

NURSERY SCHOOL OF ROSA AND CAROLINA AGAZZI IN EQUALISING LIFE AND EDUCATIONAL CHANCES OF CHILDREN FROM NEGLECTED ENVIRONMENTS

PRZEDSZKOLE RÓŻY I KAROLINY AGAZZI W WYRÓWNYWANIU SZANS EDUKACYJNYCH I ŻYCIOWYCH DZIECI Z ZANIEDBANYCH ŚRODOWISK WIEJSKICH

ABSTRACT

Rosa and Carolina Agazzi understood and realised equalising life and educational chances from neglected rural environments though creating nursery schools destined for them and starting early childhood education for the greatest possible number of children. In the institution established by them in the town Mompiano though stimulation of the development of child they aimed at evolving and controlling key life skills indispensable for effective coping with the next stage, which is school education. It concerned cognitive, emotional, social and physical aspect. Due to interesting methods of conducting classes, children not only learned definite information and became more unassisted and creative, as well as they better managed with solving conflicts, were more open and active. In realising the mission of the nursery school the particular roles attributed to a teacher. He/she was required to be creative, active in searching new and more absorbing forms of teaching and encouraging children to search, cooperate and arousing interest about the world.

STRESZCZENIE

W artykule skupiono się na niektórych działaniach Róży i Karoliny Agazzi, które w poszukiwaniu różnych metod i form wspierających wszechstronny rozwój rozwijały umiejętności dzieci umożliwiające im osiągnięcie sukcesu w szkole, tym samym

wyrównując ich szanse edukacyjne i życiowe. Należy przy tym zaznaczyć, że same co prawda nigdy nie używały określenia „wyrównywanie szans edukacyjnych”, a mimo to – dzisiaj można by rzec intuicyjnie – zwróciły uwagę na konieczność wszechstronnego rozwijania umiejętności dziecka umożliwiających mu w późniejszym okresie osiągnięcie sukcesu w szkole.

KEYWORDS: *equalising chances, key skills, nursery school, teacher, children*

SŁOWA KLUCZOWE: *przedszkole, zaniedbane środowiska wiejskie*

WPROWADZENIE

Pierwsze doświadczenia pedagogiczne siostr Róży i Karoliny Agazzi przypadają na lata 1889–1890. Zjednoczone niespełna 30 lat wcześniej Włochy były wówczas krajem gospodarczo zacofanym, głównie rolniczym, a w społeczeństwie trapionym ubóstwem materialnym panowała powszechna ignorancja i analfabetyzm. Północna część kraju, z rozwijającym się dopiero przemysłem, była w nieco lepszej sytuacji. Powstawały fabryki, w których, obok mężczyzn, również liczne kobiety znajdowały zatrudnienie. Zmuszane do pozostawiania swoich dzieci bez opieki, „skazywały” je na przeróżne zaniedbania wychowawcze, a nierzadko i patologie. W dźwigającym się z zapaści gospodarczej państwie, w 1895 roku, w Mompiano, małej wiejskiej miejscowości (obecnie stanowiącej północne przedmieścia Bresci), siostry Róża i Karolina Agazzi rozpoczęły swoją działalność, mając za sobą pierwsze doświadczenia. Do zaimprovizowanego przedszkola, nieposiadającego praktycznie zaplecza materialnego i organizacyjnego, uczęszczała setka dzieci. Mimo początkowo ogromnych trudności ich kreatywność i zaangażowanie przyniosły rezultaty, a osiągnięcia bardzo szybko zyskały rozgłos w całym kraju. Innowacyjność i skuteczność stosowanych metod zaowocowały zaproszeniem na Kongres Pedagogiczny w Turynie (1898), na który Róża Agazzi została zaproszona w celu podzielenia się zdobytymi doświadczeniami (Ruspantini, s. 10).

Przedstawiając sytuację ogólną, przekonywała, że panujący wówczas „system” opieki przedszkolnej wymaga naprawy i reform. Korzystając z nadarżającej się okazji, zaproponowała nową, własną metodę edukacji przedszkolnej, później nazwaną metodą Agazzi, a swoje przedszkole ukazała jako wzorcowe. W założeniu miało ono służyć jako model wychowania przedszkolnego ukie-

runkowanego na wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci z ubogich i zagrożonych dysfunkcjami rodzin. W 1902 roku – już oficjalnie – przedszkole w Mompiano rzeczywiście uznano za wzorcowe przedszkole wiejskie i stało się ono miejscem licznych inspekcji i oficjalnych wizyt (Pasquali, s. 69).

W dzisiejszym rozumieniu tego zagadnienia to wyrównywanie szans polega na tworzeniu warunków do pełnego zaspokojenia indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych w procesie kształcenia tych, którzy tego autentycznie potrzebują ze względu na skutki występowania niekorzystnych czynników w ich środowisku życia (Kawula, 2005, s. 63).

Siostry Agazzi były świadome, że dla prawidłowego rozwoju dziecka w wyrównywaniu szans edukacyjnych będących konsekwencją zaniedbań środowiskowych duże znaczenie ma edukacja przedszkolna; to również świadomość, że w przygotowywaniu do następnego etapu kształcenia, w przedszkolu, najsukcesyjniej wspiera się i rozwija dzieci, uwzględniając ich indywidualne możliwości. Nabyte na tym etapie umiejętności determinują nie tylko późniejszą karierę edukacyjną dzieci, ale także ich społeczne funkcjonowanie (Marzec-Tarasińska, 2011, s. 176). Szkoła zatem „okazuje się doskonałym instrumentem utrwalania różnic uwarunkowanych przez zróżnicowanie warunków rozwojowych w domu rodzinnym”. Wszelkie wysiłki w celu wyrównania szans mają sens wtedy i tylko wtedy, gdy są podejmowane w najwcześniejszym okresie rozwoju dziecka, czyli w wieku 2–6 lat. Tylko wówczas możliwe jest przerwanie błędnego koła reprodukcji kulturowej z udziałem szkoły, a zwłaszcza procesu marginalizacji i wykluczenia wciąż wysokiej i od lat niemal niezmiennej części uczniów i absolwentów szkolnictwa powszechnego, którzy nie tylko nie mają dostępu do kultury symbolicznej, ale także są bezradni na rynku pracy, a ich poziom i jakość życia są – nie z ich winy – niezmiernie niskie (Kwieciński, 2006).

A zatem Agazzi w swej działalności przedszkolnej włączały się w wyrównywanie nierówności społecznych, nawet jeśli nie wysuwały żadnej konkretnej propozycji politycznej, która mogłaby posłużyć kompleksowemu rozwiązaniu problemu. Wiele ich wypowiedzi z tym związanych zasługuje na uwagę. Wymowna pod tym względem bez wątpienia jest ta dotycząca przekroju społecznego dzieci uczęszczających do przedszkola: „przedszkole przyjmuje dzieci, pochodzące z różnych klas społecznych. Są wśród nich te dobre i mniej dobre, przekorne,

dokuczliwe, łagodne, uparte, uległe wobec zasad panujących w domu rodzinnym, nieokrzesane dzieci ulicy, zaniedbane, brudne, despotyczne, obojętne, egoistyczne, nieśmiałe, chorowite i inne jeszcze z «dysfunkcjami» wrodzonymi i nabytymi. W środowisku tak zróżnicowanym niezbędne okazuje się wprowadzenie atmosfery, w której wszyscy czuliby się dobrze. Atmosfery przenikniętej zdrową wolnością, gdzie umiejętności wychowawczynie włączone w zabawę służą dostosowaniu zachowania dziecka do stawianych wymagań w celu osiągnięcia przez nie pewnego uporządkowania” (Agazzi, 1973, s. 55–56).

KOMPETENCJE W ZAKRESIE JĘZYKA OJCZYSTEGO

O jakie to zatem kompetencje i umiejętności służące wyrównywaniu szans dzieci z obszarów wiejskich i przygotowywaniu ich do rozpoczęcia nauki w szkole chodziło?

W przedszkolu prowadzonym przez siostry Agazzi dużą wagę przywiązywano do nauki i poprawnego posługiwania się językiem ojczystym; nieustannie zwracano uwagę na prawidłową wymowę i rozumienie: „Języka uczy się słuchając i rozmawiając; można dodać, że uczy się go również obserwując zachowania komunikacyjne innych” – pisała Róża (Agazzi, 1961, s. 59), podkreślając tym samym, jaką rolę w jej mniemaniu odgrywa interakcja w nauce języka u dziecka.

Współczesne koncepcje przyjmują, że dla osiągnięcia określonego poziomu umiejętności komunikacyjnych ważną rolę w życiu rozwojowym dziecka odgrywają spotkania z osobami dla niego znaczącymi, które w obszarze języka są bardziej kompetentne od niego samego. Analizując potencjał rozwojowy, podkreśla się, że dla małego dziecka osoba dorosła jest zarówno nauczycielem, jak i twórcą, a jej język jest jedynym źródłem wiedzy. Pojawia się zatem przed nim niełatwe zadanie: musi nie tylko poznać język dorosłych, ale także uczynić go własnym (Gopnik, 2004, s. 114). Taką znaczącą dla dziecka osobą – oczywiście poza rodzicami – według Agazzi, jest właśnie wychowawczynie, która nie tylko musi poprawnie posługiwać się językiem, mieć nienaganną dykcję; nie tylko z uwagą i zainteresowaniem przysłuchiwać się dzieciom czy wspomagać je uważnym słuchaniem tego, co mają do powiedzenia, ale również zachęcać wychowanków do wypowiadania się: „Nie wystarczy tylko mówić, należy jeszcze umieć włączyć dziecko do rozmowy” (Agazzi, 1961, s. 59). Mając to na względzie, wychowaw-

czynnie zachęcały młodsze dzieci do samodzielnego formułowania prostych zdań i dłuższego wypowiedziania się na określony temat poprzez zadawanie stosownych pytań do wcześniej przeczytanego tekstu albo też – w przypadku starszych dzieci – poprzez zachęcanie do opowiadania zasłyszanej bajki lub oglądanej ilustracji (Franze, 2006, s. 137). Nauka mówienia miała zatem przebiegać w pogodnym i żywym dialogu z wychowawczynią i dotyczyć doświadczeń dnia codziennego. O rozwijaniu tych umiejętności Agazzi mówią jako o „gramatyce bez gramatyki” (Altea, 2011, s. 85) umożliwiającej dziecku nabywanie kompetencji językowych dzięki ukierunkowywanej konwersacji z wychowawcą.

Kolejnym krokiem w poprawianiu wymowy dziecka – zdaniem Agazzi – było wykonywanie szeregu stosownych ćwiczeń usprawniających aparat mowy: „Wychowawczyni, która nie przywiązuje dużej wagi do emisji głosu, zaniedbuje część swoich zadań, bowiem uniemożliwia przysłemu dziecku otrzymanie solidnych podstaw ułatwiających naukę alfabetu” (Agazzi, s. 149–150). W tym celu wprowadzono regularne zajęcia oddechowe i artykulacyjne polegające na ćwiczeniu mięśni twarzy i usprawnianiu języka. Dla poszerzenia zasobu słownictwa, który z reguły jest jeszcze bardzo niewielki, wprowadzono serię ćwiczeń grupowych. Najpierw dzieci uczyły się poprawnie wymawiać łatwe, krótkie wyrazy – nazwy znanych im dobrze przedmiotów; dopiero później uczyły się wyrazów dłuższych i fonetycznie bardziej skomplikowanych.

To akcentowanie i doskonalenie umiejętności komunikacyjnych nauczycieli nie tylko przekładało się na działania stymulujące rozwój mowy u dzieci, ale też ułatwiało nawiązywanie relacji z ich matkami i rodzinami. Widać więc, że przedszkole Agazzi, m.in. poprzez działania wspierające i usprawniające rozwój mowy u dzieci, chciało kompensować różnice środowiskowe i przyczynić się do wyrównywania szans edukacyjnych; w ten sposób wpływało na przyszłe osiągnięcia w szkole swoich podopiecznych.

ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI MATEMATYCZNYCH

Poprzez rozmowy z dziećmi najczęściej na tematy czysto praktyczne, z życia, prowokowano je do stawiania pytań i zainteresowania otoczeniem. Wspomagano w ten sposób rozwój rozumowania przyczynowo-skutkowego. Oto przykład zajęć wspomagania rozwoju rozumowania:

„Wychowawczynie pokazuje dzieciom zniszczone śliniaki.

– Co wy na to? Trzeba je wyrzucić?

Ale Magdalena nie chce o tym słyszeć.

– Nie. Proszę ich nie wyrzucać – mówi jedna z dziewczynek – pomyślę, co można z nich zrobić/na co mogą się przydać.

– Świetnie Madziu! Jutro zobaczymy, co zrobi z tymi zniszczonymi śliniakami.

Jakiś czas później. Wychowawczynie:

– Porwane śliniaki? Już ich nie ma. Magda zamieniła je w przydatne rzeczy: oto kilka ściereczek do wykorzystywania po zajęciach z wyklejania i trzy większe do wycierania kurzu.

Ciąg dalszy. Wychowawczynie przyniosła różne niepotrzebne przedmioty, poddając je ocenie dzieci.

– Chciałam wyrzucić ten stary fartuszek, ale po chwili pomyślałam: chcę nauczyć się od Madzi, jak zmienić jego nazwę i przeznaczenie. Zobaczymy, czy mi się uda. Mówicie, żeby zawołać Magdę? Nie, nie teraz. Jest bardzo zajęta. Chcę sama pomyśleć. Pomyślmy, zastanówmy się wszyscy. Zaczynamy?

– Patrzenie (pokazując fartuszek) jest dziurawy, ale jest jeszcze kawałek [całego] materiału. Co można z tego zrobić? Ściereczki? Nie mamy ich już za dużo? Załóż się, że gdyby była z nami Magda, zaproponowałyby chusteczki dla lalek. Co wy na to? Spróbujmy je pociąć. Ale nie wyrzucajmy nawet najmniejszego skrawka; zobaczymy, czy uda się z nich zrobić mały woreczek na łubin.

Fartuszek zostaje więc przerobiony na chusteczki i woreczki” (Franzoni, s. 112). Największą zasługą Agazzi w tym względzie jest zatem uświadomienie, że tylko zabawa odwzorowująca realne problemy codzienności najskuteczniej i najłatwiej wprowadza dzieci do uczestnictwa w życiu dorosłych; uruchamia mechanizm logicznego myślenia, uporządkowuje myśli. Zabawy muszą być realizowane według określonego, logicznego schematu, nie tylko łączącego myślenie z działaniem i rozwiązywaniem nawet najmniejszych problemów, ale też i bez szczególnego skrępowania.

Siostry Agazzi starały się też zachęcić dzieci i wprowadzać w zagadnienia matematyczne przy wykonywaniu różnych czynności codziennego życia. Wykorzystując zgromadzone eksponaty w stworzonym przez dzieci „muzeum dy-

daktycznym”, rozwijały w nich umiejętności matematyczne. Chodziło zatem nie tylko o zainteresowanie tą dziedziną wiedzy, ale również przygotowanie do podjęcia nauki w szkole. Należy podkreślić, że i tym razem Agazzi stosowały praktykowaną w większości swoich działań zasadę stopniowania trudności, począwszy od rzeczy najprostszych, a po ich opanowaniu konsekwentnie zmierzały do trudniejszych. Miały świadomość, że dzieci mają wiele trudności ze stopniowalnością rzeczywistości, toteż w początkowym okresie nauczania należało powtarzać i różnicować ćwiczenia, aż do całkowitego przyswojenia konkretnej umiejętności. Zdawały sobie na przykład sprawę z różnych sposobów pojmowania wielkości. Trudnością było nie tyle odróżnienie jednego przedmiotu od innego, co dostrzeganie relacji zachodzących pomiędzy konkretną rzeczą i jej cechą oraz angażowanie wielu zmysłów w ustalanie właściwości, a następnie stopniowanie tych właściwości. To akurat w wielu przypadkach sprawiało już poważne problemy. Koncentrowanie pracy na rozpoznawaniu właściwości przedmiotu, stopniowaniu i grupowaniu tych właściwości Agazzi uważały za finalny, najważniejszy, ale i najtrudniejszy etap „edukacji matematycznej” w tym przedziale wiekowym. W przedszkolu w Mompiano, dla ułatwienia, skutecznie posługiwano się najróżniejszymi przedmiotami; zazwyczaj tymi, które wzbudzały największe zainteresowanie dzieci, lub wybieranymi wspólnie (ale za sugestią wychowawczyni). Były to na przykład pudełka różniące się między sobą wielkością, kolorem lub materiałem, z którego zostały wykonane. Chodziło o stopniowanie form; w tym celu używano w konkretnym ćwiczeniu tylko przedmiotów okrągłych (piłki, kulki, czereśnie) lub prostokątów (ramy obrazów, umywalka, pocztówki). W innym przypadku kryterium podziału była wielkość; dziecko otrzymywało miniatury przedmiotów rzeczywistych: małe meble dla lalek, lokomotywy, samochody, zwierzątka. Chodziło zatem o niezwykle proste ćwiczenia-zabawy, które można było mnożyć, wymyślać i modyfikować w nieskończoność i które każde z rodziców mogło samo w domowych warunkach zorganizować i poprowadzić ze swoim dzieckiem.

Kompetencje matematyczne rozwijano też w zabawach z kolorami. Tu również w grę wchodziło stopniowanie z użyciem „eksponatów” podręcznego muzeum. Spośród licznych przedmiotów należało wybrać i posegregować te o zbliżonej barwie. Ważne, aby było ich możliwie jak najwięcej. Innym razem

spośród zgromadzonych drobiazgów trzeba było dobrać przedmioty w identycznym kolorze. Pamięć ćwiczono poprzez szukanie w zbiorach jakichkolwiek przedmiotów o wcześniej wybranej barwie lub takie ich dobieranie, aby intensywność koloru się zmieniała, stopniowo przechodząc w inny.

Były to zatem ćwiczenia niezwykle proste; w swej istocie zaczynające się zawsze od konkretnego, a zmierzające ku pojmowaniu abstrakcyjnemu. Rozwijanie zainteresowań matematycznych, według Róży Agazzi, nie polegało więc na wyprzedzaniu nauki w zakresie tzw. umiejętności szkolnych (por. Waloszek, s. 229), ale na rozwijaniu zainteresowań przedmiotami, które znajdowały się w otoczeniu dziecka. Rozbudzenie zainteresowania wychowanków kształtem otaczających ich przedmiotów, ilością, podobieństwem, kolorem, tworzywem stanowiło cel zainteresowań Agazzi.

UMIĘTNOŚĆ WSPÓLDZIAŁANIA W GRUPIE

Umiejętność współdziałania w grupie Agazzi traktowały jako ważną, wysoko ocenianą sprawność, zaszczepianą wychowankom na różne sposoby i przy różnych okazjach. Z jednej strony zauważyły bowiem, że dzieci rozpoczynające edukację w ich przedszkolu są jeszcze bardzo mocno skoncentrowane na sobie i trudno jest im zrozumieć potrzeby innych. Z drugiej strony dostrzegały naturalną potrzebę dziecka do przebywania w grupie rówieśniczej. Starły się więc rozwijać w nich umiejętności społeczne, aby mogły sprostać wymaganiom stawianym później w szkole. Wskazywały przy tym, jakie konkretne umiejętności należy doskonalić i jakie zachowania wzmacniać, a jakie osłabiać i wygaszać. Wszelkie działania prospołeczne zawsze odnoszono do życia w przedszkolu, w rodzinie, w środowisku lokalnym. Aranżowały też sytuacje uczące dzieci współpracy, współdziałania, przestrzegania norm życia w grupie. Najwięcej okazji ku temu stwarzała oczywiście odpowiednio zainicjowana i poprowadzona zabawa. Zgodnie z założeniem, że jest naturalną aktywnością dziecka, w przedszkolu w Mompiano wszystko miało być zabawą: począwszy od zwykłych zabawek do zabawy ukierunkowanej, przede wszystkim na zabawę-pracę w ogrodzie albo na „ćwiczenia praktycznego życia”. Właśnie poprzez zabawę dzieci nabywały najwięcej tych nowych dla nich umiejętności, które odgrywały szczególną rolę w kształtowaniu charakteru, woli i pewności siebie; poprzez zabawę kształtowa-

ły wewnętrzną dyscyplinę, uczyły się przestrzegania zasad działania we współpracy i z poszanowaniem innych. Stąd to nieco zaskakujące dla współczesnych rozbudzanie zainteresowania pracą w ogrodzie. Pracując, uczyły się ją doceniać jako jedną z najważniejszych i najcenniejszych wartości, na której opiera się życie w społeczeństwie. Pracę-zabawę traktowano jako dobrą okazję rozbudzania motywacji do działania, gotowości do ponoszenia trudów, gdyż to poświęcenie, cierpliwość i obowiązkowość są cechami społecznie wyjątkowo pożądanymi. Wspólne obowiązki i prace wymagają przecież zaakceptowania ogólnych zasad postępowania przez jednostkę i zgodnego podziału ról przez wszystkich biorących w tych czynnościach udział. Poza tym towarzysz pracy staje się kimś, z kim trzeba koordynować czynności i dzielić treść własnych towarzyszących temu przeżyć i to tak, aby możliwe było tworzenie wspólnoty nie tylko działań, ale także doznań (Altea, 2011, s. 123–124).

Obok wspólnie wykonywanych czynności bardzo ważnym – w przekonaniu siostr Agazzi – czynnikiem kształtującym zachowania i postawy prospołeczne były relacje między rówieśnikami podczas tych zajęć. Toteż i na nie trzeba było zwrócić uwagę. Przydzielenie każdemu ze starszych dzieci młodszego kolegi z zadaniem niesienia mu pomocy w określonych porach dnia uczyło współpracy i odpowiedzialności. Takim to sposobem, i niejako „przy okazji”, zwykle starsze dziecko uczyło młodszego tej umiejętności, którą samo już dobrze opanowało (Lombardo Radice, 1969, s. 14–15). W tym kontekście warto zwrócić uwagę na słowa R. Agazzi: „Kiedy stawiamy starsze dziecko w wieku 5 lat jako obserwatora dziecka młodszego od niego, również pod względem inteligencji, i powiemy mu: widzisz, on nie jest w stanie wszystkiego osiągnąć, ponieważ jest niski. Chcesz mu pomóc? On nie umie tego, co ty wiesz; chcesz nauczyć go czegoś ważnego? On jest słabszy, a ty silniejszy. Chcesz mu pomóc? W ten sposób wcielamy w praktykę zasadę moralności chrześcijańskiej – miłości bliźniego, tzn. uczymy braterstwa. On jest słabszy, a ty silniejszy. Trudno nie zauważyć duchowego piękna, które zawiera w sobie spotkanie dwóch małych istot, z których jedna doświadcza własnej małości, druga zaś radości, ponieważ czuje, że przezwyciężyła ten stan i jest w stanie uczyć innych przezwyciężenia go. Starszy, wspierany przez wychowawcę, który przypomina mu drogę, którą jeszcze niedawno sam przechodził, pomyśli: «To prawda. Ja również niedaw-

no byłem mały i nieporadny. Wtedy ktoś pomógł mi zrozumieć. Nauczyłem się samodzielności i teraz mogę uczyć tego, kto jeszcze nie potrafi» (Agazzi, 42–43). A zatem wychowanie poprzez przykład – zdaniem R. Agazzi – rozbudza uczucie braterstwa. Pozwala nie tylko wspierać się wzajemnie i nieść pomoc, ale także uczy rozumienia potrzeb innych.

W ten – można określić – zabawowy sposób z sukcesem realizowano proces wychowawczy nastawiony na umiejętność indywidualnego i wspólnotowego życia. Czasowo i organizacyjnie wyprzedzano zatem tę już wyżej, dyscyplinarnie i dydaktycznie, zorganizowaną formę wychowywania, jaką w późniejszym zamyśle M. Agostiego mogłaby być klasa szkolna, określana przez pomysłodawcę jako „system regentów”. W nim to inicjatywa działania wychowawczego poprzez czynności praktyczne była stopniowo przenoszona z wychowawcy na wychowanków. Przez nie – poczynając od najprostszycy i zindywidualizowanych obowiązków oraz zadań, a następnie poprzez formy bardziej skomplikowane i związane z pracą w grupie – dochodzono do wdrażania stałego poczucia obowiązku wypełniania zadań szkolnych (Agosti, s. 13).

KREATYWNOŚĆ I SAMODZIELNOŚĆ DZIAŁANIA

Wielką zasługą siostr Agazzi było ograniczenie do minimum tzw. zajęć typu lekcyjnego, tj. grupowych zajęć w ławkach, oraz wprowadzenie zajęć zindywidualizowanych i dowolnych. Dla Agazzi podstawowym błędem edukacji wczesnoszkolnej był nadmierny rygorizm. Określała go mianem zakorzenionego i ślepego konwencjonalizmu, przez który dzieci stają się prawdziwymi marionetkami w naśladowaniu gestów, słów i czynności wykonywanych na polecenie wychowawczyni; jest barierą w ich rozwoju i ogranicza ich kreatywność (Pasquali, s. 35). Dlatego w Mompiano dążono do rozbudzania indywidualnej aktywności i działalności każdego dziecka, zachęcając je przy tym do wysiłku, a pomoc wychowawczyni ograniczała się jedynie do okazywania wsparcia, gdy pojawiał się problem, z którym dziecko samo sobie nie radziło, co mogło znieważać i groziło przerwaniem zajęć.

Róża Agazzi uważała, że tworzenie rzeczy ładnych i interesujących z innych, już istniejących, jest łatwe, ale mało kreatywne. „Twórca” doznaje satysfakcji tylko wówczas, gdy potrafi i jest w stanie wydobyć z materiału wyjścio-

wego i pozornie nic nieznaczącego coś wyjątkowego, innego. W tym właśnie tkwi sens, prawdziwy cel tworzenia. Dziecko samo znajduje sposób działania poprzez próby, pomyłki i sukcesy w wyrażaniu siebie. Jedynym obowiązującym go ograniczeniem było więc utrzymanie porządku w czasie zajęć i nieprzeszkadzanie innym. Dzieci pracowały (wykonywały w dowolny sposób określone zadania) nie po to, aby coś zrobić, ale przede wszystkim po to, aby się rozwijać. Każde dziecko w swoim miejscu pracy miało wszystko, co niezbędne: materiały i narzędzia, które wybierało, planowało, a gdy tylko ukończyło zadanie, musiało zostawić po sobie porządek. Podstawową zasadą i w tym przypadku było stopniowanie trudności, dlatego zadania/ćwiczenia np. w wyklejaniu były proponowane jako pierwsze i chętnie wykonywane przez dzieci. Agazzi dowartościowywały spontaniczną aktywność dzieci, włączając do prac manualnych tzw. sztuki małych rąk, kolorowy papier, glinę, piasek, małe kamyki. Ważne było przy tej okazji stosowanie odpowiedniego słownictwa; dbałość o stosowanie synonimów i „bardziej wyszukanych zwrotów”; nie używały na przykład słowa „rwać” (*strappare*), zastępując je chyba nieco łagodniejszym w brzmieniu „odrywaniem/wyrywaniem” (Ruspantini, 1969, s. 81–82).

Innym przykładem kreatywności zarówno wychowanków, jak i nauczycieli było zorganizowanie w przedszkolu „muzeum dydaktycznego”. Jego celem było postawienie do dyspozycji dziecka przedmiotów/eksponatów istniejących w rzeczywistości: pięknych i brzydkich, małych i dużych, bardziej lub mniej interesujących, wpadających w oko lub niezauważanych. Dzieci wzbogacały swoje doświadczenie, mając możliwość obserwowania i dotykania przedmiotów prawdziwych, istniejących i spotykanych w ich otoczeniu. Większość eksponatów tego muzeum to eksponaty znalezione w kieszeniach dzieci, generalnie drobiazgi niemające żadnej wymiernej wartości. Z czasem stawały się materiałem dydaktycznym (Agazzi, s. 57). Agazzi wykazały się sporą intuicją. Pracując z dziećmi na tym spontanicznie kolekcjonowanym materiale, uzyskiwały zaskakująco dobre rezultaty. W tym celu wykorzystywany był każdy przedmiot, i to na różne sposoby i w różnych celach: poznawania tworzywa, z którego był wykonany, rozróżniania kształtu, jakości, ilości, przeznaczenia, koloru itp. (Franzè, s. 134). Muzeum dydaktyczne powstało dzięki pomysłowości i otwartości na swoisty świat dziecka, umiejętności postrzegania przez nie

rzeczywistości oraz prostocie jej pojmowania, odmiennej od obowiązujących zasad logiki dorosłych. Materiał dydaktyczny nie musiał zatem składać się wyłącznie z pomocy przygotowanych przez dorosłych; częściej były to przedmioty zebrane przypadkowo przez dzieci.

WYCHOWAWCA WEDŁUG AGAZZI

W edukacji dziecka – co wielokrotnie podkreślały Agazzi – osoba wychowawczynie i jej przygotowanie do pracy mają fundamentalne znaczenie. Dlatego ustosunkowując się do zagadnienia, stwierdzały wprost, że można urządzić bardzo ładne przedszkole (oczywiście w sensie budynku czy pomieszczeń), lecz jeśli nie dysponuje się kreatywnym nauczycielem, trudno oczekiwać pozytywnych rezultatów. Dla nich dziecko jest „załącznikiem życia”, to znaczy istotą wyposażoną w potencjał niezbędny do pełnego rozwoju, w którym samo aktywnie uczestniczy. Potrzebuje do tego określonych warunków, specjalnie w tym celu przygotowanego edukacyjnego otoczenia, w szczególności zaś opieki osoby dorosłej. Rolą nauczyciela jest więc tworzenie możliwie najkorzystniejszych sytuacji wychowawczych sprzyjających podejmowaniu przez dziecko działań, które wspierają i stymulują swobodny jego rozwój oraz kreują spontaniczną aktywność. Wychowawczynie ma zatem obserwować wychowanków, aby wnikliwie poznać dzieci, umożliwiać swobodę działania, wspierając je w dochodzeniu do samodzielności. Powinna ponadto stawiać pytania, pobudzać myślenie czy też stawiać zadania, zachęcając dzieci do wzięcia w nich udziału. Jednocześnie musi dbać o przestrzeganie przez dzieci norm współżycia społecznego, ponieważ warunkiem pogodnej atmosfery w przedszkolu jest panujący porządek (Catarsi, s. 76–77).

R. Agazzi wskazywała m.in. na znaczenie wrodzonych zalet i osobowości wychowawczynie. Przy tej okazji konstatowała, że niestety wiele młodych kobiet decyduje się na pracę w tym zawodzie, nawet jeśli nie posiada ku temu predyspozycji. Mówiła o naturalnych uzdolnieniach, które powinna posiadać przyszła kandydatka, wręcz „powołaniu” do bycia nauczycielem. Przy okazji zaczętnie stawiała pytanie: „Kto wam mówi, że wszystkie czują się powołane do tego, by wychowywać? Są wśród nich urodzone do bycia kucharką, zdolną krawcową [...] tylko, że szwaczka nie brzmi dobrze, toteż

wolałaby być nazywana nauczycielką. I oto mamy szwaczkę-nauczycielkę, bo takie najczęściej trafiają do przedszkoli. Ona – a także wielu innych – sądzi, że przedszkole nie wymaga od nich jakichś wyjątkowych predyspozycji” (Agazzi, 1961, s. 10).

Z tego między innymi powodu R. Agazzi ostro krytykowała instytucje kształcące nauczycieli, które nie przywiązywały zbytnej wagi do cech osobowościowych, ograniczając się jedynie do przygotowania kulturalnego kandydata, które w chwili rzeczywistego zatrudnienia okazuje się niewystarczające. W *Guida per le educatrici dell’infanzia* napisała: „Jedną rzeczą jest nasycić umysł nowościami naukowymi, inną natomiast jest umiejętność odczuwania i rozumienia potrzeb dzieci. Nie wszystko to, co rozwija inteligencję, wystarcza, by wypełnić luki duchowe. Nauczyciel, który drobiazgowo przekazuje wiedzę, nie zawsze wie, kogo ma przed sobą; jest nią przyszła wychowawczyni, czy też tylko uczennica pilnie studiująca teorię. Kto wie, może [...] tylko przypadek sprawił, że znalazła się tutaj; może bardziej niż do pochylania się nad dziecięcą duszą czuje powołanie do filozofii” (Agazzi, 1961, s. 10–11). Krótko mówiąc, R. Agazzi wyraziła przekonanie, że w szkołach kształcących przyszłych nauczycieli zwraca się wyłącznie uwagę na edukację intelektualną i kulturalną; nie formuje się u kandydatek cech osobowościowych, a są one niezbędne do pracy z dziećmi. W przedszkolu – pisała – „[wychowawczyni] musi być zdolna do poświęcenia, ponieważ prawdziwa matka nie wie, czym jest egoizm wobec własnego dziecka” (Agazzi, 1898–1899, s. 52).

Inną niezmiernie ważną cechą, którą powinna posiadać wychowawczyni, jest świadomość społeczna. Mając to na myśli, pisała: „Jej obecność może być przydatna wszędzie: w kuchni wydaje polecenia, doradza, pomaga; w ogrodzie obserwuje i poprawia, w sali przewiduje i zapobiega” (Agazzi, s. 52). Swoiste wyczucie w tym zakresie najbardziej przydawało się w relacjach z matkami. Szczególne trudności wynikały najczęściej z niezawinionego przez nie zaniedbania kulturowego. Konsekwencje tego stanu rzeczy oczywiście ponosili z reguły inni. Dlatego wychowawczyni musiała również nauczyć się poprawnie funkcjonować w tak szczególnym środowisku, gdzie zdarzały się nawet przypadki zastraszania nauczyciela. Umiejętność postępowania i wyczucie w nietypowych sytuacjach były więc niezwykle pożądane (Catarsi, 1994, s. 71–72).

Można powiedzieć, że przyszłą wychowawczynię powinny charakteryzować w równej mierze wrażliwość ludzka i społeczna. W 1904 roku jeszcze raz zdecydowanie podkreśliła znaczenie wrażliwości społecznej i wyrazistość ludzkich zalet. „Wychowawczyni, która wybiera drogę wyznaczoną nowoczesnym kierunkiem, a nie posiądzie wrażliwości ludzkiej, nie będzie w stanie stanąć na wysokości zadania. Są dwie możliwości: albo szczerze poświęcenie podyktowane wrażliwością na dobro, albo niechęć przeżywana każdego dnia, która stopniowo misję, jaką jest wychowanie, uczyni niezdolną. Kto nie umie kierować się miłością do drugiego człowieka i nie jest w stanie zrezygnować z własnego ja, nie może być prawdziwym wychowawcą” (Agazzi, 1964, s. 84–85).

Wymagając od przyszłych wychowawczyń poświęcenia, Agazzi zwracały też uwagę na konieczność zapewniania materialnych warunków życia nauczycieli. Poddały krytyce brak należytej uwagi klasy rządzącej wobec tej grupy zawodowej: „Oto jedna z mniej pięknych stron historii włoskiej filantropii: administratorzy przedszkoli bardzo zabiegają o dzieci i ich rodziny; niewiele natomiast uwagi poświęcają wychowawczynom”. Dodają jeszcze: „wynagrodzenie i niepewne warunki odzwierciedlają niesprawiedliwość czasów, w których żyjemy” (Pasquali, 1973, s. 103–104). W odniesieniu do koncepcji wychowawcy tamtych czasów, według Agazzi, miała to być osoba umiejętnie angażująca dzieci w ich własny proces rozwojowy, mobilizująca do działania, organizująca środowisko, aktywizująca, zachęcająca do wysiłku i wspierająca w osiągnięciu celu, a tym samym budująca w dziecku poczucie własnej wartości, najczęściej poważnie nadszarpnięte warunkami życia i środowiska, z którego się wywodziło (Macchietti, 1999, s. 156).

PODSUMOWANIE

Róża i Karolina Agazzi poprzez wyrównywanie szans edukacyjnych (a zatem i życiowych) dzieci wywodzących się z obszarów ryzyka rozumiały konieczność rozwijania w dziecku umiejętności niezbędnych w osiągnięciu sukcesu szkolnego w przyszłości. Tworzenie pogodnej i stymulującej atmosfery, zachęcanie wychowanków do samodzielności i twórczej aktywności, nieprzyspieszanie, podkreślanie umiejętności pracy w grupie, rozwijanie kompetencji w zakresie języka ojczystego czy umiejętności matematycznych miały – ich

zdaniem – przyczynić się do skutecznego radzenia sobie z wymaganiami stawianymi przez szkołę. W tym odpowiedzialnym zadaniu istotną rolę przypisywały dobrze przygotowanemu do pracy nauczycielowi, jego wiedzy, postawom i umiejętnościom, dzięki którym możliwe było optymalizowanie szans edukacyjnych dzieci wywodzących się z obszarów ryzyka.

Literatura

- Agazzi, A. (1973). *La lingua parlata. Esercizi pratici ad uso delle scule materne e delle prime classi elementari*, La Scuola, Brescia.
- Agazzi, R. (1898–1899). *A proposito di asili infantili*, „La Scuola Nazionale”, X, s. 52.
- Agazzi, R. (1922). *Come intendo il muzeo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, Queriniana, Brescia.
- Agazzi, R. (1961). *Guida per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola, Brescia, s. 10–11.
- Agazzi, R. (1898). *Ordinamento pedagogico dei giardini dell'infanzia secondo il metodo di Fröbel*, Paravia, Torino.
- Agazzi, R.C. (1967). *Note di critica didattica*, La Scuola, Brescia.
- Altea, F. (2011). *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. Un valore educativo intatto nel tempo*, Armando, Roma.
- Catarsi, E. (1994). *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola „materna” e dei suoi programmi dall'ottocento ai giorni nostri. Educatori antichi e moderni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Franzè, G. (2006). *Fanciulli oggi, uomini domani. Agazzi, Pizzigoni, Montessori – itinerari didattici*, Edizione elettronica Roma.
- Franzoni, A. (1931). *Il metodo Agazzi. Manuale per l'educazione infantile*, Associazione Educatrice Italiana, Roma.
- Gopnik, A., Meltzoff, A.N., Kuhl, P.K. (2004). *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, MEDIA, Poznań. ISBN 8372781184.
- Kawula, S. (2005). *Drogi dystansujące biografie ludzkie: marginalizacja, wykluczenie i normalizacja. Przykład biedy i bezrobocia i biedy w małym mieście*. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz. ISBN 8370965407.
- Kwieciński, Z. (2006). *Szkoła a wykluczenie z kultury symbolicznej i marginalizacja społeczna*. W: *Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe*. Oprac. Biuro Rzec-

- nika Praw Dziecka: materiały z konferencji zorganizowanej przez Rzecznika Praw Dziecka i Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Lombardo Radice, G. (1969). *Il problema dell'educazione infantile*, Firenze, 1967, s. 14–15; tenże, *Il metodo Agazzi*, Firenze.
- Macchietti, S. (1978). *Il metodo Agazzi „oggi”*. W: A. Agazzi, *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo Agazzi*, LA Scuola, Brescia.
- Macchietti, S.S. (2005). *Alle origini dell'esperienza Agazziana: sottolineature e discorsi*. W: A. Mariolla, T. Rossetto, *La scuola agaziana fra presente e futuro*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, Firenze.
- Marzec-Tarasińska, A. (2012). *Dzieci z rodzin z problemami bezrobocia – wielowymiarowe obszary nierówności społecznych*. W: M. Chodkowska, S. Byra, *Dystans społeczny w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin. ISBN 9788377842409.
- Pasquali, P. (1973). *Coordinamento dei giardini d'infanzia con le prime classi delle scuole elementari*. W: R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, La Scuola, Brescia.
- Pasquali, P. (1909). *Famiglia di bimbi giardino infantile a Brescia (cenni storici)*, „Rivista Pedagogica”, 2, s. 69.
- Ruspantini, N. (1969). *Il metodo Agazzi*, Ciranna, Roma.
- Waloszek, D. (2014). *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa. ISBN 9788362015696.

NAUKI SPOŁECZNE
SOCIAL SCIENCES

