

**Jarosław Jendza**

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0001-7598-9085

Lęki (w) Montessori

Artykuł podejmuje analizę lęku w kontekście pedagogii Montessori, poprzez zbadanie zarówno pism Marii Montessori, jak i narracji współczesnych praktyków i praktyczek tego podejścia. Autor wyróżnia dwie perspektywy: „lęki Montessori” wyrażane przez samą autorkę tej pedagogii oraz „lęki w Montessori” pojawiające się w doświadczeniach nauczycieli i nauczycielek. Montessori koncentruje się na obawach związanych z negatywnym wpływem dorosłych na dzieci i podkreśla potrzebę ochrony dzieciństwa przed zniekształceniami wynikającymi z tradycyjnych praktyk edukacyjnych. Współcześni nauczyciele i nauczycielki wskazują na lęki wobec dzieci, rodziców oraz wyzwań organizacyjnych. Analizy ujawniają różnice między założeniami Montessori a ich współczesną interpretacją. Wyniki badań stanowią punkt wyjścia do refleksji nad możliwościami reinterpretowania pedagogii Montessori.

Słowa kluczowe: pedagogika wczesnej edukacji, edukacja alternatywna, lęk w edukacji, narracje nauczycieli Montessori, pąjdocentryzm, pedagogia Montessori, pedeutologia

Montessori's fears and fears within Montessori

The article explores the concept of fear within the context of Montessori pedagogy, examining both Maria Montessori's writings and the narratives of contemporary practitioners of the approach. The author distinguishes between two perspectives: “Montessori's fears,” as articulated by the creator of this pedagogy, and “fears within Montessori,” as they emerge in the experiences of teachers. Montessori focuses on concerns about the adverse impact of adults on children, emphasizing the need to protect childhood from distortions caused by traditional educational practices. Contemporary teachers, in contrast, highlight fears related to children, parents, and organizational challenges. The analyses reveal disparities between Montessori's original assumptions and their contemporary interpretations. The findings serve as a starting point for reflecting on the potential for reinterpreting Montessori pedagogy.

Keywords: early childhood education, progressive education, fear in education, Montessori teachers' narratives, child centered pedagogy, Montessori pedagogy, teachers' education

Wprowadzenie

Zachęcony frapującą ideą numeru tematycznego związanego z tematyką lęku w edukacji, podjąłem się próby opisu, analizy i interpretacji kontekstów tych aspektów pedagogii Montessori, w których uobecnia się kwestia lęku. Warto mieć na uwadze, iż język tego podejścia edukacyjnego słynie z obecności emocji oraz skrajnych ocen. Twórczyni tej koncepcji nie stroniła od radykalnych i kontrowersyjnych (nawet współcześnie) sądów odnośnie do wychowania i edukacji, zwłaszcza młodszych dzieci. Język Montessori, podobnie jak i innych twórców i twórczyń Nowego Wychowania rodzącego się na przełomie XIX i XX wieku, przenika nadzieją, ale i – zgodnie z duchem epoki – lęk(i) oraz antagonistyczne dystynkcje zajmują tam równie poczesne miejsce. Opracowanie składa się z czterech części.

W pierwszej relacjonuję koncepcję metodologii postępowania badawczego wypracowanej na potrzeby niniejszych analiz. W tym miejscu prezentuję specyfikę dwóch typów materiału empirycznego wykorzystanego w badaniu, a następnie opisuję kolejne kroki badawcze. Na tym etapie stosuję zarówno klasyczną analizę jakościową wybranych intencjonalnie tekstów Montessori, jak i poddaję refleksji fragmenty transkrypcji wywiadów z osobami pracującymi w tym nurcie. Jednocześnie w tym miejscu pomijam opis specyfiki pedagogii Montessori, założywszy, że jest to podejście na tyle znane, że nie wymaga wprowadzania czytelniczek i czytelników w jej podstawowe założenia. Z drugiej zaś strony, podjęcie się próby charakterystyki tego podejścia edukacyjnego, w ramach artykułu, oznaczałoby niezwykle skrótowe podjęcie kwestii, czego wolę uniknąć.

Następnie podejmuję wątki i zagadnienia, które określam jako **lęki Montessori**. Na tym etapie analiz dokonuję krytycznej analizy dyskursu wybranych elementów tego podejścia z uwzględnieniem tych fragmentów dzieł Montessori, w których udało się zidentyfikować obszary jej lęku/lęków. Na tym etapie stosuję dwa rozwiązania metodologicznie znane jako analiza pola semantycznego oraz otwarte kodowanie i analiza wywiadów jakościowych zorientowana na kwestie.

W trzeciej części artykułu odwołuję się do rezultatów badań własnych zrealizowanych pośród praktyków i praktyczek pedagogii Montessori. Dzięki wykorzystaniu indywidualnych wywiadów pogłębionych, zorientowanych na budowanie mapy znaczeń nadawanych pedagogii Montessori możliwe stało się również wyróżnienie pól **lęków w Montessori**.

Dokonawszy próby interpretacji wyników obu części, zwracam się zarówno ku inherentnym (bo wskazanym przez samą Montessori), jak i tematyzowanym przez osoby biorące udział w badaniach lękom, aby naszkicować horyzont wyobrażeń edukacji Montessori oraz możliwości wyjścia poza niego poprzez pracę z lękami. Jednocześnie nie podejmuję systematycznie i dogłębnie zagadnienia związanego z pytaniem o funkcje lęku w edukacji *w ogóle*, ponieważ przekracza to cele prezentowanego tekstu, a i zapewne ta kwestia jest przedmiotem innych artykułów opublikowanych w tym tomie, o nieco ogólniejszej naturze.

Metoda

Jak wspomniałem wcześniej, w prezentowanym tu badaniu wykorzystano dwa typy tekstów. Aby odpowiedzieć na pierwsze pytanie badawcze, dotyczące tego, jakie lęki można zidentyfikować w narracji samej Montessori, a w konsekwencji jak można by je interpretować, analizie poddałem te dzieła słynnej Włoszki, które funkcjonują w środowisku Montessori jako teksty syntetyzujące najważniejsze założenia tejże pedagogii, a zatem siłą rzeczy publikowane w okresie „dojrzałości” podejścia, który przypada na lata 30., 40. i początek lat 50. XX wieku. Tym samym, podczas analizy kwestii lęku nie brałem pod uwagę publikacji Montessori, które ujrzały światło dzienne przed 1930 rokiem. W badaniu wykorzystano następujące źródła anglojęzyczne:

- Montessori M. (2019a). *The 1946 London Lectures*. Montessori series Book 17. Montessori-Pierson Publishing Company. Kindle Edition (dalej oznaczono jako: MM1).
- Montessori M. (2020). *Citizen of the World: Key Montessori Readings*. Montessori series Book 14. Montessori-Pierson Publishing Company. Kindle Edition (dalej oznaczono jako: MM2).
- Montessori M. (2017). *Maria Montessori Speaks to Parents: A Selection of Articles (From the Original Paper Archives by M. Montessori)*. Montessori series Book 21. Montessori-Pierson Publishing Company. Kindle Edition (dalej oznaczono jako: MM3).
- Montessori M. (2013). *The Absorbent Mind*. Start Publishing LLC. Kindle Edition (dalej oznaczono jako: MM4).
- Montessori M. (2019b). *From Childhood to Adolescence*. Montessori series Book 12. Kindle Edition (dalej oznaczono jako: MM5).

Jak nadmieniałem powyżej, dobór tekstów Montessori do dalszych analiz miał charakter celowy, a kryteria stojące u jego podstaw to cezura czasowa i związana z nim kwestia syntezy podejścia. W niniejszej publikacji zaprezentowane zostaną zarówno fragmenty tekstów, jak i diagramy prezentujące wyniki analiz.

W oznaczaniu materiałów źródłowych, zastosowałem – podobnie zresztą jak ma to często miejsce w przypadku choćby transkrypcji wywiadów – skrótowe określenie adresu, wraz z podaniem numeru strony (np. MM5: 23).

Drugim typem danych, który odnosi się do pola analitycznego lęków w Montessori, są transkrypcje wywiadów. W latach 2019–2022 zrealizowałem 35 wywiadów z nauczycielkami i nauczycielami Montessori, którzy zgodzili się wziąć udział w indywidualnych wywiadach jakościowych na temat ich zawodowej codzienności, w ramach większego międzynarodowego badania zorientowanego na eksplorację różnic kulturowych w praktykowaniu tej pedagogii. Kategoryzacja materiału empirycznego była przeprowadzona zgodnie z procedurą fenomenografii (Marton, 1981, s. 177–200) i wskazań Steinara Kvale (2004) przy wykorzystaniu oprogramowania do analizy danych jakościowych MaxQDA.

Na potrzeby niniejszej publikacji wziąłem pod uwagę przede wszystkim te fragmenty wywiadów oraz ten zakres kodowania otwartego, w którym ujawniły się kwestie lęków, obaw i niepokojów w narracjach moich rozmówców.

Przyjęte postępowanie badawcze pozwala – jak jestem przekonany – na próbę interpretacji kwestii lęku w interesujący sposób. Jednocześnie jestem świadom, iż przyjęty sposób prowadzenia badań i wywodu nie pozbawiony jest pewnych ograniczeń, stąd też wyniki analiz prezentowane niżej należy traktować z pewną ostrożnością. Mówiąc o potencjalnych niedoskonałościach postępowania badawczego, warto wspomnieć choćby niewyczerpujący dobór tekstów Montessori.

Zapewne objęcie analizami wszystkich publikacji autorki, które przecież publikowane były od 1909 roku¹, skutkowałoby bardziej systematycznym opisem dyskursu Montessori w odniesieniu do kwestii lęku. Chciałbym także podkreślić, iż badania empiryczne z udziałem pedagogów i pedagożek Montessori ukierunkowane były na analizę narracji związaną z procesami profesjonalnego „stawania się”. Tym samym zagadnienie lęku nie było przedmiotem pierwotnego zainteresowania badawczego, choć wielokrotnie pojawiała się w trakcie wypowiedzi osób objętych badaniami. Zapewne skoncentrowanie rozmów na interesującej nas tu kwestii, pogłębiłoby przestrzeń wynikową w tym zakresie.

Tym niemniej żywię przekonanie, iż zaprezentowane dalej wyniki badania, wnioski i propozycje tropów interpretacyjnych będą ciekawe i inspirujące.

¹ Poczynając choćby od: *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, wersja anglojęzyczna: *The Montessori Method* (1909), poprzez *L'Antropologia Pedagogica*, wersja anglojęzyczna: *Pedagogical Anthropology* (1910), *Dr Montessori's Own Handbook* (1914), *L'autoeducazione nelle Scuole Elementari*, wersja anglojęzyczna: *The Advanced Montessori Method* (1916) i kolejne, liczne dzieła.

Rezultaty badania

Struktura opisu rezultatów badania składa się z trzech głównych elementów. W pierwszym rzędzie prezentuję i krótko omawiam fragmenty dzieł Montessori, w których podejmuje ona kwestię lęku. Siłą rzeczy ta część artykułu obfituje w cytaty, w tłumaczeniu własnym z języka angielskiego (o ile nie zaznaczono inaczej). Następnie przywołuję, komentuję i analizuję fragmenty transkrypcji wywiadów z praktykami i praktyczkami pedagogii Montessori. Taki zabieg, w moim zamierzeniu, może prowadzić do postawienia ważkich pytań, wykraczających, jak sądzę, poza omawianą tu pedagogię.

Lęki Montessori

Analizy materiału empirycznego pozwoliły wyróżnić dwie zasadnicze kategorie odnoszące się do kwestii lęku. Pierwszą z nich, absolutnie dominującą w tekstach Montessori, jest jej lęk przed niewłaściwym oddziaływaniem osób dorosłych względem dzieci, zwłaszcza w kontekście postaw rodzicielskich. Druga kategoria wiąże się ze społecznym lękiem wobec, zdaniem Montessori, pożądanej zmiany paradygmatycznej wczesnej edukacji. Przyjrzyjmy się im kolejno.

Lęk przed skutkami działań osób dorosłych względem dzieci

Montessori w swoich pismach wielokrotnie podkreśla potencjalne ryzyka dla rozwoju dzieci wynikające z niewłaściwego ich traktowania i budowania relacji przez osoby dorosłe. Oddajmy głos autorce:

Teraz musimy nauczyć się, jak dbać o nowonarodzone dziecko. Musimy **powitać je z miłością i szacunkiem, zamiast przyjmować je chłodno**, jak to często robimy dzisiaj. Dzisiaj bierzemy to nowonarodzone dziecko raczej tak, jak bierzemy kawałek mięsa u rzeźnika, i kładziemy je na wadze, aby sprawdzić, czy ma oficjalną wagę, czy też czegoś mu brakuje. Następnie bierzemy je i wkładamy do wody, jakby było kawałkiem mięsa do ugotowania. **Obchodzimy się z nim nieostrożnie**; gwałtownie wrzucamy do wanny. [...] To najpierw zaszczepia w nim strach, strach przed upadkiem [MM1: 167].

Wiemy, że dzieci w tym wieku bardzo się od siebie różnią. Niektóre są apatyczne; **inne są pełne obaw** [...], [i] [...] są niespokojne. Nie lgną do matki z miłością, ale dla ochrony przed światem, przywiązując się w nienormalny sposób, bez szczęścia. Mogą nie spać spokojnie, ponieważ nie mają wewnętrznego przewodnika [MM1: 217].

Być może myślisz, że to naturalne, że wszystkie dzieci takie są: że śpią, płaczą, są nieśmiałe i **lękliwe, że są to naturalne atrybuty dzieciństwa**. Z pewnością [tak jest], **jeśli umieścimy dzieci w sztucznych warunkach**, staną się takie, ponieważ sytuacja zmusza je do tłumienia siebie i stają się opóźnione. Należy zdać sobie sprawę, że są to anomalie [MM1: 172–173].

Fobie są bardzo powszechne, nie tylko u obłąkanych, ale także u normalnych ludzi. W rzeczywistości nie ma całkowicie normalnych ludzi; prawie każdy ma jakąś fobię – ale nie na tyle poważną, by doprowadzić do szaleństwa. [...] Niektórzy boją się zamkniętych drzwi, klaustrofobii. Ten strach przed byciem zamkniętym jest bardzo powszechny. Psychoanalitycy próbują sprawić, by ich pacjenci przypomnieli sobie jakiś szok, którego doświadczyli, ale pacjent nie może sobie przypomnieć, ponieważ zahamowanie sięga jego lat formacyjnych. **Mogło się to zdarzyć, gdy dziecko zostało zamknięte w ciemnym miejscu, gdy było niegrzeczne. Bardzo się wtedy bało, ale później o tym zapomniało. Jednak pozostało to jako defekt w jego podświadomości na zawsze.** [...] Wszystko to pokazuje, jak ważny jest ten czas w naszym życiu i jak ważne jest, aby dzieci w tym wieku otrzymywały odpowiednie traktowanie edukacyjne. [...] Wszystko, co jest konieczne, to umieszczenie dziecka w spokojnym i uporządkowanym środowisku, w którym będzie miało możliwość realizacji odpowiedniego rodzaju aktywności [MM1: 221].

Strach i zależność to inne cechy charakterystyczne dla [...] natury [pewnych dzieci]. Generalnie takie dzieci są pełne obaw. Boją się ciemności i są niezwykle zależne od starszych. Nieustannie szukają kogoś, kto im pomoże lub dotrzyma towarzystwa. Można to interpretować jako naturalne przywiązanie natury emocjonalnej. Jeśli tak, to nie byłoby w tym nic złego, wręcz przeciwnie! Często jednak nie chodzi o przywiązanie. Często dziecko, które nigdy nie chciałoby opuścić swojej matki lub rodzeństwa, **sprawia wrażenie istoty, która ma obsesję na punkcie strachu** przed pozostaniem samemu na świecie i dlatego nieustannie potrzebuje wsparcia. Również w sferze intelektualnej wydaje się odczuwać potrzebę ciągłej pomocy ze strony starszych. Nieustannie zadaje pytania i błaga dorosłych o opowiadanie mu historii. Jeśli chodzi o historie, takie dzieci wydają się nienasycone, a pytania, które zadają na ich temat, **często ujawniają niepokój** lub niespokojną tęsknotę. Ogólnie rzecz biorąc, dzieci te są niezdolne do stabilizacji w jakimkolwiek zajęciu. Nie potrafią skupić uwagi przez dłuższy czas. Jeśli dorosły chce je do czegoś zachęcić, musi nieustannie nadzorować i przywoływać ich uwagę – a dzieci wyrażnie się męczą. Dlatego też [...] takie dzieci są uważane zarówno za leniwe, jak i niezdolne [MM2: 11].

Dziecko, które nigdy nie nauczyło się działać samodzielnie, kierować własnymi działaniami, rządzić własną wolą, wyrasta na dorosłego, który łatwo daje się prowadzić i zawsze musi polegać na innych. **Dziecko w wieku szkolnym, nieustannie zniechęcane i karcone, nabywa mieszaną nieufności do własnych sił i strachu**, którą nazywa się nieśmiałością, a która później, u dorosłego człowieka, przybiera formę zniechęcenia i uległości, niezdolności do stawiania najmniejszego moralnego oporu. **Posłuszeństwo, którego oczekuje się od dziecka** zarówno w domu, jak i w szkole – a posłuszeństwo nie dopuszcza ani rozumu, ani sprawiedliwości – przygotowuje człowieka do uległości wobec ślepych sił. **Kara**, tak częsta w szkołach, która polega na poddaniu winowajcy publicznej naganie i jest prawie równoznaczna z torturami pręgierza, **napęnia duszę szalonym, nierozsądnym strachem** przed opinią publiczną, nawet przed opinią, oczywiście niesprawiedliwą i fałszywą [...]. W ten sposób dyscyplina staje się niemal synonimem niewolnictwa [MM2: 118].

Tak wiele matek bardzo kocha swoje dzieci, ale jeszcze nie nauczyły się być mądre w swojej miłości. W końcu nic dziwnego, skoro dopiero w ostatnich latach pedagodzy zaczęli rozumieć, że małe dziecko ma w sobie spontaniczną potrzebę, która powoduje, że sięga do otaczającego go świata materialnego w sposób równoległy do sposobu, w jaki nieustannie ćwiczy swoje mięśnie, a tym samym przynosi ich rozwój. Niezwykle ważne jest, abyśmy zrozumieli spontaniczny sposób, w jaki dziecko się rozwija. **Tak bardzo chcemy pomóc, wydaje nam się, że ciężar wzrostu i rozwoju jest tak wielki, że musimy zrobić wszystko, co w naszej mocy, aby ułatwić mu drogę.** I tak nasza miłość może łatwo przerosnąć samą siebie i poprzez dostarczanie zbyt wielu bodźców, zbyt wielu **przestróg i poprawek**, zawrócić dziecko z naturalnej ścieżki jego rozwoju i spowodować, że jego energia zostanie przekierowana tak, że powróci do samej siebie, prowadząc do wielu chorób nerwowych, strachu, lenistwa, złośliwości i wielu innych niepożądanych cech, których można było łatwo uniknąć. **Naszym sposobem na pozbycie się tych nieprzyjemnych objawów jest korygowanie ich jeszcze bardziej**, staranie się bardziej niż kiedykolwiek, aby zmusić charakter małego dziecka do podążania ścieżkami, które naszym zdaniem powinno obrać dla własnego dobra. I zamiast przynieść rezultat, którego tak szczerze i z miłością pragniemy, popychamy dziecko coraz bardziej w głąb siebie, jest zdenerwowane i płacze kapryśnie, jakby lubiło napady złości dla samego siebie [MM3: 26–27].

Zgodnie z duchem epoki oraz założeniami leżącymi u podstaw pąjdocentrycznego ruchu Nowego Wychowania, Montessori obawia się blokowania naturalnych cech dzieciństwa wskutek tradycyjnego postępowania dorosłych wobec dzieci. Wyróżnia tu zarówno błędne, jej zdaniem, rozumienie miłości i szacunku

przeradzające się w nadopiekuńczość oraz wdrażanie dziecka do nieufności wobec świata, jak i brak poszanowania dla indywidualności oraz potrzeb dziecka za sprawą krytykowania, karania, korygowania i urabiania, charakterystycznych dla rozwiązań pedeutocentrycznych.

Innym aspektem prezentowanej tu kategorii jest projektowanie fobii i lęków dorosłych (wynikających zresztą z doświadczeń okresu wczesnego dzieciństwa) na dzieci. Ten wątek wydaje się jednocześnie wezwaniem do rewizji i reedukacji dorosłych w zakresie rozumienia własnych emocji i ich potencjalnego wpływu na otoczenie, w tym zwłaszcza na te dzieci, które – w rozumieniu słynnej Włoszki – znajdują się w fazie rozwojowej zwanej przez nią chłonnym umysłem², tj. w okresie między urodzeniem a szóstym rokiem życia.

Jest jeszcze jeden fakt: **niektóre bezsensowne lęki i „nerwowe” nawyki, które spotykamy u dorosłych, można przypisać przemocy wobec wrażliwości dziecka** [MM4: 111].

Remedium na budowanie w dzieciach poczucia lęku Montessori poszukuje w środowisku dydaktyczno-wychowawczym premiującym samodzielność, niezależność, wspieranie indywidualnych zainteresowań oraz ufność we własne siły. Biorąc pod uwagę trzy immanentne wymiary owego środowiska (w obrębie tej pedagogii zwanym „przygotowanym otoczeniem”), to znaczy aspekty: psychodynamiczny, materialny i osobowy (Miksza, 2020), Montessori wskazuje na możliwe kierunki redefinicji procesów wychowania i edukacji dzieci.

Inną cechą tej natury [przygotowanego otoczenia] **jest niezależność od dorosłych**; zdolność dziecka do samodzielnego działania z badaniem dokładności w tym, co robi. Inne zjawiska to szacunek dla rzeczy innych oraz miłość i zainteresowanie obiektami zewnętrznymi, tak intensywne, że nazwaliśmy je „miłością do środowiska”. Jest to jednak miłość inspirowana wiedzą, a nie pragnieniem posiadania. Dzięki temu wśród dzieci nie ma konfliktów. Wręcz przeciwnie, rozwijają one spokojne i kochające usposobienie [...] Faktem, który wywołał wielkie zdumienie, gdy po raz pierwszy go zaobserwowano, i nadal wywołuje, jest to, że tak długo, jak panują te warunki, dzieci odmawiają zabawek, słodyczy i nagród. Nigdy też nie proszą o pomoc dorosłych [...] Inne zjawiska, [...] to **zanik strachu** i kłamstwa [MM2: 12].

² Zagadnienie chłonnego umysłu pojawiało się w wielu dziełach autorki, lecz najbardziej wielowątkowo zostało opisane w: M. Montessori (2013), *Absorbent mind*, Start Publishing LLC. Kindle Edition.

Ponieważ ta pedagogia, tym razem w duchu koncepcji edukacji Emila autorstwa Jana Jakuba Rousseau, bywa określona jako naturalistyczna, to i postępowanie zgodnie z nieomylną naturą oraz przyglądanie się jej odwiecznym prawom powinny wskazywać drogę ku właściwemu towarzyszeniu dzieciom przez dorosłych. Próby nierozumnego ingerowania w naturalne właściwości dzieci są z punktu widzenia Montessori potencjalnie katastrofalne dla przyszłości ludzkości. Stąd też włoska pedagoga postuluje konieczność edukacji dorosłych w zakresie psychologii rozwojowej oraz ogólnej wiedzy dotyczącej świata natury.

Innym przejawem tej tendencji jest **przywiązywanie się do kogoś tak, jakbyśmy bali się zostać sami. To przywiązanie nie jest uczuciem. Jest to coś, co zawiera w sobie strach**. Dziecko jest nieśmiałe i zawsze chce być blisko kogoś, najlepiej matki. Nie jest szczęśliwe, gdy wychodzi, ale zawsze chciałoby pozostać w domu, odizolowane od świata. **Wszystko na świecie, co powinno go uszczęśliwiać, przeraża go, czuje wstręt do nowych doświadczeń**. Otoczenie zamiast być atrakcyjne, tak jak powinno być dla rozwijającej się istoty, jest odpychające [MM3: 70].

Jak tylko dziecko się urodzi, ktoś przychodzi, myje je, ubiera, wystawia na światło, aby zobaczyć kolor oczu itp. Dlatego rodzaj ludzki jest w niebezpieczeństwie. To już nie natura jest przewodnikiem, ale ludzkie rozumowanie, a rozumowanie to jest błędne, ponieważ nie jest oświecone przez zrozumienie. Jest to rozumowanie, które uważa, że dziecko nie jest istotą obdarzoną psychiką. Ten terror narodzin, jak zaobserwowano dzisiaj, prowadzi do czegoś znacznie straszniejszego niż protesty głosowe, prowadzi do niewłaściwych postaci przyjmowanych przez dziecko w miarę jego rozwoju. Konsekwencją jest transformacja psychiczna, a raczej, zamiast podążać ścieżką, o której moglibyśmy powiedzieć, że jest normalna, dziecko podąża złą ścieżką [MM3: 69].

Lęk społeczny wobec zmiany paradygmatycznej w zakresie edukacji i wychowania

Druga z wyróżnionych kategorii odnosi się do szerszego kontekstu społecznego i jest swoistą krytyką społeczeństwa w zakresie gotowości do przyjęcia i zaakceptowania odmiennego od dobrze znanego paradygmatu wychowania i edukacji. Montessori stawia pytanie o to, czy świat jej współczesny jest przygotowany na kulturową zmianę w zakresie traktowania dzieciństwa i wzajemnych relacji ludzi względem siebie, w tym zwłaszcza dorosłych wobec dzieci. Doświadczenie obu wojen, niskiego statusu kobiet oraz gwałtownego rozwoju technologii nie zawsze przyczyniających się do dobrostanu ludzkości nie pozostaje bez wpływu na treść

pism Montessori (Kramer, 1976; Standing, 1998; de Stefano, 2023; Quarfood, 2022), co jest widoczne choćby w przywoływanym niżej fragmencie:

[...] jeśli to pragnienie pokoju, braterstwa i ludzkości jeszcze się nie powiodło, to czegoś musi brakować, czegoś, czego nie znamy, czegoś, co musimy starać się odkryć. Istnieje niemal lęk przed znalezieniem tego, czego brakuje. Czy jest to jakiś brak w nas samych? Czy jest to jakiś brak w naszych wrogach? **Czy jest to coś, czego brakuje całej ludzkości?** [MM1: 29–30].

Choć Montessori wychowała się w duchu katolicyzmu, zgodnie z wartościami chrześcijaństwa, a nawet (współ)opracowała koncepcję wychowania religijnego³, nie obawia się zadawania krytycznych pytań wobec rozwiązań, które swoich uzasadnień i źródeł upatrują w Biblii. Naturalnie jej zdaniem takie interpretacje przeczą intencjom chrześcijaństwa, ale jednocześnie mogą stanowić społeczną blokadę do zmiany myślenia o celach i sposobach pracy z dzieckiem.

W innych czasach nauczyciele używali kija, aby osiągnąć [...] cel, a nawet niedawno w skądinąd wysoce cywilizowanym kraju nauczyciele oświadczyli: „Jeśli musimy wyrzec się kija, musimy również wyrzec się edukacji”. Poza tym w Biblii znajdujemy wśród słów Salomona słynne stwierdzenie, że jeśli nie używamy kija, jesteśmy złymi rodzicami, ponieważ skazujemy nasze dzieci na piekło. **Dyscyplina jest wymuszana groźbami i strachem** [MM4: 219].

Montessori niewiele miejsca poświęciła edukacji w kontekście szkoły wyższej, ale i tu znajdujemy poglądy autorki wskazujące na dobrze ugruntowane tradycje dydaktyczne, które uniemożliwiają przeformułowanie edukacji. Uwidaczniają się tu odniesienia do tradycyjnych form weryfikowania wiedzy (egzamininy) oraz strachu przed negatywnymi komentarzami rodziców.

Dorosły, który studiuje, **nie może martwić się** [...] egzaminami ani **obawiać się besztania** przez ojca [MM5: 105].

Podsumowując tę część analiz, można skonstatować, bez nadmiernego gładziszaltowana przestrzeni wynikowej, iż Montessori pozycjonuje wyraźnie (potencjalnie) „złych dorosłych” i (potencjalnie) „dobre dzieci”. W takiej koncepcji

³ Interesujące interpretacje i rozwinięcia dydaktyczne myśli Montessori w tym zakresie znajdujemy także w pracach Sofii Cavalletti (1917–2011), Giany Gobbi (1919–2002), w tym zwłaszcza w koncepcji katechezy dobrego pasterza. Na gruncie polskim to zagadnienie wieloaspektowo analizuje Barbara Surma.

człowieka nie ma natomiast sprzeczności, osoby dorosłe bowiem, doświadczwszy niewłaściwego wychowania i edukacji, opartego na tradycyjnym modelu, są niejako ofiarami i ich postępowanie względem dzieci jest w zasadzie następstwem ich biografii. Stąd też cała nadzieja w dzieciach.

Omówiwszy pokrótce obie kategorie odnoszące się do lęków Montessori na podstawie analizy treści wybranych pism autorki, przejdźmy teraz do prezentacji wyników badania dotyczących narracji nauczycielek i nauczycieli Montessori, a ściślej rzecz ujmując, do tych fragmentów ich wypowiedzi, w których zidentyfikowano zagadnienia lęku, strachu i/lub obaw. W kolejnej części tekstu określam je jako „lęki w Montessori”.

Lęki w Montessori

Analiza materiału badawczego pozwoliła na identyfikację trzech „obszarów” lęku w narracjach nauczycielek i nauczycieli objętych badaniami. Na przestrzeń wynikową składają się koncepcje znaczeń powiązane z dzieckiem (kategoria 1), zmianą (kategoria 2) i dorosłymi (kategoria 3).

Lęki związane z dziećmi pojawiają się w kontekście eliminowania strachów w dzieciach za sprawą innych dzieci w przestrzeni edukacyjnej. Osoby uczestniczące w badaniach zwracają uwagę na to, że przygotowane otoczenie Montessori charakteryzuje się różnorodnością dzieci w zakresie wieku, a także obecnymi w tym środowisku relacjami opartymi na bliskości i staraniach zmierzających ku eliminacji lęków. Owa specyficzna struktura grupy dzieci oraz psychodynamiczny aspekt przygotowanego otoczenia traktowane są tu jako mechanizmy eliminujące lęki u dzieci.

Przedszkole jest nowe, wciąż się rozrasta, dołączyły do nas kolejne dzieci. Teraz widzę, jak wielkie kroki poczyniły te dzieci, które były, już od września. Teraz to one starają się zaopiekować tymi nowymi dziećmi, jakby naśladują zachowania, które na początku ja miałam w stosunku do nich. **Głaszczą je, tłumaczą, że mama przyjdzie, że nic złego tu się nie stanie.** Bardzo miło widzieć, że przejmują te zachowania opiekuna. Ty coś dajesz temu dziecku i ono to przyjmuje, ale potem też się tym dzieli. **To też sprawia, że dzieci, które przychodzą, są odważniejsze, bo widzą, że skoro rówieśnik się nie boi, to znaczy, że naprawdę nic tu nie grozi.** To wszystko powinno się zaczynać od tego budowania relacji, nici porozumienia, poczucia bezpieczeństwa i później już ze wszystkim idzie łatwiej, można budować kolejne schodki [W3].

Pragnienie eliminacji lęków z edukacji jako czegoś niepożądanego odbywa się także za pośrednictwem domniemanej skuteczności tego podejścia edukacyjnego. Ponieważ dzieci mają indywidualne potrzeby, tradycyjne podejście do edukacji nie jest w stanie na nie adekwatnie odpowiedzieć. W wypowiedziach rozmówczyń i rozmówców uwidacznia się wiara w efektywne oddziaływanie przygotowanego otoczenia, które obfituje w liczne bodźce, a przy tym sprawia, że ryzyko (i związane z tym lęk) wstrzymania rozwoju dziecka jest eliminowane.

Tak jak wspomniałam, ja swoich dzieci jeszcze nie mam, ale już dzisiaj wiem, że **jak będę miała swoje dzieci, to na pewno jak będą miały iść do przedszkola, to będzie to przedszkole Montessori**. Nie wyobrażam sobie, żeby moje dziecko szło do zwykłego przedszkola. Głównie ze względu na to, że ja wiem, jakim ja byłam dzieckiem, z różnymi tam trudnościami itd. I w szkole tradycyjnej nie ma czasu na to, by poświęcić uwagę dziecku, żeby trochę bardziej mu się przyjrzeć, żeby popracować nad czymś. Albo, nie wiem, chociaż sprawdzić, czy jest wzrokowcem czy słuchowcem, czy kinestetykiem, po prostu w jaką stronę uderzyć, żeby to dziecko zaczęło rozumieć to, co się do niego mówi. A **tutaj jest fajne to, że po prostu z każdej możliwej strony bodźce napierają na dziecko i nie ma takiej możliwości, żeby dziecko czegoś nie zrozumiało**. Po drugie uważam, że dziecku jest potem dużo łatwiej, nawet jak przyjdzie do szkoły tradycyjnej, to **dziecko ma pewne podstawy i tak naprawdę dziecko, wychodząc z przedszkola, potrafi płynnie czytać**, co zdarza się w szkole tradycyjnej, że dzieci nie potrafią czytać nawet w pierwszej klasie. I to nie chodzi o to, nie wiem, żeby pokazać, że moje dziecko jest lepsze, tylko żeby moje dziecko mogło po prostu iść śmiało do przodu, cały czas się rozwijać, nie stać w miejscu i **ja nie będę miała obawy, że ono ma jakieś braki**, a ktoś nie ma wystarczającej ilości czasu, by mu go po prostu poświęcić. Ja, tak jak mówiłam już wcześniej, **będę stała murem za Montessori** i jak będę miała swoje dzieci, na pewno pójdą do przedszkola Montessori [W13].

Zwróćmy uwagę, iż w omawianej tu racjonalności zgodnie koegzystują różne metaforyki, które mogą się jawić jako dość odległe od ideałów liberalizmu edukacyjnego. Oto bowiem język efektywności i skuteczności oraz pragnienie eliminacji niepewności łączą się z przekonaniem o pozytywnym wpływie bodźców, które „napierają z każdej strony”, a diagnoza ukierunkowana na identyfikację indywidualnych potrzeb rozwojowych zapewnia, że dzieci rozumieją wszystko, co jest ważne w edukacji, rozwiną dostatecznie kompetencje bazowe (w tym czytanie), a ewentualne braki znikną i wraz z nimi wszelkie obawy.

W obrębie omawianej tu kategorii powiązanej z dziećmi zidentyfikowano także dwa typy lęków dorosłych. Jest to, po pierwsze, strach dorosłych przed dzieckiem, a po drugie, strach dorosłych o to, że określone dzieci „nie nadają się” do placówek

Montessori, a tym samym nie będą mogły uczestniczyć w edukacji tego typu. Przyjrzyjmy się im nieco bliżej.

Jedna z osób udzielających wywiadu zwraca uwagę na to, że ma niekiedy do czynienia z nauczycielkami i nauczycielami, którzy mogą być merytorycznie przygotowani do wykonywania swojej profesji, ale jednocześnie boją się dzieci. Niestety ten wątek wywiadu nie został pogłębiony, więc nie można empirycznie odnieść się do uzasadnień tak sformułowanej opinii, ale trzeba odnotować i taką koncepcję znaczeń, która przecież w pismach samej Montessori nie pojawia się w ogóle.

Wiesz, z kimś, kto jest już dobry, nie? Żeby ta klasa wskakiwała gdzieś tam bardzo, bardzo wysoko. I to niekoniecznie ktoś, kto jest bardzo dobry merytorycznie, bo tego się można nauczyć. Ale ktoś, kto lubi dzieci, a teraz to nawet chyba ktoś, kto się ich nie boi. Bo **ja mam wrażenie, że ludzie dorośli się boją dzieciaków** [W24].

W jednej z wypowiedzi matka dziecka, Jeremiasza [imię zmienione], relacjonuje sytuację spotkania z kadrą przedszkola Montessori, której przedstawiciele obawiali się, że dziecko „nie nadaje się do placówki”. W tym fragmencie transkrypcji wywiadu zidentyfikować można lęk osób pracujących w placówkach tego typu, że są pewne „typy” dzieci, które „nie pasują” do tak zorganizowanego środowiska wychowawczo-dydaktycznego. Takie dzieci określone są tu jako „biegająco-skacząco-ruszające” i należy je zatrzymać. Wówczas będą w stanie przebywać w placówce Montessori. W tym kontekście nie tylko podmiot lęku wydaje się interesującym zagadnieniem, ale także uwidaczniające się w wypowiedzi norma pożądanego dzieciństwa oraz sposoby pracy pedagogicznej z dziećmi, które od owej normy odbiegają, a z tym oczywiście wiążą się kolejne pytania badawcze związane z ideologiczno-kulturowym zapośredniczeniem takiego sposobu myślenia i o dzieciństwie, i o edukacji.

I nawet po pierwszym semestrze przedszkola Montessori, gdzie ja już nawet się nie wahałam i mówię, skoro starszy przeszedł, to drugi w ogóle musi iść od razu. I po pierwszym semestrze pani w przedszkolu wzięła mnie na rozmowę i tak trochę: „Wie pani, bo mamy taki problem, bo **obawiamy się, że Jeremiasz się nie nadaje do przedszkola Montessori**”. Ja mówię: „No w sumie może się nie nadaje, no, ale no może spróbujmy”, no **bo on tam biega, nie słucha**, wiadomo, trzy lata dziecko, co ma robić innego. **Biega, nie słucha, psuje dzieciom pomoce, ciągnie za dywaniki** i takie tam, więc **panie tam zrobiły grubą robotę, wpajały mu zasady**, ale to prze-mielił i teraz nie ma tych problemów, także **dziecko, nawet takie biegająco-skacząco-ruszające** się, no, jest w stanie pracować i być w przedszkolu Montessori, moim zdaniem. No, tylko **trzeba je jakoś tak złapać, zatrzymać** i też od razu nawiązę

do tego, co się dzieje u mnie w klasie teraz, myślę sobie, że wiele dzieci nie zostało tak zatrzymanych w przedszkolu albo są po innych przedszkolach niż przedszkole Montessori i **wtedy strasznie trudno jakoś je tak złapać właśnie, żeby, żeby no nie przeszkadzały innym** podczas pracy, szanowały swoją pracę, innych pracę. Ale to wynika też z różnych innych aspektów, jak w domu jest, jak, jak, jak w ogóle żyją ludzie, nie? **No więc była taka obawa, że moje dziecko młodsze się nie nadaje do przedszkola Montessori, ale jednak się nadaje** [śmiech] [W15].

Druga kategoria analityczna, związana z lękiem przed zmianą, tematyzowana jest w wypowiedziach osób udzielających wywiadu w kontekście relacji placówek edukacyjnych z rodzicami, ale i łączy się z określoną wizją dzieciństwa. W jednej z wypowiedzi zespół obawia się podjęcia decyzji dotyczącej zmiany organizacyjnej, polegającej na „przydzieleniu dzieci” do określonej klasy w kolejnym roku szkolnym. Ów lęk łączy się nie tylko samą zmianą, ale także jej komunikowaniem zainteresowanym stronom, w tym zwłaszcza rodzicom i dzieciom.

Widzę, że jest tak, jest taka tendencja, że **dyrekcja coraz jest bardziej przy swoim**. No, ale wiesz co, jeszcze... to jest taki... ja bym to nazwała trochę taki **strach przed podejmowaniem też decyzji**, tak? Czyli zrobmy wreszcie. Czyli teraz jest sytuacja taka, że mamy podzielić te klasy, ja mówię, „Dorota, ja to wezmę na siebie. Ja mogę rozmawiać z tymi rodzicami, chcę też to załatwić z dziećmi, a nie że one przychodzą pierwszego września, no i się okazuje, że są w innej klasie” [W7].

Lęk przed zmianą paradygmatyczną(?), w tym przypadku polegającą na wdrożeniu elementów pedagogii Montessori do placówki tradycyjnej, wynika z określonej wizji dzieciństwa. Zgodnie z tą wizją różnice rozwojowe, liczebność grupy i specyficzne potrzeby edukacyjne stanowią przeszkody we wprowadzeniu zmiany. Może to zaskakiwać jeśli weźmiemy uwagę uzasadnienia ideologiczne pedagogiki Montessori, gdzie różnorodność traktowana jest jako walor, jako immanentna cecha każdej grupy społecznej, a do rozwijania ważnych kompetencji społecznych potrzebna jest spora grupa dzieci przebywająca w jednym miejscu.

Ponownie wraca tu figura zaleźnionego rodzica, tym razem jednocześnie rodzica nieoświeconego, który zgłasza obawy dotyczące ryzyka nieosiągnięcia przez dzieci umiejętności rozwijanych w placówkach tradycyjnych.

Największą trudnością w pracy było to, że dzieci były w jednym wieku, ale na bardzo różnych poziomach rozwoju. Była to spora grupa, dodatkowo dzieci posiadały orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Była to pierwsza placówka w okolicy, która w wychowywaniu wprowadziła elementy pedagogiki Montessori, i rodzice nie bardzo posiadali wiedzę na ten temat. Po przedstawieniu im założeń

oraz planu ich realizacji **obawiali się, że dziecko nie osiągnie takich umiejętności, jak w placówce tradycyjnej** [W9].

Trzecia i ostatnia kategoria analityczna powiązana jest z dorosłymi. Wyróżnić tu można dwa konteksty: uogólniony strach wobec rodziców wśród kandydatów i kandydatek na nauczycieli oraz lęk przed rodzicami na poziomie zespołu danej placówki edukacyjnej.

Ogólnie **moją największą obawą, kiedy wiedziałam już, że chcę studiować pedagogikę i że to jest to, co chcę robić, żeby być nauczycielem, to cały czas w głowie miałam jedyną obawę i to był kontakt z rodzicami i współpraca z rodzicami**. I gdzieś tam chyba jeszcze do końca uważam, że nie jestem dobrze przygotowana do tego, żeby rozmawiać z rodzicami. Nie wiem, może też to wynika z tego, że nie mam takiego doświadczenia, może tak [W34].

No ogólnie rodziców mamy super, ale **zanim zaczęłam pracę jako nauczyciel, to była taka jedna z moich większych obaw, bo jakby wiele słyszałam, że rodzice lubią być roszczeniowi, że nie zawsze jest tak kolorowo w relacjach z rodzicami, więc jakby miałam taką obawę przed, przed rodzicami i chyba to była największa obawa, kiedy podejmowałam pracę jako nauczyciel** [W22].

Jeśli chodzi o Montessori, to **był taki strach w nas, w całej kadrze [...], bo rodzice [...] ponieważ przeczytali to, co było w Google, a tam nie wszystko jest tym, czym jest rzeczywiście** [W11].

Analiza transkrypcji wywiadów pozwoliła zidentyfikować lęki pedagożek i pedagogów Montessori względem rodziców dzieci uczęszczających do takich placówek. Co niezwykle interesujące, to fakt, iż osoby biorące udział w badaniu relacjonują występowanie owego lęku już na etapie przygotowywania się do roli profesjonalnej. W tym kontekście lęk wśród adeptów i adeptek pedagogii Montessori wobec rodziców pojawia się dużo wcześniej, niż dojdzie do faktycznych kontaktów z tą grupą dorosłych.

Zagadnienie projektowania figury dorosłego, czy też fantazmatu roli rodzica w edukacji, a zwłaszcza realizowanej w placówkach niepublicznych, wymagałoby dalszych pogłębionych badań i wykracza poza prezentowany tu tekst. Tym niemniej warto sobie postawić pytanie o to, skąd biorą się owe lęki wobec osób, z którymi nie mieliśmy okazji jeszcze się spotkać⁴.

⁴ Więcej w tej sprawie, zob. np. J. Jendza (2023). Relacje kadry pedagogicznej z rodzicami dzieci w praktyce pedagogii Marii Montessori – doniesienie z badań. W: A. Guzik (red.), *Edukacja jako relacja: refleksje – inspiracje – działania* (s. 97–110). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Podsumowanie wyników analiz

Podsumowanie analiz zaprezentowanych powyżej pragnę rozpocząć od przedstawienia matrycy syntetyzującej przestrzenie wynikowe odnoszące się do *lęków Montessori* oraz *lęków w Montessori*.

Tabela 1.

Podsumowanie przestrzeni wynikowych lęków (w) Montessori

	Lęk wobec osób dorosłych	Lęk wobec zmiany paradygmatu edukacji i wychowania	Lęk wobec dzieci
Lęki Montessori	- Lęk dotyczy nie tyle samych dorosłych, co raczej negatywnych skutków działań dorosłych na dzieci - Lęk dotyczy skutków projektowania fobii i lęków dorosłych na dzieci	- Lęk wynika z niegotowości świata dorosłych na gruntowną zmianę - Lęk przed zmianą wynika z zakorzenienia w tradycyjnym myśleniu o wychowaniu dzieci	X
Lęki w Montessori	- Lęk dotyczy relacji nauczycieli i nauczycielek wobec rodziców - Lęk dotyczy zespołów rad pedagogicznych względem oczekiwań i wymagań nieoświeconych rodziców	- Lęk ten wynika z silnej pozycji rodziców w sektorze edukacji niepublicznej - Lęk wynika z tradycyjnej wizji dzieciństwa, odbiegającej od pajdocentryzmu Montessori	- Nieokreślony lęk dorosłych przed dziećmi - Lęki dzieci eliminowane są za pośrednictwem odpowiednio przygotowanego otoczenia - Lęki dzieci eliminowane są ze względu na skuteczność pedagogii Montessori - Lęki dorosłych dotyczące dzieci, które mogą „nie nadawać się do Montessori”

Źródło: opracowanie własne.

Porównanie wyników w zakresie tego, co określiłem w niniejszym tekście jako *lęki Montessori*, a zatem obawy wyrażane przez samą autorkę tego podejścia w jej tekstach, z fragmentami wywiadów udzielanych przez praktyków i praktyczki

pracujących w tejże pedagogii, nazwane tu lękami w Montessori, pozwala postawić kilka interesujących wniosków.

Montessori w swoich publikacjach w zasadzie nie wyrażała lęków odnoszących się do dzieci. Ta grupa osób opisywana jest przez nią przede wszystkim w języku nadziei i potencjałów. Autorka wierna jest romantycznej wizji liberalizmu edukacyjnego (Zalewska, 2000), zgodnie z którą dzieciństwo charakteryzuje się inherentnym dobrem. Zdecydowanie inaczej rysuje się wizja dziecka i powiązane z nią lęki w narracjach osób, które zgodziły się udzielić wywiadów. Rozmówcy i rozmówczynie nie tylko stwierdzały, że mamy obecnie w kulturze do czynienia ze strachem dorosłych wobec dzieci, ale także definiowały metodyczne rozwiązania, które mogłyby zaadresować lęki dzieci. W obrębie tego pola przestrzeni wynikowej znajdujemy także lęki związane z faktem, iż, zdaniem osób biorących udział w badaniu, niektóre dzieci – ze względu na określone charakterystyki – nie „nadają się” do funkcjonowania i rozwoju w placówkach Montessori. Nie ma żadnej wątpliwości, że taka perspektywa znacząco odbiega od poglądów słynnej włoskiej pedagogiki.

Istotne różnice znajdujemy także w polach dotyczących lęków związanych z osobami dorosłymi. Montessori obawiała się negatywnego wpływu dorosłych na dzieci, ale w narracjach udzielających wywiadów grupa dorosłych zostaje określona jako rodzice, a co więcej, są to osoby przejawiające nieoświecone (nieoparte na głębokim rozumieniu edukacji i wychowania), ale silne klienckie nastawienie wobec placówek edukacyjnych, a tym samym oczekujące konkretnych i mierzalnych efektów od kadr pedagogicznych zatrudnionych w instytucjach pracujących zgodnie z pedagogią Montessori, co budzi lęk. Sama autorka tego podejścia w odniesieniu do kwestii lęku nie różnicowała dorosłych, biorąc za kryterium rolę, którą odgrywają oni w życiu dziecka (np. rodzice vs nauczyciele).

Analiza wywiadów pozwala na postawienie hipotezy, zgodnie z którą współcześnie mamy do czynienia z dwiema grupami dorosłych. Nauczycielki i nauczyciele, profesjonalnie przygotowani do swojej roli i rozumiejący potrzeby dzieci oraz rodzice – roszczeniowi i często nieprzychylni placówkom. Tak oto, dychozomia zarysowana przez Montessori („potencjalnie źli dorośli” vs „potencjalnie dobre dzieci”) zostaje przesunięta i doprecyzowana, a nauczyciele włączają się niejako do grupy osób „potencjalnie dobrych”.

Jednocześnie, te same osoby (to znaczy nauczyciele biorący udział w badaniu) w swoich uzasadnieniach, zwłaszcza w odniesieniu do lęków wobec dzieci, stosują wyjaśnienia charakterystyczne dla tradycyjnej i transmisyjnej wizji edukacji, opartej na niektórych argumentach behawioryzmu psychologicznego.

Bibliografia

- Kramer R. (1976). *Maria Montessori. A Biography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale S. (2004). *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Trans Humana.
- Marton F. (1981). Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Miksza M. (2020). *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Montessori M. (2013). *The Absorbent Mind*. Start Publishing LLC. Kindle Edition.
- Montessori M. (2017). *Maria Montessori Speaks to Parents: A Selection of Articles (From the Original Paper Archives by M. Montessori)*. Montessori series Book 21. Montessori-Pierson Publishing Company, Kindle Edition.
- Montessori M. (2019a). *The 1946 London Lectures*. Montessori series Book 17. Montessori-Pierson Publishing Company, Kindle Edition.
- Montessori M. (2019b). *From Childhood to Adolescence*. Montessori series Book 12. Kindle Edition.
- Montessori M. (2020). *Citizen of the World: Key Montessori Readings*. Montessori series Book 14. Montessori-Pierson Publishing Company. Kindle Edition.
- Standing E.M. (1998). *Maria Montessori. Her Life and Work*. New York: Pume Book.
- Stefano de C. (2023). *The Child is the Teacher. A Life of Maria Montessori*. New York: Other Press.
- Surma B. (2009). Formacja religijna dziecka a rola dorosłego w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza” Sofii Cavalletti. *Paedagogia Christiana*, 23(1), 148–157. <https://doi.org/10.12775/PCh.2009.011>
- Surma B. (2011). Innowacyjne rozwiązania w metodzie Marii Montessori. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 4, 22–24.
- Surma B. (2017). Koncepcja wychowania religijnego dziecka w poglądach Sofii Cavalletti (1917–2011). *Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika*, 33, 47–60. https://dx.doi.org/10.12775/AUNC_PED.2017.004
- Quarfood C. (2022). *The Montessori Movement in Interwar Europe. New Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Zalewska E. (2000). *Ideologiczne konteksty działalności zawodowej nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.