

Joachim Paweł Glier

ORCID 0000-0001-6013-9811

Pedagogika Montessori w ujęciu holistycznym

Wprowadzenie

Istnieje już wiele prac dotyczących pedagogiki Montessori zarówno za granicą, jak i w Polsce. Spośród zagranicznych do istotnych należą opracowania takich badaczy, jak Edwin M. Standing¹, Paul Oswald², Ulrich Steenberg³, Michael i D'Neil Duffy⁴, Ela Eckert, Ingeborg Waldschmidt⁵ czy Reinhard Fischer⁶. Natomiast w Polsce znaczącymi prezentacjami tej pedagogiki są znakomite prace Małgorzaty Mikszy⁷, Bożeny Matyjas⁸, Sabiny Guz⁹, Bogusława Śliwerskiego¹⁰.

¹ E. M. Standing, *Maria Montessori. Leben und Werk*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1959.

² P. Oswald, *Funktion und Bedeutung des Erziehers in der Montessori Pädagogik*, „Pädagogische Schriften” 1986, Heft 3/4.

³ U. Steenberg, *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, z j. niem. przeł. M. Jałowiec, Wydawnictwo JEDNOŚĆ HERDER, Kielce 2005.

⁴ M. Duffy, D'N. Duffy, *Dzieci wszechświata. Wychowanie kosmiczne w szkołach podstawowych Montessori*, z j. niem. przeł. K. Masłowska, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.

⁵ E. Eckert, I. Waldschmidt, *Kosmische Erzählungen in der Montessori Pädagogik*, Lit Verlag, Berlin 2007.

⁶ R. Fischer, *Die Polarisation der Aufmerksamkeit und das Flow Phänomen*, „Montessori Zeitschrift” 1995, Heft 1.

⁷ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.

⁸ B. Matyjas, *Poglądy pedagogiczne Marii Montessori*, w: (red.) S. Guz, *Metoda Marii Montessori*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994, s. 52 – 58.

⁹ S. Guz, *System pedagogiczny Marii Montessori w teorii i praktyce*, w: (red.) S. Guz, j. w., s. 43-50.

¹⁰ B. Śliwerski, *Las mich an sich selbst arbeiten! – Janusz Korczak und Maria Montessori*, „Montessori Zeitschrift für Montessori - Pädagogik“, 39, Jahrgang (2001) – Heft 1, s. 52-65.

Oczywiście w pierwszym i drugim przypadku możemy znaleźć teksty jeszcze innych autorów, nie wspominając już o oryginałach autorstwa samej Marii Montessori wydanych za granicą lub ich przekładach w Polsce¹¹.

Autorzy artykułów naukowych czy monografii na ogół koncentrowali się na jednym lub kilku elementach tej pedagogiki i dyskutowali je bądź rozwijali według własnych potrzeb, nierzadko nadając im przesadne znaczenie, moc lub rolę. Śledząc uważnie literaturę montessoriańską nie sposób nie zauważyć, że co autor to upatruje istotę pedagogiki Montessori w czymś innym. Tak że tych istot nazbierało się już całkiem sporo (dobry przykład do hermeneutyki Ricoeura).

Duża liczba publikacji na temat pedagogiki Montessori nie jest czymś negatywnym, ponieważ umożliwia poznanie tej pedagogiki w całej swej rozciągłości. Jednakże wielość opracowań oraz różnorodność tematyczna powodują, iż konstytutywne elementy pedagogiki Montessori „rozmywają się”, „toną” w szczegółach, a jej oryginalność staje się trudna do uchwycenia. Taki stan rzeczy dał asumpt do napisania niniejszego artykułu i rzeczowego zdefiniowania tej pedagogiki, tj. do określenia konstytutywnych elementów tej pedagogiki, przeprowadzenia analizy, a następnie dokonania ich syntezy w holistyczną pedagogiczną koncepcję, zwaną pedagogiką Montessori.

Prezentację pedagogiki Montessori wypadałoby zacząć od wizji świata Montessori, czyli od jednego z elementów tworzących fundament, na którym ta pedagogika została osadzona. W tym miejscu rodzi się pytanie, czy warstwa filozoficzna jest konieczna w pedagogice Montessori? Otóż jest. Pokazuje ona bowiem, w jakiej rzeczywistości, w jakim świecie są usytuowane, czy też istnieją, różnego rodzaju byty. Pojęcia *być* i *istnieć* używam tu w znaczeniu, w jakim są one używane w metafizykach bycia niezróżnicowanego. Przyjmując zaś klasyfikację bytów Villarda Quina, mam na myśli „byty rzeczywiste”.

Zagadnienie sytuowania człowieka w świecie należy do fundamentalnych zagadnień w filozofii. Zajmowali się nim między innymi agnostyk Martin Heidegger, ateista Albert Camus i katolik Gabriel Marcel.

¹¹ M. Montessori, *Odkrycie dzieciństwa*, z j. wł. przeł. A. Pluta, Wydawnictwo Palatum, Łódź 2014; *Sekret dzieciństwa*, z j. wł. przeł. L. Krolczuk-Wyganowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018; *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowanej w wychowaniu najmłodszych dzieci*, [sine transl.], Wydawnictwo Zak, Warszawa 2005.

Montessori doskonale zdawała sobie sprawę z wagi zagadnienia oraz z konsekwencji wyboru określonej koncepcji filozoficznej, że określona koncepcja filozofii świata determinuje, w prostej linii, określoną koncepcję antropologii człowieka, a ta z kolei określoną teorię opieki, wychowania i nauczania.

Teleologiczna koncepcja filozofii świata Montessori

Zdaniem Montessori, pisze Bożena Matyjas¹², życie na ziemi toczy się według kosmicznego planu. Sensem życia jest uzyskanie postępu oraz wywarcie wpływu na otoczenie i osiągnięcie w nim określonego celu. Zamysł ten bardzo dobrze pokazuje sama przyroda. Zwierzęta zachowują się w określony sposób, aby utrzymać się przy życiu, ale również dlatego, że jest to wymóg kompleksowego gospodarowania ziemią.

Każda żywa istota, uświadamia Montessori, funkcjonuje dla całości. Od jej działań i efektywności zależy życie ogółu. Każda forma życia ma przydzielone określone zadanie kosmiczne. Także człowiek ma do wykonania określone zadanie kosmiczne. Człowiek wywiera na naturę różnoraki wpływ. Z jednej strony jest to wpływ negatywny, a z drugiej – pozytywny. Bowiem tam, gdzie pojawia się, powoduje zmiany na lepsze. Rośliny wydają więcej owoców, powstają dzieła sztuki, człowiek tworzy kulturę materialną i duchową. Powstaje nowa jakość: ludzie przeszli od wymiany towarowej do wymiany myśli, odkryć, wytworów pracy naukowej. Człowiek jest tu siłą twórczą, który dzięki swej inteligencji zmienia świat.

Przyszłe pokolenia muszą wiedzieć, naucza Montessori, że człowiek jest częścią pewnej całości i że każdy człowiek jest zależny od innych ludzi, każdy musi wnieść coś do wspólnej egzystencji. Prócz tego człowiek ma do spełnienia szczególną misję w tworzeniu supernatury¹³ i ładu moralnego. Przez odpowiednie wychowanie, stosowną pomoc udzielaną wychowankowi, a przede wszystkim przez miłość i wzajemny szacunek będzie można wnieść ludzkość na wyższy poziom moralności indywidualnej i zbiorowej.

Jednakże potrzebne jest tu odpowiednie wychowanie, postuluje Montessori, realizujące takie wartości, jak dobro, sprawiedliwość, prawda i piękno. Potrzebne jest wychowanie, w którym porządek świata ustalony

¹² B. Matyjas, dz. cyt., s. 56-58.

¹³ Supernatura – według Montessori wytwory kultury duchowej i materialnej.

przez Boga będzie odzwierciedlał się w porządku duchowego rozwoju człowieka. Wychowanie musi opierać się na prawach, które kierują ludzkim rozwojem. Począwszy od urodzenia musi ono być nakierowane na rozwijanie w człowieku energii, wydobycie inteligencji, preferencji, wolnej formy świadomości. W uniwersalnym planie nauki wszystkie aspekty wiedzy o świecie muszą zostać połączone (astronomia, geologia, fizyka, chemia, biologia, geografia). Realizacja tej wielkiej idei musi być jednak poprzedzona poznaniem ludzkiej natury.

Po przejrzeniu literatury dotyczącej pedagogiki Montessori nasuwa się zastanawiająca uwaga. Montessori studiowała przecież matematykę i medycynę, a więc dyscypliny nauki domagające się bezwzględного empiryzmu i logicznego potraktowania. A mimo to nie wchodziła w dyskurs nad zagadnieniem uprzedniości: esencja czy egzystencja. Formułując jednak *eksplicite* konstatację, iż ład i porządek kosmiczny i moralny został ustalony przez Boga, dokonała wyboru i opowiedziała się za teleologiczną koncepcją filozofii świata.

I oto mamy pierwszy przykład implikacji teleologicznej postawy poznania Montessori – teleologiczną koncepcję filozofii świata. Jak już powiedziano wcześniej, określona koncepcja świata determinuje określoną koncepcję człowieka.

Chrześcijański model antropologii człowieka

Tu mamy ten drugi element tworzący fundament pedagogiki Montessori. Według Montessori, wyklada Małgorzata Miksza¹⁴, każdy człowiek ma w sobie plan budowy swego człowieczeństwa, który dąży do spełnienia się. A więc w każdym dziecku już od chwili urodzenia spoczywa cała jego osobowość, tak jak w ziarnku rośliny cała jej struktura. Jest ona zawarta w psychiczno-duchowym embrionie (zarodku), który posiada narodzone dziecko. Ów embrion jest jednocześnie jakby planem budowy osobowości. Dziecko wzrasta i rozwija się dzięki tkwiącej w nim wrodzonej aktywności, sile rozwojowej, witalnej energii, którą Montessori nazwała „horme”¹⁵. Te dwa czynniki, tj. plan budowy oraz „horme” stanowią o indywidualności dziecka, czyli jego indywidualnej, niepowtarzalnej osobowości. W pierwszych latach życia dziecko wykształca w sobie odpowiednie organy, aby za ich pomocą rozwinąć

¹⁴ M. Miksza, dz. cyt., s.25 – 26.

¹⁵ Termin zapożyczony przez Montessori od angielskiego pedagoga Percy Nunna.

funkcje potrzebne do życia w cywilizacji. Do funkcji takich należy np. mowa, zachowania moralne, zachowania religijne. Wymienione organy-mechanizmy mogą wykształcić się dzięki wrodzonym w każdym dziecku potencjalnościom różnych funkcji organizmu, które realizują się stopniowo. Montessori nazwała je „nebulami”¹⁶. Więc najpierw jest potencjalność mówienia, następnie mechanizm wymawiania pojedynczych głosek, a dalej wyrazów, zdań, aż w końcu przychodzi biegłość w mowie, czyli zostaje całkowicie wykształcony organ-mechanizm mowy i funkcja mowy.

Zdaniem Ulricha Steenberga¹⁷ genetyczny program rozwoju każdego dziecka według Montessori nie jest gotowym programem jego rozwoju, lecz kodem możliwości. Oznacza to, że nie posiada ono ani ustalonych z góry cech, ani ustalonych konkretnych umiejętności. Aby mogło rozwijać wszystkie ukryte w sobie możliwości, potrzebny jest aktywny kontakt dziecka ze swoim otoczeniem¹⁸. I dopiero w aktywnym kontakcie z otoczeniem, którego głównym elementem jest rodzic i nauczyciel, dziecko buduje swą osobowość, swoje „Ja”, dopiero wtedy staje się indywidualnością.

Szczegółowa analiza modelu antropologii człowieka Marii Montessori jest niezbędna, by można było stwierdzić, na co człowiek w procesie wzrostu i rozwoju drugiego człowieka ma wpływ, a na co nie ma. Zaprezentowany materiał antropologiczny uprawnia do następujących konstatacji:

- Człowiek nie ma wpływu na budowę swego „psychiczno-duchowego embrionu” i siłę napędową „hormę”. Są to dary Boga;
- Również darem Boga są „nebule”, ale to człowiek decyduje, czy i jak rozwiną się;
- Podobnie „mneme” jest darem bożym, także i w tym wypadku człowiek decyduje, jaki obraz zainkarnuje dziecko, co legnie u podstaw jego przyszłej osobowości.

W chrześcijańskim modelu antropologii człowieka Marii Montessori wbudowana jest zarówno obecność Boga, jak i obecność człowieka – rodzica, wychowawcy, nauczyciela. I są to elementy immanentne.

¹⁶ Pojęcie zapożyczone przez Montessori z astronomii (j. wł. *nebula* – mgławica).

¹⁷ U. Steenberg, dz. cyt., s. 12 – 15.

¹⁸ Tamże, s. 12 – 13.

Teoria wychowania w pedagogice Montessori

Elementami tworzącymi teorię wychowania w pedagogice Montessori są:

- mechanizm absorbującej psychiki,
- fazy wrażliwości,
- polaryzacja uwagi,
- swoboda w działaniach dziecka,
- naturalistyczne otoczenie dziecka,
- specyficzny materiał dydaktyczny¹⁹.

Mechanizm absorbującej psychiki

Maria Montessori zauważyła, pisze Małgorzata Miksza, że w okresie od urodzenia do około trzeciego roku życia dziecko dokonuje recepcji otoczenia za pomocą mechanizmu absorbującej psychiki²⁰, któremu dała nazwę „mneme”²¹. Jest to mechanizm poznawania świata, definiuje Montessori, wyłącznie za pomocą zmysłów, bez udziału świadomości. O ile recepcji świata przez dorosłych towarzyszy świadomość, refleksja czy krytyka, to dziecko dokonuje inkarnacji świata w całości i w szczegółach tak, jak go widzi, słyszy, doświadcza. Mechanizm ów można przyrównać do aparatu fotograficznego, który może utrwalić na kliszy zarówno obraz prosty, jak i złożony.

W okresie działania „mneme” dziecko jest w stanie bez wysiłku rejestrować w podświadomości dużą różnorodność docierających do niego bodźców, skomplikowany obraz świata, a także mowę, wzorce zachowań, religię. Jest też w stanie z łatwością nauczyć się kilku dowolnych języków obcych jednocześnie. Gdy mechanizm absorbujący psychiki przestanie działać, po 3. roku życia, dziecko też jest w stanie łatwo uczyć się otaczającego świata, ale już nie tak łatwo i owocnie.

Przez mechanizm absorbującej psychiki dziecko nabywa także umiejętności umożliwiające mu później branie udziału w życiu kulturalnym. W okresie funkcjonowania „mneme” dziecko jest w stanie przystosować się do kultury, w której żyje, jak nigdy potem. W starszym wieku będzie ono przystosowane do swej grupy, przyjmie jej narodowy charakter, przyswoi sobie jej ustalenia. Jednakże, podkreśla Montessori,

¹⁹ Ujęcie autora artykułu (J. P. G.).

²⁰ M. Miksza, dz. cyt., s. 27, 28, 29.

²¹ Termin zapożyczony od Percy Nunn.

dziecko może dopasować się do otoczenia tylko w środowisku ludzkim, a kontakt z matką jest niezastąpiony.

Fazy wrażliwości

Aktywność wewnętrzna dziecka, akcentuje Montessori, nie jest aktywnością rozproszoną, bezładną, przypadkową, lecz usystematyzowaną, ukierunkowaną i celową. Wynika ona z wewnętrznego planu rozwoju dziecka, zawartego w psychiczno-duchowym embrionie. Stąd na przestrzeni swego rozwoju dziecko przejawia różne zainteresowania, będące zewnętrznym wyrazem realizowania się ukrytych potencjalności. Rozwojowi temu przychodzą w sukurs specyficzne ułatwienia – tzw. „fazy wrażliwości”. Są to okresy w rozwoju dziecka charakteryzujące się nadzwyczajną wrażliwością organizmu w uczeniu się i nabywaniu określonych kompetencji.

Ideę wrażliwych faz Montessori zaczerpnęła od holenderskiego biologa Hugona de Vriesa, który odkrył, że w rozwoju zwierząt występują okresy szczególnej wrażliwości na pewien rodzaj bodźców. Montessori podobne zjawisko zaobserwowała u dzieci i dokładnie je opisała. O rozwoju fazowym dzieci pisali też inni badacze, np. Wiliam Stern²², Charlotte Bühler²³, ale Montessori zjawisko to i jego przebieg opracowała dokładnie.

Z obserwacji poczynionych przez Montessori wynika, donoszą Małgorzata Miksza oraz Ulrich Steenberg, że w okresach wrażliwych faz, tak jak na etapie działania mechanizmu absorbującej psychiki, dziecko nabywa określone umiejętności i doświadczenia bez większego wysiłku. Wrażliwe fazy pojawiają się i znikają bezpowrotnie. Wówczas nauka określonych umiejętności i zdobywanie doświadczeń będzie wymagała większego wysiłku i dłuższego czasu pracy²⁴.

W okresie od narodzin do 6. roku życia występuje najpierw faza wrażliwości na porządek, ruch i język (pierwsze 3 latach życia), a następnie faza wrażliwości na całe otoczenie dziecka, które ono zaczyna

²² W. Stern, *Inteligencja dzieci i młodzieży*, z j. niem. przeł. T. Klimowicz, Skład Główny: Książnica-Atlas Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Warszawa 1927, s. 31-48.

²³ C. Bühler, *Bieg życia ludzkiego*, z j. niem. przeł. E. Cichy, J. Jarosz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 281-317, 430-437.

²⁴ M. Miksza, dz. cyt., s. 29-31 oraz U. Steenberg, dz. cyt., s. 19 – 20.

doświadczają już w sposób świadomy (kolejne 3 lata)²⁵. Co do wrażliwości na porządek, świat musi być dla dziecka uporządkowany i niezawodny. Dzień musi mieć wyraźną strukturę i składać się ze stałych punktów. Otoczenie ma być przejrzyste, aby szukanie i znajdowanie było łatwą czynnością. W pobliżu dziecka muszą znajdować się niezawodne, bliskie osoby, które są częścią otoczenia. Co do wrażliwości na ruch, istnieje ścisły związek między ruchem fizycznym dziecka a jego psychiką. Ruch fizyczny warunkuje dobre samopoczucie psychiczne. Zależność ta jest bardzo istotna w budowaniu stabilnej osobowości. Ruch stanowi napęd całego rozwoju dziecka i jedno z jego niezwykłych praw. Rodzice i nauczyciele mają obowiązek zapewnić dziecku realizowanie potrzeby ruchu i wybór sposobu wyrażania go. Co do wrażliwości na język, nie jest obojętne, w jakim środowisku dźwięków rozwija się noworodek, niemowlę, małe dziecko. Nawet jeżeli dziecko jeszcze nic nie mówi, to przecież wszystkie dźwięki mowy dookoła niego absorbuje, a następnie przetwarza i buduje struktury językowe, stopniowo coraz bardziej skomplikowane. Najpierw są to pojedyncze sylaby, później pojedyncze wyrazy, następnie całe zdania. Ważne są tu kompetencje językowe rodzica. Kultura językowa rodziców, nauczycieli jest podstawą kompetencji językowych dziecka w przyszłości.

Mniej więcej od 3. roku życia dotychczasowa faza wrażliwości przekształca się w inny proces. Działania nieświadome dziecka przekształcają się w świadomą aktywność. Dziecko zaczyna świadomie rozpoznawać bodźce z zewnątrz, nazywać je, klasyfikować, porównywać, tworzyć pojęcia. Poszerza krąg swego działania badając i pytając. Wypróbuje też swe więzi z innymi ludźmi. Nawiązuje nowy kontakt i zaraz zrywa go. Szuka grupy, a następnie samotności. Dzisiaj zaprzyjaźnia się z kimś, jutro kończy tę przyjaźń. Faza ta wymaga uważnej i troskliwej opieki ze strony rodziców i nauczycieli.

W okresie od 7. do 12. roku życia ma miejsce faza wrażliwości na moralność, sprawiedliwość, dobro, religię, różne dziedziny nauki²⁶. Dziecko chce wiedzieć, co jest dozwolone, a co nie jest, co sprawiedliwe, a co niesprawiedliwe, co dobre, a co złe. Uświadamia sobie reguły, wartości i normy moralne funkcjonujące w jego otoczeniu społecznym. Próbuje wydostać się do innych systemów odniesienia (grupy

²⁵ Tamże, s. 32 oraz tamże, s. 22 – 27.

²⁶ Tamże, s. 32 oraz tamże, s. 27-29.

młodzieżowe, kluby), gdzie normy społeczne są poddawane w wątpliwość, ustanowione reguły obalane, gdzie dyskutuje się o podstawowych wzorcach wspólnego życia w społeczności.

Dziecko zaczyna interesować się światem roślin i zwierząt. Jest chłonne na wiedzę i nigdy nie ma dosyć. Nabywa umiejętności poznawcze, opanowując całość przez badanie detalu. Staje się badaczem, który formułuje hipotezy, zastanawia się, jak osiągnąć swe cele. Umiejętnie i konsekwentnie wykorzystuje różne pomoce, jakie ma do dyspozycji. Przestrzeń dla doświadczeń poznawczych dziecka powinna być już inna: poszerzona, zmieniona.

Funkcją wychowania kosmicznego w tym okresie jest także budzenie w dziecku uczucia wdzięczności i miłości, zdumienia i zachwytu wobec przyrody i ludzkości, rozwijanie wrażliwości na krzywdę człowieka, wrażliwości sumienia, uczuć dla sprawiedliwości. Obecność nauczyciela, rodzica jest tu niezbędna, ponieważ to oni są pierwszymi osobami, które wprowadzają dziecko w świat przyrody i społeczny, w sferę moralności i nauki.

W okresie od 13. do 18. roku życia przejawia się faza wrażliwości na godność osobistą, odpowiedzialność, wiarę we własne siły²⁷. Jest to okres oddalania się dziecka od rodziców, okres poszukiwania własnego systemu wartości, norm i sensu życia. Charakteryzuje się on napięciami, niepokojem, labilnością, fizycznym i psychicznym przełomem. Młody człowiek potrzebuje z jednej strony aktywności i wypróbowania nowych możliwości działania, a z drugiej – spokoju i wyciszenia, a także z jednej strony samodzielności i szacunku dla swej osoby, a z drugiej – ochrony ze strony nauczyciela, rodzica i poczucia bezpieczeństwa.

W działalności pedagogicznej, konkluduje Montessori, nie wystarczy, by rodzic, nauczyciel znał fazy wrażliwości dziecka. Musi on wpleść tę wiedzę w odpowiednie działania pedagogiczne, za które jest odpowiedzialny.

Polaryzacja uwagi

Również w kwestii polaryzacji uwagi Maria Montessori nie była pierwsza, która to zjawisko zauważyła. Wiedział o nim już Johann H. Pestalozzi. Ale to ona pierwsza szczegółowo rozpoznała jego istotę, przebieg oraz wielkie znaczenie dla procesu uczenia się.

²⁷ Tamże, s. 32-33 oraz tamże, s. 29.

Polaryzacja uwagi w ujęciu Montessori to, jak przedstawia Miksza i Steenberg²⁸, proces psychiczny polegający na długotrwałym i głębokim skupieniu uwagi na jakiejś czynności, przedmiocie, co można przyrównać do sytuacji, kiedy w nasyconym roztworze wykształci się punkt krystaliczny i zaczyna zbierać beładną masę pływającą wokół niego, by powiązać ją w przepiękny kryształ.

Polaryzacja uwagi, rozwija Montessori, stanowi trójfazowy cykl aktywności dziecka. Cykl ten tworzy:

- faza ćwiczenia,
- faza wielkiej pracy,
- faza kontemplacji.

Faza ćwiczenia polega na wybieraniu przez dziecko przedmiotu zainteresowania. Zdarza się tak, że dziecko zajmuje się jakąś rzeczą, a po chwili odkłada ją i zajmuje się inną rzeczą. Może to sprawiać wrażenie braku koncentracji uwagi, braku zainteresowania. Tymczasem, jak wyjaśnia Montessori, jest to naturalny moment szukania przedmiotu zainteresowania. Faza wielkiej pracy to faza skupienia się dziecka na przedmiocie zainteresowania, którym aktywnie zajmuje się. Zatapia się w nim, analizuje, eksperymentuje i odnotowuje skutki. Faza ta kończy się, gdy dziecko jest daną czynnością nasycone. Faza kontemplacji przejawia się w rozmyślaniu, odkryciach, rozróżnianiu, porównaniach, w uświadomieniu sobie nowych funkcji przedmiotu. Przez kontemplację, dywersyfikację i komparację dziecko organizuje, a następnie wzmacnia i rozwija swą psychikę. Po zakończeniu fazy kontemplacji dziecko osiąga integrację (harmonię) wewnątrzpsychiczną i z otoczeniem, a więc „normalizację”. Stan taki jest jednym z celów rozwoju dziecka.

Dla Marii Montessori polaryzacja uwagi była nie tylko procesem kognitywnym, zmierzającym do rozwijania strony intelektualnej osobowości dziecka, ale także przez „normalizację” procesem osiągnięcia innych celów. Bo przecież dziecko, jak uzasadnia autorka, które potrafi osiągnąć stan normalizacji, to dziecko żyjące w harmonii z samym sobą, innymi ludźmi i przyrodą, otwarte na własny rozwój, ale także na potrzeby innych. Rezultatem normalizacji jest również osiągnięcie zdrowia psychicznego, które stanowi podłoże moralnej i społecznej odpowiedzialności za zachowania i podejmowane działania.

²⁸ Tamże, s. 33-34, 37-39 oraz tamże, s. 15-17.

Konsekwencją zaś takiej odpowiedzialności jest umiejętność współżycia z ludźmi oraz osiągnięcie pokoju na świecie.

W przedstawionym wyżej tekście dotyczącym polaryzacji uwagi według Montessori uwidaczniają się wyraźnie trzy kwestie:

- Jest to proces złożony, ważny dla rozwoju dziecka;
- Aby taki proces mógł zaistnieć, muszą być ku temu odpowiednie warunki;
- Tym, który tworzy warunki dla procesu polaryzacji jest rodzic i nauczyciel.

Zatem choć rola rodzica, nauczyciela w tym procesie jest pośrednia, to jednak ich obecność jest niezbędna.

Swoboda w działaniach dziecka

Postulat swobody w działaniach dziecka²⁹ należy do naczelných w pedagogice Montessori. Jest on jednocześnie celem wychowania oraz drogą prowadzącą do tego celu. Montessori uważała, objaśnia Steenberg, iż prawdziwej wewnętrznej swobody nie można nikomu dać. Swobodę tę trzeba budować. Jest to mozolny proces, ponieważ istnieje wielu ludzi, którzy narzucają dzieciom i dorosłym, jak mają rozumieć swobodę i jak realizować ją w życiu³⁰. Realizację swobody w praktyce osiąga się przez stworzenie dziecku odpowiednich warunków rozwoju i odpowiednie postępowanie wobec niego.

Postulat swobody w działaniach dziecka dotyczy w szczególności:

- swobody wyboru rodzaju zajęć (dziecko wybiera rodzaj zajęć w danym dniu lub części dnia, sposób i tempo pracy na danym materiale),
- swobody wyboru miejsca pracy (dziecko wybiera, czy będzie pracować w jakimś kąciek tematycznym w klasie, czy poza klasą, np. na dworze),
- swobody wyboru czasu pracy (dziecko decyduje, kiedy i jak długo będzie pracować nad danym materiałem),
- swobody wyboru formy społecznej pracy (dziecko decyduje, czy będzie pracować indywidualnie, czy w grupie).

W szkole w dalszym ciągu, ocenia Montessori, dokonuje się reprodukcji systemu sprzed stu lat. Przygotowuje ona do wszystkiego,

²⁹ U. Steenberg, dz. cyt., s.18 – 19.

³⁰ Tamże, s. 19.

tylko nie do swobody i demokracji³¹. Tak więc mamy dzisiaj wielu ludzi, którzy mówią o swobodzie, ale bardzo niewiele jej doświadczających³².

Postulat swobody w wychowaniu, będący jednym z zasadniczych filarów pedagogiki Montessori, stał się główną przyczyną krytyki tej pedagogiki. Zarzuca się jej, że prowadzi do chaosu osobowościowego i społecznego. Dlatego montessoriańskie szkoły nierzadko są zwalczane przez różne instytucje, władze i ekspertów.

Opisane zagadnienie pokazuje jeszcze inną rzeczywistość. Z faktu, że pedagogika Montessori jest pedagogiką swobody, wcale nie wynika, że nauczyciel odgrywa w niej rolę marginalną lub nie pełni żadnej. Przeciwnie, jest on tym, który tę swobodę zapewnia i ochrania.

Naturalistyczne otoczenie dziecka

Ulrich Steenberg wypowiadając się na temat składowej „otoczenie dziecka” w pedagogice Montessori, podkreślał, iż odgrywa ono bardzo ważną rolę w procesie wychowania. Dziecko bowiem spędza wiele czasu w otoczeniu, za które odpowiedzialni są pedagodzy:

- w przedszkolu ok. 3000 godzin,
- w szkole podstawowej ok. 4000 godzin,
- w szkole średniej ok. 19000 godzin.

Już same te liczby wskazują, że otoczenie dziecka musi mieć wpływ na jego rozwój, zdrowie fizyczne i psychiczne. Dlatego nie może ono być sprawą przypadku, intuicji czy indywidualnego poglądu wychowawcy³³.

Dla Montessori, precyzuje Steenberg, sprawa była jasna: otoczenie dziecka należy tak zorganizować, ażeby mogło ono rozwijać swe możliwości, zdobywać samemu wiedzę, tworzyć³⁴. Ponieważ każde dziecko ma wbudowany inny plan swego rozwoju, a faz wrażliwości nie można zaplanować ani też nimi sterować, otoczenie dziecka w przedszkolu i szkole musi być bardzo urozmaicone. Aby jednak nie przekształciło się ono w chaos, w coś bez jakichkolwiek ram, musi sprostać określonym zasadom pedagogicznym.

³¹ Tamże, s. 19.

³² Tamże, s. 18.

³³ Tamże, s. 29.

³⁴ Tamże, s. 30.

Według Montessori owe pedagogiczne wymagania, jak charakteryzuje Sabina Guz i Ulrich Steenberg³⁵ to:

- ład i porządek,
- prostota,
- adekwatność,
- proporcjonalność,
- ciągłość,
- progresywność,
- piękno i atrakcyjność
- wyzwanie.

Sala lekcyjna powinna być przejrzysta oraz urządzona pięknie i atrakcyjnie, tj. przyozdobiona kwiatami, zbiorami przyrody ożywionej i nieożywionej, meble zaś – proste i funkcjonalne, dopasowane do potrzeb dzieci. Wszystko ma być na swoim miejscu i dostępne dla dziecka w każdej chwili, bez pomocy dorosłego. Dostosowany do różnego poziomu rozwoju dziecka ciekawy materiał dydaktyczny i jego rozmieszczenie powinny zawierać w sobie pierwiastek prowokujący, inspirujący, skłaniający do zainteresowania się nim, motywujący do działania. Wszystkie elementy otoczenia dziecka mają być tak zorganizowane, aby zapewnić mu stałe zdobywanie doświadczeń, aby wychodziły naprzeciw kolejnym zainteresowaniom. Otoczenie dziecka powinno wspierać harmonijny rozwój jego osobowości, sprawiać, ażeby czuło się szczęśliwe, było pogodne, chętnie uczyło się.

Przedstawiony opis otoczenia dziecka według koncepcji Montessori uzmysławia, że podlega ono wysokim standardom i że jego zorganizowanie, utrzymanie i doskonalenie wymaga dużej wiedzy, ogromnego wysiłku i głębokiego zaangażowania. Montessori przez całe swe życie poszukiwała odpowiedzi na pytanie, jak zorganizować otoczenie dziecka. Ale co do jednego była pewna od samego początku, że jego organizatorem i kierownikiem jest nauczyciel, rodzic.

Specyficzny materiał dydaktyczny

W ocenie Montessori, dopowiada Steenberg³⁶, istotnym elementem otoczenia dziecka jest materiał dydaktyczny. Stanowi on element towarzyszący w procesie budowania osobowości i tożsamości

³⁵ S. Guz, dz. cyt., s. 46 oraz U. Steenberg, dz. cyt., s. 29 – 31.

³⁶ U. Steenberg, dz. cyt., s. 32 – 34.

dziecka³⁷. Zatem musi być przemyślany, odpowiednio dobrany i również, tak jak otoczenie dziecka, podlegać określonym pedagogicznym kryteriom. Montessoriański materiał dydaktyczny charakteryzuje się następującymi wymaganymi cechami:

- co do jakości i estetyki (wszystkie materiały wykonane są z drewna, starannie obrobione i piękne),
- co do charakteru (materiał stanowi dla dziecka wyzwanie, prowokuje do zajęcia się nim),
- co do funkcjonalności (podstawową cechą materiału jest jasność zastosowania oraz łatwość posługiwania się nim),
- co do ograniczenia ilości (dany zestaw materiału jest przejrzysty w konstrukcji, a liczba jego elementów ograniczona do kilku; przeciwdziała to szybkiemu zmęczeniu się),
- co do izolowania trudności (każdy materiał dydaktyczny dotyczy tylko jednego problemu i eliminuje wszystko, co mogłoby odwrócić uwagę dziecka od właściwej jego funkcji),
- co do autonomiczności (każdy materiał może stanowić odrębną całość, ma swój cel i prawa i umożliwia dokonywanie specyficznych doświadczeń),
- co do integralności (każdy materiał dydaktyczny angażuje różne zmysły (wzroku, słuchu, dotyku) oraz różne procesy kognitywne (ocenie, porównywanie, wnioskowanie), a także procesy motoryczne i koordynacyjne; daje to w sumie szerokie stymulowanie rozwoju),
- co do kontroli błędów (konstrukcja materiału umożliwia wychwycenie przez dziecko popełnionych błędów i usunięcie ich),
- co do transferu (materiał ma charakter dydaktyczny, a więc spełnia swe zadanie, ponieważ zdobytą wiedzę i umiejętności w pracy z danym materiałem można wykorzystać w życiu codziennym),
- są też jeszcze inne wymogi.

Montessoriańskie pomoce dydaktyczne stanowią, jak określa S. Guz³⁸, dużą różnorodność. Obejmują one:

- materiał do ćwiczeń z praktycznego życia (uczący samoobsługi, umiejętności współżycia z ludźmi, prac domowych, troski o środowisko i samego siebie, uczący norm moralnych),

³⁷ Tamże, s. 32.

³⁸ S. Guz, dz. cyt., s.47.

- materiał sensoryczny (pobudzający aktywność umysłową, rozwijający poznanie zmysłowe),
- materiał akademicki (uczący języka, matematyki i innych przedmiotów oraz różnych dziedzin wiedzy),
- materiał artystyczny (rozwijający ekspresję muzyczną, plastyczną).

Materiał dydaktyczny Montessori cechuje się wielką różnorodnością, atrakcyjnością i funkcjonalnością. Bogactwo to jest jednak pochodną aktywności nauczycieli i rodziców. To dzięki ich licznym działaniom, eksperymentom i obserwacjom powstał. Dzisiaj pomoce dydaktyczne produkują wyspecjalizowane firmy.

Pedagogika Montessori to „pedagogika bez pedagoga”, prawda czy fałsz?

Zagadnienie to najlepiej widać dokonując szczegółowej analizy poszczególnych składowych teorii wychowania według tej pedagogiki. A więc jest rzeczą bezsporną, iż nauczyciel, rodzic nie ma żadnego wpływu na powstanie, przebieg i modelowanie takich zjawisk jak absorbująca psychika, fazy wrażliwości, polaryzacja uwagi. Ale to rodzic i nauczyciel decydują, co zainkarnuje dziecko, to od nich zależy, czy fazy wrażliwości zostaną zauważone, od nich zależy jak zostanie spożytkowana polaryzacja uwagi. Podobnie wygląda rzecz z pozostałymi trzema składowymi tej teorii. Przecież nikt inny jak nauczyciel w przedszkolu, szkole, a rodzic w domu nie stworzy warunków dla swobodnych działań dziecka w procesie wychowania. Nikt inny jak oni nie zorganizuje sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi dziecka otoczenia, nikt nie zadba o właściwy standaryzowany materiał dydaktyczny. Zatem opowiadanie o pedagogice Montessori jako o „pedagogice bez pedagoga” jest nie do utrzymania.

Inną argumentacją w obaleniu obiegowego mitu „pedagogiki bez pedagoga” posłużył się Paul Oswald, znawca tej pedagogiki. Otóż krytycy systemu edukacji i wychowania Montessori powołują się na jej wypowiedź, że nauczyciel musi stać się bierny, aby dziecko mogło stać się aktywne. Jednakże w wypowiedzi tej nie chodziło o nauczyciela jako takiego, lecz o nauczyciela tradycyjnego, narzucającego, dominującego, wyniosłego, nie mającego pokory dla dziecięcego jestestwa.

Przeto odpowiedź na postawione pytanie jest oczywista – fałsz.

Pedagogika Montessori, tak jak koncepcje Fröbela, Key, Neila czy Steinera, a w Polsce – Sempołowskiej, Szycówny, Rowida czy Korczka, plasuje się w nurcie pedagogiki pajdocentrycznej. Są też inne potraktowania tej pedagogiki. Mówi się o niej jako o pedagogice eksperymentalnej, pedagogice wychodzącej od dziecka, indywidualizmie pedagogicznym, jako o pedagogice społecznej, o pedagogice kultury. Na mapie paradygmatów pedagogicznych jest umiejscowiona w dolnym lewym rogu.

Podsumowanie

Oprócz pedagogiki Montessori mamy jeszcze inne zaznaczające się pedagogiki. Ich twórcy podejmowali różne wątki procesu wychowania dziecka, różnie je definiując i akcentując. Maria Łopatkowa na przykład koncentrowała się na więzi uczuciowej między matką a dzieckiem, Korczak – na obecności rodzica przy dziecku na różnych etapach jego rozwoju, Bosko natomiast – na atmosferze i relacjach rodzinnych w działaniach pedagogicznych.

Ale jest też tak, iż te same elementy wychowania przewijają się w różnych pedagogikach, choć każda z nich jest inna i na swój sposób jedyna. Jak zatem odróżnić w tej wielości i różnorodności, co przynależy do pedagogiki Montessori, a co nie przynależy? Co jest pedagogiką Montessori, a co nie jest? Rozróżnienie takie jest jednak możliwe przez wielostronną analizę pedagogiki Montessori, tzn. przez analizę nie jednego jakiegoś jej elementu, choćby nawet tego najczęściej czy najchętniej przywoływanego, lecz przez analizę pewnego holistycznego ujęcia tej pedagogiki.

Niniejszy artykuł jest próbą holistycznego ujęcia pedagogiki Montessori, a co za tym idzie wyraźnego pokazania jej odrębności i oryginalności.

Bibliografia:

- Bühler C., *Bieg życia ludzkiego*, z j. niem. przeł. E. Cichy, J. Jarosz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Duffy M., Duffy D'N., *Dzieci wszechświata. Wychowanie kosmiczne w szkołach podstawowych Montessori*, z j. niem. przeł. K. Masłowska, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.
- Eckert E., Waldschmidt I., *Kosmische Erzählungen in der Montessori Pädagogik*, Lit Verlag, Berlin 2007.
- Fischer R., *Die Polarisierung der Aufmerksamkeit und das Flow Phänomen*, „Montessori Zeitschrift” 1995, Heft 1.
- Guz S., *System pedagogiczny Marii Montessori w teorii i praktyce*, w: (red.) S. Guz, *Metoda Marii Montessori*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994, s. 43 – 50.
- Matyjas B., *Poglądy pedagogiczne Marii Montessori*, w: (red.) S. Guz, *Metoda Marii Montessori*, s. 52 – 58.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.
- Montessori M., *Odkrycie dzieciństwa*, z j. wł. przeł. A. Pluta, Wydawnictwo Palatum, Łódź 2014; *Sekret dzieciństwa*, z j. wł. przeł. L. Krolczuk-Wyganowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018; *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowanej w wychowaniu najmłodszych dzieci*, [sine transl.], Wydawnictwo Żak, Warszawa 2005.
- Oswald P., *Funktion und Bedeutung des Erziehers in der Montessori Pädagogik*, „Pädagogische Schriften” 1986, Heft 3/4
- Standing E. M., *Maria Montessori. Leben und Werk*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1959.
- Steenberg U., *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, z j. niem. przeł. M. Jałowiec, Wydawnictwo JEDNOŚĆ HERDER, Kielce 2005.
- Stern W., *Inteligencja dzieci i młodzieży*, z j. niem. przeł. T. Klimowicz, Skład Główny: Książnica-Atlas Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Warszawa 1927.
- Śliwerski B., *Las mich an sich selbst arbeiten! – Janusz Korczak und Maria Montessori*, „Montessori Zeitschrift für Montessori – Pädagogik“, 39, Jahrgang (2001) – Heft 1, s. 52 – 65.

The Montessori pedagogy in holistic terms

There are already a lot of publications on Montessori pedagogy, both abroad and in Poland. The authors of those scientific articles and monographs usually focused on one or more selected issues and discussed them or developed in context of their own research. The great number of those publications isn't something negative, because it enables getting to know this pedagogical conception in depth. However this great number of studies and the variety of raised issues cause that the constitutive elements of this pedagogy blur in details of this numerous publications and also cause that the originality of this pedagogy becomes difficult to catch. This situation was the reason for an attempt to define this pedagogy, i.e., to define its constitutive components, to make an analysis and then to combine them into a holistic pedagogical conception of pedagogy called Montessori pedagogy.

Key words: Philosophical conception of the world, Christian model of anthropology of human being, absorbing psyche, sensitive phases, polarization of attention, freedom in the action of the child, social and material environment of a child, didactic material.

Pedagogika Montessori w ujęciu holistycznym

Istnieje już wiele prac na temat pedagogiki Montessori zarówno za granicą, jak i w Polsce. Autorzy artykułów naukowych i monografii zwykle koncentrowali się na jednym lub kilku elementach tej pedagogiki i dyskutowali je bądź rozwijali według własnych potrzeb. Duża liczba tych publikacji nie jest czymś negatywnym, ponieważ umożliwia dogłębne poznanie tej koncepcji pedagogicznej. Jednakże ta duża liczba opracowań i różnorodność poruszanych kwestii sprawiają, iż konstytutywne elementy pedagogiki Montessori „rozmywają się” w szczegółach, a jej oryginalność staje się trudna do uchwycenia. Sytuacja taka była powodem podjęcia próby zdefiniowania tej pedagogiki, tj. określenia jej konstytutywnych elementów, dokonania analizy, a następnie połączenia ich w holistyczną pedagogiczną koncepcję, zwaną pedagogiką Montessori.

Słowa kluczowe: koncepcja filozofii świata, model antropologii człowieka, absorbująca psychika, fazy rozwojowe, polaryzacja uwagi, swoboda w działaniach dziecka, naturalistyczne otoczenie dziecka, materiał dydaktyczny.