

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

KAROLINA ZOSZAK-ŁOSKOT

ORCID: 0000-0001-6995-2374

karolinazoszak@interia.pl

*Miłość w perspektywie dzieci ze szkół pracujących w oparciu
o pedagogikę M. Montessori i system tradycyjny*

Love in the Perspective of Children from Schools Working on the Basis of M. Montessori's
Pedagogy vs. Those Working on the Basis of the Traditional One

STRESZCZENIE

W artykule opisano wyniki badań dotyczących rozumienia pojęcia „miłość” przez dzieci uczęszczające do szkół pracujących w oparciu o system tradycyjny oraz alternatywny – M. Montessori. Badania zostały przeprowadzone w 2018 r. w grupie 80 dzieci w wieku 6–9 lat. Wyniki zostały zebrane na podstawie analizy wytworu plastycznego, przedstawiającego wyobrażenie miłości (rysunek wykonany dowolną techniką), oraz wypowiedzianych przez dziecko skojarzeń ze słowem *miłość*. Na podstawie przeprowadzonych analiz zauważono większą różnorodność interpretowania miłości wśród dzieci uczących się w oparciu o system alternatywny, jakim jest pedagogika Montessori.

Słowa kluczowe: miłość; dzieci; system alternatywny; pedagogika M. Montessori; szkoła tradycyjna

WPROWADZENIE

W życiu człowieka można wyróżnić wiele uczuć. Jednym z nich jest miłość, która może być interpretowana na różne sposoby. Interesujące wydaje się, w jaki sposób to pojęcie rozumieją dzieci w wieku 6–9 lat oraz czy istnieją różnice w jego definiowaniu w zależności od tego, do jakiej szkoły uczęszczają – alternatywnej, opartej na założeniach pedagogiki M. Montessori, czy też tradycyjnej, najbardziej rozpowszechnionej w Polsce.

KILKA SŁÓW O PEDAGOGICE MONTESSORI

Zgodnie z założeniami pedagogiki Montessori proces uczenia jest ściśle związany z samodzielną aktywnością dziecka, w której to właśnie ono jest odpowiedzialne za swoją edukację, a nauczyciel ma mu jedynie w tym pomagać poprzez odpowiednio przygotowane otoczenie, dostosowanie pomocy do jego potrzeb i możliwości (Montessori 2010). Czym jest odpowiednio przygotowane otoczenie? Są to zarówno pomoce opracowane przez Montessori (tzw. pomoce systemowe) oraz materiały dydaktyczne tworzone przez nauczycieli, umożliwiające rozwój dziecka, a także klimat panujący w placówkach i podejście do dziecka. Pomoce systemowe, znajdujące się w placówce, muszą być w odpowiedni sposób wyeksponowane, a co za tym idzie dziecko musi mieć możliwość swobodnego i samodzielnego sięgnięcia po wybraną pomoc. Montessori, tworząc swoją pedagogikę, ściśle określiła cechy, jakimi ma się charakteryzować materiał. Są to:

- wbudowana kontrola błędu, która umożliwia uczniom samokontrolę wykonanej pracy, otrzymanie niezbędnej informacji zwrotnej na temat przebiegu i efektów swojej pracy,
- izolacja, polegająca na wyodrębnieniu w materiale tego elementu, na którym ma się skupić uwaga dziecka, czego ma się nauczyć bądź co ma odkryć podczas pracy z daną pomocą,
- przystępność: wszystkie materiały są przygotowane zgodnie z zasadą stopniowania trudności, czyli zaczynamy od materiału konkretnego i stopniowo przechodzimy do coraz bardziej abstrakcyjnego,
- ciągłość oddziaływania, odnosząca się do pośredniego przygotowania dziecka do dalszej nauki; materiały są przygotowane tak, aby nie tylko inspirować i zachwycać dzieci, ale również wyposażać je w umiejętności potrzebne do dalszej nauki,
- ograniczenia, odnoszące się do ilości materiałów w pracowni (jeden egzemplarz pomocy), liczby elementów, z jakiej składa się pomoc, oraz sposobu używania danego materiału,
- atrakcyjność: materiały są estetyczne i starannie wykonane,
- wspomaganie systematyzacji wiedzy poprzez dostępność do różnego rodzaju fiszek czy kart pracy,
- wspomaganie procesu uspołeczniania, który zachodzi, gdy dziecko musi cierpliwie czekać na swoją kolej, wchodzić w interakcję z kolegami, jeśli chce w tym momencie pracować z danym materiałem, a nawet uzyskać zgodę od niego na współpracę (Bednarczuk 2007, s. 41–43; Montessori 2010).

Montessori, a następnie jej kontynuatorzy, miłość traktowała nie tylko jako uczucie, ale też jako jedną z konstruktywnych funkcji psychicznych dziecka. W opracowaniach pedagogiki Montessori owa specyficzna właściwość u dziecka

nazywana jest „miłością do otoczenia”. Nie można jednak tego rozumieć dosłownie. Według niej ten rodzaj miłości ukazuje się poprzez uleganie sugestii osób dorosłych, uważne śledzenie ich działania, obserwowanie w wielkim skupieniu rzeczy, które w danym momencie interesują dziecko. Młody człowiek podejmuje ten trud, ponieważ chce poznać otaczający go świat oraz powtarzać zachowania dorosłego, od którego czerpie sposoby postępowania w różnych sytuacjach (Montessori 2018). W publikacji *Sekret dzieciństwa* znajduje się rozdział poświęcony inteligencji miłości. Montessori uważa, że „wszystkie doświadczenia życiowe, dokonujące się zgodnie z właściwymi prawami i w granicach tych praw, ustanawiając harmonię między istotami, wpisują się w świadomość za sprawą miłości” (Montessori 2018, s. 125). Kontynuując powyższą myśl, dziecko dąży do odczuwania miłości i to właśnie to uczucie wypełnia jego świadomość i umożliwia samorealizację. Oczywiście nie chodzi tutaj o powszechne rozumienie miłości jako uczucia, lecz o coś więcej – „o umiłowanie mądrości, która widzi, obserwuje i, kochając, buduje” (Montessori 2018, s. 125). Podsumowując, dla dziecka głównym obiektem miłości w otoczeniu jest dorosły, który stanowi pewnego rodzaju drogowskaz, otwartą księgę, z której dziecko czerpie informacje i wzorce.

WYBRANE BADANIA DOTYCZĄCE POJĘĆ EMOCJONALNYCH

Informacje na temat pojęć emocjonalnych można czerpać z badań z zakresu psychologii poznawczej oraz z językoznawstwa, a zwłaszcza z lingwistyki kognitywnej ze względu na specyfikę organizacji wiedzy w umyśle człowieka (domeny kognitywne). Co istotne, badanie leksykonu umożliwia poznanie tego, w jaki sposób ludzie konceptualizują świat (Wierzbicka 2010, s. 338). „Konceptualizacja obejmuje wiele różnych elementów, takich jak doświadczenia mentalne, wrażenia sensoryczne, emocjonalne, kinestetyczne oraz świadomość fizycznego i językowego kontekstu” (Langacker 2004, za: Gawda 2017, s. 51).

Badając język, odwołujemy się do znaczenia, które jest sposobem pojmowania jakiegoś zjawiska, rzeczy itp. przez osobę. W strukturę wewnętrzną pojęć odnoszących się do emocji oraz uczuć wkomponowane jest wiele znaczeń, zaczynając od aspektów odnoszących się do cech fizycznych obiektu, poszczególnych części ciała, otaczającej przestrzeni, a kończąc na uwarunkowaniach biologicznych czy kulturowych (Pajdzińska 1999). Dane pojęcie może mieć również kilka odmiennych znaczeń ze względu na charakter przekazywanej informacji. Na podstawie tej cechy wyróżnia się znaczenie pragmatyczne, denotatywne, sygnifikacyjne i syntaktyczne (Kiklewicz 2012). W niniejszym opracowaniu, z uwagi na wybrane pojęcie oraz cel badania, będzie brane pod uwagę znaczenie sygnifikacyjne języka, czyli zawierające informację o tym, w jaki sposób w świadomości dziecka zostało zakodowane znaczenie pojęcia „miłość”. W związku z powyższym należy być świadomym, że struktura pojęcia może być niekompletna oraz

może nie obejmować potencjalnie wszystkich elementów definicji, jakie mogą być zawarte w słowniku (Gawda 2017).

Treść skojarzeń z danym pojęciem może być wyjaśniana przez pryzmat teorii skryptów poznawczych. Stanowią one umysłową reprezentację schematów zdarzeń, sytuacji czy obiektów umożliwiających sprawniejsze przetwarzanie informacji o danym zdarzeniu. Reprezentacje poznawcze mogą przyjmować różne postaci oraz różnić się trwałością. Na tej podstawie można wyróżnić pojęcia, schematy, w których zawarty jest sens, oraz typowe zachowania, jakie mogą pojawić się w danej sytuacji, a także skrypty i ramy (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006).

W literaturze są dostępne definicje odnoszące się do węższego znaczenia skryptu – doświadczania konkretnych emocji. Przykładem jest koncepcja miłości jako opowieści opracowana przez R. Sternberga, która jest ściśle związana z ideami konstruktywizmu społecznego i poznawczego. W powstałych w ten sposób konstruktach poznawczych zawarte są – powstałe w wyniku doświadczeń jednostki – ogólne informacje o miłości oraz o obowiązujących normach w kulturze (Sternberg 2001). Reasumując powyższe rozważania, można stwierdzić, że skrypty ulegają transformacji i rozszerzeniu pod wpływem różnych sytuacji, w jakich znajduje się człowiek, a tym samym wzrasta jego wiedza o danym pojęciu.

Dziecięce sposoby poznawania świata są ściśle związane z rozumieniem i nabywaniem mowy przez dzieci. Zdobycie tych kompetencji umożliwia dziecku stworzenie definicji pojęcia. J. Piaget wyróżnił cztery fazy rozwoju pojęciowego: okres inteligencji sensoryczno-motorycznej, okres przedoperacyjny, okres operacji konkretnych oraz okres operacji formalnych. Stwierdzenie przez niego, że dziecko musi przejść przez każdą z tych faz, aby osiągnąć pełnię możliwości swojego umysłu oraz że nie jest możliwe funkcjonowanie dziecka na wyższym poziomie bez osiągnięcia kompetencji przypisanych do wcześniejszego stadium, ma duże znaczenie dla współczesnej edukacji i tworzonych programów nauczania (Wood 2006). Nabywanie i tworzenie pojęć w koncepcji L.S. Wygotskiego jest uzależnione od wchodzenia w interakcje z innymi osobami oraz kontekstu społecznego, w jakim wychowuje się dziecko. Wyróżnił on podstawowe stadia procesu tworzenia pojęć: stadium synkretów, stadium kompleksów, stadium pojęciowe (Wygotski 1989). Natomiast J. Bruner uważał, że dziecko jest zdolne do pełnego rozumowania, aczkolwiek posiada pewne ograniczenia wynikające z jego jeszcze niewielkiego doświadczenia poznawczego. Młody człowiek do wykorzystania swoich możliwości potrzebuje dorosłego, ale przede wszystkim musi się samodzielnie zaangażować w zdobywanie wiedzy (Bruner 2006). Do najważniejszych koncepcji lat z 70. XX w. zalicza się: 1) hipotezę czynników semantycznych E. Clarka, zgodnie z którą dziecko buduje znaczenia poprzez dodawanie kolejnych zaobserwowanych cech percepcyjnych; 2) koncepcję funkcjonalnego jądra K. Nelsona, według której pojęcia

są wynikiem analizy cech funkcjonalnych obiektu, jego wyglądu; 3) hipotezę czynników kontrastywnych M.D. Barretta, w której punktem wyjścia do tworzenia pojęć przez dziecko jest system semantyczny prezentowany przez dorosłych; 4) koncepcję kategorii semantycznych E. Roscha; 5) hipotezę wrodzonej struktury pojęciowej F.C. Keila (za: Kielar-Turska 1989).

Nabywanie pojęć przez dzieci jest ściśle związane z ich zdolnościami poznawczymi. Odnosząc się do nich, można zauważyć pewne prawidłowości pomiędzy już nabytą zdolnością poznawczą a sposobem definiowania pojęcia przez dzieci. Najwcześniej dziecko zdobywa umiejętność interpretowania danego zagadnienia poprzez kategoryzowanie jednych struktur w oparciu o inne. Następnie porównuje je do innych, biorąc pod uwagę cechy, które je łączą. Trzecim etapem w rozwoju zdolności kognitywnych jest łączenie prostszych struktur w bardziej złożone, a kolejny to kategoryzowanie i ujmowanie przedstawionej sytuacji na różnych poziomach abstrakcji. Gdy dziecko osiągnie piąte stadium rozwoju poznawczego, potrafi ustalać odpowiedniości między znaczeniami poszczególnych pojęć, a tym samym nabywa zdolność do posługiwania się metaforami podczas budowania definicji pojęcia. Ostatnim etapem rozwoju zdolności kognitywnych jest nabycie umiejętności konceptualizowania tej samej sytuacji na wiele sposobów (Langacker 1995).

W literaturze przedmiotu jest opisany szereg badań dotyczących struktury i rozumienia pojęć emocjonalnych (Wiśniewska-Kin 2008; Gawda 2017; Jęczeń 2017).

B. Gawda (2017) rozpatrywała strukturę wielu pojęć emocjonalnych z wykorzystaniem techniki fluencji werbalnej. Wśród nich znalazło się pojęcie „miłość” oraz pojęcia ze spektrum miłości. Zadaniem osób badanych, którymi byli dorośli, było wymienienie słów w odpowiedzi na trzy hasła: miłość, zakochanie, sympatia. W przeprowadzonych badaniach autorka przeanalizowała otrzymane wyniki w odniesieniu do różnych teorii miłości, m.in. do koncepcji Sternberga i typologii miłości według J. Lee. W badaniach uwzględniła również płeć, wiek i poziom lęku charakteryzujący osoby badane. Z przeprowadzonych badań wynika, że w pojęciu „miłość” można wyodrębnić: intymność, namiętność i zaangażowanie, czyli wszystkie niezbędne komponenty miłości według koncepcji Sternberga. Biorąc pod uwagę płeć osób badanych, okazało się, że kobiety podały więcej (w porównaniu do mężczyzn) pozytywnych określeń na wszystkie hasła. Zdaniem autorki badań wynika to:

(...) najprawdopodobniej z faktu, iż kobiety generują w zadaniach więcej słów *stricte* emocjonalnych o jednoznacznej pozytywnej walencji, np. *radość, szczęście, zachwyty, uniesienie*, podczas gdy mężczyźni generują mniej pojęć *stricte* afektywnych, a więc słów nacechowanych emocjonalnie bądź też słów odnoszących się do konkretnych zdarzeń, np. *prezent, kolacja, bombonierka, kwiaty, park, plaża*. (Gawda 2017, s. 78)

Badaniem językowej projekcji emocji wśród dzieci zajmuje się również U. Jęczeń (2017), która przeprowadziła badania mające na celu przedstawienie językowego sposobu definiowania emocji podstawowych oraz ich pochodnych wśród dzieci 6- i 10-letnich w normie intelektualnej oraz dzieci z zespołem Downa. Autorka założyła występowanie różnic pomiędzy prezentowanymi grupami badanych ze względu na rozwój pojęciowy według Piageta. Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że dzieci 6-letnie, definiując pojęcia, opierają się przede wszystkim na wiedzy potocznej, wynikającej ze schematów utrwalonych w społeczeństwie, oraz na własnych doświadczeniach. Ponadto dzieci w tym wieku bardzo często definiują jakieś pojęcie za pomocą porównań bądź metafor. Podsumowując, „okazuje się, że sześciolatki, budując model poznawczy, biorą pod uwagę przede wszystkim następujące aspekty: podmiot doświadczający emocji, objawy, przyczyny i (nie w każdym przypadku) umiejscowienie” (Jęczeń 2017, s. 243). Natomiast dzieci 10-letnie, nazywając emocje, w swoich wypowiedziach posługiwały się ich synonimicznymi nazwami i frazeologizmami. Dzieci z tej grupy wiekowej bardzo często, odpowiadając na pytanie, uzasadniały swoją wypowiedź, wyjaśniały swój sposób rozumowania. Dzieci, „wypełniając schemat poznawczy emocji, biorą pod uwagę następujące podkategorie (...), których udział w tworzeniu struktury kognitywnej badanych wyrazów nie jest jednakowy: poziom nadrzędny (uczucie), podmiot doświadczający (...), przyczyny emocji, objawy, czasami przywołują takie kategorie, jak: umiejscowienie oraz sposób odbioru emocji” (Jęczeń 2017, s. 334–335).

Sposobem definiowania pojęcia „miłość” wśród dzieci w wieku 7–10 lat zajmowała się też M. Wiśniewska-Kin. W jej badaniach dzieci zaprezentowały bogate metafory związane z tym pojęciem. W konstrukcjach zaakcentowały następujące właściwości miłości: „(...) cechy percepcyjne; trwałość, siłę; fazowość rozwoju; kruchość, delikatność, potrzebę pielęgnowania; lekkość, unoszenie na skrzydłach, wolność; brak możliwości czasowej kategoryzacji; stałość i nieprzemijalność; zmienność, niestałość; smak” (Wiśniewska-Kin 2008, s. 136).

METODA, PYTANIA BADAWCZE

Celem podjętych badań empirycznych było poznanie tego, w jaki sposób dzieci na poziomie edukacji wczesnoszkolnej rozumieją pojęcie „miłość” oraz czy występują różnice w zakresie definiowania tego pojęcia w odniesieniu do systemu edukacyjnego, w którym są kształcone. Poniższa dyskusja będzie dotyczyła dzieci uczących się w szkołach Montessori oraz w szkołach tradycyjnych. Głównym celem jest udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze: Czy system kształcenia jest czynnikiem predykcyjnym dla bogatszego rozumienia pojęcia „miłość”, a jeśli tak, to na czym polegają występujące różnice?

W badaniu założono występowanie różnic w zakresie rozumienia pojęcia „miłość” przez dzieci uczące się w systemie alternatywnym oraz tradycyjnym

ze względu na szereg badań pokazujących, że system Montessori rozwija kreatywne myślenie, a co za tym idzie zwiększa zasoby językowe dzieci. Rozwijanie twórczego myślenia w tych szkołach jest możliwe ze względu na stymulujące i odpowiednio zaaranżowane środowisko, które przygotowuje i ćwiczy umysł młodego człowieka do samodzielnego myślenia. Przejawia się to zarówno w klimacie pełnym akceptacji i zaufania do możliwości poznawczych dziecka, jak i wypracowanych przez Montessori i jej kontynuatorów pomocach zachęcających do podejmowania pracy z nimi oraz wykorzystywania ich w sposób niekonwencjonalny, lecz rozwijający jakąś umiejętność czy sprawność. Dodatkowo program obowiązujący w placówkach Montessoriańskich jest bogaty w różnego rodzaju doświadczenia. Dzieci uczęszczające do takich szkół bardzo często uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych, warsztatach i wycieczkach umożliwiających im zaangażowanie wielu zmysłów do poznania omawianego zagadnienia. Podczas lekcji rozwojowych wykorzystuje się muzykę, dzieła sztuki oraz opowiadania, które mają dzieci zainspirować i zachęcić je do samodzielnego zdobywania wiedzy czy poszukiwania rozwiązań konkretnego problemu (Skjöld Wennerström, Bröderman Smeds 2009).

Kolejnym aspektem uzasadniającym przyjętą hipotezę, która brzmi: Dzieci ze szkół Montessori posiadają większą i bogatszą liczbę skojarzeń dla pojęcia „miłość” w porównaniu do dzieci ze szkół uczących się w systemie tradycyjnym – jest fakt, że w placówkach Montessori są realizowane zadania rozwojowe sformułowane przez K.J. Szmida. Autor do celów edukacji zaliczył dywergencyjność, różnorodność i komplementarność, heurystyczność umożliwiającą przeprowadzenie „burzy mózgów” oraz autentyczność, która jest rozumiana jako odejście od podręczników, faktów niemających nic wspólnego z rzeczywistością (Szmidt 2005). Powyższe cechy można odnieść do szkół prowadzonych w oparciu o system Montessori. Dzięki podstawowym założeniom eliminuje on również przeszkody wskazane przez E. Nęckę (1995), zarówno te uniemożliwiające rozpoczęcie procesu twórczego (obawa przed krytyką), przerywające ten proces (niecierpliwość), zakłócające go (nacisk ze strony innych osób, konformizm), jak i ograniczające proces twórczy (posługiwanie się schematami, sztywność w obrębie procesów intelektualnych).

TECHNIKI I PROCEDURY

Badanie składało się z dwóch etapów. W pierwszym zastosowano technikę fluencji werbalnej, która polega na wymienianiu słów w określonym czasie zgodnie z podanym kryterium. Można wyróżnić cztery najczęściej stosowane techniki fluencji werbalnej: płynności literowej, asocjacyjnej, płynności semantycznej, kreatywnej. W obrębie techniki płynności semantycznej wyodrębnia się kilka podkategorii: fluencja semantyczna kategoria ożywione/nieożywione, fluencja semantyczna kate-

goria rzeczownik/czasownik oraz fluencja semantyczna afektywna (Szepietowska, Gawda 2011). Ze względu na specyfikę badania jako technikę wybrano fluencję semantyczną afektywną. Jako „wskaźnik poziomu wykonania zadania przyjęto liczbę podanych słów zgodną z kryterium określonym w instrukcji, w określonym limicie czasu” (Szepietowska, Gawda 2011, s. 12). W badaniu nie uwzględniono wskaźnika liczby błędów, rozumianych jako powtórzenia, ze względu na nowość sytuacji, w jakiej znalazły się dzieci, oraz zauważalne lekkie zdenerwowanie. Natomiast drugim etapem badania było narysowanie przez dziecko swojego wyobrażenia miłości i przeprowadzenie z nim rozmowy na temat wykonanej pracy. Wybrano metodę projekcyjną (rysunek) ze względu na specyficzne cechy wynikające z tego okresu rozwojowego. W tym okresie rysunek i swobodne rozmowy na jego temat stanowią zwyczajną i niezagrażającą sytuację dla dzieci. Ponadto jest to aktywność, którą dzieci podejmują dość chętnie. Sam rysunek stanowi cenne źródło informacji dla badaczy, nauczycieli, a nawet samych rodziców. Jak zauważył S. Popek, prace plastyczne dzieci były stosowane jako:

(...) źródło poznania poziomu rozwoju intelektualnego; wyraz psychicznych i biologicznych potrzeb, zainteresowań, postaw, upodobań, uzdolnień czy też cech temperamentalnych; źródło wiedzy o świecie i życiu społecznym; rezultat i warunek rozwoju; technika poznawania zaburzeń patologicznych rozwoju, a jednocześnie droga do terapii i reedukacji. (Popek 2010, s. 189)

Instrukcja dla badania techniką fluencji afektywnej brzmiała: Wymień wszystko, co przychodzi Ci do głowy na słowo „miłość”. Zadanie dziecka polegało na wymienieniu jak największej liczby słów związanych z pojęciem „miłość” w ciągu dwóch minut. Wszystkie wypowiedzi były nagrywane, a następnie transkrybowane i grupowane w klastery. Porządkowanie słów do danej kategorii znaczeniowej odbyło się metodą sędziów kompetentnych. W skład komisji sędziowskiej weszli: badacz, psycholog i pedagog szkolny. Poddane analizie wyniki mają charakter ilościowy – informują o liczbie słów przyporządkowanych do danej kategorii semantycznej.

OSOBY BADANE

Badania zostały przeprowadzone wśród 80 dzieci w wieku 6–9 lat. Pierwsza grupa objęta badaniami liczyła 40 dzieci uczących się w szkołach o alternatywnym systemie edukacyjnym – M. Montessori, uczęszczającymi na II poziom. Druga grupa to 40 dzieci uczących się w szkole konwencjonalnej, uczniowie edukacji wczesnoszkolnej. Dane na temat płci dzieci znajdują się w tab. 1.

Tab. 1. Charakterystyka badanej grupy

	Płeć			
	K	%	M	%
Dzieci ze szkół Montessori	18	45	22	55
Dzieci ze szkół tradycyjnych	21	52,5	19	47,5

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie badane dzieci pochodziły z rodzin pełnych, cechujących się zadowalającą sytuacją materialną. Zdecydowana większość rodziców posiadała wykształcenie wyższe (118 osób) lub średnie (42). W badaniach zwróciłam uwagę na te czynniki ze względu na opinie psychologów i psycholingwistów (jak np. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska), mówiące o tym, że bardzo duże znaczenie dla rozwoju i tempa nabywania języka mają warunki, w jakich żyje rodzina, a także pozycja społeczna rodziców.

WYNIKI

1. Konceptualizacja uczucia miłości wśród dzieci ze szkół Montessori oraz tradycyjnych

Zebrane dane umożliwiły zrealizowanie celu badania, jakim było poznanie sposobu definiowania pojęcia „miłość” przez dzieci oraz wskazanie ewentualnych różnic wynikających z systemu edukacyjnego, z którym mają styczność dzieci.

Uczucie miłości przez dzieci ze szkół pracujących w oparciu o system alternatywny – pedagogikę M. Montessori – było rozumiane na kilka sposobów. Analizując udzielone przez dzieci odpowiedzi, można wyróżnić sześć głównych klasterów znaczeniowych:

1. Kategoria nadrzędna.
2. Kogo lub co możemy kochać.
3. Określenia symboliczne.
4. Aspekty intymności.
5. Aspekty zaangażowania.
6. Zachowania towarzyszące.

Tab. 2. Konceptualizacja uczucia miłości wśród dzieci ze szkół Montessori

Główny klaster znaczeniowy	Liczba zakwalifikowanych wskazań	Przykłady odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Kogo lub co możemy kochać	182	Rodzice Rodzeństwo Dziadkowie Sympatia Inni ludzie Bóg Świat Przyroda Zwierzęta Ojczyzna	37 26 18 10 10 16 24 21 12 8
Określenia symboliczne	103	Serca, serce Anioł ze skrzydłami, Amor Biały gołąb Czerwony i różowy kolor Piosenki o miłości	40 27 17 11 8
Zachowania towarzyszące	142	Mówienie kocham cię Całowanie Przytulanie się Trzymanie się za ręce Patrzanie w oczy Rumieńce na twarzy Prezenty, kwiaty	35 29 19 16 13 4 26
Aspekty intymności	41	Szczęście Radość	25 16
Aspekty zaangażowania	47	Ślub, wesele Dziecko Randka Zaręczyny	16 12 15 4
Kategoria nadrzędna	30	Uczucie	30

Źródło: opracowanie własne.

Analiza otrzymanych wyników (tab. 2) prowadzi do wniosku, że dzieci ze szkół Montessori podały najwięcej słów zakwalifikowanych do kategorii „Kogo lub co możemy kochać” (182 wskazania). Był to również najbogatszy klaster, jeśli chodzi o przykłady podawanych odpowiedzi. Co ciekawe, dzieci oprócz swoich najbliższych wskazywały świat, otaczającą nas faunę i florę. Taka sytuacja może wynikać z wartości preferowanych przez Montessori, której zależało na wpojeniu dziecku miłości do ludzi i świata (Montessori 2010). Kolejnymi kategoriami pod względem wielkości są „Zachowania towarzyszące” (142) i „Określenia symboliczne” (103).

W przypadku dzieci ze szkół konwencjonalnych sędziowie kompetentni wyróżnili cztery główne klasterzy znaczeniowe:

1. Kategoria nadrzędna.
2. Kogo lub co możemy kochać.
3. Określenia symboliczne.
4. Zachowania towarzyszące.

Najliczniejszy pod względem zakwalifikowanych odpowiedzi dzieci był klaster „Kogo lub co możemy kochać” (106 wskazań). Najczęściej dzieci jako osoby, które możemy kochać, wskazywały rodziców, co jest zgodne z ich rozwojem, ponieważ na tym etapie w dalszym ciągu to rodzice odgrywają znaczącą rolę dla swoich dzieci (Trempała 2016). W tej grupie badanych bardzo często pojawiały się też określenia symboliczne, szeroko rozpowszechnione w społeczeństwie, np. serca czy czerwony kolor. Jest to bardzo powszechne w tworzeniu definicji pojęć wśród dzieci, gdyż odwołują się one do swoich doświadczeń i do uwarunkowań kulturowych (Pajdzińska 1999; Kiklewicz 2012). Szczegółowe dane zawiera tab. 3.

Tab. 3. Konceptualizacja uczucia miłości wśród dzieci ze szkół tradycyjnych

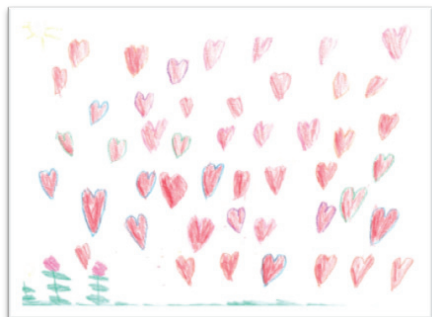
Główny klaster znaczeniowy	Liczba zakwalifikowanych wskazań	Przykłady odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Kategoria nadrzędna	32	Uczucie Stan, kiedy kogoś kochamy	19 13
Kogo lub co możemy kochać	106	Rodzice Rodzeństwo Dziadkowie Inni członkowie rodziny Bóg Świat Przyroda Zwierzęta	27 19 11 6 9 6 11 17
Określenia symboliczne	93	Serca, serce Anioł ze skrzydłami, Amor Czerwony i różowy kolor	40 21 32
Zachowania towarzyszące	88	Całowanie Przytulanie się Prezenty, kwiaty	36 23 29

Źródło: opracowanie własne.

2. Miłość w rysunkach dzieci

Na podstawie rysunków dzieci ze szkół Montessori można stwierdzić, że miłość wśród dziewczynek najczęściej była przedstawiana zgodnie z rozpowszechnionymi w społeczeństwie symbolami, czyli sercami, strzałami Amora, postacią

aniola z łukiem i strzałami czy białym gołębiem, a także dawaniem sobie drobnych upominków, kwiatów, słodyczy, laurek. Dziewczynki miłość obrazowały również jako świat przepelniony miłością (rys. 1).



Rys. 1. Miłość jako świat przepelniony miłością
Źródło: badania własne.



Rys. 2. Czołg zbudowany z serc
Źródło: badania własne.

Wśród chłopców, oprócz symboli rozpowszechnionych w społeczeństwie, dominował dodatkowo motyw czołgów lub innych środków transportu zbudowanych z serc lub nimi strzelających (rys. 2). Na ich rysunkach pojawiły się także wszelkiego rodzaju postaci z bajek, roboty rozpowszechniające miłość na świecie za pomocą różnego rodzaju broni. Szczegółowe dane zawiera tab. 4.

Tab. 4. Miłość na rysunkach dzieci ze szkół pracujących w oparciu o założenia pedagogiki Montessori

Kategoria	Liczba dzieci		
	K	M	Razem
Symbole rozpowszechnione w społeczeństwie	7	5	12
Świat jako miłość	7	4	11
Maszyny zbudowane z serc	–	6	6
Prezenty	2	3	6
Postać Kupidyna	2	1	3
Różne postaci z bajek	–	3	3

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, należy wskazać, że dzieci ze szkół Montessori miłość na rysunkach przedstawiały przede wszystkim przez pryzmat obowiązujących w społeczeństwie symboli z nią związanych. Może to być spowodowane doświadczeniami czy uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi, w jakich się wychowują (Pajdzińska 1999; Kiklewicz 2012). Kolejną dominującą kategorią w pracach dzieci było używanie motywu miłości do przedstawienia idealnego świata, w którym to właśnie ona panuje i tworzy obowiązujący porządek. Taka sytuacja może być spowodowana wartościami, jakie nabyły, uczęszczając do placó-

wiek Montessoriańskich. W końcu zgodnie z ich założeniami w dzieciach należy kształtować postawę odpowiedzialności oraz troski za otaczającą nas rzeczywistość, która jest możliwa dzięki kochaniu całego świata (Montessori 2010).

Dziewczynki ze szkół tradycyjnych na swoich rysunkach najczęściej miłość przedstawiały jako sytuację wręczania prezentów, przestrzeń wypełnioną miłością. W ich wytworach plastycznych pojawiły się też dwie osoby trzymające się za ręce, nad którymi znajduje się bardzo duże serce, będące wyrazem łączącego je uczucia (rys. 4).



Rys. 3. Prezenty wręczone z miłości
Źródło: badania własne.



Rys. 4. Osoby trzymające się za ręce
oraz serce
Źródło: badania własne.

Natomiast na rysunkach chłopców najczęściej pojawiały się prezenty, jakimi można obdarować ukochanego/ukochaną (rys. 3), a także sama sytuacja wręczania prezentu drugiej osobie. Szczegółowe dane zawiera tab. 5.

Tab. 5. Miłość na rysunkach dzieci ze szkół pracujących w oparciu o system tradycyjny

Kategoria	Liczba dzieci		
	K	M	Razem
Wręczanie prezentów	9	5	14
Przestrzeń wypełniona miłością	7	4	11
Prezenty, jakimi można obdarować drugą osobę	1	8	9
Osoby, nad którymi znajduje się serce	4	2	6

Źródło: opracowanie własne.

Reasumując, należy podkreślić, że dzieci ze szkół pracujących zgodnie z powszechnym systemem nauczania w Polsce najczęściej na swoich rysunkach miłość przedstawiały jako sytuację dawania wszelkiego rodzaju prezentów, przestrzeń wypełnioną sercami, prezentami, którymi można obdarować drugą osobę

– były to kwiaty, słodycze. Najprawdopodobniej jest to wynikiem ich doświadczeń życiowych oraz obowiązujących w społeczeństwie sposobów postrzegania miłości (Pajdzińska 1999; Kiklewicz 2012).

DYSKUSJA

Prezentowane badania umożliwiły poznanie tego, w jaki sposób dzieci na poziomie edukacji wczesnoszkolnej rozumieją pojęcie „miłość”, a także pokazały występujące różnice w zakresie definiowania tego pojęcia pomiędzy dziećmi uczącymi się w różnych systemach edukacyjnych – tradycyjnym oraz alternatywnym, opartym o pedagogikę Montessori.

Jak wykazały badania, dzieci na poziomie edukacji wczesnoszkolnej posiadają szeroki schemat pojęcia „miłość”. Niezależnie od systemu, w którym są kształcone, odwołują się do własnych doświadczeń oraz przekazywanych im norm społeczno-kulturowych. Jest to zgodne z teorią nabywania i tworzenia pojęć Wygotskiego oraz z hipotezą czynników kontrastywnych Barretta. Dzieci na tym etapie rozwojowym w dalszym ciągu posługują się myśleniem sensownym i obiektywnym (studium kompleksów – Wygotski) oraz ujmują rzeczywistość z różnych punktów widzenia (okres operacji konkretnych – Piaget). W związku z powyższym o miłości wypowiadały się przez pryzmat rozpowszechnionych w kulturze symboli uznawanych za kojarzące się z tym uczuciem. Były to: kolor czerwony i różowy, serca, białe gołębie, postać Amora. Drugi znaczący klaster to „Zachowania towarzyszące”, w którym znalazły się takie odpowiedzi, jak: całowanie, chodzenie za rękę, patrzenie w oczy. Wyniki te odpowiadają wnioskowi wyciągniętemu przez innych badaczy (Pajdzińska 1999; Wiśniewska-Kin 2008; Kiklewicz 2012; Jęczeń 2017).

Poszukując różnic między obszarami kształcenia badanych dzieci, zauważono, że dzieci ze szkół Montessori podały odpowiedzi przyporządkowane do sześciu głównych klasterów znaczeniowych, a ich rówieśnicy ze szkół konwencjonalnych – do czterech głównych klasterów znaczeniowych. Ponadto dzieci ze szkół Montessori podawały więcej różnorodnych odpowiedzi niż ich koledzy ze szkół tradycyjnych, a ich obrazki były bogatsze w treści. Te dzieci zwróciły uwagę na następstwa miłości (ślub, dziecko), a także na aspekty związane z intymnością (radość, szczęście). W dużej mierze może to wynikać z tego, w jakim systemie edukacyjnym się uczą. System Montessori umożliwia bowiem dzieciom większą swobodę działania, daje wybór, kładzie nacisk na ich samodzielność i twórcze rozwiązywanie problemów (Montessori 2010). Dodatkowo edukacja w systemie Montessori eliminuje przeszkody uniemożliwiające rozpoczęcie procesu twórczego i ograniczające ten proces (Nęcka 1995), ponadto umożliwia realizację zadań rozwojowych: dywergencyjność, różnorodność i komplementarność, heurystyczność, autentyczność (Szmidt 2005). Większą różnorodność w obrębie kategorii u tych dzieci można tłumaczyć też za pomocą teorii skryptów poznawczych,

zgodnie z którą skrypty mogą ulegać transformacjom oraz być wzbogacane dzięki doświadczeniom (Nęcka i in. 2006). W szkołach Montessori jest to możliwe, ponieważ proces edukacyjny jest organizowany w taki sposób, aby dzieci mogły się wymieniać swoimi doświadczeniami i czerpać wiedzę od siebie nawzajem.

Dzieci z alternatywnego systemu edukacyjnego również częściej odnosiły się do tego uczucia w kontekście całego świata. Taka sytuacja świadczy o tym, że w placówce, do której uczęszczają, są przekazywane wartości ważne dla samej autorki metody. W wielu opracowaniach dotyczących pedagogiki Montessori stawiane są tezy mówiące o tym, że zaszczepiona w dzieciach miłość do świata jest bardzo ważna, gdyż to ona prowadzi do świadomej czy celowej troski o otoczenie oraz dążenia do utrzymania pokoju wśród ludzi (Skjöld Wennerström, Bröderman Smeds 2009; Montessori 2018), a także jest elementem gwarantującym postęp człowieka i rozwój społeczny. Miłość niejako popycha do zgłębiania wiedzy, kontemplowania rzeczy, które nas interesują oraz do rozwijania duchowości, a tym samym prowadzi do rozwoju twórczości (Montessori 2010).

Różnice w obrębie definiowania miłości przez dziewczynki i chłopców mogą być uwarunkowane obowiązującymi w społeczeństwie stereotypami dotyczącymi płci, zgodnie z którymi mężczyźni są postrzegani jako ci, którzy w mniejszym stopniu w życiu kierują się emocjami, a zatem są mniej emocjonalni w porównaniu do kobiet. Taka sytuacja bezpośrednio przekłada się na tworzone oczekiwania oraz przyjmowane role przez każdą z płci (Shields 2002). Wśród badaczy panuje również opinia, że różnice w sposobie ujmowania emocji wynikają ze sposobu, w jaki kobiety i mężczyźni mówią o emocjach, nie zaś z samej ekspresji. Zgodnie z nim kobiety w swoich wypowiedziach generują więcej słów *stricte* emocjonalnych, a mężczyźni – afektywnych i odnoszących się do konkretnych sytuacji (Gawda 2017).

Spojrzenie na rysunek dziecka przez pryzmat rozmowy z nim i usłyszane wypowiedzi pozwala zrozumieć, jak jeszcze dzieci definiują miłość. Opowiadając o swoich rysunkach, oprócz słowa *miłość* używały one innych znanych im słów związanych z tym stanem, jak np. *kochanie*. Uwzględniały w nich cechy percepcyjne, mówiły o konkretnych przedmiotach oraz zachowaniach, które ich zdaniem towarzyszą miłości, np. *chodzenie za rękę, przytulanie się, patrzenie sobie w oczy, całowanie, dawanie sobie prezentów*. Badane dzieci starały się tłumaczyć sens narysowanego obrazka, a tym samym definiowały pojęcie miłości. Operowały w tym celu bardziej ogólnymi nazwami, jak np. *szczęście, radość*. Takie przykłady wypowiedzi werbalnych dziecka świadczą przede wszystkim o umiejętności kategoryzacji na wyższym poziomie abstrakcji oraz pokazują wiedzę dziecka i jego zdolność do uogólniania pojęć (Wiśniewska-Kin 2008). Dzieci podczas rozmowy o rysunku i wskazywania tego, co się na nim znajduje, posługiwały się metaforami, np. *miłość to motyle w brzuchu, jest delikatna jak piórko, to kolor czerwony*. Można na tej podstawie wnioskować o etapach rozwoju zdolności poznawczych wyrażających się w języku według R.W. Langackera (1995).

Badania odnoszące się do posiadanej przez dzieci wiedzy stanowią cenne źródło informacji dla nauczycieli i specjalistów pracujących w szkołach ze względu na coraz częściej pojawiającą się potrzebę organizowania warsztatów dla dzieci z zakresu rozumienia, a także nazywania emocji i uczuć towarzyszących im w życiu codziennym.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarczuk, B. (2007). *Dziecko w klasie Montessori*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Gawda, B. (2017). *Struktura pojęć emocjonalnych. Wykorzystanie technik fluencji werbalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jęczeń, U. (2017). *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kielar-Turska, M. (1989). *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kiklewicz, A. (2012). *Znaczenie w języku – znaczenie w umyśle. Krytyczna analiza współczesnych teorii semantyki lingwistycznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Langacker, R.W. (1995). *Wykłady z gramatyki kognitywnej: Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Montessori, M. (2010). *Odkrycie dziecka*. Łódź: Palatum.
- Montessori, M. (2018). *Sekret dzieciństwa*. Warszawa: PWN.
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: PWN.
- Pajdzińska, A. (1999). Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata* (s. 83–101). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Shields, S.A. (2002). *Speaking from the Heart: Gender and the Social Meaning of Emotion*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Skjöld Wennerström, K., Bröderman Smeds, M. (2009). *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sternberg, R.J. (2001). *Miłość jest opowieścią*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Szepietowska, E.M., Gawda, B. (2011). *Ścieżkami fluencji werbalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szmidt, K.J. (2005). Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich. W: K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania* (s. 19–133). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Trempała, J. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- Wierzbička, A. (2010). *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wiśniewska-Kin, M. (2008). Zdolności poznawcze dzieci w wieku 7–10 lat. *Problemy Wczesnej Edukacji*, (1), 127–138.
- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wygotski, L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.

SUMMARY

The article presents the results of the research of understanding of the concept of “love” by children attending to schools based on traditional and M. Montessori’s alternative system. The research was conducted in 2018 on a group of 80 children (aged 6–9). The results were collected on the basis of the analysis of their artistic products, presenting an image of love (drawings with the use of various techniques) and associations expressed by the child with the word *love*. According to the analyses, a greater variety of interpretations of love among children learning on the basis of an alternative system, i.e. the pedagogy of Montessori, has been noticed.

Keywords: love; children; alternative system; pedagogy of M. Montessori; traditional school