

Małgorzata Miksza



Zrozumieć Montessori



Czyli Maria Montessori
o wychowaniu dziecka

*Pomóż mi, abym mógł
sobie samemu pomóc.*
M. Montessori

M. Miksza, *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 2010
ISBN: 978-83-7587-349-8, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998

Korekta:
Gracjan Kłapa
Zuzanna Bochenek

Projekt okładki:
Andrzej Augustyński

Fotografie ze zbiorów Autorki

Fotografia na pierwszej stronie okładki
Wojciech Płoszajski

ISBN 978-83-7587-349-8

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie IV, Kraków 2010



*W naszych przedszkolach dzieci
mogą wyrażać swe wewnętrzne
potrzeby zgodnie ze znamiennym zdaniem:
POMÓŻ MI SAMEMU TO ZROBIĆ.*

M. Montessori, *Kinder sind anders*, s. 201

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
Rozdział I	
Droga Marii Montessori do pedagogiki (od medycyny do pedagogiki, od pedagogiki specjalnej do pedagogiki normalnie rozwijających się dzieci, od metody do rozbudowanej teorii pedagogicznej)	13
Rozdział II	
Koncepcja wychowania w kontekście rozwoju dziecka (pojęcie wychowania, wychowanie w kontekście pojęć charakteryzujących rozwój dziecka: horme, plan budowy wewnątrzpsychicznej, duchowy zarodek, nebule, mneme, absorbujący duch, wrażliwe fazy, polaryzacja uwagi, trójfazowy cykl pracy, normalizacja)	21
Rozdział III	
Wychowanie w przygotowanym otoczeniu (materialny aspekt przygotowanego otoczenia: budynek, wyposażenie sal, pomoce rozwojowe Montessori, ich wychowawczy sens, strukturalno-dynamiczny aspekt przygotowanego otoczenia dotyczący pedagogicznych zasad jego budowy ze szczególnym uwzględnieniem zasady porządku i wolności, osobowy aspekt przygotowanego otoczenia z podkreśleniem zadań i roli nauczyciela)	41
Zakończenie	
Wartości pedagogiki Marii Montessori	91
Biogram życia i działalności Marii Montessori	99
Literatura dotycząca pedagogiki Marii Montessori dostępna w języku polskim	111
Aneksy	115

WSTĘP

Postać Marii Montessori (1870–1952) wzbudza we współczesnym nauczycielu-wychowawcy różnorodne skojarzenia. „Metoda Montessori”, „nowoczesna koncepcja wychowania przedszkolnego z początku XX stulecia”, „kształcenie zmysłów jako cel wychowania”, „swoboda w wychowaniu wyrazem naturalizmu pedagogicznego” – to bardzo częste, pierwsze wypowiedziane opinie o M. Montessori.

Jest to o tyle słuszne, że w podręcznikach do historii wychowania osobę Montessori kojarzy się z „nowym wychowaniem” z początku XX wieku. Najczęściej umiejscawia się autorkę w nowych koncepcjach wychowania przedszkolnego, naturalizmie pedagogicznym, „pedagogice wychodzącej od dziecka”. W analizach tych bierze się pod uwagę tylko początkowy okres twórczości Montessori. Autorka żyła zaś i tworzyła do roku 1952!¹

Należy podkreślić, że przed drugą wojną światową pedagogika M. Montessori (a raczej wtedy jeszcze metoda) znana była w Polsce zarówno w teorii, jak i w praktyce. Obecna była w podręcznikach dla nauczycieli, metodyce wychowania przedszkolnego, liczne były artykuły na łamach takich czasopism, jak: „Dziecko”, „Przedszkole”, „Wychowanie Przedszkolne”. Do polskich przedszkoli wprowadzono elementy metody, które wtopiły się w praktykę wychowawczą. Już wówczas spierano się o wartości pedagogiki Włoszki, choć, jak wykazują współczesne analizy, nie znano przed drugą wojną wszystkich jej znaczących prac². Na język polski (w skróconej wersji) była przetłumaczona tylko pierwsza książka z 1909 roku pt. *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educatione infantile nelle case dei bambini* [Cita di Castello (Lapi) 1909], tzn. *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci* (Warszawa 1913) oraz *Mysli przewodnie mojej metody* („Wychowanie Przedszkolne” 1936). Pojawiały się poje-

1 Por. M. Miksza, *Miejsce Marii Montessori (1870–1952) w klasyfikacjach prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych* [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Impuls, Łódź – Kraków 1995, s. 141–146.

2 Por. m.in. J. Dybiec, *Maria Montessori w Polsce*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1983, tom XXX, s. 5–27 oraz E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Wyd. UŁ, Łódź 1996.

dyncze recenzje prac Montessori napisanych do wybuchu drugiej wojny światowej, które nie mogły jednak zastąpić możliwości przeczytania tych prac w całości. Był to ważny powód zbyt powierzchownego traktowania intencji pedagogicznych ich autorki.

Po drugiej wojnie światowej w podręcznikach autorów starszego pokolenia, np. u Wandy Bobrowskiej-Nowak, występuje postać M. Montessori. Lecz, jak pisał Julian Dybiec:

z chwilą gdy ludzie ci odeszli, Montessori w Polsce stała się już tylko postacią historyczną. Nastąpiło to w latach sześćdziesiątych. Dla przedszkolank kształconych w Polsce Ludowej od lat siedemdziesiątych Montessori przestała istnieć w ogóle³.

Wyjątek w niedostatkach informacji o Montessori stanowi artykuł Katarzyny Łopuskiej z 1957 roku⁴. Recenzowała ona książki Heleny Łubieńskiej de Lenval: *Wychowanie ducha religijnego* oraz *Cisza w cieniu słowa*, których autorka twórczo kontynuowała pedagogikę M. Montessori. Z artykułu dowiedzieć się można o istocie pedagogiki Włoszki, zwłaszcza w obszarze wychowania religijnego.

Luka taka była nie tylko u nas. W krajach zachodnich, w których do drugiej wojny światowej pedagogika Włoszki była znana i stosowana, po wojnie do lat sześćdziesiątych nie istniała jej prosta kontynuacja. Jak wykazują autorzy zajmujący się tym problemem, np. w Niemczech prof. Günter Schulz-Benesch, o Montessori w pewnym okresie zapomniano. Gdy w maju 1952 roku zmarła, niejeden pedagog pytał zdziwiony: „Naprawdę ta kobieta zmarła dopiero teraz?... Myślałem, że ona dawno już nie żyje!”⁵.

W Polsce z końcem XX wieku zauważa się ogromne zainteresowanie pedagogiką M. Montessori, zarówno w teorii, jak i w praktyce. Widać to zwłaszcza w poszukiwaniach alternatywnych dróg edukacji przedszkolnej i szkolnej. Możliwość wyjazdów zagranicznych nauczycieli i pedagogów, większy przepływ informacji, współpraca z placówkami montessoriańskimi na świecie, sukcesywne tłumaczenie prac Montessori stały się punktem wyjścia do szukania w jej pedagogice trwałych wartości edukacyjnych. Tematyka pedagogiki M. Montessori obecna jest na wykładach akademickich z zakresu pedagogiki ogólnej, pedagogiki porównawczej czy współczesnych kierunków pedagogicznych. Coraz więcej ukazuje się prac zwartych

3 J. Dybiec, *Maria Montessori...*, op. cit., s. 22.

4 K. Łopuska, *Cisza i ruch*, „Tygodnik Powszechny. Katolickie Pismo Społeczno-Kulturalne” 1957, nr 45, s. 3, 7.

5 G. Schulz-Benesch, *Zu Geschichte und Aktualität der Montessori-Pädagogik [w:] Montessori, Freinet, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis*, Hrsg. von A. Hellmich, P. Teigeler, Weinheim – Basel 1992, s. 61.

i artykułów w czasopismach naukowych i popularnonaukowych poświęconych tej tematyce⁶.

Powstają prace magisterskie i doktorskie (m.in. Ewy Łatacz z UŁ, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Łódź 1996, Doroty Zdybel z UMCS w Lublinie, *Szkoła Montessori jako kontekst rozwoju kompetencji komunikacyjnej uczniów 7–8-letnich*, Lublin 1999, Beaty Bednarczuk z UMCS w Lublinie, *Modele edukacji wczesnoszkolnej a efekty kształcenia*, Lublin 2000, Barbary Surmy z Ignatianum w Krakowie, *Podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce w systemie pedagogicznym M. Montessori w placówkach wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i we Włoszech*, Kraków 2007).

Profesjonalnym kształceniem nauczycieli do pracy montessoriańskiej zajmuje się głównie Uniwersytet Marii Skłodowskiej Curie w Lublinie i Polskie Stowarzyszenie Montessori, a także inne instytucje, firmy edukacyjne, szkoły wyższe i placówki.

W wielu miejscowościach Polski funkcjonuje kilkadziesiąt przedszkoli lub oddziałów przedszkolnych i Klubów Przedszkolaka Montessori. Istnieją również placówki integracyjne oraz kilka szkół podstawowych Montessori lub klas szkolnych w szkołach podstawowych, w tym specjalnych. Są to placówki innowacyjne, alternatywne, często pracujące na programach autorskich opartych na pedagogice M. Montessori. Niektórym z nich patronuje Polskie Stowarzyszenie Montessori (lista znajduje się na <http://www.montessori-centrum.pl>).

Przedmiotem rozważań tej książeczki będzie zaprezentowanie kluczowych pojęć tworzących konstrukcję teorii wychowania Montessori. Uwypuklony będzie problem rozumienia wychowania w aspekcie rozwoju dziecka i koncepcji środowiska wychowawczego (przygotowanego otoczenia). Scharakteryzowany zostanie jego aspekt materialny, strukturalny i osobowy. Podkreślona będzie specyficzna rola nauczyciela. Książeczkę zamknie biogram życia i działalności Włoszki celem ukazania Czytelnikowi bogactwa i intensywności jej twórczości, która do dziś stanowi niewyczerpane źródło analiz, ocen, a także kontrowersji.

6 Artykuły pojawiają się m.in. w takich czasopismach, jak: „Wychowanie w Przedszkolu”, „Edukacja i Dialog”, „Życie Szkoły”, „Wychowanie na co dzień”, „Przegląd Edukacyjny”, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”. Wybór prac książkowych i tekstów zawartych w pracach zbiorowych dotyczących teorii pedagogicznej M. Montessori w języku polskim wydanych po roku 1980 podajemy na końcu książki.

ROZDZIAŁ I

DROGA MARIII MONTESSORI DO PEDAGOGIKI

Droga wychowania jest długą drogą...

M. Montessori, *Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt*,
Freiburg 1979, s. 102

Maria Montessori urodziła się 31 sierpnia we Włoszech w Chiaravalle (prowinca Ancona). Jej rodzicami byli Alessandro – urzędnik skarbowy i Renilde z domu Stopani. Dziewczynka wyrastała w atmosferze wiary katolickiej, u boku surowego ojca i serdecznej matki.

Rodzice starali się zaszcześcić w córce takie cechy, jak samodyscyplina, współczucie i wrażliwość na potrzeby innych ludzi. Świadczą o tym niektóre fakty biograficzne. Na przykład gdy rodzina wróciła z 4-tygodniowych wakacji, mała Maria była bardzo głodna. Wówczas matka podała jej starą kromkę chleba, mówiąc: „A zatem dobrze, jeśli nie możesz dłużej poczekać, zjedz to!”¹. Mała Maria, wrażliwa na krzywdę i potrzeby innych, robiła np. odzież na drutach dla ubogich rodzin, towarzyszyła na spacerach upośledzonej ruchowo dziewczynce².

Gdy przyszła twórczyni oryginalnego systemu edukacyjnego miała 10 lat, bardzo ciężko zachorowała. Jakby przeczuwając wielkie zadanie do spełnienia w swym życiu, powiedziała do zatroskanej matki: „Nie martw się mamo, ja nie mogę umrzeć, mam jeszcze tyle do zrobienia!”³.

Młodą Marię Montessori charakteryzowała silna, pełna wytrwałości i uporu osobowość. Jak na czasy, w których żyła, niecodzienną sprawą stał się wybór średniej szkoły techniczno-przyrodniczej. Zamiarem młodej dziewczyny było zostać inżynierem. Zainteresowania przedmiotami ścisłymi poprowadzić miały Marię na studia matematyczne i przyrodnicze w Rzymie. Jednak rodząca się w niej myśl o medycynie zmieniła te plany. Gdy w rozmowie z prof. Guidem Baccellim z Rzymskiej Kliniki Medycznej usłyszała negatywną odpowiedź w sprawie jej studiów na medycynie, odrzekła: „Ja wiem, że zostanę lekarzem”⁴.

WBREW WIELU PRZECIWNOCIOM, OPOROWI ZE STRONY SUROWEGO OJCA, UZYSKAWSZY JEDNAK POTRZEBNE ZEZWOLENIA, URZECZYWIŚNIŁA SWÓJ ZAMIAR. JAKO PIERWSZA KOBIETA WE WŁOSZECH STUDIOWAŁA W LATACH 1892–1896

1 Za: E. M. Standing [w:] *Maria Montessori: mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, dargestellt von H. Heiland, Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1993, s. 11.

2 *Ibidem*.

3 Historię tę przytacza z dzieciństwa Marii Anna Maccheroni (za: R. Kramer, *Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1995, s. 33).

4 E. M. Standing, *Maria Montessori. Leben und Werk*, Stuttgart 1959, s. 20 [za:] *Maria Montessori: mit Selbstzeugnissen...*, op. cit., s. 22.

MEDYCYNĘ⁵. POMIMO CZĘSTYCH KPIN ZE STRONY KOLEGÓW I WYKŁADOWCÓW MARI NIE OPUSZCZAŁA DUMA, ALE I SWOISTE POCZUCIE HUMORU. GDY PRZECHADZAŁA SIĘ KORYTARZEM, KOLEDZY CZĘSTO W LEKCEWAŻĄCY SPOSÓB ROBIŁI: „PUH!”. „Nadymajcie się, kochani przyjaciele – mawiała Maria. – Im silniej dmuchacie, tym wyżej ja mogę się wznieść!”⁶

Dnia 10 lipca 1896 roku M. Montessori uzyskała doktorat z psychiatrii i przyjęła asystenturę w szpitalu San Giovanni. Prowadziła też własną praktykę lekarską. Jak zawsze wrażliwa na krzywdę i społeczne położenie dzieci, zauważyła któregoś dnia w klinice upośledzone dzieci bawiące się resztkami chleba. Postawiła wtedy hipotezę, że dzieci takie, które jakaś wewnętrzna siła popycha do działania, a więc do rozwoju, potrzebują nie tyle opieki klinicznej, ile zabiegów wychowawczych.

M. Montessori zainteresowała się więc pedagogiką specjalną. Dotarła do dzieł francuskich lekarzy-pedagogów Jeana-Marca Gasparda Itarda oraz Eduarda Seguina. Specjaliści ci już w połowie XIX stulecia rozwinęli system wychowawczy pomagający dzieciom upośledzonym umysłowo w rozwoju poprzez zastosowanie pomocy dydaktycznych dotyczących zwłaszcza kształcenia zmysłów. Samodzielne studia, praca z upośledzonymi dziećmi, doświadczenie zdobyte w czasie prowadzenia Instytutu Kształcenia do pracy z dziećmi upośledzonymi zaczęły przynosić nieoczekiwane rezultaty. Przykładem było uzyskanie dobrych wyników z egzaminów wstępnych przez dzieci, które Montessori przygotowywała do szkoły powszechnej. Okazało się, że zastosowane pomoce francuskich lekarzy wzbogacone o jej pomysły dały świetne rezultaty edukacyjne, zwłaszcza w dziedzinie czytania i pisania.

W roku 1901 po opuszczeniu Instytutu M. Montessori podjęła studia z antropologii, psychologii eksperymentalnej, higieny i filozofii na Uniwersytecie Rzymskim. Był to wyraz jej głębokiego zainteresowania dzieckiem oraz zamiarem zastosowania dotychczasowych doświadczeń w pedagogice normalnie rozwijających się dzieci. Należy tu wspomnieć, że rok 1901 był szczególnie dla rozwoju „nowego wychowania”, w które Montessori również weszła. Wtedy to wydano słynną pracę Ellen Key pt. *Stulecie dziecka*. Zawarty w niej pajdocentryzm był wyrazem coraz częstszych głosów pedagogów o centralnej pozycji dziecka i swobodzie w wychowaniu. O tej szczególnej pozycji dziecka Montessori również będzie pisać w swych

5 Badania Barbary Surmy wykazują, że według włoskich źródeł, M. Montessori była czwartą kobietą z dyplomem medycyny we Włoszech, trzecią – w Rzymie (por. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Palatum, Łódź 2008, s. 17). Z informacji od niemieckich specjalistów pedagogiki M. Montessori wynika, że była ona pierwszym promowanym doktorem medycyny we Włoszech. Jej postać z racji wielokierunkowych działań (m.in. na rzecz kobiet) sytuowana jest w jednym rzędzie z najbardziej znanymi kobietami włoskimi ówczesnych czasów. Stąd najprawdopodobniej utrwałała się informacja, że była pierwszym lekarzem-kobietą we Włoszech.

6 E. M. Standing, *Maria Montessori...*, op. cit., s. 23.

pracach. Jednak, na co zwrócił uwagę Paul Oswald, to silne zaakcentowanie centralnej pozycji dziecka, początkowo wywodzące się z ogólnie podzielanych poglądów, w dalszej twórczości stało się wynikiem długiej, intensywnej obserwacji dziecka⁷.

Możliwość podjęcia pracy z dziećmi normalnymi nadarzyła się dość nieoczekiwanie. W ramach projektu socjalnego miała powstać ochronka-światlica dla ubogich dzieci w dzielnicy San Lorenzo (św. Wawrzyńca) w Rzymie. Montessori powierzono zorganizowanie i kierowanie placówką. Nazwano ją CASA DEI BAMBINI (DOM DZIECIĘCY). Dnia 6 stycznia 1907 roku uroczyste otwarto przedszkole. W placówce tej było około 50 dzieci w przedziale wiekowym od 3. do 6. roku życia. Opiekę nad nimi sprawowała Montessori i niewykwalifikowane pomoce (które z czasem przeszkolono).

Początkowo M. Montessori chodziło w pracy z dziećmi raczej o aspekt diagnostyczny, naukowy. Pragnęła sprawdzić, jak dzieci reagują i zajmują się pomocami rozwojowymi. Już po kilku tygodniach eksperymentu i obserwacji zauważyła w zachowaniu podopiecznych duże zmiany. Z początkowo rozkojarzonych dzieci stawały się powoli zdolne do coraz dłuższej, wytężonej pracy. Coraz więcej było ładu zewnętrznego i ciszys⁸.

W Casa dei bambini M. Montessori odkryła kluczowe – jak się okazało – zjawisko POLARYZACJI UWAGI, polegające na głębokiej, skoncentrowanej pracy, szczególnym skupieniu na zajęciu.

Sukces Casa dei bambini stał się punktem wyjścia szerokiego zainteresowania placówką pedagogów we Włoszech i na świecie. W krótkim czasie zaczęły powstawać kolejne Casa dei bambini w Rzymie, Mediolanie i innych miastach oraz za granicą. Pomocą stały się kursy dla nauczycieli przygotowujące do pracy z dziećmi. Pierwszy z nich odbył się w 1909 roku we Włoszech dla około 100 nauczycieli. W tym też roku wydano *Il Metodo...* PIERWSZY MIĘDZYKARODOWY KURS OD- BYŁ SIĘ W ROKU 1913, a do śmierci Montessori było ich prawie 40. Organizowano liczne kongresy poświęcone pedagogice Montessori, powstały Stowarzyszenia. Najbardziej znaczące jest ASSOCIATION MONTESSORI INTERNATIONALE z siedzibą

7 Por. M. Montessori, *Die Entdeckung des Kindes*, Hrsg. u. eingel. von P. Oswald, G. Schulz-Benesch, Herder, Freiburg – Basel – Wien 1994 [*Die Entdeckung des Kindes* (Odkrycie dziecka) opracowane zostało na podstawie dzieł M. Montessori: 1. *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*, Stuttgart 1913; 2. *Il metodo della pedagogia scientifica...*, Citta di Castello 1909; 3. *Il metodo...*, wyd. 2, Roma 1913; 4. *Il metodo...*, wyd. 3, Roma 1926; 5. *La scoperta del bambino*, Milano 1950; 6. *La scoperta...*, wyd. 6, Milano 1962; 7. *The Discovery of the Child*, Madras 1948; 8. *De methode. De ontdekking van het kind*, wyd. 7, Amsterdam, 1956 (tłumaczenie z wyd. 7); por. M. Montessori, *Die Entdeckung...*, op. cit., s. VII], s. 25–27; P. Oswald, *Montessori für Eltern*, „Pädagogische Schriften” 1993, Heft 3, s. 2.

8 M. Montessori, *Die Entdeckung...*, op. cit., s. 40–43.

w Amsterdamie⁹. Pedagogika Montessori dotarła niemal do wszystkich zakątków świata. Prace autorki tłumaczone były na wiele języków.

Mając 82 lata, Montessori zamierzała wybrać się do Ghany. Podróżować miała z synem Mario, celem kształcenia tamtejszych nauczycieli. Niestety, nagła śmierć przerwała te plany. Mario Montessori tak wspominał dzień, w którym odeszła:

Pewnego majowego dnia... jedząc obiad, siedziałem z mamą przy oknie z widokiem na kwiaty i morze. Opowiadałem jej o mojej znajomości z pewnym urzędnikiem z Ghany, który chciał mamę i mnie pozyskać dla kształcenia nauczycieli. Odrzekła: – GDY JAKIEKOLWIEK DZIECI POTRZEBUJĄ POMOCY, TAKŻE TE BIEDNE DZIECI Z KRAJÓW AFRYKAŃSKICH, OCZYWIŚCIE MUSIMY TAM POJECHAĆ. Powiedziałem, aby przemyślała sprawę... upału i prymitywnych warunków i to, że wkrótce kończy 82 lata. – A WIĘC NIE CHCESZ, BYM Z TOBĄ POJECHAŁA! – wtrąciła łagodnie. Może pójdę któregoś dnia przed siebie i zostawię to wszystko... Wyszedłem z pokoju... Gdy wróciłem, mama już nie żyła...

– TAK, TO PRAWDA, ONA BY POJECHAŁA DO GHANY LUB DO KAŻDEGO INNEGO ZAKĄTKA NA ŚWIECIE, GDZIE POTRZEBOWAŁYBY JEJ DZIECI!¹⁰

M. Montessori zmarła 6 maja 1952 roku w Noordwijk w Holandii, w kraju, który przyjął ją serdecznie w 1936 roku. Na tablicy nagrobkowej wyryty jest znamieny napis w formie prośby:

PROSZĘ KOCHANE DZIECI, KTÓRE WSZYSTKO POTRAFIĄ, ABY RAZEM ZEMĄ BUDOWAŁY POKÓJ MIĘDZY LUDŹMI I NA ŚWIECIE!¹¹.

Taki pokój M. Montessori starała się budować całe życie. Widoczne jest to nie tylko w jej teorii pedagogicznej, ale i w życiu. Nawet gdy była jeszcze dzieckiem, np. godziła kłócących się rodziców w ten sposób, że stawiała między nimi krzeselko, wchodziła na nie i starała się połączyć dłonie matki i ojca...¹²

GODZENIE ŚWIATA DOROSŁYCH I DZIECI STAŁO SIĘ DLA MONTESSORI SWOISTYM ZADANIEM ŻYCIOWYM.

Jak wcześniej wspomniano, punktem zwrotnym w drodze Montessori do pedagogiki było ODKRYCIE POLARYZACJI UWAGI. Autorka uważała, że stało się to „KLUCZEM DO JEJ PEDAGOGIKI”, swoistym „ODKRYCIEM DZIECKA”. Z przeżycia polaryzacji uwagi Montessori doszła do pojęcia NORMALIZACJI – czyli osiągananej przez dziecko równowagi wewnętrzzpsychicznej i z otaczającym światem. Pytanie:

9 Polskie Stowarzyszenie Montessori powstało w 1994 roku z siedzibą w Łodzi. Stowarzyszenie Montessori-Europa. Wychowanie dla Życia powołane zostało w 2003 roku (aktualnie jego siedzibą jest Bad Honnef w Niemczech).

10 M. Montessori, *Meine Mutter Maria Montessori*, s. 112 [za:] *Maria Montessori: mit Selbstzeugnissen...*, op. cit., s. 127–128.

11 *Maria Montessori: mit Selbstzeugnissen...*, op. cit., s. 128.

12 Za: E. M. Standing [w:] *ibidem*, s. 13.

„Jak wywołać i podtrzymać polaryzację uwagi, tak cenną dla osiągnięcia normalizacji?” poprowadziło myśli i praktykę autorki do opracowania specyficznej koncepcji środowiska wychowawczego.

W odniesieniu do poglądów Montessori chodziło tu o tzw. PRZYGOTOWANE OTOCZENIE. W nim były zawarte empirycznie opracowane pomoce rozwojowe, odpowiednio wyposażone przedszkola i szkoły. Specyficznego znaczenia nabrała tu rola nauczyciela.

Metodyczna obserwacja dzieci doprowadziła autorkę do pojęcia WRAŻLIWYCH FAZ, czyli szczególnych momentów zachodzących w rozwoju dziecka, będących odpowiedzią na impulsy z otoczenia. Gdy we wrażliwej fazie dojdzie do polaryzacji uwagi, dziecko uczy się bardzo efektywnie.

Obok wyróżnionych pojęć w późniejszych pracach M. Montessori coraz częściej pojawia się termin ABSORBUJĄCY DUCH (ABSORBUJĄCA PSYCHIKA) – charakterystyczna forma rozwoju dziecka w okresie od urodzenia do 3. roku życia. Ostatnie lata twórczości Montessori poświęciła wnikliwemu badaniu wczesnego dzieciństwa. Jego efekt zawarła w książce wydanej w Madrasie w 1949 roku pt. *The Absorbent Mind* (Absorbująca psychika).

Z koncepcją wychowania nierozzerwalnie wiążą się używane przez autorkę pojęcia: HORME, czyli energia witalna, PLAN ROZWOJU zawarty w DUCHOWYM/PSYCHICZNYM ZARODKU, NEBULA – jako wrodzona gotowość do uczenia się oraz MNEME – pamięć witalna.

W drodze do pedagogiki coraz wyraźniej zauważyć można u Montessori specyficzne znaczenie ciszy i milczenia, które jak pisał G. Schulz-Benesch, wraz z fenomenem polaryzacji uwagi, koncepcją wczesnego dzieciństwa, znaczeniem ruchu w rozwoju małego dziecka oraz teorią WYCHOWANIA KOSMICZNEGO, RELIGIJNEGO i dla POKOJU charakteryzując teorię wychowania Włoszki jako GŁĘBOKIE POŁĄCZENIE MOMENTU AKTYWNEGO (działanie, ruch, praca) z KONTEMPLACYJNYM (normalizacja)¹³.

13 Por. G. Schulz-Benesch, *Zu Geschichte...*, op. cit., s. 33–60.

ROZDZIAŁ II

KONCEPCJA WYCHOWANIA W KONTEKŚCIE ROZWOJU DZIECKA

Każda niepotrzebna pomoc jest przeszkodą w rozwoju.
M. Montessori, *Aphorismen*, „Die Neue Erziehung” 1930/I, s. 17



Ilustracja pochodzi z: M. Montessori,
Die Selbsterziehung des Kindes, Berlin 1923, s. 18

Maria Montessori uważała, że

w ogólnym rozumieniu WYCHOWANIE MA DWA CELE: BIOLOGICZNY I SPOŁECZNY. W sensie biologicznym chodzi o wspieranie naturalnego rozwoju jednostki, a w społecznym – o przygotowanie jej w szerokim znaczeniu do życia w społeczeństwie¹.

Stąd wychowanie to szczególny rodzaj „pomocy osobie ludzkiej w osiągnięciu przez nią niezależności”, to „POMOC DAWANA DZIECKU OD URODZENIA W JEGO PSYCHICZNO-DUCHOWYM ROZWOJU”².

Pomoc, wspieranie, a nie urabianie, kształtowanie. Punktem centralnym teorii pedagogicznej Montessori nie jest system zaplanowanych poczynań osoby dorosłej względem dziecka, ale samo dziecko, jego rozwój w najkorzystniejszych wychowawczo warunkach.

Chociaż dziecko było centrum zainteresowań Montessori, punktem wyjścia rozważań nad nim był świat dorosłych. Autorka bardzo krytycznie oceniała wzajemne relacje dorosłych i dzieci. Na początku XX wieku ogólnie uważano dzieciństwo za etap przejściowy w osiągnięciu dorosłości. Montessori traktowała dziecko jak pełnoprawną istotę ludzką, w dzieciństwie upatrując źródło kreatywnego, perspektywnego rozwoju. Dziecko, zdaniem autorki, na zasadach wzajemności mogło wywierać pozytywny wpływ na dorosłych.

Dziecko i dorosły – pisała Montessori – to dwie różne części ludzkości, które nawzajem wpływają na siebie i przy obopólnej pomocy powinny współistnieć w harmonii. To nie jest więc tylko tak, że dorosły musi pomagać dziecku, ale także dziecko musi pomagać dorosłemu³.

M. Montessori podkreślała, że w relacjach ciągłego przymusu, władzy nad dzieckiem, nieliczenia się z jego pragnieniami, nieunikniony staje się konflikt. Dorosli, w opinii autorki, są pełni wad, takich jak duma, pycha i gniew. Aby wychowywać – w intencji Montessori: wspierać, pomagać w rozwoju – potrzebna jest

1 M. Montessori, *Die Entdeckung...*, op. cit., s. 159.

2 M. Montessori, *Über die Bildung des Menschen*, Freiburg 1966, s. 16 [za:] H. Holtstiege, *Erzieher in der Montessori-Pädagogik*, „Pedagogische Schriften” 1991, Heft 4, s. 3; M. Montessori, *Grundlagen meiner Pädagogik*, Hrsg. von B. Michael, Heidelberg 1965, s. 8.

3 M. Montessori, *Kinder, die in der Kirche leben*, Freiburg 1964, s. 244.

najpierw autentyczna „ODNOWA DOROSŁYCH”⁴, ich nawrócenie, zmiana myślenia o sobie i dziecku. Potrzebna jest ich moralna, wewnętrzna przemiana. Nauczyciel podejmujący się wychowania musi dokonać samokrytyki, samooceny własnych ułomności, by poprzez samowychowanie wyzbyć się wspomnianych dumy, pychy i gniewu. Nauczyciel powinien nauczyć się skromności, aby odnaleźć miłość – podstawową energię prowadzącą do rozwoju człowieka i świata.

M. Montessori uważała, że Wszechświat i człowiek rozwijają się ewolucyjnie według planu nakreślonego przez Boga. Porządek świata powinien się odzwierciedlać w porządku duchowego rozwoju człowieka. Natura musi stanowić podstawę, na której zbudowana będzie kultura i cywilizacja w nomenklaturze Montessori – „SUPERNATURA”. Taką szeroką wizję Wszechświata określała rozwinięta przez Montessori koncepcja Wychowania Kosmicznego. Zakres treściowy owego Wychowania Kosmicznego jest, jak się okazuje, bardzo szeroki. Oscyluje on bowiem wokół pedagogiki kultury, pedagogiki społecznej, edukacji ekologicznej, wychowania dla pokoju. Z dydaktycznego punktu widzenia zawiera szeroką, powiązaną ze sobą wiedzę o Wszechświecie, Ziemi i Człowieku, łącząc ją wyraźnie ze światopoglądem katolickim. Osoba dorosła (nauczyciel) wprowadza dziecko (ucznia) w „supernaturę” przy respektowaniu praw natury, pamiętając o takich wartościach, jak DOBRO, PRAWDA I PIĘKNO.

Poprzez właściwe wychowanie, prawdziwą pomoc dawaną dziecku, opartą na miłości i wzajemnym szacunku, będzie można wznieść ludzkość na doskonalszy szczebel moralności indywidualnej i społecznej.

Człowiek, zdaniem Montessori, w tworzeniu „supernatury” i ładu moralnego ma szczególną misję. Koncepcja ta miała u autorki swe uzasadnienie w ramach chrześcijańskiej interpretacji świata. CZŁOWIEKOWI MONTESSORI PRZYPISYWAŁA ROLĘ „GŁÓWNEGO CZYNNIKA BOŻEGO DLA DZIEŁA STWORZENIA ZIEMI”⁵.

Ideą wiodącą powinna być miłość, która w szczególny sposób uzgadnia zachwiane relacje: dorosły – dziecko, natura – „supernatura”, człowiek – świat.

Ze wszystkich spraw – podkreślała Montessori – miłość jest najważniejsza. Jest ona potężną siłą, która rozporządza człowiekiem. Ona się zawsze odnawia, gdy rodzi się dziecko. Studia nad miłością prowadzą nas do źródła, z którego wytryska: czyli do dziecka⁶.

4 M. Montessori, *Über die Bildung...*, op. cit., s. 67.

5 M. Montessori, *Kosmische Erziehung*, Freiburg 1988 [za:] H. Ludwig, „Wychowanie kosmiczne” Marii Montessori – alternatywny program wychowania i kształcenia w epoce postmodernistycznej [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków 2000, s. 150–151.

6 M. Montessori, *Das kreative Kind. Der Absorbierende Geist*, Hrsg. von P. Oswald, G. Schulz-Benesch, Freiburg – Basel 1994 [pierwsze wydanie książki było w j. angielskim: *The Absorbent Mind* (Absorbujący duch), Madras 1949. W 1952 roku, gdy M. Montessori zmarła, ukazało się włoskie wydanie – *La mente del bambino*. Stało się ono podstawą niemieckiego tłumaczenia – *Das kreative*

Biorąc za punkt wyjścia rozważań o wychowaniu z jednej strony odnowioną postawę nauczyciela, pełną skromności, miłości i szacunku do dziecka, z drugiej strony zaś – jego misję w tworzeniu ładu moralnego i „supernatury”, należy przybliżyć koncepcję dziecka, której M. Montessori dopracowywała się w czasie całego swego życia. Można przewrotnie powiedzieć, że o wspieraniu i pomaganiu w rozwoju wypowiadało się wielu pedagogów, zarazem należy jednak zwrócić uwagę na specyfikę wywodów autorki, aby zrozumieć jej pedagogiczne credo.

Odkrycia, jakich M. Montessori dokonała, obserwując i badając dzieci (Klinika Psychiatryczna, San Lorenzo), przypomniały autorce „ukryte skarby”, jakie zdobył Aladyn dzięki cudownej lampie⁷. Montessori postawiła tezę, że dziecko urzeczywistnia swe życie nie tylko jako istota biologiczna, ale przede wszystkim jako istota psychiczno-duchowa w danym jej środowisku kultury ludzkiej. Twierdziła, że podobnie jak w sensie biologicznym „nikt nie może rosnąć za dziecko”, tak i w obszarze duchowym **DZIECKO JEST WŁASNYM „BUDOWNICZYM”**. Nikt nie może i nie ma prawa odebrać mu tej funkcji. „Budowniczym człowieka jest dziecko. Dziecko jest ojcem człowieka”⁸ – wyjaśniała Montessori.

To, iż dziecko staje się swoistym „architektem człowieczeństwa”, wiąże się z istnieniem w dziecku wrodzonej aktywności, siły rozwojowej, energii witalnej, którą autorka określała, nawiązując do poglądów angielskiego pedagoga Percy Nunn’a, *HORME*⁹. To właśnie *horme* prowadzi dziecko ku rozwojowi¹⁰.

Montessori uważała, że w każdym dziecku tkwi immanentnie plan psychologiczno-duchowego rozwoju. Stąd wychowanie ma być rozpoznawaniem, obserwowaniem, wspieraniem i pomocą dziecku w rozwoju, a nie zmienianiem, przekształcaniem, kreowaniem z góry założonych celów. Zdaniem Montessori, już w chwili narodzin spoczywa w dziecku, podobnie jak w ziarnie rośliny, cała osobowość, która rozkwita poprzez intensywną pracę wewnętrzną dziecka. Zawarty w dziecku **PLAN BUDOWY (PLAN ARCHITEKTONICZNY)** i *HORME* stanowią klucz do indywidualnego istnienia. Te prawa określające rozwój i wzrost tworzą „**TAJEMNICĘ DZIECKA**”, która należy wyłączenie do niego¹¹.

Kind. Der absorbierende Geist (Kreatywne dziecko. Absorbujący duch); por. M. Montessori, *Das kreative Kind...*, op. cit., s. VII), s. 266.

7 Por. M. Montessori, *Kinder sind anders*, Stuttgart 1985 [oryginalny, włoski tytuł książki *Kinder sind anders* (Dzieci są inne) to: *Il segreto dell'infanzia* (Garzanti, Mailand 1950)], s. 159 [za:] P. Oswald, *Montessori für Eltern*, op. cit., s. 2.

8 M. Montessori, *Kinder sind anders*, München 1993, s. 46.

9 Termin ten Montessori zaczerpnęła z j. angielskiego – *erregen* w sensie „siła życiowa”; por. M. Montessori, *Das kreative Kind...*, op. cit., s. 74.

10 *Ibidem*.

11 Por. B. Fuchs, *Teoria i metoda wychowania w wychowaniu przedszkolnym [w:] Alternativen frühkindlicher Erziehung. Von Rousseau zum Montessori*, Hrsg. von B. Fuchs, W. Harth-Peter, Würzburg 1992, s. 6 (tekst tłumaczony na j. polski, niepublikowany).

Należy podkreślić, że podobnie jak koncepcja Wszechświata miała swą chrześcijańską podbudowę, tak i koncepcja dziecka jest z nią zgodna. Antropologiczna teza o immanentnym planie budowy człowieka dążącym do wypełnienia się na podstawie *horme* tworzy fundamenty pedagogicznej koncepcji Montessori. Jej źródłem jest Bóg, który umieścił w dziecku te tajemnicze siły. Za ich sprawą chciał nam objawić swą wolę i zarazem przywołać przed oczy prawdziwą, niezafałszowaną ludzką naturę. Badając wewnętrzne prawa rozwojowe dziecka, odkrywamy Bożą Prawdę, która w nim działa. Prawdziwy pedagog będzie się starał szanować te prawa jako wyraz Boskiej mądrości i pokornie się im podporządkuje¹².

Należy pamiętać, że Montessori, która studiowała medycynę końca XIX wieku, związaną w dużym stopniu z nauką K. Darwina o pochodzeniu gatunków, energicznie wstawiła się za szczególną pozycją człowieka wśród istot żywych. Dziecko po urodzeniu jest bezbronne i wymaga długiego okresu dzieciństwa. Nie są mu wrodzone zachowania kulturowe, charakterystyczne dla człowieka dorosłego. Po urodzeniu człowiek musi wszystko zdobywać samodzielnie na drodze uczenia się. Jest to możliwe tylko w środowisku ludzkim i – jak potem powiedział A. Portmann – gdy dziecko zostanie przyjęte do „społecznego łona matczynego”¹³.

Stąd Montessori mówiła o dwóch okresach embrionalnych występujących u dziecka: prenatalnym i postnatalnym. Zatem tak jak istnieje zarodek (embrion) w sensie biologicznym, tak, zdaniem Montessori, istnieje ZARODEK (EMBRION) PSYCHICZNO-DUCHOWY, charakterystyczny dla okresu postnatalnego. W tym to okresie, obejmującym pierwsze około 2,5 roku życia, dziecko wykształca „organy” ducha, aby za ich pomocą móc wypracować funkcje charakterystyczne dla ludzkiego życia w cywilizacji (np. mówienie, zachowania moralne, zachowania religijne itd.)¹⁴. Właśnie w duchowym zarodku zawarty jest plan budowy.

Do biopsychicznych przesłanek ludzkiego rozwoju należą tzw. nebule. NEBULA¹⁵ to wrodzona gotowość do opanowania umiejętności czy sprawności typowo ludzkich. Na przykład w nebuli mowy złożona została potencjalność – wrodzona możność przyswojenia języka. Nebula to „specjalizacja i różnicowanie” aktywności, która po narodzinach dziecka przenosi się np. na naukę mówienia: od pojedynczych głosek do bieguści w mówieniu¹⁶.

M. Montessori podkreślała, że dziecko w trakcie swego rozwoju, zwłaszcza w pierwszych latach, nie tylko nabywa ludzkich zachowań, lecz dopasowuje swoją, tworzoną przez siebie, istotę do warunków otoczenia. Staje się to możliwe dzięki

12 B. Fuchs, *Teoria i metoda wychowania...*, op. cit., s. 7.

13 P. Oswald, *Montessori für Eltern*, op. cit., s. 2.

14 *Ibidem*, s. 3.

15 Pojęcie z astronomii. W j. włoskim *nebula*, l.m. *nebule* to 'mgławica' (por. M. Montessori, *Das kreative Kind...*, op. cit., s. 72).

16 *Ibidem*, s. 73.

szczególnej konstrukcji psychicznej dziecka, która różni się od konstrukcji psychicznej człowieka dorosłego. Dziecko inaczej niż my związane jest z otoczeniem. Dorośli podziwiają świat, zapamiętują go, a dziecko go absorbuje. Ono nie zapamiętuje tego, co widzi, ale wszystko to staje się częścią jego psychiki. Ono inkarnuje rzeczy, które widzi i słyszy. Ta szczególna forma witalnej pamięci została nazwana przez M. Montessori za P. Nunnem *MNEME*¹⁷. Przykładem takiej pamięci jest np. wczesny okres nauki mowy u dziecka.

Zatem dzieciństwo w rozwoju człowieka ma

[...] aktywną funkcję dostosowania osobowości do otoczenia, wytwarzając model zachowania i przyzwyczajając w ten sposób człowieka do swobodnego działania w środowisku i wywierania na nie wpływu¹⁸.

M. Montessori podkreślała w swych wywodach na temat dzieciństwa, że dopasowanie się dziecka do otoczenia odbywa się tylko w środowisku ludzkim. Zwłaszcza kontakt z matką jest niezastąpiony. W pismach Montessori często pojawia się jako egzemplifikacja poglądu autorki na warunki inkarnacji otoczenia przez dziecko zdanie:

CAŁA TAJEMNICA LEŻY W DWÓCH SŁOWACH: MLEKO I MIŁOŚĆ¹⁹.

W wypowiedzi tej zawarta jest mądrość i siła poglądu Montessori na to, jak ma wyglądać prawdziwa pomoc dawana dziecku w trudzie jego rozwoju. Owo „duchowe pożywienie” wpływa zarówno na rozwój fizyczny, jak i intelektualny, moralny i duchowy. Fakt ten Montessori potwierdziła eksperymentalnie już w San Lorenzo. W dzieciach z ubogich dzielnic, które z zaangażowaniem i radością pracowały z pomocami rozwojowymi, dokonała się wewnątrzpsychiczna przemiana. Montessori wspomina, że to „swoiste duchowe pożywienie” nieoczekiwanie wpłynęło na ich ogólny rozwój²⁰.

Taki rodzaj miłości, pogłębionej o świat psychiczno-duchowy i moralny, Montessori obrazowała bajką Fenelona. Opisana jest w niej pełna miłości troska niedźwiedzicy o jej szkaradnego syna. Za radą mądrej wrony nieszczęsna matka lizała i pieściła syna z taką żarliwością, że stał się okazałym, pięknym niedźwiedziem²¹.

17 *Ibidem*, s. 57.

18 Por. *ibidem*, s. 56–61.

19 M. Montessori, *Über die Bildung...*, op. cit., s. 93 [za:] *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik*, aus Montessoris Schrifttum und Wirkkreis zusammengestellt von P. Oswald, G. Schulz-Benesch, Herder, Freiburg 1995, s. 52.

20 Por. M. Montessori, *Pedagogical anthropology* [za:] *Grundgedanken...*, op. cit., s. 467.

21 M. Montessori, *Grundlagen meiner Pädagogik*, op. cit., s. 47 [za:] P. Oswald, *Funktion und Bedeutung des Erziehers in der Montessori-Pädagogik*, „Pädagogische Schriften” 1986, Heft 3/4, s. 97–98.

Dla Montessori celem dzieła budowy samego siebie jest stanie się pełnoprawnym, dorosłym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie. Dlatego dziecko ciągle dąży do samodzielności i niezależności. Jednak przybliża się ono do niej stopniowo. Autorka pisała:

Zęby dają możliwość odżywiania się niezależnie od matki, bieganie oznacza możliwość poruszania się bez pomocy dorosłych, a mówienie jest początkiem umiejętności komunikowania się i bycia niezależnym od życzeń wyrażanych przez dorosłych²².

Stąd dziecko od dnia swych narodzin dąży tak usilnie do bycia samodzielnym i niezależnym od dorosłych. Znamy przecież wołania dziecka: „Chcę sam!”, „Mogę sam!”.

Naturalnie dziecko potrzebuje przy tym wielostronnej pomocy. Pomoc ta musi być zarazem pomocą autentycznie służącą i delikatną, w myśl słów wypowiedzianych przez pewne dziecko: „POMÓŻ MI SAMEMU TO ZROBIĆ!”²³.

Gdy spojrzymy na dzieło budowy samego siebie przez dziecko w okresie postnatalnym, natrafimy na początku jego życia na duchową siłę intensywnego zwrócenia się do świata, którą M. Montessori określiła „ABSORBUJĄCYM DUCHEM (ABSORBUJĄCĄ PSYCHIKĄ)”²⁴.

Ta duchowa siła nie ma jeszcze charakteru świadomego i nie jest gotowa do refleksji i krytyki w przeciwieństwie do dorosłych posiadających świadomość. Jest jednak gotowością do całościowego, intuicyjnego odbierania i rejestrowania wrażeń ze świata, które zbierane, są przechowywane w głębi nieświadomości. Siła ta okazuje się dla Montessori duchową przez to, że może wyraźnie odbierać to, co jest przez ducha uzasadnione, np.: mowę, zachowania społeczne, religię. Pisała:

Duch absorpcji nie buduje się dzięki wysiłkowi woli [...]. W dzieciach funkcjonuje duch posiadający zdolności zupełnie inne od naszych, a zatem w podświadomości zachodzą zupełnie inne zjawiska psychiczne niż w sferze świadomości²⁵.

Montessori porównywała absorbującego ducha do gąbki pochłaniającej całą wodę lub do działania aparatu fotograficznego. Klisza fotograficzna inaczej niż rysownik lub malarz może bez zbędnego wysiłku utrwalić na obrazie równie dobrze dwie lub sto osób, może utrwalić jedną całą stronę książki tak samo łatwo, jak jedną literę. W owej gotowości do utrwalania dokonuje się w samym utrwalaniu wewnętrzne wrycie się w pamięć. Staje się to poprzez związek z *nebule* – wewnątrz-

22 *Grundgedanken...*, op. cit., 1987, s. 29 [za:] P. Oswald, *Montessori für Eltern*, op. cit., s. 3–4.

23 M. Montessori, *Kinder sind anders*, op. cit., s. 201.

24 M. Montessori, *Das kreative Kind...*, op. cit., s. 23. „Absorbujący duch”, „absorbująca psychika” używane są wymiennie, co wynika z niejednoznaczności tych terminów w rozwoju psychologii.

25 M. Montessori, *Über die Bildung...*, op. cit. [za:] *Grundgedanken...*, op. cit., s. 63.

nymi potencjalnościami rozwoju oraz *mneme* – witalną pamięcią inkarnowanego otoczenia.

Poprzez absorpcję dokonuje się też wykształcanie „duchowych organów”, za pomocą których dziecko może później wziąć udział w życiu kultury. Montessori mówiła, że dziecko jest w stanie, tak jak nigdy potem, dopasować się w tym wczesnym okresie (0–3. rok życia), przez utrwalenie wrażeń kulturowych, do tejże kultury. Kiedy staje się starsze, jest przystosowane do swojej grupy, przyjmuje jej narodowy charakter i uwewnętrznia jej tabu²⁶.

Nigdy powtórnie w życiu człowiek nie może uczyć się tak lekko, owocnie i bez strat, jak w czasie absorbującego ducha. Echa tego sposobu uczenia się i odbioru świata znajdują swe odbicie w kolejnych etapach życia, w tzw. wrażliwych fazach. Fascynacja działaniem absorbującego ducha czyni zrozumiałym, dlaczego Montessori pewnego razu entuzjastycznie zawołała: „Co za cudownym darem ludzkości jest absorbujący duch!”²⁷. Szkoda, że ludzie dorośli są go pozbawieni i muszą uczyć się poprzez podejmowanie trudu świadomego wysiłku (np. nauka języka obcego u małych dzieci a u dorosłych). I choć, jak pisała autorka,

ludzka świadomość ukazuje nam się jako wielka zdobycz [...], drogo płacimy za tę zdobycz. Skoro bowiem uzyskamy świadomość, każdy zdobyty kęs wiedzy opłacamy pracą i intensywnym wysiłkiem²⁸.

Wewnętrzna dynamika, z którą dziecko od dnia swych narodzin pracuje nad dziełem budowy swego człowieczeństwa, nie jest rozproszoną aktywnością, lecz podąża zgodnie z wewnętrznym planem rozwoju zawartym w psychicznym zarodku. Stąd dynamika ta jawi się jako zmieniające się, celowe zainteresowania. M. Montessori, z wielką troską obserwując dzieci, nazwała je WRAŻLIWYMI FAZAMI (*sensibilen Perioden*)²⁹. Fazy, okresy te są „wewnętrzną motywacją pobudzenia” na „bardzo określone treści”, „gotowością zwrócenia się”, która otwiera się zgodnie z „wewnętrznym bodźcem”³⁰. Po urodzeniu nebule (mowy, ruchu itd.) uaktywniają się we wrażliwych fazach. Są to etapy rozwojowe ekstremalnej chłonności w uczeniu się i nabywaniu konkretnych kompetencji. Nebule, a wraz z nimi uwrażliwienia postnatalne, mogą się rozwijać i osiągać optimum tylko wówczas, gdy dziecko ma sposobność czynić „doświadczenia w środowisku”. Uwrażliwienia stają się

26 P. Oswald, *Montessori für Eltern*, op. cit., s. 6.

27 M. Montessori, *Über die Bildung...*, op. cit., s. 86 [za:] *ibidem*, s. 7.

28 M. Montessori, *Das kreative Kind...*, op. cit., s. 24.

29 M. Montessori, *Kinder sind anders*, op. cit., s. 47. Pojęcie „wrażliwe fazy (okresy)” było używane w późniejszych pracach M. Montessori. We wcześniejszych można się spotkać z określeniem „wrażliwe lata” (por. M. Montessori, *Die Entdeckung...*, op. cit., s. 97).

30 Por. oprac. L. Kratochwil, *Montessori-Pädagogik. Zugänge und Konzepte-Impulse und Abgrenzungen* [w:] *Montessori-Pädagogik. Beiträge zu Theorie und Praxis*, Hrsg. von H. Haberl, Wien 1994, s. 18.