



Jarosław Jendza  
orcid.org/0000-0001-7598-9085  
Uniwersytet Gdański

## Zmiana jest we mnie. Transformacja dorosłych do roli przewodnika Montessori. Raport z badania jakościowo-biograficznego

The Change Is in Me. The Transformation of Adults to the Role of the Montessori Guide. Qualitative-Biographical Research Study

### KEYWORDS ABSTRACT

Montessori qualitative research, adult transformation in the Montessori approach, Montessori guide, educational change, tacit knowledge

The article presents the results of the qualitative-biographical research carried out in two groups of participants in Montessori training courses. The main aim of the research was the analysis of meanings given to a change. The research question was formulated as follows: How do the participants of the Montessori course (6–12) thematize their process of transformation? The article addresses the notion of the educational change in the context of tacit knowledge and personal theories, and then focuses on the procedure of collecting and analysing the data from twenty-five in-depth, qualitative interviews that were later analysed in accordance with Kvale's idea of seven steps. The results show that the educational change is initiated as an over-thought decision and may be characterised by two major categories: radical transformation and biographical correction. In the conclusion, based on the collected data, the author emphasizes limited possibilities related to imposing the educational change and, following the opinions of the research participants, suggests desired conditions for the occurrence of possible changes: giving teachers freedom to make decisions and create their own didactic solutions, democratisation of the sector of public education, and supporting teachers' sense of dignity.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

jakościowe badanie  
Montessori,  
transformacja osoby  
dorosłej w podejściu  
Montessori, zmiana  
przewodnik  
edukacyjna, wiedza  
milcząca.

Artykuł stanowi sprawozdanie z badania jakościowo-biograficznego zrealizowanego wśród dwóch grup uczestników biorących udział w kursach Montessori. Podstawowym celem badania była analiza znaczeń nadawanych zmianom. Pytanie badawcze sformułowano następująco: Jak uczestnicy kursu Montessori (6–12) tematyzują swój proces transformacji? Artykuł podejmuje kwestię zmiany edukacyjnej w kontekście wiedzy milczącej oraz teorii osobistych, a następnie opisuje procedurę gromadzenia i analizy danych z dwudziestu pięciu pogłębionych, jakościowych wywiadów indywidualnych, które następnie poddano analizie zgodnie z opisanymi przez Kvale’a siedmioma krokami. W rezultacie analiz udało się zidentyfikować i opisać dwie główne kategorie: radykalną transformację oraz korektę biograficzną. W końcowej części artykułu autor w kontekście zebranego materiału zwraca uwagę na ograniczone możliwości narzucania zmian w edukacji i – podążając za głosami uczestników badania – rekomenduje pożądane warunki do zaistnienia potencjalnych zmian: tworzenie nauczycielom warunków wolności do podejmowania decyzji i kreowania autorskich rozwiązań dydaktycznych, demokratyzacja sfery związanej z edukacją oraz wspieranie poczucia godności wśród nauczycieli.

## Wprowadzenie

Zmiana edukacyjna<sup>1</sup> związana jest z prawem regulującym tę sferę życia. Bywa też opisywana w kontekście zmian społeczno-ekonomicznych, kulturowych i historycznych (Biesta, 2006; Biesta, 2013; Masschelein i Simons, 2013). Konteksty te, jak również inne, związane z makro- lub mezzo- *warunkami* lub *ramami*, jak nazywa je Goffman (1974), są niewątpliwie kluczowe w procesach zmian, ale warto również badać zmiany edukacyjne pojawiające się u poszczególnych osób.

Związek pomiędzy *indywidualnym „ja”* a *„ja” społecznym i politycznym* był na różne sposoby analizowany we wszystkich możliwych dziedzinach nauk humanistycznych i społecznych (np. Schutz i Luckmann, 1973; Denzin, 1978; Denzin i Lincoln, 2011), i wydaje się, że istnieje dość powszechna zgoda co do tego, że zmiana indywidualnych sposobów myślenia i działania może zmienić wspólne, społeczne wartości, nawyki i rytuały, a w konsekwencji także konwencje i praktyki kulturowe. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na znaczenie tak zwanych teorii osobistych i ich wpływ na praktyki

1 Pojęcie *zmiany edukacyjnej* można rozumieć w szerokim znaczeniu jako wszelkie zmiany w praktykach edukacyjnych, sposobach myślenia lub rozwiązaniach – i w tym sensie używamy go w tym artykule. Czytelnik zainteresowany tym terminem może zapoznać się z nim w: *Koncepcja fundamentalnej zmiany edukacyjnej* (Waks, 2007).

zawodowe. Wiedza milcząca, tj. wiedza zdobyta w trakcie doświadczenia życiowego związanego z indywidualnymi wartościami, normami i wzorcami zachowań (Polanyi, 1966; Polanyi, 1969; Mascitelli, 2000; Lejeune, 2011) kieruje działaniami i może służyć jako „rezerwar” dostępnych znaczeń lub pojęć. Profesjonalista (np. nauczyciel) podąża za wskazówkami dostarczonymi przez te głęboko zakorzenione, ukryte wymiary profesjonalnego osądu (Prax, 2000).

W tym sensie, zmiany w edukacji nie mogą być w pełni wyjaśnione przez narracje odgórne lub oddolne, ponieważ obie perspektywy zakładają, że zmiana jest przede wszystkim procesem jednokierunkowym, podczas gdy naszą sugestią jest przeanalizowanie zmian i alternatyw w edukacji jako swego rodzaju sprzężenia zwrotnego, w którym (re)konstrukcja wiedzy milczącej odgrywa kluczową rolę. Nie sugerujemy tym samym, że zmiany w kulturach edukacyjnych nie mogą być wzmacniane przez decydentów politycznych, instytucje państwowe lub inne decyzyjne pomioty społeczne. Chodzi nam raczej o to, że jednym z „czynników”, które należy wziąć pod uwagę, jeśli chce się analizować zmiany w praktykach edukacyjnych, są procesy zmian w skali indywidualnej (Gerholm, 1990; Lee & Yang, 2000).

Badania ukierunkowane na identyfikację roli wiedzy *milczącej* (*tacit*) lub, jak się ją często określa, *ukrytej* (*implicit*) (Durant, 2000), pokazują, że nauczyciele-stażysci rozwijają swoje kompetencje w sposób ukryty, zwłaszcza gdy mają szansę na kontakty z ekspertami, mentorami i innymi (czasem bardziej doświadczonymi) nauczycielami-stażystami (Gerholm, 1990; Sternberg i in., 1995).

Jeśli zgodzimy się, że ta intuicyjna, praktyczna, trudna do zwerbalizowania i niemożliwa do sformalizowania forma wiedzy jest rozwijana poprzez obserwację i praktykowanie pewnych powtarzalnych działań (Wagner & Sternberg, 1985), konieczne jest zajęcie się problemem na poziomie epistemologicznym, a tym samym na poziomie metodologicznym, co można wyrazić pytaniem, w jaki sposób my, jako badacze, możemy uzyskać dostęp do takich ukrytych struktur leżących u podstawy konkretnych praktyk (Venkitachalam & Busch, 2012).

Jeśli podążymy za głównym twierdzeniem Polanyi’ego związanym z pojęciem „milczenia”, które jest obserwacją, iż ludzka wiedza składa się z czegoś więcej niż to, co da się wyrazić słowami (1966, s. 4), i że ta wiedza jest praktyczna, a więc brana za pewną oczywistość (Polanyi, 1962, s. 48–50), to można wywnioskować, że obiektywna, wyrażalna i deklaratywna wiedza jest zupełnie inną domeną, a te dwie odrębne formy wiedzy stanowią rodzaj opozycji. W ujęciu Polanyi’ego nie do końca tak jest.

Maria Montessori uważała, że to poprzez osobistą i zawodową przemianę można stać się prawdziwym przewodnikiem Montessori<sup>2</sup>. W jednej ze swoich książek (Montessori, 1963), słynna włoska pedagog pisze:

Nauczyciel musi zostać „wtajemniczony” w swoje wewnętrzne przygotowanie. Jest zbyt zaabsorbowany złymi skłonnościami dziecka; tym, jak skorygować jego niepożądane działania lub niebezpieczeństwem, jakie stwarzają dla jego duszy okruchy grzechu pierworodnego. Zamiast tego nauczyciel powinien zacząć od poszukiwania własnych wad i skłonności, które nie są dobre (Montessori, 1963, s. 116).

Cytat ten pokazuje, że to właśnie domena *wiedzy ukrytej* i jej modyfikacja są kluczowe w przygotowaniu nauczycieli Montessori, a tym samym być może również we wdrażaniu zmiany dominującego modelu edukacji. Oczywiście trzeba pamiętać, że postulat ten należy traktować jako założenie, a nie empirycznie potwierdzoną obserwację Montessori. Proces transformacji zorientowany jest tu na zmianę „wewnętrznego” ja i wydaje się składać z dwóch etapów. Pierwszym z nich jest pozbycie się uprzedzeń, kwestionowanie utrwalonych wzorców zachowań oraz kwestionowanie wartości leżących u podstaw osądu dzieci i innych ludzi. Zmiana ma zatem na celu odkrycie, a tym samym zwerbalizowanie wewnętrznej, milczącej wiedzy, a następnie odtworzenie siebie od wewnątrz (Montessori, 1963, s. 115).

W tym sensie konieczne jest ponowne przemyślenie nie tylko intelektualnego wymiaru przygotowania, który obejmuje szkolenie, a także studiowanie wiedzy i teorii psychologiczno-pedagogicznych, ale także zwrócenie się ku przygotowaniu duchowemu, emocjonalnemu i fizycznemu poprzez rozwijanie pokory, hojności, równowagi emocjonalnej, cierpliwości i zdrowych nawyków życiowych, co byłoby drugim etapem wspomnianej zmiany (Montessori, 1948, s. 5–7; Buckenmeyer, 2009, s. 56–69).

Oczywiście nie zakładamy, że *wszyscy* nauczyciele Montessori, którzy biorą udział w różnych formach „szkolenia”, faktycznie przechodzą przez proces transformacji. Z pokorą zakładamy jednak, że niektórzy kandydaci na nauczycieli lub stażyści mogą doświadczyć tej głębokiej, wewnętrznej zmiany.

## Cel niniejszego badania

W niniejszej analizie główne pytanie badawcze zostało sformułowane w następujący sposób: w jaki sposób kandydaci na przewodników Montessori 6–12 tematyzują

2 Czytelnik zainteresowany szczegółami biografii tej słynnej włoskiej pedagog może sięgnąć po następujące publikacje: *Maria Montessori: Życie i dzieło* (Standing, 1998); *Maria Montessori: Biografia* (Kramer, 1976). Pedagogika Montessori, aktualne zagadnienia z nią związane oraz zastosowania na całym świecie zostały szczegółowo opisane w: *Podręcznik edukacji Montessori* wyd. Bloomsbury (Murray et al., 2023).

swój proces transformacji? Dlatego też, głównym celem badania jest identyfikacja, opis i analiza znaczeń przypisywanych procesowi zmiany przez uczestników dwóch programów szkoleniowych Montessori 6–12. Kursy (*International Montessori Guide 6–12 Diploma*) były prowadzone z ramienia AMI w latach 2020–2022.

## Metoda

Jak już wspomniano, naszym głównym przedmiotem zainteresowania w tym badaniu są ukryte lub milczące wymiary wiedzy pedagogicznej lub – mówiąc ściślej – doświadczenie jej zmiany tematyzowanej przez uczestników badania. Zastosowano w związku z tym nieobiektywistyczną i ideograficzną strategię badawczą. Idąc tropem innych badaczy, Ambrosini i Bowman (2001, s. 816) wykazują, że istnieją różne poziomy „milczenia” i sugerują podejście oparte na konstruktywizmie społecznym lub metodologiach fenomenologicznych (Berger i Luckmann, 1966; Schutz, 1967) jako możliwy sposób analizy tych ukrytych form wiedzy proceduralnej.

Ambrosini i Bowman proponują szereg możliwych metod, dzięki którym możemy uzyskać dostęp do wiedzy milczącej. Oprócz szczegółowego opisu strategii mapowania swobodnego, tj. badań etnograficznych, wskazują oni również na wywiady częściowo ustrukturyzowane. W takich wywiadach badacz może pytać o codzienne rutyny, ale także o porażki i sukcesy organizacyjne (2001, s. 818) i zwracać szczególną uwagę na *metafory* jako potencjalne nośniki wiedzy milczącej (2001, s. 821).

Zastosowaliśmy się do tego zalecenia i wykorzystaliśmy wywiady biograficzne i częściowo ustrukturyzowane jako główną technikę gromadzenia danych, która zostanie scharakteryzowana bardziej szczegółowo w dalszej części tego artykułu. Głównym podejściem do gromadzenia danych badawczych były zatem jakościowe, pogłębione, indywidualne, częściowo ustrukturyzowane wywiady z elementami narracyjnych badań biograficznych (Misoch, 2019; Atkinson, 2012).

W każdym z dwudziestu pięciu przeprowadzonych wywiadów procedura była podobna. Po pierwsze, narratorzy zostali poproszeni o opowiedzenie swojej historii Montessori jako pierwszoosobowej narracji o swoim życiu w kontekście zaangażowania zawodowego. W praktyce, wszyscy uczestnicy wracali do swoich doświadczeń z wczesnego dzieciństwa, pierwszych spotkań ze szkołą oraz relacji i sytuacji rodzinnych, a dopiero później skupiali się na swoich doświadczeniach związanych z funkcją nauczyciela. Ta część wywiadów nie została przerwana przez badacza zgodnie z warunkami wstępnymi Atkinsona (2012).

Po głównej narracji biograficznej, badacz zadawał pytania wewnętrzne (odnośzące się do narracji) mające na celu pogłębienie i/lub wyjaśnienie niektórych kwestii wspomnianych w opowieści; a na koniec pytania zewnętrzne (które zostały już

przygotowane przed rozmową). Na tym etapie wywiadu nie używaliśmy pojęcia *transformacji*, ale zadawaliśmy uczestnikom następujące pytania:

- Czy był dla Ciebie ten kurs?
- Jako opisałbyś uczestnictwo w kursie?
- Co oznacza dla Ciebie udział w tym kursie?

Długość wywiadów była bardzo zróżnicowana: od 45 minut do trzech i pół godziny.

Kwestia doboru próby – jak chodzi o liczbę – wydaje się być trudna w teorii wywiadów jakościowych, ponieważ różni autorzy wspominają o różnej liczbie „wystarczającej”. Niemniej, większość autorów zgadza się, że *teoretyczne nasycenie* jest tym, co wydaje się być adekwatnym kryterium dla określenia kwestii właściwej liczby uczestników, przy czym waha się ona od 6 do 30 osób (Creswell, 1998; Guest et al., 2006; Thomas & Pollio 2002). W tej perspektywie, dwadzieścia pięć wywiadów wydaje się być liczbą uzasadnioną.

Innym problemem do rozwiązania jest schemat doboru próby oraz jej skład. W prezentowanym badaniu autor zastosował nielosowy, celowy schemat doboru próby, a różnorodność kulturowa i doświadczalna była priorytetem w procesie zbierania danych. Innymi słowy, staraliśmy się stworzyć grupę, która byłaby jak najbardziej zróżnicowana, dlatego też zbieranie danych zostało przeprowadzone podczas dwóch międzynarodowych programów szkoleniowych Montessori w latach 2020–2022 w Europie Północnej i Środkowej.

W ten sposób uzyskaliśmy dostęp do grupy sześćdziesięciu siedmiu osób z trzydziestu jeden różnych krajów, ale – jak wspomniano wcześniej – dwadzieścia pięć z nich wzięło aktywny udział w tej części badań (pięć z tych osób to mężczyźni). Choć wszyscy uczestnicy podpisali formularz świadomej zgody na badania, niektóre szczegóły dotyczące imion, rzeczowników własnych i innych wrażliwych danych zostały zmienione w raporcie, aby zapewnić anonimowość uczestników. W dalszej części tekstu, gdy będziemy cytować wywiady, zastosujemy podobny kod numeryczny.

Poniższa tabela przedstawia strukturę ostatecznej próby. Informacje podane poniżej powinny służyć jako źródło danych na temat różnorodności grupy, a nie „zmiennych”.

Tabela 1. Próba badawcza wywiadu

Kodeks wywiadu	Kraj pochodzenia	Rozpiętość wieku	Płeć
1.	Francja	30–39	K
2.	Francja	50–59	M
3.	Hong-Kong	30–39	K
4.	Pakistan	20–29	K

Kodeks wywiadu	Kraj pochodzenia	Rozpiętość wieku	Płeć
5.	Wybrzeże Kości Słoniowej	40–49	K
6.	Rumunia	30–39	M
7.	Rumunia	20–29	K
8.	Hiszpania	30–39	K
9.	Hiszpania	40–49	M
10.	Walia	50–59	K
11.	Anglia	40–49	K
12.	Anglia	30–39	K
13.	Irlandia	50–59	K
14.	Bułgaria	40–49	K
15.	Kazachstan	40–49	K
16.	Rosja	40–50	M
17.	Szwajcaria	20–29	K
18.	Czechy	30–39	K
19.	Szwecja	50–59	K
20.	Dania	40–49	K
21.	Niemcy	40–49	K
22.	Włochy	30–39	K
23.	Holandia	30–39	M
24.	Polska	20–29	K
25.	Polska	30–39	K

Źródło: Badania własne autora.

Wszystkie wywiady, z wyjątkiem tych z dwoma polskimi uczestnikami, zostały przeprowadzone w języku angielskim, przy czym tylko dla pięciu osób angielski był językiem ojczystym lub drugim językiem, co stanowi metodologiczną wadę badania.

Analiza badania została przeprowadzona zgodnie ze wskazówkami Brinkmanna i Kvale'a dotyczącymi siedmiu etapów badania wywiadów: tematyzacja, projektowanie,

wywiad, transkrypcja, analiza, weryfikacja i modyfikacja przestrzeni wyników, a na koniec raportowanie (Brinkmann & Kvale, 2015).

Etap analizy składał się z sześciu etapów: (1) trzykrotnego przeczytania surowych transkrypcji w celu osiągnięcia ogólnego zrozumienia materiału empirycznego, (2) wyróżnienia podobnych „wątków”, (3) pogrupowania wątków, (4) otwartego kodowania, (5) nazwania kategorii analitycznych, (6) opisu i porównania kategorii. W rezultacie stworzyliśmy przestrzeń wyników, która zostanie przedstawiona w następnej części artykułu.

## Wyniki

Analiza materiału doprowadziła do stworzenia, opisanie i zinterpretowanie przestrzeni wynikowej, która składa się z dwóch głównych kategorii opisowych. Pierwszą z nich nazywamy *radykałną transformacją*, a drugą – *korektą biograficzną*. W ramach tych dwóch głównych kategorii możemy wyróżnić dwie podkategorie.

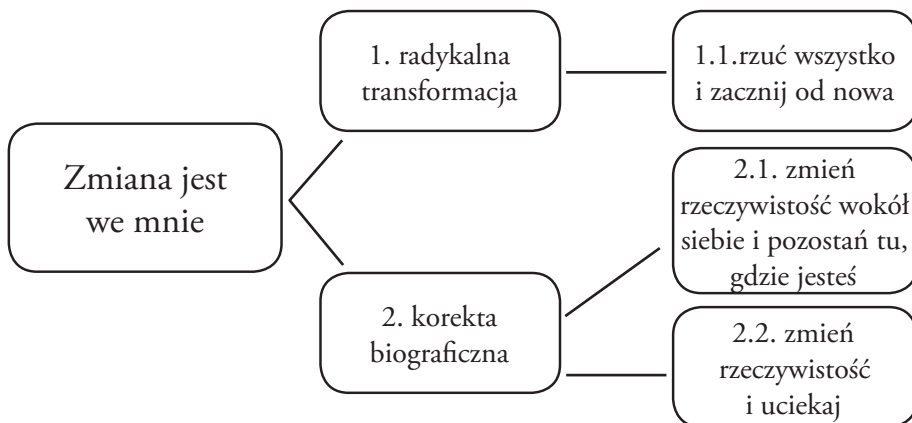
Analiza pokazuje, że zmiana zaczyna się wraz z krytyką *status quo*. Na pewnych etapach kariery respondenci zdają sobie sprawę, że życie, które prowadzą i/lub ich praca oraz wartości, które za nimi stoją, nie są tymi, z których „są zadowoleni” [19]. Negacja otaczającej ich rzeczywistości bywa następstwem konkretnego negatywnego *wydarzenia*, które przekształciło się w incydent krytyczny (Brookfield, 1990; Tripp, 1993) [2, 7, 16, 22] lub / i stało się przedmiotem głębokich *przemysleń* (McIntosh, 2021) [4, 5, 6, 24]. W innych sytuacjach trudno jest określić moment takiej negacji, ale wiadomo, że jest ona w jakiś sposób związana z poczuciem bezsensu życia.

Warto również wspomnieć, że zmiana edukacyjna zaczyna się od zmiany w jednostce. Respondenci, niezależnie od rodzaju tematyki, podkreślają konieczność pracy nad sobą – czasem bolesnej [19], a czasem prowadzącej do drastycznych zmian w innych aspektach życia. Krytyczna świadomość i gotowość do zmiany własnego życia powodują zmianę edukacyjną na poziomie indywidualnym, a tym samym prawdopodobnie przyczyniają się do transformacji szkoły i doświadczenia szkolnego, przy najmniej na poziomie mezo.

Jak sugerują Miles i Huberman (1994) oraz Hammersley (2008), dobrym pomysłem jest wizualizacja przestrzeni wyników, a niektórzy badacze wskazują, że wizualizacja syntez badań może zaowocować większą dokładnością raportów (Langley & Ravasi, 2019). Przedstawmy zatem przestrzeń wyników w formie graficznej, a następnie przejdźmy do bardziej szczegółowego opisu obydwu głównych kategorii, zaczynając od radykałnej transformacji.



Rysunek 1. Mapa przestrzeni wyników



Radykalna transformacja odnosi się do narracji, w których życie respondentów „wywróciło się do góry nogami”. Zmiana ta nie odnosi się tylko do zawodowego aspektu życia, ale dotyczy wielu zmian zachodzących w różnych momentach we wszystkich (lub prawie wszystkich) istotnych aspektach egzystencji. Jeden z respondentów ujął to w następujący sposób:

Pracowałem jako ekonomista przez około osiem lat. Po tym czasie zdałem sobie sprawę, że już mi się to nie podoba i moja praca nie daje mi żadnej satysfakcji, więc postanowiłem coś zmienić i (...). To był czas, kiedy zacząłem podróżować. Postanowiłem pojechać rowerem z Czech do Portugalii. To był szalony pomysł. I (...) moje życie zmieniło się, ponieważ... miałem problem z rowerem – został skradziony w Hiszpanii, po czym poszedłem do Portugalii pieszo. Jest tam szlak pielgrzymkowy zwany „Camiño de Santiago” i podczas tej pielgrzymki zmieniłem sposób, w jaki patrzę na świat. Wróciłem do Czech, a potem znów podróżowałem – tym razem w sumie przez trzy lata. Podczas tej podróży spędziłem dużo czasu sam ze sobą i... udało mi się odkryć, co tak naprawdę chcę robić i jak powinno wyglądać moje życie. Postanowiłem też (...), że chciałbym zrobić coś dla społeczności i dla... dla ludzi wokół mnie. Zanim wróciłem odwiedziłem jeszcze Tybet. Spędziłem tam około dziewięciu miesięcy i widziałem, jak ludzie tam żyją – wiesz, tamtejsi ludzie byli bardzo biedni. Nie mieli jedzenia i zdałem sobie sprawę, że tak naprawdę nie mają oni w życiu żadnych możliwości. Wówczas postanowiłem... bardziej zaangażować się w życie społeczności i (...) dać coś z siebie innym. To był moment, w którym powiedziałem: wystarczy! Potem zaangażowałem się w program charytatywny „Teach for a better World” [Nauczanie dla lepszego świata], a później odkryłem Montessori [18].

Kolejna narracja również jest przykładem radykalnej zmiany w życiu, która ostatecznie doprowadziła do zaangażowania się w Montessori i różne próby zmiany

rzeczywistości edukacyjnej na poziomie regionalnym. Taka zmiana doprowadziła również do rozvodu, zmiany miejsca zamieszkania i całkowitego porzucenia „starego życia”:

[...] i wtedy zaczęłam rozumieć, że tracę nie tylko czas, ale także coś znacznie ważniejszego. Zaczęłam się zastanawiać, co robić i zdałam sobie sprawę, że jeśli chcę iść dalej, jeśli nadal chcę być odnoszącą sukcesy prawniczką, powinnam podjąć pewne decyzje. Problem polegał na tym, że nie było to zgodne z moją duszą i umysłem. I kiedy to sobie uświadomiłam (...) krzyknęłam sama do siebie: „O nie! Nie chcę być częścią tego świata, ponieważ jest to świat okrucieństwa, cyniczny, podzielony na bogatych i nie bogatych. To nienormalne i niesprawiedliwe”. Próbowałam znaleźć coś bardziej sprawiedliwego i poszłam na obserwację do klasy Montessori. Znalazłam coś bardzo wyjątkowego, w tej (...) – można powiedzieć – szczególnej wnikliwości [14].

Radykalna transformacja jest tu przedstawiona jako proces dobrze przeanalizowany – „przemysłana” decyzja. W narracjach respondentów początkowo nie napotykałyśmy wzmianek o instytucjach kształcenia nauczycieli, takich jak uniwersytety czy ośrodki szkoleniowe w momencie zmiany, ale takie placówki pojawiają się później. Respondenci twierdzą, że po podjęciu ważnej decyzji, gdy już postanowili poświęcić się dla kogoś innego, byli gotowi przejść transformację na poziomie intelektualnym.

Przejdźmy teraz do drugiej zidentyfikowanej kategorii, którą nazywamy korektą biograficzną. Podczas gdy w poprzednim trybie zmiany narracje ukazywały całkowicie „nowe życie” [2,7,13,14,18], tutaj rozmówcy modyfikują swoje zaangażowanie zawodowe w taki sposób, że porzucają konserwatywną, transmisyjną edukację i odkrywają Montessori. Doświadczają tej zmiany na dwa różne sposoby. Niektórzy zmieniają miejsce pracy, znajdują inną szkołę lub angażują się w społeczności związane z edukacją domową, podczas gdy inni decydują się na zmianę organizacji, w których pracują od dłuższego czasu, pozostając tam i podejmując próby zmiany modelu nauczania w kierunku podejścia Montessori.

Pracuję jako nauczycielka w szkole podstawowej od ośmiu lat; pracuję w szkole publicznej. W tradycyjnym systemie publicznym we Francji. Tak więc po ośmiu latach pracy w zawodzie nauczyciela zainteresowałam się Montessori, ponieważ zaciękała mnie neuronauka poznawcza. I (...) to było moje... moje wejście w zasady Montessori, ale jednocześnie nie opuściłam systemu publicznego, tradycyjnego systemu szkolnego; po prostu postanowiłam zostać przewodnikiem Montessori i wysadzić starą, dobrą szkołę od środka [śmiech]. A zatem, najpierw wzięłam udział w kursie [nazwa organizacji], aby zostać przewodnikiem w domu dziecka, a następnie zrobiłam również kurs, by zostać asystentem w żłobku (...). Hmm... dla mnie nie ma już drogi powrotnej, muszę walczyć z ... no wiesz... tradycyjnym systemem szkolnym, ponieważ myślę, że kiedy spojrzę na dane, jest całkiem jasne, że jesteśmy, przynajmniej we Francji, na drodze do pogłębiania przepaści między różnymi środowiskami. Tak więc, w pewnym sensie

po głębiamy przepaść między zamożnymi środowiskami a dziećmi z biednych, uboższych środowisk. I nikomu nie wydawało się to sprawiedliwe, więc... właśnie dlatego uwielbiam podejście promowane przez Montessori (...) [1].

Chęć i gotowość do zmiany prowadzi do różnych prób zmiany tradycyjnego szkolnictwa poprzez objęcie dzieci edukacją Montessori. Uzasadnieniem tego są wartości sprawiedliwości społecznej, dane socjologiczne związane z funkcjonowaniem systemu edukacji w danym kraju, a także najnowsze odkrycia nauki, które – z perspektywy tego respondenta – dodatkowo uzasadniają konieczność przejścia od konserwatyizmu edukacyjnego do liberalnego podejścia Montessori. Również w tym przypadku można zauważyć głębokie rozumienie funkcji edukacji jako niwelowania różnic społeczno-ekonomicznych i zapewniania dzieciom optymalnych warunków do indywidualnego rozwoju.

Inne narracje tematyzują zmianę jako decyzję o opuszczeniu miejsca pracy i znalezieniu szkoły, która jest zgodna z ich wartościami. Respondenci nie chcą „tracić energii na walkę z bykiem” [24] lub nie wierzą, że możliwa jest zmiana całego systemu [23] – i być może dlatego szukają środowiska edukacyjnego, które będzie zgodne z tym, w co wierzą i czemu są oddani:

[...] więc nie mogłam już znieść tej szkoły i zdecydowałam się odejść. Wkrótce pracowałam z grupą siedemnaściorga dzieci w wieku od sześciu do dziewięciu lat. Więc... to było genialne, cieszyłam się każdą chwilą. Pierwszą rzeczą, jaką można było pomyśleć po wejściu do tego miejsca, było: wow, jak tu spokojnie i pięknie! Mogłabym tam pracować nawet za darmo (śmiech). Razem z innymi nauczycielami przyjeżdżaliśmy tam wcześniej rano, by wszystko super przygotować (...), aby jak najbardziej zachęcić dzieci do tego, by były niezależne i budowały własną godność w procesie edukacji. Zdałam sobie wtedy sprawę, że uczniowie potrzebowali tego tak samo jak ja – właśnie to najbardziej podobało mi się w nauczaniu pierwszych klas szkoły podstawowej; uwielbiałam obserwować, jak ta niezależność i procesy odpowiedzialności prowadzą do godności i pewności siebie u dzieci [19].

## Wnioski i dyskusja

Wyniki badań pokazują, że zmiana edukacyjna jest przez respondentów (przewodników/stażystów Montessori) tematyzowana jako indywidualna decyzja, która może prowadzić do całkowitej zmiany życia lub do zmiany podejścia zawodowego bez drastycznych przemian w życiu. Z perspektywy respondentów prawdziwa i gruntowna zmiana w edukacji nie jest możliwa bez niezależnych nauczycieli, którzy są gotowi podejmować świadome decyzje odnośnie do własnej kariery. A skoro tak, to być może

decydenci powinni wspierać samodzielność, autorskie pomysły, kreatywność i demokrację w systemach edukacyjnych. Chodzi tu również o godność pedagogów budowaną nie tylko przez rozsądne płace, ale także przez zapewnienie im odpowiednich warunków pracy.

Oczywiste jest, że ten projekt badawczy ma wiele ograniczeń. Po pierwsze, choć autorka starała się zaprosić zróżnicowaną grupę uczestników, musimy pamiętać, że grupa ta była jednak dość homogeniczna. Wszyscy narratorzy wzięli udział w drogiej, nierefundowanej przez państwo formie kształcenia nauczycieli i musieli być bardzo zmotywowani, aby spędzić prawie rok z dala od domu, ucząc się metody Montessori.

Z tego powodu wskazane byłoby kontynuowanie badań nad zmianą edukacyjną w innych grupach nauczycieli, być może zaangażowanych w różne, nietradycyjne podejścia pedagogiczne. Interesujące byłoby również zweryfikowanie niektórych z zaproponowanych powyżej interpretacji w obiektywnych analizach ilościowych na dużą skalę. Kolejną wadą badania jest fakt, że wszystkie wywiady z wyjątkiem dwóch zostały przeprowadzone w języku angielskim, który dla większości uczestników badania nie jest językiem ojczystym.

## Bibliografia

- Ambrosini, V., & Bowman, C. (2001). Tacit Knowledge: Some Suggestions for Operationalization. *Journal of Management Studies*, 38(6), 811–829.
- Atkinson, R. (2012). *The Life Story Interview as a Mutually Equitable Relationship*. W: J.F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K.D. McKinney (Eds.). *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (2 wyd., ss. 115–128). SAGE.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Doubleday.
- Biesta, G. J.J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for Human Future*. Routledge.
- Biesta, G. J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3 wyd.). SAGE.
- Brookfield, S. D. (1990). *The Skillful Teacher*. Jossey Bass.
- Buckenmeyer, R. (2009). *The Philosophy of Maria Montessori: What it Means to Be Human*. Xlibris Corporation.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. SAGE.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.

- Durant, T. (2000). L'Alchimie de la competence. *Revue Française de Gestion*, 26 (160), 261–292.
- Gerholm, T. (1990). On Tacit Knowledge in Academia. *European Journal of Education*, 25(3), 263–271.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harvard University Press.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews are Enough? An Experiment with Data Saturation. *Field Methods*, 18(1), 59–82.
- Hammersley, M. (2008). *Context and Contextuality*. W: L. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 122–123). SAGE.
- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori: A biography*. University of Chicago Press.
- Langley, A., & Ravasi, D. (2019). Visual Artifacts as Tools for Analysis and Theorizing. W: T. B. Zilber, J. M. Amis & J. Mair (Eds.), *The Production of Managerial Knowledge and Organizational Theory: New Approaches to Writing, Producing and Consuming Theory* (pp. 173–200). Emerald Publishing.
- Lee, C. C., & Yang, J. (2000). Knowledge Value Chain. *Journal of Management Development*, 19 (9), 783–794.
- Lejeune, M. (2011). Tacit Knowledge: Revisiting the Epistemology of Knowledge. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(1), 91–105. <https://doi.org/10.7202/1005671ar> [dostęp: 15 września 2022].
- Mascitelli, R. (2000). From Experience: Harnessing Tacit Knowledge to Achieve Breakthrough Innovation. *Journal of Product Innovation Management*, 17(3), 179–193.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In Defence of the School: A Public Issue* (J. McMartin, Trans.). Education, Culture & Society Publishers.
- McIntosh, S. (2021). 7 Chewing Things Over: Study as Digestive Practice. *Philosophy and Theory in Higher Education*, 3(3), 83–94.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis* (2 wyd.). SAGE.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2 wyd ed.). DeGruyter.
- Montessori, M. (1948). *The Discovery of the Child*. Kalakshetra Publication.
- Montessori, M. (1963). *The Secret of Childhood*. Orient Longmans.
- Murray, A., Tebano Ahlquist, E.-M., McKenna, M., & Debs, M. (Eds.). (2023). *The Bloomsbury Handbook of Montessori Education*. Bloomsbury Academic.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*. Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul.
- Polyani, M. (1969). The Logic of Tacit Inference. W: M. Grene (Ed.), *Knowing and Being: Essays of Michael Polanyi* (pp. 138–158). University of Chicago Press.
- Prax, J.-Y. (2000). *Le guide du knowledge management*. Dunod.
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World* (G. Walsh & F. Lehnert, Trans.). Northwestern University Press.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1973). *The Structures of the Life World* (R. M. Zaner & D.J. Parent, Trans.). Northwestern University Press.

- Standing, E. M. (1998). *Maria Montessori: Her life and work*. Plume.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams W. M., & Horvath, J. A. (1995). Testing Common Sense. *American Psychologist*, 50(11), 912–927.
- Thomas, S. P., & Pollio, H. R. (2002). *Listening to Patients: A Phenomenological Approach to Nursing Research and Practice*, Springer.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching*. Routledge.
- Venkitachalam, K., & Busch, P. (2012). Tacit Knowledge: Review and Possible Research Directions. *Journal of Knowledge Management*, 16(2), 357–372.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1985). Practical Intelligence in Real-world Pursuits: The Role of Tacit Knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 436–458.
- Waks, L. J. (2007). The Concept of Fundamental Educational Change. *Educational Theory*, 57(3), 277–295.

#### ADRES DO KORESPONDENCJI

Jarosław Jendza  
Uniwersytet Gdański  
e-mail: jaroslaw.jendza@ug.edu.pl