

Ingrid Paško

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

## Dziecko i przyroda w wybranych systemach pedagogicznych

### Streszczenie

Pedagogika Marii Montessori oraz pedagogika Celestyna Freineta wywarły szczególny wpływ na współczesną teorię i praktykę edukacji wczesnoszkolnej. Montessori opracowała koncepcję „wychowania kosmicznego”, dzięki któremu dziecko poznaje świat poprzez doświadczenia, eksperymenty oraz obcowanie z przyrodą i kulturą. Pedagogika Freineta akcentuje rolę ekspresji i twórczości w procesie poznawania świata. Treść swobodnej aktywności dziecka stanowi życie środowiska z jego przyrodniczymi i społecznymi zjawiskami.

**Słowa kluczowe:** dziecko, przyroda, Montessori, Freinet, wychowanie kosmiczne, ekspresja

## Child and Nature in Selected Pedagogy Systems

### Abstract

Montessori and Freinet pedagogies have had a powerful effect on the contemporary theory and practice of early years education. Maria Montessori developed the concept of cosmic pedagogy, which helps children to explore the world through experience, experiment, and interaction with nature and culture. The Freinet pedagogy emphasizes the role of expression and creativity in the process of exploring the world. The living environment, together with its natural and social phenomena, constitutes the content of free children activity.

**Keywords:** child, nature, Montessori, Freinet, cosmic pedagogy, expression

## Wprowadzenie

Rozwój nauk biologicznych i psychologicznych, jaki miał miejsce pod koniec XIX stulecia, zapoczątkował w naukach pedagogicznych krytykę szkoły tradycyjnej. Potępiano rygoryzm i autorytaryzm szkoły, której teoretyczną podstawę stanowiła pedagogika Johanna Friedricha Herbarta, postulując stworzenie „szkoły dla życia”. Krytyka skierowana była przede wszystkim przeciw zasadzie ograniczenia wolności myślenia i działania, przeciw tendencji do urabiania człowieka. Odrodzenie przeżywała wówczas myśl wychowania naturalnego.

Na fali wzrastającej krytyki szkoły tradycyjnej powstał międzynarodowy ruch pedagogiczny zmierzający do odnowy szkoły i wychowania, nazywany w Polsce i krajach Europy Zachodniej Nowym Wychowaniem, w Niemczech – pedagogiką reformy, w Rosji – swobodnym wychowaniem, w Stanach Zjednoczonych zaś – progresywiźmem. Przedstawiciele tego ruchu głosili hasła „szkoły aktywnej” czy szkoły „na miarę dziecka”, wychowującej „do życia przez życie”.

Na przełomie XIX i XX wieku narodził się nurt „filozoficzny”, reprezentowany przez Johna Deweya i Henri Bergsona, głoszący koncepcję działania, doświadczenia i twórczości, oraz nurt „naukowy” związany z osiągnięciami psychologii i pedagogiki eksperymentalnej. Nazwiska psychologów i pedagogów, takich jak Stanley Hall, Alfred Binet, Édouard Claparède, Maria Montessori, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, stały się niemal symboliczne, łączył ich wspólny stosunek do okresu dzieciństwa i swobodnego rozwoju dziecka. Ellen Key określiła wiek XX mianem „stulecia dziecka” (Wojnar 1998: 7–8), którego naczelnym hasłem miała stać się wolność indywidualizmu dziecka i jego swobodne wychowanie.

Nowe Wychowanie deklarowało i dawało przemyślaną psychologicznie i serdeczną opiekę każdemu dziecku oraz doskonaliło w tym zakresie metody nauczania i wychowania szkolnego, jak również pozaszkolnego. Pedagogika opowiadała się po stronie dziecka jako człowieka i należnych mu praw ludzkich – do szacunku, szczęśliwego dzieciństwa i edukacji na miarę indywidualnych zdolności i osobowych możliwości, przyjmowała więc charakter humanistyczny. Celem licznych udanych eksperymentów wychowawczych i innowacji metodycznych w zakresie kształcenia wczesnoszkolnego i szkolnego było uczyć dzieci i młodzież „życia przez życie”, pobudzać twórczą

aktywność, rozwijać ich samorządność, a także uczyć sztuki samowychowania (Wołoszyn 2006: 170–171). Idee Nowego Wychowania służyły głównie wyzwoleniu autonomicznych sił psychicznych dziecka, poprzez liczne rozwiązania praktyczne w szkołach „na miarę” dziecięcych potrzeb (Wojnar 1988: 9). Dzięki pracom i działalności eksperymentalnej O. Decroly’ego, C. Freineta, Rogera Cousineta, A. Ferrière’a Nowe Wychowanie nie straciło swego znaczenia do czasów współczesnych.

Jednym z systemów pedagogicznych, które zrodziły się w ramach Nowego Wychowania, był system stworzony przez Marię Montessori. Oparty na założeniach naturalizmu system, którego celem było przygotowanie dziecka do swobodnego i samodzielного życia przez wspieranie jego wewnętrznych sił, szybko upowszechnił się, zajmując czołowe miejsce w nowych metodycznych koncepcjach wychowania i nauczania.

Podstawowym założeniem koncepcji pedagogicznej M. Montessori było „kształcenie wrażliwości wszystkich zmysłów oraz rozwój umysłowych i manualnych sprawności dziecka przez dostarczanie mu materiału dydaktycznego (do manipulowania) i umożliwienie spontanicznej aktywności w warunkach jak najbardziej zbliżonych do prawdziwego życia” (Wołoszyn 2006: 171). Jednym z elementów konstrukcji tego systemu pedagogicznego, który „pozostawia dzieciom pełnię swobody w rozwijaniu spontanicznej aktywności, w urządzaniu domu, jego sprzątanii, gotowaniu, hodowli roślin i zwierząt” (Okoń 1996a: 177), są metody pracy z dzieckiem opracowane przez włoską lekarzkę i pedagog.

Podstawę rozważań teoretycznych oraz działalności praktycznej M. Montessori stanowi dziecko oraz jego biologiczny i społeczny rozwój. Dzieciństwo, jej zdaniem, to okres niezmiernie ważny dla rozwoju jednostki, zachodzą w nim bowiem wszystkie podstawowe procesy twórcze nadające kształt osobowości człowieka. Stąd wychowanie to swoisty rodzaj „pomocy osobie ludzkiej w osiągnięciu przez nią niezależności”, to także „pomoc dawana dziecku od urodzenia w jego psychiczno-duchowym rozwoju” (Miksza 2004: 21). W okresie dzieciństwa ma miejsce stały wzrost i postęp w sferze ciała i ducha, zaś siłą sprawczą tego rozwoju jest wewnętrzna energia będąca źródłem aktywności dziecka. Dzieci są niestrudzone w swej

aktywności, nie boją się wysiłku, lecz stale go poszukują i wytrwale realizują podjęte działania.

Według M. Montessori każde dziecko jest budowniczym samego siebie, ale dzieła tego może dokonać jedynie w interakcji ze środowiskiem, w jakim się znajduje. Wszelkie informacje, podejmowane działania czy oferty płynące z otoczenia stanowią załączek rozwoju dziecka. Chłonie ono z otaczającego je świata – najpierw nieświadomie, potem w sposób zamierzony i świadomy – różne wrażenia, zdobywa wiedzę i doświadczenie, które wpływają na dalszy jego rozwój. Proces ten odbywa się dzięki typowym dla okresu dzieciństwa właściwościom, takim jak „absorbująca psychika”, „okresy szczególnej wrażliwości” oraz tzw. polaryzacja uwagi.

Punktem zwrotnym w koncepcji pedagogicznej M. Montessori było odkrycie polaryzacji uwagi. Jest to zjawisko wnikliwego i długotrwałego zainteresowania jednym przedmiotem lub jedną czynnością, pozostawania przy nich, wielokrotnego powracania do nich w celu dokonywania samodzielnych odkryć na drodze głębokich przeżyć. Zjawisko polaryzacji uwagi występuje tylko wtedy, gdy w procesie wychowania zostaną uwzględnione potrzeby rozwojowe dziecka, przy równocześnie współlistniejących okresach szczególnej wrażliwości. „Okres szczególnej wrażliwości” to czas, w którym uczenie się i wychowanie w określonej dziedzinie przynosi najlepsze efekty. Uwzględnianie w procesie wychowania właściwości psychicznych dziecka oraz umieszczenie go w odpowiednim otoczeniu zarówno społecznym, jak i materialnym jest podstawowym warunkiem prawidłowego rozwoju. Zorganizowane przez dorosłych otoczenie powinno zawierać bodźce, które odpowiadają fazom wrażliwości, inspirują do działania, a tym samym umożliwiają polaryzację uwagi. Podstawowymi zaś komponentami właściwie przygotowanego otoczenia są wolność, porządek, kontakt z rzeczywistością i naturą, piękno oraz materiały dydaktyczne.

Z koncepcji naturalizmu i idei Nowego Wychowania, zmierzającego do odnowy szkoły i radykalnej zmiany w wychowaniu, wywodzą się także poglądy pedagogiczne Celestyna Freineta.

Teoretycznych uzasadnień dla swoich praktycznych doświadczeń i poczynionych obserwacji francuski pedagog szukał u É. Claparède’a, A. Ferrière’a i Pierre’a Boveta. W poglądach A. Ferrière’a najbardziej pociągała go „myśl o potrzebie komplementarności edukacji i cywilizacji, a w związku z tym o potrzebie wyrobienia w młodym

pokoleniu trzech elementarnych wartości, za które obaj uważali krytycyzm, inicjatywę społeczną i autentyczną solidarność opartą na koegzystencji i współdziałaniu” (Sztobryn 2006: 357). Z pedagogiki naturalistycznej Freinet „odrzucił skrajny biologizm, zachowując jednakże zasadę indywidualizacji w procesie wychowania i nauczania dla wykrywania i rozwijania uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań uczniów przy jednoczesnym niwelowaniu i korygowaniu niepożądanych postaw, szczególnie typu aspołecznego przez włączenie jednostki w kolektyw rówieśników” (Semenowicz 1980: 16).

W poglądach pedagogicznych C. Freineta wyraźnie zauważyć można powiązanie z ideami Nowego Wychowania, ale również próby ich przewyciężenia. Nowe Wychowanie i pedagogikę Freineta łączy krytyka „szkoły tradycyjnej”, krępującej rozwój i wolność dziecka, głębokie zrozumienie i szacunek dla osobowości dziecka, jego potrzeb i dążeń, odwoływanie się do jego swobodnej aktywności, wysiłek, jaki należy włożyć do stworzenia środowiska wychowawczego, które sprzyja rozwojowi osobowości dziecka. Pedagogika Freineta „przewyciężała indywidualistyczne i naturalistyczne tendencje Nowego Wychowania” (Wojnar 1988: 11). Pedagog ten stanowczo odcinał się od wielu tendencji charakterystycznych dla Nowego Wychowania, krytykował burżuazyjny, mieszczański charakter tego kierunku. Sam dążył do stworzenia pedagogiki „populaire” – ludowej, która miała służyć dzieciom ze środowiska ludzi pracy. To wszystko decyduje o jego nowatorskiej postawie, zmierzającej do przeobrażenia dotychczasowej szkoły. Pedagogika Freineta mówiła o racjonalnym, prawdziwym wychowaniu, dbającym o rozwój intelektu, uczuć moralnych, społecznych i obywatelskich, wychowaniu uwzględniającym potrzeby dziecka, prawa naturalnego rozwoju, a także potrzeby i sytuacje środowiska, z którego dziecko pochodzi (Lewin 1976: 47).

Osią oryginalnej koncepcji pedagogicznej C. Freineta jest swobodna ekspresja. Wokół niej pedagog zbudował szeroką gamę technik pozwalających na aktywizację całej osobowości ucznia (Sztobryn 2006: 358). Szkoła jest tym miejscem, w którym dokonuje się rzeczywisty rozwój osobowości dziecka poprzez swobodną ekspresję we wszystkich dziedzinach oraz pełny rozwój samorządności.

Freinet podkreślał konserwatywność szkoły w stosunku do wymagań nowoczesnego życia w nowoczesnym społeczeństwie. Uwzględnił potrzeby i problemy konkretnych dzieci żyjących w danych

warunkach społecznych. W swoich szkołach działalność dzieci organizował tak, aby zapewnić im maksymalną swobodę indywidualnego rozwoju oraz pobudzać aktywność i ekspresję (Wojnar 1988: 10). Istotą koncepcji pedagogicznej C. Freineta jest zatem uwzględnienie naturalnego rozwoju dziecka i wysunięcie go na plan pierwszy. Nauczyciel natomiast staje się partnerem współdziałającym z uczniami i inspiratorem ich samodzielnych poszukiwań.

### Dziecko i aspekt przyrodniczy w systemie pedagogicznym Marii Montessori

Marii Montessori bliski był ekologiczny sposób myślenia na długo przed przełomem świadomości społecznej, jaki miał miejsce na początku lat 70. ubiegłego wieku. Perspektywa ekologiczna stała się dla niej podstawą nowej teorii kształcenia i wychowania (Ludwig 2000: 106). Wszechświat i człowiek, według M. Montessori, rozwijają się ewolucyjnie według planu nakreślonego przez Boga. Porządek świata odzwierciedla się w porządku duchowego rozwoju człowieka. Natura stanowi podstawę, na której zbudowana będzie kultura i cywilizacja (Miksza 2004: 22). Zamiast pojęcia „kultura” autorka używa określenia „supernatura”, które oznacza – obok dzieł kultury w węższym znaczeniu – wszystkie osiągnięcia cywilizacyjne człowieka. Działalność człowieka tworząca kulturę i kształtująca świat jest jego „kosmiczną misją” (Ludwig 2000: 109). Szeroką wizję wszechświata określała rozwinięta przez M. Montessori koncepcja „wychowania kosmicznego”, która w swej istocie zmierza do wprowadzenia młodego człowieka w perspektywę „teorii kosmicznej”.

Współcześnie koncepcję „wychowania kosmicznego” często łączy się z pedagogiką ekologiczną, bowiem „propozycja Montessori w tej kwestii wybiegała daleko w przyszłość, stając się źródłem współczesnego, szerokiego myślenia o związkach człowieka z przyrodą, kulturą, cywilizacją i całym wszechświatem” (Miksza 2000: 100).

U dziecka w wieku 7–12 lat w coraz większym stopniu dochodzi do głosu świadomość. Pojawia się faza wrażliwości na moralność, sprawiedliwość, dobro i zło, uczucia religijne, różne dziedziny nauki. Ponadto jest to okres rozumienia reguł, wartości i norm moralnych funkcjonujących w środowisku społecznym. Wzrasta zainteresowa-

nie roślinami, zwierzętami, minerałami, zwiększa się podatność na zdobywanie wiedzy. Pojawia się umiejętność „studiowania całości poprzez badanie detalu”. Dla tego okresu życia dziecka ważne staje się wychowanie kosmiczne Montessori, łączące w sobie elementy wiedzy o naszej planecie (Miksza 2004: 30).

Wychowanie kosmiczne stanowią zespolone i wzajemnie przenikające się nauki przyrodnicze, takie jak geologia, astronomia, biologia, geografia, a także historia. Jego celem, w kontekście wrażliwości na porządek, jest pokazanie oraz wyjaśnienie związków i zależności zachodzących w otaczającej rzeczywistości, w czym istotną rolę odgrywają pomoce rozwojowe, dzięki którym dziecko uświadamia sobie swoje miejsce na Ziemi.

Wychowanie kosmiczne jest nie tylko jedną z dziedzin kształcenia, lecz generalną zasadą, podstawową perspektywą całego systemu wysiłków wychowawczych i edukacyjnych. Poprzez odniesienie różnorodnych treści kształcenia i wychowania szkolnego do ewolucji Ziemi i ludzkości, oraz do planu kosmicznego, M. Montessori tworzy „uniwersalny plan nauczania”, który może „harmonijnie zjednoczyć rozsądek i sumienie wszystkich ludzi” – i dla tego planu rozwija różne zasady. Włączając w nauczanie aspekty nauk przyrodniczych, społecznych i humanistycznych oraz pokazując ich wzajemne powiązania, Montessori zmierza do unaukowania nauczania. Podaje też przykłady, jak można przedstawić zagadnienia przyrodnicze, aby na podstawie różnych nauk uzmysłwić dzieciom najrozmaitsze związki i uwarunkowania, odnieść te zagadnienia do ewolucji Ziemi i do planu kosmicznego oraz wskazać następstwa we współczesnej sytuacji przyrody i ludzkości. Wychowanie kosmiczne ma też ścisły związek z rozwojem moralnym, któremu Montessori poświęca szczególną uwagę. Chodzi jej o budzenie uczuć „podziwu i wdzięczności”, „zdumienia”, „miłości” i „zachwytu” wobec przyrody i ludzkości, o pielęgnowanie „uczuć dla sprawiedliwości i godności osobistej”, a także o to, by „rozwinąć ludzkie zrozumienie i solidarność”, których dziś tak bardzo brakuje. Konieczne jest do tego zrozumienie wzajemnej zależności wszystkich ludzi w dzisiejszym świecie i ich wspólnego zadania. Szczególne znaczenie ma w tym kontekście wychowanie do „bojaźni” wobec natury i człowieka (Ludwig 2000: 111).

M. Montessori ogromnie ceniła obcowanie dziecka z przyrodą. Sugerowała, by w szkole hodować zwierzęta, uprawiać rośliny, o któ-

re dzieci się troszczą. W szkole Montessori dzieci zajmują się kąciem przyrody ożywionej oraz prowadzą uprawy w ogrodzie. Sale, w których odbywają się zajęcia, wyposażone są w taki sposób, aby umożliwić dzieciom rozwijanie postawy badawczej wobec przyrody. Znajdują się w nich sprzęty i przyrządy pomocne w uprawie roślin i hodowli zwierząt, a więc akwaria, terraria i skrzynki do doświadczeń z roślinami.

Według Montessori „dziecko musi się uczyć dzięki własnej, indywidualnej aktywności” (Ludwig 2000: 112), dlatego w szkole istotne są eksperymenty przyrodnicze i formy swobodnej pracy. W wychowaniu kosmicznym treści trzeba dostosowywać do świata pojęć dziecka, a także uwzględniać ciekawe opowiadania oraz pogładowe środki dydaktyczne, takie jak fotografie, mapy, pocztówki, rysunki, modele. M. Montessori postuluje, by częściej organizować wycieczki i spacer w celu poznawania przyrody przez dziecko wszystkimi zmysłami. Uznaje również, że należy nie tylko wyposażyć dziecko w wiedzę o przyrodzie, ale przede wszystkim nauczyć je w niej żyć poprzez wprowadzenie w rozumienie tego, co naturalnie piękne, i otwarcie dostępu dla religijno-kontemplacyjnego doświadczania natury (Ludwig 2000: 112).

## Dziecko i aspekt przyrodniczy w koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta

W procesie poznawania świata Celestyn Freinet szczególnie eksponował rolę swobodnej aktywności twórczej, a przede wszystkim różnego rodzaju form ekspresji. Ekspresja jako czynnik inspirujący zainteresowania dzieci oraz ich samodzielne prace badawcze uczestniczy w organizowaniu procesów kształcenia umysłowego.

Miejscem dla wielostronnej aktywności dzieci, według Freineta, jest bogato wyposażone środowisko, w którym dziecko samo staje się twórcą. Korzystając z różnorodnych ofert, jakie niesie środowisko, dziecko tworzy własną „literaturę”, własne „podręczniki”, własne dzieła sztuki i techniki, samodzielnie bada otaczające je zjawiska, samo poznaje świat przyrody i świat społeczny. Czyni to wszystko w atmosferze swobody i zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Treścią swobodnej aktywności dzieci staje się życie środowiska z jego

społecznymi i przyrodniczymi zjawiskami. Szkoła przekształca się w zakład pracy dziecięcej, zespolonej z życiem środowiska. W środowisku tym dziecko swobodnie działa i wzbogaca swoje doświadczenia. Swobodna aktywność dziecka jest jego nauką, opartą na całościowym poznawaniu i przeżywaniu środowiska, a równocześnie na jego przetwarzaniu, na miarę sił i możliwości dziecka (Okoń 1996b: 47).

W wyniku szczegółowej analizy cyklu rozwojowego jednostki ludzkiej Celestyn Freinet wyodrębnił trzy fazy rozwoju psychicznego dziecka: fazę „szukania po omacku” (od narodzin do wczesnej edukacji szkolnej), fazę „urządzenia się” w otaczającym świecie (dziecko w wyniku doświadczeń życiowych próbuje samo porządkować ład w otaczającym je świecie); oraz fazę zabawy i pracy, przechodzącej w pracę-zabawę (dziecko poprzez zabawę przygotowuje się do pracy i do podjęcia odpowiedzialnego życia w społeczeństwie) (Okoń 1996b: 47).

C. Freinet zalecał zdobywanie doświadczeń „po omacku”, co według twórcy nowych technik w nauczaniu oznacza przypadkowe natrafienie przez dziecko w trakcie samodzielnych doświadczeń i działań na różne przedmioty i zjawiska życia, a także na odkrycie cech ludzi, zwierząt, roślin i rzeczy za pomocą zmysłów wspieranych intuicją i przeżyciami emocjonalnymi (Freinet 1976: 120). Czas poświęcony na „szukanie po omacku”, eksperymentowanie, próbowanie, sprawdzanie nie jest zbędnym wysiłkiem zużywającym siłę i energię dziecka, lecz podstawowym warunkiem rozwoju i dojrzewania człowieka (Freinet 1976: 137). Wyższą formą jest doświadczenie poszukujące, w którym po wielokrotnym powtórzeniu prób uwieńczonych sukcesem pojawia się, jako element wtórny, świadomość doznanych wrażeń zmysłowych oraz posługiwanie się nimi w sposób celowy i zamierzony, zamiast działania spontanicznego (Freinet 1976: 120).

W miejsce metod szkoły tradycyjnej Freinet wprowadził nowe, różnorodne i ciekawe, zajęcia, umożliwiające podjęcie aktywności przez każdego ucznia. Nazwał je „technikami szkolnymi”. Podstawowymi i najbardziej znanymi technikami, które ich twórca urzeczywistnił w praktyce szkolnej, są: swobodny tekst i drukarnia szkolna, gazetka szkolna, korespondencja międzyszkolna, fiszki samokontrolne, ekspresja artystyczna i techniczna w różnorodnych formach oraz tzw. doświadczenie poszukujące.

Stosowanie wymienionych technik pracy wymaga specyficznej przestrzeni edukacyjnej. W szkole C. Freineta każda klasa ma być warsztatem pracy, a nie – jak w szkole tradycyjnej – salą wykładową. Ważną rolę pełni w niej osiem specjalistycznych pracowni, w których dzieci wykonują różnorodne czynności; są to:

- pracownia z kartami pracy, słownikami, poradnikami i innymi materiałami informacyjnymi,
- pracownia z narzędziami i przyborami do konstruowania, mechaniki i pomiarów fizycznych,
- pracownia do ćwiczeń eksperymentalnych z biologii, chemii i fizyki,
- pracownia z drukarnią i urządzeniami do prac graficznych,
- pracownia z materiałami do artystycznych zajęć twórczych w zakresie malowania, lepienia, majsterkowania, muzykowania, fotografowania oraz wykonywania obrazów [...],
- pracownia do zajęć z drewna i metalu,
- pracownia do tkania, przędzenia, szycia i gotowania,
- pracownia do hodowli małych zwierząt i roślin (Okoń 1996b: 48).

Obok tych wyposażonych w rozmaite urządzenia i materiały pracowni znajdują się także zewnętrzne pracownie specjalistyczne, obejmujące środowisko przyrodnicze: ogród, warzywnik, sad, pole uprawne oraz pomieszczenia i urządzenia do hodowli zwierząt. W takiej celowo zorganizowanej przestrzeni edukacyjnej uczniowie poznają otaczającą ich rzeczywistość poprzez aktywne wielostronne działanie. Ośrodkiem informacji pozostaje sala ogólna, gdzie odbywają się zebrania uczniów i nauczycieli.

Szkoła, zdaniem Freineta, powinna być placem budowy, na którym coś się dzieje i który trzeba odpowiednio zorganizować. W *Gawędach Mateusza* pisze:

Dajcie im narzędzia pracy, drukarnię, linoryt, kredki i farby, ilustrowaną kartotekę dokumentacji do samodzielnych poszukiwań, książki do czytania, ogród, króliczarnię, nie zapominając o teatrze i kukiełkach, a szkoła stanie się w mgnieniu oka placem budowy i słowo praca nabierze całej wspaniałości wiążąc pracę manualną z umysłową i społeczną. W takich warunkach dziecko będzie niezmordowanie poszukiwać, realizować swoje pomysły, eksperymentować, uczyć się, wyrastać skupione, poważne, myślące, ludzkie (Freinet 1976: 78).

Ważne są także dla Freineta walory środowiska otaczającego szkołę, w którym widzi on szeroki wachlarz ofert edukacyjnych dla dziecka.

W swojej koncepcji pedagogicznej Freinet eksponował zasadę wychowania przez samodzielną pracę. W *Niezmiennych prawdach pedagogicznych* pisał:

Gdy prowadzicie lekcje metodą wykładu – nikt was nie słucha. Ale spróbujcie zorganizować pracę w klasie w taki sposób, aby dziecko zaczęło działać samodzielnie, robić doświadczenie, wywiady, czytać, wybierać i porządkować materiały źródłowe. Wtedy ono będzie stawiało wam pytania związane ze sprawami, które je zaciekały (Freinet 1976: 244).

W pracy z dziećmi wykorzystywana jest technika zwana przez Freineta doświadczeniem poszukującym, zapewniająca dzieciom różnorodne formy samodzielnych poszukiwań i doświadczeń.

Samodzielną pracę dzieci ukierunkowują tzw. karty pracy, które zawierają polecenie do wykonania w zakresie podjętego tematu, a także wykaz materiałów źródłowych, w których można uzyskać potrzebne informacje lub wskazówki dotyczące poszukiwania informacji czy przeprowadzania doświadczenia (Semenowicz 1980: 98). Efekty samodzielnych poszukiwań i przeprowadzonych doświadczeń uczniowie prezentują na forum klasy, zaś nauczyciel uzupełnia przekazywane informacje i dokonuje ich syntezy (ibidem: 104). Materiał źródłowy dostarcza dzieciom tzw. biblioteka pracy, która obejmuje broszury o charakterze encyklopedycznym. W bibliotece pracy gromadzone są także opracowane przez dzieci materiały, składane i drukowane w klasowej drukarni. Pełnią one funkcję książki-przewodnika, co pozostaje w zgodzie z freinetowską zasadą: „odrzućmy podręczniki, drukujmy własne”. W szkole freinetowskiej nie ma podręczników, co jednak nie znaczy, że w swojej koncepcji Freinet zrezygnował z książek jako źródła wiedzy dziecka.

Porządek do samodzielnej pracy badawczej wnosi tygodniowy plan pracy i grafik wykonania (Sztobryn 2006: 359). W szkole Freineta każde dziecko zdobywane przez siebie sprawności wkleja do indywidualnych kart pracy, które dają wgląd w jego aktualne zainteresowania.

Obok tygodniowych oraz indywidualnych kart pracy, a także obok kontroli społecznej, jaką zapewnia gazetka szkolna, istnieją

jeszcze fiszki kontrolno-badawcze o tematyce przyrodniczej, technicznej i artystycznej, które gwarantują pełne opanowanie przez dziecko zagadnienia. Na każdej z fiszek przedstawia się problem wraz z instrukcją dotyczącą kierunków poszukiwań oraz narzędzi i materiałów służących do jego rozwiązania. Odpowiednio wypełnione fiszki służą do celów kontrolnych (Okoń 1996b: 48–49). Dziecko samo bierze udział w kontroli i ocenie swojej pracy, określa, na jakim poziomie wykonało zadanie, w jaki sposób doszło do rozwiązania problemu. Oceniane są wyniki, a także cały wysiłek, jaki dziecko wniosło w rozwiązanie problemu, bowiem – zdaniem Freineta – nakład ten musi uzyskać maksymalną ocenę.

## Zakończenie

Od prawie stu lat w całym świecie, także w Polsce, istnieją przedszkola i szkoły realizujące zasady pedagogiki Marii Montessori. W placówkach tych dzięki wychowaniu kosmicznemu dziecko może rozwijać i poszerzać swoje zainteresowania otaczającą rzeczywistością, wzbogacać wiedzę i pogłębiać zrozumienie zjawisk i procesów otoczenia przyrodniczego i społecznego, zapoznać się z osiągnięciami ludzkości w dziedzinie cywilizacji i kultury. Może także rozwijać poczucie odpowiedzialności za środowisko, w którym żyje, oraz umiejętność włączania się w jego kształtowanie poprzez własne działanie.

Pedagogika Celestyna Freineta jest z kolei propozycją edukacji poprzez autentyczne aktywne uczestnictwo dziecka i nauczyciela w tym procesie, mającym na celu wszechstronny rozwój osobowości na miarę potencjału możliwości tkwiących w jednostce. Łącząc swobodę dzieci z troską o ich wszechstronny rozwój, a zarazem ich bogatą aktywność z wysokimi wymaganiami, konsekwentnie realizuje cele pedagogiki współczesnej. Idee pedagogiczne Freineta są nadal aktualne i można je z powodzeniem wykorzystać we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej.

## Literatura

- Freinet C. 1976, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i oprac. A. Lewin, H. Semenowicz, wstęp A. Lewin, przeł. H. Semenowicz, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa–Wrocław–Kraków–Gdańsk.
- Lewin A. 1976, *Freinet i jego dzieło pedagogiczne*, [w:] C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i oprac. A. Lewin, H. Semenowicz, wstęp A. Lewin, przeł. H. Semenowicz, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa–Wrocław–Kraków–Gdańsk.
- Ludwig H. 2000, „*Wychowanie kosmiczne*” Marii Montessori – *alternatywny program wychowania i kształcenia w epoce postmodernistycznej*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 105–117.
- Miksza M. 2000, *Miejsce Marii Montessori w klasyfikacjach prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 99–104.
- Miksza M. 2004, *Zrozumieć Montessori czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Okoń W. 1996a, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Okoń W. 1996b, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Semenowicz H. 1980, *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, WSiP, Warszawa.
- Sztobryn S. 2006, *Pedagogika Celestyna Freineta*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 356–362.
- Wojnar I. 1988, *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa, s. 5–21.
- Wołoszyn S. 2006, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 155–182.