

Przegląd Religioznawczy 1 (287)/2023

The Religious Studies Review

ISSN: 1230-4379

e-ISSN: 2658-1531

www.journal.ptr.edu.pl

ASTRID MĘCZKOWSKA-CHRISTIANSEN

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Katedra Studiów Edukacyjnych

e-mail: a.meczowska-christiansen@amw.gdynia.pl

<https://orcid.org/0000-0002-4966-7856>

JANETTA CHARUTA-KOJKOŁ

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Katedra Studiów Edukacyjnych

e-mail: j.charuta@amw.gdynia.pl

<https://orcid.org/0000-0001-5948-022X>

DOI: 10.34813/ptr1.2023.10

Mesjanistyczna koncepcja dziecka a edukacja religijna w systemie pedagogicznym Marii Montessori

The messianic concept of the child and religious education
in Maria Montessori's pedagogical system

Abstract. The article addresses the religious and educational contexts of Maria Montessori's pedagogical system, along with its anthropological and ontological embedding, with a particular focus on the teleological concept of the world and the messianic concept of the child and childhood. The analysis of Montessori's views on the significance of religious education, which can be read from the perspective of expanded ecumenism, indicates its subservience to the development of the child's spirituality, understood both in the perspective of self-transcendence and the role to be played by the child in the eschatological process of achieving a world of perpetual peace.

Keywords: Montessori pedagogical system, messianism, messianic conception of child, spirituality of child, self-transcendence, religious education

Koncepcja pedagogiczna Marii Montessori, obiegowo określana mianem „metody Montessori”¹, stała się jedną z najbardziej popularnych inspiracji dla alternatywnych systemów kształcenia na całym świecie – jej obecność zaznacza się w praktykach edukacyjnych wszystkich krajów europejskich; jest obecna w państwach azjatyckich (m.in. Indie i Japonia), a także w USA czy Australii. Nie tyle samo osadzenie geograficzne aktualnych montessoriańskich praktyk edukacyjnych, ile międzykulturowy wymiar idei leżących u ich podstaw wydaje się w tej kwestii szczególnie znaczący – w edukacji opartej na założeniach systemu pedagogicznego Marii Montessori uczestniczą zarówno chrześcijanie (w tym katolicy i protestanci), muzułmanie, przedstawiciele judaizmu i hinduizmu. Szczególnym aspektem tej popularności jest względna powszechność występowania inspirowanej dziełem Montessori edukacji religijnej. Jest ona także realizowana w różnych zakątkach globu: od Europy, przez USA, po Indie czy Japonię (Debbs, 2022; Coates, 2011; Kimko, 2009; Windiastuti, 2022). Obecność tych idei w obszarze edukacji religijnej, zaznaczająca się w ramach różnych wyznań, skłania nas do postawienia tezy o ekumenicznym charakterze koncepcji wychowania religijnego w pedagogice Marii Montessori.

Pojęcie ekumenizmu nie jest przez nas stosowane w znaczeniu „tradycyjnym”, tj. odnoszącym się do dialogu wewnątrz chrześcijaństwa, lecz także w nawiązaniu do pozachrześcijańskich systemów religijnych, co ma uzasadnienie w świetle dokumentów, jaki Sobór Watykański II poświęcił religiom pozachrześcijańskim – w szczególności Deklaracji o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich. Przywoływano tu m.in. tezy Ojców Kościoła dotyczące *semina Verbi* – „refleksów jednej prawdy” obecnych w wielu religiach świata (Deklaracja, 2002; Ratzinger, 1999). W tym poszerzonym kontekście ekumenizm może być, a także bywa rozumiany w terminach szerszych niż zazwyczaj stosowane, a odnoszących się do „pierwszeństwa tego, co duchowe w życiu ludzkim” (Jan Paweł II, 2017), zarazem przyjmujących międzywyznaniowy, ponadchrześcijański wymiar (Charlesworth, 1995; Shannon, 1967). Jak pod koniec Soboru Watykańskiego II zauważył jeden z jego uczestników, Albert C. Outler, ekumenizm odnosi się do takiego systemu przekonań, które skłaniają kogoś do stwierdzenia, że wyznawanie jakiegokolwiek religii jest lepsze od jego braku (Shannon, 1967).

Poszerzone ujęcie ekumenizmu może iść w parze z ideą wychylenia ku transcendencji jako atrybutu szeroko pojmowanej duchowości. W takim kontekście pojęcie duchowości obce jest jej potocznemu rozumieniu, na ogół

¹ Warto dodać, że sama Maria Montessori negowała zasadność określenia „metoda Montessori” jako redukującego zasięg jej koncepcji wychowania.

wiązanemu z religijnością jako praktykowaniem określonego systemu religijnego. Zapewne niekonieczne jest w tym wypadku także rozumienie duchowości w kategoriach *stricte* teistycznych, gdzie „duchowość jest przede wszystkim osobistym życiem duchowym wierzącego, który wchodzi w osobową relację z Bogiem” (Gogola, 2001, s. 18). Jest ona raczej ujmowana w kategoriach doświadczenia osobistego i wiązana z pojęciem transcendencji jako dialogicznej relacji do czegoś, co przerasta „Ja”; co nadaje kierunek jego rozwojowi i może przyjmować intuicyjnie pojmowane postacie Absolutu (jako istoty najwyższej) lub *Summum Bonum* – najwyższego dobra stanowiącego punkt odniesienia dla ludzkiej egzystencji. Pojęcie duchowości może odwoływać się zarówno do „metafizycznych wsporników”, nawiązując do idei bóstwa – w tym sensie zyskuje wymiar osobowej relacji z jakkolwiek pojmowanym Bogiem (Reich, Oser i Scarlett, 1999), jak i – w świetle podejść psychologicznych – przyjmować wymiar mentalistyczny (jak u Williama Jamesa, 1952), osobowy (Carl Rogers, Abraham Maslow, Victor Frankl) lub moralny (Lawrence Kohlberg – w szczególności wymiar odniesiony do stawianej przez niego tezy o siódmym stadium rozwoju moralnego) (Kohlberg i Ryncarz, 1990).

W świetle przywołanych stanowisk „Ja” duchowe odnosi się do wewnętrznej, subiektywnej sfery istnienia człowieka i pozwala nam „myśleć o samych sobie jako o podmiotach myślących” (James, 1952, s. 191); może ono stanowić źródło egzystencjalnej orientacji i poczucia sensu (Maslow, 1970); stawiać zadanie nieustannego przekraczania siebie, własnych uwarunkowań naturalnych, w otwarciu na horyzont tego, co istotne i ponadjednostkowe, a zarazem wykraczające poza materialny i doczesny wymiar ludzkiej egzystencji (Frankl, 1958; 2010); orientować na urzeczywistnienie najwyższych wartości – transcendentnych względem aktów psychicznych człowieka, a zatem niestanowiących jego wytworów i w tym sensie posiadających status wartości uniwersalnych (Frankl, 1978, s. 91; Kohlberg, 1984). Określenie „duchowy” nie ma tu odniesień religijnych i powinno być rozumiane w kategoriach antropologicznych, nie zaś teologicznych.

Motyw autotranscendencji – rozwoju ku temu, co wyższe i ponadosobowe, nieustanne przekraczanie siebie w relacji do Absolutu – stanowi podstawowy mechanizm rozwoju dziecka w ujęciu Marii Montessori. Przypisuje ona dziecku atrybut pełnego życia duchowego. Już w nawiązaniu do najwcześniejszego okresu życia człowieka, tj. stadium noworodka, twierdzi: „Dzieciństwo, od jego najwcześniejszych etapów, to duchowe narodziny człowieka” (Montessori, 2018, s. 37). W poglądach Montessori odnajdujemy dwa równoległe funkcjonujące odniesienia duchowości dziecka: teistyczne i deontologiczne. Pierwsze z nich ma konotacje związane z chrześcijaństwem, choć nie wpisują się jednoznacznie w teologiczne wykładnie czy to katolicyzmu, czy protestantyzmu

(Foschi, 2008; 2012)². Drugie, o odniesieniach transcendencyjno-universalistycznych, stanowi źródło (ponadreligijnej) orientacji etycznej, a zarazem „woli sensu” ukierunkowującej aktywność człowieka na współuczestniczenie w harmonii wszechświata, w tym w zadaniu – jak je postrzega Montessori – kreowania „kosmicznego planu” wszechogarniającej harmonii istot żyjących oraz innych aspektów przyrody – planu, który jest przypisywany boskiemu zamierzeniu, gdyż natura posiada wewnętrzną mądrość kierującą formowaniem się wszechświata (Montessori, 2012, s. 154).

Stricte religijne odniesienia do duchowości dziecka i jej rozwoju pojawiają się we wcześniejszych pracach Montessori, w szczególności są one eksponowane w *Sekrecie dzieciństwa* (2018). Obecne tu ujęcie dziecięcej duchowości jest związane z pojęciem duszy obleczonej w ciało, ta zaś traktowana jest jako rezerwuar najwyższych wartości, które – początkowo nieuświadomiane i występujące w oderwaniu od relacji z Absolutem – stanowią siłę kierującą (od wewnątrz) rozwojem dziecka. Ich emanację stanowi *horme* – podstawowa siła życiowa, ukierunkowująca energię dziecka na „wzrost”, rozumiany w kategoriach samorozwoju. Centralną osią samorozwoju jest sfera duchowa, jak gdyby przenikająca, a zarazem poprzedzająca wszystkie pozostałe sfery (tj. poznawczą, motoryczną i społeczną). Zdaniem Montessori, „[ż]ycie psychiczne poprzedza inne formy ekspresji, np. motorycznej” (Montessori, 2012, s. 44); „dziecko ma sferę psychiczną już wtedy, kiedy nie jest jej w stanie manifestować” (Montessori, 2012, s. 46). Psychiczny wzrost dziecka nie jest tylko dojrzewaniem; jest przesycony wysiłkiem transcendencji, który jako „tajemny wysiłek dzieciństwa należy uznać za świętość” (Montessori, 2012, s. 48). Źródłem owej transcendencji jest Absolut, z przypisaną mu przez Montessori dynamiką przypominającą „pracę” Hegłowskiego ducha, przenikającego całe uniwersum, emanującego w różnych wymiarach, przekraczającego wszelką subiektywność i kształtującego rzeczywistość zgodnie z nadanym przez siebie (uniwersalnym) prawem (Hegel, 2002). Jak dowodzi Montessori, „[c]złowiek uczestniczy w uniwersalnej harmonii, budowanej przez wszystkie istoty żywe” (Montessori, 2012, s. 244). „Wszyscy więc są budowniczymi wszechświata i podążają za uniwersalnymi prawami” (Montessori, 2012, s. 245).

Tajemnicza siła transcendencji, ukierunkowująca wzrost, jawi się tu jako zadanie stojące przed człowiekiem, a zarazem uwikłane w teleologiczny charakter wszechświata i całej dziejowości (Frieson, 2018). By je wypełnić, człowiek „buduje supernaturę”, zaś jej obfitość pełni funkcję kosmicznego porządku (Montessori, 2018, s. 345). W jego kreowaniu dziecku przypada

² Z tego powodu pisanstwo Montessori było wielokrotnie poddawane krytyce, czy to ze strony stanowisk lokowanych w obrębie protestantyzmu, czy katolicyzmu.

rola szczególna, gdyż „proces budowania supernatury dokonuje się w dziecku. W tym tkwi tajemnica dzieciństwa (Montessori, 2018, s. 345).

Duchowość dziecka jako warunek kreowania „ludzkiej supernatury” obejmuje silnie zaznaczającą się tendencję wzrostu do świata uniwersalnych wartości. Wzrost ten, pojmowany jako rozwój moralny, przebiega (podobnie jak inne sfery rozwoju) etapowo, ostatecznie prowadząc do wpisania „indywidualnej” moralności w kontekst moralności o charakterze uniwersalnym, tj. moralności jednoczącej ludzkość we wspólnej misji osiągnięcia zbawienia (Frierson, 2021). Ciekawy (z kulturowego, ale i filozoficznego punktu widzenia) wydaje się ów eschatologiczny wymiar Montessoriańskiego dyskursu o dzieciństwie. Można go sprowadzić do tezy, że dziecko, przychodząc na świat jako duch zamieszkały w ciele, pełni rolę Mesjasza, którego zadaniem jest (moralne) odnowienie ludzkości – dorośli potrzebują bowiem „nowej istoty, która ich obudzi i ożywi świeżą energią, ponieważ już dawno tej energii w nich zabrakło” (Montessori, 2018, s. 128), zaś „bez dziecka, które pomaga się odnowić, człowiek stoczyłby się na dno” (Montessori, 2018, s. 129). Dziecko zostaje zatem osadzone w roli proroka odrodzonej ludzkości i doskonałego świata skąpanego w blasku Absolutu – zgodnie z ujęciem Montessori jest to idealna rzeczywistość wieczystego pokoju opartego na „kosmicznym porządku”. Ponownie można zauważyć, że wątek ten stanowi analogię do teleologicznych idei Hegla, Kanta (*Spółeczeństwo celów* i *Wieczny pokój*), a jeszcze wcześniej – perspektywy myślenia wyznaczanej przez klasycznych metafizyków, w tym Arystotelesa. W centrum tej teleologicznej, a zarazem teozoficznej logiki „widzimy postać dziecka, które stoi przed nami z otwartymi ramionami, zapraszając ludzkość do pójścia za nim” (Montessori, 2007a, s. 119). Przywołane słowa zapowiadają mesjanistyczny aspekt koncepcji antropologiczno-pedagogicznej Montessori. Znajduje on swój najsilniejszy wyraz w motywie inkarnacji, gdzie noworodek postrzegany jest jako „duch, który – by przyjść na świat – zamieszkał w ciele” (Montessori, 2012, s. 39). Twierdzenie to stanowi oś rozwijanej przez Montessori koncepcji inkarnacji dziecka, według której noworodek „za sprawą Ducha Świętego przyjął ciało i stał się człowiekiem” (Montessori, 2012, s. 39). Inkarnacja jest uznawana przez nią za „tajemny” proces kształtowania się ludzkiej osobowości, przyjmujący zarazem cielesny i duchowy wymiar (Montessori, 2018, s. 42).

Najważniejszy dla omawianej tematyki wymiar konceptualizacji dziecka i dzieciństwa wyłaniającej się z prac Marii Montessori stanowi jego mesjanistyczna koncepcja. W jej kontekście „dziecko jest wiecznym Mesjaszem, który bezustannie powraca między upadłych ludzi, aby doprowadzić ich do królestwa niebieskiego” (Montessori, 2018, s. 283). Przyjmuje ono rolę odkupiciela, cierpiącego za grzechy ludzkości, a jednocześnie stanowiącego podmiot jej

wybawienia: „Dziecko przejdzie przez mękę Chrystusa” (Montessori, 2018, s. 281). Dziecko, przychodząc na świat, jest skazane na męczeństwo. Nieogószczona rzeczywistość, którą zgotowali mu dorośli, przesycona jest przemocą, której głównie symboliczny charakter (Bourdieu i Passeron, 1990) dostrzega Montessori. Podstawowy przejaw przemocy, a zarazem źródło dziecięcego cierpienia stanowi tradycyjnie autorytarne podejście wychowawcze, gdzie „jedyną troską dorosłego było nawrócenie dzieci”, a tenże „dorosły stawiał się w roli wzorca doskonałości” – prowadziło to do miażdżenia kruchej, jak gdyby embrionalnej (analogii tej używa Montessori) duchowej struktury dziecka. Brak wrażliwości dorosłych, ich pedagogiczna nachalność, naznaczona zarówno despotyzmem, jak i narcyzmem, określona zostaje mianem „ślepoty dorosłych; jest ona zjawiskiem uniwersalnym, tak starym jak dzieje ludzkości” (Montessori, 2018, s. 276).

Warto podkreślić, że idea rozwoju dziecięcej duchowości w nieusuwalnym (w kontekście tej teorii) połączeniu z mesjanistyczną koncepcją dziecka i dzieciństwa stanowi punkt wyjścia dla Montessoriańskiej pedagogiki i osadzonych w niej założeń psychologicznych i rozwiązań metodycznych. Nowy wymiar edukacji, którego poszukiwała Montessori, miał w zamierzeniu charakter abolicjonistyczny; jego sensem było „zdjęcie dziecka z krzyża”, tj. usunięcie dewastujących sideł tradycyjnej edukacji, unieważniającej jego duchowy potencjał. Dlatego, jak pisze Montessori: „Dorosły chociaż pragnie ukształtować dziecko na swój obraz i podobieństwo, nie powinien tego czynić, [gdyż] staje się wówczas istotą obdarzoną mocą ogromną, gigantyczną, z którą pochwyci ją i niemal zmiążdży” (Montessori, 2018, s. 46). Zatem „[z] uwagi na delikatność związaną z każdym procesem tworzenia z niczego życie psychiczne dziecka należy chronić i zapewnić mu otoczenie przypominające osłonę i błony, jakie natura umieściła wokół fizycznego zarodka” (Montessori, 2018, s. 22). Sens edukacji nie polega zatem tylko na wspieraniu osobowego, a zarazem indywidualnego rozwoju dziecka (w tych kategoriach jest przeważnie rozumiana koncepcja Montessori), lecz powinna ona stanowić narzędzie pomagające dziecku w wypełnieniu jego eschatologicznie pojmowanej misji: „na pierwszym miejscu musi stać odkrycie i uwolnienie dziecka, ponieważ na tym zasadza się problem istnienia” (Montessori, 2018, s. 134). W tym sensie zadaniem edukacji jest ochrona człowieczeństwa przed ostatecznym upadkiem, co będzie możliwe jedynie dzięki chronieniu i towarzyszeniu rozwojowi delikatnej struktury duchowej dziecka. Na tym polega właściwy sens Montessoriańskiej pedagogiki.

Do abolicjonistycznego zamierzenia nawiązuje także istota edukacji religijnej w ujęciu Montessori, pomimo tego, że przeważnie jest ona odczytywana płytko i instrumentalnie – głównie w jej aspekcie socjalizacyjnym jako

dostosowującym dziecko do wymogów społeczeństwa i kultury, w tym do dominacji wyznania katolickiego we Włoszech (gdzie pierwotnie, z ograniczonym powodzeniem, koncepcja ta była wcielana w życie). Sama Montessori, pozostając naukowcem ukształtowanym w pozytywistycznym paradygmacie przyrodoznawstwa i nauk medycznych, była gorliwą katoliczką, lecz tworząc koncepcję teozoficzną, wraz z jej komponentem pedagogicznym, adresowała ją do szerszego grona odbiorców – zarówno tych, którzy wyznając jakąkolwiek religię i operując pojęciem woli boskiej, mają mentalne ramy do jej konceptualizacji, jak i tych, którzy – pozbawieni wyznania – mogą ją odnieść do wewnętrznej logiki wszelkiego istnienia (Montessori, 2007b, s. 50 i n.). Podjęte przez Montessori próby stworzenia koncepcji edukacji religijnej szły w parze z przekonaniem, że edukacja religijna dziecka stanowi odpowiedź na naturalną potrzebę rozwoju duchowego (Montessori, 2005, s. 185), aktywizującą rozwój duchowości człowieka, w tym rozwój moralny. Początkowo, co być może wynikało z fazy religijnego fanatyzmu w jej biografii, uznawała edukację religijną za niezbywalny warunek rozwoju tej sfery, co więcej, uważała, że brak wychowania religijnego w dzieciństwie nie może zostać skompensowany w życiu dorosłym (Montessori, 2005, s. 186). Bez względu jednak na to, czy o wychowaniu religijnym pisała z perspektywy religijnej gorliwości, czy też z perspektywy quasi-psychologicznej – podkreślała, w nawiązaniu do pragmatystycznej (a zarazem laickiej) postawy reprezentowanej przez wielce inspirującego ją Williama Jamesa, iż świadomość religijna jest dla człowieka źródłem lepszego, tj. głębszego, bardziej wartościowego życia, przeciwstawiając się doczesnym efektom płytkiej socjalizacji do wymogów laicyzującego się społeczeństwa doby nowoczesności.

Podobnie jak całościowo rozumiany proces wychowania chłopca w koncepcji pedagogicznej Jeana Jacques'a Rousseau pełni wobec rozwijającej się struktury psychicznej dziecka funkcję ochronną – broniąc ją przed zepsuciem grożącym ze strony cywilizacji (Rousseau, 1930), tak i w odniesieniu do Montessori możemy mówić o pedagogice negatywnej, zorientowanej nie tyle na instrumentalnie rozumiane stymulowanie rozwoju, ile ochronę jego wewnętrznych potencjałów: „Dokładamy więc starań, aby czuwać nad płomieniem duchowym ludzkości i ratować istotną naturę ludzką przed gnębiącym ją jarzmem społeczeństwa” (Montessori, 2005, s. 188).

Za interesujący aspekt koncepcji edukacji religijnej u Montessori można uznać jej połączenie z postulatem wolności dziecka w działaniach intelektualnych (Montessori, 2014, s. 252). Podobnie zatem jak całość oddziaływań edukacyjnych, religia nie powinna krępować swobody dziecięcego myślenia za sprawą niszczącej siły dogmatu. Istotą wychowania religijnego powinno stać się raczej odczucie przez dziecko obecności Boga we własnym życiu oraz

budowanie relacji z Bogiem opartej na zaufaniu i afekcie. Religia w doświadczeniu dziecka powinna być źródłem odczuwanej łaski i radości (Montessori, 2014, s. 253), nie zaś lęku. Jej zadaniem jest także prowadzenie dziecka do rozwoju i wzmacniania poczucia własnej godności. Wychowanie religijne powinno także mieć charakter refleksyjny, pomimo tego, że trudno to dostrzec we wczesnych „metodycznych” próbach adresowania edukacji religijnej do najmłodszych.

Metodyczna warstwa edukacji religijnej proponowana przez samą Montessori obejmowała obcowanie małego dziecka z symboliką religijną (Montessori, 1932). Początkowo towarzyszyło temu przygotowanie otoczenia dziecka (czyli wyposażenie go w stosowne atrybuty materialne, tj. pomoce rozwojowe, „konkretyzujące” i unaoczniające dziecku znaczenie określonych symboli religijnych, np. szat kapłańskich czy figury Chrystusa) oraz praktyczne ćwiczenia w ich wykorzystaniu, m.in. naśladowanie czynności związane z liturgią. Ćwiczenia praktyczne miały być realizowane indywidualnie i sprzyjać kontemplacji, by w przyszłości stać się dla dziecka źródłem jego refleksyjnego nastawienia do religii. Dodatkowym walorem tak zorientowanej edukacji religijnej miała być jej funkcja socjalizująca, polegająca na odbywaniu wspólnych praktyk. Zgodnie z rozwojową logiką rozwoju możliwości poznawczych dziecka – od myślenia operującego konkretem i jego wyobrażeniem do myślenia opartego na materiale czysto symbolicznym (tj. myślenia abstrakcyjnego) – zamierzonym przez Montessori celem edukacji religijnej miało być wkroczenie dojrzewającego dziecka w obszar rozbudowanej symboliki religijnej, umożliwiającej nie tylko jej głębokie rozumienie, lecz także przeżywanie i doświadczanie w kategoriach zarówno duchowych, jak i intelektualnych. Znaczenie „przygotowanego otoczenia” w edukacji religijnej odnosi się też do przekonania Montessori, że dorośli nie są w stanie „oferować” dziecku religii i religijności, bowiem medium kształtowania tej ostatniej nie jest prosty przekaz; za sprawą przygotowanego otoczenia religijność dziecka „rozwija się poprzez wpływ środowiska”, w sposób niejako osmotyczny (Montessori, 1946, s. 198). W tym sensie edukacja religijna w zamyśle Montessori nie jest edukacją dyrektywną, zaś jej intencją jest szeroko, a zarazem ponadwyznaniowo pojmowany rozwój duchowy dziecka.

Dość zaskakująco, krótko po opracowaniu koncepcji edukacji religijnej adresowanej do małych dzieci, Montessori wycofała się ze swoich intencji, uznając swój projekt za nieudany. Być może skłoniły ją do tego publiczne podejrzenia o sympatię wobec nurtu New Age, rozbudzone zwłaszcza jej pobytem w Indiach i zainteresowaniem religiami hinduizmu i buddyzmu (Debs, 2022). Z pewnością wpływ na jej decyzję miała też publiczna krytyka świeckich metod edukacyjnych, kolektywnego modelu wychowania oraz

koncepcji autonomii rozwojowej dziecka, których rzeczniką była Montessori. Główne źródło tak zorientowanej krytyki stanowiła silnie opiniotwórcza encyklika Piusa XI *Divini illius magistri*, po opublikowaniu której (w 1929 r.) wzrosła we Włoszech publiczna niechęć do koncepcji Montessori, zwłaszcza w odniesieniu do wychowania religijnego (Surma, 2017, s. 56). Ponadto sama Montessori zdała sobie sprawę z tego, że wykorzystanie jej metodycznego podejścia do edukacji religijnej jest ograniczone i nie nadaje się do przedstawienia wysoce abstrakcyjnych koncepcji religii Wschodu – zwłaszcza w kontekście wprowadzonej przez nią do edukacji zasady o wychodzeniu od doświadczenia konkretnego, czyli materialnego przedmiotu lub określonych czynności powtarzanych przez dziecko. Dostrzeżenie braku korespondencji jej metody z edukacją możliwą w obrębie wyznań, które rezygnują z materialnych reprezentacji symboliki religijnej, zdecydowało o wyeliminowaniu przegni z systemu pedagogicznego edukacji religijnej. Ostatecznie Montessori doszła do wniosku, że w ogóle nie ma potrzeby nauczania religii (Montessori, 1948) i przesunęła punkt ciężkości na kwestię duchowego rozwoju dziecka, który powinien przebiegać w warunkach wolności i naturalnej socjalizacji w obszarze praktyk religijnych, dzięki zaangażowaniu najbliższych mu osób dorosłych. W tym sensie, jak twierdziła, znacznie więcej daje dziecku udział w obrzędach wraz z rodzicami lub wspólna modlitwa z rodzeństwem niż systemowo zorganizowane nauczanie religii. Pomimo refleksyjnej drogi samej Montessori do weryfikacji i ostatecznego odrzucenia koncepcji edukacji religijnej pojawiają się komentarze, nierzadko obecne w piśmiennictwie akademickim, przedstawiające nieudolność metodyczną Montessori jako powód jej rezygnacji. Przykładowo: Wychowanie „religijne [...] powstało już po śmierci Marii Montessori, która w latach trzydziestych ubiegłego wieku próbowała, ale bez większych sukcesów, rozwinąć swoją metodę również w tej dziedzinie” (Surma, 2014, s. 101). Przy okazji warto wspomnieć, że wokół edukacji religijnej w ujęciu Montessori powstało sporo nieporozumień i niezasadnych interpretacji. Dość powszechnie Montessori jest uznawana za reprezentantkę nurtu konfesyjnego, zapewne za sprawą popularnej na świecie metodyki katechezy noszącej nazwę „Katecheza dobrego pasterza”, opracowanej już po śmierci Montessori przez Sofię Cavaletti (Surma, 2014).

To samo bogate doświadczenie kulturowe, które poprowadziło myśl Montessori w kierunku poszerzonego ekumenizmu, w sposób nieco paradoksalny przyczyniło się do rezygnacji przez nią ze zinstytucjonalizowanej edukacji religijnej stanowiącej przygotowanie do praktykowania określonego systemu religijnego – a sytuacja ta miała miejsce pomimo obecnych w jej pracach teozoficznych, mesjanistycznych, a być może i mistycznych ujęć dziecka i dzieciństwa. Choć cel Montessori w jej duchowym rozwoju pozostaje za-

gadką, to niektórzy badacze twierdzą, że jej duchowość rezonowała z nurtami teozofii i miała charakter transcendentalny, a zarazem mistyczny, obejmując esencje prawie wszystkich światowych tradycji (Miller, 2002, s. 3). W pewnym momencie swojego życia Montessori rozważała nawet założenie zakonu poświęconego służbie dzieciom (Kramer, 1976).

Współcześnie zainteresowanie montessoriańsko pomyślaną edukacją religijną ujawnia się nie tylko w geograficznych rejonach dominacji religii katolickiej, ale także w państwach wielowyznaniowych, takich jak Indie czy Japonia, gdzie dokonuje się – tym razem na lokalnym poziomie – pewnych reinterpretacji założeń dotyczących duchowego rozwoju dziecka, a także wykorzystuje się montessoriańską ideę wychowania do pokoju, tworząc na tej podstawie programy edukacji religijnej o charakterze ponadwyznaniowym. Wciąż jednak w powszechnej świadomości obecne jest przekonanie, że to Montessori zaprojektowała rozbudowany konfesyjny model edukacji religijnej, myląc dokonania samej Montessori z dokonaniem Sofii Cavaletti.

Literatura

- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Charlesworth M. (1995). Ecumenism between the world religions. *Sophia*, 34(1), 140–159.
- Coates M. (2011). Judaism & Montessori. Montessori life publication. *American Montessori Society*, Winter, 22–25.
- Debs M. (2022). Montessori in India: Adapted, competing, and contested framings, 1915–2021. *History of Education Quarterly*, 62(4), 387–417.
- Deklaracja o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich (1968). W: *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje* (s. 334–338). Poznań: Pallotinum.
- Frankl V.E. (1958). On logotherapy and existential analysis. *The American Journal of Psychoanalysis*, 18(1), 28–37.
- Frankl V.E. (1978). *Nieświadomiony Bóg*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Frankl V.E. (2010). *Wola sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frierson P. (2018). Maria Montessori's metaphysics of life. *European Journal of Philosophy*, 26(3), 991–1011.
- Frierson P. (2021). The moral philosophy of Maria Montessori. *Journal of the American Philosophical Association*, 7(2), 133–154.
- Hegel G.W.F. (2002). *Fenomenologia ducha*. Warszawa: Aletheia.
- Foschi R. (2008). Science and Culture around the Montessori's First "Children's Houses" in Rome (1907–1915). *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44, 238–257.
- Foschi R. (2012). *Maria Montessori*. Rome: Ediesse.

- Gogola J.W. (2001). *Teologia komunii z Bogiem*. Kraków: Wydawnictwo OO. Kar-melitów Bosych.
- Hill P.C., Pargament K.I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality. *American Psychologist*, 58, 64–74.
- Hill P.C., Pargament K.I., Hood R.W. Jr., McCullough M.E., Swyers J.P., Larson D.B., Zinbauer B.J. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30, 51–77.
- James W. (1952). *The principles of psychology. Great books of western world*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Jan Paweł II (2017). *Redemptor hominis*. Wrocław: Wrocławska Księgarnia Archi-diecezjalna.
- Kimko K. (2009). The Modification and Adaptation of Montessori Education in Japan. *International Journal of Learning*, 16(7), 667–676.
- Kohlberg L. (1984). *Essays on moral development*. Vol. 1–2: *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg L., Ryncarz R.A. (1990). Beyond justice reasoning: Moral development and considerations of a seventh stage. W: C.N. Alexander, S.M. Druker, E.J. Langer (red.). *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth* (s. 191–207). New York: Oxford University Press.
- Kramer R. (1976). *Maria Montessori: A Biography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maslow A.H. (1970). New introduction: Religions, values, and peak-experiences. *Journal of Transpersonal Psychology*, 2(2), 83–90.
- Maclean A.M., Walker L.J., Matsuba M.K. (2004). Transcendence and the Moral Self: Identity, integration, religion, and moral life. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 43(3), 429–437.
- Miller R. (2002). Nourishing the spiritual embryo: The educational vision of Maria Montessori. W: J.P. Miller, Y. Nakagawa (red.). *Nurturing Our Wholeness: Perspectives on spirituality in education* (s. 227–241). Brandon, VT: The Foundation for Educational Renewal.
- Montessori M. (1932). *The Mass Explained to Children*. London: Sheed & Ward.
- Montessori M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books.
- Montessori M. (2005). *Domy dziecięce*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Montessori M. (2007a). *Education and Peace*. The Montessori Series. Vol. 10. Laren: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori M. (2007b). *To Educate the Human Potential*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing.
- Montessori M. (2012). *The 1946 London Lectures*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing.
- Montessori M. (2014). *Odkrycie dziecka*. Łódź: Palatium.
- Montessori M. (2018). *Sekret dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ratzinger J. (1999). Dialog jest koniecznością. Kardynał Ratzinger odpowiada na pytania Znaku. *Znak*, 51, 4–24.

- Reich K.H., Oser F.K., Scarlett W.G. (1999). Spiritual and religious development: Transcendence and transformations of the self. W: K.H. Reich, F.K. Oser, W.G. Scarlett (red.). *Being human: The case of religion: 2. Psychological studies on spiritual and religious development* (s. 7–24). Lengerich: Pabst.
- Rousseau J.-J. (1930). *Emil czyli o wychowaniu*. Warszawa – Lwów: Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Shannon J.P. (1967) Education for ecumenism and ecumenism in religious education. *Religious Education*, 62(2), 104–107.
- Socha P. (red.) (2000). *Duchowy rozwój człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Surma B. (2014). „Życ w relacji” podstawą wychowania religijnego w koncepcji Sofii Cavalletti. W: M. Miksza (red.). *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości* (s. 101–110). Łódź: Palatum.
- Surma B. (2017). *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti (1917–2011). Geneza, założenia teoretyczne i recepcja*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Windiastruti E. (2022). Islamic religion through Islamic Montessori learning: A curriculum development for early childhood. *Hikmatuna. Journal for Integrative Islamic Studies*, 8(1), 55–63.