

# Dorota Zdybel

---

## Montessoriańska koncepcja wychowania do niezależności – próba współczesnej interpretacji

---

Pedagogika Rodziny 5/3, 47-58

---

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

**Dorota Zdybel**

Spółeczna Akademia Nauk w Łodzi

## **Montessoriańska koncepcja wychowania do niezależności – próba współczesnej interpretacji**

### **Montessori's concept of education for independence – contemporary interpretation**

**Abstract:** Article presents a theoretical analysis of Montessori's concept of education for cognitive and socio-emotional autonomy. The main aim is prove a unique contemporary validity of theoretical and methodological aspects of this educational philosophy. First, the cycle of self-discipline development, as observed by Maria Montessori, has been described with reference to different forms of pedagogical actions, helping children to transform from perceiving classroom rules of behavior as external to self-direction, deeply grounded in internal needs for autonomy and self-realization. Then, deep analogies between Montessori pedagogy and contemporary theories of self-regulation by B. Zimmerman has been shown. As a summary, "Decalogue of Montessori Teacher" has been reminded, as a set of rules for everyday educational work based on the principle of "desired non-interference".

**Keywords:** Montessori, education for independence, autonomy, self-regulation, self-discipline

#### **Wprowadzenie**

Wychowanie do niezależności jest kamieniem węgielnym pedagogiki Marii Montessori. Niezależność jest tu rozumiana jako stopniowe uwalnianie się od zewnętrznych nacisków i ograniczeń, oparte na naturalnej dziecięcej potrzebie samostanowienia i radzenia sobie z odpowiedzialnością za samego siebie. Celem

niniejszego artykułu jest przekonanie czytelnika, że Montessoriańska koncepcja niezależności edukacyjnej ma charakter niezwykle dojrzały, głęboko przemyślany i wielowymiarowy, oparty na wnikliwych studiach antropologicznych, dzięki czemu zachowuje swą aktualność do dziś. Jest to spójna i wewnętrznie uporządkowana filozofia wychowania, która powinna być konsekwentnie realizowana zarówno w szkole, jak i w domu. Warto zatem przypomnieć jej podstawowe założenia:

- Montessori podkreśla, iż wolność i niezależność, choć w języku potocznym często używane zamiennie, nie powinny być ze sobą utożsamiane – „organizm może być niezależny, nie będąc jednocześnie wolnym, jednak nie można być prawdziwie wolnym, nie osiągnąwszy uprzednio niezależności jako podstawy” [Standing 1962, s. 281]. „Żadne zwierzę zatem, choć niezależne, nie może być wolne w sensie, w jakim człowiek osiąga wolność: prawdziwa wolność wyboru jest bowiem nierozzerwalnie związana ze zdolnością do myślenia i rozumowania – każdy akt świadomego wyboru jest w sposób konieczny poprzedzony aktem intelektu”, myślenia, wartościowania, krytycznej oceny itp. [Standing 1962, s. 282].
- Każdy kolejny poziom niezależności rozwijającego się organizmu pojawia się jako rezultat procesu nabywania nowej funkcji czy umiejętności. „Osiągnąć niezależność oznacza, że organizm jest w stanie przetrwać i funkcjonować bez bezpośredniej, natychmiastowej pomocy innych. Jak pisklęta – tak długo, jak pozostają w gnieździe są zależne od pożywienia dostarczanego przez rodziców. Kiedy stają się zdolne do latania i samodzielnego zdobywania pokarmu, osiągają niezależność” [Standing 1962, s. 282]. W rozwoju człowieka niezależność fizyczna jest tylko zaczątkiem, punktem wyjścia do konstruowania głębokich pokładów życia psychicznego – „rozwój dziecka podąża drogą osiągania kolejnych poziomów niezależności, a nasza świadomość tej prawidłowości powinna kierować naszym zachowaniem. Musimy pomóc dziecku działać, pragnąć i myśleć samodzielnie” [Montessori 1992, s. 257].
- Nieodłącznym aspektem, a zarazem warunkiem krytycznym rozwoju autentycznej niezależności myślenia jest odpowiedzialność za własne działanie [AMS 1990]. Montessori podkreśla, że niezależność i odpowiedzialność są jak awers i rewers, nierozzerwalnie ze sobą powiązane dwie strony tej samej monety. Odpowiedzialność powinna być przy tym postrzegana jako forma świadomej adaptacji do wymogów życia społecznego, z jednoczesnym zachowaniem zgody z własnymi potrzebami rozwojowymi [1997, s. 158]. Być odpowiedzialnym oznacza być zdolnym do odpowiadania w sposób kulturowo poprawny, a zarazem racjonalny na wyzwania, jakie stawia przed nami życie [Albanesi 1990, p.69], ale także, co warto mocno podkreślić, być świadomym własnej zdolności do samostanowienia, polegania na samym sobie.
- Odpowiedzialność może mieć wymiar osobisty (prywatny) bądź społeczny. Te

dwa aspekty jednak nie stanowią przeciwieństwa, ale mają charakter komplementarny – uzupełniają się, wynikają z siebie nawzajem – społeczna stanowi konsekwencję rozwojową osobistej [AMS 1990]. Człowiek zniewolony, zależny od innych, nieposiadający warunków bądź umiejętności samodzielnego myślenia skoncentruje się na zaspokajaniu własnych potrzeb, na bezpośrednio dostępnym „tu i teraz”, nie będzie zdolny do wyjścia myślą poza konkretność i codzienność. Człowiek prawdziwie niezależny intelektualnie natomiast staje się zdolny do przyjęcia odpowiedzialności nie tylko za siebie i konsekwencje własnego działania, ale też za swoje otoczenie bliższe i dalsze [Koh, Frick 2010]. Montessori powiada, że wspieranie autonomii pomaga kształtować dzieci, które są z jednej strony pewnymi siebie i kompetentnymi uczniami – niezależnymi i wewnętrznie motywowanymi entuzjastami uczenia się przez całe życie, świadomymi siebie – własnych zalet i ograniczeń. Z drugiej strony, stopniowo stają się również odpowiedzialnymi członkami społeczeństwa, obywatelami świata, adwokatami pokoju i sprawiedliwości społecznej.

### **Etapy rozwoju samodyscypliny w klasie Montessori**

Na podstawie obserwacji rozwoju dziecka Montessori wyróżniła kilka, integralnie ze sobą powiązanych etapów osiągnięcia niezależności w działaniu i myśleniu (rys. 1). Źródłem, a zarazem pierwszym sygnałem pojawiającej się dyscypliny jest swobodna aktywność dziecka, a dokładniej moment, w którym z jej początkowej, nieco chaotycznej formy wylania się postać zorganizowana – uporządkowane, skoordynowane działanie, wyraźnie ukierunkowane na użyteczny rozwojowo cel [Montessori 2012, s. 350]. Cel ma przy tym charakter wewnętrzny, psychiczny – nie chodzi o proste ukończenie jakiegoś zadania (np. o napełnienie wiaderka piaskiem, czy ułożenie klocków w równą, pionową wieżę), ale o opanowanie określonej funkcji psychicznej i wypracowanie połączeń nerwowych leżących u jej podłoża (np. precyzji chwytu, kontroli napięcia mięśniowego czy koordynacji wzrokowo-ruchowej). Najważniejszym wskaźnikiem tych procesów wewnętrznych, bardzo łatwym do uchwycenia i zaobserwowania, jest niezwykle koncentracja uwagi dziecka, które staje się nieomal zatopione w swoim zadaniu, głuche na bodźce zewnętrzne, intensywnie zaangażowane i wytrwale – posłuszne wewnętrznym impulsom powtarza ćwiczenie wielokrotnie, instynktownie powielając tę samą sekwencję ruchów, aż do momentu osiągnięcia biegłości i precyzji. Biada temu, kto przerwie ten rodzaj aktywności małego człowieka, bo nie tylko zakłóci procesy rozwojowe, ale też wywoła ostry sprzeciw dziecka, nierzadko połączony z płaczem i łzami żalu, który trudno ukoić.

Dwa kluczowe elementy decydują o powodzeniu tego etapu rozwoju, stanowiąc swoisty drogowskaz dla codziennej pracy nauczyciela:

- aktywny charakter dyscypliny – „jeśli dyscyplina ma być oparta na wolności,

sama w sobie musi mieć nieuchronnie charakter aktywny. Nie uznajemy jednostki za zdyscyplinowaną wtedy, gdy pozostaje ona sztucznie cicha, tak niema i nieruchoma jak paralytyk. Nazwiemy jednostkę zdyscyplinowaną, gdy staje się ona panem samej siebie, i w konsekwencji potrafi regulować swoje zachowanie tam, gdzie konieczne jest przestrzeganie określonych reguł życia” [Montessori 2012, s. 86];

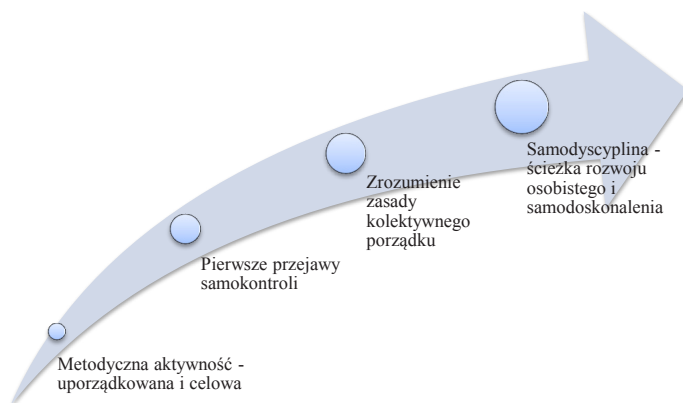
- niewerbalny charakter treningu – „nikt nie uczy się samodyscypliny słuchając wypowiedzi drugiego człowieka (...). Dyscyplina może być osiągnięta jedynie za pomocą środków pośrednich” [Montessori, s. 350], tj. poprzez ćwiczenia o rosnącym stopniu trudności, od tych najprostszych, wymagających cierpliwości, metodycznego uporządkowania i precyzji ruchu, po coraz bardziej złożone, wymagające coraz większego udziału świadomej kontroli poznawczej i panowania nad własnymi impulsami. Montessori nazywa to „mentalną gimnastyką” [Montessori, s. 360–361], podkreślając, że ćwiczenia te nie mają charakteru jedynie sensomotorycznego. Precyzyjny i pełen gracji ruch jest tu tylko zewnętrzną manifestacją głębokich procesów neurologicznych, budowania połączeń nerwowych, które przygotowują drogę dla spontanicznej asocjacji idei, dla logicznego i metodycznego rozumowania opartego na wiedzy, dla harmonijnie zrównoważonego rozwoju intelektu [Montessori, s. 361].

To właśnie rosnący udział świadomości stanowi początek kolejnego etapu dojrzwania – „pierwszą ideą, jaką dziecko musi sobie przyswoić, by stać się aktywnie zdyscyplinowane, jest zdolność odróżniania dobra od zła, a zadaniem nauczyciela jest obserwowanie, czy dziecko nie myli dobra z bezruchem, a zła z aktywnością, jak to się często zdarza w tradycyjnym staroświeckim pojmowaniu dyscypliny” [Montessori, s. 93]. Montessori bardzo mocno podkreśla, iż warunkiem koniecznym dla rozwoju wewnętrznej dyscypliny nie jest powstrzymanie się od działania, ale wręcz przeciwnie – działanie celowe i metodyczne, wymagające nie tylko koordynacji i dokładności ruchów, ale też podporządkowania własnych sił i zdolności pewnej rutynie. W toku takiego działania kształtuje się dziecięca zdolność do powstrzymywania się od działań niepotrzebnych, destrukcyjnych, aspołecznych czy nieakceptowanych, bo zakłócających koncentrację i pracę innych. Zdolność do świadomego panowania nad własnymi impulsami. Niebagatelną rolę w tym procesie odgrywają ćwiczenia siły woli, których zadaniem jest uświadomienie dziecku, że „być wolnym to znaczy kontrolować samego siebie, być zdolnym czynić to, co jednostka sama wybiera, a nie to, co dyktują jej odczucia czy nielogiczne myśli powstałe pod wpływem chwili” [Lillard 1996, s. 23]. Rolę takiego treningu siły woli pełnią „lekcje zero” (podczas których prosimy dziecko, by podskoczyło zero razy, przyniosło zero kubków, czy zero razy obiegło stolik), a także lekcje ciszy, które poprzez ukazywanie różnych stopni

bezruchu, ucą refleksji nad własnym działaniem, poddawania go świadomej kontroli, ignorowania czy też izolowania się od bodźców zakłócających uwagę. Ale także wyciszają, zapraszają do refleksji nad rolą spokoju w życiu człowieka, ucą wsłuchiwania się w siebie, świadomego przeżywania tego, co tu i teraz, czyli tego, co współczesna psychologia określa mianem „uważności” (*mindfulness*) [Lillard 2011]. W toku takich ćwiczeń dziecko świadomie podejmuje wysiłek samokontroli – wie, po co to robi i wie, w jaki sposób. Dzięki temu w jego umyśle budowana jest stopniowo równowaga pomiędzy procesami pobudzania i hamowania, niezbędna dla dojrzewania wewnętrznej, świadomej dyscypliny myślenia i działania.

Kolejnym etapem rozwoju powinno być uświadomienie dzieciom „zasady kolektywnego porządku”, tj. faktu, że człowiek jako istota społeczna jest wpisany w pewne więzi i układy wspólnotowe, które z natury rzeczy ograniczają jego aktywność, wymagając podporządkowania własnych pragnień zasadzie współżycia społecznego [Montessori 2012, s. 95]. Zadaniem nauczyciela jest pomóc dziecku w racjonalny sposób minimalizować te ograniczenia, a zarazem akceptować te, które są ważne dla wspólnoty bądź nieuniknione. Montessori powiada, iż posłuszeństwo regułom życia społecznego w sposób nieuchronny wymaga poświęcenia, zarazem jednak porządek ten może i powinien być postrzegany w kategoriach dobra i piękna, jako rezultat adekwatnego do sytuacji adaptowania się do innych, zgodnie z zasadą „granice mojej wolności są wyznaczone wolnością i dobrem innych”. Pierwszym sygnałem zrozumienia tej zasady jest dziecięca zdolność do efektywnej współpracy, tj. włączania się w pracę innych w sposób racjonalny, oparty na wspólnym, intelektualnym wysiłku oraz wspólnej odpowiedzialności za jakość realizacji zadania. Tak rozumiana dyscyplina wewnętrzna, w przeciwieństwie do posłuszeństwa zewnętrznym nakazom, stanowi akt świadomego dokonywania wyborów, dobrowolnego kompromisu pomiędzy własną impulsywnością a regułami życia, pomiędzy własnymi potrzebami rozwojowymi a użytecznością społeczną. „Dziecko zdyscyplinowane w taki sposób staje się indywidualnością, która uczyniła samego siebie lepszym człowiekiem, która pokonała zwyczajowe ograniczenia własnego wieku, i uczyniła wielki krok naprzód, która zdobyła własną przyszłość w terażniejszości” [Montessori 2012, s. 352]. Dzięki temu, opierając się na wewnętrznym porządku ducha i umyślu, może teraz świadomie przejąć władzę nad i odpowiedzialność za własne procesy uczenia się.

Rys. 1. Etapy rozwoju samodyscypliny w szkole Montessori



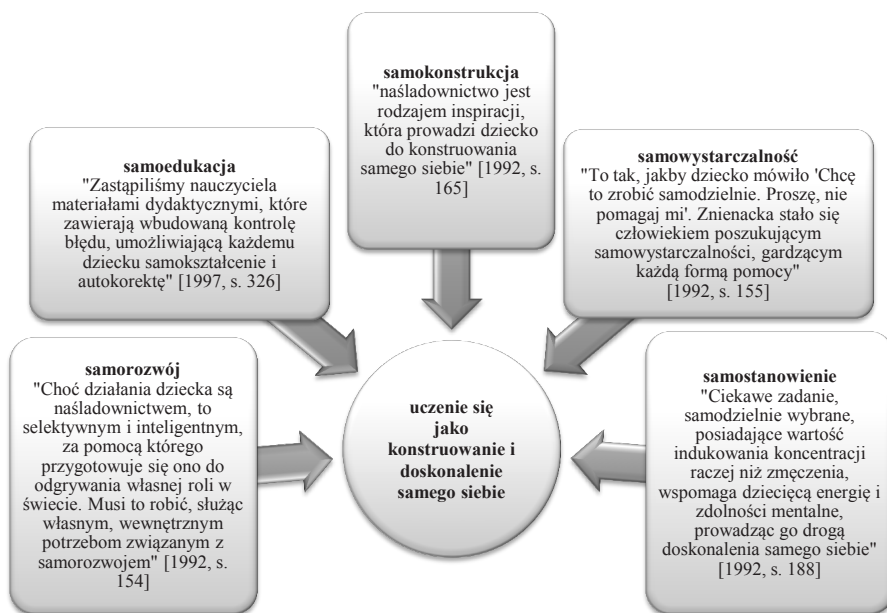
*Źródło:* opracowanie własne.

W ujęciu Dr Montessori wewnętrzna dyscyplina myślenia i działania powinna być zatem postrzegana nie jako rezultat końcowy, efekt raz na zawsze ustalony, ale jako droga, a zarazem narzędzie rozwoju i doskonalenia samego siebie, realizowania własnego potencjału rozwojowego, kierowania własnym życiem. W takim rozumieniu dyscyplina, do której dziecko wdraża się i dojrzewa w warunkach szkolnych, nie jest ograniczona do środowiska klasy szkolnej. Regulacyjne mechanizmy jej działania rozciągają się daleko poza dzieciństwo i szkołę, stanowiąc podstawę przyszłego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie [Montessori 2012, s. 87]. Montessori podkreśla: „człowiek, który własnym wysiłkiem jest w stanie wykonywać wszystkie działania niezbędne dla własnego komfortu i rozwoju życiowego, zdobywa władzę nad samym sobą, a czyniąc to pomnaża swoje zdolności i doskonali siebie jako indywidualność” [Montessori, s. 101]. Samodyscyplina jest więc ścieżką prowadzącą do samorealizacji – ścieżką trudną, krętą i wyboistą, ale jedyną dostępną człowiekowi.

### **Dyscyplina jako droga do samoregulacji uczenia się**

Współcześni Montessorianie, analizując założenia i wymiary edukacyjnej niezależności dziecka, chętnie i często sięgają po termin „autoregulacja”, podkreślając wyraźne i głębokie analogie pomiędzy tym pojęciem, a montessoriańską wizją uwewnętrznionej samodyscypliny, normalizacji czy „waloryzacji” osobowości (rys. 2).

Rys. 2. Montessoriańska koncepcja uczenia się jako trwającego całe życie procesu konstruowania i doskonalenia samego siebie



Źródło: opracowanie własne na podstawie pism Marii Montessori.

Psycholodzy podkreślają, że ludzka zdolność do samoregulacji powinna być definiowana jako najważniejsza cecha gatunku homo sapiens – „nasza zdolność do regulowania własnych zachowań, bądź też jej brak, są źródłem postrzegania własnej sprawczości, która stanowi rdzeń obrazu samego siebie” [Zimmerman 2005, s. 13]. Uczniów zdolnych do samoregulacji można rozpoznać po tym, że „postrzegają szkolne uczenie się raczej jako coś, co robią sami dla siebie, niż coś, co jest czynione im, bądź dla nich” [Zimmerman 1998, s.1]. Identyczną wizję dziecka odnaleźć można w słowach Dr Montessori: „żadna istota ludzka nie może zostać wyedukowana przez kogoś innego. Musi to zrobić sama, albo nigdy się to nie stanie. Prawdziwie wykształcona jednostka kontynuuje uczenie się długo po opuszczeniu klasy szkolnej, ponieważ jest motywowana wewnętrznie, kierowana naturalną ciekawością i miłością do wiedzy” [1992, s. 187]. Ludzie mogą zostać zdominowani, poniżeni, poddani władzy innych, ale nie mogą zostać zmuszeni do rozwoju, ani nauczeni jak rozwijać się efektywnie – „rozwoju nie można nauczyć”, twierdzi Maria Montessori. Stąd też kluczowym zadaniem szkoły powinno być wspieranie każdego dziecka w stawianiu się silną, niepowtarzalną indywidualnością, zdolną do samodzielnego kierowania własnym uczeniem się – „kiedy dzieci koncentrują się i pracują niezależnie, bez interwencji nauczyciela,



osiągają cel rozwojowy, jakim jest autoregulacja” [Lillard 1996, s. 197]. Tę zasadę edukacyjną najpełniej wyraża słynne zawołanie Marii Montessori, stanowiące zarazem najwyższej klasy komplement dla nauczyciela – „teraz dzieci pracują tak, jakbym ja nie istniała!” Parafrazując słowa Zimmermana, można powiedzieć, że taka postawa nauczyciela pozwala dzieciom „stać się raczej mistrzami, panami i kontrolerami własnego uczenia się niż ofiarami własnych doświadczeń edukacyjnych” [1998].

Badania wskazują, że samoregulacja obejmuje 3 strukturalnie powiązane i wzajemnie wzmacniające się fazy uczenia się: przygotowawczą, wykonawczą i refleksyjną. Punktem wyjścia jest tu „namysł przed”, który zdaniem Zimmermana [2005, s. 16–18], obejmuje dwie kategorie procesów poprzedzających uczenie się: a/ świadomą analizę zadania (tj. ustalenie celów, planowanie strategii działania, przygotowanie warsztatu pracy itp.) oraz b/ aktywizowanie systemu przekonań motywacyjnych, opartych nie tylko na zainteresowaniu zadaniem czy orientacji na cel (w przeciwieństwie do orientacji na nagrodę czy rywalizację z innymi), ale też na poczuciu własnej skuteczności w realizacji określonego typu zadań w określonym kontekście (Czy jestem skutecznym uczniem? Czy poradzę sobie z tym zadaniem? Czy jestem w stanie osiągnąć sukces?). Szkoła Montessori w naturalny sposób wspiera oba wymienione aspekty etapu przygotowawczego:

- szczególny nacisk kładzie się na planowanie własnej pracy oraz „raportowanie” jej rezultatów, tj. zdawanie sprawozdania z osiągnięć (nie tylko przed samym sobą, ale przede wszystkim przed grupą i nauczycielem) – publiczna prezentacja wyników własnej pracy jest tu postrzegana jako element odpowiedzialności za podjęte zadanie (samodzielnie wybrany cel). Stymuluje do przeprowadzenia świadomej analizy: co udało się osiągnąć, a czego nie (i dlaczego), co sprawiło największą trudność i dlaczego, jak to w przyszłości poprawić itp.;
- dużą wagę przywiązuje się również do budowania pozytywnego obrazu samego siebie jako ucznia – rozpoznawania swoich mocnych i słabych stron, wspierania wytrwałości w zadaniu, uświadamianiu sobie stylu własnego uczenia się itp. Jak bowiem podkreśla Maria Montessori: „sukces w życiu zależy od zaufania do samego siebie, zrodzonego z autentycznej wiedzy o własnych zdolnościach, powiązanej z wszechstronną zdolnością do adaptacji” [za: Lillard 1996, s. 156].

Kolejnym etapem samoregulacji jest realizacja zadania, której powinny towarzyszyć dwa zasadnicze aspekty: samokontrola i samoobserwacja, leżące u podstaw indywidualnej zdolności do monitorowania postępów w uczeniu się, podtrzymywania koniecznego poziomu koncentracji uwagi oraz odporności na porażki, bodźce rozprasające czy przeszkody, a także optymalizowania własnego wysiłku poprzez elastyczne zarządzanie czasem i strategiami realizacji zadania [Zimmerman 2005, s. 19]. Tu również bez trudu można zauważyć głębokie

analogie z montessoriańską koncepcją wewnętrznej dyscypliny i samokontroli – kluczem do samodyscypliny jest „dziecięca zdolność do głębokiej koncentracji, stałego wysiłku wkładanego w pracę, budowania porządku w umyśle i osiągnięcia zadowolenia” z wykonanego zadania [Erwin, Wash, Mecca 2010, s. 22]. Tak rozumiana samoregulacja jest ściśle powiązana ze zdolnością do polegania na samym sobie, zaufania we własne siły, czyli tego, co stanowi fundament niezależności osobistej [Epstein 2012, s. 113].

Ostatnim etapem autoregulacji uczenia się jest autorefleksja, obejmująca zarówno procesy intelektualne, jak i reakcje emocjonalne pojawiające się jako rezultat doświadczeń związanych z sytuacją zadaniową. Kluczowym elementem tej refleksji jest ocena rezultatów własnego uczenia się poprzez odniesienie ich do jakiegoś wzorca (normy, standardów jakości), ale także atrybucja przyczynowo-skutkowa, tj. przypisanie sobie odpowiedzialności za wykonane zadanie. Tego typu atrybucje kształtują dziecięce postrzeganie własnej przyczynowości i skuteczności – składają się na system przekonań i reakcji afektywnych, takich jak obawy czy wątpliwości dotyczące własnych zdolności do organizowania i realizowania w praktyce działań koniecznych do osiągnięcia założonego celu poznawczego [Zimmerman 2005]. Wygenerowane w ten sposób przekonania służą jako wzmocnienie pozytywne, bądź przeciwnie działają jako wewnętrzne, psychiczne bariery i ograniczenia osłabiające motywację i indywidualny potencjał uczenia się. W tym znaczeniu autorefleksja zwrótnie wpływa na planowanie kolejnego zadania, dopełniając tym samym cyklu samoregulacji. Podobną cykliczność procesu niezależnego uczenia się podkreśla się mocno w pedagogice Montessori, wskazując na fakt, iż samoświadomość i zaufanie do własnych zdolności poznawczych są koniecznym elementem rozwoju, mechanizmem kształtującym efektywność przyszłych wysiłków samokształceniowych. Montessori podkreśla: „ciekawe zadanie, samodzielnie wybrane, posiadające wartość indukowania koncentracji raczej niż zmęczenia, wspomaga dziecięcą energię i zdolności mentalne, prowadząc go drogą doskonalenia samego siebie” [1989, s. 188]. Prawdliwość tę potwierdzają badania empiryczne nad skutecznością pedagogiki Montessori w zakresie wspierania rozwoju dziecięcej autonomii myślenia. Kendall powiada: „empiryczna analiza zachowań składających się na autonomię (...) implikuje cykliczną naturę jej rozwoju, opartego na wzajemnych związkach niezależności, inicjatywy i samoregulacji. Automotywacja jest częścią złożonego procesu, w którym postrzeganie możliwości dokonywania niezależnego wyboru promuje większą wytrwałość w zadaniu, prowadząc do doskonalenia samego siebie i poczucia własnej kompetencji. Tego typu doświadczenie z kolei zwrótnie motywuje do dalszego poszukiwania możliwości realizacji kompetentnych zachowań, stymulując inicjatywę, kierując wyborami i prowadząc dziecko ponownie poprzez cykl, stopniowo budując coraz wyższy poziom samomotywacji” [Kendall 1993,

s. 82]. W tym znaczeniu, poczucie własnej sprawczości i kompetencji powinno być postrzegane jako krytyczny, najistotniejszy rozwojowo element procesu samoregulacji, podtrzymujący i równoważący cały system.

Badania empiryczne potwierdzają ponadto, że pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do różnego typu placówek edukacyjnych istnieją statystycznie istotne różnice nie tylko w zakresie poziomu zdolności do samoregulacji uczenia się, ale też dynamiki jej rozwoju. Uczniowie szkół Montessori [Erwin, Wash, Meca 2010, s. 28]: wymagają mniej kierowania w trakcie rozwiązywania problemów poznawczych, potrafią lepiej monitorować poprawność i skuteczność własnego uczenia się, są bardziej aktywne w zadawaniu pytań, dociekaniu czy poszukiwaniu informacji potrzebnej do rozwiązania zadania, są bardziej nastawione na formułowanie własnych ocen sytuacji (tj. samoocenę i stosowanie wewnętrznych standardów ewaluacji własnego wykonania) niż na ocenę nauczyciela; potrafią lepiej rozpoznawać obszary akademickie, w których czują się mocne; są bardziej skłonne okazywać zadowolenie z pobytu w szkole, prezentując się otoczeniu jako entuzjaści uczenia się, kierowani w swojej aktywności ciekawością poznawczą [szerzej: Lillard 2007; Kendall 1993].

### **Podsumowanie – dekalog dobrego wychowawcy**

Naturalną konsekwencją opisaną filozofii wychowania do niezależności jest szczególnie postawa wychowawcy, który musi usunąć się w cień i zachowywać delikatną, czujną i wrażliwą równowagę pomiędzy obserwowaniem działania i postępów w rozwoju dziecka, a własną ingerencją w jego pracę. Nauczyciel Montessori interweniuje tylko wtedy, gdy dziecko ma problem z samodzielnym wyborem zadania/materiału lub gdy jego działanie stało się bezproduktywne bądź zakłócające pracę innym. Nie narzuca natomiast swojej obecności tam, gdzie dziecko jest zainteresowane i skoncentrowane na swojej pracy. Badania potwierdzają, że taka „nienarzucająca się” postawa nauczyciela wspiera rozwój wewnętrznej, osobistej motywacji do uczenia się [Koh, Frick 2010]. Dzieci, które postrzegają swojego dorosłego (nauczyciela czy rodzica) jako dającego im dużą swobodę samostanowienia, stają się bardziej zaangażowane we własne uczenie się i chętniej przyjmują odpowiedzialność za jego rezultaty [Koh, Frick 2010, s. 3]. W ten sposób następuje przeniesienie odpowiedzialności za proces uczenia się z dorosłego opiekuna na dziecko, uruchamiające własny potencjał rozwojowy.

W tym kontekście szczególnie mocno brzmią słowa, jakie Maria Montessori kierowała do swoich nauczycieli, zachęcając, by stały się one drogowskazem w codziennej refleksji pedagogicznej [AMI 1999]:

1. *Nigdy nie dotykaj dziecka, jeśli nie zostałeś do tego zaproszony.*
2. *Nigdy nie mów źle o dziecku, ani w jego obecności, ani pod jego nieobecność.*
3. *Skup się na wzmacnianiu i rozwijaniu tego, co w dziecku dobre, tak by obecność tego dobra*

*pozostawiała coraz mniej i mniej miejsca na złoto.*

4. *Bądź zawsze aktywny w przygotowywaniu otoczenia. Dbaj o nie stale i skrupulatnie. Pomóż dziecku nawiązać z nim konstruktywne relacje. Wskaż mu miejsce, gdzie znajdują się materiały rozwojowe i zaprezentuj ich poprawne użycie.*
5. *Bądź zawsze gotony, by odpowiedzieć na wezwanie tego dziecka, które cię potrzebuje. Zawsze słuchaj i odpowiadaj temu, kto cię wzywa.*
6. *Szanuj tego, kto popełnia błędy i może się wcześniej czy później poprawić, ale powstrzymuj – zdecydowanie i natychmiast – każde niewłaściwe użycie otoczenia i każde działanie, które może być niebezpieczne dla dziecka, jego rozwoju lub innych.*
7. *Uszanuj tego, kto odpoczywa, obserwuje pracę innych lub rozmyśla nad tym co zrobiło bądź będzie robić. Nigdy nie wzywaj go, ani nie zmuszaj do innych form aktywności.*
8. *Pomagaj tym, którzy poszukują aktywności i nie mogą jej znaleźć.*
9. *Bądź niestrudzony w oferowaniu prezentacji tym, którzy odmówili jej wcześniej, we wspieraniu ich na drodze do osiągnięcia tego, czego jeszcze nie potrafili i pokonania własnych niedoskonałości. Czyni to poprzez ożywianie otoczenia swą troską, opanowaniem i milczeniem, łagodnymi słowami i „kochającą” obecnością. Uczyni swą pełną gotowość obecność jawną i odczuwalną dla tych, którzy jej potrzebują, a niewidoczną dla tych, którzy znaleźli.*
10. *Zawsze traktuj dziecko z najwyższą kulturą, ofiaruj mu to, co masz najlepszego – w sobie lub do swej dyspozycji.*

### **Bibliografia**

- Albanesi F., (1990), *Montessori Class Management*, The Albanesi Educational Center, Adams Press, Chicago, Illinois.
- AMS - American Montessori Society, (1990), *Montessori Education: Key Concepts and Practices*, [online], <http://montessoritraining.blogspot.com>, dostęp: 13 listopada 2012.
- AMI - Association Montessori Internationale, (1999), *A Decalogue by Dr. Maria Montessori*, [online], [montessori-ami.org](http://montessori-ami.org), dostęp: 12 grudnia 1999.
- Bagby J., Sulak T., (2011), *Connecting Montessori Practice and Metacognition*, “Montessori Life”, vol. 23, nr 1, ss. 8–9.
- Epstein A., Epstein P., (2012), *Self-reliance in Montessori early education*, “Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1(16), ss. 110–117.
- Erwin B., Wash P.D., Mecca M.F., (2010), *A 3-year Study of Self-regulation in Montessori and Non-Montessori Classrooms*, “Montessori Life” nr 2, ss. 22–31.
- Gunn S., (2011), *Connecting Montessori Practice and Metacognition*, „Meadowbrook Montessori School Newsletter”, nr 48, ss. 1–2.
- Kendall S.D., (1993), *The Development of Autonomy in Children*, “The NAMTA Journal”, vol. 18, nr 1,
- Koh J.H.L., Frick T.W., (2010), *Implementing Autonomy Support: Insights from a Montessori Classroom*, “International Journal of Education”, vol. 2, nr 2, [online], [www.macrothink.org/ije](http://www.macrothink.org/ije), dostęp: 13 listopada 2012.

- Lillard A.S., (2011), *Mindfulness practices in education: Montessori's approach*. "Mindfulness" nr 2, s. 78–85.
- Lillard A.S., (2007), *Montessori. The science behind the genius*, Oxford University Press, Oxford.
- Lillard P.P., (1996), *Montessori Today. A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood*, Schocken Books, New York.
- Loeffler M., (1994), *Scientific Pedagogy Revisited*, "The NAMTA Journal" vol 19, nr 1, ss. 136–145.
- Montessori M., (1972), *The Discovery of the Child*, Ballantine Books, New York.
- Montessori M., (1989), *To Educate the Human Potential*, Clio Press, Oxford.
- Montessori M., (1992), *The Absorbent Mind*, Clio Press, Oxford.
- Montessori M., (1997), *The California Lectures of Maria Montessori 1915. Collected Speeches and Writings*, Clio Press, Oxford.
- Montessori M., (2012), *The Montessori Method*, EarthAngel Books, Blacksburg VA.
- Murray A., (2011), *Montessori Elementary Philosophy Reflects Current Motivation Theories*, „Montessori Life" vol. 23, nr 1, ss. 22–33.
- Standing E.M., (1962), *Maria Montessori – her life and work*, New American Library, California.
- Tornar C., (2009), *Maria Montessori's Contribution to Scientific Pedagogy*. Lecture given at the doctoral course in "Innovation and evaluation of the educational systems" of the International Doctoral School "Culture, Éducation, Communication" - Department of Educational Design, University of Roma Tre. "MO.R.E - Montessori Research&More" Newsletter 1-2009 (June).
- Zimmerman B.J., (1998), *Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models*, w: Schunk D.H., Zimmerman B.J. (red.), *Self-regulated learning. From Teaching to Self-reflective Practice*, The Guilford Press, New York.
- Zimmerman B.J., (2005), *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*, w: Boekaerts M., Pintrich P.P., Zeidner M. (red.), *Handbook of self-regulation*, Elsevier Academic Press, San Diego.