

Jarosław Jendza

Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7598-9085>

Technologie pedagogiczne jako układy społeczno-materialne w międzynarodowych szkoleniach przewodników Montessori – wyniki badań etnograficznych i implikacje dla kształcenia nauczycieli

ABSTRAKT: Artykuł przedstawia wyniki badań etnograficznych nad międzynarodowym programem kształcenia przewodników Montessori (AMI) dla poziomu 6–12 lat. Celem analizy jest uchwycenie tego, jak postulowana w pedagogii Montessori transformacja osoby dorosłej jest organizowana w praktyce szkoleniowej oraz jak staje się ona możliwa w codziennych konfiguracjach czasu, przestrzeni, relacji i rzeczy. Autor proponuje ujęcie kształcenia nauczycieli nie w kategoriach „modelu” ani „strategii dydaktycznych”, lecz jako technologii pedagogicznych rozumianych jako układy społeczno-materialne, inspirowane koncepcją technologii scholastycznych Masscheleina i Simonsa oraz perspektywą teorii aktora-sieci. Materiał empiryczny obejmuje uczestnictwo autora w dwóch programach szkoleniowych (łącznie 750 godzin), systematyczną obserwację uczestniczącą, notatki terenowe oraz 25 wywiadów pogłębionych z uczestnikami z 19 krajów. Wyniki przedstawiono jako ilustracje siedmiu technologii pedagogicznych: (1) Praca różnicy i jej znoszenie poprzez rzeczy edukacyjne, (2) Zawieszenie codzienności i separacja, (3) Protokół studiowania, (4) Powtórzenie, które robi różnicę, (5) Profanacja, (6) Tworzenie notatek z podróży, (7) Egzaminowanie jako rytuał przejścia. W konkluzji autor argumentuje, że perspektywa technologii pedagogicznych pozwala interesująco opisać formacyjne (a nie tylko kompetencyjne) wymiary kształcenia nauczycieli, a zarazem ujawnia jego normatywność oraz ryzyka: przesunięcie od formacji ku subtelnej normalizacji, podatność na atrakcyjne, lecz słabo ugruntowane narracje edukacyjne oraz możliwość reprodukcji ortodoksji poprzez określone protokoły, certyfikację i rytuały oceniania. Artykuł formułuje implikacje dla badań nad kształceniem nauczycieli, wskazując potrzebę mapowania technologii formacyjnych w różnych kontekstach oraz analizy granicy między transformacją a indoktrynacją.

SŁOWA KLUCZOWE: etnografia; technologie pedagogiczne; Montessori; pedeutologia, edukacja nauczycieli

Kontakt:	Jarosław Jendza jaroslaw.jendza@ug.edu.pl
Jak cytować:	Jendza, J. (2026). Technologie pedagogiczne jako układy społeczno-materialne w międzynarodowych szkoleniach przewodników Montessori – wyniki badań etnograficznych i implikacje dla kształcenia nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 117–144. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.8
How to cite:	Jendza, J. (2026). Technologie pedagogiczne jako układy społeczno-materialne w międzynarodowych szkoleniach przewodników Montessori – wyniki badań etnograficznych i implikacje dla kształcenia nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 117–144. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.8

WPROWADZENIE

Zmiana w edukacji (nauczycieli) bywa niekiedy ujmowana w perspektywie reform systemowych, nowych regulacji prawnych oraz przesunięć społeczno-kulturowych. Analizy te – osadzone na poziomie makro i mezo – pozwalają uchwycić kierunki modyfikacji systemów szkolnych, napięcia między polityką oświatową a praktyką instytucjonalną oraz konsekwencje wprowadzanych rozwiązań (Biesta, 2006, 2013). W polskim dyskursie pedagogicznym problem reform i ich dynamiki jest intensywnie obecny m.in. w pracach Bogusława Śliwerskiego, który rekonstruuje logiki oraz ideologiczne i socjopolityczne mechanizmy zmian oświatowych (Śliwerski, 2020), a także – w ujęciu porównawczym – choćby w analizach Inetty Nowosad i Bogusława Śliwerskiego (Nowosad i Śliwerski, 2025). Równolegle problem ten podejmowany jest w odniesieniu do przemian kultury szkoły (Nowosad, 2019) oraz kształtowania profesjonalizmu nauczycielskiego (Szempluch, 2013).

Niewątpliwie są to analizy istotne, ponieważ – jak powiedziałaaby Joanna Rutkowiak – „ukontekstawiają” (Rutkowiak, 2010), ale jednocześnie nie wyczerpują one w pełni (zwłaszcza na gruncie empirii) pytania o to, w jaki sposób zmiana staje się możliwa w codziennej praktyce edukacyjnej – w konkretnych sytuacjach, w których nauczyciele uczą się swojej roli, negocjują jej znaczenia i internalizują określone sposoby działania.

Naturalnie, relacja między jednostkowym doświadczeniem (nauczycielskim) a społecznymi formami organizacji edukacji są od wielu lat przedmiotem licznych analiz w naukach społecznych (np. Denzin, 1978; Denzin i Lincoln, 2011; Schutz, 1967), ale to zwłaszcza perspektywie symboliczno-interpretatywnej podkreśla się, że to właśnie w obrębie codziennych praktyk i interakcji dochodzi do (re)konstrukcji znaczeń, które następnie organizują działania podmiotów. W tym sensie kultura szkoły nie jest jedynie zbiorem norm i procedur, lecz dynamicznym układem sensów współtworzonych przez uczestników (Nowosad, 2019, s. 105). Zmiana edukacyjna nie dokonuje się zatem wyłącznie poprzez implementację odgórnych decyzji ani poprzez spontaniczne, często oparte na entuzjazmie i charyzmie,

oddolne inicjatywy, lecz także poprzez przesunięcia w sposobach widzenia, oceniania i działania – zakorzenione w „wiedzy milczącej” (Polanyi, 1966).

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera kategoria osobistych (potocznych) teorii wychowania jako filtrów interpretacyjnych organizujących praktykę pedagogiczną. Roman Leppert pokazuje, w jaki sposób takie teorie funkcjonują jako zasoby sensu, a zarazem jako mechanizmy stabilizacji działań i ocen (Leppert, 1996). Warto w tym miejscu dopowiedzieć, że owe zasoby nie powstają w próżni, lecz w warunkach paradygmatycznej różnorodności myślenia o dydaktyce, w tym różnorodności rozumień samej wiedzy – co syntetycznie ujmuje Dorota Klus-Stańska (2018). Oznacza to, że nauczycielskie uzasadnienia praktyki – także te milczące i trudne do zwerbalizowania – mogą odsyłać do odmiennych porządków epistemologicznych, nie zawsze uświadamianych, a jednak jak najbardziej realnie organizujących działanie, ocenę i wybór rozwiązań dydaktycznych. Wiedza ta ma często charakter implicytny i proceduralny, a jej wpływ na praktykę bywa trudny do uchwycenia w kategoriach deklaracyjnych (Polanyi, 1966; Sternberg et al., 1995).

Jeśli przyjąć – za Henrym Giroux (1988) – że nauczyciel może być rozumiany jako „transformatywny intelektualista”, to proces jego przygotowania zawodowego nabiera znaczenia wykraczającego poza rozwijanie jakkolwiek kompetencji dydaktycznych, na co zresztą zwracali uwagę liczni pedagodzy, w tym m.in. Robert Kwaśnica (2007), Astrid Męczkowska (2002) czy Maria Czerepaniak-Walczak (2007).

Ów proces przygotowania staje się zatem raczej przestrzenią (współ)formowania określonego typu podmiotowości profesjonalnej, zdolnej do (krytycznej) refleksji nad własnym działaniem oraz nad warunkami, w których to działanie się dokonuje. Jednocześnie jednak, jak pokazują badania etnograficzne środowisk nauczycielskich, praktyka szkolna ma tendencję do reprodukcji utrwalonych wzorów działania, osadzonych w codziennych rytuałach i materialnych aranżacjach przestrzeni (zob. np. Kawecki, 1996, 2001).

Na tym tle szczególnie interesującym polem badań stają się te alternatywne rozwiązania pedagogiczne, które sytuują zmianę nie tyle (albo przynajmniej nie przede wszystkim) w obszarze reform strukturalnych, lecz w obszarze przemiany osoby dorosłej.

Pedagogia Montessori należy do tych nurtów, które konsekwentnie podkreślają, że warunkiem zmiany praktyki edukacyjnej jest transformacja nauczyciela – jego sposobu widzenia dziecka, interpretowania własnych działań oraz organizowania świadomej obecności w przestrzeni edukacyjnej. Mowa tu o przemianie głębokiej, obejmującej także konieczność „od-uczenia się” utrwalonych schematów, nawyków interpretacyjnych i ocen. Ten postulat „unlearningu” („oduczania”) (Jagiełło-Rusiłowski, 2025, s. 30) bywa interpretowany jako konieczny warunek otwarcia na dziecko, ale zarazem rodzi pytania o granice tak rozumianej transformacji i o ryzyko nadmiernej ingerencji w autonomię myślenia dorosłego – nie-

bezpiecznie zbliżającej się do logiki formowania „właściwej” świadomości, czy też – mówiąc kolokwialnie, a zarazem wprost – „prania mózgów”¹.

Z tego względu międzynarodowe „szkolenia” przewodników i przewodniczek Montessori jawią się jako szczególne laboratorium badawcze: przestrzeń, w której można obserwować, w jaki sposób postulowana przemiana dorosłego jest konceptualizowana, aranżowana i doświadczana. Analiza tych „szkoleń” pozwala postawić pytanie nie tylko o deklarowaną wizję nauczyciela, lecz o konkretne warunki, w których wizja ta miałaby się urzeczywistniać.

Zanim przejdę do skrótowego omówienia wizji nauczyciela w pedagogice Montessori, chciałbym najpierw wyjaśnić pojęcie będące częścią tytułu niniejszego tekstu, a mianowicie **technologii pedagogicznych**.

TECHNOLOGIE PEDAGOGICZNE JAKO UKŁADY MATERIALNO-SPOŁECZNE

W prezentowanym artykule celowo nie posługuję się kategorią „modelu” kształcenia nauczycieli. „Model” porządkuje i – jak mi się wydaje – może „domykać” zjawisko, bowiem sugeruje jego spójność, stabilność, a zatem i możliwość odtworzenia. Tymczasem perspektywa etnograficzna – tu sygnalizuję to jedynie wstępnie – pracuje na materiale sytuacyjnym i relacyjnym, a więc w układach praktyk, napięciach między aktorami, przesunięciach uwagi, lokalnych definicjach tego, „co się tu właściwie dzieje” (Goffman, 1974).

Mówiąc inaczej: to, co w języku „modelu” musiałoby zostać przedstawione jako struktura, w analizowanym pomysle na kształcenie pedagogów ujawnia się jako „ramowanie” doświadczenia – stale podtrzymywane, negocjowane, a czasem „pękające”. Z tej perspektywy mówienie o „modelu” byłoby nieadekwatnym narzędziem do uchwycenia owej dynamiki.

Równie świadomie rezygnuję z języka strategii dydaktycznych. Strategie – nawet wtedy, gdy używa się ich w sposób miękki i metaforyczny – silnie odsyłają do tradycji prakseologicznej (Kotarbiński, 1955)², w której podstawowym horyzontem opisu jest działanie zorganizowane, celowe i oceniane przez pryzmat sprawności. Na gruncie dydaktyki znajdujemy to choćby w pracach Wincentego Okonia (1954/1961). W toku analizy materiału empirycznego okazało się jednak, że taki język zawęża perspektywę, albo raczej przesuwa ciężar opisu na intencje i decyzje ludzkich podmiotów, a tym samym słabiej widzi to, co w badanym „programie” jest kluczowe, czyli rozproszenie sprawczości oraz to, że kształcenie dzieje

1 W tym miejscu chciałbym wyrazić wdzięczność i podziękować Uczestniczkom i Uczestnikom sekcji siódmej XII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, poświęconej „Kształceniu, wychowaniu i opiece wrażliwym na dynamikę i różnorodność dzieciństwa”, których spostrzeżenia odnośnie do mojego wystąpienia pozwoliły inaczej spojrzeć na wyniki realizowanych przeze mnie badań.

2 Naturalnie Kotarbiński nie pisał o strategiach dydaktycznych, ale jego sposób myślenia o „dobrej robocie” zawiera „komponenty” i „cechy” prawidłowego planu działania, a tym samym wskazuje na strategię postępowania w różnych kontekstach kulturowych.

się pomiędzy ludźmi i rzeczami, w określonych konfiguracjach czasu, przestrzeni, przedmiotów i „protokołów” (o czym nieco dalej).

To dlatego właśnie proponuję wprowadzić pojęcie **technologii pedagogicznych** rozumianych jako układy materialno-społeczne. Punktem wyjścia jest dla mnie doświadczenie badawcze związane z trudnością w odnalezieniu właściwej leksyki opisu rezultatów badań, a zatem geneza prezentowanych poniżej kluczy interpretacyjnych ma charakter *a posteriori*.

W sukurs przyszła mi tu koncepcja „scholastic technologies” (technologii scholastycznych) rozwinięta przez Jana Masscheleina i Maartena Simonsa (2013), gdzie owe technologie nie są narzędziami w sensie instrumentalnym ani „metodami” rozumianymi jako środki do osiągnięcia celów. Są raczej praktykami i aranżacjami, które czynią możliwym studiowanie – poprzez (m.in.) zawieszenie codziennych logik użyteczności oraz „przestrojenie” uwagi ku światu (edukacyjnemu). Technologie działają więc jako „układy organizujące doświadczenie”: temporalnie, przestrzennie, relacyjnie i materialnie, współtworząc warunki (re)formowania podmiotowości.

To ujęcie wzmacniam perspektywą teorii aktora-sieci, w której Bruno Latour (2005) konsekwentnie odchodzi od traktowania rzeczy jako biernego tła działań. W tym sensie materiały Montessori, notatniki, układ sali, artefakty szkoleniowe czy protokoły ćwiczeń nie są jedynie „pomocami”, a raczej – by użyć latourowskiej metafory – są aktorami współorganizującymi relacje pedagogiczne i profesjonalne stawanie się. Ten postantropocentryczny zwrot szczególnie dobrze koresponduje z polskimi propozycjami rozwijanymi w ramach pedagogiki rzeczy (Chutorzański i Makowska, 2019) oraz z szerszym projektem nieantropocentrycznego „odmyślenia” edukacji, w którym wydarzenia edukacyjne współtworzone są przez ludzi i nie-ludzi (Chutorzański, 2020, 2025), lecz również i ten język pojawił się w prezentowanych tu badaniach dopiero po strukturyzacji przestrzeni wynikowej materiału empirycznego.

Konkludując ten wątek, można powiedzieć, że tak rozumiane **technologie pedagogiczne** pozwalają nazwać to, czego nie oddaje ani język „modelu”, ani język „strategii”, czyli dynamikę formowania, która nie polega na transmisji, ani nawet konstruowaniu kompetencji, lecz na wytwarzaniu warunków doświadczenia, w których istotną rolę odgrywają asamblaże i sieci różnych aktorów (Rzeźnicka-Krupa, 2023).

W dalszej części artykułu, wychodząc od tej perspektywy, rekonstruuje technologie organizujące międzynarodowe „szkolenie” przewodników Montessori jako układ, w którym sprawczość jest rozproszona, a profesjonalne „stawanie się” przebiega poprzez materialnie i relacyjnie aranżowane praktyki uczenia się.

METODA

Prezentowane tu badanie zostało osadzone w kontekście globalnej obecności pedagogii Montessori, która – jak pokazują najnowsze dane z globalnego spisu placówek tego typu – funkcjonuje obecnie w ponad 150 krajach świata (Debs i de

Brouwer, 2022). Skala ta wiąże się z rozbudowaną infrastrukturą kształcenia nauczycieli, prowadzoną przez różnorodne organizacje i centra szkoleniowe.

Szczególne miejsce w tym pejzażu zajmuje Association Montessori Internationale (AMI), stowarzyszenie założone przez Marię Montessori w 1929 roku, które od niemal stu lat rozwija własną, względnie spójną ścieżkę kształcenia przewodniczek i przewodników.

Ścieżka ta – mimo swojej międzynarodowej rozpoznawalności i wpływu na praktykę edukacyjną – pozostaje w niewielkim stopniu przedmiotem analiz empirycznych, zwłaszcza badań osadzonych w długotrwałej etnografii uczestniczącej. W zasadzie można powiedzieć, że kształcenie nauczycieli i nauczycielek w tym nurcie jest okryte pewną dozą tajemniczości, a jednocześnie AMI często w środowisku montessoriańskim funkcjonuje jako organizacja o bardzo wysokiej reputacji. Z tych powodów zrealizowałem badania właśnie w tejże instytucji.

Prezentowane badanie dotyczyło międzynarodowego programu kształcenia nauczycieli dzieci w wieku 6–12 lat realizowanego w Hiszpanii w latach 2020–2022. Program ten trwał dziewięć miesięcy i gromadził uczestniczki i uczestników z ponad dwudziestu krajów. Jego organizacja zakładała fizyczną obecność w jednym miejscu, intensywny rytm pracy oraz czasowe zawieszenie codziennych ról zawodowych i rodzinnych uczestników. Ten kontekst – obejmujący zarówno formalne elementy programu, jak i jego nieformalne rytuały, praktyki i relacje – stał się przedmiotem analizy.

Badanie miało charakter etnograficzny i było realizowane poprzez uczestnictwo autora w dwóch programach szkoleniowych: kursie wprowadzającym dla poziomu 3–6 lat oraz programie podstawowym dla poziomu 6–12 lat (łącznie 750 godzin szkoleniowych). Wywiady pogłębione – przeprowadzone z 25 uczestniczkami, pochodzącymi z 19 krajów – stanowiły integralną część tego projektu etnograficznego. Rozmowy te miały charakter semi-strukturyzowany i koncentrowały się na doświadczeniu szkolenia, rozumieniu transformacji, pracy z materiałem oraz znaczeniu międzynarodowego kontekstu, a także biografii rozmówczyń i rozmówców.

Ich analiza przebiegała zgodnie z propozycją interpretacyjnego opracowania wywiadu przedstawioną przez Steinara Kvale i Svenda Brinkmanna (2009), obejmującą dosłowną transkrypcję, kondensację znaczeń, ich konceptualizację oraz poszukiwanie kluczy interpretacyjnych.

Równolegle, przez cały okres realizacji badań (2020–2023) prowadzona była systematyczna obserwacja uczestnicząca. Materiał empiryczny obejmuje codzienne notatki terenowe, zapisy typu *jottings* (krótkie zapiski terenowe), dokumenty kursowe, korespondencję organizacyjną oraz nieformalne rozmowy z uczestnikami i trenerami.

Klasyczne, refleksyjne notatki sporządzane były zgodnie z zasadą „gęstego opisu” (Geertz, 1973) oraz rekomendacjami dotyczącymi zapisu doświadczenia terenowego przedstawionymi przez Roberta Emersona, Rachel Fretz i Lindę Shaw (2011). Szczególną uwagę poświęcałem organizacji przestrzeni, relacjom wokół

materiałów Montessori, rytmom dnia, protokołom praktyki oraz momentom napięcia i zakłócenia codziennego porządku.

Podwójna rola autora – jako uczestnika szkolenia i badacza – wymagała stałej refleksyjności. Etnografia uczestnicząca, zwłaszcza w środowisku o silnej tożsamości normatywnej, wiąże się z ryzykiem nadmiernej identyfikacji z badaną wspólnotą, przejęcia jej języka opisu oraz „uczenia się” jej kategorii interpretacyjnych jako własnych (Hammersley i Atkinson, 2007; Van Maanen, 2011).

Mechanizmy, takie jak lojalność wobec grupy, efekt zaangażowania czy presja konformizmu mogą wpływać na sposób selekcji i interpretacji materiału. Jednocześnie jednak długotrwałe uczestnictwo umożliwia dostęp do wymiarów doświadczenia, które pozostają niedostępne dla badacza zewnętrznego.

Świadomość tej ambiwalencji (między zanurzeniem a dystansem) stanowiła istotny element procesu analitycznego i była systematycznie dokumentowana w notatkach refleksyjnych. Szczęśliwie, w prezentowanym projekcie ów okres uczestnictwa w kształceniu obejmował dwa wyjazdy po cztery miesiące każdy oraz dwa wyjazdy dwutygodniowe³.

Takie rozbieżności czasu pozwoliło mi na „łapanie dystansu”, porządkowanie materiału, krytyczną refleksję nad danymi oraz wstępne weryfikowanie hipotez w toku różnych spotkań naukowych w gremiach akademickich pedagogów. Takie cykliczne postępowanie badawcze może lokować prezentowany tu projekt w logice teorii ugruntowanej.

Zebrany materiał empiryczny traktuję jako zapis praktyk i konfiguracji relacyjno-materialnych organizujących proces kształcenia nauczycieli, a zatem analiza nie zmierzała do rekonstrukcji normatywnego wzorca ani tym bardziej do oceny skuteczności programu, lecz do uchwycenia sposobów w jakie doświadczenie szkolenia jest aranżowane i przeżywane w konkretnych sytuacjach.

Materiał obejmuje zatem zarówno narracyjne rekonstrukcje doświadczeń (wywiady), jak i zapisy sytuacyjne (obserwacje pracy z materiałem, praktyki notowania, organizację czasu i przestrzeni).

W kontekście prezentowanych dalej wyników, szczególnie istotne okazały się: praktyki wspólnej pracy wokół materiałów Montessori, powtarzalne, materialnie zapośredniczone ćwiczenia, tworzenie tzw. „albumów” – rozbudowanych notatek dokumentujących prezentacje, organizacyjna separacja kursu od codziennego życia, napięcie między intensywnością programu a momentami swobodnego uczenia się.

Jak sygnalizowałem to nieco wyżej, materiał etnograficzny wskazuje na pewne konfiguracje praktyk, które „nie dały się” adekwatnie opisać ani jako model, ani jako zestaw strategii dydaktycznych. Taki zabieg oznaczałoby ich glajchszaltowanie. Z tego względu w dalszej części artykułu przestrzeń wynikową opisują właśnie **technologie pedagogiczne** rozumiane jako układy materialno-społeczne.

3 Pierwotnie program przewidywał trzy wyjazdy czteromiesięczne, ale ze względu na wybuch pandemii COVID-19, pierwsza część kursu realizowana była on-line. Ta część nie jest przedmiotem analiz w prezentowanym tekście.

Zanim jednak przejdziemy do prezentacji podstawowych wyników przeprowadzonego badania, zatrzymajmy się na chwilę na poglądach samej Marii Montessori dotyczących kształcenia nauczycieli.

Podsumowując zatem wątek dotyczący metodologii pragnę podkreślić, że choć schemat etnograficzny badań pedagogicznych zmierza do budowania teorii ugruntowanej w danych (co zresztą miało także miejsce i w tym przypadku), to jednakże w końcowej fazie projektu – na potrzeby interpretacji – poszukiwałem języka, który mógłby celnie oddać opisywane kwestie i stąd przywoływane ramy teoretyczne zostały niejako „zaadoptowane”, jako „pasujące” od odczytywania danych empirycznych.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI Z PERSPEKTYWY MARII MONTESSORI

Poglądy Marii Montessori dotyczące przygotowania osoby dorosłej nie miały charakteru jednorodnego ani statycznego. W różnych okresach jej twórczości akcenty rozkładały się odmiennie: od nacisku na techniczną precyzję prezentacji materiału, przez podkreślanie postawy obserwacyjnej, opisywanie nauczyciela jako elementu przygotowanego otoczenia i „ducha naukowego”, aż po coraz wyraźniejsze eksponowanie konieczności wewnętrznej przemiany nauczyciela oraz samoograniczanie wobec autonomii procesu dydaktycznego.

Z tego względu analiza poglądów słynnej Włoszki wymaga uwzględnienia kontekstu historycznego oraz momentu, w którym dane wypowiedzi powstawały.

Aby przybliżyć te kwestie, w niniejszym artykule koncentruję się na dwóch dziełach pochodzących z końcowego okresu jej twórczości: *The 1946 London Lectures* (Wykłady londyńskie 1946) (Montessori, 1946/2012) oraz *The Discovery of the Child* (Odkrycie dziecka) (Montessori, 1948/1967).

Wybór ten nie jest przypadkowy. Pierwsza z tych publikacji stanowi zapis wykładów wygłoszonych podczas 28 Międzynarodowego Kursu Szkoleniowego, a więc w bezpośrednim kontekście przygotowania nauczycieli. Materiał ten ma charakter performatywny i dydaktyczny. Nie jest jedynie refleksją teoretyczną, lecz był elementem procesu kształcenia dorosłych. Z kolei *The Discovery of the Child* można traktować jako swoiste zwieńczenie projektu pedagogicznego Montessori – tekst syntetyzujący wcześniejsze intuicje i nadający im dojrzałą formę, choć warto pamiętać, że we wcześniejszych dziełach Montessori nieco inaczej traktowała figurę dorosłego. Innymi słowy, uznaję – podążając za innymi badaczami pedagogii Montessori – że przywołane dzieła należą do korpusu tekstów stanowiących teoretyczne i konceptualne zwieńczenie myśli Montessori.

Ponieważ w pracy analitycznej korzystałem z angielskich wersji tych dzieł, poniżej wszystkie tłumaczenia pochodzą ode mnie, choć mam pełną świadomość istnienia znakomitych tłumaczeń dzieł Montessori wydawanych kolejno przez Wydawnictwo Naukowe PWN.

Podkreśliły to raz jeszcze – skupienie się na tych dwóch źródłach pozwala uchwycić, w jaki sposób w późnym okresie swojej działalności Montessori kon-

ceptualizowała „sylwetkę” nauczyciela oraz proces jego przygotowania, choć jednocześnie pomija wątki obecne w dziełach wczesnych. Jest to o tyle istotne, że współczesne programy szkoleniowe – w tym analizowany w niniejszym artykule międzynarodowy kurs – często deklarują bezpośrednie odwołanie do tych właśnie wykładów i tekstów (tzw. później twórczości Montessori) jako do punktu odniesienia.

Ta krótka próbka analizy późnych pism Montessori pokazuje, że przygotowanie dorosłego nie jest w nich ujmowane jako etap wstępny wobec pracy z dzieckiem, lecz jako warunek konstytutywny całego przedsięwzięcia pedagogicznego. W tym sensie przemiana nauczyciela nie stanowi dodatku do metody, lecz jej integralny element. Jednocześnie jednak sposób conceptualizowania tej przemiany – jej zakres, dynamika i granice – nie jest jednoznaczny i wymaga uważnej rekonstrukcji tekstualnej, co z racji objętości tego tekstu pominię, aby w dalszej części podrozdziału jedynie krótko odwołać się do wybranych fragmentów obu dzieł, w celu zilustrowania, jak Montessori definiuje proces przygotowania osoby dorosłej oraz jakie napięcia i implikacje wiążą się z tym ujęciem.

Już w pierwszych wykładach Montessori ustanawia ramę, w której „nowa nauka” o dziecku nie może być nauką chłodną i czysto poznawczą.

Wykład 1 nie tylko odróżnia badanie dziecka od nauk przyrodniczych, lecz przedstawia jego uzasadnienie: z porządku epistemicznego na porządek etyczno-egzystencjalny. W zdaniu „It requires the re-awakening of man's conscience” (W.1, s. 3–4) pojawia się kluczowe przesunięcie: wiedza o dziecku nie jest neutralna; pociąga za sobą „przebudzenie sumienia” i kieruje naszymi, pedagogicznymi ideałami – „directing of our ideals” (W.1, s. 3–4).

Wykład 2 pogłębia tę ramę, przesuwając punkt ciężkości z „badania” na afektywną zmianę spojrzenia. Montessori nie zaczyna od narzędzi, lecz od serca: „With this change in our hearts we will want to study him...” (W.2, s. 6). To zdanie jest istotne, bo ustanawia warunek badania: najpierw zmiana wewnętrzna, potem dopiero poznanie, dorosły ma zostać wytworzony jako podmiot, który potrafi przedstawić swoją percepcję z „little mistakes” na „greatness” i „beauty” dziecka (W. 2, s. 6).

Wykład 3 wprowadza metafory odkrycia i wydobywania głębi dziecka: „The soul of the child is rich, great, immense – like a vast unknown continent” (W.3, s. 13), „We must dig to the depths” (W.3, s. 20). Nie są to ozdoby językowe – te metafory organizują rozumienie pracy dorosłego: dziecko jest kontynentem/zasobem, dorosły ma stać się odkrywcą i górnikiem. Pojawia się tu istotna fluktuacja: z jednej strony Montessori krytykuje chłodne poznanie naukowe – „cool scientific study” (W.1, s. 3–4), z drugiej strony wzmacnia „odkrywanie” jako praktykę prawdy, wymagającą sięgnięcia do jądra, czy też rdzenia oraz najgłębszej tajemnicy – „nucleus” i „deepest mystery” (W.3, s. 20). Powstaje napięcie między krytyką „chłodu” nauki a intensyfikacją imperatywu poznawczego: trzeba odkrywać – „discover it” (W.3, s. 13), ale nie wolno badać bez emocji – „cold-blooded”.

Wykład 4 wprost nazywa wymaganie wobec dorosłego jako długotrwały proces, którego nie da się sprowadzić do edukacji uniwersyteckiej. Padają sformułowania, które silnie moralizują i zarazem różnicują podmioty, oraz odwołują się do leksyki religijnej. Konwersja nie może przytrafić się każdemu, bo to konwersja serca: „Conversion cannot come to everybody” (W.4, s. 26) oraz „Our conversion must be in the heart” (W.4, s. 26).

Wykład 5 przynosi bardzo wyraźne przesunięcie: dorosły ma służyć naturze. Montessori mówi wprost: „The teacher must be the servant of nature” (W.5, s. 34), jest to zatem postulat wytworzenia podmiotowości opartej na podporządkowaniu: dorosły nie jest centrum, lecz służbą wobec natury, wobec siły życia.

Wykład 6 ustanawia jeden z najbardziej charakterystycznych dla Montessori zwrotów, czyli prymat obserwacji nad formalnym i teoretycznym kształceniem. „It is more important to observe little children than to study them” (W.6, s. 37) oraz „Observe little children, observe them anywhere you can” (W.6, s. 41). Montessori radykalizuje ten zwrot, krytykując parametryzującą psychologię wykorzystującą pomiary i testy (W.6, s. 40). A zatem, prawda o dziecku ma pochodzić z natury i bezpośredniego oglądu, a nie z aparatury testowej czy książek („If you only study books you are studying things second hand”, W.6, s. 40). Ale jednocześnie Montessori rozwija język psychologiczny (nieświadomość, przejście do świadomości), co tworzy napięcie: krytyka instytucjonalnych narzędzi psychologii nie oznacza rezygnacji z psychologizacji; raczej oznacza redefinicję jej źródła i metody (W.6, s. 38–41).

Wykład 7 dokłada do tego napięcia to, co niewidoczne, a może być najważniejsze: „The fact that nothing external is being shown is no proof that something very important is not happening” (W.7, s. 53). Montessori ostrzega przed ogromnym błędem („grave mistake”) polegającym na sądzeniu o wewnątrz na podstawie zachowania (W.7, s. 53).

Wykład 8 wprowadza etyczny mikroruch korekty. Montessori mówi tak: „Jeśli poprawiamy dziecko, musimy to robić bardzo łagodnie. My mamy być interpretatorami dziecka; to ma być nasz akt dobroczynności” (W.8, s. 60). To zdanie buduje figurę dorosłego jako interpretatora dziecka, owo „interpretowanie” jest tu wyraźnie powiązane z etyką (*charity*), nie tylko z poznaniem. Pojawia się znaczące napięcie – korekta jest możliwa, ale ma być odłożona, pośrednia, wyczulona na moment.

Wykład 9 rozszerza figurę wykształconego dorosłego o „współpracę z naturą” i „scientific help of intelligent and cultivated adults” (W.9, s. 67). Pada zdanie: „There must be cooperation between nature and the scientific help of intelligent and cultivated adults” (W.9, s. 67). To kolejna fluktuacja: od służby naturze (W.5) do współpracy z naturą (W.9), a więc od asymetrii (*servant*) do relacji bardziej partnerskiej (*cooperation*) – choć wciąż warunkowanej wiedzą i wykształceniem: „you cannot give help without knowledge” (W.9, s. 67).

Wykład 15 przynosi ostrą krytykę nauczyciela-marionetki: „We cannot have teachers who are like marionettes” (W.15, s. 114). Montessori domaga się autonomii myślenia, ciepła i rozumienia, a zarazem krytykuje model (W.15, s. 114). To ważny

genealogiczny moment: Montessori odcina się od nauczyciela jako nośnika posłuszeństwa, ale jednocześnie buduje inny typ pedeutologicznej normatywności: nauczyciel ma być ciepły, troszczący się i rozumiejący: „warm, caring and understanding” (W.15, s. 114).

Wykłady 16–18 przesuwają uwagę na figurę prawdziwej pielęgniarki, czy też opiekunki („true nurse”) i włącza w przygotowanie dorosłych element misji i odpowiedzialności za duszę dziecka: „It is a great task, a great mission to bear responsibility for a soul” (W.16, s. 118).

Następnie Montessori precyzuje w odniesieniu do przewodnika: „Osoba dorosła sprawująca opiekę musi posiadać wiedzę i wykształcenie, [a także] musi być przygotowana pod względem charakteru” (W.18, s. 132).

Wykład 20 zaskakująco wyodrębnia jeden atrybut jako najważniejszy, tj. język. „Nauczyciele muszą zwracać szczególną uwagę na swoją wymowę [...] Ta perfekcja wymowy jest jedyną naprawdę ważną cechą nauczyciela” (W.20, s. 147). Po długiej serii rozważań o obserwacji, konwersji, służbie i charakterze, Montessori wskazuje jeden „techniczny” wymiar jako kluczowy i nieodwracalny („any imperfection in language will remain forever”, W. 20, s. 147).

Wykłady końcowe (29–32) dobudowują jeszcze inną figurę: dorosłego jako tego, kto ma się stać „lepszy” dla „lepszej ludzkości”. Montessori wskazuje tu na cechy, które – chyba do dzisiaj – stanowią niekiedy przywary dorosłych towarzyszących dzieciom. Montessori mówi tak: „Ale jeśli chcemy mieć lepszą ludzkość, dorośli muszą być lepsi. Muszą być mniej dumni, mniej samolubni i mniej dyktatorscy” (W.29, s. 211). Następnie pojawia się wątek koncentracji jako najważniejszej odpowiedzialności nauczyciela (W.31, s. 224) oraz cały obszerny fragment o treningu oka, mikroskopie i okularach. Montessori dopowiada także – w tym kontekście jako prowadząca szkolenie – że nie może owych okularów (czyli środków, metod, narzędzi) „dostarczyć” kształcącym się kandydatom i kandydatkom do zawodu nauczycielskiego, a oczy nauczycielskie „muszą być trenowane” (W.32, s. 226), a dorosły ma nauczyć się widzieć to, co normalnie umyka. Montessori nie proponuje tu aparatury testów, ale proponuje trening spojrzenia – i to jest kluczowy punkt napięcia między krytyką testowania a wytwarzaniem innej formy „sprawdzania” świata: sprawdzania poprzez wytrenowaną percepcję.

W tym samym bloku Montessori przechodzi od percepcji do estetyki i dyscypliny ciała nauczyciela. Wykład 32 zawiera jeden z najbardziej precyzyjnych fragmentów o roli dorosłego, a mianowicie nauczyciel ma być częścią przygotowanego otoczenia (W.32, s. 227), co zresztą nie jest obce innym pedagogom pądocentrycznym, jak choćby w podejściu Reggio Emilia.

Jeśli czytać *Wkłady londyńskie 1946* jako pole, w którym wyłaniają się i przemieszczają figury dorosłego, to widzimy serię fluktuacji: od naukowca-z-sumieniem (W.1), przez podmiot „zmiany serca” (W.2) i odkrywcę głębin (W.3), po nauczyciela-konwertytę (W.4), służbę natury (W.5), obserwatora przeciwnego testom (W.6), interpretatora dziecka (W.8), współpracownika natury (W.9), anty-marionetkę (W.15), aż po nauczyciela o wytrenowanym oku, opanowanej interwencji i „wpi-

sanemu" w środowisko dydaktyczno-wychowawcze (W,31–32). W samym tekście nie ma jednej, stabilnej „sylwetki”; jest raczej pole napięć, co pozwala zobaczyć, jak „późna” Montessori jednocześnie demontuje pewne formy nauczycielskiej władzy (autorytaryzm, marionetkowość) i wytwarza inne formy normatywności (konwersja serca, trening spojrzenia, dyscyplina interwencji, element środowiska).

W *Odkryciu dziecka* (wyd. ang. 1948) Montessori porządkuje i zarazem różnicuje to, co w *Wykładach londyńskich 1946* było często podawane w trybie wykładowej intensywności. Jeśli w 1946 roku dominował ton „przebudzenia” i „konwersji”, to w 1948 roku wyraźniej wyłania się figura nauczyciela jako praktyka nauki w polu szkoły, a obok niej – równie ważna – figura nauczyciela jako podmiotu moralnego, zdolnego do samoograniczenia i czuwania. Ten tekst nie tyle opisuje jedną „sylwetkę”, ile pokazuje, jak w obrębie jednego projektu powstają i krzyżują się odmienne reżimy prawdy i działania.

Tekst otwiera się krytyką redukcji „treningu naukowego” do mechanicznych umiejętności manipulowania materiałami (s. 5–6). Montessori buduje tu genealogiczny kontrast: wcześniejsze formy szkolenia nauczycieli są pokazane jako techniczne wtajemniczenie bez przemiany sposobu widzenia. Wprowadza jednak istotne doprecyzowanie: nie postuluje perfekcyjnego antropologa, czy też eksperta w zakresie psychologii eksperymentalnej, ale raczej kompetencji naukowego spojrzenia ograniczonego do specyficznego pola, jakim jest szkoła (s. 5–6). W tym miejscu pracuje także metafora „alfabetu” i „czytania”.

Montessori mówi, że narzędzia naukowego poznawania szkoły są dla nauczyciela jak alfabet i zaraz potem dodaje, że odróżnia „literowanie dosłowne” od „rozumienia sensu” (s. 6). W tej perspektywie, nauczyciel nie ma być technikiem instrumentów, lecz kimś, kto umie czytać zjawiska. W porównaniu z 1946 rokiem widać fluktuację: rośnie ciężar interpretowania (nie tylko obserwowania), a obserwacja prowadząca do rozumienia „ducha natury” jawi się jako swego rodzaju asceza związana z dyskretną obecnością i przyjemnością poznania zarazem.

W tym kontekście praktyka i zdolność obserwacji (jako kluczowe dla nauczyciela) zostają przedstawione jako wymagające samoograniczenia (s. 8). Co więcej, obserwacja jest afektywnie wzmocniona; Montessori mówi o radości poznania („delight”) i o tym, że w przypadku obserwowania człowieka ta więź jest bardziej intymna (s. 8). To interesująca fluktuacja względem roku 1946: tam dominowało „przebudzenie sumienia” i „konwersja serca”, tutaj Montessori silniej uprawomocnia obserwację jako przyjemność naukową i radość z kontaktu z człowiekiem. To prowadzi ją do stwierdzenia: „On [nauczyciel] będzie uczył się od dziecka samodzielnie [...] jak doskonalić się jako nauczyciel” (s. 8). A zatem, źródłem doskonałości nauczyciela ma być uważność wobec dziecka, która umożliwia samodzielne doskonalenie. Ten motyw wraca zresztą wiele razy, ale jednym z najbardziej klarownych fragmentów jest stwierdzenie, iż „Księżą [poznania i rozwoju] dla nauczyciela jest ciągła obserwacja dzieci” (s. 55). To wzmacnia wcześniejszą metaforę „alfabetu” i „czytania”. Tutaj dziecko jest „księżą”, a obserwacja jest lekturą,

z której nauczyciel ma się uczyć. W 1946 roku Montessori mówiła o „trenowaniu oka”; w roku 1948 mówi o „księdze”, która inspiruje działanie.

Jeśli spojrzymy na ten fragment myśli Montessori jako pewien „program” kształcenia nauczycieli to okaże się, że podstawowym źródłem wiedzy pedagogicznej jest dziecko (co jest dość oczywiste w pajdocentrycznych pedagogiach), ale to, na co warto zwrócić uwagę to miejsce, gdzie może odbywać się edukacja nauczycieli, a także na priorytety, którymi są tu zdecydowanie kompetencje diagnostyczne oraz dystansującego rozumienia (Męczkowska, 2002, s. 132).

Jednocześnie Montessori „rozszczelnia” perspektywę indywidualistyczną. Nie wystarczy bowiem przygotować nauczyciela, ale także szkoła ma być przygotowana dla niego. (s. 19), a zatem przygotowanie nauczyciela nie jest czysto „wewnętrzne”, bowiem wymaga infrastruktury. Montessori ustanawia w tym miejscu warunek instytucjonalny naukowości, mówiąc, że rozwój kompetencji może mieć miejsce wyłącznie w „szkole, która pozwoli dziecku swobodnie rozwijać swoje życie osobiste” (s. 19). Tu pojawia się ważna kwestia: wolność dziecka jest warunkiem edukacyjnego programu kształcenia nauczycieli zorientowanego na naukowość, ale jednocześnie owa wolność nie oznacza braku formy, przeciwnie, jest organizowana poprzez środowisko i reguły (s. 152).

Trzeba też zwrócić uwagę na to, że Montessori nie neguje całkowicie znaczenia kompetencji technicznych, przeciwnie, opisuje „dokładnie jak to [lekcja dla dziecka] powinna być wykonana” (s. 88). Napięcie polega jednak na tym, że nauczyciel ma najpierw pokazać precyzyjnie, potem „bezszelestnie” zniknąć z pola i oddać się obserwacji wolnych dzieci, co umożliwi mu doskonalenie⁴.

Nie można bowiem zapominać, że znaczącą częścią formacji dorosłego jest aspekt moralny (por. Zielińska, 2020). Montessori pisze: „[nauczyciel] musi nabyć moralną czujność [...] przejawiającą się w spokoju, cierpliwości, miłosierdziu i pokorze. Nie słowa, ale cnoty są jej głównymi kwalifikacjami” (s. 150). A zaraz potem dodaje: „Ona [nauczycielka] bardziej potrzebuje gimnastyki dla swojej duszy niż książek dla swojego intelektu” (s. 151).

Tu także widać napięcie, fluktuację, a może nawet pewną niekonsekwencję. Montessori mówi bowiem równocześnie o „precyzyjnej wiedzy o technikach [...] ustalonej eksperymentalnie” (s. 151) oraz o tym, że to „jedynie poprzez doświadczenie” nabywa się „subtelne [moralne] wglądy” (s. 151). W jej ujęciu wyraźnie współlistnieją zatem dwie komplementarne, choć epistemologicznie odmienne

4 W tym miejscu można byłoby postawić interesujące pytanie. Jak taka formuła pracy wpisuje się w metafory ukute przez Dorotę Klus-Stańską, kiedy pisze ona o edukacji organizowanej zgodnie z logiką „podążania po śladzie nauczyciela” vs „w poszukiwaniu śladu”? Wydawałoby się bowiem, że gdy nauczyciel inicjuje aktywność poznawczą dziecka mamy do czynienia raczej z „podążaniem za”, ale gdyby uznać, że owa aktywność nauczyciela jest bardzo minimalna, ogranicza się do „wskazania na”, a ponadto przedmiot wskazania wynika z uprzedniej systematycznej obserwacji potrzeb poznawczych dziecka, to wówczas lokowanie takiego działania w obrębie obu metafor staje się problematyczne. Zob.: Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. (s. 221–251).

linie argumentacji. Z jednej strony eksperymentalne ustalanie i weryfikacja techniki, z drugiej zaś doświadczeniowe dojrzewanie wrażliwości (także moralnej).

Nieomal w tym samym fragmencie Montessori określa rolę nauczyciela jako „anioła stróża umysłów skoncentrowanych na pracy” (s. 152), a zatem nauczyciel czuwa, chroni koncentrację, ale nie dominuje. To wyraźne, w stosunku do bardziej pedeutocentrycznych ujęć przesunięcie władzy. Władza jest tu władzą ochrony warunków pracy, nie władzą nakazu treści.

Niemniej jednak rozdział 11 komplikuje ten obraz poprzez wprowadzenie rozróżnienia typów błędów oraz kategorii autorytetu nauczyciela. Montessori mówi o błędach „kontrolowanych przez materiał” oraz o błędach wynikających ze „złej woli” i „zaniedbania” (s. 154–155). W takich okolicznościach „autorytet nauczyciela interweniuje [...] oferując raz łagodną, raz energiczną pomoc” (s. 155). W tym miejscu ujawnia się kolejne napięcie: nauczyciel ma pozostawać „bierny”, wręcz „cichy i bierny” (s. 319), a zarazem dysponować autorytetem umożliwiającym interwencję. Nie mamy tu do czynienia z prostą linią „mniej władzy”, lecz raczej z jej przekształceniem – z władzy stałej, dyscyplinującej, w władzę o charakterze wyjątkowym, uruchamianą w sytuacjach „zagrożenia” rozwoju i koncentracji. Naturalnie, taka zmiana narracji musi budzić wątpliwości i powinna stać się powodem do krytycznej refleksji na temat niestabilności figury nauczyciela w pedagogii Montessori.

W rozdziałach 24–25 Montessori wyodrębnia naukowy wymiar szkoły jako miejsca badań: „każdy, kto przyjmie tę metodę [...] uczyni [...] każdą klasę... laboratorium eksperymentu” (s. 319). Szkoła ma wytwarzać dane obserwacyjne, które mogą „pomóc określić stan umysłowy dziecka i położyć fundament pod dalsze eksperymenty pedagogiczne” (s. 319), a zatem to naukowo zorientowana praktyka szkolna staje się warunkiem rozwoju nauczyciela.

Jak widzimy, w późnej twórczości Marii Montessori – czytanej równolegle przez pryzmat *Wykładów...* i *Odkrycia...* – przygotowanie osoby dorosłej wyłania się jako pole napięć i sprzeczności, a nie jako jednolita „sylwetka” nauczyciela. Z jednej strony Montessori konsekwentnie przesuwając ciężar z transmisji i kontroli na obserwację, powstrzymanie interwencji oraz troskę o warunki, w których może pojawić się koncentracja. Z drugiej strony, w obu tekstach utrzymuje się silna normatywność procesu formowania.

To podwójne przesunięcie – ku naukowości rozumianej jako wytrenowana percepcja i ku etyce rozumianej jako dyscyplina siebie – stanowi ważny wniosek dla współczesnego myślenia o kształceniu nauczycieli. Przygotowanie nie daje się sprowadzić ani do „nabycia kompetencji”, ani do samej refleksyjności, lecz dotyczy wytwarzania określonych zdolności uwagi oraz określonej praktyki obecności w środowisku edukacyjnym. Jednocześnie Montessori – zwłaszcza w *Odkryciu...* – wyraźnie sugeruje, że nie wystarczy „przygotować nauczyciela”. Równolegle musi zostać przygotowana szkoła, to znaczy przestrzeń i porządek działań, które umożliwiają obserwację wolnych dzieci.

W tym miejscu powraca zasadnicza kwestia artykułu: jeśli postulowana przez Montessori przemiana osoby dorosłej jest warunkiem pedagogii, to jak jest ona

organizowana w konkretnych, współczesnych programach szkoleniowych – jakie układy czasu, przestrzeni, materialności, protokołów i relacji wytwarzają warunki dla obserwacji, powstrzymania, koncentracji i moralnej czujności?

Odpowiedzi na to pytanie nie dostarcza analiza normatywnych deklaracji ani programów kształcenia rozumianych jako modele. Wymaga ona wejścia w praktykę i interpretacji doświadczenia szkoleniowego. Dlatego w dalszej części artykułu przedstawiam wyniki badania etnograficznego w postaci zidentyfikowanych **technologii pedagogicznych**.

WYBRANE REZULTATY BADANIA⁵

Czytelniczki i czytelnicy zapewne za chwilę poczują się zaskoczeni zmianą tonu: po partiach bardziej „sprawozdawczych” przechodzę tu do narracji bliższej doświadczeniu i językowi danych. To zabieg zamierzony, zgodny ze specyfiką etnografii i logiką gęstego opisu w sensie Clifforda Geertza (1973). W tej części staram się nie tyle „streścić”, ile pozwolić, by pole i jego praktyki mówiły poprzez sceny, rekwizyty, rytmy i drobne napięcia. Jednocześnie na potrzeby tego tekstu prezentuję głównie rezultaty wprost odnoszące się do notatek terenowych, a pomijam szczegółowe omawianie wywiadów, dokumentów zastanych oraz analizy wizualnej fotografii.

POCZĄTEK ALBO PUNKT STARTOWY WAŻNEJ CZĘŚCI TEJ OPOWIEŚCI

Jest 2019 rok, melduję się na największej w Polsce konferencji Montessori, chyba po raz czwarty. Nie tak dawno obroniłem doktorat z pedagogiki, wcześniej skończyłem wczesną edukację na poziomie magisterium, odbyłem kilka krótkich staży i wizyt studyjnych za granicą w szkołach Montessori. Mam też doświadczenie praktyczne – w końcu byłem przez chwilę nauczycielem, a teraz jestem nawet dyrektorem szkoły. Główna organizatorka, która zaprosiła mnie do poprowadzenia warsztatu dla kilkudziesięciu nauczycieli, przedstawia mnie gościowi honorowemu ze Stanów Zjednoczonych: „This is Jarek. He works at the University and at Montessori school but he is fully not one of us yet. He is not trained yet.”⁶

Obraca się do mnie i mówi: „ale będzie, prawda?” i puszcza porozumiewawczo oko. Jeszcze nie wiem, czy będę „trained”, ale ciekawość – ta nie dająca spokoju – za chwilę przerodzi się w działanie. Wracam po konferencji do swojej szkoły. Właśnie zatrudniliśmy nową koleżankę, a ja jako dyrektor zaglądam często do klas. Tego ranka spotykam ją na schodach. Niesie opasłą teczkę.

5 Ta część opracowania zawiera skrótowo przedstawione elementy raportu, który przygotowywany jest do druku w jako zasadniczy element monografii. Planowana data publikacji 2027.

6 „To jest Jarek. Pracuje na uniwersytecie i w szkole Montessori, ale nie jest jeszcze w pełni jednym z nas. Nie jest jeszcze przeszkolony”.

– „Co tam dźwigasz?”

– „To jest dla mnie najważniejsza rzecz na świecie, Jarek. To jest mój album.”

Album. Słowo, które w montessoriańskim świecie kształcenia nauczycieli ma ciężar większy niż „notatki”, „konspekt” czy „materiały”. Album to detaliczny opis każdej pojedynczej aktywności, prezentacji oferowanej dzieciom na danym etapie; podzielony na działy zgodne z przygotowanym otoczeniem; zawierający setki (mini)lekcji. A zarazem coś jeszcze: osobisty skarb i znak przynależności. Wracam więc do szkoły z myślą, że świat Montessori dzieli się na tych, którzy są „trained” i tych, którzy nie doświadczyli dostępu do wiedzy „zamkniętej” w indywidualnie konstruowanych albumach.

Ciekawość wejścia do tego świata przeradza się we mnie w działanie trójtrowe: budzi się badacz, który chce zobaczyć „co się tam dzieje”, budzi się praktyk, który chce „rozgryźć” pomoce, i budzi się ambicja – by przy okazji zostać jedną z niewielu osób w Polsce z międzynarodowym dyplomem wieku 6–12.

Wchodzę więc w rekrutację: trzy listy rekomendacyjne, rozmowa kwalifikacyjna z prowadzącym, tydzień czekania na mail. W odpowiedzi nie ośmielam się ujawnić, że będę funkcjonował w podwójnej roli: kursanta i badacza. Zaczynam układać życie pod pięć wyjazdów do Hiszpanii. A potem wybucha COVID-19 i pierwszy etap odbywa się zdalnie. „Podziemny krąg” traci aurę – na chwilę. Na ciasnotę, rekwizyty, rytuały i poczucie, że „jesteśmy tu po coś”, przyjdzie mi poczekać do kolejnego roku.

To, co wydarza się później, układa mi się – dopiero po czasie – w logikę technologii w sensie Masscheleina i Simonsa (2013) oraz ram doświadczenia w sensie Goffmana (1974) – praktyk i aranżacji, które umożliwiają *scholē*, a równocześnie „coś z nami robią”. Legendę tej mapy dopisuję już po zebraniu danych: po wywiadach, notatkach terenowych, dokumentach. Wyłądowność, wróciłem.

TECHNOLOGIA 1. PRACA RÓŻNICY I JEJ ZNOSZENIE POPRZECZ RZECZY EDUKACYJNE

Grupa kursantów i kursantek liczy 65 osób. Niemal połowa z Hiszpanii, poza tym ludzie z całego świata – łącznie dwadzieścia narodowości, wszystkie kontynenty poza Australią. Jak dowiedziałem się później w rozmowach z organizatorami, różnorodność nie jest tu „tłem”; jest celowo facylitowana i traktowana jako element formacyjny. Ktoś mówi: „Tylko w różnorodności możemy kształcić do celebracji różnorodności”.

Typowy tydzień: od poniedziałku do piątku 9:00–17:00, jedna sobota w miesiącu 9:00–15:00. Centrum szkoleniowe: sala wykładowa, przestrzeń pracy grupowej oraz klasa Montessori dla wieku 6–12, wyposażona „po brzegi” w pomoce. Dzień zaczyna się wykładem, a potem przechodzimy do *supervised practice with materials*⁷. I tu dzieje się coś, co wraca w moich notatkach jak refren: kilka osób

7 W programach kształcenia nauczycieli prowadzonych przez Association Montessori Internationale (AMI) istotnym, codziennym elementem organizacji kursu jest tzw. supervised practice – kilkugodzinna (zwykle 5–7 godzin dziennie) praktyka własna kursantek i kursantów w przygotowanym

gromadzi się wokół jednej rzeczy. Rzecz jest dosłownie położona na stole. Jej materialność wymusza bliskość, kolejność ruchów, wspólne tempo, wspólne milczenie i wspólny język kroków. Mam tu taki wyimek z dziennika:

„Po dwóch godzinach wykładów na temat wiatrów na świecie nadszedł czas na praktyczne ćwiczenia z wykorzystaniem materiałów. Wchodzę do sali, naszego przygotowanego środowiska. Na drzwiach wejściowych widnieje duży napis: »proszę nie korzystać z Wi-Fi ani urządzeń cyfrowych«. Podpisuję listę obecności, biorę zeszyt ćwiczeń i siadam przy stole. ... Czy możemy dołączyć, Jarek? Rosa i Hua-Wan. Oczywiście, zapraszam, pracujmy razem. ... Zapisuję kolejne etapy prezentacji w zeszycie”. To „szachownica”, „łańcuchy pereł i liczydła” na chwilę znoszą różnice, statusy, języki, biografie. Gdy wychodzimy z centrum, różnice wracają, bo wraca świat. Ale przy stole, wokół rzeczy, dzieje się „zawieszenie”.

TECHNOLOGIA 2. ZAWIESZENIE CODZIENNOŚCI I SEPARACJA

Większość z nas mieszka w akademiku Uniwersytetu w Gironie. Jednoosobowy pokój: tapczan, biurko, aneks, mikroskopijna łazienka. Rodzina, praca, nawyki – daleko. Tutaj rytm podporządkowany jest jednemu celowi. Rano szybkie śniadanie i marsz do centrum. Wieczorem szybka kolacja, rewizja notatek, uzupełnianie braków, plan „spotkania z rzeczami” na jutro. Czasem schodzimy do holu: kilka osób, wino, rozmowy. Z jakiegoś powodu tematem głównym znów jest edukacja. Ktoś namawia: opowiedzmy sobie „Montessori stories”. W tle mam uporczywe wrażenie klasztoru: odosobnienie, studiowanie, nocne dopisywanie albumów. I wcale nie chodzi o romantyzację. Chodzi o to, że separacja jest tu realną technologią: logistycznie trudną, kosztowną, a jednak konsekwentnie podtrzymywaną.

TECHNOLOGIA 3. PROTOKÓŁ STUDIOWANIA

W przestrzeni praktykowania obowiązuje rygor, który w pierwszych dniach wydaje się oczywisty, dopiero potem zaczyna pracować jako technologia. Najpierw wejście, podpis na liście obecności, zeszyt praktyk, miejsce przy stole. Potem

otoczeniu. Odbyna się ona w przestrzeni wiernie odwzorowującej klasę dla dzieci w wieku 6–12 lat, wyposażonej w pełny zestaw materiałów i pomocy rozwojowych właściwych dla tego poziomu. W trakcie supervised practice osoby uczestniczące pracują w małych grupach z materiałami, podejmując naprzemiennie różne role (np. prezentującego, obserwującego, dziecka). Praktyka ta ma charakter samodzielny i badawczy: trenerzy (AMI trainers) pozostają obecni w sali, jednak interwenują wyłącznie na wyraźną prośbę uczestników. Ich rola polega zatem nie na bieżącej korekcie czy instruktażu, lecz na towarzyszeniu i udzielaniu wsparcia w momentach, gdy pojawia się świadomie rozpoznana trudność. Przestrzeń ta różni się od szkolnej klasy dziecięcej jedynie funkcjonalnie: przewiduje więcej miejsca do pracy zespołowej osób dorosłych oraz zaplecze kuchenne, umożliwiające wielogodzinną obecność w trybie intensywnej pracy. W sensie organizacyjnym i symbolicznym supervised practice stanowi główny komponent kursu.

zakaz elektroniki, brak Wi-Fi, „no digital devices please” na drzwiach. Ćwiczenie odbywa się według rozpoznawalnego porządku: notuję, co robię, z czym pracuję, jaką rolę przyjmuję, ile czasu to trwa.

Z notatek terenowych uderza mnie powtarzalność mikroruchów: usiąść, wyciągnąć zeszyt, zapisać kroki prezentacji, odłożyć, powtórzyć. To nie jest tylko „organizacja pracy”. To jest rama doświadczenia: utrzymuje uwagę, spowalnia, wciąga w tryb *studium*.

TECHNOLOGIA 4. POWTÓRZENIE, KTÓRE ROBI RÓŻNICĘ

Powtórzenie nie jest tu „ćwiczeniem techniki” w banalnym sensie. Jest praktyką, która pracuje w ciele i w uwadze. Frustruje mnie tablica kołkowa, fascynuje mnie tablica kołkowa. Układam coraz większe liczby i nawet się nie spostrzegam, że minęła siedemnasta. Wychodzę na papierosa. Dzwoni żona:

– „Gdzie jesteś?”

– „Liczę i układam sobie pierwiastki.”

– „W sobotę wieczorem?” I słyszę w słuchawce: „Nie przygrzało ci to słońko hiszpańskie?”

Powtarzam, ale zawsze z wariacją: rola, treść, forma. W pewnym momencie zaczynam namacalnie rozumieć, że to powtórzenie nie jest behawioryzmem. Ono „robi różnicę” właśnie przez drobną zmianę, przez to, że wracam do rzeczy i ona za każdym razem jest „ta sama i nie ta sama”.

TECHNOLOGIA 5. PROFANACJA

Szokuje mnie asystent głównego prowadzącego. Felix używa materiału „niezgodnie z przeznaczeniem”. Zaprasza do zabawy, do frywolnego użycia, rozbraja powagę. W świecie, w którym słyszałem setki razy: „materiałem Montessori się nie bawimy”, „materiał służy do pracy”, „używamy zgodnie z przeznaczeniem”, takie spotkania są jak karnawał. I nagle pewnego dnia w sali praktykowania leżą bloki gliny. Protokół działa, a my nie wiemy, co robić. Wchodzi prowadzący i mówi: „dzisiaj doświadczajcie i bawcie się gliną... poczujcie glinę w dłoniach”. To jest moment odstępstwa, który – paradoksalnie – coś odsłania: że technologia protokołu nie jest totalna, że istnieją kontrolowane „wyłomy” w rygorze, a one pracują formacyjnie inaczej niż powtórzenie.

TECHNOLOGIA 6. TWORZENIE NOTATEK Z PODRÓŻY

W trakcie kursu produkuję dziesięć albumów. Kilka tysięcy stron opisów, zdjęć, komentarzy. Znam na pamięć strukturę każdego z nich. Ćwiczę lekcje, zapisuję kroki, dopisuję uwagi. Prowadzący powtarza w różnych wariantach tę samą myśl: to ma być wasze, jednostkowe, unikatowe; „to nie przewodnik metodyczny”; „to notatka z początków podróży”. I ja wracam myślą do własnych studiów peda-

gogicznych: co byłoby w moim albumie z tamtej podróży? Modne teorie?, zabawy językowe?, metodyki? Zderzenie jest bolesne i oczyszczające. Album okazuje się nie tylko zapisem, ale narzędziem przemiany: wymusza uważność, dyscyplinę, powrót, korektę, a potem pamięć.

Jeden z moich rozmówców powie tak: „my work at the course with the materials, writing the albums all nights [laughs] was the start of the snowball rolling... Talking about Montessori all day long [laughs] and yet I had a lot of time with myself... and I decided... that I would like to... to do something more for community... And ... my life changed [18:26b]⁸⁹”.

Album jako „diary of a journey” (dziennik z podróży) nie jest tu metaforą z zewnątrz; to język doświadczenia, który unosi się w rozmowach, w żartach, w zmęczeniu i w dumie.

TECHNOLOGIA 7. EGZAMINOWANIE JAKO RYTUAŁ PRZEJŚCIA

Niechybnie nadchodzi ten dzień, w którym trzeba będzie to wszystko zdać. Wcześniej można było jeszcze udawać, że to „tylko studia”, że to „tylko kurs”, że jakoś się prześlizgnie – bo przecież albumy są, praktyki są, wykłady są, człowiek chodzi, notuje, ćwiczy. Ale egzamin jest jak brama: domyka ten świat i jednocześnie go przedstawia, bo od tej chwili nie chodzi już o to, co „robię”, tylko o to, czy jestem dopuszczony do bycia uznanym za „trained”.

Zapis w dzienniku: Egzamin ma dwie części: pisemną i praktyczną. Część pisemna też jest „podzielona”: teoria (czyli druga płaszczyzna rozwojowa, 6–12) oraz kolejne obszary wiedzy. Trzy dni z rzędu, codziennie kilka stron tekstu. Dzisiaj jest ten dzień, piszę teorię i matematykę. Zakładam białą koszulę i idę. W powietrzu wyczuwalna atmosfera niepewności, rozmowy do centrum jakby inne.

Notatka refleksyjna albo terapeutyczna: W białej koszuli, innym tonie rozmów, powietrzu „gęstszym” niż zwykle widać pierwszy element rytuału przejścia. Arnold van Gennep (1960) pisał o wyodrębnieniu, o przejściu z porządku codzienności do porządku obrzędu. Tutaj to wyodrębnienie nie jest teatralne, ale rozpoznawalne: ubiór, cisza, inna mowa, inna mina. Nawet centrum szkoleniowe – to samo miejsce – nagle robi się inne, bo przestaje być przestrzenią ćwiczenia, a staje się przestrzenią próby. Potem jest faza, którą można by nazwać liminalną: trwanie w zawieszeniu. Najpierw pisemne, a dopiero potem praktyczny. I warunek wejścia: „Żeby przystąpić do egzaminu ustnego trzeba najpierw mieć zdane wszystkie egzaminy pisemne. Udało się”.

To „udało się” brzmi jak krótki oddech, ale też jak stempel – nie afirmacja siebie, tylko dopuszczenie do kolejnego progu. W etnografii takie momenty są ważne, bo pokazują, że egzamin jest sekwencją bramek, a nie jednym wydarze-

8 „Moja praca na kursie z materiałami, pisanie albumów każdej nocy [śmiech] było początkiem toczącej się kuli śnieżnej... Mówienie o Montessori przez cały dzień [śmiech], a jednak miałam dużo czasu dla siebie... i zdecydowałam... że chciałabym... zrobić coś więcej dla społeczności... I... moje życie się zmieniło [18:26b]”.

niem. Egzamin praktyczny – ten właściwy – jest już wprost performansem: losowanie, mini-lekcje, osoba odgrywająca dziecko, egzaminator obserwuje i notuje, a potem dopiero pytania. W moim przypadku całość trwała 3,5 godziny. „Jestem wykończony.” To wyczerpanie jest częścią technologii: nie tylko testuje pamięć i sprawność, ale i ciało, głos, uwagę, odporność na presję. To w gruncie rzeczy sprawdzenie, czy potrafię „utrzymać formę” w warunkach, w których normalnie, w praktyce codziennej, wiele rzeczy rozkłada się w czasie i w relacji. Szczególnie mocno działa tu jeszcze jeden element: egzaminatorzy przyjeżdżają z całego świata, a prowadzący kurs „w zasadzie nie mają wstępu do centrum”.

Przystawienie układu władzy jest uderzające. Na co dzień kurs ma swoich przewodników, rytm i wewnętrzną hierarchię, a w czasie egzaminu przychodzi „zewnątrz” – instancja rozpoznawalna w wspólnocie jako uprawniona do rozstrzygania. Jak w rytuale: starszyzna/komisja, która nie jest „nasza codzienna”, tylko „ustanawiająca”. To zmienia temperaturę sceny. I zmienia też stawkę: nie zdaję „u Dawida”, zdaję „przed AML-światem”.

W dzienniku zostaje, uchwytuję to drobnym szczegółem. Słowo na planszy. „Monocotylydeons. Albo jakoś tak”. To potknięcie nie jest tu błahostką językową. Ono pokazuje, jak w obrzędzie potrafi zawisnąć na jednym wyrazie poczucie kompetencji, a wraz z nim poczucie przynależności. I że nie chodzi tylko o to, czy znam biologię, ale czy potrafię zachować twarz w sytuacji, w której ktoś notuje, a ja czuję na sobie spojrzenie „instancji”. W matematyce napięcie rośnie jeszcze inaczej: wchodzę w obszar, w którym „czułem się najpewniej”, a jednak „wywołała u mnie dużo stresu”. Obok mnie siedzi Aleksandra, od początku odgrywa rolę dziecka. Egzaminator obserwuje, notuje, a potem pyta, co przed lekcją, co po lekcji.

Tu technologia egzaminowania odśladania coś więcej niż sprawdzanie prezentacji: to sprawdzanie, czy potrafię myśleć sekwencją, widzieć miejsce lekcji w większej całości, a zarazem utrzymać „dziecko” w relacji. A to, że „dziecko” jest odgrywane przez dorosłą osobę z kursu, jest elementem szczególnie liminalnym: niby to gra, ale gra na serio; niby to symulacja, ale symulacja z realną stawką.

Potem historia i „czarna taśma” – 43 metry, opowieść o rozwoju Ziemi, człowiek jako centymetr czerwonego paska. Uczyłem się tej opowieści na pamięć, a dziś opowiadam ją „dziecku”, które co jakiś czas zadaje pytanie. To piękny moment, bo w tym rytuale przejścia pojawia się też rytuał narracji: historia (dosłownie) jako sprawdzian bycia przewodnikiem. I znów: nie tylko pamięć treści, ale forma opowiadania, modulacja głosu, zdolność do trzymania wątku, odpowiadania na pytanie bez utraty rytmu.

Kiedy egzamin się kończy, zaczyna się najdziwniejsza faza: nie święto, tylko oczekiwanie. „Teraz będziemy czekali na telefon... powie: zdałeś albo nie zdałeś”.

To oczekiwanie jest czystą liminalnością: nie jestem już „przed”, ale jeszcze nie jestem „po”. I w tym sensie technologia egzaminowania nie kończy się w momencie wyjścia z sali. Ona kończy się dopiero w momencie komunikatu. Co więcej – komunikat jest prywatny, telefoniczny, jednostkowy. To nie jest ogłoszenie na forum,

to jest głos w słuchawce, który zmienia status. A zarazem technologia „rozpina” wspólnotę: „jedna trzecia z nas dostaje telefon z informacją która ich nie cieszy”.

Rytuał przejścia nie obejmuje wszystkich w tym samym tempie i z tym samym skutkiem. Są tacy, którzy zostają na progu, zawieszeni w jeszcze inny sposób.

Moja wiadomość przychodzi o 23:30. Zdałem. Nie wiem co czuję, ale jedyne co mi przychodzi do głowy to słowa organizatorki konferencji sprzed lat... Chciałbym jej teraz powiedzieć... Jestem już jednym z was?

To jest moment inkorporacji – nie w sensie formalnego certyfikatu, tylko w sensie bardzo ludzkiego pytania o przynależność. Egzamin działa jak rytuał: odcina, zawiesza, przepuszcza – i jednocześnie produkuje kategorię „my”: tych, którzy przeszli.

PRACA TECHNOLOGII

W perspektywie technologii pedagogicznych egzaminowanie nie jest tu wyłącznikiem narzędziem pomiaru. Jest układem praktyk, który jednocześnie sprawdza i wytwarza: wytwarza określony typ uwagi, odporności, performatywnej spójności, ale też – co ważne – wytwarza symboliczną granicę między „trained” i „not trained”. A jeśli w poprzednich technologiach różnice bywały zawieszane wokół rzeczy, tutaj różnice zostają na nowo ustanowione – w formie prostej, bezlitosnej: zdałeś / nie zdałeś.

Jeśli spojrzeć na dotychczas opisane technologie jako na mapę doświadczenia szkoleniowego, egzaminowanie okazuje się punktem, w którym wszystkie wcześniejsze układy krystalizują się i zostają poddane próbie publicznego uznania. To nie jest osobna „procedura” na końcu kursu. To raczej moment, w którym praca rzeczy, powtórzenia, protokołu, separacji i albumu zostaje wystawiona na światło instancji rozstrzygającej.

Technologia pracy wokół rzeczy – gathering around a THING – która na co dzień znosiła różnice i zawieszała statusy, w egzaminie powraca w formie losowanej mini-lekcji.

Rzecz znów leży na stole, ale teraz nie jest już tylko pretekstem do wspólnego studiowania; staje się próbierzem kompetencji. To, co wcześniej było równą przestrzenią ćwiczenia, tu zostaje osadzone w relacji oceniania. Rzecz nie tylko „coś z nami robi”, ale teraz za jej pośrednictwem „coś się o nas rozstrzyga”.

Technologia separacji i zawieszenia codzienności osiąga w egzaminie swoje apogeum. Jeśli wcześniej akademik i rytm dnia odcinały nas od świata, to w czasie egzaminu zawieszenie przybiera postać liminalną: nie jestem już zwykłym kursantem, ale jeszcze nie jestem uznanym przewodnikiem. Czekanie na telefon – ten krótki komunikat „zdałeś” albo „nie zdałeś” – jest czystą fazą przejścia. Separacja nie dotyczy już geografii, lecz statusu.

Protokół studiowania, który w praktyce codziennej porządkował uwagę (zeszyt, kroki prezentacji, brak Wi-Fi), w egzaminie przybiera postać rygoru formy: kolejność mini-lekcji, precyzja języka, adekwatność odpowiedzi na pyta-

nia „co przed?” i „co po?”. To, co było wypracowywane w ciszy i powtarzalności, zostaje sprawdzone w sytuacji presji. Protokół nie znika – zmienia tylko swoją temperaturę.

Technologia powtórzenia, które robi różnicę, również znajduje tu swoje domknięcie. Setki przećwiczonych prezentacji, wariacje, korekty, powroty do tej samej pomocy – wszystko to kondensuje się w jednym, niepowtarzalnym wykonaniu. Egzamin jest momentem, w którym powtórzenie musi zaowocować sprawnością, ale bez utraty żywości relacji z „dzieckiem”. To próba ucieleśnionej wiedzy milczącej.

Technologia albumu – jako „diary of a journey” – zyskuje tu szczególną stawkę. Album był dotąd osobistą mapą drogi, zapisem *studium*, śladem przemiany. W egzaminie staje się niewidzialnym zapleczem performansu: nie leży na stole, ale jest obecny w sposobie mówienia, w strukturze opowieści, w kolejności kroków. Można powiedzieć, że egzamin sprawdza nie tylko to, czy album istnieje, lecz czy został uwewnętrzniony.

Wreszcie technologia profanacji – kontrolowanego odstępstwa od rygoru – również rzuca cień na egzamin. W codzienności kursu pojawiały się momenty „karnawału” (głina, zabawa, luz), które osłabiały totalność protokołu. Egzamin jest przeciwieństwem tej swobody, ale właśnie dlatego odsłania jej znaczenie: pokazuje, że swoboda nie była anarchią, lecz częścią większej całości. Tylko ten, kto przeszedł przez rygor i jego zawieszenia, może zostać uznany za „przewodnika”.

W tym sensie egzaminowanie działa jako technologia domknięcia i uznania. Domyka wcześniejsze procesy, nadając im formę rozpoznawalną w obrębie wspólnoty. Jednocześnie wytwarza symboliczny próg między „nie w pełni jednym z nas” a „jednym z nas”. Jeśli początek tej opowieści wyznaczało zdanie: „He is not trained yet”. To egzamin jest momentem, w którym można – choć nie bez wahania – zapytać: czy teraz już jestem? I właśnie w tym miejscu – gdzie technologie przestają być tylko doświadczeniem, a stają się statusem, wspomnieniem, materiałem do analiz⁹.

KONKLUZJE I IMPLIKACJE DLA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Przeprowadzona analiza międzynarodowego szkolenia przewodników Montessori – czytana przez pryzmat kategorii technologii pedagogicznych jako układów materialno-społecznych – zachęca wręcz do sformułowania kilku wniosków o charakterze ogólniejszym, wykraczających poza sam badany program, choć oczywiście na gruncie przyjętej metodologii możemy sobie pozwolić wyłącznie

9 W tym miejscu bardzo serdecznie dziękuję jednej z osób, która anonimowo recenzowała pierwszą wersję prezentowanego tekstu. Dzięki jej/jego wnikliwym i trafnym spostrzeżeniom dotyczącym nie tylko tej części opracowania, uzmysłowiłem sobie, że choć posługuję się w interpretacji dyskursem nieantropocentrycznym, to sama Montessori – jako prekursorka pomiarów, higieny, znaczenia człowieka – była głęboko antropocentryczna, co zresztą było charakterystyczne dla całego ruchu Nowego Wychowania.

na konkluzje odnoszące się do danego czasu, miejsca i przestrzeni. Stąd też, poniższe akapity należy traktować wyłącznie jako ostrożne i wymagające dalszych badań intuicje i rekomendacje.

Najważniejszy z wniosków dotyczyłby samego języka opisu kształcenia nauczycieli.

Propozycja teoretyzowania kształcenia poprzez kategorię technologii pedagogicznych nie jest zabiegiem terminologicznym. Jest próbą przesunięcia optyki: z modeli i strategii ku konfiguracjom praktyk, rzeczy, rytów, protokołów i relacji, które realnie organizują doświadczenie formacyjne. Taka perspektywa pozwala włączyć nowe ujęcia pedagogiczne w język pedeutologii, nie redukując ich do zestawu „dobrych praktyk”.

Z tej perspektywy kształcenie nauczycieli nie jest ani transmisją treści, ani nawet rozwijaniem kompetencji, ale raczej wytwarzaniem określonych warunków doświadczenia – a więc organizowaniem czasu, przestrzeni, materialności i relacji w taki sposób, by mogły zaistnieć określone formy uwagi, koncentracji, odpowiedzialności i refleksji. Jednocześnie analiza pokazała, że technologie te nie są neutralne. One nie tylko „umożliwiają” studiowanie – one formują, a może nawet formatują. A skoro tak, to wymagają krytycznego namysłu nad zakresem i granicami tej formacji/formatowania.

Jeśli – jak zdaje się sugerować Montessori – przygotowanie dorosłego obejmuje przemianę spojrzenia, dyscyplinę interwencji i etykę powstrzymania, to rodzi się pytanie, w jakich warunkach taka transformacja pozostaje procesem dobrowolnym i refleksyjnym, a kiedy zaczyna przyjmować formę (subtelnej) normalizacji i – co tu ukrywać – urabiania kandydatów na nauczycieli.

Innymi słowy, kiedy kształcenie nauczycieli staje się przestrzenią bezpiecznej, choć wymagającej pracy nad własnymi teoriami działania, a kiedy przechodzi w logikę wytwarzania „właściwej” świadomości?

Nie jest to pytanie retoryczne. Historia edukacji zna przykłady formacji, które pod pozorem „pogłębionej refleksji” prowadziły do silnej homogenizacji sposobów myślenia. Dlatego język technologii pedagogicznych może być narzędziem demaskującym: pozwala zobaczyć, jakie konfiguracje – rytuały, egzaminy, protokoły, hierarchie – sprzyjają pracy nad osobistymi teoriami, a jakie raczej produkują konformizm.

Drugie napięcie, które dostrzegam odnosi się do relacji między krytycznością a podatnością na modne narracje. Współczesne kształcenie nauczycieli funkcjonuje w przestrzeni intensywnego obiegu idei, koncepcji i „innowacji”. Nie wszystkie jednak mają solidne podstawy epistemologiczne. Przeciwnie – część z nich działa jak atrakcyjne hasła, które obiecują szybkie rozwiązania złożonych problemów. Alan Sokal i Jean Bricmont (1998) pokazali, jak łatwo w humanistyce i naukach społecznych dochodzi do nadużycia języka nauki i do budowania prestiżu na pozornie „zaawansowanej” terminologii. W polskim kontekście edukacyjnym podobne zjawisko analizuje Tomasz Garstka (2019), wskazując na trwałość psychopedagogicznych mitów – uproszczonych i medialnie atrakcyjnych koncepcji

mózgu, uczenia się czy stylów poznawczych, które funkcjonują w szkoleniach i programach studiów mimo wątpliwego statusu naukowego.

Jeżeli kształcenie nauczycieli bezkrytycznie włącza takie treści, to nie jest neutralne. Działa jako technologia reprodukcji uproszczeń. Wytwarza pozór nowoczesności i „oparcia na badaniach”, podczas gdy w istocie osłabia zdolność do rozróżniania między wiedzą empirycznie ugruntowaną, hipotezą, metaforą a marketingowym sloganem. W tym sensie pytanie o szkodliwość kształcenia nauczycieli nie dotyczy wyłącznie treści, lecz całych układów: sposobu argumentowania, relacji władzy, form oceniania, braku przestrzeni na wątpliwość i krytykę. W obrębie środowiska montessoriańskiego, w którym coraz popularniejsze są krótkie asynchroniczne, ale za to pięknie opakowane „kursy nauczyciela w pigułce”, jest to nader widoczne i powinno budzić krytyczną refleksję.

Trzeci obszar napięcia dotyczy granicy między formacją a indoktrynacją. Każde kształcenie – także najbardziej emancypacyjne – organizuje określone sposoby widzenia świata. Problem zaczyna się wtedy, gdy określona wizja zostaje przedstawiona jako jedyna możliwa i niepodlegająca rewizji. Wówczas technologia kształcenia (protokoły, egzaminy, certyfikaty, rytuały przejścia) mogą przestać być przestrzenią studiowania, a stać się mechanizmem selekcji i reprodukcji jednolitej ortodoksji. Pytanie o „pranie mózgów” nie musi oznaczać dosłownej manipulacji; wystarczy sytuacja, w której brak alternatywnych interpretacji zostaje uznany za dowód prawdy.

W świetle tych wątpliwości i pytań można wskazać kilka kierunków przyszłych badań.

Po pierwsze, zasadne wydaje się mapowanie różnych technologii pedagogicznych w zróżnicowanych kontekstach kształcenia nauczycieli: na studiach pedagogicznych, w dydaktykach przedmiotowych, w kształceniu uzupełniającym, kursach kwalifikacyjnych, szkoleniach komercyjnych czy w systemach mikro-poświadczeń (*microcredentials*). Chodzi nie o ocenę „skuteczności”, lecz o rekonstrukcję tego, jakie układy materialno-społeczne organizują doświadczenie studentów i nauczycieli oraz jakie formy podmiotowości profesjonalnej są w ich ramach wytwarzane.

Po drugie, potrzebne są badania empiryczne nad technologiami sprzyjającymi bezpiecznej, lecz transformatywnej pracy z osobistymi teoriami działania – wykraczającej poza klasyczny model refleksyjnej praktyki Donalda Schöna czy figurę transformatywnego intelektualisty Giroux. Interesujące byłoby rozpoznanie, jakie konfiguracje czasu, przestrzeni i materialności pozwalają poddać własne przekonania próbie bez popadania w presję jednolitej ortodoksji.

Po trzecie, warto systematycznie analizować sytuacje, w których kształcenie staje się jałowe, inercyjne lub – jak wzmiankowałem już wyżej – wręcz szkodliwe, oraz identyfikować technologie, które temu sprzyjają. Mogą to być m.in. technologie powierzchownej innowacyjności (oparte na modnych, lecz niezwyfikowanych koncepcjach), technologie punktowej certyfikacji bez realnej pracy nad

praktyką, czy też technologie, w których nacisk na „efekt” wypiera namysł nad epistemologicznymi podstawami proponowanych rozwiązań.

Wreszcie – i to wydaje się kluczowe – warto podjąć pytanie, jakie podejścia do kształcenia nauczycieli mogą realnie przyczyniać się do zmiany edukacji, nie popadając ani w technokratyczny redukcjonizm, ani w ideologiczną jednolitość. Innymi słowy: jakie technologie pozwalają utrzymać napięcie między formacją a krytycznością, między wspólnotą a pluralizmem, między odpowiedzialnością a autonomią? Czy idea budowania i nieustannego „reformowania” standardów kształcenia istotnie przynosi zmianę w edukacji, której byśmy sobie życzyli?

Odpowiedź na te pytania nie może być udzielona raz na zawsze. Może być jedynie przedmiotem dalszych, uważnych badań – takich, które nie zadowolają się językiem standardów, reform i modeli, lecz schodzą na poziom konkretnych układów praktyk. Tam bowiem – w rytmie dnia, w pracy z rzeczą, w protokole, w powtórzeniu, czy w rytuale egzaminu – rozstrzyga się to, czym w istocie jest kształcenie nauczycieli – przestrzenią studiowania świata czy mechanizmem re-produkcji gotowych odpowiedzi.

BIBLIOGRAFIA

- Agamben, G. (2007). *Profanations* (J. Fort, tłum.). Zone Books.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Chutorański, M. (2020). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorański, M. (2025). W stronę akademickiej dydaktyki rzeczy. *Horyzonty Edukacji Akademickiej*, (3), 70–81. <https://doi.org/10.26881/head.2025.3.09>
- Chutorański, M., & Makowska, A. (red.). (2019). *Rzeczy, kultura, edukacja*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Debs, M., & de Brouwer, J. (2022). *Global census of Montessori schools 2021–2022*. National Center for Montessori in the Public Sector.
- Debs, M. C., de Brouwer, J., Murray, A. K., Lawrence, L., Tyne, M., & von der Wehl, C. (2022). Global Diffusion of Montessori Schools: A Report from the 2022 Global Montessori Census. *Journal of Montessori Research*, 8(2), 1–15. <https://doi.org/10.17161/jomr.v8i2.18675>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (Wyd. 2.). McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (red.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (Wyd. 4.). Sage.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (Wyd. 2.). University of Chicago Press.

- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, tłum.). Vintage Books.
- Garstka, T. (2019). *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*. Difin.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (Wyd. 3.). Routledge.
- Jagiello-Rusiłowski, A. (2025). Changemaker w akademii. O niewidzialności, oduczaniu się i nowej wspólnotce uniwersytetu. *Horyzonty Dydaktyki Akademickiej*, (3), 28–39. <https://doi.org/10.26881/head.2025.3.05>.
- Kawecki, I. (1996). *Etnografia i szkoła*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kawecki, I. (2001). *Wiedza praktyczna nauczyciela. Studium etnograficzne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kotarbiński, T. (1955). *Traktat o dobrej robocie*. Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (Wyd. 2.). Sage.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199256044.001.0001>
- Leppert, R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Wydawnictwo Uczelniane.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue* (J. McMartin, tłum.). E-ducation, Culture & Society Publishers. <https://philarchive.org/archive/MASIDO-2>
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Ballantine Books. (Praca oryginalna opublikowana 1948)
- Montessori, M. (2012). *The 1946 London lectures*. Montessori-Pierson Publishing Company. (Praca oryginalna opublikowana 1946)
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowosad, I., & Śliwerski, B. (2025). *Strategie, przepływy i bariery reform szkolnych. Studia z pedagogiki porównawczej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Okoń, W. (1961). *Proces nauczania*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. (Oryginalna praca opublikowana 1954).
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday. https://monoskop.org/images/1/11/Polanyi_Michael_The_Tacit_Dimension.pdf
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Texas Christian University Press. https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PHI/003/Bilddateien/Ricoeur_Interpretation_Theory.pdf
- Rutkowiak, J. (2010). Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 163–176). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2023). Asamblaż uczenia-się: (nie)pełnosprawność, edukacja i inkluzja a stawanie-się podmiotem uczącym. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 92(4), 19–28. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.3976>
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
- Sokal, A., & Bricmont, J. (1998). *Modne bzdury: O nadużywaniu pojęć z zakresu nauk ścisłych przez postmodernistycznych intelektualistów*. Prószyński i S-ka.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M., & Horvath, J. A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50(11), 912–927. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.11.912>
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2020). *(Kontr-)rewolucja oświatowa: Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8142-978-8>
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage* (M. B. Vizedom, G. L. Caffee, tłum.). University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the field: On writing ethnography* (Wyd. 2.). University of Chicago Press.
- Zielińska, A. (2020). Młody nauczyciel w szkole. Problemy związane z rozwojem kompetencji i autonomii. W: J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 308–325). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323542957.pp.308-325>

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS SOCIO-MATERIAL ARRANGEMENTS IN
INTERNATIONAL MONTESSORI GUIDE TRAINING: ETHNOGRAPHIC FINDINGS AND
IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION**

ABSTRACT: This article reports findings from an ethnographic study of an international Montessori (AMI) teacher education programme for ages 6–12. The analysis investigates how the Montessori postulate of adult transformation is organised

within training practice and how it becomes possible through everyday configurations of time, space, relations, and things. Rather than describing teacher education through the language of “models” or “instructional strategies,” the article advances the concept of pedagogical technologies understood as socio-material assemblages, drawing on Masschelein and Simons’ notion of scholastic technologies and on actor–network theory. The empirical corpus includes the author’s participation in two training programmes (750 hours in total), sustained participant observation, detailed fieldnotes,, and 25 in-depth interviews with participants from 19 countries. Findings are presented as „images” of seven pedagogical technologies: (1) Work of difference and its suspension through educational objects, (2) Suspension of everyday life and separation, (3) Protocol of study, (4) Repetition that makes a difference, (5) Profanation, (6) Producing travel notes, (7) Examination as a rite of passage. The conclusion argues that the lens of pedagogical technologies captures formative (rather than merely competence-based) dimensions of teacher education, while making visible its normativity and risks: shifts from formation towards subtle normalisation, vulnerability to appealing yet weakly grounded educational narratives, and the reproduction of orthodoxy through protocols, certification and ritualised assessment. The article outlines implications for pedeutological research and teacher education studies, including the need to map formative technologies across diverse training contexts and to examine the boundary between transformative formation and indoctrinatory shaping.

KEYWORDS: ethnography; pedagogical technologies; Montessori; teacher education, teacher education research