

Dorota Zdybel

Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny

Autonomia poznawcza dziecka w koncepcji Marii Montessori – współczesne (re)interpretacje

The Child's Cognitive Autonomy in Montessori Pedagogy – Contemporary (Re)Interpretations

SŁOWA KLUCZOWE

Autonomia poznawcza, niezależność, samodzielność, samoregulacja uczenia się, refleksja metapoznawcza, pedagogika Marii Montessori

ABSTRAKT

Artykuł jest teoretyczną analizą montessoriańskiej koncepcji autonomii (samodzielności) poznawczej dziecka, rozumianej jako stopniowe zdobywanie kontroli nad własnym uczeniem się, budowanie zdolności do regulowania jego przebiegu i oceny efektów. Głównym celem jest ukazanie potencjału poznawczego zawartego w myśli pedagogicznej Marii Montessori, głębi jej koncepcji pedagogicznej, a zarazem zaskakującej aktualności założeń, które znajdują potwierdzenie w wynikach współczesnych badań nad uczeniem się. W pierwszej części tekstu ukazano uczenie się jako proces konstruktywistyczny, oparty na zdolności do samodyscypliny, wewnętrznego regulowania własnych impulsów, poddawania ich świadomej kontroli. W drugiej części artykułu ukazano współczesne interpretacje koncepcji M. Montessori, dokonywane przez badaczy i nauczycieli praktyków, pod wpływem najnowszych badań psychologicznych. Przedstawiona tu ewolucja poglądów nauczycieli charakteryzuje się z jednej strony dbałością o „czystość” montessoriańskiej idei, z drugiej zaś krytyczną refleksją nad własną praktyką edukacyjną i odkrywaniem w niej idei i problemów, które – choć nienazwane – tkwią głęboko zakorzenione w przygotowanym do samodzielnego uczenia się otoczeniu klasy Montessori.

KEYWORDS ABSTRACT

Cognitive autonomy, independence, self-reliance, self-regulated learning, metacognitive reflection, Maria Montessori pedagogy

This text presents a theoretical analysis of Maria Montessori's concept of cognitive autonomy, defined as a process of gaining power and control over one's own thinking and learning, building the ability to regulate its course and evaluate the results of learning. The main aim of the article is to present the cognitive potential included in M. Montessori's pedagogical thinking, the undiscovered dimensions of her concepts, and the unusual actuality confirmed by the latest research results. The first part of the article presents the constructive nature of the learning process based on self-discipline, the internal ability to regulate one's own impulses, and control them consciously. The second part of the article presents contemporary interpretations of Maria Montessori's concepts, provided by researchers and teachers-practitioners from the perspective of new psychological and pedagogical achievements. The evolution in the thinking of Montessori teachers is seen here as being a sensitive balance, with the "purity" of Montessori's original ideas on the one hand, and a critical reflection over one's own personal teaching practice, and discovering problems or phenomena, which – although unnamed – are deeply rooted in the Montessori classroom environment.

Uczenie się jako konstruowanie potencjału własnego umysłu

Maria Montessori widziała uczenie się jako proces konstruktywistyczny z natury, w którym dziecko pełni aktywną rolę, samodzielny wysiłkiem budując własną wiedzę, porządkując ją i przebudowując na nowo w oparciu o dostępne w środowisku bodźce. Te dwa nierozdzielnie ze sobą powiązane elementy uczenia się: samodzielność (autonomia) działania i konstruowanie samego siebie to rdzeń montessoriańskiej koncepcji uczenia się, której najkrótszą i najczęściej przywoływaną w literaturze definicją jest „wolność w przygotowanym otoczeniu”. Obie te cechy procesu uczenia się nietrudno odnaleźć analizując pisma samej M. Montessori, w których pojawiają się następujące terminy:

- samodecyzyjność, samostanowienie (*self-mastery*) – „Ciekawe zadanie, samodzielnie wybrane, posiadające wartość indukowania koncentracji raczej niż zmęczenia,

wspomaga dziecięcą energię i zdolności mentalne, prowadząc go drogą doskonalenia samego siebie”¹;

- samorozwój (*self-development*) – „Choć działania dziecka są naśladownictwem, to selektywnym i inteligentnym, za pomocą którego przygotowuje się ono do odgrywania własnej roli w świecie. Musi to robić, służąc własnym, wewnętrznym potrzebom związanym z samorozwojem”²;
- konstruowanie samego siebie (*self-constructive work*) – „naśladownictwo jest rodzajem inspiracji, która prowadzi dziecko do konstruowania samego siebie”³;
- samowystarczalność (*self-sufficiency*) – „(...) utwierdzanie się w niezależności. To tak, jakby dziecko mówiło «Chcę to zrobić samodzielnie. Proszę, nie pomagaj mi». Zmienacka stało się człowiekiem poszukującym samowystarczalności, gardzącym każdą formą pomocy”⁴;
- samokształcenie (*self-education*) – „Zastąpiliśmy nauczyciela materiałami dydaktycznymi, które zawierają wbudowaną kontrolę błędu, umożliwiającą każdemu dziecku samokształcenie i autokorektę”⁵.

Głównym celem prezentowanego artykułu jest zestawienie oryginalnej montesoriańskiej koncepcji autonomii poznawczej dziecka, rozumianej jako stopniowe uwalnianie się spod kontroli dorosłego i zdobywanie władzy nad własnym umysłem i uczeniem się z próbami współczesnej interpretacji zjawiska, dokonywanymi przez nauczycieli-praktyków i badaczy w oparciu o najnowsze badania pedagogiczne. Takie zestawienie – dawnych i współczesnych interpretacji – ukazuje z jednej strony nieuchronny rozwój i zmianę w myśleniu współczesnych nauczycieli Montessori, z drugiej zaś ujawnia wciąż nie wykorzystany potencjał poznawczy tej pedagogiki. Zamierzeniem autorki tego tekstu jest zachęcić czytelników do podjęcia krytycznej refleksji nie tylko nad aktualnością myśli pedagogicznej M. Montessori, ale też nad realnością i przydatnością praktyczną własnych, osobistych teorii nauczania-uczenia się. Czy ja jako nauczyciel jestem osobą autonomiczną? Na ile potrafię korzystać z własnej autonomii poznawczej w życiu codziennym? Na ile staram się pozwalać na autonomię poznawczą swoim uczniom/ wychowankom? Czy mam świadomość, co jest istotą autonomii w sferze uczenia się? W jaki sposób rozwijam tę autonomię u siebie i swoich uczniów? Oto pytania, które powinny kierować lekturą tego tekstu.

¹ M. Montessori, *The Absorbent Mind*, Oxford, 1992, s. 188.

² Tamże, s. 154.

³ Tamże, s. 165.

⁴ Tamże, s. 155.

⁵ M. Montessori, *The California Lectures of Maria Montessori 1915. Collected Speeches and Writings*, Oxford 1997, s. 326.

Marii Montessori koncepcja autonomii poznawczej – od samodyscypliny do władzy nad umysłem

Montessori wyróżniła kilka, integralnie ze sobą powiązanych etapów osiągania niezależności w działaniu i myśleniu (schemat 1). Źródłem, a zarazem pierwszym sygnałem pojawiającej się dyscypliny jest swobodna aktywność dziecka, a dokładniej moment, w którym z jej początkowej, nieco chaotycznej formy, wyłania się postać zorganizowana – uporządkowane, skoordynowane działanie, wyraźnie ukierunkowane na użyteczny rozwojowo cel⁶. Dziecko staje się wyraźnie skoncentrowane na swoim zadaniu, intensywnie zaangażowane i wytrwałe, posłuszne wewnętrznym impulsom powtarza ćwiczenie wielokrotnie, instynktownie powielając tę samą sekwencję ruchów.

Dwa kluczowe elementy decydują o powodzeniu tego etapu rozwoju, stanowiąc swoisty drogowskaz dla codziennej pracy nauczyciela:

- aktywny charakter dyscypliny – „jeśli dyscyplina ma być oparta na wolności, sama w sobie musi mieć nieuchronnie charakter aktywny. Nie uznajemy jednostki za zdyscyplinowaną wtedy, gdy pozostaje ona sztucznie cicha, tak niema i nieruchoma jak paralytyk. Nazwiemy jednostkę zdyscyplinowaną, gdy staje się ona panem samego siebie, i w konsekwencji potrafi regulować swoje zachowanie tam, gdzie konieczne jest przestrzeganie określonych reguł życia”⁷;
- tak rozumianej dyscypliny nie da się osiągnąć za pomocą słów, żadne reprimendy, wzniosłe tyrady czy przemówienia nie przyniosą efektu. Montessori powiada: „nikt nie uczy się samodyscypliny słuchając wypowiedzi drugiego człowieka (...). Dyscyplina może być osiągnięta jedynie za pomocą środków pośrednich”⁸, tj. poprzez ćwiczenia o rosnącym stopniu trudności, od tych najprostszych, wymagających cierpliwości, metodycznego uporządkowania i precyzji ruchu, po coraz bardziej złożone, wymagające coraz większego udziału świadomej kontroli poznawczej i panowania nad własnymi impulsami. Montessori nazywa to „mentalną gimnastyką”⁹, podkreślając, że ćwiczenia te nie mają charakteru jedynie sensomotorycznego. Precyzyjny i pełen gracji ruch jest tu tylko zewnętrzną manifestacją głębokich procesów neurologicznych, budowania połączeń nerwowych, które przygotowują drogę dla spontanicznej asocjacji idei, dla logicznego i metodycznego rozumowania opartego na wiedzy, dla harmonijnie zrównoważonego rozwoju intelektu¹⁰.

⁶ M. Montessori, *The Montessori Method*, Blacksburg VA 2012, s. 350.

⁷ Tamże, s. 86.

⁸ Tamże, s. 350.

⁹ Tamże, s. 360-361.

¹⁰ Tamże, s. 361.

To właśnie rosnący udział świadomości stanowi początek kolejnego etapu dojrzewania. Montessori ujmuje to następująco – „pierwszą ideą, jaką dziecko musi sobie przyswoić, by stać się aktywnie zdyscyplinowane, jest zdolność odróżniania dobra od zła, a zadaniem nauczyciela jest obserwowanie, czy dziecko nie myli dobra z bezruchem, a zła z aktywnością, jak to się często zdarza w tradycyjnym staroświeckim ujmowaniu dyscypliny”¹¹. Montessori bardzo mocno podkreśla, iż warunkiem koniecznym dla rozwoju wewnętrznej dyscypliny nie jest powstrzymywanie się od działania, ale wręcz przeciwnie – działanie celowe i metodyczne, wymagające nie tylko koordynacji i dokładności ruchów, ale też podporządkowania własnych sił i zdolności pewnej rutynie. W toku takiego działania kształtuje się dziecięca zdolność do powstrzymywania się od działań niepotrzebnych, destrukcyjnych, aspołecznych czy nieakceptowanych, bo zakłócających koncentrację i pracę innych, ale też do świadomego panowania nad własnymi impulsami. Niebagatelną rolę w tym procesie odgrywają ćwiczenia siły woli, których zadaniem jest uświadomienie dziecku, że „być wolnym to znaczy kontrolować samego siebie, być zdolnym czynić to, co jednostka sama wybiera, a nie to, co dyktują jej odczucia czy nielogiczne myśli powstałe pod wpływem chwili”¹². Rolę takiego treningu siły woli pełnią „lekcje zero”¹³, a także lekcje ciszy, które poprzez ukazywanie różnych stopni bezruchu, uczą refleksji nad własnym działaniem, poddawania go świadomej kontroli, ignorowania czy też izolowania się od bodźców zakłócających własną uwagę dziecka, ale także wyciszają, zapraszają do refleksji nad rolą spokoju w życiu człowieka, uczą wsłuchiwania się w siebie, świadomego przeżywania tego, co tu i teraz. W toku takich ćwiczeń dziecko świadomie podejmuje wysiłek samokontroli – wie, po co to robi, i wie, w jaki sposób. Dzięki temu w jego umyśle budowana jest stopniowo równowaga pomiędzy procesami pobudzania i hamowania, niezbędna dla dojrzewania wewnętrznej, świadomej dyscypliny myślenia i działania.

Kolejnym etapem rozwoju powinno być uświadomienie dzieciom „zasady kolektywnego porządku”, tj. faktu, że człowiek jako istota społeczna jest wpisany w pewne więzi i układy wspólnotowe, które z natury rzeczy ograniczają jego aktywność, wymagając podporządkowania własnych pragnień zasadzie współżycia społecznego¹⁴. Zadaniem nauczyciela jest pomóc dziecku w racjonalny sposób minimalizować te ograniczenia, a zarazem akceptować te, które są ważne dla wspólnoty, bądź nieuniknione. Montessori powiada, iż posłuszeństwo regułem życia

¹¹ Tamże, s. 93.

¹² P.P. Lillard, *Montessori Today. A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood*, New York 1996, s. 23.

¹³ Gdy prosi się dziecko, by podskoczyło zero razy, przyniosło zero kubków, czy zero razy obiegiło stolik.

¹⁴ M. Montessori, *The Montessori Method*, dz. cyt., s. 95.

społecznego w sposób nieunikniony wymaga poświęcenia, zarazem jednak porządek ten może być postrzegany w kategoriach dobra i piękna, jako rezultat adekwatnego do sytuacji adaptowania się do innych, zgodnie z zasadą „granice mojej wolności są wyznaczone wolnością i dobrem innych”. Pierwszym sygnałem zrozumienia tej zasady jest dziecięca zdolność do efektywnej współpracy, tj. włączania się w pracę innych w sposób racjonalny, oparty na wspólnym, intelektualnym wysiłku oraz wspólnej odpowiedzialności za jakość realizacji zadania. Tak rozumiana dyscyplina wewnętrzna, w przeciwieństwie do posłuszeństwa zewnętrznym nakazom, stanowi akt świadomego dokonywania wyborów, dobrowolnego kompromisu pomiędzy własną impulsywnością a regułami życia, pomiędzy własnymi potrzebami rozwojowymi a użytecznością społeczną. „Dziecko zdyscyplinowane w taki sposób staje się indywidualnością, która uczyniła samego siebie lepszym człowiekiem, która pokonała zwyczajowe ograniczenia własnego wieku, i uczyniła wielki krok naprzód, która zdobyła własną przyszłość w teraźniejszości”¹⁵. Dzięki temu, opierając się na wewnętrznym porządku ducha i umysłu, może teraz świadomie przejąć władzę i odpowiedzialność za własny proces uczenia się.

W ujęciu dr Montessori wewnętrzna dyscyplina myślenia i działania powinna być zatem postrzegana nie jako rezultat końcowy, efekt raz na zawsze ustalony, ale jako droga rozwoju, a zarazem narzędzie doskonalenia samego siebie, realizowania własnego potencjału rozwojowego, kierowania własnym życiem – w takim rozumieniu dyscyplina, do której dziecko wdraża się i dojrzewa w warunkach szkolnych, nie jest ograniczona do środowiska klasy szkolnej. Regulacyjne mechanizmy jej działania rozciągają się daleko poza dzieciństwo i szkołę, stanowiąc podstawę przyszłego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie¹⁶.

Montessoriańską filozofię edukacji do niezależności w sposób najbardziej precyzyjny wyraża zaproponowana przez Paulę Polk Lillard „Karta Praw Ucznia Szkoły Montessori” – swoisty kodeks honorowy regulujący relacje i interakcje edukacyjne na terenie klasy szkolnej. Zgodnie z tym kodeksem uczeń w szkole Montessori „ma prawo:

- Działać samodzielnie i dla własnych celów;
- Działać bez niepotrzebnej pomocy czy zakłóceń;
- Pracować i koncentrować się;
- Działać w obrębie granic wyznaczonych przez otoczenie i grupę;
- Samodzielnym wysiłkiem konstruować (realizować) własny potencjał rozwojowy”¹⁷.

¹⁵ Tamże., s. 352.

¹⁶ M. Montessori, *The Montessori Method*, dz. cyt., s. 87.

¹⁷ P.P. Lillard, *Montessori Today. A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood*, dz. cyt., s. 98.



Schemat 1. Etapy rozwoju samodyscypliny w szkole Montessori
(źródło: opracowanie własne)

Naturalną konsekwencją opisanej filozofii wychowania do niezależności jest szczególna postawa nauczyciela, który musi usunąć się w cień i zachowywać delikatną, czujną i wrażliwą równowagę pomiędzy obserwowaniem działań i postępów w rozwoju dziecka a własną ingerencją w jego pracę. Nauczyciel Montessori interweniuje tylko wtedy, gdy dziecko ma problem z samodzielnym wyborem zadania/ materiału, lub gdy jego działanie stało się bezproduktywne bądź zakłócające pracę innym. Nie

narzuca natomiast swojej obecności tam, gdzie dziecko jest zainteresowane i skoncentrowane na swojej pracy. Badania potwierdzają, że taka „nienarzucająca się” postawa nauczyciela wspiera rozwój wewnętrznej, osobistej motywacji do uczenia się¹⁸. Dzieci, które postrzegają swojego nauczyciela jako dającego im dużą swobodę samostanowienia, stają się bardziej zaangażowane we własne uczenie się i chętniej przyjmują odpowiedzialność za jego rezultaty¹⁹.

Badania empiryczne potwierdzają, że pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do różnego typu placówek edukacyjnych istnieją statystycznie istotne różnice nie tylko w zakresie poziomu dziecięcej zdolności do samoregulacji uczenia się, ale też dynamiki jej rozwoju. Uczniowie szkół Montessori²⁰: wymagają mniej kierowania w trakcie rozwiązywania problemów poznawczych, potrafią lepiej monitorować poprawność i skuteczność własnego uczenia się, są bardziej aktywni w zadawaniu pytań, dociekaniu czy poszukiwaniu informacji potrzebnych do rozwiązania zadania, są bardziej nastawieni na formułowanie własnych ocen sytuacji (tj. samoocenę i stosowanie wewnętrznych standardów ewaluacji własnego wykonania), niż na ocenę nauczyciela; potrafią lepiej rozpoznawać obszary akademickie, w których czują się mocni; są bardziej skłonni okazywać zadowolenie z pobytu w szkole, prezentując się otoczeniu jako entuzjaści uczenia się, kierowani w swojej aktywności ciekawością poznawczą.

Od autonomii poznawczej do samoregulacji i metapoznania²¹

Analiza współczesnej literatury poświęconej funkcjonowaniu i efektywności szkoły Montessori pozwala zauważyć pewne charakterystyczne tendencje. Po pierwsze, dokonuje się wyraźna zmiana terminologiczna – stopniowe odchodzenie od oryginalnej montessoriańskiej terminologii na rzecz bardziej nowoczesnej, tj. postrzeganej jako bardziej precyzyjna i lepiej odzwierciedlająca najnowsze koncepcje psychologiczne. Jednocześnie dokonuje się nieuchronne przesunięcie akcentów czy środka ciężkości pojęć, ujawnianie ich wielowymiarowości, negocjowanie znaczeń itp. Zmiana terminologiczna bowiem nie dokonuje się w sposób automatyczny.

¹⁸ J.H.L. Koh, T.W. Frick, *Implementing Autonomy Support: Insights from a Montessori Classroom*, „International Journal of Education”, Vol. 2, Nr 2, www.macrothink.org/ije [dostęp: 13.11.2012].

¹⁹ Tamże, s. 3.

²⁰ B. Erwin, P.D. Wash, M.F. Mecca, *A 3-year Study of Self-regulation in Montessori and Non-Montessori Classrooms*, „Montessori Life” 2010, Nr 2, s. 28.

²¹ Szerzej na ten temat piszę w książce B. Bednarczuk, D. Zdybel, *Learning in Montessori Classroom – in Search of Quality in Education*, Lublin 2014.

Zanim nowa terminologia zostanie wchłonięta i zaakceptowana przez środowisko, musi wcześniej zostać niejako „oswojona”, „nasycona” duchem Montessori – Montessorianie starają się odnaleźć w niej elementy oryginalnej myśli samej Włoszki, szukając potwierdzenia, że nowy termin jest nie tylko użyteczny empirycznie, ale też trafny, ważny i harmonijnie współbrzmiący z filozofią Montessori²². Najbardziej interesujący w tym procesie jest nie tyle mechanizm inkorporowania nowych terminów, ile raczej nasycenie tej terminologii własną treścią, wyniesioną z doświadczeń praktycznych – nauczyciele Montessori czytając i doksztalając się, często odkrywają, że robią w już praktyce coś, o czym pisze badacz w świeżo wydanej książce. Odkrywają na nowo głębię i potencjał przygotowanego otoczenia – otoczenia, które zostało zaprojektowane tak, by wspierać nie tylko uczenie się dzieci, ale też refleksję nauczyciela. Przemiany w myśleniu współczesnych nauczycieli i badaczy ilustruje tabela nr 1.

Tabela 1. Współczesne przemiany w sposobie odczytywania montessoriańskiej filozofii wychowania do niezależności

Autor	Odniesienia do metapoznania we współczesnych badaniach nad szkołą Montessori	Sposoby/ drogi wspierania rozwoju świadomości metapoznawczej
AMS 1990	<p>Autonomia intelektualna – zdolność do samoregulacji własnych procesów poznawczych; (autonomous: auto (samo-) + nomos (prawo) = samorządność, samoregulacja);</p> <p>Podstawą i warunkiem koniecznym tak rozumianej autonomii intelektualnej jest zdolność do myślenia o własnym myśleniu (metapoznanie)</p>	<p>Trzy kroki w kształtowaniu nawyków myślenia o myśleniu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planowanie działania – Co już wiem? Co powinienem zrobić najpierw? Ile czasu mi to zajmie? Jakich materiałów potrzebuję? • Realizacja planu działania i monitorowanie postępów – Które informacje są najważniejsze? Jak mi idzie? Co mogę zrobić, jeśli czegoś nie rozumiem? Czego jeszcze potrzebuję do ukończenia zadania? • Ocena rezultatów – Jak oceniam swoją pracę? Co mogłem zrobić inaczej?

²² Wygotzky nazywa ten proces „przyswojeniem słowa” – nasyceniem go własnymi znaczeniami, odniesieniami, kontekstami użycia.

Autor	Odniesienia do metapoznania we współczesnych badaniach nad szkołą Montessori	Sposoby/ drogi wspierania rozwoju świadomości metapoznawczej
Koh, Frick 2010	<p>Autonomia – zdolność do samostanowienia (<i>self-determination</i>) i samodzielnego zarządzania własnym działaniem. Obejmuje 3 typy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • autonomię organizacyjną – władza nad środowiskiem uczenia się • autonomię proceduralną – władza nad formą pracy i prezentacji rezultatów • autonomię poznawczą – władza nad procesem własnego uczenia się 	<p>Wspieranie autonomii oparte na swoistej równowadze pomiędzy obserwacją działania i rozwojem dziecka a interwencją nauczyciela – powstrzymywanie się od niepotrzebnej ingerencji. Autonomia poznawcza wspierana poprzez:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uważne słuchanie dziecka; • Dostarczanie niewielu wskazówek – zachęcanie do samodzielnego rozwiązywania problemów • Uzyskiwanie informacji zwrotnej od uczniów • Pozwalanie na krytykę zadań • Zachęcanie do niezależnego myślenia i zadawania pytań itp.
Murray 2011	<p>Autonomia – poczucie kontroli nad własnym uczeniem się (jego czasem, treścią i formą), oparte na wewnętrznej zdolności do przyjmowania odpowiedzialności za samego siebie i własne działania. Tak rozumiana autonomia stanowi jeden ze składników i gwarantów motywacji do uczenia się – łącznie z trzema innymi komponentami: zainteresowaniem, poczuciem kompetencji i poczuciem przynależności do wspólnoty klasowej (<i>relatedness</i>)</p>	<p>Praktyki wspierające autonomię dziecka w klasie Montessori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Swobodny wybór czasu pracy (formy realizacji i prezentacji zadania) • Samodzielne ustalanie celów uczenia się (np. w formie dzienników pracy – dyskutowane z nauczycielem przed i po realizacji planu) • Doświadczenie wyjścia badawczego (naukowego) poza klasę/ szkołę jako droga budowania zaufania do samego siebie (pewności siebie, poczucia własnej skuteczności) • Nauczyciel jako przewodnik, facyliator i strażnik autonomii dziecka
Bagby, Sulak 2011	<p>Metapoznanie – zdolność do monitorowania własnego myślenia; integralny element procesów autoregulacji, stanowiącej kluczowy warunek zdolności do konstruowania własnej wiedzy</p>	<p>Modelowanie strategii metapoznawczych przez nauczyciela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refleksja nad nową wiedzą, procesem własnego uczenia się (tzw. „myślenie na głos” w toku rozwiązywania problemów)

Autor	Odniesienia do metapoznania we współczesnych badaniach nad szkołą Montessori	Sposoby/ drogi wspierania rozwoju świadomości metapoznawczej
Bagby, Sulak 2011		<ul style="list-style-type: none"> • Pojęciowe organizowanie, porządkowanie własnej wiedzy • Planowanie: ustalanie celów, monitorowanie postępów w uczeniu się, świadome podejmowanie decyzji dotyczących czasu i wysiłku wkładanego w uczenie się (tzw. zarządzanie czasem)
Gunn 2011	<p>Metapoznanie – świadomość własnych procesów i strategii poznawczych, leżąca u podstaw zdolności do konstruowania własnej wiedzy i dokonywania jej transferu; pozwalająca zdobyć kontrolę i panowanie (<i>mastery</i>) nad organizacją własnego uczenia się</p>	<p>Sposoby promowania metapoznania w klasie Montessori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Myślenie o myśleniu i uczeniu się – poprzez zadawanie pytań i rozwiązywanie problemów raczej, niż pamięciowe opanowywanie informacji; • Badanie własnego uczenia się – sposobu dochodzenia do rozwiązań, zakresu rozumienia treści, budowanie świadomości strategii i technik użytych do znajdowania odpowiedzi na problem; • Świadome stosowanie różnych procedur rozwiązywania problemu, połączone z oceną ich skuteczności w konkretnym przypadku (wad/ zalet); • „Zawieszanie myślenia” po to, by zbadać jego skuteczność i w razie potrzeby przeorganizować
Epstein, Epstein 2012	<p>Samodzielność – poleganie na własnych zasobach wewnętrznych (<i>self-reliance</i>) będąca wypadkową/ integracją takich czynników, jak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niezależność działania i myślenia • Zaufanie do samego siebie (pewność siebie) • Samoświadomość • Samodyscyplina i samokontrola • Twórczość i elastyczność 	<p>Interakcja 3 czynników promujących rozwój samodzielności:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretacja rozwoju dziecka • Przygotowane otoczenie i wolny wybór • Rola nauczyciela jako facylitatora

Jedną z najciekawszych interpretacji zaproponowała Serena Gunn²³. Jej wyjątkowość polega z jednej strony na tym, że jest to wyjaśnienie skierowane bezpośrednio do rodziców (tzw. szkolny newsletter), z drugiej zaś znakomicie ilustruje przemiany świadomości współczesnych nauczycieli Montessori – próby inkorporowania nowych pojęć z jednoczesnym zachowaniem ducha Montessori. Posługując się pojęciem metapoznania, Gunn stara się wyjaśnić rodzicom swoich uczniów, dlaczego „myślenie o myśleniu” powinno być traktowane jako narzędzie samorozwoju, niezbędne do efektywnego funkcjonowania w z informatyzowanym świecie XXI wieku, z jego natłokiem i niekontrolowanym przyrostem informacji. Odwołuje się przy tym do starej montessoriańskiej zasady – „dzieci trzeba uczyć nie tego, *co* myśleć, ale *jak* myśleć”²⁴.

Nauczyciel pełni przy tym rolę przewodnika i facylitatora, pomagając dzieciom nadawać myśleniu charakter uświadomiony, zwerbalizowany, po to, by mogły go poddać samoocenie i świadomie zarządzać jego przebiegiem. „Uczenie dzieci jak myśleć, a nie tylko co myśleć nieuchronnie prowadzi do wyższego poziomu refleksji nad własnym uczeniem się”, poprawiając tym samym jego efektywność²⁵. Co ciekawe, Gunn przestrzega zarówno przed lekceważeniem myślenia o myśleniu, jak też przed jego nadmierną afirmacją. Nadmiar myślenia może przynieść efekt odwrotny od pożądanego, blokując dziecięcą zdolność do kreatywności, przygniatając i marnując potencjał uczenia się poprzez działanie, sensoryczne doświadczanie świata. Dzieci powinny raczej zrozumieć, że „istotą uczenia się jest zdolność do angażowania się w intelektualną konwersację, podczas której różne umysły spotykają się i stymulują nawzajem, mogą wchodzić w negocjowanie znaczeń z innymi, stwarzając sobie tym samym szansę na wypracowanie własnego punktu widzenia”. Z drugiej strony jednak należy pamiętać, że w życiu codziennym zwykły człowiek rzadko podchodzi do rozwiązywania problemu w sposób systematyczny. Powszechną postawą jest raczej metoda prób i błędów, czy polowanie na rozwiązania eleganckie, pierwsze przychodzące na myśl itp. W sytuacjach szkolnych takie postępowanie często prowadzi do porażki. Stąd świadome „zarządzanie problemem” powinno być przez nauczycieli traktowane jako kluczowa strategia unikania porażki w uczeniu się.

Gunn zwraca także uwagę, iż u podstaw większości strategii promowania myślenia o myśleniu leży świadoma refleksja, podejmowana zarówno przed działaniem (jako planowanie), jak też w trakcie uczenia się (jako tzw. „zawieszenie myślenia” na chwilę, po to by dokonać oceny jego dotychczasowej skuteczności i ewentualnej

²³ S. Gunn, *Connecting Montessori Practice and Metacognition*, „Meadowbrook Montessori School Newsletter” 2011, Summer, nr 48.

²⁴ M. Montessori, *Educate the Human Potential*, Oxford 1989.

²⁵ S. Gunn, *Connecting Montessori Practice and Metacognition*, dz. cyt., s. 1.

korekty planu), oraz po ukończeniu zadania (samoocena). Jej nieodłącznym elementem, krytycznie ważnym choć zarazem równie trudnym, jest metadyskurs – metapoznawczy dialog z nauczycielem, który służy jako okazja do konsolidacji umiejętności szczegółowych, pozwalając unikać zachowań intelektualnie bezproduktywnych. Zarazem jednak dostarcza okazji do uczenia się słownictwa – precyzyjnej terminologii opisującej proces myślenia i uczenia się. Powszechne w tym dialogu pytania, takie jak: Co teraz robię? Dokąd to mnie prowadzi? Czego chcę się dowiedzieć? Jakich informacji nie posiadam/ nie rozumiem? Jak inaczej mógłbym to zrobić? Wnioskuje czy zgaduję? Jakie można tu sformułować hipotezy? itp., służą nie tylko jako okazja do monitorowania przebiegu i postępów we własnym uczeniu się, ale też stanowią podstawę kształtowania się pewnej etyki pracy umysłowej, która systematycznie stosowana, będzie miała tendencję do transferu na inne, pozaszkolne okoliczności uczenia się²⁶.

Podsumowanie

Współcześni Montessorianie, analizując założenia i wymiary edukacyjnej niezależności dziecka, chętnie i często sięgają po termin „samoregulacja”, podkreślając wyraźne i głębokie analogie pomiędzy tym pojęciem a montessoriańską wizją uwewnętrznionej samodyscypliny, normalizacji czy „waloryzacji” osobowości. Takie stanowisko znajdujemy zarówno w oficjalnych dokumentach Amerykańskiego Stowarzyszenia Montessori (AMS), jak i badaczy specjalizujących się w badaniach nad efektywności systemu pedagogicznego M. Montessori. J. Bagby i T. Sulak²⁷ dokonując analizy praktyk edukacyjnych w otoczeniu montessoriańskim, zauważają, że w codziennym działaniu każdego nauczyciela Montessori znajdują odzwierciedlenie trzy strukturalnie powiązane i wzajemnie wzmacniające się fazy typowe dla samoregulacji uczenia się w ujęciu B.J. Zimmermana²⁸:

- przygotowawcza (planowanie) – świadoma analiza zadania (tj. ustalenie celów, planowanie strategii działania, przygotowanie warsztatu pracy itp., a także uświadomienie sobie (lub zbudowanie) własnej motywacji do działania;
- wykonawcza (organizowanie) – realizacja zadania, której powinny towarzyszyć dwa zasadnicze aspekty: samokontrola i samoobserwacja, leżące u podstaw indywidualnej zdolności do monitorowania postępów w uczeniu się, podtrzymywa-

²⁶ Tamże, s. 2.

²⁷ J. Bagby, T. Sulak, *Connecting Montessori Practice and Metacognition*. „Montessori Life” 2011, Spring, Vol. 23, nr 1, s. 8.

²⁸ B.J. Zimmerman, *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*, [w:] *Handbook of self-regulation*, red. M. Boekaerts, P.P. Pintrich, M. Zeidner, San Diego 2005, s. 16-18.

nia koniecznego poziomu koncentracji uwagi oraz odporności na porażki, bodźce rozpraszające czy przeszkody, a także optymalizowania własnego wysiłku poprzez elastyczne zarządzanie czasem i strategiami realizacji zadania²⁹;

- refleksyjna – refleksja nad działaniem, której podstawowym elementem jest ocena rezultatów własnego uczenia się poprzez odniesienie ich do jakiegoś wzorca (normy, standardów jakości), ale także atrybucja przyczynowo-skutkowa, tj. przypisanie sobie odpowiedzialności za wykonane zadanie. Tęgo typu atrybucje kształtują dziecięce postrzeganie własnej przyczynowości i skuteczności – składają się na system przekonań i reakcji afektywnych, takich jak obawy czy wątpliwości dotyczące własnych zdolności do organizowania i realizowania w praktyce działań koniecznych do osiągnięcia założonego celu poznawczego.

Wszystkie trzy fazy samoregulacji są świadomie wspierane przez nauczycieli montessoriańskich, wiernych zawołaniu twórczyni metody, Marii Montessori:

Sekret dobrego nauczania polega na tym, by traktować dziecięcą inteligencję jak żyzne pole, na którym możemy zasiał ziarna uczenia się (...) Celem nie jest jedynie sprawienie by dziecko rozumiało, ani tym bardziej zmuszanie go do uczenia się na pamięć, ale raczej poruszenie najgłębszych pokładów jego wyobraźni i entuzjazmu. Nie chcemy wychować uczniów zadowolonych z siebie, ale pełnych pasji³⁰.

Bibliografia

- American Montessori Society, *Montessori Education: Key Concepts and Practices*, 1990
<http://montessoritraining.blogspot.com>, [dostęp: 13.11.2012].
- Bagby J., Sulak T., *Connecting Montessori Practice and Metacognition*, „Montessori Life” Spring 2011, Vol. 23, Nr 1, s. 8-9.
- Bednarczuk B., Zdybel D., (red.), *Learning in Montessori Classroom – in Search of Quality in Education*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.
- Epstein A., Epstein P., *Self-reliance in Montessori early education*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 1(16), s. 110-117.
- Erwin B., Wash P.D., Mecca M.F., *A 3-year Study of Self-regulation in Montessori and Non-Montessori Classrooms*, „Montessori Life” 2010, nr 2, s. 22-31.
- Gunn S., *Connecting Montessori Practice and Metacognition*, „Meadowbrook Montessori School Newsletter”, Summer 2011, nr 48.
- Kendall S.D., *The Development of Autonomy in Children*, „The NAMTA Journal” 1993, vol. 18, No 1, Winter 1993.

²⁹ Tamże, s. 19.

³⁰ M. Montessori, *To Educate the Human Potential*, Oxford 1996, s. 16.

- Koh J.H.L., Frick T.W. *Implementing Autonomy Support: Insights from a Montessori Classroom*, „International Journal of Education” 2010, Vol. 2, nr 2, www.macrothink.org/ije, [dostęp 13.11.2012].
- Lillard P.P., *Montessori Today. A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood*, Schocken Books, New York 1996.
- Loeffler M., *Scientific Pedagogy Revisited*, „The NAMTA Journal” 1994, Vol 19, nr 1, s. 136-145.
- Montessori M., *The Discovery of the Child*, Ballantine Books, New York 1972.
- Montessori M., *To Educate the Human Potential*, Clío Press, Oxford 1989.
- Montessori M., *The Absorbent Mind*, Clío Press, Oxford, England 1992.
- Montessori M., *The California Lectures of Maria Montessori 1915. Collected Speeches and Writings*, Clío Press, Oxford, England 1997.
- Montessori M., *The Montessori Method*, Earth Angel Books, Blacksburg VA 2012.
- Murray A., *Montessori Elementary Philosophy Reflects Current Motivation Theories*, „Montessori Life”, Spring 2011.
- Stoll Lillard A., *Montessori. The science behind the genius*, Oxford University, Oxford, England 1992.
- Standing E.M., *Maria Montessori – her life and work*, New American Library, California 1962.
- Tornar C., *Maria Montessori’s Contribution to Scientific Pedagogy*. Lecture given at the doctoral course in „Innovation and evaluation of the educational systems” of the International Doctoral School „Culture, Éducation, Communication” – Department of Educational Design, University of Roma Tre. „MO.R.E – Montessori Research&More” Newsletter 1-2009 (June).
- Zimmerman B.J., *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*, [w:] (eds.). *Handbook of self-regulation*, red. M. Boekaerts, P.P. Pintrich, M. Zeidner, Elsevier Academic Press, San Diego 2005.

ADRES DO KORESPONDENCJI

dr Dorota Zdybel
Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny
e-mail: dorota.zdybel@ignatianum.edu.pl