

Jarosław Jendza

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.08>

ORCID: 0000-0001-7598-9085

Uniwersytet Gdański

jaroslaw.jendza@ug.edu.pl

Pomiędzy zabaw(k)ą a materiałem i pracą w praktyce pedagogii Montessori

Summary

Between educational toy/play and material/work in Montessori pedagogy practices – research report

The article presents the results of qualitative research conducted among thirty-one Montessori 3–6 guides from Polish kindergartens. The main scope of the text is to outline the conceptions of play and work and the ways in which they are intertwined. The outcome space consists of four categories: 1. play as ethical and organizational challenge; 2. play as the obstacle in children's development; 3. play as activity with no value; 4. play as work/work as play. The first category is framed by the rationality of play being important for the teachers and thus creating a dilemma whether to follow the child and let them play or to follow the Montessori curriculum and focus on free work? The second and the third categories are related with play being insignificant or negative for the development. The last category is the mode of thinking in which one cannot tell play and work apart. From this perspective both play and work are essential for the development of the child and the border between these two forms of activities is blurry. The last category initiates and invites to discuss and perhaps redefine the very concept of work in Montessori prepared environment.

Keywords: Montessori, work, play, early education

Słowa kluczowe: Montessori, praca, zabawa, wczesna edukacja

Wprowadzenie

Niniejszy tekst składa się z trzech zasadniczych części. W pierwszej z nich dokonuję analizy dwóch kategorii, które w środowisku praktyków i teoretyków pedagogii Marii Montessori stanowią interesującą oraz kontrowersyjną opozycję. Mam tu na myśli rozróżnienie pomiędzy *pracą* a *zabawą*. Warto już na wstępie zasygnalizować, że Maria Montessori wielokrotnie podkreślała w swoich dziełach znaczenie pracy dziecka w przygotowanym otoczeniu, zarazem wyraźnie rozróżniając ten typ aktywności od zabawy. Kontekst owego rozróżnienia jest o tyle istotny, że do dziś wpływa na rozumienie pożądanej aktywności dzieci w placówkach edukacyjnych tego typu.

Następnie relacjonuję wybrane wyniki badań empirycznych prowadzonych wśród praktyków Montessori pracujących z dziećmi w wieku 3–6 lat. W tej części koncentruję się przede wszystkim na znaczeniach nadawanych *zabawie* i *pracy* dziecka, a jednocześnie na powiązanych z nimi tematyzacjami dotyczącymi kategorii *zabawki dydaktycznej* oraz tzw. *materiału rozwojowego*. Jeśli przyjmiemy – przynajmniej w podstawowych założeniach – tezę o językowym charakterze poznania i powiązaniego z tym specyficznego działania w rzeczywistości (w zgodzie z interpretatywnymi strategiami uprawiania badań społecznych), to owe koncepcje znaczeń będą stanowiły horyzont rozumienia, w którego obrębie realizują się aktywności związane z edukacją dzieci w placówkach montessoriańskich. Z tego punktu widzenia dwie wspomniane etykiety językowe odnoszące się do określonych materialności obecnych i pożądaných i/lub źle widzianych w przestrzeni uczenia się dzieci mają fundamentalne znaczenie dla kształtu wczesnej edukacji w tym nurcie.

Artykuł kończę zaproszeniem do *prze-myślenia* znaczenia zabawy w edukacji Montessori, a tym samym do zredefiniowania i uaktualnienia niektórych elementów tego podejścia.

Praca i zabawa w pedagogii Montessori

Pojęcie pracy jest jednym z ważniejszych konstruktów w praktyce i teorii Montessori. Można zaryzykować twierdzenie, że zapytany o to, co dzieci robią w placówkach, pedagog pracujący w tym nurcie bez wahania odpowie – dzieci pracują w przygotowanym otoczeniu. Jeśli wnioskować na podstawie treści i struktury przestrzeni wynikowej badań nad nauczycielami Montessori (Moll 2004; Cossentino 2006; Carter 2016), to właśnie praca i przygotowane otoczenie stanowią kategorie osiowe organizujące wzorce myślenia o praktykach kształceniowych. Innymi słowy, zarówno samej *pracy*, jak i roli *przygotowanego otoczenia* nadaje się ogromną rangę, a jednocześnie można zauważyć marginalne odnoszenie się do *zabawy*. Co więcej, w niektórych odczytaniach jest ona waloryzowana ujemnie, do czego zresztą niekiedy krytycznie odnoszą się badacze tej problematyki (Lino, Parente 2018).

Sama Montessori wielokrotnie w swoich dziełach odnosi się do definicji i znaczenia pracy, ale najpełniej wyklada swoją wizję tego pojęcia w *Sekrecie dzieciństwa*, kiedy charakteryzuje różnice pomiędzy pracą dorosłych i dzieci (Montessori 2018: 248). Odnosząc się do pokolenia starszego, autorka zwraca uwagę na zorientowanie produktywnościowe jako zasadę organizującą logikę pracy. W tym sensie praca dorosłego podobna jest aktywności opisanej przez Hannah Arendt jako *wytwarzanie*. Jak pamiętamy, Arendt, określając trzy modusy aktywności człowieka, opisuje: *pracę*, *wytwarzanie* i *działanie* (Arendt 2010: 35–36), jednocześnie najwyżej oceniła *działanie*. Praca w rozumieniu Arendt służy wyłącznie biologicznemu przetrwaniu, podczas gdy Montessori pisze o niej jako o działaniu zewnętrznym, wynikającym z konwencji społecznej i podlegającym pragnieniu zmiany świata natury oraz produkowania dóbr (Montessori 2018: 248). Oprócz owego zewnętrznego motywowania praca osób dorosłych wiąże się z *prawem minimalnego wysiłku* (Montessori 2018: 249). Osoby dorosłe, podejmując aktywność zwaną pracą, pragną

zatem uzyskać jak najkorzystniejszy bilans pomiędzy nakładem środków a uzyskanym efektem, kierują się zatem zasadą opłacalności. Montessori krytykuje ten – jakże przecież aktualny – sposób myślenia o funkcjonowaniu dorosłych (Lewartowska-Zychowicz 2010) i przeciwstawia mu aktywność dziecięcą (Montessori 2018: 251).

Zdaniem słynnej włoskiej pedagogażki praca dziecka jest nieświadoma i twórcza zarazem. Dziecko nie jest świadome całościowego potencjału swojej pracy, lecz jej przeznaczeniem jest tworzenie człowieka, co pozwala Montessori skonstatować, że: „dziecko jest prajcem człowieka” (Montessori 1985: 159). Praca dziecka polega na *ćwiczeniu* i ma charakter *konstruktywny* (Montessori 2018: 252), a także można w niej wyróżnić zarówno cel bezpośredni, jak i pośredni, przy czym – w odróżnieniu od osoby dorosłej – owe cele nie mają charakteru zewnętrznego.

Jak wskazuje Montessori, dla dziecka celem pracy jest sama praca. Widać tu bardzo wyraźnie orientację psychoedukacyjną, współcześnie często określaną jako *orientacja na proces* (Klus-Stańska 2012; Klus-Stańska, Nowicka 2013), kojarzoną z konstruktywistycznymi inspiracjami w edukacji. Praca jest zatem wykonywana przez dziecko w toku powtarzanych ćwiczeń, podejmowana w przygotowanym otoczeniu z pobudek wewnętrznych i zorientowana na proces.

Innymi słowy, dziecko samodzielnie podejmuje decyzję, z czym chce pracować, a następnie, motywowane wewnętrznie, pracuje tak długo, jak uzna za stosowane, czerpiąc radość z samego aktu pracy, nie zaś ze zrealizowania jakichś odgórnie narzuconych efektów. Taka aktywność jest zatem związana z inną logiką, lokującą się poza racjonalnością ekonomiczną. W tym miejscu Montessori używa metafory *silnika* (Montessori 2018: 255), stwierdzając jednocześnie, że dorośli i dziecko są napędzani właśnie różnymi silnikami.

Dziecko, zamiast zmęczenia po wykonanej pracy, czuje radość i energię, nie potrzebuje zewnętrznych nagród, bo sama praca wiąże się z odczuwaniem szczęścia, pomimo że na ogół stanowi trudność i wyzwanie, co zresztą łączy ją ściśle z aktywnościami znajdującymi się w *strefie potencjalnego rozwoju* Lwa Wygotskiego (2002), a zatem „wyprowadza” dziecko ze strefy komfortu poznawczego. Montessori, idąc tym tropem, stwierdza, że dziecko w sprzyjających warunkach edukacyjnych doświadcza imperatywu pracy, która w zasadzie tożsama jest z życiem (Montessori 2018: 255). Inaczej rzecz ujmując, dziecko musi pracować, bo tak „podpowiada” mu jego twórczo i konstrukcyjnie zorientowana natura. Oczywiście, otaczające środowisko może sprzyjać lub blokować tego rodzaju aktywność. Dorośli towarzyszący dziecku, napędzani *silnikami produktywności*, efektywności czasu i nakładów, przenoszą własną logikę, bez zrozumienia i szacunku dla logiki funkcjonowania dziecka, często powodowani pychą i przekonaniem o wyższości intelektualnej i w ten sposób niszczą dziecięcą zdolność i gotowość do podejmowania pracy.

Określiwszy cechy pracy dziecka według Montessori, warto sobie zadać pytanie o to, czym tego rodzaju aktywność miałaby się różnić od zabawy. Aby się zmierzyć z tak postawionym pytaniem, trzeba nieco ukontekstować warunki powstawania tej idei pedagogicznej.

Jak słusznie zauważają zarówno biografowie Marii Montessori (Kramer 1976), jak i sam Mario Montessori Jr (Montessori Jr 2017: 24), propozycja edukacyjna dostępna

w ówczesnych Włoszech dla dzieci w wieku przedszkolnym, czyli pod koniec XIX i na początku XX stulecia, była bardzo uboga. Wiedza na temat psychologii rozwoju dopiero powstawała. Jeszcze gorzej było ze świadomością rodziców. Dzieci, jeśli miały jakąś zorganizowaną opiekę, na ogół trafiały do placówek prowadzonych przez pielęgniarki, gdzie były otoczone zabawkami, będącymi – jak wówczas sądzono – jedynymi materialnościami, z którymi dziecko może się spotkać i którymi może manipulować dla „zabicia czasu”.

Montessori, konstruując specyficzne pomoce, nazywane przez nią *materiałem rozwojowym*, przypisała im zupełnie inne zadanie. Owe obiekty były frapujące, niecodzienne, skłaniające do specyficznej pracy intelektualnej, angażowały w przemyślany sposób różne zmysły, dostarczały dzieciom okazji edukacyjnych poprzez swoją konstrukcję, formę oraz inną ważną cechę – oferowanie samokontroli błędów (Miksza 2010).

Kolejny kontekst stanowi eksperyment pedagogiczny trwający kilka dekad, a zainicjowany w San Lorenzo (Rzym) w styczniu 1907 r. Montessori początkowo umieściła w przygotowanym otoczeniu zarówno dobrze znane i dostępne zabawki, jak i inne obiekty stopniowo wprowadzane dzięki inspiracjom różnymi innowacjami pedagogicznymi. Systematyczna obserwacja dzieci w stosunkowo krótkim czasie doprowadziła do postawienia i późniejszego wielokrotnego weryfikowania hipotezy o większym potencjale edukacyjnym oraz rozwojowym zabawy niż innych rzeczy, które to przekonanie trwa do dziś (Lillard 2012), tzn. o większym potencjale tego, co w tej konwencji nazywane jest *materiałem* w odróżnieniu od *zabawek*. Montessori, próbując uwrażliwić globalną opinię publiczną na kluczowe znaczenie wczesnej edukacji, zastosowała pojęcie *pracy*, jednocześnie jawnie deprecjonując określenie *zabawy*, ale czyniła to w bardzo konkretnym miejscu i czasie.

Ustaliwszy powyższe, stajemy jednak w obliczu kolejnego pytania – czy granica pomiędzy *materiałem* (oraz związanym z nim pojęciem *pracy*) a *zabawką* (oraz związanym z nią pojęciem *zabawy*) leży współcześnie w tym samym miejscu?

Próby teoretyczno-empirycznego zmierzenia się z tak zarysowaną kwestią dokonała m.in. Angeline S. Lillard w pracy porównującej koncepcje i praktyki uczenia się oparte go na zabawie (*playful learning*) oraz edukacji Montessori (Lillard 2013). Wyróżniwszy jedenaście kryteriów różnicujących, Lillard konkluduje, że Montessori spełnia jedynie część z nich. Oznacza to, że nie można jednoznacznie stwierdzić, czy edukacja Montessori wpisuje się w logikę klasycznie pojmowanej pedagogiki zabawy (Zaorska 1995; Wimmer 1998), ale jednocześnie nie można skonstatować, że pedagogia Montessori leży zupełnie poza nią.

Wracając do materialności w przygotowanym otoczeniu i ewentualnego powinowactwa materiału rozwojowego oraz zabawek (dydaktycznych), należy wyraźnie podkreślić, że sprawa jest bardziej złożona, niż na pierwszy rzut oka może się wydawać. Z jednej strony w metodyce Montessori na ogół prezentacja materiału przez nauczyciela poprzedza swobodną aktywność dziecka z określoną materialnością. Takie ustrukturyzowanie i sekwencja działań stoją w wyraźnej sprzeczności z założeniami wolnej zabawy, w której dzieci używają zabawek w nieskrępowany sposób, najczęściej bez jakiegokolwiek wprowadzenia (Chou 2017).

Z drugiej strony w metodyce Montessori dzieci mają szansę na samodzielną eksplorację materiału, indywidualne interpretacje użycia poszczególnych materialności, mniej lub bardziej posuniętą wolność w manipulowaniu materiałami rozwojowymi (Lillard 2013: 142). To, jak bardzo instruktażowe będzie podejście do Montessori, w praktyce jest uzależnione – zdaniem badaczy – od kręgu kulturowego i lokalnej kultury dydaktycznej (Rogoff i in. 1975: 368).

Montessori w zakresie typu aktywności dzieci także nie wpisuje się w pełni w nurty pedagogiczne wysoko ceniące rolę zabawy. Oczywiście, w placówkach Montessori dzieci mogą *bawić się* w nieskrępowany sposób, ale wyłącznie poza czasem *pracy własnej*, która zajmuje na ogół większą część dnia, ale nie mniej niż trzy godziny dziennie (Aljabreen 2020).

Zabawy w fikcyjne role, zabawy z wykorzystaniem fantazjowania, zabawy z wykorzystaniem materialności otwartych na różne interpretacje nie stanowią istotnego elementu edukacji montessoriańskiej (Hyde 2011; Lino, Parente 2018), zaś w trakcie kursów przygotowujących przewodników Montessori do pracy z dziećmi tego rodzaju aktywnościom nie poświęca się nawet chwili. Jednocześnie jednym z fundamentów pedagogii Montessori jest imperatyw profesjonalizacji nauczycieli poprzez rozwijanie naukowego podejścia do własnej praktyki (Montessori 2014: 66). Innymi słowy, Maria Montessori narzuca nauczycielom aktualizowanie wiedzy na podstawie najnowszych wyników badań. W sytuacji gdy dowiadujemy się o ogromnym potencjale rozwojowym zabaw dziecięcych, być może należałoby zredefiniować pojęcie pracy montessoriańskiej, przemyśleć obecność osób dorosłych w przygotowanym otoczeniu, a także zastanowić się nad implementacją innych form pedagogicznych poza *pracą własną* (Carter 2016). Wróć do tych zagadnień po prezentacji wybranych wyników badań własnych nad nauczycielami Montessori w Polsce, ale zanim to nastąpi, scharakteryzuję krótko metodologię postępowania badawczego.

Metoda

Badania prowadzone wśród pedagogów Montessori początkowo w Polsce (w latach 2017–2020), a następnie w kilkunastu krajach (2020–2022) realizowałem, wykorzystując jakościowe strategie badawcze (Denzin, Lincoln 2009), przede wszystkim indywidualne wywiady fenomenograficzne (Marton 1988). Na potrzeby niniejszego tekstu wykorzystałem wyłącznie część wywiadów z pedagogami polskimi (n = 31), pracującymi z dziećmi pomiędzy 3. a 6. rokiem życia.

Podstawowym celem badania była eksploracja znaczeń nadawanych praktykom kształceniowym ze szczególnym uwzględnieniem roli *pracy*. Tak sformułowany cel badań doprowadził do określenia dwóch problemów badawczych, ujętych w formie następujących pytań:

1. Jakie znaczenie ma zabawa dziecka w praktyce placówek przedszkolnych Montessori?
2. Jakie znaczenie ma praca własna dziecka w praktyce placówek przedszkolnych Montessori?

Materiał empiryczny w postaci dosłownych transkrypcji poddawałem analizie zgodnie z procedurą fenomenografii (w aspekcie budowania przestrzeni wynikowej), posiłkując się propozycją rozwijającej się matrycy autorstwa Raymonda Padilli (1994) oraz kierując się wskazaniami wyłożonymi przez Steinara Kvale (2004) co do kolejnych kroków postępowania badawczego z wykorzystaniem wywiadu jako głównego sposobu gromadzenia danych.

Próbę badawczą stanowiły nauczycielki Montessori pracujące w placówkach Montessori na poziomie przedszkola, w mieszanych wiekowo grupach dzieci. Łącznie w ramach tej grupy rozmówców przeprowadziłem 31 rozmów, trwających 42–111 minut. Wszystkie rozmówczynie, które zgodziły się wziąć udział w badaniach, pracowały bądź nadal pracują w placówkach niepublicznych.

Zarówno brak zróżnicowania płciowego badanych, jak i brak obecności osób pracujących w placówkach państwowych stanowi mankament prezentowanego badania. Niemniej jednak dołożyłem wszelkich starań, żeby przestrzeń wynikowa była jak najbardziej „wysyciona”, a propozycja klasyfikacji kategorii opisów trafna i właściwie oddająca logikę zidentyfikowanych koncepcji znaczeń. W tym celu przeprowadziłem 11 wywiadów kontrolnych po zwyczajowym w przypadku fenomenografii zrealizowaniu 20 rozmów (Marton 1994). Na potrzeby prezentowanego artykułu szczególnej analizie poddano te fragmenty rozmów, które odnosiły się do kwestii: pracy, materiału rozwojowego oraz zabawy i zabawek.

Praca i zabawa w narracjach praktyków Montessori

Zabawa jako wyzwanie etyczno-organizacyjne i zakłócenie pracy

Pierwsza – dominująca w narracjach – konfiguracja pracy i zabawy jest związana z wyraźnym rozróżnieniem obu typów aktywności, co jest zresztą cechą wspólną całej przestrzeni wynikowej. W obrębie tego rozumienia mamy do czynienia z koncepcją zabawy tematyzowanej jako jednocześnie wyzwanie oraz zakłócenie pracy. Nauczyciele Montessori, zauważają, że dzieci mają potrzebę własnego, autorskiego *profanowania* (Agamben 2006) materialności dostępnych w przygotowanym otoczeniu.

Hm, no zwykle dzieci **rozchodzą się do pracy własnej i bawią się** [śmiech]. No ale oczywiście są **zabawy takie, że tak powiem, żeby miały więcej wspólnego z Montessori niż po prostu ze swobodną zabawą**, ale wiadomo, że no najbardziej chwytliwą pomocą są po prostu, nie wiem, zwierzątka. Zwierzątka Afryki albo zwierzątka Europy, i te zwierzątka potem przybierają różne formy, i są łączone z różnymi innymi pomocami... No są budowane domki dla tych zwierzątek, no i **też to taka zagwozodka, jak, jak przekierować tę zabawę ze zwierzątkami na pracę** [W2].

W tej sytuacji pedagodzy stają w obliczu konfliktu dwóch wartości ważnych dla pedagogii Montessori. Podążać za dzieckiem, uczyć się od dzieci, inspirować się ich spontanicznymi aktywnościami oraz twórczością (być może wyzyskując je edukacyjnie) czy też przekierowywać działania dzieci ku korzystaniu z materiału rozwojowego „zgodnie z jego przeznaczeniem” określonym przez przewodniki metodyczne, zwane w tej konwencji *albumami*?

Z mojej perspektywy dzieci też **wykonywały jakąś pracę, bawiąc się** z tymi walcami, ale **no to było takie dyskusyjne też, czy rzeczywiście**. I, no i też się zastanawialiśmy, jak przekierować tę pracę, żeby to faktycznie była trochę **bardziej praca montessoriańska** niż taka **swobodna zabawa** [W8].

Inaczej rzecz ujmując, praktycy doświadczają bardzo konkretnego dylematu. Materiał rozwojowy ma swoje opisane metodycznie przeznaczenie i tylko wykorzystywany w określony sposób, poprzedzony prezentacją nauczyciela ma potencjał realizacji celu bezpośredniego określonego w jego charakterystyce. Z tego powodu nauczyciel pragnący, aby dziecko rozwijało pewną umiejętność, doskonalilo konkretny zmysł, pracowało z ukonkretnioną abstrakcją i w ten sposób konstruowało określone pojęcia, powinien zachęcać dzieci do pracy z materiałem w zgodzie z instrukcją.

Z kolei podążanie za dzieckiem, uczenie się od niego, baczna i metodyczna obserwacja jego zachowań stanowią również cechę dystynktywną tego podejścia edukacyjnego. Warto dodać, że każda materialność w podejściu Montessori ma przypisany cel bezpośredni oraz pośredni. W zależności od tego, który z owych celów wydaje się nauczycielowi ważniejszy, rzeczony dylemat będzie rozwiązywany na jeden ze sposobów – pozwalanie dziecku na pracę „niezgodnie z przeznaczeniem” przy jednoczesnym obserwowaniu, czy w tej aktywności realizuje się cel pośredni, lub przekierowywanie, przerywanie *zabawy* i zapraszanie do *pracy*. Naturalnie rozstrzygnięcia w obrębie tego dylematu wynikają także z indywidualnych, nauczycielskich hierarchii wartości oraz poziomu etyczno-intelektualnego usytuowania pedagoga w alternatywnie Montessori.

(...) nie wymagam od nich, żeby to była taka, **typowa praca z pomocami**, bo... no **bo też tej swobody takiej się dzieci domagają**. (...) Ja się boję, że to się trochę im miesza. I... no i to jest ciężkie też do organizacji i na przykład no, ustalałyśmy, że w czasie pracy własnej możemy łączyć dwie, maksymalnie tam, no, dwie maksymalnie pomoce, chyba że to są pomoce typu „Brązowe Schody”, „Różowa Wieża” i „Czerwone Belki”, no to wtedy, można ich więcej połączyć... [W23].

Jednocześnie, co jest widoczne w przytoczonym cytacie, nauczyciele poszukują jakiejś organizacyjnej formy, która łączyłaby obie opcje dylematu, lub przyjmują, że tylko pewne pomoce dydaktyczne można używać nieco inaczej i w ten sposób godzą ze sobą konkurencyjne przekonania pedagogiczne.

Funkcjonując „głęboko”, na poziomie ogólnych wartości czy ideologii nowego wychowania, nauczyciele będą skłonni akceptować i doceniać dziecięcą twórczość w zakresie manipulowania materiałem, lecz w sytuacji rozumienia Montessori przez pryzmat metody(ki) do głosu będzie dochodziła racjonalność nieco bardziej technologiczna oraz przekonanie, że tylko określone działanie z materiałem przyniesie pożądany edukacyjny i rozwojowy rezultat (Woolsey 2008).

Zabawa jako przeszkoda w rozwoju

Drugi wyróżniony w toku analiz materiału sposób postrzegania dwóch typów aktywności dzieci w przedszkolach Montessori negatywnie waloryzuje zabawę i podnosi pracę do rangi jedynej drogi ku rozwojowi. W takiej optyce jesteśmy bardzo blisko literalnego i nieaktualnianego odczytania słów Marii Montessori odnośnie do różnicy i wartości pomiędzy pracą i zabawą.

Także no, tak jak powiedziałam, kiedy jest praca własna, taka uporządkowywana, i rzeczywiście **te zasady są sztywne, ale tylko tak dzieci dostają coś wartościowego**. No faktycznie mniej, na mniej im pozwalamy takiej swobody, nie wiem, chociażby właśnie związanej z, z **generowaniem hałasu czy zabawianiem się jakimiś rzeczami**. Zresztą no te nasze dzieci nie są jakieś takie bardzo głośne, tak? Także z grubsza tak to wygląda. No i najważniejsze dla nas jest, żeby była dwójka, co najmniej te dwie osoby na pracy własnej, nie? Bo wtedy jest jedna z nas, to zazwyczaj to wygląda tak, że, że samo to, nie wiem, pisanie tych wyrazów po śladzie prowadzi czy wpisywanie dzieciom tematów do pamiętnika z pracy, żeby oni też widzieli i mieli taką informację z czym, z czym pracują, (...) no a druga dba, żeby nie było jakichś **durnowatych zabaw, tylko dobra praca** [W15].

Albumy mamy i tam są **opisane wszystkie prezentacje krok po kroku**. Tytuł, było zdjęcie i tam krok po kroku, jakieś tam wskazówki, są cele, był wiek dziecka, w jakim powinno się pomoc przedstawić. **No i ktoś to wymyślił, nie? No chyba nie po to, żeby kombinować, nie? To naprawdę jest dobry materiał i mamy dobre efekty** [W28].

Swoboda dziecka jest tu postrzegana jako możliwość pracy z materiałem samodzielnie wybranym, w dowolnym momencie i poświęcanie mu takiej ilości czasu, jaką dzieci uznają za stosowne. Innymi słowy, dziecko może robić to, co chce, o ile *pracuje* z materiałem zgodnie z jego przeznaczeniem. Przedszkole nie jest tu przestrzenią zabawy, nie do tego jest powołane. Zgodnie z wykładnią samej Montessori odbywa się tu ogromna praca dziecka nad własnym rozwojem, ale żeby było to możliwe, najpierw dzieci muszą wiedzieć, *jak* się z danym materiałem pracuje. W przeciwnym razie rozwojowy potencjał materiału zostaje zaprzepaszczoney.

Zabawa jako czas jałowy rozwojowo

Kolejna kategoria analityczna obejmuje tematyzację, zgodnie z którymi zabawa jest aktywnością przez pedagogów akceptowaną, ale jednocześnie minimalizowaną w placówkach edukacyjnych. Wynika to z przekonania, że zabawa nie może w sensie potencjału rozwojowego równać się z pracą. Praca ma charakter rozwijający, a zabawa jest po prostu marnotrawieniem czasu. Przedszkola Montessori są zaś miejscami powołanymi do wspierania rozwoju i dlatego nie proponują dzieciom zabaw.

W tej optyce nauczyciele Montessori przyjmują, że zabawa jest naturalnym zachowaniem dziecka, ale jednocześnie, poprzez jasne zdefiniowanie roli placówek przedszkolnych, nie uważają, że warto tę formę aktywności wspierać.

Dla mnie jest oczywiste, bo po pierwsze, jestem takim nauczycielem, który, no my nie mamy za wiele zabawek w otoczeniu. **Autka, klocki i inne tandetne, grająco-świszczące zabawki, które dziecku nie nie dają**, które są na pięć sekund, ewentualnie po to, żeby się pokłócić z kolegą, no to tak, można się kłócić o patyk, o kamyk, o cokolwiek [W4].

I okazało się, że **metoda Montessori jakby w moim przynajmniej postrzeganiu jest doskonała, ona jest skończona. Jest to doskonały przepis**, które my mogliśmy wziąć. Bo mogliśmy patrzeć, nie wiem, w stronę przedszkoli waldorfskich albo demokratycznych, mogliśmy to robić w inny sposób, mogliśmy pójść bardziej w kierunku – no wiesz – *play based learning*. Dla nas metoda Montessori była rozwiązaniem prowadzenia edukacji, ale i okazało się, [że] ona dała nam dużo, dużo więcej, a tak tylko jałowe zabawy. (...) **My rzeczywiście patrzemy na potrzeby dzieci i dlatego właśnie pracujemy** [W17].

Zabawa to praca, praca to zabawa

Ostatnią kategorię stanowi racjonalność, zgodnie z którą granice pomiędzy pracą a zabawą są albo niemożliwe do wyznaczenia, albo nieadekwatne w kontekście wiedzy naukowej związanej z potencjałem rozwojowym zabawy. Przedszkola Montessori z tego punktu widzenia muszą wpierać zabawę i traktować ją jako formę pracy, uzupełnianą klasycznie pojmowaną pracą z materiałem rozwojowym.

Dzieci [w naszej placówce] się swobodnie bawią, mają tam dużo takich, jest taki teren o tyle fajny, że mają takie elementy, powiedzmy, trochę dzikie, że trochę jest... takie jakieś łąki są, jakieś opony, na których się mogą bawić, także mają dużo też swobody w wyborze tych, tych zabaw, jakie tam im przyjdą do głowy. A jakie cuda z materiałem wyprawiają! Musiałbyś to zobaczyć! Wspaniale! [W5]

To jest różnie, oni, **my generalnie przyjęliśmy, że oni [dzieci] mają czas zupełnie swobodny, czas na zabawę. To jest niezbędne**. My czasem proponujemy jakieś, nie wiem, czytanie na przykład, ale też nie jest tak, że, że czytanie jest obowiązkowe dla wszystkich, zazwyczaj się zbiera jakaś grupka chętnych, ale, ale jest też część taka, która na przykład, nie

wiem, robi tylko plastyczne rzeczy, albo pracują z pomocami i jakby nie są zainteresowani czytaniem, albo słuchają tam jednym uchem i jednocześnie coś tam układają. Zasada jest tylko taka, żeby tam byli w miarę cicho i nie przeszkadzali w słuchaniu innym, tak? [W2]

Natomiast no tam z zabawami jakimiś takimi, czasem z jakimiś propozycjami wychodzimy, natomiast to też nie jest taki jakby element nieodzowny, stały, jakby to jest coś takiego, co się czasem wydarza. **Na ogół dzieci same znajdują sobie zabawy.** Czasem robimy im coś takiego, że włączamy im jakąś muzykę, rozkładamy instrumenty, które, które mamy, często to są instrumenty porobione przez nas albo przez dzieci jakieś, nie wiem, różnego rodzaju perkusyjne instrumenty, **na zasadzie takiego spontanicznego grania, pracy i bawienia się muzyką na raz.** Bez, bez też takiego organizowania z naszej strony, **jakby tutaj jesteśmy zgodne z tą moją koleżanką co do tego, że najlepsze są takie formy spędzania czasu, które wychodzą od dzieci** [W9].

Moim zdaniem, oni jakby mają okazję w tych licznych godzinach swobody i totalnej zabawy doświadczyć naprawdę bardzo wielu sytuacji takich społecznie ważnych, moim zdaniem. I że zupełnie, jak czasem, mówię ci, no czasem robimy jakieś tam zabawy, **ja w ogóle nie mam poczucia, że to, co ja im organizuję w tym, nie wiem, przez te piętnaście minut, jest jakoś bardziej wartościowe niż to, co oni by mogli zrobić właśnie trochę się nudząc, czy wiesz, wybierając jakieś tam, samodzielnie, nie wiem, zabawy typu Minecraft na żywo, czy coś innego, rozumiesz?** Ja uważam, że to jest mega, megawartościowe. My raczej im się staramy nie dawać kolorowanek, ja w ogóle jestem, jestem przeciwna kolorowancom, mam poczucie, że to jest jakby wyjątkowo ogłupiające... [W18]

Przytoczone wypowiedzi wskazują na zredefiniowanie roli pracy w rozumieniu montesoriańskim. Obok pracy z materiałem w przedszkolach funkcjonują inne, równie wartościowe aktywności, wśród nich zabawy różnego typu, które służą rozwojowi dzieci. Czas upływający na zabawach i czas pracy są trudne albo niemożliwe do odróżnienia. W tym ujęciu zabawa przechodzi w pracę, a praca w zabawę. Można powiedzieć, inspirując się choćby foucaultowską *wiedzą/władzą* (por. Foucault 2020), że mamy tu do czynienia z *zabawą/pracą*. Nie ma pracy bez zabawy i każda zabawa jest w jakimś sensie pracą.

Podsumowanie

W nawiązaniu do pierwszej oraz ostatniej z opisanych kategorii proponuję prze-myśleć kwestię zabawy i pracy w kontekście pedagogii Montessori. Słynna włoska pedagogka wielokrotnie namawiała adeptów zawodu nauczycielskiego, dorosłych przygotowujących się do roli przewodników dzieci, aby to ustalenia naukowe oraz wrażliwość na dzieciństwo były najważniejszymi drogowskazami dla praktyk kształceniowych.

Skoro korpus wiedzy dotyczący zagadnienia zabawy i jej niebagatelnej roli we wspieraniu dzieci w rozwoju jest ogromny, skoro dostrzegamy na poziomie wiedzy naukowej istotność samostanowienia celów edukacyjnych, ważności celów pośrednich i kapitalnego

wprost znaczenia ukrytego programu kształcenia, to może warto zrewidować najbardziej „nieproblematyczne” dogmaty tejże pedagogii? Maria Montessori ponad sto lat temu miała pełne prawo definiować specyficzną aktywność dziecięcą jako *pracę*, aby nadać jej ważność, aby uwrażliwić być może nieświadome społeczeństwo na warunki rozwoju wiedzy i optymalne otoczenie edukacyjne, aby wyraźnie zarysować różnicę pomiędzy antyrozwojowymi rozwiązaniami ówczesnych „ochronek” a ustaleniami czynionymi na podstawie własnych badań oraz innych uczonych. Dzisiaj jednak trzeba spojrzeć na to zagadnienie z perspektywy trzeciego milenium, nie odwracając się od licznych danych, które do nas spływają ze świata nauki, tylko dlatego aby zachować tzw. czystość metody.

Literatura

- Agamben G. (2006), *Profanacje*. Warszawa, PIW.
- Aljabreen H. (2020), *Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education*. „International Journal of Early Childhood”, 3(52).
- Arendt H. (2010), *Kondycja ludzka*. Warszawa, Aletheia.
- Carter M.A. (2016), *Work 'with' me: Learning prosocial behaviours*. „Australian Journal of Early Childhood”, 4(41).
- Chou M-J (2017), *Board Games Play Matters: A Rethinking on Children's Aesthetic Experience and Interpersonal Understanding*. „Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology”, 6(13).
- Cossentino J. (2005), *Ritualizing expertise: A non-Montessorian view of the Montessori method*. „American Journal of Education”, 2(111).
- Cossentino J. (2006), *Big Work: Goodness, vocation, and engagement in the Montessori method*. „Curriculum Inquiry”, 1(36).
- Denzin N., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa, PWN.
- Foucault M. (2020), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Hyde B. (2011), *Montessori and Jerome W. Berryman: work, play, religious education and the art of using the Christian language system*. „British Journal of Religious Education”, 3(33).
- Klus-Stańska D. (2012), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia.
- Kramer R. (1976), *Maria Montessori. A Biography*. New York, G.P. Putnam and Sons.
- Kvale S. (2004), *Interview – wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2010), *Homo Liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lillard A.S. (2012), *Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs*. „Journal of School Psychology”, 50(3).
- Lillard A.S. (2013), *Playful learning and Montessori Education*. „NAMTA Journal”, 2(38).

- Lino D.M., Parente C. (2018), *Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches*. W: C.A. Huertas-Abril, *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*. Hershey, IGI Global.
- Marton F. (1988), *Phenomenography: exploring different conceptions of reality*. W: D. Fetterman (ed.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. New York, Praeger.
- Marton F. (1994), *Phenomenography*. W: T. Husen, T.N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford–New York, Pergamon, Elsevier Science.
- Miksza M. (2010), *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moll I. (2004), *Towards a constructivist Montessori education*. „Perspectives in Education”, 2(22).
- Montessori M. (1985), *Kinder sind anders*. Stuttgart, Klett-Cotta Verlag.
- Montessori M. (2014), *Education for a New World*. Amsterdam, Montessori – Pierson Publishing Company.
- Montessori M. (2018), *Sekret dzieciństwa*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori M. Jr. (2017), *Education for Human Development: Understanding Montessori*. Amsterdam, Montessori – Pierson Publishing Company.
- Padilla R.V. (1994), *The unfolding matrix: A technique for qualitative data acquisition and analysis*. W: R.G. Burgess (ed.), *Studies in qualitative methodology*. Greenwich, JAI Press.
- Rogoff B., Sellers M.J., Pirrotta S., Fox N., White S.H. (1975), *Age of Assignment of Roles and Responsibilities to Children: A Cross-Cultural Survey*. „Human Development”, 18.
- Ultanir E. (2012), *An Epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori*. „International Journal of Instruction”, 2(5).
- Wimmer T. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Doświadczenia osobiste*. „Grupa i Zabawa”, 2.
- Woolsey K. (2008), *Child's play*. „Theory into Practice”, 2(47).
- Wygotski L.S. (2002), *Wybrane prace psychologiczne*, t. 2: *Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Zaorska Z. (1995), *Tło teoretyczne pedagogiki zabawy*. „Grupa i Zabawa”, 1.