

BEATA BEDNARCZUK

Psychologiczne podstawy pedagogiki Marii Montessori

Psychological bases of Maria Montessori's pedagogy

W latach dziewięćdziesiątych zaczęto tworzyć w Polsce pierwsze oddziały przedszkolne i szkolne pracujące na podstawie koncepcji Marii Montessori. Istnieje zatem pilna potrzeba opracowania i popularyzacji teoriopoznawczych założeń metody, które stanowią fundament pedagogicznego przygotowania nauczycieli pracujących w montessoriańskich grupach.

Maria Montessori jest autorką teorii rozwoju człowieka, którą przyjęła za podstawę pracy z dzieckiem. Godny podkreślenia jest fakt, iż wiele prawidłowości sformułowanych przez Montessori znalazło odbicie we współczesnych badaniach naukowych, odnajdujemy je bowiem w takich pojęciach, jak np.: periodyzacja rozwoju, okresy sensoryczne, prawo rozwoju wyższych funkcji psychicznych.

Niemniej słabość teorii Montessori tkwi w przemieszaniu elementów wiedzy i wiary, nauki i mistyki, empirii i metafizyki – co jednak, zdaniem profesora Böhma (W. Böhm 1990), nie zakłóca harmonii jej myśli. Podobne właściwości cechują m.in. teorię Steinera i innych pedagogów szkoły aktywnej. Niedostatki prac Montessori wynikają także z manery pisarskiej autorki, która często posługiwała się zawilumionymi przenośniami, kwiecistym i mało precyzyjnym językiem, używała przesadnie entuzjastycznych sformułowań i nie przestrzegała reguł języka naukowego. Badacz prac Montessori musi w związku z tym nie tylko czytać, ale przede wszystkim „krytycznie interpretować” jej myśli, dokonywać rozróżnień między realnymi zjawiskami a symbolicznymi wizjami.

GENEZA METODY MARII MONTESSORI

W literaturze pedagogicznej można spotkać wiele prób sklasyfikowania teorii pedagogicznej Marii Montessori. Winfred Böhm określa ją mianem „teorii rozwoju naturalnego” (W. Böhm 1990), Lawrence Kohlberg i Rochelle Mayer „współczesną ideologią romantyczną”, którą przeciwstawiają ideologii progresywistycznej (L. Kohlberg, R. Mayer, za B. Śliwerski 1996). Bogusław Śliwerski zalicza pedagogikę Montessori do nurtu personalizmu spirytualistycznego (B. Śliwerski 1996), a Władysław Puślecki wymienia autorkę wśród prekursorów „nauczania wyzwającego” (W. Puślecki 1996). Największa grupa pedagogów osadza metodę Marii Montessori w nurcie pragmatyzmu (M. Cackowska 1999, S. Guz 1998, E. Skiera 1990). Przemawia za tym czas, w którym powstały zręby metody, oraz wspólne podstawowe założenia: uwzględnienie w procesie kształcenia właściwości rozwojowych dziecka, jego potrzeb i zainteresowań, szacunek dla dziecka i jego pracy, indywidualizacja kształcenia, oparcie tego procesu na aktywności wychowanka (por. S. Guz 1998, s. 12). Trzeba jednak pamiętać, że w analizach umiejscawiających metodę zindywidualizowanego nauczania wśród koncepcji naturalizmu pedagogicznego brany jest pod uwagę tylko początkowy okres twórczości Montessori. Sama autorka żyła i tworzyła do 1952 roku (zob. M. Miksza 1995, 1998). Poza tym nie wszystkie poglądy Montessori odpowiadały „sztandarowym” postaciom światowego progresywizmu, tj. Johnowi Deweyowi, a zwłaszcza Williamowi Kilpatrickowi (zob. E. G. Hainstock 1987, N. McCormic-Rambush 1992). Krytyczna analiza systemu Montessori, dokonana w 1914 roku przez profesora Uniwersytetu Columbia W. Kilpatricka, faktycznie pozostawała bez repliki do 1970 roku (zob. M. J. Gross 1986). Z drugiej strony bliską współpracownicą Montessori przez szereg lat była Helen Parkhurst, późniejsza twórczyni „planu daltońskiego”. Wygłoszone przez obie panie referaty w 1929 roku dotyczyły zagadnień jednoznacznie mieszczących się w nurcie Nowego Wychowania, tj. metody Decroly, planu daltońskiego i metody winnetkowskiej (zob. M. Miksza 1998, s. 100).

Maria Montessori urodziła się 31 sierpnia 1870 r. w Chiaravalle, we Włoszech. Ukończyła 6-letnią szkołę powszechną, podjęła naukę w średniej szkole technicznej. W 1890 roku rozpoczęła studia matematyczne i przyrodnicze w Uniwersytecie Rzymskim. Prowadziła w tym czasie starania o możliwość podjęcia studiów medycznych. Dwuletnie zabiegi zakończyły się powodzeniem i Maria Montessori jako pierwsza kobieta w historii Włoch ukończyła studia medyczne oraz uzyskała doktorat z psychiatrii. Podjęła pracę w Klinice Psychiatrycznej Uniwersytetu Rzymskiego. Zajmowała się dziećmi opóźnionymi umysłowo. Doszła wówczas do przekonania, że pomoc, której należy udzielić tym dzieciom, jest problemem bardziej natury pedagogicznej niż medycznej. W przekonaniu utwierdziły ją prace Jeana Itarda i Edwarda Seguina. Swoją punkt

widzenia przedstawiła Montessori w 1898 roku na kongresie pedagogicznym w Turynie, zwracając na siebie uwagę ministra edukacji. Zaproponował jej wygłoszenie cyklu wykładów o wychowaniu dzieci upośledzonych. Wykłady przekształciły się w szkołę ortofreniczną, którą w latach 1899–1901 kierowała. W 1901 roku Montessori zrezygnowała z tej pracy. Chciała przekonać się, czy opracowane przez nią metody kształcenia dzieci sprawdzą się w praktyce szkoły powszechnej. Ponieważ nie było to wówczas możliwe, odbyła podróże m.in. do Paryża i Londynu, gdzie poznawała metody pracy w szkole. Zapisła się na kursy filozofii i psychologii w Uniwersytecie Rzymskim. Podjęła dalsze studia nad dziełami Itarda i Seguina. Jednocześnie prowadziła badania w szkołach początkowych, które zainspirowały ją do odbycia kursu z antropologii pedagogicznej.

Przypadek sprawił, że stanęła przed szansą wykorzystania swojej metody w kształceniu i wychowaniu dzieci normalnie rozwijających się. Na prośbę dyrektora towarzystwa zajmującego się budową domów dla ubogich mieszkańców Rzymu w 1907 roku podjęła się zorganizowania ośrodka dziennego pobytu dla dzieci. Pracując w ośrodku, mogła zużytkować całe swoje doświadczenie. Opracowała szczegółowo metodę, której celem było przygotowanie dziecka do samodzielnego życia, na drodze wspierania jego wewnętrznych sił. Roczny eksperyment w Casa dei Bambi stanowił punkt zwrotny w karierze Marii Montessori. Z wielu krajów zaczęły napływać listy, świadczące o potrzebie popularyzacji jej pracy. W roku 1913 zorganizowała pierwszy międzynarodowy kurs, a w trakcie trwania następnego otrzymała propozycję wyjazdu do Stanów Zjednoczonych. Prowadziła kursy we Włoszech, Francji, Holandii, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Austrii. W 1929 roku powstało Association Montessori Internationale (AMI) z siedzibą w Berlinie, którego przewodniczącą została Montessori, a protektorami byli m.in. Z. Freud, G. Markoni, J. Piaget i in.

Lata II wojny światowej pracowicie spędziła w Indiach. Po jej zakończeniu kontynuowała pracę pedagogiczną i wykładowczą. Na stałe Montessori zamieszkała w Holandii, gdzie od 1936 roku mieściła się siedziba AMI. Prowadziła kolejne kursy, m.in. w Argentynie, Wielkiej Brytanii, we Włoszech, Kaszmirze, Pakistanie, Norwegii i Szwecji. W 1949 roku została wytypowana do pokojowej Nagrody Nobla oraz uhonorowana Krzyżem Legii Honorowej. Plany kolejnej podróży do Ghany zniweczyła śmierć. Maria Montessori zmarła 6 maja 1952 roku w Noordwijk aan Zee w Holandii (zob. E. M. Standing 1974, s. 21–72, R. Kramer 1976, E. Łatacz 1992, 1995, M. Miksza 1998, s. 95–102).

Owoce pracy pedagogicznej Marii Montessori są liczne publikacje, sieć przedszkoli, szkół podstawowych i średnich na całym świecie, liczne stowarzyszenia jej imienia (Association Montessori International, American Montessori Society, American Montessori Internationale, North American Teacher Association, Nederlandse Montessori Vereniging, Deutsche Montessori Gesellschaft, Polskie Stowarzyszenie Montessori itd.), a także ośrodki naukowe badające dorobek pedagogiczny Marii Montessori.

Ponieważ Montessori była lekarzem i psychiatrą z wykształcenia, a biologiem z zamiłowania, na bieżąco śledziła współczesne sobie dokonania na polu nauki. Na tej podstawie oraz na bazie osobistych doświadczeń i obserwacji wykreowała własne, oryginalne podstawy teoriopoznawcze swojej pracy pedagogicznej. Na początku XX wieku zaważyły one na sposobie myślenia o dziecku, chociaż dzisiaj wiele z nich brzmi jak truizm. Podstawowe założenia psychologii rozwojowej Montessori znalazły potwierdzenie i są z powodzeniem stosowane i rozwijane we współczesnej psychologii wieku dziecięcego.

STADIA ROZWOJU CZŁOWIEKA W TEORII MARII MONTESSORI

Montessori uważała, że system edukacji musi odpowiadać możliwościom rozwojowym dziecka, tzn. „struktura i treść edukacji powinny być zdeterminowane potrzebami dziecka, a nie tym, co według społeczeństwa dziecko wiedzieć powinno” (J. Chattin-McNichols 1992, s. 37).

Nowe podejście w edukacji musi zostać oparte na naturalnych prawach rozwoju dziecka (M. Montessori 1989c, s. 12).

Montessori, burząc tradycyjny pogląd, traktujący dziecko jako „żyzną glebę, na której dorośli sadzą i pielęgnują nasionko zdrowego rozwoju” (E. M. Standing 1974, s. XIII), stwierdziła, że dziecko posiada odmienne i doskonalsze właściwości niż te, które mu były przypisywane. Posiada swój własny, naturalny plan rozwoju, który można określić na podstawie obserwacji zachowań dziecka, ujawnianych w atmosferze wolności. Dlatego Montessori zawsze sekundowała naturalnym tendencjom dzieci i na drodze własnych doświadczeń i eksperymentów próbowała je określić. Rozwój według niej to ciąg nieprzerwanych narodzin, następujących kolejno po sobie faz rozwojowych (M. Montessori 1989a, s. 12).

Nadchodzi czas, kiedy jedna psychiczna indywidualność kończy się, a druga rozpoczyna (M. Montessori 1992, s. 17).

Kolejne stadia czy okresy rozwojowe charakteryzują się odrębnymi właściwościami:

Stadium pierwsze: Od urodzenia do 6 roku życia. Jest to okres budowania charakteru i inteligencji. Kończy się według Montessori wówczas, gdy zęby stałe zaczynają zajmować miejsca zębów mlecznych. Ze względu na gwałtowne zmiany, jakie zachodzą w tym czasie w rozwoju dziecka, włoska badaczka podzieliła pierwsze stadium na podokresy: nieświadomej percepcji wrażeń (0–3 r.ż.) oraz świadomego gromadzenia wrażeń (3–6 r.ż.).

Stadium drugie: Od 6 do 12 roku życia. Jest to okres wchodzenia w kulturę. Kończy się wraz z wystąpieniem pierwszych oznak dojrzewania.

Dziecko w tej fazie rozwoju porządkuje zgromadzone wrażenia, poznaje świat jako odkrywca (między 6 a 9 r.ż.), a następnie jako naukowiec (między 9 a 12 r.ż.). Drugie stadium jest czasem względnego spokoju i stabilizacji w rozwoju dziecka.

Stadium trzecie: Od 12 do 18 roku życia. Jest to okres zdobywania niezależności. Kończy się z chwilą pojawienia się zębów mądrości. W naturalnym planie rozwoju Montessori jest to drugi okres wielkich transformacji, który ponownie podzieliła na podokresy: pokwitania (12–15 r.ż.) i młodzięczy (15–18 r.ż.).

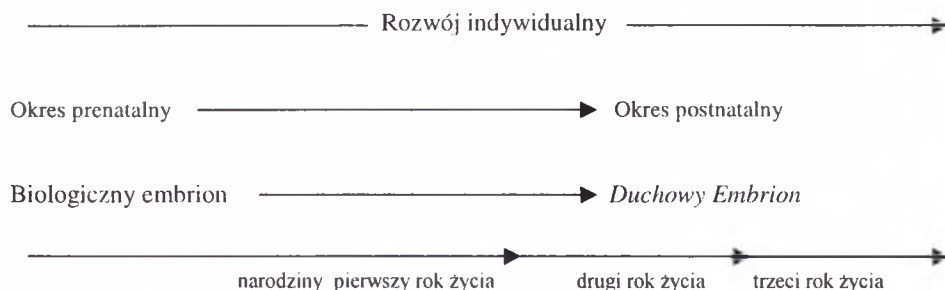
Stadium czwarte: Od 18 do 24 roku życia. „Jest to okres pełnej dojrzałości i niezależności” (J. S. Turner, za: M. H. Loeffler (ed.), 1992, s. 21). „Po 18 roku życia rozwój człowieka nie ma końca” (M. Montessori 1989c, s. 16–17).

CHARAKTERYSTYKA PIERWSZEGO STADIUM ROZWOJU DZIECKA

Maria Montessori porównywała noworodka do embriona, w który zakodowany został cały rozwój fizyczny i psychiczny człowieka (M. Montessori 1975).

Wydaje się, że człowiek przechodzi przez dwa etapy rozwoju embrionalnego. Pierwszy stanowi etap prenatalny, drugi postnatalny, który odróżnia człowieka od zwierząt (M. Montessori 1992, s. 55).

W czasie jego trwania małe dziecko ma do wykonania twórczą pracę zbudowania siebie. Owa konstruktywna aktywność czyni z dziecka „duchowy embrion”. Pojęcie „duchowego embriona” dotyczy zatem rozwoju potencjału fizycznego, jak i umysłowego dziecka w pierwszych latach życia.



Ryc. 1. Schematyczne ujęcie wczesnego rozwoju dziecka wg M. Montessori (na podstawie L. Kratochwil 1996, s. 37)

A schematic view on a child's early development according to M. Montessori (on the basis of Kratochwil 1996, p. 37)

Rozwojem dziecka kieruje *horme* (M. Montessori 1992), witalna siła, „plan rozwoju człowieka”, a jedną z jego wyspecjalizowanych agend jest *nebulea* (M. Montessori 1975, 1991, 1992). W momencie przyjścia na świat dziecko jest „embrionem, w którym nie istnieje nic poza *nebulea*” (M. Montessori 1975, s. 83). *Nebulea* porównywała Montessori do bezpostaciowej substancji, posiadającej siłę tworzenia materii, do „tajemniczych możliwości [...], które zdolne są pokierować rozwojem tkanki tak, że powstaną z niej skomplikowane, a zarazem jednolite w budowie organy” (M. Montessori 1975, s. 83). Innymi słowy, *nebulea* stanowi ludzki potencjał rozwojowy, z którego powstają określone cechy, sprawności i funkcje organizmu. *Nebulea* posiadają moc spontanicznego rozwoju, ale wyłącznie kosztem środowiska, wyposażonego w różnorodne zdobycze cywilizacji (M. Montessori 1975). Rozwój duchowego embrionu może zatem odbywać się tylko w środowisku materialnym i społecznym. Małe dziecko czerpie z niego tworzywo niezbędne do ukształtowania przyszłego życia psychicznego. W tej pracy dzieckiem kieruje jego wewnętrzna wrażliwość. Cyklicznie pojawiającą się wewnętrzną wrażliwość organizmu na określone elementy otoczenia nazwała Montessori okresami szczególnej wrażliwości. W czasie trwania kolejnych okresów szczególnej wrażliwości dziecko skupia się na wybranych elementach otoczenia, tych, które zgodne są z jego wewnętrznym planem rozwoju. Okresy szczególnej wrażliwości zmieniają się w cyklu życia człowieka, a czas ich trwania określa potrzeba wykształcenia nowej sprawności rozwojowej. Zmiana wewnętrznej wrażliwości pociąga za sobą zmianę potencjału twórczego, czyli *nebulea*, z którego powstanie nowa cecha organizmu. Montessori wymieniła kilka przejściowych okresów. Większość z nich, z uwagi na gwałtowność zmian rozwojowych, występuje w pierwszych sześciu latach życia:

- 1,5–3 r.ż. – okres szczególnej wrażliwości na rozwój języka ojczystego;
- 1,5–4 r.ż. – okres zainteresowania małymi przedmiotami, czas nabywania koordynacji ruchowej oraz rozwoju mięśni;
- 2–4 r.ż. – okres szczególnej wrażliwości na porządek, doskonalenie ruchów;
- 2,5–6 r.ż. – czas doskonalenia zmysłów;
- 2,6–7 r.ż. – okres szczególnej wrażliwości na zdobywanie nawyków grzeźnościowych;
- 3,5–4,5 r.ż. – okres szczególnej wrażliwości na pisanie;
- 4–4,5 r.ż. – doskonalenie zmysłu dotyku;
- 4,5–5,5 r.ż. – okres szczególnej wrażliwości na czytanie.

W czasie trwania okresu szczególnej wrażliwości dziecko z wyjątkową łatwością uczy się określonej rozwojowo sprawności. „Wszystko jest wtedy proste, jasne i życiowe” (E. M. Standing 1974, s. 133). Dlatego nie można zmarnować tego czasu. Inaczej dziecko nie osiągnie pełni rozwoju. Jeżeli przeoczy się ten czas, to zmarnowana zostanie szansa szybkiego uczenia się

dziecka, ponieważ później nauka będzie przychodziła mu dużo trudniej i z większym wysiłkiem.

Okresy szczególnej wrażliwości wskazują, jakie wrażenia są dziecku niezbędne w procesie jego rozwoju. Narzędziem gromadzenia wrażeń jest „absorbujący umysł” (M. Montessori 1975, 1992). Maria Montessori używała takiego określenia ze względu na wyjątkową łatwość, z jaką dziecko asymiluje otaczający go świat. Do 3 roku życia małe dziecko chłonie wrażenia bez wiedzy i woli czynienia tego. Gromadzi materiał, który stanie się budulcem przyszłego, świadomego życia.

Absorbujący umysł jest prawdziwym wielkim darem danym ludzkości. Po prostu żyjąc, bez angażowania świadomego wysiłku, jednostka chłonie z otoczenia nawet najbardziej złożone zdobycze kultury, np. język (M. Montessori 1975, s. 89).

Wrażenia nie tyle wypełniają umysł, ile go tworzą (E. M. Standing 1974, s. 109).

Każde wrażenie, które zasymilowało dziecko, pozostaje w nim na zawsze. Dzieje się tak dzięki *mneme* (M. Montessori 1975, 1992), witalnej pamięci, charakterystycznej tylko dla dzieci. *Mneme* gromadzi wrażenia i włącza je w życie dziecka jako elementy osobowości.

Montessori nazywała dziecko w pierwszych trzech latach jego życia „twórczym” i używała tego określenia w zupełnie innym znaczeniu niż współcześni pedagodzy.

Dziecko asymiluje swoje otoczenie nieświadomie – tworzy obiektywne kulturowo ślady, które następnie przekształca w subiektywną kulturę (L. Kratochwil 1996, s. 34).

Krok po kroku tworzy swój umysł (E. G. Hainstock 1978, s. 62).

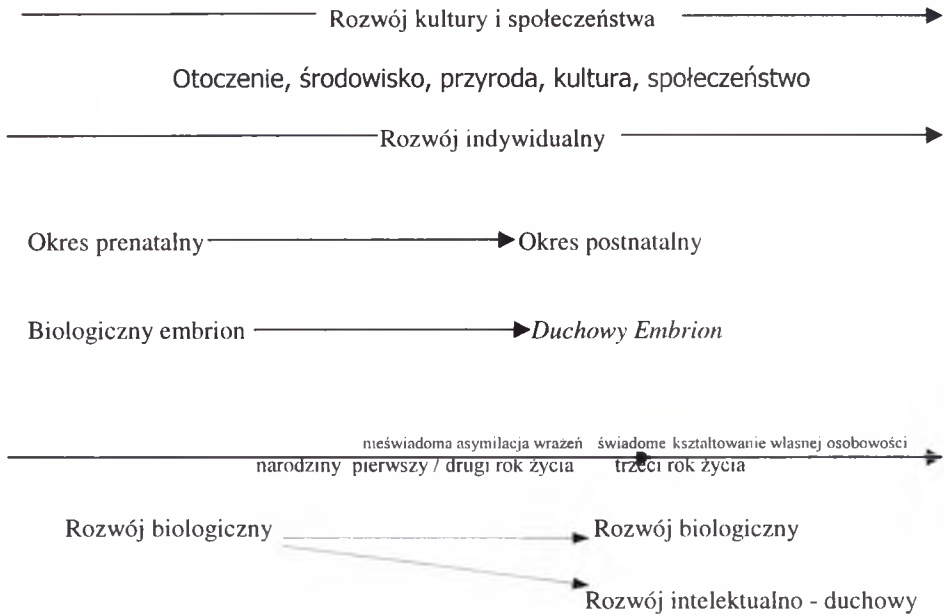
Dziecko jest twórcą samego siebie, ojcem ludzkości.

Wielką pomocą w dziele tworzenia staje się aktywność, zwłaszcza aktywność manualna.

Kiedy dziecko zaczyna być aktywne ruchowo, jego absorbujący umysł nabył już świat w sposób nieświadomy. [...] Z chwilą, kiedy dziecko zaczyna być aktywne, staje się świadome (E. M. Standing 1974, s. 109).

Między 3 a 6 rokiem życia dziecko wciąż zachowuje zdolność gromadzenia wrażeń. Czyni to w sposób świadomy, ręce stają się instrumentem poznania. Praca rąk wzbogaca i porządkuje doświadczenia dziecka, dlatego „nie można dawać więcej oczom i uszom niż dajemy rękom” (*ibid.*, s. 230). Dziecko musi poprzez zmysł dotyku odkryć metody poznawania świata, ponieważ „dziecko, które nic nie robi, nie wie jak robić” (*ibid.*, s. 231).

Główne determinanty świadomego rozwoju dziecka, związane z jego aktywnością, to: polaryzacja uwagi (M. Montessori 1991, W. Böhm 1990, L. Kratochwil 1996, M. Miksza 1998), cykl pracy (M. Montessori 1991, E. M. Standing



Ryc. 2. Schematyczne ujęcie rozwoju człowieka
A schematic view on human development

1974, F. Pinesowa 1931, M. Miksza 1998) oraz normalizacja (M. Montessori 1991, E. M. Standing 1974, F. Pinesowa 1931, M. Miksza 1998).

Pojęcie „polaryzacja uwagi” oznacza koncentrację dziecka na wykonywanej przez niego pracy. W literaturze zjawisko to określane jest mianem „fenomenu Montessori” (W. Böhm 1990, s. 70), zainspirowało bowiem włoską lekarkę do podjęcia pracy pedagogicznej.

Myślę, że to niezapomniane wrażenie było tym doświadczeniem, dzięki któremu dokonałam swojego odkrycia (M. Montessori 1991, s. 53).

Stało się dla mnie jasne, że rozwój intelektualny, życie emocjonalne i psychiczne muszą pochodzić z tajemniczego i ukrytego źródła i dlatego zrobię wszystko, aby eksperymentalnie odkryć jakie przedmioty czynią taką koncentrację możliwą (M. Montessori, za: W. Böhm 1990, s. 70).

Przystępując do pracy, dziecko wybiera przedmiot, który wzbudził jego zainteresowanie i zajmuje się nim tak długo, jak chce. Czas jego pracy „nie jest zdeterminowany przypadkiem, ale potrzebą dojrzewania umysłu w tym kierunku” (F. Pinesowa 1931, s. 15). U dziecka, u którego pojawił się fenomen polaryzacji uwagi, można zauważyć następujące czynności: „dziecko zatrzymuje się na chwilę i wybiera zadanie, które traktuje jako łatwe, np. układanie

kolorowych tabliczek; pracuje nad zadaniem przez jakiś czas (niezbyt długo) i przechodzi do bardziej skomplikowanego zadania, np. układania wyrazów z liter ruchomego alfabetu. Zajmuje się tym zadaniem około pół godziny. [...] Pozostawia pracę, spaceruje po pokoju i wydaje się niespokojne. Dla niewprawnego obserwatora dziecko wydaje się zmęczone. Jednak po kilku minutach wybiera bardziej złożone zadanie i jest nim tak zajęte, że możemy być pewni, iż osiągnął punkt kulminacyjny swojej aktywności. Po ukończeniu pracy nadchodzi czas wytchnienia. Dziecko zakończyło cykl pracy” (M. Montessori 1991, s. 75–76). W rezultacie, jeżeli w swoim otoczeniu ma ono możliwość podejmowania takiego działania, jakiego pragnie jego natura, a ponadto doświadczyło polaryzacji uwagi, cykl jego pracy ulega zmianie. Montessori wyróżniła w nim trzy fazy:

1. Fazę przygotowawczą – w czasie której dziecko zajęte jest wyborem przedmiotu pracy.
2. Fazę pracy głównej – w czasie której uwaga dziecka zostaje skupiona na przedmiocie pracy.
3. Fazę kontemplacji lub odkryć – w czasie której dziecko poszukuje związków między posiadaną wiedzą a nowo odkrytą.

Umysł, który zorganizował pracę w ten sposób, „[...] pożywił się, rozkwitł i manifestuje własne zdobycze [...] zadowoleniem i spokojem [...]” (M. Montessori, za: L. Kratochwil 1996, s. 35). Praca „stała się dla dziecka nieodzownym czynnikiem jego życia i daje mu wewnętrzny spokój i zadowolenie” (E. M. Standing 1974, s. 173). W następstwie tego „umie władać swoją osobowością, staje się panem swoich ruchów i woli, umie słuchać siebie i innych” (M. Montessori, za: L. Kratochwil 1996, s. 35) Stan satysfakcji z wykonanej pracy, któremu towarzyszy radość i wyciszenie, nazwała Montessori normalizacją pracy. Zjawisko *normalizacji* występuje jednak wyłącznie w sytuacji, w której fenomen koncentracji uwagi stał się przyzwyczajeniem dziecka.

Podsumowując, w ujęciu Marii Montessori mechanizm rozwoju dziecka w pierwszych sześciu latach życia polega na tym, że dziecko kierowane wewnętrzną wrażliwością gromadzi różnorodne impresje, a aktywność własna poszerza zakres doświadczeń i pozwala na ich uporządkowanie. Można zatem wymienić 4 podstawowe czynniki rozwoju dziecka, występujące w psychologii rozwojowej Marii Montessori: 1) prawa rozwoju dziecka, 2) aktywność dziecka, 3) środowisko dziecka, 4) uczenie się i wychowanie.

CHARAKTERYSTYKA DRUGIEGO STADIUM ROZWOJU DZIECKA

Między 6 a 12 rokiem życia zmianie ulega naturalny plan rozwoju dziecka. Zgodnie z teorią rozwoju Montessori w osobowości dziecka zachodzą „decydujące zmiany” (M. Montessori 1989b, s. 3). *Horme* nie tyle kieruje dzieckiem w stronę penetrowania otoczenia, ile w stronę porządkowania zdobytych

wrażeń. Dziecku wystarcza mniejsza ilość wrażeń sensorycznych, za to chce wiedzieć więcej.

Teraz tylko to, co sprawia wysitek [umysłowy – przyp. autorki] zadawała dziecko. Dziecko chce wejść w świat i samemu znaleźć materiał, który go interesuje (B. Matyjas, za: S. Guz 1994, s. 55).

Rezultatem „wejścia w świat” jest możliwość nawiązywania nowych kontaktów społecznych oraz okazja do nabywania nowych umiejętności społecznych. Dlatego *nebulea*, potencjał twórczy, staje się tkanką do budowy umiejętności i kompetencji społecznych. Według Montessori do szóstego roku życia kod rozwoju społecznego tkwił w dziecku („społeczeństwo w embrionie” M. Montessori 1991, s. 214), po szóstym roku życia zaczyna się uaktywniać („społeczeństwo właśnie narodzone”, *ibid.*).

Drugie stadium rozwoju natura uczyniła okresem szczególnej wrażliwości na zdobywanie kultury (M. Montessori 1989b, 1992). Kultury rozumianej szeroko, jako całokształt dorobku człowieka. Dorobek ludzkości dziecko musi poznać samo, kierowane wewnętrzną wrażliwością oraz nowo powstającymi zainteresowaniami. Stąd „pojawia się wrażliwa faza na moralność, sprawiedliwość, dobro i zło, uczucia religijne, różne dziedziny nauki” (M. Miksza 1998, s. 32). Ponadto przekształceniu ulega okres szczególnej wrażliwości na język ojczysty. Dzieci, tak jak wcześniej, dążą do opanowania umiejętności czytania, powiększają zasób słów – ale teraz interesują się także pochodzeniem słów, ich strukturą oraz, ogólnie, budową języka ojczystego. Dlatego chętnie poznają części mowy i zdania (J. Chattin-McNicols 1992).

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym pociąga świat zewnętrzny, pragną wychodzić poza granice klasy. Do życia budzi się wyobraźnia (M. Montessori 1989b, J. Chattin-McNichols 1992). Eksplozja wyobraźni związana jest z rozwojem poznawczym dziecka. Jak już wspomniałam, według Montessori dziecko w omawianym okresie przejawia niezwykłą chęć poznawania. Aktywność dziecka oparta jest na energetyzującej potrzebie wyjaśniania związków między poznawanymi wiadomościami. Dziecko „wydaje się nieustannie ciekawe tego: Kto? Co? Dlaczego? Buduje siebie aktywnością umysłową” (E. M. Standing 1974, s. 364). Wzrost możliwości pozyskiwania informacji potęguje eksplozja wyobraźni. Wizja wyobraźni w ujęciu Montessori nie jest tożsama z percepcją przedmiotu.

Dzięki niej można podróżować w nieokreślonym czasie i nieograniczonej przestrzeni (M. Montessori 1989b, s. 10).

Sekret dobrego nauczania polega na traktowaniu inteligencji dziecka jako żyznej gleby, na której zasiane ziarna mogą rosnąć dzięki ciepłu promieni wyobraźni (*ibid.*, s. 11).

W otoczeniu, które bogate jest w różnorodne bodźce pobudzające wyobrażenia, dziecko może rosnąć i uczyć się, wykorzystując nowo ukształtowane narzędzie poznania.

Wyobraźnia zwiększa możliwości poznawcze dziecka, jest także jednym z czynników motywujących do nauki. W charakteryzowanym okresie rozwoju już nie tylko *horme* kieruje dzieckiem i jego pracą. Motywacja do pracy nabiera bardziej złożonego charakteru. J. Chattin-McNicols (1992) do czynników motywujących dzieci oprócz wyobraźni zalicza: atrakcyjność materiałów dydaktycznych, osobowość nauczyciela, postawę rodziców oraz normalizację. Normalizacja u starszych dzieci jest stanem permanentnym, a bodźce ją wywołujące muszą wykazywać coraz wyższy poziom trudności.

Znormalizowane dziecko, nowe dziecko, kocha porządek, pracę, spokój, spontaniczną koncentrację, kontakt z rzeczywistością, jest posłuszne, ale niezależne, pełne inicjatywy, spontaniczne i radosne (E. M. Standing 1974, s. 113–114).

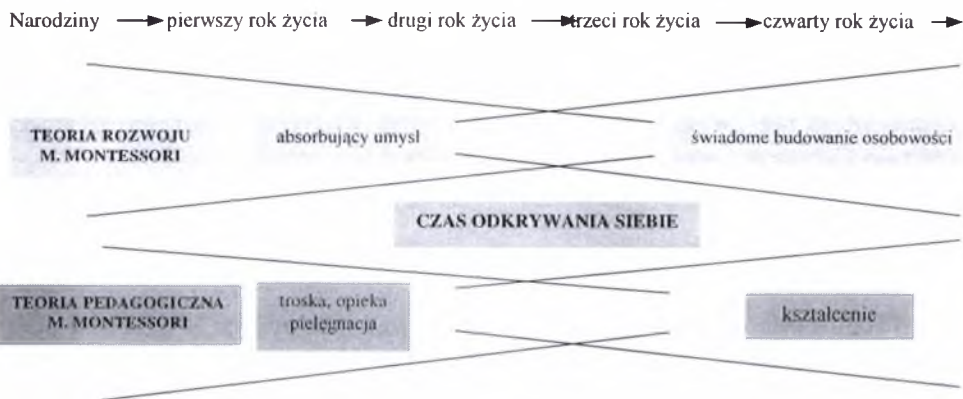
Zmiany, jakie dokonują się w dziecku między szóstym a dwunastym rokiem życia, nie są tak gwałtowne jak wcześniej, stąd Montessori uważała, że dzieci cechuje stabilność, odporność, spokój, wytrwałość i pewność siebie.

POTRZEBY ROZWOJOWE DZIECKA A EDUKACJA

Wychowanie dziecka do trzeciego roku życia interpretuje Montessori jako „pomoc udzielaną potencjalnym siłom psychicznego rozwoju dziecka” (M. Montessori 1992, s. 4). Małe dziecko posiada zdolność do absorbowania otoczenia, nieświadomego pozyskiwania materiału niezbędnego w procesie budowy własnej osoby. Posiada zdolność „nauczania siebie” (*ibid.*, s. 5). Rozwojem dziecka, pisze Montessori, kieruje „wewnętrzny nauczyciel, który niestrudzenie pracuje w radości i szczęściu, zgodnie z cennym planem tworzenia człowieka” (M. Montessori 1992, s. 8, 1989a, s. 52). Dzieci potrzebują w tej pracy wsparcia, opieki rodziców i ich autorytetu. Autorytet rodziców powinien wyrastać tylko i wyłącznie z czynnej postawy wychowawczej, rozumianej jako udzielanie dziecku pomocy w delikatnym dziele budowy nowego człowieka. Rodzice powinni dbać o higienę dziecka, uważnie je obserwować po to, aby odkrywać i zaspokajać potrzeby potomstwa. Przede wszystkim jednak nie powinni krępować aktywności dziecka, która w psychologii Montessori ma twórczy charakter. „Mleko i miłość” (M. Montessori, za: M. Miksza 1998, s. 27) – oto czego najbardziej potrzebuje dziecko. Dlatego „wychowanie do trzeciego roku życia zawsze było pozostawione rodzinie” (M. Montessori 1989c, s. 18).

Montessori sugerowała, aby dziecko rozpoczynało edukację po ukończeniu trzeciego roku życia. Przez pierwsze trzy lata gromadziło budulec swojej osobowości. Potrzebuje więc intencjonalnych wpływów zewnętrznych, dzięki którym nabyte doświadczenia zostaną uporządkowane. Potrzebą rozwojową dzieci w wieku przedszkolnym jest „konieczność doświadczenia swobodnego działania, zainicjowanego przez samo dziecko” (E. M. Standing 1974, s. 113),

chęć manipulowania przedmiotami. Dzięki niej przeniesione zostaje do świadomości wszystko to, co zostało skumulowane w sposób nieświadomy. Świadomości nie można nauczyć. Można pomóc dziecku w procesie jej wykształcania, zapewniając wychowankom jak najlepsze warunki swobodnego działania. Przedszkole jest więc rodzajem przygotowanego otoczenia, w którym dziecko ma okazje doświadczać tego, czego instynktownie pragnie: jak największej ilości spontanicznych działań, dających możliwość poznawania świata i oddziaływania na niego.



Ryc. 3. Schematyczna zależność między teorią rozwoju M. Montessori a założeniami pedagogicznymi (na podstawie L. Kratochwila 1996, s. 38)

A schematic relation between M. Montessori's theory of development and the pedagogical assumptions (on the basis of L. Kratochwil 1996, p. 38)

Podobnie można zdefiniować szkołę. Jest ona „przygotowanym środowiskiem, w którym dziecko wolne od nadmiernej interwencji nauczyciela może żyć swoim życiem, zgodnym z prawami jego rozwoju” (E. M. Standing 1974, s. 38). Kształcenie dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie jest prostą kontynuacją wcześniejszych działań. Dziecko przestało być receptywne. Okres wczesnoszkolny jest według Montessori „czasem umysłowej bystrości, wrażliwości moralnej i okresem rozwoju zainteresowań społecznych” (M. Montessori 1989b, s. 10). Należy zatem zaprezentować dzieciom różne oblicza kultury. Montessori zaspokaja dziecięcy głód wiedzy, oferując wizję całego wszechświata, ujętą w ramy kosmicznej edukacji. Staje się ona kluczem kształcenia dzieci na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej oraz podstawą integracji treści kształcenia, jak również całego dorobku pedagogicznego autorki (L. Kratochwil 1996).

ORGANIZACJA PROCESU NAUCZANIA A STADIA ROZWOJU

Wyróżnionym przez Montessori stadiom rozwoju dziecka odpowiada organizacja procesu kształcenia. Oddziały pracujące zgodnie z metodą obejmują dzieci w różnym wieku:

I poziom: przedszkole – dzieci od trzeciego do szóstego roku życia.

II poziom: szkoła podstawowa – dzieci od szóstego do dziewiątego roku życia.

III poziom: szkoła podstawowa – dzieci od dziewiątego do dwunastego roku życia.

Taki dobór dzieci :

1) jest podobny do struktury rodziny, w której rodzeństwo różni się wiekiem; umożliwia rodzeństwu wspólną naukę w jednej klasie,

2) zwiększa możliwość indywidualizacji tempa i treści pracy ucznia,

3) umożliwia nauczycielowi indywidualne wsparcie i pomoc,

4) eliminuje konieczność dostosowania własnej pracy do pracy grupy, ciągłego porównywania własnej pracy z pracą innych,

5) powoduje, że nie ma dzieci opóźnionych,

6) likwiduje coroczną promocję z klasy do klasy,

7) wzmacnia motywację, zwłaszcza u dzieci młodszych i nieśmiałych,

8) uczy starsze dzieci niesienia pomocy młodszym, a wszystkie wdraża do współpracy i współdziałania,

9) sprzyja nawiązywaniu przez dzieci różnorodnych kontaktów i interakcji; dziecko ma możliwość przyjmowania różnych ról społecznych w grupie: najpierw zajmuje pozycję młodszego, następnie starszego i młodszego, aż wreszcie najstarszego (por. M. Montessori 1992, R. C. Orem 1971).

Nauczyciel–wychowawca opiekuje się dzieckiem przez kolejne lata nauki.

Ma okazję obserwować rozwój i osiągnięcia każdego dziecka, jego zdrowie i ekspresję [...], może [...] nawiązać bliższą współpracę z domem rodzicielskim. [...] Krótko mówiąc, robi wszystko, aby zapewnić dziecku pomoc i opiekę (Ch. Lindenberg, 1993, s. 35).

ZAKOŃCZENIE

Prawidłowe wdrażanie systemu pedagogicznego Marii Montessori do praktyki szkolnej wymaga ogromnej konsekwencji metodologicznej, rozważliwej i mądrości edukatorów. Scharakteryzowane w artykule założenia metody zindywidualizowanego nauczania, nastawionej na dziecko, i przystosowanie szkoły do potrzeb dziecka wyznaczają bowiem sposób pracy nauczyciela, którego istotę stanowi „podążanie za dzieckiem”.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarczuk B., *Idea „kosmicznej edukacji” Marii Montessori próbą całościowego spojrzenia na świat*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1998, t. XVII.
- Birch A., Malin T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa 1997.
- Böhm W., *Theory of Childhood Education*, „Education” 1990, vol. 41.
- Cackowska M., *Teoriopoznawcze podstawy integracji edukacji wczesnoszkolnej*, maszynopis powielony, 1999.
- Chattin-McNichols J., *The Montessori Controversy*, Albany, Delnar Publishers, New York 1992.
- Gross M. J., *Montessori's Concept of Personality*, University Press of America, Lanham–New York–London 1986.
- Guz S., *Edukacja w systemie Montessori*, Wyd. UMCS., Lublin 1998.
- Hainstock E. G., *The Essential Montessori*, New York and Scarborough, A Mentor Book, New American Library, Ontario 1978.
- Kramer R., *Maria Montessori. A Biography*, G. P. Putnam's Sons, New York 1976.
- Kratochwil L., *Montessori's Educational Theory: Approaches and Concepts – Stimuli and Limitations*, „Education” 1996, vol 53.
- Lindenberg Ch., *Szkola bez lęku*, Jacek Santorski & Co., Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993.
- Łatacz E., *Życie i działalność pedagogiczna Marii Montessori po roku 1910*, „Acta Universitatis Lodziensis”, Folia Pedagogica 1995, z. 35.
- Łatacz E., *Życie i działalność pedagogiczna Marii Montessori*, „Acta Universitatis Lodziensis”, Folia Pedagogica 1992, z. 29.
- Matyjas B., *Poglądy pedagogiczne Marii Montessori*, [w:] S. Guz (red.), *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, Lublin 1994.
- McCormic-Rambush N., *Montessori in America: A History*, [w:] M. H. Loeffler (ed.), *Montessori in Contemporary American Culture*, Heinemann, Portsmouth 1992.
- Meihan R., *Socjologia edukacji*, Wyd. UMK, Toruń 1993.
- Miksza M., *Miejsce Montessori (1870–1952) w klasyfikacji prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych*, [w:] K. Baranowicz (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy praktyki*, OW „Impuls”, Łódź–Kraków 1995.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori*, OW „Impuls”, Kraków 1998.
- Montessori M., *Childhood Education. The Montessori Method – It's Origins, Difficulties, Achievements, and Contemporary Applications*, New York and Scarborough, A Meridian Book, New American Library, Ontario 1975.
- Montessori M., *Domy Dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, nakład H. Lindenfelda, skład główny w księgarni E. Wendego i S-ki, Warszawa 1913.
- Montessori M., *Education for a New World*, Oxford, Clio Press Ltd., England 1989a.
- Montessori M., *The Absorbent Mind*, Oxford, Clio Press Ltd., England 1992.
- Montessori M., *The Advanced Montessori Method*, vol. 1, Oxford, Clio Press Ltd., England 1991.
- Montessori M., *The Discovery of the Child*, Notre Dame, Fides, Indiana 1967.
- Montessori M., *To Educate the Human Potential*, Oxford, Clio Press Ltd., England 1989b.
- Montessori M., *What You Should Know About Your Child*, Oxford, Clio Press Ltd., England 1989c.
- Orem R. C., *Montessori Today*, Putnam's Sons, New York 1971.
- Pinesowa F., *System wychowawczy Dr. Marji Montessori*, Dom Książki Polskiej, Warszawa 1931.
- Puślecki W., *Kształcenia wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, OW „Impuls”, Kraków 1996.
- Standing E. M., *Maria Montessori. Her Life and Work*, New American Library, New York 1974.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, OW „Impuls”, Kraków 1996.

SUMMARY

The paper presents the theoretical aspect of Montessori's method. Maria Montessori was an Italian physician, doctor of medicine and educationalist. She created theory of child development, which was the background of her method. Montessori described child nature, its laws and forces (*Horme, Nebulea*, absorbent mind, sensitive periods etc.).

The mental development consists, according to Montessori, of four stages. The first period extends from birth to about six years. The second one ends at twelve years. The third period goes to eighteen years and after the age of eighteen the development of person does not end.

The idea of child's "inner plan of growth" determined the whole concept of Montessori's practice. The problem of education is then, how to provide suitable conditions and facilities for the development of the child at each stage.

