

Barbara Surma
ORCID: 0000-0001-8781-7643
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Dziecko i dzieciństwo w myśli pedagogicznej Marii Montessori

The Child and Childhood in the Pedagogical Thought of Maria Montessori

ABSTRACT

Maria Montessori, an Italian physician and educator active at the turn of the 19th and 20th centuries, developed a pedagogical concept centered on a subjective understanding of the child. She pointed out that childhood is a crucial stage of human development, which deserves dedicated research to uncover its intrinsic value. Drawing from experiments conducted initially with children with developmental barriers, and later with preschool children in the so-called “Casa dei Bambini,” she devised an innovative method to support child development. Her views on the child and childhood are in line with the principles of the New Education movement that emerged in the early 20th century.

The purpose of this article is to reinterpret the significance of the categories “child” and “childhood” in the anthropological and philosophical discourse of Montessori’s pedagogical thought. The research questions are posed as follows: Who is the child, and what significance does Montessori attribute to childhood? The chosen research method involved a narrative review of the literature, specifically the works of Montessori. The findings reveal that, in Montessori’s view, the child is the “constructor” of their own existence, not merely the

KEYWORDS

child, childhood, Montessori, child education, early childhood education

SŁOWA KLUCZOWE

dziecko, dzieciństwo, Montessori, edukacja dziecka, wczesna edukacja dziecka

SPI Vol. 27, 2024/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.4.008
Nadesłano: 06.09.2024
Zaakceptowano: 14.11.2024

product of parental reproduction. Moreover, the child is not an empty vessel to be passively filled with knowledge. The Montessori method places the child at its core, and recognizes the unique ways in which children engage with and learn from their environments.

ABSTRAKT

Maria Montessori, włoska lekarka i pedagog, żyjąca na przełomie XIX i XX wieku, stworzyła koncepcję pedagogiczną opartą na podmiotowym podejściu do dziecka. Zwracała uwagę, że dzieciństwo jest ważnym etapem w rozwoju człowieka. W związku z tym postulowała, że należy prowadzić badania, aby odkryć jego wartość. Na podstawie eksperymentu przeprowadzonego z dziećmi z deficytami rozwojowymi, a następnie z dziećmi w wieku przedszkolnym w tak zwanym „Casa dei Bambini”, opracowała innowacyjną metodę wspierającą rozwój dziecka. Jej rozumienie dziecka i dzieciństwa wpisuje się w nurt Nowego Wychowania rozwijającego się na początku XX wieku.

Celem artykułu jest odczytanie na nowo znaczenia treści pojęć „dziecko” i „dzieciństwo” w antropologicznej i filozoficznej perspektywie badań w myśli pedagogicznej Montessori. Problemy badawcze zostały sformułowane w formie pytań: Kim jest dziecko i jakie znaczenie Montessori nadaje dzieciństwu? Metodą badawczą, która została zastosowana, był narracyjny przegląd literatury, w tym przypadku dzieł Montessori. Badania wykazały, że według Montessori dziecko jest „konstruktorem” własnego bytu, a nie tylko skutkiem działań reprodukcyjnych swoich rodziców. Nie jest też pustym naczyniem, które należy napęłnić wiedzą. Dziecko pozostaje w centrum metody Montessori, która uwzględnia specyficzne właściwości poznawania przez dziecko swego otoczenia w okresie dzieciństwa.

Wprowadzenie

Ruch społeczny na rzecz dzieciństwa z przełomu XIX i XX wieku rozpoczął się w sposób nagły, a u jego źródeł upatruje się dynamiczny rozwój nauki, przede wszystkim medycyny, higieny, antropologii, psychiatrii czy psychologii (Montessori 1938¹). Działający w tamtym czasie pedagodzy, twórcy nowych, alternatywnych i naukowych

1 W większości przypadków korzystam ze źródeł w języku włoskim, w tłumaczeniu własnym.

metod pracy z dziećmi, z wykształcenia byli lekarzami (np.: Owidiusz Decroly, Edward Claparède, Janusz Korczak, Maria Montessori), ale też psychologami, filozofami (np. John Dewey). Ich celem było interdyscyplinarne poznanie natury dziecka oraz jego prawidłowości rozwojowych, które następnie należało odpowiednio wspierać.

Valeria P. Babini i Luisa Lama (2000) stwierdzają, że we Włoszech rozwój medycyny jako nauki zajmującej się badaniami dotyczącymi okresu dzieciństwa rozpoczął się dosyć późno i był bardzo długim oraz powolnym procesem. Inspirowany był problemami socjalnymi i politycznymi, a zwłaszcza wysoką śmiertelnością dzieci oraz potrzebą tworzenia nowych, specjalistycznych instytucji opiekuńczo-wychowawczych.

Brak odpowiednich ośrodków sprawujących opiekę nad dziećmi osieroconymi, porzuconymi i chorymi był problemem odnotowywanym w całej Europie z przełomu XIX i XX wieku. Funkcjonowały co prawda w tym okresie przytulki, ochronki i domy sierot, ale nie zapewniały one pomocy na wystarczającym poziomie wszystkim potrzebującym. W zasadzie do końca XVIII wieku nie było szpitali czy oddziałów zajmujących się tylko i wyłącznie leczeniem dzieci, a w istniejących przytułkach umieszczane one były razem z dorosłymi. Stopniowo zaczęło się to zmieniać na początku XIX wieku. Na terenie Włoch w latach 1802–1908 funkcjonowały tylko cztery szpitale dziecięce. Pierwszy szpital w Włoszech powstał w 1842 roku w Turynie (Istituto Sanitario), kolejne w roku 1869 w Rzymie (L'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù) oraz w 1881 roku w Neapolu i Cremonie (Marek 2006). Może to świadczyć o wspomnianym powyżej powolnym procesie odkrywania wartości i wyodrębniania okresu dzieciństwa jako wymagającego innego traktowania w kontekście całościowego rozwoju człowieka.

Maria Montessori (1870–1952), początkowo jako wolontariuszka, a potem jako lekarka pracująca w rzymskiej klinice psychiatrycznej, zajmowała się dziećmi, które razem z dorosłymi przebywały na tym samym oddziale. Tam poczyniła pierwsze obserwacje, które pokierowały ją w stronę badań nad szukaniem przyczyn chorób psychicznych i zaburzeń intelektualnych swoich małych pacjentów i stworzeniem im odpowiednich warunków dla prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, co zakończyło się spektakularnym międzynarodowym sukcesem (Montessori 1909a).

Montessori studiowała również higienę, której rozwój przyczynił się w tamtym czasie do wprowadzenia zmian skutkujących m.in. obniżeniem wysokich wskaźników śmiertelności noworodków oraz wydłużeniem długości życia osób dorosłych. Jednak dla niej istotniejszy był rozwój higieny szkolnej i wnioski z badań, które wskazywały, że dziecko w wieku szkolnym można obrazowo porównać do „anoni-mowego męczennika”², a jego dzieciństwo określić jako nieszczyśliwe. Było to dziecko pozbawione praw obywatelskich, zepchnięte na mar-gines społeczny, udręczone zarówno w sferze fizycznej (np. poprzez niedostosowanie ławek do wzrostu dzieci czy brak ruchu, co powo-dowało m.in. wady postawy), jak i psychicznej (bezwzględne posłu-szeństwo wymuszane poprzez stosowanie kar i nagród prowadziło do tworzenia się mechanizmów obronnych, ale też chorób psychicz-nych) (Montessori 1938).

Zauważenie problemu i potrzeba wprowadzenia zmian w podej-sciu do dziecka stały się dla wielu naukowców wyzwaniem końca XIX wieku, określanego „stuleciem edukacji” (Montessori 1909a: 8), i początku XX wieku, który za sprawą Ellen Key został ogłoszony „stuleciem dziecka” (Key 2005).

Badania nad dzieckiem i dzieciństwem ujęte w perspektywie historycznej zajmują się analizą wyobrażeń, pojęć i idei, które istniały i ewoluowały na przestrzeni czasu (Ariès 1995; Matyjas 2008; Maty-jas 2012; Smolińska-Theiss 2014; Jakubiak 2017). Były one uwarun-kowane wieloma czynnikami: społecznymi, politycznymi, gospo-darczymi, religijnymi, historycznymi i kulturowymi (Segiet 2011). Wynika z nich, że znaczenie dzieciństwa zmieniało się w zależności od potrzeb i wartości dominujących w danej społeczności. Zmiany stosunków społecznych i ekonomicznych, rozwój cywilizacyjny oraz inne spojrzenie na rodzinę doprowadziły w XVIII wieku do uznania dzieciństwa jako odrębnego okresu rozwojowego człowieka, charak-teryzującego się specyficznymi potrzebami (Postman 2001; Segiet 2011; Tylewska-Nowak 2011). Natomiast poglądy i prace badawcze Jana Jakuba Rousseau i Johna Locke’a dały początek dwóm nur-tom intelektualnym: romantycznemu i protestanckiemu, z których

2 Montessori, chcąc zmienić dotychczasowe poglądy swoich odbiorców na temat dziecka i dzieciństwa, często posługiwała się metaforami, hiperbolami, które według niej dokładnie oddają omawianą rzeczywistość. Mają bowiem poruszyć wyobraźnię słuchaczy.

wyłoniła się nowa wizja dzieciństwa „wymagająca przewodnictwa dorosłych, zorientowanego na przyszłość” (Segiet 2011: 48, za: Postman 2001: 131–132). Ta idea była rozwijana w kolejnych wiekach, a obraz dziecka i dzieciństwa przybierał różne kształty: od dostrzeżenia nowych szans i możliwości rozwojowych i gloryfikacji tej fazy życia aż do zniewolonego (Theiss 1996), zagrożonego czy osieroconego dzieciństwa (Izdebska 2015; Matyjas 2022).

Montessori zdawała sobie sprawę, że szybkie przemiany cywilizacyjne wymagają odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz edukacji na miarę wyzwań współczesnych czasów. Podczas kursu dla nauczycielek w 1909 roku zwróciła uwagę na zachodzące zmiany i wskazywała, że problemem staje się zbyt duża różnica między postępem cywilizacyjnym a brakiem postępu w edukacji. Uważała, że społeczeństwo nie nadąża za tymi zmianami i nie jest odpowiednio do nich przygotowane, co w konsekwencji może wywoływać również konflikty w różnych obszarach życia społecznego (Montessori 2004). Dla uzmysłowienia słuchaczom sytuacji podawała dane statystyczne z Niemiec z ostatnich pięćdziesięciu lat, w tym przypadku obejmujących lata od 1840 do 1890. Akcentowała, że między innymi wzrosła liczba wydawanych dzienników/gazet z 305 do 6800, nowych opublikowanych książek z 1400 do 18700 czy też wybudowanych dróg kolejowych (Montessori 1909a).

Pozytywnie oceniała twórczy wkład człowieka oraz nowe czasy, które jednak jej zdaniem wymagały działań, które pomogłyby społeczeństwu, a zwłaszcza młodemu pokoleniu, w procesie przystosowania się do nich. Jej zdaniem: „wciąż nie wiemy, jak na miarę współczesnych czasów wychowywać nasze dzieci, a dla nauczycieli szukamy wskazówek i zasad w nieśmiertelnych ideach pedagogicznych ludzi, którzy żyli w poprzednich wiekach” (Montessori 1909a: 14). W jej pracach odnotowuje się odwołania do wielu z tych idei, a często sugeruje się, że jest ich kontynuatorką. Jednakże jej kolejna wypowiedź może wskazywać, że podchodziła do tych idei dość krytycznie, konfrontując aktualną rzeczywistość z przeszłością.

[Odwołujemy się do] ludzi, którzy żyli w innych czasach, o których już wiele osób zapomniało. Gdyby żyli, jakimi byliby starcami! Z ciekawości spojrzmy na ten wykaz:

Locke, urodzony w 1633 roku, miałby dziś 277 lat,

Rousseau (ur. 1712) – 197 lat,

Kant (ur. 1724) – 185 lat,
 Pestalozzi (ur. 1746) – 163 lata,
 Herbart (ur. 1776) – 133 lata,
 Froebel (ur. 1782) – 127 lat.

Ale wielu z tych pedagogów zostało zapomnianych; pozostało kilkoro, którzy mogliby być naszymi przewodnikami: Pestalozzi i Froebel, ludzie serca, miłośnicy dzieci, bez naukowego prowadzenia są dzisiaj w XX wieku jedynymi wychowawcami nauczycieli ludowych (Montessori 1909a: 14–15).

Podkreślała wielokrotnie, że szybkie przemiany cywilizacyjne wymagają również zmian w edukacji dziecka, a brak tych zmian może prowadzić do niedostosowania społecznego i rozprzestrzeniania się różnych chorób wśród dzieci (Montessori 2004).

Montessori początkowo prowadziła badania naukowe wśród dzieci z deficytami rozwojowymi, umieszczonymi w klinice psychiatrycznej w Rzymie, a następnie od 1907 roku w placówce, która została nazwana przez Olgę Ossani Lodi „Casa dei Bambini” (*Roma 1907...* 2006). W ten sposób w biednej, rzymskiej dzielnicy powstała metoda pedagogiczna nazwana od jej nazwiska, która mimo upływu czasu oraz szybkiego rozwoju cywilizacyjnego obserwowanego w XXI wieku jest nadal wykorzystywana w żłobkach, przedszkolach i szkołach na całym świecie i nie traci na swej aktualności. Jednak myśl pedagogiczna Montessori nadal wymaga naukowej refleksji, a metody przez nią proponowane odpowiednio przygotowanych przewodników oraz objaśnień, mimo że wiele już na ten temat napisano.

Metodologia badań

Przedmiotem badań był obraz dziecka i dzieciństwa w myśli pedagogicznej Marii Montessori ujęty z perspektywy antropologicznej i filozoficznej. Celem natomiast wyjaśnienie założeń teoretycznych odnoszących się do znaczenia nadawanego przez Montessori dziecku i dzieciństwu. Otrzymane wyniki badań pozwoliły na uszczegółowienie dotychczasowych analiz publikowanych na ten temat (np.: Guz 1995; Kabzińska 2002; Szady 2001; Surma 2004; Marszałek 2013; Bednarczyk 2018; 2023; Miksza 2020; Sosnowska 2020).

Odnosząc się do założeń antropologicznych i filozoficznych badań (Segiet 2011) oraz przyjętego celu, problematyka badawcza została sformułowana w postaci pytań:

1. Kim jest dziecko w myśli pedagogicznej Montessori?
2. Jakie znaczenie Montessori nadaje dzieciństwu?

W celu udzielenia odpowiedzi na pytania problemowe wybrana została metoda narracyjnego (tradycyjnego) przeglądu literatury, który jest jednym z typów badań przeglądowych prowadzonych według kryteriów: wyszukiwanie, krytyczna ocena, synteza i analiza (SALSA – *Search, Appraisal, Synthesis and Analysis*) (Orłowska, Mazur, Łaguna 2017).

Materiałem badawczym, który został poddany analizie, były monografie autorstwa Montessori (1909a; 1909b; 1921; 1926; 1991; 1992; 1993; 1994; 1999a, 1999b; 2002; 2004) oraz wybrane teksty publikowane w latach 1954–1977 we włoskich czasopismach, udostępnionych na stronie internetowej L'«Atlante Montessori» (<https://www.atlantemontessori.org/it/>), a także kilka archiwalnych maszynopisów z własnego zbioru autorki. W ramach przeglądu literatury pomocne okazały się również polskie wydania jej dzieł (Montessori 2014; 2018; 2019; 2021). W tekstach poszukiwano następujących słów kluczy: w języku włoskim – *bambino/bambini, infanzia*, w języku polskim – *dziecko/dzieci, dzieciństwo*. Następnie dokonano szczegółowej analizy tylko tych fragmentów, które odpowiadały na pytania badawcze i miały charakter unikatowy, istotny dla wyjaśnienia wybranych kategorii.

Punktem wyjścia stało się opracowanie napisane przez Montessori w roku 1909: *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, które z biegiem czasu i nowych obserwacji dzieci było przez nią poprawiane i publikowane pięciokrotnie. W roku 1950 ostatecznie zostało opublikowane pod tytułem: *La scoperta del bambino* (wyd. polskie – 2014). Do analizy ewolucji myśli pedagogicznej Montessori wykorzystano wydanie krytyczne *Il metodo...* (Montessori 2001). Przydatne były również inne jej opracowania, np.: *Sekret dzieciństwa* (Montessori 2018), *Umysł dziecka* (Montessori 2021) oraz *Il bambino in famiglia* (Montessori 1991).

Wyniki badań

Dziecko w myśli pedagogicznej Montessori

Montessori odwołując się do badań psychologicznych uważa, że małe dziecko nie jest pustym naczyniem, które dorośli napełniają swoją wiedzą, ale jest swego rodzaju „konstruktorem” człowieka: „Matka rodzi dziecko, ale to noworodek tworzy człowieka” (Montessori 2021: 20). Zmiana w podejściu do dziecka wymaga wprawdzie zrozumienia roli matki, relacji między nimi, a także dostrzeżenia tego, co niewidoczne, a mianowicie twórczej energii ukrytej w słabym ciele noworodka.

Obserwując naturę, Montessori podkreślała, że dziecko w przeciwieństwie do potomstwa innych ssaków rodzi się słabe i bezbronne, nie jest w stanie podnieść głowy, poruszać się, zdobywać pożywienia i potrzebuje długiego okresu przystosowania się do swego środowiska. Dziecko „wszędzie i zawsze jest tą samą bezwładną, pustą i nieznaczącą istotą [...], nie przynosi na świat nic z osiągnięć swej rasy, swoich krewnych, ale konstruuje je samo” (Montessori 2021: 50). To konstruowanie, czy inaczej tworzenie z niczego, które dokonuje się nieustannie na naszych oczach, jest siłą dziecka, która „pobudza je do kształtowania osobowości zgodnej z jego epoką i jego cywilizacją” (Montessori 2021: 50). Dzięki pewnej neutralności/obojętności biologicznej jest zdolne do przyjmowania i przetwarzania tego, co oferuje mu środowisko oraz kształtowania charakterystycznych dla siebie cech osobowościowych. Świadczy to o wielkości człowieka, który „pojawia się na Ziemi jako odrębny byt, którego funkcje nie są ani kontynuacją, ani pochodną funkcji występujących u wyższych zwierząt” (Montessori 2021: 52).

Montessori zwracała również uwagę na to, że dziecko nie jest „reprodukcją człowieka, która zawiera w sobie załączek potwierdzający jego niekwestionowaną przynależność” (Montessori 1991: 11). Jest ono odrębną osobą, która ma swoją godność i nie może być traktowane jako czyjaś własność. To prawda, że małe dziecko jest słabe i wymaga opieki ze strony matki, ale nie może ona oczekiwać od niego bezwzględnego posłuszeństwa i uległości ani też wymuszać swojej woli przez stosowanie kary czy też nagrody (Montessori 2018). Efektem takich działań jest uzależnienie dziecka od dorosłego,

a przecież celem rozwoju jest dążenie do samodzielności i niezależności. Montessori analizując sytuację życiową dziecka stwierdza, że jest ono często traktowane gorzej niż niewolnik. Dzieje się to wtedy, kiedy to dorosły decyduje o wszystkim, narzuca małemu dziecku czas przeznaczony na sen, odpoczynek, posiłek. Wybiera rodzaj aktywności, przy czym kieruje się tylko i wyłącznie własnymi kryteriami, a także błędnymi wyobrażeniami na temat swojej roli oraz dziecka i jego potrzeb. Matka, która swoje dziecko tylko karmi, myje, ubiera i kładzie do łóżka, by nie przeszkadzało, traktuje je jak szmacianą lalkę (Montessori 2014). Pozbawia je w ten sposób praw, które przysługują się każdemu człowiekowi i nie szanuje jego godności.

Przyczyną błędnego postępowania, które opisywała Montessori, jest jej zdaniem brak wiedzy o dziecku oraz to, że dotychczas nie brano pod uwagę jego odrębnej osobowości, różniącej się od osobowości dorosłego, a która jest ważna sama w sobie. Ujmowała to następująco:

Przejmujemy się wieloma sprawami: w jaki sposób rozwijać inteligencję, jak kultywować uczucia, jak wzmacniać charakter. I nie dostrzegamy podstawowej kwestii, która również dla ducha jest kwestią życia lub śmierci. Nie widzimy problemu życia duchowego dziecka: jego osobowość pozostaje w całkowitym cieniu (Montessori 2004: 16).

Dorosły nie rozumie dziecka i dlatego Montessori pragnie wypełnić tę „białą kartę w historii ludzkości” (Montessori 1991: 12) poprzez głębokie badanie intymnych i ukrytych potrzeb wczesnego dzieciństwa.

Od chwili narodzin między silnym dorosłym a słabym dzieckiem dochodzi do pewnego rodzaju napięcia, które spowodowane jest napotykanymi przez nie przeszkodami na drodze stawiania się człowiekiem. Pokonywanie ich Montessori porównuje do walki, jaką toczy dziecko z otoczeniem i dorosłymi, którzy często w imię jego dobra sami te przeszkody stawiają. To pokonywanie trudności już w najmłodszym wieku może prowadzić do wielu chorób psychicznych, ale też może zaburzać procesy kształtowania charakteru czy mechanizmów obronnych dziecka, które włoska lekarka nazywa wadami (w niektórych tłumaczeniach określane są one dosłownie jako defekty). (Montessori 2021). Porównanie zachowania dzieci w szkołach prowadzonych tzw. starą metodą i szkołach opartych na jej metodzie (Montessori 1909b) ukazało, że dzieci są zdobywcami nie tylko samych siebie, ale też swojej wolności. Pozwolenie dzieciom

na spontaniczną aktywność i własne działanie przyczyniło się do zaniku nieuporządkowanych i nieświadomych reakcji, które dotychczas dorosły musiał kontrolować (Montessori 2014; 2021: 145–151). To same dzieci pokazują, że kształtowanie charakteru nie należy wiązać jedynie z edukacją (w tradycyjnym rozumieniu, jako urabianie wychowanków), ale raczej z ich indywidualnym wysiłkiem, witalną, twórczą energią oraz z trudnościami/przeszkodami występującymi w ich najbliższym otoczeniu (Montessori 2021). Dziecko, jej zdaniem, jest z natury zapalonym odkrywcą swego otoczenia (Montessori 2014). To, co Montessori zaobserwowała w zmianie zachowania dzieci, stało się punktem wyjścia do odkrywania tajemnicy dziecka i znaczenia dzieciństwa oraz tworzenia odpowiednich warunków dla jego edukacji. Nie wystarczy zatem – zgodnie z naturalizmem pedagogicznym – usuwać przeszkody, ale należy tworzyć odpowiednio przygotowane środowisko, w którym dziecko będzie miało możliwość rozwoju własnej aktywności prowadzącej do jego wszechstronnego rozwoju.

Montessori zmienia sposób myślenia o dziecku, stawiając je w centrum wszelkich działań. Dostrzega w nim „mistrza, nauczyciela, apostoła pokoju” (Montessori 1949a: 310). W procesie stawania się człowiekiem, przechodzenia od nieświadomości do świadomości, w samodoskonaleniu się i dążeniu do samodzielności realizuje się misja dziecka, która motywuje je do wielkiej pracy. W dziecku widzi nadzieję dla przyszłości, bo to ono jest „ojcem ludzkości i cywilizacji” (Montessori 1949b). Trzeba mu tylko w tym pomóc. Uważa, że wychowanie w duchu wolności i niezależności, co powinno być naturalnym klimatem wychowania dzieci, ukształtuje z nich osoby silne i odpowiedzialne.

Człowiek, który postępuje niezależnie, który angażuje swoje siły w wykonanie zadań, pokonuje sam siebie, doskonali się i rozwija swoje zdolności. Ludzie przyszłych pokoleń będą silnymi ludźmi, jeśli będą niezależni i wolni (Montessori 2014: 57).

Zastosowanie zasad, które uwzględniają właściwości rozwojowe dziecka, bez stosowania tzw. środków przymusu (kary i nagrody), bez wyręczania, usługiwania prowadzi do wewnętrznego uwolnienia i poczucia godności. Daje to nadzieję na to, że to „nowe dziecko” w porównaniu z takim, które jest traktowane jako niezdolne lub

bezsilne, będzie moralnie lepsze. Jest bowiem zainteresowane własnymi osiągnięciami i nie jest podatne na zewnętrzne pokusy, a tym samym na manipulację (Montessori 2014).

Znaczenie dzieciństwa w myśli pedagogicznej Montessori

Termin „dzieciństwo” w analizowanych publikacjach występował znacznie rzadziej niż „dziecko”. Montessori postrzega dzieciństwo jako szczególny okres rozwoju człowieka, który jest bardzo ważny, bowiem jest to czas kształtowania się jego osobowości. W okresie wczesnego dzieciństwa zauważa się pewnego rodzaju skłonności dziecka, które pomagają mu w procesie przystosowywania do innych ludzi, nabywania mowy, przyjmowania reguł oraz przyswajania otoczenia i kultury. Jest to okres, w którym „może pojawić się również pewna forma doskonałego posłuszeństwa, którego zewnętrzną oznaką jest skłonność do naśladownictwa” (Montessori 2014: 152). Posłuszeństwa tego nie można pomylić z odpowiedzią na wymuszone stosowaniem kar i nagród pożądane zachowania. Dziecko w pierwszych latach swojego życia wykazuje pewnego rodzaju wrażliwość na porządek moralny, co może wynikać z potrzeby życia z innymi ludźmi, których zaczyna naśladować, oraz z nawiązanymi już więziami z najbliższymi.

Człowiek w koncepcji Montessori składa się z materii i ducha, ze sfery fizycznej i psychicznej, które rozwijają się podczas dwóch okresów: prenatalnego (rozwój fizyczny) i postnatalnego (rozwój fizyczny i psychiczny). Okres prenatalny przebiega podobnie u wszystkich ssaków. Natomiast tym, co człowieka odróżnia od innych zwierząt, jest długi i mozolny proces kształtowania się sfery psychicznej w okresie postnatalnym.

Noworodek przychodząc na świat rodzi się z pewnym potencjałem oraz energią, która pobudza go powoli do twórczej aktywności, dlatego pozwalając mu na wolne działania i wspierając je Montessori może powiedzieć, że działania podejmowane przez najmłodsze dzieci przypominają czasem podboje. Włoska lekarka zwraca też uwagę, że we wczesnym dzieciństwie „występują okresy, które ponownie nie wracają; są to: zdobywanie wrażeń sensorycznych i aktywności motorycznej” (Montessori 2014: 152). W pierwszych dwóch latach w sposób nieświadomy, dzięki chłonnemu umysłowi, dziecko

przygotowuje wszystkie cechy jednostki, a w trzecim roku życia ujawnia się u niego aktywność motoryczna, dzięki której zgromadzone doświadczenia prowadzą do ukształtowania świadomości. Szczególną rolę w tym procesie odgrywa dłoń i ruch (Montessori 1999a; 2014; 2021). W okresie wczesnego dzieciństwa tworzy się harmonia umysłowa, polegająca na porządkowaniu wiedzy i pojęć, które dziecko zdobyło wcześniej przez sensoryczne poznawanie siebie i świata. Rozróżnianie właściwości rzeczy i początek porządkowania obrazów umysłowych to punkty wyjścia do odkrywania zewnętrznego świata, rozumienia go, a w konsekwencji przygotowania warunków do życia (Montessori 2014).

Oprócz kształcenia zmysłów i dążenia do porządkowania obrazów umysłowych istotną rolę odgrywa również potrzeba ciągłego ruchu, która ujawnia się w okresie dzieciństwa. Jest ona atrybutem królestwa zwierząt. Nie można jej lekceważyć ani ograniczać, bowiem „ruch jest podstawowym czynnikiem niezbędnym do życia i proces wychowania nie może być jego hamulcem, lecz ma być pomocny w tym, by dobrze wykorzystać energię i pozwolić dzieciom na prawidłowy rozwój” (Montessori 2014: 75).

Podbój świata przez dzieci, o którym mówi Montessori, ona sama dostrzega w ich inteligencji i cierpliwości, w obserwowaniu otoczenia; docenia również ich spontaniczne myślenie, które świadczy o ich intelektualnej wolności. Dlatego należy przygotować nową szkołę, której celem byłoby przyjąć dzieci i prowadzić je „na dalszej ścieżce życia i rozwoju na bazie tych samych zasad wychowawczych, szacunku dla wolności i spontanicznych przejawów dziecka – czyli zasad, które kształtują osobowość tych małych ludzi” (Montessori 2014: 207).

Wnioski

Maria Montessori jako reprezentantka swojej epoki przyczyniła się do opracowania zasad zinstytucjonalizowanej opieki edukacyjnej – stworzyła system pedagogiczny obejmujący dzieci od urodzenia do 18 roku życia. W obszarze opieki zdrowotnej, wychodząc od higieny i antropometrii, wypracowała zasady tworzenia odpowiednio przygotowanego dla dzieci otoczenia. Dotyczyły one m.in. konieczności dostosowania wysokości stołów i krzeseł do wzrostu

dzieci oraz zapewnienia odpowiednich warunków higienicznych i żywieniowych.

Przyczyniła się również do zmiany myślenia o wartości dzieciństwa, które rządzi się własnymi prawami. Dzieciństwo jest czasem kiedy dziecko przechodzi z fazy nieświadomości do fazy świadomości. Dziecko jest „konstruktorem/budowniczym” samego siebie. W pierwszych trzech latach kształtuje swoją osobowość, staje się człowiekiem. Może się to dokonać, jeśli dorosły pozna dziecko, pozwoli mu na twórczą adaptację, zapewni mu odpowiednie warunki, w których będzie ono mogło wybierać różne rodzaje swojej aktywności.

Dzieciństwo jest czasem odkrywania znaczenia wolności jako najwyższej wartości, którą Montessori rozumiała jako „umożliwienie harmonijnego, fizycznego i duchowego rozwoju” (Montessori 2014: 17). Jest to wolność do, a nie od. Wolność to także dyscyplina, a nie samowola czy pozostawienie dziecka samemu sobie. Dążenie dziecka do wolności nie wyklucza ani przekazywania kultury, ani koniecznej dyscypliny, ani też działań wychowawczy. Dziecko, które pracuje, samodoskonali się poprzez własną pracę, z radością przyswaja kulturę i dyscyplinę.

Według Montessori dziecko należy traktować podmiotowo, co przejawia się między innymi w przyznawaniu mu prawa do wolności i własnej aktywności w odpowiednio przygotowanym otoczeniu. Dorosły nie może wyręczać dziecka czy jemu usługiwać. Byłyby to przejawy braku szacunku wobec wolności dziecka. W taki sposób dorosły uzależniałby dziecko od siebie i nie pozwalał mu być samodzielnym. Dziecko nie jest też własnością rodziców; ich podstawowym zadaniem jest pomoc dziecku w stawianiu się człowiekiem.

Odkrywając tajemnicę dziecka oraz ukazując, kim ono jest i jakie ma potrzeby, Montessori zmienia jednocześnie podejście do edukacji, którą rozumie jako wspieranie i wspomaganie dziecka w jego poszukiwaniach odpowiedzi na ważne pytania egzystencjalne, poznawcze i etyczne. W dziecku włoska lekarka dostrzega nadzieję na przyszłość.

Przedstawione wnioski, które wyprowadzali również inni polscy i zagraniczni badacze spuścizny naukowej i edukacyjnej Marii Montessori, należy dziś na nowo odczytywać w kontekście dokonujących się przemian cywilizacyjnych. Mając na uwadze tę spuściznę, warto stawiać szereg konkretnych pytań dotyczących naszego sposobu rozumienia dziecka i dzieciństwa. Trzeba ciągle pytać dokąd

zmierza edukacja małego dziecka. Na ile w podejmowanych działaniach edukacyjnych i wychowawczych szanowana jest autonomia i godność dziecka, czy szkolne środowiska edukacyjne uwzględniają w wystarczającym stopniu uwarunkowania wynikające z różnych etapów rozwojowych najmłodszych wychowanków? Te i im podobne pytania wynikające z inspiracji montessoriańskich można by zapewne mnożyć.

Bibliografia

- Ariès P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przeł. M. Ochab, Gdańsk: Wydawnictwo Marabut.
- Babini V.P., Lama L. (2000). *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Milano: Franco Angeli.
- Bednarczuk B. (2018). *Człowiek upodmiotowiony. Właściwości osobowości autorskiej absolwentów klas Montessori. Raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 13, nr 1(47), s. 105–120, DOI:10.14632/eetp.2017.13.47.105
- Bednarczuk B. (2023). *Potential and Actual Significance of Montessori Learning Environment*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 42, nr 4, s. 113–130, DOI:10.17951/lrp.2023.42.4.113-130
- Guz S. (1995). *Podmiotowość dziecka w klasach Montessori – założenia i ich realizacja*, „Wychowanie na co Dzień”, nr 2, s. 11–14.
- Izdebska J. (2015). *Dzieciństwo – różne oblicza dzieciństwa*, [w:] J. Izdebska (red.), *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, s. 45–97.
- Jakubiak K. (2017). *Odkrywanie dziecka przez jego poznawanie w nowożytnych dziejach europejskiej i polskiej pedagogii i pedagogii*, [w:] M. Nawrot-Borowska, D. Zajac (red.), *Dziecko i dzieciństwo. Wybrane konteksty badań*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 13–24.
- Kabzińska Ł. (2002). *Dziecko jako przedmiot poszukiwań badawczych w myśli pedagogicznej przełomu XIX/XX wieku*, [w:] K. Jakubiak, W. Jamrożek (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, t. 2, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 21–49.
- Key E. (2005). *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczeńska, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Marek A. (2006). *Szpitala dziecięce w Europie 1082–1908*, „Medycyna Nowożytna”, t. 13, nr 1–2, s. 79–92.

- Marszałek L. (2013). *Duchowość dziecka. Znaczenie, perspektywy, konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Warszawa: Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego.
- Matyjas B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Matyjas B. (2012). *Obraz dzieciństwa globalnego. Kontekst pedagogiczny*, „Kultura – Historia – Globalizacja”, nr 11, s. 99–110.
- Matyjas B. (2022). *Dziecko i dzieciństwo we współczesnym dyskursie pedagogiki społecznej*. „Wychowanie w Rodzinie”, t. 27, nr 2, s. 17–30, DOI: 10.34616/www.2022.2.017.030
- Miksza M. (2020). *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Montessori M. (1909a). *Corso di Pedagogia scientifica. Appunti e note sulle lezioni della D.ssa Maria Montessori*, Città di Castello: Società Tipografica Editrice Cooperativa, <https://www.atlantemontessori.org/it/corso/> [dostęp: 20.04.2024].
- Montessori M. (1909b). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, Città di Castello: Tipografia della Casa Editrice S. Lapi.
- Montessori M. (1921). *Manuale di pedagogia scientifica*, Napoli: Alberto Morano Editore, <https://www.atlantemontessori.org/it/manuale/> [dostęp: 20.04.2024].
- Montessori M. (1926). *Note sul Metodo Montessori. Applicazione – Diffusione. Immagine e vita infantile. Corso Magistrale Montessori*, Milano–Roma: Casa Editrice D'Arte Bestetti e Tumminelli, <https://www.atlantemontessori.org/it/note/> [dostęp: 20.04.2024].
- Montessori M. (1949a). *La mente del bambino. III Conferenza. Atti dell'VIII Congresso Internazionale Montessori*, Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (1949b). *L'unità del mondo attraverso il bambino. IV Conferenza. Atti dell'VIII Congresso Internazionale Montessori*, Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (1991). *Il bambino in famiglia*, Milano: Garzanti [wyd. 1 – Todi: Tipografia Tuderte 1936].
- Montessori M. (1992). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano: Garzanti [wyd. 1 – Roma: E. Loescher & C. 1916].
- Montessori M. (1993). *Formazione dell'uomo*, Milano: Garzanti [wyd. 1 – 1949].
- Montessori M. (1994). *Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano: Garzanti [wyd. 1 – 1949].
- Montessori M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*, Roma: Garzanti Editore [wyd. 1 – 1949].
- Montessori M. (1999b). *Il segreto dell'infanzia*, Milano: Garzanti [wyd. 1 – Bellinzona: Istituto Editrice Ticinese 1938].

- Montessori M. (2001). *Il metodo del bambino a la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e vari*, Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (2004). *Educazione e pace*, Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori (wyd. 1 – 1949).
- Montessori M. (2014). *Odkrycie dziecka*, przeł. A. Pluta, Łódź: Palatium [wyd. oryg.: Montessori M. (1991). *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti].
- Montessori M. (2018). *Sekret dzieciństwa*, przeł. L. Krolczuk-Wyganowska, Warszawa: Dom Wydawniczy PWN.
- Montessori M. (2019). *Wykłady londyńskie 1946*, przeł. O. Siara, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori M. (2021). *Umysł dziecka*, przeł. J. Dąbrowski, B. Surma, Łódź: Palatium [wyd. oryg.: Montessori M. (1952). *La mente del bambino*, Milano: Garzanti].
- Orłowska A., Mazur Z., Łaguna M. (2017). *Systematyczny przegląd literatury: Na czym polega i czym różni się od innych przeglądów*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, t. 7, nr 7, s. 350–363, DOI:10.15503/onis2017.350.363
- Postman N. (2001). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąć, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Roma 1907. *La prima Casa dei bambini di Maria Montessori*, przeł. F. Amodio (2006). Edizione italiana e inglese. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Segiet K. (2011). *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smolińska-Theiss B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sosnowska J. (2020). *The Reception of Maria Montessori's Pedagogical Theory in Pre-School Education in Interwar Poland*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, t. 2, nr 11, s. 106–124, DOI:10.18778/2450-4491.11.09
- Surma B. (2004). *Dziecko w twórczości pedagogicznej włoskiej lekarki Marii Montessori (1870–1952)*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSFP Ignatianum w Krakowie”, s. 125–139.
- Szady K. (2001). *Podmiotowość dziecka w systemie pedagogicznym Marii Montessori*, [w:] H. Machel (red.), *Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 137–143.
- Theiss W. (1996). *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Tylewska-Nowak B. (2021). *Dziecko i dzieciństwo – wybrane kategorie znaczeniowe*, [w:] G. Catek, E. Sielicka (red.), *Dziecko w organizacji pozarządowej*, Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, s. 13–23.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Barbara Surma, prof. UIK
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: barbara.surma@ignatianum.edu.pl