

DOI: 10.5604/01.3001.0054.5168

Anna Mierzwińska

Uniwersytet Dolnośląski DSW Wrocław

e-mail: mierzwinska.anna@wp.pl

ORCID: 0000-0002-2911-5798

Miejsce dziecka i nauczyciela w placówkach montessoriańskich

STRESZCZENIE

W części teoretycznej artykułu został przedstawiony zarys koncepcji pedagogicznej Marii Montessori, natomiast w części empirycznej dokonano opisu przebiegu badań własnych oraz zaprezentowano wyniki. Badania autorskie miały na celu uzyskanie aktualnych informacji na temat funkcjonowania placówek działających według założeń koncepcji pedagogicznej Marii Montessori w Polsce. Informacje te zostały uzyskane za pomocą wywiadów z osobami, które związane są na co dzień z placówkami montessoriańskimi (przedszkolami, szkołami). Analiza materiału empirycznego ujawniła, że rodzice i nauczyciele postrzegają ich funkcjonowanie, afirmując takie kategorie kluczowe dla tej koncepcji jak: samodzielność dzieci, indywidualizacja pracy dziecka, samodyscyplina dzieci, wspierająca rola nauczyciela, pogłębiona weryfikacja osiągnięć edukacyjnych. Natomiast zarówno pozytywne, jak i negatywne znaczenie nadają trzem innym ważnym kategoriom: swoboda działania dziecka, relacje między dziećmi, indywidualne podejście nauczycieli do dziecka.

Słowa kluczowe: koncepcja pedagogiczna Marii Montessori, nauczanie alternatywne, placówki montessoriańskie w Polsce.

Wstęp

W obecnych czasach coraz częściej rodzice interesują się różnymi formami alternatywnego nauczania i wychowania swoich dzieci, a niedawno przeprowadzona reforma edukacji tworzy nową ramę do przemyśleń z nimi związanych. System szkolny, który jest permanentnie reformowany, *de nomine* pozostaje taki sam – nie sprzyja rozwojowi twórczych postaw dzieci. System nauczania „pod testy” wpływa demotywująco na uczniów, którzy, często przyjmując bierną postawę, chłoną gotową wiedzę, przekazaną przez nauczyciela. Taki model nauczania zakłada samodzielność i indywidualność młodego człowieka. Edukacja

nie może być oparta na przekazie gotowej wiedzy, ale powinna pobudzać do jej tworzenia¹. Jak pisze Bogusław Śliwowski: „szkoła zamiast lepiej przygotowywać młodzież do życia i włączyć ją w jego prawdziwy nurt, ogranicza zakres jej aktywności poznawczej do programowych, na miarę przeciętnych uczniów, standardów, co z reguły prowadzi do przeciętnych wyników nauczania”². Podobne zdanie w kwestii szkoły ma E. Rostańska: „rzadko o efektach edukacji myśli się w kategoriach kreatywności, samodzielności w myśleniu, samostanowienia, obecnych w dokumentach strategicznych, ale nieprzekładających się na praktykę nauczania. Podobnie na wyższych poziomach edukacji osiągnięcia szkoły i nauczycieli mierzy się jedynie wynikami uczniów na egzaminach końcowych, zaniedbując rozmaite umiejętności rozwiązywania problemów”³. Dlatego proces nauczania powinien uwzględnić osobę ucznia, jako istotę zdolną do rozumowania, odkrywania i konstruowania znaczenia, a kształcenie powinno polegać na aktywnej współpracy z uczniami, polegającej na udzieleniu wsparcia przez kompetentnego nauczyciela⁴.

Ten trudny do reorganizacji system skłania do innych rozwiązań edukacyjnych. Inspiracją do czerpania korzyści z innych metod kształcenia mogą być coraz bardziej popularne sposoby pracy z uczniem oparte na koncepcji pedagogicznej Marii Montessori. Pedagogika Montessori budzi zainteresowanie nie tylko wśród nauczycieli, ale coraz częściej wśród rodziców. Koncepcja ta bazuje na twierdzeniu, że każde dziecko jest inne i powinno rozwijać się według właściwych sobie indywidualnych planów rozwojowych. W planach tych zapisane są jego potencjalne możliwości, kompetencje i umiejętności, umożliwiające mu samodzielną i efektywną naukę.

Zarys systemu wychowawczego Marii Montessori

Maria Montessori (1870–1952) była włoską lekarką, której pasja i poświęcenie stały się misją ku zwiększeniu uwagi dla dzieci. Wieloletnia praktyka lekarska pozwoliła jej spojrzeć na rozwój dzieci również pod względem potencjałów rozwojowych i roli wychowania. Prawdziwą pasją Montessori była bowiem praca z dziećmi, którym poświęciła całe swoje życie: „Każdy powinien iść za głosem powołania, chociażby było najskromniejsze; jeżeli nagroda zepchnie powołanie na drogę próżności, działalność ludzka wypacza się lub unicestwia, chociaż mogłaby być bardzo owocna”⁵. Swój wolny czas Montessori poświęcała dzieciom, obserwowaniu ich, a także nauczaniu. Jako lekarz pracowała w klinice dla dzieci z niepełnosprawnościami intelektualnymi. Tamtejsze obserwacje wykształciły w Montessori potrzebę zwiększenia uwagi na edukację dzieci zdrowych metodami stosowanymi wśród dzieci z dysfunkcjami umysłowymi. Według niej przeniesienie metod wychowawczych

¹ A. Guzik, *Pedagogika Marii Montessori – szansa dla edukacji szkolnej w ponowoczesności*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012, s. 94.

² B. Śliwowski, *Paradoksy polskiej edukacji [w:] Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Wydawnictwo Palatum, Łódź 2014, s. 16.

³ E. Rostańska, *Proces a rezultat. Bazowe i docelowe składniki przestrzeni edukacyjnej [w:] Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo LIBRON-Filip Lohner, Kraków 2016, s. 21.

⁴ M. Wisniewska-Kin, *Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie porównawcze*, „Studia Edukacyjne” nr 38, Poznań 2018, pp. 125–140, s. 129.

⁵ M. Montessori, *Domy dziecięce*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2005, s. 22.

wykorzystywanych u dzieci autystycznych na wychowanie dzieci zdrowych prowadziły do ich szybszego rozwoju. Te spostrzeżenia postanowiła wykorzystać w „zglobianiu słuszności swoich idei”⁶.

Autorytetem dla włoskiej lekarki w dziedzinie badań nad stosowaniem metod wychowawczych dla niepełnosprawnych intelektualnie dzieci były dzieła francuskiego lekarza i pedagoga Edwarda Seguina. Jego wieloletnia praktyka jako nauczyciela dzieci z zaburzeniami poznawczymi pozwoliła wykształcić system usprawniający rozwój dzieci nie tylko pod względem intelektualnym, ale również fizycznym. W swojej pracy *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* Seguin podaje konkretne wskazówki do pracy z opóźnionymi mentalnie⁷ dziećmi, a mianowicie według niego do prawidłowego rozwoju niezbędne są nie tylko odpowiednie pomoce naukowe (dydaktyczne), ale również odpowiednie podejście do dzieci, które jest w głównej mierze stymulacją do osiągania rozwojowych postępów. Sama Montessori mówiła: „miałam takie przeczucie; i sądzę, że nie moje specjalne przyrzędy, lecz raczej głos mój zbudził ze snu dzieci i nauczył je posługiwać się przyrządami i wychowywać się samym”⁸.

Swą lekarską wiedzę Montessori wykorzystała do stworzenia koncepcji w pracy z dziećmi zdrowymi, ale zaniedbanymi, przebywającymi w przytułkach i żłobkach. Stosując te same metody wychowawcze zarówno u dzieci zdrowych, jak i niepełnosprawnych intelektualnie, Montessori zauważyła analogię między nimi, szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa, wskazując podobieństwa między dziećmi zdrowymi i dysfunkcyjnymi. Zaobserwowała ruchy małych dzieci, które nie są na tyle skoordynowane, aby samodzielnie mogły się ubrać, zapiąć guziki, czy zasnurować buty. Podobnie ich aparat mowy nie jest dostatecznie rozwinięty, aby mogły swobodnie się porozumiewać⁹. Montessori ubolewała nad losem dzieci, na które nikt nie zwracał uwagi i które musiały egzystować w niedostosowanym dla nich świecie dorosłych. Uważała, że dziecko jest „tłamszone przez dorosłego dysponującego większą siłą [...], a niemal wszystkie działania określane mianem wychowawczych są skażone koncepcją doprowadzania do bezpośredniego, a tym samym gwałtownego dostosowania dziecka do świata dorosłych. Takie dostosowanie ma się opierać na bezdyskusyjnym podporządkowaniu się i bezgranicznym posłuszeństwie, prowadząc do negacji dziecięcej osobowości”¹⁰. Troskliwa postawa wobec dziecka powinna polegać nie tylko na przygotowaniu odpowiedniego otoczenia z odpowiednimi materiałami edukacyjnymi, ale przede wszystkim na „przygotowaniu dorosłego, aby potrafił pomagać dziecku”¹¹. System pedagogiczny Montessori jest drogą do poznania dziecka, odkrycia jego potrzeb. Dziecko jest istotą aktywną, zdolną do samodzielnego kształtowania swojej osobowości i indywidualności. Potrafi sama rozwijać własne uzdolnienia, zainteresowania i umiejętności¹². Ponieważ każde dziecko jest inne, wymaga indywidualnego podejścia, należy je wspierać w jego wyborach i zainteresowaniach, a za pomocą specjalnie opracowanych materiałów, w pomocy w wychowaniu i edukacji.

⁶ Ibidem, s. 28.

⁷ P.P. Lillard, *Montessori. Nowoczesne podejście. Wprowadzenie do metody Montessori dla rodziców i nauczycieli*, Grupa Wydawnicza Harmonia Universalis, Gdańsk 2019, s. 25.

⁸ Ibidem, s. 31.

⁹ Ibidem, s. 35-36.

¹⁰ M. Montessori, *Dziecko w rodzinie*, PWN, Warszawa 2020, s. 2-3

¹¹ M. Montessori, *Sekret dzieciństwa*, PWN, Warszawa 2018, s. 256.

¹² A. Wójcik, *Pedagogika Montessori – ciągle aktualne wyzwanie dla współczesnej pedagogiki*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 1/23, s. 265-266.

Nie chodzi tutaj o narzucanie dzieciom swojej woli, uzurpowanie praw do niego, lecz trzeba pozwolić mu podjąć wysiłek samodzielnej aktywności, która przyniesie oczekiwane efekty wychowawcze¹³. Zdaniem B. Bednarczuk w otoczeniu, które jest dodatkiem do prawidłowego rozwoju i które bogate jest w różnorodne bodźce pobudzające wyobrażenia, dziecko może rosnąć i uczyć się. Wyobrażenia zwiększa możliwości poznawcze dziecka, a jednocześnie jest czynnikiem motywującym do nauki¹⁴. Montessori była przekonana, że „sfera psychiczna dziecka jest niczym puste naczynie, które trzeba napęlić i ukształtować”¹⁵, dlatego ważne jest, aby zapewnić mu odpowiednie warunki do rozwoju, zgodne z jego potrzebami i możliwościami. Nie oznacza to, że dziecko może robić, co chce. Przeciwnie, dziecko należy zmotywować do samodzielnej pracy, a nie narzucać mu woli dorosłych, „nie sposób być wolnym, jeżeli się nie jest samodzielnym, a do zdobycia samodzielności powinny nam służyć czynne objawy swobody”¹⁶. Dziecko należy obserwować i karmić, ponieważ odczuwa głód wiedzy. Należy dopomóc mu w uświadamianiu jego własnej roli i roli każdej rzeczy w tym rozległym wszechświecie¹⁷.

W swoich założeniach Montessori krytykuje autokratyczną postawę nauczyciela. Podkreśla ona równość w relacji dziecko – wychowawca. Istota nauczyciela montessoriańskiego sprowadza się do jego aktywności w trzech obszarach. Nauczyciel dba o porządek w sali i przygotowuje pomoce dydaktyczne. Drugim obszarem jest prowadzenie zajęć z dziećmi. Nauczyciel prezentuje sposoby pracy z wykorzystaniem materiałów rozwojowych, prowadzi zajęcia indywidualne i zbiorowe oraz pomaga uczniom w sytuacji, gdy takiej pomocy potrzebują. Najważniejszą działalnością nauczyciela jest obserwacja¹⁸. Powinien on odejść od autorytarnego podejścia i przyjąć postawę bierną wobec swoich podopiecznych¹⁹. Nauczyciel powinien przyjąć postawę czynnego obserwatora, aby mógł przygotowywać adekwatne do poziomu jego rozwoju materiały i otoczenie²⁰. Nie powinien natomiast ingerować w aktywność dziecka. Rozwiązywanie problemów powinno składać się z trzech faz: anamneza, diagnoza i terapia. Pierwsza faza – anamneza – oznacza obiektywną, bez uprzedzeń obserwację. Przed zdiagnozowaniem nauczyciel powinien dobrze poznać i zaobserwować zachowanie dziecka w różnych sytuacjach. Po tym etapie jest czas diagnozy, którą nauczyciel musi postawić świadomie. Trzeci etap – terapia – to przygotowanie dla dziecka odpowiedniego otoczenia²¹. Ponadto nauczyciel powinien traktować dziecko zgodnie z zasadą podmiotowości, z szacunkiem i godnością, powinien budować więź z dzieckiem²².

¹³ B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Wydawnictwo Palatum, Kraków 2008, s. 58.

¹⁴ B. Bednarczuk, *Psychologiczne podstawy pedagogiki Marii Montessori*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia Sectio J, vol. XIII, s. 126–127.

¹⁵ M. Montessori, *Sekret dzieciństwa*, PWN, Warszawa 2018, s. 75.

¹⁶ M. Montessori, *Domy dziecięce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 61.

¹⁷ Ch. Poussin, H. Roche, N. Hamidi, *Metoda Montessori od 6 do 12 lat. Pomóż swojemu dziecku osiągnąć samodzielność*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2017, s. 132.

¹⁸ M. Buk-Cegielka, *Pedagogika Montessori – elementy teorii i praktyki*, „Roczniki Pedagogiczne”, Tom 5(41), numer 2, 2013, s. 166.

¹⁹ P.P. Lillard, *Montessori. Nowoczesne podejście...*, s. 108.

²⁰ K. Ciepiela, *Koncepcja wychowania według Marii Montessori*, „Studium Vilnense” A, vol. 17, 2020, s. 18.

²¹ Ibidem, s. 18.

²² Ibidem, s. 18.

Zdaniem Montessori nadmierna opieka nad dzieckiem prowadzi do bezgranicznego podporządkowania się światu dorosłych, a to z kolei powoduje utracenie dziecięcej osobowości²³. Narzucenie przez dorosłego pewnych treści staje się barierą dla rozwoju dziecka. Dlatego dorosłe osoby odpowiedzialne za rozwój młodego człowieka często niechętnie pozwalają dziecku na naukę własną, tylko sami nauczają²⁴. Ważną rolę odgrywa w tym procesie nauczyciel, wychowawca, który powinien obserwować postępy wychowanków i ewentualnie powinien zasugerować, w jaki sposób mogą wykorzystać swoje zdolności²⁵. Wychowanie dzieci jednak powinno być skierowane na rozróżnianie tego, co jest dobre, a co złe. Celem koncepcji pedagogicznej Montessori jest nakierowanie dziecka na swobodne działanie, które ma prowadzić do budowania własnego poczucia wartości, rozwijania umiejętności myślenia i działania oraz odpowiedzialności²⁶. Edukacja i wychowanie zgodnie z koncepcją montessoriańską jest zaproszeniem do intelektualnej podróży wielkich ekspedycji badawczych, aby każde dziecko czuło się jak wielki odkrywca²⁷.

W Polsce koncepcję pedagogiki Montessori rozwinęła m.in. Barbara Surma, publikując zmodyfikowaną wersję swojej dysertacji doktorskiej *Podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje praktyczne systemu pedagogicznego Marii Montessori w placówkach wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i we Włoszech*²⁸ w której przedstawiła funkcjonowanie, według założeń prekursorki nowoczesnego wychowania, placówek zarówno w Polsce, jak i we Włoszech. Wyniki jej badań pokazują pozytywne doświadczenia związane z koncepcją Montessori w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Surma proponuje, a wręcz zachęca do dalszych twórczych działań w zakresie rozwoju placówek funkcjonujących według koncepcji Marii Montessori, ponieważ system pedagogiczny oparty na tej koncepcji jest zdaniem autorki otwarty na wszelkie innowacje pedagogiczne, a nauczyciel ma możliwości twórczego rozwoju²⁹. Edukacji i wychowaniu według filozofii Marii Montessori sporo uwagi poświęciła również Małgorzata Miksza w książce *Zrozumieć Montessori*. Obecnie powstają także prace magisterskie m.in. Agnieszki Dzierki: *Doświadczenia komunikacyjne dzieci klas Montessori*, Andżeliki Parzóch: *Metoda Marii Montessori w wychowaniu przedszkolnym w opinii rodziców i nauczycieli* i doktorskie Ewy Łatacz z UŁ: *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939* (Łódź 1996), Doroty Zdybel z UMCS w Lublinie: *Szkoła Montessori jako kontekst rozwoju kompetencji komunikacyjnej uczniów 7–8-letnich* (Lublin 1999), Beaty Bednarczuk z UMCS w Lublinie: *Modele edukacji wczesnoszkolnej a efekty kształcenia* (Lublin 2000).

Istnieje znikomy procent przeprowadzonych badań, które oceniają całościowo system edukacyjny Marii Montessori. W większości zostały one przeprowadzone przez amerykańskich badaczy. Badania w kontekście korzystnego wpływu wychowania i edukacji w duchu filozofii Montessori nie potwierdzają jednoznacznie skuteczności tej metody. Ocenie podlegają jedynie kluczowe jej elementy. Zdaniem Ch. Marshall głównym powodem do użycia rzetelnych wyników badań są ograniczenia metodologiczne. Po pierwsze, niewiele badań ma charakter podłużny, a po drugie, nie ma dobrej jakości randomizowanych badań

²³ M. Montessori, *Dziecko w rodzinie...*, s. 3.

²⁴ M. Montessori, *Co powinieneś wiedzieć o swoim dziecku*, PWN Warszawa, 2020, s. 47.

²⁵ B. Surma, *Pedagogika Montessori...*, s. 58.

²⁶ Ibidem, s. 59.

²⁷ Ch. Poussin, H. Roche, N. Hamidi, *Metoda Montessori od 6 do 12 lat...*, s. 167.

²⁸ B. Surma, *Pedagogika Montessori...*

²⁹ Ibidem, s. 198.

kontrolnych³⁰. Najbardziej solidną ocenę skuteczności koncepcji Montessori uzyskały A. Lillard i E. Quest. Przeprowadziły one badania porównujące dzieci uczęszczających do szkół Montessori i szkół konwencjonalnych. Przydział dzieci do grupy montessoriańskiej i standardowej nastąpił w wyniku losowania, a test post-hoc wykazał, że dzieci pochodziły z rodzin o podobnym statusie materialnym. W eksperymencie wykazano wyniki zdecydowanie przemawiające na korzyść edukacji w systemie montessoriańskim. Dzieci osiągnęły lepsze wyniki w zakresie umiejętności matematycznych i językowych. Ponadto zauważono, że u dzieci edukowanych w szkołach Montessori lepiej rozwinięte są kompetencje społeczne³¹.

Badania w Polsce koncentrowały się głównie na wychowaniu, rozwoju i edukacji według koncepcji Montessori (Centner-Guz, Zwierzchowska, 2009; Surma, 2013; Zdybel, 2014), rozwoju postaw twórczych absolwentów (Sikorska, Osmańska, 2013), osobowości absolwentów Montessori (Bednarczuk, 2016). Były prowadzone badania również w zakresie edukacji muzycznej i wychowania religijnego (Walkowiak 2020, Surma 2013) oraz kompetencji matematycznych (Kaiser, 2015). Wyniki empiryczne podjętych badań wykazały wysoki poziom kompetencji kluczowych u badanych osób. Jednak ze względu na zbyt zawężony zasięg badań otrzymane wyniki są ograniczone. W celu jednoznacznego potwierdzenia pozytywnego wpływu placówek montessoriańskich sugerowane jest podjęcie dalszych badań uwzględniając badania longitudinalne z większą liczbą osób badanych oraz większą ilością placówek montessoriańskich.

Metodyka badań zastosowana w prezentowanym projekcie badawczym

W niniejszym artykule zostały przedstawione fragmenty badań, przeprowadzonych na potrzeby rozprawy doktorskiej. Głównym problemem postawionym w projekcie badawczym było pytanie: Jak wygląda pedagogiczna codzienność polskich placówek montessoriańskich w narracjach ich dorosłych użytkowników?

Sformułowane problemy szczegółowe, które były podstawą w rekonstrukcji opisu funkcjonowania placówek montessoriańskich:

- Jak opisują codzienność placówek montessoriańskich nauczyciele?
- Jak opisują codzienność placówek montessoriańskich rodzice uczęszczających tam dzieci?

Przedstawiony w prezentowanym artykule wycinek badań jest wynikiem analizy wywiadów przeprowadzonych z nauczycielkami i rodzicami dzieci montessoriańskich. W badaniach udział wzięło 10 nauczycielek i 10 rodziców. Do eksploracji wybrano 2 przedszkola i 6 szkół Montessori w Polsce. Badani pochodzili z województw: mazowieckiego, małopolskiego, dolnośląskiego, wielkopolskiego i opolskiego. Badanie na temat funkcjonowania placówek montessoriańskich realizowano metodą wywiadu narracyjnego (Kvale, 2012; Kaźmierska 1997; Silverman 2012; Konarzewski 2000; Konecki 2000). Dobór osób do badania odbył się za pomocą metody kuli śnieżnej. Wywiady realizowano wyłącznie z osobami, które były pozytywnie nastawione do badania. Taki dobór uczestników wywiadów, którzy zostali

³⁰ Ch. Marshall, *Montessori education: a review of the evidence base*, Npj Science of Learning, s. 7.

³¹ A. Lillard, N. Else-Quest, *The early years: evaluating Montessori education*. Science, vol. 313 (5797), 1893–1894, s. 3–7.

zarekomendowani, sprzyjał szczerym wypowiedziom poświadczonym faktami związanymi z funkcjonowaniem placówek montessoriańskich³². Badania stanowiły próbę pokazania indywidualnych doświadczeń i ocen, związanych z placówkami działającymi według założeń Montessori. Pozostawienie narratorkom decyzji doboru języka opowiadania skutkowało otrzymaniem zróżnicowanych kategorii opisu. Zastosowanie wywiadu narracyjnego wiązało się z respektowaniem proponowanej procedury prakseologicznej:

- w fazie objaśnień poinformowałam respondentki o celach i funkcjach wywiadu,
- wprowadzeniem do wywiadu było zdobycie zaufania rozmówczyń oraz stworzenie klimatu sprzyjającego rozmowie,
- w fazie głównej narracji przyjęto bierną postawę, rolą badacza było jedynie podtrzymanie interakcji za pomocą pozawerbalnych środków komunikacji, dając do zrozumienia, iż opowiadanie badanych jest ważne i interesujące;
- kolejna faza była uzupełnieniem niejasnych kwestii, jakie pojawiły się w trakcie wywiadu³³;
- po zakończeniu opowiadania, zadano pytania na podstawie wcześniej przygotowanych dyspozycji, sformułowane dyspozycje do wywiadu nie ograniczały zakresu wypowiedzi badanych, mogły one swobodnie swą wypowiedzią wykraczać poza zaproponowane przeze mnie ramy, dokonując indywidualnych interpretacji.

Sednem wykorzystywanego podejścia badawczego było ujmowanie przebiegu życia codziennego w placówkach montessoriańskich z punktu widzenia jego indywidualnego, niepowtarzalnego doświadczenia, analizowanego i relacjonowanego w perspektywie retrospektywnej respondentek. Ta część badań miała charakter eksploracyjny.

Analizując zgromadzony materiał badawczy, stworzono wstępną listę kategorii w taki sposób, że z transkrybowanych tekstów wypisano wszystkie tematy, które powtórzyły się więcej niż raz. Po dokonaniu transkrypcji wyłoniono następujące kategorie tematyczne:

- swoboda działania dzieci,
- samodzielność dzieci w organizowaniu sobie nauki,
- sposoby pracy dziecka,
- samodyscyplina dzieci,
- relacje między dziećmi,
- rola nauczyciela
- indywidualne podejście do dziecka,
- weryfikacja osiągnięć edukacyjnych.

Wyniki badań: Dziecko w placówce montessoriańskiej

Swoboda działania. W badanych narracjach temat swobody działania pojawiał się najczęściej. Zdaniem respondentek dzieci mają dużą swobodę działania. Dotyczy to szczególnie

³² I. Skórzyńska, C. F. Dobrze, B. Jonda, A. Wachowiak, *O złożonej relacji narratorek w kontekście badań historii życia kobiet w Polsce, Rumunii i byłej NRD okresu komunizmu* [w:] *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*, red. M. Piorunek, UAM Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2016, s. 48.

³³ K. Kaźmierska, *Biografia a tożsamość narodowa*, Uniwersytet Łódzki, Katedra Socjologii Kultury, Łódź 1997, s. 36–37.

swobodnego wyboru materiału, który chcą opanować oraz nad którym chcą pracować. Respondentki opowiadają o tym, w jaki sposób dzieci organizują sobie naukę.

Na początku każdego roku dzieci otrzymują od nauczyciela plany roczne, które zawierają zakres materiału, który powinien być zrealizowany w danym roku. Z tego planu rocznego wybierają sobie materiały, na których chcą pracować w konkretnym miesiącu. W przytoczonym fragmencie wypowiedzi jedna z nauczycielek w taki sposób opisuje swobodę dziecka w jednej z placówek Montessori:

[...] Założmy, wybiera sobie tam jakiś materiał z języka, na przykład, że chcą wziąć ortografię albo rozkład zdania, materiał z matematyki, na przykład dodawanie czy odejmowanie, dodawanie pisemne tam, na przykład z przyrody, rozwój żaby na przykład, i w tym momencie, jeżeli ten plan zrealizują, mogą sobie dopisać inne materiały, na których chcą jeszcze pracować. Jeżeli nad czymś musieli dłużej popracować w tym momencie, pod koniec tygodnia analizują, mówią: oj za długo siedziałem na dodawaniu pisemnym, teraz niestety muszę, na przykład, nie wiem, rozwój żaby przenieść sobie na kolejne dni, tutaj, no szczerze powiedziawszy, oni sami organizują sobie naukę [...] (N1)³⁴.

Inna respondentka natomiast definiuje swobodę również jako kontrolowaną. W przypadku kiedy dziecko nie chce pracować, to często musi interweniować nauczyciel, dziecko jest motywowane przez niego do dalszej pracy, może liczyć na pomoc nauczyciela. Jeżeli dziecko zaczyna pracę na jakimś materiale i nie ukończy jej, to nauczyciel sugeruje dziecku, że jednak powinno nadrobić i uzupełnić swoje braki:

[...] Często też jest tak, że mówią, że dzieci się bawią, że to nie jest nauka, że one przecież, to są lata stracone, jest wręcz przeciwnie, bo one nie są puszczone samopas, to ta wolność jest kontrolowana, są plany roczne, są plany tygodniowe, dziecko z tych planów tygodniowych też się musi wywiązać, no jeżeli po takim tygodniu, gdzie nie zrealizuje tego materiału, nagle sobie pisze co innego, to też jest od tego nauczyciel. Mówi, słuchaj no, ja nie widziałam żebyś, żebyś to, to zrobił, mówi, no nie zrobiłem, no to skoro zaplanowałeś, to teraz trzeba to skończyć. Czasem też jest tak, że każde dziecko zaczyna pracę na jakimś materiale i nagle mówi, a mi się nie chce i zmienia inny, zacząłeś, trzeba skończyć i to jest też taka konsekwencja, jest jak najbardziej, jest kontrola, no każdy gdzieś tam potrzebuje troszeczkę kontroli, ale jest to taka kontrola, może być kontrolowana prawda, że to jest po prostu w ten sposób, że my ufamy naszym dzieciom, ale jeżeli zaczynają kombinować i wiemy, że to dziecko kombinuje, no to też jest nasza rola taka, że my nie zostawiamy ich na samopas, tylko z kolei właśnie wspieramy, im pomagamy [...] (N2).

[...] mnie się podoba w tej pedagogice to, że dziecko ma tę swobodę działania, to, że dziecko nie jest ograniczone, że dajemy im możliwość rozwijania skrzydeł, bo często jest tak, że niestety podstawa programowa ogranicza dzieci [...] (N3).

Obie wypowiedzi pokazują pozytywne strony swobody, którą dzieci mają w placówkach montessoriańskich. Z jednej strony dziecko ma możliwość wyboru materiału, na którym chce pracować, oraz możliwość wyboru terminu, w którym chce go zrealizować, natomiast

³⁴ Symbolem N – oznaczono wypowiedź nauczycieli, natomiast R – wypowiedź rodziców.

z drugiej strony nie jest tak, że dziecko nic nie musi robić. Każde dziecko jest rozliczane z opanowanego materiału.

Swoboda w ujęciu koncepcji pedagogiki montessoriańskiej nie przez wszystkie respondentki jest w taki sam sposób rozumiana, znaczna część uważa, że nie wpływa ona korzystnie na prawidłową naukę i wyrażają swoje niezadowolenie z powodu braku właściwego poprowadzenia lekcji:

[...] no nie mówię, żeby posadzić dzieci w ławkach i uczyć, ale jednak troszkę zachęcić, w jakiś fajny sposób uatrakcyjnić zajęcia, a nie po prostu puścić dzieci tak samopas, no to, to było dla mnie takie, z jednej strony trochę intrygujące, że to taki sposób jest nauczania dzieci, a z drugiej strony takie trochę niepokojące też, bo uważam, że nie do końca pod względem nauczania dzieci były zaopiekowane dobrze [...] (N3).

Kolejny fragment wypowiedzi jednoznacznie świadczy o niezadowoleniu jednej z nauczycielek. Uważa ona, że swobodna praca uczniów nie będzie miała pozytywnych rezultatów w opanowaniu wymaganego materiału. Respondentka zdecydowanie wyraża swoją dezaprobatę względem takiego nauczania, ponieważ uważa, że zajęcia powinny być poprowadzone przez nauczyciela, a nie, że to dziecko samo organizuje sobie naukę:

[...] nie podobał mi się sposób, no właśnie sposób tej nauki indywidualnej, bo tego dziecka nikt nie poprawiał i dziecko pisząc z takimi błędami ortograficznymi i to nie przez to, że nie zna zasad, tylko przez to, że tych zasad nigdy nie miało okazji tak jakby się nauczyć je stosować, bo ono po prostu uczy się pisać tych literek, które poznało, a tak jakby, ja nie widziałam etapów wprowadzania zasad poprawiania dzieciom obrazków, poprawiania dzieciom tekstów pisanych, właśnie przez to, że wszystko, co dziecko stworzy jest teoretycznie piękne i to też, no fajnie zgadzam się, ale uważam, że powinno się być troszkę właśnie takim refleksyjnym i zastanowić się nad tym skąd biorą się błędy ortograficzne, skąd biorą się nieprawidłowe zdania niepoprawne gramatycznie, skąd bierze się pismo lustrzane, więc tego mi w tej szkole zabrakło [...] (N4).

Dla rodziców pojęcie swobody przejawia się szczególnie w odniesieniu do bezpieczeństwa ich dziecka. Posyłając swoje dziecko do przedszkola czy szkoły, oczekują zapewnienia pełnego bezpieczeństwa ze strony opiekunów, jednak przytoczony fragment wypowiedzi jednego z rodziców świadczy o tym, iż placówki montessoriańskie nie spełniają jego oczekiwań:

[...] nie podobało mi się właśnie to, że dzieci są takie puszczone samopas, jak dla mnie tam zasady bezpieczeństwa nie są w ogóle, tam w jakiś sposób respektowane, no ja uważam, że dziecko jednak powinno, nawet moje prywatne, powinno się bawić w takim miejscu, gdzie jest zabezpieczone, gdzie nie ma po prostu róbta co chceta, po belkach, w których mogą być gwoździe i różne inne rzeczy i to dla mnie nie jest ok. [...] (R1).

Kolejna wypowiedź również jest nasycona obawami rodzica, który obawia się o bezpieczeństwo swojego dziecka:

[...] dzieci tam większość czasu spędzają na przykład w ogrodzie dzikim, gdzie mogą zrywać sobie chwasty i chodzić po różnych belkach niezabezpieczonych, dzieci są wpuszczane do buszu i mogą sobie robić tam, co chcą, mimo że może być to niebezpieczne [...] (R1).

Rodzic zdecydowanie wyraża swoje niezadowolenie z opisanego miejsca, które nie jest bezpiecznym placem zabaw. Wypowiedź ta jednoznacznie wskazuje, iż dzieci mogą przebywać w miejscu, które nie do końca spełnia warunki bezpieczeństwa do przebywania tam, a nawet może zagrażać zdrowiu i życiu dziecka.

Swoboda działania nie oznacza, że dziecko może robić, co chce, ponieważ wolność, którą otrzymuje, jest kontrolowana i dostosowana do jego wieku. Dziecko ma możliwość dokonywania wyboru materiału, z którym chce pracować, ale wybór ten jest jednak kontrolowany przez wychowawcę. Obawy pojawiają się ze strony rodziców, ponieważ dla nich najważniejsze jest bezpieczeństwo ich dzieci, a swoboda kojarzy się im z brakiem zapewnienia bezpiecznego pobytu w placówce montessoriańskiej.

Samodzielność dzieci. Kolejną kategorią przewijającą się w narracjach osób badanych jest samodzielność dzieci, zawierająca w sobie silne pozytywne wartościowanie czynności, które dzieci wykonują same. Chodzi tutaj głównie o samodzielność poznawczą. Do tej kategorii włączano aktywności, które są wykonywane przez dzieci samodzielnie, bez pomocy nauczyciela. Są to: poszukiwanie wiedzy, rozwiązań problemów, organizowanie sobie nauki, ocena poprawności wykonanych zadań. Z przytoczonych wypowiedzi można wnioskować, że dzieci wykazują się dużą samodzielnością w placówkach montessoriańskich:

[...] Cenię na pewno to, że dzieci są bardzo, bardzo samodzielne i dużo rzeczy wykonują same, też że są dzieci zainteresowane wieloma rzeczami, że podejmują jakieś samodzielnie jakieś aktywności, że korzystają z tych różnych, z którymi pracują [...] (N3).

[...] Dajemy dziecku chwilę czasu, żeby jeszcze mógł sobie coś przemyśleć, przeanalizować, przejść jeszcze raz tok swojego rozumowania, bo często jest w dzisiejszych czasach niestety tak, jak jest jakakolwiek trudność, nagle nie potrafię, koniec. A my tutaj chcemy, żeby nasze dzieci myślały, żeby naprawdę kombinowały, chcemy, żeby były przedsiębiorcze [...] (N4).

Kolejne narracje pokazują, że dzieci w placówkach montessoriańskich są przygotowywane do samodzielnych poszukiwań rozwiązań tak, aby mogły poradzić sobie w dorosłym życiu:

[...] Dzieci są na pewno bardzo zdyscyplinowane, są zorganizowane, potrafią szukać wiedzy, potrafią ewentualnie zapytać, są samodzielne [...] (N5)

[...] nasze dzieci są kształcone właśnie po to, żeby one, one wiedziały jak szukać informacji, żeby wiedziały, żeby potem potrafiły zapytać, żeby potrafiły szukać różnych dróg rozwiązań, żeby nie bały się błędów [...] (N5)

[...] Są dzieci, no sama pani wie, że są takie, które szukają rozwiązania, żeby tylko nic nie zrobić, prawda?, no, ale tak jak mówię, one też potem dochodzą do tego wniosku, że oj kolega zrobił tyle, a ja nie zrobiłem nic i to też nie jest tak, że to powiedziała koleżanka czy tam powiedziała pani właśnie to, to jest to, że staramy się uczyć dzieci, że one mają same dojść to tego, co robiły dobrze, co zrobiły źle [...] (N6).

Z kolejnej wypowiedzi można konstatować, iż początki pobytu w placówce montessoriańskiej mogą nie być łatwe, zwłaszcza dla dzieci, które nie są jeszcze na tyle samodzielne, aby mogły same wykonywać rozmaite czynności:

[...] Początek może być trudny, bo mamy dzieci, które założmy, że są z naszego przedszkola, więc one już znają zasady, ale też mamy dzieci, które do nas dochodzą i nagle dla nich taka forma nauki jest niewyobrażalna i początek, te pierwsze tygodnie, są dla dziecka trudne, bo jednak po pierwsze ma samo myśleć, ono ma samo sobie wybrać materiał, na którym będzie pracowało [...] (N4).

Narracje rodziców również pozytywnie wartościują kategorię samodzielność dzieci. Rodzice wyrażają zadowolenie, gdy ich dzieci same próbują przygotować sobie materiały, z którymi chcą samodzielnie pracować:

[...] są takie sytuacje, że dziecko przychodzi do domu i mówi, mamó dzisiaj pracowałem na czymś takim i gdzieś tam samodzielnie próbuje w domu stworzyć podobny materiał [...] R6.

[...] w ogóle wyjątkowe jest to, że przez godzinę czasu w domu potrafi się bawić samodzielnie i on mnie w ogóle nie potrzebuje [...] R9.

Kolejna wypowiedź rodzica pokazuje, że jest dumny, gdy jego dziecko potrafi bezinteresownie pomóc swojemu koledze podczas ubierania się :

„[...] fajnie jest, gdy idę po moje dziecko i widzę jak samo bez pomocy nauczyciela pomaga młodszemu koledze ubrać się [...] R8.

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że dzięki wypracowanej w placówce kreatywności, dzieci będą samodzielnie potrafiły podejmować decyzje, a także będą poszukiwać rozwiązań rozmaitych problemów. Dziecko, przebywając w placówce montessoriańskiej, uczy się zaradności, aby w dorosłym życiu nie bało się podejmować wyzwań. Pobyt w placówce Montessori przygotowuje dzieci do bycia samodzielnym. Samodzielność dotyczy przede wszystkim aktywnego uczestnictwa w wykonywaniu codziennych czynności, a to z kolei stanowi okazję do nauki.

Sposoby pracy dziecka są również często wymienianą kategorią. Dzieci chętnie korzystają z narzędzi, które ułatwiają im sygnalizowanie problemów. Respondentki najczęściej wymieniały tak zwany stolik lub kącik zgody. Jest to miejsce, gdzie dzieci mogą rozmawiać o swoich troskach i niepowodzeniach:

[...] podobało mi się, na przykład stworzenie stolika zgody, takiego kącika, gdzie można było porozmawiać, na przykład o jakimś konflikcie i też właśnie te metody mediacji z dziećmi i nauki, właśnie rozwiązywania konfliktów i problemów, bardzo mi się podobają i też wykorzystuję w swojej pracy i to było dla mnie właśnie taką bardzo też atrakcyjną rzeczą [...] (N1).

Drugim, często pojawiającym się w narracjach sposobem powiadamiania o swoich problemach, jest dzwoneczek. Gong dzwonka informuje o tym, gdy według zasad powinna panować cisza:

[...] jeżeli chodzi o taką pracę, może to jeszcze ogólnie, odchodząc od materiałów, jak dzieci pracują, na przykład, jedni za głośno, bo ktoś tam głośniej rozmawia, dzieci w klasie mają albo dzwoneczek albo właśnie taki mały gong i mogą po prostu sobie w niego delikatnie uderzyć, wtedy wszyscy wiedzą, że... że jest za głośno i naprawdę w klasie jest cisza, w klasie milknie [...] (N1).

[...] bardzo mi się podoba metoda kiedy dzieciom jest za głośno w sal i chcą, żeby ktoś się wyciszył, to dzwonią one dzwoneczkiem, z tym że za głośno

dla dzieci było, jeśli ktoś powiedział coś głośniejsze, bo tam w trakcie tej indywidualnej pracy musi być totalna cisza, zupełna cisza [...] R3.

Ciekawym sposobem anonsovania problemów, o którym wspominały respondentki, były światła wzorowane na sygnalizacji ulicznej, każde dziecko ucząc się ma takie światła.

[...] bardzo fajna metoda, tak samo też mamy światła. Światła to są takie, takie jak sygnalizacja świetlna; jest zielony, czerwony i żółty, raczej zielony, żółty, czerwony i jeżeli dziecko patrzy na materiale i ma takie światelko wystawione zielone, to dla nauczyciela jest informacja, spokojnie sobie radzę, wszystko jest w porządku. Jeżeli dziecko zasygnalizuje żółte, to mam jakiś problem, ale jeszcze próbuję, ale nauczyciel widzi, jeżeli po prostu w tym momencie nie pracuje z innym dzieckiem, to może ewentualnie podejść zobaczyć, co, co się dzieje, ewentualnie coś zasugerować, czy tam razem dojść do rozwiązania, no i na pewno jest to, to czerwone i to jest taka, taka informacja dla nauczyciela, ale również dla starszych kolegów, nie umiem dalej, utknąłem, nie, nie potrafię dalej, potrzebuję pomocy, także to też jest bardzo fajna rzecz [...] (N2).

Przytoczony fragment wypowiedzi pokazuje, że nauczyciel daje chwilę czasu, żeby dziecko mogło jeszcze raz sobie coś przemyśleć, przeanalizować jeszcze raz tok swojego rozumowania. Dzieci nie są zdane tylko na siebie, ale również w każdej chwili mogą liczyć na pomoc kolegów lub nauczyciela.

W placówkach montessoriańskich każde dziecko ma możliwość zgłaszania problemów swojemu nauczycielowi podczas pracy własnej. Dzieci wspólnie z nauczycielem mają ustalone sposoby zgłaszania problemów tak, aby nie został zakłócony rytm pracy innych dzieci.

Samodyscyplina dzieci. Narracje, w których wymieniana jest samodyscyplina dzieci, pojawiały się licznie. Dzieci codziennie spotykają się na kręgu porannym, omawiają materiał, na którym pracowały i opowiadają o tym, który już skończyły, który już opanowały, albo mówią o jakiś trudnościach, np., że dzisiaj pracowało na potęgowaniu, ale sprawiło mu to problem i jutro będzie to dalej kontynuowało. Dzieci mają swoje plany roczne, które otrzymują od nauczyciela. Jest to plan, który zawiera zakres materiału, który powinien być zrealizowany w przeciągu roku. Z tego planu rocznego wybierają sobie materiały, na których chcą pracować w konkretnym miesiącu czy nawet w konkretnym tygodniu. Jeżeli zrealizują terminowo założone zagadnienia, mają możliwość pójść krok dalej i wybierają kolejne materiały, z którymi chcą popracować. Jeżeli natomiast nad jakimś zagadnieniem musiały popracować dłużej niż powinny, a z kolei mniej czasu poświęciły na inną dziedzinę, to pod koniec każdego tygodnia analizują sytuację i przenoszą naukę z niezrealizowanego materiału na kolejne dni. Według indagowanych nauczycielek, materiał, który dzieci zaplanowały do zrealizowania, konsekwentnie muszą ukończyć. Respondentki w pełni ufają dzieciom i są przekonane, że dzieci podczas swojej pracy nie ściągają i dzięki samodyscyplinie potrafią samodzielnie rozwiązywać zadania:

[...] my naszym dzieciom ufamy i na przykład materiał, który właśnie z dodawania pisemnego, dzieci zawsze mają z tyłu na to odpowiedź, dla nich jest to, dla nas jest to świetne rozwiązanie, ale dzieci, one nigdy nie patrzą do tyłu, owszem patrzą jak już skończyły, założymy tam ileś zadań, nie ma czegoś takiego jak ściąganie. Owszem, jeżeli mamy dzieci, które do nas dochodzą, no to one w tym momencie, no próbują gdzieś tam, prawda, mówią no co ty głupi jesteś, przecież z tyłu jest, a ty się będziesz męczył, ale wtedy te, które już dłużej pracują, mówią, no, ale słuchaj, to nie o to chodzi, co z tego, że ja przepiszę

wynik, jak ja nie wiem jak, jak to zrobić i naprawdę tutaj taka samodyscyplina dzieci jest na bardzo wysokim poziomie, także to, że jest z tyłu odpowiedź, to nie oznacza, że dziecko przepisze [...] (N1).

Rodzice akceptują zasady panujące w placówkach montessoriańskich. Według nich stopniowanie trudności w wykonywaniu rozmaitych czynności motywuje dzieci do wykonywania coraz to trudniejszych zadań:

[...] według mnie fajne jest to, też jest taka dyscyplina, że dzieci od początku uczą się tych czynności po kolei, że zaczynają najpierw, nie wiem, od nauki zapinania guzików, potem na przykład zamka i tą trudność się stopniuje, to taki w sumie też porządek [...] R6.

Samodyscyplina jest wpisana w porządek montessoriański, przejawia się ona nie tylko w konsekwentnym wypełnianiu obowiązków, ale również wiąże się z przestrzeganiem zasad organizacyjnych. Jak pisze P. Lillard: „prawdziwa edukacja może się rozpocząć w klasie, w której dzieci osiągnęły samodyscyplinę i tym samym wolność własnego rozwoju. Właśnie ku temu celowi zmierza cała filozofia i metodologia Montessori i w nim także włoska pedagog pokładała tak wielką nadzieję dla ludzkości”³⁵.

Relacje między dziećmi. Kolejną wyrażaną w narracjach postawą, zawierającą w sobie zarówno pozytywne, jak i negatywne wartościowanie wśród respondentek, są relacje między dziećmi. Do tej kategorii zaliczono wszelkie przejawy wzajemnej współpracy oraz pomocy. Część respondentek wymienia brak rywalizacji wśród dzieci. Dzieci wzajemnie się wspierają, starsze natomiast mają możliwość opieki nad młodszymi:

[...] plus jest dla takich młodszych dzieci, ponieważ biorą przykład z tych starszaków, starsze dzieci też mają możliwość opieki nad młodszymi, z kolei tak w drugą stronę, jeżeli nie posiadają rodzeństwa, na przykład młodszego [...] (R2)

[...] uważam na pewno za duży plus dla trzylatków, bo jednak, no próbują naśladować tych starszaków, tak, nie wiem, jakoś tam się uczą jakiejś tej pomocy [...] (R3)

[...] są też takie sytuacje, że po prostu, no dziecko mówi; jak skończysz, to daj mi znać, ale nigdy nie było klótni, nigdy nie było jakiejś awantury, że ja to też chcę, tak one po prostu wiedzą, że no zajęte, no trudno, muszę teraz co innego znaleźć. Także to też na pewno jest bardzo fajne [...] (N4).

[...] dzieci wzajemnie się wspierają, pomagają, tutaj po prostu nie ma chorej konkurencji [...] (N5).

Jeżeli młodsze dziecko nie potrafi czegoś samodzielnie wykonać, to często prosi o pomoc starszego kolegi:

[...] na pewno, jeżeli chodzi o Montessori, dzieci pomagają sobie wzajemnie, czyli jak młodsze dziecko nie wie, to wcale nie czeka, to, to nie, nie czeka na, na nauczyciela, żeby też podszedł i pomógł, ale często jest tak, że po prostu jest kolega starszy, który już na tym materiale pracował [...] (N3).

³⁵ P.P. Lillard, *Montessori. Nowoczesne podejście...*, s. 120.

Niektórzy rodzice uważają że mieszane wiekowo grupy nie mają pozytywnego wpływu na rozwój i relację między dziećmi, ponieważ uważają, iż starsze dzieci naśladują młodsze, co skutkuje według nich regresją rozwojową:

[...] starszaki tak naprawdę nie mają z kogo brać tego przykładu, tak i czasem, no nie ukrywając, naśladują te maluszki, o może tak pod względem zachowania [...] (R2).

[...] ja jakbym na pewno miała kolejne dziecko, to już bym dała na pewno do normalnego przedszkola, no bo jednak dziecko w grupie rówieśniczej inaczej funkcjonuje, no ma z kogo brać przykład, tak, no i tak jak mówię, dla małych dzieci jak najbardziej wzornictwo biorą, a starsi w odwrotną stronę trochę tak dziecinnieją naprawdę [...] (R2).

[...] wydaje mi się że lepiej byłoby dla rozwoju mojej córki, żeby ona była w grupie rówieśniczej, żeby ona brała przykład z takich rówieśników, a nie z takich małych dzieci [...] (R1).

Pojawiły się również narracje, w których badane nie zauważyły współpracy pomiędzy dziećmi. Były to osoby, które przywiązują dużą wagę do rozwijania umiejętności interpersonalnych. Uważają, że w placówkach, w których pracowały, nie zauważyły współpracy wśród dzieci:

„[...] mogę powiedzieć o współpracy dzieci, że właśnie tej współpracy nie do końca tam właśnie widziałam, a ja jestem jednak osobą, która preferuje takie uspołecznienie bardzo duże dzieci, a tam jednak były takie bardziej nastawienie na indywidualum, na jedno dziecko, na to, żeby ono się rozwijało zgodnie ze swoim, takim naturalnym rozwojem, naturalnymi możliwościami, naturalnymi potrzebami i tej współpracy tam, no widziałam bardzo mało, być może też ten czas, pół roku to było może za krótko, ale jednak tej współpracy widziałam bardzo mało [...] (N1).

W przytoczonej wypowiedzi rodzica można również wyczuć jego niezadowolenie z powodu braku relacji interpersonalnych wśród dzieci:

[...] szkoda, że tam mało jest takiej współpracy między dziećmi, bo żeby ono się rozwijało zgodnie ze swoim takim naturalnym rozwojem, naturalnymi możliwościami naturalnymi, potrzebami, to taka współpraca jest ważna (R1).

Analizując wypowiedzi narratorów można dostrzec zarówno pozytywne, jak i negatywne wartościowanie kategorii *relacje między dziećmi*. Z jednej strony dzieci mogą liczyć na wzajemną współpracę, z drugiej strony narracje pokazują, że wśród dzieci brakuje relacji koleżeńskich. Pozytywną cechą, jaką można dostrzec, jest brak rywalizacji między dziećmi oraz pomoc starszych kolegów tym młodszym. Negatywne stanowisko rodziców pojawiło się wobec grup mieszanych wiekowo. Zdaniem rozmówców pobyt starszych dzieci z młodszymi może okazać się niekorzystny, ponieważ może to powodować u starszych dzieci utratę zdolności bądź umiejętności, które już nabyły.

Nauczyciel w placówce montessoriańskiej

Rola nauczyciela. Do kategorii „rola nauczyciela” należały te elementy pracy nauczycieli, które dają możliwość obserwacji dzieci. Za pozytywną cechę badane uważają brak pogoni za realizacją podstawy programowej, owszem, ona jest realizowana, ale sposób realizacji nie jest narzucany:

[...] sposób realizacji jest dowolny, to nie jest tak, że narzucają nam podręcznik i pewne rzeczy narzuca nam dyrekcja, po prostu to jest to, że my mamy tą swobodę działania i to my, obserwując dzieci, wiemy, jaka forma jest dla nich najlepsza [...] (N5).

Jeżeli uczeń wykazuje jakieś szczególne zainteresowania, to w tym przypadku nauczyciel poszukuje wiadomości w Internecie i sam przygotowuje materiał dla tego ucznia, aby rozwijać jego pasję. Nauczyciel w placówkach montessoriańskich pełni rolę mentora, wyciągnie pomocną dłoń, pomoże znaleźć właściwe rozwiązanie na nurtujący ucznia problem, udzieli mu odpowiednich porad:

[...] nauczyciel podchodzi, rozmawia z nim, razem podejmują decyzję, chociaż nie jest tak, że nauczyciel mówi: masz teraz zrobić [...] (N6).

[...] nauczyciel stara się tego nie korygować aż tak, ewentualnie może tylko zapytać, czy na pewno, czy to dobrze brzmi [...] (N5).

Rodzice są świadomi, jaką rolę pełni nauczyciel montessoriański, jego zadaniem nie jest przekazanie dziecku gotowej wiedzy, ale pokierowanie nim tak, aby samo ją zdobyło:

[...] z tego, co się orientuję, to nauczyciel musi cały czas, czy to dotyczy jedzenia, czy pracy, czy właśnie planowania pracy z każdym dzieckiem czy planowania pracy z grupą, dostosowywać, podążać za tym, co się dzieje w sali [...] (R10).

Dzięki swobodzie działania i obserwacji dzieci nauczyciel wie, jaka forma wsparcia i nauczania jest dla nich najlepsza. Należy tutaj również wspomnieć o tym, iż praca nauczyciela montessoriańskiego nie ogranicza się tylko do biernego obserwowania swoich wychowanków. Respondentka-nauczycielka tłumaczy, co również należy do ich obowiązków:

[...] kwestia potem wyników, czy tam inaczej ogarnięcia, czy tam zrozumienia tematów jest potem też, no przez nas rozliczana, bo my jesteśmy z niej rozliczeni, czy dziecko potrafi. Jeżeli dziecko skończyło pracę na jakimś materiale, na przykład, nie wiem, twierdzi, że już potrafi pisać, nie, na przykład mnożyć, dodawać na liczydło, no to wtedy też jest takie zadanie. Jeżeli dziecko wie, podchodzi nauczyciel i mówi proszę pani, ja już potrafię, ja już umiem, chcę pani pokazać, jest pani proszona, dziecko pokazuje, że to już potrafi i w tym momencie, przy planie rocznym pani składa podpis albo dziecko może sobie samo zaznaczyć – to, to już zdałem [...] (N2).

Nauczyciel-wychowawca w placówce montessoriańskiej nie tylko przyjmuje bierną postawę, ale dzięki obserwacji skupia się na poszczególnych zachowaniach dzieci, a to z kolei pozwala na zasugerowanie odpowiednich materiałów dla każdego dziecka.

Indywidualne podejście do dziecka. Potrzeba traktowania dziecka podmiotowo to często wymieniana kategoria. Wiąże się ona z poczuciem wartości każdego dziecka. Respondentki

opowiedziały, że jeżeli dziecko interesuje się szczególnie jakimś tematem lub przejawia zdolności w danej dziedzinie, to są tworzone dla niego dodatkowe materiały, które mogą posłużyć do rozwijania jego pasji i zainteresowań:

[...] jeżeli pani zauważy, że dziecko, na przykład interesuje się, nie wiem, właśnie budową człowieka, interesuje się ogólnie człowiekiem, to pani szuka, czy to w Internecie, czy sama tworzy materiał, który może potem też podać dziecku, czy zaproponować dziecku jako rozwijanie jego pasji, jego zainteresowań [...] (N2).

O tym, że dla rodziców ważne jest, iż ich dziecko może liczyć na pomoc wychowawcy, świadczy poniższa wypowiedź:

[...] mają tam pracę własną, czyli pracują z materiałami na sali, gdzie opiekun może im pokazać jak je wykorzystywać. To też jest dla mnie w porządku, że jednak dziecko może liczyć na pomoc w razie, gdyby sobie z czymś nie poradziło [...] R7.

Według respondentek dzieci mają możliwość rozwoju w różnych dziedzinach i są indywidualnie traktowane. O poczuciu traktowania dziecka indywidualnie mówią głównie nauczycielki placówek montessoriańskich. Natomiast nie wszyscy rodzice, zwłaszcza młodszych dzieci, pozytywnie oceniają indywidualne podejście do dziecka i nierównomierne rozłożenie poświęcanego im czasu, ponieważ według nich, podczas gdy nauczyciel zajmuje się pewną grupą dzieci, to innym w tej sytuacji nie jest zapewniona odpowiednia opieka:

[...] pani była bardziej skupiona, że tak powiem na tych siedmiolatkach tutaj, bo musiała jednak im pomóc, a trzylatki były zostawione jak dla mnie na pastwę losu [...] (R3).

Z powyższych wypowiedzi można wnioskować, że każde dziecko jest traktowane indywidualnie. Szczególnie gdy okazuje ono zainteresowanie jakimś nowym zagadnieniem, to wtedy nauczyciel przygotowuje dodatkowe pomoce dydaktyczne. Jedyny zarzut, jaki można dostrzec pod adresem nauczycieli, to brak równomiernie poświęconego czasu dla każdego dziecka.

Weryfikacja osiągnięć edukacyjnych. Do tej kategorii zaliczono różne formy ewaluacji. Najczęstsza formą, o której opowiadały badane nauczycielki, są zeszyty w formacie A4, które towarzyszą dzieciom przez trzy lata. Na podstawie zapisanych w nich treści, dzieci mogą sobie sprawdzić i zweryfikować swoje postępy w nauce. Jedna z respondentek tak je opisuje:

[...] jak na przykład postrzegali rozwój żaby w klasie pierwszej, a na przykład, a w klasie trzeciej dowiedzieli się czegoś nowego i chcą sobie jeszcze dopisać do tego nowe informacje, o których się dowiedzieli. Dzięki temu dzieci mają możliwość, aby coś tam jeszcze dopisać, nie robiąc tego dwa razy, albo tworzą drugi raz, ale już bardziej rozbudowany [...] (N5).

Jeżeli chodzi o ocenianie, to jest ono w formie procentowej:

[...] dziecko otrzymuje procenty, na przykład, nie wiem, za ten test otrzymałeś osiemdziesiąt siedem procent, jakiś inny test pisało, to będzie już masz dziewięćdziesiąt procent i dziecko widzi ten progres, czyli widzi, że jest postęp, no jak jest troszeczkę gorzej, no to, oj chyba się nie nauczyłem, ale to też nie ma już takiej rywalizacji między nimi, że ty masz czwórkę, ja też mam czwórkę, a co, albo ja mam tróję, po prostu są procenty i to naprawdę jest świetnie (N5).

Inną formą przekazywania informacji o postępach dziecka jest używanie kolorowych długopisów. Indagowana nauczycielka mówi:

[...] koleżanka wprowadziła taką zasadę, że po każdych zajęciach ona dokonuje podpisu, ale w danym kolorze i to też jest tak samo jak światełka, to też jest informacja dla rodziców i dla dziecka, jak nauczyciel ocenia pracę dziecka na zajęciach. Bo na przykład niekiedy jest tak, że to dziecko, tak jak już powiedziałam, dzisiaj nie ma ochoty i ono nic, nic robić nie będzie, no to na przykład, jeżeli to jest raz, no to dostanie ten taki żółty podpis, czy tam pomarańczowy, tak żeby był bardziej widoczny i dziecko widzi, oj jednak nauczyciel to zauważył, albo dzisiaj nic nie zrobiłem, albo zrobiłem niewiele. Oczywiście uwielbiają, jeżeli są same zielone podpisy, no bo to wtedy one też czują się takie dowartościowane, one nie chcą od nas potwierdzenia, czy zrobiły dobrze, ale dla nich to jest super, no fajnie, fajnie tak, a jak jest czerwony, to najlepiej jakby nie pokazywali rodzicom zeszytu (N2).

Z kolei dla rodziców ważna jest komunikacja z nauczycielem, który przekazuje podczas rozmowy informacje odnośnie postępów dziecka:

[...] Mamy rozmowy też w tym przedszkolu z paniami i co roku mamy tam jakieś podsumowania, jak to wygląda. Ogólnie jesteśmy cały czas w kontakcie z nauczycielami [...] (R4).

Kolejna wypowiedź dotyczy sukcesów osiągniętych podczas egzaminów ósmoklasistów:

[...] powiem szczerze, wyniki były bardzo dobre, byliśmy powyżej średniej województwa, powyżej średniej gminy i powyżej średniej kraju, więc pod tym kątem tutaj no wiemy, że robimy dobrą pracę, aczkolwiek, tak jak mówię, my nie jesteśmy, nie jesteśmy zwolennikami testów i nasze dzieci też wiedzą, że no te testy są, bo muszą być, żeby się potem dostali do szkół (N3).

Respondentka z dumą opowiada o sukcesach swoich podopiecznych, jest przekonana o słuszności koncepcji pedagogiki Montessori, zdaje sobie sprawę, że to dzięki takiemu podejściu dzieci poradzą sobie w życiu:

[...] chcemy żeby nasze dzieci myślały, żeby naprawdę kombinowały; chcemy, żeby były przedsiębiorcze, bo w dzisiejszych czasach nie możemy powiedzieć, jaki zawód będzie przyszłościowy, nie możemy powiedzieć, że – nie wiem – masz się uczyć informatyki, bo informatyk to przyszłościowy zawód. Nasi absolwenci już są w normalnych placówkach i są na pewno bardzo zdyscyplinowani, są zorganizowani, potrafią szukać wiedzy, potrafią ewentualnie zapytać, są samodzielne, więc pod tym kątem naprawdę nasi absolwenci chwalą sobie to, że mieli taką możliwość, bo tutaj, no szczerze powiedziawszy, oni sami organizują sobie naukę, owszem przy pomocy nauczycieli (N2).

Konkludując w każdej placówce montessoriańskiej jest wypracowany własny system weryfikowania osiągnięć edukacyjnych dzieci. Nie ma tutaj typowego oceniania szkolnego, nauczyciele skupiają się przede wszystkim na ocenianiu kształtującym lub stosują ocenianie procentowe.

W opiniach nauczycieli i rodziców pewne kategorie są postrzegane pozytywnie a inne negatywnie. Aby dziecko było samodzielne, należy stworzyć mu ku temu warunki. Zdaniem Montessori: „dziecku należy otworzyć drzwi», przygotowując mu odpowiednio otoczenie oraz ograniczyć przeszkody, dzięki czemu dziecko ma łatwy dostęp do specjalnie

przygotowanych materiałów”³⁶. Zgodnie z koncepcją montessoriańską przedmioty, które znajdują się w otoczeniu dziecka, powinny być dostosowane do wzrostu dziecka, aby mogło swobodnie z nich korzystać, ponieważ to ma duży wpływ na rozwijanie samodzielności u dzieci. Dzieci mające wolny wybór korzystają z przygotowanych pomocy odpowiednio do swoich zainteresowań. Często jest tak, że dzieci nie korzystają ze wszystkich przygotowanych materiałów. Najczęściej korzystają z tych, którymi najbardziej są zainteresowane³⁷. W założeniach swojej koncepcji Montessori wielokrotnie podkreśla, iż tylko odpowiednio przygotowane otoczenie, bogate w różnorodne bodźce, może pobudzać różne formy aktywności dziecka, a częścią tego otoczenia jest nauczyciel-wychowawca, który musi dostosować je do potrzeb dziecka³⁸. W edukacji w systemie Montessori jest to spełnione dzięki odpowiednio przygotowanym materiałom dydaktycznym oraz zachęcaniu dzieci do podejmowania działań z ich wykorzystaniem. Dziecko w edukacji Montessori ma możliwość wyboru materiału, na którym chce pracować, oraz możliwość wyboru czasu, miejsca, sposobu i formy działania. Taki samodzielny wybór działania i samodzielna jego realizacja wpływa na opanowanie umiejętności samodzielnego uczenia się³⁹. Bardzo ważne jest również, aby proponować dziecku coraz to bardziej atrakcyjne tematy oraz problemy do rozwiązywania, które mogą wzbudzić zainteresowanie dziecka⁴⁰. Nauczyciel odgrywa tutaj kluczową rolę, ponieważ nieustannie musi poznawać dziecko, co umożliwi pełną realizację jego potencjału i możliwości rozwojowych. Nauczyciel w systemie montessoriańskim nie ocenia natychmiast dziecka, nie poprawia jego działań oraz nie udziela natychmiastowej pomocy. Jego rola jest bierna, potrafi pokierować dzieckiem tak, aby potrafiło ono działać samodzielnie. Zdaniem Montessori wychowawca powinien wzorować się na postawie Jana Chrzciciela „trzeba, by On wzrastał, a ja żebym się umniejszał”⁴¹.

Z wypowiedzi badanych można wnioskować, iż zasady koncepcji Montessori są w badanych placówkach montessoriańskich w pewnym stopniu spełnione. Istotne znaczenie w rozwijaniu samodzielnego uczenia się w edukacji Montessori ma indywidualne podejście do każdego dziecka. W klasach Montessori każdy uczeń może pracować we właściwym dla siebie tempie i dogodnym czasie. Trudno nie zgodzić się z S. Guz, że „edukacja w systemie M. Montessori kładzie większy nacisk na proces uczenia się aniżeli proces nauczania. Stwarza korzystne warunki do opanowania przez dzieci umiejętności samodzielnego uczenia się oraz rozwinięcia motywacji do stałego doskonalenia się i zdobywania nowych kompetencji, a także do rozbudzenia potrzeb poznawczych i czerpania satysfakcji z ich zaspokajania. Tym samym można się spodziewać, że dobrze przygotowuje do ciągłego samokształcenia, które łącznie z samowychowaniem ma duże znaczenie dla jakości życia jednostki i procesu jej samorealizacji, jak też dla właściwego jej funkcjonowania w społeczeństwie”⁴².

Mimo wielu wymienionych zalet pod adresem placówek funkcjonujących według założeń Montessori, to również nie trudno doszukać się krytycznych uwag. Negatywnej ocenie

³⁶ M. Montessori, *Sekret dzieciństwa...*, s. 135.

³⁷ Ibidem, s. 148.

³⁸ Ibidem, s. 135.

³⁹ S. Guz, *Przygotowanie do samokształcenia w edukacji Marii Montessori* [w:] *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza (red), Wydawnictwo Palatum, Łódź 2014, s. 78.

⁴⁰ Ibidem, s. 76.

⁴¹ M. Montessori, *Sekret dzieciństwa...*, s. 135.

⁴² S. Guz, *Przygotowanie do samokształcenia...*, s. 81.

podlega swoboda działania dzieci. Według nauczycielek pozwolenie dziecku na zbyt dużą swobodę nie wpływa korzystnie na prawidłową naukę. Zarzuty są skierowane w stronę niewłaściwego sposobu prowadzenia zajęć, które są mało atrakcyjne i nie motywują do działania. Ponadto informatorki krytykują *indywidualną pracę dzieci*, z uwagi na to, że dzieci, przyswajając dany materiał, często uczą się z błędami, które nie są korygowane przez nauczyciela. Oczekiwania rodziców dotyczące bezpieczeństwa ich dzieci, nie są spełnione. Uważają oni, że dzieci często mogą bawić się lub spędzać czas w miejscach, które nie spełniają warunków bezpieczeństwa. Kolejną kategorią, która zawiera negatywne wartościowanie są *relacje między dziećmi*. Tutaj najwięcej zarzutów mają rodzice starszych dzieci, które naśladują w sposób niekontrolowany młodsze dzieci, co może mieć ujemny wpływ na ich rozwój. Nauczycielki z kolei negatywnie oceniają współpracę między dziećmi, której w ogóle nie zauważają. Według nauczycielek nakierowanie na indywidualną naukę i brak relacji koleżeńskich może prowadzić do społecznego wychowania. W kategorii *indywidualne podejście do dziecka* również można odnaleźć negatywne głosy indagowanych. Zdaniem rodziców ich dzieci nie są traktowane indywidualnie. Twierdzą, że nauczyciel nie jest w stanie przeznaczyć wystarczająco dużo czasu każdemu dziecku. Według nich takie dzieci są „zostawione na pastwę losu” (R3).

Wnioski i zakończenie

Wyniki przeprowadzonej analizy fragmentu badań dostarczają pewien zasób wiedzy na temat placówek funkcjonujących zgodnie z założeniami M. Montessori. Z jednej strony narracje pokazują pozytywne strony edukacji i wychowania w systemie montessoriańskim, natomiast z drugiej strony można doszukać się również opinii dotyczących negatywnego wpływu placówek montessoriańskich na rozwój dzieci.

Podczas analizy materiału badawczego wyłania się niejednoznaczna ocena w postrzeganiu niektórych omawianych kategorii, takich jak: *swoboda działania*, *relacje między dziećmi*, *indywidualne podejście do dziecka*. Zdaniem części rodziców *swoboda działania* w placówkach montessoriańskich postrzegana jest jako niekontrolowana: dzieci mogą robić, co chcą, co często wiąże się również z brakiem zagwarantowania odpowiednich warunków bezpieczeństwa. Z drugiej strony nauczycielki nie zgadzają się z takimi opiniami, ponieważ ich zdaniem aktywności dzieci są pod stałą kontrolą.

Także odmienne znaczenie kategorii *relacje między dziećmi* nadają rodzice i nauczycielki. Rodzice wyrażają swoje obawy wobec grup mieszanych wiekowo: według nich dzieci starsze, przebywające z młodszymi koleżankami i kolegami, nie mają wzorców do naśladowania. Natomiast nauczycielki w większości nadają afirmatywne znaczenie tej kategorii. Ich zdaniem dzieci razem współpracują i wzajemnie sobie pomagają. Nie zauważyły przejawów rywalizacji, dzieci potrafią się wspierać. Wypowiedź tylko jednej nauczycielki kwestionuje rolę współpracy. Twierdzi ona, że w placówce w której pracowała, nie zauważyła współpracy między dziećmi.

W kategorii *indywidualne podejście do dziecka* rodzice negatywnie oceniają indywidualny sposób traktowania dziecka. Ich zdaniem nauczyciel nierównomiernie poświęca swój czas każdemu dziecku. Głównym zarzutem jest brak zapewnionej opieki, zwłaszcza młodszym dzieciom, podczas indywidualnej pracy z dzieckiem, pozostałe dzieci nie mają odpowiedniej opieki. Pozytywne strony indywidualnej formy pracy dostrzegają nauczycielki. Twierdzą one, iż każde dziecko traktowane jest podmiotowo. W zależności od potrzeb

dzieci przygotowywane są dla nich materiały w taki sposób, aby mogły rozwijać swoje pasje i zainteresowania. Dzięki pomysłowości nauczycielki potrafią zainspirować do rozwijania kreatywności dzieci na miarę ich indywidualnych potrzeb i możliwości.

Pozostałe kategorie wyróżniają się znaczeniem afirmującym. *Kształtowanie samodzielności u dzieci, sposoby pracy dziecka, samodyscyplina, rola nauczyciela, weryfikacja osiągnięć edukacyjnych* nie budzą zastrzeżeń. Nauczycielki i rodzice są świadomi, że samodzielność i samodyscyplina prowadzi do wszechstronnego rozwoju: „dzięki niej uczeń organizuje swój proces kształcenia, planuje swoją pracę, bierze za nią odpowiedzialność, ponosi konsekwencje swoich wyborów. Przez ten sposób funkcjonowania w szkole uczy się tego, co jest nieodłącznym elementem życia”⁴³.

Dokonując refleksji na temat wyników badania, warto zastanowić się nad sceptycznym nastawieniem niektórych narratorów, zwłaszcza rodziców. Różnice w wypowiedziach między nauczycielkami a rodzicami mogą być spowodowane – zwłaszcza u rodziców – brakiem dostatecznej wiedzy na temat funkcjonowania placówek montessoriańskich oraz ich własnymi, odmiennymi doświadczeniami ze szkół. O pobieżnej znajomości koncepcji Montessori świadczą wyniki badań uzyskanych przez I. Zwierzchowską. Badaczka dokonała eksploracji motywów wyboru placówki montessoriańskiej. Badania wykazały, że 37% rodziców posiada znikome wiadomości dotyczące systemu pedagogicznego Montessori. Rodzice nie są w pełni świadomi zastosowania koncepcji Montessori. Ich wiedza zawęża się tylko do ogólnych założeń⁴⁴.

W tym miejscu warto również wspomnieć o badaniach, które przeprowadziła A. Jacewicz wśród studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej z Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Eksploracja dotyczyła znajomości zasad koncepcji i sposobów pracy w systemie montessoriańskim. Wypowiedzi badanych osób wskazały na podstawową, zbyt ogólną znajomość koncepcji, którą uzyskali podczas studiów. Wobec uzyskanej analizy wyników sformułowano postulaty. Ważne jest, aby tok studiów pedagogicznych przygotowujących nauczycieli do pracy w przedszkolach był rozszerzony o tematykę dotyczącą sposobów pracy metodą Montessori. Treści programowe dotyczące koncepcji powinny być powiązane z profesjonalnymi praktykami studenckimi pod opieką nauczycieli montessoriańskich. Dodatkowo studenci powinni mieć dostęp do czerpania informacji z bieżących nowości wydawniczych, publikacji, filmów edukacyjnych. Znaczącym postulatem jest również umożliwienie studentom udziału w szkoleniach, kursach czy warsztatach z zakresu pedagogiki Montessori⁴⁵.

Drugim argumentem, który może mieć związek z negatywnym postrzeganiem placówek montessoriańskich jest przypuszczenie, że nie wszystkie przedszkola i szkoły stosują się ściśle do zasad koncepcji Montessori. Najmniej krytycznych informacji dostarczają nauczycielki. Wnioskując, może to wynikać ze świadomości postawy nauczyciela montessoriańskiego, który nie jest osobą przypadkową⁴⁶, a zdobyte kwalifikacje czynią go główną postacią, od któ-

⁴³ A. Guzik, *Pedagogika Marii Montessori – szansa...*, s. 96.

⁴⁴ I. Zwierzchowska, *(Nie)świadoma decyzja, czyli o motywach wyboru przedszkola Montessori*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVII, z. 1, Lublin 2018, s. 81.

⁴⁵ A. Jacewicz, *Koncepcja pedagogiki Marii Montessori w poglądach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej z Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Fragment badań*, *Zagadnienia Społeczne* nr 2(10), 2018, s. 126-127.

⁴⁶ A. Guzik, *Pedagogika Marii Montessori...*, s. 96.

rej zależą wyniki instytucjonalnego kształcenia⁴⁷ lub też głębokiego zaangażowania w pracę metodami alternatywnymi, a zatem mniejszy krytycyzm. Poza tym nauczyciel pomaga rozwijać się dziecku i wspierać go w procesie edukacji – widząc przy tym wiele korzystnych zmian. Każde dziecko jest obserwowane, aby można było przygotować dla niego odpowiedni program⁴⁸. Jak zauważa A. Wójcik, w środowisku wychowawczym w systemie montessoriańskim wraz z nauczycielem koegzystują odpowiednio przygotowane materiały, które pomagają w kształceniu dzieci. Materiały te nie są pomocami dydaktycznymi dla nauczycieli, ale są pomocami dla dzieci. Nauczyciel jest ogniwem łączącym materiał i dziecko, który musi perfekcyjnie poznać materiał rozwojowy oraz cele, które ma osiągnąć za jego pomocą⁴⁹.

Niezależnie od przytoczonych argumentów, niewątpliwie celem kształcenia i wychowania w placówkach montessoriańskich jest umożliwienie optymalnego rozwoju dziecka. Jak pisze B. Bednarczuk „prawidłowe wdrażanie systemu pedagogicznego Marii Montessori wymaga ogromnej konsekwencji metodologicznej, rozważli i mądrości edukatorów”⁵⁰. Wychowanie i edukacja dziecka powinna odbywać się z szacunkiem dla praw rozwojowych dziecka, dlatego nie należy tworzyć dla niego ustalonego z góry systemu wychowawczo-dydaktycznego⁵¹. Każda jednostka związana z placówką Montessori powinna zadać sobie pytanie, jakie korzyści odnoszą dzieci z edukacji według koncepcji Montessori i czy może być ona alternatywną i pozytywną w odniesieniu do efektów konwencjonalnego systemu edukacyjnego.

Bibliografia

- Bednarczuk B., *Psychologiczne podstawy pedagogiki Marii Montessori*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” Lublin–Polonia Sectio J, Vol. XIII, 2000.
- Buk-Cegiełka M., *Pedagogika Montessori – elementy teorii i praktyki*, „Roczniki Pedagogiczne” 2013, Tom 5(41), numer 2.
- Ciepiela K., *Koncepcja wychowania według Marii Montessori*, „Studium Vilmense” A, 2020, vol. 17.
- Guz S., *Przygotowanie do samokształcenia w edukacji Marii Montessori* [w:] *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Wydawnictwo Palatum, Łódź 2014.
- Guzik A., *Pedagogika Marii Montessori – szansa dla edukacji szkolnej w ponowoczesności*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012.
- Jacewicz A., *Koncepcja pedagogiki Marii Montessori w poglądach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej z Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Fragment badań*, „Zagadnienia Społeczne” 2018, nr 2(10).

⁴⁷ J. Jordan, *Pedagogika Marii Montessori*, „TRENDY Uczenie w XXI wieku. Internetowy magazyn CODN” 2015, nr 3, s. 11.

⁴⁸ A. Kolasa-Skiba, W. Skiba, *Wpływ pedagogiki Marii Montessori na wszechstronny rozwój dzieci*, „Edukacja. Terapia. Opieka” 2021, Volume 3, s. 190–206.

⁴⁹ A. Wójcik, *Pedagogika Montessori...*, s. 269

⁵⁰ B. Bednarczuk, *Psychologiczne podstawy pedagogiki...*, s. 129.

⁵¹ Ibidem, s. 196–197.

- Jordan J., *Pedagogika Marii Montessori*, „TRENDY Uczenie w XXI wieku. Internetowy magazyn CODN” 2005, nr 3.
- Każmierska K., *Biografia a tożsamość narodowa*, Uniwersytet Łódzki, Katedra Socjologii Kultury, Łódź 1997.
- Kolasa-Skiba A., Skiba W., *Wpływ pedagogiki Marii Montessori na wszechstronny rozwój dzieci*, „Edukacja. Terapia. Opieka” 2021, Volume 3, s. 190–206.
- Lillard A., Else-Quest N., *The early years: evaluating Montessori education*, „Science” 2006, vol. 313 (5797), s. 1893–1894.
- Lillard P.P., Montessori. *Nowoczesne podejście. Wprowadzenie do metody Montessori dla rodziców i nauczycieli*, Grupa Wydawnicza Harmonia Universalis, Gdańsk 2019.
- Marshall Ch., *Montessori education: a review of the evidence base*, „Npj Science of Learning” 2017, 2:17.
- Montessori M., *Domy dziecięce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Montessori M., *Sekret dzieciństwa*, PWN, Warszawa 2018.
- Montessori M., *Dziecko w rodzinie*, PWN, Warszawa 2020.
- Montessori M., *Co powinieneś wiedzieć o swoim dziecku*, PWN, Warszawa 2020.
- Poussin Ch. Roche H., Hamidi N., *Metoda Montessori od 6 do 12 lat. Pomóż swojemu dziecku osiągnąć samodzielność*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2017.
- Rostańska E., *Proces a rezultat. Bazowe i docelowe składniki przestrzeni edukacyjnej* [w:] *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków 2016.
- Surma B., *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Wydawnictwo Palatum, Kraków 2008.
- Skórzyńska I., Dobie C.F., Jonda B., Wachowiak A., *O złożonej relacji i narratorek w kontekście badań historii życia kobiet w Polsce, Rumunii i byłej NRD okresu komunizmu* [w:] *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*, red. M. Piorunek, UAM Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2016.
- Śliwowski B., *Paradoksy polskiej edukacji* [w:] *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza (red.), Wydawnictwo Palatum, Łódź 2014.
- Wiśniewska-Kin. M., *Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie porównawcze*, „Studia Edukacyjne” nr 38, Poznań 2016, pp. 125–140.
- Wójcik A., *Pedagogika Montessori – ciągle aktualne wyzwanie dla współczesnej pedagogiki*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 1/23.
- Zwierzchowska I., *(Nie)Świadoma decyzja, czyli o motywach wyboru przedszkola Montessori*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018, T. XXXVII, z. 1.

SUMMARY

Anna Mierzwińska

The place of the child and the teacher in Montessorian institutions

The theoretical part of the paper presents an outline of Maria Montessori's pedagogical concept, while the empirical part describes the course of her own research and presents its results. The author's research was aimed at obtaining up-to-date information on the functioning of institutions operating according to the assumptions of Maria Montessori's pedagogical concept in Poland, from people who are associated with Montessorian institutions (kindergartens, schools) on a daily basis. The analysis of empirical material revealed that parents and teachers perceive their functioning by affirming such key categories as: children's independence, individualization of child work, children's self-discipline, supporting role of the teacher, in-depth verification of educational achievements. On the other hand, both positive and negative meanings are given to three other important categories: the child's freedom of action, relationships between children, and the individual approach of teachers to the child.

Key words: Maria Montessori's pedagogical concept, alternative education, Montessorian institutions in Poland.

Data wpływu artykułu: 20.02.2024 r.

Data akceptacji artykułu: 3.04.2024 r.