затова Хелоуийн, Джак О'Лантърнс и празничните обяди за Деня на благодарността са есенно време. След това идва Рождество, но тогава има много сняг и е зима.

— О... — замислено отронва Вита, докато храни бебето и помага на мама да го завие — Тогава нека играем на Халоуийн...

В градината Исмаил помага на Марджъри да натовари последните картофи в гърнета и да ги прибере в каменната къща до плевнята на Ноевия ковчег.

— Е, ако ядат по един картоф на ден, би трябвало да им стигне за зимата — казва той неуверено.

— Знам какво да направим, Исмаил — казва Вита. — Ако ни продадете малко вълна от овцете си, ние ще ви дадем нашето прасе, защото имаме достатъчно печено телешко.

— Добре, ама вашето прасе живо ли е, или е мъртво?

— Мъртво е, ще опушим месото и то ще изтрае няколко месеца. Щом дойде пролетта, стъкленото прасе пак ще има малки и няма да имаме проблем с месото.“

И играта продължава. Ако се замислим, ще разберем, че с нея децата (а много от тях играят на подобни игри) правят нещо

изключително. Те едновременно пишат сценарий, режисират го и го поставят. Това би било доста трудно за възрастните, дори и да го правят самостоятелно, а тези две деца дори си партнират. Когато едното въведе някакъв елемент в играта, другото трябва да се справи с него. И както всеки сериозен създател на пиеси или новели, те трябва да играят честно. Могат да започнат както искат и с каквито искат събития. След като веднъж са го направили обаче, трябва да оставят събитията да следват естествения си ход. Както Нанси Уолъс отбелязва по-нататък в същата глава, всеки детайл от тази кукленска игра произтича от реалния живот. Децата, които я играят, живеят в провинцията в семейство, което отглежда самостоятелно по-голяма част от храната си, снабдява се с дърва за горене и трябва да планува така, че да има достатъчно за зимата. Те познават хора, които отглеждат, колят и опушват месо; те имат приятели, на които им се раждат бебета и т.н.

Децата използват въображението си, за да осмислят реалността и да структурират в съзнанието си неин действащ модел. Тъй като имат съвсем малко опит, това е доста трудна задача. Те приличат на човек, който се опитва да нареди пъзел, разполагайки само с десет процента от частите — по необходимост му се налага да изобрети въображаеми части, за да попълни празнините. Ние, възрастните, не обичаме да правим това. Ако не сме сигурни, че имаме всички или поне повечето части, въобще не се захващаме с пъзела. Малките деца обаче не могат да отлагат, докато съберат всички части, т.е. цялата информация и опит, за да създадат разбираем и задоволително обоснован модел на реалността. Те трябва да намерят някакъв смисъл точно сега. Фантазиите им се раждат от реалността, свързват се с реалността и се разрастват, за да включат още по-голяма част от реалността. Шестгодишната Вита изследва мистериозния свят на възрастните и парите, като играе с употребените чекове на майка си или печата „формуляри“ на хранещата ми машина. Други търсят връзка с реалния живот по друг начин.

Джанет Саркет от Аризона писа до „Да пораснеш без училище“ за това как четири и половина годишния ѝ син се учил да чете:

„Отскоро е започнал да рисува сложни и детайлни рисунки на любимите си неща като хеликоптери, водолази, кораби на въздушна възглавница, пирати и полицаи. След като свърши с рисунката, го моля да ми разкаже нещо за нея. Той отговаря с кратко описание от едно изречение, например: «Пиратът Сам има меч», «Четири водолаза в подводница», «Този кораб е дълъг триста метра». С негово разрешение написвам обяснението върху рисунката или на отделно листче. Той избира с какъв цвят да го напиша. Прочитаме изречението заедно няколко пъти. Следващата крачка е да напишем отделните думи на карти с размер 8/15 см с цвят, съответстващ на цвета на рисунката. Размесвам картите и той ги съединява със съответната дума в написаните по-рано изречения. По този начин дублира изречението, като си представя думите като вагончета на влак. Точката винаги е служебният вагон, а главната буква — локомотивът...”

За това момче идеята, че първата буква е локомотив, а последната — служебен вагон, изпълва заниманията му с думи и изречения със смисъл. Тя му помага да усвои знанието за тях, да ги включи в тази част от света, която „е завзел“, като ги свързва силно и незабравимо с нещо, което вече познава и обича. По думите на Сиймор Папърт в „Стихията на ума“, човек може лесно да научи каквото и да е, ако успее да го интегрира в колекцията от модели на света, които вече си е изградил. Именно това правят децата, при това много умело. Те свързват новите идеи и преживявания със старите, които вече са имали. Те често го постигат с помощта на фантазията. Не можем да направим това вместо тях, колкото и да сме умни. Не можем да предскажем, планираме или контролираме фантазиите им, нито да ги моделираме, за да ги употребим. Можем само да сервираме за ума им храна, която знаем, че обичат.

Каръл Кент от Тексас ни писа за любовта на сина си към влаковете:

„За втората му Коледа му подарихме малък механичен влак, който се движеше по кръгови релси. Робърт беше толкова щастлив! Следващата Коледа пътувахме до Флорида и обратно с влак и взехме за из път малко пластмасово влакче с десет вагончета. През пролетта на третата му година му купихме още един механичен влак. Той беше на кръгови релси, с черен парен локомотив, блестящ сребърен колесен механизъм, вагонче за въглища, товарен вагон и яркочервен служебен вагон. Роберт се влюби в този влак и въпреки че скоро го разглоби, той се научи да сглобява релсите сам. Месеци наред лежеше проснат на пода, отнесен във въображаемата железопътна реалност на бездиханните изпочупени вагончета.

На 4 юли 1979 г. посетихме влаковата експозиция в Историческия и технологичен музей. Там имаше голям парен локомотив, окичен със сигнални светлини. На интервали от около десет минути помещението се изпълваше със звукови ефекти на парен локомотив, лампичките започваха да светят, чуваше се свирене, сякаш локомотивът тръгва от гарата. Робърт искаше да остане там цял ден, но останахме само за няколко повторения. Той имаше една железничарска шапка, която по случайност носеше в този момент. Оттогава започна да я слага винаги, когато излиза. Чухме, че следващия месец ще има екскурзия с истински парен влак от Александрия до Шарлотвил, така че се записахме за нея.

Това пътуване още повече запали Робърт. Всяка седмица задължително вземахме от библиотеката една от четирите или пет книги за влакове. Робърт се превърна в «Робърт железничаря» и не се появяваше без шапката и кърпата си. Той караше триколката си — неговия парен локомотив, — произвеждайки влакови звуци с такова настървение, че пешеходците често се обръщаха загрижено. След това Робърт откри, че на една от неговите грамофонни плочи има песнички за влакове. Той се сгушваше до грамофона с шапка на глава, стискайки в ръце старото черно парно влакче и ги слушаше безспир. Когато

малко преди Хелюийн намерих запис на звуците, издавани от парен влак, пожънах светкавичен успех пред него. Искях за четвъртия рожден ден на Робърт да му подарим нов механичен влак, но с изненада открих, че бяха се изчерпали по магазините. В магазина за хобисти имаше, но най-евтиният струваше седемдесет и пет долара. Естествено, очите на Робърт светнаха при вида му и когато си тръгнахме, ми даде да разбера пределно ясно: трябва да му го взема. Обясних му, че тези влакове са много скъпи и са за по-големи деца; че той разглобява влакчетата си, а тези не могат да се разглобяват и човек трябва да е много внимателен с тях. За това трябва още малко да порасне, преди да му купим такъв. Той докосна ръката ми, погледна ме много сериозно и каза: «Мама, аз вече пораснах!» За Рождество Робърт получи от баба си и дядо си чисто нова железничарска шапка, две кърпи, снимка на парен локомотив, и голям железничарски фенер. Той седна с новата си шапка и фенерче и започна да слуша записи на влакови звуци. Следващия ден получихме щедър чек за Коледа от другата му баба. Единодушно решихме да го използваме за влака. Като прибави към него спестяванията си, Робърт имаше достатъчно пари, за да си купи желания от него влак. В един голям хоби магазин в центъра той намери парен локомотив, дизелов локомотив, товарен вагон, открита платформа, червен служебен вагон и вагон за добитък заедно с осем малки крави, рампа за товарене и камион за добитък.

[След като наредихме влака и показахме на Робърт как да си го пуска] ходихме много пъти до библиотеката да взимаме «Голяма книга за истинските влакове» на Джордж Зафо. Така се случи, че тя беше у нас по коледните празници. В нея има илюстрации на двойна страница на всички видове вагони с кратко описание към тях. Един ден влязох в стаята за учене, докато Робърт разказваше на Сузи за влакове. Той ми подаде книгата и ме помоли да му подсказва, ако забрави текста. След това постави малкия парен локомотив и тендера на релсите и започна:

«Локомотивът излиза от депо. Той е почистен и сервизиран. Тендерът зад локомотива носи въглища и вода. Локомотивът е готов за потегляне». След като свърши със страницата за локомотива, той закачи товарния вагон за тендера и изрецитира: «Стоманеният товарен вагон носи въглища и чакъл...» Той премина през целия текст за всеки един вагон от влака си само с няколко малки корекции. След няколко дни направихме фенер и Робърт се научи да възпроизвежда с него всички сигнали, описани в книгата. Той закачи снимките си на влакове на стените около масата за влакове. Понякога идва през нощта в учебната стая и гледа влака в тъмното на светлината на фенера си.“

Това е писано на четвъртия рожден ден на Робърт Железничаря. Сега той е вече почти на шест, така че трябва да провера дали любовта му към влаковете продължава да е така силна и затрогваща. Фантазията ни храни не по-малко от храната. Тя разкрива света пред очите ни. Локомотивите на Робърт го теглят към действителния живот не по-малко, отколкото теглят товарните вагончета по релсите. Моите фантазии също ме придвижват напред по този начин. Преди да мога да се заема с огромната работа, свързана с написването на една книга, трябва да си я, представя завършена — и не само завършена, но и публикувана и успешна. Не мога да постигна никакъв напредък с писането на книгата, преди тя да е придобила реалност в съзнанието ми.

Сиймор Папърт, професор по математика и образование в Масачусетския технологичен институт, разказва в книгата си „Стихията на ума“ за прокарването на един от най-важните си пътища към света:

„Преди да стана на две години бях много запален по автомобили. Названията на автомобилните части съставляваха основна част от речника ми. Бях особено горд с това, че познавам частите на трансмисията — скоростната кутия и особено диференциала. Естествено, минаха години преди да разбера как работят скоростите, но

след като това стана, играта с тях се превърна в любимото ми занимание. Обичах да въртя кръгли предмети един срещу друг така, сякаш са елементи на скоростен механизъм. Както може да се досетите, първото, което направих с металния конструктор, беше подобие на скоростна кутия. Станах вещь във въртенето на колела наум и създаването на поредици от причинно-следствени връзки: «Това се обръща така, следователно другото — така, а оттам и...» Доставяше ми особено удоволствие системата на диференциала. Тя не следва обикновена линейна причинно-следствена последователност, тъй като движението в трансмисионния вал може да се разпредели по най-различни начини към двете колела в зависимост от съпротивлението, което те срещат. Спомням си съвсем ясно вълнението, с което открих, че една система може да следва някакви закони и да бъде напълно разбираема, без да е праволинейно детерминистична. Убеден съм, че заниманията с диференциала направиха за развитието ми като математик повече от всичко, научено в началното училище. Скоростите бяха нещо като образец, който проправи път в съзнанието ми за много абстрактни идеи. Ясно си спомням два примера от математиката в училище. Гледах на таблицата за умножение като на скорости и първата ми схватка с уравненията с две неизвестни (напр. $3x+4y=10$) веднага провокира представата ми за диференциала. Щом създадох мислен модел за взаимозависимостта между «х» и «у», пресмятайки колко зъбци са необходими за всяко колело, уравнението се превърна в добър приятел...

Един ден с изненада открих, че някои възрастни — дори повечето от тях — нито разбираха, нито се интересуваха от вълшебството на скоростите. Вече не мисля за скорости толкова много, но никога не съм изоставял въпросите, които започнаха с това откритие: как е възможно нещо, което е толкова ясно за мен, да е така неразбираемо за другите?... Аз бавно започнах да формулирам един факт, който и до ден-днешен смятам за

фундаментален по отношение на ученето: човек лесно може да научи каквото и да е, стига да го интегрира в моделите, представите за света, които вече си е изградил...

Постоянно се връщам към няколко аспекта на срещата ми с диференциала. Първо, помня, че никой ни не каза да го изучавам. Второ, помня, че във взаимоотношението ми със скоростите присъстваше силно чувство — любов. Трето, помня, че първата ми среща с тях стана, когато бях на две години. Ако някой «учен» образователен психолог бе опитал да «измери» резултатите от тази среща, той вероятно нямаше да успее. В случай, че някой съвременен привърженик на Монтесори се впечатли от моята история, той би предложил да се създаде комплект със скоростни механизми за деца. По този начин на всяко дете ще се осигури преживяването, което имах аз. Това мислене обаче не взема предвид основният елемент в моята история: *аз се влюбих в скоростите.*“

Нашите фантазии са най-големият източник, от който черпим материал за изграждане на първите си представи и модели за света. Почти сигурно е, че всичко започва на нивото на мечтите, романтиката и любовта. Автомобилите изглеждали на двегодишния Сиймор загадъчни и му доставяли удоволствие много преди той да разбере какво има в тях. Първият скоростен механизъм, който е видял, сигурно му се е видял невероятно красив и чуден, преди да започне да разбира начина, по който функционира и се използва. По-рано споменах, че четиригодишният Робърт бил привлечен в света от своите влакове. Но с не по-малко основание може да се твърди, че неговите влакове — реални, макети и въображаеми — постепенно са привличали все повече аспекти от реалността в неговия свят. Тези два процеса са всъщност един-единствен: когато навлизаме все по-надълбоко в света, ние поемаме все повече от него в себе си. Когато децата навлизат в света, светът навлиза в тях. Този процес започва с фантазията и именно тя поддържа неговия ход. Любовта на Робърт към влаковете и любовта на Папърт към скоростите ги провокирали да научат повече за истинските влакове и истинските скорости. Това не означава, че всички

фантазии непременно водят до подобна очевидна развръзка. Любовта на Папърт към скоростния механизъм се превърнала в любов към математиката и оттам прераснала в труда на живота му. Невинаги обаче трябва да става точно така. Когато бях на четири-пет години обичах да гледам снимки на яхти, кораби и океански лайнери и да ги рисувам. Формата на една от яхтите толкова ми харесваше и удивяваше, че запазих снимката ѝ и си я гледах от време на време просто за удоволствие. На пет или шест години нямах никакво желание да притежавам такава яхта, не можех дори да си представя какво означава това. Аз просто исках да се наслаждавам на вида ѝ. Няколко години по-късно въображението ми бе запленило от първите влакове с аеродинамична форма — един жълт влак на Юниън Пасифик и стоманеният Бърлингтън Зефирс.

Въпреки това дори за миг не съм си помислял да стана дизайнер или строител на кораби или влакове. Не ме интересуваше ни най-малко как и къде бяха направени и как работеха. Фантазиите ми запазиха живо чувството, че светът е възхитително място, пълно с прекрасни неща (и това изобщо не е малко). И до днес формите силно ме интригуват и мога да се развълнувам от вида или чувството, създадено от някой полезен предмет с красив дизайн.

Много хора може би не правят дори такава смътна връзка между детските си фантазии и страсти и живота им като възрастни. Това не е страшно. При положение, че тези фантазии са за нещо, което децата обичат, а не което мразят и от което се страхуват, те ще ги привлекат навън, към света, и ще привлекат света навътре в тях. Ако пък това са фантазии, свързани със срам, болка и ужас, те само ще отблъснат децата от големия външен свят и ще ги накарат да се затворят в себе си, създавайки свой собствен въображаем свят. Колкото и да са важни фантазиите за децата, не можем да ги накараме да фантазират по команда, а ако се опитаме да го направим, рискуваме да им навредим сериозно. Сега разбирам ясно защо толкова дълго и така дълбоко съм се отвращавал от нещо, което е типично за предучилищното и началното образование. Става въпрос за следното: някой възрастен свири на пиано или китара, а учениците биват подканени, т.е. нарежда им се, да се преструват на дървета, птички, снежинки или цветя. Децата бързо научават, че когато някой им каже „Направете се на снежинки!“, това означава да започнат да махат с ръце и да се въртят и

скачат из стаята. Тъй като в училище няма много възможности за движение, те с радост се заемат с това. Ние обаче не трябва да се заблуждаваме, че наистина фантазират. Те просто правят това, което възрастните искат от тях, преструвайки се, че им харесва и че си представят нещо, което възрастните искат да си представят. Някой виждал ли е децата да се преструват, че са снежинки, когато си играят насаме? Това, на което се преструват, е, че са възрастни, царе и царици, шофьори и лекари, майки и бащи. Ако се карае децата да си представят тези фалшиви неща, подобни на фантазиите-полуфабрикати по телевизията, ние постепенно ще прокудим повечето от истинските им фантазии, произтичащи от опита им в живота, нуждата да осмислят света и да се почувстват у дома в него.

[1] An investigation of beginning writing, by Caroline White, Occasional papers, Centre of language, reading and communication studies of the Adelaide college of art and education — Б.пр. ↑

[2] The doll game, Nancy Wallace — Б.пр. ↑

УМЪТ В ДЕЙСТВИЕ

Петият клас, на който преподавах, имаше един геометричен пъзел, наречен Хако. Започваше се с няколко плоски правоъгълни части, подредени в плитка кутия. Те трябваше да се плъзгат, без да се обръщат и вдигат от кутията, така че най-голямото парче, един квадрат, да стигне до противоположния край на кутията. Въпреки че доста се мъчих, изобщо не успях да се справя с пъзела. Мисълта за това ме вбесяваше. Още повече ме вбесяваше фактът, че по този начин като че доказвах, че пъзелът е невъзможен за нареждане — макар да знаех, че е. Както правят повечето хора, в началото започнах, движейки частите напосоки. За съжаление не след дълго търпението ми се изчерпа. Имаше твърде много възможни ходове и това можеше да продължи вечно. Трябваше да използвам ума си и да намеря решението. Така че, движейки частите много внимателно и анализирайки всеки ход, аз стигнах до извода, че за да преместя голямата част от върха до дъното на кутията, трябва първо да се случат някои други неща. В един момент трябва някои от частите да преминат нагоре покрай голямата част, докато тя слиза надолу. Продължавайки с внимателния си анализ заключих, че това може да стане само ако някои други части се движат по определен начин. Накрая доказах, че те не могат да се движат по този начин. Задачата беше без решение.

Проблемът беше, че знаех, че решение има. Никой не продава невъзможни за нареждане пъзели; може да бъде осъден или да го сполетят още по-неприятни последствия. Този пъзел бе споменат в „Сайънтифик Америкън“; на всичкото отгоре най-лошото бе, че някои от учениците вече го бяха нареждали. Колкото и да ми се искаше да вярвам, че лъжат или хитруват, не можех да го направя, защото не бяха такива деца. Спомням си как гневно мислех: „Сигурно всеки може да нареди този пъзел, стига да седне като последен глупак да си губи времето и да движи частите напосоки, докато случайно успее. Аз нямам време за такива неща“. Чувствах, че този вид дейност е под нивото ми.

Често се връщах към пъзела с надеждата, че ще намеря някакъв нов подход; умът ми обаче отказваше да излезе от релсите, в които се бе вкарал. Опитах се да забравя собственото си доказателство, че решението е невъзможно. Опитите ми бяха напълно безуспешни. Не след дълго неизменно се хващах, че търся грешката в мисленето си. Така и не я открих. С мен се бе случило нещо, което се случва на много хора във всякакви ситуации — мисълта ми бе зациклила. Сега, когато думите на професор Хокинс звучат в ушите ми, виждам каква е била голямата ми грешка. Започнах с рационалното мислене твърде рано, без да съм си дал възможност за достатъчно „бърничкане“, за да изградя в съзнанието си представа за движението на частите. Не си бях дал достатъчно време да изследвам всички възможни начини, по които могат да се движат. Някои от децата се бяха справили не защото бяха действали сляпо и напосоки, а защото не се бяха опитвали да търсят рационално решение, преди да са разбрали от опит какво могат да правят частите. Тъй като те бяха създали изчерпателна представа за пъзела в съзнанието си, тя им свърши добра работа; тъй като моята представа бе непълна, аз се провалих.

Скоро след появата на Рубик куба на пазара някой ми изпрати един куб. Две от думите, които съпътстваха появата му — „милиони възможности“ — ми бяха достатъчни, за да се откажа от него. Без дори да го докосна, аз го прибрах някъде, където да не го виждам. Малко се страхувах от него. Той създаваше в мен усещането, че стъпвам на подвижни пясъци и реакцията ми бе: „Не искам да се забърквам в това!“ Силно се съмнявах, че някой ще намери начин да го нареди бързо, освен ако е математик. Ако кубчето бе толкова лесно за нареждане, нямаше да е толкова популярно. Споменът за пъзела „Хако“ бе още жив и аз си мислех, че ще трябва дълго и безцелно да въртя куба, пробвайки ту едно, ту друго, докато постепенно започна да усвоявам езика му и намеря начин да го наредя. Не разполагах с толкова време. Имаше други неща, които трябваше да правя и които предпочитах. Така че го изоставих. Веднъж, докато пътувах за Австралия, където бях канен като лектор, гостувах за няколко дни в дома на едно семейство от Хонолулу. Родителите ги нямаше, но децата — момче на тринайсет и момиче на девет — бяха там. Друг възрастен

се грижеше за тях и къщата. И двете деца се занимаваха усърдно с куба. Момчето вече можеше да го реди. Не знам дали сам бе открил как или някой друг му бе показал. Веднъж видях как го нареди за няколко минути, за да демонстрира това пред един гостенин. Постоянно виждах децата с кубче в ръце. Въпреки че момчето „знаеше как“ се реди кубчето, то обичаше да си играе с него. Беше голямо удоволствие да ги наблюдава човек. Те бяха в това отнесено, замечтано състояние, в което децата изпадат, когато са дълбоко погълнати от нещо. Времето беше без значение. Те се настаняваха удобно в големите столове, бавно въртяха кубчето в ръце, гледаха го, от време на време правеха по някое движение с него и пак го завъртаха в ръце, за да видят какво се е променило. Не ги попитах какво правят. Не исках да нарушавам тяхната подобна на транс концентрация. Предполагам, че ако ги бях попитал, щяха да ми отговорят: „Нищо“ или може би: „Играем си“. Тъй като бяха достатъчно големи, за да знаят, че не е добре човек просто „да си играе“, това можеше да ги накара да почувстват срам и неудобство от заниманието си. Така че не ги попитах нищо. Вместо това наблюдавах с крайчеца на очите си.

Казваме, че времето е пари и никога не стига. „Но зад гърба си чувам как летяща, колесницата на времето ме приближава“^[1]; „Покъсно е, отколкото си мислиш“^[2]. Времето лети неусетно. Завиждах на тези деца за усещането, че времето е спряло и дори не съществува и е без значение. Тогава беше лятната ваканция, когато децата имат време. Те сякаш водеха разговор с кубчето. Не го разпитваха като следователи, които водят кръстосан разпит на някой обвиняем. Те по-скоро бяха притихнали, заслушани в това, което кубчето им говори. Приличаха на учени — естествоизпитатели и ботанисти, които ходят бавно из полето, загледани в растенията и цветята; или пък на изследователи на птиците, които ги слушат и наблюдават с търпение, без да се опитват да предизвикат някакво събитие, а просто са нащрек за това, което ще се случи. За момента децата бяха оставили настрана (колко ми се иска и аз да можех да направя така!) тревогите, нетърпението и суетата. Струва ми се, че те просто се наслаждаваха на кубчето по същия начин, по който биха се наслаждавали на пъзел, подобен на калейдоскоп.

Вече има няколко книги, посветени на кубчето на Рубик. Никак не ме изненадва фактът, че най-малко една от тях е написана от дете.

Преди няколко дни видях на екрана на телевизора в аптеката едно дете, което едва имаше дванайсет години. То нареди кубчето за по-малко от минута пред телевизионната камера. Жегна ме познатата болка от сместа от възхищение, завист, негодувание, срам (защо и аз не мога?), към която се прибави обичайната горчива усмивка при появата на тези чувства. Кубчето на Рубик е последното нещо, което би ангажирало вниманието ми. Ето защо силно се изненадах, когато преди няколко дни се хванах да мисля за него, въртейки го наум на една и друга страна. Хрумна ми, че мога да възприемам малкото кубче в средата на всяка страна на куба (т.е. синьото кубче в средата на страната с девет сини кубчета, жълтото в средата на жълтата страна и т.н.) като фиксирано, а останалите осем — като свободни, движещи се около него. След това видях, че останалите осем кубчета от един цвят могат да бъдат разделени на четири ъглови и четири странични. Сетне, продължавайки да превъртам куба на Рубик наум, видях, че каквото и да правиш, ъгловите кубчета не могат да станат странични и обратното.

Тези открития не бяха кой знае какви, но ми доставиха голямо удоволствие — нещо типично за всички открития, включително съвсем простите. Някъде по това време, въртейки куба наум, осъзнах, че ако някой разбърка наредения куб и след това ми даде да го наредя, щях да се справя, ако можех да върна назад всичките му ходове. С други думи, ако той бе разбъркал куба с петнайсет хода, точно толкова щяха да са достатъчни, за да го наредя. Това прилича на човек, който излиза от дома си по време на снежна виелица и се изгубва. Той знае, че къщата му е само на десетина метра, но всяка стъпка като че го отдалечава още повече от нея. По същия начин всеки грешен ход, който правим с един иначе лесен за нареждане куб, затруднява все повече задачата ни. Тази сутрин отново се събудих с куба на Рубик в съзнанието си. След като си го представях известно време, си казах: „Да предположим, че кубът е нареден и гледаме само едната му страна, да речем синята. Тогава започваме ход по ход да обръщаме горното дясно синьо кубче, отдалечавайки го от първоначалната му позиция. Колко хода ще направим, преди то да стигне максимално далеч от нея?“ Разигравайки това наум, предположих (както по-късно разбрах, погрешно), че то не може да се придвижи повече от четири хода, преди да се върне обратно в изходна позиция. Тъй като това (както мислех)

важи за всички кубчета, ми се стори възможно да се захвана с едно кубче, да го придвижа на правилното му място, след което да премина на следващото и така нататък, докато наредя всичките. Тогава изникна друг въпрос. Да речем, че кубът е нареден и започна да го разбърквам, като завъртя синята страна на 90° по посока на часовниковата стрелка, след това червената, след това пак синята, пак червената и така нататък. Дали в определен момент ще се върна обратно в изходна позиция? Първоначално мислех, че ще се върна, но после реших, че няма да мога. Тези размишления ме подтикнаха да си купя куб и да опитам тези ходове, като ги помня, за да мога да се върна по обратния път към изходна позиция. Веднъж обаче направих грешно завъртане и нареждането на куба отново се превърна в главоблъсканица. Тогава един мой колега намери отговор на друг въпрос, който си задавах — ако една от страните е наредена, това означава ли, че и другите ще са? Отговорът беше не — лоша работа. Дори и да наредях синята страна, аз вероятно щях да я разваля, започвайки да редя червената. Добра стратегия ли щеше да е да наредя една от страните, след това другата и така нататък, приближавайки се към крайното решение? Нямах никаква представа. Реших, че вместо да се опитвам да наредя една от страните, ще се заема с нещо по-просто — да наредя само четирите странични кубчета на една от страните. Дотогава не бях успявал да направя дори това. Справях се с три от кубчетата, но четвъртото оставаше някъде далеч и каквито и ходове да правех, за да го приближа, едно или по-често две от другите се разместваха. Така стратегията за опростяване на пъзела чрез разбиването му на няколко по-лесни задачи се провали. Засега поне за мен. Каква друга стратегия е възможна?

Това, което ме притеснява най-много, е, че не знам как да разбера дали даден ход ме приближава, или ме отдалечава от решението. Няма как да се уча от грешките си. Не мога дори да разбера дали греша, или не. Това далеч не е като музиката, в която ако направя грешка има начин да усетя и да я коригирам. Не ми е приятно да се въртя в кръг, да се спъвам постоянно и да не знам в какво, сякаш съм на тъмно. За разлика от пъзела „Сома“ (описан по-долу) кубът не ми доставя удоволствие дори на пипане. Ако исках да се справя с него, трябваше да подражавам на децата, които видях в Хаваите — да изляза извън времето, да си играя с него без напрежение и стремеж да разкрия

тайните му и да оставя подсъзнателните, тихи, интуитивни процеси в съзнанието ми да ми подсказват постепенно езика и законите на този куб. Аз обаче няма да направя това. Може и да имам търпение, но нямам време. Колкото и да мразя да съм победен (поне засега) има много други неща — например виолончелото, — с които предпочитам да се занимавам. Кубът отива обратно в опаковката. Може би някой ден ще го извадя и пак ще го погледам.

В един от класовете, в които работехме заедно с Бил Хъл, доста се занимавахме с триизмерния пъзел, наречен „Сома“. За него също бе писано в „Сайънтифик Америкън“. Той представлява дващест и седем дървени кубчета, залепени едно за друго така, че формират шест части от по четири кубчета и една — от три. Целта е да се направят различни форми с помощта на тези седем части, като се започне от куб и други по-прости форми и се премине към по-сложни, като например тунел, вана, замък и т.н. Пъзелът беше великолепен, един от най-добрите, които съм виждал, най-малкото защото децата могат да работят с него на различни нива на трудност.

Първата ми среща с този пъзел ме постави в неудобно положение. Човек, който е запознат с пъзела, може да сглоби от него куб за по-малко от половин минута, и то по няколко различни начина. Когато започнах да се опитвам да го сглобя, няколко от децата се справяха с тази задача за около петнайсет секунди. На мен това ми отне близо петдесет минути. Опитах се да не показвам пред тях затруднението си, но ми бяха отправени някои неудобни въпроси. За щастие успях да избегна капана на преждевременния рационален анализ, вероятно просто защото не ми дойде наум. Като не се сетих нищо „смислено“, започнах да прехвърлям частите в ръцете си, опитвайки се да ги напасна по един или друг начин, правейки грешки, стигайки до задънена улица, връщайки се отначало. Този пъзел има едно дразнещо свойство — ако е почти нареден, значи е напълно грешен. Ако се усетиш, че си казваш: „Само ако тази част беше като другата, щеше да стане“, трябва да започнеш почти от начало. След много опити, грешки, повторни опити и корекции, успях като децата да създам в съзнанието си достатъчно добра представа какво мога да очаквам от частите. Благодарение на нея можех да предвидя без

непременно да опитвам, коя част или комбинация от части няма да съвпадне с определена празнина. Можех да предвидя, грешката си няколко хода напред. Не след дълго станах един от експертите по този пъзел в класа.

Тези преживявания като че разкриват една от причините, поради които голяма част от написаното в областта на детската психология ми се вижда тривиално, подвеждащо или напълно погрешно. Психолозите като цяло не са си „играли“ достатъчно по начина, описан от професор Хокинс. Те не са се заглеждали достатъчно в децата в обикновената им жизнена среда — домове, училища, детски площадки, улици, магазини. Те нито са разговаряли, нито са играли с достатъчно деца. Не са им помагали, утешавали, принуждавали, доставяли удоволствие, развълнували, разбунтували, разгневявали. Младите психолози могат да се считат за големи късметлии, ако главата им не е била добре натъпкана с теории за децата още преди да са имали шанс да се вгледат в тях. Когато най-после започнат да го правят, то най-вероятно е в някаква специална тестова лаборатория или при експериментални условия. Подобно на много учители, те може да не разпознаят множеството начини, по които децата издават, че са разтревожени, тъй като никога не са ги виждали в ситуация, в която не са. Освен това, може също като мен с пъзела да са в плен на теориите си до степен, която не им позволява да видят нищо извън тях.

Ето защо искам отново да подчертая казаното по-рано в тази книга. Главната ми цел не е да убедя педагозите и психолозите да възприемат нова теория вместо старите, а да ги подтикна да се загледат в децата с търпение, постоянство и уважение. Препоръката ми е да се въздържат от създаването на теории и изводи за децата, докато не са създали в съзнанието си нещо, което липсва на повечето от тях — достатъчно адекватна представа за това, какви са децата.

Трябва да добавя, че не отричам ролята на задълбоченото, дедуктивно, аналитично, логическо разсъждение. Когато е употребено на място, то е полезно, ефективно и често изключително важно. Мисълта ми е, че когато се употребява не на място, то е не само безполезно, но и вредно и не трябва да го прилагаме повсеместно. Този тип мислене върши добра работа, когато работим с много малко факти и не можем да се сдобием с повече. Така можем да установим кой е извършителят на дадено престъпление, как и кога се е случила

катастрофа, какъв е нечий здравословен проблем или защо не работи някоя машина. То е приложимо, когато можем да ограничим и изолираме една по една променливите, с които работим. Именно това прави умелият механик, който проверява един по един елементите на повредената машина, за да установи на какво се дължи повредата. Ученият пък променя едно по едно експерименталните условия, за да установи кое от тях влияе на новото явление, изследвано в лабораторията. Ние използваме този начин на мислене, за да проверим хипотезите, теориите или догадките си. Казваме си: „Ако тази теория е вярна, то би трябвало да се случи еди-какво си“, след което проверяваме дали наистина се е случило. Ако се е случило, теорията ни поне временно е потвърдена. Казват за Айнщайн, че веднъж една жена го поздравила, че теорията му е потвърдена от наблюденията на астрономите, а той ѝ отговорил: „Госпожо, и хиляда експеримента няма да са достатъчни, за да докажат, че съм прав; но само един е достатъчен, за да докаже, че греша“. Дори понякога да изглежда, че фактите потвърждават разсъжденията ни, ние трябва като Айнщайн да се въздържа от заключението, че окончателно сме открили истината.

Този тип мислене е полезен в определени ситуации, но невинаги и навсякъде. Не е разумно да се подхожда с мисленето на детектив или лабораторен учен, когато преживяването ни е напълно ново и непознато; когато трябва да наблюдаваме много нови неща, които не се вписват в познатите ни структури и ред; когато не можем да определим кои променливи влияят върху ситуацията и да ги изолираме.

Преди няколко години психолозите се опитваха да направят аналогия между поведението на молекулите в газа и поведението на човешките същества в обществото. Оттам се търсеше аналогия и между законите, които описват поведението на газа и тези, за които се смята, че описват поведението на хората. Това е един много добър пример за неадекватна употреба на научния метод. В подобна ситуация трябва да използваме ума си по съвсем различен начин — да го освободим от идеите с характер на предразсъдъци, да се въздържа от преждевременни заключения, да отворим сетивата си за ситуацията, да поемем възможно най-много данни и да чакаме търпеливо от хаоса да изникне някакъв ред. Накратко, трябва да мислим като малко дете.

Добре би било да опиша няколко ситуации, в които се налагаше да мисля именно по този начин и аз успях да го направя. Един слънчев

летен ден приятели ме заведоха в училището по изкуства и занаяти „Хейстак“ в Мейн. Там за пръв път видях ръчен тъкачен стан. Учителката го бе изнесла на слънце на една от многото широки дървени тераси, гледащи от хълма към морето. Тя го подготвяше за тъкане и ние се събрахме около нея, обсъждайки това, което щеше да прави.

След като прекарах известно време с машината и слушах разговора на специалистите, в мен започна да се навдига чувство на безпокойство. Тъкачният стан е машина, чиито части са непокрити и напълно видни. Струваше ми се, че ако я наблюдавам внимателно и се замисля, би трябвало да мога да установя как работи. Аз обаче не можах. Всичко ми изглеждаше като една голяма каша от малки части, жици и парчета дърво. Не виждах смисъл в нито една от тях. Нямах никаква представа как да го открия и откъде да започна.

В подобни ситуации в нас често се пробужда защитна реакция. Това почувствах и аз. Когато се изправи пред нещо, което не може да проумее, умът е склонен да му обърне гръб и да го игнорира. Казваме си: „Е, какво пък толкова, на кой му пука за някакви станове и тъкане?“ Търсим утеха в мислите за нещо, което можем да проумеем и разберем. След като се научих да разпознавам тази защитна и малодушна стратегия, аз отказах да я използвам. Казах си: „Стига, престани да се държиш като уплашено дете“. Тогава се загледах по-внимателно в стана и започнах да си задавам смислени въпроси. „Това за какво е?“ „Накъде води?“ Не постигнах никакъв напредък. Станът продължаваше да бъде пълна загадка. Тревогата ми нарасна и към нея се добави малко срам. Част от тях се дължеше на неспособността ми да разбера стана. Друга част — на убедеността ми, че се предполага един сравнително интелигентен човек като мен да може да го разбере. Точно както децата в училище, аз се тревожех, че няма да мога да оправдая собствената си представа за себе си и ще падна в собствените си очи. На всичкото отгоре знаех, че останалите разбират как работи стана, само аз — не. Едва ли не ги чувах да си мислят: „Виж го Джон, той обикновено разбира нещата, а сега не може да се справи с този нищо и никакъв стан, който е ясен като бял ден“. Положението се влоши още повече, когато започнаха да ми помагат с обяснения. Те заговориха с една подлудяваща смесица от превъзходство и нетърпение, с която познавачите обясняват нещата на непознавачите.

Човешката гордост винаги се ласкае, когато разбираш нещо, което някой друг не може; още по-приятно е да се превърнеш в негов доброжелател, обяснявайки му; а още по-приятно е (освен ако от обясняващия не се изисква другия да разбере) той да продължава да не разбира въпреки обясненията. Именно с такова отношение започнаха да ми помагат приятелите ми: „Много е просто — тази част действа като...“

След известно време, прекарано в такива обяснения, аз казах рязко:

— Престанете да говорите и ме оставете да го погледам.

Казах си: „Не забравяй какво си научил за ученето. Бъди като дете. Използвай очите си. Запуши устата на този даскал в главата ти, който само задава въпроси. Не се опитвай да анализираш това нещо, просто го поemi вътре в себе си“. Като изключих от съзнанието си познаваческия разговор на другите, се заех да попия стана със сетивата си. От време на време един вътрешен глас започваше да ми задава въпроси. Аз обаче то игнорирах и просто продължавах да гледам.

Имаше много други неща за разглеждане: как се правят глинени съдове, щампи и, най-интересното, изделия от стъкло. След като разгледахме всичко, тръгнахме обратно към дома. Докато пътувахме в колата, започна да се случва нещо изключително. Изобщо не мислех за стана — тъй като домакинът ми беше грънчар, говорехме главно на тази тема. По време на разговора обаче в съзнанието ми започна постепенно да се сглобява един стан. Няма друг начин, по който да опиша станалото. Внезапно, без причина, някоя част изникваше в съзнанието ми по начин, по който разбирах за какво именно служи тя. Под „разбирах“ нямам предвид някакво словесно обяснение; аз направо виждах за какво е тази част и как работи, виждах я едва ли не в действие. Ако в момента правех стан и вземех тази част, щях да зная къде да я сложа.

Процесът на „конструиране“ на стана беше много бавен. Би било интересно да се запише поредността, в която тези части изникваха и се сглобяваха в съзнанието ми, но аз не го направих. Тъй като усещах, че в невербалната, подсъзнателна част на ума ми се случва нещо важно, аз не исках да се концентрирам прекалено много в него, за да не го блокирам. Имаше как да зная и докъде ще ме доведе този процес. Когато в съзнанието ми изненадващо се появи първата част на стана,

изобщо не очаквах да я последват и други. Те обаче се появяваха една по една — някои по пътя обратно, други по-късно през деня, трети на следващия ден. До вечерта на следващия ден в съзнанието ми имаше напълно завършен, работещ модел на стан. Ако трябваше да направя стан, щях да имам най-малкото обща представа какви части ми трябва и как да ги сглобя. Имаше много неща, които не знаех, но вече бях преминал границата между знанието и невежеството; знаех какви въпроси трябва да задам; знаех достатъчно, за да мога да осмисля отговорите. Част от обясненията, които бяха ми дали, изникнаха отново в съзнанието ми и вече можех да разбера смисъла на думите, които бях чул.

Обяснения. Ние, учителите — може би всички хора — сме в плен на една невероятна заблуда. Мислим си, че сме способни да вземем една образна представа, структура, модел, конструиран в съзнанието ни вследствие на дълъг опит и познанство, да го преобразуваме в поредица от думи и накрая да го трансплантираме целия в ума на друг човек. Това може и да стане, ако учителят и слушателят имат много общи преживявания в областта, за която се говори; обяснението е изключително добро; и слушателят има изключително голям опит и умее изключително добре да преобразува редиците от думи обратно в невербална реалност. При тези условия вероятно е възможно да се осъществи истински трансфер на значение и смисъл. В повечето случаи обаче обясненията не увеличават разбирането, а постигат обратния ефект.

Преди няколко години прекарах една вечер в дома на Бил Хъл в компанията на хора, които се вълнуват от преподаването на математика на деца. През повечето време разговаряхме за това, какво сме правили в часовете по математика и какво мислим да правим. Когато хората започнаха да се разотиват, един от гостите, изтъкнат чужденец, призна, че въпреки че повечето от материалите, които е разработил за деца, са посветени на числа, цифри и алгебра, истинската му любов всъщност е геометрията. Не едновременно простата геометрия, която повечето хора познават от училище, а един много по-сложен и екзотичен вид. Доколкото си спомням, той я нарече проективна геометрия, макар че тя не приличаше много на проективната геометрия, за която бях чел. Попитах го какво именно го привлича в този раздел на математиката. Той отговори, че това са красотата и простотата на теоремите. Тогава

го помолих да ми даде по-конкретен пример, но направих грешка. Очите му блеснаха ентусиазирано. Той цитира теоремата, че две полиномиални повърхнини от 4-та степен се пресичат в усукана крива от трети порядък. Като видя неразбиращото ми изражение, гостът започна да скицира доказателството. Опитах се да го спра, вдигайки ръка с думите: „Един момент, никога не съм чувал за тези неща. Не знам нито какво е полиномиална повърхнина, нито пък крива от трети порядък“. За съжаление бе твърде късно. Той бе навлязъл в режим преподаване и започна да ми „обяснява“. Като видя, че аз все още не разбирам, той започна да се раздражнява — както повечето учители, чиито „обяснения“ не се разбират от аудиторията. „Съвсем просто е!“ каза той, докато ръкомахаше, описвайки сложни фигури във въздуха. Макар че бе забавен, аз бях ужасен. Пред мен стоеше един наистина добър учител, който бе работил години наред с деца, правейки всичко възможно да им предостави начини да преживеят и открият с ръце и очи математическите взаимовръзки. Въпреки големия си опит обаче, той вярваше силно в магическата сила на обясненията. Той бе убеден, че с негова помощ мога изведнъж да кацна посред този сложен раздел на математиката, в който нямах никакви познания и опит, и да ми го изясни с няколко думи и ръкомахания.

Джеръм Брунър говори как в училище на децата се внушава, че не знаят и не могат да правят неща, които преди са знаели и могли. Аз самият многократно съм бил свидетел на това. Най-живият пример обаче е описан в проспекта на училището „Грийн Вали“, където Джордж фон Хилсхаймер пише:

„Една от колегите ни проведе експеримент в класната стая по приложно изкуство. На влизане децата откриват, че на чиновете им има хартия. Учителката държи едно съвсем елементарно и всеизвестно хартиено ветрило и пита:

- Знаете ли какво е това?
- Да!
- Можете ли да го направите?
- Да! Да!

Всяко дете бързо нагъва по едно ветрило. След това учителката прочита от книга инструкции за направа на ветрило. Тя чете бавно, като фразираща правилно текста и поставя ударение там, където е необходимо. Инструкциите са създадени така, че да са достатъчно ясни за мисленето на петокласниците. След като свършва, тя иска от децата отново да направят ветрило. Нито едно не успява да го направи. Учителката сядва до всяко дете и се опитва да ги върне към първоначалния им начин за правене на ветрило (направените ветрила още са пред тях на чиновете им). Те обаче не могат. Много подобни експерименти са провеждани в образователната психология. За съжаление съвсем малко учители и още по-малко училищни системи приемат доказателствата им насериозно. Ние сме едни от тях.“

Такъв род истории изпълват с гняв много защитници на системата. Те казват: „Та нали човешкото знание се съхранява и предава чрез символи. Следователно трябва да научим децата да си служат с тях“. Това несъмнено е така, но децата трябва първо да се научат да извличат смисъл от символите, т.е. да превръщат символите на други хора в някаква реалност или неин мисловен модел. Единственият начин за това е, като първо започнат да предават собствената си реалност чрез символи. Те трябва да пропътуват разстоянието от реалността до символите много пъти, преди да са готови да тръгнат в обратната посока. Трябва да започнем с това, което децата виждат, правят и знаят и да ги накараме да говорят и пишат за тези неща, преди да се опитваме да им говорим прекалено за неща, които не са им познати. Например ако децата знаят как се прави ветрило, няма да е зле да опишат това на друг човек, без да използват жестове — все едно говорят по телефона. Аз например питах петокласниците как ще обяснят по телефона разликата между ляво и дясно на човек, който говори английски, но не знае тези две думи. Подобни игри са вълнуващи и много полезни за децата. В училище обаче започваме с твърдения и символи, лишени от смисъл, и се опитваме да ги изпълним със съдържание чрез обяснения. По този

начин убеждаваме повечето деца, че или символите са лишени от смисъл, или те са твърде глупави, за да го схванат.

Трансформирането на реалността в символи и обратно крие много трудности. Вече споменах за хубавата игра на скорости, измислена от четиригодишния ми приятел Томи, която играехме в леглото рано сутрин. Някъде по същото време измислихме и бавно развихме още една игра, която нарекохме „Машина“. Томи седеше на раменете ми и бе шофьорът; аз бях машината. Тя се управляваше лесно. Когато дръпнеш дясното ми ухо, завивах надясно; когато дръпнеш лявото — наляво; трети сигнал означаваше да спра да завивам, или на прекрасния морски жаргон „да поддържам курса“. Имахме сигнал за тръгване, за връщане на заден ход и за спиране. Машината не разбираше от думи. Задачата на Томи бе да използва средствата за управление, за да движи машината из къщата, да влиза в разни стаи, да заобикаля мебелите и т.н. Играта беше невероятно забавна; обикновено след няколко минути така се превивахме от смях, че не можехме да продължим. Томи не можеше да престане да мисли, че аз, машината, съм всъщност човек, който все пак има някакъв разум. Аз от своя страна разбрах една дълбока истина: *Машините са глупави*. Те могат да правят само това, което им се каже, и не спират да го правят, каквото и да става. Така че ако Томи искаше да мина през вратата и ми подадеше сигнал да завия надясно, очаквайки да разбере откъде иска да мина, аз не разбирах, а изпълнявах единствено конкретния сигнал. Ако не ми дадеше коректни инструкции за посоката, в която да застана, преди да тръгна напред, аз не минавах през вратата, а започвах да се блъскам в стената като навита механична играчка. Тогава Томи започваше да се смее и процеждаше на пресекулки: „Не, не, не оттук!“ Той се опитваше да ми каже какво да правя, което естествено не даваше никакъв резултат. Тогава започваше да ми подава други сигнали — например за заден ход или ляв завой, но обикновено толкова се вълнуваше, че забравяше за „стоп“ и подаваше прекалено много сигнали наведнъж — пилотите казват, че начинаещите правят така. Не след дълго започвах да се въртя в кръг или се бутах с гръб в друга стена. Освен че беше много забавно и нямаше опасност някой да се нарани, това приличаше много на шофьорски курс. Щом се объркваше прекалено, Томи, подобно на много начинаещи шофьори, започваше да вика на машината си „Спри!

Спри!“ (Ако викаше достатъчно силно, аз спирах.) По-късно ми дойде на ум, че играта щеше да е по-реалистична, ако бях с вързани очи. Тогава обаче нямаше да е толкова смешно, тъй като едно от най-смешните неща беше именно фактът, че виждах съвсем ясно в какво се блъскам. Помислих също, че би било интересно в училище да се играе на робот — да речем с четвъртокласниците или петокласниците. Едно дете се опитва да накара друго дете с вързани очи да направи нещо, като му дава инструкции. Трудността се крие в това, че „роботът“, който също е дете, трудно ще успее да не мисли като дете, т.е. да се въздържа да използва собствената си интелигентност, за да разбере каква е задачата и да я извърши, вместо да действа като истинска машина.

В днешно време изкуството или науката да се възлагат сложни задачи на изключително бързи, но все пак глупави машини, са прераснали в компютърно програмиране от безпрецедентен мащаб. В книгата си „Стихията на ума“ (вж. глава „Въображение“) Сиймор Папърт цитира изследвания на деца, извършвани от него и други компютърни специалисти. Въз основа на тях той извежда един от най-добрите начини децата да се въведат в основните идеи на математиката (много по-важни от „основните факти“, свързани със събирането и т.н.). Той е да работят със специално програмиран компютър (програмата се нарича „Лого“ и се предлага най-малко от две големи компютърни компании) и да използват силно ограничен брой команди, подобно на използваните от Томи в играта на „Машина“ за да „научат“ този компютър да изобразява фигури на екрана си. Така те моментално виждат дали командите, т.е. програмата им, дава резултатите, които искат. В противен случай се научават да търсят „бъга“ в програмата — грешната стъпка в някоя от командите си, поради която компютърът не прави желаното. Описвайки децата и това, което казват, правят и научават, докато работят с компютър (тази невероятна история заслужава много по-обстойно цитиране), Папърт прави някои много важни наблюдения за тях, математиката и ученето по принцип. Ето един пример:

„Децата имат вроден талант за учене. Много преди да тръгнат на училище, те усвояват голям обем знания чрез

един процес, който наричам «учене по Пиаже» или «учене без преподаване». За да може ученето и математиката да им станат трудни, някой трябва да ги *научи* на това...

Нашата образователна култура предоставя на навлизащите в математиката съвсем оскъдни начини за осмисляне на изучавания материал. В резултат на това децата ни са принудени да следват най-лошия модел за учене на математика — механичното повтаряне, което третира математиката като лишена от смисъл. Този модел е *дисоцииран*... Децата имат пълно основание да смятат, че *типът* математика, натрапвана им в училище е безсмислена и не е нито забавна, нито кой знае колко полезна...

Още в предучилищна възраст децата създават една или повече детски теории за света. От тази изходна точка те започват да се придвижват към разбирания, които са по-близки до тези на възрастните... Децата не следват последователност на учене, която да ги придвижва от една «вярна постановка» към друга «вярна постановка», само че малко по-сложна. Естественият им начин на учене включва създаване на «грешни теории», които съдържат не по-малко поуки за създаването на теории, отколкото правилните.“

Този процес се наблюдава и в начина, по който децата се учат да говорят и (както Гленда Бисекс показва) пишат. Синът ѝ Пол не продължил да повтаря грешния си измислен правопис, а непрестанно го променял. Той сам ревизирал и доближавал до истината идеите си за принципите на английския правопис. Това можеше да се наблюдава и по отношение на математиката, ако ние не упорствахме, считайки всички грешки на децата за признак на глупост и небрежност. Вместо това трябва да ги възприемаме като логическо следствие от неправилното разбиране на някой въпрос или като нещо типично за все още незавършените, несъвършени теории.

Прекалената обвързаност със символите и мисленето в символи, ако мога така да се изразя, крие определени опасности. Една от най-

големите е, че не знаем как да се откажем от символите и да ги премахнем от пътя си, когато престанат да са ни от полза. Ние се пристрастяваме към употребата им. В някои случаи думите и символите се изправят като пречка във връзката ни с реалността. Тогава трябва да сме способни да ги изоставим и да използваме ума си по по-подходящ — по-детски — начин.

Неотдавна, по време на посещението ми при А. С. Нийл в училище „Съмърхил“ в Англия, имах подобно преживяване. Времето бе ужасно, общите помещения в училището бяха празни и всички ученици бяха по стаите си, така че в училището нямаше много за гледане. Самият Нийл бе повален на легло от болестния си ишиас и копнееше за компания. Така че проведохме дълъг и много интересен разговор. Аз на няколко пъти решавах, че съм му отнел достатъчно време и ставах да си тръгвам, но той ми махваше с ръка да се върна на стола си, което с удоволствие правех.

Към 15 ч. дойде съпругът на сестра му и попита дали може да гледа ръгби мачът между Шотландия и Англия. Нийл ме попита разбирам ли от ръгби. Отговорих, че не; същото важеше и за него. Решихме да гледаме играта. Само след две минути изпитах същото паническо объркване, което ме бе обзело при вида на тъкачния стан. Ръгбито не е лесно за разбиране от напълно незапознат човек. То е неясна комбинация от сокер и футбол, като прилича и на двете достатъчно, че да се заблуди човек. Докато гледах, гласът на даскала започва да ми нашепва: „Защо този играч направи това? Защо сложи топката там? Защо тича насам?“ Нямах никакъв отговор.

След известно време, прекарано в безплодно задаване на въпроси, си дадох сметка, че за пореден път съм в ситуацията със стана. Не знаех достатъчно за играта, за да мога да я анализирам рационално. Беше безсмислено да се задават въпроси — Нийл не можеше да ми отговори, а роднината му, необщителен и сдържан човек, нямаше да го направи. И без това не знаех достатъчно, за да мога изобщо да се сетя какви въпроси да задам. Оставаше ми единствено да изключа копчето за въпроси и да гледам като дете, което попива света около себе си — да виждам всичко, без да се безпокоя за нищо. Така и направих. Когато гласът в мен започваше да нарежда, аз го заглушавах. В края на първото полувреме сякаш не знаех повече, отколкото в началото. Не разбирах думичка от това, което говореха по

телевизията. Аз бях точно като дете, което слуша разговора на възрастните и поема всяка дума, без да я знае и без да се притеснява за значението ѝ. Скоро започна второто полувреме и то беше не по-малко неразбираемо от първото. Десет минути след началото му обаче правилата на играта изведнъж изплуваха в съзнанието ми. Тя се сглоби в съзнанието ми точно като тъкачния стан. Изведнъж усетих, че разбирам какво правят играчите, какво се стремят да постигнат, какво ще е следващото им действие, защо разиграванията, които коментаторът наричаше добри, бяха такива, защо грешките, които изтъкваше, бяха грешки. Все още не знаех много неща — подробности, правила и наказания — но вече разбирах достатъчно, за да попитам за тях и да осмисля отговорите, които получавам.

Наскоро след тази случка имах още една възможност да мисля като дете. Пътувах на юг от Лондон с влак и попаднах в едно купе със скандинавска двойка. Те разговаряха бързо на родния си език, от който няхах никакво понятие. Известно време не им обръщах внимание и замислен в мои неща, се взирах в английския пейзаж през влаковия прозорец. В един момент обаче се сетих, че ми се удава интересна възможност да слушам езика така, както го слушат бебетата. Продължих да гледам през прозореца, но вече внимавах в това, което си говореха. Беше сякаш съм на концерт на съвременна музика. След много слушане на концерти и записи съм открил, че най-добрият начин да слушаш странна и непозната музика и да задържиш концентрацията си е да се опиташ да я възпроизведеш наум — незабавна имитация. Стремях се да повторя наум звуците на разговора веднага, щом ги чуех. Макар че не чувах ясно всичко, долавях по-голямата част от тях. Освен това въпреки че не търсех повтарящи се комбинации от звуци (нямах време за това), аз бях нащрек за тяхната поява. Така звуците или думите, които чувах повторно, ми правеха по-голямо впечатление. Това занимание беше изключително интересно и погълна цялото ми внимание. След около четиридесет минути, когато дойде време да слизам от влака, бях започнал да чувствам и почти да разпознавам няколко звука и думи. Предполагам, че подобен вид необременено слушане би било полезно за тези, които изучават чужд език. Би могло да им се пусне запис на човек, който чете — първо с разговорна скорост, след това по-бавно и по-бавно докато се стигне до момента, в който може да се различат отделните думи. Слушайки подобни записи,

учениците ще развият чувствителност към връзката между отделните звуци в езика и звученето им като поток по време на разговор.

Няколко години по-късно пътувах до Норвегия на гости на приятелката ми Мое Йоргенсен, дългогодишна новаторка в областта на алтернативното образование. С идеята, че някои от групите, в които бе ангажирана, ще предизвикат интереса ми, тя ме заведе на няколко срещи. Тъй като ставаше въпрос за бизнес срещи, всички говореха на норвежки. От време на време хората изчакваха Мое да ми предаде същината на разговора, след което продължаваха да говорят. Това беше идеална възможност отново да приложя упражнението от влака — да мисля като малко дете. Аз оставих думите да текат в съзнанието ми и слушах така, сякаш бяха музика — нещо, което съвсем не беше трудно, тъй като норвежкия е изключително красив и мелодичен език. Точно като във влака, аз улавях звуци и комбинации от звуци, които се повтаряха.

Някои от думите и фразите скоро ми зазвучаха познато поради латинския или френския си корен. Значението на *skole demokrati* беше очевидно^[3]. *Eleve* звучеше точно като френската дума за ученик и несъмнено означаваше същото. Една от думите звучеше странно и се употребяваше често — *ikke*. Мое ми каза, че тя означава „не“. Друга често употребявана дума беше *barn*. Тъй като групата се състоеше от родители, които обсъждаха училището на децата им, а Мое преподаваше в него, аз се досетих, че *barn* може би означава „дете“. Колкото пъти я чувах, толкова по-вероятно ми се струваше това. Когато шотландската дума за дете — *bairn* — изникна в съзнанието ми, вече бях сигурен в това. По време на следващата пауза попитах Мое дали *barn* значи „дете“ и когато разбрах, че съм прав, се зарадвах като дете.

Докато слушах звуците и комбинациите от звуци и се чудех за тяхното значение, направих още нещо, което правят малките деца, когато слушат възрастните да говорят. Запитах се: „Какво се случва тук?“ Аз исках не просто да разбирам значението на определени думи; интересувах се от нещо по-голямо и по-важно: „За какво е това събиране? Защо тези хора са тук? Какво мислят един за друг, за Мое и за училището? Какво мисли тя за тях? Тези хора спорят ли, въпроси ли задават или са в съгласие?“ Точно като малко дете, аз се опитвах да открия възможно най-много смисъл не само в думите, но и в

ситуацията като цяло. Това сигурно е първото, което малките деца правят, когато ни чуят да говорим. Гледайки и слушайки, те бавно и интуитивно осъзнават, че звуците, които издаваме имат някаква важна връзка с това как се чувстваме и какво правим. Те усвояват нещо, което би могло да се нарече емоционална граматика на езика. Това става много преди да разгадаят структурната му граматика, да не говорим за значението на думите. Чувството за смисъла, който говорът съдържа, за неговото *предназначение* и роля и за това, какво цели да предизвика, е първото, което децата научават и *трябва* да научат за езика. Това е основата, върху която ще стъпи цялото им по-нататъшно знание и изучаване на езика.

Има и други начини за игра на детското „Какво става тук?“ На витрината на аптеката до офиса ни има два телевизора, които работят, когато е отворено. Звукът обаче или е изключен, или просто не се чува. От време на време, когато минавам оттам спирам, заглеждам се и се опитвам да разбера за какво става въпрос. Често това е очевидно — новини, спорт, викторини, реклами. Друг път обаче не е. Кой са хората, които разговарят на екрана? Каква е връзката помежду им? Дали са родител и дете или шеф и служител? Дали са приятели или съперници? Как се чувстват? Какво се опитват да направят? Докато за малко гледам, може и да се досетя едно-две неща, а може и изобщо да не успея. Понякога играя тази игра, докато гледам хората на улицата през прозореца на офиса си или хората на спирката през прозореца на автобуса. Кой са те, какво си казват и правят? Естествено, никога не разбирам дали догадките ми (ако въобще има такива) са били верни. Независимо от това, играта ми е достатъчно забавна. Хората, които имат нужда от бързи и сигурни отговори на всичките си въпроси, не играят подобни игри. Те отхвърлят всички въпроси, за които не могат да получат незабавен, категоричен отговор. Малките деца обаче не правят това, а и да искат не могат. Те не получават отговор на повечето от въпросите си, поне не веднага. Те живеят в постоянна несигурност и чудене и разцъфтяват в тази ситуация, освен ако възрастните не започнат да им задават глупави въпроси, за да ги изпитват. Тази игра без отговори, играта „Какво става тук“, която играя от време на време за лично удоволствие, е нещо изключително сериозно за децата. Те я

играят постоянно и това е начинът, по който научават най-много за света.

Нека обобщя казаното дотук за естествения начин на учене, характерен за малките деца. Децата са любопитни. Те искат да разберат нещата, да открият техния смисъл и значение, да разберат как функционират, да придобият знания и контрол над себе си и заобикалящата ги среда, да правят това, което виждат, че правят другите. Децата са отворени, възприемчиви и схватливи. Те не се затварят, те не прекъсват връзката със странния, объркан и сложен свят около себе си, за да го избегнат. Напротив, те го наблюдават отблизо и внимателно и целия го попиват. Те са експериментатори. Те не само наблюдават света, но го опитват, пипат, претеглят, огъват, чупят. В желанието си да разберат как работи света, те работят върху него. Те са смели. Те не се страхуват да правят грешки. И накрая, те са търпеливи. Те могат да понесат изключително голяма степен на несигурност, объркване, незнание, напрежение и неизвестност. Не им е необходимо незабавно да разполагат с разбиране във всяка нова ситуация. Те имат готовност, желание и способност да чакат значението да им се изясни, дори и това да отнеме много време, както най-често става.

Тук бих искал да добавя нещо още по-важно. От двегодишна възраст малките деца искат не само да учат за света на възрастните, но и да участват в него. Те искат да са умели и внимателни и да действат и постъпват като нас. Децата искат да говорят като нас, т.е. да предават на другите своите идеи и чувства. В този смисъл те на практика говорят още преди да знаят никакви „думи“; децата научават думите не за да натрупат речник, благодарение на който да говорят в бъдеще, а за да говорят по-добре сега. По същия начин след няколко години, още преди да могат да изписват букви и думи, в тях често се появява желание да пишат бележки или писма до други хора. Те не се учат да пишат, за да се подготвят за това в бъдеще, а за да може хората да ги разбират сега.

Дълбоко погрешно е да се твърди, че за да са способни да учат, децата трябва да могат да „отлагат удоволствието“. Счита се, че трябва

с готовност и желание да учат неща, лишени от непосредствена полза и смисъл. Очаква се да го правят заради мъглявата вероятност такива да се появят в бъдеще. Подобно мислене не отчита, че любопитството, енергията, непоклатимостта и търпението, с които децата са усвоили всичко, научено от тях, се дължат на копнежа и решеността им за вършене на истински неща сега, а не в бъдеще.

Децата учат всичко на големи тласъци, изпълнени със страст и ентузиазъм. Като изключим физическите умения, които няма как да бъдат усвоени другояче, децата рядко учат с бавния, постоянен темп, предвиден в училищните програми. По-скоро те са ненаситно любопитни в дадена област за определен период и четат, пишат, говорят и задават въпроси за нея ежедневно в продължение на часове. След това внезапно изоставят тази тема и се захващат с нещо съвсем различно или пък за известно време сякаш нямат никакви интереси. Това обикновено означава, че за момента са натрупали цялата информация по въпросната тема, която могат да поемат, и имат нужда да изследват света по различен начин или пък просто да осмислят по-дълбоко това, което вече са научили. Ако не им се припира и не им се внушава чувство за страх и срам, децата са напълно способни да откриват грешките си в говора, четенето, писането и още много други неща. Първоначално те не гледат на грешките си като на нещо неправилно или лошо, а като на нещо различно. Подобно на шестгодишната ми приятелка, която сега пише писмата си надясно, а числата — наляво, те може да смятат, че тези различия не са важни — след като знаеш, че 3 означава „три“, какво значение има на коя страна ще го обърнеш? Точно както се е научила да пише буквите като възрастните, приятелката ми не след дълго ще реши, че иска да пише и числата добре — тогава, без много шум и суетене, тя просто ще го направи. Необходимостта на децата да разбират света и да се справят умело с живота в него е не по-малко дълбока и силна от необходимостта им да се хранят, почиват и спят. Понякога тя е дори по-силна. Милисънт Шин пише, че още когато била бебе, „измъчвано от глад“, племенничката ѝ Рут често спирала да се храни и искала да бъде гушната, за да види нещо, което ѝ е интересно. Независимо колко уморени са малките деца, дори и бебетата, всички знаем колко трудно ще ги накараме да спят, ако им се струва, че наоколо става нещо интересно.

Училището не е място, в което се отделя много време, възможности и възнаграждения за подобен тип мислене и учене. Възможно ли е да се осъществи промяна в тази насока? Смятам, че можем и сме длъжни да го направим. В тази книга съм се опитал накратко да предложа няколко варианта. По-подробното разглеждане на този въпрос изисква отделна книга.

В последвалите години бяха написани доста такива книги. Сред тях са „Как трябва да бъдат нещата“ и „Как да оцелееш в родната си страна“ от Джеймс Херндон^[4]; „Трийсет и шест деца, които учат“ от Хърбърт Кол^[5]; „В плен на книгите“ и „Разголени деца“ от Даниъл Фейдър „Училища, в които децата учат“ от Джоузеф Федърстоун^[6] (посветена главно на училищата във Великобритания); „Криза в класната стая“ от Чарлс Силберман^[7], както и няколко мои книги. Каквито и промени в училищата да са настъпили благодарение на тези книги, те не се разпространиха много и не издържаха задълго. Що се отнася до изложените в тази книга въпроси, свързани с ученето на децата, положението в училищата (с броени изключения) се е влошило още повече в сравнение с преди.

Важно е да разберем, че децата учат независимо и индивидуално, а не масово и вкупом. Те правят това, подтиквани от интереса и любопитството си, а не за да задоволят властимеющите възрастни и да ги омилостивят. Децата трябва да имат контрол над собственото си учене, като решават сами какво и как да научат. Тези идеи провокират най-различни реакции у хората, но две от тях са толкова често срещани, че си струва да ги разгледаме.

Първата често звучи така: „Нима очакваш децата сами да открият и пренапишат цялата история на човечеството?“ Човек лесно би могъл да пренебрегне този въпрос като прекалено глупав, ако не бе задаван от толкова много разумни и сериозни хора. Това, което ги провокира, е думата „откривам“. Те реагират така, сякаш тя означава „изобретявам“, т.е. откривам за пръв път. Нито аз, нито други педагози имат това предвид, когато говорят колко е важно да позволяваме на децата да откриват нещата сами. Ние нито искаме, нито очакваме от децата да открият колелото, започвайки от нулата. Това не е необходимо. Колелото вече е било изобретено. То е пред очите им.

Това, което имам предвид, е, че детето няма нужда да му се казва що е това колело и за какво служи, за да може да го разбере. То може самостоятелно да се досети за това по свой начин, когато му дойде времето. По същия начин няма нужда тепърва да изобретява електрическата крушка, самолета, двигателя с вътрешно горене — нито пък законите, правителството, изобразителното изкуство или музиката. Тези неща също вече са изобретени и присъстват в живота ясно и видимо. Цялата човешка култура е част от живота. Моят призив е да дадем на децата свобода да изследват и осмислят тази култура по свой собствен начин. Това е единственото откритие, което очаквам от децата, и те са напълно способни да го направят.

Втората реакция често звучи по следния начин: „Няма ли определени неща, които всички трябва да знаят? Не сме ли длъжни именно заради това да създадем условия децата непременно да ги научат?“ Това твърдение може да бъде атакувано на много фронтове. С изключение може би на четенето, което всъщност е умение, не е възможно да се докаже, че съществува знание, чието усвояване е от жизнена необходимост за всички хора. То може да е полезно и да облекчава живота им; но не е от жизнена необходимост. Хората, които смятат, че съществува такова знание, не могат да постигнат съгласие относно кое именно е то. Историците настояват за историята; лингвистите — за езиците; математиците — за математиката и т.н. По думите на Джими Дюранте: „Всички искат роля в представлението“. Освен това знанието непрекъснато се изменя, остарява морално, става безполезно или направо погрешно. Когато аз бях ученик, вярващите в жизнено необходимия минимум от знания бяха постановили, че трябва да уча физика и химия. По физика запаметявахме една надлежно обоснована и по това време считана за вярна фраза, намираща се на страница 1 от учебника. Според нея „материята не може нито да се създава, нито да се унищожава“^[8]. От химията пък си спомням само две или три формули и идеята, наречена „валентност“. Преди няколко дни споменах за валентността на един химик и той прихна да се смее. Попитах го какво толкова смешно има и той ми каза: „Никой вече не говори за валентност, това е много остаряла концепция“. При съвременния темп на поява на нови открития вероятността това, което децата учат днес, да е напълно остаряло двайсет години по-късно е много по-голяма, отколкото по времето, когато аз бях ученик.

Истинската причина, поради която смятам, че учащият, независимо дали млад или стар, може най-добре да прецени какво да избере да учи, е съвсем различна. Дори и да беше възможно да се постигне съгласие по въпроса какво знание трябва да се натъпче в главите на децата, дори и да беше сигурно, че то няма да остарее и че, веднъж натъпкано, ще остане в главите на децата, пак щях да съм против подобно тъпчене. Дори и тогава бих се доверил на детето само да насочва собственото си учене. За мен е факт, че стремежът ни да осмислим живота ни води така, че нещата, които най-много се нуждаем да научим са именно нещата, които най-много искаме да научим. Казано по друг начин, любопитството никога не е напразно. Има причина за нещата, които искаме да научим и тя е, че някъде в разбирането ни за нещата, в умствения ни модел на света съществува празнина. Тя създава в нас усещане, подобно на дупка в зъб, и ние копнеем да я запълним. Тя ни кара да питаме: Как? Кога? Защо? Докато тази празнина съществува в нас, ние сме под напрежение, някак в неизвестност. Чуйте безпокойството в гласа на човека, който казва: „Това не се връзва! Това не го разбирам!“ Запълването на празнината в разбирането ни носи удоволствие, удовлетворение и облекчение. Нещата пак са смислени — или поне по-ясни от преди.

Когато учим по този начин и заради тези причини, ние научаваме нещата бързо и трайно. Човек, който наистина изпитва нужда да знае нещо, няма нужда от многократни повторения, упражнения и тестове. Един път му е достатъчен. Подобно на липсващо парче от пъзел, новото знание се намества удобно в празнината, приготвена за него. От този момент нататък то стабилно се придържа там и не може да изпадне. Хората не забравят нещата, които превръщат света в по-разбираемо и интересно място и правят мисления им модел за него по-пълнен и точен. Ако бяхме способни да погледнем в ума на децата и да видим кои празнини в представите им за света най-силно се нуждаят от запълване, бихме имали добър довод в полза на планираното от нас предоставяне информацията. Това обаче не е възможно. Никой не може да определи какви са мислените модели на децата и къде са изкривени или непълни. Не е възможно да се установи директна връзка с детското разбиране за света. На какво се дължи това? Първо, самото дете не съзнава една голяма част от него. Второ, то не е развило уменията да изразява разбиранията си с думи, камо ли с думи, за които е уверено,

че носят едно и също значение и за нас, и за него. Трето, защото нямаме време. Като средство за общуване думите са не само недодялани и нееднозначни, а и изключително мудни. Ако някой иска да опише съвсем малка част от разбирането си за света, ще му се наложи да напише книга, чието четене отнема дни.

Имам приятели, с които сме много близки, познаваме интересите си и говорим на общ език. Способни сме да прекараме цяла вечер в разговори, като всеки съзнателно се стреми да вникне в мисълта на другия. Ако сме имали късмет, на края на вечерта всеки от нас може да е получил малко по-добра представа за разбиранията на другите по дадена тема. От друга страна обаче, тези вечерни разговори, независимо колко приятни и интересни са били, често ни оставят с впечатлението колко малко се разбираме и какви големи бездни и тайни има между нас.

Човешкият ум е загадка. Най-вероятно до голяма степен ще остане такава завинаги. Никога няма да напреднем особено в образованието, ако не разберем това и не престанем да се самозалъгваме, че можем да знаем, измерваме и контролираме случващото се в детския ум. Достатъчно трудно е човек да разбере какво става в собствения му ум. Аз съм до голяма степен интроспективна личност. Дълго съм се интересувал от собствените си мисли, чувства и мотиви и съм горял от желание да открия възможно най-голяма част от истината за себе си. След дълги години на размишления смятам, че ако съм разбрал нещо, то едва ли надхвърля съвсем малка част от случващото се в собствената ми глава. Абсурдно е да си въобразявам, че съм способен да си представя какво става в чуждия ум.

В съзнанието ми звучат разтревожените гласове на стотици учители, които ме питат: „Как знаеш, как си сигурен какво научават децата, че изобщо научават нещо?“ Отговорът е прост. Не знам. Не мога да съм сигурен. Разсъжденията ми за образованието се опират на едно убеждение, което не мога да докажа и никога не може да бъде доказано, въпреки че съществуват много факти в негова подкрепа. Наречете го вяра. Аз вярвам, че човек по природа е учещо се животно. Птиците летят, рибите плуват, а човекът мисли и учи. Ето защо няма нужда да „мотивираме“ децата да учат, като ги примамваме, подкупваме или тиранизираме. Не е необходимо непрестанно да

ровичкаме в ума им, за да се уверим, че те наистина учат. Достатъчно е да въведем колкото е възможно повече от истинския свят в класната стая; да дадем на децата помощта и ръководството, от което се нуждаят или което искат; да ги слушаме с уважение, когато имат желание да говорят; след което да се отстраним от пътя им. Може напълно да им се доверим, че ще свършат останалото.

[1] „But at my back I always hear time’s winged chariot hurrying near“ — стих от метафизичната поема „To his coy mistress“ на британския автор и държавник Ендрю Марвл (1621–1678) — Б.пр. ↑

[2] Enjoy yourself (It is later than you think) — популярна песен от 1949 г. — Б.пр. ↑

[3] Scole demokratie — очевидното сходство е с английското democratic school — демократично училище — Б.пр. ↑

[4] The way it spozed to be; How to survive in your native land; James Herndon. — Б.пр. ↑

[5] Thirty-six children, reading how to, Herbert Kolh. — Б.пр. ↑

[6] Schools where children learn, Joseph Featherstone. — Б.пр. ↑

[7] Crisis in the Classroom, Charles Silberman. — Б.пр. ↑

[8] Тази постановка се е считала от всички за вярна до откриването на универсалната взаимовръзка между енергията и масата от Алберт Айнщайн през 1905 г. — Б.пр. ↑

УЧЕНЕТО И ЛЮБОВТА

В предговора към първото издание на тази книга казвам, че ако наблюдаваме достатъчно внимателно малките деца (което не значи да ги окичим целите с екзотична апаратура), може да научим важни неща за тях. През петнайсетте години, които изминаха оттогава, наблюдавахме и учихме много. Лично аз съм се виждал с много малки деца на частни и публични места, прекарвал съм доста време с тях, а някои съм опознал и отблизо. Стотици родители са ни писали неведнъж в „Да пораснеш без училище“, разказвайки надълго и нашироко за мисленето и ученето на бебетата и малките си деца. Какво научих от всичко това? Разбрах, че децата обичат да учат и умеят да го правят много добре. По този въпрос не ми остана и капка съмнение.

Въпреки че се надявах тази книга да промени отношението към децата в училище, това не се случи. Призивът ми бе: „Доверете им се, че ще учат“. Училищата все още отказват да им се доверят и дори и да искаха, огромното мнозинство в обществото нямаше да им позволи да го направят. Причините им могат да се обобщят така: (1) Децата не са добри; те няма да учат, освен ако не ги накараме; (2) Светът не е добър; децата трябва да бъдат пречупени, ако ще живеят в него; (3) Аз съм изтърпял; и те ще изтърпят. Не знам какво да отговоря на хора, които мислят по този начин. Когато им разказвам как на практика учат децата, те още по-настъргено се заинатяват в теориите си за лошотията и глупостта им. Защо постъпват така?

Защото тези теории им дават разрешително да действат като тирани и да се чувстват като светци. „Прави каквото ти казвам!“ реве тиранинът; „За твое добро е и един ден ще си ми благодарен“, изрича светецът. Малко са хората, които могат и искат да се съпротивят на изкушението да играят ролята на добронамерен деспот. Те често се чувстват безпомощни в един свят, в който всичко е обърнато с главата надолу.

От друга страна обаче книгата окуражи някои хора — учители и родители — да взимат децата по-насерiously, да ги наблюдават по-

отблизо, да мислят по-внимателно за смисъла на това, което правят, както и да ги харесват, да им се доверяват, да ги уважават и да им се радват повече. Тя може да е потвърдила, че това, което някои възрастни са научили за децата от собствения опит, е наистина вярно че децата са умни, жадни за учене и горящи от желание да допринесат нещо полезно в нашия свят. Опасявам се обаче, че книгата може и да е причинила определена вреда. В цяла Америка и в много други страни хората създават техники и организират програми за целенасочено развиване на интелигентността. Венецуелското правителство дори учреди специално министерство за тази цел и доколкото разбирам, ръководителят му смята, че е повлиян от мен. Много съжалявам, ако това наистина е така. В никакъв случай не съм го целял. Някои ще възразят: „Но какво лошо има в това, ако се помага на децата стават по-умни?“ Наистина какво? За съжаление почти всички лоши идеи са започнали като добри. Опасявам се, че не след дълго тази привидно добра идея ще се превърне в една от най-лошите и министерствата за развитие на интелигентността ще причиняват още по-голяма вреда от министерствата на образованието. Вече са ни научили да вярваме, че знанието, уменията и мъдростта са следствие от ходенето на училище. Ето защо хората трябва да бъдат оценявани и категоризирани в зависимост от това колко училище са успели да изконсумират. Скоро ще ни кажат, че интелигентността е следствие от упражненията за развитие на интелигентността и че хората трябва да бъдат оценявани и категоризирани в зависимост от това, каква част от този процес (който като всички фабрични процеси е по необходимост оскъден и скъп) са могли да закупят. Така както е тръгнало наистина може да се окаже, че задължителните процедури за развиване на интелигентността (извършвани от сертифицирани специалисти, естествено) са само на крачка от нас в бъдещето.

Разбира се, тези хора имат добри намерения („Сър, пътят към ада е *постлан* с добри намерения!“ — Самюъл Джонсън) една дама (д-р Мери Мийкър), която е силно въввлечена в популяризирането на тези идеи, пише:

„Преди тръгването на училище трябва да се премине през разнородна стимулация, която впоследствие да се

увеличи в училище. Развитието на функциите на човешкия мозък е явление от спираловиден характер и училищата трябва да включат поравно в програмата преподаването на образна, символна и семантична интелигентност... Трябва да се движим в следната поредност: Познавателна способност — Памет — Оценяване — Дивергентно мислене. Първо трябва да идентифицираме и захраним основните функции на мозъчните мисловни процеси.“

О! Това ли било?

Идват ми наум три неща. Първо, двеста осемдесет и трите отделни умения за четене на Чикагската комисия по образованието, които споменах по-рано. Дали скоро не предстои да видим и триста отделни умения за мислене? Второ, забележката на Иван Илич по отношение на съвременната вяра в безкрайните възможности на процеса да създава стойност. Трето, написаното през трийсетте години от Джеймс Ейджи в „Да отдадем дължимото на великите хора“.^[1] Говорейки за селските училища в Алабама, той разказва за някои от „напредничавите“ идеи, изобретени от различни образователни школи, които полуграмотните селски учители се мъчели да приложат върху децата. В тази връзка той казва: „колкото е по-остър инструментът в ръката, която не е квалифицирана да борава с него, толкова по-опасен става той“. Наистина ли ще възложим трудни задачи на същите хора, които са претърпели такъв огромен провал с простите задачи? Д-р Мийкър продължава:

„Ако детето не получи отклик на единственото си средство за комуникация — плачът, то във вестибуларните и мрежести структури в мозъка не се осъществява сетивно-двигателна интеграция между зрението, слуха, равновесието, двигателните и осезателните импулси. Тази интеграция е жизненонеобходима основа за развиване на множеството връзки в мозъка, свързващи двете полукълба и различните режими за осмисляне на околната среда.“

Цитирам отново думите на Ланг, според който това е езикът на ада — на разума, лишен от сърце. Това ли е причината да се откликне на бебешкия плач — да помогнем за развитието на вестибуларните и мрежести структури в мозъка? Възможно ли е някой да е толкова елементарен, че да предположи, че родителите, които не откликват на детето си от любов и съчувствие, ще се убедят да го правят поради тези обяснения? Дори ако го направят, *дали резултатът върху детето ще бъде същият!* Наистина ли бебето не е нищо повече от сбор от нервни връзки, подлежащи на стимулация?

Време е отново да се върнем към Милисът Шин и заключителния параграф от прекрасната ѝ книга „Биографията на едно бебе“. Там се говори за първия рожден ден на племенничката ѝ Рут:

„И така, историята за тази светкавична, прекрасна година свършва и нашето мъничко, пухкаво, безпомощно бебе се е превърнало в очарователно същество, което се опитва да прохожда и проговаря. Будната бебешка интелигентност прелива в него и то се наслаждава на ума и тялото си; общува с нас на своя изразителен и достатъчно богат диалект и е изпълнено с бебешка благодарност и сладък, егоистичен и неустойчив бебешки чар. На една годинка перспективата за приближаващия край на бебешката очарователност още не хвърля сянка върху нея. На втория рожден ден обикновено казваме: «Скоро вече няма да имаме бебе!» Но на първия сме не по-малко жадни от бебето за нови хоризонти; тази възраст е разгарът на бебешката пролет — свършена, удовлетворяваща, красива.“

Това е единствената нагласа, с която е възможно изобщо да се научи нещо за децата или да им се помогне те да учат.

Бен Баркър, женен в продължение на пет години, след което разделен с жена си за още пет, публикува в „Ню Йорк Таймс“ (18 април 1981 г.) прекрасна кратка история за ежегодната тримесечна среща с двете си малки деца. В нея той цитира бележка, написана от дъщеря му до него една сутрин, преди той да се събуди:

„Кога ще станеш. Няма мляко, а съм *гладна*.
Не ме оставяй да умра от глад, глад, глад
Моля, моля, молямоля
Не ме оставяй да умра от глад.
Ще ме оставиш ли?
Какво ще ми отг.
Попълни точките.....

С обич, слънчице.“

Тази бележка ме преследваше в продължение на дни и сякаш чувах как един тих глас ми нашепва: „На ме оставяй да умра от глад, глад, глад. Ще ме оставиш ли?“ Искаше ми се хем да плача, хем да се смея, да напиша музика по тези думи, да прегърна това малко човече и да кажа: „Не, не, не, никога, никога няма да те оставим да умреш от глад“. Бележката разкрива така много за децата. В нея има толкова любов и нужда, драма смесена с игривост, фантазия смесена с реалност (попълни точките). Тя ни напомня по какви странни пътища пристъпваме към света на възрастните. В определен момент от детството си аз също обичах да пиша дълги редове от точки, само за да мога да се подпиша върху тях. Това ми изглеждаше толкова официално. Каква магия се криеше в тези точки! Прекрасното в децата е, че те могат да направят голяма работа и от всичко, и от нищо. От офиса виждам много хора, които вървят с малките си деца по улицата. Възрастните пристъпват тежко, а децата се въртят, скачат, прескачат, втурват се на едната страна, после на другата, търсят какво да настъпят, прескочат или заобиколят, катерят се по всичко, по което е възможно да се катери човек. Никога не искам да съм някъде, където няма да виждам това. За мнозина цялата енергия и глуповатост, любопитство, бърборене, неспирни въпроси, разгорещени страсти, неутешима мъка и невъздържана радост изглеждат като досадно бреме, ако не и като болест за лекуване. За мен те са национална гордост и неоценимо съкровище, което е жизнено необходимо за националното ни здраве и оцеляване повече от всякакъв нефт, уран или каквото там щете.

Един ден на тревата под дърветата в парка видях баща с двегодишната си дъщеря. Той лежеше, а момиченцето търчеше

наоколо. Каква радост е да се тича! Изведнъж тя спря, вгледа се внимателно в земята, наведе се и вдигна нещо. Клонче! Камъче! Изправи се, затича се пак, видя един гълъб, втурна се да го гони, спря внезапно и погледна нагоре към огрените от слънцето дървета, за да види — какво? Може би катерица, може би птица, а може би просто формата и цвета на огрените листа. След това се наведе, намери нещо друго, взе го и започна да го разглежда. Листо! Още едно чудо.

Скорости, клонки, листа — малките деца обичат света. Именно затова учат толкова добре за него. В сърцевината на истинското учене се крият не трикове и мисловни техники, а любов. Способни ли сме да позволим на децата да учат и растат чрез тази любов?

„Не ме оставяй да умра от глад. Ще ме оставиш ли?“

Какъв е нашият отговор?

[1] Let us now praise famous men, James Agee — Б.пр. ↑

ЗА АВТОРА

Джон Холт (1923–1985) е водещ глас в дискусиата за необходимост от образователна реформа и автор на 10 утвърдени книги, преведени на 14 езика, в това число „Как децата се провалят“, „Как децата учат“, „Никога не е късно“, и „Непрестанно учене“. Многократно преиздаваните „Как децата учат“ и сродната ѝ „Как децата се провалят“ са продадени в над два милиона екземпляра и са повлияли на цяло поколение учители и родители. Писмата на Джон Холт наскоро са събрани и издадени под заглавието „Живот, който си струва“. Дълбоките му прозрения за детските умове печелят все по-голямо признание в търсенето на начини за превръщане на училището и дома в по-добро място за учене.

Делото на Джон Холт се продължава от „Холт Асошийтс“.

„Това устояло на времето класическо четиво в областта на образователната мисъл предлага на учители и родители дълбоко, оригинално виждане за механизмите на учене в ранна възраст. Джон Холт пръв изяснява, че за малките деца «процесът на учене е вроден и естествен като дишането» В тази увлекателна и същевременно проникателна книга той разглежда начина, по който се учим да говорим, четем, броим и разсъждаваме. Той дава идеи как да подкрепим и култивираме тези вродени способности на нашите деца.

С идеите си за това какво може да се направи в образованието, той ни дава ново виждане за това, което се прави в момента.“

Дъ Уол Стрийт Джърнал

„Г-н Холт казва за децата много неща, които са оригинални, актуални и достойни за внимание.“

Дъ Ню Йорк Таймс Бук Ривю

Джон Холт (1927–1985) е един от водещите критици в САЩ в областта на образованието и социалния живот. Той е автор на десет утвърдени книги, преведени на 14 езика и е познат като реформатор, който, макар и страстен, говори с „благия глас на разума“ (списание „Лайф“). Днес прозренията на Джон Холт за ученето са по-актуални от всякога.

Издание:

Джон Холт. Как децата учат

ИК „Изток-Запад“, 2010

Коректор: Людмила Стефанова

ISBN: 978-954-321-737-3

ЗАСЛУГИ

Имате удоволствието да четете тази книга благодарение на *Моята библиотека* и нейните всеотдайни помощници.

МОЯТА БИБЛИОТЕКА



<http://chitanka.info>

Вие също можете да помогнете за обогатяването на *Моята библиотека*. Посетете **работното ателие**, за да научите повече.