

Jarosław Jendza

Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych*

E-mail: jaroslaw.jendza@ug.edu.pl

ORCID: 0000-0001-7598-9085

Przejście, gotowość i adaptacja jako znaczące kategorie pedagogii Montessori**

Summary

TRANSITION, READINESS AND ADAPTATION AS SIGNIFICANT CATEGORIES OF THE MONTESSORI PEDAGOGY**

The article is a theoretical exploration of three significant concepts of the Montessori pedagogy, i.e., transition, readiness and adaptation in the context of early childhood education (ECE). The text summarises some of the conclusions formulated by Professor Barbara Wilgocka-Okoń and Maria Montessori. In this way the author points out the similarities and differences between these two thinkers, which helped to critically reflect on the concepts alone, but also on the paradigms of the functioning of ECE institutions.

Keywords: transition, adaptation, readiness, Wilgocka-Okoń, Montessori

Wprowadzenie

Intencją niniejszego tekstu jest teoretyczno-empiryczna eksploracja trzech kategorii tj. *przejścia*, *gotowości* i *adaptacji*. W kontekście wczesnej edukacji wydają się one pulsować (Rutkowiak, 1998) wyjątkowo intensywnie i dlatego warto do nich powracać, próbując je odczytywać na nowo, a tym samym proponując określoną ramę paradygmatycznego usytuowania kształcenia i polityk oświatowych odnośnie do edukacji dzieci.

* Adres: Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, ul. Jana Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Prezentowana tu propozycja przyglądania się owym kategoriom miałyby polegać na – po pierwsze – odwołaniu się do poglądów Marii Montessori, propagatorki liberalnej pedagogii ruchu Nowego Wychowania, a następnie zestawienia tychże z wybranymi analizami Barbary Wilgockiej-Okoń, która w swojej działalności naukowej poświęciła tym zagadnieniom sporo miejsca, niejednokrotnie formułując tezy, które dziś (a może nawet zwłaszcza dziś) nie straciły na aktualności i ważności. W akapitach kończących charakterystykę jednej z omawianych kategorii głos oddają praktykom pedagogii Montessori poprzez przytoczenie i syntetyczne skomentowanie dwóch ilustratywnych wypowiedzi dotyczących podjętej kwestii. Ten fragment artykułu stanowi element większych badań, lecz w tym tekście należy go traktować wyłącznie jako zaproszenie do dalszego współmyślenia o jednej z tytułowych kategorii oraz, być może, wskazania na kierunki dalszych badań empirycznych w tym zakresie.

Recepcja pedagogii Marii Montessori w Polsce koncentruje się (a szczególnie ostatnimi laty) na aspektach metodycznych dotyczących na ogół etapu przedszkola, a tymczasem słynna włoska pedagożka opracowała także dojrzałą i względnie kompletną koncepcję edukacji i rozwoju wykraczającą poza ten okres. Wydaje się to tu niezwykle ważne, ponieważ kategorie przejścia, gotowości oraz adaptacji nabierają istotnego sensu właśnie wówczas, gdy przyjrzymy im się w perspektywie szerszej niż poszczególny etap rozwojowy czy edukacyjny.

Słowa wyjaśnienia wymaga także moje podejście do języka i argumentacji obu myślicielek. Profesor Barbara Wilgocka-Okoń była przede wszystkim akademicką badaczką świata edukacji, z gruntownym teoretycznym przygotowaniem filozoficzno-psychologiczno-pedagogicznym, które uzyskała, studiując pod okiem takich osób, jak choćby Tadeusz Kotarbiński, Kazimierz Tatarkiewicz, Bogdan Suchodolski czy Maria Przetacznikowa i oczywiście Wincenty Okoń. Takie przygotowanie skutkowało badaniami i analizami ugruntowanymi metodologicznie, zgodnymi z wówczas panującym kanonem realizacji projektów empirycznych. I choć współcześnie zapewne bez trudu można byłoby znaleźć argumenty krytyczne wobec badań Wilgockiej-Okoń, to jednak precyzja wywodu, klarowność stosowanych pojęć i konsekwencja w stosowaniu pozytywizmu metodologicznego pozwalają traktować jej słowa jako teorię o charakterze stricte naukowym w tradycyjnym tego słowa znaczeniu.

Nieco inaczej przedstawia się retoryka Marii Montessori, ponieważ – pomimo wykształcenia na poziomie doktoratu w zakresie psychiatrii – owa pedagożka była całe życie zawodowe niejako poza akademią (Kramer, 1976; Standing, 1984), oddając się przede wszystkim kształceniu nauczycieli i aktywizmowi oświatowemu. Co więcej, głównym adresatem jej pism byli rodzice, decydenci oświatowi i polityczni oraz nauczyciele, z naciskiem na dwie pierwsze grupy, co skutkowało niekiedy frywolnością w zakresie precyzji siatki pojęciowej. Nie zmienia to faktu, iż Mon-

tessori – w odróżnieniu od innych przedstawicieli Nowego Wychowania – kilka dekad poświęciła badaniom empirycznym nad rozwojem dzieci. Początkowo – zgodnie ze standardami przełomu XIX i XX stulecia, kiedy to rodziły się przecież naukowe psychologia i psychiatria – uprawiała ona przede wszystkim obiektywizujące badania ilościowe na małych próbach, by następnie przejść do badań, które dziś zapewne określilibyśmy mianem etnografii lub badaniami w działaniu. Jednocześnie jej spuścizna zawiera eseje, krótkie wykłady oraz teksty wystąpień popularyzujących edukację wychodzącą od dziecka, w których całymi garściami czerpała ona z terminologii fizyki, astronomii, biologii i innych dziedzin wiedzy. Warto także odnotować, że liczne jej ustalenia są obecnie potwierdzane w badaniach naukowych (zob. np.: Lillard, 2017; L'Ecuyer i in., 2020, s. 322–334; Denervaud i in., 2020, s. 167–175).

Różnice w językach obu pedagożek traktuję jako egzemplifikacje fenomenu nazwanego przez Joannę Rutkowiak konieczną wielojęzycznością pedagogiki (Rutkowiak, 1998, s. 19–35). Z tej perspektywy będę je traktował komplementarnie jako uzupełniające się głosy w tej samej sprawie. Nie jest zatem moją intencją dokonywanie krytyki jednej koncepcji w kontekście drugiej, czy też koncentrowanie się na odmiennym traktowaniu danego pojęcia przez którąś ze stron. Oba głosy mają służyć hermeneutycznemu krążeniu wokół kategorii bez wskazywania pierwszeństwa jednej czy drugiej interpretacji.

Omówię teraz pierwszą z trzech kategorii czyli przejście.

Przejście

Pedagogia Marii Montessori cieszy się w Polsce dużą popularnością, ba, można nawet powiedzieć, że panuje swoista moda na to podejście edukacyjne. Jednocześnie można chyba zaryzykować hipotezę, że recepcja Montessori ogranicza się do etapu przedszkolnego, co być może związane jest z dynamicznym wzrostem liczebności placówek tego typu na tymże etapie (Surma, 2009). Z punktu widzenia opisywanej tu kategorii, takie zawężenie dorobku Montessori nie pozwala dostrzec istotności fenomenu przechodzenia. Warto mieć na uwadze, że Montessori na krótko przed śmiercią (1950, 1951) dokonała syntezy teoretycznej swojej działalności pedagogicznej w postaci koncepcji rozwoju określanej jako cztery płaszczyzny rozwojowe ujętej w dwa graficzne diagramy (Grazzini, 2004).

Pierwszy z nich, który tu przedstawię składa się z dwóch elementów, lecz jego zasadnicza część zbudowana jest z czterech trójkątów tych samych rozmiarów, różniących się kolorami – pierwszy i trzeci są czerwone, zaś drugi i czwarty mają kolor niebieski, symbolizując tym samym okresy kreatywne (znaczące zmiany we wszystkich sferach) i spokojniejsze (stabilny wzrost różnorodnych jakości). Każdy

z trójkątów reprezentuje okres sześciu kolejnych lat życia i rozwoju człowieka. Ten diagram, nazywany *konstruktywnym rytmem rozwoju* (Grazzini, 2004, s. 30) ilustruje kilka kwestii, ale jedna z nich ma kapitalne znaczenie. W tej teoretyzacji nie mamy do czynienia z ideą rosnącego skomplikowania, to znaczy nie jest to klasyczna, addytywna koncepcja stadialna, w której rozwój polega na przechodzeniu od fazy prostej do bardziej złożonej. Każdy z trójkątów jest istotny, specyficzny, wymagający innego przygotowanego otoczenia edukacyjnego i odmiennej obecności osoby towarzyszącej dzieciom w rozwoju.

Ze względu na objętość tego tekstu, nie podejmuję się relacjonowania wszystkich cech charakterystycznych kolejnych *plaszczyn rozwojowych* – jak się określa tu owe okresy – ale pragnę dodać, że w owym drugim elemencie diagramu, ulokowanym poniżej czterech trójkątów, Montessori przedstawia krytykę tradycyjnego, społecznie akceptowanego myślenia o rozwoju i ilustruje go jako stadialny i „coraz bardziej skomplikowany”. Takie konceptualizacje rozwoju są zresztą powszechne współcześnie i wydają się przynależać do tzw. wiedzy zdroworozsądkowej, odnoszącej się do potrzeb edukacyjno-rozwojowych dzieci w kolejnych latach życia. Montessori, a także Wilgocka-Okoń (o czym nieco później) zdają się mówić – dziecko nie jest uproszczoną wersją dorosłego, ma specyficzny świat znaczeń (Klus-Stańska, 2004) i potrzebuje wolności oraz mądrej, skromnej obecności dorosłych na samodzielnej drodze budowania siebie. Trzeba jednak wrócić do przejścia.

Montessori widzi owe przejścia w momentach pomiędzy trójkątami. Dzieci przechodzą od wczesnego dzieciństwa (*infancy*: 0–6 lat), poprzez dzieciństwo (*childhood*: 6–12 lat), adolescencję (*adolescence*: 12–18 lat) do dojrzałości (*maturity*: 18–24 lat) (Montessori 2007b, Montessori 1966). Te momenty przejścia opisywane są tu metaforą ponownych narodzin (*rebirths*). Przejście jest zatem transformacją, a nie osiągnięciem „wyższej fazy”. Oczywiście owe momenty, choć ugruntowane w badaniach Montessori, należy traktować umownie, w tym sensie, że mogą się one przytrafić wcześniej lub później. Nie to jednakże jest w owych przejściach najistotniejsze.

Sprawą zasadniczą jest tu zrozumienie, iż tylko pogłębiona znajomość specyfiki danej płaszczyzny rozwojowej przez dorosłych i dostrzeżenia fenomenu ponownych narodzin, jako momentów krytycznych może przybliżyć nas do bardziej optymalnego towarzyszenia dzieciom w rozwoju. To z kolei oznacza, że być może powinniśmy nieco inaczej akcentować ważkość pewnych kompetencji nauczycieli i nauczycielek wczesnej edukacji. Skoro dostrzeżenie przejścia jest tak istotne, to kompetencja badawcza, diagnostyczna, wiedza z zakresu psychologii rozwoju, czy też umiejętności związane z realizacją badań nad własną praktyką jawią się jako znacznie ważniejsze niż choćby doskonałość metodyczna (por. Wilgocka-Okoń, 1989, s. 25–31). Z kategorią przejścia u Montessori wiąże się jeszcze jedna kwe-

stia, która dotyczy dostępności danej płaszczyzny rozwojowej dla różnych osób zaangażowanych w procesy edukacyjne. Zdaniem włoskiej pedagożki, ci którzy przeszli do kolejnej płaszczyzny nie mogą wrócić do poprzedniej. Oznacza to, że nasz wgląd w świat osób zamieszkujących inne płaszczyzny rozwojowe jest ograniczony i zapośredniczony przez relacje tych, którzy nadal tam są. Przejście wiąże się przeto z zamykaniem „drzwi”. Dziecko może zaprosić nas do swojego świata, może uchylić rąbka tajemnicy, jeśli obdarzy nas zaufaniem, ale założenie, że mamy pełen wgląd w owe światy dziecięcych znaczeń, jest – zdaniem Montessori – wyrazem pychy dorosłych niepopartym wiedzą naukową (Montessori, 2007b, s. 4–6).

Nie bez powodu Montessori zajęła się okresem pierwszych trzech lat życia dziecka już jako bardzo dojrzała badaczka, z doświadczeniem empirycznego eksplorowania późniejszych etapów rozwojowych. Ponieważ zaproszenie do świata dzieci odbywa się głównie za pośrednictwem języka, to – ze względu na ograniczone doświadczenia dziecka oraz prawidłowości rozwojowe – ów okres należy traktować jako bardzo trudny do poznawania, a jednocześnie kluczowy dla rozwoju. Konsekwencją takiego stanowiska jest przyjęcie, iż to właśnie psychopedagogiczne kompetencje nauczycielek i nauczycieli towarzyszących dzieciom na pierwszej płaszczyźnie rozwojowej i przejściu do drugiej odgrywają podstawową rolę. Upraszczając nieco, powiedziałbym, że im młodsze dziecko, tym większe znaczenie mają kompetencje psychopedagogiczne i komunikacyjne pedagogów i pedagożek (por. Wilgocka-Okoń 1989, s. 26–28).

Przejście rozumiane jako ponowne narodziny i związane z tym konieczne zmiany w przygotowanym otoczeniu edukacyjnym jest również znaczące dla osób naukowo zajmujących się teorią Montessori i jej ewentualną oceną, ponieważ nakłada na badaczy obowiązek doprecyzowania płaszczyzny rozwojowej. Skoro kategoria przejścia oznacza transformację potrzeb i zasobów dziecka, to i krytyczne opracowania pedagogii Montessori muszą to uwzględniać. W konsekwencji – jeśli ktoś miałby skonstatować, iż „Montessori jest behawiorystyczna/ konstruktywistyczna”, czy też „za mało/ zbyt instruktazowa” – trzeba by zapytać – która Montessori? Albo lepiej: Jakie są granice (mierzone kolejnymi przejściami) dla takiego sądu, charakterystyki i potencjalnej krytyki? Owe różnice między kolejnymi płaszczyznami zostawię jednak na inną okazję, a tymczasem przyjrzę się stanowisku Wilgockiej-Okoń w kwestii przejścia.

Autorka, dokonawszy podsumowania najważniejszych poglądów m.in. Wygotkiego oraz Piageta, nawiązuje wprost do dwóch postaci ruchu Nowego Wychowania, a mianowicie Freineta oraz właśnie Montessori. Wilgocka-Okoń zgadzając się częściowo z poglądami Montessori, konkluduje, iż nauczyciel powinien przede wszystkim pełnić rolę badacza i obserwatora rozwoju (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 74). Co ciekawe, autorka *Gotowości szkolnej...* charakteryzuje narodziny naiw-

nego realizmu przynoszącego spokój psychofizyczny właśnie na progu szóstego roku życia. W tym sensie byłoby to nieomal tożsame z montessoriańską ideą przejścia z pierwszego czerwonego trójkąta do trójkąta niebieskiego (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 76), tym bardziej, że podkreśla się tu silnie samodzielność poznawczą dziecka, rolę języka (przejście od konkrety do abstrakcji) oraz środowiska, raczej niż działania metodyczne nauczycieli (Wilgocka-Okoń, 1967; Wilgocka-Okoń, 1989, s. 20–24).

Po zarysowaniu podobieństwa i zbieżności w rozumieniu kategorii przejścia, warto – jak sądzę – przywołać dwa doświadczenia nauczycieli Montessori w tym zakresie¹.

Kiedyś miałam taką sytuację, że otwierała się u nas szkoła no i ja z tymi dziećmi przeszłam do szkoły. [...] Najpierw trening na kursie u [...] i szok! Jak to? Nie trzeba znać na pamięć kolejnych kroków? Nie muszą być tak precyzyjne? To było totalnie coś innego niż przedszkole, bo wiesz tutaj trzeba inaczej. Dziecko jest w fazie chłonnego umysłu, to jest inny etap no i trzeba zupełnie inaczej [...] Ja sama nie wiem dla kogo to przejście było trudniejsze. No dla mnie to była totalna zmiana. Inny świat! Niby podobne pomoce, niby nadal jesteśmy w Monte, ale to kompletnie coś innego [W56].

To jest o tyle zabawne, że ja tego chłopca znałam od siedemnastego miesiąca życia, aż do 15 roku, kiedy poszedł gdzieś tam do innej szkoły. I mówię Ci! Nie uwierzyłbyś! To samo imię i nazwisko, ale nagle bum i jest ktoś inny. Ty, on wraca po wakacjach, idzie do szkoły i cały car pryska, to znaczy... sorry nie czar tylko, że on już nie zwraca uwagi na porządek, już nie chce pracować sam na dywaniku – on by teraz tylko gadał i tylko pracował z tymi swoimi kumplami. No i ta wyobraźnia, on kompletnie tego nie miał. Ja po prostu przecierałam oczy no i myślę sobie, no tak mądra ta Montessori była [W21].

Gotowość

Po kilku dekadach badań empirycznych wokół kwestii przygotowania i gotowości dzieci do podjęcia nauki, wpływu środowiska socjalizacji pierwotnej i wtórnej, w 2003 r. Wilgocka-Okoń, odnosząc się do konstruktywistycznych oraz liberalno-romantycznych teorii kształcenia, ale również nawiązując do wyników analiz innych badaczy i badaczek (m.in.: Klus-Stańska, 1994; Kwieciński, 2002) stawia pytanie o to, czy powinniśmy mówić o gotowości/ dojrzałości szkolnej, czy też raczej o gotowości/ dojrzałości szkoły (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 70–84; por. Bruner, 1960). To przeniesienie akcentu nie jest wyłącznie zwrotem ku pedagogiom bardziej przyjaznym dziecku i rozwiązaniom opartym na badaniach empirycznych. Owe wnioski można traktować jako druzgocącą i trafną krytykę kultury szkoły transmisyjnej.

¹ Wypowiedzi cytowane w niniejszym opracowaniu pochodzą z moich badań realizowanych na temat kwestii interkulturowych determinant praktyk Montessori.

Co więcej, w języku polskim gotowość jako rzeczownik często tworzy związki frazeologiczne, które precyzują „do czego” ktoś miałby być gotowy. Na ogół zatem myślimy kategorią gotowości dziecka do ... nauki, współpracy czy szkoły.

Ponieważ dziecko w okresie przejścia między przedszkolem a szkołą „bardzo łatwo poddaje się różnym oddziaływaniom wychowawczym” (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 77) niezwykle istotne jest otoczenie, do którego młode osoby się adaptują. W tej kwestii, Montessori jest zgodna z Wilgocką-Okoń, z tą różnicą, że Włoszka akcentuje ową właściwość rozwojową wcześniej, nazywając ją okresem „absorbującego umysłu” (Montessori, 2007a). Jak zwraca uwagę Wilgocka-Okoń:

W swoich rozważaniach nad dojrzałością czy gotowością szkolną pragnę przenieść punkt ciężkości na dojrzałość samej szkoły. Ową dojrzałość szkoły można określić jako osiągnięcie przez szkołę takiego poziomu wrażliwości na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, uczenie się i możliwości rozwojowe, jaki stanowi o modyfikacji, kierunku i dynamice zmian programowo – organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania-uczenia się (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 79).

Warto spróbować skonstruować w kontekście przytoczonego tu cytatu, czy też zoperacjonalizować owo pojęcie gotowości, a następnie przyjrzeć się, w jakim zakresie byłoby to zgodne z projektem placówki edukacyjnej zaproponowanej przez Montessori. Szkoła gotowa to szkoła przede wszystkim wrażliwa. Owa cecha może odnosić się wyłącznie do jednego z podmiotów kształcenia, jakim jest dziecko, ale możemy także rozszerzyć nieco zakres owej wrażliwości i przyjęć empatyczne ustosunkowanie instytucji do różnych stron biorących udział w edukacji. Szkoła gotowa oznaczałaby wówczas aktywne odnoszenie się do potrzeb dzieci, rodziców i nauczycieli. W konsekwencji mielibyśmy do czynienia ze wspólnotą nieustannie wytwarzającą i redefiniującą unikatowe środowisko edukacyjne w dialogu i opierając się na zarazem autorskiej i profesjonalnej analizie potrzeb dzieci. Nie trzeba dodawać, że taka szkoła to szkoła autonomiczna, działająca w atmosferze wielokierunkowego zaufania i szacunku. Kolejne słowa przywołanej wypowiedzi dookreślają obszary budowania gotowości szkoły, którymi mogłyby stać się na przykład: zainteresowania i style uczenia się dzieci (zob. np. Dyrda, 2003), krytyczna analiza wykorzystywanych środków dydaktycznych w tym w szczególności roli i miejsca podręczników szkolnych (Zalewska, 2013), nieustanna aktualizacja programów kształcenia i nade wszystko poważne traktowanie naturalnej ciekawości i motywacji dzieci do poznawania świata (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 82.). Owa synteza poglądów i podsumowanie dociekań Wilgockiej-Okoń idzie w parze zarówno z ustaleniami konstruktywistów, a zwłaszcza Brunera oraz... Montessori. W jednym z częściej przywoływanych haseł pedagogii słynnej Włoszki znajdujemy zdanie: „Dziecko jest gotowe wtedy, gdy jest gotowe” (Lillard, 1980, s. 28). To pozornie trywialne, a nawet tautologiczne stwierdzenie w istocie ukazuje kate-

gorię gotowości w odmiennym od zwyczajowego rozumienia tego pojęcia, a także (być może) rozszerza nieco rozumienie Wilgockiej-Okoń w tym zakresie.

Instytucje kształceniowe w tym kontekście oferują dzieciom warunki do rozwoju w warunkach niezależności i samodzielności w działaniu i myśleniu. Gotowość byłaby zatem zarówno gotowością dziecka do podjęcia określonej aktywności, jak i gotowością szkoły do tworzenia spersonalizowanych warunków edukacji. Innymi słowy, owo potencjalne rozszerzenie kategorii gotowości polegałoby na tym, że można myśleć o gotowości obu stron nie anihilując, czy też nie przenosząc środka ciężkości na żadną z nich. Jeszcze inaczej mówiąc, można mieć na uwadze jednocześnie gotowość dziecka oraz gotowość instytucji, z zastrzeżeniem, że owa gotowość dziecka nie jest definiowana przez jakiegokolwiek odgórnie określone rozkłady treści (Bednarczuk, 2022, s. 93–109).

W jednej z wersji dzieła Montessori zatytułowanej *The Montessori Method*, redaktor, Gerald Lee Gutek, w obszernym wprowadzeniu celnie podsumowuje poglądy i dokonania włoskiej Autorki odnośnie do interesującej nas tu kwestii. Píše on tak:

Zgodnie z jej [Montessori – przyp. JJ] zasadą autoedukacji, wolność dziecka umożliwia dzieciom wybór ich własnych aktywności uczenia się. Umiejętność Montessori do połączenia dziecięcej gotowości [do pracy – przyp. JJ] z materiałami i aktywnościami była jednym z najbardziej znaczących osiągnięć jej podejścia. Z kolei gotowość, była ugruntowana na dziecięcych okresach rozwojowych, zwłaszcza na okresach wrażliwych [fazach sensorywnych – przyp. JJ] kiedy były one gotowe do uczenia się [...]. Określenie, jakie treści aktywności były odpowiednie dla dziecięcej gotowości do uczenia się pozostaje jednym z największych problemów pedagogicznych. Montessori zwróciła się ku samym dzieciom, aby rozwiązać problem dopasowania dziecięcych potrzeb i gotowości na materiały i sytuacje [edukacyjne – przyp. JJ] dostępne dla nich poprzez wykreowanie przygotowanego otoczenia, w którym dzieci mogły w sposób wolny wybierać spośród licznych materiałów (Gutek, 2004, s. 20).

Gotowość szkoły i gotowość dziecka są w tym świetle współzależne i dynamicznie na siebie oddziaływujące. Gotowość po stronie szkoły polegałaby, w pierwszym kroku, na profesjonalnym badaniu i metodycznym przyglądaniu się konkretnym dzieciom oraz ich potrzebom, zainteresowaniom, zachowaniom i predyspozycjom, które mogą ujawnić się wyłącznie w warunkach względnej wolności, a następnie na dostosowywaniu treści, sposobów, i miejsc pracy zgodnie z powyższymi informacjami. Zauważywszy, że dziecko może być gotowe (pod względem motywacyjnym, poznawczym, fizycznym i emocjonalnym) do podjęcia określonej aktywności, szkoła proponuje adekwatnie zadania rozwojowe. W ten sposób gotowość jako kategoria jest bezustannie *in statu nascendi*, a skoro tak, to postrzeganie jej jako pewnego stabilnego stanu placówki, który można osiągnąć, jawi się jako co najmniej dyskusyjne. W tym kontekście warto być może pomyśleć ową kategorię jako *momenty*

gotowości szkoły. W początkowych zdaniach tego fragmentu tekstu wspomniałem o zwyczajowych w języku polskich związkach frazeologicznych związanych z gotowością. Czy zatem proponując określenie momentów gotowości nie popełniam błędu językowego? Odpowiedź na to pytanie wiąże się z dwiema możliwościami myślenia o gotowości. Jedna z nich, dobrze ugruntowana i oswojona to konceptualizowanie gotowości jako swoiście rozumianej *eschatologii* – ostatecznego (gr. *eschatos*) lub też względnie trwałego, osiągalnego stanu (dziecka lub instytucji). Wówczas można byłoby powiedzieć, że coś lub ktoś jest gotowy do czegoś. Inna, bardziej procesualna i znacznie mniej uchwytna perspektywa to postrzeganie gotowości jako nigdy niedokończony, ale przytrafiającej się od czasu do czasu w edukacji m i ę d z y dzieckiem a otoczeniem.

Adaptacja

Moment przejścia na ogół denotuje przeniesienie (się) z tego co znane, do czegoś nowego. W kontekście edukacji formalnej, zazwyczaj myśli się tu o kolejnych etapach kształcenia lub/i o następujących po sobie skokach rozwojowych. Przejście do nowego oznacza konieczność adaptacji. Zajmę się teraz tą kategorią.

Teoria Marii Montessori jest zarazem indywidualistyczna i uniwersalistyczna. Jej indywidualistyczne zorientowanie jest dość oczywiste i przejawia się choćby w postrzeganiu każdego dziecka jako samodzielnej jednostki, która potrzebuje obecności dorosłego, zdolnego dostrzec jednostkowe potencjały i twórczo na nie odpowiedzieć. W tym sensie Montessori stoi w skrajnej opozycji do koncepcji nauczania „frontalnego”, a rodowód tego podejścia ma swe źródła w liberalnej wizji społeczeństwa, a co za tym idzie i edukacji (Gutek, 2003; Śliwerski, 2007; Zalewska, 2000). Równocześnie, w duchu koncepcji Rousseau, ale także inspirując się dokonaniem Darwina, Montessori poszukuje podstaw wychowania i edukacji w naturze. Być może z tego powodu kategoria adaptacji staje się w tej koncepcji zarówno treścią kształcenia, ważną ramą teoretyczną, a jednocześnie wartością, na której ufundowana jest ta pedagogia (Montessori, 2010). Przyjrząc się bliżej znaczeniom tego pojęcia, zaczynając od jego obecności w treściach kształcenia montessoriańskiego.

Adaptacja pojawia się *expressis verbis* w kilku momentach realizacji *curriculum* zaproponowanego przez Marię Montessori i jej kontynuatorów dla dzieci po przejściu pierwszej płaszczyzny rozwojowej i wejściu w drugą, a zatem między szóstym a dwunastym rokiem życia. Zasadniczą częścią programu dla tego etapu, zwanym *edukacją kosmiczną* (Duffy i Duffy, 2012; Duffy i Duffy, 2014), każdy nowy rok szkolny rozpoczynają *wielkie lekcje*, czy też *wielkie opowieści* (Montessori

2007b). Adaptacja jawi się w nich jako cecha wszystkich organizmów żywych, ale szczególnego znaczenia nabiera w trzeciej (z pięciu) wielkiej lekcji, która mówi o człowieku. Zgodnie z jej treścią, cechy dystynktywne *homo sapiens* – ręce, rozum i miłość dają ludziom możliwość tworzenia schronienia, kreowania wynalazków, współodczuwania i troski o innego oraz środowisko. Tym samym owe cechy znacznie poszerzają zdolność adaptacyjną wobec otaczającego świata, pozwalając na unikatową wśród wszystkich gatunków umiejętność adaptowania naturalnego środowiska, poprzez wytwarzanie wiedzy i dzielonej świadomości, które Montessori nazywa *supranaturą* (w odróżnieniu od zwyczajowego pojęcia *kultury*), a nie wyłącznie adaptowanie się do otaczającego świata.

Innymi słowy, adaptacja ma charakter dwukierunkowy. Człowiek adaptuje się do zastanych warunków, ale również zmienia zewnątrz stosownie do swoich potrzeb, mając jednocześnie na uwadze dobrostan całości. Ową dwukierunkowość trzeba tutaj wyraźnie podkreślić, także i z tego powodu, że tylko wtedy adaptacja służy zarówno pojedynczemu człowiekowi, jak i ludzkości w ogóle, co zresztą ma odzwierciedlenie w poglądach także i innych badaczy wczesnej edukacji (Klus-Stańska, 2004a, s. 12), również w kontekście specyficznych potrzeb (Buchnat, 2013). Spróbujmy przenieść ten pogląd Montessori na grunt działań pedagogicznych. Dziecko, wchodząc do nowej placówki edukacyjnej, przechodzi przez etap adaptacji. W konserwatywnych ideologiach edukacyjnych, zakłada się, że to, co dorośli przygotowali dla młodszego pokolenia, jest prorozwojowe i dlatego należy dzieci przeprowadzić skutecznie przez proces przystosowania do nowych warunków – np. żłobka, przedszkola czy szkoły. Dziecko przekracza kolejne progi, wchodzi w nowe otoczenie, które jest konstruowane zgodnie z jakąś ideą pedagogiczną, zaś zadaniem dorosłych jest wpieranie tychże dzieci w procesie dostosowania do reguł panujących w tym nowym miejscu.

W tym momencie należy poczynić jedną istotną dygresję. Logika opisana powyżej nie musi dotyczyć tylko placówek, które umownie nazywamy konwencjonalnymi czy tradycyjnymi. Ten typ rozumienia może mieć miejsce także w tak zwanych placówkach alternatywnych (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 121–131). Bez trudu bowiem można wyobrazić sobie sytuację, kiedy to np. w placówce „montessoriańskiej” zakłada się, że rodziny (a w tym ich dzieci) powinny dostosować się do zasad pracy placówki, zaś sama instytucja nie musi podlegać zmianom „bo przecież to podejście działa na całym świecie”.

Wróćmy jednak do meritum. Montessori zwraca uwagę na dwukierunkowość adaptacji na poziomie treści kształcenia, ale także stanowi wartość, na której poniekąd bazuje to podejście. Maria Montessori obserwując dzieci, uznała (a potem wielokrotnie dowodziła), że otoczenie dla dziecka musi być odpowiednio przygotowane i powinno charakteryzować się dynamiką, czyli zmiennością. Dodajmy, oto-

czenie jest przygotowywane dla konkretnych dzieci, i choć materiał rozwojowy w placówkach tego typu, na poszczególnych szczeblach, jest szczegółowo opisany i w tym sensie wspólny, to jednak specyfika grupy dzieci powoduje, że każde przygotowane otoczenie powinno być nieco inne. Innymi słowy, przychodzące do placówki dzieci – zgodnie z podejściem Montessori – zmieniają otoczenie. Oznacza to, że mamy tu do czynienia z procesem adaptacji otoczenia do potrzeb dziecka. Kierunki i zakresy owych zmian mogą zależeć od informacji powziętych od dorosłych, od samych dzieci, ale na ogół powstają w wyniku systematycznej obserwacji funkcjonowania dzieci w otoczeniu (Isaacs, 2018, s. 82–112).

Jeśli idzie o adaptację dzieci do przygotowanego otoczenia Montessori to sprawa wydaje się być dość oczywista. Jak w każdym liberalnym pomysle na edukację, adaptacja powinna przebiegać z poszanowaniem godności osobistej, stopniowo, bez zbędnego stresu. Rodzice włączani są w ten proces, a placówki na ogół mają procedury i rozwiązania sprzyjające łagodnej adaptacji rodziny do placówki. Podkreślmy zatem raz jeszcze – adaptacja w myśli Marii Montessori jest procesem naturalnym. Co więcej, adaptacja jest zasadniczo nacechowana pozytywnie, o ile przebiega dwukierunkowo. W tym sensie, Montessori zwraca uwagę na to, żebyśmy – jako dorośli towarzyszący dzieciom w rozwoju – nie redukowali swoich dociekań do kwestii sposobów realizacji skutecznej adaptacji, ale także koncentrowali się na pytaniach dotyczących adekwatności, kształtu i konstrukcji otoczenia, w którym umieszczamy dziecko (Klus, 1989). Mówiąc nieco inaczej, warto w kontekście adaptacji stawiać pytania nie tylko o to, jak wspierać adaptację dziecka do placówki, ale także, jak placówka ma się adaptować do konkretnych dzieci i kontekstów geograficzno-społeczno-psychologicznych, pamiętając o granicach adaptacji obu stron, czyli pewnego punktu, w którym dany aktor społeczny (dziecko, rodzina, placówka) nie jest już w stanie realizować własnych celów postrzeganych jako istotne (Dow i in. 2013, s. 306; por. Klus-Stańska, 2004b).

Zakończenie

W niniejszym tekście analizuję kategorie przejścia, gotowości i adaptacji w kontekście wybranych prac Barbary Wilgockiej-Okoń oraz Marii Montessori. Analiza literatury w tym zakresie pozwoliła nie tylko wskazać różnice i podobieństwa w konceptualizacji tych pojęć, ale także, jak mam nadzieję, zaprosić Czytelniczki i Czytelników do sformułowania kolejnych pytań i kontynuowania badań w zakreślonym obszarze.

Przejście może otwierać pola badawcze dotyczące momentów transformacji dziecka w procesach rozwoju i edukacji, rytuałów i rytów, ale także kompetencji osób dorosłych pracujących w instytucjach kształceniowych.

Refleksje wokół gotowości dziecka i szkoły doprowadziły do postawienia pytań o dominujący kierunek zainteresowań badawczych, ale także o charakter samej kategorii. Czy można dziś mówić o gotowości w kontekście pożądanego i osiągalnego stanu dziecka i/lub szkoły? A może można przekierować nasze poszukiwania ku dynamice owego pojęcia, ku badaniom zorientowanym na opis i wyjaśnianie relacji między gotowością dzieci i ich środowisk edukacyjno-wychowawczych? Być może warto byłoby analizować momenty, w których instytucje bywają gotowe na organizowanie edukacji konkretnym dzieciom, uwzględniając ich podmiotowość?

Adaptacja rozumiana jako przystosowanie kieruje nas niekiedy ku problematyce skuteczności, ale – jak starałem się pokazać – może odnosić się także do krytycznego eksplorowania warunków, treści i kierunków owego przystosowania. Wówczas można by pytać o to, do czego (się) adaptujemy, ale także uruchamialibyśmy namysł nad kulturą (szkoły) (Nowosad, 2019).

References

- Bednarczuk, B. (2022). Self-authoring characteristics of the Montessori School graduates. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 67 (1)(263), 93–107.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge; Massachusetts: Harvard University Press.
- Buchnat, M. (2013). *Przystosowanie szkolne dzieci sześciolatek ze specjalnymi potrzebami*. Leszno: Wydawnictwo WSH w Lesznie.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Denervaud, S., Knebel, J-F., Immordino – Yang, M.H., Haggmann, P. (2020). Effects of Traditional Versus Montessori Schooling on 4- to 15-Year Old children's Performance Monitoring. *Mind, Brain and Education*, 2(14), 167–175.
- Dow, K., Berkhout, F., Preston, B. L., Klein, R. J. T., Midgley, G., Shaw M. R. (2013). Limits to adaptation. *Nature Climate Change*, 2 (4), 305–307.
- Duffy, M., Duffy, D'N. (2012). *Love of Learning. Supporting Intrinsic Motivation in Montessori Students*. Santa Rosa: Parent Child Press.
- Duffy, M., Duffy, D'N. (2014). *Children of the Universe. Cosmic Education in the Montessori Elementary Classroom*. Santa Rosa: Parent Child Press.
- Dyrda, J. (2004). *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Grazzini, C. (2004). The Four Planes of Development. *NAMTA Journal*, 29,1.
- Gutek, G. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Gutek, G. L. (2004). Introduction. W: G. L. Gutek (red.), *The Montessori Method. The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori Approach. Early Years Education in Practice*. London; New York: Routledge.
- Klus, D. (1989) Aktywność jako kryterium przystosowania społeczno-osobowego dzieci – założenia teoretyczne. W: W. Hajnicz (red.), *Warunki i formy aktywności dzieci w wychowaniu przedszkolnym*. Studia i Materiały, 16. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Klus-Stańska, D. (2004a). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2004b). *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori*. London: Montessori International Publishing.
- Kwieciński, Z. (2002). *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń; Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- L'Ecuyer, C., Bernacer, J., Guell, F. (2020). Four pillars of the Montessori method and their support by current neuroscience. *Mind, Brain and Education*, 4(14), 322–334.
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The Science behind the Genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillard, P. P. (1980). *Montessori in the Classroom*. New York: Schocken Books.
- Montessori, M. (1966). *What You Should Know about Your Child*. Madras: Kalakshetra Publications.
- Montessori, M. (2004). *The Montessori Method. The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Montessori, M. (2007a). *The Absorbent Mind*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2007b). *From Childhood to Adolescence*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2008). When your child knows better than you. W: M. Montessori, *The Child, Society and the World – Unpublished Speeches and Writings*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2010). *The Advanced Montessori Method*, v.1. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak, J. (1998). *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*. W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki – wybór tekstów* (s. 19–35). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Standing, E. M. (1984). *Maria Montessori, Her Life and Work*. New York: Plume.
- Surma, B. (red) (2009). *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*. Łódź; Kraków: Palatum, Ignatianum.
- Wilgocka-Okoń, B. (1967). *Zasób umysłowy dzieci dawniej a dziś*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wilgocka-Okoń, B. (1972). *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych
- Wilgocka-Okoń, B. (1976). *Obciążenie uczniów a optymalizacja pracy szkoły*. Warszawa: PWN.

- Wilgocka-Okoń, B. (1989). *Stan wychowania przedszkolnego w Polsce*. Warszawa; Kraków: PWN.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zalewska, E. (2000). *Ideologiczne konteksty działalności zawodowej nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zalewska, E. (2013). *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.