

Andrzej Kielian
Natalia Walkowiak
Wydział Teologiczny
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

KOSMICZNY WYMIAR ROZWOJU OSOBY W PEDAGOGICE MARII MONTESSORI

Pedagogika Marii Montessori to kompleksowy system pedagogiczny, obejmujący wszystkie sfery rozwoju człowieka od narodzin aż do wieku dojrzewania. Jego celem jest przygotowanie dziecka do samodzielnego życia w otaczającym świecie oraz świadomego przekształcania go w ramach rozwoju cywilizacji. Wyjątkowym elementem wychowania według włoskiej badaczki jest edukacja kosmiczna, która opiera się na założeniu, iż ludziom został dany spójny i wspólny porządek istnienia: kosmos. Człowiek zaś, dzięki swobodzie działania i własnej aktywności, może wpływać na niego, będąc zarazem odpowiedzialnym za to, by ów ład nie przerodził się w chaos. Każda interwencja w istniejący porządek ma znaczenie dla niego samego i dla świata.

Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest ukazanie kosmicznego wymiaru rozwoju osoby w pedagogice Marii Montessori. Osiągnięcie tego celu nastąpi poprzez zaprezentowanie koncepcji rozwoju człowieka w rozumieniu autorki owej pedagogiki, następnie zostaną scharakteryzowane główne elementy wychowania kosmicznego wraz z ukazaniem roli, jaką człowiek pełni we wszechświecie. Ponadto przedstawione zostanie znaczenie edukacji społecznej, religijnej i ekologicznej w kosmicznym planie dla rozwoju osoby.

Koncepcja rozwoju osoby w ujęciu Marii Montessori

Maria Montessori uważała, że człowiek nie rozwija się wyłącznie jako przedstawiciel rodzaju ludzkiego, lecz także jako osoba, to znaczy przejawia właściwości charakterystyczne tylko dla siebie. Za ważne cechy podmiotowego istnienia człowieka uznała możliwość nieograniczonego rozwoju, nieustanne budowanie osobowości za przyczyną wrodzonego potencjału. Włoska pedagożka podkreślała, że dziecko jest tajemnicą, a jednocześnie może ono stać się kimkolwiek, gdyż nie istnieje w nim nic poza *nebulae* – potencjałem rozwojowym, zaczątkiem osobowości, czy inaczej: podstawowym wyposażeniem, które decyduje o tym,

jaką osobą stanie się człowiek w optymalnych warunkach. Dziecko zatem samodzielnie realizuje unikatowy plan osobniczego rozwoju dzięki wzajemnej wymianie pomiędzy jego organizmem a otoczeniem. Aktywnie dostosowując się do środowiska, dziecko wytwarza model zachowania, który następnie pozwala mu na swobodne działanie w tym otoczeniu i wywieranie na nie wpływu. Ów rozwój bazuje jednak na wrodzonych predyspozycjach, które ewoluują w ciągu życia. Ta ewolucja następuje przy pomocy interakcji ze środowiskiem zewnętrznym, dlatego w pierwszych etapach życia winno być ono precyzyjnie ukształtowane, stanowiąc impuls do właściwie ukierunkowanego i kompleksowego rozwoju¹. Wewnętrzna dynamika, z którą osoba od swych narodzin buduje własne człowieczeństwo, nie jest aktywnością rozproszoną, ale podąża zgodnie z immanentnym, wrodzonym planem rozwoju zawartym w psychicznym zarodku i jawi się jako zmieniające się, celowe zainteresowania. Te *wrażliwe fazy* rozwoju, następujące po sobie w określonym porządku, odznaczają się ekstremalną chłonnością w uczeniu się i nabywaniu konkretnych kompetencji. Wymagają one jednak odpowiednich warunków, a więc zestrojenia bodźców środowiska z impulsami rozwojowymi². Uporządkowany świat przedmiotów oraz ład zewnętrzny są zaproszeniem dla dziecka do podjęcia aktywności oraz stanowią drogę prawdziwego, wewnętrznego rozwoju. Przygotowane otoczenie staje się dowódcą i gwarantem do podejmowania przez dziecko działań, startem do samodzielności³.

W pierwszym etapie życia, od narodzin do 6 roku życia, dziecko cechuje tzw. *chłonny umysł*. Jest to ten etap rozwoju, który polega na zdolności gromadzenia wrażeń zmysłowych z otoczenia⁴. Jednocześnie doznania te nie tyle wypełniają umysł dziecka, ile identyfikują się z osobą. Wtedy bowiem kształtują się fundamenty wszystkich cech osoby na drodze eksploracji środowiska i gromadzenia wrażeń, a następnie celowej aktywności dziecka w interakcji z otaczającym środowiskiem. Młody człowiek zatem twórczo adaptuje się do sytuacji zachodzących w jego naturalnym otoczeniu, co prowadzi do integracji osobowości, a przechodząc

¹ Por. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 2017, s. 26; B. Bednarczuk, *Aktywne uczenie się. Metoda Montessori urzeczywistnieniem założeń reformy systemu oświaty?*, w: *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, red. B. Surma, Łódź – Kraków 2009, s. 78–79; B. Bednarczuk, *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, Lublin 2007, s. 18; M. Cyłkowska-Nowak, *Wczesna, konstruktywistyczna krytyka koncepcji Marii Montessori*, w: *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej...*, dz. cyt., s. 82–84.

² Por. M. Montessori, *The Absorbent Mind*, Oxford 1992, s. 17–22; C. Grazzini, *The Four Planes of Development*, „The NAMTA Journal”, vol. 29, 2004, no. 1, s. 56–58.

³ Por. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori...*, dz. cyt., s. 45–48.

⁴ Por. S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin 2006, s. 18.

na kolejne etapy rozwoju, realizuje swój unikatowy plan osobniczego wzrostu. Środkiem do tego, by stać się niezależnym dorosłym, jest dynamiczny interakcjonizm, czyli różnorodne formy działalności, za pomocą których osoba reguluje swoje stosunki z otoczeniem, przekształcając je i zarazem budując samą siebie. Osiąganie zaś coraz wyższych poziomów rozwoju oznacza zrównoważone zmiany w sferze indywidualnej i społecznej. Osobowość pozostaje w gruncie rzeczy tożsama na wszystkich etapach rozwoju i reprezentuje esencję osoby. To harmonia właściwości człowieka, wyrosłych z jego potencjału i wyrażanych poprzez podejmowaną aktywność. Rozwój zdolności jednostki odbywa się dla dobra wspólnego, z uwzględnieniem losów świata, w którym żyje osoba⁵.

Określenie właściwości osobowości, które umożliwiają człowiekowi tworzenie więzi z otaczającym światem, M. Montessori odnalazła w tzw. *systemie relacji*, składającym się – według niej – z mózgu, zmysłów i mięśni. Widziane jako całość, pozwalają człowiekowi pozostać w kontakcie ze światem ożywionym i nieożywionym oraz z innymi ludźmi. Ów system kształtuje różnorodne formy ludzkiej działalności, dzięki którym jednostka reguluje swoje stosunki z otoczeniem. Funkcjonowanie poszczególnych komponentów systemu relacji zależy od woli osoby, umożliwiając zarazem osiągnięcie wyższych poziomów rozwoju. M. Montessori uważała, iż dziecko ze swej natury jest aktywne, a zarazem niezdolne do tego, by tę aktywność porzucić⁶.

Kształcenie zmysłów, które jest istotnym elementem w rozwoju systemu relacji, zaczyna się już w fazie *chłonnego umysłu*, kiedy to dziecko spontanicznie, a zarazem nieświadomie jeszcze, asymiluje obrazy i wrażenia ze środowiska, przetwarzając je w składniki ducha, co stanowi podstawę tworzenia wyobrażeń na temat rzeczywistości. Nie jest zatem obojętne, jakie one są, ponieważ to od nich uzależnione jest wychowanie społeczne i moralne. Uczucia, takie jak: miłość, nienawiść, strach i nadzieja, zaufanie i nieufność, bycie kochanym lub znienawidzonym, rozwijają się z interakcji i przeżyć z dorosłym, zanim jeszcze dziecko ukończy 6 lat. Dlatego bliski kontakt fizyczny, serdeczne dotknięcie i uścisk, mówienie i słuchanie są najważniejszymi częściami wczesnego wychowania zmysłowego. Oprócz tego ważny jest również staranny dobór przedmiotów i barw w przestrzeni życiowej dziecka oraz uczestnictwo w życiu rodziny – dziecko musi móc przyglądać się, przysłuchiwać i widzieć, co robią rodzice. Aktywność zmysłów to ważny składnik dostosowania się dziecka do otoczenia i fundament późniejszego świadomego zachowania⁷.

⁵ Por. B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Kraków 2016, s. 119–125.

⁶ Por. tamże, s. 122–126.

⁷ Por. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori...*, dz. cyt., s. 53.

Ostatnim zagadnieniem, jakie należy poruszyć w tej części artykułu, jest postulat M. Montessori dotyczący opracowania tzw. *filozofii działania*, czyli pełnej charakterystyki ludzkiej aktywności, która implikuje realizację potencjału osoby. Włoska pedagożka uważała, że ruch (aktywność) jest czymś charakterystycznym i normalnym dla przedstawicieli świata przyrody ożywionej. Jej zdaniem, żywe istoty nie poruszają się przypadkowo, lecz zmierzają do realizacji celów, a ich życie zgodne jest z prawami przyrody. Trudno wyobrazić sobie świat zupełnie nieruchomy, gdyby ustały wszelkie czynności zwierząt i ludzi. Wynikiem rozwoju i aktywności człowieka w świecie zewnętrznym jest rozwój cywilizacji. Koncepcja życia społecznego, oparta na afirmowaniu racji wspólnych, umożliwia przekraczanie istniejącego stanu rzeczy oraz pokonywanie egocentrycznych pragnień. Ten porządek zależy od działań skierowanych na konstruktywne cele o charakterze zarówno indywidualnym, jak i społecznym. Jedne i drugie sprawiają, że człowiek działa na korzyść innych, pragnie kontaktu i jedności z innymi, nie tracąc przy tym na własnym rozwoju. Osobowość jest systemem złożonym i nie da się trwale zmodyfikować oddzielnie żadnego z jej składników. Samorealizacja w ujęciu włoskiej badaczki nie może dokonywać się przez koncentrację na sobie, na własnych problemach czy posiadanych właściwościach.

Zdaniem M. Montessori, świat bez ruchu stałby się chaotyczny, podobnie jak ten, w którym ruch odbywałby się bez wskazania określonego zadania. Fundamentalnym atrybutem aktywności jest zatem celowość, gdzie każda istota żywa podejmuje działania dla siebie charakterystyczne i ma własne, ustalone z góry cele, zaś wszechświat to harmonijna równowaga pomiędzy tymi zróżnicowanymi zadaniami, które koordynowane są tak, by zapewniały osiągnięcie określonych zamierzeń⁸.

Osoba (jednostka) w planie kosmicznym

Plan kosmiczny to daleka perspektywa rozwoju świata i ludzkości. Kosmos, jako porządek istnienia, w którym wszystko ma swoje znaczenie, został dany i jednocześnie zadany człowiekowi – ma on poznać i zrozumieć różnorodne zależności, które go otaczają, a przez to odkryć własną pozycję na ziemi, w najbliższym otoczeniu i w społeczeństwie:

Przez wychowanie kosmiczne rozumiemy skuteczne przygotowanie nowych pokoleń do tego, aby rozumiały, że cała ludzkość zmierza do

⁸ Por. M. Montessori, *The Absorbent Mind*, dz. cyt., s. 134; B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori...*, dz. cyt., s. 126–127.

zjednoczenia się w jeden organizm. Powyższa koncepcja nie powinna być postrzegana jako ideał stworzony po to, aby pokierować działaniami ludzi, lecz jako już coś istniejącego w rzeczywistości, aczkolwiek jeszcze w fazie wdrażania. Nie chodzi zatem o zachęcenie ludzi do współdziałania w celu zjednoczenia, lecz o takie postępowanie, które wzbudzi świadomość skierowaną na to, że takie zjednoczenie już istnieje, i że wymaga świadomego dostosowania się ludzi do takiego właśnie stanu rzeczy, w jakim żyją⁹.

Podstawowym celem wychowania kosmicznego w tym ujęciu jest zatem pomoc dziecku w zrozumieniu i zaakceptowaniu prawa jedności wszechświata oraz wspieranie go w szukaniu miejsca i roli człowieka w owym całościowym i kompletnym systemie odniesień. Odkrycie i poznanie świata jako całości, kształtowanie zrozumienia dla środowiska społeczno-przyrodniczego, dostrzeżenie relacji i związków oraz stwarzanie okazji do działania praktycznego to podstawowe zadania, jakie w toku edukacji należy wypełnić, by ukazać dziecku jego właściwe miejsce i rolę w porządku wszechświata¹⁰. Rozpoznanie własnego miejsca w planie natury i występujących w niej współzależnościach to zarazem przyjęcie odpowiedzialności za swój rozwój i współtworzenie społeczeństwa przyszłości. Plan kosmiczny zatem nadaje sens pracy i rozwoju osoby i uzasadnia potrzebę działania z zamiarem realizacji kosmicznego zadania, jakim jest świadome i celowe ingerowanie w porządek natury, zachowanie równowagi, rozwój i naprawa świata¹¹. Włoska badaczka była przekonana, że wszechświat i człowiek rozwijają się ewolucyjnie według planu nakreślonego przez Boga. Świat jest zatem Bożym dziełem stworzenia, a siłą, która kieruje ewolucją i porządkiem wszechświata, jest Miłość. Człowiek z kolei, dzięki inteligencji i zdolności rozróżniania dobra od zła, ma niemal nieograniczone możliwości rozwoju ukrytego potencjału. Wykorzystuje go, przekształcając świat, tworząc kulturę i cywilizację (*supernaturę*) od samego początku swego istnienia na Ziemi, realizując przez to swoją *kosmiczną misję*. Zdarza się jednak, że w swym wewnętrznym, moralnym i mentalnym rozwoju, człowiek nie nadąza za zdobyczami techniki i cywilizacji, zaburzając w ten sposób panującą we wszechświecie równowagę, z czego wyrastać zaczyna niebezpieczeństwo wyobcowania i zagrożenie dla pokoju na świecie, choćby poprzez niesprawiedliwy podział

⁹ M. Montessori, *Czym jest wychowanie kosmiczne*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź – Kraków 2009, s. 183.

¹⁰ Por. E. Ochnio, *Edukacja ekologiczna a koncepcja wychowania Marii Montessori*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, dz. cyt., s. 190–191.

¹¹ Por. B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori...*, dz. cyt., s. 127–129.

dóbr i nierówny rozkład władzy politycznej w różnych regionach świata¹². Natomiast jedynym sposobem powrotu do równowagi jest odpowiednie wychowanie każdego pojedynczego człowieka – i temu właśnie służy *wychowanie kosmiczne*. Ta generalna perspektywa wszystkich wysiłków wychowawczych i edukacyjnych stwarza możliwość harmonijnego rozwoju rozsądku i sumień ludzi oraz ukazuje powiązania nauk przyrodniczych, humanistycznych i społecznych. Jednocześnie M. Montessori przyświecał cel, by otworzyć dziecku perspektywę interkulturową, np. poprzez uwzględnienie różnych znaków pisma i systemów liczbowych innych kultur, które odzwierciedlają pewne wspólne cechy wszystkich ludzi, jak mowa, religia czy sztuka albo zdobycze matematyki, mające fundamentalne znaczenie dla budowania jedności wśród ludzi różnych ras i kultur¹³.

Wychowanie kosmiczne jest rodzajem reguły dydaktycznej, realizowanej na wielu poziomach w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Dziecko, dorastając w atmosferze zaufania, niezawodności i obowiązujących norm, odbiera swój świat jako zasadniczo uporządkowany. Ład świata staje się jego własnym wewnętrznym porządkiem. Dzięki wiadomościom z dziedzin biologii, geografii, historii i astronomii, wychodząc od ogółu do szczegółu, dziecko potrafi zrozumieć i poznać tajniki wszechświata, a posiadając ogłęd całości, stopniowo przechodzi do informacji szczegółowych. Postrzeganie życia człowieka w ujęciu kompleksowym umożliwia łatwiejsze zrozumienie różnic między ludźmi, uzmysławia też, że zasoby naturalne Ziemi są ograniczone, a człowiek jest odpowiedzialny za wszystko, co istnieje na naszej planecie. Do dwóch najistotniejszych wątków w wychowaniu kosmicznym Maria Montessori zaliczyła wychowanie dla pokoju i edukację ekologiczną. Człowiek jako jedyna istota żyjąca ma szczególne miejsce w kosmosie, mając możliwość świadomego wkraczania w porządek kosmiczny. To na nim spoczywa wielka odpowiedzialność za zachowanie równowagi w świecie, jego poprawę, upiększanie i rozwijanie¹⁴.

¹² Por. C. Grazzini, *The Four Planes of Development*, dz. cyt., s. 56–58; B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori...*, dz. cyt., s. 119–125; B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008, s. 39–40.

¹³ Por. Por. H. Ludwig, „*Wychowanie kosmiczne*” Marii Montessori – alternatywny program wychowania i kształcenia w epoce postmodernistycznej, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 108–112.

¹⁴ Por. M. Montessori, *Czym jest wychowanie kosmiczne*, dz. cyt., s. 185–186; E. Ochnio, *Edukacja ekologiczna...*, dz. cyt., s. 194–195; J. A. Beydler, *Cosmic Education: The Heart of the Montessori Elementary Classroom*, w: <http://www.forsmallhands.com/ideas-insights/cosmic-education> [31.05.2017].

Dialog edukacyjny podstawą wychowania dla pokoju

Maria Montessori była przekonana, że rozdarcie wprowadzone przez II wojnę światową domaga się ponownej odbudowy świata. Przebywając w tym czasie w Indiach, spotkała się z Mohandasem K. Gandhim, co miało niewątpliwie wpływ na jej skryształowaną w tym okresie koncepcję planu kosmicznego, którą można traktować jako odpowiedź na los współczesnego jej społeczeństwa miotanego rozlicznymi konfliktami i wojnami¹⁵. Należy jednak zwrócić uwagę, iż włoska badaczka rozumiała pokój nie tylko w kategoriach negatywnych – braku wojen i konfliktów – ale postrzegała go jako osiągnięcie stanu harmonii w świecie, zwycięstwo sprawiedliwości i miłości pomiędzy ludźmi, to z kolei wymaga właściwego rozwoju jednostki, zwłaszcza rozwoju duchowego człowieka, tak by mógł bez lęku nadażać za zdobyczami kultury i cywilizacji. Punktem wyjścia wychowania dla pokoju jest spotkanie dziecka z dorosłym. To pierwsza z relacji, którą można rozpatrywać w kategoriach dialogu z Innym. I pierwsze pole bitwy, gdyż

...nie ma na świecie przestrzeni dla dziecka, nie ma przestrzeni materialnej i nie ma przestrzeni w sercu, w umyśle ludzi. Ludzkość tworzy swoje prawa i się rozwija, a warunki dziecka wciąż się pogarszają tam, gdzie te dla dorosłego się poprawiają. Wydaje się, że również ojciec i matka mówią swoim dzieciom *żegnaj*, ponieważ mają wciąż za dużo do zrobienia¹⁶.

Konflikt pomiędzy dorosłym i dzieckiem nosi znamiona potyczki pomiędzy silniejszym a słabszym. Wynikiem tego sporu jest słaba osobowość wychowanca, podatna na zniszczenie przez problemy dnia codziennego¹⁷. Krytyka M. Montessori odnosi się tutaj do – współczesnego jej – wychowania dyrektywnego, opartego na relacji podmiot–przedmiot i nasyconego działalnością odtwórczą. Konsekwencje takiego kształcenia okazują się bardzo przygnębiające, bowiem uczeń zniechęcony i karcony, któremu nie zostawia się pola do swobodnego działania, do pokierowania swoją wolą, uczonego posłuszeństwa i uległości ponad zdrowym rozsądkiem i poczuciem sprawiedliwości, jest prowadzony wprost do

¹⁵ Por. M. Miksza, *Koncepcja pokoju i wychowania dla pokoju w poglądach Marii Montessori*, w: *Wychowanie dla pokoju w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Łódź 2016, s. 57–59; B. Surma, *Wychowanie dla pokoju w koncepcji Marii Montessori: utopia czy rzeczywistość?*, w: *Wychowanie dla pokoju w pedagogice Marii Montessori*, dz. cyt., s. 66; J. Wasilewska, *Spotkanie Marii Montessori z Mohandasem K. Gandhim*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, dz. cyt., s. 226–227.

¹⁶ M. Montessori, *Wychowujcie dla pokoju. Dlaczego dziś wychowanie może mieć wpływ na świat*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, dz. cyt., s. 164.

¹⁷ Por. tamże, M. Miksza, *Koncepcja pokoju i wychowania dla pokoju ...*, dz. cyt., s. 60.

zagubienia, destabilizacji emocjonalnej, a także otwiera mu to drogę ku uległości wobec przywódców¹⁸. Jako alternatywę Włoszka proponowała wychowanie ukierunkowane na takie wartości i postawy, jak: samodzielność, odpowiedzialność, samodyscyplina, pracowitość, miłość i pokój, a więc wychowanie oparte na teorii kosmicznej, gdzie prawdziwy pokój oznacza lepszy świat, w którym panuje sprawiedliwość, miłość i harmonia¹⁹.

Kolejne pole dialogu, który wyłania się z owego wychowania, to spotkanie człowieka, a zatem zarówno dziecka, jak i dorosłego, z kulturą i cywilizacją. Ukształtowanie ram współpracy M. Montessori uzależniła od zasad moralnych, jakimi ludzie zdolni są kierować swoim myśleniem i postępowaniem:

Teraz możemy zapytać się, dlaczego poziom ludzkiej moralności może oznaczać regres na drodze postępu cywilizacyjnego? Dlaczego, jeśli ktoś ogłasza konieczność zabijania, wszyscy idą za nim? Dlaczego można nadal mówić o bohaterstwie, tak jak się je rozumiało w przeszłości, bez zmiany tej koncepcji? Odpowiadamy: *nastąpił wielki skok w rozwoju zewnętrznym, a nie nastąpił żaden postęp ludzkości na poziomie wewnętrznym*. Człowiek nie rozumie wcale problemów: nic nie zostało zrobione dla rozwoju duchowego²⁰.

Wykorzystanie zdobyczy kultury i cywilizacji, swobodny sposób bycia człowieka w dokonującym się w szybkim tempie progresie technicznym możliwy jest wyłącznie dzięki posiadanym przez niego kwalifikacjom moralnym, stanowiącym o sile i niezależności jego ducha, o możliwości trzeźwej oceny dokonujących się przemian i adaptacji do nich. M. Montessori podkreślała, iż człowiek nieprzygotowany do funkcjonowania w zastanej i zmieniającej się rzeczywistości nie będzie nigdy czuł się w świecie *jak u siebie*: „...obecnie każdy z nas czuje się trochę anormalny”²¹. Brak równowagi pomiędzy postępem zewnętrznym a rozwojem duchowym człowieka jest zatem kolejnym obszarem zaburzonej harmonii, którą odzyskać można poprzez właściwe wychowanie:

Ludzie podobni są do ziarenek piasku na pustyni, wszyscy razem i każdy osobno. Taki grunt jest jałowy, wystarczy trochę wiatru, by go zniszczyć: ale trochę żywej wody (wł. *spirituale*) wystarczyłoby, żeby ta ziemia stała się mniej sucha i bardziej trwała. Konieczne byłoby, żeby tam wzmożło się trochę życia, ponieważ to życie jest tym, które przemienia piasek w żyzną glebę. Prawdziwą groźbą, która obecnie zagraża ludzkości, jest nie wojna, ale ta beznadziejna jałowość, to opóźnienie rozwoju. Poczucie

¹⁸ M. Montessori, *Wychowujcie dla pokoju...*, dz. cyt., s. 165.

¹⁹ B. Surma, *Wychowanie dla pokoju w koncepcji Marii Montessori...*, dz. cyt., s. 72.

²⁰ M. Montessori, *Wychowujcie dla pokoju...*, dz. cyt., s. 163.

²¹ Tamże, s. 164.

nieszczęścia przez człowieka jest najstraszniejszą rzeczywistością: nie umie się cieszyć, jest przestraszony, ma poczucie niższości względem czegoś, co jest w nim samym. Niesie w sobie pustkę! A natura odczuwa wstręt do pustki, ona pragnie ją wypełnić w jakikolwiek sposób. Prawdziwym niebezpieczeństwem dla ludzkości jest pustka w duszach: wszystko pozostałe nie jest niczym innym jak tylko jej konsekwencją²².

Dzieci muszą nauczyć się poznawać samych siebie, nazywać swoje pragnienia, uczucia i emocje, ale także rozpoznawać potrzeby innych, tworzyć relacje i współpracować²³. Konieczność zestrojenia wewnętrznego świata osoby i cywilizacji zewnętrznej – kultury – Włoszka ukazała za pomocą wymownej metafory, ukazującej, w jak dużym stopniu odpowiednio prowadzona edukacja umożliwia człowiekowi docenienie i wykorzystanie oraz twórczą zmianę ładu, jaki sam w toku swego rozwoju wytworzył w sobie i wokół siebie:

Wyobraźmy sobie księcia, który posiada wspaniały pałac, ozdobiony wspaniałymi dziełami sztuki, wschodnimi dywanami, kosztownymi przedmiotami i tak dalej, który ożenił się z prostą kobietą z ludu. Ta odważna kobieta wchodzi do pałacu jako księżniczka, ale spaceruje po kosztownych dywanach bez docenienia ich wartości, nie dostrzega i nie podziwia także dzieł sztuki. Księżę zrozumiał, że nie wystarczy ożenić się z kobietą z ludu, by stała się księżniczką: trzeba ją kształcić. I tak uczynił. Zaczął ją uczyć tak, żeby mogła wrócić do pałacu jako księżniczka i zachwycać się przedmiotami, które los dał jej do dyspozycji. A zatem świat cywilizacyjny jest podobny do pałacu księcia, ludzkość do kobiety z ludu. Trzeba kształcić księżniczkę: to jest prawdziwy problem. Nic innego nie jest potrzebne: nie brakuje pałaców, godności tytułów, brakuje tylko edukacji. Obecnie znaczenie edukacji jest przeogromne, ponieważ człowiek posiada o wiele więcej, niż wie i czym aktualnie może się cieszyć. Ma wszystko! Potrzebne jest, żeby poznał wartość tego, co ma! Żeby umiał z tego korzystać!²⁴

Nowy człowiek, w którym Montessori pokładała nadzieję dla pokoju w przyszłości, jest silny, niezależny, potrafiący współpracować z innymi na zasadzie poszanowania wolności i godności drugiego człowieka. Budowanie owego *nowego człowieka* należy rozpocząć od kształtowania nowego dziecka. Włoszka postulowała zatem egalitaryzm w dostępie do dóbr i zdobyczy kultury. Nie sposób zrozumieć życia wraz ze sposobami jego doskonalenia bez odniesienia do wszechświata i jego ewolucji, której kultura stanowi istotny element. Życie

²² Tamże, s. 165.

²³ Por. M. Miksza, *Koncepcja pokoju i wychowania dla pokoju...*, dz. cyt., s. 62–63.

²⁴ M. Montessori, *Wychowanie dla pokoju...*, dz. cyt., s. 166.

można zrozumieć jedynie wtedy, gdy rozpatruje się je przez pryzmat zachowania i zapewnienia rozwoju tej większej całości, której jest ono tylko jednym z czynników uczestniczących²⁵. Korzystanie ze środowiska czy też własne doskonalenie ma zatem zostać podporządkowane współpracy na rzecz dobra uniwersalnego²⁶.

Dialog z Bogiem podstawą wychowania religijnego

Maria Montessori już od 1910 r. rozwijała oryginalną koncepcję wychowania religijnego, opartego na doktrynie i Tradycji Kościoła katolickiego. Uważała zatem, że liturgia ukazuje bogactwo dydaktyczne i wychowawcze, przez które osoba odnajduje pożywienie dla ducha. Przełomowym dla niej momentem było odkrycie *religijnego dziecka*, które wykazuje intuicję i religijne porywy oraz wyraża swoje potrzeby życia wewnętrznego²⁷. Zdaniem Włoszki, budowanie pełnej osobowości musi zawierać ów wymiar, którego kształtowanie we wczesnym stadium zależy przede wszystkim od rodziny, gdyż to ona wprowadza w atmosferę religijną i stosunek do Boga. Pominięcie go w pracy wychowawczej na etapie wczesnego dzieciństwa będzie skutkowało religijnym niedorozwojem²⁸. Uważała, że dzieci w okresie 3–6 lat powinny mieć możliwość działania, doświadczenia i przeżywania zainspirowanych przez dorosłego sytuacji związanych z wiarą. Pomocą do tego miały być stworzone przez autorkę specjalne materiały edukacyjne, jak kącik modlitwy czy odpowiednio przygotowany mszalik wprowadzający do uczestnictwa we Mszy Świętej²⁹.

Wychowanie religijne oparte na pedagogice M. Montessori zostało rozwinięte przez Sofię Cavalletti oraz Giannę Gobbi i nazwane *Katechezą Dobrego Pasterza*. Posiada ono wybitnie biblijny i liturgiczny charakter, ponieważ ugruntowane zostało na metodzie znaków i przypowieści. Jego celem jest głoszenie Dobrej Nowiny oraz dzielenie się doświadczeniem religijnym³⁰. Dzięki temu dziecko ma możliwość przeżywania relacji z Bogiem w atmosferze radości,

²⁵ Tamże, *Czym jest wychowanie kosmiczne...*, dz. cyt., s. 185.

²⁶ Tamże, s. 186.

²⁷ Por. F. Cocchini, *Możliwości religijne dziecka*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, dz. cyt., s. 208.

²⁸ Por. Łatacz, *Wprowadzenie do wychowania religijnego w pedagogice Marii Montessori*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwierski, Kraków 1998, s. 86.

²⁹ Por. N. M. Ruman, *Wychowanie religijne i katecheza w systemie pedagogicznym Marii Montessori. Na przykładzie wprowadzenia dzieci do udziału we Mszy św.*, „Katecheta” 2014, nr 5, s. 87–88.

³⁰ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 3 do 6 lat*, tłum. K. Stopa, Kraków 2001, s. 63–68.

która jest oznaką odnalezienia właściwego *partnera*, zdolnego wciągnąć całą osobę i potrafiącego zaspokoić potrzebę miłości w najgłębszym znaczeniu. Dla osoby wierzącej jedynym *partnerem*, który zaspokaja potrzebę miłości i relacji w sposób tak radykalny, głęboki i całościowy, jest osobowy Bóg³¹. Model działań wychowawczych ma pozwolić zatem dziecku odkrywać świat wokół siebie oraz własną osobowość w kategoriach daru, u którego źródeł stoi bezwarunkowa *Miłość*.

Zagadnienie wychowania religijnego było obecne niemal przez całe życie M. Montessori. Według niej, człowiek ze swej natury stworzony został do przywierania z Bogiem i z innymi ludźmi. *Berit* stanowi fakt religijny. Jest ogniwem łączącym Boga z człowiekiem, a zarazem celem wychowania i życia religijnego. S. Cavaletti, rozwijając tę myśl, określała je mianem *uniwersalnej harmonii*, która pochodzi od Stwórcy i łączy ze sobą wszystkie poziomy stworzenia³². Człowiek w procesie edukacji, nawiązując kontakt z rodzicami, nauczycielami i innymi osobami ze swojego otoczenia, przejmuje wyznawane przez nich wartości, a zarazem, na zasadzie posłuszeństwa, wchodzi w relację z kimś, kto jest ponad nim. Uczy się odpowiedzialności i okazywania szacunku, a będąc dojrzałym, otwiera się na drugiego człowieka, staje się empatyczny i rozumie potrzeby innych, potrafi z nimi współdziałać, pozostawać w twórczym dialogu i interakcji. W wymiarze religijnym zaś podejmuje relację z Bogiem, tym Innym, który pierwszy zawarł z nim przymierze. Wychowanie do *berit* oznacza zdolność do kontemplacyjnego oglądu otaczającej rzeczywistości. Jest także kształtowaniem wrażliwości na sposoby manifestacji Stwórcy, który poszukuje kontaktu z człowiekiem. Co więcej, jest wejściem w dialog z samym sobą, by odkryć zasoby swojego wewnętrznego życia. Wychowanie do przymierza oznacza ponadto uświadamianie dziecku, iż na świecie są inni ludzie, których należy poznać i szanować, od których można się uczyć i niekoniecznie należy dążyć do ich pokonania, pomimo posiadania takiej możliwości. Pomoc, jaka w procesie kształcenia zostanie udzielona dziecku w ustabilizowaniu relacji z Bogiem i z ludźmi, stanie się dla niego wyznacznikiem do właściwego wyboru postaw i zachowań w późniejszym okresie życia³³.

³¹ Por. B. Surma, *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu? Kilka słów o programie i metodzie Katechezy Dobrego Pasterza*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSFP Ignatianum w Krakowie”, Kraków 2010, s. 20, 27–28.

³² Por. S. Cavaletti, *La catechesi come „avventura”*, w: Taż, *La catechesi del Buon Pastore. Antologia di testi scelti a cura di Francesca e Patrizia Cocchini*, Bologna 2015, s. 44–45.

³³ Por. B. Surma, *„Życ w relacji” podstawą wychowania religijnego w koncepcji Sofii Cavaletti*, w: *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Łódź 2014, s. 105.

Dialog z naturą podstawą edukacji ekologicznej

Edukacja ekologiczna, której M. Montessori była bez wątpienia pionierką, idzie w jej koncepcji w parze z wychowaniem religijnym. Według niej, poczucie odpowiedzialności za środowisko związane jest ściśle z formacją moralną oraz prawidłowym rozwojem człowieka:

Podobnie jak dla życia fizycznego dziecka jest konieczny kontakt z żywymi siłami natury, tak dla jego rozwoju psychicznego niezbędne jest umieszczenie duszy dziecka w kontakcie ze stworzeniem, tak by mogło ono gromadzić dla siebie skarb, czerpiąc z kształcących sił żywej przyrody. Osiągnięcie tego celu umożliwi ogrodnicza praca dziecka, ucząca go uprawy roślin i troski o zwierzęta, tym samym dając mu sposobność do rozumnej kontemplacji natury³⁴.

Okazywanie troski względem przyrody, zapoczątkowanej uważną obserwacją zjawisk związanych z życiem, sprawia, że dziecko staje się czujne i odpowiada na potrzeby roślin i zwierząt, o które ma dbać. Pomiędzy nimi a dzieckiem tworzy się tajemnicza łączność (*mysterious correspondence*), prowadząca do samodzielnej, ukierunkowanej aktywności. Stanowi ona także wprowadzenie w cnotę cierpliwości, gdy np. ziarno zostało zasiane w doniczce i oczekuje się na jego dalszy rozwój. Natura w ten sposób odpowiada na opiekę człowieka z nieporównaną wprost hojnością, obdarzając go swymi owocami. Na tej podstawie, zdaniem Montessori, w dziecku rodzi się, a następnie rozwija „to uczucie wiary i zaufania wobec żyjących stworzeń, będące ponadto formą miłości i zjednoczenia ze wszechświatem”³⁵. Bez tego troskliwego kontaktu dziecka z naturą nie jest możliwe wychowanie człowieka cywilizowanego, tzn. zdolnego odpowiedzialnie korzystać ze zdobyczy kultury ludzkiej w jej współczesnym kształcie:

Porządek natury rozumianej jako cywilizowane środowisko lub *supernatura* jest utrzymywany przez nieskończoną ilość czynników, będących na każdym biologicznym poziomie rozwoju, ale które wszystkie razem przyczyniają się, jak zdyscyplinowane wojsko, do jego zachowania.

³⁴ „But if for the psychical life it is necessary to have the child exposed to the vivifying forces of nature, it is also necessary for his psychical life to place the soul of the child in contact with creation, in order that he may lay up for himself treasure from the directly educating forces of living nature. the method for arriving at this end is to set the child at agricultural labor, guiding him to the cultivation of plants and animals, and so to the intelligent contemplation of nature”. M. Montessori, *The Montessori Method*, BN Publishing, bmv 2008, s. 115.

³⁵ „It is well then, to develop this feeling of trust and confidence in living creatures, which is moreover, a form of love, and union with the universe”. Tamże, s. 117.

Człowiek, który stoi ponad wszystkimi pozostałymi istotami żyjącymi, jest rzeczywiście panem dominującym nad tą krążącą po niebie pośród innych gwiazd planetą, ale jest też jednym z czynników aktu tworzenia, twórcą wszechświata³⁶.

Wychowanie ekologiczne ma zatem swój głęboki i bezpośredni wymiar antropologiczny. Wychodzi od człowieka i ku niemu, jako współtwórcy ewolucji wszechświata i kreatorowi kultury, zmierza. Spośród wszystkich dzieł natury i cywilizacji to właśnie jemu należy się najgłębszy szacunek i prawdziwy podziw (*worship*):

Bycie człowiekiem daje tak wiele powodów do dumy, że powinno prowadzić do poczucia odpowiedzialności i (prawie) religijnego uwielbienia. Ten, kto osiąga taki stan, szanuje i chroni nie tylko życie ludzkie, ale też wszystkie istniejące rzeczy, gdyż z nich wszystkich człowiek czerpie wielkość własnych dzieł³⁷.

Kwintesencja zaś cech ludzkich znajduje się w dziecku, zatem to od niego należałoby rozpocząć ów podziw dla ludzkości, formułując ideę i rzeczywistość *nowego człowieka*. By to zadanie stało się łatwiejsze, w toku edukacji montesoriańskiej używa się tzw. *linii czasu*, służących do kształtowania i zrozumienia pojęć przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Tworząc te linie dla dni, tygodni i miesięcy, dzieci umieszczają wzdłuż nich swoje fotografie i porównują zmiany w miarę upływu czasu. Podobnym sposobem wychowania jest świętowanie urodzin. Aby uzmysłowić, że to ważny moment w życiu każdego człowieka, dziecko przy pomocy rodzica przygotowuje album ze zdjęciami ukazującymi jego rozwój od momentu poczęcia do tyłu lat, ile kończy³⁸. Przedstawiając w ten sposób historię własnego życia, dziecko poznaje proces poruszania się Ziemi względem Słońca oraz uczy się, że jest kimś ważnym i wyjątkowym³⁹.

Szacunek do świata i przyrody jest niezbędnym elementem w pedagogice Marii Montessori. Stanowi niejako wychowanie do przymierza między ludzkością a środowiskiem. Człowiek powinien mieć świadomość, że spoczywa na nim odpowiedzialność za planetę. Ta troska o wspólny dom powinna odzwierciedlać się w budowaniu relacji ze światem ożywionym i nieożywionym, która pozwala lepiej go poznać i dbać o niego. To kolejne pole dialogu, które zarazem pozwala

³⁶ M. Montessori, *Czym jest wychowanie kosmiczne*, dz. cyt., s. 186.

³⁷ Tamże, s. 185.

³⁸ M. Montessori uważała, że życie człowieka zaczyna się już w łonie matki. Por. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori...*, dz. cyt., s. 26.

³⁹ Por. K. Grygielska, *Wychowanie kosmiczne w pedagogice Marii Montessori*, w: www.wikom.pl/ps4belchatow/pictures/09022011kosm.doc [1.06.2017].

człowiekowi na harmonijny rozwój, jak też stanowi dla niego zadanie, do którego jest powołany w duchu odpowiedzialności i szacunku.

Wychowanie kosmiczne stanowi podstawowy element konstrukcyjny systemu pedagogicznego M. Montessori. Wychodzi z założenia, że dziecko jest budowniczym otaczającego świata oraz panem samego siebie. Aby we właściwy sposób mogło rozumieć swoje miejsce na Ziemi, podejmować zadania, które czekają go w dorosłości, a także rozwijać siły psychiczne oraz żyć we właściwie kształtowanych relacjach, potrzebuje odpowiedniego wychowania w przygotowanym otoczeniu. Dziecko, w ujęciu Włoszki, stanowi *kosmiczną siłę* do przemian, te zaś nie mogą dokonać się bez dialogicznego spotkania z Innym, którym dla dziecka jest zarówno dorosły, otaczający świat (przyroda i kultura), jak i Bóg. Wreszcie zauważa ono, że i samo dla siebie jest tajemnicą, którą może właściwie przeżywać, rozwijając ukryty potencjał, poprzez podtrzymywanie wielostronnego i dynamicznego interakcjonizmu. Celem wychowania jest zatem zaszczepienie w człowieku już od najmłodszych lat owej życiowej potrzeby rozwoju samego siebie i porządku wokół siebie, potrzeby, która wynika z wewnętrznego imperatywu rozwojowego, a winna być moderowana w toku wychowania i relacji z otoczeniem, którym w najszerszym znaczeniu jest cały kosmos – porządek istnienia. Teoria kosmiczna M. Montessori daje szerokie możliwości przekształcania świata i czynienia go bardziej ludzkim zarówno na poziomie ekologii, jak i cywilizacji, kultury i życia duchowego.

Bibliografia

Bednarczuk B., *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, Lublin 2007.

Bednarczuk B., *Aktywne uczenie się. Metoda Montessori urzeczywistnieniem założeń reformy systemu oświaty? w: Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, red. B. Surma, Łódź – Kraków 2009, s. 71–80.

Bednarczuk B., *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Kraków 2016.

Beydler J. A., *Cosmic Education: The Heart of the Montessori Elementary Classroom*.

Cavalletti S., *La catechesi come „avventura”*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore. Antologia di testi scelti a cura di Francesca e Patrizia Cocchini*, Bologna 2015, s. 41–48.

Cavalletti S., *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 3 do 6 lat*, tłum. K. Stopa, Kraków 2001.

Cocchini F., *Możliwości religijne dziecka*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź – Kraków 2009, s. 207–212.

Cylkowska-Nowak M., *Wczesna, konstruktywistyczna krytyka koncepcji Marii Montessori*, w: *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, red. B. Surma, Łódź – Kraków 2009, s. 81–89.

Grazzini C., *The Four Planes of Development*, „The NAMTA Journal”, vol. 29, 2004, no. 1, s. 27-61.

Grygielska K., *Wychowanie kosmiczne w pedagogice Marii Montessori*.

Guz S., *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin 2006.

Ludwig H., „*Wychowanie kosmiczne*” Marii Montessori – alternatywny program wychowania i kształcenia w epoce postmodernistycznej, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 105–117.

Łatacz E., *Wprowadzenie do wychowania religijnego w pedagogice Marii Montessori*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1998, s. 84–89.

Miksza M., *Koncepcja pokoju i wychowania dla pokoju w poglądach Marii Montessori*, w: *Wychowanie dla pokoju w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Łódź 2016, s. 57–65.

Miksza M., *Zrozumieć Montessori, Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 2017.

Montessori M., *Czym jest wychowanie kosmiczne*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź – Kraków 2009, s. 183–186.

Montessori M., *The Absorbent Mind*, Oxford 1992.

Montessori M., *The Montessori Method*, BN Publishing, 2008.

Montessori M., *Wychowujcie dla pokoju. Dlaczego dziś wychowanie może mieć wpływ na świat*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź – Kraków 2009, s. 161–166.

Ochnio E., *Edukacja ekologiczna a koncepcja wychowania Marii Montessori*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź – Kraków 2009, s. 187–196.

Ruman N. M., *Wychowanie religijne i katecheza w systemie pedagogicznym Marii Montessori. Na przykładzie wprowadzenia dzieci do udziału we Mszy św.*, „Katecheta” 2014, nr 5, s. 84–89.

Surma B., „*Życie w relacji*” podstawą wychowania religijnego w koncepcji Sofii Cavalletti, w: *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Łódź 2014, s. 101–110.

Surma B., *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu? Kilka słów o programie i metodzie Katechezy Dobrego Pasterza*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSFP Ignatianum w Krakowie”, Kraków 2010.

Surma B., *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008.

Surma B., *Wychowanie dla pokoju w koncepcji Marii Montessori: utopia czy rzeczywistość?*, w: *Wychowanie dla pokoju w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Łódź 2016, s. 66–76.

Wasilewska J., *Spotkanie Marii Montessori z Mohandasem K. Gandhim*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź – Kraków 2009, s. 225–231.

Streszczenie

Kosmiczny wymiar rozwoju osoby w pedagogice Marii Montessori

W artykule została zaprezentowana koncepcji rozwoju człowieka w teorii edukacji według Marii Montessori. Wyszczególniono wrażliwe fazy rozwoju odpowiedzialne za ekstremalną chłonność w uczeniu się i nabywaniu konkretnych kompetencji. Zwrócono uwagę na system relacji składający się z mózgu, zmysłów i mięśni oraz na filozofię działania. W dalszej części ukazano główne elementy wychowania kosmicznego oraz rolę człowieka we wszechświecie. Przedstawione zostało znaczenie edukacji społecznej, religijnej i ekologicznej w kosmicznym planie rozwoju osoby. We wnioskach podkreślone zostało przekonanie Montessori, że człowiek posiada specjalną misję w kosmicznym planie stworzenia, a jest nią przekształcanie i ulepszanie świata oraz odkrywanie swojego miejsca w nim. Zadaniem nowego człowieka ma być kształtowanie przyszłego pokolenia nie tylko zewnętrze, ale również po względem rozwoju duchowego.

Summary

Cosmic Dimension of a Person's Development in the Pedagogy of Maria Montessori

The paper presents the idea of human development according to the Maria Montessori theory of education. Firstly, the sensitive periods in the child's development, responsible for the extreme absorption of specific competences, were identified and shortly described. Then attention was paid to the Montessori System of Relation consisting of the brain, senses and muscles that underlies the person's philosophy of action. The following sections show the main elements of Montessori Cosmic Education and the role of the human being in the universe. The importance of social, religious and ecological education in the plan of cosmic development of the person has been presented in the main part of the paper. The

conclusion shows the Montessori's belief that a man has a special cosmic task consisting in transforming and improving the world and discovering one's place in it. The task of a new human being is to shape future generations not only externally but also in terms of spiritual development.