

ALEKSANDRA FELINIAK
ORCID: 0000-0001-8589-002X
Uniwersytet Łódzki

DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.06

POPULARYZACJA METODY MARII MONTESSORI NA ŁAMACH CZASOPISMA „WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE” (1925–1939)

I. CZASOPISMO „WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE” I JEGO ZADANIA EDUKACYJNE

W okresie II Rzeczypospolitej nastąpił bardzo intensywny rozwój czasopiśmiennictwa pedagogicznego. W latach 1918–1939 wydano ponad 300 tytułów, które podejmowały na swoich łamach zagadnienia pedagogiczne (Sosnowska, 2016, s. 31, przyp. 2; por. Wira-Świątkowska, 2007, s. 91 – podaje liczbę prawie 200 tytułów. W większości przypadków były to czasopisma ukazujące się nieregularnie i okresowo). Czasopisma te przede wszystkim miały przyczynić się do podnoszenia kompetencji i kwalifikacji zawodowych pracowników oświaty oraz upowszechniać dorobek polskiej i światowej myśli pedagogicznej. Redakcje tych periodyków starały się zwiększać świadomość edukacyjną społeczeństwa. Łamy czasopism pedagogicznych były również miejscem ożywionej dyskusji nad odbudową i charakterem polskiego systemu oświaty.

Duży postęp w dziedzinach psychologii i pedagogiki sprawił, że w dwudziestoleciu międzywojennym wiele uwagi poświęcano badaniom nad okresem wczesnego dzieciństwa, wychowaniu małych dzieci oraz problematyce pedagogiki przedszkolnej. Ogromną rolę w popularyzacji najnowszych koncepcji i rozwiązań dydaktycznych odgrywały czasopisma specjalistyczne. W latach 1918–1939 ukazywało się 7 tytułów adresowanych do wychowawczyń przedszkoli (Sosnowska, 2016, s. 33, tab. 1). W tej grupie za najważniejsze czasopisma należy uznać „Przedszkole”, wydawane przez Sekcję Wychowawczyń Przedszkoli Związku Nauczycielstwa Polskiego, oraz „Wychowanie Przedszkolne” – organ Towarzystwa Wychowania Przedszkolnego, pierwszej polskiej organizacji upowszechniającej edukację przedszkolną (Sosnowska, 2016, s. 33–34).

Założycielką i redaktorem naczelnym „Wychowania Przedszkolnego” przez cały okres działalności była Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa, wybitna pedagog i działaczka społeczna (Wira-Świątkowska, 2004, s. 151–156; Leżańska, 2008, s. 59–63). Czasopismo to ukazywało się regularnie od 1925 do 1939 roku – w latach 1925–1931 jako miesięcznik, później zaś jako dwumiesięcznik. Redakcja czasopisma mieściła się w Warszawie przy alei 3 Maja, nr 16/6 w mieszkaniu M. Weryho-Radziwiłłowiczowej i jej męża Rafała Radziwiłłowicza.

We wstępie do pierwszego numeru „Wychowania Przedszkolnego” redaktor naczelna przedstawiła zakres proponowanej problematyki. W czasopiśmie miały znaleźć się: *artykuły treści naukowej i metodologicznej w zakresie pedagogiki; wskazówki jak stosować pogadanki, opowiadania, gry, ćwiczenie zmysłów, roboty i inne zajęcia, ażeby je uczynić przyjemnymi i pożytecznymi; powiadomianie czytelników o stanie obecnym wychowania przedszkolnego w kraju i zagranicą; nawiązanie ścisłego związku pomiędzy wychowawczyniami i redakcją, zamieszczanie ich pytań i odnośnych na nie odpowiedzi przez redakcję pisma; sprawozdania, ocena książek pedagogicznych i literatury dziecięcej* (Weryho-Radziwiłłowiczowa, 1925, s. 2).

Redakcja pisma pozyskała do współpracy wielu wybitnych przedstawicieli świata nauki, pedagogów, psychologów, lekarzy i działaczy społecznych, którzy byli autorami rozpraw i artykułów zapewniających wydawnictwu wysoki poziom merytoryczny. Niezwykle wartościowym uzupełnieniem były przekłady obcojęzycznych artykułów prezentujących zagraniczne wzorce stosowane w wychowaniu przedszkolnym i nowatorską metodykę pracy z dzieckiem. Periodyk składał się z dwóch zasadniczych części: teoretycznej, w której publikowano teksty z zakresu pedagogiki, psychologii i medycyny, oraz metodycznej (praktycznej), zawierającej przykłady praktycznego zastosowania rozwiązań dotyczących pracy pedagogicznej z małymi dziećmi. Układ wewnętrzny i tytuły poszczególnych działów podlegały jednak częstym zmianom.

II. MARIII MONTESSORI DROGA DO PEDAGOGIKI

Maria Montessori urodziła się 31 sierpnia 1870 roku w małej miejscowości Chiaravalle w prowincji Ankona w środkowych Włoszech (zarys biografii opracowany na podstawie: Łatacz, 1992, s. 47–68; Kucha, 2004, s. 12–18; Kucha, 2005, s. 18–23; Surma, 2007, s. 193–200, Surma, 2008, s. 17–23; Miksza, 2017, s. 15–19, 103–112. Na szczególną uwagę zasługują prace Barbary Surmy, która w oparciu o najnowszą, obcojęzyczną literaturę, m.in. Schwegman, 1999; Babini, Lama, 2000, skorygowała kilka błędów faktograficznych odnoszących się do życia i twórczości Marii Montessori, powtarzanych w starszych polskich publikacjach). Była jedyną córką Aleksandra Montessori, urzędnika skarbowego, i Renildy Stoppani. Dziewczynka dorastała w bardzo religijnej, katolickiej rodzinie pod opieką konserwatywnego ojca i serdecznej matki. W roku 1873 rodzina Montessori przeniosła się do Florencji, a dwa lata

później do Rzymu, gdzie Maria uczęszczała do szkoły podstawowej i średniej technicznej.

Po ukończeniu szkoły średniej postanowiła, że zostanie lekarzem. Nie było to zadanie łatwe do zrealizowania, ponieważ w tamtym czasie we Włoszech tylko nieliczne kobiety mogły studiować medycynę. Dopiero po wielu zabiegach i konsultacjach M. Montessori otrzymała zgodę dziekana fakultetu medycznego na rozpoczęcie studiów na Uniwersytecie Rzymskim. Studia ukończyła w lipcu 1896 roku jako jedna z pierwszych kobiet z dyplomem lekarza we Włoszech. Już w czasach studenckich interesowała się psychiatrią i pediatrią. W 1897 roku otrzymała pracę w rzymskim szpitalu San Giovanni, a następnie objęła stanowisko asystenta w Klinice Psychiatrycznej Uniwersytetu Rzymskiego. W okresie pracy w klinice zainteresowała się losem dzieci z opóźnieniem intelektualnym, dlatego rozpoczęła intensywne samokształcenie w zakresie psychiatrii. Pod wpływem prac francuskich psychiatrów Jeana Marca Gasparda Itarda i Edouarda Seguina oraz dzięki praktyce medycznej i doświadczeniu z dziećmi opóźnionymi intelektualnie utwierdziła się w przekonaniu, że problem rozwoju tych dzieci tkwi przede wszystkim w sferze pedagogicznej. Wymagają one zastosowania specjalnej metody pracy i stworzenia im odpowiednich warunków wychowawczych. Swoją teorię wygłosiła w 1898 roku na Kongresie Lekarzy w Turynie, przyczyniając się do rozwoju włoskiej pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia Marii Montessori w tej dziedzinie zostały szybko docenione. Po zakończeniu kongresu otrzymała propozycję wygłoszenia cyklu wykładów o kształceniu dzieci upośledzonych umysłowo. Oprócz wielu zajęć podjęła się jeszcze prowadzenia wykładów na temat higieny i antropologii w Żeńskim Instytucie Kształcenia Nauczycieli. Była aktywnym członkiem Narodowej Ligi Wychowania Dzieci Upośledzonych Umysłowo i gdy wiosną 1900 roku Liga otworzyła Instytut Medyczno-Pedagogiczny Kształcenia Nauczycieli dla Opieki nad Dziećmi Umysłowo Upośledzonymi, Montessori objęła w nim stanowisko dyrektora. W tym czasie nawiązała współpracę z Giuseppe Montesano. W założonej przy Instytucie Szkole Ortofrenicznej oboje prowadzili wykłady na temat przyczyn i objawów upośledzenia oraz specjalnych metod nauczania. Pomimo sukcesów zawodowych w dziedzinie pedagogiki specjalnej, w 1901 roku Montessori niespodziewanie zrezygnowała z pracy w Instytucie i działającej przy nim szkole. Oficjalnym powodem jej odejścia była chęć przygotowania się do pracy dydaktycznej z dziećmi bez odchyień. Najprawdopodobniej jednak na jej decyzji zaważyły względy osobiste – chciała zerwać kontakty z Montesano, z którym miała nieślubnego syna, zaś w obawie przed skandalem dziecko oddała pod tymczasową opiekę znajomej rodzinie wiejskiej.

Po odejściu z Instytutu Montessori ponownie podjęła studia na Uniwersytecie Rzymskim jako studentka fakultetu filozoficznego. Poza studiami nadal pracowała w szpitalu, Żeńskim Instytucie Kształcenia Nauczycieli i kontynuowała prywatną praktykę lekarską. W latach 1904–1908 prowadziła w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Rzymskiego wykłady dla studentów medycyny i nauk

przyrodniczych. Zainteresowania naukowe Marii Montessori koncentrowały się wówczas na historii antropologii, a dokładniej – na wykorzystaniu badań antropologicznych w pedagogice. Owocem kilku lat wykładów była książka poświęcona antropologii pedagogicznej (Montessori, b.r.w.).

Na początku 1906 roku Eduardo Talamo, inżynier i dyrektor Rzymskiego Instytutu Nieruchomości Miejskich, zaproponował jej objęcie stanowiska dyrektorki w jednym z rzymskich Domów Dziecięcych – Casa dei Bambini. 6 stycznia 1907 roku Maria Montessori otworzyła swój pierwszy Dom Dziecięcy przy Via dei Marsi 58, który początkowo miał być świetlicą dla dzieci pochodzących z przeludnionej, biednej dzielnicy San Lorenzo (Surma, 2017, s. 62–63. O warunkach życia w rzymskiej dzielnicy San Lorenzo zob. Trabalzini, 2009, s. 16, 19–20). Montessori sama zajmowała się urządzaniem placówki i wyżywieniem około 50 dzieci w wieku od 2 do 6 lat, często zaniedbanych fizycznie i moralnie. Wbrew wcześniejszym założeniom dziećmi opiekowały się niewykwalifikowane wychowawczynie, a nierzadko również matki podopiecznych placówki. Montessori poświęcała Domowi Dziecięcemu cały swój czas, jaki pozostawał jej po pracy na uniwersytecie i praktyce lekarskiej. Stopniowo wyposażała swoją placówkę w meble dostosowane do potrzeb dzieci, zmodyfikowane pomoce dydaktyczne Itarda i Sèguina oraz przyrządy stosowane w psychologii eksperymentalnej. Jednocześnie przygotowywała wychowawczynie do pracy z dziećmi i nowymi pomocami dydaktycznymi. Dom Dziecięcy stał się laboratorium badawczym. Już po kilku tygodniach pracy zauważyła zmiany w zachowaniu dzieci, które stały się bardziej skupione i wewnątrznie uporządkowane. Dom Dziecięcy szybko zyskał rozgłos, powstawały kolejne placówki, które odwiedzali pedagodzy, psycholodzy i zainteresowani rodzice. Latem 1909 roku Montessori gościła w posiadłości włoskich baronów Franchetti, gdzie jeszcze w tym samym roku odbył się pierwszy kurs pedagogiki Montessori z udziałem 100 osób. Z inicjatywy Franchettich Maria Montessori napisała pierwszą książkę poświęconą swojej metodzie pedagogicznej (Montessori, 1909). Następny, 1910 rok był dla niej przełomowy. Wtedy podjęła decyzję o rezygnacji z wykonywania zawodu lekarza, opuściła Uniwersytet Rzymski i całkowicie poświęciła się pracy pedagogicznej oraz propagowaniu idei wychowawczych. Odtąd jej życie wypełniło się doskonaleniem i wykładaniem własnej metody oraz nieustanną walką o prawa dziecka.

III. SYSTEM WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO MARII MONTESSORI NA ŁAMACH CZASOPISMA „WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE”

Od początku istnienia „Wychowania Przedszkolnego” redakcja czasopisma starała się upowszechniać nowoczesne idee dydaktyczne. W tym celu udostępniała jego łamy wybitnym specjalistom, którzy w przystępny i fachowy sposób przybliżali czytelnikom najnowsze rozwiązania z zakresu wychowania przedszkolnego. W przypadku popularyzowania dorobku pedagogicznego Marii Montessori

były to zarówno przekłady artykułów obcojęzycznych, jak i teksty polskich pedagogów.

Już w 1925 roku na łamach „Wychowania Przedszkolnego” ukazało się tłumaczenie tekstu Klary Grunwald (Grunwald, 1925, s. 14–19). Kilka lat wcześniej powyższy artykuł opublikowano w niemieckim czasopiśmie „Montessori Erziehung”, polska tłumaczka posługująca się inicjałami F. K. (najprawdopodobniej Felicja Kiełbikowa) skróciła jego treść, usuwając informacje dotyczące ruchu montessoriańskiego w Niemczech i genezy koncepcji pedagogicznej Marii Montessori (Łatacz, 1996, s. 53). K. Grunwald, należąca do grona pedagogów ruchu Nowego Wychowania, była autorką wielu opracowań na temat metody Montessori i przewodniczącą pierwszego niemieckiego stowarzyszenia montessoriańskiego, założonego w 1919 roku w Berlinie (Łatacz, 1996, s. 19, 54). Artykuł K. Grunwald odegrał bardzo ważną rolę w recepcji poglądów pedagogicznych Montessori w Polsce, będąc pierwszym wartościowym uzupełnieniem niekompletnej polskiej edycji jej najważniejszego dzieła (w 1913 roku w Warszawie, nakładem oficyny Henryka Lindenfelda, ukazała się książka pt. *Domy dziecięce (Le Case dei Bambini). Metoda pedagogji naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci. Z wydania ogłoszonego przez Instytut J.-J. Rousseau*, zob. Montessori, 1913. Za podstawę do polskiego przekładu posłużyło tłumaczenie francuskie, znacząco skrócone w porównaniu z oryginalnym tekstem, Dybiec, 1983, s. 8; Dybiec, 2009, s. 36; Łatacz, 1996, s. 47. Przez prawie stulecie była to jedyna publikacja książkowa Marii Montessori przetłumaczona na język polski, wznowiona dopiero w 2005 roku, zob. Montessori, 2005).

W 1928 roku na łamach „Wychowania Przedszkolnego” w dwóch częściach opublikowano obszerny artykuł Zofii Bogdanowiczowej pt. *Znaczenie metody Montessori* (Bogdanowiczowa, 1928a, s. 121–124; Bogdanowiczowa, 1928b, s. 145–149). Tekst stałej współpracownicy periodyku służył nie tylko popularyzacji tematyki, stanowił także próbę oceny metody stworzonej przez włoską pedagog (o Zofii Bogdanowiczowej zob. Leżańska, 2003, s. 416).

W 1936 roku opublikowano polski przekład jednego z czterech wykładów Montessori, które wygłosiła w 1922 roku podczas seminarium pedagogicznego w Katolickiej Szkole Społecznej w Brukseli. Tekst stanowiący podstawę dla polskiego tłumaczenia ukazał się drukiem w czasopiśmie „La Femme Belge” (Łatacz, 1996, s. 48; Kucha, 2003, s. 27). W artykule pt. *Myśli przewodnie mojej metody* Maria Montessori dokonała twórczego podsumowania swoich poglądów pedagogicznych (Montessori, 1936, s. 137–143).

Podstawą koncepcji pedagogicznej Marii Montessori jest podmiotowość dziecka jako wolnej jednostki i członka społeczeństwa, który ma w sobie twórcze cechy rozwijające się wyłącznie w powiązaniu z ludzką godnością. Włoska pedagog stawiała sobie za cel zmianę postrzegania dzieci, uwzględnienie w procesie wychowania ich człowieczeństwa i potrzeb duszy. Uważała, że czujność i subtelność w obchodzeniu się z dziećmi duszą jest sprawą sumienia. Jako pierwszy krok postulowała zapewnienie dziecku odpowiedniego dla niego otoczenia.

W takim starannie przygotowanym środowisku nadzór i pouczenia ze strony dorosłych ograniczają się do niezbędnego minimum. Dziecko wolne nie jest dzieckiem opuszczonym, należy jednak stworzyć dla niego nowy świat – świat dzieci. Montessori podkreślała, że dzieci potrafią sobą kierować i wiedzą, czego chcą (Montessori, 1936, s. 137–138).

K. Grunwald, L. Goryński i Z. Bogdanowiczowa szerzej opisali, jakie warunki powinno spełniać otoczenie wspierające rozwój dziecka. Zdaniem K. Grunwald szczęśliwe dzieci nie działają pod naciskiem otoczenia i pokazują swoją prawdziwą naturę. Pragną być ciągle w ruchu, chcą wszystkiego dotknąć, pragną przesuwac, ciągnąć, nosić, podnosić, wstawiać i wystawiać różne przedmioty. Ruch wzmacnia nierozwinięte mięśnie i prowadzi do ich skoordynowanego współdziałania. Małe dziecko stara się poznawać swoje otoczenie, a w tym procesie poznawania bardzo ważną rolę odgrywają wrażenia dotykowe. Dlatego należy dążyć do stworzenia środowiska, w którym dziecku nic nie grozi. W takim bezpiecznym otoczeniu dzieci mogą korzystać z nieskrępowanej swobody, stają się wesołe i spokojne (Grunwald, 1925, s. 14. Należy wspomnieć, że Kozakowska (1925, s. 2) uznała tę koncepcję Montessori za pokrewną z polskim duchem dążenia do wolności). W streszczeniu jednego z wykładów Marii Montessori, wygłoszonego w trakcie 5. Międzynarodowego Kongresu przedszkoli i szkół prowadzonych systemem Montessori, zorganizowanego w Oksfordzie w lipcu 1936 roku, L. Goryński podkreślił, że rezultatem takiego wychowania, które uwzględnia naturalną skłonność dziecka do aktywności, są jego samodzielność i niezależność. Skoro dzieci w wieku przedszkolnym zaczynają panować nad swoimi zmysłami i uczą się właściwego korzystania z nich, głównym zadaniem wychowawcy jest pomoc w ich harmonijnym rozwoju. Wychowawca nie może ograniczać naturalnej aktywności dziecka, bowiem jest to warunek wychowania samodzielnego i niezależnego człowieka. Korzystając ze swojej 30-letniej praktyki wychowawczej, Maria Montessori przyjęła, że zapewnienie dziecku samodzielności i do pewnego stopnia niezależności od dorosłych przyczyni się do wykształcenia w nim dwóch bardzo ważnych cech osobowości: niezależności myślenia i własnej woli (Goryński, 1937, s. 139–141).

Z. Bogdanowiczowa poświęciła dużo uwagi atmosferze panującej w Domu Dziecięcym – instytucji wychowawczej stworzonej przez Montessori. Dom Dziecięcy („Casa dei Bambini”) miał być miejscem nieróżniącym się charakterem od domu rodzinnego, w którym następował naturalny rozwój dziecka. Naczelną zasadą przyjętą w tych placówkach przedszkolnych było przekonanie, że największym szczęściem małego człowieka miało być uświadomienie sobie własnej siły wobec siebie i otoczenia. Autorka podkreśliła, że u podstaw systemu zajęć w Domach Dziecięcych znajdowała się swoboda rozumiana jako odróżnianie zła od dobra, panowanie nad sobą i swobodne działanie dla dobra ogółu. Jedynym ograniczeniem tej swobody było wymaganie wzajemnej uprzejmości i grzeczności. Ruch i aktywność dziecka jako konieczne czynniki biologiczne winny być ukierunkowane celowo. Z założenia dzieci mające możliwość

celowego wyładowania swojej energii intuicyjnie miały unikać działań bezcelowych oraz niegrzecznego i hałaśliwego zachowania. W swoich placówkach wychowawczych Montessori zlikwidowała system nagród w postaci przedmiotów, a kary ograniczyła jedynie do naturalnego odosobnienia dziecka, które dokucza lub przeszkadza innym dzieciom. Izolacja wg niej była bardziej skuteczna oraz łatwiejsza do wytłumaczenia i uzasadnienia ukaranemu od wszelkiego rodzaju kar wychowawczych. Uważała, że dziecko, które patrzy z daleka na bawiących się kolegów, szybko zapragnie wrócić do grupy i poprawi swoje zachowanie (Bogdanowiczowa, 1928a, s. 122–123; Friedländerowa, 1937, s. 7; Witkowski, 1937, s. 34).

W artykułach przedstawiających metodę Montessori sporo miejsca poświęcono organizacji, wyglądowi wnętrza i wyposażeniu Domów Dziecięcych. Według K. Grunwald wszystkie placówki przeznaczone dla dzieci powinny być tak urządzone, aby zapewniały swobodę ruchów i umożliwiały dziecku nieskrępowany rozwój. Autorka zauważyła, że Domy Dziecięce zazwyczaj dysponowały skromnymi warunkami lokalowymi – jednym lub dwoma pokojami (pokojem do pracy i zabaw oraz drugim pomieszczeniem, w którym dzieci spożywały posiłki i uczestniczyły w ćwiczeniach rytmicznych). Drugi pokój pełnił czasem rolę sypialni z małymi leżakami (Grunwald, 1925, s. 15). Charakterystyczną cechą wszystkich placówek, podkreślaną przez autorów, było specyficzne wyposażenie. Z pomieszczeń przeznaczonych dla dzieci usunięto ławki, swoimi rozmiarami i ciężarem krępujące żywą naturę podopiecznych, i zastąpiono je stolikami i krzeselkami, które były tak lekkie, że potrącone przewracały się. Dzieci przenosiły lub przesuwaly swobodnie meble w miejsca, które odpowiadały ich potrzebom, zaś każdy hałas wywołany potrąceniem i wywróceniem zachęcał dziecko do większej kontroli nad swoimi ruchami. Nie tylko stoliki i krzeselka miały wymiary dostosowane do wieku dziecięcego, również szafki były niskie, a szuflady w nich znajdowały się na wysokości odpowiadającej wzrostowi dzieci (Grunwald, 1925, s. 15; Bogdanowiczowa, 1928a, s. 122; Uklejska, 1932, s. 4; Montessori, 1936, s. 138–139. Szczegółowe wskazówki dotyczące wyposażenia polskich placówek przedszkolnych w krzeselka i stoliki, zgodne z wytycznymi Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, przedstawił na łamach „Wychowania Przedszkolnego” inżynier Stefan Koziński. Ze względu na fakt, że dzieci w przedszkolu są w różnym wieku i mogą znacząco różnić się wzrostem, kierowniczka placówki musiała przestrzegać przydziału mebli o odpowiedniej wielkości, przynajmniej w dwóch rozmiarach: mniejszym dla dzieci młodszych i większym dla starszych, zob. Koziński, 1939, s. 47). Wszystkie meble miały prosty i estetyczny wygląd, były pomalowane na jasne kolory lub całkiem białe. Na ścianach wisiały tablice, na których każde dziecko mogło swobodnie rysować. Nad tablicami wieszano różne obrazki, w tym przedstawiające sceny z życia dzieci, w sali nie brakowało kwiatów w doniczkach i wazonach, przy oknie często stało akwarium lub klatka z ptaszkami (Grunwald, 1925, s. 15; Bogdanowiczowa, 1928a, s. 122; Montessori, 1936, s. 138–139).

Austriacka pedagog Emma Plank zaprezentowała na łamach „Wychowania Przedszkolnego” Dom Dziecięcy im. Marii Montessori utworzony w 1930 roku w Wiedniu (Plank, 1938, s. 127–129). Placówka opisana w artykule mogła uchodzić za wzorcową. Dysponowała nowoczesnym budynkiem, którego projekt był efektem porozumienia architektów i pedagogów. Dom Dziecięcy znajdował się w gmachu z trzema skrzydłami. W każdym z nich mieściła się sala przeznaczona dla grupy 35 dzieci. Podział na trzy oddzielne sekcje miał swoje uzasadnienie sanitarne (zmniejszał możliwość infekcji w całym przedszkolu), psychologiczne (nowi podopieczni nie byli narażeni na stres spowodowany kontaktem ze zbyt wielką liczbą dzieci oraz nieznanymi im osobami dorosłymi) i wychowawcze. Skrzydła budynku były połączone ze sobą korytarzami, w których usytuowano umywalnie i szatnie. Pomiedzy tymi trzema częściami przedszkola znajdowały się tarasy ogrodowe, gdzie w czasie ładnej pogody odbywały się zajęcia z dziećmi. Sale przeznaczone dla dzieci były przestronne, z dużymi oknami z trzech stron. Nie tylko wszystkie sprzęty i meble dostosowano do wzrostu podopiecznych, ale cały budynek został tak zaprojektowany, aby dzieci mogły samodzielnie otwierać drzwi, włączać światło itp.

Zgodnie z podstawową zasadą pedagogiki Montessori *celowość, prostota i piękno powinny być przewodnikiem pierwszych kroków dziecka* (Grunwald, 1925, s. 15). Dlatego ładne i delikatne przedmioty ze szkła lub porcelany (miednice, dzbanki, talerzyki do jedzenia) uczą ostrożności w posługiwaniu się nimi. Takie otoczenie bardziej przemawia do wyobraźni dziecka niż surowe napomnienia dorosłych. Dziecko zdaje sobie sprawę, że jasne meble można pobrudzić, a delikatne przedmioty potłuc. Kontakt z ładnymi przedmiotami uczy dzieci troskliwości i zachęca do rozsądnego działania. Ład w otoczeniu pomaga dzieciom w rozwijaniu pamięci. Zanim dziecko uświadomi sobie pojęcia abstrakcyjne, musi uzmysłowić sobie konkretne rzeczy i miejsca, gdzie one się znajdują (Grunwald, 1925, s. 15; Uklejska, 1932, s. 4; Montessori, 1936, s. 139; Plank, 1938, s. 128–129).

Tworząc materiał do zajęć z dziećmi, Maria Montessori kładła nacisk na to, aby ćwiczenia mogły być wykonywane samodzielnie i zmuszały dziecko do skupienia uwagi. Czasem przedmiot pozbawiony użyteczności przyciąga uwagę dziecka, które mechanicznie i jednostajnie powtarza proces składania i rozkładania tej samej rzeczy. Dzieci wykonują swoje zajęcia z dużą radością, wielokrotnie, wręcz nadgorliwie powtarzając każdą czynność aż do wyczerpania swojej energii. Powtarzanie różnych czynności skutkuje znakomitą sprawnością w ich wykonywaniu. Istotą pedagogiki Montessori jest wykorzystanie skupienia uwagi dziecka i połączenie tego stanu z mechanicznym powtarzaniem jednego ćwiczenia. Tę metodę potwierdziły badania psychologów, którzy u podstaw nauczania stawiali dogłębne zainteresowanie oraz wytężoną i żywą uwagę. Do koncentracji potrzebny jest jednak bodziec, którego natężenie musi wzrastać. Według teorii Montessori początkowe zainteresowanie dziecka wzbudzają przedmioty i wrażenia, które można rozpoznać zmysłami: walce o różnych rozmiarach, powierzchni o rozmaitej chropowatości, przedmioty do liczenia, rysunki, dźwięki

muzyczne do rozpoznania, słowa do nauczenia się, gramatyka, zadania arytmetyczne, zagadnienia historyczne, przyroda (Montessori, 1936, s. 139–142).

M. Montessori, K. Grunwald i E. Plank silnie podkreślały, że dziecku należy umożliwić samodzielne działanie. Dzieci mają same wybierać zajęcia i zabawki, które najbardziej odpowiadają ich potrzebom i zainteresowaniom, ten wybór jest czynnikiem wychowawczym. Dorośli mogą ograniczać się jedynie do łagodnych wskazówek i cierpliwego pokazania – za pomocą powolnych i pewnych ruchów – jak prawidłowo wykonać daną czynność. Wychowawczynie nie osiągnie powodzenia, gdy wciąż będzie chciała doradzać, zachęcać dzieci, poprawiać po nich, okazywać im wyższość swojego doświadczenia. W przypadku jakiegokolwiek pomyłki dziecko samo ją dostrzeże i stara się samodzielnie naprawić. Zadaniem wychowawczynie jest przygotowanie odpowiedniego środowiska, dostarczanie materiału sprzyjającego koncentracji, wprowadzanie dzieci w ćwiczenia życia praktycznego i obserwacja postępów u podopiecznych. Powinna zachowywać spokój i być zawsze gotowa przyjść z pomocą dziecku, które ją wezwie (Grunwald, 1925, s. 17; Montessori, 1936, s. 141–142). Zgodnie z powyższymi założeniami, działania wychowawcze w wiedeńskim Domu Dziecięcym opierały się na naukowej obserwacji dzieci, wierze w ich naturalne siły i szacunku dla pracy twórczej, jaką mali podopieczni podejmowali w celu poznania i opanowania otaczającego ich świata (Plank, 1938, s. 128–129).

Na niezwykle interesujący aspekt ograniczonej swobody stosowanej w Domach Dziecięcych zwróciła uwagę E. Rybicka. Pomimo tak szeroko realizowanego ideału swobodnego wychowania, w placówkach montessoriańskich podlegał on obiektywnym ograniczeniom. Dzieci bawiły się takimi zabawkami, jakie im się podobały, ale dobór zabawek był bardzo ograniczony, a każda z nich służyła ściśle określonym celom wychowawczym. W rezultacie działał tam przymus warunków stworzonych przez wychowawczynię. Pełniła ona rolę biernego obserwatora zachowania swoich podopiecznych, który nie narzucał swojego zdania i nie kierował pracą dzieci, zaś ingerował w sytuacjach konfliktowych. Dzieci miały przekonanie, że robią to, co chcą, tymczasem wychowawczynie bez ich wiedzy stosowała przymus zewnętrzny, ukryty pod pozorami swobody (Rybicka, 1938, s. 170–171).

K. Grunwald zauważyła, że dzieci chętnie pomagają matce w domowych zajęciach i ten rodzaj niewymuszonej aktywności może być wskazówką dla nauczycieli. Pomagając kolegom i koleżankom, dziecko rozładowuje nadmiar energii, np. zapina fartuszek i zawiązuje buty młodszemu koledze, zmywa naczynia po wspólnym posiłku. Podczas wspólnych prac dzieci uczą się współdziałania, podziału zajęć i wzajemnej pomocy, natomiast opieka nad zwierzętami i pielęgnowanie roślin wywołują u nich silne poczucie odpowiedzialności. W taki sposób następuje rozwój wewnętrznej i społecznej aktywności dziecka (Grunwald, 1925, s. 16; Montessori, 1936, s. 140).

Wszystkie zachowania i pozytywne postawy społeczne szybko rozwijają się u dzieci, którym zapewniono dużo swobody i samodzielności w działaniu.

Nieskrępowane, zaspokojone pragnienie działania przyczynia się do rozwoju osobowości dziecka, blokowanie tej naturalnej skłonności będzie skutkować wybuchami gniewu, hałaśliwością i krzykiem. Jedyną drogą do osiągnięcia „higieny ducha” jest stosowanie się do słów Marii Montessori: *istnieje tylko jeden sposób zwalczania złego, a sposobem tym jest rozwijanie dobrego* (Grunwald, 1925, s. 16).

Metodykę Montessori obszerniej omówiła Z. Bogdanowiczowa, rozpoczynając od wyliczenia jej najważniejszych działów, do których należą: ćwiczenia fizyczne, czyli tzw. gimnastyka mięśni, ćwiczenia zmysłów, roboty ręczne (rysunek, modelowanie, przeplatanie, wycinanie) oraz ćwiczenia ręki i wzroku, przygotowujące do nauki czytania i pisanie. Ważnymi, niezmiennymi punktami planu dnia w Domach Dziecięcych były również: wspólne porządkowanie sali, ćwiczenia umysłowe i pogadanki, gry pod kierunkiem nauczyciela oraz wspólna modlitwa (Bogdanowiczowa, 1928a, s. 123–124).

Zajęcia gimnastyczne obejmowały ćwiczenia z przyrządami (płotek z dwoma poprzecznymi drążkami, drabinka, schodki proste i schodki kręte z poręczą, piłka zawieszona na sznurze, huśtawka) lub bez nich (marsze, ćwiczenia oddechowowe, chodzenie po linii narysowanej kredą). Osobny rodzaj gimnastyki, nazywanej przez Montessori wychowawczą, stanowiły ćwiczenia odwzorowujące czynności praktyczne z życia codziennego, czyli zapinanie, odpinanie, zahaczanie lub sznurowanie. Przykładem takich zajęć, dokładnie opisanym przez K. Grunwald, było ćwiczenie z ramkami obciążonymi materiałem, który pośrodku połączony był za pomocą guzików z jednej i dziurek z drugiej strony (Bogdanowiczowa, 1928b, s. 145; Grunwald, 1925, s. 17–18).

Już na wstępie swojego artykułu Z. Bogdanowiczowa wskazała najpopularniejszą stronę pedagogiki Montessori – tzw. ćwiczenia zmysłów, które miały rozwijać dwa ważne czynniki montessoriańskiego wychowania: dążenie do samodzielności i zdolność do koncentracji. Włoska pedagog spostrzegła, że małe dzieci najbardziej koncentrują się na ćwiczeniach zmysłów, które mogą wykonywać samodzielnie, poprawiając własne błędy. Wielokrotne powtarzanie tej samej czynności, o czym wspomniałam już wyżej, powoduje u nich stan silnej koncentracji uwagi. Po wykonaniu zadania dziecko jest zadowolone i chętne do nowego działania. Między innymi na podstawie kształcenia zmysłów Maria Montessori stworzyła pojęcie „okresów uczuciowych”, charakterystycznych dla poszczególnych etapów rozwoju dziecka. W ten sposób wyjaśniła, dlaczego dzieci w określonym wieku upierają się przy pewnych zajęciach, które całkowicie pochłaniają ich uwagę (Bogdanowiczowa, 1928a, s. 121; Grunwald, 1925, s. 18–19).

Rolą wychowawcy było zapewnienie materiału do kształcenia zmysłów i pozostawienie dziecku dużej dowolności w korzystaniu z niego. Według Montessori każdy zmysł wymaga spokoju i koncentracji uwagi dla subtelnego działania, dlatego ograniczała wpływ pozostałych zmysłów, np. zasłaniała oczy podczas ćwiczeń słuchu lub dotyku. Główną zasadą posługiwania się pomocami naukowymi podczas ćwiczeń zmysłów było początkowe dostarczanie bodźców o małej ilości i jakości, a następnie stopniowe zwiększanie ich skali. Zmysł wzroku kształcono

m.in. na barwnych lub cieniowanych tabliczkach lub na różnej wielkości sześcianach, z których należało ustawić wieżę. Zadaniem dziecka było ich porównywanie, nazywanie i rozpoznawanie. Montessori wprowadziła jeszcze tzw. barwne marsze, w czasie których pogrupowane dzieci dostawały do ręki różnokolorowe tabliczki. Zmysł dotyku rozwijano podczas segregowania (z zamkniętymi oczami) tabliczek o różnej, nierównej powierzchni (tkaniny, papier) bądź rozpoznawania przedmiotów zamkniętych w woreczku (ćwiczenie Sèguina). Do kształcenia słuchu Montessori wykorzystywała przyrząd złożony z dwuszeregowych dzwonek, natomiast do rozpoznawania szmerów służyły zamknięte pudełka z grochem, kamkami, piaskiem, makiem lub mąką. Słuch muzyczny rozwijano, wprowadzając rytmiczne ruchy w takt muzyki (Bogdanowiczowa, 1928b, s. 145–146).

K. Grunwald przytoczyła dwa przykłady bardzo lubianych przez dzieci ćwiczeń równowagi. Wychowawczynie w ramach zabawy miała narysować na podłodze kolorową linię w kształcie elipsy i poprosić dzieci, aby chodziły po niej. Innym tego rodzaju ćwiczeniem było przenoszenie szklanek do połowy wypełnionych kolorową wodą. Dziecko musiało kontrolować swoje ruchy i bacznie pilnować, żeby nawet kropelka wody nie wylała się ze szklanki (Grunwald, 1925, s. 16–17).

Prace ręczne obejmowały modelowanie, budowanie z klocków, rysunek i przeplatanie. Ich zadaniem było przyzwyczajanie ręki i umysłu do wykonywania pracy celowej. Modelowanie i rysunek dowolny były dla Montessori sprawdzianami psychicznej indywidualności dziecka. Szkicowanie, obrysowywanie figur geometrycznych miało przygotowywać rękę i wzrok do nauki czytania i pisania. Zresztą naukę pisania poprzedzały specjalne ćwiczenia. Dzieci zaczynały od obwodzenia palcem lub drewnianą pałeczką konturów figur geometrycznych i liter. Następnie z zawiązanymi oczami rozpoznawały kształty poszczególnych liter za pomocą dotyku. Dopiero na końcu dostawały do ręki ołówek i ruchomy alfabet, uczyły się sztuki pisania i łączenia liter w wyrazy (Bogdanowiczowa, 1928b, s. 146–147). Odmienne cele Montessori postawiła przed ćwiczeniami rytmicznymi przy muzyce, wychodząc z założenia, że lepsze panowanie nad własnymi ruchami sprawia, iż dzieci łatwiej odczuwają muzykę i rytm (Grunwald, 1925, s. 17).

Pewnych informacji na temat praktycznego zastosowania metody Marii Montessori dostarczały relacje z hospicji, które polscy pedagodzy przeprowadzali w zagranicznych przedszkolach. Felicja Kiełbikowa co najmniej dwukrotnie (1926, 1929) odwiedziła montessoriańskie placówki przedszkolne w Niemczech (Kiełbikowa, 1926, s. 9; Kiełbikowa, 1930, s. 97–98). Krótkie sprawozdanie z pobytu w Berlinie we wrześniu 1929 roku zatytułowała *Jeden dzień w przedszkolu Montessori*. Opisała w nim ćwiczenie o nazwie „lekcja ciszy” i zajęcia ruchowe, które odbywały się przy akompaniamencie pianina.

Dzięki wizycie Anny Jakimiakowej w dwóch paryskich przedszkolach możemy dowiedzieć się, że prowadzono w nich ćwiczenia zmysłów zgodnie z metodą Marii Montessori, a w oddziałach dzieci młodszych wykorzystywano materiał dydaktyczny zaczerpnięty z tej metody (sznurowanie, zapinanie, dopasowywanie figur geometrycznych i form rzeczowych do kształtu otworu itp.) (Jakimiakowa,

1925, s. 8). Montessoriańską gimnastykę rytmiczną i ćwiczenia zmysłów stosowano również w przedszkolach angielskich. (*Przedszkole angielskie*, 1928, s. 56).

Za sprawą artykułu Ignacego Schreibera poznajemy sytuację przedszkoli w Wiedniu, wśród których były placówki z oddziałami prowadzonymi systemem Montessori. Na początku lat 30. XX wieku w wiedeńskiej dydaktyce przedszkolnej wytworzyła się swoista rodzima metoda, będąca połączeniem silnie zakorzenionego freblizmu i zyskujących coraz większą popularność koncepcji Montessori (Schreiber, 1935, s. 35–38. E. Plank przyznała, że w wiedeńskim Domu Dziecięcym, gdzie pracowała, korzystano z materiału dydaktycznego Montessori, który jednak ciągle ulepszano, by odpowiadał wymaganiom współczesnej psychologii, zob. Plank, 1938, s. 129). Podobnym zbiorem kilku zmodyfikowanych metod dydaktycznych charakteryzował się dom dla małych dzieci (*La maison des petits*) założony przy Instytucie J. J. Rousseau w Genewie (*Dom dziecięcy*, 1925, s. 20–21; Audemars, Lafendel, 1938, s. 40; zob. również Żukiewiczowa, b.r.w., s. 182–183; Chmaj, 1962, s. 162; Bobrowska-Nowak, 1978, s. 290–293).

Na podstawie powyższego, obszernego streszczenia zawartości artykułów poświęconych upowszechnianiu metody Montessori w placówkach przedszkolnych możemy stwierdzić, że redakcja „Wychowania Przedszkolnego” przywiązywała dużą wagę do popularyzowania koncepcji pedagogicznej włoskiej pedagog. Było to działanie konieczne w obliczu rosnącego zainteresowania nowymi systemami wychowawczymi, przy jednoczesnym ogromnym niedostatku przekładów prac Marii Montessori na język polski. W zaistniałych okolicznościach niebagatelną rolę odgrywało upowszechnianie jej metody wśród wychowawczyń przedszkoli za sprawą opracowań książkowych autorstwa Idy Marii Schätzel, Felicji Pinesowej czy podręcznika Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej (Schätzel, 1919; Pinesowa, 1931; Weryho-Radziwiłłowiczowa, 1931, s. 63–67). W ten nurt wpisywały się również szczegółowe artykuły sprawozdawcze, opublikowane w „Wychowaniu Przedszkolnym”, w przystępnej formie udostępniające czytelnikom syntetyczną wiedzę o idei pedagogicznej Montessori. Warto jeszcze dodać, że w drugiej połowie lat 30. XX wieku redakcja tego czasopisma starała się na bieżąco informować o niektórych wydarzeniach ważnych dla ruchu montessoriańskiego – międzynarodowych kongresach i kursach (Elesta, 1936, s. 135; *Komunikat*, 1936, s. 194; Goryński, 1937, s. 139–141) czy ukazaniu się za granicą nowych książek M. Montessori (M. L., 1937, s. 124).

IV. ĆWICZENIA ZMYŚLÓW – JEDEN Z DZIAŁÓW CZASOPISMA „WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE”

Metoda Marii Montessori wywarła również ogromny wpływ na układ wewnętrzny i stałą zawartość czasopisma „Wychowanie Przedszkolne”. Już w pierwszym numerze tego periodyku ukazał się programowy artykuł Marii Librachowej, prekursorki pedeutologii i psychodydaktyki (O działalności naukowej Marii Lipskiej-Librachowej zob. Pacholczykowa, 1972, s. 290–292; Michalski, 1974;

Zych, 2003, s. 1053–1054), szczegółowo omawiający podstawy psychologiczne i zakres środków metodycznych ćwiczeń zmysłów (Librachowa, 1925, s. 3–7). Autorka, przyjmując za punkt odniesienia tzw. dary Fröbela, dostrzegła znaczenie reformy, jaką Montessori wprowadziła do systemu zajęć przedszkolnych. M. Librachowa podkreśliła, że liczne ćwiczenia polegające na szeregowaniu przedmiotów o różnych rozmiarach, zaproponowane przez włoską pedagog, sprzyjają rozwijaniu zdolności różnicowania bodźców. Wykonywane ćwiczenie często wymaga od dziecka skupienia uwagi, porównywania, oceny i nierzadko poprawiania własnych błędów, a więc czynności umysłowych wykraczających poza kształcenie zmysłów. Zdaniem M. Librachowej większe skupienie uwagi i kontrolowanie działań stanowiły o wyższości montessoriańskich ćwiczeń zmysłów nad propozycjami Fröbela, ale w obu metodach dostrzegła te same mankamenty. Zajęcia prowadzone z wykorzystaniem sztucznych, narzuconych środków metodycznych mogły sprawić, że dziecko nie będzie rozumiało, w jakim celu ma wykonać pewne działania, natomiast powtarzane czynności tracą swoje znaczenie wychowawcze, staną się automatyczne i będą wykonywane bez żadnej kontroli. Konkludując, autorka artykułu stwierdziła, że nie można jedynie ograniczać się do kształcenia zmysłów, lecz działając na zmysły, oddziaływać na zdolności umysłowe, np. wpływać na rozwój mowy i wzbogacać słownictwo. Rozwojowi umysłowemu dziecka sprzyja unikanie schematyzmu w doborze środków do zajęć oraz preferowanie takiego materiału, którym dziecko posługuje się samodzielnie, swobodnie i z zainteresowaniem (Librachowa, 1925, s. 6–7).

Zanim czytelnicy inauguracyjnego numeru „Wychowania Przedszkolnego” zapoznali się z pierwszymi, różnorodnymi zestawami tzw. ćwiczeń zmysłów (*Ćwiczenia wzrokowe (barwa)*, 1925, s. 8; *Ćwiczenia wzrokowe (kształt)*, 1925, s. 8; *Ćwiczenia słuchu*, 1925, s. 8; *Ćwiczenia smaku*, 1925, s. 8; *Ćwiczenia dotyku*, 1925, s. 8; *Zmysł równowagi*, 1925, s. 8–9), mogli przeczytać krótki artykuł zawierający praktyczne wskazówki dla wychowawczyń, dotyczące prowadzenia tego rodzaju zajęć (M. K., 1925, s. 7). Dowiadujemy się z niego, że ćwiczenia zmysłów powinny być prowadzone regularnie, metodycznie i w sposób urozmaicony, z zachowaniem stopniowania skali trudności. Przed przystąpieniem do systematycznych ćwiczeń wychowawczyni musi przekonać się, czy narządy zmysłów u wszystkich dzieci funkcjonują prawidłowo. Wychowawczyni koncentrując się na całej grupie, obserwuje każde dziecko i kontroluje jego osiągnięcia. Przy okazji takich zajęć powinna starać się poszerzać zasób wiadomości i słownictwa swoich podopiecznych. W celu osiągnięcia największego skupienia uwagi dziecka warto „odizolować” kształcony zmysł, np. ćwiczenia słuchowe wykonywać w ciszy, dotykowe w ciemności.

Warunki, w jakich powinny odbywać się ćwiczenia zmysłów w większych grupach, scharakteryzowała A. M. Darewska (Darewska, 1925, s. 24–25). Pierwszym warunkiem jest bezwzględna czystość – dzieci muszą mieć czyste ręce, a przedmioty, z których będą korzystały, nie mogą być brudne lub zakażone. Ponadto wychowawczyni musi dysponować wystarczającą liczbą pomocy.

Dziecko, które czeka na przedmiot, nudzi się, zaś gdy dotknie go tylko raz, wrażenie będzie za słabe. Do ćwiczeń wzrokowych jest potrzebna duża liczba patyczków, pasków czy deseczek o różnej długości, do ćwiczeń na rozpoznawanie barw wiele różnokolorowych kawałków włóczki, szmatek, kółek, figur geometrycznych itp. Do zajęć, w których nieodzowne są przepaski do zasłonięcia oczu, z powodów higienicznych każde dziecko musi mieć własną. Ćwiczenia zmysłów powinny odbywać się na stojąco, tylko w wyjątkowych przypadkach na siedząco, zawsze z zachowaniem ciszy. Wychowawczynie przekazują tylko niezbędne wskazówki, dając dzieciom dużo czasu, by same mogły pomyśleć i znaleźć odpowiednie słowa dla poprawnego wyrażenia swoich wrażeń.

Tematyka kształcenia zmysłów na stałe zadomowiła się na łamach „Wychowania Przedszkolnego”, szybko znajdując swoje miejsce jako osobny dział w części metodycznej (praktycznej) czasopisma. W ciągu 14 lat opublikowano kilkadziesiąt zestawów ćwiczeń kształcących zmysły. Znaczną część z nich stanowiły propozycje czytelników (ochroniarek, wychowawczyń przedszkoli, nauczycieli-praktyków), korzystających z metody Montessori. Do grona najbardziej znanych autorek należały: Janina Czabanowska, A. M. Darewska, Maria Erdmanówna, A. Gawrońska, J. Jędrychowska, S. Emma Kubiszynówna, S. Lipszycówna, N. Mackiewiczówna, M. Malecka, M. Michniewiczówna, Sabina Ostojka, Maria Tręchowiczówna, A. Zabiełówna, K. Zajdowska, A. Zakrzewska (Czabanowska, 1932; Darewska, 1925, 1929; Erdmanówna, 1937a, 1937b, 1937c; Gawrońska, 1930; Jędrychowska, 1930; Kubiszynówna, 1934; Lipszycówna, 1933; Mackiewiczówna, 1926; Malecka, 1928, 1929; Michniewiczówna, 1933; Ostojka, 1932; Tręchowiczówna, 1930; Zabiełówna, 1934; Zajdowska, 1930; Zakrzewska, 1928). W co najmniej kilku przypadkach zapoznano czytelników z zagranicznymi propozycjami ćwiczeń zmysłów (Chassat, 1926, s. 5–6; Delvaure, 1930, s. 137–138; Lingard, 1933a, s. 156–157, 1933b, s. 157; *Pomoce wychowawcze Mar Bic. Marin Biciulescu, dyrektora pisma „Szkoła i Rodzina”, redagowanego w Bukareszcie*, 1932, s. 31–32; *Ćwiczenie zmysłu wzrokowego. Foremki do guzików*, 1933, s. 27). Większość zestawów ćwiczeń nie pozwalała na identyfikację autorów, którzy pozostali całkowicie anonimowi lub podpisali się pod nimi jedynie pseudonimem bądź inicjałami.

Wśród propozycji znajdujemy ćwiczenia pogrupowane pod względem kształconych zmysłów: wzroku (z podziałem na postrzeganie kolorów, kształtów i wymiarów oraz zestawy tzw. ćwiczeń spostrzegawczości), dotyku (rozpoznawanie przedmiotów po ich kształcie, wielkości, fakturze i temperaturze oraz tzw. ćwiczenia mięśniowe, polegające na porównywaniu ciężaru i sprężystości), smaku, węchu, słuchu i równowagi. W zestawach ćwiczeń znajdujemy bardzo szeroki zakres zastosowanych materiałów sensorycznych (Por. z zestawem klasycznych materiałów sensorycznych Montessori usystematyzowanym przez Sabinę Guz, 2006, s. 41–42).

Zmysł wzroku proponowano rozwijać za pomocą ćwiczeń, które polegały na porównywaniu położenia przedmiotów względem siebie, jak również form

wyciętych z papieru przedstawiających zwierzęta i ludzi (*Ćwiczenie wzrokowe*, 1926c, s. 19–20; Dar. M., 1929, s. 138–139; Mat. A., 1931, s. 188–189; Lingard, 1933a, s. 157), jak i przedmiotów codziennego użytku (łóżko, krzesło, biurko, szafa itp.) lub zabawek (*Ćwiczenie wzrokowe*, 1927, s. 22; Jędrychowska, 1930, s. 64). W ten sposób dzieci mogły zapoznać się z określeniami położenia przedmiotów: pod, na, w środku, na prawo, na lewo, z przodu, z tyłu itd. Innym rodzajem ćwiczeń zmysłu wzroku były zajęcia polegające na obserwowaniu i powtarzaniu ruchów wykonywanych przez wychowawczynię lub jedno z dzieci (*Ćwiczenia wzrokowe*, 1926, s. 22; *Ćwiczenie wzrokowe*, 1926b, s. 27) oraz uważnym przyglądaniu się obrazkom i zabawkom ustawionym przez wychowawczynię (*Ćwiczenie wzroku*, 1925b, s. 30; Malecka, 1928, s. 238). W przypadku ćwiczeń z zabawkami wychowawczyni zmieniała ich ustawienie, a dzieci musiały dostrzec różnicę i ułożyć swoje zabawki zgodnie z nowym wzorem. Postrzeganie i rozpoznawanie barw proponowano ćwiczyć z wykorzystaniem różnokolorowych przedmiotów (patyczków, ufarbowanych ziaren grochu lub fasoli, kartonów, tkanin, piłek, kulek, kręgli, szpulek, kamyków i kwiatów). Dzieci miały wybrać rzeczy o jednym określonym kolorze lub wzorze, bądź posortować przedmioty występujące w różnych kolorach (*Ćwiczenia wzrokowe (barwa)*, 1925, s. 8; *Ćwiczenie zmysłów: Dotyk. Słuch. Wzrok*, 1925, s. 39; *Ćwiczenie wzrokowe*, 1926c, s. 19–20; *Ćwiczenie wzrokowe*, 1926d, s. 16; Mackiewiczówna, 1926, s. 21; *Gra w kręgle (Ćwiczenie wzrokowe – barwy)*, 1927, s. 18–19; *Ćwiczenie wzrokowe (dla dzieci młodszych)*, 1927, s. 22–23; Z. K., 1927, s. 23; *Ćwiczenie wzrokowe: Barwa*, 1928, s. 261–262; Malecka, 1928, s. 238; Zakrzewska, 1928, s. 214; Bobr. R., 1931, s. 120; Hr. M., 1931, s. 120; Kresowianka, 1933, s. 94–95; Lipszycówna, 1933, s. 54). Poznawaniu kształtów i wielkości przedmiotów miały służyć ćwiczenia polegające na dopasowywaniu: figur geometrycznych (*Ćwiczenia wzrokowe (kształt)*, 1925, s. 8; *Ćwiczenia wzrokowe*, 1926, s. 22; *Ćwiczenie zmysłu wzrokowego. Foremki do guzików*, 1933, s. 27), dwóch części przeciętej deseczki (*Ćwiczenie wzrokowe*, 1925, s. 26; *Ćwiczenie wzroku*, 1925a, s. 27), korków do butelek, przykrywek do pudełek, tasiemek różnej długości (*Ćwiczenie zmysłów: Dotyk. Słuch. Wzrok*, 1925, s. 39; Gawrońska, 1930, s. 18–19), liści (*Ćwiczenie zmysłów*, 1927, s. 20–21), kamyków (Z. K., 1927, s. 23), przedmiotów o podobnych długościach (Ostojska, 1932, s. 88–89). W ramach postrzegania rozmiarów i form dzieci mogły również ćwiczyć rozróżnianie rzeczy o różnych wielkościach (*Ćwiczenie wzrokowe (dla dzieci młodszych)*, 1927, s. 22–23; Malecka, 1928, s. 237–238; Gawrońska, 1930, s. 18–19; Kresowianka, 1933, s. 94–95), układanie figur geometrycznych z patyczków o różnej długości (*Ćwiczenie wzrokowe*, 1925, s. 26), układanie wież i schodków z wielościanów (sześciastianów, graniastosłupów) (Ostojska, 1932, s. 88–89). W osobną kategorię wydzielono zestawy tzw. ćwiczeń spostrzegawczości, realizowane przy użyciu: drewnianej kostki z naklejonymi rysunkami (*Ćwiczenie spostrzegawczości. Gra kostkowa*, 1925, s. 29; Mat. A., 1931, s. 188–189), prostokąta z tektury podzielonego na 6 kwadratów z rysunkami, do których dzieci miały dopasowywać odpowiednie kartoniki (*Ćwiczenie spostrzegawczości*, 1925, s. 41–42),

obrazków rozłożonych na stole (Chassat, 1926, s. 5–6), kolorowych pisanek wyciętych z papieru (*Ćwiczenia spostrzegawczości (pisanki)*, 1929, s. 71), tablicy lub kartonu z narysowanymi bądź wyciętymi z papieru i przyklejonymi zwierzętami, lalkami (Z. Z., 1930, s. 135–136; Lingard, 1933a, s. 156–157; Zabiełłówna A., 1934, s. 22–23; *Króliki. Ćwiczenie spostrzegawczości*, 1938, s. 65). W trakcie ćwiczeń spostrzegawczości dzieci miały także odnaleźć brakujące części rysunków (*Ćwiczenie. Spostrzegawczości*, 1927, s. 22; A. Z., 1929a, s. 116; Erdmanówna, 1937a, s. 26–27; 1937b, s. 59; 1937c, s. 123), zakryte znaczki (Kubiszynówna, 1934, s. 89). Materiałami sensorycznymi wykorzystywanymi w tego rodzaju zajęciach mogły również być: jabłka przyniesione do przedszkola przez dzieci lub wychowawczynię (Michniewiczówna, 1933, s. 151–152), suche liście zbierane w trakcie jednej z jesiennych wycieczek do parku (Czabanowska, 1932, s. 158); przedmioty dostępne w przedszkolu, np. kałamarz, piłka, klocki (I. M. C., 1926, s. 23; *Ćwiczenie spostrzegawczości*, 1938, s. 33). Z ćwiczeniami spostrzegawczości ściśle związane były zajęcia rozwijające pamięć wzrokową (*Ćwiczenie wzrokowe*, 1926a, s. 21; *Ćwiczenie zmysłów*, 1927, s. 20–21; W., 1929, s. 139; Delvaure, 1930, s. 137–138; Zajdowska, 1930, s. 43–44; Lingard, 1933a, s. 157).

Zmysł dotyku z reguły sugerowano kształtować z pomocą sprzętów (stołu, krzesła, okna) i zabawek powszechnie dostępnych w przedszkolu (piłek, kul, klocków, lalek, obręczy itd.), rozpoznawanych przez dzieci z zasłoniętymi lub zamkniętymi oczami (*Ćwiczenie zmysłów: Węchu. Dotyku*, 1925, s. 26; *Ćwiczenie zmysłów*, 1926, s. 24; *Ćwiczenie dotyku*, 1927, s. 22; Malecka, 1929, s. 22; A. Z., 1930, s. 64–65). Z zawiązanymi oczami dzieci miały wykonywać pewne czynności, np.: włożyć chustkę do kieszonki, zapiąć i odpiąć guziki w fartuszk, zasznurować buty, wytrzeć tablicę (*Ćwiczenia dotyku*, 1925, s. 8; *Ćwiczenie dotyku*, 1926, s. 27; A. Z., 1930, s. 64–65). W ramach ćwiczeń zmysłu dotyku mogły nauczyć się rozpoznawać przedmioty spiczaste (*Ćwiczenie dotyku*, 1925, s. 36), odróżniać rzeczy małe od dużych, suche od mokrych, gorące od zimnych, twarde od miękkich (Malecka, 1928, s. 239). Doskonałymi materiałami sensorycznymi były kawałki tkanin o różnej fakturze (*Ćwiczenie dotyku (Ślepa babka)*, 1925, s. 27; Mackiewiczówna, 1926, s. 21), papier o różnej grubości i wytrzymałości (E. M., 1928, s. 93–94), ziarna owsa, grochu, ryżu, orzechy laskowe, włoskie, kasztany i żołądźcie schowane do woreczka (*Ćwiczenia dotyku*, 1926, s. 20; Malecka, 1929, s. 22), liście różnych gatunków drzew (*Ćwiczenie zmysłów*, 1927, s. 20–21), kamyczki przyniesione z ogródka (Z. K., 1927, s. 23). Niektóre z ćwiczeń dotyku, polegające na porównywaniu ciężaru dwóch różnych przedmiotów, pudełek, wiader lub koszyczków z odmienną zawartością (*Ćwiczenie mięśniowe*, 1925, s. 36; A. Z., 1928b, s. 138–139) określano ćwiczeniami mięśniowymi (zmysłu mięśniowego). Ponadto zaliczano do nich zabawę w przeciąganie linki przez dwie grupy dzieci, zginanie i łamanie patyczków, przedzieranie i rozrywanie papieru gazetowego, okładkowego czy tektury (*Zmysł mięśniowy. Czucie oporu*, 1929, s. 116; *Zmysł mięśniowy. Czucie oporu (wykorzystane przy każdej pracy ręcznej)*, 1930, s. 44).

Najprostsze ćwiczenia smaku dotyczyły prawidłowego rozpoznawania i nazywania płynów (mleko, kawa, mięta, rumianek, herbata), rozróżniania wody czystej od lekko i mocno osolonej (*Ćwiczenia smaku*, 1925, s. 8; *Ćwiczenie smaku*, 1925, s. 27). W trudniejszych zadaniach dzieci, posługując się samym zmysłem smaku, musiały rozpoznać kilka gatunków jarzyn (brukiew, marchew, burak, ziemniak) lub sól, mąkę i sodę (*Ćwiczenie zmysłów: Powonienie. Smak*, 1927, s. 21–22; *Ćwiczenie zmysłów. Zmysł smaku*, 1929, s. 91–92).

Bardzo bogaty zestaw materiałów sensorycznych proponowano do rozwijania zmysłu powonienia. Były to substancje w buteleczkach (ocet, nafta, chlorek, terpentyna, spirytus i rozcieńczony amoniak) (*Ćwiczenie węchu*, 1925b, s. 29–30; *Ćwiczenie zmysłów: Węchu. Dotyku* (1925), s. 26; *Ćwiczenie węchowe*, 1926, s. 22–23; *Ćwiczenia węchu*, 1927, s. 22; Zakrzewska, 1928, s. 213–214), tytoń, kamfora, smoła (*Ćwiczenie węchu*, 1925a, s. 27), przyprawy kuchenne i warzywa (cebula, pieprz, pietruszka, koperek, mięta, cykorja) (*Ćwiczenie powonienia*, 1925, s. 36; *Ćwiczenie zmysłów: Powonienie. Smak*, 1927, s. 21–22; A. Z., 1928a, s. 46; Zakrzewska, 1928, s. 213–214), pospolite zioła (mięta, rumianek, piołun, macierzanka) (*Ćwiczenie węchowe*, 1925, s. 42; *Ćwiczenia zmysłów: Ćwiczenie węchu*, 1931, s. 156), kwiaty (konwalie, bez, lilie, goździki, róże) (Z., 1930, s. 140; *Ćwiczenie zmysłu węchu (z grupą dzieci starszych)*, 1931, s. 120), świeże siano (*Ćwiczenia zmysłów. Węch*, 1928, s. 192).

Do przeprowadzania ćwiczeń słuchu zalecano zupełną ciszę, w czasie której dzieci mogły nasłuchiwać odgłosów pochodzących z ulicy, szumu wiatru, poznawać dźwięk różnych przedmiotów kuchennych (garnków, słoików, deseczek), instrumentów muzycznych (bęben, trąbka, pianino), rzeczy uderzanych lub upuszczonych na podłogę (*Ćwiczenia słuchu*, 1925, s. 8; M. D., 1925, s. 28; *Ćwiczenia słuchowe*, 1927, s. 22; Malecka, 1928, s. 239). Niektóre ćwiczenia polegały na odgadywaniu szmeru pudełek lub woreczków wypełnionych kamyczkami, kasztanami, fasolą, grochem, kaszą itp., odróżnianiu słuchem zawartości blaszanych pudełek ze szpilkami, guzikami czy gwoździkami, a także wywoływaniu dzieci po nazwisku przez wychowawczynię znajdującą się w sąsiednim pomieszczeniu lub rozpoznawaniu kolegi po głosie (*Ćwiczenie słuchu*, 1925a, s. 27; *Ćwiczenie słuchu*, 1925b, s. 30; *Ćwiczenie słuchu (szmeru)*, 1925, s. 37; *Ćwiczenie zmysłów: Dotyk. Słuch. Wzrok*, 1925, s. 39; Tręchowiczówna, 1930, s. 94).

Ostatnim rodzajem proponowanych zajęć były ćwiczenia zmysłu równowagi. Obszerny zestaw tego rodzaju ćwiczeń o zróżnicowanej skali trudności zaproponowała M. Darewska. Każde dziecko mogło ćwiczyć z wykorzystaniem przedmiotów znajdujących się w jego otoczeniu: schodów, desek, belek, drabin, pni drzew, taboretów, krzesel itp. (Darewska, 1929, s. 238–239). Najczęstszym zadaniem dla dzieci był wolny marsz z jakimś niezbyt ciężkim przedmiotem na głowie (koszyczkiem, pudełkiem, deseczką), utrzymywanym w stanie równowagi. Dzieci mogły jedynie asekurować tę rzecz, podtrzymując tylko wtedy, gdy spadała. Inne ćwiczenia polegały na chodzeniu z deseczką, na której stała filiżanka z wodą, lub maszerowaniu z deseczką, na której stała budowla

z klocków (*Zmysł równowagi*, 1925, s. 8–9; A. Z., 1929a, s. 116; A. Z., 1929b, s. 139–140; Darewska, 1929, s. 239).

Szerokie spektrum ćwiczeń kształcących zmysły zamieszczanych na łamach „Wychowania Przedszkolnego” jest dowodem dużej pomysłowości autorów, bardzo często czytelników czasopisma, którzy, bazując na własnych doświadczeniach wychowawczych, twórczo modyfikowali metodę Montessori.

V. KRYTYKA METODY MONTESSORI

System pedagogiczny Marii Montessori w okresie międzywojennym często był przedmiotem debaty prowadzonej w gronie pedagogów i psychologów. W 1928 roku Józefa Berggruen przedstawiła obszerne sprawozdanie z obrad IV Międzynarodowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania, który odbył się w Locarno (w dniach 3–15 sierpnia 1927 r.). Fragment swojej relacji poświęciła dyskusji nad wystąpieniami dwóch przedstawicielek placówek montessoriańskich z Amsterdamu i Wiednia, które podkreślały dużą wartość reform wprowadzonych przez Montessori do wychowania przedszkolnego. Według prelegentek w Domach Dziecięcych zapewniono podopiecznym spokój, swobodę, przyjazne otoczenie, sprzęty i zabawki dostosowane do ich potrzeb. Uczestnicy tej dyskusji (m.in. Owidiusz Decroly), a nawet niektórzy pracownicy Domów Dziecięcych, zwrócili jednak uwagę na braki metody Montessori: zbyt określony i ograniczony materiał dydaktyczny oraz dogmatyzm w wyznaczaniu zajęć dla dzieci. Pedagogice montessoriańskich placówek przeciwstawiano metody stosowane w domu dla małych dzieci przy Instytucie J. J. Rousseau w Genewie, gdzie za fundament wychowania uznano zabawę-czyn, nawiązującą do naturalnych zainteresowań i potrzeb dziecka. W placówce genewskiej nie było sztywnego, z góry ustalonego programu zabaw, natomiast za istotę wychowania przyjęto tam dobrą obserwację i poznanie dzieci (Berggruen, 1928, s. 14).

Na łamach „Wychowania Przedszkolnego” Z. Bogdanowiczowa, właściwie jako jedyna z autorów, nie ograniczyła się do przedstawienia ogólnego zarysu pedagogiki zastosowanej w Domach Dziecięcych, lecz przedstawiła krytyczną analizę metody Montessori. Bardzo doceniała fakt, że fundamentem jej pedagogiki była miłość do dzieci. Wyraziła jednak opinię, iż ta niekwestionowana miłość stała się podstawą dla częściowo błędnej metody (Bogdanowiczowa, 1928a, s. 121).

Według tej autorki w Domach Dziecięcych przeceniano rolę ćwiczeń zmysłów i rozwoju sprawności mięśni, a za mało czasu poświęcano zajęciom umysłowym, które właściwie zostały ograniczone do pogadanek o rzeczach i krótkich rozmów z dziećmi o ich otoczeniu, odgrywających podrzędną rolę w procesie wychowawczym (Bogdanowiczowa, 1927, s. 5). Montessori nie traktowała osobowości dziecka całościowo, lecz starała się kształtować osobno każdy z jej elementów. Dla Z. Bogdanowiczowej metoda stworzona przez włoską pedagog miała „naukowo-laboratoryjny” charakter, przyporządkowujący każdemu okresowi rozwojowemu dziecka określony zestaw ćwiczeń. Zbyt duża celowość i nadmierny dydaktyzm

ograniczał tak silnie postulowaną atmosferę swobody. W czasie zajęć w Domach Dziecięcych brakowało zwyczajnej zabawy, niepodporządkowanej celom edukacyjnym. Montessoriańska metoda pedagogiczna byłaby jedynie uzasadniona, gdyby stawiano sobie za cel przyspieszenie rozwoju dziecka. Z. Bogdanowiczowa negatywnie oceniła zastosowany przez Montessori materiał dydaktyczny jako *nie-słuchanie monotony, nużący jednostajnością i dziwnie sztuczny. Idealnie symetryczne walce, formy geometryczne, ramy z naciągniętym materiałem do ćwiczenia ręki, wszystko to materiał oderwany od życia, odpowiedni może w zakładach dla anormalnych, niedorozwiniętych, gdzie dziecko, nienormalnie żyjąc, nienormalnie odczuwa i wymaga leczenia, ale dla normalnego dziecka stanowczo nie wystarcza* (Bogdanowiczowa, 1928b, s. 147–148). Do podobnej, krytycznej konkluzji doszła M. Weryho, podkreślając jednak, że zaproponowany materiał jest cenny, aczkolwiek *dla naszych dzieci niezupełnie odpowiedni, zbyt jednostronny, za suchy i dzieci do twórczości nie pobudza, oprócz tego jest w nim za dużo form geometrycznych*. Postulowała więc zastąpienie figur geometrycznych przedmiotami pochodzącymi z otoczenia dziecka: różnej wielkości pudełkami, butelczkami, patyczkami, gałązkami (Weryho, 1929, s. 219–220). Mniej druzgocącą opinię na temat tych środków, aczkolwiek pełną praktycyzmu i dystansu, wyraziła natomiast Maria Uklejska: *dlatego w przedszkolach nie dajemy wielu „ram” Montessori, na których dziecko uczy się zapinać guziki czy zasznurowywać dziurki, bo w życiu zapina się fartuszki i sznurowuje buty, – niechże przeto – rozumiemy – dziecko, ubierając się samodzielnie – zaprawia się do czynności celowych* (Uklejska, 1932, s. 5; Por. Weryho, 1929, s. 220).

Z. Bogdanowiczowa nie dostrzegała w metodzie Montessori zbyt wielu elementów rozwijających cechy społeczne. Nawet prace wykonywane dla innych, np. sprzątanie, nakrywanie do stołu, podawanie potraw, były podporządkowane jak najlepszemu wykonaniu zadania, a nie wspólnemu celowi. Atmosfera panująca w Domach Dziecięcych sprawiała, że dzieci żyły obok siebie, ale nie dla siebie.

Samo przygotowanie dziecka do posługiwania się ołówkiem Z. Bogdanowiczowa uważała za dobry pomysł, natomiast za nietrafiony uznała wymaganie od dziecka wiernego odwzorowywania natury i samodzielnego poprawiania własnych błędów. Dla autorki artykułu ogromnym błędem dydaktycznym było wytworzenie u dzieci wrażenia, że mozolne ćwiczenia ręki i oka mają prowadzić do celu nadrzędnego – nauki czytania i pisania. Podsumowując swoje wnioski, Z. Bogdanowiczowa konstatowała: *cała metoda Montessori, oparta na doświadczeniach w zakładach dla anormalnych, jest metodą leczniczą, przyspieszającą rozwój. Ćwiczenia, które dzieci anormalne doprowadzają do poziomu rozwojowego prawie normalnego, tutaj forsują umysł zupełnie niepotrzebnie. Sprawa ta odbija się ujemnie nie tylko na późniejszej nauce, ale i na rozwoju uczuć, o których Montessori mówi mało, a bez którego wychowanie staje się niepełnym* (Bogdanowiczowa, 1928b, s. 148–149). Pomimo tak surowej oceny, autorka artykułu podkreśliła, że warto poznawać koncepcję Marii Montessori, ponieważ zawiera szereg wartościowych założeń: pogłębioną znajomość dziecka opartą

na jego obserwacji, rozwój samodzielnego dążenia do wiedzy, większą swobodę wypowiedzi dzieci i wreszcie pożyteczną współpracę rodziców z kierowniczką placówki przedszkolnej.

Analizując materiał pedagogiczny zaproponowany przez Marię Montessori i Owidiusza Decroly'ego, Marin Biciulescu, redaktor naczelny rumuńskiego pisma „Szkoła i Rodzina”, dostrzegł w obu przypadkach brak odpowiednich pomocy wychowawczych dla dziecka w wieku 4–6 lat. Jego zdaniem przedmioty wykorzystywane w przedszkolach prowadzonych metodą Montessori odpowiadały wymaganiom i rozwojowi małych dzieci od 2 i pół do 4 lat, zatem stawały się niewystarczające dla dzieci, które przekroczyły granicę czwartego roku życia. M. Biciulescu podkreślił, że dziecku do lat 4 wystarcza materiał umożliwiający bardzo proste zabawy: ustawianie wież, schodków, dobieranie barw pod względem odcieni, segregowanie różnej wielkości przedmiotów. Zaproponował własne pomoce wychowawcze, bazujące na nowoczesnej psychologii, znajomości dziecka i jego osobistych doświadczeniach pedagogicznych (okienka różnego kształtu z wyjmowanymi szybami, ramy do obrazków, szafy z szufladkami o stopniowanej wielkości, poprzecinane drewniane jajka, tkaniny do zapinania, domki do składania) (*Pomoce wychowawcze Mar Bic. Marin Biciulescu, dyrektora pisma „Szkoła i Rodzina”, redagowanego w Bukareszcie, 1932, s. 31–32*).

Głosy krytyczne i wątpliwości odnoszące się do metody Montessori formułowane na łamach „Wychowania Przedszkolnego” znacząco nie różniły się od uwag zgłaszanych w okresie międzywojennym przez polskich pedagogów, psychologów i historyków wychowania – m.in.: Felicję Pinesową, Marię Weryho-Radziwiłłowiczową, Zbigniewa Łubieńskiego, Stanisława Kota czy mieszkającego w Polsce od 1935 roku wybitnego rosyjskiego filozofa wychowania Sergiusza Hessena.

F. Pinesowa (1931, s. 39–49) dostrzegła, że koncepcja pedagogiczna Marii Montessori miała rozwijać intelekt, sprawność zmysłów i zdolność obserwowania zjawisk z pominięciem sfery emocjonalnej, zarzucała jej potraktowanie zabawy jako środka do ćwiczenia zmysłów oraz ograniczanie wyobraźni u dzieci, które otrzymywały np. gotowe szablony obrazków do pokolorowania, a więc materiał dydaktyczny wymuszający na dziecku to, co dorośli uznali za wskazane dla jego dobra. Za całkowite nieporozumienie Pinesowa uważała lekcje czytania i pisanie przeprowadzane w przedszkolu.

Z kolei Weryho-Radziwiłłowiczowa (1931, s. 67) zwróciła uwagę na brak kolektywistycznych zajęć z wyjątkiem gier towarzyskich, prowadzący do indywidualizacji pracy wychowawczej niszczącej instynkt społeczny dzieci. Wprawdzie Maria Montessori postulowała zapewnienie dzieciom pełnej swobody, ale sposób przeprowadzenia zajęć był ściśle określony i wykluczał pomysłowość dziecka. W takich warunkach wprowadzono automatyzm bardzo ograniczający samorzutność dzieci. Montessoriańskie pomoce dydaktyczne M. Weryho-Radziwiłłowiczowa uznała za sztuczne i suche, mało odtwarzające życie i niewzbudzające u dzieci zainteresowania.

W podobnym duchu wypowiedział się Stanisław Kot (1996, s. 339), który podkreślił, że Montessori otoczyła dziecko podstępnie dobranym materiałem, ograniczającym jego wolność do minimum. Gdy dziecko zechce potraktować materiał dydaktyczny zgodnie ze swoją wyobraźnią, czyli bawić się nim, zamiast korzystać z niego dla zaleconych ćwiczeń, wychowawczyni przerywa jego samowolę. Jego zdaniem metoda Montessori za sprawą odrzucenia bajek i wolnego rysunku oraz niedoboru zajęć zbiorowych, pomimo że oparta na podstawach naukowych, traciła swoją popularność na rzecz koncepcji pedagogicznych Fröbla.

Z pozycji psychologicznych metodę Montessori krytyce poddał także Zbigniew Łubieński (1937, s. 89–90), który podkreślił znaczenie dla rozwoju dziecka tzw. zabaw fikcyjnych i podważył praktyczną wartość niektórych ćwiczeń zmysłów w wieku przedszkolnym.

Na podobne aspekty wychowania montessoriańskiego zwrócił uwagę S. Essen (1935, s. 115), który skonstatował, że *brak Montessori, lekceważącej filozoficzną stronę sprawy, tkwi w jej ciasnym pojmowaniu rozwoju, jako gimnastyki narządów zmysłowych i ruchowych człowieka, i w związanej z tem negacji wyobraźni. Stąd lekceważenie całościowej duszy dziecka, niebezpieczeństwo wyrodzenia się zabawy w bierne, czysto mechaniczne zajęcie, a ogródka dziecięcego – w „salę pracy umysłowej”, różniącej się od szkoły tylko wewnętrznym odosobnieniem uczniów dzięki t. zw. lekcjom indywidualnym.*

„Wychowanie Przedszkolne” było specjalistycznym czasopismem pedagogicznym, które odegrało ogromną rolę w popularyzowaniu metody Montessori w Polsce. Na łamach tego periodyku ukazywały się artykuły, które stanowiły wartościowe źródło wiedzy o organizacji Domów Dziecięcych i koncepcji wychowania przedszkolnego stworzonej przez włoską pedagog. W przystępnej formie upowszechniały metodę Montessori wśród najliczniejszej grupy czytelników czasopisma – wychowawczyń przedszkoli. Przy czym nie były to teksty tylko zwolenników tej metody, ale pojawiały się również głosy krytyczne. Do tych drugich przede wszystkim należał artykuł Z. Bogdanowiczowej, która wskazała na liczne błędy i niedostatki metody Montessori. Stosunkowo późno, bo dopiero w 1936 roku, przetłumaczono i przedrukowano jeden z wykładów Marii Montessori, stanowiący jej pedagogiczne *credo*.

Warto też podkreślić, że redakcja „Wychowania Przedszkolnego” przywiązywała dużą wagę do kwestii praktyki pedagogicznej. Od pierwszego numeru propagowano w czasopiśmie tematykę kształcenia zmysłów – niezwykle ważnego czynnika metody Montessori. Intencją redakcji było zastosowanie proponowanych wzorców działania w polskich placówkach wychowania przedszkolnego. W ciągu całego okresu ukazywania się czasopisma na jego łamach opublikowano kilkadziesiąt artykułów i zestawów ćwiczeń związanych z kształceniem zmysłów. Ta tendencja implikowała również negatywne skutki. Nadmierne propagowanie jednego czynnika mogło spowodować uproszczenie i zubożenie metody Montessori jako całości. Mimo ogromnego bogactwa problemów naukowych i organizacyjnych z nią związanych na łamach „Wychowania Przedszkolnego”

zdecydowanie dominowała tematyka kształcenia zmysłów i przyjaznego środowiska. Taka sytuacja wynikała z faktu, że większość zestawów ćwiczeń była propozycjami czytelników, którzy jako praktycy próbowali na swój sposób modyfikować metodę Montessori i przystosowywać ją do warunków polskich.

BIBLIOGRAFIA

- A. Z. (1928a), *Materiał do ćwiczeń zmysłów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 2 (dodatkowy).
- A. Z. (1928b), *Zmysł mięśniowy – ciężar*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 6.
- A. Z. (1929a), *Ćwiczenie zmysłów: Ćwiczenie spostrzegawczości. Zmysł równowagi*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 5.
- A. Z. (1929b), *Ćwiczenie zręczności. Zmysł równowagi*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 6.
- A. Z. (1930), *Ćwiczenie zmysłów: Ćwiczenie dotyku. Wykonywanie różnych czynności z zawiązanymi oczyma*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 3.
- Audemars M., Lafendel M. (1938), *Dom dzieci przy Instytucie J. J. Rousseau (Ciąg dalszy)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 14, nr 2.
- Babini V. P., Lama L. (2000), *Una „Donna Nuova”. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Milano: Franco Angeli.
- Berggruen J. (1928), *IV Międzynarodowy Kongres Ligi Nowego Wychowania. Locarno od 3–15. VIII. 1927 r.*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 1.
- Bobr. R. (1931), *Ćwiczenia wzrokowe*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 7, nr 4.
- Bobrowska-Nowak W. (1978), *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, cz. 1, *Teorie pedagogiczne i rozwój praktyki. Materiały pomocnicze dla zakładów kształcenia nauczycieli przedszkoli*, Warszawa: WSiP.
- Bogdanowiczowa Z. (1927), *Rola pogadanki wczoraj a dziś*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 10.
- Bogdanowiczowa Z. (1928a), *Znaczenie metody Montessori*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 6.
- Bogdanowiczowa Z. (1928b), *Znaczenie metody Montessori (Dokończenie)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 7–8.
- Chassat A. (1926), *Ćwiczenie spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 10.
- Chmaj L. (1962), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Czabanowska J. (1932), *Ćwiczenia: Ćwiczenia spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 8, nr 5.
- Ćwiczenia dotyku* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.
- Ćwiczenia dotyku* (1926), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 10.
- Ćwiczenia słuchowe* (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 11.
- Ćwiczenia słuchu* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.

- Ćwiczenia smaku* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.
Ćwiczenia spostrzegawczości (pisanki) (1929), „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 3.
Ćwiczenia węchu (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 11.
Ćwiczenia wzrokowe (1926), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 9.
Ćwiczenia wzrokowe (barwa) (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.
Ćwiczenia wzrokowe (kształt) (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.
Ćwiczenia zmysłów. Węch (1928), „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 9.
Ćwiczenia zmysłów: Ćwiczenie węchu (1931), „Wychowanie Przedszkolne” R. 7, nr 5.
Ćwiczenie dotyku (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.
Ćwiczenie dotyku (1926), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 7–8.
Ćwiczenie dotyku (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 11.
Ćwiczenie dotyku (Ślepa babka) (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 2.
Ćwiczenie mięśniowe (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.
Ćwiczenie powonienia (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.
Ćwiczenie słuchu (1925a), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 2.
Ćwiczenie słuchu (1925b), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 10.
Ćwiczenie słuchu (szmeru) (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.
Ćwiczenie smaku (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 2.
Ćwiczenie spostrzegawczości (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 6–7.
Ćwiczenie spostrzegawczości (1938), „Wychowanie Przedszkolne” R. 14, nr 1.
Ćwiczenie spostrzegawczości. Gra kostkowa (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 4.
Ćwiczenie węchowce (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 6–7.
Ćwiczenie węchowce (1926), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 9.
Ćwiczenie węchu (1925a), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 2.
Ćwiczenie węchu (1925b), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 10.
Ćwiczenie wzrokowe (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 3.
Ćwiczenie wzrokowe (1926a), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 3.
Ćwiczenie wzrokowe (1926b), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 7–8.
Ćwiczenie wzrokowe (1926c), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 10.
Ćwiczenie wzrokowe (1926d), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 12.
Ćwiczenie wzrokowe (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 11.
Ćwiczenie wzrokowe (dla dzieci młodszych) (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 2.
Ćwiczenie wzrokowe: Barwa (1928), „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 12.
Ćwiczenie wzroku (1925a), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 2.
Ćwiczenie wzroku (1925b), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 10.
Ćwiczenie zmysłów (1926), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 6.
Ćwiczenie zmysłów (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 6.

- Ćwiczenie zmysłów. Zmysł smaku* (1929), „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 4.
- Ćwiczenie zmysłów: Dotyk. Słuch. Wzrok* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 11–12.
- Ćwiczenie zmysłów: Powonienie. Smak* (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 10.
- Ćwiczenie zmysłów: Węchu. Dotyku* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 3.
- Ćwiczenie zmysłu węchu (z grupą dzieci starszych)* (1931), „Wychowanie Przedszkolne” R. 7, nr 4.
- Ćwiczenie zmysłu wzrokowego. Foremki do guzików* (1933), „Wychowanie Przedszkolne” R. 9, nr 1.
- Ćwiczenie. Spostrzegawczości* (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 3.
- Dar. M. (1929), *Ćwiczenie zmysłów: Położenie przedmiotu*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 6.
- Darewska A. M. (1925), *O ćwiczeniu zmysłów. (Warunki, w których powinno odbywać się ćwiczenie zmysłów w większych grupach)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.
- Darewska M. (1929), *Znaczenie wychowawcze ćwiczeń zmysłu równowagi*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 11.
- Delvaure (1930), *Ćwiczenie uwagi i pamięci wzrokowej*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 6.
- Dom dziecięcy* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 11–12.
- Dybiec J. (1983), *Maria Montessori w Polsce*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” t. 30.
- Dybiec J. (2009), *Recepcja metody Marii Montessori w Polsce 1912–2008*, w: B. Surma (red.), *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Łódź–Kraków: Wydawnictwo Palatum.
- E. M. (1928), *Ćwiczenie dotyku (mięśniowe)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 4.
- Elesta (1936), *Pod hasłem: Miejsce dziecka w społeczeństwie*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 12, nr 4.
- Erdmanówna M. (1937a), *Ćwiczenie spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 1.
- Erdmanówna M. (1937b), *Ćwiczenia spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 2.
- Erdmanówna M. (1937c), *Ćwiczenie spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 4.
- Friedländerowa L. (1937), *Na jakich środkach wychowawczych oprzemy wychowanie planowe?* „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 1.
- Gawrońska A. (1930), *Ćwiczenie zmysłów: Butelki i korki. Pudełka. Tasiemki kolorowe*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 1.

Goryński L. (1937), *Maria Montessori o prawach dziecka (Z 5 Międzynarodowego Kongresu przedszkoli i szkół prowadzonych systemem Montessori)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 5.

Gra w kręgle (Ćwiczenie wzrokowe – barwy) (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 1.

Grunwald K. (1925), *Wychowanie w/g metody Montessori*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 6–7.

Guz S. (2006), *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Hessen S. (1935), *Podstawy pedagogiki*, wyd. 2, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Hr. M. (1931), *Ćwiczenia spostrzegawczości (wzrokowe i dotykowe)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 7, nr 4.

I. M. C. (1926), *Ćwiczenie spostrzegawczości (gra)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 1.

Jakimiakowa A. (1925), *O przedszkolach paryskich*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.

Jędrzychowska J. (1930), *Ćwiczenie spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 3.

Kiełbikowa F. (1926), *Przedszkola w Niemczech (Berlin)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 9.

Kiełbikowa F. (1930), *Jeden dzień w przedszkolu Montessori*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 5.

Komunikat (1936), „Wychowanie Przedszkolne” R. 12, nr 6.

Kot S. (1996), *Historia wychowania*, t. 2, *Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*, wyd. 3 (wg wydania drugiego z 1934 roku), Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.

Kozakowska G. (1925), *Przedszkole polskie, a wzory zagraniczne*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.

Koziński S. (1938), *Stoliki i krzesła w przedszkolu*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 14, nr 2.

Kresowianka (1933), *Ćwiczenie wzrokowe*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 9, nr 3.

Króliki. Ćwiczenie spostrzegawczości (1938), „Wychowanie Przedszkolne” R. 14, nr 2.

Kubiszynówna S. E. (1934), *Ćwiczenie spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 10, nr 3.

Kucha R. (2003), *Rozwój pedagogiki Marii Montessori w Polsce – rys historyczny*, „Rocznik Edukacji Alternatywnej” nr 1 (3).

Kucha R. (2004), *Maria Montessori (1870–1952). Dorastanie do przyszłych zadań edukacyjnych*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 5.

Kucha R. (2005), *Maria Montessori – droga do sukcesu*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 2.

Leżańska W. (2003), *Bogdanowiczowa Zofia z Tymowskich (1897–1976)*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, A–F, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Leżańska W. (2008), *Weryho-Radziwiłłowiczowa Maria (1858–1944)*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, V–Ż, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Librachowa M. (1925), *O kształceniu zmysłów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.

Lingard M. (1933a), *Ćwiczenie spostrzegawczości („komórki do wynajęcia”) barwy*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 9, nr 5.

Lingard M. (1933b), *Położenie przedmiotów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 9, nr 5.

Lipszycówna S. (1933), *Ćwiczenie zmysłów: Barwy*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 9, nr 2.

Łatacz E. (1992), *Życie i działalność pedagogiczna Marii Montessori (1870–1952)*, w: *Historia wychowania*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica” nr 29.

Łatacz E. (1996), *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Łubieński Z. (1937), *Podstawy psychologiczne metody Montessori*, „Kwartalnik Psychologiczny”, t. 9, nr 1–2.

M. D., *Ćwiczenie słuchowe* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 4.

M. K. (1925), *Sposób kształcenia zmysłów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.

M. L. (1937), *Nowe książki: Dr Maria Montessori. Dziecko (L'enfant)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 4.

Mackiewiczówna N. (1926), *Ćwiczenie zmysłów: Rodzaje tkanin, używane do ćwiczenia wzroku. Przerysować rysunek. Rozpoznawanie tkanin (ćwiczenie wzrokowe i dotykowe)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 2.

Malecka M. (1928), *Ćwiczenie zmysłów: Wzrok. Dotyk. Słuch*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 11.

Malecka M. (1929), *Ćwiczenia zmysłów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 1.

Mat. A. (1931), *Ćwiczenie spostrzegawczości: Gra kostkowa*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 7, nr 6.

Michalski S. (1974), *Działalność pedagogiczna Marii Lipskiej-Librachowej*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Michniewiczówna M. (1933), *Ćwiczenie spostrzegawczości. Jabłko*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 9, nr 5.

Miksza M. (2017), *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, wyd. 3, Kraków: Impuls.

Montessori M. (1909), *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Casa dei Bambini*, Città di Castello: Casa Editrice S. Lapi.

Montessori M. (1913), *Domy dziecięce (Le Case dei Bambini). Metoda pedagogii naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci. Z wydania ogłoszonego przez Instytut J.–J. Rousseau*, Warszawa: Nakład Henryka Lindenfelda.

Montessori M. (1936), *Myśli przewodnie mojej metody*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 12, nr 5.

Montessori M. (2005), *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci. Tekst przygotowany do druku w oparciu o egzemplarz z 1913 roku. Drukarnia Naukowa, Warszawa, ul. Mazowiecka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Montessori M. (b.r.w.), *Antropologia pedagogica*, Milano: Vallardi.

Ostojska S. (1932), *Ćwiczenie wzroku na wielkościach*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 8, nr 3.

Pacholczykowa A. (1972), *Librachowa (Lipska-Librachowa) z Lipskich Maria (1878–1955), psycholog i pedagog, profesor Wolnej Wszechnicy Polskiej i Uniw. Łódz., działaczka społeczna, członek Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS)-Lewicy*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 17, Wrocław: Polska Akademia Nauk. Instytut Historii.

Pinesowa F. (1931), *System wychowawczy Dr. Marji Montessori*, Warszawa: Dom Książki Polskiej.

Plank E. (1938), *„Dom dziecięcy” (Wiedeń)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 14, nr 4.

Pomoce wychowawcze Mar Bic. Marin Biciulescu, dyrektora pisma „Szkoła i Rodzina”, redagowanego w Bukareszcie (1932), „Wychowanie Przedszkolne” R. 8, nr 1.

Przedszkole angielskie (1928), „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 3.

Rybicka E. (1938), *Zagadnienie swobody i karności w wychowaniu przedszkolnym. Ciąg dalszy*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 14, nr 6.

Schätzel I. M. (1919), *Idea Wychowania Przedszkolnego. „Casa dei Bambini” jako Szkołka Wszechstronnej Pracy Dziecka*, Lwów: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Schreiber I. (1935), *Przedszkola wiedeńskie*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 11, nr 2.

Schwegman M. (1999), *Maria Montessori*, Bologna: Il Mulino.

Sosnowska J. (2016), *Wydawcy polskich czasopism pedagogicznych adresowanych do wychowawczyń przedszkoli i ich rola w popularyzowaniu idei wychowania przedszkolnego w II Rzeczypospolitej*, w: I. Michalska, G. Michalski (red.), *Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Surma B. (2007), *Fakty, mity i legendy wokół sylwetki Marii Montessori*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie”.

Surma B. (2008), *Pedagogika Marii Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce. System pedagogiczny Marii Montessori w placówkach*

wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i we Włoszech, Łódź: Palatum.

Surma B. (2017), *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti. Geneza, założenia teoretyczne i recepcja*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.

Trabalzini P. (2009), *Maria Montessori – nauka i społeczeństwo*, w: B. Surma (red.), *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Łódź–Kraków: Wydawnictwo Palatum.

Tręchowiczówna M. (1930), *Ćwiczenie zmysłów. Ćwiczenie słuchu*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 4.

Uklejska M. (1932), *Zagadnienie pracy w wychowaniu przedszkolnym*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 8, nr 1.

W. (1929), *Ćwiczenie wzrokowe*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 6.

Weryho M. (1929), *Ćwiczenie zmysłów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 11.

Weryho-Radziwiłłowiczowa M. (1925), *Słowo wstępne*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.

Weryho-Radziwiłłowiczowa M. (1931), *Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców*, wyd. 3 popr., „Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna” nr 7, Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas.

Wira-Świątkowska K. (2004), *Kształcenie wychowawczyń przedszkoli w działalności Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej*, w: W. Leżańska (red.), *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Łódź: Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi.

Wira-Świątkowska K. (2007), „*Wychowanie Przedszkolne*” jako czasopismo propagujące idee nowego wychowania, w: T. Jałmużna (red.), *Z teorii i doświadczeń pedagogicznych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Witkowski M. (1937), *O znaczeniu konsekwentności w wychowaniu przedszkolnym*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 2.

Z. (1930), *Ćwiczenie zmysłów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 6.

Z. K. (1927), *Ćwiczenie zmysłów: Wzrok. Dotyk*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 9.

Z. Z. (1930), *Ćwiczenie spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 6.

Zabiełłówna A. (1934), *Ćwiczenie spostrzegawczości dla dzieci młodszych. Dla dzieci starszych*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 10, nr 1.

Zajdowska K. (1930), *Ćwiczenie pamięci wzrokowej*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 2.

Zakrzewska A. (1928), *Ćwiczenie zmysłów: Węch. Wzrok*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 10.

Zmysł mięśniowy. Czucie oporu (1929), „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 5.

Zmysł mięśniowy. Czucie oporu (wykorzystane przy każdej pracy ręcznej) (1930), „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 2.

Zmysł równowagi (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.

Zych A. A. (2003), *Librachowa (Lipska-Librachowa) Maria (1878–1955)*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, G–L, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Żukiewiczowa Z. (b.r.w.), *Dydaktyka przedszkola*, w: S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. 2, *Nauczanie*, Warszawa: Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Polskiego.

Popularization of the method of Maria Montessori on the edge of the magazine “Preschool Education” (1925–1939)

Summary

Aim: The topic of the article is the issue of popularizing the Maria Montessori method in the magazine “Przedszkole Przedszkolne” (1925–1939). The article was divided into five parts. The first presents the magazine “Preschool Education”, its issues and educational and popularizing functions. The second part of the article contains an outline of Maria Montessori’s biography up to 1910. The most important turning point in the life of this outstanding teacher is the year in which she gave up her medical practice and didactic work at the University of Rome, devoting herself entirely to teaching, primarily improving and promoting her own method. The most important for the discussed issue, i.e. the third, fourth and fifth parts include the description and the analysis of articles describing the Montessori method in the pages of *Preschool Education*, presentation of the section with sets of sense exercises and presentation of critical voices regarding this method, published in this journal.

Methods: a critical analysis of sources.

Results: an analysis of original articles propagating the Maria Montessori method in the magazine “Preschool Education” (1925–1939), whose founder and editor-in-chief was Maria Weryho-Radziwiłłowicz.

Conclusions: In the years 1925–1939, the magazine “Preschool Education” published several articles that were a valuable source of information about the pedagogy of Maria Montessori and the organization of “children’s homes”. The authors of the most important of them were Klara Grunwald, and critical of this method – Zofia Bogdanowiczowa. Importantly, in 1936 a translation of one of Maria Montessori’s lectures was published. The editors of “Preschool Education” placed great emphasis on the issues of pedagogical practice, which is why from the first issue the subject of sensory education was promoted. A huge number of various the so-called sensory exercises, in the form of usually creative suggestions for educators, could however result in the shallowing of the Montessori method as a whole.

Keywords: “Preschool Education” magazine; Polish pedagogical magazines (1918–1939); biography of Maria Montessori; Maria Montessori’s method; preschool pedagogy.