

Barbara Surma

Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny

Dlaczego w przedszkolach Montessori dzieci pracują, a nie bawią się?

Why do Children in Montessori Kindergartens Work and Not Play?

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

zabawa, praca,
pedagogika Marii
Montessori, dziecko
w wieku przedszkol-
nym, formy aktyw-
ności dziecka

Zabawa i praca są, obok nauki, dwiema podstawowymi formami działalności ludzkiej. Zabawa jest nie tylko podstawową formą aktywności małego dziecka, ale też organizacją procesu wychowawczego w przedszkolu. Dlatego celem artykułu jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, dlaczego Maria Montessori nazywa działalność dziecka pracą, a nie zabawą. Wyjaśnienie tego zagadnienia jest realizowane w dwóch etapach. Pierwszy to przegląd literatury, na podstawie której sformułowano najważniejsze kwestie współczesnego rozumienia pojęć zabawy i pracy. Drugi to analiza poglądów M. Montessori i porównanie ich z założeniami dotyczącymi zabawy i pracy. Praca dziecka według M. Montessori prowadzi do jego samodzielności, pozwala na budowanie więzi z innymi oraz na odkrywanie i nadawanie sensu swojemu działaniu, jak i przedmiotom znajdującym się w najbliższym otoczeniu. Intencją M. Montessori było dowartościowanie działania dziecka, które sprzyja holistycznemu i integralnemu rozwojowi. Jej poglądy można uznać za zbieżne ze współczesnymi koncepcjami edukacji dziecka, stawiającymi na podmiotowość. Włoszka tworzy odpowiednio przygotowane otoczenie do tego, by dziecko mogło dokonywać wyboru własnej aktywności, która została nazwana pracą.

KEYWORDS ABSTRACT

play, work, pedagogy of Maria Montessori, preschool child, forms of child's activity

Play and work are, besides science, two basic forms of human activity. Play is not only the basic form of the activity of a small child, but also the organization of the educational process in a kindergarten. Therefore, the purpose of the article is to answer the question of why Maria Montessori calls a child's activity work and not play. The explanation of this issue is carried out in two stages. The first is a literature review, on the basis of which the most important issues of the contemporary understanding of the concept of play and work are formulated. The second is an analysis of M. Montessori's views and comparing them with the assumptions about play and work. The work of a child according to M. Montessori leads to their independence, allowing them to build relationships with others and discover the meaning of their actions, as well as objects in their immediate vicinity. The intention of M. Montessori was to appreciate the child's actions, which promote holistic and integral development. Her views can be considered as convergent with contemporary concepts in primary education, focusing on subjectivity. She created a well-prepared environment for the child to be able to choose their own activity, termed as work.

Wprowadzenie

Do podstawowych form działalności ludzkiej zalicza się zabawę, naukę i pracę. Zabawa występuje w każdym okresie rozwojowym człowieka, lecz zmienia się jej dominacja oraz forma. Z perspektywy człowieka dorosłego zabawa jest aktywnością wykonywaną dla przyjemności. Definiowana jest jako układ czynności pozwalający zaspokoić doraźne, funkcjonalne potrzeby jednostki, nie zakłada dochodzenia do wartości materialnych i nie jest kierowana motywami osiągnięcia celów praktycznych czy utylitarnych¹.

Natomiast z punktu widzenia dziecka zabawa jest jego podstawową i najczęściej podejmowaną formą aktywności. Takie podejście odzwierciedla się w organizacji procesu wychowawczego w przedszkolu. Zaliczana jest ona, obok zajęć dowolnych i obowiązkowych oraz innej działalności związanej z samoobsługą, elementami pracy

¹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, s. 60.

użytecznej i porządkowej, do głównych form organizacyjnych pracy w przedszkolu². Wprowadzana w ostatnich latach reforma oświaty próbowała zmienić podejście do wartości edukacyjnej zabawy i zajęć obowiązkowych, co zapisano przede wszystkim w podstawie programowej wychowania przedszkolnego z roku 2009³. Zgodnie z nią cele edukacyjne miały być realizowane w warunkach dostosowanych do potrzeb rozwojowych dzieci. Na pierwszym miejscu wymieniono zabawę, następnie pobyt na świeżym powietrzu, później zajęcia dydaktyczne. Zwrócono również uwagę, że podczas przebywania poza budynkiem przedszkolnym można zaproponować dzieciom zajęcia połączone z obserwacją przyrody, zabawy ruchowe i gry sportowe, a także różnego rodzaju prace: gospodarcze, porządkowe i ogrodnicze. Zapis dotyczący warunków realizacji celów w tejże podstawie programowej zdecydowanie przesuwając akcent z tradycyjnego podejścia do roli nauczyciela-wychowawcy przedszkolnego na podmiotowe traktowanie dziecka i zwrócenie uwagi na holistyczny, integralny i indywidualny przebieg jego rozwoju⁴.

Również w podstawie programowej z 24 lutego 2017 roku zapisano, że cele wychowania przedszkolnego powinny być realizowane poprzez zajęcia kierowane i niekierowane, w tym samodzielną zabawę oraz gry i zabawy na świeżym powietrzu zgodnie z rozwojem dziecka⁵. Zabawa ma być jedną z form poznawania alfabetu i nabywania przez dzieci umiejętności czytania i pisanie, a także zaspokajania potrzeby ruchu. W dokumencie tym w mniejszym stopniu akcentuje się zabawę jako podstawową aktywność dziecka w jej definicyjnym ujęciu. W przedszkolu, obok wyżej wymienionych form organizacyjnych, jest również miejsce na różnego rodzaju prace, która najczęściej wiąże się z czynnościami samoobsługowymi, porządkowymi, pracami na działce przedszkolnej, przygotowywaniem uroczystości, czy pomaganiem młodszym dzieciom⁶. Włączanie dzieci do wykonywania różnego typu prac ma za zadanie kształtowanie ich kompetencji, niezbędnych w procesie całościowego uczenia się, i przygotowanie do wykonywania pracy zawodowej w przyszłości. Jest to rozumiane

² Zob. I. Dudzińska, S. Lipina, K. Właźnik, *Metodyka wychowania w przedszkolu*, Warszawa 1978; D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.

³ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17.

⁴ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2013, s. 81-114.

⁵ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356.

⁶ B. Surma, *Aktualne konteksty wychowania przez pracę i do pracy w pedagogice przedszkolnej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2014, tom V, nr 9/2, s. 334-35.

jako wychowanie przez pracę i do pracy, które prowadzi do stopniowego odkrywania znaczenia pracy dla siebie i dla innych; przechodzenia z aktywności zabawowej do planowej i zorganizowanej, odkrywania wartości działania, pracy oraz poszanowania dzieł wytwórczych swoich i innych. Osiągnięcie tych celów świadczy o dobrym przygotowaniu dziecka do szkoły, a dokonuje się to w procesie wychowania przedszkolnego realizowanego przede wszystkim przez zabawę.

Interesujące podejście do zabawy prezentuje Maria Montessori (włoska lekarka i pedagog), która swoją działalność pedagogiczną rozwijała na początku XX wieku. Na podstawie licznych obserwacji dzieci w wieku od trzech do sześciu lat włoska pedagog uznała, że wykonują one niezwykłą pracę, kształtując swoją osobowość. Dlatego nie tylko nazwała dziecko „świadomym pracownikiem” („*lavoratore cosciente*”), ale też jego aktywność ujęła w kategorii pracy, a nie zabawy⁷. Z tymi założeniami polemizowano zarówno w czasach jej współczesnych, jak i obecnie. Co prawda na początku XX wieku wielu pedagogów, bazując na personalistycznych założeniach, tworzyło nowe koncepcje szkoły pracy, to jednak ich poglądy, zwłaszcza dotyczące rozwiązań praktycznych, znacznie odbiegały od montessoriańskich.

Trzeba zaznaczyć, że również współcześnie nazywanie swobodnej aktywności dziecka pracą często wywołuje sprzeciw, brak zrozumienia lub zdziwienie. Dlatego spróbujemy bliżej się zapoznać z założeniami pracy dziecka w przedszkolu Montessori na tle współczesnych koncepcji zabawy i pracy.

Założenia metodologiczne

To krótkie wprowadzenie, ukazujące pewną sprzeczność między pojmowaniem zabawy i pracy, prowadzi do sformułowania celu oraz problemu badawczego. Głównym celem jest wyjaśnienie pojęć zabawy i pracy w ujęciu M. Montessori oraz porównanie z współczesnymi poglądami na ten temat oraz ukazanie wartości pracy w rozwoju dziecka w ujęciu włoskiej lekarki. Problemem badawczym jest pytanie zawarte w tytule artykułu: dlaczego dzieci w przedszkolu Montessori pracują?

Refleksję prowadzącą do wyjaśnienia tego problemu należy rozpocząć od przedstawienia współczesnych poglądów na temat zabawy, jej wartości i roli w procesie wychowawczo-dydaktycznym dziecka. D. Waloszek⁸ dostrzega kontrast, jaki zachodzi między teoretycznym rozumieniem zabawy jako atrybutu dzieciństwa i podstawowego sposobu istnienia człowieka w pierwszych latach jego życia, a współczesnym podejściem do zabawy jako bezwartościowego spędzania czasu przez dziecko.

⁷ M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, Napoli 1935, s. 130.

⁸ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna*, dz. cyt., s. 253.

Swoimi pytaniami prowokuje do zastanowienia się, dlaczego zabawa uważana jest za stratę czasu, a nauka i praca, jaką wykonuje dziecko, nie. Już w tym momencie można stwierdzić, że zasygnalizowana przez nią potrzeba przewartościowania myślenia o zabawie jest zbieżna z przesłankami, którymi kierowała się M. Montessori. W obu przypadkach, chodzi o dowartościowanie samodzielnej aktywności dziecka niezależnie od tego, jak ona będzie nazywana. Montessori dokonuje tego poprzez wprowadzenie terminu „praca”.

Kolejnym etapem będzie zapoznanie się z wybranymi definicjami pracy, co pozwoli na wskazanie podobieństw bądź różnic między filozoficznym, socjologicznym, psychologicznym a pedagogicznym podejściem do pracy w ujęciu M. Montessori.

Główną metodą badawczą będzie analiza tekstów źródłowych. Przedmiotem postępowania badawczego będą głównie publikacje z filozofii, socjologii, psychologii i pedagogiki, w tym z pedagogiki przedszkolnej, pedagogiki pracy, pedagogiki Marii Montessori, dydaktyki oraz metodyki wychowania przedszkolnego. W zakres ten włączone zostaną również osobiste reminiscencje autorki, pochodzące z własnych doświadczeń zdobytych podczas wieloletniej pracy pedagogicznej z dziećmi w przedszkolu Montessori.

Współczesne rozumienie zabawy

Najczęściej przytaczaną w literaturze przedmiotu definicją pojęcia zabawy jest ta sformułowana przez J. Huizingę, który podaje, że „zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości, i świadomość *odmienności od zwyczajnego życia*”⁹.

Na podstawie analizy tejsz definicji wyróżnia się następujące formalne cechy zabawy:

- zabawa to każda czynność podjęta dla samej przyjemności, bez względu na końcowy rezultat¹⁰;
- zabawa jest działaniem swobodnym, podjętym dobrowolnie¹¹;
- zabawa jest działaniem bezinteresownym, ale nie bezwartościowym¹²;

⁹ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1985, s. 48.

¹⁰ A. Brzezińska, *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, red. A. Brzezińska, M. Burtowy, Poznań 1992, s. 79-80.

¹¹ J. Huizinga, *Homo ludens*, dz. cyt., s. 20.

¹² Tamże, s. 22

- zabawa odbywa się w określonym – często fikcyjnym – miejscu i czasie, cechuje ją odrębność i ograniczoność przestrzenno-czasowa, co pozwala na jej powtarzalność; cecha ta dotyczy trzech elementów: przestrzeni do działania, przedmiotów-rekwizytów oraz czasu zabawy; fikcyjność pozwala na stworzenie „wtórnej rzeczywistości lub też całkowitego oderwania od życia powszedniego”¹³;
- zabawa jest ujęta w normy: „poddane konwencjom, które zawieszają zwykłe prawa i chwilowo wprowadzają nowe *ustawodawstwo*, jedynie obowiązujące”¹⁴;
- w zabawie występuje element napięcia¹⁵;
- działania podejmowane podczas zabawy mają charakter społecznego współzawodnictwa¹⁶.

K. Duraj-Nowakowa podaje trzy główne składniki definicyjne pojęcia zabawy. Pierwszym jest podmiotowa, bezinteresowna, autoteliczna motywacja człowieka bawiącego się. Drugim składnikiem jest określenie celu zabawy, który zawiera się w niej samej, oraz sztuczność, inność świata ludycznego, ograniczonego czasoprzestrzeni. Trzecim jest stała i powtarzalna struktura organizacyjna wraz z ustalonymi regułami.

Zabawa w ujęciu psychologicznym rozumiana jest między innymi jako asymilowanie zewnętrznej rzeczywistości zgodnie z podmiotowym oczekiwaniem. Ta podmiotowość polega na autotelicznym charakterze zabawy – dziecko traktuje siebie jako przyczynę własnej aktywności, a zarazem na jej bezinteresowności i dobrowolności. Zabawa jest ujmowana również jako psychologiczna działalność dziecka, wynikająca z jego zainteresowań i potrzeb rozwojowych, podejmowana autonomicznie i dla przyjemności¹⁷.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się kilka funkcji zabawy. Głównymi, wyodrębnionymi w psychologii są: funkcja kształcąca, wychowawcza, diagnostyczna (projekcyjna) i terapeutyczna. Zabawa wraz z wiekiem i rozwojem dziecka zmienia swój charakter, treść, formę oraz funkcję. Jest czynnością, która pomaga dziecku poznać świat dzięki naśladowaniu, eksplorowaniu, próbowaniu i konstruowaniu¹⁸. W okresie przedszkolnym zabawa stopniowo przechodzi z aktywności swobodnej, całkowicie spontanicznej, do bardziej celowej, intencjonalnej i zorganizowanej.

Zabawa w aktualnej rzeczywistości edukacyjnej i społecznej zagrożona jest pewnego rodzaju kryzysem, który objawia się zanikaniem swobodnej zabawy w naturalnych

¹³ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 35.

¹⁴ Tamże, s. 35.

¹⁵ I. Dudzińska, S. Lipina, K. Właźnik, *Metodyka wychowania w przedszkolu*, dz. cyt., s. 15.

¹⁶ K. Duraj-Nowakowa, *Metodologiczne przesłanie problemu funkcji zabaw w edukacji*, [w:] *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. K. Duraj-Nowakowa, B. Muchacka, Kraków 1998, s. 8.

¹⁷ Tamże, s. 8-10.

¹⁸ E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 367 i 10.

warunkach (przyrodniczych i społecznych), nadmiarem dodatkowych zajęć zorganizowanych, zbyt intensywnym jej eksploatowaniem w sensie instrumentalnym, jako czynności o charakterze dyrektywnym, nastawionej na rywalizację, pozbawionej możliwości twórczej aktywności jednostki bawiącej się¹⁹.

Reasumując, z jednej strony zabawę traktuje się jako bardzo ważną formę aktywności dziecka, dostrzega się w niej czynnik stymulujący jego rozwój, podkreśla się też wartość zabawy jako czynności swobodnej, dobrowolnej, podejmowanej bez z góry założonego celu, co jest sprzeczne z wiedzą potoczną, sugerującą, że zabawa jest działaniem bezwartościowym w przeciwieństwie do nauki i pracy. Z drugiej, wskazując na jej funkcje, próbuje się ją wykorzystać w procesie edukacyjnym jako jedną ze strategii. Czy w tym przypadku nadal można taką aktywność dziecka nazywać zabawą? D. Waloszek wyjaśnia, że pojęcie strategii wynika z przejścia z edukacji nurtu technologicznego na humanistyczny, podmiotowy, globalny²⁰. Główną przesłanką jest przyjęcie zabawy jako wrodzonej potrzeby rozwojowej, dzięki której dziecko poznaje siebie i otoczenie. Zabawa pozwala na samoaktualizację, samorealizację i uczestnictwo, a także na zaspokajanie potrzeb rozwojowych dziecka. Przyjmując inną koncepcję metod dydaktycznych, zabawa może pełnić rolę metody algorytmicznej, konatywnej i heurystycznej²¹. Istotnym warunkiem, by zabawa nie stała się zadaniem, jest tworzenie przez samo dziecko własnej przestrzeni działania. Dziecko ma być wspierane w swoim rozwoju, obdarzane uwagą wartościującą, prowokowane do działania w tak zwanej sferze najbliższego rozwoju²². Należy zatem obserwować dziecko i stwarzać mu dogodne warunki, w których będzie mogło podejmować aktywność zabawową. Te postulaty są zbieżne z założeniami pedagogicznymi M. Montessori, zwłaszcza z potrzebą obserwacji dziecka i podmiotowości oraz metodycznymi wskazówkami organizacji procesu edukacyjnego w tak zwanym przygotowanym otoczeniu. Ewidენტną różnicą jest nazywanie przez M. Montessori aktywności dziecka pracą.

W nowym podejściu do edukacji można zauważyć pewną redefinicję pojęcia zabawy dziecka. Wynika to ze zmiany kształcenia, która przenosi akcent z przekazywania wiedzy na rozwijanie postaw twórczych i umiejętności kierowania własnym rozwojem, współdziałanie i współtworzenie. Dlatego w procesie edukacyjnym na etapie przedszkolnym zwraca się uwagę na tworzenie korzystnych warunków wychowawczych według określonych standardów, aby dziecko traktowane podmiotowo podejmowało swobodną aktywność zwaną zabawą. Nauczyciel wychowania przedszkolnego ma

¹⁹ G. Kapica, *Zabawa. Jest w niej ukryty skarb. Aktualne konteksty edukacyjne*, [w:] *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Opole 2006, s. 74-75.

²⁰ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna*, dz. cyt., s. 268-274.

²¹ Tamże, s. 269.

²² Tamże, s. 171.

wspierać, stymulować i towarzyszyć dziecku, które rozwija się dzięki akceptowaniu jego podmiotowości, aktywności twórczej i potrzeby samorealizacji²³.

Podmiotowe podejście do dziecka prowadzi do zaakceptowania jego aktywności własnej, pojmowanej jako podejmowanie działań z własnej inicjatywy, dla osobistej satysfakcji czy realizacji samodzielnie wyznaczonych celów, aktywności wynikającej z potrzeb rozwojowych, a zatem z wewnętrznej motywacji. Jest to aktywność spontaniczna i samorzutna, ale może być również motywowana z zewnątrz; wtedy jest to aktywność kierowana, co jednak nie oznacza, że jest dyrektywna. Akceptacja potrzeb rozwojowych dziecka wiąże się z tworzeniem odpowiedniego środowiska edukacyjnego, w którym znajduje ono impulsy do działań w formie proponowanych mu zadań, które może, ale nie musi podejmować²⁴. To wyjaśnienie obrazuje, na czym polega współczesne podejście do organizacji procesu edukacyjnego dziecka, a także zabawy, między innymi w nurcie pedagogiki personalistycznej. Wymieniane cechy spontanicznej aktywności są zbieżne z tymi wynikającymi z definicji pojęcia zabawy. Aktywność dziecka jest szerszym pojęciem i w tym rozumieniu zabawa jest jedną z jej form, ale trzeba zaznaczyć, że stymulowanie i zewnętrzne bodźce poszerzają jej zakres.

Pojęcie pracy w procesie edukacyjnym dziecka w przedszkolu

Praca w ujęciu filozoficznym definiowana jest najczęściej jako świadoma i celowa działalność człowieka ukierunkowana na przetwarzanie dóbr przyrody i przystosowanie jej do potrzeb człowieka, wymagająca wysiłku, dzięki której tworzy i przekształca on własne środowisko, warunki życia, kulturę i siebie samego²⁵. Traktowana jest również jako wartość, która służy rozwojowi osobowości ludzkiej oraz kultury cywilizacji i moralności. Traktowana jest jako wartość uniwersalna. Jest podstawowym miernikiem wartości człowieka²⁶. Dzięki niej człowiek doskonali zastaną rzeczywistość, ale także siebie samego²⁷. Łączy się to z etycznym podejściem do pracy, której celem jest przekształcanie rzeczywistości i przystosowanie jej do potrzeb ludzkich oraz tworzenie

²³ Zob. M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa 1992.

²⁴ H. Dmochowska, *Rozważania o podmiotowości dziecka*, [w:] *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, red. L. Wiatrowska, H. Dmochowska, Kraków 2013, s. 77.

²⁵ A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baniak, Warszawa 2007, s. 23 i 25; M. Uliński, *Praca*, [w:] *Słownik filozoficzny*, red. J. Hartman, Kraków 2004, s. 174.

²⁶ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, dz. cyt., s. 65.

²⁷ Hannah Arendt wyróżnia pracę, którą odróżnia od wytwarzania i działania. Zob. H. Arendt, *Kondycja ludzka*, Warszawa 2000.

nowych wartości duchowych i materialnych²⁸. Jest też wartością moralną, rozumianą jako droga, na której człowiek realizuje swoje panowanie nad światem²⁹.

W ujęciu socjologicznym praca jest rozumiana jako proces społeczny, który stanowi o ciągłości bytu społecznego jednostek i grup. Jest to „celowa działalność ludzka nakierowana na przetwarzanie dóbr przyrody, przedmiotów lub/i informacji za pomocą narzędzi w celu zaspokojenia, w sposób pośredni lub bezpośredni, materialnych i niematerialnych potrzeb (jednostek i grup), jest też jednym z głównych elementów kształtowania więzi społecznych”³⁰.

W ujęciu psychologicznym praca jest czynnikiem i warunkiem rozwoju osobowości, ale także obiektywną potrzebą człowieka³¹. W kategoriach personalistycznych praca przejawia się „w aktywności człowieka i jego zdolności do przekształcania świata przy jednoczesnej umiejętności samodoskonalenia”³².

W nurcie myśli chrześcijańskiej genezą pracy jest Bóg, który stworzył człowieka na swój obraz i podobieństwo, a następnie zobowiązał go do pracy: „czynienia sobie ziemi poddaną” (Rdz 1 i 2). Natomiast w koncepcji marksistowskiej „praca jest pierwszym, podstawowym warunkiem wszelkiego życia ludzkiego i to w takim stopniu, że w pewnym sensie należy powiedzieć, że to praca stworzyła samego człowieka”³³.

Właściwością pracy jest użyteczny rezultat. Może to być przedmiot materialny, cecha osoby, sprawność, zaradność, wiedza, doświadczenie, umiejętność oraz pozytywne przeżycia wzbogacające człowieka oraz jego stosunki z otoczeniem. Tylko w wyjątkowych przypadkach, jak twierdzi B. Raczkowski, „praca występuje jako wartość autoteliczna”³⁴.

Reasumując, po pierwsze pracę traktuje się jako swoistą formę stosunku człowieka do przyrody. Podkreślany jest w tym przypadku aspekt podmiotowy i przedmiotowy. Człowiek jako podmiot działający ukierunkowany jest na zewnętrzny przedmiot, z którego – w połączeniu z wysiłkiem intelektualnym i fizycznym – tworzy dobra materialne i duchowe, cywilizacyjne i kulturowe. Dostrzega się w tej formie wychowawczą rolę pracy w aspekcie aktywizującym, którego celem jest kształtowanie aktywnego i twórczego stosunku do otaczającego świata, a także w aspekcie wytwórczym. Człowiek dostarcza dobra pojmowane jako moralna powinność ludzi, przejaw

²⁸ S. Jedynak (red.), *Mały słownik etyczny*, Bydgoszcz 1994, s. 177-178.

²⁹ A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka*, Warszawa 2004, s. 115-117.

³⁰ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 161.

³¹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, dz. cyt., s. 74.

³² S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna*, [w:] *Pedagogika pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007, s. 13.

³³ Tamże, s. 72.

³⁴ J. i B. Raczkowsy, *Praca w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990, s. 10.

ich siły, zaradności i talentu³⁵. Po drugie, pracę rozumie się jako formę więzi między jednostkami ludzkimi, i po trzecie – jako formę stosunków społecznych, gdzie pełni rolę uspołeczniającą. Praca wprowadza człowieka w układ stosunków i zależności społecznych, gwarantuje mu konieczny kontakt społeczny i realizację jego różnorodnych potrzeb.

Analizując różne podejścia do pracy, można – przytaczając słowa A. Bogaja – przyjąć, że praca może być traktowana jako „swego rodzaju przymus lub towar, proces pozwalający doskonalić siebie, środowisko, w którym działamy, wreszcie jako podstawowa wartość w życiu”³⁶.

Czym różni się praca od zabawy w pedagogice wychowania przedszkolnego? W celu porównania tych dwóch pojęć odniesiemy się do metodyki wychowania przedszkolnego. Zdaniem I. Dudzińskiej:

(...) praca jest zawsze czynnością lub działaniem, które przebiega celowo, która dąży planowo do wyniku końcowego, przy czym ten cel końcowy (efekt, rezultat) jest dla działania determinujący i określający jego rodzaj. Istotą rzeczy w pracy jest wynik działania. Zabawa natomiast w większości nie jest podejmowana pod kątem widzenia jakiegoś konkretnego i praktycznego celu końcowego, lecz z potrzeby działania. W ostrym rozgraniczeniu pracy i zabawy, cel pracy leży w wyniku końcowym, cel zabawy – w niej samej³⁷.

Podkreśla się również, że w zabawie ważniejsze jest samo działanie, aniżeli efekt końcowy. Zabawa sama w sobie przynosi dziecku zadowolenie, bowiem jego potrzebą jest samodzielne wykonanie czynności, a nie wykonane dzieło. Ponadto cel, do którego dziecko dąży w pracy, ogranicza swobodę jego działania, możliwość powtarzania czy zmianę rodzaju czynności, w przeciwieństwie do zabawy, która daje większą swobodę. Kolejnym elementem odróżniającym zabawę od pracy jest stopień realizmu. W zabawie dziecko tworzy pozorną rzeczywistość, natomiast w pracy ma do czynienia z jej konkretnym wymiarem.

W metodyce wychowania przedszkolnego stosuje się wyraźny podział między aktywnością dowolną dziecka a innymi formami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wymienione wyżej różnice zachodzące pomiędzy tymi pojęciami mają swoje odzwierciedlenie w zapisach programowych, planowaniu procesu edukacyjnego i podziale między formą zajęć i zabaw dowolnych a zajęciami obowiązkowymi oraz pracą użyteczną dzieci. Podkreśla się, że dziecko w wieku przedszkolnym uczy się obowiązkowości dzięki podejmowaniu różnego rodzaju prac i przyjmowaniu ról

³⁵ Tamże, s. 8.

³⁶ A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, dz. cyt., s. 23.

³⁷ I. Dudzińska, S. Lipina, K. Właźnik, *Metodyka wychowania w przedszkolu*, dz. cyt., s. 118.

społecznych. Proces poznawczy dziecka ukierunkowany jest na zrozumienie, że praca jest podstawą życia ludzkiego, i na dostrzeganie jej społecznego znaczenia. Jednakże gdy obserwujemy działalność dziecka w przedszkolu, taki ostry podział między zabawą a pracą wydaje się sztuczny i nie wynika z integralnego ujmowania rozwoju dziecka. Ponadto, jeżeli praca nie przekracza możliwości dziecka, to ono nie dostrzega różnicy między nią a zabawą. Również dla obserwatora taka różnica jest niewidoczna, wynika ona z autentycznej radości dziecka z pracy oraz z jego niezdolności do rozpoznania znaczenia swoich działań dla psychicznego rozwoju³⁸. Przykładem tego może być grabienie przez dziecko liści, które może być zarówno zabawą, jak i pracą. Dziecko, które spontanicznie i dobrowolnie podejmuje się wykonania tej czynności, przyjmuje w swojej zabawie rolę ogrodnika. Bawi się, naśladując dorosłego wykonującego tego rodzaju pracę. Często podejmowana przez dziecko czynność nie ma znamion pracy, bowiem wykonuje ją ono dla samej przyjemności, gromadzenia doświadczeń w posługiwaniu się nowym narzędziem (zabawa funkcjonalna, manipulacyjna). Po zgrabieniu liści ich ponowne rozsypanie wskazuje, że czynność ta nie była podjęta w celu uporządkowania ogrodu. Cel był w czynności, nie w wyniku działań, a motywem była wewnętrzna potrzeba działania. Czynność można powtarzać. Dziecko ma potrzebę działania i poznawania siebie, swoich możliwości i oddziaływania na otoczenie. Efektem będzie samozadowolenie i samoaktualizacja. Nie można też wykluczyć działania w sferze wyobraźni, bowiem przyjmując rolę ogrodnika, dziecko tworzy sobie świat fikcyjny. Ustala swoje zasady i reguły dla swobodnej działalności.

Jeśli przyjmiemy nowe ujęcie wychowania oparte na tworzeniu odpowiednich warunków dla holistycznego i integralnego rozwoju, oraz korzystamy ze strategii wychowania, dotychczasowy podział na formy organizacyjne pracy w przedszkolu nie ma uzasadnienia. Dziecko w wieku przedszkolnym wykonuje swoistego rodzaju pracę, którą jedni nazywają zabawą zgodnie z przesłankami psychologii rozwojowej, inni zaś pracą. Rozwój dziecka przebiega całościowo i dlatego nie można wyznaczać ostrych granic między różnymi formami jego aktywności. Każda podejmowana przez dziecko działalność ma jakiś cel, bardziej lub mniej uświadomiony. Jest on widoczny w przebiegu aktywności oraz w formie dobra materialnego lub duchowego. Można tu przytoczyć słowa E. Claparède'a, który twierdził, że „zabawa i praca są to słowa bodaj bez znaczenia w tym wieku, to my dorośli widzimy zabawę w tych różnorodnych zajęciach, którym dziecko oddaje się z nie mniejszą powagą, niż my naszej pracy”³⁹. Praca również może być, a nawet powinna być podejmowana dla

³⁸ M. Przetacznik-Gierowska, *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 2000, s. 164-165.

³⁹ E. Claparède, *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, Warszawa 1936, s. 39.

przyjemności, podobnie jak zabawa. Obie kształtują osobowość człowieka i jego charakter. Ta myśl charakteryzowała epokę, w której swoje pedagogiczne dzieło tworzyła M. Montessori, i nadal wydaje się ona aktualna. Włoszka dostrzegała również problem zatrudniania dzieci do ciężkiej pracy. Postulowała o prawa nie tylko dla kobiet, ale też dzieci.

Pojęcie pracy w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori

M. Montessori ideę wychowania dziecka oparła w pierwszej kolejności na bezpośredniej obserwacji dziecka. Ono stało się jej przewodnikiem. Umożliwienie mu prawidłowego rozwoju nie miało polegać na usuwaniu przeszkód życiowych czy jego wad, ale na podążaniu za nim w naturalnych warunkach. W ten sposób M. Montessori odkryła, że dziecko w pierwszych latach swojego życia znajduje się w okresie szczególnej wrażliwości skierowanej na otaczające go środowisko. Ta wyjątkowa wrażliwość nie tylko wyrażała się w pragnieniu poznawania i badania rzeczywistości, w której dziecko się znajdowało, ale na jej przenikaniu. W tej właściwości, którą nazwała miłością do środowiska, dostrzegała bodźce stymulujące dziecko do życia, a odpowiedzią na tę szczególną wrażliwość wobec otoczenia była praca, którą z wielkim entuzjazmem dziecko nieustannie i nieustraszenie podejmowało⁴⁰. Ten nowy stosunek do środowiska naturalnego i do pracy M. Montessori porównała do bezwarunkowego odruchu. Pracę rozumiała jako „podstawowy instynkt człowieka”, który był konsekwencją intymnej więzi łączącej człowieka z jego otoczeniem⁴¹. Stało się to głównym wyznacznikiem dla przygotowania odpowiedniego otoczenia edukacyjnego. Włoszka chciała uświadomić osobom dorosłym, odpowiedzialnym za proces wychowania dzieci, że gromadzenie i oferowanie im przedmiotów materialnych oderwanych od ich bezpośredniego doświadczenia prowadzi do ukształtowania w nich takich cech jak nadmierna chęć posiadania, bezradność, znużenie. W przygotowanym otoczeniu mają się znajdować przedmioty, dzięki którym dziecko będzie mogło odkrywać ich istotę oraz odnajdywać ich priorytetowe funkcje. Dokonuje się to w sposób naturalny wtedy, gdy daje się mu możliwość do samodzielnych odkryć i własnej aktywności. Praca daje dziecku satysfakcję w chwili, gdy jego „umysł poszukuje, odkrywa, tworzy, a nie kiedy kontempluje”⁴². Normalna praca dziecka charakteryzuje się pragnieniem poznania prawdy, przenikaniem w głąb przedmiotów, szukaniem niezależności. Małe dziecko nie oczekuje pieszczot, czułości i słów

⁴⁰ M. Montessori, *L'amoroso lavoro*, [w:] Maria Montessori. *Il metodo del bambino a la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, red. A. Schocchera, Roma 2002, s. 57.

⁴¹ M. Montessori, *Educazione e pace*, Roma 2004, s. 146.

⁴² M. Montessori, *L'amoroso lavoro*, dz. cyt., s. 72.

uznania, dąży do eksplorowania świata. W tym poszukiwaniu sensu i istoty rzeczy jest nieustrudzone i taką możliwość pracy należy mu zaoferować.

Podkreśla ona, że w odróżnieniu od dorosłego, dziecko podejmuje pracę bez najmniejszego wysiłku, wykonuje ją przez cały czas, jest w stałym ruchu. Jest jak płomień, który krąży i zatrzymuje się raz po raz na jednym przedmiocie, by za chwilę zająć się innym. Jej zdaniem praca dziecka jest aktywnością, która „nie jest związana ani z nauczaniem prowadzonym przez dorosłego, ani z pragnieniem naśladowania rówieśnika, ani z żadnym przywiązaniem do inteligentnych i podobnych mu istot, lub do wszelkich żywych gatunków: jest czymś, co łączy jednostkę z jej środowiskiem”⁴³. Ten aspekt pracy w ujęciu M. Montessori można porównać z psychologicznymi właściwościami zabawy, a przede wszystkim z bezinteresownym i dobrowolnym jej podejmowaniem oraz asymilacją zewnętrznego rzeczywistości.

Naturalny u dziecka instynkt pracy ma swoje uzasadnienie w przyjętej przez M. Montessori filozoficznej koncepcji świata i człowieka. Wszechświat został stworzony przez Boga jako niedokończone dzieło. Istnienie świata jest podtrzymywane przez wszystkie stworzone przez Boga istoty, które instynktownie dążą do przetrwania swojego gatunku, doskonałości, jedności i harmonii. Człowiek natomiast stworzony na obraz Boga ma świadomie panować nad światem i czynić go sobie poddanym, tworząc kulturę, ale jego zadaniem jest też podtrzymywanie swojego gatunku. Praca zatem jest wartością, darem i przywilejem, ale jednocześnie jest narzędziem doskonalenia się. M. Montessori twierdzi, że człowiek jest powołany do pracy. I o ile małe dziecko wykonuje pracę z radością i bez trudu, to w miarę dojrzewania oraz oddziaływań społecznych jego działanie traci te właściwości ze szkodą dla własnego rozwoju i rozumienia siebie w świecie. Te filozoficzne założenia ujmują pracę dziecka i człowieka dorosłego jako formę procesu społecznego. Praca uszlachetnia człowieka, doskonali go, ale jednocześnie ukierunkowuje jego działanie na tworzenie relacji społecznych. W procesie wychowania M. Montessori pozwala, a nawet tworzy odpowiednie warunki, by miłość dziecka do otoczenia przyjmowała formę pracy. Dziecko stając się silne, perfekcyjne w swym działaniu, odkrywa swoją wartość i godność. Równocześnie dostrzegając innych ludzi wokół siebie, odkrywa potrzebę współdziałania i uświadamia sobie ich znaczenie. Na etapie szkolnym w ramach zajęć z wychowania o Wszechświecie⁴⁴ poznaje znaczenie pracy różnych ludzi i ich współzależność.

Powszechnie uważa się, że dziecko jest szczęśliwe, kiedy się bawi, natomiast M. Montessori obala ten pogląd, twierdząc, że „jest ono szczęśliwe, kiedy pracuje”⁴⁵.

⁴³ Tamże, s. 61.

⁴⁴ Wychowanie o Wszechświecie, inaczej nazywane wychowaniem kosmicznym, jest obszarem edukacyjnym, w którym poruszane są zagadnienia funkcjonowania świata, człowieka, poznawaniem historii, geografii, fizyki, chemii, itp.

⁴⁵ M. Montessori, *Educazione e pace*, dz. cyt., s. 120.

W pierwszych Domach Dziecięcych dzieciom dano do dyspozycji zminiaturyzowane przedmioty codziennego użytku. Grupę tych materiałów nazwano ćwiczeniami praktycznego życia. Przy ich zastosowaniu mogły one wykonywać różnego rodzaju prace, które w przedszkolach konwencjonalnych nazywane są czynnościami samoobsługowymi i porządkowymi. Ewidentną różnicą między ćwiczeniami praktycznego życia a czynnościami samoobsługowymi jest cel, czas poświęcony na nie i motyw podejmowanej aktywności. W przedszkolu montessoriańskim dzieci dobrowolnie wybierają różnego rodzaju czynności w ramach ćwiczeń praktycznego życia, w tak zwanym czasie przeznaczonym na własną aktywność. Mogą je powtarzać tyle razy, ile chcą. Ich celem nie jest utrzymanie czystości i porządku wokół siebie, tylko sama czynność wykonana dla własnej satysfakcji. Motywem ich podjęcia jest wewnętrzna potrzeba, a nie prośba czy polecenie osoby dorosłej. W przedszkolu konwencjonalnym jest przeciwnie – na czynności samoobsługowe i porządkowe jest przeznaczony określony czas, wykonywane są one na przykład w celu przygotowania sali do zajęć.

Wykonując pracę, dziecko kształtuje własną osobowość, dąży do perfekcji ruchu i panowania nad własnym ciałem. Cel ten początkowo jest nieuświadomiony. M. Montessori pracę utożsamia też z ciągłą aktywnością, ruchem, które podejmuje dziecko, kierując się chęcią zaspokojenia podstawowej potrzeby, jaką jest konstruowanie swojej osobowości. Jej zdaniem „człowiek przychodzi na świat by pracować, używając dłoni i inteligencji”⁴⁶. Praca, przede wszystkim wykonywana dłońmi, stymuluje rozwój intelektualny, kształtuje charakter. Istnieje ścisła korelacja między ruchem dłoni dziecka (praca) i kształtowaniem jego inteligencji (rozwój silnej osobowości)⁴⁷. To stwierdzenie nie nosi jednak znamion marksistowskiej koncepcji pracy, według której praca tworzy człowieka, ale wynika raczej z chrześcijańskiej wizji, gdzie człowiek świadomie przetwarza dobra materialne i duchowe na rzecz doskonalenia siebie i otoczenia, a praca jest wartością samą w sobie. Podobne stanowisko znajdujemy zarówno u Arystotelesa, jak i u L.S. Wygotskiego i J. Brunera⁴⁸.

A zatem zastanówmy się, dlaczego dzieci w przedszkolach montessoriańskich pracują, a nie bawią się? Ponieważ celem ich rozwoju ma być dobrze rozwinięta samodzielność w działaniu i dokonywaniu wyborów. Praca w kontakcie z naturalnym środowiskiem przyczynia się do zauważania innych i nawiązywania z nimi pozytywnych więzi. Odkrycie własnej roli otwiera na współdziałanie i solidarność.

⁴⁶ Tamże, s. 146.

⁴⁷ Badania na ten temat prowadzi I. Sikorska oraz B. Bednarczuk. Zob. I. Sikorska, *Oporność psychiczna w okresie dzieciństwa*, Kraków 2016; B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Kraków 2016.

⁴⁸ R. Stachowski, *Praca, procesy poznawcze i systemy semiotyczne*, „Człowiek i społeczeństwo. Zagadnienia pracy ludzkiej” 1984, t. I, s. 15.

M. Montessori chce, by wychowanie było „ukierunkowaniem człowieka na jego wielkość” (...) „bez względu na rasę, kulturę, przynależność do warstwy społecznej, przekonania”⁴⁹, by każdy człowiek miał świadomość, że życie nie polega tylko na jego podtrzymywaniu i rozmnażaniu, ale na włączeniu się w plan stworzenia rozpoczęty przez Boga. Podobieństwo człowieka do Boga polega właśnie na doskonałości, która jest mu dana i zadana. Panowanie nad światem i włączenie się w dzieło dążenia do jedności i harmonii jest zadaniem człowieka, pracą, która niekoniecznie musi łączyć się z trudem i cierpieniem. Dziecko pokazuje, że praca niesie ze sobą radość, satysfakcję i zadowolenie. Ten aspekt pracy ma wymiar etyczno-moralny⁵⁰, który jest rozwijany w ramach wychowania religijnego, realizowanego w systemie wychowawczym M. Montessori

Praca dziecka w przedszkolach montessoriańskich stymulowana jest materiałami rozwojowymi nie tylko z zakresu ćwiczeń praktycznego życia, ale także z zakresu ćwiczeń rozwijających zmysły. Ta grupa materiałów i ćwiczeń odpowiada potrzebie eksplorowania świata, zgłębiania istotnych cech przedmiotów znajdujących się w najbliższym otoczeniu, porządkowaniu, klasyfikowaniu, porównywaniu, szeregowaniu. Efektem pracy jest zdobycie niezależności w działaniu i myśleniu, samorozwój, odpowiedzialność, umiejętność planowania, organizowania pracy i dochodzenia do celu. Radość z działania jest wzmacniana możliwością powtarzania i samokontroli. Widocznym efektem pracy jest zawsze materialny wytwór. Inne grupy materiałów rozwojowych kształtują kompetencje komunikacyjne⁵¹, społeczne, matematyczne⁵², przyrodnicze, fizyczne, kulturowe, rozwijają twórcze myślenie⁵³. Podstawą zawsze jest traktowanie z całą powagą działania dziecka, podnoszenie wartości własnej i swobodnej aktywności i nazywanie jej pracą. Ma ona cechy zabawy i pracy zgodnie z przedstawionymi definicjami tychże pojęć.

⁴⁹ P. Trabalzini, *Domy Dziecięce – wolność i pokój jako środek i cel wychowania*, [w:] *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków 2009, s. 173.

⁵⁰ B. Surma, *Koncepcja wychowania dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti (1917–2011)*. Geneza, założenia teoretyczne i recepcja, Kraków 2017.

⁵¹ B. Surma, *Edukacja językowa w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 23/1, s. 62-77.

⁵² Na ten temat zob.: B. Surma, *Gotowość szkolna do uczenia się matematyki dzieci sześciolatków w przedszkolu Montessori – raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, nr 28/2, s. 35-57

⁵³ I. Sikorska, I. Osmańska, *Czy montessoriański przedszkolak stanie się kreatywnym nastolatkiem? Doświadczenia średniego dzieciństwa a postawa twórcza adolescentów*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, nr 30/4, s. 91-108; B. Surma, *Teoretyczne założenia kształtowania postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 26/4, s. 13-29.

Zakończenie

Rozwój psychologii, a także zmiany społeczne zachodzące na przełomie XIX i XX wieku, widoczne są w poglądach wielkich reformatorów oświaty, którzy odkrywali znaczenie pracy i potrzebę przesunięcia akcentu z encyklopedycznego nauczania na to oparte na bezpośrednim doświadczeniu wychowanka. Podobne stanowisko względem dziecka i tradycyjnej szkoły odnotowujemy w założeniach M. Montessori⁵⁴, jednakże inaczej rozumiała ona aktywność dziecka. S. Hessen docenił jej naukowe odkrycie. Uważał, że Montessori trafnie oceniła psychologiczną rolę zabawy i wyprowadziła właściwe wnioski pedagogiczne. Zaproponowany przez nią materiał pedagogiczny to, jego zdaniem, naukowo uzasadniony rozkład materiału do zajęć dziecka⁵⁵. Zgadza się z tym, że M. Montessori połączyła filozofię z psychologią zabawy, określając formalne właściwości zabawy oraz jej treść. Zwróciła szczególną uwagę na to, czym dziecko ma się bawić, a nie jak. W tej wypowiedzi S. Hessen użył pojęcia „zabawa”, odwołując się do teoretycznej wiedzy o rozwoju osobowości dziecka, a nie do pojęcia pracy używanego przez M. Montessori. W jej pierwszych placówkach dzieci miały tradycyjne zabawki, a ona sama proponowała im zabawy i gry. Dopiero w latach 30. zabawa jako aktywność dziecka została nazwana pracą, dla podkreślenia jej ważności.

A. Scocchera, odnosząc się do krytycznej oceny założeń pedagogicznych M. Montessori, sformułowanej między innymi przez Eduarda Claparéde’a, J. Deweya, W.H. Kilpatricka, wskazuje, że wynikała ona z odmiennej koncepcji dziecka. Włoszka uważała, że dziecko w sposób naturalny dąży do uporządkowanej pracy. Dzięki niej ujawnia właściwe sobie nowe cechy tak bardzo różniące się od dziecka bawiącego się, czy chwilowo zainteresowanego, jak było to rozumiane w teorii aktywizmu. Ponadto jeśli stworzy się mu odpowiednie warunki, dąży do porządkowania, klasyfikowania, rozróżniania jakości rzeczywistości, jak i przedmiotów. To wskazuje, że dziecko kieruje się bardziej instynktem poznawczym (*istinto cognitivo*) niż instynktem ludycznym (*istinto ludico*)⁵⁶. Takie stanowisko pociągnęło za sobą konsekwentne porzucenie tradycyjnych zabawek i zamianę ich na materiały rozwojowe, których celem było przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie poprzez wspieranie jego indywidualnego rozwoju. Brak zabawek i zastąpienie ich materiałem rozwojowym spowodowały jednocześnie odrzucenie używania pojęcia zabawy w odniesieniu do zaproponowanej dziecku aktywności. M. Montessori motywowała to w ten sposób: „w krajach, gdzie przemysł zabawkowy nie jest dobrze rozwinięty, znajdują się dzieci, które są

⁵⁴ M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, Łódź 2014.

⁵⁵ S. Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 135-136.

⁵⁶ A. Scocchera, *Maria Montessori una storia per il nostro tempo*, Roma 1997, s. 67. Zob. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008, s. 50.

spokojniejsze, zdrowsze i weselsze. Inspirowane są działalnością, która je otacza, są osobami normalnymi, dotykającymi i posługującymi się tymi przedmiotami, których używają dorośli. To jest naśladowanie, ale inteligentne, selektywnie dobrane, dzięki któremu dziecko przygotowuje się do bycia częścią swojego środowiska⁵⁷.

Takie podejście do wychowania było związane z czynnościami codziennego życia⁵⁸, ale również z przyjęciem poglądu, że naturą dziecka jest jego aktywność, która współcześnie „rozumiana jest nie tylko jako przystosowanie się człowieka do zmian zachodzących w jego środowisku, lecz także jako możliwość oddziaływania na nie w nowy, modyfikujący (twórczy) sposób”⁵⁹.

Bibliografia

- Arendt H., *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Wydawnictwo Fundacja ALETHEIA, Warszawa 2000.
- Bednarczuk B., *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, „Impuls”, Kraków 2016.
- Bogaj A., *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Brzezińska A., *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, red. A. Brzezińska, M. Burtowy, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992.
- Claparède E., *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1936.
- Dmochowska H., *Rozważania o podmiotowości dziecka*, [w:] *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, red. L. Wiatrowska, H. Dmochowska, „Impuls”, Kraków 2013.
- Dudzińska I., Lipina S., Właźnik K., *Metodyka wychowania w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1978.
- Duraj-Nowakowa K., *Metodologiczne przesłanie problemu funkcji zabaw w edukacji*, [w:] *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. K. Duraj-Nowakowa, B. Muchacka, Wyd. Nauk. WSP, Kraków 1998.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1997.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, PWN, Warszawa 1985.
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, PWN, Warszawa 1985.
- Jedynak S. (red.), *Mały słownik etyczny*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 1994.

⁵⁷ M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano 1992, s. 167.

⁵⁸ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 112.

⁵⁹ J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, s. 29.

- Kapica G., *Zabawa. Jest w niej ukryty skarb. Aktualne konteksty edukacyjne*, [w:] *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Kwiatkowski S. M., *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna*, [w:] *Pedagogika pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Montessori M., *Educazione e pace*, Ed. ONM, Roma 2004.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1992.
- Montessori M., *Manuale di pedagogia scientifica*, Morano Editore, Neapoli 1935.
- Montessori M., *Odkrycie dziecka*, tłum. A. Pluta, Palatum, Łódź 2014.
- Montessori M., *L'amoroso lavoro*, [w:] *Maria Montessori. Il metodo del bambino a la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, red. A. Schocchera, Ed. ONM, Roma 2002.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 1997.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356.
- Przetacznik-Gierowska M., *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 2000.
- Raczkowsy J. i B., *Praca w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1990.
- Scocchera A., *Maria Montessori una storia per il nostro tempo*, Ed. ONM, Roma 1997.
- Sikorska I., *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Sikorska I., Osmańska I., *Czy montessoriański przedszkolak stanie się kreatywnym nastolatkiem? Doświadczenia średniego dzieciństwa a postawa twórcza adolescentów*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, nr 30/4.
- Solak A., *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka*, Wyd. UKSW, Warszawa 2004.
- Stachowski R., *Praca, procesy poznawcze i systemy semiotyczne*, „Człowiek i społeczeństwo. Zagadnienia pracy ludzkiej” 1984, t. I.
- Surma B., *Aktualne konteksty wychowania przez pracę i do pracy w pedagogice przedszkolnej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2014, tom V, nr 9/2.
- Surma B. (red.), *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Palatum–Ignatianum, Łódź–Kraków 2009.
- Surma B., *Edukacja językowa w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 23/1.

- Surma B., *Gotowość szkolna do uczenia się matematyki dzieci sześcioletnich w przedszkolu Montessori – raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, nr 28/2.
- Surma B., *Koncepcja wychowania dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti (1917-2011). Geneza, założenia teoretyczne i recepcja*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017.
- Surma B., *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Palatum, Łódź 2008.
- Surma B., *Teoretyczne założenia kształtowania postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2012, nr 26/4.
- Trabalzini P., *Domy Dziecięce – wolność i pokój jako środek i cel wychowania*, [w:] *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Palatum-Ignatianum, Łódź–Kraków 2009.
- Uliński M., *Praca*, [w:] *Słownik filozoficzny*, red. J. Hartman, Wyd. Zielona Sowa, Kraków 2004.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Wyd. „Trans Humana”, Białystok 2003.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wyd. Nauk. AP, Kraków 2006.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2000.

ADRES DO KORESPONDENCJI

dr hab. Barbara Surma
Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny
e-mail: barbara.surma@ignatianum.edu.pl