

Aleksandra Maj

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu

Joanna Sosnowska

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu

Włoskie koncepcje wychowania i edukacji dziecka w wieku przedszkolnym. Metoda Marii Montessori i podejście Reggio Emilia Italian Approaches to Early Childhood Education: The Montessori Method and the Reggio Emilia Approach

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

edukacja przedszkolna, metoda Montessori, podejście Reggio Emilia, wizja dziecka, wizja nauczyciela, rola otoczenia

Szkic ten przybliży dwie włoskie koncepcje wychowania i edukacji dziecka w wieku przedszkolnym: metodę Montessori i podejście Reggio Emilia. Choć powstawały one w odrębnych okresach historycznych i realiach polityczno-społecznych, w odniesieniu do wartości, takich jak miłość i szacunek do dziecka czy respektowanie jego praw rozwojowych, obydwie koncepcje mają wiele wspólnego. Tym, co je łączy, jest wiara w potencjał i nieograniczone zasoby dziecka, a także przeniesienie akcentu z aktywności nauczyciela w stronę aktywności dziecka. W odniesieniu do metody Montessori, w podejściu Reggio Emilia silniej uwypuklony jest aspekt relacji i interakcji w dziecięcym procesie uczenia. Wspólnotowy wymiar, będący od początku istnienia przedszkoli Reggio Emilia podstawą ich funkcjonowania, jest jedną z najistotniejszych różnic pomiędzy zaprezentowanymi podejściami, i w związku z tym odmiennymi rozwiąza-

niami edukacyjnymi. W artykule przedstawiono podłoże powstania koncepcji M. Montessori (początek XX w.) i podejścia Reggio Emilia (lata 50. XX w.). W obydwu systemach zaprezentowano wizję dziecka i nauczyciela oraz istotę środowiska wychowawczo-edukacyjnego tworzonego dla dzieci w przestrzeni instytucjonalnej. Założeniem autorek tekstu było przywołanie myśli, rozważań i refleksji twórców oryginalnych włoskich teorii pedagogicznych.

KEYWORDS ABSTRACT

preschool education, Montessori method, Reggio Emilia approach, image of child, image of teacher, the role of environment

The paper presents two Italian approaches to early childhood education: the Montessori method and the Reggio Emilia approach. Although they emerged in different historical periods and socio-political realities, these two approaches have a lot in common with regard to values like love and respect for children and their developmental rights. Moreover, they share a belief in the potential and boundless resources of the child as well as shifting the emphasis from a teacher's activity to that of the child. In comparison to the Montessori method, the Reggio Emilia approach strongly highlights the importance of relations and interactions in the children's learning process. Group work, which has been one of the fundamentals of the Reggio Emilia approach from the very beginning, is the main difference between these two approaches. The article presents the background of each pedagogical idea (the Montessori method – the beginning of 20th century, Reggio Emilia – the 1950s). The description of the ideas is based on such aspects as the image of a child, the image of a teacher and the role of environment in education. In the article, the authors refer mainly to the thoughts of Montessori, the creator of her own method, and Loris Malaguzzi, who was the leader of the educational experience in Reggio Emilia.

Wstęp

Istnieje wiele koncepcji wczesnej edukacji, których istotą jest podmiotowość dziecka, a źródłem działań podejmowanych w przedszkolu – jego własna aktywność. Szkic ten przybliży dwie włoskie koncepcje wychowania i edukacji dziecka w wieku przedszkolnym. Choć powstawały w odrębnych okresach historycznych i realiach polityczno-społecznych, w odniesieniu do wartości takich jak miłość i szacunek do dziecka czy respektowanie jego praw rozwojowych, obydwie koncepcje mają wiele wspólnego.

W artykule przedstawiono podłoże powstania koncepcji pedagogicznej Marii Montessori (początek XX w.) i podejścia Reggio Emilia (lata 50. XX w.). W obydwu systemach zaprezentowano wizję dziecka i nauczyciela oraz istotę środowiska wychowawczo-edukacyjnego tworzonego dla dzieci w przestrzeni instytucjonalnej. Warto nadmienić, że zarówno metoda M. Montessori, jak i podejście edukacyjne Reggio Emilia należą obecnie do jednych z najbardziej popularnych na świecie rozwiązań w zakresie wczesnej edukacji.

Tło historyczno-społeczne

Maria Montessori (1870–1952) urodziła się we Włoszech i tu należy szukać korzeni jej systemu wychowania, ale aktywność zawodowa, działalność naukowa i chęć popularyzacji własnych osiągnięć pedagogicznych spowodowała, że podróżując po Europie (m.in. Anglia, Hiszpania, Holandia, Austria, Francja, Dania, Niemcy), Stanach Zjednoczonych, Ameryce Południowej i Indiach, również i tam, jako „obywatelka świata”, doskonaliła swoją koncepcję wychowania dziecka oraz obserwowała jej recepcję w praktyce¹. Przekraczała granice w sensie geograficznym, ale też metaforycznym. Na przełomie wieków (XIX/XX) była jedną z niewielu kobiet-lekarczy w Włoszech, i jedną z niewielu kobiet-pedagogów na świecie, które w nurcie ówczesnych rozważań o konieczności zmian w podejściu do dziecka, dosłownie tych zmian dokonały.

Opracowując własny system pedagogiczny, M. Montessori wpisała się w idee „nowego wychowania”, nurtu rozwijającego się na przełomie XIX i XX wieku, zmierzającego – na gruncie pedagogiki – do radykalnej zmiany instytucji szkoły, warunków nauki i procesu uczenia się, roli nauczyciela i wizji ucznia/dziecka². Nurt ten wyrastał z kolei z przesłanek filozoficznych (naturalizm, socjologizm i kulturalizm), w których starano się na nowo określić podstawy wychowania i wykształcenia człowieka³. Warto zaznaczyć, że idee i zasady „nowego wychowania”, tak na świecie, jak w Polsce, nie opierały się jedynie na opozycji wobec szkoły tradycyjnej, formułowanej przez pedagogów w warstwie teoretycznej, ale również praktycznej. Wkład tego ruchu do rozwoju pedagogiki na świecie i w Polsce zaznaczył się szczególnie w dążeniu do tworzenia

¹ E. Łatacz, *Życie i działalność pedagogiczna Marii Montessori po roku 1910*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Paedagogica et Psychologica” 1995, nr 35, s. 45–61.

² Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków 2012, s. 213–240; K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 45–49, 65–72; B. Śliwowski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 43–48.

³ B. Śliwowski, *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańsk 2006, s. 72; D. Drynda, *Geneza Nowego Wychowania w Polsce*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 2000, s. 36; J. Sobczak, *„Nowe Wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939*, Bydgoszcz 1998, s. 42.

licznych eksperymentów, realizowania w praktyce różnorodnych koncepcji, systemów, ośrodków i planów, powoływania do życia instytucji edukacyjnych, w których najważniejszym podmiotem było dziecko/uczeń. Na tym tle, podążając „z duchem czasu”, M. Montessori budowała własną koncepcję pedagogiczną. Nie można przeoczyć, że pierwsze placówki dla dzieci, zwane Domami Dziecięcymi (*Casa dei Bambini*), otwarte w 1907 roku, usytuowano w ubogiej pod względem społecznym i sanitarnym, robotniczej dzielnicy Rzymu („dzielnicy o złej sławie”) i przeznaczono dla dzieci bardzo biednych. To tutaj weryfikowała założenia swojej metody. „Teoria pedagogiczna – pisała M. Montessori – wiązała się z odważnym postanowieniem wprowadzenia zmian do systemu wychowawczego. Domy Dziecięce rozpowszechniły się w szybkim tempie na całym świecie, mimo wielu trudności spowodowanych wybuchem wojny [w 1914 r. – przyp. aut.] i przesądami”⁴. Względy polityczne, przede wszystkim włoski faszyzm lat 30. XX wieku, spowodowały, że placówki oświatowe pracujące według systemu Montessori zostały, najpierw we Włoszech, a następnie w Niemczech i Austrii, zamknięte⁵. W okresie II wojny światowej M. Montessori przebywała w Indiach, w 1946 roku powróciła do Holandii. By odrodzić ruch społeczny na rzecz swojej metody, o której w Europie niemal zapomniano, ciągle podróżowała. W 1947 roku w Londynie powołała Centrum Montessori. Zmarła w Holandii, mając 82 lata.

W odmiennych realiach politycznych i społeczno-kulturowych wyrosło podejście edukacyjne Reggio Emilia (dalej RE), którego liderem od początku był pedagog Loris Malaguzzi (1920–1994). Pierwszą iskrą dla rozwoju podejścia edukacyjnego Reggio było powstanie, w 1947 roku, dzięki pracy i zaangażowaniu rodziców, wspieranych przez lokalnych nauczycieli, pierwszego przedszkola w Villa Cella⁶. Po II wojnie światowej, w odpowiedzi na doświadczenia włoskiego faszyzmu, zrodziła się silna potrzeba stworzenia społeczeństwa obywatelskiego, bazującego na antyfaszystowskich wartościach, takich jak solidarność czy społeczna sprawiedliwość. Ujawniły się również silne tendencje demokratyczne. Oprócz tego, wraz z szybkim rozwojem ekonomicznym i materialnym regionu Emilia-Romania, który rozpoczął się w latach 50. XX wieku, zmieniła się sytuacja społeczno-demograficzna. Liczne migracje, urbanizacja, wzrost gospodarczy, jak również dobrobyt przyczyniły się do zmiany statusu rodzin, w tym roli kobiet. Pojawiła się potrzeba zorganizowania wysokiej jakości placówek dla małych dzieci. Zabiegały o to przede wszystkim kobiety, zrzeszone między innymi w Związku Włoskich Kobiet UDI (*Unione Donne Italiane*) czy Centrum Włoskich Kobiet CIF

⁴ Por. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, [przekład A. Pluta], Łódź 2014, s. 41. Przed 1914 r. metodę Montessori wprowadzono do szkół początkowych we Włoszech, Szwajcarii, Argentynie, Francji i Stanach Zjednoczonych Ameryki.

⁵ E. Łatacz, *Życie i działalność pedagogiczna...*, dz. cyt. *Biogram życia i działalności M. Montessori*: M. Miksza, *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 2010, s. 101-110.

⁶ *Villa Cella* – terytorium (frakcja) na obrzeżach gminy Reggio Emilia.

(*Centro Italiano Femminile*). Ze względu na brak zdecydowanych działań władz Reggio Emilia w tym zakresie, inicjatywę przejmowały organizacje, takie jak wspomniane UDI. Do późnych lat 50. XX wieku UDI powołało do życia i prowadziło 8 placówek dla dzieci w wieku 3–6 lat. Na mapie edukacyjnej Reggio Emilia dominowały jednak placówki dla małych dzieci prowadzone przez Kościół katolicki, tzw. *scuole materne*, których głównym zadaniem było zastąpienie rodzicielskiej opieki. Pomimo niesprzyjającej polityki włoskiego rządu (ograniczenie spędzania czasu w przedszkolach i uznanie ich jako opcjonalne oraz powierzenie prowadzenia takich placówek przede wszystkim Kościołowi), ruchy kobiece konsekwentnie i z determinacją zabiegały o tworzenie publicznych, świeckich przedszkoli, dostępnych dla wszystkich mieszkańców Reggio Emilia. Wraz ze zmianami politycznymi w ratuszu i wyborem nowego burmistrza, którym został Renzo Bonazzi⁷, jak również pod wpływem zmian ekonomicznych, podjęto decyzję o utworzeniu pierwszej miejskiej placówki dla dzieci w wieku 3–6 lat. Przedszkole „Robinson Crusoe” otwarto 5 listopada 1963 roku⁸. Wydarzenie to zapoczątkowało trwający do dziś projekt wczesnej edukacji w Reggio Emilia. Przedszkola, zakładane po II wojnie światowej i prowadzone przez rodziców, sukcesywnie przechodziły wówczas pod jurysdykcję miasta. Korzystając z ich doświadczeń, rozpoczęto intensywną pracę nad koncepcją pedagogiczną miejskich placówek wczesnej edukacji. Nie tylko przełamano dominującą pozycję Kościoła Katolickiego, ale przede wszystkim lokalna społeczność wzięła odpowiedzialność za jakość działania placówek wczesnej edukacji⁹.

Choć swoistym intelektualnym liderem tego projektu edukacyjnego był Loris Malaguzzi, to wspólnotowy wymiar pracy nad rozwojem placówek wczesnej edukacji był równie ważny. Na ten aspekt zwrócił uwagę Tullio de Mauro¹⁰, który doceniając jednocześnie wkład L. Malaguzziego, pisał: „(...) system miejskich przedszkoli Reggio nie byłby możliwy bez jego inspiracji, ale jego inspiracja nie mogłaby się urzeczywistnić i przetrwać lub mieć tak szerokiego światowego zasięgu, bez zaangażowania całej społeczności i jej administracji”¹¹.

⁷ Renzo Bonazzi był burmistrzem Reggio Emilia w latach 1962–1976.

⁸ Do końca lat 70. XX w., miasto prowadziło 20 przedszkoli i 11 żłobków, tworząc w ten sposób spójny projekt edukacyjny dla dzieci w wieku 0–6 lat. Obecnie sieć miejskich placówek wczesnej edukacji w Reggio Emilia obejmuje 12 żłobków oraz 21 przedszkoli.

⁹ Por. P. Moss, *Early years. To 1963. Introduction*, [w:] *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945–1993*, red. P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss, London 2012, s. 6.

¹⁰ Tullio de Mauro – językoznawca, profesor i nauczyciel akademicki, w latach 2000–2001 minister edukacji.

¹¹ T. de Mauro, *The roots of the new school*, [w:] *Catalogue of the exhibit „The Hundred Languages of Children”*, red. T. Filipini, V. Vecchi, Reggio Emilia 2006, s. 14. O ile nie zaznaczono inaczej, wszystkich tłumaczeń z języków obcych dokonała autorka tekstu.

Z tej perspektywy nazywanie podejścia RE „metodą Malaguzziego” jest nadużyciem. Bez wątpienia, rozległa wiedza, wrażliwość, refleksyjność i pedagogiczna intuicja L. Malaguzziego były inspiracją dla pracujących z nim nauczycieli, ale w takim kształcie jak obecny podejście to nie miałyby szansy powstać bez wspólnego namysłu i refleksji. Wspólne konferencje i seminaria dla nauczycieli wczesnej edukacji¹² były miejscem intensywnej pracy nad koncepcją funkcjonowania nowych placówek edukacyjnych dla małych dzieci. Edukatorzy RE inspiracji szukali w dziełach znanych i cenionych pedagogów, psychologów, filozofów¹³, w gronie których znalazła się naturalnie także M. Montessori. L. Malaguzzi, podkreślając znaczenie jej koncepcji dla rozwoju edukacji najmłodszych dzieci, mówił, że M. Montessori jest jak „matka”, akcentując jednocześnie, że każde dziecko musi się od matki uniezależnić¹⁴. Nie deprecjonował jej osiągnięć, był świadomy, że „(...) problem edukacji dzieci nie może być oderwany od historii i zależy od wielu zmiennych, które nigdy nie są niezależne od wszechobecnego dyskursu, w ramach którego zostały sformułowane”¹⁵. Postulował więc podjęcie dyskusji, refleksję i wyjście poza montessoriańską wizję pracy z małym dzieckiem:

Upływ czasu i przemijanie szkół myśli intelektualnych odbywa się dzisiaj bardzo szybko: dystans pomiędzy Aporti, Montessori i Agazzi¹⁶ jest niepomierne krótszy niż dystans pomiędzy Montessori, Agazzi i naszymi czasami [tekst z 1966 r. – przyp. aut]. Pod naciskiem społeczno-ekonomicznej ewolucji, *scuole materne* wyłoniły się jako nagląca potrzeba usług społecznych i jako autentyczne instytucje edukacyjne, oczekiwane i coraz lepiej rozumiane przez rodziców. W tym samym czasie wkład i rola psychologii w dziedzinie pedagogicznych dyscyplin wzrosła niewyobrażalnie nawet we Włoszech, szczególnie psychologii wczesnego dzieciństwa, i poważnym błędem byłoby niewłączenie nowych odkryć w aktualny dyskurs na temat *scuole materne*, które wiele ludzi chciałoby dziś, i nie bez przyczyny, nazywać *scuola dell'infanzia*¹⁷.

¹² M.in. w 1971 r. zorganizowano w Reggio Emilia konferencję *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia* (Doświadczenie [wiedza praktyczna] dla nowych przedszkoli) – pierwsze takie świeckie wydarzenie poświęcone zagadnieniu wczesnej edukacji.

¹³ L. Malaguzzi wskazywał na dwie fale swoich inspiracji, pierwszą w latach 60. XX w., do której należeli m.in. J. Dewey, J. Piaget, L. Wygotski, O. Decroly, E. Erikson, U. Bronfenbrenner; drugą w latach 70. XX w., do której należeli m.in. W. Carr, D. Shaffer, J. Kagan, H. Gardner, G. Bateson czy F. Varela.

¹⁴ G. Dahlberg, P. Moss, *Introduction. Our Reggio Emilia*, [w:] C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*, London 2006, s. 7.

¹⁵ L. Malaguzzi, *The Hundred Languages of Children*, [w:] *Catalogue of the exhibit „The Hundred Languages of Children”*, red. T. Filipini, V. Vecchi, Reggio Emilia 2006, s. 30.

¹⁶ Ferrante Aporti (1791–1858), Rosa Agazzi (1866–1951) i jej siostra Karolina (1870–1945), były obok M. Montessori prekursorkami wczesnej edukacji we Włoszech.

¹⁷ L. Malaguzzi, *Initiation to logical-mathematical thought according to Jean Piaget*, [w:] *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia*, dz. cyt., s. 124.

W wielu założeniach podejścia RE można odnaleźć ślady koncepcji pedagogicznej M. Montessori, wszak to jej działalność pedagogiczna była krokiem milowym w zmianie myślenia o wychowaniu i edukacji małego dziecka. Celem niniejszego artykułu nie jest jednak skonfrontowanie i wartościowanie tych dwóch, powstałych przecież w odmiennych realiach historycznych, włoskich koncepcji pedagogicznych. W początkach XX wieku dominującą funkcją placówek dla małych dzieci była funkcja opiekuńczo-wychowawcza. Wobec powyższego L. Malaguzzi postulował, aby celem działania przedszkola było nie tylko zapewnienie dzieciom opieki, ale również stworzenie im jak najlepszych warunków dla uczenia się¹⁸. To właśnie ta perspektywa dominuje w jego tekstach. Wymiar wychowawczo-opiekuńczy jest natomiast mocniej akcentowany w tekstach M. Montessori, co wynika z rzeczywistości historyczno-społecznej, w jakiej tworzyła własną pedagogiczną koncepcję. Nie oznacza to jednak, że nie doceniała aspektów edukacyjnych przedszkola; obserwując dzieci i prowadząc badania, nie tylko dostrzegała wartość i znaczenie dziecięcego uczenia się, ale we właściwie przygotowanym otoczeniu edukacyjnym widziała sens nabywania wiedzy o świecie¹⁹.

Biorąc pod uwagę wspomniane powyżej różnice, przedstawienie metody M. Montessori z perspektywy podejścia edukacyjnego RE ma przede wszystkim na celu zainspirować polskich nauczycieli do refleksji nad recepcją jej myśli, ukazać pewną ciągłość, ale też zachęcić do rewizji, poszukiwania i budowania własnej koncepcji pedagogicznej. Trudno ukryć, że każdej z autorek tego tekstu bliższa jest jedna z przedstawionych koncepcji, ale podjęty w trakcie wspólnej pracy dialog okazał się owocny i pozwolił na namysł nad „faworyzowanym” przez siebie podejściem, z pewną rozważą i dystansem, jednocześnie pomógł w budowaniu własnej pedagogicznej tożsamości.

Jak już nadmieniono, rozważania skupiają się wokół trzech obszarów: wizji dziecka i będącej jej konsekwencją wizji nauczyciela, oraz organizacją przestrzeni edukacyjnej. Koncepcja M. Montessori – powstała wcześniej – jest punktem odniesienia dla podejścia RE. Założeniem autorek tekstu było przywołanie w przeważającej części myśli, rozważań i refleksji dwóch, wspomnianych wcześniej, niezwykle i charyzmatycznych pedagogów, którym zawdzięczamy powstanie unikatowych koncepcji pedagogicznych: metody Montessori i podejścia RE.

¹⁸ Zmiana myślenia o roli instytucji dla małych dzieci widoczna jest także w zmianie nazwy przedszkola, pojawiającej się w cytacie powyżej. W dosłownym tłumaczeniu z języka włoskiego *scuola materna* oznacza szkoła matczyna, *scuola dell'infanzia* – szkoła dzieciństwa.

¹⁹ Wspomniana różnica widoczna jest w języku opisu każdej z koncepcji. M. Montessori częściej odwołuje się do wychowania, L. Malaguzzi zaś do uczenia się.

Wizja dziecka

Wizja dziecka w teorii M. Montessori powstawała niemal w czasie całego jej życia; autorka tworzyła ją na podstawie badań empirycznych i praktycznych odniesień. Polskie badaczki jej systemu²⁰, analizując koncepcję rozwoju osobowości dziecka we wczesnym dzieciństwie, przedstawiły analizę kilku pojęć charakterystycznych dla poglądów antropologicznych Montessori, jak: „duchowy embrion”, „absorbujący duch”, „wrażliwe cykle”, „polaryzacja uwagi” czy „normalizacja”. Autorki niniejszego szkicu, próbując wskazać montessoriańską wizję dziecka, uznały za ważne przedstawienie poglądów M. Montessori w takich kwestiach jak: rozwój dziecka w aspekcie biologicznym i psychiczno-duchowym, istota wychowania, wolność/niezależność dziecka oraz samodzielność.

Według M. Montessori dziecko rozwija się jako istota biologiczna, ale istnieje przede wszystkim jako istota psychiczno-duchowa w określonym środowisku ludzkiej kultury. „Dziecko jest rosnącym ciałem i rozwijającą się duszą – pisała – a podwójna forma fizjologiczna i psychiczna ma wieczne źródło: życie. Jego tajemniczy potencjał nie musi być przez nas ani gruntownie analizowany, ani tłumiony – musimy jedynie cierpliwie czekać na jego oznaki”²¹.

M. Montessori jako jedna z pierwszych lekarzy i pedagogów zajęła się sprawami dziecka. To m.in. jej zawdzięczamy zwrócenie uwagi nie tyle na deficyty i słabości dziecka, co na jego ogromny potencjał i wewnętrzne zasoby, bo jak podkreślał L. Malaguzzi: „Wszyscy ludzie, mam na myśli edukatorów, badaczy, nauczycieli, którzy w różnych miejscach, na poważnie zajmowali się studiowaniem dziecka, kończyli, odkrywając nie tyle ograniczenia i słabości dzieci, co ich zaskakującą siłę i potencjał połączony z niekończącą się potrzebą ekspresji i spełnienia”²².

Wiara w ogromy potencjał dziecka również bardzo mocno eksponowana jest w podejściu RE. L. Malaguzzi postulował, że „(...) konieczne jest abyśmy uwierzyli, że dziecko jest bardzo inteligentne, silne i piękne oraz że posiada bardzo ambitne pragnienia i prośby. (...) Zamiast zapewniać dzieciom ciągłą ochronę, musimy rozpoznawać ich prawa i potencjał”²³. W podejściu RE dziecko postrzegane jest jako silne, mocne

²⁰ Por. m.in.: E. Łatacz, *Jak wychowywać dzieci? Zarys teorii pedagogicznej Marii Montessori*, Warszawa 1995; też, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Łódź 1996; M. Miksza, *Zrozumieć Montessori...*, dz. cyt.; S. Guz (red.), *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, Lublin 1994; B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008.

²¹ Por. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 59.

²² L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi*, [w:] *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*, red. C. Edwards, G. Forman, L. Gandini, Santa Barbara 2012, s. 53.

²³ L. Malaguzzi, *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*, „Child Care Information Exchange” (1994) 96, <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf> (dostęp 08.01.2018).

i kompetentne. To dziecko, które ma w sobie pragnienie i zdolność komunikowania się, potrafi nadawać kierunek swojemu społecznemu, poznawczemu, emocjonalnemu rozwojowi. Podmiotowość, sprawczość dziecka jest też istotnym elementem koncepcji pedagogicznej M. Montessori. Tak jak w sensie biologicznym nikt nie może rosnąć za dziecko, tak duchowo dziecko samo „buduje” własne wnętrze – „dziecko jest ojcem człowieka” – pisała M. Montessori²⁴. Według niej czynnik wewnętrzny był kluczowy w rozwoju każdego dziecka. Z kolei

(...) czynnik środowiskowy jest bez wątpienia drugorzędny w stosunku do życia: może on zmieniać, pomóc lub zniszczyć, ale przynigdy tworzyć. Źródła rozwoju są wewnętrzne. Dziecko rośnie nie dlatego, że się odżywia, nie dlatego, że oddycha, nie dlatego, że znajduje się w odpowiednich warunkach klimatycznych: rośnie dlatego, że rozwija się w nim życie pełne potencjału, który się uaktywnia, dlatego, że rozwija się urodzajny zarodek, z którego pochodzi jego życie, zgodnie z prawami dziedziczenia²⁵.

Choć M. Montessori nie ignorowała znaczenia kontekstu kulturowego w rozwoju dziecka, jego źródeł dopatrywała się przede wszystkim w wewnętrznych zasobach dziecka. L. Malaguzzi reprezentuje inny „(...) interakcyjny i konstrukcjonistyczny punkt widzenia”²⁶, który cechuje intensywność relacji, duch współpracy oraz indywidualna aktywność poznawcza, mająca miejsce zawsze w ramach społecznych interakcji. Malaguzzi podejście RE nazywał „teorią edukacji opartą na relacji”²⁷. Nie postrzegał dziecka jako egocentrycznego i wyizolowanego, nie koncentrował się jedynie na aktywności z przedmiotami; widział dziecko jako „pełne potencjału, silne, mocne, kompetentne, prawie zawsze w relacji z dorosłymi i innymi dziećmi”²⁸. „Dwadzieścia lat pracy przekonało nas, że nawet najmłodsze dziecko jest istotą społeczną. Dzieci są do tego predysponowane (...)”²⁹ – mówił L. Malaguzzi. Odwołując się do założeń społecznego konstruktywizmu (m.in. L. Wygotskiego i J. Brunera), akcentował też znaczenie kontekstu kulturowego w dziecięcym procesie uczenia się.

Jedną z centralnych kategorii w obu prezentowanych podejściach jest wolność dziecka, rozpatrywana jednak z nieco odmiennych perspektyw. Dziecko w pedagogice montessoriańskiej to jednostka wolna/niezależna oraz samodzielna. „Nie sposób być

²⁴ M. Montessori, *Kinder sind anders*, München 1993, s. 46. Cyt. za: M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, dz. cyt., s. 25.

²⁵ Por. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 59.

²⁶ L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles*, dz. cyt., s. 43.

²⁷ L. Malaguzzi, *For an Education Based on Relationships*, „Young Children” 1993, nr 1, <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzziyoungchildren.pdf> (dostęp 08.01.2018).

²⁸ Tamże.

²⁹ L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles*, dz. cyt., s. 40.

wolnym – pisała M. Montessori, jeżeli się nie jest samodzielnym, a do zdobycia samodzielności powinny nam służyć czynne objawy swobody. Odkład dzieci są odstawione od piersi, wkraczają na drogę samodzielności³⁰. Uważała, że dziecko, mając 3 lata, mogłoby już stać się w znacznej części niezależne i swobodne, a na drodze wiodącej do samodzielności ma pomóc małym dzieciom skuteczna działalność pedagogiczna. Dzieci usilnie dążą do samodzielności i naturalną rzeczą jest, że potrzebują przy tym wielostronnej pomocy. Istotne, aby udzielać jej dyskretnie i delikatnie, w myśl prośby skierowanej do dorosłego przez jedno z nich: „Pomóż mi samemu to zrobić”³¹. Na czym polega kształtowanie samodzielności według autorki koncepcji? Na wspieraniu wysiłków podczas wykonywania codziennych czynności: „Należy im dopomagać, aby same chodziły, biegały, wchodziły i schodziły ze schodów, podnosiły przedmioty, które upadły, aby się ubierały, wyrażały swoje żądania za pomocą słów zrozumiałych”³².

Wolność dziecka, rozpatrywana przez L. Malaguzziego, ma przede wszystkim jednak wymiar poznawczy.

Nasze doświadczenie – pisał – potwierdza również, że dzieci potrzebują dużo swobody, swobody w badaniu i próbowaniu, w popełnianiu błędów i ich korygowaniu, w wyborze gdzie i z kim wykorzystują swoją ciekawość, inteligencję i emocje. Dzieci potrzebują wolności, aby docenić nieskończone zasoby swoich rąk, oczu i uszu, bogactwo form, materiałów, dźwięków i kolorów. Potrzebują wolności, aby zrozumieć, jak rozsądek, myśli i wyobraźnia mogą tworzyć nieustanne połączenia rzeczy, mogą poruszać i wstrząsać światem³³.

Dzieci potrzebują doświadczać i eksperymentować, dociekać bez narzucania im czasu, rytmu czy zakresu tych działań. Są kompetentne w tworzeniu swojej własnej mapy znaczeń. To, czego się uczą, nie jest rezultatem bycia nauczonym, to efekt ich własnej aktywności i wykorzystywania własnych zasobów³⁴. Dziecko jednak nie funkcjonuje w izolacji. Jest partnerem rówieśników i dorosłych w grupowym procesie uczenia się. Malaguzzi dostrzegł potrzebę tworzenia swoistej wspólnoty uczącej się. „Pomimo że w naszym doświadczeniu dostrzegamy siłę stawiania dziecka w centrum, zawsze czuliśmy, że jest taki rodzaj relatywności i niekompletności, któremu można stawić czoło poprzez wykorzystanie drugiego albo trzeciego centrum: nauczycieli

³⁰ Por. M. Montessori, *Domy Dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Warszawa 2005, s. 61 [publikacja wydana w oparciu o egzemplarz wydany w 1913 r.].

³¹ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, dz. cyt., s. 28.

³² Por. M. Montessori, *Domy Dziecięce*, dz. cyt., s. 61.

³³ L. Malaguzzi, *Commentary towards a code for reading the exhibit*, [w:] *Catalogue of the exhibit “The Hundred Languages of Children”*, red. T. Filipini, V. Vecchi, Reggio Emilia 2006, s. 36.

³⁴ L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles*, dz. cyt., s. 44.

i rodziców. Naszym założeniem jest więc triada trzech centralnych podmiotów³⁵. Swoboda i samodzielność dziecka mogą być więc osiągnięte tylko wówczas, „gdy dzieci mają zapewnioną szeroką i aktywną współpracę ze strony dorosłych”³⁶. Dorosły staje się partnerem dziecka, prowadzi z nim intelektualny dialog, tworząc jak najlepsze warunki dla dziecięcego procesu uczenia się. Nauczyciel pełni więc nieocenioną rolę w środowisku „wzrastania” dziecka, co widoczne jest zarówno w metodzie Montessori, jak i podejściu RE.

Wizja nauczyciela

Nauczyciel, w koncepcji montessoriańskiej, stanowi jeden z dwóch głównych – obok otoczenia edukacyjnego – filarów wychowania³⁷. Wobec niego M. Montessori formułowała wiele wymagań: natury zewnętrznej, jak m.in. właściwe przygotowanie do zawodu, oraz natury wewnętrznej, związanej z rozwojem duchowym, kształtowaniem charakteru i posiadaniem odpowiednich cech osobowości. Pewien model osobowości wychowawcy Montessori nakreśliła formułując swoiste „przykazania” dotyczące jego postawy³⁸.

Nauczyciel powinien przede wszystkim pojąć sens pracy z dzieckiem, istotę wychowania i kształcenia. Według M. Montessori bowiem: „Nauczyciel, który chce się przygotować do tego specjalnego rodzaju wychowania, musi zrozumieć, na czym ono polega: nie chodzi o to by dać dziecku wiedzę na temat właściwości rzeczy – rozmiarów, kształtów, kolorów. Celem nie jest także nakłonienie dziecka do bezbłędnego używania materiałów [rozwojowych; m.in. pomocy dydaktycznych – przyp.aut.], które są mu prezentowane, i prawidłowego wykonywania ćwiczeń, w naszej metodzie mamy do czynienia z radykalnym przeniesieniem aktywności, która wcześniej była związana z nauczycielem, a teraz pozostawiona jest dziecku”³⁹.

M. Montessori podkreślała, że w każdym dziecku tkwi określony, jemu tylko właściwy plan psychiczno-duchowego wzrastania, toteż wychowanie powinno polegać na obserwowaniu dziecka i pomocy w procesie rozwoju, a nie na kreowaniu z góry założonych celów, i w efekcie – „urabianie” dziecka czy przekształcanie. Takie podejście stało się centralnym punktem metody włoskiej lekarki, w której ważne było samo dziecko i jego rozwój w najkorzystniejszych wychowawczo warunkach. Wychowanie

³⁵ Tamże, s. 22.

³⁶ L. Malaguzzi, *Commentary towards a code*, dz. cyt., s. 36.

³⁷ M. Montessori, *Grundlagen meiner Pädagogik, Handbuch der Erziehungswissenschaft*, Teil III, Bd. 1, München 1934, s. 265. Cyt. za: E. Łatacz, *Jak wychowywać dzieci*, s. 21.

³⁸ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, cyt. dz., s. 85-86.

³⁹ Por. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 132.

rozumiała jako wspieranie dziecka od narodzin i pomoc w indywidualnym rozwoju, natomiast istotą wychowania miało być doprowadzenie dziecka do stawania się samodzielny i niezależny od dorosłych, odpowiedzialny i pełny miłości do świata.

Tak silne przesunięcie akcentu z aktywności dorosłego w stronę aktywności i samodzielności dziecka jest równie mocno uwypuklone w podejściu RE. Podtrzymywanie aktywności dziecka nie polega na sterowaniu dziecięcą aktywnością w stronę celów przyjętych przez nauczyciela, ale na podążaniu za jego myślami, pytaniami i zainteresowaniami. L. Malaguzzi konstatuje: „Nie chcemy uczyć dzieci tego, czego mogą się nauczyć same. Nie chcemy wygłaszać myśli, do których mogą dojść same. To, czego chcemy, to uruchomienie w dzieciach potrzeby, chęci oraz ogromnej przyjemności, płynących z bycia autorem ich własnego uczenia się”⁴⁰.

Dziecko, które rozwija się fizycznie i duchowo w korzystnych dla siebie warunkach, jest dzieckiem pogodnym i spełnionym. Poczucie sprawczości i niezależności sprawia, że jest szczęśliwe i otwarte, gotowe na nowe relacje i wyzwania. Z perspektywy kilku lat działalności M. Montessori pisała:

Nasze dzieci w *Casa dei Bambini* – znacznie się różnią od wszystkich innych do tej pory poznanych dzieci z różnych szkół – mają one pogodny wygląd szczęśliwych istot i swobodę osób, które są panami samych siebie i swoich czynów. Kiedy biegną na spotkanie odwiedzających nas, zwracają się do nich z otwartością, wyciągając małutkie rączki do serdecznego uścisku (...). Kiedy demonstrują swoje umiejętności w ufny i prosty sposób, to tak jakby prosiły o matczyne uznanie (...). Kiedy pokazują szacunek poprzez głęboką ciszę, są tak wzruszające, że poruszają nasze dusze⁴¹.

Mając na uwadze wspieranie dziecięcej samodzielności, M. Montessori przestrzegała przed wyręczaniem dzieci przez dorosłych, gdyż zbyt duża pomoc może powodować zanik naturalnej zdolności własnej aktywności w zakresie rozwoju fizycznego i psychicznego⁴².

Do zadań nauczyciela wobec dziecka należały więc obserwacja, kontemplacja i służba. Ta ostatnia sprowadzała się do wspierania rozwoju wychowanków poprzez pełne miłości udzielanie pouczeń, zachęcanie do aktywności oraz, jeśli to konieczne, uniemożliwianie – przez izolację dziecka – nieodpowiednich zachowań. Pamiętając o prawach rozwojowych wychowanków, nauczyciel nie może kształtować dzieci i urabiać według własnego wzoru, ale „jeśli chce dawać wsparcie, musi iść za dzieckiem,

⁴⁰ L. Malaguzzi, *Your Image of the Child*, dz. cyt.

⁴¹ Por. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 268.

⁴² B. Surma, *Pedagogika Montessori*, dz. cyt., s. 65.

swoje własne poczynania, postępowanie uzależnić od dziecka, nie odwrotnie”⁴³. Istotne jest, aby wychowawca wykształcił w sobie zdolność rozróżniania, kiedy należy interweniować w działania dzieci, a kiedy lepiej się od tego powstrzymać. Wychowawcza pomoc nauczyciela nie polega więc ani na działaniu zamiast dziecka, ani na zbytnej swobodzie i pozwalaniu mu, by robiło wszystko, na co ma ochotę. Celem natomiast jest wskazanie dziecku dróg, aby mogło działać samodzielnie i sensownie⁴⁴.

Na potrzebę ciągłego szukania równowagi zwracają także uwagę edukatorzy RE. Dylemat, kiedy reagować, kiedy pomóc dziecku w rozwiązywaniu problemu, wskazać kierunek jego aktywności, jest jednym z najtrudniejszych aspektów pracy. Zbyt częste ingerowanie w dziecięcy proces uczenia się może go zahamować, z drugiej zaś strony nauczyciel powinien organizować takie sytuacje edukacyjne, które postawią przed dziećmi zadania wymagające wysiłku i będące dla dzieci wyzwaniem⁴⁵. L. Malaguzzi przestrzegają:

Zarówno dzieci, jak i dorośli muszą czuć się ważni i aktywni, muszą być nagrodzeni poprzez swój własny wysiłek, swoją inteligencję, własną aktywność i energię. Gdy dziecko czuje, że takie rzeczy są wartością, stają się one źródłem jego siły. Odczuwa przyjemność we współpracy z dorosłym, który docenia jego pracę i to jest jedna z podstaw uczenia się. Nadmierna aktywność dorosłego to czynnik ryzyka. Dorosły w trosce o dziecko robi zbyt dużo; ale to przyczynia się do pasywnej roli dziecka w procesie uczenia się⁴⁶.

Według M. Montessori bardzo ważnym elementem aktywności nauczyciela była odpowiednia organizacja przestrzeni w sensie fizycznym. Dodatkowy czynnik wychowawczy i edukacyjny w postaci odpowiednio dobranego materiału rozwojowego nie oznaczał jednak bierności wychowawcy w kontakcie z dzieckiem, ale zakładał roztropną aktywność. Aktywność tego rodzaju nie była czymś łatwym, dlatego stanowiła, według M. Montessori, nawet pewien rodzaj sztuki wychowania, której istota polegała na pośredniczeniu pomiędzy dzieckiem a światem, rzeczywistością.

W podejściu RE rola nauczyciela interpretowana jest nieco szerzej. Według L. Malaguzziego: „Musimy zdefiniować rolę nauczyciela nie jako przekaznika, ale jako kreatora relacji; relacji nie tylko pomiędzy ludźmi, ale także pomiędzy rzeczami, myślami, z otoczeniem. To tak, jakby stworzyć w szkole typowo nowojorski ruch uliczny”⁴⁷. Relacje,

⁴³ Cyt. za: M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, dz. cyt., s. 84.

⁴⁴ B. Stein, *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Kielce 2003, s. 33-34.

⁴⁵ Por. C. Edwards C., *Teacher and Learner, Partner and Guide: The Role of the Teacher*, [w:] *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*, red. C. Edwards, G. Forman, L. Gandini, Santa Barbara 2012, s. 157-158.

⁴⁶ L. Malaguzzi, *For an Education*, dz. cyt.

⁴⁷ L. Malaguzzi, *Your Image of the Child*, dz. cyt.

kluczowe w podejściu RE, nie są jednak interpretowane jako „ciepła chroniąca bańka, ale raczej jako dynamiczne połączenie sił i elementów działających we wspólnych celach”⁴⁸. Nauczyciel jest odpowiedzialny za przygotowanie materiałów i organizowanie przestrzeni edukacyjnej, organizowanie kontekstów uczenia się oraz, co niezwykle ważne, angażowanie w proces uczenia się rodziców i członków lokalnej społeczności.

Nakreślony przez M. Montessori model wychowawcy obejmował również obowiązki wobec samego siebie. Jej zdaniem, instytucjonalne środowisko dziecka powinno być przygotowane przez mądrego i wrażliwego wychowawcę. Jednak aby pełnić rolę przewodnika dziecka, nie wystarczą kompetencje zawodowe, istotne jest bowiem kształcenie charakteru, formacja duchowa i autorefleksja. Oprócz wiedzy naukowej, wychowawca powinien posiadać odpowiednie cechy: cierpliwość, „mądrą rezerwę”, panowanie nad sobą, spokój, skromność oraz odpowiedzialność za rozwój dziecka, wynikającą z wewnętrznej postawy moralnej pedagoga⁴⁹. Najistotniejszą cechą nauczyciela powinna być miłość; miała obejmować nie tylko dzieci, ludzi, ale całość Stworzenia. Montessori rozumiała miłość jako bezinteresowny dar z siebie. Aby ofiarować siebie dziecku, nauczyciel powinien być wolny wewnętrznie. Nie może żądać od dziecka nic w zamian, jego miłość powinna być bezinteresowna. Z tak pojmowanej miłości rodzi się kolejna cecha nauczyciela – cierpliwość. Oprócz miłości i cierpliwości, M. Montessori wymieniła życie w prawdzie i pokorę, dzięki którym wychowawca jest pełen szacunku wobec dzieci, przejawia wobec nich postawę autentyczną i naturalną⁵⁰.

Podobny duch przenika interpretację strategii słuchania, które Carlina Rinaldi, jedna z czołowych edukatorek RE, nazwała „aktem miłości”⁵¹. Podejście to oznacza bycie uważnym i otwartym na innych, na szanowaniu odmiennych punktów widzenia, akceptowaniu różnic i traktowaniu ich jako zasób, a nie przeszkodę. Słuchanie to, według niej, wrażliwość na potrzeby innych, to dawanie czasu, który jest czymś więcej niż czasem zegarowym, jest czasem wewnętrznym, pełnym ciszy i spokoju⁵².

M. Montessori podkreślała również istotę autorefleksji i samowychowania nauczyciela. Powinien on systematycznie dokonywać samoanalizy, szukać w sobie błędów i złych nawyków oraz niwelować je. Winien wyzbyć się dumy, górowania nad dzieckiem i przejawów niezadowolenia z dziecka. Ważne, aby panował nad swoimi emocjami, szczególnie nad pychą i gniewem⁵³. W pracy nauczyciela z dzieckiem koniecz-

⁴⁸ L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles*, dz. cyt., s. 45.

⁴⁹ B. Surma, *Pedagogika Montessori*, dz. cyt., s. 66.

⁵⁰ E. Łatacz, *Recepcja teorii*, dz. cyt., s. 106.

⁵¹ C. Rinaldi C., *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*, London 2006, s. 65.

⁵² Tamże.

⁵³ M. Miksza, *Wychowawca w poglądach Marii Montessori*, [w:] *Metoda Marii Montessori*, dz. cyt., s. 73.

ny jest spokój, łagodność, opanowanie i swoiste wyciszenie. Podkreślając wagę ciszy w kontakcie z dzieckiem, Montessori pisała: „Trener nie mówi dużo, zaledwie wskazuje. Nie musi wypowiadać zbyt dużo słów, wkładać wiele energii, okazywać surowości. To, co jest potrzebne, to mądrość w obserwowaniu, służeniu, zbliżeniu lub usunięciu się, w mówieniu lub milczeniu, w zależności od sytuacji i potrzeby”⁵⁴.

L. Malaguzzi dość krytycznie odnosił się jednak do wytycznych zawartych w formie wskazówek dla nauczyciela, formułowania listy oczekiwań wobec niego, odnoszących się nie tylko do zakresu jego wiedzy, ale także do jego cech osobowościowych. W ramach takiego zakresu kompetencji wymieniał m.in. predyspozycje do budowania pozytywnych relacji, umiejętność zachowania emocjonalnego balansu, czy też pogodę ducha, optymizm. Nie kwestionował tych cech jako istotnych w budowaniu sprzyjających uczeniu się relacji z dziećmi, wskazywał jednak na czynniki, które wpływają na osłabienie nauczycielskich zasobów. Jedną z przyczyn jest organizacja pracy nauczyciela, „kontekst dla nauczycielskiej rzeczywistości funkcjonowania, która jest wciąż mocno zakorzeniona w szkolnej tradycji; praca w kompletnym osamotnieniu, twarzą w twarz z trzydziestką, czterdziestką, pięćdziesiątką, sześćdziesiątką dzieci, samemu ze swoimi problemami, z problemami dzieci, z problemami, jakie wiążą się z grupą dzieci i z każdym dzieckiem z osobna”⁵⁵. Tradycyjny podział pracy pomiędzy nauczycielami, który zakłada, że w jednej grupie pracuje zamiennie, a nie razem, dwóch nauczycieli, powoduje osamotnienie i izolację nauczyciela, co w konsekwencji prowadzi do zmniejszenia jego potencjału, osłabienia jego energii i aktywności. L. Malaguzzi postulował konieczność zmian:

Jeśli chcemy ochronić zdrowie fizyczne, umysłowe, psychiczne nauczyciela na równi ze zdrowiem dziecka, wówczas optymalne zatrudnienie nauczycieli wymaga zerwania z sytuacją żalosnej izolacji. Praca w grupach, praca całej społeczności, wspólna praca, otwarcie pracy nauczyciela na zewnętrzne bodźce i wpływy, staje się głównym punktem odniesienia⁵⁶.

Taka zmiana została wprowadzona w przedszkolach RE już w latach 70. XX wieku. W każdej grupie pracuje równolegle dwóch nauczycieli, zwykle bardziej doświadczony współpracuje z początkującym, mniej doświadczonym nauczycielem⁵⁷. Dzięki takiej

⁵⁴ Por. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 132.

⁵⁵ L. Malaguzzi, *The new guidelines for Scuola dell'infanzia*, [w:] *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945–1993*, red. P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss, London 2012, s. 147.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tygodniowy czas pracy nauczyciela przedszkola w Reggio Emilia wynosi 36 godzin, z czego 30 przeznaczona jest na bezpośrednią pracę z dziećmi, pozostałe 6 na rozwój zawodowy, spotkania z rodzicami czy przygotowywanie materiałów edukacyjnych.

organizacji stworzona zostaje przestrzeń do wymiany spostrzeżeń, przedstawiania różnych punktów widzenia, wspólnych interpretacji. Nauczyciele pracujący w zespołach kreują nowy kolegialny wymiar pracy. Niezwykle ważne, nie tylko z perspektywy dziecka, jest więc oparcie własnego procesu uczenia się na relacjach, które stanowią, jak podkreślał L. Malaguzzi, „fundamentalną strategię organizacji naszego systemu edukacyjnego”⁵⁸.

Podobnie jak w metodzie Montessori, jednym z bardzo ważnych zadań nauczyciela w podejściu RE jest obserwacja dziecka. „Zasadniczą postawą nauczycieli i szkoły nie powinno być ocenianie, a obserwowanie”⁵⁹ – przekonywał Malaguzzi. Według niego „uwalnia to dzieci od frustrującego i represyjnego nacisku”⁶⁰. I choć rola obserwacji w edukacji małego dziecka jest bezsprzeczna, to jest ona zaledwie elementem bardziej złożonego procesu dokumentowania, który polega nie tylko na obserwowaniu, gromadzeniu materiałów, ale co niezwykle ważne, na wspólnym interpretowaniu poprzez różnorodne media doświadczeń związanych z dziecięcym procesem uczenia się⁶¹. Proces ten ma wymiar wspólnotowy, ponieważ „rozwój zawodowy nauczyciela jest po części ich indywidualnym wysiłkiem, ale rozwój ten jest bogatszy dzięki dyskusjom z kolegami, rodzicami, ekspertami”⁶².

Choć w obu przedstawianych koncepcjach istotną rolę odgrywa nauczyciel-wychowawca, to nie do przecenienia w procesie wychowania dziecka jest otoczenie, w jakim funkcjonuje. W podejściu RE przestrzeń edukacyjną interpretuje się jako trzeciego nauczyciela, obok dwóch pracujących w każdej grupie. Równie istotną wagę przywiązuje do niej M. Montessori. Jak zauważa: „Dzieło wychowania podzielone jest między osobę dorosłą i otoczenie. Nauczyciela uczącego według starych metod zastąpiono sumą wielu złożonych czynników. Oznacza to, że wraz z nauczycielem współistnieje wiele materiałów rozwojowych, które współpracują w kształceniu dziecka”⁶³.

Organizowanie środowiska wychowawczo-edukacyjnego

Jak już wspomniano, wychowanie M. Montessori rozumiała jako wspieranie dziecka od narodzin i pomoc w indywidualnym rozwoju. Z tego względu nie proponowała jednego, wspólnego programu wychowania i edukacji⁶⁴. Tzw. program

⁵⁸ L. Malaguzzi, *For an Education*, dz. cyt.

⁵⁹ L. Malaguzzi, *The pupil, the class and the teacher in an educational dynamic, in the experience of psycho-pedagogy*, [w:] *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia*, dz. cyt., s. 85.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Por. C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia*, dz. cyt., s. 62.

⁶² L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles*, dz. cyt., s. 49.

⁶³ Por. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 132.

⁶⁴ Szczegółowy opis budynku, jego pomieszczeń i ogrodu: M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, s. 47-49, 62-72.

„tworzyło” dziecko w oparciu o drugi, obok nauczyciela, filar wychowania, czyli celowo zorganizowane otoczenie – instytucjonalną przestrzeń wychowawczo-edukacyjną, w której dziecko wzrastało. Ale obowiązkiem nauczyciela jest nadanie kierunku jego aktywności. Jednocześnie M. Montessori podkreślała, że:

Dom Dziecięcy nie jest przygotowaniem do szkoły podstawowej, lecz jest początkiem kształcenia, które będzie bez przerwy kontynuowane. W naszej metodzie nie można rozróżnić okresu przedszkolnego od okresu szkolnego. W rzeczywistości programem, który prowadzi edukację, jest samo dziecko. Żyjąc i rozwijając się dzięki pracy fizycznej i intelektualnej, samo określa granice wykształcenia odpowiadając kolejnym średnim przedziałom wiekowym⁶⁵.

Do prawidłowo zorganizowanej instytucjonalnej przestrzeni edukacyjnej M. Montessori przywiązywała dużą uwagę, dając wskazówki wzorowo urządzonej pomieszczeń przedszkolnych, wyposażonych w meble, sprzęty i przedmioty codziennego użytku – wszystko dostosowane do potrzeb rozwojowych dziecka, estetyczne i bezpośrednio dostępne⁶⁶.

Przygotowane otoczenie, urządzone przez nauczyciela i przez niego otaczane dbałością, powinno umożliwiać dziecku samowychowanie i samorozwój oraz składać się z dwóch elementów: 1. materialnego (budynek i jego wnętrze, meble, sprzęty, materiał rozwojowy; ogród); 2. strategicznego (zasady i formy wychowania)⁶⁷. Za pośrednictwem przygotowanego otoczenia będącego częścią środowiska społeczno-kulturowego dorośli winni wprowadzać dziecko świat kultury i cywilizacji. Nauczyciel ma stać się swego rodzaju „łącznikiem” pomiędzy dzieckiem a światem, interpretując go i objaśniając. M. Miksza podkreśla, że wychowawca pełni tu podwójną rolę: jest „żywotnym” elementem tegoż otoczenia, a zarazem jego twórcą⁶⁸.

Duże znaczenie, co bez wątpienia jest wynikiem silnego wpływu M. Montessori, przywiązują do otoczenia również edukatorzy RE. Jest ono „zaprojektowane i wyposażone, uwzględniając system wzajemnych połączeń i interakcji”⁶⁹. Sposób organizacji przestrzeni i jej wyposażenie oddaje ideę edukacji opartej na relacjach, która w tekście wielokrotnie była już przywoływana. Starannie przygotowywany projekt przedszkola jest wynikiem głębokiej refleksji i dialogu pomiędzy pedagogami, rodzicami

⁶⁵ Por. Tamże, s. 270. M. Montessori podkreślała, że interesuje ją określenie ram edukacji, które można przyjąć jako granicę między Domem Dziecięcym [przedszkolem] a szkołą podstawową.

⁶⁶ M. Montessori, *Domy Dziecięce*, dz. cyt., s. 52-53.

⁶⁷ E. Łatacz, *Jak wychowywać dziecko*, s. 25. M. Miksza wyodrębnia trzy aspekty przygotowanego otoczenia: materialny, strukturalno-dynamiczny i osobowy (dzieci, rodzice, nauczyciele). M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, dz. cyt., s. 43-44.

⁶⁸ Tamże, s. 85.

⁶⁹ L. Malaguzzi, *The Hundred Languages of Children*, dz. cyt., s. 29.

i architektami. L. Malaguzzi podkreślał: „(...) przywiązujemy ogromną wagę do roli otoczenia jako motywującej i inspirującej siły w tworzeniu przestrzeni dla relacji, możliwości, emocjonalnych i poznawczych sytuacji, które dają poczucie bezpieczeństwa i zapewniają dobre samopoczucie”⁷⁰. Środowisko jest integralną częścią projektu edukacyjnego, ma zachęcać do dialogu, inspirować społeczne interakcje, rozbudzać dziecięcą ciekawość oraz sprzyjać eksplorowaniu i badaniu. *Piazza* (plac), centralne miejsce w przedszkolu, wykorzystywane do grupowych zabaw, przedszkolnych uroczystości czy spotkań z rodzicami; klasy oddzielone szklanymi ścianami, zapewniające poczucie wspólnoty; klasy podzielone na mniejsze przestrzenie, umożliwiające pracę w małych grupach, w których znajduje się kącik konstrukcyjny, mini *atelier* lub specjalnie zaadaptowane miejsce do zajęć plastycznych, miejsce do odpoczynku, skrzynki na listy, biblioteczka, miejsce do gier i zabaw; wspólna jadalnia z otwartą kuchnią; ścienna dokumentacja, ilustrująca przebieg zrealizowanych projektów – to bez wątpienia tylko niektóre rozwiązania przestrzenne sprzyjające budowaniu relacji i procesowi grupowego uczenia się. Niezwykłym i unikatowym rozwiązaniem było wprowadzenie do placówek wczesnej edukacji w Reggio Emilia *atelier* – pracowni plastycznej, studio, będącego jak podkreślał L. Malaguzzi, miejscem „do manipulowania i prowadzenia doświadczeń wizualnych również w powiązaniu ze słowem”⁷¹. Jest to przestrzeń zorganizowana na podobieństwo pracowni plastycznej, wyposażona w stoliki do pracy, sztalugi, komputer, drukarkę, sprzęt cyfrowy: kamerę, aparat fotograficzny, dyktafon, mikroskop oraz materiały wykorzystywane w trakcie realizacji projektów: glina, farby m.in. do ceramiki, różnokolorowe i o różnej grubości i fakturach papiery, druty, skrawki materiałów, folie, materiały naturalne: kasztany, liście, kamienie i in. Struktura, wybór materiałów i ich atrakcyjny sposób wyeksponowania mają być otwartym zaproszeniem do działania i eksplorowania. Wszystko jest uważnie i celowo dobrane i umiejscowione w celu pobudzania interakcji i zachęcania do używania różnorodnych sposobów komunikowania się.

Według M. Montessori szczególną edukacyjną rolę w przygotowanym otoczeniu pełnił materiał rozwojowy – zestaw pomocy specjalnie, empirycznie opracowanych przez samą autorkę⁷². Materiał ten zawierał w sobie 4 elementy: antropologiczny, psychologiczny, wychowawczy i dydaktyczny. Pierwszy z nich wynikał z filozoficznych poglądów Montessori; pomoce były tak skonstruowane, aby pośredniczyły w przekazywaniu harmonijnego i dysharmonijnego obrazu rzeczywistości. Element

⁷⁰ L. Malaguzzi, *The environment* [w:] *Catalogue of the exhibit “The Hundred Languages of Children”*, dz. cyt., s. 40.

⁷¹ L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles*, dz. cyt., s. 41.

⁷² Pomoce opracowane przez M. Montessori nie tylko pośredniczyły w przekazywaniu dzieciom wiedzy, ale prowadziły do ich rozwoju, toteż nazwała je materiałem rozwojowym. E. Łatacz, *Recepcja teorii*, dz. cyt., s. 114.

psychologiczny odpowiadał pojawiającym się w umyśle dziecka wrażliwych cyklom, prowokował polaryzację uwagi, a tym samym umożliwiał fizyczny i psychiczno-duchowy rozwój. Element wychowawczy materiału „ułatwiał” dziecku samokształcenie poprzez samodzielną realizację ćwiczeń, głównie dlatego, że zawierał tzw. kontrolę błędów⁷³. Dzięki temu dziecko mogło czerpać radość z samodzielnie wykonanego zadania, nabierało zaufania we własne siły i pragnęło podejmować nowe, trudniejsze ćwiczenia. Samokontrola uniezależniała dzieci od kontroli sprawowanej z zewnątrz przez dorosłych, wspomagała samodzielność w myśleniu i w dociekaniu prawdy. Z kolei element dydaktyczny to przekazywanie wiedzy o rzeczywistości, według koncepcji M. Montessori – „klucz do świata”.

W przygotowanym otoczeniu wspomniany materiał tworzył kilka grup: 1. do ćwiczeń z praktycznego życia; 2. kształcenia zmysłów; 3. edukacji matematycznej; 4. edukacji językowej; 5. wychowania do kultury życia, prawdy i miłości; 6. do wychowania religijnego⁷⁴. Materiał rozwojowy cechowała prostota, precyzja i estetyka wykonania, uwzględniał on kilka zasad: stopniowania trudności, dostosowania do potrzeb rozwojowych dziecka, logicznej spójności ogniw tematycznych oraz ograniczenia (dany rodzaj materiału rozwojowego występuje tylko w jednym egzemplarzu). Praca dziecka z materiałem rozwojowym to swoboda w wyborze miejsca pracy, czasu i przedmiotu aktywności.

M. Montessori przywiązywała dużą wagę do ćwiczeń wspierających rozwój zmysłów dziecka. Według niej, rozwój zmysłów był ściśle powiązany z rozwojem intelektualnym, a poprzez polaryzację i normalizację – z integrowaniem się całej osobowości dziecka. Ćwiczenia z zakresu zmysłów były podzielone na pięć grup, odpowiadających zmysłom: wzroku, słuchu, powonienia, smaku i dotyku. Każde ćwiczenie zawierało tylko jeden problem do rozwiązania i umożliwiało dziecku przejście od myślenia konkretnego do pojęciowego, poprzez inspirowanie do wyszukiwania różnic, podobieństw czy budowania szeregu według ukrytego wzoru.

W swoim systemie M. Montessori uwzględniła również formę nauki w postaci tzw. trójstopniowej lekcji słownej prowadzonej przez nauczyciela. Lekcje przygotowujące dzieci do kształcenia zmysłów były lekcjami indywidualnymi. W jaki sposób miały odbywać się w edukacyjnym otoczeniu? Autorka koncepcji wyjaśniała:

Nauczyciel delikatnie próbuje zbliżyć się do dziecka, które w jego mniemaniu jest gotowe na to, by otrzymać lekcję, siada u jego boku i podaje materiał rozwojowy, który według niego może je zainteresować. Na tym polega praca nauczyciela.

⁷³ Kontrola błędów to specjalne oznakowanie materiału rozwojowego; pozwala dzieciom na samodzielne sprawowanie, podczas ćwiczeń z materiałem, tej kontroli i korygowanie ewentualnych błędów (samokontrola).

⁷⁴ E. Łatacz, *Jak wychowywać dzieci*, dz. cyt., s. 25.

Powinien umieć proponować dzieciom nowe doświadczenia, które wzbudzą ich ciekawość i w konsekwencji zachęcą je do użycia materiału, który został im zaprezentowany. Lekcja jest wezwaniem do uwagi⁷⁵.

Inna strategia edukacyjna cechuje podejście RE. Po pierwsze, biorąc pod uwagę pracę z materiałem rozwojowym i wynikające z tego możliwe ograniczenia, dziecięca aktywność w przedszkolach Reggio ma bardziej elastyczny charakter. Strategia ta, określana mianem *progettazione* (projektowanie), stawiana jest w opozycji do *programmazione* (programowanie), które odnosi się do programu zdefiniowanego z wyprzedzeniem, z konkretnymi etapami i planami, w ramach którego nauczyciel wymyśla temat, kontekst, planuje zadania dla dzieci, przygotowuje konkretne narzędzia i materiały do wykorzystania oraz określa czas na wykonywanie zadania. W przedszkolach Reggio, wręcz przeciwnie, „(...) nie ma zaplanowanego z góry programu z ośrodkami tematycznymi czy planami lekcji, tak jak chcieliby tego behawioryści. Popchnęłoby to nasze szkoły w stronę nauczania bez uczenia się; upokorzylibyśmy wtedy dzieci i szkołę, powierzając je formom, powielanym schematom oraz podręcznikom (...)”⁷⁶. Strategia *progettazione* osadza się na realizacji projektów, w których temat, zakres dziecięcej aktywności czy czas trwania nie jest ustalany z góry, a wyłania się w trakcie jego trwania. Wymaga elastyczności, uwagi, refleksji i gotowości do zmiany. Ponieważ w strategii tej dziecięca aktywność nie do końca jest przewidywalna, nauczyciel stawia hipotezy, będąc jednocześnie otwartym na możliwość przyjęcia różnych kierunków, również tych, których sam nie uwzględnił.

Po drugie, o ile M. Montessori bazowała przede wszystkim na indywidualnej pracy dziecka, w przedszkolach RE dominuje praca w małych grupach. Jest ona, jak podkreślał Malaguzzi, „czymś więcej niż tylko prostym funkcjonalnym narzędziem; to kulturowy kontekst, który zawiera w sobie pełnię życia i ogromną sieć możliwości”⁷⁷. Zarówno skład grupy, rytm i czas jej pracy mają również elastyczny charakter i ulegają modyfikacjom w zależności od specyfiki grupy czy naturalnego biegu wydarzeń. „Dla dzieci bycie w grupie to wielki przywilej, to jakby bycie w środku wielkiego laboratorium transformacji”⁷⁸.

Zróżnicowana wiekowo grupa dziecięca (3–6 lat), to w koncepcji M. Montessori aspekt osobowy otoczenia wychowawczo-edukacyjnego. Autorka była jednak zwolenniczką tworzenia zespołów dziecięcych różnych wiekowo, z uwagi przede wszystkim na ich rozwój społeczny, ale również intelektualny. W trakcie kilkuletniego pobytu

⁷⁵ Por. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 97.

⁷⁶ L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles*, dz. cyt., s. 62.

⁷⁷ L. Malaguzzi, *For an Education*, dz. cyt.

⁷⁸ L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles*, dz. cyt., s. 69.

w placówce, dziecko – w kontaktach z dziećmi w różnym wieku – ma możliwość przyjmowania różnych postaw społecznych, co implikuje prawidłowy rozwój. Młodszy, dzięki obserwacji i naśladowaniu starszych, nabywają wiedzę i umiejętności, starsi pełnią rolę przewodników w świecie społecznym. Dziecko tworzy nowe relacje interpersonalne i w stosunku do drugiej osoby przyjmuje różne role społeczne. Uczy się być z innymi, wśród innych i dla innych⁷⁹.

Odmianą perspektywę przyjęli edukatorzy RE. O ile w pedagogice Montessori przebija się głównie perspektywa społeczna, o tyle w podejściu Reggio większy nacisk stawia się na znaczenie grupy w rozwoju poznawczym dziecka. Grupa dziecięca jest grupą jednorodną wiekowo. Za takim rozwiązaniem argumentuje L. Malaguzzi:

Jednakże, różnice w rozwoju nie powinny być zbyt wielkie. Powinien być zachowany odpowiedni dystans, który umożliwi wymianę i negocjacje, i jednocześnie nie stworzy nadmiernego braku równowagi. Dlatego też jest lepiej, jak uczyliśmy się poprzez doświadczenia zdobyte w różnych miejscach, gdy rozbieżność w poziomach dzieci nie była zbyt duża⁸⁰.

Egzemplifikacją właściwie zorganizowanego otoczenia wychowawczo-edukacyjnego, służącego dziecku i nauczycielowi, niech będą słowa twórczyni Domów Dziecięcych:

Kiedy mówimy o otoczeniu, mamy na myśli wszystko to, co dziecko może swobodnie w nim wybrać i używać w takim stopniu, w jakim tego pragnie. (...) Nauczyciel nie robi nic innego, jak tylko pomaga mu na początku w zorientowaniu się pomiędzy wieloma różnymi przedmiotami i w nauczaniu się ich właściwego użytkowania, to znaczy wtajemnicza je w uporządkowane i aktywne życie w otoczeniu. Później pozostawia je wolne w wyborach i w wykonaniu pracy. Dzieci mają różne pragnienia w tym samym momencie: jedno zajmuje się jedną rzeczą, a drugie – inną i nie dochodzi do nieporozumień. Wtęczy przeciwnie – mamy do czynienia z uroczym życiem społecznym pełnym energii i żywej aktywności. W radosnej, pokojowej atmosferze dzieci same rozwiązują różne problemy społecznego życia, co przynosi krok po kroku swobodną i różnorodną aktywność indywidualną. W otoczeniu jest moc wychowawcza obecna dookoła, a wszyscy – dzieci i nauczyciel – mają w nim swój udział⁸¹.

⁷⁹ S. Guz, *System pedagogiczny Marii Montessori w teorii i praktyce*, [w:] *Metoda*, dz. cyt. s. 54-55.

⁸⁰ L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles*, dz. cyt., s. 68.

⁸¹ Por. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 61.

Fundamentem i wspólnym ogniwem przedstawionych w niniejszym tekście koncepcji pedagogicznych jest wiara w potencjał i nieograniczone zasoby dziecka oraz zdecydowane przeniesienie akcentu z aktywności nauczyciela – w stronę aktywności dziecka. W odniesieniu do metody Montessori, w podejściu RE silniej uwypuklony jest jednak aspekt relacji i interakcji w dziecięcym procesie uczenia. Wspólnotowy wymiar, będący od początku istnienia przedszkoli RE fundamentem ich funkcjonowania, jest jedną z najistotniejszych różnic pomiędzy zaprezentowanymi podejściami, co skutkuje odmiennymi rozwiązaniami edukacyjnymi.

Żadna z koncepcji pedagogicznych, również i tutaj zaprezentowanych, powstałych i osadzonych w odmiennym niż nasze realiach, nie może bezrefleksyjnie zostać wdrożona do własnej praktyki edukacyjnej. Należałoby więc czerpać inspirację z dorobku: idei, myśli, refleksji i praktycznych rozwiązań wybitnych pedagogów, nie tyle je przyswajając, co dokonując rekonstrukcji. Jak bowiem zwracał uwagę L. Malaguzzi: „To ważne dla pedagogiki, aby nie stała się więzieniem zbytnej pewności, a w zamian za to była świadoma zarówno względności, jak i trudności w przenoszeniu ideałów do praktyki”⁸².

Bibliografia

- Dahlberg G., Moss P., *Introduction. Our Reggio Emilia*, [w:] *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*, red. C. Rinaldi, Routledge, London 2006.
- Drynda D., *Geneza Nowego Wychowania w Polsce*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.
- Gandini L., *History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi*, [w:] *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*, red. C. Edwards, G. Forman, L. Gandini, Preager, Santa Barbara 2012.
- Guz S. (red.), *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.
- Guz S., *System pedagogiczny Marii Montessori w teorii i praktyce*, [w:] *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.
- Kupisiewicz Cz., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Łatacz E., *Jak wychowywać dzieci? Zarys teorii pedagogicznej Marii Montessori*, Pracownia AA, Warszawa 1995.
- Łatacz E., *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996.

⁸² L. Gandini, *History, Ideas, and Basic Principles*, dz. cyt., s. 37.

- Łatacz E., *Życie i działalność pedagogiczna Marii Montessori po roku 1910*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Paedagogica et Psychologica” 1995, nr 35.
- Malaguzzi L., *Commentary towards a code for reading the exhibit*, [w:] *Catalogue of the exhibit “The Hundred Languages of Children”*, red. T. Filipini, V. Vecchi, Reggio Children S.r.l., Reggio Emilia 2006.
- Malaguzzi L., *For an Education Based on Relationships*, „Young Children” 1993 nr 1, <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzziyoungchildren.pdf> (dostęp: 08.01.2018).
- Malaguzzi L., *Initiation to logical-mathematical thought according to Jean Piaget*, [w:] *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945–1993*, red. P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss, Routledge, London 2016.
- Malaguzzi L., *The environment* [w:] *Catalogue of the exhibit “The Hundred Languages of Children”*, red. T. Filipini, V. Vecchi, Reggio Children S.r.l., Reggio Emilia 2006.
- Malaguzzi L., *The Hundred Languages of Children*, [w:] *Catalogue of the exhibit “The Hundred Languages of Children”*, red. T. Filipini, V. Vecchi, Reggio Children S.r.l., Reggio Emilia 2006.
- Malaguzzi L., *The new guidelines for Scuola dell’infanzia*, [w:] *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945–1993*, red. P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss, Routledge, London 2016.
- Malaguzzi L., *The pupil, the class and the teacher in an educational dynamic, in the experience of psycho-pedagogy*, [w:] *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945–1993*, red. P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss, Routledge, London 2016.
- Malaguzzi L., *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*, „Child Care Information Exchange” (1994) 96, <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi-cic:1994.pdf> (dostęp 08.01.2017).
- de Mauro T., *The roots of the new school*, [w:] *Catalogue of the exhibit “The Hundred Languages of Children”*, red. T. Filipini, V. Vecchi, Reggio Children S.r.l., Reggio Emilia 2006.
- Miksza M., *Wychowawca w poglądach Marii Montessori*, [w:] *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010
- Montessori M., *Domy Dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Montessori M., *Grundlagen meiner Pädagogik, Handbuch der Erziehung-swissenschaft*, Teil III, Bd. 1, München 1934.
- Montessori M., *Odkrycie dziecka*, tłum. A. Pluta, Wydawnictwo Palatum, Łódź 2014.
- Moss P., *Early years. To 1963. Introduction*, [w:] *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945–1993*, red. P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss, Routledge, London 2012.
- Rinaldi C., *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*, Routledge, London 2006.

- Sobczak J., *„Nowe Wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej 1918-1939*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1998.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.
- Stein B., *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2003.
- Surma B., *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Wydawnictwo Palatum, Łódź 2008.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

ADRES DO KORESPONDENCJI

mgr Aleksandra Maj
 Uniwersytet Łódzki
 e-mail: aleksandra.maj@uni.lodz.pl

dr Joanna Sosnowska
 Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu,
 Katedra Historii i Wychowania i Pedagogologii
 e-mail: joanna.sosnowska@uni.lodz.pl