

Jarosław Jendza  
ORCID: 0000-0001-7598-9085  
Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.10>

## Odwrócenie symboliczne w narracjach praktyków Montessori – dopiski do *Dyskursywnej konstrukcji podmiotu*

### Wstęp

Niniejszy artykuł stanowi próbę kontynuacji i rozwinięcia zakresu badań realizowanych przez i pod kierunkiem Tomasza Szkudlarka, skoncentrowanych wokół kategorii podmiotu i jej dyskursywnego konstruowania w różnych wymiarach kultury, a także fenomenu symbolicznego odwrócenia. W pierwszej części artykułu wracam do odpowiedzi metodologicznych obecnych w tej części dorobku Szkudlarka i jego współpracowników, które wprost traktują o tożsamości, dyskursie i podmiotowości (Stańczyk, Cackowska, Starego 2012). Czynię to po to, aby przedstawić szkicowo założenia własnego projektu, który w centrum zainteresowania stawia *dzieciństwo*. Na tym etapie relacjonuję przyjętą procedurę badawczą oraz skrótowo omawiam pole społeczne pedagogii Marii Montessori, w obrębie którego analizuję właśnie dzieciństwo.

Dzięki ustaleniom Szkudlarka i jego zespołu, na etapie interpretacji wyników, kieruję uwagę na rzadziej eksplorowane wymiary analizowanego pola, a także – podążając za pomysłem Profesora inspirowanym pracami Petera McLaren – odnoszę się do zagadnienia *inwersji* czy też *odwrócenia symbolicznego* (McLaren 1985; Szkudlarek 1992), które poddaję refleksji w kontekście zgromadzonego materiału empirycznego. Zwrócenie się ku tym wymiarom pozwoliło przyjrzeć się niektórym aspektom pedagogii Montessori związanym z figurą *dziecka*, kategorią *dzieciństwa* oraz sensu edukacji, co uważam dziś za szczególnie ważne, zwłaszcza w dobie renesansu różnych podejść edukacyjnych wywodzonych od pajdocentrycznych koncepcji Nowego Wychowania. W swoich analizach czerpię zatem

zarówno z rozwijanej przez Szkudlarkę propozycji twórczego łączenia krytycznych analiz dyskursu i fenomenografii, opisów fenomenu *odwrócenia symbolicznego* i jego znaczenia dla możliwych analiz (Szkudlarek 2023), jak i ustaleń Małgorzaty Cackowskiej odnośnie do dyskursywnej „natury” konstruowania kulturowego fenomenu dzieciństwa (Cackowska 2012: 37–38).

## Material i metody

W latach 2019–2022 przeprowadziłem pogłębione, indywidualne, częściowo ustrukturyzowane wywiady, które zostały następnie przeanalizowane zgodnie z procedurą fenomenografii (Martön 1986; Richardson 1999) oraz siedmioma krokami analizy i interpretacji obejmującymi kolejno: sformułowanie problemu, projektowanie badania, przeprowadzenie wywiadów, transkrypcję, analizę, interpretację i raportowanie, które opisał Steinar Kvale (1996).

Kontekst czasowy tych badań jest znaczący, ponieważ obejmował pandemię COVID-19, która według wielu badaczy w różnych częściach świata wpłynęła na rzeczywistość edukacji – nie tylko w podejściu Montessori (Malm 2004; Beatty 2011; Christensen 2016; 2019; Aziz, Quraishi 2017; Andrisano-Ruggieri et al. 2020; Ender, Ozcan 2019; Siswanto, Kuswando 2020; Efe, Ulutas 2022).

W świetle powyższych badań można skonstatować, że nauczyciele stanęli przed licznymi wyzwaniami związanymi m.in. z zaangażowaniem dzieci oraz ograniczeniami odnoszącymi się do przygotowanego otoczenia i innych wymiarów edukacji, co bez wątpienia wpływać musi na treść zgromadzonego materiału empirycznego. Jednocześnie pragnę podkreślić, iż w niniejszym tekście analizie poddaję wyłącznie te fragmenty wypowiedzi, które kodowałem jako możliwe inwersje symboliczne dotyczące szkoły i dzieciństwa. Zakładam bowiem, że są to względnie trwałe zasady gramatyki dyskursu, lub – jak powiedziała by Pierre Bourdieu – zasady tego subpola społecznego (2008).

Próba badawcza składała się z dwudziestu ośmiu nauczycielek Montessori (w wieku 23–58 lat) pracujących w czternastu placówkach (2 żłobki, 8 przedszkoli, 4 szkoły podstawowe) zlokalizowanych w różnych regionach Polski. Główne pytanie badawcze w projekcie zostało sformułowane w następujący sposób: Jak nauczyciele Montessori doświadczają swojej rzeczywistości zawodowej?

Doświadczanie rzeczywistości zawodowej to istotny problem naukowy, ponieważ ma potencjał – w terminologii Ervinga Goffmana – do ramowania praktyk, także dyskursywnych (Damore, Rieckhof 2021; Bavli, Kocabaş 2022), i to nie tylko w odniesieniu do wczesnej edukacji w ogóle, ale także w zakresie znaczeń nadawanych dzieciństwu (Slovacek, Minova 2021), sensu edukacji Montessori w kontekście szkół kolejnych szczebli (Rathunde, Csikszentmihályi 2005) i innych alternatywnych pedagogii (Dodd-Nufrio 2011).

Jednakże na potrzeby prezentowanych tu analiz, koncentrując się na kategoriach dziecka i dzieciństwa oraz symbolicznego odwrócenia, zawęziłem zakres dociekań i wybrałem jedynie te części narracji, które zostały zidentyfikowane jako związane ze wspomnianymi wyżej kategoriami problemowymi. W tym celu zastosowałem otwarte kodowanie z wykorzystaniem oprogramowania MaxQDA, a następnie sformułowałem kategorie analityczne.

Innymi słowy, zastosowana „procedura” analizy fenomenograficznej obejmowała (a) lekturę „naturalnych” jednostek sensu (dosłownych transkrypcji wywiadów) zorientowanych na określone części narracji, (b) kodowanie fragmentów, (c) kondensowanie i porównywanie kodów, (d) identyfikowanie, oznaczanie i opisywanie kategorii analitycznych, (e) ilustrowanie kategorii „reprezentatywnymi” cytatami, (f) interpretację opartą na danych (Martön 1986; Szkudlarek 2023). W dalszej części tekstu ograniczam się do przytoczenia kilku dosłownych wypowiedzi, niezmiennych pod kątem gramatycznym, składniowym czy leksykalnym i omawiam je w kontekście kategorii inwersji symbolicznej oraz znaczeń nadawanych dzieciństwu.

## Rezultaty badania

Zagadnienie symbolicznego odwrócenia/ symbolicznej inwersji – jako interesującego badawczo pojęcia odnoszącego się do określonej kultury – było przedmiotem analiz na gruncie antropologii od przynajmniej pięćdziesięciu lat. Już w roku 1978 Victor Turner napisze następujące słowa:

Jednym aspektem symbolicznego odwrócenia może być wyrwanie ludzi z ich kulturowo zdefiniowanych, a nawet biologicznie przypisanych ról poprzez sprawianie, iż odgrywają oni dokładnie odwrotne role (Babcock 1978: 287).

W takim sensie owo odwrócenie oznacza taką sytuację kulturową, w której dana osoba albo określona grupa ludzi w pewnych szczególnych okolicznościach odgrywa swoje role „na opak”. W tym kontekście, zanim przejdziemy do propozycji Szkudlarka, należałoby ustalić, z jakimi rolami mamy do czynienia w polu edukacji. Na potrzeby niniejszego opracowania proponuję skoncentrować się na dziecku, osobie dorosłej oraz ich wzajemnych relacjach.

Problematyka dzieciństwa jest szeroko dyskutowana w obrębie nauk pedagogicznych (Smolińska-Theiss 2000; Łaciak 2013; Magda-Adamowicz, Kowalska 2020), a także jest przedmiotem zainteresowania organizacji pozarządowych. Badania ankietowe, odnoszące się do deklaracji, pozwalają stwierdzić, że warunki kulturowe wychowania dzieci ulegają zmianie w zakresie preferowanego przez Polki i Polaków modelu rodziny oraz stylu wychowania w kierunku modelu partnerskiego przy jednoczesnym osłabianiu popularności modelu tradycyjnego (Kubicka-Kraszyńska 2022: 37), jak jednak zauważa autorka tej części raportu: „Zmiany praktyk w codziennym funkcjonowaniu partnerów w gospodarstwach

domowych zachodzą jednak dużo wolniej i nadal w dużej mierze bazują na większej odpowiedzialności kobiety za obowiązki domowe” (Kubicka-Kraszyńska 2022: 39). Można zatem powiedzieć, że deklaracje dotyczące wychowania ulegają zmianie, ale praktyki kulturowe w tym zakresie są względnie trwałe, stosunkowo tradycyjne i ciężące raczej ku konserwatywnemu patriarchatowi.

Jak pokazują liczne analizy świata wczesnej edukacji w Polsce, tradycyjny, oparty na behawioryzmie model kształcenia nie uległ znaczącym zmianom (Mendel 2006; Klus-Stańska 2007), stąd też poszukuje się zmiany czy też wręcz odwrócenia paradygmatu, między innymi w alternatywnych pedagogiach (Klus-Stańska 2008).

W tym miejscu chciałbym zaproponować pewną możliwość nieco innego potraktowania kwestii *symbolicznego odwrócenia*. Praktyki, metaforyka, a może i wartości leżące u podstaw pedagogii Montessori bywają odnoszone wprost albo *implicite* do tradycyjnego właśnie modelu wychowania, relacji i kształcenia. Pedagogia inspirowana myślą słynnej Włoszki może zatem służyć jako rezerwuwar oporu przeciwko pewnej dominującej wizji i praktyce edukacyjno-wychowawczej z odmienną, a być może nawet i przeciwstawną wizją dzieciństwa i relacji dzieci z osobami dorosłymi. W tym sensie narracje odnoszące się do realiów funkcjonowania pedagogii Montessori proponuję interpretować podobnie, jak Szkudlarek traktuje opowieść Agaty, uczennicy klasy czwartej, o niezwykłej szkole (Szkudlarek 1992: 48–49).

Inaczej mówiąc, transmisyjna szkoła, postfiguratywny model wychowania i dzieciństwa stanowią dla mnie normę, zwykłe, „udomowione” warunki kulturowe (Klus-Stańska 2012b; Kosowska 2018), a pedagogia Montessori (potencjalnie) ich symboliczne odwrócenie.

Jak pamiętamy z przywołanych wyżej analiz Szkudlarka, Agata dokonuje inwersji pewnych wymiarów „zwykłości” szkoły, ale inne nie zostały przez nią odwrócone i pozostają niezmienione (Szkudlarek 1992: 49–50). Taka obserwacja prowadzi badacza do konstatacji, zgodnie z którą:

[w]yraźnie odwrócone zostały (a zatem wyodrębnione jako swoiste „przedmioty”) te elementy życia w szkole, które wiążą się z „deterministyczną” racjonalnością, z normą zakazującą spontanicznej aktywności [...] oraz z autorytetem nauczyciela wyrażającym się poprzez zrytualizowane formy „cielesności” (pozycji ciała, stroju, zachowań). Nie uległy odwróceniu [...] relacje hierarchicznej władzy oraz organizacji zachowań, czasu i przestrzeni ucznia. Można zaryzykować uogólnienie, że „głębiej ukryte” okazały się te elementy ukrytego programu, które wiązały się ze strukturą instytucji szkoły (jej hierarchiczność, reguły organizacji); „płycej” – te, które dotyczyły pełnionych przez nią funkcji [...] (Szkudlarek 1992: 50).

Korzystając z ustaleń Szkudlarka, wybieram ze zgromadzonego materiału badawczego takie fragmenty narracji, które wskazują na symboliczne odwrócenie. Następnie przyglądam się tym wymiarom, które uległy inwersji, i tym, które pozostały niezmiennie.

Przywołajmy w pierwszym rzędzie wypowiedź Anny, nauczycielki pracującej w przedszkolu Montessori z mieszaną wiekowo grupą dzieci między trzecim a piątym rokiem życia:

Mam wrażenie, że z niektórymi dziećmi widać, że chcą coś. Chcą mieć wybór, coś zdobywać, chcą coś robić, chcą nagrody, chcą rzeczy. Więc mogłoby się to Montessori sprawdzić. U nas jest stosowane zamiast 'do kąta', to gdy dziecko rzeczywiście coś przeszkobie, to jest najpierw przypominane, że są takie zasady, np. Janek uderzył Zosię [...], no w każdym razie wtedy ja idę do Janka i mu tłumaczę: 'Janek. Mamy takie zasady. Pamiętasz? Nie bijemy, nie gryziemy, nie popychamy – dzieciom jest przykro. Pytam: Janek, jak jest potem dzieciom? No zazwyczaj taki Janek mówi – no smutno. A co robią dzieci, pytam – płaczą. A dlaczego płaczą? – no bo jest im smutno. No to, dlaczego popychasz dzieci? Żeby im było smutno? – no nie. No to Janek. Ja ci przypominam ostatni raz. Więcej nie będę przypominać zasad. Nie popychamy dzieci, nie gryziemy dzieci, nie zabieramy zabawek... no tam wszystko co tam takie mamy. Czyli mówię, że jeśli jeszcze raz zdarzy się taka sytuacja, to będziesz musiał odpocząć przy stoliku. No i wtedy dziecko zazwyczaj mówi nieee [symbolizuje błaganie], no nie... Więc zamiast takiego stawiania do kąta jest ten odpoczynek przy wcześniejszym przypomnieniu zasad. Ale też jest tak, że niektóre dzieci się bardzo dobrze do tego przystosowują i widać, że... no właściwie na takie 90% dzieci – działa (Anna, W26).

Anna bezpośrednio odnosi się do pewnej normy kulturowej dotyczącej karania dzieci. Odwróceniu ulega nie tylko sama forma kary („do kąta”), ale także komunikacja. Nauczycielka używa pierwszej osoby liczby mnogiej w odniesieniu do czasowników opisujących pożądane i źle widziane zachowania w placówce. Owo początkowe „my” usuwa z dyskursu „onych” (Bauman 2016), albo – jak u Agaty Szkudlarka – znika norma jako jawny imperatyw: „bądź grzeczny” (Szkudlarka 1992: 49).

W Montessori razem tworzymy grupę osób, które podlegają dokładnie tym samym zasadom. W ten sposób rozpoczyna się rozmowa z dzieckiem, czyli poprzez odwołanie do zasad obowiązujących wszystkich bez wyjątku. Jeśli jednak przyjrzymy się kolejnym etapom komunikacji nauczycielki z dzieckiem, można będzie wyróżnić dwa kolejne ważne zwroty dyskursywne. Najpierw osoba dorosła formułuje pytania o charakterze alternatywy rozłącznej, wykluczającej udzielenie przez dziecko odpowiedzi niezgodnej z oczekiwaniem dorosłego. Następnie już wprost wyraża oczekiwanie co do pożądanego zachowania dziecka wraz z artykulacją ewentualnych konsekwencji wynikających z niezastosowania się do normy. Kąt zostaje zastąpiony stolikiem, przy którym „się odpoczywa”. To, co pozostaje niezmienione w przywoływanej narracji, to władza dorosłego nad dzieckiem, władza nad dystrybucją głosu, pozytywne waloryzowanie adaptacji dziecka zgodnie z oczekiwaniami instytucji.

Przyjrzyjmy się teraz innemu fragmentowi wypowiedzi. Tym razem Barbara pracująca w żłobku Montessori opisuje pewne pedagogiczne rozwiązanie, które – przynajmniej na pierwszy rzut oka – ma służyć dziecku:

Jest oczywiście też półka, na której są czyste sztućce i talerze i podkładki, które są zrobione dla dzieci. Te podkładki są zrobione tak, że to jest kartka, która jest zbinowana, na której są narysowane miejsca na talerz na szklankę i na sztućce. Żeby dziecko jak weźmie taką podkładkę, to wiedziało od razu, gdzie położyć co, prawda? Jest mu wtedy łatwiej. Dzięki tej podkładce ma jakby taką własną przestrzeń przy stole, że wie, że to jest jego przestrzeń. Kiedy je jego miejsce i właśnie ma jeść w tym miejscu. Każde dziecko ma jakby taką podkładkę i wie, że ma swoje miejsce do jedzenia (Barbara, W18).

Zrobione dla dzieci podkładki, zrobione po to, żeby było im łatwiej, zrobione po to, aby mieć do dyspozycji własną przestrzeń odwracając tradycyjny, pedeutocentryczny porządek. Jednocześnie w cytowanym fragmencie narracji pojawia się niepokojące „jakby”, które zaprasza do analizy tego, co przekształceniu nie uległo. Dziecko podąża – mówiąc językiem Doroty Klus-Stańskiej – „po śladzie” osoby dorosłej (Klus-Stańska 2012a). To ona wyraźnie daje do zrozumienia, która część przestrzeni służy określonym celom, to ona jasno definiuje, jak należy umieścić talerz i szklankę. Władzę nad przestrzenią, a zatem i nad ciałem dziecka ma nauczycielka.

W innym wywiadzie, którego udzieliła Celina, wprost pojawiają się przymiotniki „konwencjonalna” i „zwykła” w odniesieniu do szkoły głównego nurtu, szkoły transmisyjnej. Przejście z niezwykłego świata, jakim jest tu przedszkole Montessori, do tradycyjnej edukacji kolejnego szczebla wiąże się z nieuchronną nudą dziecka oraz biernym doświadczaniem edukacji poniżej poziomu rozwoju intelektualnego.

Innym aspektem odróżniającym „zwykły świat” oraz odwrócone realia edukacji i wychowania montessoriańskiego są krzyki i hałas, bieganie, przemoc fizyczna obecne w szkole „konwencjonalnej”. Takie przejście będzie się zatem wiązało z przerażeniem dziecka. Ponieważ dzieci z placówek Montessori pragną rozwoju i zadają pytania, stają się „niewygodne” dla nauczyciela tradycyjisty.

Uważam, że dziecko będzie się nudziło, jeśli dziecko z takiego przedszkola Montessori pójdzie do szkoły podstawowej, konwencjonalnej, będzie się nudziło z takiego powodu, że wiele tak jakby już materiału przedszkolny bardzo wybiega za ten program zwykłej szkoły podstawowej. W takiej szkole konwencjonalnej, także dziecko w takim razie będzie musiało przesiedzieć i posłuchać o czymś co, już wie tak naprawdę. Ale wydaje mi się, że może też być takie zagubione właśnie z tego powodu, że w takich przedszkolach [Montessori – J.J.], to znaczy, wiadomo zależy to od grupy i dnia, ale raczej staramy się, żeby było tak spokojnie. I żeby nie było dużo krzyków, biegania i jakiegoś bicia, no ale akurat w szkołach jest bardzo głośno i na lekcjach i gdzieś tam podczas przerw i dziecko może być gdzieś tam takie przerażone. Ale myślę, że nauczycielom, którzy właśnie mieliby takie dziecko, które przyszło z przedszkola Montessori byłoby trudno no, bo byłoby to dziecko takie niewygodne, bo ono zadaje bardzo dużo pytań, chce bardzo dużo wiedzieć, a że z przedszkola już bardzo dużo wyniosło, właśnie ponad materiał szkoły, no to właśnie myślę, że by bardzo dopytywało, to mogłoby być problemem dla nauczyciela. Właściwie to my to o co będzie pytać dziecko raczej wiemy. Mamy przygotowane takie tabele postępu dziecka, czyli rozpisane wszystkie pomoce i zapisany wiek dziecka i pomoce, które



właśnie w tym wieku powinno mieć opanowane. I staramy się wg tego postępować, to znaczy dziecko może sięgać po to, co chce, ale jak sięgnie do działu matematyki gdzieś do dzielenia, bo podoba mu się ten materiał na półce no to raczej po prostu idziemy do szorstkich cyfr i zaczynamy pracę od tego. Ale właśnie, są te tabele postępu i tam zaznaczamy, co już dziecko potrafi i sprawdzam na materiale, więc jak dziecko na przykład chce pracować z jakimiś literkami, no to najpierw pytam go o te, które pamiętam, że kiedyś go uczyłam, też mam zapisane których go wcześniej uczyłam i sprawdzam czy ono je pamięta. Jeśli nie, to powtarzam kolejny raz, i właśnie następnym razem znowu pytam o to samo. I wprowadzam nowe, jeśli faktycznie dziecko opanowało te, które wcześniej wprowadziliśmy. Nauczyciel powinien dać dziecku taką swobodę, żeby ono mogło decydować. Ale też mimo wszystko takie decyzyjne przez dziecko, ale czasem są jakieś zasady. Ale też nauczyciel powinien być taki stanowczy, ale to może za duże słowo, ale powinien potrafić powiedzieć – stop, nie zgadzam się, albo stop, tak z tym nie pracujemy albo najpierw ja później ty, bo ja przecież też chcę coś dziecku zaprezentować (Celina, W25).

Jednocześnie bez trudu można wskazać te wymiary, które nie uległy odwróceniu. Będzie to choćby reżim konieczności rozwoju intelektualnego, ujmowanego jako przechodzenie od form prostych do skomplikowanych w konsekwencji określonych oddziaływań edukacyjno-wychowawczych, planowanych i realizowanych przez dorosłych wobec dzieci. Taką konfigurację tego, co dyskursywne i pozadyskursywne w logice konieczności rozwoju krytycznie i twórczo opisuje, inspirując się foucaultowskim urzędzeniem, Maksymilian Chutorański (2015).

Jednakże nawet na „płytszych” poziomach można dostrzec wyraźnie wymiary zwykłości tej jakoby niezwyklej pedagogii. Są tu bowiem i tabele rozwoju opisujące konkretne normy rozwojowe oraz związane z nimi środki dydaktyczne (tu zwane materiałem rozwojowym), jest i obowiązująca od przynajmniej pięciu wieków w dydaktyce zasada stopniowania trudności (Komeński 1956). Ewidentna decyzyjność dzieci oraz względna wolność wyboru spotykają się tu z dość tradycyjnie pojmowaną władzą nauczyciela nad sposobem wykorzystania środków dydaktycznych, a także przypisanymi im celami, dodajmy – celami definiowanym przez dorosłych.

Dorosły prezentuje dziecku świat poprzez określone materialności, a następnie umożliwia z nimi pracę. Zatem mamy tu do czynienia z częściowo odwróconym porządkiem. Najpierw dziecko, poprzez zaciekawienie określonym materiałem, daje wskazówkę dorosłym odnośnie do pracy dydaktycznej, ale w dalszej fazie wraca do zwyczajowej roli, to znaczy do roli odbiorcy prezentacji, aby ostatecznie ponownie uzyskać relatywną wolność w zakresie indywidualnej pracy.

Warto również odnotować nieodwróconą definicję wiedzy i sposobów jej konstruowania. Celina wspomina o ideale „opanowania” wiedzy, czego dowodem miałyby być dziecięca umiejętność odtworzenia określonych treści z pamięci. Jeśli dziecko nie potrafi udowodnić zapamiętania, należy procedurę prezentacji powtórzyć.

Przywołajmy teraz fragment innego wywiadu. Danuta mówi:

[...]i w szkole tradycyjnej nie ma czasu na to by poświęcić uwagę dziecku, żeby trochę bardziej mu się przyjrzeć, żeby popracować nad czymś. Albo nie wiem... chociaż sprawdzić, czy jest wzrokowcem czy słuchowcem czy kinestetykiem, po prostu w jaką stronę uderzyć, żeby to dziecko zaczęło rozumieć to, co się do niego mówi. A tutaj jest fajne to, że po prostu z każdej możliwej strony bodźce napierają na dziecko i nie ma takiej możliwości, żeby dziecko czegoś nie zrozumiało. Po drugie, uważam, że dziecku jest potem dużo łatwiej, nawet jak przyjdzie do szkoły tradycyjnej, to dziecko ma pewne podstawy. A tak naprawdę to dziecko wychodząc z przedszkola potrafi płynnie czytać, co zdarza się w szkole tradycyjnej, że dzieci nie potrafią czytać, nawet w pierwszej klasie (Danuta, W16).

W „odwróconej” szkole jest czas, w odróżnieniu od szkoły zwykłej, w której owego czasu brakuje. Jest to jednakże czas produktywny, a zatem funkcja czasu w szkole pozostaje niezmienną. Inwersji ulega zatem organizacja dnia. Pośpiech i „gonienie czasu” w zwykłej szkole ustępują pozornemu spowolnieniu, a jednak logika kapitałocenu podporządkowanemu produktywności (Haraway 2015) instytucji oświatowej jest niewzruszona, co zresztą bywa coraz częściej przedmiotem naukowego namysłu i radykalnej krytyki (Ranciére 2013; 2015; Räber 2023).

Interesująco niezmienną jest także koncepcja wiedzy i mechanizmów jej nabywania. Oto bowiem bodźce „napierają” na dzieci, sprawiając, że rozumieją one wszystkie te elementy wiedzy, które umożliwią im późniejsze efektywne funkcjonowanie w zwykłej szkole. Taką podstawą jest choćby umiejętność czytania, dodajmy – powszechna w „odwróconej” szkole Montessori, ale rzadka w szkole zwykłej.

W kwestii rozwoju nie mamy do czynienia z identyfikowalnym odwróceniem, co raczej z powrotem do kwestii czasu, przyspieszeniem i utrzymaniem stabilnej normy kulturowej „szybciej to lepiej” (Lakoff, Johnson 2008), której problematyczność jest szeroko opisywana w literaturze przedmiotu (Berg, Seeber, Collini 2017; Laasch 2017; Rosa, Duraj, Kołtan 2020).

Kolejny fragment wywiadu dotyczy pewnej możliwości relacji edukacyjnej pomiędzy osobą dorosłą a dzieckiem. Elżbieta wspomina taki typ dzieci, który niechętnie czy też niepewnie przekracza strefę komfortu lub – jak zapewne powiedziałby Lew Siemionowicz Wygotski – wchodzi w strefę najbliższego rozwoju (Vygotsky, Cole 1978).

Swoją rolę nauczycielka określa jako dorosłego, który dostarcza pozytywnej informacji zwrotnej mającej zachęcić dziecko do – używając obecnej w wywiadzie metaforyki sportowej – „postawienia sobie poprzeczki wyżej”, do gotowości podjęcia się wyzwania rozwojowego.

No są takie dzieci, które będą sięgały po takie pomoce, żeby dobra to to jest łatwe, ja wiem, że sobie z tym poradzę, że jakby nie stawiają sobie poprzeczki trochę wyżej same, tylko sięgają raczej po takie rzeczy łatwe, z którymi wiedzą na bank, że dadzą sobie radę. No to takie dzieci, ja też biorę, mówię no zobacz ty już potrafisz z tym pracować, ty już po prostu bardzo dobrze to robisz. Ja bym chciała Ci pokazać teraz coś innego albo jakąś kolejną pomoc, no i wtedy to już dziecko



trochę zagarniam do tej prezentacji, żeby pokazać mu coś więcej, żeby poznało coś więcej (Elżbieta, W23).

Zauważmy, że odwróceniu podlega tu nie tylko dobór treści kształcenia, ale i form/ metod pracy dydaktycznej. Zanim zaproponujemy dziecku jakąś formę aktywności lub/i treść kształcenia, które mogą stanowić wyzwanie edukacyjne, należy dokonać diagnozy potencjału dziecka w zakresie stosunku do przekraczania tego, co znane i łatwe.

Następnie nauczycielka dostarcza wzmocnienia w postaci pozytywnego komunikatu, który ma zachęcić do nowej aktywności/ treści, aby w końcu „zagarnąć” do prezentacji treści w formule pokazu. Taki schemat postępowania jest zgodny (do pewnego stopnia) z ogólnymi założeniami pedagogii Montessori, a zwłaszcza postulatem podążania za dzieckiem (Montessori 2013), ale i z behawiorystycznymi koncepcjami motywacji (Dilshad 2017: 64).

Jednocześnie mamy tu do czynienia z aspektami, które nie uległy odwróceniu. Po pierwsze, w stwierdzeniu „[...] ty już bardzo dobrze to robisz” znaleźć można normę, zgodnie z którą (1) dorosły może i powinien dokonywać oceny działalności dzieci, bowiem (2) stanowi to czynnik motywujący do dalszej pracy.

Ponadto to właśnie dorosły objaśnia i pokazuje świat, i w tym sensie jest przewodnikiem po nim. Takie założenie jest często problematyzowane, na przykład w kontekście złożoności i niepewności co do mechanizmów konstruowania dziecięcych znaczeń (Klus-Stańska 2004).

Kolejnym fragmentem prezentowanym w niniejszym tekście jest wypowiedź Fiony, która wprost mówi o tym, że edukacja Montessori jest czymś zupełnie innym od edukacji głównego nurtu. Swoją pogląd ilustruje dokładną charakterystyką pewnej formy pedagogicznej, typowej zwłaszcza dla przedszkoli Montessori, zwanej lekcją trójstopniową, na którą składają się trzy etapy: asocjacji (nazywania), rozpoznawania oraz zapamiętywania. Sama idea została zapożyczona przez Montessori od Eduarda Seguina, który jako lekarz pracował z dziećmi o specyficznych potrzebach edukacyjnych we Francji i Stanach Zjednoczonych pod koniec XIX wieku, lecz badania nad zasadnością stosowania tego rozwiązania do dziś budzą kontrowersje i inspirują kolejnych badaczy do podejmowania tego wątku (Larrow 2009; Jackson 2011; Feez 2023).

U nas w Montessori jest zupełnie inaczej. No zobacz, my mamy coś takiego jak lekcja trójstopniowa. Lekcja trójstopniowa polega na tym, że mamy w zależności przedmioty, jeśli nie mogą to być przedmioty, to zdjęcia. Moim celem jest nauczyć dziecko co to jest? Żeby ono potrafiło określić, z czym ma do czynienia. Polega to na tym, że jedną z tych rzeczy dziecko powinno znać, powinno wiedzieć na przykład – „O! to jest długopis”. I dziecko wie, że to jest długopis, ale na przykład nie wie, że to jest zeszyt, nie wie, że to jest telefon. I ja na przykład w pierwszym etapie mówię dziecku, pokazuje mu. Biorę jedną rzecz. Bardzo ważne jest to, żeby nie kłaść wszystkich rzeczy na raz przed dzieckiem. Tylko pojedynczo, zabieram całą resztę rzeczy, kładę długopis i mówię: „to jest długopis”. Dziecko najczęściej powtarza, ja mówię, że może dotknąć, zobaczyć, wywąchać, jeśli ma ochotę, żeby ono jakby w pełnym stopniu mogło sobie wyobrazić, zobaczyć, wywąchać

co to jest i z czym to mu się kojarzy. I zabieram potem ten długopis, daje mu zeszyt i mówię: „zobacz – to jest zeszyt”. Dziecko znowu bierze, dotyka sprawdza, powtarza po mnie, zabieram zeszyt. Pokazuję telefon i to samo mówię: „to jest telefon”. Dziecko bierze, dotyka różnie z tym bywa, czasem nawet smakuje. Zabieram te trzy elementy kładę je obok siebie i mówię do dziecka na przykład tak: „poproszę, abyś przykrył rączką telefon” i on mi przykrywa ręką telefon, mówię: „a teraz chciałabym, żebyś odwróciła do góry nogami zeszyt” i obraca do góry nogami zeszyt [pokazuje jak to robi]. Mówię tak kilka razy, jeżeli dziecko się pomyli, to ja zaczynam od nowa, od pierwszego etapu, czyli tego, kiedy ja mu pokazuję, przedstawiam te przedmioty pojedynczo i mówię: „to jest długopis, to jest telefon, to jest zeszyt”. I znowu przechodzę do drugiego etapu. Jeżeli dziecko w drugim etapie po kilku takich moich próbach, bo to nie jest tak, że ja każdą rzecz po jeden raz powiem, żeby gdzieś poprzestawiało tylko różne rzeczy, na przykład powiem: „a zanieś na przykład długopis Małgosi”. I on idzie z tym długopisem, to w ogóle dzieciaki uwielbiają chodzić z rzeczami. Po tym etapie, kiedy dziecko się nie myli i już widzę, że mniej więcej wie co jest co, za zabieram znowu te trzy rzeczy (*pokazuje*) i znowu pojedynczo pokazuję przed dzieckiem i się pytam: „co to jest?”. No i dziecko odpowiada: „długopis”. Zabieram, pokazuję drugą rzecz. Mówię: „co to jest?”. „To jest telefon”. Zabieram znowu i daję ostatnią rzecz i mówię: „a to co jest”? Dziecko mi odpowiada, że zeszyt. I mówię: „zobacz nauczyłeś się dzisiaj nowych słów”. No tak wygląda lekcja trójstopniowa. Gdyby na przykład dziecko podczas tego ostatniego etapu tego trzeciego kiedy ja się na przykład zapytam: „co to jest”? a dziecko mi odpowie źle, że to jest telefon gdzie mamy zeszyt, to ja znowu zaczynam od pierwszego etapu. Czyli znowu najpierw mu przedstawiam, potem dziecko ma jakiś ruch związany z tymi rzeczami, a na sam koniec ja się pytam, czy zapamiętało. Ważne, jest też, żeby na koniec podkreślić, że dziecko się dzisiaj nauczyło tych nowych rzeczy, żeby ono wiedziało, że ono wie, że ono umie i żeby mogło być z siebie zadowolone. Także też to można wykorzystać i to po prostu sprawdza się w każdej sytuacji, przyznam szczerze, że ja nawet na studiach jak się uczyłam słówek na angielski to tą samą metodą. I szybko to wchodzi do głowy (Fiona, W7).

W tym miejscu nie podejmuję się wyczerpującego wyjaśnienia i opisu relacjonowanego wyżej rozwiązania w pracy z dzieckiem, ale w kontekście problematyki symbolicznego odwrócenia warto uwypuklić to, co uległo inwersji oraz to, co pozostaje niezmiennie.

Mamy tu do czynienia z indywidualizacją pracy dydaktycznej, empatycznym podejściem do kwestii błędu, co jest odwróceniem logiki szkoły transmisyjnej.

Idea lekcji trójstopniowej zakłada także koncentrację na treści/ rzeczy, która gromadzi dziecko i osobę dorosłą. Spotykają się oni w różnych rolach wokół konkretnego pojęcia, zagadnienia, słowa. To właśnie owa rzecz jest centralnym elementem tego trójkąta i dlatego można tę formę traktować jako odejście zarówno od pajdo- jak i pedeutocentrycznych pedagogii (Vlieghe, Zamojski 2019a; 2019b), choć oczywiście samo podejście Montessori jest często lokowane tradycyjnie jako pajdocentryczne (Śliwerski 2007).

Toteż w tym przypadku mamy do czynienia z pewnym problemem dotyczącym samej koncepcji inwersji. Inwersja zakłada bowiem istnienie dwóch opozycyjnych porządków, a tymczasem tutaj uwidacznia się być może jakaś forma syntezy dialektycznego związku pajdo- i pedeutocentryzmu. Trudno zatem traktować zwrot

ku rzeczy w edukacji jako inwersję symboliczną w znaczeniu opisanym przez Szkundlarka. Wydaje się, że interesującą kontynuacją tego wątku byłyby badania zorientowane na identyfikację przesunięć symbolicznych w edukacji, być może w duchu metodologii „archeologicznej” części dorobku Michela Foucaulta.

Wracając jednakże do relacji Fiony, zauważyć można jednocześnie aspekty, które odwróceniu czy też przesunięciu nie uległy – oczywiście odkładając perspektywę przesunięcia na bok. Nie da się chyba zaprzeczyć, że taką formę pracy dydaktycznej, jak opisana wyżej przez nauczycielkę lekcja trójstopniowa, można traktować jako – jak nazwała to Dorota Klus-Stańska – (wspomniane już wcześniej) podążanie po śladzie nauczyciela (Klus-Stańska 2012a). Ponadto istnieje tu nieodwrócone założenie o konieczności repetycji w sytuacji wystąpienia błędu. Owo powtórzenie może nastąpić w innym momencie, ale nie zmienia to ogólnego założenia, że *repetitio est mater studiorum*.

Co więcej, architektem całej sytuacji lekcji trójstopniowej jest osoba dorosła, to ona określa zakres treści, stopień asymilacji owej treści przez dziecko, sekwencję kolejnych prezentacji oraz ewentualną konieczność powtórzenia działania.

Kończąc niniejszy tekst, pragnę przywołać jeszcze jeden fragment zgromadzonego materiału empirycznego. Grażyna, nauczycielka pracująca w przedszkolu Montessori, definiuje, co jest nietypowe, odwrócone w placówce, której idea już stanowi odwrócenie od tego, co zwykliśmy nazywać tradycyjną edukacją transmisyjną.

Czasem mamy zupełnie inny, taki nietypowy dzień. Jeżeli na przykład dziecko ma urodziny, to też urządzamy mu taką małą imprezę, rodzice często przynoszą owoce, bo raczej w takich placówkach jak u nas nie je się słodczy, więc rodzice przynoszą bardzo dużą ilość owoców lub kisiele, często mamy czy galaretki i mamy taki poczęstunek. Oczywiście dziecko przynosi też rzeczy związane ze swoim dzieciństwem albo swoje ulubione zabawki... zdjęcia... albo jakieś swoje ulubione ubranka, żebyśmy mogli innym dzieciom pokazać. Robimy im koronę. Także, także tak to wygląda mniej więcej i dbamy o to, żeby, żeby jakby dziecko było... wiedziało, że ma wtedy swój dzień, żeby było zadowolone (Grażyna, W24).

Grażyna opowiada o sytuacji dnia zabawy. Okazją do organizacji takich dni są urodziny dziecka. Sądzę, że na ten fenomen można spoglądać na co najmniej dwa sposoby.

Po pierwsze, placówka edukacyjna zauważa konieczność wyjątkowego traktowania dziecka, które danego dnia obchodzi urodziny. Dziecko otrzymuje rolę monarchy, organizuje się mu przyjęcie, dopuszcza się do głosu jego pozainstytucjonalne istnienie.

Z drugiej strony, można postawić pytanie o to, w jakich aspektach ów dzień „należy” do dzieci. Impreza urządzana jest przez dorosłych w taki sposób, aby dziecko było zadowolone.

To właśnie tego dnia „dziecko przynosi rzeczy związane ze swoim dzieciństwem”. Wobec lokowania tej sytuacji w tym szczególnym, nietypowym dniu należy postawić pytania o (nie)obecność takich rzeczy w dni typowe. Czy w już odwróconej (?)

placówce Montessori jest miejsce dla ulubionych, ważnych zabawek? Czy oglądanie wspólne albumu ze zdjęciami mieści się w logice pracy edukacyjnej w tym przedszkolu? Czy zadowolenie dziecka jest tak samo istotne w typowy dzień?

Dzięki koncepcjom dyskursywnego konstruowania podmiotu oraz analizom dotyczącym odwrócenia symbolicznego możliwym i ze wszech miar zasadnym jest zadawanie tego typu pytań, a próby odpowiedzi mogą prowadzić nas ku pogłębionemu rozumieniu określonych praktyk kulturowych.

## Literatura

- Andrisano-Ruggieri R., Iervolino A., Mossi P., Santoro E., Boccia G., 2020, *Instability of personality traits of teachers in risk conditions due to work-related stress*, „Behavioral Sciences”, vol. 10 (5): 91, <https://doi.org/10.3390/bs10050091>.
- Aziz F., Quraisi U., 2017, *Effects of political instability on teachers' work decorum in Pakistani Universities: A teachers' perspective*, „Pakistan Vision”, vol. 18 (1).
- Babcock B.A. (ed.), 1978, *The reversible world: Symbolic inversion in art and society*, Ithaca: Cornell University Press.
- Bauman Z., 2016, „My” bez „onych”, „Więź”, nr 59 (666).
- Bavli B., Kocabaş H.U., 2022, *The Montessori educational method: Communication and collaboration of teachers with the child*, „Participatory Educational Research”, vol. 9 (1), 443–62, <https://doi.org/10.17275/per.22.24.9.1>.
- Beatty B., 2011, *The dilemma of scripted instruction: Comparing teacher autonomy, fidelity, and resistance in the froebelian kindergarten, Montessori, direct instruction, and success for all*, „Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education”, vol. 113 (3), 395–430, <https://doi.org/10.1177/016146811111300305>.
- Berg M., Seeber B.K., Collini S., 2017, *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*, Toronto–Buffalo–London: University of Toronto Press.
- Bourdieu P., 2008, *The logic of practice*, Stanford–Calif: Stanford University Press.
- Cackowska M., 2012, *Dzieciństwo [w:] Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, red. P. Stańczyk, M. Cackowska, K. Starego, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Christensen O., 2016, *Proving Montessori: Identity and dilemmas in a Montessori teacher's lived experience*, „Journal of Montessori Research”, vol. 2 (2), <https://doi.org/10.17161/jomr.v2i2.5067>.
- Christensen O., 2019, *Montessori identity in dialogue: A selected review of literature on teacher identity*, „Journal of Montessori Research”, vol. 5 (2).
- Chutorański M., 2015, *Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 18, nr 4 (72).
- Damore S., Rieckhof B., 2021, *Leading reflective practices in Montessori schools*, „Journal of Montessori Research”, nr 7 (1).
- Dilshad M.N., 2017, *Learning theories: Behaviorism, cognitivism, constructivism*, „International Education and Research Journal”, vol. 3 (9).

- Dodd-Nufrio A.T., 2011, *Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations*, „Early Childhood Education Journal”, vol. 39.
- Efe M., Ulutas I., 2022, *Beyond teaching: Montessori education initiatives of public preschool teachers in Turkey*, „Educational Research for Policy and Practice”, vol. 21 (3).
- Ender D., Ozcan D., 2019, *Self-efficacy perceptions of teachers on using the Montessori method in special education in North Cyprus*, „Cypriot Journal of Educational Sciences”, vol. 14 (4).
- Feez S., 2023, *Perceiving, labelling and knowing: Mediating educational meanings through multimodal dialogue in Montessori early years classrooms* [w:] *Dialogic pedagogy*, London: Routledge.
- Haraway D., 2015, *Anthropocene, capitalocene, plantationocene, chthulucene: Making kin*, „Environmental humanities”, vol. 6 (1).
- Jackson R., 2011, *The Montessori method's use of seguin's three-period lesson and its impact on the book choices and word learning of students who are deaf or hard of hearing*, Doctoral dissertation, Columbia University.
- Klus-Stańska D., 2004, *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D., 2007, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji* [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska D., 2008, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatywy dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (8).
- Klus-Stańska D., 2012a, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D., 2012b, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe”, nr 24.
- Komeński J.A., 1956, *Wielka dydaktyka*, tłum. K. Remerowa, Wrocław: Wydawnictwo PAN.
- Kosowska E., 2018, *Instytucja kulturalna a tożsamość narodowa* [w:] *Palimpsest. Miejsca i przestrzenie*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kubicka-Kraszyńska U., 2022, *Dzieci w rodzinie* [w:] *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, red. M. Sajkowska, R. Szredzińska, [https://fdds.pl/\\_Resources/Persistent/5/c/a/7/5ca73e9f944c2977d6e90f12048802ef9f67284e/Dzieci%20się%20liczą%202022%20-%20Dzieci%20w%20rodzinie.pdf](https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/c/a/7/5ca73e9f944c2977d6e90f12048802ef9f67284e/Dzieci%20się%20liczą%202022%20-%20Dzieci%20w%20rodzinie.pdf) (dostęp: 23.09.2024).
- Kvale S., 1996, *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*, Thousand Oaks: Sage.
- Laasch O., 2017, *The slow professor: challenging the culture of speed in the academy*, „Academy of Management Learning and Education”, vol. 16 (4).
- Lakoff G., Johnson M., 2008, *Metaphors we live by*, Chicago: University of Chicago Press.
- Larrow P., 2009, *Three period Montessori teacher education*, „Montessori Life”, vol. 21 (4).
- Łaciak B. (red.), 2013, *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Magda-Adamowicz M., Kowalska E. (red.), 2020, *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.



- Malm B., 2004, *Constructing professional identities: Montessori teachers' voices and visions*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, vol. 48 (4).
- Martön F., 1986, *Phenomenography – a research approach to investigating different understanding of reality*, „Journal of Thought”, vol. 21 (3).
- McLaren P.L., 1985, *The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion*, „Journal of Education”, vol. 167 (2), <https://doi.org/10.1177/002205748516700208>.
- Mendel M., 2006, *Przekraczanie progu szkoły jako „rite de passage”* [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Montessori M., 2013, *The Montessori method*, New York: Frederick A. Stokes Company.
- Råber M., 2023, *Whose time is it? Rancière on taking time, unproductive doing and democratic emancipation*, „Philosophy & Social Criticism”, <https://doi.org/10.1177/01914537221150457>.
- Rancière J., 2013, *In what time do we live?*, „Política Común”, vol. 4.
- Rancière J., 2015, *Béla Tarr, the time after*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rathunde K., Csikszentmihalyi M., 2005, *The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments*, „The Elementary School Journal”, vol. 106 (1).
- Richardson J.T.E., 1999, *The concepts and methods of phenomenographic research*, „Review of Educational Research”, vol. 69 (1), <https://doi.org/10.3102/00346543069001053>.
- Rosa H., Duraj J., Kołtan J., 2020, *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans: projekt krytycznej teorii późnonowoczesnej czasowości*, Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Siswanto I.L., Kuswandono P., 2020, *Understanding teacher identity construction: Professional experiences of becoming Indonesian Montessori teachers*, „Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics”, vol. 5 (1), <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v5i1.539>.
- Slovacek M., Minova M., 2021, *Training of undergraduate preschool teachers in Montessori education in Slovakia and the Czech Republic*, „Research in Pedagogy”, vol. 11 (1).
- Smolińska-Theiss B., 2000, *Dzieciństwo w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 183 (3–4).
- Stańczyk P., Cackowska M., Starego K. (red.), 2012, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szkudlarek T., 1992, *McLaren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciwko szkole*, „Nieobecne Dyskursy”, nr 2.
- Szkudlarek T., 2023, *Discourse: Education, theory of politics, and politics of theory*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2 (40), <https://doi.org/10.12775/PBE.2022.016>.
- Śliwowski B., 2007, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Vlieghe J., Zamojski P., 2019a, *Towards an ontology of teaching: Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*, Cham: Springer.
- Vlieghe J., Zamojski P., 2019b, *Education for education's sake: The idea of a thing-centred pedagogy* [w:] J. Vlieghe, P. Zamojski, *Towards an ontology of teaching: Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*, Cham: Springer.
- Vygotsky L.S., Cole M., 1978, *Mind in society: Development of higher psychological processes*, Cambridge: Harvard University Press.



### Streszczenie

W prezentowanym artykule, stanowiącym część większego projektu badawczego, autor analizuje fragmenty narracji nauczycielek Montessori (pracujących w polskich placówkach tego typu) odnośnie do kwestii dzieciństwa oraz traktujące o symbolicznym odwróceniu obecnym w ich wypowiedziach. Wykorzystując procedurę fenomenografii oraz narzędzi krytycznej analizy dyskursu, autor stawia pytania badawcze o to, co ulega znaczeniowej inwersji w pedagogii Montessori oraz jakie aspekty jej funkcjonowania pozostają niezmiennie. Tym samym cel badania stanowi identyfikacja i opis odwróconych i niezmiennych aspektów edukacji na poziomie przedszkola. Tak postawiony cel badań oraz procedura doprowadzają do wytworzenia interesującego przedmiotu poznania. W narracjach pedagożek Montessori symbolicznemu odwróceniu podlegają niektóre rozwiązania metodyczne, organizacyjne i komunikacyjne, ale względnie stała jest dystrybucja władzy w edukacji oraz jej zasadniczy cel. Wyniki badania pokazują także, że kategoria symbolicznego odwrócenia ma swoje ograniczenia, zwłaszcza w sytuacji gdy mamy do czynienia z przesunięciem akcentu, raczej niż inwersją porządku.

### Słowa kluczowe

pedagogia Montessori, inwersja symboliczna, Szkudlarek, raport z badań

### Summary

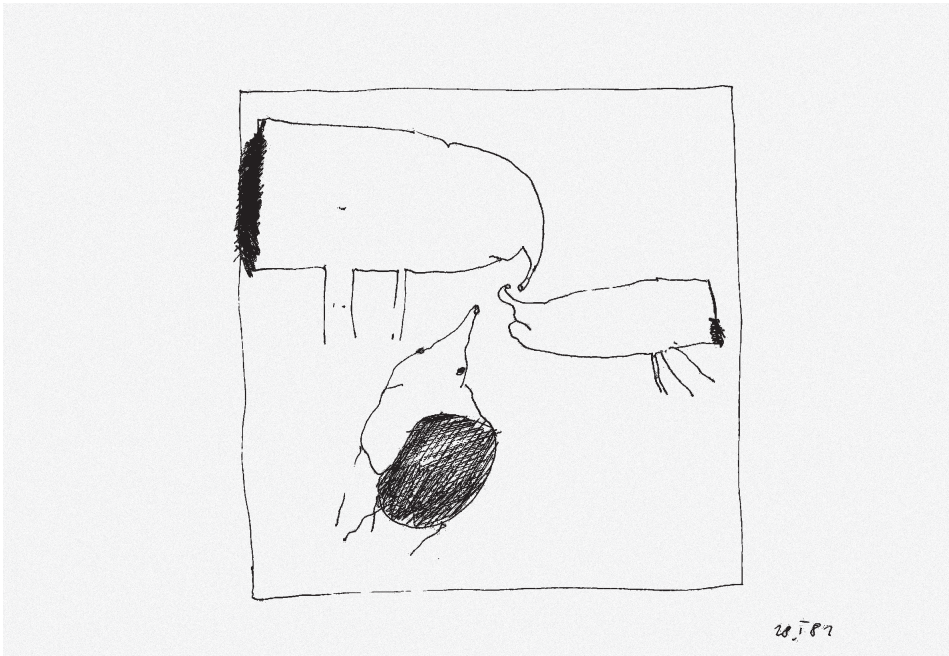
#### *Symbolic inversion in the narratives of Montessori practitioners – additions to “The Discursive Construction of the Subject”*

In the presented article, which is a part of a larger research project, the author analyses fragments of narrations of Montessori female teachers (working in Polish institutions of this type) concerning the issue of childhood and analysing the symbolic inversion present in their narratives. Incorporating the procedure of phenomenography and the tools of critical discourse analysis, the author poses questions about what undergoes symbolic inversion in Montessori pedagogy and which aspects of its functioning remain unchanged. Thus, the aim of the research is to identify and describe inverted and unchanged aspects of education at the preschool level. The results demonstrate that in the narratives of Montessori educators, some methodological, organisational and communicative solutions are symbolically inverted, but the distribution of power in education and its fundamental purpose is relatively constant. The results of the study also show that the category of symbolic inversion has its limitations, especially when there is a shift of emphasis rather than an inversion of order.

### Keywords

Montessori pedagogy, symbolic inversion, Szkudlarek, research report





20.10.07

