

10  
WYCHOWAN  
II PR  
1850

10  
WYCHOWAN  
II PR  
1850

Dr. FELICJA PINESOWA

37686  
P65

(→)

1931

# SYSTEM WYCHOWAWCZY Dr. MARJI MONTESSORI



~~C. 10.284~~



~~№ 211~~

1931

---

SKŁAD GŁÓWNY: DOM KSIĄŻKI POLSKIEJ SP. AKC.  
WARSZAWA, PLAC TRZECH KRZYŻY 8.

Odbitka z Rocznika  
I Gimnazjum Męskiego Tow. Żyd. Szkół Średnich w Łodzi  
za rok szkolny 1929/30



Zamieszczony w tekście „wykres linii pracy“ przedrukowano z dzieła Dr. M. Montessori p. t. Montessori-Erziehung für Schulkinder”, a ryciny — z „Mein Handbuch“ tejże autorki (Julius Hoffman Verlag Stuttgart)

Literatura przedmiotu podana jest w dziele: Friedrich Froebel und Maria Montessori von Hilde Hecker und Dr. Marta Muchow. Verlag Quelle u. Meyer, Leipzig 1927.

Z polskich prac należy wymienić: Ida Marja Schätzel. Idea wychowania przedszkolnego. „Casa dei Bambini“ jako szkołka wszechstronnej pracy dziecka, Lwów 1919.



227509

11.3.95  
M-44/95

Sprostowanie. Na str. 8. wiersz 20 z góry zamiast „plan dydaktyczny“ powinno być: materiał dydaktyczny.

*Kto dąży do ulepszenia metod wychowania  
i nauczania, ten walczy o odrodzenie ludzkości*  
GIUSEPPE SERGI

TREŚĆ:

1. GENEZA METODY MONTESSORI I JEJ PRZEDMIOT (str. 5—22)
2. PRAKTYCZNE ZASTOSOWANIE METODY MONTESSORI (str. 22—39)
3. KILKA UWAG KRYTYCZNYCH . . . . . (str. 39—56)



Dr. FELICJA PINESOWA

## SYSTEM WYCHOWAWCZY Dr. MARJI MONTESSORI

### I. GENEZA METODY MONTESSORI I JEJ PRZEDMIOT

**P**ani Dr. Marja Montessori jest z zawodu lekarką. Jako młoda asystentka pracuje w klinice dla nerwowo-chorych w Rzymie. W klinice styka się z dziećmi i im głównie czas swój i pracę poświęca. Interesuje ją problem niższości duchowej osobników upośledzonych i na kongresie pedagogicznym w Turynie w roku 1898 wygłasza referat, w którym rozwija tezę, że niższość duchowa jest raczej problemem pedagogicznym, niż klinicznym. Wykładem tym zwraca na siebie uwagę czynników naukowych i rządowych. Minister oświaty poleca jej wygłosić cykl wykładów o wychowaniu dzieci anormalnych dla nauczycieli państwa włoskiego. Przygodne kursy przekształcają się w ortofreniczną szkołę, a tamtejsza klasa ćwiczeń staje się laboratorium, w którym p. Montessori drogą żmudnych i uciążliwych eksperymentów wypracowała swoją metodę, metodę stosowaną zrazu do dzieci niedorozwiniętych, a przekształconą później dla użytku dzieci normalnych.

Pani Montessori nie była wówczas we Włoszech jedyną, którą zajmowały problemy znajdujące się niejako na pograniczu medycyny i pedagogiki. W pedagogice zaznacza się wówczas silny zwrot ku naukom przyrodniczym, a mianowicie ku psychologii eksperymentalnej i antropologii. W medycynie znowu szuka się dla pewnej grupy schorzeń, jak paraliżu i głuchoty, terapii o zakresie pedagogicznym; stosuje się więc leczenie przez specjalne ćwiczenia gimnastyczne. Hasła antropologiczne skupiają uwagę

świata pedagogicznego wokół siebie. Powstają instytucje, mające na celu krzewienie antropologii pedagogicznej, a mianowicie instytut prof. Pizzoli, a później przy uniwersytetach seminarja Credara. Sama p. Montessori czuje, jak potężną podstawą naukowej metody wychowania jest psychologia eksperymentalna i, jako znana już działaczka na polu naukowym, zapisuje się na uniwersytet, na wykłady psychologii doświadczalnej.

Podobnie, jak w ujmowaniu zasad pedagogii nie jest oryginalna i ulega ogólnemu prądowi, tak i metoda, którą stosuje, nie jest jej własnym wynalazkiem, tylko spuścizną po wcześniejszych reformatorach. P. Montessori sama o tem wyraźnie pisze i z największą skromnością i czcią wyraża się o swoich poprzednikach na tem polu. Zarówno teza kształcenia zmysłów poszczególnych, jak i obserwacja ucznia przez nauczyciela podczas nauki, jest już wyraźnie określona przez metodę Itarda. Itard żył w połowie XIX w. we Francji i zajmował się leczeniem i kształceniem niedorozwiniętych; później przeniósł się do Ameryki, gdzie kontynuował swą działalność. Itard rozszerzył i pogłębił spostrzeżenia, uczynione przez lekarza Sequin'a i ucznia jego Pinela. Sequin i Pinel żyli we Francji w czasie wielkiej rewolucji; zrazu leczyli głuchoniemych, a potem rozszerzyli swą metodę leczenia słuchu na terapię innych zmysłów. Charakterystycznym jest, że już Itardowi przyświecała myśl, żeby metodę stosowaną przez niego do niedorozwiniętych dzieci przeszczepić do szkoły dla dzieci normalnych. Wierzył, że metoda jego może oddać znakomite usługi ludzkości na drodze jej rozwoju.

Fakt ten nie zmniejsza wcale zasług Montessori. To, co u jej poprzedników w niejasne jeszcze zakłęte jest kształty, u niej staje się wyraziste i skupione<sup>1)</sup>.

Natura ludzka jest zdrowa, powiada Montessori, i wykazuje wielkie bogactwo sił i możliwości; wychowawca winien starać się o stworzenie dla dziecka takich warunków istnienia, by siły mu przyrodzone w naturalny sposób, a więc samorzutnie mogły się rozwijać.

Między rozwojem fizjologicznym jednostki a jej rozwojem psychicznym ścisły zachodzi związek i pielęgnowanie ducha ludzkiego winno trzymać się w zasadzie takich dróg, jakie nauka ustaliła dla higieny ciała. Był czas, kiedy nierozsądne matki krępowały niemowlę powijkami i prostowały mu nóżki, wierząc, że w ten sposób uzyskają prawidłowy rozwój kończyn dziecka. Gdy dziecię stawało się starsze, ale słabe nóżki

<sup>1)</sup> *Dr. Maria Montessori: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter* (tłumaczył na j. niem. Dr. Otto Knapp), str. 26—42.

nie mogły jeszcze swobodnie unosić jego ciała, wsadzano je do posuwającego się krzeselka, by nauczyło się chodzić; podcinano mu język, by wyraźnie w przyszłości mogło mówić. Dziś te metody należą już do zabytków przeszłości. Wiemy, że dziecię uczy się chodzenia w ten sposób, że spokojnie, niepowinięte leży na swoim posłaniu; że mówić się uczy, wydając dźwięki nieartykułowane. Jak roślina rośnie, gdy słońce jej przyświeca i grunt ma podatny, tak rozwija się młody człowiek. I tak, jak niepoprawną zarozumiałością z naszej strony byłoby przekonanie, że możemy wpłynąć na kształt uszu, nosa i wywołać piękność oczu dziecka, tak nierozsądną byłaby nasza wiara, że mamy bezpośredni wpływ na kształtowanie duszy wychowanka. Tej mocy nie mamy. Nie można sztucznie stwarzać form cielesnego, ani duchowego bytowania człowieka. Zamiast kompleksu pytań, jakich środków należy się imać, by rozwinąć u młodego człowieka jego charakter, inteligencję i wolę, wysuwa się jedno, wszystko obejmujące pytanie: w jakich warunkach może się dziecko swobodnie rozwijać? Z chwilą jednak, kiedy sobie powiemy, że nie my, ale twórcza natura kształtuje w dziecku człowieka, nie oznacza to wcale, że zrzekamy się opieki nad dzieckiem i samopas je puszczaamy. Przeciwnie, od tej chwili powstają dla nas nowe obowiązki wobec dziecka, obowiązki dotąd wielce zaniedbane<sup>1)</sup>.

Higjena wyzwoliła dziecię pod względem jego rozwoju fizycznego. Teraz nadeszła pora, by precz odrzucić duchowe powijaki, któremi gnębimy jaźń dziecka. Droga, jaką przebiegła ludzkość w swoim rozwoju, zaznacza się emancypacją coraz szerszych warstw ludności. Niewolnik zamienił się w chłopa pańszczyźnianego, glebae adscriptus stał się z czasem wolnym robotnikiem. Kobiety przez wieki ciemiężone wyzwoliły się z pod jarzma mężczyzny, tylko dzieci, ta liczna, ale dzięki swojej niemocy wyzyskiwana rzesza, czeka jeszcze wyzwolin, a dzieci— to są przecież robotnicy, którzy na barkach swoich dźwigają przyszłość ludzkości.

Gdy obcy człowiek do nas w gościnę przychodzi, staramy się chwile pobytu u nas mu uprzyjemnić, stwarzamy takie warunki, by obcemu przybyszowi było dobrze wśród nas. A co czynimy, gdy dziecię w nasze progi zawita? Chciałoby usiąść, ale krzesło dla niego niebosięźnie wysokie; chciałoby się umyć, ale miednica duża przeraża je olbrzymimi wymiarami i wielką

<sup>1)</sup> *Dr. Maria Montessori: Montessori-Erziehung für Schulkinder* (tłumacz. na j. niem. Ida Hohenemser), str. 25.

ilością wody; szczotki są tak wielkie, że drobna rączka utrzymać ich nie może. Gdy dziecko weźmie coś z trudem do swych małych rączek, starszy mu je z rąk wyrzywa. Dla lalek naszych dzieci przygotowujemy wewnątrz im odpowiadające, a więc małe mebelki, odpowiednie urządzenia pokoju i kuchni, małe umywalki, małe naczynia. O dzieciach naszych pod tym względem nie pamiętamy. Jest im zapewne wśród nas tak dobrze i swobodnie, jak gdyby nam było, gdyby przez jakieś nieporozumienie losu wypadło nam zamieszkać wśród olbrzymów, obdarzonych niepomierną siłą, zręcznością i inteligencją. Chcielibyśmy pójść po schodach, ale stopnie sięgałyby nam po kolana. Na krzesła wdrapywalibyśmy się z trudem, a gdybyśmy po wielu trudach chcieli podnieść łyżkę ze strawą ku ustom, jakiś olbrzym ubezładniłby nas i kazał nam dławiąc się połykać kęs za kęsem.

Jeśli zatem chcemy dać dziecku korzystne warunki rozwoju, musimy stworzyć mu otoczenie dostosowane do jego sił fizycznych i skłonności psychicznych. Na otoczenie to składają się następujące elementy: urządzenie domu, względnie pokoju, w którym dziecko przebywa, osobowość rodziców, względnie nauczyciela i plan dydaktyczny, który wobec dziecka stosujemy.

Jeśli chodzi o urządzenie domu dziecka, stworzyła p. Montessori typ doskonały w swoich „Case dei bambini“<sup>1)</sup>: Wiele wolnej przestrzeni, umożliwiającej dziecku swobodę ruchów, duże tarasy i ogród. Dużo słońca, zieleni. Meble jasne, uderzające swą prostotą i bezpretensjonalnym pięknem. Wszystko obmyślane na miarę maluszków. Niskie szafy, biegnące wzdłuż ścian, o wielu wygodnych, wysuwających się szufladach. Tam dzieci przechowują swoje prace, stamtąd biorą sobie materiały do ćwiczeń. Szafy zdobią wazonami z kwiatami, które dzieci same pielęgnują. W pokojach pracy małe stoliki i lekkie krzeselka, które dzieci przesuwają dowoli, pozwalają im się skupiać przy wspólnej pracy albo odosabniać się. Niskie umywalki umożliwiają dzieciom myć się swobodnie. Szczotki, ścierki, wszelkie pomoce, służące do konserwacji porządku domowego, uderzają zarówno pociągającą formą zewnętrzną, która zachęca dziecko, jak i swą lekkością i niedużymi kształtami, co umożliwia dziecku łatwe posługiwanie się nimi. Nic też dziwnego, że w takich warunkach dziecko czuje się w przedszkolu prawdziwie „u siebie“ i spełnia wszystkie samorzutnie przez się objęte obowiązki z gorliwością pszczołki i oddaniem się pio-

<sup>1)</sup> Montessori: Selbstt. Erz. im fr. Kind., str. 76.

niera<sup>1)</sup>. Przedmioty do codziennego użytku są jasne i piękne i mają nie tylko na celu wzbudzać u dziecka uczucia estetyczne i wyzwalać u niego nastrój radosny i pełen pogody. Dzięki temu, że każde ich uszkodzenie, poplamienie choćby, staje się jaskrawie wyraziste, są one wielką pomocą wychowawczą. Choć nauczycielka dziecka nie zgani za to, że stłukło kryształowy kielich na kwiaty lub poplamilo białą serwetę, przedmioty same mówić będą. „Patrz, jak mnie skrzywdziłeś! Potłukłeś, poplamiałeś mnie!“ Nagana nauczycielki mogła być dla dziecka przykra, mogłaby stłumić w niem chęć do pracy i samodzielności; nagana ze strony przedmiotu wyzwoli w dziecku jedynie chęć poprawy<sup>2)</sup>.

W szkole, w domu swoim, jak ją nazywa p. Montessori, ma dziecko możliwość wyładowania wrodzonego sobie popędu do ruchu, pracy i naśladownictwa. Dziecko samo zajmuje się porządkowaniem swego pokoju. Choć małe, nakrywa samo do stołu, śmiało dźwiga tacę pełną szklanek, przynosi wagę gorącej zupy. We wzorowo urządzonych przedszkolach dzieci pielęgnują kwiaty, zajmują się ogródkiem i hodowlą zwierząt domowych i ptactwa domowego.

Dziecko nie wie, że bawiąc się pracuje nad zorganizowaniem swego psychofizycznego organizmu. Dzięki temu, że chodzi, krząta się i schyla, organizuje ono swoje jeszcze nieskoordynowane muskuły. Wskutek tego, że troszczy się o los swoich zwierzątek, kwiatów, mebli, zabawek, że pomaga i służy swoim towarzyszom,—wyzwała się w niem poczucie wiary w siebie, pewność siebie, cześć przed pracą swoją i cudzą, poczucie socjalne<sup>3)</sup>.

W szkole tego typu uderza nas brak tradycyjnej ławki szkolnej<sup>4)</sup>. Ławka pomyślana została jako przyrząd, przykuwający ucznia w pozycji możliwie nieruchomej do warsztatu pracy, który mimowoli, a często wbrew woli ucznia, został mu narzucony. Ławka miała być pomocną nauczycielowi w utrzymywaniu dyscypliny w klasie. A pamiętać musimy, że ideałem tej dyscypliny była cisza i bezruch, wrogiem — ruch i swobodne wyżywanie się ucznia. Okazało się, że przebywanie ucznia po kilka godzin w takich ławkach szkolnych powoduje typowe schorzenie kręgosłupa. Medycyna postanowiła przyjąć z pomocą pedagogice i higieny szkolnej obdarzyć młodzież typem higienicznej ławki. Na podstawie ścisłych studjów antropologicznych

<sup>1)</sup> Montessori-Erz. für Schulk., str. 55. <sup>2)</sup> Ibid., str. 149. <sup>3)</sup> Ibid., str. 153—4.

<sup>4)</sup> Ibid., str. 55.

obliczono, jakie ma wymiary wykazywać higieniczna ławka i jaki ma być sposób trzymania się ucznia. A więc dziecko ma płasko opierać swe stopy o podłogę lub o podstawę ławki. Nogi powinny z gołeniami tworzyć kąt prosty; taki sam kąt powinny tworzyć gołenie z tułowiem. Przepisów takich jest więcej, a uchylenie choćby jednego z nich przekreśla zupełnie celowość i skuteczność ławki. Tak zatem korzyści, jakie przynosi zreformowana ławka szkolna, są minimalne, a zło, w postaci schorzeń kręgosłupa występujące, pozostało w dawnej mocy. Cóż nauka uczyniła w tym kierunku dla dzieci? Fałszywą kierując się hipokryzją szukała półśrodków, zamiast, żeby otwarcie wystąpić przeciw krzywdzie młodzieży. Postąpiła podobnie, jak wówczas, gdy zamiast żądać zniesienia wojny w imię praw ludzkości, stworzyła instytucje Czerwonego Krzyża, które mają skutki wojny łagodzić. W szkole Montessori, gdzie się dziecka godzinami nie więzi, gdzie mu się swobodę ruchu zapewnia, „nowa higieniczna ławka“ nie ma miejsca.

W takim, już zewnątrznie pogodnie i ośmielająco nastrojającym środowisku działa nauczyciel. P. Montessori nazywa nauczycielki w swoich domach dziecięcych kierowniczkami, choć nie mają żadnego personelu, któryby im podlegał. Tem chce zaznaczyć, że zadanie nauczyciela polega nie na narzucaniu uczniowi wiedzy, ale na umiejętnym kierownictwie spontanicznymi objawami jego ducha. Wobec tego, że nauczyciel ma do czynienia z dzieckiem, t. j. z organizmem żywym, podlegającym zmianom, musi, jeśli chce podążyć za jego rozwojem i niem kierować, umieć je obserwować. Ale pamiętać należy, że pierwszym warunkiem naukowej obserwacji żywych organizmów jest pozostawienie ich w naturalnych warunkach życia, t. j. na swobodzie. Tyczy się to zarówno badanych motyli, bakcyli, jak i ludzi. Dziecko w szkole Montessori musi być zatem wolne, musi mieć pełną możliwość ekspresji wrodzonych mu popędów.

Ścisła, umiejętna obserwacja przez nauczyciela jest pierwszym jego obowiązkiem. Metoda zaś umiejętnej obserwacji wytwarza pewne ogólne cechy, spotykane naogół u badaczy naukowych. Będzie to w pierwszej linii ciekawość fanatyczna wobec badanego przedmiotu, ciekawość tak silna, że się chętnie w jej służbie wygody swego życia, nierzadko nawet zdrowie i życie poświęca, — następnie cześć, z jaką badacz się odnosi do każdej formy i fazy rozwoju. Metoda pracy naukowej wyrabia u jej pracowników cierpliwość, potęgowaną przez skromność, przekształcającą się u ludzi naprawdę wielkich w pokorę wobec badanych przez nich objawów życia.

O ile bardziej cechy powyższe muszą odnosić się do nauczyciela, który bada pulsujące życie dziecka, a wykrywając prawdy rządzące jego jaźnią, wzbogaca swoją własną duszę. Nauczyciel taki zstępuje z fałszywych koturnów doskonałości i autorytetu, którymi go obdarzyła dawna szkoła i staje się cichym, a nie-strudżonym poszukiwaczem prawdy. Nauczyciel taki jest skromny we wszystkich swoich poczynaniach nazewnątrz. Wszak głównym jego zadaniem jest rozumieć naturalne zjawiska, zachodzące w rozwoju dziecka, jedynym celem jest starać się, by krzewić ten rozwój i nigdy nie stawać mu na przeszkodzie. Zainteresowanie, jakie się w nauczycielu budzi do zjawisk przez niego badanych, będzie centralnym punktem, wokoło którego grupuje się cała jego organizacja duchowa.

Oczywista, by zostać takim nauczycielem, trzeba mieć odpowiednie przygotowanie do swego zawodu<sup>1)</sup>. Wobec tego, że nastawienie się mentalne nauczyciela względem zjawisk życia musi mieć charakter zarówno przyrodniczo ścisły, jak i uduchowiony, winien być kandydat na nauczyciela wtajemniczony w metodę nauk ścisłych. Gdy już posiada pewne wiadomości z zakresu botaniki, anatomji, biologji i fizjologji dziecka, winien czerpać pokarm dla swej duszy ze źródeł, w których najpełniej przejawia się duch ludzki, a więc zagłębiać się winien w dziełach z dziedziny filozofji, literatury i sztuki. Nauczyciel, wyszkolony w duchu wskazań p. Montessori, sprawnie się wywiąże ze swoich obowiązków tylko wtedy, gdy szkoła spełni dwa zasadnicze postulaty: gdy zapewni mu uczniów wolnych, obdarzonych swobodą ruchów i poczynań, od wczesnego dzieciństwa zaprawionych do pewnej samodzielności i gdy mu odda do dyspozycji dostatecznie bogaty materiał dydaktyczny.

Materiał dydaktyczny<sup>2)</sup> jest dla nauczyciela rzeczą pierwszej wagi. Nie należy jednak przez ten termin rozumieć zespołu środków, umożliwiających nauczycielowi narzucenie uczniom obcego im programu wiedzy. Przez materiał dydaktyczny, stosowany w szkołkach i szkołach p. Montessori, rozumiemy zespół wewnętrznych bodźców, pobudzających wewnętrzną krystalizację i rozwój duszy dziecka. Bodźce te ze względu na reakcję psychiczną, którą wywołują, dają się drogą eksperymentu ściśle określić, zarówno co do swej ilości, jak i jakości. Stąd wynika, że najlepszą nawet intuicją obdarzony nauczyciel nie może w swoim postępowaniu wobec uczniów improwizować, lecz musi

<sup>1)</sup> Montessori—Erz. für Schul., str. 180-153. <sup>2)</sup> Ibid, str. 72-129.

trzymać się ściśle wskazań metody, która drogą sumiennych studiów doświadczalnych została wypróbowana.

Istotną cechą każdego żywego organizmu jest wrodzony mu pęd do rozwoju ukrytych w nim sił oraz życzenie, by osiąść środki, umożliwiające harmonijny rozwój. Aby dziecko swój harmonijny rozwój faktycznie osiągnąć mogło, nie powinno się tamować sztucznie jego popędu do czynu, skierowanego w swojej istocie nie ku zewnętrznym celom, lecz ku rozbudowie organizmu psychofizycznego; należy postawić na jego drodze bodźce, które pobudzają wrodzone dziecku popędy. Tajemnica zatem swobodnego rozwoju dziecka będzie polegała na tem, by dać mu odpowiedni pokarm duchowy, taki, który odpowiada zupełnie skłonnościom i popędom dziecka. Innymi słowy, otoczenie dziecka musi być tak skonstruowane, by zapewniło mu środki do samorozwoju. Gdy „głód psychiczny“ w dziecku się obudzi i znajdzie swoje zaspokojenie, wtedy dziecię stanie się czynne, obudzi się w nim wytrwałość i cierpliwość, posłuszeństwo, łagodność, zdolność poddawania się dyscyplinie.

Pierwszym wskaźnikiem, czy w dziecku wzbudził się zarodek rozwoju intelektualnego, jest zjawienie się u niego fenomenu uwagi skupionej, z którym to fenomenem łączy się wynikające z niego zjawisko wytrwałości. Tak, jak w roztworze nasyconym solami, w pewnym momencie następuje polaryzacja i wokół zarodków skupia się narastający kryształ,—tak w pewnym momencie, po aktach bezpłodnej, bo rozszczepionej uwagi dziecko skieruje swoją uwagę na dany bodziec. Zainteresuje się zjawiskiem przez siebie zaobserwowanem i dane ćwiczenie wiele razy powtórzy. Takie dziecko wkroczyło samorzutnie na drogę rozwoju. W duszy jego nastąpiła przemiana: znalazło siebie samego i odtąd do wszystkich zagadnień, które staną na jego drodze, zwróci się z niepomiernie większą inteligencją i napięciem mentalnem, niż by to miało miejsce wprawdzie, nim fenomen uwagi u niego się wyłonił.

Ażeby przedmiot jakiś zjawisko powyższe mógł wywołać, musi być odpowiednio dobrany. Najogólniej powiemy, że bodźcem, wywołującym u dziecka zjawisko uwagi, będzie dla niego tylko taki przedmiot, który ściśle będzie odpowiadał wrodzonym impulsom dziecka. U małego dziecka będą to przedmioty, które pobudzają jego wrodzoną wrażliwość na kształty, barwy, dźwięki, gładkość, szorstkość i t. d. Zjawisko uwagi, wychodzące wprawdzie od świata nas otaczającego, ma jednak dwóch ważnych sprzymierzeńców w psychofizycznym organizmie dziecka. Pierw-

szym elementem sprzyjającym jest zdolność przystosowania się zmysłów, drugim — wewnętrzne nastawienie się dziecka na nowe wrażenia.

U małego dziecka akomodacja zmysłów powoli i stopniowo się rozwija. Dziecko, wybierając jakiś przedmiot i zajmując się nim uważnie, wydaje niejako świadectwo, że zajmowanie się danym przedmiotem pomaga mu w pracy przystosowania swoich zmysłów, bo wyzwała u niego nastrój radosny,— a jest przecież stwierdzonym faktem, że radość jest nieodstępłą towarzyszką ćwiczeń zdrowych dla organizmu człowieka. To samo prawo determinuje fakt nastawienia się psychicznego na rzeczy nowe. Nasze zainteresowania wyzwalają tylko te zjawiska, które są przychylnie dla naszego psychicznego rozwoju.

Już stara pedagogika zwróciła uwagę naszą na fakt, że zainteresowanie dziecka zwiększa się, jeśli w nowym materiale naukowym będziemy zahaczali o dawne, zasymilowane już wiadomości dziecka i gdy będziemy się posuwali od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych. To jest prawda, lecz tylko wtedy fakt ten ma miejsce, gdy jedna zasadnicza przesłanka będzie spełniona: tylko wtedy, gdy wiadomości dawne dziecka zostały nabyte nie drogą przymusu lub przypadku, ale jako następstwo zaspokojenia naturalnych potrzeb duchowych, będą one zawiązkiem do nabycia nowych wiadomości. Graficznie moglibyśmy sobie zjawisko nabywania wiadomości przez dziecko przedstawić przez układ kół koncentrycznych. Środek, cały układ ożywiający, stanowią prymitywne impulsy dziecka; koła dalsze stanowią wiadomości nabyte przy zaspokojeniu tych impulsów. (Przykład: dziecko wie o przedmiotach, że mają kształt, barwę i wagę. Te wiadomości wywołują u dziecka nowy krąg zainteresowań intelektualnych i nowe ustosunkowanie się do otaczającego je świata). Obok dawnego, tylko impulsywnego, odnoszenia się do wszechrzeczy widzimy już świadome, na zdobyczach umysłu oparte zainteresowania. W ten sposób dochodzimy do pojęcia szerokich, wprost nieskończenie wielkich możliwości rozwoju ducha ludzkiego.

Gdy ilość poszczególnych bodźców, a co zatem idzie, ćwiczeń z pewnego zakresu będzie za mała, dziecko nie potrafi się od konkretnych spostrzeżeń uwolnić i wzbić się w dziedzinę abstrakcji. Nadmierna natomiast ilość bodźców, działających na dziecko, zabija jego inicjatywę do czynu; dziecko zatracą się, gubi w chaosie wyzwolonych różnorodnych chęci i zamierzeń.

Przedmioty, służące za bodźce, winny wykazać ponadto zasadniczą cechę materiału, nadającego się do samorzutnej



poprawy błędów. Owo samorzutne naprawianie błędów jest pierwszym krokiem abstrakcyjnej czynności umysłu dziecka. Lekkie krzeselka, za lada niezręcznym ruchem upadające i hałas wywołujące oraz walce o rozmaitej objętości, tkwiące w odpowiednich wydrążeniach, są przykładem, jak w prymitywny sposób można osiągnąć ową cechę bodźców<sup>1)</sup>.

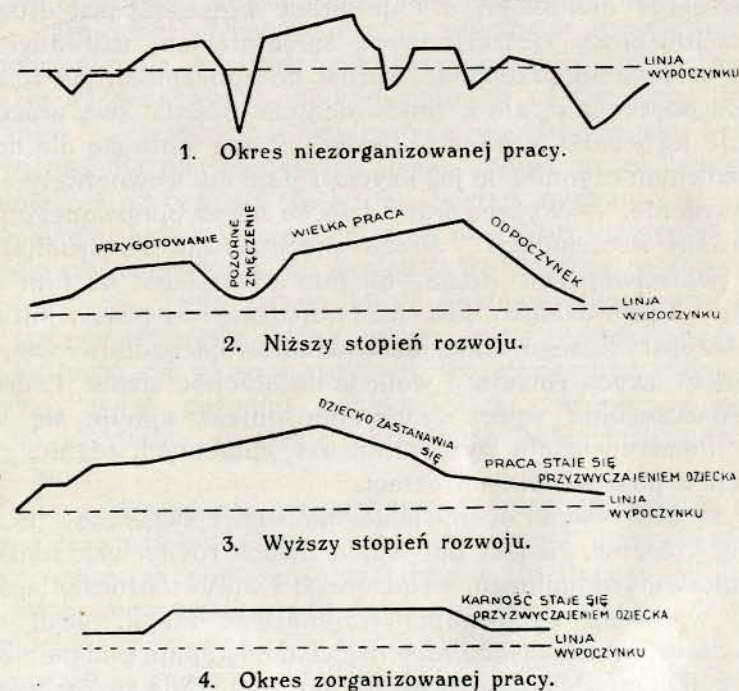
Okazało się zatem rzeczą wykonalną, by na drodze doświadczalnej ułożyć kompleks bodźców, ściśle zastosowanych do potrzeb intelektualnych dziecka z uwzględnieniem jego wieku. Owym kompleksem bodźców, zaspakajającym głód psychiczny dziecka na stopniu najniższym, jest krąg ćwiczeń zmysłów, wyzwających stopniowo u dziecka wyższy stan psychiczny, który się objawia w zdolności obserwowania zjawisk. Na późniejszym stopniu rozwoju ćwiczenia wyższego stopnia podobną przebiegają drogą, jak ćwiczenia poprzednie. Dziecię koncentruje swoją uwagę na literach i materiale rachunkowym. Tu następuje polaryzacja uwagi — następnie wyzwala się u dziecka ćwiczenia inteligencji, polegające na kojarzeniu wrażeń słuchowych z wrażeniami motoryczno-optycznymi. Cierpliwość, wytrwałość, radosny pęd do pracy są koniecznym następstwem faktu, że psychiczna energia nagromadzona w dziecku znalazła właściwe sobie pole działania. Jeśli duch dziecka organizuje się wedle praw, odpowiadających potrzebom jego naturalnego rozrostu, wtedy wzmagają się w siły, co uwidoczni się nastrojem radosnym i spokojem. Cechy te charakteryzują dyscyplinę opartą nie na przymusie, ale na wewnętrznej organizacji ducha. Gdy dziecko starsze staje się i wymogi jego intelektualne są bogatsze, należy mu przedłożyć materiał naukowy ułożony zarówno wedle zasad psychologicznych (bodziec jako odpowiednik danego stanu duszy), jak i wewnętrznej porządku, tkwiącego w treści danego przedmiotu naukowego. Materiał taki drogą eksperymentu będzie zatem ustalony w równej mierze przez psychologa i fachowca danego przedmiotu. Wydawałoby się mogło pozornie, że materiał naukowy przedkładany dziecku w szkole Montessori, niewiele się różni od materiału dydaktycznego starej szkoły. Zasadnicza zachodzi różnica między temi pojęciami. W starej szkole punkt ciężkości skierowany był na materiał naukowy, tu — na dziecko. „Materiał dydaktyczny jest tutaj mownicą, na której przemawia intelekt dziecka. Cel ćwiczeń, na materiale przeprowadzony, leży nie w poznaniu jego cech zasadniczych, ale w uzyskaniu pola

<sup>1)</sup> Ćwiczenie na walcach jest dokładnie omówione w II-giej części niniejszej pracy.

do wyładowania się odpowiednich czynności dziecka“. Wiadomości, które dziecko tą drogą nabywa, są dla p. Montessori zjawiskiem wtórnym, a nie celem samym w sobie.

Materiał dydaktyczny przedstawia ponadto pewną wielość i różnorodność. Dziecko wybiera ten przedmiot, który mu odpowiada i, co jest rzeczą niemniejszej wagi, może przy jego opracowaniu tak długo pozostać, jak długo zechce. A czas, jaki wybierze, nie jest przypadkiem determinowany, ale potrzebą dojrzewania umysłu w danym kierunku. U każdego dziecka potrzebna będzie inna jednostka czasu, by nastąpiła asymilacja wiedzy. Nikt, tylko wolne, swobodne, sobie pozostawione dziecko może tę tajemnicę natury odsłonić i rozwiązać.

### WYKRES LINJI PRACY



Mimo różnic indywidualnych, jakie zachodzą u dzieci w sposobie ich reagowania na przedłożony im materiał, dają się skonstruować pewne ogólne formy, w których występuje organizacja pracy dziecka i jej wtórne zjawiska. Musimy tu rozróżnić cztery fazy: 1. Dziecko niezdiscyplinowane, 2. Dziecko, u którego wystąpił już fenomen uwagi skupionej, 3. Dziecko posunięte w rozwoju, 4. Dziecko zdyscyplinowane.

W stadium początkowym dziecko nie umie się skupić. Nie można prawie nakreślić jego linii pracy, bo prawie ciągle opada niżej linii wypoczynku. — U dziecka, u którego fenomen zainteresowania, a w jego następstwie fenomen uwagi już wystąpił, dają się zauważyć następujące objawy: a. Praca przygotowawcza łatwa — dziecko wybiera na nią ćwiczenia znane. b. Okres niepokoju wewnętrznego, któryby człowiek niewtajemniczony mógł wziąć za nieuwagę dziecka i niechęć do pracy, a który jest w rzeczywistości stadium przygotowania się dziecka do podjęcia wielkiej, dla niego w danej chwili istotnej pracy. c. Praca wielka dziecka, trwająca przeciętnie dłużej, niż poprzednie okresy. d. Wreszcie dziecko wypoczywa. — Wykres pracy dziecka posuniętego w rozwoju tem się różni od wykresu pracy dziecka stojącego na niższym szczeblu, że odpada tu zupełnie okres niepokoju, a linja pracy właściwej jest długa. Po ukończeniu pracy (jeszcze przed sprzątnięciem używanych pomocy) dziecko nie przechodzi wprost do spoczynku, jak to miało miejsce poprzednio, ale z zadowoleniem ocenia swą pracę, porównuje jej wyniki z pracą kolegów. Praca stała się dla dziecka nieodzownym czynnikiem jego życia i daje mu wewnętrzny spokój i zadowolenie. — Wykres pracy dziecka zdyscyplinowanego przedstawia się następująco: Praca przygotowawcza trudna, linja pracy właściwej jest długa, biegnie równolegle do linii wypoczynku. Takie dziecko jest już wdrożone do pracy, miłuje ją, a w następstwie tego umie już władać swoją osobowością, staje się panem swych ruchów i woli, umie słuchać siebie i drugich.

Poszczególne wyżej wymienione objawy ujmuje się w wykresy, nieodzowne dla wytyczenia indywidualnych różnic, zachodzących u poszczególnych dzieci.

Przy obserwacji i ocenie jakiegokolwiek zjawiska psychicznego musimy wiedzieć, że jest ono sumą dwóch różnych składników — składnika indywidualnego, wrodzonego i wpływu otoczenia, którybyśmy wpływem wychowania też nazwać mogli. Jeśli mamy zatem określone zjawisko pracy dziecka, następnie podane bodźce, które w danym wypadku działały, możemy sobie zrekonstruować wartość owego indywidualnego składnika, którego samego w sobie zbadać nie możemy, bo odosobniony, samodzielnie nigdy nie występuje. Symbolicznie przedstawia się powyższe zjawisko następująco:  $P = I + A$ . Zjawisko I — niedający się zmierzyć czynnik indywidualny, A — wpływ otoczenia. Zatem  $I = P - A$ .

Aby wdrożenie się do pracy stało się istotną potrzebą dziecka, musi się ów krąg organizacji pracy stale powtarzać,

a bodźce, wywołujące t. zw. „wielką pracę“, muszą wykazywać stopniowanie w kierunku coraz większych trudności i wyższych zagadnień<sup>1)</sup>.

\*

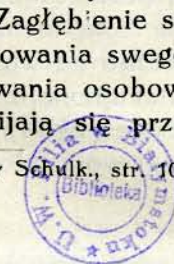
Jak w dobrze odżywianym organizmie dziecka rozwijają się płuca, serce, żołądek, jak rozwój jednego organu wpływa pobudzająco na wewnętrzną organizację reszty narządów ciała, tak i w duszy dziecka zaspokojenie jego pierwszego głodu duchowego, t. j. impulsu do czynu, wywołuje uwagę skupioną, a ta wyzwala z kolei wszystkie poszczególne cechy charakteru jednostki.

Podstawą naszego życia jest wola<sup>2)</sup>, Współczynnikiem woli jest ruch, a objawia się ona w czynie. Analiza istoty czynu wykazuje, że jest on wypadkową dwóch ścierających się w naszej jaźni mocy: popędów, które żywiłowo chcą się wyładować, i stłumień. Wyeliminowanie impulsów wyrzuciłoby nas poza nawias życia, a niezdolność do okiełzania ich uniemożliwiłaby nam ich kierowanie, modelowanie ich w kierunku dla nas pożądanym i korzystnym. Najprostsze zjawisko życia codziennego byłoby dla nas nieopisaną męką, gdyby przez bezustanne ćwiczenia nie wytworzył się w nas pewien mechaniczny sposób postępowania, który, uwalniając wolę naszą od ingerencji w poszczególnych wypadkach, w następstwie wyzwala ją dla innych zagadnień życia. Mam tu na myśli postępowanie t. zw. dobrze wychowanego człowieka, który, widząc ciasto smaczne w ręku swego sąsiada, nie wrywa mu go, tylko swobodnie dalej z nim rozmawia; mówi chłodno z człowiekiem, którego by chętnie potrafił; przyjmuje u siebie obojętnych sobie lub zgoła nie miłych ludzi.

Dziecię jeszcze nie posiada owego zmechanizowania swego postępowania i dlatego często jest „niegrzeczne“, w rzeczywistości zaś jest ofiarą swoich impulsów i nakazów tłumiących. W każdym poszczególnym wypadku musi użyć swej woli, by tak lub inaczej postąpić. Celem wychowania byłoby zatem dać możliwość wytworzenia się u dziecka owych koniecznych dla nas przyzwyczajień. Dziecko uzyska je bezwątpienia, o ile pozwolimy mu się czynnie w towarzystwie innych dzieci wyżywać. Zagłębienie się w swej pracy da dziecku podstawę do zorganizowania swego własnego „ja“, a stąd już krok jeden do poszanowania osobowości drugiego. Tak, jak muskuły dziecka nie rozwijają się przez opowiadanie mu o cudownych

<sup>1)</sup> Montessori-Erz. für Schulk., str. 101—125. <sup>2)</sup> Ibid., str. 172—193.

C 10384



sukcesach żonglerów i akrobatów, tak i wola ludzka, manifestująca się w czynach, nie opowiadaniem o bohaterach da się rozkrzewić, lecz tylko drogą systematycznego ćwiczenia poszczególnych jej elementów. Dziecko o słabej woli, poddające się biernie woli nauczyciela, owo grzeczne dziecko starej szkoły; dziecko niegrzeczne, duch niepokoju; dziecko, dokuczające swym kolegom, a w istocie swojej szukające ujścia dla swej energii i pragnące pociągnąć innych do intensywnej aktywności, wreszcie dziecko załęcznione, cierpiące z powodu poczucia swojej niższej wartości — ozdrowieją przez częste i systematyczne ćwiczenie aktów woli, gdy wolne od nadzoru i przymusu będą się oddawały samorzutnie wybranemu przez nie działaniu.

Podstawą, na której wola się opiera, jest wytrwałość; jej wierzchołkiem jest akt decyzji. Owa wytrwałość, którąbyśmy też prostoliniowością w obranym kierunku nazwać mogli, jest faktycznie fundamentem woli. Przekonują nas o tem badania nad dziećmi i nienormalnymi jednostkami. Degeneracji lub ludzie nieposzlakowani z charakteru, którzy popadli w chorobę umysłową (np. paranoja), wykazują jedną wspólną cechę: obok zarzucenia form t. zw. dobrego wychowania tracą w pierwszej linii zdolność wytrwałej pracy. Dziecko, które nie umie się skupić w swojej pracy, niezdolne jest jeszcze do aktów woli, jest jeszcze igraszką swoich zachcianek. Praca zatem wytrwała w jednym kierunku; skupienie, któremu się dziecko oddaje, będzie dla niego kuźnią hartownej woli. W najważniejszych i najbliższych sprawach, w których występuje wola nasza jako czynnik kształtujący życie, odgrywa akt decyzji dominującą rolę. Człowiek o słabej woli nigdy się nie zdobędzie na decyzję, polegać będzie na przypadku lub radzie drugich,— w wypadkach patologicznych dojdzie nawet do stanu manji zwątpienia. Analiza aktu decyzji sprowadza go do współdziałania dwóch elementów: jasnego określenia i odgraniczenia pojęć i przyzwyczajenia do wykonywania wyboru, który z kolei polega na pracy umysłowej porównywania pojęć i zjawisk ze sobą. Dziecko przyzwyczajone do samodzielnej pracy, które wybiera sobie samorzutnie przedmiot zabawy; dziecko, które widzi problem danego ćwiczenia i porównuje osiągnięte wyniki, posiada już przyzwyczajenie do aktu decyzji. Im bardziej sobie ową technikę postępowania przyswoiło, tembardziej jest niezależne od wpływu innych ludzi. Praca zatem samorzutnie podjęta, skupiona, nienarzucona dziecku z zewnątrz, możliwość ekspresji własnego „ja“, jest źródłem, które nasycy strumień życiowtórcej woli człowieka.

Intelekt<sup>1)</sup> zapewnia nam posiadanie swego świata wewnętrznego, który otrzymujemy przez selekcję cech obserwowanego przez nas świata zewnętrznego. O tem, w jakim kierunku wybór ów będzie dokonany, decydują nasze skłonności. Grupę ludzi obserwować będzie fabrykant kapeluszy z punktu widzenia zbytu swoich fabrykatów, antropolog — ze względu na ukształtowanie ich czaszki, a antysemita — ze względu na swe animozje rasowe. Metoda, którą się posługujemy w tym wypadku, jest następująca: obserwujemy, zauważamy tożsamości, podobieństwa i różnice; eliminujemy cechy poszczególne z całości obserwowanego przez nas zjawiska czy przedmiotu; poszczególne elementy ujmujemy syntetycznie. Różnica między genialnym wynalazcą, a człowiekiem przeciętnym polega przedewszystkiem na tem, że człowiek genialny umie w przeciwieństwie do zwykłych ludzi skupić się na pewnej grupie cech w obserwowanym przez się zjawisku i zająć wobec nich odpowiednie, bo nieprzygłuszone małowartościowymi względami ubocznymi, logiczne wobec nich stanowisko. Ta zdolność logicznego rozumowania Kolumba obdarzyła ludzkość Ameryką, ściśle rozumowanie Wolty podarowało światu teorię o prądzie elektrycznym. Takie logiczne ujmowanie świata zewnętrznego jest tedy tylko możliwe, jeśli posiadamy pewną dyscyplinę wewnętrzną, przyzwyczajenie do wewnętrznego ładu. Owo przyzwyczajenie, a więc skłonność nabyta, polega na przyrodzonej człowiekowi zdolności ujmowania świata zewnętrznego nie jak w kliszy fotograficznej w całości, ale przez dokonywanie wyboru, przez eliminowanie cech działającego na nas zjawiska. Zatem dyscyplina wewnętrzna i szybkość, z jaką u nas odbywa się reakcja myślowa na bodźce, jest cechą wyższej kultury człowieka.

Wychowanie będzie miało na celu przyswojenie dziecku nawyku szybkiego i zorganizowanego myślenia. Nawyk ten rozwinię się u dziecka, gdy niczem nieskrępowane reagować będzie na bodźce, które jako jaźni jego odpowiadające samorzutnie sobie wybierze. I tutaj podobnie, jak w aktach woli, fenomen uwagi skupionej jest źródłem i podstawą wszystkich zjawisk ducha.

\*

Fantazja<sup>1)</sup> jest człowiekowi wrodzona. Umysł nasz ujmuje cechy przedmiotów i zjawisk świata nas otaczającego i stwarza sobie z nich nowy świat, który ma swoją wewnętrzną logikę i sobie właściwy porządek. Najśmielsze obrazy i porównania poety wtedy tylko będą jasne i piękne w naszym pojęciu, jeśli

<sup>1)</sup> Montessori-Erz. für Schulk, str. 194—230. <sup>2)</sup> Ibid., str. 230—261.

poeta posiada wielkie bogactwo barw i tonów, które zaobserwował w rzeczywistości, i jeśli obrazy jego fantazji będą miały wewnętrzną spójność i logikę. O ile artysta nie umie obserwować życia, obrazy jego będą martwe. A jeśli w twórcach fantazji probierza wewnętrznej logiki nie uwzględni, nie będą się one wiele różniły od koszmarów obłąkanych. Nie należy jednak przypuszczać, że artysta zlepią w mozaikę elementy dostarczane mu przez spostrzeżenia zmysłowe. Elementy te są pokarmem dla jego duszy, która w spontanicznym uniesieniu fantazji stwarza rzecz nową. Pojedyncze spostrzeżenia użyźniają ją krwią swoją tak, jak krew matki żywi embrjon w jej ciele. Fantazję możnaby porównać do ożywczego źródła, które wytryskuje z twardej ziemi. Źródła samego wywołać nie możemy, ale dzięki naszym staraniom spowodować możemy, ażeby woda nie poszła na bezdroża, by szkód nie wyrządzała, przeciwnie, by w przygotowanych dla niej kanałach płynęła. Musimy starać się o to, by dziecko posiadało metodę najściślejszego obserwowania otaczającego je świata i kształciło swój umysł w logicznym rozumowaniu, bo tylko w ten sposób zdobędzie podstawę, na której fantazja jego swobodnie i z korzyścią dla niego rozwijać się będzie. O ile jednak, wierni naszemu założeniu, wychowując obserwować będziemy dziecko i czekać na objawy rozwoju jego ducha bez czynnej interwencji z naszej strony, przekonamy się, że twórcza fantazja dziecka później się rozwinie, niż naogół spodziewałby się należało. Nie należy jednak stwarzać fikcyj, lecz czekać cierpliwie na dojrzenie umysłu dziecka.

Naogół przyjmuje się u dziecka fantazję żywszą i bogatszą, niż u ludzi dorosłych. Jest to błąd, błąd dotyczący zarówno ujęcia istoty wieku dziecięcego jak i treści tego, co się fantazją dziecka nazywa. Gdybyśmy nawet twierdzili, że osobnik przebiega w swoim życiu stadią rozwoju całego gatunku, z czegooby wynikało, że dzieci stoją na poziomie dzikich, — nie należałoby stąd wysnuwać wniosku, że trzeba je w tym prymitywizmie utwierdzać. Wychowujemy przecież dzieci na przyszłych obywateli środowiska o wyższej kulturze, a nie dla społeczeństwa dzikich, o niskim poziomie umysłowym. Tak, jak obowiązkiem naszym jest nie stwarzać sztucznych słumień dla rozwijającej się mowy dziecka przez powtarzanie jego jeszcze niedoskonałych dźwięków, by nie utwierdzić go przez to w dziecięcym niedoświadczeniu, ale przez jasne i wyraźne mówienie dać mu możliwość, by wydzwignęło się z tego stanu, — tak i tutaj, jeśli chodzi o fantazję, nie powinniśmy się bynajmniej starać o to, by ją krzewić.

Analiza aktów twórczych fantazji dziecka wykazuje stale dwa elementy: 1. Dziecko widzi w fantazji ziszczenie się życzeń, których rzeczywistość nie może zaspokoić. 2. W aktach fantazji dziecka występuje najaw jego wielka łatwowierność. Przyznać musimy, że łatwowierność jest cechą umysłów niedojrzałych i niekulturalnych. Tam, gdzie się zjawia wiedza, znika łatwowierność. Niema zatem powodu, by kształcić tę właśnie cechę u dzieci. Dopóki będą istniały niezaspokojone pragnienia człowieka, dopóty człowiek będzie tworzył sobie ich namiastkę w fantazji. Więc i tej cechy sztucznie wywoływać, ani krzewić nie musimy. Punkt ciężkości zagadnienia leży gdzieś indziej. Posiadanie rzeczywistych wartości zapewnia człowiekowi harmonię ducha, jego spokój i chęć, by to, co się posiada, krzewić nadal i pielęgnować. „Bezrobotny, nie mający dachu nad głową, będzie marzył o tem, by zostać udzielnym księciem, ale nauczyciel śnić będzie o posadzie dyrektora szkoły“. Należy zatem wzbogacić życie dziecka w wiedzę i doświadczenie, które płyną z obserwowania natury, dać mu otoczenie, w którym się będzie czuło wolne i suwerenne, — a wtedy wraz z ogólną dojrzałością umysłu nastąpi objawienie się jego twórczej fantazji.

To, co się teraz uważa za twory fantazji dziecka, jest wynikiem jego ubóstwa materialnego i moralnego, jego niewiedzy i obskurantyzmu.

\*

Najwyższym szczeblem samorozwoju dziecka będzie wykształcenie jego zmysłu moralnego<sup>1)</sup>. Dziecko, którego zmysły zostały wykształcone i które w ten sposób otrzymało trwałą podstawę rozwoju dla swego umysłu, dochodzi samorzutnie do wychowania moralnego. Tak, jak rozwój umysłowy dziecka datuje się od chwili, gdy zainteresowało się jakimś zewnętrznym bodźcem i skupiło na nim swoją uwagę, tak jego życie uczuciowe zaczyna się organizować z chwilą, gdy z miłością nas zauważy.

I tutaj nauczyciel czy rodzice muszą pamiętać o tem, że nie wolno im czynnie wkraczać w sferę uczuć dziecka, ani je pieścotami ku sobie wabić, lub co gorsza, w chwili niechęci usuwać się od jego pieścot. Winniśmy być, jak owe bodźce zewnętrzne, na których dziecko umysł swój kształciło, bogaci w treść wewnętrzną i cierpliwi, aż kolej na nas przyjdzie, by służyć dziecku miłością oddaną, gdy się w niem tęsknota za naszą miłością obudzi. Przyjdzie chwila, gdy dziecię nas zauważy i zrozumie ogrom miłości i ofiarnej pomocy z naszej strony,

1) Montessori-Erz. für Schulk, str. 262—327.

które mu drogę życia ułatwiały, — wtedy dziecko z miłością się ku nam zwróci. I tak, jak poprzednio, gdy skupiona uwaga się w dziecku wyzwoliła, dziecko zyskało siłę dla dalszych spostrzeżeń, a na ich podstawie do wyższej pracy umysłowej, — tak i teraz dziecko, które zwróci się z miłością do rodziców czy wychowawcy, wyzwala swą miłość i rozszerza ją na towarzyszy swoich, a potem nią coraz szersze kręgi życia obejmie. Stajemy wtedy przed fenomenem, że starsze dzieci otaczać będą miłością i opieką swoich młodszych towarzyszy, staną się ich małymi ojcami i matczkami.

Istota wychowania zmysłu moralnego polega na utrzymaniu i krzewieniu wrodzonej człowiekowi żywotności odczuwania. Ośrodkiem tego jest rozpoznawanie dobra i zła, którem darzy nas nasze sumienie. Szkoła musi w tem trudnym zadaniu przyjść dziecku z pomocą. Musi stworzyć w swoich murach atmosferę prawdy, by pojęcie dobra i zła było ściśle od siebie odgraniczone. W szkole tej nie będzie już, jak w szkole starego typu, apatja dziecka identyfikowana z dobrem, a aktywność ze złem.

I tutaj, jak poprzednio, w przeżyciach dziecka z zakresu poznawania zmysłów nauczyciel dyskretnie, a pewnie pomoże dziecku. Orzeknie w danym wypadku: „to jest dobre—to jest złe“.

Nasze sumienie moralne, tak jak i umysł nasz, zdolne są do rozwoju. A skoro uda się nam wrażliwość sumienia obudzić, aby reagowało na zło moralne nas otaczające, to już krok tylko dzieli nas od dźwignięcia się ludzkości na wyżyny prawdziwej etyki.

## II. PRAKTYCZNE ZASTOSOWANIE METODY MONTESSORI

Pani Montessori przeprowadza w swoich przedszkolach systematyczne ćwiczenia poszczególnych zmysłów<sup>1)</sup>. Ćwiczenia te odbywają się przy pomocy ustalonego materiału dydaktycznego, wedle określonej metody postępowania. Zasady postępowania przy zastosowaniu materiału dydaktycznego są następujące:

- I. 1) Poznawanie tożsamości (szukanie pary),
- 2) Poznawanie przeciwieństwa (zestawianie ekstremów),
- 3) Poznawanie podobieństwa (ustawianie malejących lub rosnących szeregów).

II. Izolacja danego zmysłu, który staramy się w danym wypadku kształcić. Wszystkie zatem ćwiczenia odbywają się, o ile

<sup>1)</sup> Montessori: Selbstt. Erz. im fr. Kind., 157—210. Mein Handbuch, 32—76.

to możliwe, w ciszy; a jeśli wzrok jest do danego ćwiczenia niepotrzebny, przy zamkniętych oczach.

III. Izolowanie podniety działającej. (Nauczycielka winna dbać o to, ażeby podczas danego ćwiczenia niepotrzebne przedmioty nie znajdowały się w najbliższym otoczeniu dziecka).

Jednostka metodyczna poszczególnego ćwiczenia składa się z trzech faz:

1. Nauczycielka nazywa przedmiot, względnie jego cechę. („To jest czerwone, to jest niebieskie“).
2. Dziecko poznaje przedmiot, wzgl. jego cechę. („Daj mi czerwone“, mówi nauczycielka, „daj mi niebieskie“).
3. Dziecko sprawdza wyniki lekcji: samo nazywa dany przedmiot, wzgl. jego cechę. („Co to jest?“, pyta nauczycielka. „To jest czerwone, to jest niebieskie“, brzmi odpowiedź).

Charakterystyczną cechą każdej lekcji jako całości będzie:

- a) zwięzłość. (Wartość lekcji zwiększa się tembardziej, im mniej słów na niej użyjemy),
- b) prostota. (Lekcja ogranicza się do powiązania nazwy z danym przedmiotem),
- c) obiektywność. (Lekcja winna być przez nauczyciela tak pokierowana, żeby jego osoba zniknęła w cieniu, a przedmiot, o który w danym wypadku chodzi, wystąpił jasno, jakby oświetlony reflektorem skupionej uwagi dziecka).

\*

Zmysł kinestetyczny. Pierwszem zadaniem przedszkola jest wykształcenie zmysłu kinestetycznego u dziecka zapomocą ćwiczeń, mających na celu zorganizowanie wrodzonych, a nieświadomych sobie przez dziecko ruchów.

Owe zniechęcone przez otoczenie chwytanie wszystkiego przez dziecko, obmacywanie, podnoszenie do ust przedmiotów obcych lub własnych kończyn, rzucanie się dziecka na ziemię i t. p., — oto nieudatne próby dziecka, by samorzutnie opanować ruchy swego nieudolnego jeszcze ciała i jednocześnie zapoznać się, choć w prymitywny sposób, ze światem nas otaczającym.

Zmysł kinestetyczny wyrabia się w przedszkolu zapomocą systematycznego ćwiczenia ruchów stosowanych w codziennym życiu<sup>1)</sup>. Do tego celu służą ćwiczenia w chodzeniu, powstawaniu

<sup>1)</sup> Kształcenie zmysłu kinestetycznego należy również do zadań nauki gimnastyki stosowanej w szkołach Montessori.

z miejsca i należytem siedzeniu oraz zapinanie, rozpinanie sukien, sznurowanie bucików, praca ogrodnicza, roboty ręczne, gimnastyka, rytmiczne ćwiczenia. Cechą wspólną tym wszystkim ćwiczeniom jest okoliczność, że wykonanie poprawne jednego ćwiczenia wyzwala w dziecku siły, popychające je ku nowemu i trudniejszemu zagadnieniu.

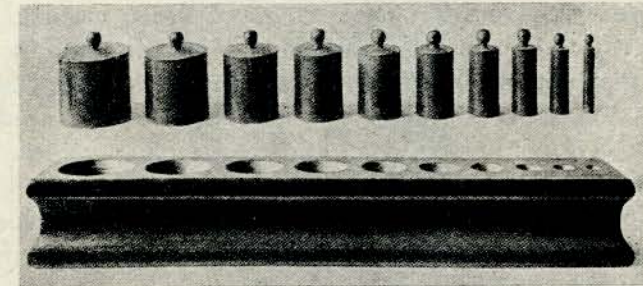
Z całego szeregu wyżej wymienionych ćwiczeń przytoczę dla ilustracji dwa ćwiczenia: „ćwiczenie na linii” i „lekcję ciszy”.

Na podłodze rysuje nauczycielka linię prostą lub elipsę. Dzieci uczą się chodzić po tej linii, baczą, by nie zboczyć z wytyczonej drogi, balansują rękoma, by utrzymać równowagę swego ciała. Muszą nabyć zupełne opanowanie swych ruchów, które się zwyczajnie spotyka jedynie u linoskoczków. Uczą się tej sztuki podobnie, jak i tamci, lecz z wyeliminowaniem wszelkiego niebezpieczeństwa. Gdy ruchy dzieci staną się dostatecznie sprawne i opanowane, będzie im łatwo posuwać się po linii w takt muzyki.

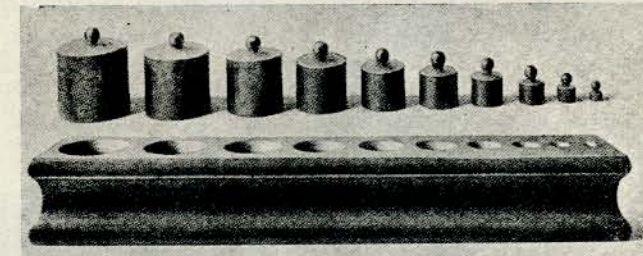
Lekcja ciszy. Nauczycielka pokazuje dzieciom, na czym polega znieruchomienie naszego ciała, a więc takie siedzenie np., by i głowa i tułów i kończyny nie drgnęły nawet, a oddech stał się bezszelestny. Dzieci starają się znaleźć wygodną, sprzyjającą temu pozycję i cała klasa pogrąża się w ciszy. Najlepiej żaluzje spuścić, — salę ogarnia półmrok, a dzieci zatapiają się w sobie. I oto cisza, dotąd nigdy niezauważona, zaczyna grać niepostrzeżonemi dotąd przez dzieci półtonami. Zegar cicho wybija minuty, mucha zaszeleści skrzydełkami, a z ogrodu dolatują głosy ptaków tak wyraźnie i różniczkowanie, jak nigdy dotąd. Nauczycielka stanie przy drzwiach i przyciszonym szepcieniem zacznie wymawiać nazwiska poszczególnych dzieci. Zawołane dziecko zbudzi się, jakby ze snu, do nowego życia i cicho, ażeby ogólnej ciszy ruchem głośnym i nieharmonijnym nie zmącić, na palcach, z gracją i umiarem podejdzie ku nauczycielce. Dziecko to i na przyszłość charakteryzować będzie umiar i harmonijność poruszeń, melodyjność głosu. Zakosztowawszy raz ciszy, pielęgnować ją będzie.

Kształcenie wrażliwości wzrokowej. Aby wykształcić wrażliwość dziecka na ujmowanie różnic przestrzennych, używa p. Montessori następujących pomocy: Na podstawce drewnianej znajdują się 10 otworów, do których są zastosowane walce zaopatrzone guzikiem mosiężnym, służącym do wygodnego ujmowania walców. Kompletów takich jest trzy. W pierwszym komplecie wszystkie walce są tej samej wysokości, nato-

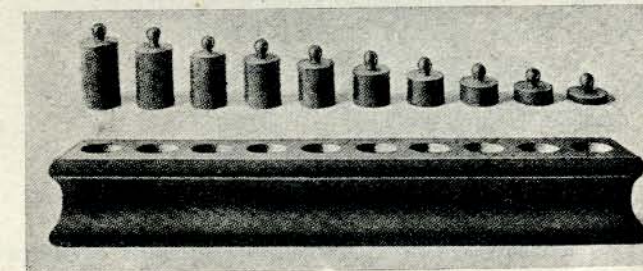
miast średnice ich podstaw zmniejszają się równomiernie. W drugim komplecie zmniejszają się walce zarówno co do swej wysokości, jak i średnicy podstaw. W trzecim, przy zachowaniu tej samej średnicy podstaw, zmniejsza się wysokość walców tak, że ostatni wygląda już jak krążek.



Średnica podstaw zmniejsza się równomiernie, wysokość pozostaje ta sama.



Średnica podstaw i wysokość zmniejszają się równomiernie.



Wysokość zmniejsza się równomiernie, średnica podstaw pozostaje ta sama.

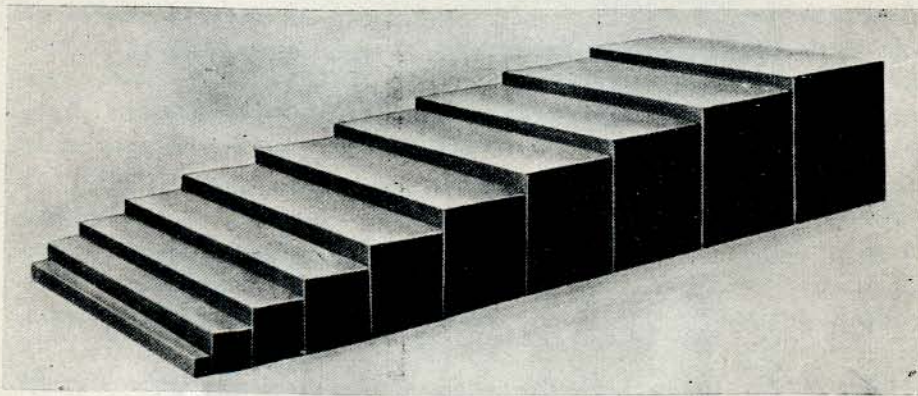
Ćwiczenie na tych kompletach polega na tem, że dziecko stara się umieścić poszczególne walce w odpowiednich wydrążeniach. (W trzecim komplecie winno umieścić walce w szeregu,

wedle ich malejących wysokości). Na tem ćwiczeniu nauczy się dziecko samodzielnie rozróżniać wielkości i kształt walców, a zauważwszy popełniony przez siebie błąd, będzie porównywało swe spostrzeżenia, wysnuje wnioski i wyda odpowiednie sądy. Pomoc nauczycielki ogranicza się w tym wypadku do pierwszych wskazówek, jak należy pomieszać ze sobą walce, by potem wybrać odpowiednie. Prawdziwym nauczycielem, który wskaże dziecku, jak powinno postępować, by uniknąć dalszych błędów, będzie tutaj sam materiał dydaktyczny. Gdy dziecko włoży za wąski walec do nieodpowiedniego, bo zbyt szerokiego wydrążenia, wtedy owo wydrążenie „mówić“ będzie dziecku: „Patrz, jestem niewypełnione! Zły walec włożyłeś, daj inny!”

Następne ćwiczenie z tej samej dziedziny, ale trudniejsze, tworzą trzy komplety złożone: a) z 10-ciu sześciątów, b) 10-ciu graniastosłupów, c) 10-ciu drążków.

Sześciiany są jasno-różowe. Największy sześciąt ma krawędzie 10 cm. długie, najmniejszy—1 cm.

Graniastosłupy są brązowe, o podstawie kwadratowej; wysokość ich wynosi 20 cm., boki podstawy zmniejszają się od 10 cm. do 1 cm.

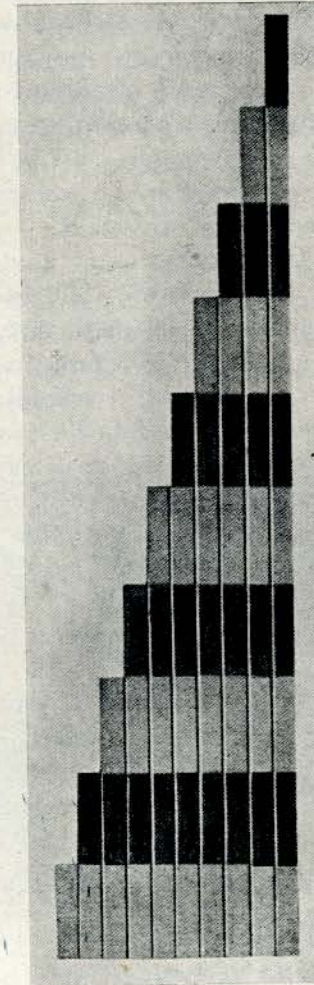


Szerokie schody — z graniastosłupów.

Drążki są koloru zielonego lub naprzemian czerwone i niebieskie, o podstawie kwadratowej o boku 4 cm.; krawędzie boczne (t. j. długość) zmniejszają się równomiernie od 1 metra do 1 decymetra.

Dziecko winno tak układać powyższe bryły, ażeby z sześciątów ułożyć wieżę, przyczem sześciąt największy stanowi jej podstawę, a najmniejszy — wierzchołek. Graniastosłupy ustawia

dziecko w szeregu wedle ich malejącej lub wzrastającej długości tak, że tworzą schody. Drążki wreszcie układa dziecko jeden przy drugim, poczynając od najdłuższego, a kończąc na najmniejszym, tak, żeby ich szereg wyglądał, jak zespół piszczałek organowych.



Szereg drążków,  
wyglądający

jak zespół piszczałek  
organowych

Ćwiczenie to jest znacznie trudniejsze od ćwiczenia z walcami, bo materiał dydaktyczny sam przez się nie zawiera możliwości kontroli błędów. Tutaj sprawować musi kontrolę oko dziecka, które zostało wyszkolone na poprzednich ćwiczeniach. Dziecko, które wielokrotnie powtórzyło ćwiczenie pierwsze, zainteresuje się ćwiczeniem następnym i chętnie je wielokrotnie powtórzy.

Kształcenie wrażliwości dotykowej. Do kompletu pomocy używanych w „Case dei bambini“ należy czworokątna drewniana deseczka podzielona na dwie części. Pierwsza część ma powierzchnię chropowatą, druga — wygładzoną. Dziecko wodzi puszkami palców po jednej i drugiej powierzchni deseczki i uświadamia sobie, że część deseczki jest chropowata, a część gładka. Dziecko ma już poniekąd rozwinięte poczucie dotyku. Podczas zajęć domowych, np. czyszczenia statków i mycia rąk, nauczyło się już rozróżniać temperaturę przedmiotów; mimo to musi się nauczycielka uciec w tym wypadku do pomocy czynnej, winna ująć paluszki dziecka w swe dłonie i wodzić ich puszkami po gładkiej i surowej powierzchni deseczki.

Ćwiczenie to bardzo odpowiada zainteresowaniu małego dziecka. Z radością przystępować będzie do coraz to innych przedmiotów, by na podstawie lekkiego dotykania stwierdzić ich wygląd. Powtórzy z ochotą to ćwiczenie na przygotowanych do tego celu deseczkach, pokrytych paskami papieru szklanego (szklarki), potrafi rozróżnić na podstawie gładkości rozmaite gatunki materiałów i dojdzie do takiej doskonałości w tem ćwiczeniu, że mając oczy zamknięte, zdoła ułożyć bez błędu parami kawałki materiału z tego samego gatunku (np. jedwab, sukno, wełnę i t. p.)

\*

Kształcenie czucia ciężaru ciał podnoszonych. Do tego celu służą małe deseczki, jednakowo gładkie, tego samego kształtu, lecz różnej barwy i różnego ciężaru właściwego drzewa. Dziecko kładzie deseczkę leciuchno na dłoni, lekkimi ruchami jakoby ją waży i porównuje ciężar deseczki w prawej i lewej dłoni. Po pewnym czasie dochodzi dziecko do wielkiej wprawy w tym kierunku. Może np., mając zawiązane oczy, ułożyć deseczki cięższe po prawej, lżejsze — po lewej stronie stołu.

\*

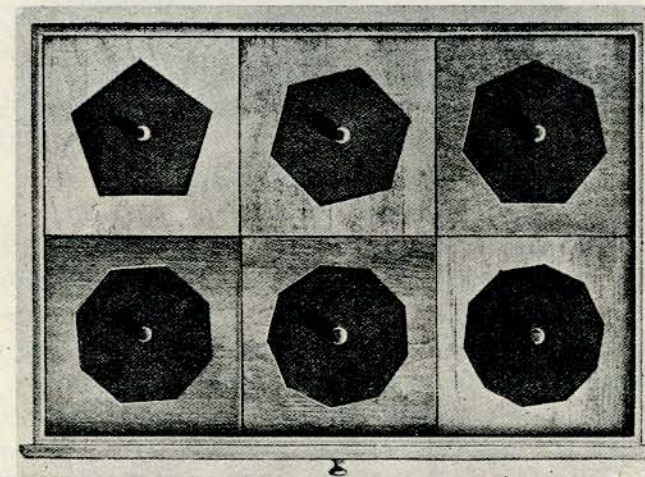
Kształcenie wrażliwości na barwy. Wielką przyjemność sprawia dzieciom układanie w szeregi tabliczek powleczonej kolorowym jedwabiem. Dziecko odpowiednio wprawione ułoży w jedną skalę 8 barw zasadniczych wraz z ich 7-ma odcieniami, t. j. 64 tabliczki. 56

Wobec tego, że dziecko posiada dzięki poprzednim ćwiczeniom lekką rękę, cierpliwość i kulturę pracy, ułoży tabliczki równo, ściśle obok siebie, od najwięcej nasyconych tonów barw do najsłabszych tak, że powstanie piękna barwna wstęga.

Sposób postępowania jest nader jasny i prosty. Są dwa pudełka; w każdym pudełku znajdują się 64 różnokolorowe tabliczki, zatem 8 zasadniczych kolorów i po 7 odcieni dla każdego. Nauczycielka wyjmie z dwóch pudełek kilka barw zasadniczych, miesza je ze sobą, wyjmie jedną tabliczkę, np. czerwoną i każe dziecku znaleźć drugą taką samą. Gdy dziecko kilkakrotnie to ćwiczenie powtórzy, jest to widocznym dla nas znakiem, że kolory rozróżnia, że je pamięta i że można przystąpić do znajdowania odcieni poszczególnych barw. W ten sposób kształci się u dziecka poczucie barw, pamięć kolorów i zamiłowanie do piękna.

\*

Figury płaskie geometryczne. Dziecko spotyka się w swem codziennym życiu z figurami płaskimi i żywo nimi się interesuje. Przedszkole zahacza o owo naturalne zaciekanie dziecka i kieruje je ku poznawaniu i porównywaniu kształtów figur płaskich.



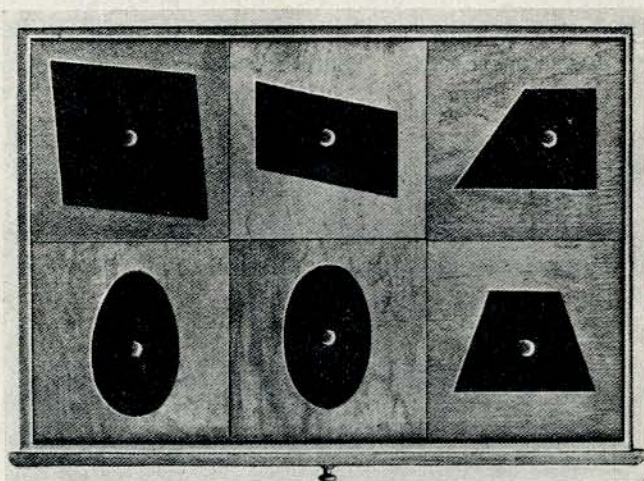
Komplet figur płaskich geometrycznych  
(Wielokąty foremne).

Do tego celu służą następujące pomoce. Niska szafka zawiera 6 szuflad. W każdej szufladzie znajduje się 6 drewnianych kwadratowych ram z umieszczonymi w nich i ściśle do nich przylegającymi metalowymi figurami geometrycznymi o sześciu różnych kształtach. Figury te są pomalowane na kolor niebieski i zaopatrzone mosiężnym chwytem, by łatwo było wyjąć daną



figurę z ramy. Do kompletu tego należy jeszcze duża drewniana rama z sześcioma przedziałkami, w których się umieszcza powyższe rany z figurami.

Dziecko wodzi puszkami palców po wewnętrznym obwodzie ramy, obwodzi niemi kontury figury, a po pewnej wprawie umie nawet z zamkniętymi oczyma włożyć daną figurę do odpowiedniego otworu.



Komplet figur płaskich geometrycznych  
(Różnorakie figury).

Wyższe stadium tego samego ćwiczenia polega na trzech zadaniach:

1) Dziecko kładzie wybraną przez się figurę już nie do ramy, ale na karton, na który nalepiony jest obraz figury, wycięty z niebieskiego papieru. Kartony te mają dokładnie ten sam kształt i wielkość, jak i drewniane ramy.

2) Gdy dziecię nabędzie już wprawę w wyżej opisanym ćwiczeniu, przejdzie bez trudności do następnego ćwiczenia, t. j. położy metalową figurę na kartonie, na którym widnieje gruby zarys danej figury, wycięty z niebieskiego papieru.

3) W ostatnim wreszcie ćwiczeniu kładzie dziecko figurę na karton, na którym widnieje czarną cienką linią narysowany kontur figury.

Jak widzimy, ćwiczenie wyżej opisane zarówno w treści swej, jak i metodzie postępowania jest podobne do ćwiczenia z walcami. Wyższość ostatniego ćwiczenia nad ćwiczeniem

z walcami polega na zastosowaniu ćwiczenia zmysłu stereognostycznego w celu wzmocnienia pamięci przestrzennej u dziecka. Poza to przez swą swoistą metodę wodzenia palcami po konturach figur płaskich, przygotowuje to ćwiczenie dziecko do trudniejszego zadania: do sztuki rysowania, pisania i czytania.

Wrażenia słuchowe. Zmysł słuchu trzeba kształcić w tym kierunku, by dziecko ujmowało barwę tonu i jego wysokość.

Do poznawania barwy tonów służą zamknięte walce kartonowe, które stosownie do swej zawartości (napełnione są kamyczkami, grochem i t. p.), wydają szmery sobie właściwe. Przygotowujemy takich walców dwanaście, t. zn. dwa identyczne komplety po sześć walców. Ćwiczenie to jest analogiczne do ćwiczeń na barwnych tabliczkach. Dziecko znajduje odpowiednie pary walców, t. j. szmerów i ustawia je jeden obok drugiego. Sprawdzianem nabytej sprawności słuchu będzie możliwość wykonania danego ćwiczenia przy zamkniętych oczach.

Po powyższych przygotowawczych ćwiczeniach można przystąpić do kształcenia poczucia muzycznego u dziecka. Pomoce naukowe są i tu nader proste. Składa się na nie podwójny szereg metalowych dzwonek, przytwierdzonych do małych prostokątnych podstawek, młoteczek drewnianych do uderzania i deseczka do ustawiania dzwonek. Każdy dzwonek uderzony lekko młotkiem wydaje odpowiedni mu ton lub półton tak, że można ze wszystkich ustawić skalę muzyczną. Nauczycielka ustawia dzwonki na podłużnej deseczce, podzielonej na pola tej samej wielkości i kształtu, co podstawki dzwonek. Prostokąty te pomalowane są podobnie jak klawisze: kolor biały oznacza cały ton, kolor czarny — półton.

I tu powtarza się znana nam już zasada ćwiczenia. Zrazu ustawia nauczycielka na deseczce dzwonki, odpowiadające całym tonom w ich naturalnym szeregu. Obok na stole stoją takie same dzwonki, ale pomieszane ze sobą. Dziecko uderza młotkiem pierwszy ton c — i stara się znaleźć dla niego parę, t. j. drugie c. Czyni to, uderzając pokolei młotkiem wszystkie dzwonki drugiej grupy, aż znajdzie ton odpowiedni.

Dziecko znajduje w ten sposób odpowiedniki dla wszystkich tonów i ustawia je parami na desce. Wyższym stopniem tego samego ćwiczenia będzie odnalezienie przez dziecko wszystkich półtonów.

Na deseczce ustawiona jest oktawa dzwonek. Dziecko uderza młotkiem pokolei wszystkie dzwonki i uczy się nazywać je odpowiednio. Gdy ma już tony oktawy w pamięci, wtedy

mięsza osiem dzwonek z sobą i stara się z pamięci odszukać poszczególne tony, np. ton c, d, e i f. d. W ten sposób, kierując się jedynie słuchem, ustawia samodzielnie skalę muzyczną.

Oprócz dzwonek korzystają jeszcze przedszkola z kompletów metalowych rurek oraz małych harf, na których dzieci wyszukują tony znane im już z poprzedniego ćwiczenia na dzwonekach.

\*

Nauka pisania<sup>1)</sup>). Oryginalność ujęcia nauki pisania przez panią Montessori polega na tym, że przeprowadziła dokładną analizę procesów psychiczno-fizycznych, zachodzących u dziecka podczas pisania, przyczem zauważyła, że proces pisania składa się z czynników mechanicznych i rozumowych. Z tego spostrzeżenia wyciągnęła odpowiednie dydaktyczne konsekwencje: 1. Momenty mechaniczne są związane z trzymaniem w ręku ołówka czy pióra i są zależne od kształtu litery. 2 Czynniki rozumowe polegają na asocjacji obrazu dźwiękowego z obrazem wzrokowym danego przedmiotu lub pojęcia.

Z chwilą przystąpienia do ćwiczeń, prowadzących do pisania jest dziecko już pośrednio do nich przygotowane. Jeśli chodzi o momenty mechaniczne danego kompleksu, to dziecko na podstawie poprzednio odbytych ćwiczeń z zakresu ćwiczenia zmysłu dotyku i zmysłu stereognostycznego nabyło wprawę wodzenia palcami po zarysach danego przedmiotu i wyrobiło sobie zdolność zapamiętywania konturów figur płaskich; na podstawie zaś wszystkich poprzednich ćwiczeń bez wyjątku wyćwiczyło swą inteligencję, łatwość obserwacji, zdolność porównywania potrzebną do myślowego ujęcia tożsamości między dźwiękiem słyszonym, a jego napisanym obrazem.

Specjalne ćwiczenia służą do wydoskonalenia u dziecka czynników mechanicznych, zachodzących przy pisaniu. Do tego celu służy komplet złożony z ośmiu metalowych, na różowo pomalowanych ram, do których wsadza się odpowiednio zastosowane figury geometryczne. Figury te są pomalowane na niebiesko i zaopatrzone w środku w małe mosiężne chwytaki, w kształcie guzika. Nauczycielka umieszcza wszystkie owe ramy wraz z figurami na dwóch pochyłych deskach — stalugach, do tego celu przystosowanych. Dziecko jest pod wrażeniem obrazu, zaciekawiającego je doborem barw i różnorodnością figur,

<sup>1)</sup> Montessori: Selbstt. Erz. im fr. Kind., str. 233—277. Mein Handbuch, str. 80—94.

w następstwie czego wyzwała się u niego chęć przerysowania tych figur.

Zmysł kolekcjonerstwa, tak istotny i żywy u małego dziecka, popiera nasze cele i dziecko, które chce mieć dużo tych obrazków, przerysowuje sobie kilkakrotnie wszystkie figury. Proces przerysowania polega na elementach wyćwiczonych poprzednio. Dziecko kładzie ramę metalową na kartkę papieru i obwodzi jej zarys wewnętrzny. Różnica między dawnym ćwiczeniem a nowym polega na tym, że dziecko trzyma teraz w ręku kolorowy ołówek. Po usunięciu ramy zauważa dziecko z radością narysowany wewnętrzny kontur ramy. Teraz kładzie dziecko na swój kontur odpowiednią figurę geometryczną i obwodzi ją znowu kredką, ale innego, niż poprzednio koloru. Po usunięciu figury metalowej widzi narysowaną przez siebie podwójną kolorową linię, przedstawiającą zarys wybranej przez siebie figury.

Teraz budzi się w dziecku chęć wypełnienia zarysu kreskami, aby otrzymać pełną figurę. Stara się więc podłużnymi kreskami wypełnić figurę, a w ten sposób wprawia się w ruchach ograniczonych zewnętrznymi linjami. Po sposobie wypełniania figur geometrycznych prostymi równoległymi łatwo można poznać, czy i jaką wprawę posiadało już dziecko. Zrazu są kreski grube, nierówne, wychodzą poza kontur lub nie dobiegają do niego; z biegiem czasu stają się cienkie, proste i miarowe. W tym samym celu i w ten sam sposób wypełnia dziecko szablony różnokolorowymi kredkami, wedle pewnego, drogą praktyki ustalonego schematu.

Tak przygotowane dziecko dostaje do rąk litery wycięte z jasno-różowego i niebieskiego szklanego papieru. Potrzebne są nam dwa komplety ruchomego abecadła. Pierwszy komplet, używany z początku, składa się z liter o dużych rozmiarach, przyczem jest on rozdzielony na dwa pudełka. W każdym pudełku znajdują się wszystkie samogłoski i połowa spółgłosek. Gdy dziecko zna już samogłoski i część spółgłosek, może przystąpić do samodzielnego układania słów. Gdy zaś dojdzie do pewnej wprawy w tym kierunku, daje się mu do ręki całkowity alfabet. Litery w tym drugim komplecie są już naturalnej wielkości, wszystkie przejrzyste umieszczone w jednym pudle.

Nauczycielka winna ująć w swe dłonie palce dziecka i pokazać mu, jak się nimi wodzi po chropowatej powierzchni litery. Dziecko zapamięta sobie w ten sposób kształt liter, kierunek ich pisania i pewnego dnia, kiedy wewnętrznie będzie już dojrzałe do podjęcia się nowego zadania bez interwencji

z naszej strony, weźmie ołówek do ręki i zacznie pisać, od razu całe słowa, tak jak ongiś, w zaraniu swego dzieciństwa, zaczęło mówić od razu całymi słowami. Dziecko nie zdawało sobie oczywiście sprawy z celu i istoty poprzednich ćwiczeń. Nowa, niespodzianie dla niego nabyta umiejętność wprawia je w zachwyt i dumę. Myśli, że dlatego umie już pisać, bo jest duże. I dziecko i jego otoczenie stoją radośnie zaskoczone przed fenomenem samorzutnego pisania.

Samo rozpoznawanie liter przeprowadza się wedle wyżej omówionego trójstopniowego schematu.

\*

Nauka czytania<sup>1)</sup>. Ćwiczenia, prowadzone na ruchomym alfabecie stanowią jednocześnie pierwsze ćwiczenia w czytaniu. W czytaniu trzeba jednak rozróżnić oprócz psychomotorycznego mechanizmu, czynnego przy składaniu liter element wyższy, czysto intelektualny, polegający na ujmowaniu przez czytającego treści odczytanego przezeń słowa, zdania lub utworu. Czytanie świadome jest dla dziecka trudne i wymaga usilnego ćwiczenia.

P. Montessori podaje szereg pomysłowych zabaw, zmierzających do tego celu. Oto jeden charakterystyczny przykład:

Na stole umieszcza się kilka znanych, wzgł. lubianych przez dzieci przedmiotów; jednocześnie wypisuje się na kartkach wyraźnym pismem nazwy tych przedmiotów. Kartki te kładzie nauczycielka do pudełka, a dzieci wyciągają je stamtąd, jak losy. Każde dziecko wraca ze swoim „losem“ na miejsce, a gdy pocichu wyraz odczyta, podchodzi do nauczycielki i otrzymuje przedmiot na kartce wymieniony. Innym razem kładzie dziecko kartkę odczytaną obok odpowiedniego przedmiotu, stosownie do poprzedniej umowy z nauczycielką.

Gdy dzieci uczą się czytać poszczególne słowa, samorzutnie przechodzą do odczytywania całych zdań. Nowe kartki zawierają już całe zdania, często o zawilej treści. Dziecko po przeczytaniu kartki spełnia, co mu w niej polecono, np. przechodzi na palcach przez pokój, przynosi z sąsiedniego pokoju lalkę i podaje ją swej malutkiej, nie umiejącej jeszcze czytać koleżance.

Po dłuższej dopiero wprawie zacznie dziecko świadomie czytać, t. zn. będzie rozumiało treść przeczytanych przez się ustępów. Wtedy dopiero należy dać dziecku do ręki książkę

<sup>1)</sup> Montessori: Selbstt. Erz. im fr. Kind., str. 233—277. Mein Handbuch, str. 96—101.

do czytania. W ten sposób odbywają się lekcje czytania z pominięciem elementarza; upraszcza się i ożywia nudny i żmudny proces początkowego czytania.

\*

Początki rachowania<sup>1)</sup>. Nauka rachunków jest ukoronowaniem poprzednich ćwiczeń. Dzieci posiadły już pojęcie wielości dzięki poprzednio odbytym ćwiczeniom; znane im jest również pojęcie równości.

Teraz chodzi jedynie o zastosowanie i skoordynowanie poprzednio nabytych wiadomości. Znakomitą pomoc do zaznajomienia dziecka z liczbami w zakresie dziesięciu stanowi komplet z 10 drążków, znany nam już z poprzednich ćwiczeń.

Najmniejszy drążek jest 10 cm. długi, następny — 20 cm. długi i t. d., największy — 100 cm. Wobec tego, że odcinki 10 cm. są naprzemian malowane na kolor niebieski i czerwony, łatwo odróżnia dziecko na dłuższym odcinku jego części składowe, przyczem każda część przedstawia mu się jako jedność.

Dzięki temu liczba nie jest dla dziecka pojęciem oderwanym, lecz oznacza pewien określony drążek. Wymawiając np. liczbę pięć, wybiera sobie dziecko 5-ciodecymetrowy drążek i odlicza na nim 5 jednostek.

Dla wprawy w liczeniu bardzo zalecane jest następujące ćwiczenie na drążkach<sup>2)</sup>: układamy drążki jeden obok drugiego według ich rosnącej długości tak, że wyglądają jak zespół piszczałek organowych. Następnie przesuwamy drążek—jeden do drążka—dziesięć, drążek—dwa do drążka—osiem i t. d., przez co otrzymujemy długości, odpowiadające drążkowi—dziesięć.

Dzięki podobnym kombinacjom uczy się dziecko biegle rachować w zakresie dziesięciu.

Gdy dzieci oswoiły się z nazwami liczb jednocyfrowych, przystępujemy do pisania i czytania cyfr. Do tego celu służy komplet ruchomych cyfr, wyciętych z kolorowej szklarki i nalepionych na oddzielnych kartkach. Tu, jak i poprzednio, dziecko obwodzi puszkami palców cyfrę, a wymieniwszy jej nazwę, kładzie daną cyfrę na odpowiedni drążek. Gdy cyfry już zapamięta, przystępuje do nowego ćwiczenia. Dajemy dziecku pudełko podzielone na przegródki, które są u góry oznaczone cyframi. Dziecko układa w każdej przegródce odpowiednią ilość małych przedmiotów, np. wykałaczki, drewniane patyczki i t. p.

<sup>1)</sup> Montessori: Selbstt. Erz. im fr. Kind., str. 304—310; Mein Handbuch, str. 101—109

<sup>2)</sup> Patrz ryc. „piszczałki organowe — z drążków“.

Pomysłowo dobrane zabawy ułatwiają dziecku przyswojenie sobie tak trudnego dla niego pojęcia zera. W zabawie w losy wyciąga np. kartkę, na której jest napisane: „Weź zero ołówków ze stołu, trzy razy klaśnij w ręce, a zero razy przytupnij nóżką“.

Pojęcie liczb dwucyfrowych uzmysławia dziecku rama, na której są umieszczone drukowane na poszczególnych kartkach dziesiątki (10, 20, ..... 90). Liczby te są tak umieszczone, że można każde zero przekryć cyfrą pojedynczą od 1 — 9. Jeśli np. w 10-ce przekryjemy zero jedynką, otrzymujemy 11, dwójką — 12, trójką — 13 i t. d. W ten sposób dziecko, przesuwając cyfry, może sobie skonstruować kombinacje liczb dwucyfrowych od 10 do 99 włącznie.

\*

Przedszkole otacza swoją opieką nie tylko intelekt dziecka, który kształci przez ćwiczenie poszczególnych zmysłów, ale i jego zdrowie fizyczne. Do tego celu służy w pierwszej linii gimnastyka i przebywanie dziecka na wolnym powietrzu. Swój udział przez p. Montessori pojęta gimnastyka stanowi jednocześnie podstawę wychowania fizycznego (rozwija mięśnie) i odskocznę do wychowania intelektualnego. Wyrobione mięśnie są bowiem warunkiem należytego funkcjonowania zmysłów.

Ćwiczenie mięśni<sup>1)</sup>. P. Montessori sprzeciwia się systematycznej nauce gimnastyki, stosowanej na ogół w szkołach, a polegającej wedle niej na wykonywaniu przez uczniów zgóry im narzuconych ruchów. Taka gimnastyka opiera się na przymusie, który zniewala uczniów, ażeby na miejsce sztucznie stłumionych ruchów wykonywali inne, im narzucone ruchy. P. Montessori rozumie przez racjonalną gimnastykę i wychowanie mięśni ćwiczenia, które mają na celu naturalny rozwój fizjologicznych ruchów człowieka, więc chodzenia, oddychania, mówienia, ubierania się, rozbierania itd.

Jako pomoce do ćwiczeń tego rodzaju służą specjalne aparaty o nader prostej konstrukcji, choć (a może właśnie dlatego) są one wynikiem długich i pieczołowicie przeprowadzonych obserwacji.

Charakterystycznym przyrządem z tej dziedziny jest „płat“. Na masywnej podstawie umieszczone są sztachety, opatrzone listewką na górze i dole. Dzieci trzymają się rękoma górnej listwy, opierają stopy na dolnej i biegają sobie na niej dowolnie. To im umożliwia czynić zadość swej wrodzonej potrzebie ruchu

<sup>1)</sup> Montessori. Selbstt. Erz. im fr. kind., str. 130 — 135. Mein Handbuch, str. 32—41.

bez natężenia nóg, ponieważ ciało dziecka opiera się o sztachety i nie ciąży na nogach. Dzieci ćwiczą chętnie na tym przyrządzie. Nie mają już teraz potrzeby rzucać się na ziemię, nie łążą już na czworakach jak dawniej, gdy musiały same znaleźć sposób, by skompensować wysiłek swych kończyn, które nie mogą i nie umieją jeszcze swobodnie dźwigać tułowia, rozwiniętego nadmiernie w stosunku do kończyn.

Do ćwiczenia mięśni nożnych służy huśtawka. Naprzeciw niej wbita jest do ziemi gładka deska. Dziecko, siedząc na huśtawce, dosięga deskę stopami i uderzeniami nóg wprawia huśtawkę w ruch.

Małe, kręte schodki drewniane, opatrzone z jednej strony poręczą, umożliwiają dziecku nabycie sprawności w ruchach, potrzebnych do chodzenia po schodach.

Ponadto stosuje p. Montessori w swoich przedszkolach wolne ćwiczenia gimnastyczne i t. zw. ćwiczenia wychowawcze.

Wolne ćwiczenia nie wymagają specjalnych przyrządów; do nich należy gra w piłkę oraz zabawa kołem i latawcem.

Do ćwiczeń wychowawczych należą: 1. ćwiczenia związane z hodowlą zwierząt i pielęgnacją kwiatów. (Czynności te wymagają skomplikowanych i skoordynowanych ruchów mięśni i mięśni). 2. ćwiczenia w zapinaniu, rozpinaniu sukien i t. p., które powodują nabycie sprawności skoordynowanych ruchów palców. Do tego celu służy komplet, złożony z 10 ram, na których są napięte kawałki materiału, opatrzone zatrzaskami, haftkami, guzikami, dziurkami i t. p.

Gdy dziecko dzięki ćwiczeniom na ramach opanuje poszczególne czynności, składające się na zawiły proces ubierania się, zapraśnie pielęgnować nowo nabytą umiejętność i będzie z niej praktycznie korzystało, będzie ubierało siebie i swoje młodsze rodzeństwo.

Do tej samej serii ćwiczeń należą ćwiczenia w należytem oddychaniu oraz ćwiczenia warg, języka i zębów, służące do nauczenia dziecka należytej artykulacji dźwięków rodzimej mowy.

Wpływ przyrody na dziecko<sup>1)</sup>. Dziecko tkwi całym swym jestestwem w naturze, z niej czerpie soki dla rozwoju swego ciała i ducha. Mylnym jest jednakże przekonanie, że wystarczy dziecku jedynie wegetatywna strona związku z przyrodą, że wygodne suknie i lekkie obuwie oraz przebywanie możliwie przez największą część dnia na powietrzu zupełnie zaspakają

<sup>1)</sup> Montessori. Selbstt. Erz. im fr. Kind., str. 140.

potrzeby dziecka. Podobnie jak zdrowie fizyczne człowieka bezwzględnie wymaga przebywania na wolnym powietrzu, tak nieodzowny dla rozwoju jego ducha jest ścisły kontakt z przyrodą. Związek serdeczny człowieka z naturą daje się jedynie stworzyć przez pielęgnowanie roślin i zwierząt, przez miłości pełną obserwację codziennych zjawisk przyrody. Przez miłość do dzieł boskich wnosimy się k Stwórcy. Tą drogą osiągnie dziecko coraz to wyższy rozwój ducha.

Przyzwyczajając dziecko do obserwacji zjawisk natury, wywołujemy u niego należyte odczucie pieczołowitości, której samo doznaje od rodziców i wychowawców. Uczymy je zapobiegliwości i troskliwości w stosunku do innych, słabszych od siebie. Uczymy cnoty i cierpliwości, zaprawiamy do posiadania wiary. Wdrażamy do miłości wszelkiego stworzenia. Dziecko kroczy w ten sposób drogą, którą ongiś przebyła ludzkość: poprzez umiejętność uprawy roli nabywa pierwsze zdobycze cywilizacji<sup>1)</sup>.

Dobitnym wyrazem troskliwości przedszkola o rozwój fizyczny dziecka jest wprowadzenie przez p. Montessori karty indywidualnej dziecka. Kartę tę wypełnia zarówno lekarz szkolny, jak i wychowawca. Oprócz stałych rubryk, w których są uwidocznione pomiary dziecka (wzrost znaczy się co miesiąc, wagę co tydzień), jest miejsce na uwagi aktualne lekarza i wychowawcy, którzy zaznaczają w niej swoje spostrzeżenia.

\*

Ćwiczenia zmysłów i mięśni stanowią główne zadanie metody Montessori. Są one pomyślane jako pomoc dla jednostki ze względu na jej fizjologiczny rozwój oraz jako czynnik socjalny, bo powodują w następstwie rozwój etyczny społeczeństwa.

Człowiek, który miał normalne dzieciństwo i wykształcił swoje zmysły, by wiernie i czujnie reagowały na świat go otaczający, nie zniesie w swoim otoczeniu zła fizycznego i moralnego i będzie na nie odpowiednio reagował.

Ponadto w codziennym życiu, przy wykonaniu zawodowej pracy, „otwarte zmysły” okażą nam wydatną pomoc. Dobra gospodyni bez namysłu odrzuci na targu produkty nieświeże, bo posiada czuły węch i wyrobioną spostrzegawczość. Lekarz stwierdzi z łatwością chorobliwe szmery płuc u pacjenta i spostrzeże zmiany jego tętna.

Zacieśni się nasz związek z przyrodą, rozszerzy się nasz widnokrąg, gdy będziemy dokładniej widzieli, słyszeli i czuli.

<sup>1)</sup> P. Montessori znajduje się pod wpływem Miss Latta i Dewey'a w ocenianiu wartości wychowawczych, wpływających z współżycia dziecka z przyrodą.

### III. KILKA UWAG KRYTYCZNYCH

Przy ocenie podstaw systemu Montessori stwierdzić należy, że sędziwa reformatorka wychowania ujmuje istotę rozwoju jednostki z sensualistyczno-intelektualnego punktu widzenia. P. Montessori znajduje się pod przemożnym wpływem idealistycznej filozofii ubiegłych wieków, która widzi w intelekcie dominujący czynnik psychiki człowieka. Ponieważ hołduje jednocześnie drugiej zasadzie, ujmującej tworzywa ducha jako przetwórcę materiału dostarczanego umysłowi przez zmysły, musi z natury rzeczy w kształceniu zmysłów widzieć jedyną podstawę rozwoju jednostki.

Jak z poprzednich rozdziałów wynika, opiera p. Montessori cały gmach psychiki człowieka i jej doskonalenia się na rozbudowie jego umysłu. Koncentracja uwagi umożliwi dziecku skupienie się i pobudza namiętność jego władz umysłowych; to je prowadzi do obserwacji zjawisk otaczających, do rozróżniania między dobrem i złem, do wzniesienia się na wyżyny czystej moralności i ofiarnego czynu.

Czy zasada tak jednostronna może się ostać dziś po tem, co odkryła przed nami współczesna psychologia, nawet przy ewentualnym nieuznawaniu w całej rozciągłości monistycznej teorii Freuda lub Adlera? W następstwie tego charakterystycznego dla p. Montessori nastawienia się do wszelkich zjawisk życia będą wynikały charakterystyczne dla jej systemu zalety i wady. Nie zdziwi nas zatem, że zarówno w dziełach, jak i szkołach Montessori brak poważnego stosunku do emocjonalnej sfery dziecka. Napróżno szukalibyśmy w jej dziełach wskazówek, dotyczących się przebogatej sfery instynktów dziecka i walki z nimi, a raczej dążności sublimowania ich. P. Montessori wcale o instynktach nie wspomina, a w jednym wypadku, gdy to czyni, analizując atawistyczne popędy dziecka, wyrażające się w zabawie, odnosi się do nich z krzywdzącym dla rozwoju dziecka lekceważeniem. P. Montessori tak jest zapatrzona w fikcję „normalnej jednostki”, którą stworzyły dawna filozofia i psychologia, że nie spostrzega nawet różnic, zachodzących już w najwcześniejszym dzieciństwie u dzieci różnej płci. Gdy się czyta jej książki, nie można oprzeć się wrażeniu, że mówi o nierealnych istotach, obdarzonych jedynie bogatym intelektem i żądzą wiedzy, a nie o ludziach, targanych zwalczającymi się nieraz popędami i uczuciami.

Stanowisko, jakie zajmiemy wobec systemu wychowawczego Montessori, musi się oprzeć przede wszystkim na odpowiednim ustosunkowaniu się wobec charakterystycznego dla p. Montessori ujęcia istoty zabawy i fantazji u dziecka, oraz na określeniu wolności wychowanka zawartej w jej systemie. Zabawa bowiem i fantazja stanowią najważniejszą dziedzinę życia dziecka, a zapewnienie dziecku wolności jest naczelną zasadą metody Montessori.

Zasadniczą wartością wszelkich poczynań wychowawczych p. Montessori jest fakt, że uznała w dziecku istotę różną pod względem psychicznym i fizjologicznym od człowieka dorosłego. Dlatego też określiła zabawę, jako najistotniejszą sferę czynności i zainteresowań tworzącej się osobowości dziecka i odpowiednie jej wyznaczyła miejsce zarówno w swej teorii, jako też w praktyce. Już Rousseau i Froebel wskazywali na zabawę, jako na najważniejszy czynnik w wychowaniu młodego pokolenia, poczem ów pogląd, uważany zrazu za kacerski, wyrobił sobie prawo obywatelstwa zarówno w nauce, jak i w praktyce, u szerokich warstw nauczycielstwa.

Ideę stworzenia realnych i pożądaných możliwości dla zabawy, zapoczątkowaną przez Froebła, p. Montessori specyficznie ujmuję i przetwarza. Teoria zabawy, którą szeroko rozwija, jest wynikiem jej przyrodniczego nastawienia się do wszelkich zjawisk psychicznych, a zjawiska te ujmuję ona przede wszystkim, a może nawet jedynie, z punktu widzenia biologicznego i psychofizjologicznego. Na tem stojąc stanowisku, określa funkcję zabawy teleologicznie, jako ćwiczenie poszczególnych zmysłów, które dzięki wrodzonemu człowiekowi popędowi do czynu znajdują w zabawie pole do swobodnego ćwiczenia, a co za tem idzie, do rozwoju.

Odpowiednio do takiego ujęcia zabawy uznaje w fantazji jedynie funkcję intelektualną, polegającą na wolnem kojarzeniu spostrzeżeń i wyobrażeń. Fantazja twórcza różni się zatem u niej od fantazji odtwórczej jedynie pod względem ilościowym. W fantazji twórczej występuje, wedle Montessori, na tę samą ilość spostrzeżeń większa ilość wyobrażeń, niż w fantazji odtwórczej. Fantazja odtwórcza w ujęciu p. Montessori nie wykazuje odmiennej struktury, niż fantazja twórcza.

Teoria zabawy Montessori w zupełności nakrywa się z teorią teleologiczną Groosa, którą świat naukowy najzupełniej uznaje i której przypisuje wielkie znaczenie naukowe, a wprost przełomowe, o ile chodzi o zastosowanie jej do celów wychowawczych.

Teoria ta jednak właśnie z powodu swego biologicznego ujęcia zagadnienia nie wyczerpuje go w całości, nie może rozwiązać problemu zabawy z punktu widzenia całokształtu rozwijającego się ducha ludzkiego.

Groosa zastanawia długie trwanie wieku dziecięcego u człowieka w stosunku do krótkiego okresu dzieciństwa u zwierząt nawet wyższych gatunków. Na podstawie długich obserwacji dochodzi do przekonania, że natura obdarzyła człowieka tak długim dzieciństwem w tym celu, aby mógł swobodnie ćwiczyć siły swego ciała i ducha i z czasem mógł sprostać w ciężkiej walce o byt, która jest przecież nierównomiernie cięższa u człowieka, niż u zwierzęcia. Tylko wtedy umie człowiek skutecznie sobie radzić w życiu, gdy posiada odpowiednio do tego wykształcone zmysły i sprawnie włada nimi. Jedno i drugie zadanie człowieka iści się w jego dzieciństwie. Gdy dziecko pozornie na próżnych igraszkach czas trawi, pracuje ono, mówiąc słowami p. Montessori, nad zorganizowaniem swego jestestwa.

Zabawa wyzwala radość, towarzyszącą zdrowej aktywności; dzięki temu stwarza dziecku odpowiednie warunki do odkrywania prawd rządzących jego organizmem i najbliższym otoczeniem, pozwala na doskonalenie się raz zrealizowanych postępów przez odpowiednie powtarzanie tych samych ruchów i skojarzeń.

Groos ilustruje swoją tezę licznymi przykładami. Przytoczymy jeden: „Mała psina, bawiąc się ze swymi towarzyszami, przygotowuje się do walki w przyszłości z innymi psami, do gonienia, chwytania i rozdzierania łupu. Kotek, goniąc kulkę papieru lub kłębek bawełny, ćwiczy w zabawie ruchy, które później zastosuje podczas łowienia myszy lub ptasząt. Kozłeta uderzają się wzajemnie głowami, jakkolwiek jeszcze rogów nie mają; zabawa ta poprzedza późniejszą walkę na serjo. Niemowlę, poruszając ciągle nóżkami czy rączkami, bawi się, a zarazem uczy się władać swojemi członkami“<sup>1)</sup>.

P. Montessori analogicznie ujmuję istotę zabawy u dziecka i wobec tego opiera cały swój system wychowawczy na kształceniu zmysłów i mięśni, przyczem zgodnie ze światopoglądem starej szkoły psychologicznej stara się o kształcenie każdego zmysłu z osobna.

Pięknie przez nią zaobserwowany fragment z życia małego chłopczyka wyraźnie daje nam w tym kierunku wskazówki. Rzecz odbywa się w jednym z ogrodów w Rzymie. Małec półtorarocz-

<sup>1)</sup> Dr. Henryk Rowid. Psychologia Pedagogiczna, str. 147.

ny z wielkim trudem i niemniejszą radością biedzi się nad tem, by napełnić swoje wiaderko kamyczkami. Piastunka dłuższy czas przypatruje się zabawie dziecka, a gdy nadeszła pora opuszczenia ogrodu, stara się z wielką cierpliwością namówić maleństwo, żeby zaprzestało zabawy. Gdy widzi, że jej perswazje nie prowadzą do celu, sama napełnia po brzegi wiaderko kamyczkami i podaje je dziecku, które w międzyczasie wsadziła do wózka. Maluśki jednak wcale z tego stanu rzeczy nie jest zadowolony i wyraz jego twarzy zdradza niezadowolenie i bezsilny upór wobec użytej przeciw niemu przemocy. Dziecku temu bowiem nie szło wcale o posiadanie kamyczków, ale o ruchy, służące do napełniania wiaderka, przez co nieświadomie zadowalało głód swoich mięśni, pragnących ćwiczenia, które je miały wydzwignąć z niemocy jego wczesnego dzieciństwa<sup>1)</sup>.

Przykładów podobnych możnaby mnożyć bez ograniczenia. Wszystkie zresztą ćwiczenia zmysłów, stosowane przez p. Montessori, czynią zadość powyższej zasadzie.

Ażby dziecko mogło w przyszłości dać sobie radę w życiu, nie wystarczy bynajmniej, by panowało nad swoim psychofizycznym organizmem. Wokoło niego wre życie o socjalnie skomplikowanych formach ustroju, które w zaraniu życia dziecka są dla niego niezrozumiałe i obce. Mowa, w której są zakłute skarby duszy i przeżyć narodu, staje się pierwszą pomocą dla dziecka na jego drodze do zrozumienia pulsującego wokół niego życia. Następnie uczy się dziecko intuicyjnie ogarniać sytuacje, tradycje, cel i istotę ugrupowań społecznych.

Droga, którą kroczy, to wyrażająca się w zabawie, pełna fantazji aktywność. Zabawa ułatwia ekspresję uczuć dziecka i pomaga mu w tym okresie życia. W ten sposób dziecko nie nabywa jeszcze ścisłych wiadomości, ale zyskuje odpowiednie nastawienie się wobec problemów otaczającego je świata.

Dzieciństwo nasze trwa, wedle teorii Baldwina, dlatego tak długo, żeby dziecko, posługując się fantazją na drodze zabawy, której cechą charakterystyczną jest jej przedmiot, będący nierozdzielalnym splotem wartości obiektywnych i subiektywnych, mogło wrócić intuicyjnie w zawiłą budowę otaczającego nas świata socjalnego. Żeby nasze pokolenie mogło przekazać następnemu dorobek cywilizacji ubiegłych stuleci, wzgl. obdarować je nowymi zdobyczami, musi ogarnąć przedewszystkiem to, co ludzkość przed nim zdziałała. Gdyby ten cel miał być osiągnięty drogą

<sup>1)</sup> Montessori. Mein Handbuch, str. 28-29.

intelektualnego ujęcia, nie mógłby się nigdy ziścić. Ale to, co nie jest dane człowiekowi w jego intelekcie, dane mu jest w sferze uczucia. Dziecko, bawiąc się, wżywa się w sytuacje mu dotąd obce, w rolę rodziców, nauczycieli, ptaszków głodujących itp. Przystwaja sobie tą drogą owe minimum obeznania się z życiem, które mu jest potrzebne, ażeby później samo czynny w niem mogło wziąć udział<sup>1)</sup>.

System Montessori tylko w części czyni zadość tendencjom wszechstronnego rozwoju, potencjalnie istniejącym w dziecku<sup>2)</sup>. Nie należy sądzić, że stało się to z powodu niedopatrzenia lub niedoceniań przez p. Montessori walorów socjalnych wychowania. Przeciwnie, cała naukowa działalność p. Montessori ma swe źródło w jej głębokim odczuciu nędzy socjalnej, w której pogrążona jest ojczyzna autorki i świat cały, i w chęci przyjscia z pomocą nieszczęśliwej ludzkości.

Jednostronność zabaw, przez nią stworzonych i pielęgnowanych, ma swe źródło w jej wierze, że nie wolno wyższych stanów duchowych samowolnie wywoływać u dziecka i że przez stworzenie i ugruntowanie podstaw zdrowego życia psychicznego (higijena psychiczna) wyższe formy wychowania psychicznego, w tym wypadku uspołecznienie dziecka, rozwiną się same przez się.

Nie chcę przez to powiedzieć, że p. Montessori widzi w wyższych stanach ducha jedynie mozaikę elementów, rządzonych prawami asocjacji. P. Montessori uznaje raczej eksplozywność wytwarzania się wyższych zdolności u człowieka, o ile jego organizm miał możność w dzieciństwie normalnie się rozwijać. Wierzy zatem, że dziecko wychowywane w duchu „Casa dei Bambini“, dziecko samodzielne, czynne, obserwujące życie, wytrwałe w pracy samo przez się stanie się uspołecznionem. Pierwszym bodźcem dla dziecka w tym kierunku będzie spostrzeżenie, że nieuspołecznione jednostki przeszkadzają mu w skupieniu się przy umiłowanej pracy. Radość z postępów kolegów, służba społeczna, której się dziecko oddaje, wykonując pracę z zakresu zajęć praktycznych, stwarzają dalsze możliwości, które są dla dziecka bodźcami na jego drodze ku uspołecznieniu.

<sup>1)</sup> W. W. Zienkowski. Psychologia Dzieciństwa, str. 50—77. <sup>2)</sup> Krytyka niemiecka ze Sternem na czele zarzuca systemowi Montessori, że, nie uwzględniając gier ruchowych w duchu Froebela, odgranicza dziecko od świata rzeczywistego, nie dając mu go poznać symbolicznie. Hilda Hecker u. Marta Muchow. Froebel und Montessori, str. 151—154.

Należy się zastanowić, czy tak jest istotnie. Marta Muchow w swojej monografii powiada: „Rozbicie dzieci na grupy, związane ze sobą emocjonalnie (tak, jak to się dzieje w ogródkach froeblovskich), sprzyja rozwojowi zmysłu socjalnego u dzieci. Natomiast niezróżniczkowana klasa Montessori nie może oczywiście wywierać tu odpowiedniego wpływu. Uczucie socjalne można wzbudzić u dziecka przez odpowiednie uchwycenie u niego czynnika emocjonalnego, a nie przez przyzwyczajenie go do wyczynów socjalnych, jak to ma miejsce u Montessori<sup>1)</sup>).

P. Montessori opisuje w wymownych słowach, jak bardzo grzeczne są dzieci w jej „domach dziecięcych“, jakie są usłużne i uprzejme, jak pogodnie i szczęśliwie żyją w atmosferze pracy, niepobudzane chęcią nagrody, ani obawą kary. (To samo podnoszą zresztą i przeciwnicy jej metody<sup>2)</sup>).

Tak, to wszystko prawda! Ale trzeba powiedzieć, że dzieci jej żyją mimo pozorów prawdziwości, a nawet właśnie dzięki nim, w sztucznej atmosferze, oddają się sztucznie dla nich skonstruowanym zabawom, których abstrakcyjność, w celu swoim dla umysłu dziecka nieprzenikniona, pociągać może dziecko tylko przelotnie. Dla wychowanka „Casa dei Bambini“ zamknięty jest świat cudów i baśni, a co jeszcze większą stanowi szkodę dla dziecka, zamknięty jest dla niego krąg rzeczywistego życia, jego cierpienia i radości, w które dziecko dzięki swej fantazji i głębokiej potrzebie ekspresji swych uczuć tak chętnie i łatwo się wżywa. To, czem dla człowieka dorosłego jest lektura, pozwalająca nam w fantazji zaspokoić głód życia i przeżyć, zamkniętych dla poszczególnych jednostek, tem dla dziecka jest zabawa, wyrażająca pewną fabułę, niezależnie zresztą od tego, czy kontury fabuły stworzyło któreś z dzieci, czy też zostały dzieciom zgóry narzucone.

Tak samo, jak powyżej ustosunkowaliśmy się do ujęcia zabawy przez p. Montessori, należy ocenić jej stosunek do fantazji dziecka. Wielka zasługa p. Montessori polega na tem, że wskazała na obserwację zjawisk życiowych jako na potężny współczynnik fantazji. Jednakże tutaj, podobnie jak w ujęciu zabawy, postawiła za ciasne granice dla zainteresowań dziecka. Tutaj bowiem, tak jak i tam, czynniki intelektualne występują u niej suwerennie; zbyt mało podkreśla sferę uczuciową, co w następstwie musi być krzywdą dla rozwijającej się osobowości dziecka. Źródła t. zw. fantazji dziecka należy szukać, wedle

<sup>1)</sup> Hilda Hecker und Marta Muchow. Friedrich Froebel und Maria Montessori, str. 146—147 <sup>2)</sup> Ibid., str. 115.

p. Montessori, bądźto w atawistycznych popędach, bądź też w niezaspokojonych dążeniach uciemionej przez los jednostki. Ze względu zaś na to, że krzewienie atawistycznych popędów nie leży w interesie ludzkości i że życie nigdy nie spełni wszystkich marzeń i potrzeb człowieka, nie wygaśnie nigdy samo przez się źródło fantazji tkwiącej w niezaspokojonych życzeniach jednostki. Nie należy tedy podsycać t. zw. „fantazji dziecka“, która jest następstwem jego łatwowierności, niedojrzałości umysłowej i nędzy socjalnej<sup>1)</sup>).

Jednostronność takiego ujęcia fantazji jest widoczna. Z wielu teoryj, usiłujących rozwiązać problem zabawy dziecka, uwzględnia p. Montessori jedynie teorię biogenetyczną i wyciąga z niej konsekwencje sprzeczne z założeniami jej własnej teorii. Jeśli uważa, podobnie jak Stanley Hall, że w zabawie wyzywają się u dziecka popędy odziedziczone po przodkach i wierzy, że natura obdarzyła człowieka popędami i instynktami dla jego własnego dobra, winna była raczej starać się o sublimowanie tych popędów przez odpowiednio ujętą zabawę, a nie dążyć do ich tłumienia.

Konsekwencje, jakie wysnuwa ze słusznego zresztą spostrzeżenia, że w fantazji dziecka wypowiadają się jego niezaspokojone pragnienia, nie są wolne od sofistyki. Zdarza się—powiada p. Montessori — że biedny, który je suchą kromkę chleba obok kuchni bogacza, skąd unoszą się zapachy pieczonego mięsiva, przeżywa w duchu lukullusową ucztę. Czy należy jednak dlatego odebrać bogaczowi jego wykwinł życiowy, by go wzamian za to obdarzyć żywą fantazją? Czy bogatemu dziecku, jeżdżącemu własnym powozem na spacer, należy zabrać kuca, którym kieruje, ażeby rozwinąć jego fantazję, by z radością mogło hasać na drewnianym koniku?

Na przykładzie dziecka jadącego na kijku łatwo wykazać, że nie tylko niezaspokojenie życzenia jest źródłem fantazji dziecka, ale dążność rozszerzenia i pogłębienia swego „ja“. Dziecko wżywa się w rolę jeźdźca i pokonywa w fantazji wszystkie obiektywne przeszkody, — a więc kij staje się rumakiem, pokój stepem szerokim i t. d. Nie łatwowierność zatem jedynie i niezaspokojone życzenia, jak powiada p. Montessori, każą dziecku żyć w tworach fantazji, lecz i owa dążność do teatralizacji życia, która tkwi w każdym człowieku. Gry ruchowe, w których dzieci odgrywają jakąś rolę, czynią zadość owej wrodzonej dziecku

<sup>1)</sup> Montessori - Erz. für Schulk., str. 252.



skłonności do teatralizacji. P. Montessori zabaw tych jednak nie uznaje i ich nie stosuje.

Gry ruchowe stanowią ponadto ważny współczynnik socjalnego wychowania, bo przez identyfikowanie się z przedstawianymi osobami dziecko przekracza w fantazji granice istniejących różnic socjalnych<sup>1)</sup>.

P. Montessori uwzględnia na małym tylko odcinku przebogata sferę zabawy, którą Stern obejmuje ogólnym mianem czynników aktualnych w zabawie (*Gegenwartsbedeutung des Spiels*), a która jest możliwą tylko przy silnym współdziałaniu fantazji. W zabawach tych wyładowują się dążności, które opanowują życie dziecka w danej chwili, czy w danym okresie jego życia. Tutaj wyżywa się popęd dziecka do wiedzy i ruchu, chęć zdobienia, popęd twórczy i naśladowniczy<sup>2)</sup>. Do tej grupy będą też należały zabawy, zdążające do wyżycia się popędów władzy i miłości, tkwiących w duszy dziecka (teoria zabawy Freuda i Adlera).

Najdosadniej uderza fakt ujemnego ustosunkowania się p. Montessori do fantazji dziecka w sposobie rysowania i malowania w przedszkolach. Dzieci otrzymują gotowe szablony obrazków, które kolorują w tym celu, ażeby nauczyć się władać ołówkiem czy pendzlem, co — jak wiemy — stanowi ćwiczenie wstępne i towarzyszące przy nauce pisania. Dzięki tym rysunkom ma ponadto nauczycielka możliwość sprawdzenia rozwijającej się u dziecka zdolności obserwowania natury. Zrazu dziecko będzie malowało drzewo dowolnie, nie zwracając uwagi na jego realny kształt i barwy; z biegiem czasu dopiero pocznie malować liście na zielono, korę na brunatno i t. d.<sup>3)</sup>. P. Montessori nie uznaje natomiast kompozycji rysunkowych i malarskich, w których dzieci wyrażają swoje uczucia i nastroje, co właśnie stanowi o istotnej wartości „sztuki dziecięcej“.

Tylko temu nadmiernemu kultywowaniu intelektu u dziecka należy przypisać fakt, że małe dzieci „Casa dei Bambini“, miast konikami się bawić i lalkami, „bawią się“ w uczonych i garną się do czytania i pisania. Gdyby życie ich było bogatsze w wewnętrzne przeżycia, nie szukałyby książki, która zrazu może je interesować jedynie jako opanowanie mechanicznej sprawności.

Sama p. Montessori powiada, że długo trwa, nim dziecko zaczyna rozumieć treść przeczytanych przez siebie zdań i że

<sup>1)</sup> *William Stern*. *Psychologie der frühen Kindheit*, str. 284-287. <sup>2)</sup> *Ibid.*, str. 257.

<sup>3)</sup> *Montessori*. *Selbstt. Erz. im fr. Kind.*, str. 228

wiele czasu musi upłynąć, nim z treścią przeczytanego utworu skojarzy się wewnętrzne przeżycie dziecka.

— Przejdziemy z kolei do omówienia istoty swobody i wolności dziecka, przebywającego w „Casa dei Bambini“. Sama p. Montessori największy kładzie nacisk na ten czynnik wychowania i przypisuje mu decydujące znaczenie w normalnym rozwoju dziecka<sup>1)</sup>. Świadomość, że stara szkoła ciemniży dziecko i pozbawia je wolności i samodzielności, daje jej podstawę do odrzucenia wiekami uświęconej tradycji starej szkoły z jej programem i metodami nauki. Słusznie też ujmuje Karol Gerhard, czołowy zwolennik systemu Montessori w Niemczech, istotę jej metody jako usiłowanie przyzwyczajenia jednostki od wczesnego dzieciństwa do samodzielności i skierowania jej do samowychowania<sup>2)</sup>.

Czy faktycznie p. Montessori czyni zadość postulatowi przez siebie wystawionemu i czy może im zadość uczynić w ramach swego systemu?

Żeby jednostka mogła swobodnie się rozwijać, powiada p. Montessori, trzeba stworzyć warunki, pozwalające dziecku na zaspokojenie swego duchowego głodu. Problem zatem wychowania polega, wedle niej, nie na wyborze środków, służących do rozbudowy osobowości dziecka i jego charakteru, ale na dostarczeniu pokarmu duchowego, którego dziecko wymaga<sup>3)</sup>. Zespół bodźców, wyzwających duchowe siły dziecka, tworzy naukowy aparat, zbudowany z jaknajwiększą naukową ścisłością i dokładnością. „Podobnie jak soczewka kryształowa zbudowana jest odpowiednio do praw załamania się promieni słonecznych, tak i pedagogiczny aparat musi być precyzyjnie skonstruowany, wedle psychicznych objawów dziecka“.

Rzecz jasna, że przygotowanie odpowiedniego materiału dydaktycznego wymaga wiele pracy i czasu, gruntownych naukowych studjów i ludzi uzdolnionych do twórczej naukowej pracy. Materiał dydaktyczny nie może być ani ad hoc skonstruowany, ani zależny w stosowaniu go od chwilowej woli dziecka, ani od pomysłu nauczycielki w danej chwili. Kto chce zapewnić dziecku wolność w szkole, musi jednocześnie przedłożyć mu materiał, którybyśmy nazwać mogli naukowym aparatem i któryby ową wolność dziecku umożliwił.

Widzimy zatem tragiczny spłot przesłanki i konkluzji, które nawzajem się znoszą. Jeśli istotnym założeniem wychowania

<sup>1)</sup> *Montessori - Erz. für Schul.*, str. 19. <sup>2)</sup> *Karl Gerhard*: *Zur Beurteilung der Montessori-Pädagogik*, str. 10. <sup>3)</sup> *Montessori - Erz. für Schul.*, 75-87

jest swoboda jednostki, nie można materiału dydaktycznego Montessori z jego swoistą budową, stopniowaniem zagadnień i ścisłym określeniem poszczególnych stadiów pracy dziecka uważać za coś innego, jak za przestronną klatkę, w którą wtłoczono rozwijający się duch ludzki. Owo tragiczne nieporozumienie, które tkwi w dziele Montessori, da się scharakteryzować dialektyką Emila Rousseau'a: „Emil czyni wszystko, co chce. Jednak chce on tylko to, co ja chcę, żeby chciał”<sup>1)</sup>.

Z tego też punktu widzenia zarzuca krytyka materiałowi dydaktycznemu Montessori, że wymusza od dziecka to, co dorośli uważają za wskazane dla jego dobra. Tak ujęta krytyka widzi w metodzie Montessori nietyle system wychowawczy, ile umiejętną tresurę<sup>2)</sup>. Przeciwnicy jej metody wskazują na to, że w klasie Montessori panuje przymus, bo materiał dydaktyczny służy tylko dla jednego celu, zamierzonego przez stwórczynię systemu. Przymus wynika konsekwentnie z wiary Montessori, że jedynie prawidłowe zastosowanie materiału dydaktycznego umożliwia normalny rozwój dziecka. Przymus ów stosowany bywa dwojako: pośrednio i bezpośrednio.

Nastrój panujący w klasie Montessori, gdzie dzieci uważają za herezję nieprawidłowe korzystanie z materiału dydaktycznego, a cieszą się, gdy im się uda wykonać ćwiczenie według przepisu — owa publiczna opinia, na którą dzieci są niemniej wrażliwe, jak dorośli, — jest narzędziem przymusu pośrednio stosowanego wobec dziecka<sup>3)</sup>. Nie brak jednak przymusu bezpośredniego, gdy nauczycielka odbiera dziecku daną zabawkę, skoro zauważy, że dziecko bawi się nią dowolnie, a nie w ramach zamierzonego przez nią ćwiczenia zmysłu. Fakt ten potwierdza zresztą sama p. Montessori, która powiada, że materiał dydaktyczny nie służy do dowolnej zabawy, ale podobnie, jak nóż i łyżka, wyłącznie do spełnienia swego zadania. P. Muchow, która zwiedzała wzorowe przedszkola Montessori, kilkakrotnie miała sposobność zauważyć, jak trzyletniemu dziecku odbierano walce, bo je ustawiało nieprzepisowo. Zauważyła również, że zabierano dziewczynkom tabliczki barwne, bo z nich usiłowały budować domki, a nie układały ich w szereg stonowanych barw<sup>4)</sup>.

<sup>1)</sup> *Sergius Hessen*. Froebel u Montessori. „Die Erziehung“ III, str. 95.

<sup>2)</sup> *Ibid.*, III str. 93. *H. Hecker* u. *M. Muchow*. Froebel u. Montessori, str. 114.

<sup>3)</sup> *H. Hecker* u. *M. Muchow*. Froebel u Montessori, str. 117 (sposzczenie Hildy Hecker, na które powołuje się również Hessen w swoim artykule).

<sup>4)</sup> *Ibid.*, str. 113; *Serg. Hessen*. Froebel u. Montessori, Erziehung. III, 88.

Lekcja ciszy, dowolnie stosowana przez nauczycielkę, musi być też uważana za akt samowoli ze strony nauczycielki. Dzieci nie są emocjonalnie przygotowane do takiej lekcji, nie odczuwają jej potrzeby, ani jej powodu, a muszą się jej poddać, bo nauczycielka sobie tego życzy, a raczej, bo ją program szkoły przewiduje.

Zdaje mi się, że właśnie na tym przykładzie można najlepiej wykazać, w jaki sposób metoda Montessori, która wyszła z czystych intencji i bardzo słusznych założeń, zesłała na manowce. Wtedy, gdy ją p. Montessori tworzyła, wychodziła od pulsującego życia, od przeżycia własnego i dzieci przez nią kierowanych; gdy spostrzeżenia swe zakłęła w formę uświęconych kanonów, uleciało z nich życie. Stało się podobnie, jak z przeżyciami wielkich twórców kościoła: miast gorącego przeżycia — zimny dogmat wiary.

Gdy p. Montessori raz zamierzała odbyć z dziećmi „lekcję ciszy”, zauważyła przechodzącą obok okien domu dziecięcego młodą matkę z uspionem niemowlęciem na ręku. P. Montessori wzięła dziecko na rękę i cichymi słowy i gestami przyzywała gromadkę swoich wychowanków do siebie i natchnęła ich, by trwali w takiej samej ciszy, jak śpiące maleństwo. Dzieci rozpromienione patrzyły na swą ukochaną kierowniczkę i malutką „nauczycielkę” na jej ręku i usiłowały być jak one, ciche uszczęśliwione swym bezruchem.

Wtedy, gdy p. Montessori ową lekcję przeprowadziła, odbyła się ona naturalnie, bo wynikała z emocjonalnego nastawienia się dzieci; dziś, gdy się ją dowolnie w klasie przeprowadza, odnosi widz-obszawator wrażenie krzywdy wyrządzonej dzieciom, którym się każe nagle znieruchomieć, choć nie wiedzą poco i dlaczego.

Dalszem ograniczeniem wolności dziecka jest pielęgnowanie jego rozwoju jedynie w kierunku pobudzenia sprawności zmysłów, zdolności obserwowania zjawisk i krzewienia intelektu, z pominięciem strony emocjonalnej.

Za czynnik ograniczający swobodę dziecka uważam również lekcje czytania i pisanja, stosowane w przedszkolu. Jest to, wedle mnie, tragiczne nieporozumienie, kiedy p. Montessori mówi o żywiołowej chęci uczenia się małego dziecka. Słusznie zauważa też Marta Muchow, że w ogródku froebrowskim, gdzie dzieci żyją pełną piersią i mają prawdziwą swobodę, a nie jej fikcję, nie będą się wcale garnęły do książki. Suchość i abstrakcyjność materiału dydaktycznego, stosowanego przez p. Montessori z jed-

nej strony, — z drugiej zaś wpływ opinii klasy, widzącej w sztuce czytania i pisania ukoronowanie ćwiczeń poprzednich, popycha dziecko do tego, by rzuciło zabawę i sięgnęło po książkę<sup>1)</sup>.

Samej metodzie czytania i pisania, stosowanej w przedszkolach Montessori można wiele zarzucić. A więc występuje tu przedewszystkiem moment przeciążenia sił intelektualnych dziecka. Wskutek tego, że kieruje się dziecko do książki, odrywa się je od rzeczywistych przeżyć, mających na celu poznanie prawdziwych kompleksów życiowych. Mechaniczne wreszcie przyswojenie sobie przez dziecko sztuki czytania i pisania, wywołuje u niego w następstwie trudność opanowania rozumowego czytania.

Z punktu widzenia psychologii strukturalnej metoda czytania i pisania, stosowana przez p. Montessori, jest z gruntu fałszywa, bo nienaturalna, idąca od szczegółów do całości, a nie od całości przeczytanego wyrazu do jej członów strukturalnych. (Naprzód winno być zdanie, potem wyraz, w końcu sylaba. Metoda Montessori wymaga zaś postępowania wręcz przeciwnego).

Nienaturalność metody Montessori w tym kierunku występuje najjaśniej w porównaniu z metodą globalną Decroly'ego. Decroly wiąże mowę ludzką (strukturę słuchową), którą dziecko już posiada, z nową dla niego strukturą wzrokową tak, aby druga się stała uzupełnieniem pierwszej. Podobnie, jak dziecko w dzieciństwie uczy się mowy ludzkiej nie w ten sposób, że słyszy oderwane dźwięki i mówi niemi, lecz przez to, że słyszy całe zdania i odrazu je pochwytuje (wyrazy pojedyncze, któremi posługuje się małe dziecko, mają znaczenie zdań), tak też należy je uczyć czytać. Dziecko widzi jakąś rzecz lub ją przeżywa, następnie czyta schematycznie całe zdanie, wreszcie, analizując jego części, przechodzi do słów, od słów do sylab, wreszcie do liter.

Błędem jest twierdzenie, jakoby w pedagogice należało postępować zawsze od pojęć prostych do złożonych, w czytaniu od sylaby — pojęcia oderwanego — do słowa — wyobrażenia konkretnego. Umysł nasz samorodnie tej drogi nie posiada, nabywa ją na podstawie mozolnego uczenia się. W nauce matematyki np. przechodzimy od pojęcia bryły jako całości, spotykanej w przyrodzie, do pojęcia elementów przestrzennych, do płaszczyzny, odcinka i punktu<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> H. Hecker u M. Muchow. Froebel u. Montessori, str. 127-134. <sup>2)</sup> Marja Grzegorzewska: Struktura psychiczna czytania wzrokowego. (Archiwum Psychologii, tom I, str. 18).

Nienaturalność i sztuczność, występujące w metodzie czytania i pisania — oto kardynalne błędy metody Montessori.

Nie chodzi mi w tym wypadku o to, że całość jej metody, polegająca na izolowaniu poszczególnych zmysłów i kształceniu każdego zmysłu z osobna, jest w swej zasadzie sprzeczna z założeniami psychologii strukturalnej. I tu bowiem p. Montessori się myli. Tam, gdzie sądzi, że zachodzą procesy atomiczne (reagowanie poszczególnych zmysłów na pojedyncze podniety) w istocie rzeczy powstają struktury całościowe. Karol Gerhard wskazuje na to, że izolacja zmysłów, występująca u Montessori, nie jest niczem innym, jak jasnym odgraniczeniem sensomotorycznych struktur<sup>1)</sup>.

Sztuczna jest przedewszystkiem atmosfera „Casa dei Bambini“, gdzie dziecko żyje w specjalnie dla niego skonstruowanych warunkach, a fikcja prawdziwości wszelkich jego poczynań odcina je od świata dorosłych z jego radosnemi i smutnemi przeżyciami.

Sztuczność metody Montessori polega również na dążności przyswojenia dzieciom cech poszczególnych przedmiotów, do czego dziecko nie jest jeszcze naturalnie nastawione. Zdolność bowiem spostrzegania i obserwacji wychodzi od całości, a nie od elementarnych wrażeń zmysłowych. Ponadto każde zadanie zalecane przez metodę Montessori, umożliwia dziecku ujęcie tylko jednej cechy danego przedmiotu, przez co pozbawia je wielu okazji do uczenia się, którychby w innych warunkach nastroczał ten sam przedmiot. Nie wolno np. dzieciom budować domków z kolorowych tabliczek, choć w taki sposób nauczyłyby się oglądowo zasad równowagi ciał. Nie pozwala się ustawiać z wałców pociągu, ani jechać na dużym walcu jak na koniu, choć w ten sposób dzieci rozwijałyby swoją zdolność do inicjatywy, kształciłyby żywość swej fantazji.

Krzywdzące, krępujące wolną wolę jednostki jest, zdaniem mojem, stanowisko nauczycielki w „Casa dei Bambini“. Wolnych ludzi tylko wolny człowiek wychowywać może. Nauczyciel, który nie ma prawa w ramach danej metody swobodnie postępować, który na każdym kroku jest krępowany dogmatycznymi przepisami, może stać się najwyżej „uświadomionym laborantem w pracowni przyrodniczej“, potrafi w najlepszym wypadku obserwować dziecko i zapisywać uwagi dotyczące się jego rozwoju, ale nie potrafi być przyjacielem dziecka i jego kierownikiem. To, że nauczyciel ma się stać pozornie pasywnym, aby tem większą, choć

<sup>1)</sup> Karl Gerhard: Zur Beurteilung der Montessori - Pädagogik, str. 20.

dyskretnie ujętą, wykazać aktywność, na to się wszyscy chętnie zgodzimy — jest to przecież naczelną zasadą wszelkiej szkoły twórczej. Błędem jest jednakże, co zresztą konsekwentnie wpływać musi z istoty „materiału dydaktycznego“, skazanie nauczyciela, przy pozorach twórczej pracy naukowej, na mechaniczne wykonywanie szczegółowo przez autorkę przewidzianych czynności pedagogicznych<sup>1)</sup>.

Gdy się zastanowimy wreszcie nad układem karty indywidualnej, która towarzyszy dziecku przez cały ciąg jego pracy, uderza nas jej oschłość i ubóstwo. Znajdujemy w niej jedynie rubryki, które zapełnia lekarz wynikami mierzenia wzrostu dziecka, rozpiętości jego klatki piersiowej i czaszki, uwagami dotyczącymi schorzeń dziecka. Nauczyciel zaznacza w karcie spostrzeżenia, odnoszące się do rodziny dziecka i jego najbliższego otoczenia. Spostrzeżenia te ograniczają się jednak prawie jedynie do stwierdzenia stanu majątkowego rodziców, stopnia kultury domu, higieny i ładu w nim panującego, a nie sięgają włąb, nie mówią nam nic o stosunku dziecka do szkoły, ani do rodziców.

Toteż słusznie zauważa Marta Muchow, że w karcie personalnej brak wszelkich danych, wskazujących na to, jakie jest nastawienie się dziecka do otoczenia, do treści jego dzieciennego świata, w jakim kierunku wykazuje zainteresowanie i zamiłowanie i jaką wreszcie posiada zdolność do ogarniania nowych sytuacji (miernik inteligencji).

— Tajemnica sugestywnej mocy, którą pociągnęła p. Montessori ku sobie rzesze diatwy i nauczycielstwa, ludzi nauki i sfery rządzące, tkwi w jej głębokim umiłowaniu ludzkości, w jej wierze w rozwój ogólny.

Rozumuje podobnie, jak Sokrates. Tylko ten, który nie wie, jest zły — bo gdyby przejrzał, odrzuciłby zło, które zawsze jest niewolą, a sięgnąłby ręką po najwyższe dobro. Gdy ludzkość przejrzy, powiada p. Montessori, znikną koszmary jej niewoli, wojna i występki, niedola i niewola — i genjusz człowieka zajaśnieje najwyższym blaskiem czystej moralności. Nie zabierajcie mu tylko tej możliwości, by przejrzał, nie sprowadzajcie sztucznymi środkami atrofji ciała i ducha, a zobaczycie cud — zmartwychpowstanie.

Służbie ludzkości, staraniom o jej wyzwolenie poświęciła swe życie p. Montessori. Jest maksymalistką w swych dążeniach,

<sup>1)</sup> Podręcznik metody Montessori (po niemiecku: Mein Handbuch) został specjalnie ułożony dla użytku nauczycielek przedszkola. Dogmatyczność jego ułożenia potwierdza słuszność powyższych wywodów.

jak wszyscy ci, którzy naprawdę wierzą i którym idzie o sprawę, a nie o siebie samych. Następstwem tego maksymalistycznego nastawienia się na życie będzie, co pozornie wydaje się paradoksem, apodyktyczność jej sądów, przekonań i poczynań. Gdy się włąbimy w jej dzieła, zrozumiałą staje się postać rzymskiego „Il Duce“, który w imię wolności ludu w żelazne go skuwa obręcze. Ależ każdy prorok, wierzący w swego Boga, musi twardo stać przy swym sztandarze, a do najskrajniejszej tolerancji najwięcej skłonni są ci, co nie wierzą.

Miłość do dziecka, w którym widzi p. Montessori budowniczego jasnej przyszłości świata, daje jej moc, by mimo jej przez sensualizm i intelektualizm determinowanego stanowiska wzbici się na szczyty prawdziwej pedagogiki. Tylko wielka miłość do ludzkości mogła jej podszeptać słowa, w których przedstawia dom dziecięcy jako komórkę życiotwórczą, zaczątek przyszłego ustroju socjalnego, który obdaruje ludzkość wolnością i szczęściem istnienia. Froebel i inni reformatorzy myślą przedewszystkiem o dziecku mieszczańskim. P. Montessori pierwsza zainteresowała się dzieckiem ludu i stworzyła w bloku robotniczym „domy dziecięce“, które stały się dla wydziedziczonego dziecka masy pracującej ostoją w terażniejszości, a odskoczną do wyzwolenia w przyszłości<sup>1)</sup>.

Dlatego smaga p. Montessori starą szkołę z jej bezruchem, przykuwaniem ucznia do ławki, ciemieniem ducha dziecka, w imię obojętnego dla jego rozwoju programu nauki. Ale nie tylko w krytyce starej szkoły wykazała p. Montessori zrozumienie potrzeb dziecka. Jej ujęcie problemu kary i nagrody oraz analiza istoty dyscypliny są najlepszym dowodem jej głębokiego stosunku do dziecka.

W „Casa dei Bambini“ nie wyznacza się nagród, ani nie stosuje się kar. Poczucie pełni rozwoju jest dla dziecka największym szczęściem, chwilowe odosobnienie od towarzyszy — jedyną karą.

P. Montessori opowiada o ciekawem spostrzeżeniu, jak próba nagrody i kary wyradza się w karykaturę w środowisku dzieci, posiadających wewnętrzną dyscyplinę. W czasie chwilowej nieobecności p. Montessori w przedszkolu, przez nią kierowanym, ukarała nauczycielka nieposłuszne dziecko, sadzając je w odosobnieniu, na widocznym miejscu, a drugie najzdolniejsze dziecko wyróżniła, wieszając mu na szyji piękny i duży

<sup>1)</sup> Montessori. Selbstt. Erz. im fr. Kind, str. 42—64.

krucyfiks na czerwonej wstążce. Dziecko skarcone siedziało smutne i bezczynne na swoim miejscu. Dziecko drugie, wyróżnione, pracowało w skupieniu, z cichym wyrazem szczęścia na twarzy i wcale nie zwracało uwagi na swój „krzyż zasługi”. Po chwili „grzeczne” dziecko przechodzi przypadkiem koło stolika „niegrzecznego”; krucyfiks spada mu na ziemię, czego „grzeczne” dziecko, śpieszące do swego zajęcia, nie zauważa, co natomiast spostrzega „niegrzeczne”. „Niegrzeczne” dziecko podnosi krucyfiks, podziwia go; „grzeczne” śpieszy do swojej pracy, oddaje krucyfiks „niegrzecznemu”, które nadal ogląda go z zachwytem, a potem z wielkim zadowoleniem wieszka go sobie na szyji.

P. Montessori zauważa: świecąca odznaka mogła cieszyć niegrzeczne dziecko, ale nie mogła być czemś istotnym dla czynnego dziecka, które znajduje zadowolenie i szczęście w swej pracy<sup>1)</sup>.

Kara i nagroda, powiada w innym miejscu, pobudzają dziecko do nienaturalnego, wymuszonego działania; stosowanie ich nie może w żadnej mierze przyczynić się do pożądanego rozwoju dziecka. Nie zapomocą kary czy nagrody winien nauczyciel wpływać na dziecko. Gdy stworzymy dziecku odpowiednie warunki pracy, gdy ono będzie czynne, siła jego woli się rozwinie, nauczy się panować nad sobą, zrozumie na czym polega istota posłuszeństwa i ulegać pocnie dyscyplinie wewnętrznej, która jest ukoronowaniem pracy wychowanka nad sobą, uwieńczeniem systematycznej pracy nauczyciela nad dzieckiem.

Z kompleksem kary wiąże się, oczywiście, problem winy. Otóż analiza winy dziecka, wyrażającej się w jego uporze, krnąbrności, braku posłuszeństwa, w złych postępkach w nauce, należy do największych zasług p. Montessori.

P. Montessori wykazuje, że w większości wypadków „złego zachowania się dziecka” wina spada na nas — rodziców i wychowawców, którzy bądźto nie rozumiemy dziecka, ciemiężymy jego naturalne popędy i zmuszamy je do ostrej samoobrony wobec nas, bądźto żądamy takich objawów ducha, któremi dziecko w danej chwili z natury rzeczy jeszcze nie rozporządza.

Jak często starsi biorą np. za złe małemu dziecku, że bezustannie chwyta wszystko, co spostrzeże, że podnosi przedmioty do ust, nie stoi i nie siedzi spokojnie. Żadna perswazja tu nie pomaga, dziecko raz skarcone czyni po chwili to samo<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> Montessori. Selbstt. Erz. im fr. Kind., str. 95-97. <sup>2)</sup> Ibid., str. 133 i 281, Montessori, Mein Handbuch, str. 12.

Dziecko bowiem spełnia w ten sposób ważną pracę; wzmacnia i usprawnia swój organizm przez odpowiednią gimnastykę mięśni i w najprymitywniejszy sposób stara się wejść w kontakt z obcym dotąd dla niego i niezrozumiałym światem. W ten sposób wyładowuje wreszcie wrodzony mu popęd do czynów i ruchów.

To, co uważamy ogólnie za krnąbrność i upór dziecka, jest wyrazem bądźto jego stanowiska obronnego wobec nas, bądźto może być uważane za objaw upadku psychiki dziecka, spowodowanego nieodpowiednim zachowaniem się otoczenia.

Przyczyny nieposłuszeństwa u mniejszych dzieci należy się doszukiwać przede wszystkim w tem prostym zjawisku, że posłuszeństwo jest wyższą formą życia duchowego i że małe dziecko jeszcze do niej nie dorosło.

Współczynnikiem aktu posłuszeństwa jest świadoma ocena danej sytuacji i akt woli. Gdy żądamy od dziecka posłuszeństwa w czasie, nim ono mogło powyższe czynniki w sobie wykształcić, wyrządzamy mu krzywdę.

Posłuszeństwo, powiada p. Montessori, nie może być na rozkaz czy zakaz z zewnątrz nabyte; da się ono osiągnąć jedynie przez systematyczne hartowanie woli młodego człowieka. Dążeniem zatem wszelkiej zdrowej pedagogiki winna być tendencja wzmacniania woli wychowanka. Naczelną zaś zasadą naszego postępowania musi być przeświadczenie, że przez łamanie woli u młodego osobnika nigdy jej rozwoju nie wzmożemy, przeciwnie, przyczynimy się w ten sposób do jej zagłady. Ćwiczenia stosowane przez p. Montessori czynią zadość wyżej wymienionym postulatam „higjeny woli”. Dziecko „Casa dei Bambini” systematycznie ćwiczy swą wolę zarówno wtedy, gdy usiłuje wykonać jakieś zadanie, jak i wówczas, gdy się zmusza do odpowiednich stłumień (np. zabawy w zero).

P. Montessori wskazuje nadto na krzywdę, jaką wyrządzamy dzieciom, dzieląc je na dobrych uczniów i złych, przy czem nie uwzględniamy tego, że w wyścigach postępów i nagród biorą udział zdolne i niezdolne jednostki, tryskające zdrowiem i chorowite, dzieci syte i głodne, pochodzące z kulturalnych środowisk i korzystające z umiejętnej opieki w domu oraz nie mające nawet cichego kątku do pracy.

Szkoła Montessori jest szkołą prawdziwej aktywności dziecka, gdzie niestrofonowane przez starszych, ani niepobudzane specjalnie przez nikogo oddaje się od najwcześniejszego dzieciństwa samodzielnej i twórczej pracy. Wprawdzie wolność dziecka, jak wy-

nika z poprzednich rozdziałów, jest tu nader ograniczona, a nawet fikcyjna, to jednak dzieci świadomości tego stanu rzeczy nie mają i w granicach szkoły i materiału dydaktycznego cieszą się wielką swobodą zarówno co do wyboru danego ćwiczenia, jako też czasu trwania przy niem<sup>1)</sup>.

W szkole Montessori nie zmusza się dziecka do wysiłku, żeby ogarnęło problem, któremu w danej chwili sprostać nie może. Nauczycielka nie powtarza jeszcze raz pytania, nie stara się przeprowadzić lekcji ku zamierzonemu celowi, gdy napotyka na opór ze strony dziecka. Postępowanie to wpływa u Montessori jako następstwo uszanowania spontanicznych czynności dziecka, a zrozumiałe jest dla każdego nauczyciela, który nieraz daremnie stara się, by uczeń pojął omawiany w klasie problem (np. regułę matematyczną lub gramatyczną) wtedy, gdy mu się to po raz x-ty napróżno tłumaczyło.

Dzieła Marji Montessori są prawdziwą skarbnicą myśli pedagogicznych, niezależnie od tego, czy możemy całkowicie przejąć jej metodę. Jej miłość do dzieci, dążność do zrozumienia natury dziecka i cześć przed każdym, chociażby najslabszym objawem życia, oto walory, które jej za życia wystawiły trwałe pomnik chwały.

Metody postępowania pedagogicznego są zmienne i muszą ulegać przeobrażeniom wraz z rozwojem nauk, na których się opierają. Niezienne są tylko wieczyste prawdy ducha.



<sup>1)</sup> P. Parkhurst, jak wiadomo, przejęła od Montessori zasadę pracy indywidualnej dziecka w szkole, prawo dowolnego wyboru tematu i rozporządzania swym czasem, co wraz z wykresem pracy stanowi podstawę t. zw. Planu Daltońskiego.