

**Beata Bednarczuk\***  
**Renata Bednarz-Grzybek\*\***

## **Maria Montessori. Życie określone pracą na rzecz dziecka**

### **Maria Montessori: A Life Defined by Work for Children**

**Abstract:** The development of psychology and pedagogy, as well as the social and cultural changes in the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries, shaped the way of thinking about the organisation of care and upbringing of children. It was pointed out that the processes of educating children should be subject to expert control because children constitute a kind of social capital. At that time, Maria Montessori, an Italian doctor and educator, the creator of an original approach to the organisation of pedagogical work, argued for the right to individual development of every child in the education system. This article aims to analyse how personal experiences and choices led Montessori to work to understand the nature of children and, consequently, develop the assumptions of an innovative education system. The process of the formation and evolution of Montessori's pedagogical views is reconstructed. Her activities to promote educational philosophy, the organisation of educational institutions and teacher training centres are highlighted. The concept of child development is synthetically outlined to interpret the essence of the education process. Knowledge about each pupil and the laws of their development became the foundation of Montessori's pedagogical work, which involved supporting the individual's potential and helping the child to undertake and conduct activities so that they became independent. The text highlights the characteristic feature of Montessori's life, her ability and readiness to change in pursuit of the goal.

**Keywords:** Maria Montessori, child, upbringing, education.

\* Beata Bednarczuk (ORCID: 0000-0002-6564-9199) – dr hab. profesor Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, pracuje w Katedrze Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki; kontakt: beata.bednarczuk@mail.umcs.pl.

\*\* Renata Bednarz-Grzybek (ORCID: 0000-0002-5033-9163) – dr hab. profesor Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, pracuje w Katedrze Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki; kontakt: renata.bednarz-grzybek@mail.umcs.pl.

## Wprowadzenie

Przełom XIX i XX w. to początek rozwoju profesjonalnej „nauki o dziecku”, obszaru wiedzy naukowej łączącej edukację, psychologię i pediatrię. Wielu pedagogów przyjęło stanowisko, iż procesy opieki, wychowania i kształcenia dzieci należy poddać normalizacji i kontroli ekspertów. Dzieci traktowano bowiem jak „kapitał społeczny” wymagający troski ze strony aparatu państwa<sup>1</sup>. Konsekwencją prezentowanego podejścia było uznanie konieczności sprawowania swoistej kurateli i kontroli ekspertów nad dziećmi oraz traktowanie rodziców jak amatorów, wprawdzie pełnych dobrych chęci, ale nieposiadających fachowej wiedzy, by zgodnie z duchem czasów wychować własne dzieci<sup>2</sup>. Zwrócono się ku edukowaniu rodziców, dostarczaniu im fachowej wiedzy. Organizowano nowoczesną, instytucjonalną edukację, zakładano placówki mające zapewnić dzieciom właściwe warunki rozwoju – co uważano za optymalne rozwiązanie<sup>3</sup>. Standardy w tej dziedzinie zaczęły wyznaczać kobiety. Przełamywały stereotypy przypisywanych im ról. Pierwsze adeptki medycyny realizowały swoje pasje, a w życiu społecznym łączyły pracę zawodową z działalnością społeczno-oświatową<sup>4</sup>.

Publikacje pedagogów i psychologów zarówno naukowe, jak i te popularne, skierowane do masowego odbiorcy, odegrały pod koniec XIX w. zasadniczą rolę w procesie „scjentyzacji” dzieciństwa. Eksperymenty metodyczne, pomiary psychologiczne, obserwacje dzieci doprowadziły do wypracowania swoistej standardyzacji, otworzyły przestrzeń i możliwość opisanie właściwości dziecka, co

1 A. Bołdyrew, J. Falkowska, *Koncepcje nowoczesnego wychowania społeczno-moralnego w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 41 (2022) z. 4, s. 8, DOI: 10.17951/lrp.2022.41.4.7-21; A. Bołdyrew, M. Nawrot-Borowska, *Nowoczesność a dziecko – dziecko w nowoczesności. Recepcja nowego podejścia do dzieciństwa w teorii i praktyce wychowawczej w Królestwie Polskim na początku XX w.*, „Colloquium” 2022, nr 4, s. 24, 27–28, DOI: 10.34813/31coll2022.

2 A. Bołdyrew, M. Nawrot-Borowska, *Nowoczesność a dziecko*, s. 27–28.

3 Tamże.

4 A. Bołdyrew, *Działalność lekarek i pedagożek w Królestwie Polskim na początku XX wieku na rzecz popularyzacji wiedzy o nowoczesnym macierzyństwie*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2021, nr 1, s. 112, 117, DOI: 10.34767/PP.2021.01.06.

trwale zmieniło zarówno naukowe, jak i potoczne rozumienie dzieciństwa<sup>5</sup>. Bez względu jednak na niewątpliwie postępowy charakter zarysowanego podejścia do problemu wychowania najmłodszych, dziecko – jako żywy, indywidualny i obdarzony swoistymi predyspozycjami człowiek – zatracalo w tym systemie swoją niepowtarzalność. Wtłaczając dziecko w środowisko pełne zasad, norm, nakazów – nawet wynikających z najnowszych zaleceń medycyny, dietetyki czy higieny – wychowywano pokolenia niczym posłusznych żołnierzy, zdrowych, zdyscyplinowanych robotników fabrycznych, a nie szczęśliwych, spełnionych ludzi<sup>6</sup>. W 1916 r. Dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Stanforda Elwood Cubberly określił, że szkoły są jak fabryki, w których surowy materiał (dzieci) jest kształtowany i modelowany, aby nabrał cech produktu, który spełnia różnorodne wymagania życia<sup>7</sup>. O prawo do indywidualnego rozwoju każdego dziecka w system szkolnej edukacji upominała się Maria Montessori, włoska lekarka i pedagog, „odkrywczyńi dziecka”<sup>8</sup>, twórczyni oryginalnego podejścia do organizacji pracy pedagogicznej. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie, w jaki sposób osobiste doświadczenia, wybory życiowe i intelektualne doprowadziły badaczkę, lekarkę i prekursorkę pedagogiki specjalnej do podjęcia pracy nad poznaniem natury dziecka i w konsekwencji – opracowania założeń systemu edukacji. Dominantą całego życia Montessori było właśnie dziecko, chęć zrozumienia tajników jego rozwoju, kształtowania się charakteru i osobowości. Doktor Montessori starała się połączyć zarówno wiedzę medyczną, pedagogiczną, jak i z zakresu antropologii i higieny na rzecz tworzenia optymalnych warunków rozwoju dziecka. Jako naukowiec nade wszystko starannie badała obiekt swoich dociekań, szanując dzieci i starając się je zrozumieć, a nie urabiać według wzorca.

5 A. Bołdyrew, M. Nawrot-Borowska, *Nowoczesność a dziecko*, s. 23–38; A. Bołdyrew, *Wprowadzenie*, w: *Edukacja i wychowanie dzieci i młodzieży w czasopiśmiennictwie społeczno-kulturalnym Królestwa Polskiego w latach 1905–1918. Bibliografia adnotowana. Część 1*, red. R. Bednarz-Grzybek, A. Bołdyrew, M. Kacprzak, Łódź 2023, s. 26.

6 Tamże.

7 Cyt. za: A. S. Lillard, *Montessori. The Scientist behind the Genius*, New York 2007, s. 7.

8 M. Montessori, *The Discovery of the Child*, Oxford 1992; też, *Odkrycie dziecka*, tłum. A. Pluta, Łódź 2014.

## **W drodze ku określeniu tożsamości zawodowej**

Maria Montessori urodziła się 31 października 1870 r. w małej miejscowości Chiaravalle w środkowych Włoszech. Jej matka Renilde z domu Stoppani, pochodziła z rodziny ziemiańskiej, była starannie wykształconą zwolenniczką idei liberalizmu. Natomiast ojciec, Alessandro Montessori, wychowany został w konserwatywnej, szlacheckiej rodzinie. Były oficer i urzędnik skarbowy objął posadę rewizora w Ministerstwie Finansów, co wymagało od rodziny ciągłego przemieszczania się. Tym sposobem w 1875 r. zamieszkali w Rzymie. Tu w 1876 r. Maria podjęła naukę w pierwszej klasie rzymskiej szkoły publicznej, mieszczącej się przy Via San Nicolo da Tolento. Choć poziom nauczania w stolicy był niewątpliwie wyższy niż w szkołach prowincjonalnych, to system edukacyjny obciążony był charakterystycznymi dla tamtych czasów wadami, pośród których należy wskazać koncentrację nauczycieli na wykładaniu treści, pamięciową naukę abstrakcyjnego materiału, brak indywidualizacji, bez-ruch dzieci wymuszony gorsetem systemu klasowo-lekcyjnego. Montessori po latach skrytykowała ten model szkoły jako niszczący naturalną ciekawość dziecka, nierozwijający jego zainteresowań i zdolności, pozbawiający szans na samodzielność i niezależność życiową. Symbolem błędnego i szkodliwego podejścia do edukacji była dla niej ławka szkolna, ograniczająca swobodną aktywność i żywiołowość dziecka<sup>9</sup>.

Dzieciństwo Montessori zbiegło się z pierwszymi latami odzyskanej przez Włochy niepodległości. Nowo powstałe państwo miało do przezwyciężenia wiele trudności natury politycznej i ekonomicznej. Kraj był zaniedbany gospodarczo, we wszystkich dziedzinach życia panowało zacofanie, szerzył się głód i analfabetyzm. Nadzieję na zmianę i lepszą przyszłość upatrywano w refor-

9 L. Marszałek, *Wolność i miłość u źródeł duchowości. Maria Montessori o rozwoju integralnej osobowości człowieka*, w: *Mistrzostwo duchowe, Edukacja Filozofia wychowania*, cz. 1, *Personifikacje*, red. A. Walczak, W. Mikołajewicz, Łódź 2017, s. 59–72; E. Łatacz, *Życie i działalność pedagogiczna Marii Montessori (1870–1952)*, „Acta Universitatis Lodzianensis Folia Paedagogica et Psychologica”, 29 (1992) s. 47–68; E. M. Standing, *Maria Montessori. Her Life and Work*, New York 1974; R. Kramer, *Maria Montessori. A Biography*, New York 1976.

mach: politycznej, ekonomicznej, społecznej, ale także w przebudowie i unowocześnieniu systemu oświaty, który miał kształtować przyszłe pokolenia<sup>10</sup>.

Maria Montessori pod koniec nauki w szkole podstawowej zainteresowała się matematyką i postanowiła zostać inżynierem. Decyzja o kierunku kształcenia podjęta przez młodą kobietę w latach osiemdziesiątych XIX w. była niezwykła i nieoczywista. W 1886 r. Montessori ukończyła z wyróżnieniem techniczną szkołę Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarrotti<sup>11</sup>. Przez kolejne cztery lata kontynuowała naukę w męskiej szkole technicznej, Istituto Tecnico Maschile „Leonardo da Vinci”, prawdopodobnie jako pierwsza z dziewcząt-uczennic<sup>12</sup>. Wkrótce zmieniła przedmiot swoich zainteresowań, kończąc dwuletnie licencjackie studia przyrodnicze, których logiczną konsekwencją wydawała się medycyna. Realizacja tego zamierzenia nie była łatwa. Przyszła lekarka musiała podjąć starania o możliwość podjęcia nauki. W tym celu konsultowała się z ówczesnym dziekanem wydziału medycznego Guido Bocellim<sup>13</sup>, który, jak podaje Grazia Honegger Freso, odniósł się do braków formalnych<sup>14</sup>. Otrzymanie zgody na studiowanie medycyny nie oznaczało jednak końca kłopotów. Wiele zaleceń dotyczących organizacji jej studiów wydaje się dziś niewiarygodna i śmieszna, np. sekcji zwłok musiała wieczorami dokonywać sama, ponieważ kolegom studentom nie mieściło się w głowie, by w zajęciach męzczyzn uczestniczyła kobieta<sup>15</sup>.

- 10 E. Łatacz, *Życie i działalność pedagogiczna Marii Montessori*, s. 52; E. Moretti, *The Best Weapon for Peace: Maria Montessori, Education, and Children's Rights*, Madison, Wisconsin 2021, s. 18–28.
- 11 E. Łatacz, *Życie i działalność pedagogiczna Marii Montessori*, s. 52.
- 12 H. G. Fresco, *Maria Montessori: historia aktualna*, tłum. J. Maksymowicz-Hamann, Warszawa 2020, s. 38.
- 13 E. Łatacz, *Życie i działalność pedagogiczna Marii Montessori*, s. 52.
- 14 H. G. Fresco, *Maria Montessori*, s. 40–44.
- 15 E. Łatacz, *Życie i działalność pedagogiczna Marii Montessori*, s. 52; R. Kramer, *Maria Montessori*; B. Surma, *Pedagogika 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 2008; E. Moretti, *The Best Weapon for Peace*, s. 29–30.

W czasie studiów Montessori należała do włoskiego ruchu feministycznego. Zainteresowana była propagowaniem wizji „nowej kobiety”<sup>16</sup>, która ma prawo do nauki, wykształcenia, pracy, wyboru partnera i prawo głosu w wyborach. Czas wolny od zajęć wykorzystywała m.in. na samokształcenie i udzielanie korepetycji, zdobywając w ten sposób środki na samodzielne utrzymanie. To wówczas – kobiety, obywatelki zjednoczonego Królestwa Włoch – wywalczyły ekonomiczny przywilej posiadania własnego majątku. W przypadku Montessori przywilej ten przyczynił się do przyznania jej – kobiecie – nagrody Fundacji Rolli, która gwarantowała pokaźne wówczas stypendium. Nagroda za pracę z dziedziny patologii dowodziła jednak przede wszystkim jej zaangażowania i inteligencji<sup>17</sup>. Doświadczenie ekonomicznej samodzielności znalazło swoje odbicie w późniejszych poglądach pedagogicznych Montessori, w dążeniu do kształtowania postawy niezależności osobistej i materialnej u młodzieży.

### **Na pograniczu medycyny i pedagogiki**

Montessori była jedną z pierwszych kobiet, które ukończyły studia medyczne we Włoszech<sup>18</sup>. Studiowanie medycyny usposobiło ją do prowadzenia badań laboratoryjnych, „precyzji i uważnej obserwacji”<sup>19</sup>. W Uniwersytecie Rzymskim „La Sapienza” rozwijano eksperymentalne podejście do medycyny<sup>20</sup>. Spotkania z wykładowcami zainteresowanymi medycyną społeczną nie pozostały bez wpływu na wybór drogi dalszego kształcenia i kariery zawodowej. Montessori podzielała wiarę swoich mentorów w metodę naukową i przyjęła sposób interpretowania przez nich nauki oraz opieki medycznej jako narzędzi poprawy warunków życia osób marginalizowanych<sup>21</sup>. Kobieta jeszcze w czasie studiów

16 P. Trabalzini, *Maria Montessori – nauka i społeczeństwo*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków 2009, s. 24–25.

17 H. G. Fresco, *Maria Montessori*, s. 49.

18 R. Kramer, *Maria Montessori*; H. G. Fresco, *Maria Montessori*; B. Surma, *Pedagogika Montessori*; P. Trabalzini, *Maria Montessori*.

19 H. G. Fresco, *Maria Montessori*, s. 48.

20 E. Moretti, *The Best Weapon for Peace*, s. 30.

21 H. G. Fresco, *Maria Montessori*, s. 48.

pracowała jako asystentka lekarza w szpitalu w Santo Spirito i San Salvatore al Laterano, poznawała pediatrię w klinice Ospedale dei Bambini, choroby kobiece na oddziałach żeńskich San Giovanni in Laterano, a męskie w San Spirito in Sassia. Przed uzyskaniem dyplomu zajmowała się badaniami laboratoryjnymi nad zaburzeniami psychicznymi, obserwowwała też pacjentów oddziału psychiatrycznego szpitala Santa Maria della Pietà. W 1896 r. na podstawie zebranego tam materiału przygotowała pracę, stanowiącą podstawę uzyskania tytułu lekarza medycyny w zakresie psychiatrii. W latach 1896–1897 Montessori prowadziła badania w Instytucie Higieny oraz w Klinice Psychiatrycznej Uniwersytetu Rzymskiego<sup>22</sup>, po czym przeszła do Instytutu Medyczno-Pedagogicznego, przyłączonego do kliniki<sup>23</sup>. Pracowała tam jako asystentka doktora Sante de Sanctisa, prekursora psychologii dziecięcej, który jako pierwszy otworzył w Rzymie placówki dla najbardziej potrzebujących, upośledzonych umysłowo dzieci<sup>24</sup>. To tu Montessori zainteresowała się badaniem chorób dziecięcych<sup>25</sup>. Szczególnie intensywnie zajęła się dziećmi z deficytami funkcji poznawczych i niepełnosprawnością intelektualną. Była przekonana, że należy stymulować ich rozwój, aby w konsekwencji stały się samodzielne<sup>26</sup> i względnie niezależne od nieustającej pomocy dorosłych. Na konferencjach i kongresach, w których uczestniczyła, broniła praw i godności dzieci niepełnosprawnych, gdyż prawo do samostanowienia traktowała jako fundamentalną wartość każdego człowieka.

[...] Wyczułam, że kwestia dzieci z opóźnieniem intelektualnym jest w głównej mierze natury pedagogicznej, a nie medycznej. I gdy podczas kongresów medycznych wielu mówiło o metodzie medyczno-pedagogicznej w celu leczenia i wychowania dzieci z umysłowym opóźnieniem, ja zajęłam się ich edukacją<sup>27</sup>.

22 Tamże, s. 48–49.

23 Tamże, s. 65–67.

24 Tamże, s. 72.

25 M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, s. 26.

26 Ch. Poussin, *Metoda Montessori. Naucz mnie robić to samodzielnie: wprowadzenie dla rodziców*, tłum. K. Skawran, Warszawa 2017, s. 7.

27 M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, s. 26.

Można przyjąć, że pedagogiczne powołanie Montessori zrodziło się właśnie wówczas, gdy jako asystentka kształtowała umiejętności prowadzenia obserwacji i formułowała pierwsze wnioski na temat natury i rozwoju dziecka<sup>28</sup>.

Opisując pierwsze lata pracy naukowej, medycznej oraz pedagogicznej Montessori, nie sposób pominąć jej współpracy i osobistej relacji z Giuseppe Ferruccio Montessano, późniejszym wybitnym psychiatrą. Połączyły ich podzielane zainteresowania, prowadzone badania w Instytucie Higieny oraz Klinice Psychiatrycznej, więź intelektualna i uczuciowa<sup>29</sup>. Montessori wraz z Montessano, de Sanctisem oraz psychiatrą Clodomirem Bonfigli założyli, przy wsparciu ministra edukacji, Narodową Ligę Ochrony Praw Dzieci Upośledzonych oraz Instytut Pedagogiki Specjalnej [Scuola magistrale ortofrenica]. Celem Ligii było upowszechnienie idei organizowania placówek medyczno-pedagogicznych dla dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym. Montessori popularyzowała Ligę i jej projekty we Włoszech. W 1989 r. na Kongresie Pedagogicznym w Turynie zaproponowała utworzenie w szkołach podstawowych dodatkowych klas dla dzieci z deficytami intelektualnym, a dla dzieci z poważnymi problemami uruchomienie specjalnych placówek edukacyjnych<sup>30</sup>. Z kolei Instytut Pedagogiki Specjalnej był pierwszą instytucją kształcenia nauczycieli w zakresie pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. Montessori prowadziła w nim zajęcia z higieny i antropologii.

W 1898 r. urodziła syna Mario, którego ojcem był Montessano. Młodzi ludzie nie zdecydowali się na zalegalizowanie swojego związku, co do dziś rodzi różnorodne spekulacje. Czy Montessano obawiał się silnej i zdolnej kobiety, której prace naukowe mogły stanowić konkurencję dla prowadzonych przez niego badań? Może zdecydowały względy religijne – Montessano pochodził z rodziny żydowskiej, a Maria była katoliczką, co powodowało sprzeciw obu rodzin wobec zawarcia przez nich sakramentu małżeństwa? A może włoska lekarka stawiała na pierwszym miejscu rozwój naukowy i związane z nim podróże po świecie, a jako mężatka musiałaby wyrzec się kariery zawodowej

28 G. Fresco, *Maria Montessori*, s. 67–82.

29 Tamże, s. 61.

30 M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, s. 26; H. G. Fresco, *Maria Montessori*, s. 73; P. Trabalzi, *Maria Montessori*, s. 22.

i zostać w domu? Nie wiemy. Dziecko zostało oddane na wychowanie na wieś i dopiero po śmierci swojej matki (1912), Maria zabrała syna do rodzinnego domu<sup>31</sup>. Odtąd Mario towarzyszył matce we wszystkich podróżach i był u jej boku aż do jej śmierci.

Gdy w 1899 r., w drodze powrotnej z II Kongresu Feministycznego w Londynie, Montessori zatrzymała się we Francji, odkryła prace Eduarda Seguína (1812–1880) i jego mistrza, francuskiego lekarza psychiatrii Jeana Marca Itarda (1774–1838). Poznane idee stały się podstawą autorskiej koncepcji edukacji dzieci. „Seguín prowadzi dziecko z niepełnosprawnością intelektualną od wegetatywnego życia do życia, w którym istnieje stosunek między wychowaniem zmysłów a pojęciami, pojęciami a ideami, ideami a moralnością”<sup>32</sup>. Po powrocie do Rzymu, zainspirowana odkryciami pionierów pracy pedagogicznej z dziećmi niepełnosprawnymi, zaczęła budować materiały dydaktyczne wspomagające proces ich rozwoju i kształcenia. Gdy w grudniu 1899 r. około 50 dzieci zostało przeniesionych z rzymskiego zakładu psychiatrycznego do Instytutu Medyczno-Pedagogicznego, utworzono w nim klasę, z którą Montessori – zdolna badaczka zagadnień zdrowia psychicznego, inicjatorka rzymskiej szkoły neuropsychiatrii, „w pewnym sensie socjalistka”<sup>33</sup>, rzeczniczka praw kobiet i dzieci, lekarka z pasją, kobieta o wysokiej pozycji zawodowej, rozpoczęła nową pracę – pedagogiczną.

[...] Byłam obecna i uczyłam bezpośrednio dzieci od ósmej rano do siódmej wieczorem bez przerwy. Te dwa lata praktyki były moim pierwszym i prawdziwym dyplomem z pedagogiki<sup>34</sup>.

[...] zleciłam wydrukować przebogate materiały dydaktyczne [...]. Materiał sam w sobie nie wzbudzał zainteresowania wśród dzieci z deficytami rozwojowymi. [...] To nie materiał dydaktyczny, lecz mój głos przebudził dzieci i popchnął je do korzystania z niego. [...] zaczęłam kontynuować już na własny rachunek, nowe badania ...] testowałam bardzo oryginalną metodę czytania i pisania, ponieważ ten element dotyczący

31 B. Surma, *Pedagogika Montessori*, s. 19.

32 M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, s. 32.

33 H. G. Fresco, *Maria Montessori*, s. 61.

34 M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, s. 26.

wychowania był zupełnie zaniedbany i niedoskonały zarówno w dziełach Itarda jak i Seguina<sup>35</sup>.

Mimo sukcesów zawodowych w zakresie pedagogiki specjalnej, Montessori zrezygnowała w 1901 r. z zajęć w Instytucie Pedagogiki Specjalnej i działającej przy nim szkole, zaprzestała też pracy w Klinice Psychiatrycznej<sup>36</sup>. Rozpoczęła studia antropologiczne, została członkiem rzymskiego Stowarzyszenia Antropologicznego, objęła katedrę Higieny i Antropologii w Żeńskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej [Istituto Superiore di Magistero Femminile di Roma]. Uczęszczała na kursy psychologii eksperymentalnej, antropometrii i antropologii zoologicznej, oddała się dalszym, krytycznym analizom prac Itarda i Seguina<sup>37</sup>. Studia antropologiczne doprowadziły ją do wniosku, że rzetelna ocena stanu pacjenta wymaga poznania szerokiego spectrum jego właściwości, w tym także poznania warunków życiowych i zwyczajów higienicznych w rodzinie. Dodatkowo zwróciła uwagę na fakt, że etnologia regionalna ma duże znaczenie w procesie poznawania uczniów<sup>38</sup>. Postawiła tezę, że metoda pracy Seguina, „która ma za podstawę indywidualne poznanie ucznia, a w procesach wychowawczych analizę zjawisk fizjologicznych i psychicznych – musi powstać również dla dzieci zdrowych”<sup>39</sup>. „Teoretyczne podstawy pedagogiki nie mogą bazować na badaniu i mierzeniu jednostek”<sup>40</sup>, „mają za zadanie nie tylko obserwowanie, ale i zmienianie dzieci”<sup>41</sup>, „zapropozowanie [...] środków i bodźców, które mogą [...] obudzić [...] energię”<sup>42</sup> ucznia, „aby jej używał, wzmacniał i koordynował dzięki indywidualnie dostosowanym dla niego ćwiczeniom”<sup>43</sup>, swobodnie wyrażając siebie. Ostatecznie, w ten sposób następowały zmiany rozwojowe i, jak pisała Montes-

35 Tamże, s. 30–31.

36 H. G. Fresco, *Maria Montessori*, s. 85–87.

37 M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, s. 9–24; H. G. Fresco, *Maria Montessori*, s. 63–104.

38 H. G. Fresco, *Maria Montessori*, s. 34.

39 M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, s. 34.

40 Tamże.

41 Tamże.

42 Tamże.

43 Tamże, s. 25.

sori<sup>44</sup>, dzieci zmieniały swój charakter. Montessori dowodziła, że precyzyjnie i obiektywnie prowadzone badania dzieci powinny zmieniać szkołę i zwrócić uwagę na uczniów, a ich wyniki pozwolą kreować nowe możliwości rozwoju<sup>45</sup>. „Tak charakterystyczną dla naszych czasów działalność naukową, obejmującą metodyczną analizę faktów, ustalanie obowiązujących zasad i stosowanie ich w praktyce, [...] należy konsekwentnie ukierunkować ku wsparciu Ludzkiego Życia”<sup>46</sup>. Prezentowane „podejście naprawcze” miało na celu nie tylko rehabilitację dzieci z dysfunkcjami rozwojowymi, ale także stanowić podstawę wychowania fizycznie i psychicznie zdrowego społeczeństwa<sup>47</sup>. W ten sposób wiedza o wychowaniu i znajomość praw jego rozwoju stały się fundamentem pracy pedagogicznej, polegającej na wspieraniu rozwoju jednostkowego potencjału oraz pomocy dziecku w podejmowaniu i prowadzeniu aktywności tak, aby stało się niezależne<sup>48</sup>. Jako naukowiec i klinicysta, w kontekście stanu nauki przełomu wieków XIX i XX Montessori przyjęła<sup>49</sup>, że wszystkie metody psychologii eksperymentalnej oparte są na obserwacji, stąd obserwacja stała się wiódącą w poznawaniu i rozumieniu przez nią dziecka.

### **Narodziny pedagogicznego podejścia do dziecka**

W 1907 r. Montessori została poproszona, by zorganizować Dom Dziecięcy [Casa dei Bambini] w San Lorenzo, rzymskiej dzielnicy biedoty. Głównym celem powstałej placówki miała być resocjalizacja mieszkańców oraz zajęcie się dziećmi pozbawionymi opieki. Montessori, jak pisze Paola Trabalzini<sup>50</sup>, przybyła do San Lorenzo jako doświadczona lekarka, osoba zaangażowana w działania pomocowe skierowane do ubogich kobiet i porzuconych dzieci, badaczka, której studia odzwierciedlały ideę emancypacji człowieka oraz budowania

44 Taż, *Co powinieneś wiedzieć o swoim dziecku*, tłum. O. Siara, red. S. Camarda, Warszawa 2020, s. 4.

45 Taż, *Odkrycie dziecka*, s. 42.

46 Taż, *Co powinieneś wiedzieć o swoim dziecku*, s. 1.

47 E. Moretti, *The Best Weapon for Peace*, s. 29.

48 M. Montessori, *Co powinieneś wiedzieć o swoim dziecku*, s. 8–11.

49 Taż, *Odkrycie dziecka*, s. 42.

50 P. Trabalzini, *Maria Montessori*, s. 26–27.

sprawiedliwego społeczeństwa. Postawiła przed sobą zadanie: empirycznie zweryfikować i rozwinąć strategię kształcenia stosowaną w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi i w tak zwanej normie intelektualnej<sup>51</sup>. Zgodnie z jej przewidywaniami, w krótkim czasie udało się zebrać z ulic dzieci robotników i nauczyć je czytać, pisać oraz liczyć. Dom Dziecięcy stał się laboratorium naukowym. Już po kilku tygodniach pracy Montessori zauważyła zmiany w zachowaniu dzieci, które stały się bardziej skupione i wewnętrznie uporządkowane. Rozpoczęła w ten sposób realizację eksperymentu pedagogicznego, u podstaw którego legły m.in. higiena, medycyna, psychiatria i antropologia, a którego celem stało się opracowanie założeń pedagogiki naukowej<sup>52</sup>. Montessori wkroczyła w etap fascynacji naturą dziecka. Rozpoczęła „aktywne życie dydaktyka”<sup>53</sup>.

W San Lorenzo odkryła wartość pozytywnego, opiekuńczego środowiska edukacyjnego, które zmienia się wraz z potrzebami rozwojowymi dziecka<sup>54</sup>. Zajęcia związane z dbałością o środowisko życia i higienę osobistą stanowiły istotne, antropologiczne i kulturowe warunki wychowania dzieci. Z czasem Montessori dostrzegła znaczenie ćwiczeń praktycznego życia, które wspierały rozwój kontroli i koordynacji ruchowej, sprzyjały koncentracji, stymulowały rozwój niezależności dziecka oraz zachęcały do nawiązywania relacji społecznych<sup>55</sup>. Przede wszystkim zaś Montessori rozumiała rolę edukacji sensorycznej dla rozwoju poznawczego dziecka. Obserwując podopiecznych i ich reakcje na otoczenie, widziała, jakie wykazywali zdolności i zainteresowania, często zupełnie przekraczające jej oczekiwania. Dlatego też rozpoczęła projektowanie materiałów adekwatnych do potrzeb i możliwości dzieci: elementów „środowiska Montessori”, pomocy dydaktycznych odzwierciedlających w sposób konkretny i fizyczny pojęcia i umiejętności, do których zdobywania dzieci są naturalnie motywowane w toku rozwoju. Pracowała metodycznie. Szukała optymalnych rozwiązań edukacyjnych, kierowana diagnozowanymi

51 Tamże, s. 26.

52 M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, s. 42.

53 P. P. Lillard, *Montessori. Nowoczesne podejście. Wprowadzenie do metody Montessori dla rodziców i nauczycieli*, Gdańsk 2019, s. 23.

54 M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, s. 42.

55 P. Trabalzini, *Maria Montessori*, s. 20.

potrzebami dzieci. W ten sposób opracowała „metodę naukową w dziedzinie pedagogiki”<sup>56</sup>, której fundamentem stało się założenie: „Najpierw poznajmy dziecko, żeby je edukować”<sup>57</sup>, wyrażane współcześnie: „Podążaj za dzieckiem”. Wiele wprowadzonych wówczas ułatwień, dziś traktowanych jako oczywiste, np. meble, toalety, umywalki dostosowane wysokością i kształtem do potrzeb dzieci czy półki z materiałami w zasięgu wzroku i rąk wychowanków, stanowiło wyraz szacunku okazywanego wychowankom. W ten sposób, w środowisku placówki, kreowano warunki sprzyjające rozwojowi, oparte na poszanowaniu praw życia dzieci.

Montessori łączyła w pracy wiedzę i doświadczenia lekarki oraz pedagoga, czego efektem było opublikowanie w 1909 r. książki pt. *Domy dziecięce [Il metodo della pedagogica scientifica all' educatione infantile nelle casa dei bambini]*<sup>58</sup>. Opisała w niej pionierskie odkrycia z zakresu psychologii dziecka, udokumentowała pracę prowadzonej przez siebie placówki i przedstawiła jej założenia. Publikacja stanowiła przełom i początek jedynej w swoim rodzaju historii sukcesu. Uproszczony tytuł angielskiego tłumaczenia książki: *The Montessori Method [Metoda Montessori]*<sup>59</sup> wprowadził do słownika pedagogicznego termin<sup>60</sup>, który powszechnie przyjęto w odniesieniu do oryginalnego podejścia włoskiej reformatorki.

Założenia pedagogiki Montessori znalazły entuzjastycznych zwolenników w Europie i Stanach Zjednoczonych, później w Indiach i Afryce. Montessori, wykorzystując swoją popularność i kontakty, nieprzerwanie rozwijała autorską metodę i zyskała ogromne, międzynarodowe uznanie. Przez kolejne lata precyzowała poglądy naukowe, dotyczące takich zasadniczych kwestii jak: natura dziecka, relacje między prawami rozwoju dziecka a uczeniem się, organizacja kształcenia, funkcje odpowiednio przygotowanego środowiska w procesie uczenia się,

56 M. Montessori, *Wykłady londyńskie 1946*, tłum. O. Siara, red. S. Camarda, Warszawa 2019, s. 40–41.

57 Tamże, s. 41.

58 Tamże, *Il metodo della pedagogica scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Roma 1909.

59 Tamże, *The Montessori Method. Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in „The Children's Houses” with Additions and Revisions by the Author*, New York 1912.

60 Tamże, *Wykłady londyńskie 1946*, s. 40–41.

rola materiałów rozwojowych<sup>61</sup>. Zainteresowana była wówczas poznawaniem prawidłowości rozwoju, zwłaszcza najmłodszych dzieci<sup>62</sup>. W 1917 r. ukazała się dwutomowa praca pt. *The Advanced Montessori Method*<sup>63</sup> (w języku włoskim w 1916 r.), która dotyczyła starszych dzieci, w wieku od 6 do 12 lat. Montessori zwróciła w niej uwagę na fenomen woli, inteligencji i koncentracji, a także podniosła kwestię przygotowania nauczyciela i roli wyobraźni w kształceniu. Scharakteryzowała specyfikę programu nauczania oraz materiały rozwojowe na poziomie szkoły podstawowej<sup>64</sup>. W skromnej objętościowo publikacji: *The Secret of Childhood*<sup>65</sup>, usystematyzowana została koncepcja psychologii dziecka.

Na przełomie lat trzydziestych i czterdziestych XX w. Montessori poszerzyła perspektywę interpretacyjną pojęcia dziecko. Od dziecka w roli ucznia przeszła do analiz roli dziecka – członka wspólnoty narodowej i globalnej. Przypisała dziecku ważne zadanie do wykonania – zbudowanie człowieka dorosłego oraz „Nowego Człowieka”, odpowiedzialnego za utrzymanie świata w pokoju i harmonii<sup>66</sup>. Ożywcza perspektywa wiązała się z wypracowaniem filozofii życiowej

- 61 B. Surma, *Pedagogika Montessori*, s. 22–23; też, *Przedmowa do pierwszego polskiego wydania Umysłu dziecka*, Łódź 2021, s. 8; M. J. Dorer, *Montessori Curriculum in Minnesota and Wisconsin Public Montessori Elementary Schools*, Eagan, Minnesota 2007, <https://amshq.org/-/media/Files/AMSHQ/Research/Dissertations/Montessori-Curriculum-in-Minnesota-and-Wisconsin.ashx>, dostęp: 3.06.2023; M. Montessori, *Odkrycie dziecka*; A. K. Murray, *Identifying Challenges to the Future of Public Montessori Elementary Schools*, Kansas 2005, <https://amshq.org/-/media/Files/AMSHQ/Research/Dissertations/Identifying-Challenges-to-the-Future-of-Public-Montessori.ashx>, dostęp: 5.06.2023.
- 62 M. J. Dorer, *Montessori Curriculum*, s. 68.
- 63 M. Montessori, *The Advanced Montessori Method. Spontaneous Activity in Education*, New York 1917.
- 64 M. J. Dorer, *Montessori Curriculum*, s. 41.
- 65 M. Montessori, *The Secret of Childhood*, New York 1939.
- 66 B. Surma, *Pedagogika Montessori*, s. 22–23; B. Surma, *Przedmowa do pierwszego wydania polskiego*, w: M. Montessori, *Umysł dziecka*, tłum. M. Zawadowska, Łódź 2021, s. 7–9, B. Bednarczuk *Montessori Approach to Science Education: Cosmic Vision as a Unique Area of Pupils' Studies*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 16 (2021) nr 3 (61), s. 71–86, DOI: 10.35765/eetp.2021.1661.05; C. Grazzini, *Maria Montessori's Cosmic Vision*, „Cosmic Plan, and Cosmic Education. The NAMTA Journal”, 38 (2013) nr 1, s. 107–116.

i edukacyjnej, stanowiącej oś programu kształcenia dzieci w wieku wczesnoszkolnym, określanej mianem kosmicznego wychowania. Zręby wspomnianej idei zostały opublikowane w książce: *To Educate the Human Potential*<sup>67</sup>.

W 1910 r. Montessori zrezygnowała ze wszystkich zajęć, łącznie z prawem wykonywania zawodu lekarza i poświęciła się pracy na rzecz dzieci. Od 1911 r. założenia jej podejścia do organizacji uczenia się dziecka stosowano już w szkołach w całym Włoszech oraz w Szwajcarii. Rok później m.in. w Anglii i USA powstawały komitety popierające pedagogikę montessoriańską. Odtąd Włoszka poświęciła się całkowicie propagowaniu autorskiego podejścia pedagogicznego. W 1924 r. założyła w Rzymie Opera Nazionale Montessori, instytucję, która do dziś zajmuje się badaniami, szkoleniami, doradztwem oraz upowszechnianiem założeń włoskiej pedagogiki. Maria odbyła liczne podróże w celu wspierania rozwijającego się ruchu montessoriańskiego. W całej Europie prowadziła wykłady na temat potrzeb uczniów, zalet pedagogiki wyrosłej z ich zrozumienia. Podstawą jej nauki było przekonanie, że dzieci mają umiejętność samodzielnego odkrywania prawd o sobie i o świecie, co prowadzi do głębokiego doświadczania procesu uczenia się.

W 1913 r. Montessori przeprowadziła pierwszy międzynarodowy kurs szkoleniowy we Włoszech, a w 1915 r. pierwszy amerykański kurs w Kalifornii (jakkolwiek wykłady prowadziła w Stanach Zjednoczonych już w 1912 r.). Została zaproszona do zorganizowania pokazowej klasy na Międzynarodowej Wystawie Panama-Pacific w San Francisco, aby wszyscy zainteresowani mogli obserwować stosowane metody pracy. Zbudowano pomieszczenie ze szklanymi ścianami, w której odbywały się autentyczne zajęcia. Montessori stała się rozpoznawalna, przyciągając uwagę osób, które chciały się z nią spotkać i uczestniczyć w prowadzonych przez nią szkoleniach<sup>68</sup>. Jednak w związku z publikacją Williama Hearda Kilpatricka: *The Montessori System Examined* (1914)<sup>69</sup>, w której autor krytycznie ocenił założenia pedagogiki montessoriańskiej, w ciągu kolejnych siedmiu lat zamknięto szkoły Montessori w Stanach Zjednoczonych<sup>70</sup>.

67 M. Montessori, *To Educate the Human Potential*, Madras 1948.

68 M. J. Dorer, *Montessori Curriculum*, s. 39.

69 W. H. Kilpatrick, *The Montessori System Examined*, Boston-New York-Chicago 1914.

70 Tamże, s. 40–41.

Tymczasem Montessori kształciła nauczycieli w Barcelonie. Tu też przez jakiś czas mieszkała i tu, w 1921 r., urodził się jej pierwszy wnuk<sup>71</sup>. Propagując na całym świecie swoją wizję pracy dla dobra dziecka, pragnęła jednocześnie zapewnić wysoką jakość i integralność myśli oraz działań, które były przedmiotem organizowanych szkoleń i kursów. Mario Montessori wspominał, że co roku, w sierpniu, współpracownicy Montessori, nauczyciele oraz sympatycy gromadzili się wokół niej tam, gdzie przebywała, aby odświeżyć znajomość metody i zdobyć nowe doświadczenia<sup>72</sup>. Z tego powodu w czasie pierwszego Międzynarodowego Kongresu Montessori (1929) założono Association Montessori Internationale (AMI), stowarzyszenie które do dziś czuwa nad jakością kształcenia nauczycieli w duchu pedagogiki Montessori. Kongresy społeczności AMI organizowane są cyklicznie co cztery lata.

W 1929 r. Montessori odnotowała, że placówki pracujące wg opracowanych przez nią zasad powstały na wszystkich kontynentach: „W Azji od Syrii do Indii, w Chinach i w Japonii, w Afryce od Egiptu i Maroka na północy do Kapsztadu na najodleglejszym południu, w obu Amerykach – w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, Jak również w Ameryce Łacińskiej”<sup>73</sup>. Świat entuzjastycznie przyjmował Marię Montessori.

### **Utrzymanie witalności metody. W powojennej Europie**

W 1933 r. w Niemczech zamknięto wszystkie szkoły prowadzone według założeń pedagogiki Montessori, a napisane przez nią książki spalono publicznie na placu Scheiterhaufen w Berlinie. Idee wychowania do wolności i niezależności, będące fundamentem pedagogicznych poglądów uczonej z Chiara-valle, zostały przez faszystów potraktowana jako zagrożenie. Montessori zdecydowała się, nie bez nacisków, jak pisze Paola Trabalzini<sup>74</sup>, na definitywne opuszczenie Włoch w 1934 r. Zamieszkała w Barcelonie, z której wyjechała, gdy

71 G. H. Fresco, *Maria Montessori*, s. 161.

72 S. Camarda, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: M. Montessori, *O kształtowaniu się człowieka*, tłum. L. Krolczuk-Wyganowska, red. S. Camarda, Warszawa 2019, s. 9–15.

73 P. P. Lillard, *Montessori. Nowoczesne podejście*, s. 29.

74 P. Trabalzini, *Maria Montessori*, s. 29.

w Hiszpanii rozpoczęła się wojna domowa<sup>75</sup>. Jeszcze przed wybuchem drugiej wojny światowej udała się wraz z synem Mario do Indii. Prowadziła tam kursy w Adyar, w dzielnicy Madrasu. Wraz z wybuchem światowego konfliktu zbrojnego, Maria Montessori i jej syn zostali internowani na terenie Indii. Umieszczono ich osobno, lecz 31 sierpnia 1940 r., w dniu w siedemdziesiątych urodziny Marii, rząd brytyjski połączył ją z synem<sup>76</sup>.

W okresie wojny przeprowadziła badania, których efektem była kolejna ważna praca, opublikowana jako pokłosie wykładów z Ahmedabadu<sup>77</sup>: *The Absorbent Mind*<sup>78</sup>. W książce Montessori szerzej wyjaśniła prezentowane stanowisko na temat rozwoju dziecka, zwłaszcza w okresie prenatalnym i w pierwszych dniach po urodzeniu. Podjęła również ideę „unikalnej struktury umysłowej u małych dzieci, nazywając ją chłonnym umysłem”<sup>79</sup>. Montessori twierdziła, że „dzieci mają wyjątkową zdolność uczenia się bezpośrednio z otoczenia i nawiązywania własnych interakcji z nim”<sup>80</sup>.

Po zakończeniu działań wojennych Montessori wraz z synem wrócili do Europy, by podjąć pracę mającą na celu odnowienie ruchu społecznego na rzecz autorskiego podejścia do edukacji, a także reaktywowanie ośrodków kształcenia nauczycieli i placówek edukacyjnych. W 1947 r. Montessori wygłosiła w UNESCO referat „Wychowanie i pokój” (pretekstem były obchody 40-lecia założenia Casa dei Bambini). W 1948 r. uhonorowana została w Paryżu Krzyżem Legii Honorowej, a rok później po raz pierwszy zgłoszono ją do Pokojowej Nagrody Nobla<sup>81</sup>. W 1950 r. mianowano ją profesorem na Uniwersytecie w Perugii, nadano jej także tytuł Doktora Honoris Causa Uniwersytetu w Amsterdamie. Ostatni kurs pedagogiczny przeprowadziła w Rzymie, od kwietnia do maja 1951 r. Zmarła 6 maja w 1952 r. w Noordwijk aan Zee, w Holandii<sup>82</sup>. W biografii

75 H. G. Fresco, *Maria Montessori*, s. 194.

76 Tamże.

77 M. Montessori, *Introduction to the first edition of The Absorbent mind*, w: M. Montessori, *The Absorbent Mind*, Oxford 1992, s. VII.

78 M. Montessori, *The Absorbent Mind*, Madras, India 1949.

79 Tamże.

80 M. J. Dorer, *Montessori Curriculum*, s. 43.

81 H. G. Fresco, *Maria Montessori*, s. 222–223.

82 Tamże.

Montessori autorstwa Fresco wyakcentowany został charakterystyczny rys jej życia: zdolność do natychmiastowego porzucania rzeczy wydających się najbliższymi, nagłych rozstań, nieoczekiwanych ucieczek, prawdziwych zerwań, ciągłych podróży, niespokojnego, niemal tułaczego życia. Niezależnie jednak od tego, gdzie się znajdowała, w obliczu nowej rzeczywistości i wobec dzieci nie przestawała odczuwać zdumienia, zainteresowania i entuzjazmu<sup>83</sup>.

### **Natura dziecka. Spuścizna**

Montessori dowodziła, że dziecko rozwija się jako przedstawiciel rodzaju ludzkiego oraz jako osoba<sup>84</sup>. Jako przedstawiciel gatunku zaczyna stawać, mówić, chodzić w określonych momentach biegu życia. Stając się zaś osobą, przejawia właściwości charakterystyczne tylko dla siebie<sup>85</sup>. Za ważną cechę osobowego wymiaru dzieciństwa Montessori uznała możliwość nieograniczonego rozwoju w oparciu o ukryty potencjał. Dziecko nie zostało zaopatrzone w konkretne właściwości, ale w potencjał służący ich budowaniu. Proces wewnętrznego rozwoju rozpoczyna się w chwili narodzin, a następnie stopniowo kształtują się określone umiejętności i zdolności, wydobywa się esencja i organizacja cech określonego człowieka. Montessori nakreśliła optymalną postać autonomii jednostki ludzkiej – człowieka intencjonalnie budującego siebie: „Cały nieświadomy wysiłek dziecka kierowany jest w stronę rozwoju wolnej osobowości, na drodze uniezależniania się od ciągłej pomocy dorosłego i osiągnięcia samodzielności”<sup>86</sup>.

Małe dziecko posiada zdolności gromadzenia wrażeń zmysłowych napływających z otoczenia, Montessori nazywała ją „chłonnym umysłem” (*Absorbent Mind*)<sup>87</sup>. „Wrażenia nie tyle po prostu wypełniają umysł; ile go kształtują. Uosabiają się w nim. Dziecko kreuje własne «duchowe ciało», używając

83 Tamże, s. 239.

84 B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Kraków 2016, s. 117–123.

85 M. Montessori, *The Secret of Childhood*, s. 33.

86 Taż, *Keys to the World*, w: *Basic Ideas of Montessori's Educational Theory: Extracts from Maria Montessori's Writings and Teachings*, red. P. Oswald, G. Schulz-Benesch, t. 14, Oxford 2002, s. 22.

87 Taż, *The Absorbent Mind*, Oxford 1992.

w tym celu wszystkiego, co znajdzie w otaczającym go świecie”<sup>88</sup>. Umiejętności i świat w sobie, jaki dziecko tworzy w okresie „chłonnego umysłu” jest fundamentem uczenia się przez całe życie. Z kolei okresy szczególnej wrażliwości, rozumiane jako rodzaj specyficznej i zmiennej wrażliwości organizmu, można przyrównać do dynamizmów rozwojowych, które kierują wzrostem. Orientują uwagę dziecka na te elementy otoczenia, które są zgodne z jego wewnętrznym planem rozwoju. Okresy sensytywne zmieniają się w kolejnych latach życia, a czas ich trwania determinuje potrzeba wykształcenia nowej sprawności rozwojowej<sup>89</sup>.

Rozwój człowieka, w ujęciu Montessori, polega na stałej wymianie między rozwijającą się osobą a jej otoczeniem. Indywidualność (ukryty potencjał) kształtuje się i doskonali, przechodząc od poziomu aktywności wegetatywnej do bardziej całościowego i złożonego, duchowego (psychicznego) planu za sprawą warunków środowiskowych. Dziecko aktywnie dostraja się do środowiska. Wysilek, jaki wiąże się z adaptacją twórczą, prowadzi do integracji osobowości<sup>90</sup>. Osobowość – pisała Montessori – jest w gruncie rzeczy jedna, tożsama na wszystkich etapach rozwoju, reprezentuje ciągłość, tzw. jednię osoby, jej esencję<sup>91</sup>. To zharmonizowana organizacja właściwości człowieka, wyrosłych z potencjału, a uosobionych i wyrażanych za sprawą aktywności konkretnej osoby. Montessori określiła także właściwości osobowości, które umożliwiają nawiązywanie relacji z otaczającym światem. To tzw. system relacji, składający się – według autorki – z mózgu, zmysłów oraz mięśni. Uzasadniała swoje odkrycie następująco:

Fizjologdy uważają mięśnie za część centralnego układu nerwowego, mówiąc, że działa on jako całość, aby ustawić człowieka w relacji do jego otoczenia. W rzeczywistości, ten cały aparat mózgu, zmysłów i mięśni jest często nazywany systemem relacji, co znaczy, że ustawia on człowieka

88 Taż, *Keys to the World*, s. 66.

89 Taż, *The Secret of Childhood*; M. Montessori, *The Discovery of the Child*; taż, *The Advanced Montessori Method*, t. 1, Oxford 1991.

90 M. Montessori, *The Secret of Childhood*.

91 Tamże, s. 9; Szerzej: M. J. Gross, *Montessori's Concept of Personality*, Lanham-New York-London 1986; B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Kraków 2016.

w kontakcie ze światem, ożywionym i nieożywionym, i ten sposób z innymi ludźmi. Bez jego pomocy człowiek nie mógłby nawiązać kontaktu ze swoim otoczeniem czy towarzyszami<sup>92</sup>.

Funkcje wskazanego systemu różnią się od drugiego, określonego przez badaczkę jako wegetatywny (autonomiczny)<sup>93</sup>.

W porównaniu, wszystkie inne układy ludzkiego ciała są – że tak powiem – samolubne, ponieważ służą tylko samej osobie. Umożliwiają jej przeżycie lub (jak mówimy) „wegetowanie” i dlatego są nazywane „organami lub układami życia wegetatywnego”. Układy wegetatywne tylko pomagają swojemu właścicielowi rosnąć i egzystować. To system relacji ustawia człowieka w relacji ze światem<sup>94</sup>.

Zasadnicza różnica między wskazanymi układami tkwi, jak dowodziła Montessori, w naturze ich powiązań z wolą, co determinuje odmienne role obu struktur w procesie rozwoju<sup>95</sup>. W odróżnieniu od funkcji wegetatywnych, funkcjonowanie komponentów systemu relacji, czyli mózgu, zmysłów oraz mięśni, zależy od woli osoby. Montessori wyjaśniała:

Profesjonalny tancerz [...] nie jest obdarzony mięśniami przystosowanymi specjalnie do tańca. Gimnastyk i balerina rozwijają się poprzez siłę woli. Każdy, bez względu na to, co może chcieć zrobić, ma tak szeroki zakres siły mięśniowej, że może wybrać i samemu ustawić kurs. Jego umysł może zaproponować i kierować jego rozwojem. Nic nie jest z góry przesądzone, ale wszystko jest możliwe. Konieczne jest tylko to, aby jego wola współpracowała<sup>96</sup>.

Z opisanych względów Montessori przypisała układowi relacyjnemu właściwości rozwojowe, umożliwiające osiągnięcie wyższych poziomów rozwoju.

92 M. Montessori, *The Discovery of the Child*, s. 126.

93 M. J. Gross, *Montessori's Concept of Personality*, s. 14.

94 M. Montessori, *The Discovery of the Child*, s. 126.

95 B. Bednarczuk, *Osobowość autorska*, s. 121–122.

96 M. Montessori, *The Discovery of the Child*, s. 132–133.

Funkcje wegetatywne określała jako niższe, ustalone, podtrzymujące życie<sup>97</sup>. W ten sposób wskazała główne rodzaje aktywności ludzkiej. Pierwszy opisywany jako życie, na które składają się procesy ważne dla ludzkiego istnienia, tj. procesy biologiczne, oddychanie, rozmnażanie. Drugi obszar aktywności człowieka obejmuje różnorodne formy działalności, za pomocą których osoba reguluje swoje stosunki z otoczeniem, przekształcając je oraz zmieniając samego siebie. Montessori uważała, że dziecko ze swej natury jest aktywne<sup>98</sup>. Włoska pedagog wyróżniła spontaniczną aktywność własną jako podstawowy czynnik rozwoju dziecka<sup>99</sup>.

Działanie, w koncepcji rozwoju dziecka Montessori, stanowi rodzaj ekspresji osobowości<sup>100</sup>. Zatem organizacja i rekonstrukcja osobowości są wynikiem działań przebiegających w cyklu pracy, prowadzących do stanu normalizacji. Termin ten Montessori odnosiła do pojęcia zdrowia:

Najpierw musi zostać osiągnięte „normalne funkcjonowanie” – „stan zdrowia” – i jego ustanowienie nazywamy „normalizacją”. Jeśli dziecko ma robić postępy, konieczne jest, aby najpierw znormalizowało się tak, jak chory człowiek, który nie może wykonywać pracy według swoich wrodzonych talentów, zanim najpierw nie odzyska zdrowia. Tym, co psychoanalitycy próbują robić, jest właśnie „normalizowanie” dorosłych, którzy znajdują tak wiele trudności w swoim działaniu, w swoich wysiłkach, aby osiągnąć cel społeczny. [...] Załóżmy teraz, że metoda edukacji uznaje, że konieczne jest normalizowanie dziecka od samego początku, a następnie, utrzymywanie przy życiu naturalnej kontynuacji tego stanu normalności. Metoda ta miałaby wtedy za swój fundament swego rodzaju „higienę psychiczną”, która pomaga ludziom dorastać w dobrym zdrowiu psychicznym<sup>101</sup>.

Ponieważ sposobów realizacji potencjału (dróg rozwoju) jest wiele, obserwuje się wielkie zróżnicowanie ludzi pod względem ich unikalnych cech.

97 Tamże, s. 126.

98 Tamże; M. Montessori, *What should you know about your child*, Oxford 1989, s. 50; M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, s. 75.

99 M. Montessori, *The Advanced Montessori Method*, t. 1, Oxford 1991.

100 B. Bednarczuk, *Osobowość autorska*, s. 124–132.

101 M. Montessori, *The Formation of the Man*, Oxford 1989, s. 34.

Natomiast stan normalizacji uzewnętrznia się w zbliżony sposób: umiejętnością koncentracji, ciągłą i wypełnioną radością pracą, spontanicznym zdyscyplinowaniem, zdolnością niesienia pomocy i sympatią dla innych<sup>102</sup>. W ten sposób rodzi się nowa osoba, zdolna kształtować swoje życie<sup>103</sup>. Z dziecka wyrasta człowiek dorosły. Nikt nie może wykonać tej pracy za dziecko. Wszelkie właściwości dorosłego wyłaniają się z potencjału, który dziecko rozwija w powierzonej mu misji – budowania człowieka<sup>104</sup>. Wykorzystuje w tym dziele to samo środowisko, które przekształca dorosły, doskonaląc jednocześnie aktywność własną. Dorosły może jedynie asystować dziecku w jego wysiłkach, odpowiednio organizując środowisko.

Ze względu na siłę spontanicznego rozwoju, każde dziecko musi pozostać wolne w pracy budowania człowieka. Montessori wyjaśniała: „Nie byłoby możliwe wyobrażenie sobie swobody rozwoju, gdyby ze swej natury dziecko nie było zdolne do spontanicznego, organicznego rozwoju, gdyby nie istniały już skłonność do rozwoju jego energii (rozwój ukrytych mocy), podbój środków niezbędnych do harmonijnego wrodzonego rozwoju”<sup>105</sup>.

Przyjęcie „wewnątrzsterownego człowieka” za najwyższą wartość określa służebną rolę systemu szkolnego i działalności pedagogicznej na rzecz tworzenia środowiska wspierającego rozwój i wyzwalającego aktywność poznawczą. Najważniejsze zatem, co należy zrobić „dla życia” – czyli dla dziecka – to umożliwić mu zaspokajanie potrzeb rozwojowych. W ten sposób „tajemnica swobodnego rozwoju dziecka polega na organizowaniu mu środków koniecznych do jego wewnętrznego odżywiania”<sup>106</sup>.

## Zakończenie

„Metoda Montessori to edukacja naukowa. Jej fundamentem jest dziecko. Została zbudowana na odkrytych prawach rozwoju ciała, umysłu dziecka. Zatem eduka-

102 M. Montessori, *The Absorbent Mind*, s. 188.

103 M. Montessori, *The Advanced Montessori Method*, t. 1, s. 9.

104 B. Bednarczuk, *Osobowość autorska*, s. 130–131.

105 M. Montessori, *The Advanced Montessori Method*, s. 55.

106 Tamże, s. 55–56.

cja to wsparcie życia. To ochrona życia. To pomoc życiu zgodnie z jego własnymi prawami rozwoju<sup>107</sup>. W organizacji tak rozumianej edukacji

[...] prawdziwą trudnością [...] są odwieczne uprzedzenia dorosłego względem dziecka, [...], kłapki, które założyła nam na oczy arbitralna edukacja, oparta wyłącznie na ludzkim intelekcie, a wręcz nieświadomym ludzkim egoizmie i na poczuciu wyższości, i to właśnie te kłapki doprowadziły do zatajenia wartości, jaka tkwi w mądrej naturze<sup>108</sup>.

W samym dziecku. Istota montessoriańskiego podejścia zasada się na nieustannym badaniu tego, jacy są, co wiedzą i myślą uczniowie, oraz refleksji, co z wyników badań można wykorzystać dla lepszego ich poznania, a w konsekwencji, kreowania warunków sprzyjających rozwojowi. „Podążamy za dzieckiem i pozwalamy mu kroczyć naprzód”<sup>109</sup>. Proces kształcenia interpretowany jest jako rodzaj „dydaktycznej odpowiedzi” na indywidualizowane dziecięce zapotrzebowanie<sup>110</sup>. Nie opiera się zatem na obligatoryjnym programie „dyktowanym przez obecną kulturę”<sup>111</sup>. Montessori prowadziła badania w działaniu, aby na podstawie ich wyników pogłębiać wiedzę o dziecku oraz budować środki edukacyjnego wsparcia. Kształtowała szkolne środowisko uczenia się, „techniki interwencji pośredniej”<sup>112</sup>. W montessoriańskim otoczeniu klasowym nie organizuje się autorytarnie pracy z materiałami rozwojowymi, ale udostępnia się je tak, aby dzieci, powodowane wewnętrzną ciekawością i pasją rozwoju, mogły z nich korzystać. „Dziecko nie pragnie niczego więcej ponad rzeczy dostosowane do jego potrzeb i korzysta z nich dopóty, dopóki są przydatne”<sup>113</sup>. Zaprezentowane podejście do edukacji wymaga całkowitej zmiany myślenia o dziecku

107 M. Montessori, *Co powinieneś wiedzieć o swoim dziecku*, s. 1.

108 M. Montessori, *O kształtowaniu się człowieka*, s. 30; A. S. Lillard, *Montessori. The Scientist behind the Genius*, s. 12–14.

109 M. Montessori, *Co powinieneś wiedzieć o swoim dziecku*, s. 74.

110 D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 325.

111 M. Montessori, *O kształtowaniu się człowieka*, s. 23.

112 Tamże, s. 52.

113 Tamże, s. 48.

i szkole. Biografia Marii Montessori dowodzi, że trudne życiowe wybory, sukcesy i nieoczekiwane straty stanowiły strategię wprowadzania tej zmiany, budowania oryginalnej filozofii i praktyki edukacyjnej.

**Streszczenie:** Rozwój psychologii i pedagogiki oraz przemiany społeczne i kulturowe przełomu XIX i XX w. ukierunkowały sposób myślenia o organizacji opieki i wychowania dzieci. Wskazywano, że procesy kształcenia dzieci należy poddać kontroli ekspertów, albowiem dzieci stanowią swoisty kapitał społeczny. W tym czasie o prawo do indywidualnego rozwoju każdego dziecka w system edukacji upominała się Maria Montessori, włoska lekarka i pedagog, twórczyni oryginalnego podejścia do organizacji pracy pedagogicznej. Celem niniejszego artykułu jest przeanalizowanie, w jaki sposób osobiste doświadczenia i wybory doprowadziły Montessori do podjęcia pracy na rzecz poznania natury dziecka i w konsekwencji, opracowania założeń nowatorskiego systemu edukacji. Zrekonstruowano proces kształtowania się i ewolucji poglądów pedagogicznych Montessori. Wyeksponowano podejmowane przez nią działania na rzecz propagowania filozofii edukacyjnej, organizacji placówek edukacyjnych oraz ośrodków szkolenia nauczycieli. W sposób syntetyczny zarysowano koncepcję rozwoju dziecka, aby zinterpretować istotę procesu edukacji. Wiedza o wychowanku, znajomość praw jego rozwoju stała się fundamentem pracy pedagogicznej Montessori, polegającej na wspieraniu jednostkowego potencjału oraz pomocy dziecku w podejmowaniu i prowadzeniu aktywności tak, aby stawało się niezależne. W tekście zaakcentowano charakterystyczny rys biografii Montessori, zdolność i gotowość na zmiany w dążeniu do celu.

**Słowa kluczowe:** Maria Montessori, dziecko, wychowanie, edukacja.

## Bibliografia

### Źródła

- Montessori M., *To Educate the Human Potential*, Madras 1948.
- Montessori M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Roma 1909.
- Montessori M., *The Advanced Montessori Method. The Montessori Elementary Material*, New York 1917.
- Montessori M., *The secret of childhood*, New York 1939.
- Montessori M., *The discovery of the child*, Notre Dame, Indiana 1967.

- Montessori M., *The secret of childhood*. New York 1972.
- Montessori M., *Education for a new world*, t. 5, Oxford, England 1989.
- Montessori M., *The formation of man*, t. 3, Oxford, England 1989.
- Montessori M., *What you should know about your child*, t. 4. Oxford, England 1989.
- Montessori M., *The advanced Montessori method*, t. 1. Oxford, England 1991.
- Montessori M., *The absorbent mind*, t. 1, Oxford, England 1992.
- Montessori M., *The discovery of the child*, Oxford, England 1992.
- Montessori M., *Keys to the World*, w: *Basic Ideas of Montessori's Educational Theory: Extracts from Maria Montessori's Writings and Teachings*, red. P. Oswald, G. Schulz-Benesch, t. 14, Oxford, England 2002.
- Montessori M., *The Montessori Method. The Origins of Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's the Montessori Method*, red. G. L. Gutek, Lanham, Boulder-New York-Toronto 2004.
- Montessori M., *Czym jest wychowanie kosmiczne*, tłum. K. Dereszowska i B. Surma, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź – Kraków 2009, s. 183–186.
- Montessori M., *Odkrycie dziecka*, tłum. A. Pluta, Łódź 2014.
- Montessori M., *The 1946 London Lectures*, Amsterdam 2015.
- Montessori M., *O kształtowaniu się człowieka*, tłum. L. Krolczuk-Wyganowska, red. S. Camarda, Warszawa 2019.
- Montessori M., *Edukacja dla nowego świata*, tłum. M. Żuchowski, przedmowa i red. S. Camarda, Warszawa 2023.
- Montessori M., *The 1913 Rome lectures. First International Training Course*, Amsterdam 2013.
- Montessori M., *The Montessori Method. Scientific pedagogy As Applied To Child Education In "The Children's Houses" With Additions And Revisions By The Author*, New York 1912.
- Montessori M. Jr., *Education for Human Development: Understanding Montessori*, New York 1976.
- Montessori M., *Wykłady londyńskie 1946*, tłum. O. Siara, red. S. Camarda, Warszawa 2019.

## Opracowania

- Bednarczuk B., *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Kraków 2016.
- Bednarczuk B., *Montessori Approach to Science Education: Cosmic Vision as a Unique Area of Pupils' Studies*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 16 (2012) nr 3(61), s. 71–86.

- Bołdyrew A., *Działalność lekarek i pedagożek w Królestwie Polskim na początku XX wieku na rzecz popularyzacji wiedzy o nowoczesnym macierzyństwie*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2021, nr 1, s. 110–124, DOI: 10.34767/PP.2021.01.06.
- Bołdyrew A., *Wprowadzenie*, w: *Edukacja i wychowanie dzieci i młodzieży w czasopiśmiennictwie społeczno-kulturalnym Królestwa Polskiego w latach 1905–1918. Bibliografia adnotowana*, część 1, red. R. Bednarz-Grzybek, A. Bołdyrew, M. Kacprzak, Łódź 2023, s. 15–43.
- Bołdyrew A., Falkowska J., *Koncepcje nowoczesnego wychowania społeczno-moralnego w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 41 (2022) z. 4, s. 7–21, DOI: 10.17951/lrp.2022.41.4.7-21.
- Bołdyrew A., Nawrot-Borowska M., *Nowoczesność a dziecko-dziecko w nowoczesności. Recepcja nowego podejścia do dzieciństwa w teorii i praktyce wychowawczej w Królestwie Polskim na początku XX w.*, „Colloquium”, 2022, nr 4, s. 23–38, DOI: 10.34813/31coll2022.
- Camarda S., *Przedmowa do wydania polskiego*, w: M. Montessori, *O kształtowaniu się człowieka*, tłum. L. Krolczuk-Wyganowska, red. S. Camarda, Warszawa 2019, s. 9–15.
- Dorer M. J., *Montessori Curriculum in Minnesota and Wisconsin Public Montessori Elementary Schools*, Eagan, Minnesota 2007.
- Fresco H. G., *Maria Montessori: historia aktualna*, tłum. J. Maksymowicz-Hamann, Warszawa 2020.
- Grazzini C., *Maria Montessori's Cosmic Vision, „Cosmic Plan, and Cosmic Education. The NAMTA Journal”*, 38 (2013) nr 1, s. 107–116.
- Gross M. J., *Montessori's concept of personality*, Lanham, New York, London 1986.
- Kilpatrick W. H., *The Montessori system examined*, Boston – New York – Chicago 1914.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Kramer R., *Maria Montessori. A Biography*, New York 1976.
- Lillard A. S., *Montessori. The Scientist behind the genius*, New York 2007.
- Lillard P. P., *Montessori. Nowoczesne podejście. Wprowadzenie do metody Montessori dla rodziców i nauczycieli*, Gdańsk 2019.
- Łatacz E., *Życie i działalność pedagogiczna Marii Montessori (1870–1952)*, „Acta Universitatis Lodzianensis Folia Paedagogica et Psychologica”, 29 (1992) s. 47–68.
- Malarz J., *Przygoda z Marią Montessori*, „Konteksty Kultury”, 2010, nr 6, s. 165–171.
- Marszałek L., *Wolność i miłość u źródeł duchowości. Maria Montessori o rozwoju integralnej osobowości człowieka: Mistrzostwo duchowe, Edukacja Filozofia wychowania*, cz. 1, *Personifikacje*, red. A. Walczak, W. Mikołajewicz, Łódź 2017, s. 59–72.
- Debs M. C., de Brouwer J. Murray A. K., Lawrence L., Tyne M., von der Wehl C., *Global Diffusion of Montessori Schools: A Report from the 2022 Global Montessori Census*, „Journal of Montessori Research”, 8 (2022) nr 2, s. 1–15, <https://journals.ku.edu/jmr/article/view/18675/16948>, dostęp: 14.10.2023.

Moretti E., *The Best Weapon for Peace: Maria Montessori, Education, and Children's Rights*, Madison, Wisconsin 2021.

Murray A. K., *Identifying Challenges to the Future of Public Montessori Elementary Schools*, Kansas 2005, <https://amshq.org/-/media/Files/AMSHQ/Research/Dissertations/Identifying-Challenges-to-the-Future-of-Public-Montessori.ashx>, dostęp: 5.06.2023.

Standing E. M., *Maria Montessori. Her Life and Work*, New York 1974.

Surma B., *Pedagogika 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 2008.

Surma B., *Przedmowa do pierwszego polskiego wydania Umysłu dziecka*, Łódź 2021, s. 6–11.

Trabalzini P., *Maria Montessori – nauka i społeczeństwo*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź – Kraków 2009, s. 15–31.