

Kwartalnik  
Instytutu Nauk o Wychowaniu  
Akademii Ignatianum w Krakowie  
ISSN: 1896-2327



Tom 29 (2013) numer 3  
(lipiec-wrzesień)  
Kwartalnik EETP

# **EDUKACJA ELEMENTARNA**

w Teorii i Praktyce

**Wychowanie do dialogu**

The Quarterly  
of the Institute  
of Educational Sciences,  
Jesuit University  
Ignatianum in Krakow  
**Vol. 29 (2013) no. 3**  
**(July-September)**  
Elementary Education  
in Theory and Practice  
**Education to the dialogue**



---

#### Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny,  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

---

Kwartalnik dofinansowany ze środków przeznaczonych na działalność statutową Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum

---

#### Zespół redakcyjny

Marzena Chrost, Jolanta Karbowniczek (redaktor naczelny), Tatiana Konderak, Anna Królikowska, Anna Malina, Jadwiga Mielczarek, Elżbieta Miterka, Irena Pulak, Bożena Sieradzka-Baziur, Barbara Surma (zastępca redaktora naczelnego), Martyna Szczotka, Katarzyna Szewczuk (sekretarz redakcji), Beata Topij-Stempińska, Krystyna Zabawa, Ewa Zmuda

---

#### Rada Naukowa

Prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas; Prof. zw. dr hab. Ivan Dimitrov (Bułgaria); Prof. zw. dr hab. Władysław Kubik SJ; Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek SJ; Prof. zw. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna; Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka; Prof. zw. dr hab. Marian Śnieżyński; Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Babiaryz; Doc. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Słowacja); Prof. nadzw. dr hab. Wanda Grelowska; Doc. PaedDr. Ján Guncaga, PhD (Węgry); Doc. PaedDr. Tomáš Jablůnský, PhD (Słowacja); Prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska; Doc. PaedDr. Duszko Kostrub, PhD (Słowacja); PaedDr. Beata Akimjakova, PhD (Słowacja); PaedDr. Sona Kikusova, PhD (Słowacja); PaedDr. Monika Krajcovicova, PhD (Australia); Dr Grzegorz Łuszczak SJ; PaedDr. Monika Minova, PhD (Słowacja); Dr Małgorzata Pamuła ; Dr Paola Trabalzini (Włochy); PaedDr. Maria Vargova, PhD (Słowacja)

---

Redaktorzy językowi: Ewa Zmuda (jęz. pol.); Carl Humphries (j. ang.)

---

Redaktor tematyczny bieżącego numeru: Bożena Sieradzka-Baziur, Anna Królikowska

---

Redaktor statystyczny: Jolanta Staniek

---

Projekt okładki i opracowanie graficzne: Joanna Panasiewicz

---

Lista Recenzentów publikowana na stronie: <http://www.ignatianum.edu.pl/eetp>  
Informacje dla Autorów i Recenzentów: <http://www.ignatianum.edu.pl/eetp>

---

ISSN: 1896-2327

---

Deklaracja: wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną. Nakład: 200 egz.

---

**Wstęp/Introduction..... 9**

---

**Z teorii – artykuły recenzowane/Theory – Peer-Reviewed  
Articles**

- Marian Śnieżyński  
Rola i znaczenie pytań w szkolnej edukacji  
The role and significance of questions in school education..... **13**
- Aneta Kamińska  
Encouraging dialogue between teachers and students  
in the environment of elementary school education:  
the sociocultural conceptions of Vygotsky and Bruner.  
Społeczno-kulturowe koncepcje Z. Wygotskiego i J. Brunera  
jako przykład podejścia, które zachęca  
do dialogu między nauczycielem a uczniami  
w środowisku edukacji elementarnej..... **23**
- Sylwia Biel  
Komunikacja małżeńska kluczem wychowania do dialogu –  
sprawozdanie z badań  
Marital communication as a key to education for dialogue –  
research report..... **33**
- Magdalena Świgost, Marta Kromka  
Dialog z dzieckiem chorującym na autyzm – Metoda 3I  
Dialogue with autistic child – 3I Method..... **57**

## **Z praktyki/Practice**

- Zsuzsanna Gajdóczki  
Le dialogue interculturel. Exemple de la Hongrie  
Dialog międzykulturowy. Przykład z Węgier..... **71**
- Grazia Honegger Fresco  
Che cosa ci ha insegnato Maria Montessori  
Czego nauczyła nas Maria Montessori..... **75**
- Wywiad z Zofią Żuczowską, rozmawia Krystyna Zabawa,  
„Dialog jest naturalnym środowiskiem  
przebywania z dzieckiem”..... **79**
- 

## **Recenzje/Reviews**

- Andrzej Grudziński  
Komunikacja w rodzinie, czyli jak rozmawiać z dzieckiem..... **97**
- Barbara Surma  
Konstruktywizm a wychowanie do dialogu..... **101**
- 

## **Sprawozdania z konferencji/Reports from Conferences**

- Aneta Kamińska  
Środowisko edukacyjne zdolnego ucznia.  
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, 26 września 2013 roku..... **105**
- Marzena Chrost  
Różnice – edukacja – inkluzja.  
Sprawozdanie z VIII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Gdańsk, 19-21 września 2013 roku..... **109**
- 

## **Nauczanie języków obcych dzieci/Teaching foreign language to children**

- Tatiana Konderak  
*Petit escargot porte sur son dos sa maisonnette,*  
czyli scenariusz zajęć z języka francuskiego  
dla przedszkolaków..... **117**

### **Z wizytą w.../Visiting the...**

- Z wizytą na kameruńskiej ziemi  
Wywiad z siostrą Reginą przebywającą od 14 lat na misjach  
w Kamerunie, rozmawia Martyna Szczotka..... **127**  
Joanna Miklas  
„Razem możemy więcej”  
Z wizytą w Świetlicy Środowiskowej dla Dzieci i Młodzieży  
im. św. Wincentego à Paulo w Krakowie..... **135**
- 

### **Zestawienie bibliograficzne/Bibliography**

- Arkabus Agata  
Wychowanie do dialogu  
Zestawienie bibliograficzne w wyborze sporządzone w oparciu  
o zbiory Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM”  
w Częstochowie i jej filii..... **137**



„Dialog to coś więcej niż wymiana poglądów, krytyka, spór czy polemika. Zaczyna się on od spotkania człowieka z człowiekiem, cierpliwego słuchania, zadawania pytań, aż po możliwość wypowiedzenia się. Tak rozumiany dialog zakłada otwartość i dobrą wolę oraz wzajemny szacunek. Daje możliwość przemyślenia własnych argumentów, ich zweryfikowania oraz zrozumienia drugiej strony. Nie jest mu obce doświadczenie trudności i braku zrozumienia”.

**List Episkopatu Polski na XXVII niedzielę zwykłą  
zapowiadający obchody  
XIII Dnia Papieskiego – 13 października 2013 roku.**

„Dialog jest takim spotkaniem, które dla procesu wychowawczego ma znaczenie istotowe. Spotkać, to coś więcej niż mieć świadomość, że Inny jest obecny obok mnie. Spotkać, to wykraczać poza siebie, to doświadczać Innego”.

„Podstawową pedagogiczną funkcją dialogu jest integracja i rozwój osobowy wychowanka, dokonywany poprzez udział we wspólnych wartościach, podnoszonych w dialogu. (...) Wartością podstawową dialogu jest możliwość kształtowania się postawy otwartej, «rozumiejącej» ogląd rzeczy i relacji międzyludzkich”.

**Genowefa Koć-Seniuch,**





### **Drogi nauczycielu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej**

Edukacja elementarna jest nie tylko formalnie najważniejszym etapem w strukturze współczesnego systemu szkolnego, ale przede wszystkim w praktyce. Pierwsze doświadczenia dziecka z instytucjonalnym wychowaniem są bardzo ważne i mają bezpośredni wpływ na późniejsze odnoszenie sukcesów na wyższych szczeblach edukacji. Na tym pierwszym etapie edukacji dziecko rozwija swoją osobowość, buduje swój obraz w kontekście nowych relacji społecznych, a także kształtuje szereg umiejętności i kompetencji. Trzeba pamiętać, że proces wychowania zachodzi w kontekście rozwoju jednostki i stosunków społecznych. Mają one wpływ na kształtowanie podmiotowości i indywidualności jednostki, a także na budowanie prawidłowych relacji, w tym otwartości na drugiego człowieka i postawy dialogowej. Warunkiem jest zachowanie równowagi pomiędzy indywidualizacją a uspołecznieniem jednostki.

Współczesne podejście do wychowania podkreśla potrzebę wychowania do dialogu, które jest tematem bieżącego numeru naszego kwart-

talnika. Opiera się ono na przesłankach filozoficznych, antropologicznych, aksjologicznych<sup>1</sup>, w których podkreśla się podmiotowość jednostki, człowieczeństwo rozumiane jako „przekraczanie siebie i wychodzenie poza siebie, zawsze ku i zawsze dla”<sup>2</sup>. W ujęciu pedagogicznym, dialog może być rozumiany jako jedna z metod wychowania, jako proces lub jako postawa. W dydaktyce wychowania do dialogu ważnym elementem jest nawiązanie relacji interpersonalnej między nauczycielem a uczniem, ustalenie kodu językowego, stworzenie sytuacji edukacyjnej, w której wszyscy mają prawo do wyrażania własnych poglądów i wspólnego odkrywania prawdy, osiągania kompromisu lub konsensusu.

Proces wychowania do dialogu trwa przez całe życie i opiera się na zdobywaniu odpowiednich kompetencji, które zostały zapisane w podstawach programowych wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Autorzy tekstów zamieszczonych w tym numerze poruszają problemy związane z wychowaniem do dialogu z punktu widzenia dydaktycznego – Marian Śnieżyński pisze o roli pytań w szkolnej rzeczywistości; psychologicznego – Aneta Kamińska rozpatruje społeczno-kulturowe koncepcje jako przykład współczesnego podejścia do nawiązywania dialogu między nauczycielem a uczniami; pedagogiki rodzinnej – Sylwia Biel prezentuje wyniki badań przeprowadzonych wśród małżonków na temat komunikacji małżeńskiej, które mogą pomóc w nawiązywaniu dialogowej współpracy z rodzicami dzieci; pedagogiki specjalnej – Magdalena Świągost i Marta Kromka – opisują nową metodę pracy z dzieckiem chorującym na autyzm, pomagającą w nawiązaniu z nim dialogu. Tematykę tę można pogłębić, czytając dwie proponowane przez nas monografie: Mariana Śnieżyńskiego, *Dialog w rodzinie*, Akademia IGNA-TIANUM w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012 oraz *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, pod redakcją naukową Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, Barbary Dudel, Małgorzaty Głóskowskiej-Sołdatow, Impuls – Uniwersytet w Białymstoku, Kraków-Białystok 2013.

Zapraszamy również do zapoznania się z tekstami zamieszczonymi w dziale z praktyki: Zsuzsanny Gajdóczki – o dialogu międzykulturowym na Węgrzech oraz Grazii Honegger Fresco (uczennicy Marii Montessori, redaktorki czasopisma „Il Quaderno Montessori, członkini Centro Nascita Montessori w Rzymie, autorki licznych monografii o wychowaniu w kon-

---

<sup>1</sup> Więcej o podstawach ontologiczno-antropologicznych wychowania do dialogu w: B. Surma, *Wolność i indywidualizm w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori a wychowanie do dialogu*, „Kultura i Edukacja”, 88(2012)2, s. 7-28.

<sup>2</sup> W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem. Kilka myśli niewykończonych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, (1987)6, s. 107.

cepcji Montessori) – o tym, czego nauczyła nas Maria Montessori na temat wychowania małego dziecka. Krystyna Zabawa przeprowadziła wywiad z Zofią Żuczowską, która wskazuje, co należy zmienić w nauczycielskim podejściu do dziecka i rodzica. Zwraca uwagę na rolę empatii w prowadzeniu dialogu z drugim człowiekiem, a także na konieczność zauważania jego potrzeb.

Martyna Szczotka przeprowadziła wywiad z siostrą Reginą, która pracuje na misjach w Kamerunie. Mamy zatem okazję porównać, w jaki sposób pracuje się w przedszkolu i szkole w kraju odmiennym kulturowo i ekonomicznie. Joanna Miklas zaprasza nas do odwiedzenia świetlicy środowiskowej dla dzieci i młodzieży działającej w Krakowie na ulicy Warszawskiej.

Na końcu zamieszczamy zestawienie bibliograficzne wybranych pozycji książkowych i artykułów dotyczących wychowania do dialogu.

Kwartalnik „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” powstał z myślą o osobach profesjonalnie związanych z oświatą: nauczycielach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogach, kandydatach do zawodu nauczycielskiego, studentach uczelni pedagogicznych i pracownikach nauki.

Jego meritum stanowią aspekty dotyczące wczesnej edukacji dziecka.

Istotny jest dla nas własny punkt widzenia, a także propozycje konkretnych rozwiązań. Wszelkie teoretyczne założenia, idee i projektowane zmiany, tak ważne dla współczesnej edukacji zostaną poddane pod dyskusję praktyków, praktycy zaś będą mogli zapoznać się z opiniami wielu innych środowisk.

Zespół redakcyjny oraz Rada Naukowa dba o wysoki poziom czasopisma, a także podejmuje działania służące podnoszeniu standardów naukowych. W związku z tym została wprowadzona procedura nowych zasad recenzowania publikacji w czasopismach oraz zabezpieczająca przed zjawiskiem *ghostwriting*.

W roku 2012 nasze czasopismo zostało zarejestrowane w dwóch bazach naukowych: CEJSH i Index Copernicus.

Serdecznie zapraszamy wszystkich do współpracy.

Jolanta Karbowniczek  
Barbara Surma



Marian Śnieżyński  
Akademia Ignatianum w Krakowie

# Rola i znaczenie pytań w szkolnej edukacji

The role and significance  
of questions in school education

Zajęcia w szkole winny śmiało rozwijać pasję poszukiwawcze uczniów, ukazując im drogę dochodzenia do prawdy, stwarzając na zajęciach sytuacje skłaniające ich do stawiania pytań, do prowadzenia dyskusji nad problemami współczesnego świata, kraju czy regionu, nad szeroko rozumianymi problemami etyczno-moralnymi. To właśnie pytania stawiane przez uczniów stanowią wyraz zainteresowania przedmiotem, są wyrazem ich krytycznego myślenia. Ma rację M. de Lewis, który pisze, że „łatwiej jest ocenić umysł człowieka na podstawie jego pytań, niż na podstawie jego odpowiedzi”. Oby to stwierdzenie – tym razem nie pedagoga, ale filozofa – znalazło pełne zrozumienie w naszej działalności dydaktyczno-wychowawczej.

## Rola pytań

D. Gołębnik uważa, że źródłem intelektualnego wyzwania w znaczeniu zachęcania do werbalizowania tego, co uczeń już wie na dany temat, a czego jeszcze chciałby się dowiedzieć (i jak mógłby to zrobić – co wykorzystać, do czego sięgnąć), może być w praktyce szkolnej strategia stawiania pytań<sup>1</sup>. Ten pomysł na stymulowanie rozwoju (w psychologii poznawczej formułowana jest triada: mowa – myślenie – rozwój) w praktyce edukacyjnej realizowany jest w dwojaki sposób: (1) kierowanie pytań przez nauczycieli do uczniów, (2) zachęcanie uczniów do stawiania pytań.

<sup>1</sup> D. Gołębnik, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski, t. II, Warszawa 2003, s. 179-181.

Strategia kierowania pytań do uczniów spełnia swe prorozwojowe zadanie tylko wtedy, gdy nauczyciel stawia pytania stymulujące do samodzielnego myślenia i wypowiedzania się. Dobre pytania to takie pytania, które stanowią pomost między nauczaniem a uczeniem się. Ten pomost to w języku J. Piageta „konflikt poznawczy”, J. Brunera – „rusztowanie”, a R. Kwaśnicy – „pytania generatywne lub kluczowe”. Zamiast wielu drobnych pytań (kto?, co?, kiedy?, gdzie?), warto formułować pytania otwarte, w sposób niewymuszający udzielania natychmiastowej odpowiedzi, ale zachęcający do zgłębiania problemu i własnego myślenia o nim (co o tym sądzisz?, dlaczego tak myślisz?, skąd to wiesz?). Oprócz techniki: pomyśl – omów (z kolegą) – przedstaw (rezultat grupie), ważne jest zachęcanie ucznia pracującego nad zadaniem do „przegadywania” z sobą pojawiających się problemów. Ułatwić to mogą pytania w rodzaju – Co chciałeś przez to powiedzieć? Jak to rozumiesz? Czy można to określić (z badać, opisać) inaczej?

Stawianie pytań przez uczniów jest uznawane dziś za umiejętność ważniejszą aniżeli umiejętność udzielania na nie odpowiedzi. Uczeń pyta, bo podejmowane przez niego zadania są przez niego percypowane jako ważne, osobiście znaczące. Ich wykonanie wymaga konkretnych informacji. Pyta więc, bo zdobycie ich uznaje za niezbędne do ukończenia zadania. Krótko mówiąc, uczeń pyta, bo chce się dowiedzieć. Wobec wielości źródeł informacji, tempa przyrostu wiedzy za ważniejszą od umiejętności formułowania poprawnych odpowiedzi na zewnętrzne pytania uznawana jest dziś umiejętność ich stawiania. Do stawiania pytań zachęcać mogą uczniów zadania dydaktyczne typu: „dowiedz się...”, w tym celu przeprowadź wywiad z... Stawianie pytań – sobie samemu, rówieśnikom, nauczycielom, innym dorosłym, autorom podręczników i innych tekstów (konwencjonalnych i medialnych) – jest też wpisane w uczenie się realizowane za pomocą autorskich projektów edukacyjnych<sup>2</sup>.

Jeżeli zgodzimy się z tezą, iż szkoła powinna być miejscem rozwoju ucznia, to należy się zgodzić z kolejnym założeniem, mówiącym o pozytywnym wpływie formułowanych i zadawanych pytań przez uczniów na ich ogólny rozwój. Wiadomo, że dziecko już w trzecim roku swojego życia zadaje swoim rodzicom wiele pytań i do ich stawiania nie trzeba go wcale zachęcać. Natomiast podejmując naukę szkolną spotyka się natychmiast z procesem odwrotnym – to jemu zaczyna się zadawać pytania. Jak pisze M. Dudzikowa, zamiast pogłębiania się umiejętności i motywacji stawiania pytań, uczy się tego, że ich stawianie jest oznaką głupoty lub złego wychowania dziecka („takiej rzeczy nie wiesz”, „przeszkadzasz mi

swoimi pytaniami”, „pytasz nie na temat”). Zdaniem autorki, efektem tego typu działań nauczycielskich jest doprowadzenie uczniów do takiego stanu, że w ogóle przestają pytać, tym bardziej jeśli otrzymują odpowiedzi opryskliwe, pełne ironii wzmocnionej odpowiednim gestem czy mimiką<sup>3</sup>.

Tymczasem psychologowie twierdzą, że ignorowanie pytań uczniów jest równoznaczne z odrzuceniem niepowtarzalnej szansy na przyspieszenie ich rozwoju umysłowego i psychicznego. Zachęcanie do stawiania pytań ożywia ciekawość uczniów, wspierając tym samym procesy dokonywania przez nich odkryć i wyzwala procesów niezależnego myślenia. Wynika stąd jasno, że zadaniem szkoły winno być stwarzanie uczniom warunków do stawiania pytań, zachęcanie ich, inspirowanie do tego typu działań.

### Pytania wychowawcze

Skuteczne stawianie pytań wymaga uwzględnienia następujących warunków:

- poprawności ich formułowania i staranności dykcji;
- jasności – nie mogą być ogólnikowe;
- jednoznaczności – dopuszcza tylko jedną odpowiedź;
- zwięzłości – nie dopuszcza zbytecznych wstawek;
- celowości – zbyteczne są pytania „uruchamiające” jedynie uczniów; każde z nich winno mieć swój jasno określony cel, czemuś służyć;
- dialogiczna struktura pytań wymaga wyraźnego skierowania ich do uczniów;
- unikania pytań podających rozstrzygnięcie problemu, wymagających jedynie odpowiedzi „tak lub nie”;
- unikania nadmiaru pytań;
- unikania pytań rozpoczynających się od wyrażenia „czy”, zamiast niego należy stosować: gdzie, jak, kiedy, dlaczego, po co;
- korygowania błędnych odpowiedzi;
- dostosowania pytania do możliwości intelektualnych ucznia.

Jakość udzielonej przez ucznia odpowiedzi często jest uzależniona od sposobu postawienia pytania przez nauczyciela. Odpowiedź winna wybrzmieć pełnym zdaniem. Nie należy przy tym przerywać wypowiedzi ucznia. Ewentualne wyjaśnienia czy sprostowania należy włączyć po wypowiedzi ucznia. Nie należy aprobować odpowiedzi z przesadą, ale unikać też tzw. echa, polegającego na powtarzaniu odpowiedzi ucznia przez nauczyciela.

Podczas zajęć pojawiają się też pytania ze strony ucznia. Zaletą ich może być otwartość i zaufanie wobec nauczyciela. Charakter zajęć naka-

<sup>3</sup> M. Dudzikowa, *Stawianie pytań służy rozwojowi*, „Nowości Oświaty” (1993) 5.

zywałby ich uwzględnienie, a nie unikanie. Sposób reakcji musi być uzależniony od rodzaju pytania. Mogą to być pytania wyrażające zapotrzebowanie na wiedzę. Pojawiają się też pytania dla pytania czy wprowadzające celowo nauczyciela w zakłopotanie. Spokój, asertywność i przemilczenie są sposobami możliwej na nie reakcji.

Na istotność i znaczenie pytań, ale o charakterze wychowawczym, zwraca uwagę M. Dziewiecki, który podkreśla, iż ważną i skuteczną formą komunikacji wychowawczej jest podejmowanie dialogu pedagogicznego, w czasie którego rodzice i nauczyciele odpowiadają na pytania nurtujące dzieci i młodzież<sup>4</sup>. Tego typu forma komunikacji zdaniem cytowanego autora ma wiele plusów. Po pierwsze, wsłuchując się w pytania wychowanków, wychowawca ma szansę poznać ich specyficzne sposoby myślenia, ich subiektywne przekonania, ich aktualne potrzeby i trudności, ich wątpliwości, a także ich osobistą postawę wobec określonych zjawisk, więzi i wartości. Po drugie, wsłuchując się w reakcje wychowanków na udzielane im odpowiedzi, wychowawca ma szansę zrozumieć, jakiego typu argumentacja przekonuje wychowanków, a jaka jest nieskuteczna czy mało użyteczna w wychowaniu. Po trzecie, stwarzając szansę na dyskusję, stawianie pytań, wymianę poglądów, wychowawca ułatwia wychowankom spokojne wsłuchiwanie się w to, co do nich mówi w innych fazach rozmowy wychowawczej. Uczniowie wiedzą bowiem wtedy, że nie muszą przekazywanych im w tym momencie treści przyjmować bezkrytycznie, gdyż w drugiej części rozmowy będą mieli okazję, aby wypowiedzieć własne zdanie. Po czwarte, wychowankowie czują się traktowani jak ktoś, kto potrafi myśleć i kto jest rzeczywiście respektowany przez wychowawcę. Po piąte, dzięki dialogowi w formie pytań i odpowiedzi, wychowankowie mogą uczyć się pogłębionego dialogu wewnętrznego, czyli coraz dojrzałego rozmawiania z samym sobą o własnych przekonaniach, przeżyciach i postawach. Jednocześnie uczą się umiejętności krytycznego myślenia oraz zdobywają informacje i argumenty, z których mogą skorzystać w rozmowach z niedojrzałymi czy cynicznymi dorosłymi lub rówieśnikami.

### Pytania dydaktyczne

Według Stubbsa, dyskurs szkolny (*classroom discourse*), a zwłaszcza dyskurs, w którym uczestniczą nauczyciel i uczeń, jest centralną dziedziną badań edukacyjnych i jednocześnie częścią wiedzy o odmianach i stylach języka<sup>5</sup>.



Podobnie sprawę tę traktuje N.A. Flanders, który obserwował lekcje oraz zachowanie nauczyciela i uczniów, co pozwoliło mu na wyróżnienie następujących bardzo podstawowych kategorii czynności językowych:

- Nauczyciel przekazuje informacje;
- Nauczyciel wydaje polecenia;
- Uczniowie odpowiadają na pytania nauczyciela;
- Uczniowie inicjują dialog z nauczycielem<sup>6</sup>.

Autor na podstawie obserwacji formułuje tezę, że większość czasu lekcyjnego wypełnia uczniom i nauczycielom mówienie, z czego 70% to mówienie nauczyciela. Podobne spostrzeżenia zawiera praca E. Putkiewicz<sup>7</sup>, ale u tej badaczki aż 90% wypowiedzi na lekcjach to właśnie wypowiedzi nauczyciela. Flanders sądzi, że jeżeli dzieci spędzają w szkole 10 lat życia, a z tego ok. 10 000 godzin w klasie, to większość czasu zajmuje mówienie nauczyciela. Jest to zatem dzisiaj powszechnie krytykowana edukacja werbalna, która mimo to dominuje podczas lekcji – głównie w wykonaniu nauczyciela. Konsekwencją nadmiernej aktywności językowej nauczyciela jest milczenie niektórych uczniów. Wynika też z tego, że nauczyciel w czasie 45 minut wypowiada prawie co sekundę jedno słowo.

Podobne obliczenia przeprowadzono w klasie II szkoły podstawowej<sup>8</sup>. Otrzymano wynik tylko pozornie lepszy: 1510 słów nauczycielki i 315 słów uczniów, co daje zaledwie ok. 5,7% wypowiedzi uczniów. Wynik ten jest pozornie lepszy, ponieważ nauczycielka zastosowała opisaną wcześniej strategię konwersacyjną polegającą na tym, że uczniowie powtarzają jak echo wszystko to, co ona mówi. W ten sposób wynik utrzymuje się nadal w granicach 10% wypowiedzi uczniów w stosunku do 90% mowy nauczyciela.

W klasie III obliczenia M. Kawki wypadły dość podobnie: duży procent wypowiedzi nauczyciela – 75%, ale jednak zdecydowanie większy wypowiedzi uczniów – 25%. Najlepiej byłoby to widoczne, gdyby osobno „wyciąć” tekst uczniów, osobno tekst nauczyciela i te obydwie teksty zestawzić z sobą. Taka próba została podjęta przez autora i oto rezultaty – dwa teksty z lekcji o zegarkach: nauczycielski i uczniowski<sup>9</sup>.

Tekst nauczycielki:

„Czy mały na ręce czy duży na wieży zawsze jednakowo dokładnie czas mierzy.

Proszę bardzo, Kasia, co to jest? To jest zegar, bardzo dobrze. Czyli zegar, co to jest zegar. To jest przyrząd do mierzenia czego? Proszę Ania.

<sup>6</sup> N.A. Flanders, *Analysing Teaching Behaviour*, cyt. za: M. Kawka, *Dyskurs szkolny*, dz. cyt., s. 35-36.

<sup>7</sup> E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*, Warszawa 1990, s. 75.

<sup>8</sup> M. Kawka, *Dyskurs szkolny*, dz. cyt.

<sup>9</sup> Tamże, s. 97-98.

Do mierzenia czasu, bardzo ładnie. I my mamy teraz różne zegary. Mamy zegary nowe i mamy zegary stare. Do bardzo nowoczesnych zegarów należą zegary nowe, czyli to jest zegar jaki? To jest zegar... To jest zegar na rękę. A czy wiecie, jaki to jest zegar? Grzesiu. To jest zegar... To jest zegar... On nas budzi. Czyli jak się nazywa taki zegar? To jest budzik. Czym się różnią te dwa zegary? I może ktoś zauważył jakąś różnicę. Proszę Wojtuś. Zegar. Tak, czyli ten mamy na prąd, jak włączymy do kontaktu, to dopiero ten zegar chodzi, prawda, i te zegary nas budzą. Dobrze, a czy ktoś wie, gdzie wisi taki zegar, proszę bardzo, Maciek? Taki zegar wisi na ścianie i my możemy godzinę oglądać, właśnie stojąc i patrząc na ten zegar, dobrze. A czy ktoś z was wie – to jest stary zegar – jak się taki zegar nazywa? Proszę, Michał. (...) Bardzo ładnie. To jest klepsydra. Klepsydra to jest stary zegar, który jest zbudowany ze szklanego naczynka, właściwie z dwóch naczynek połączonych ze sobą kanalikiem i w zależności od tego, jaki gruby jest ten kanalik, tak przesypuje się piasek. W dawnych czasach przesypywał się piasek albo woda przelewała się i odmianą takiej klepsydry jest już nowoczesna klepsydra, na której mamy napisane – jedna, dwie, trzy minuty – to są kolorowe kryształki, które również opadają, opadają, mamy też jedną, dwie, trzy minuty. Mamy też taki stary bardzo zegar. To jest zegar, który nosili wasi dziadkowie. Ten zegar nosiło się w kieszeni, a łańcuszek był przyczepiony do guziczka. Wiecie, jak ten zegar się nazywa – skoro był w kieszeni, to jak się nazywa. To jest zegar? Ładnie, całym zdaniem, powiedz! Kieszonkowy, bo nosiło się właśnie taki zegar w kieszeni”.

Tekst uczniów:

U1. To jest zegar.

UU. (chórem) Na rękę.

U3. Elektryczny.

UU. (chórem) Budzik.

U4. Tamten czarny jest na prąd, a ten biały jest mechaniczny.

U5. Taki zegar wisi na ścianie.

U6. Taki zegar nazywa się klepsydra.

UU. (chórem) Kieszonkowy.

U7. To jest zegar kieszonkowy”.

Jak podkreśla M. Kawka, „można by to zestawienie pozostawić bez komentarza, bo werbalna dominacja nauczycielki nad uczniem, biorąc pod uwagę liczbę wypowiedzianych słów, jest olbrzymia i zaskakująca, ale bardziej zastanawiające jest to, że tekst nauczycielki po wycięciu tych kilkunastu słów uczniów jest w zasadzie spójny gramatycznie i logicznie, jest samodzielną wypowiedzią. Sytuacja jest taka, jak gdyby nauczycielka budowała swoją wypowiedź zupełnie indywidualnie, bez udziału

uczniów, zostawiając dla nich, być może celowo i zgodnie ze sztuką uczenia, tylko tych kilka pustych miejsc w swoim monologu, które przecież i tak stara się wypełnić sama, wychodząc ze słusznego logicznie, ale chyba nie dydaktycznie, założenia, że uczniowie nie potrafią jeszcze tego dobrze zrobić – dobrze odpowiadać na zadawane przez nią pytania, a więc ona i tak to powinna zrobić dla nich i za nich. Jest to jedna z bardziej rozpowszechnionych, stosowanych głównie przez nauczycieli w szkole, samopowielających się strategii konwersacyjnych<sup>10</sup>.

W procesie dydaktycznym najistotniejsze jest porozumienie się nauczyciela z uczniami oraz uczniów z sobą. Proces komunikowania się nauczyciela i uczniów staje się możliwy jedynie w uczuciowym klimacie odprężenia przystosowanym do wieku ucznia. To kierujący grupą szkolną nauczyciel w głównej mierze buduje klimat emocjonalny lekcji, który może przebiegać od napięcia do pogodnej atmosfery, ułatwiającej wzajemne porozumienie się.

Proces porozumienia się należy rozpatrywać co najmniej w trzech warstwach: werbalnej, niewerbalnej i sytuacyjnej. Każdy z nauczycieli posiada charakterystyczny dla siebie sposób komunikowania się z uczniami. Styl komunikowania się z uczniami wpływa na klimat emocjonalny lekcji, indywidualnie odbierany przez każdego z uczniów. Potwierdziły to w całej rozciągłości badania auterek. Pozytywny nastrój wytwarzany przez nauczycieli znalazł swój wyraz w wypracowaniach uczniowskich i ich wypowiedziach akceptujących styl pracy pedagogów. Klimat zajęć jest budowany w procesie porozumiewania się partnerów. Obok treści merytorycznej komunikatów bardzo istotna jest ich zawartość emocjonalna, a przede wszystkim wyrazistość pozytywnego zabarwienia uczuciowego (uśmiech, przyjazne spojrzenie, bliskość fizyczna, otwartość, życzliwość, spokój wewnętrzny). Również E. Marek uważa, że klimat społeczny klasy szkolnej warunkuje efektywne uczenie się<sup>11</sup>. Natomiast dominującą rolę w tworzeniu tego klimatu odgrywa komunikacja i łączność w grupie. Odpowiednia „bliskość” nauczyciela, pozwalająca na utrzymanie swobodnego kontaktu wzrokowego, stwarza optymalne warunki do swobodnej wymiany myśli. Częste utrzymanie kontaktu wzrokowego z uczniami, zbliżanie się do nich, uśmiech mają szczególnie w odniesieniu do dzieci klas młodszych dużą moc gratyfikacyjną, odbierane są jako nagroda, wyraz pozytywnych ustosunkowań.

\*\*\*

<sup>10</sup> Tamże, s. 97-98.

<sup>11</sup> E. Marek, *Udział komunikacji edukacyjnej nauczycieli w kreowaniu klimatu społecznego klasy szkolnej*, „Życie Szkoły” 1997, nr 1, s. 3 -8.

W wielu naszych szkołach uczeń sprowadzany jest wyłącznie do przedmiotu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Tymczasem, zdaniem A. Wołoch, tylko podmiotowe podejście do dziecka gwarantuje jego twórczy rozwój<sup>12</sup>. Dziecko musi być podmiotem wszelkich działań, a działania te muszą być zgodne z jego poziomem rozwojowym, możliwościami i zdolnościami. Podmiotowe podejście łączy się z holistycznym ujmowaniem człowieka. Jednostka jest spójną całością, nie składa się tylko z lewej półkuli mózgu, która odpowiada za język, logikę, zdolności matematyczne, porządkowanie elementów. Prawa półkula, odpowiedzialna za rytm, rymy, muzykę, obrazy i wyobraźnię, jest zaniedbywana. Potencjał człowieka wykorzystany będzie dopiero wtedy, gdy rozwijany będzie cały mózg. Podobnie jest z inteligencją. Szkolnictwo ceni zaledwie dwa typy inteligencji: językową i matematyczną.

Im wyższy szczebel edukacji, tym mniej miejsca na pytania uczniów, a więcej jednokierunkowego przekazu informacji, więcej monologu<sup>13</sup>. Trzeba również odnotować i to, że znaczna część nauczycieli nie podjęła wezwania, jakie niesie nowa rzeczywistość, jakie niesie demokracja. A tym wezwaniem jest dialog, jest takie nauczanie, które dokonywać się będzie poprzez dialog. Jeżeli ma się prawidłowo rozwijać demokracja, musimy do tego przygotować młode pokolenie, pokolenie dialogu, które będzie się z sobą porozumiewało na drodze wymiany swoich poglądów i opinii.

### Bibliografia

Dudzikowa M., *Stawianie pytań służy rozwojowi*, „Nowości Oświaty” (1993)5.

Dziewiecki M., *Formy komunikacji wychowawczej*, „Katecheta” (2004)5.

Gołębniak B.D., (red.), *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa 2002.

Gołębniak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski, t. II, Warszawa 2003.

Kawka M., *Dyskurs szkolny, Zagadnienia języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999.

Marek E., *Udział komunikacji edukacyjnej nauczycieli w kreowaniu klimatu społecznego klasy szkolnej*, „Życie Szkoły” (1997)1.

Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*, WSiP, Warszawa 1990.

Śnieżyński M., *Sztuka dialogu*, II wydanie, PAT, Kraków 2008.

Wołoch A., *Pedagogika kreatywna wyznacznikiem edukacji XXI wieku*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Korzyc, M. Lewandowski, Wyd. WTN, Wrocław 2004.

### Streszczenie

Stawianie pytań zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów ułatwia proces wzajemnej komunikacji, sprzyja budowaniu relacji nauczyciel-uczeń opartej na wzajemnej otwartości, życzliwości i zaufaniu.

Częstym powodem milczenia uczniów na lekcji, obok nieprzygotowania się do zajęć, jest obawa przed ujawnieniem własnej opinii. Uczniowie wstydzą się zabrać głos albo boją się, że nauczyciel nie zaakceptuje lub wręcz ośmieszy ich pytanie.

Niestety, jak wykazują moje badania, im wyższy szczebel edukacji, tym mniej pytań zadawanych przez uczniów. Dialog zostaje spychany na boczny tor edukacji, ustępując miejsca monologowi.

Jak wykazują liczne badania, w polskiej szkole preferowany jest model monologiczny nauczania, który wynika z tradycyjnego podejścia do procesu dydaktycznego. Jego głównym aktorem jest nauczyciel, który przekazuje wiedzę uczniom. Nie daje im możliwości odwoływania się do ich doświadczeń i posiadanej wiedzy. Nie angażuje ich do własnych poszukiwań. Nie stwarza sprzyjającej atmosfery, w której uczeń mógłby zadawać pytania i wspólnie z innymi konstruować swoją wiedzę. Punktem zwrotnym jest kształcenie nauczycieli, którzy w proces dydaktyczny włączają nowe rozwiązania oparte na pytaniach otwartych, problemowych.

Wychowanie do dialogu opiera się na holistycznym podejściu. Dziecko musi być podmiotem wszelkich działań, a działania te muszą być zgodne z jego poziomem rozwojowym, możliwościami i zdolnościami. Potencjał człowieka wykorzystany będzie dopiero wtedy, gdy rozwijany będzie cały mózg. Podobnie jest z inteligencją. Szkolnictwo ceni zaledwie dwa typy inteligencji: językową i matematyczną – co należy zmienić.



**Słowa kluczowe:** pytanie, dialog, wychowanie, proces dydaktyczny, podmiotowość, atmosfera wychowawcza.

## The role and significance of questions in school education

### Summary

Asking questions by both the teachers and the students simplifies the process of mutual communication, helps to build teacher-student relationship based on mutual openness, friendliness and trust.

A common reason for the silence of students in class, in addition to unpreparedness, is the fear of disclosure of their own opinion. Students are ashamed or afraid to speak fearing that the teacher will not accept or even ridicule the question.





---

Unfortunately, as my research shows, the higher the level of education, the fewer questions asked by the students. The dialogue is pushed to the back burner of education giving way to monologue.

As shown by numerous studies in Polish schools is preferred the teaching model based on monologue that arises from the traditional approach to the teaching process. The main actor is a teacher who transmits knowledge to students. He doesn't give them the opportunity to appeal to their experience and knowledge. He doesn't engage them into their own research. He does not create a favorable atmosphere in which the student could ask questions, and together with other students construct their knowledge. The turning point is to train teachers so they will include in the teaching process new solutions based on open, problematic questions.

Education for dialogue is based on a holistic approach. The child must be the subject of any action, and these actions must be consistent with its level of development, capabilities and skills. Human potential will only be used when the whole brain is developed. The same is true for intelligence. School-system values only two types of intelligence: linguistic and mathematical. That should be changed.

**Keywords:** question, dialogue, education, didactic process, subjectivity, educational atmosphere.



Aneta Kamińska

Akademia Ignatianum, Katedra Dydaktyki

# Encouraging dialogue between teachers and stu- dents in the environment of elementary school educa- tion: the sociocultural concep- tions of Vygotsky and Bruner

Spółeczno-kulturowe koncepcje  
Z. Wygotskiego i J. Brunera  
jako przykład podejścia,  
które zachęca do dialogu  
między nauczycielem a uczniami  
w środowisku edukacji elementarnej

## Introduction

Nowadays, the landscape of childhood and early-childhood education is quite different from five years ago. There are many reasons for this. One of these is wider access to the Internet and media. Multimedia toys and games are now widely available. Moreover, many children travel with their parents, and this broadens their minds. As a result of these circumstances, children between three and ten years in age learn more quickly, and are more active in exploring the world. However, having access to a great deal of information does not guarantee its efficient use. Success at school depends on having positive social relationships – we should not

focus only on the intellect. Observing the unfolding of these changes some questions arise: Are teachers embracing appropriate pedagogical and psychological theories about how to teach modern children? Are they using effective methods, strategies and procedures to support their teaching and learning environment?

### **The utility of the Sociocultural conceptions for the dialog**

The sociocultural conceptions of Vygotsky and Bruner can provide a useful framework here – one that will equip teachers with the necessary strategies and skills to build up a suitable environment for learning. They can also employ it as a basis for rethinking their role, and that of young learners, in the didactic process.

Thinking about the teaching-learning process in sociocultural terms requires us to adopt some assumptions that are helpful when seeking to instigate an effective process of teaching and learning. According to the theories in question, learning is an activity of students and teachers that falls within the area of human development. It is also a social process, in which social relationships are very important, and a process of acquiring language – the latter as part of one’s cultural heritage and also as a tool for acquiring knowledge. It is both individual and contextual: knowledge is always acquired in a specific situation. Moreover, both Vygotsky and Bruner suggest drawing attention to teaching-learning methods on account of their significance within the didactic process.

### **The features of learning of the children**

According to many psychological researchers, children are active learners and thinkers (Piaget, Vygotsky, Bruner). They construct knowledge from out of their active interaction with the physical environment in developmental stages (children being connected up especially closely to their surroundings). They learn through their own individual actions and explorations. Activity (both physical and mental) and experience are fundamental to effective learning. Children must be encouraged to take risks and make mistakes in order to develop independence. Erring is itself a significant aspect of learning. Before all else, then, educators must grant children the status of being “active human beings”. When a pupil is active he/she is also involved. Vygotsky and Bruner assign a particular value to real, truthful, intrinsic activity, and teachers should be capable of distinguishing this from mere seeming activity. According to these authors, real activity is a result of internal motivation: what motivates it is not ambition, but genuine interest. Moreover, it does not reveal itself as hyperacti-



vity<sup>1</sup>. The activity that a child exhibits is related to its increasing ability to pay attention and to respond in the right way, using the teacher's guidelines as a basis. The activity of young learners is oriented towards acquiring knowledge of the social and natural world by instances of individually reproducing meanings established through contact with others<sup>2</sup>. Knowledge thus acquired is not passive (pupils do not learn it by heart), because children construct it themselves, and are then able to use it easily and effectively. This process of obtaining and selecting useful information is a basis for further learning.

### **The teachers and the pupils in the didactic process.**

Moreover, viewed from a sociocultural perspective, learning is an activity conducted by both pupils and teachers. The important question is this: Who, out of these participants of the didactic process, should be more active? According to Vygotsky, children develop their knowledge as a result of social interaction with more knowledgeable others, in activities which have specific goals. In other words, it emerges as a result of the child's participation in everyday problem-solving, tasks and socially-mediated dialogue, alongside a more skilled and knowledgeable person. Firstly, the educator performs a task, and guides the child through the relevant behavior until he/she is able to perform the task independently and successfully. Vygotsky calls the area in which the child can perform an action or task, provided that a more skilled or knowledgeable person is available to help, the "zone of proximal development" (ZPD). This he defined as "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem-solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers"<sup>3</sup>. The child has the status of an "apprentice". He/she practices alongside an adult who has superior knowledge and competence.<sup>4</sup> Gradually, then, the pupils take the initiative, becoming more and more self-supporting and attempting to solve tasks themselves. The teacher continues to provide some guidance, but only when the child displays some uncertainty. Finally, he/she cedes control over the continuous learning process to the child, and just acts as a friendly audience. Thanks to the internalization process, the child can transfer his/her competences to another task. This provides an opportunity to then undertake further developmental challenges<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012, p.50.

<sup>2</sup> Ibid, p.27.

<sup>3</sup> L. Vygotsky, *Mind in Society*, Harvard 1978, p.76.

<sup>4</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, A. Wojciechowski (transl.), Warszawa 2005, p. 226.

<sup>5</sup> E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*, op. cit., p. 30.

J. Bruner affirms that “[...] beneath educational practices lie some opinions about the minds of young learners, some of which work in favour of the welfare of the child and some of which work against it. It is important to rethink them. [...] [P]rogress in understanding what it means to talk about the minds of children is a prerequisite of any progress in pedagogy”. According to sociocultural theories, the child is recognized as an intelligent knowledge seeker who can take advantage of the teacher’s guidance and “manage their knowledge”. The child seeks to understand the world. The child has their own opinions about the world, and about their own mind and the way it works. He/she will construct their own model of the world – one that will help them to interpret their own experience<sup>6</sup>.

Vygotsky stresses that learning is an individual process. Leaving the pupil to pursue his/her own activity is closely connected with paying due consideration to their individuality, where this includes acknowledging their individual needs. He admits that “it is not a slow accumulation of unitary changes, but rather a complex dialectical process, characterized by periodicity, unevenness in the development of different functions, metamorphosis or qualitative transformation”<sup>7</sup>. Learning must be unhurried, with time to explore, develop and reflect on ideas and feelings. Learning begins with the learner, and so with “where the learner is”. Some pupils may need different exercises to understand the content of the learning process, or may need some more repetitions using different words if they are to be encouraged to explore it. It should be noted that children differ from one another in terms of their ability to benefit from the assistance offered by their teachers and to respond positively to guidance. Hence it is important to develop the skills required for making effective use of the language of instructions and for successfully communicating to others about the results of the task the children have been asked to perform<sup>8</sup>.

### The effectiveness of the learning process

Learning can be thought of as a process of mastering the cultural tools or instruments of a given society. These cultural instruments are the topics and skills developed by that society and used for the transmission of its traditions. For this purpose to be fulfilled, they must be transmitted from one generation to the next<sup>9</sup>. Such ways of thinking and approaches to problem-solving are inherited by the younger generation in each and

---

<sup>6</sup> J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, T. Brzostowska-Tereszkiewicz (transl.), Cracow 2006, p. 78.

<sup>7</sup> L. Vygotsky, *Mind in Society*, op. cit., p. 129.

<sup>8</sup> D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą, Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik (transl.), Cracow 2006, p.10.

<sup>9</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, op. cit., p.219

every society via a process of internalization. Vygotsky calls such cultural tools “intellectual instruments for adaptation”. According to him, in the course of his sociocultural development man creates new ways and forms of behavior, that are specific to his culture. During the development of the child, and thanks to its interactions with adults, it learns how to use these cultural instruments. Using them enables the child to develop its higher mental functions<sup>10</sup>. According to Vygotsky, the most important cultural instrument of all is language: language is the primary medium of social experience – an intermediary between learning and development. “At the beginning of the development of the child, language becomes the most important factor of development”<sup>11</sup>.

The process of learning is a social one. As Vygotsky asserts: “Pedagogy is never and was never politically indifferent, since it involves willingly adopting a particular social pattern – a political line – in accordance with the dominant social class that has guided its interests”<sup>12</sup>. Participating in social interactions by talking, explaining, listening, communicating, the child gathers experiences that will help him/her to develop his/her own processes of reasoning and learning. In this way he/she both inherits the “local knowledge” and internalizes the process of learning and inference<sup>13</sup>. The young learner (“a novice”) encounters a teacher (“an expert”) and inherits the methods of thinking and learning that have developed in that particular culture. The pupil starts to be acquainted with “the instruments of the culture”, of which the most important is language. Social learning thus involves building a “system of learning”, in which dialogue between the participants is of the greatest importance. Language becomes an instrument for explaining and educating, and for regulating behavior itself<sup>14</sup>. Adults, teachers and the child’s more educated peers all participate in the development of his/her development, interpreting elements of the reality there. They serve as mediators between what the child has already come to know, and what he/she has not yet grasped or encountered. According to Feuerstein, adults help children to perceive, select, plan and develop self-control, as well as teaching them diligence<sup>15</sup>.

According to sociocultural conceptions, cooperative learning is an important factor, that helps to establish a good relationship in the classroom. While learning, pupils should also work together in small groups to

<sup>10</sup> L.S. Vygotsky, *Problemy rozwoju wyższych funkcji psychicznych*, [in:] L.S. Vygotsky, *Wybrane prace psychologiczne*, E. Fleszerowa, J. Fleszer (transl.), Warszawa 1971, p. 49.

<sup>11</sup> L.S. Vygotsky, *Mind in Society*, op. cit., p. 48

<sup>12</sup> L.S. Vygotsky, *Educational Psychology*, Hardcover 1997, p. 348

<sup>13</sup> D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą*, op. cit., p. 150.

<sup>14</sup> Tamże, p. 131.

<sup>15</sup> R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, (transl.) K. Kruszewski, Warszawa 1999, p. 23

accomplish shared goals. Putting learners into smaller teams enables them to learn more effectively<sup>16</sup>. This is a “win-win” situation for all of the participants involved. This is exactly what lies at the base of Vygotskian theory itself, since its central observation is that development and learning take place in a social context: i.e. in a world populated by other people, who interact with the child from birth onwards. Whereas for Piaget, the child is an active learner “alone in a world of objects”, for Vygotsky the child is an active learner in a world full of other peers, who are also present in the classroom. These play an important role in helping the pupil learn new words, read stories, ask and answer questions, and find some solutions to problems (peer tutoring)<sup>17</sup>.

Cooperative activity on the part of pupil and teacher in the zone of development is aimed at the autonomy of the pupil and the enhancement of the instruments of learning. Learning strategies correspond here to intentional behavior on the part of the learner – behaviour aimed at helping him/her gain and process information. It is clear that developing effective learning strategies helps children to succeed, and schools must therefore seek to equip children with them<sup>18</sup>. According to sociocultural theories, the self-regulated learner can recognize the learning situation and choose a suitable strategy for achieving his/her educational goals. Such a learner will be a determined individual, who is prepared to strive to solve the task. They understand what they learn and are aware of the tasks to be undertaken. In short, they are learning for themselves. They will reconstruct the knowledge in their own minds, combining the new knowledge with that previously acquired. When such a person encounters difficulties, they will look for help, treating the situation as an opportunity to learn something, rather than as a test of their skills. He or she will apply the appropriate learning strategies. They will be capable of monitoring their own learning process, and will be aware of their strengths and weaknesses<sup>19</sup>.

### To conclude

Teachers can support this sort of active and autonomous learning on the part of their pupils by ensuring that goals are both clearly outlined and properly modeled on learning methods, with both the directions for learning and its point being appropriately presented. It is important to

---

<sup>16</sup> L. Cameron, *Teaching languages to young learners*, Cambridge 2001, p. 24.

<sup>17</sup> G. Mietzel, *Psychologia dla nauczycieli*, Gdańsk, p. 127.

<sup>18</sup> M. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, (transl.) E. Czerniawska, A. Matczak, Z. Topplitz, Warszawa 1997, p. 93.

<sup>19</sup> E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*, op. cit., p.74.

create a special space for the students, in order to enable them to function as self-regulating learners. First of all, they must be able to withdraw from helping students when the latter do not actually need their help, thus enabling them to work more and more independently. Vygotsky and Bruner underline the important role of the teacher: he/she is an engaged partaker in the production and placing of meanings in an appropriate situation, whose function is to orchestrate learning opportunities for his/her students. It is important that the teacher selects suitable research problems – thanks to which the child will discover the truth about the world. The selection of the right and relevant questions is a part of the culture of classroom learning. The role of teachers is to implement the procedures necessary for learning the methods involved in scientific knowledge: he/she organizes the learning environment, is an active partaker, and also diagnoses what is going on with respect to the process of learning. He/she is both a mediator and a tutor<sup>20</sup>. Teachers, we may say, erect the scaffolding for their pupils. This term refers to the process of learning according to a “common program of action”. The decisions and actions are shared between the tutor (the teacher) and the tutored (the pupil). Teachers’ efforts always remain connected to the zone of proximal development. Creating this scaffolding involves instigating the situations thanks to which children will be able to expand their current skills and knowledge. While building up the scaffolding, the teacher pays attention to the knowledge that the child has already acquired, which may help him/her solve the new task. The role of the teacher is thus to support the pupil’s development, so that the latter may pass on to the next stage or level of learning<sup>21</sup>. One of the most important factors in establishing this scaffolding is sensitive control on the part of the teacher. Control of the educational process is an indispensable element of what goes on between educator and pupil. Its aim is to bring about a change: the transition from control of the child by another to self-control on the part of the child. Gradually, the pupil takes over responsibility for the process of learning<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, op. cit., p. 16.

<sup>21</sup> E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*, op. cit., p. 60.

<sup>22</sup> Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, op. cit., p. 228.

### Bibliography

Bruner J.S., *Kultura edukacji*, T. Brzostowska-Tereszkiewicz (transl.), Universitas, Cracow 2006.

Cameron L., *Teaching languages to young learners*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

Cohen L., *A Guide to teaching practice*, Routledge, London 2004.

Dembo M., *Stosowana psychologia wychowawcza*, E. Czerniawska, A. Matczak, Z. Toeplitz (transl.), WSiP, Warszawa 1997.

Filipiak E., *O implikacjach edukacyjnych koncepcji L.S. Wygotskiego*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje”, 81(2003) 1.

Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot 2012.

Fisher R., *Uczymy, jak myśleć*, (transl.) K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999.

Mietzel G., *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, GWP, Gdańsk 2009.

Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, A. Wojciechowski (transl.), PWN, Warszawa 2005.

Vygotsky L.S., *Problemy rozwoju wyższych funkcji psychicznych*, [in:] L. S. Vygotsky, *Wybrane prace psychologiczne*, E. Fleszerowa, J. Fleszer (transl.), PWN, Warszawa 1971.

Vygotsky L., *Educational Psychology*, Taylor & Francis Group, Hardcover 1997.

Vygotsky L., *Mind in Society*, Cambridge Mass: Harvard University Press, Harvard 1978.

Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, R. Pawlik, A. Kowalcze - Pawlik (transl.), Wydawnictwo UJ, Cracow 2006.

### Summary

Current technological, economic and social developments are having a significant impact on the process of teaching and learning. The landscape of childhood and early-childhood education is also changing. This paper suggests that this transformation can influence adult-child interactions and the way children learn. Nowadays, children have far-reaching access to both the internet and other media. However, the fact that they can acquire a great deal of information so easily does not guarantee that they will be able to make effective use of it. Some of them may also have personal and social difficulties. Therefore, the social background of the teaching-learning system is very important. This article advocates rethinking the role of pupils and teachers in the didactic pro-

cess, and seeking out the most efficient psychological, pedagogical and social conceptions that will support both the dialogue between teacher and pupil and young learners' development more generally. It cannot be doubted that the selection of a particular conception of teaching and learning will have implications for how the didactic process is organized, and so will help to define the role of young learners and teachers.

The sociocultural theory of Vygotsky and Bruner furnishes us with a suitable basis for understanding both the teaching-learning process itself, and the dialogue that this involves. The principal features of the model provide a coherent theoretical foundation and point of view, regarding how and what pupils should learn, and how teachers ought to go about creating the didactic structure needed in the classroom if a particular style of learning is to be successfully implemented. The aim of this paper has been to present the central premises of the theories of Vygotsky and Bruner as these pertain to dialogue, learning and the generating of information, to specific strategies for teaching and learning, to how the role of young learners in that process is to be viewed, and to the significance of motivation for building up and fulfilling the desire to learn. The socio-cultural model, as this article has sought to demonstrate, offers a valuable formative structure for preparing teachers to think about what is involved in creating a suitable learning environment, and why this is necessary.

**Keywords:** sociocultural conception, sociocultural perspective, supportive learning environment, didactic process, teaching methods, didactic strategies, didactic procedures.

## Spółeczno-kulturowe koncepcje Z. Wygotskiego i J. Bruner jako przykład podejścia, które zachęca do dialogu między nauczycielem a uczniami w środowisku edukacji elementarnej

### Streszczenie

Obecny technologiczny, ekonomiczny i społeczny rozwój ma znaczący wpływ na proces nauczania i uczenia się. Pejzaż dzieciństwa i wczesnej edukacji również się zmienia. Niniejszy artykuł sugeruje, że ta transformacja może wpływać na relację dorosły – dziecko i sposób uczenia się dziecka. W dzisiejszych czasach dzieci mają szerszy dostęp do Internetu i innych mediów. Jednakże fakt, że mogą szybko uzyskać wiele informacji, nie gwarantuje, że będą potrafiły nimi skutecznie manipulować. Poza tym niektóre dzieci mogą mieć również pewne osobiste i społeczne trudności. Dlatego też społeczne tło systemu nauczania-uczenia się jest bardzo

ważne. Ten artykuł proponuje przemyślenie roli uczniów i nauczycieli w procesie dydaktycznym i poszukiwanie najbardziej efektywnych pedagogicznych i psychologicznych koncepcji wspierających dialog między nauczycielem i uczniem i rozwój młodych uczących się. Niewątpliwie szczególnie dobór koncepcji nauczania i uczenia się implikuje organizację procesu dydaktycznego oraz określa rolę uczniów w młodszym wieku szkolnym i nauczycieli.

Społeczno-kulturowe teorie Z. Wygotskiego i J. Bruner przyczynią się do właściwego rozumienia dialogu i procesu nauczania-uczenia się. Twierdzenia tych modeli tworzą spójny teoretyczny fundament i punkt widzenia na to, jak uczniowie powinni uczyć się i jaką nauczyciele powinni stworzyć strukturę dydaktyczną w klasie, aby uzyskać własny styl uczenia się. Celem tej publikacji jest przedstawienie założeń teorii Z. Wygotskiego i J. Bruner dotyczących: dialogu, nauki i generowania informacji, konkretnych strategii nauczania i uczenia się, postrzegania roli uczniów w młodszym wieku szkolnym w tym procesie, znaczenia motywacji do budowania i realizacji zamiaru uczenia się. Modele społeczno-kulturowe, które charakteryzuje ten artykuł, stanowią przygotowanie nauczycieli do myślenia o konieczności budowania odpowiednich warunków do nauki i dialogu.

**Słowa kluczowe:** koncepcje społeczno-kulturowe, społeczno-kulturowy punkt widzenia, wspierające środowisko uczenia się, proces dydaktyczny, metody, strategie dydaktyczne, procedury dydaktyczne.

Adres do kontaktu:

e-mail: [anetakaminska.ignatianum@wp.pl](mailto:anetakaminska.ignatianum@wp.pl)



Sylwia Biel

Absolwentka Akademii Ignatianum

# Komunikacja małżeńska kluczem wychowania do dialogu – sprawozdanie z badań

Marital communication  
as a key to education for dialogue –  
research report

## Wprowadzenie

Zagadnienie komunikacji małżeńskiej jest problemem kluczowym w rozumieniu przemian zachodzących w diadzie małżeńskiej, a tym samym w całym systemie rodzinnym, który jest integralną strukturą. Jakość relacji łączącej małżonków oddziałuje na poprawne (bądź niepoprawne) stosunki między wszystkimi osobami w rodzinie. Dlatego też funkcjonowanie rodziny zależy w głównej mierze od jakości komunikacji małżeńskiej. Relacja między dorosłymi ma bardzo duży wpływ na wychowanie młodszego pokolenia. Środowisko rodzinne jest źródłem nabywania różnorodnych kompetencji w tym relacyjnych, komunikacyjnych, otwartości na drugiego człowieka.

Wraz z upływem czasu, gdy małżeństwo przechodzi przez kolejne etapy cyklu życia, komunikacja – będąc zjawiskiem dynamicznym – nieustannie się zmienia. Małżonkowie inaczej komunikują się – okazują sobie wsparcie, uczucia – na początku trwania ich wspólnoty, a inaczej pod koniec, gdy ich dzieci odeszły już z domu, by założyć własne rodziny. Ich porozumiewanie się – przekazywane treści i sposób ich ujawniania nie jest przypadkowy ani stały, ale zmienia się wraz z cyklem życia

rodzinnego, nadając komunikacji małżeńskiej pewną swoistość – w zależności od etapu, na którym dana para się znajduje.

W przeprowadzonych badaniach podjęto próbę ukazania zmian, jakie zachodzą w komunikacji małżeństwa w poszczególnych fazach jego życia i rozwoju. Porównując związki, będące na różnych etapach (małżeństwo bez dzieci, małżeństwo z małymi dziećmi i dziećmi w wieku przedszkolnym, małżeństwo z dziećmi w wieku szkolnym, małżeństwo z dorastającymi dziećmi [nastolatkami], małżeństwo z dorosłymi dziećmi opuszczającymi dom oraz małżeństwo dojrzałe, którego dzieci opuściły dom)<sup>1</sup> uwzględniono trzy wymiary komunikacji – wsparcie, zaangażowanie oraz deprecjacje<sup>2</sup>. Wyniki przedstawiono poniżej.

Dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej najistotniejsze będą wyniki badań dotyczące komunikowania się rodziców na etapie małżeństwa z małymi dziećmi i dziećmi w wieku przedszkolnym i szkolnym. Wiedza na ten temat może być przydatna w pracy z rodzicami i dziećmi w ramach kształtowania postaw demokratycznych i komunikacyjnych. Jednakże zmiany zachodzące w komunikowaniu się między małżonkami w zależności od etapu ich życia dają pełny obraz na temat omawianego zagadnienia.

### Cykl życia małżeńsko-rodzinnego

Rodzina jest wspólnotą życia, która istnieje od najdawniejszych czasów. Stanowi ona naturalne i niepowtarzalne środowisko, w którym człowiek rodzi się, rozwija i dorasta. By mogła normalnie i zdrowo funkcjonować musi opierać się na trwałym związku rodziców. Pomimo nieustannych przemian w sferze ekonomicznej, kulturowej, a zwłaszcza moralnej, to związek małżeński wciąż jest najbardziej powszechną i akceptowaną formą życia dwojga ludzi. Życie w małżeństwie może być pełne namiętności, szczęścia, dawać radość, a nie tylko być postrzegane jako ograniczenie wolności i poświęcenie. Od samych małżonków zależy poczucie jakości życia ich samych, a także szerszego grona osób, przede wszystkim dzieci<sup>3</sup>.

Małżeństwo jest pojęciem z codzienności znanym każdemu. Z doświadczenia (własnego czy bliskich) wiemy, jak wygląda, jakie ma zadania; mamy wyobrażenie tego, jak powinno funkcjonować. Jednakże badacze rodziny zwracają uwagę na jego niejednorodny charakter.

---

<sup>1</sup> Niniejszy podział życia małżeńskiego na etapy powstał w oparciu o cykl życia rodzinno-małżeńskiego E. Duvall. Por. E. M. Duvall, *Marriage and family development*, New York 1977, cyt. za: I. Namysłowska, *Terapia rodzin*, Warszawa 2000, s. 18-24.

<sup>2</sup> Wymienione wyżej wymiary komunikacji zostały określone i zbadane za pomocą Kwestionariusza Komunikacji Małżeńskiej M. Plopy i M. Kaźmierczak. Por. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie: metody badań*, Kraków 2005, s. 129-130.

<sup>3</sup> Por. M. Plopa, *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Elbląg 2004, s. 113.

Nie zajmując się dogłębną analizą pojęcia, można przyjąć, że małżeństwo stanowi „szczególną grupę społeczną, tzw. diadę, obejmującą dwie osoby odmiennego płci, niespokrewnione”<sup>4</sup>. Natomiast szczegółowe definicje, mówiące o związku osób, różnią się między sobą poprzez podkreślanie: jego ram formalnych, funkcji społecznych czy też struktury wewnętrznej<sup>5</sup>.

Ramy formalne podkreślane są przez ujęcia prawne i socjologiczne. W. Stephens pisze, że „małżeństwo to społeczny, legalny, seksualny związek, rozpoczynający się publicznym obwieszczeniem i zobowiązaniem, podejmowany z myślą o jego trwaniu. Umowa małżeńska określa obojętne prawa i obowiązki współmałżonków oraz prawa i obowiązki dotyczące wzajemnych stosunków między współmałżonkami i ich przyszłymi dziećmi”<sup>6</sup>. Przykładem określeń odnoszących się do funkcji społecznych małżeństwa może być definicja Z. Tyszk: „Małżeństwo jest legalnym, względnie stałym związkiem kobiety i mężczyzny powołanym w celu wspólnego pożycia, współpracy dla dobra rodziny, a więc głównie wychowywania dzieci oraz wzajemnej pomocy. W grę wchodzi również wzajemne satysfakcje emocjonalne”<sup>7</sup>. Natomiast wewnętrzną strukturą małżeństwa, jego jakością i znaczeniem dla samych małżonków zajmują się psychologowie. „Małżeństwo tworzy jedność dwóch różnych indywidualności, dwóch niepowtarzalnych osobowości, które decydują się dalsze życie spędzić razem”<sup>8</sup>. Decyzja wspólnego życia staje się tym, co wyznacza samą istotę małżeństwa, które nie jest już sumą dwóch indywidualności, ale czymś nowym – ich wspólnotą.

W tym kontekście „małżeństwo to nie tylko para ludzi, którzy zdecydowali się być razem i którzy są związani więzami prawnymi, ale nowa jakość, mająca własne warunki tworzenia się i rozwoju, nowa, osobna rzeczywistość międzyludzka, zakładająca totalność, wyłączność relacji między dwiema osobami. Taką relację nazywa się miłością”<sup>9</sup>.

Miłość małżeńska nieustannie ewoluuje, wymaga więc specjalnej uwagi i troski. W jej prawidłowym rozwoju można wyróżnić trzy ważne zadania, następujące w określonym porządku. Pierwsze z nich to pielęgnowanie wzajemnej miłości, która jest początkiem i celem życia rodzinnego. To praca nad własnym zachowaniem oraz pogłębianie tych zalet i pozytywnych cech, które na początku stanowiły o naszej atrakcyjności.

<sup>4</sup> M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1975, s. 53.

<sup>5</sup> Por. M. Braun-Gałkowska, *Miłość aktywna*, Warszawa 1980, s. 14.

<sup>6</sup> W.N. Stephens, *The family in cross-cultural perspective*, New York 1963, cyt. za: M. Braun-Gałkowska, *Miłość aktywna*, dz. cyt., s. 14.

<sup>7</sup> Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1974, s. 77.

<sup>8</sup> M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, dz. cyt., s. 53.

<sup>9</sup> M. Braun-Gałkowska, *Miłość aktywna*, dz. cyt., s. 15.

Kolejnym warunkiem doskonalenia się w życiu małżeńskim jest wypełnianie codziennych obowiązków w duchu miłości, dla miłości. Ostatnim zadaniem jest rozwój i pogłębianie cnót, takich jak roztropność w podejmowaniu ważnych dla rodziny decyzji, cierpliwość, wspaniałomyślność czy łagodność. Cnoty te wyznaczają styl życia, kształtują atmosferę sprzyjającą rozwojowi duchowemu każdego członka rodziny<sup>10</sup>.

Wraz z kolejnymi etapami małżeństwa miłość będzie przyjmowała inne oblicza. W pierwszym liczyć się będzie tylko i wyłącznie współmałżonek, radość z przebywania z nim. W następnych więcej uwagi i troski poświęca się dzieciom niż sobie nawzajem, co może spowodować pewne oddalenie się od siebie. Dlatego ważne jest, by nie zapominać o narzeczeńskim „chodzeniu ze sobą” i o wspólnych przyjemnościach, ponieważ gdy przychodzi moment odejścia dzieci z domu, może okazać się, że małżonków nic nie łączy.

Etapy życia małżeńskiego wiążą się z cyklem życia rodziny. Rozwój małżeństwa ma swą kontynuację właśnie w rodzinie. Dlatego też wielu badaczy utożsamia poszczególne szczeble, przez które przechodzi para małżeńska, z fazami cyklu życia rodziny. Ze względu na fakt, że jest to temat strategiczny w terapeutycznym podejściu do problemów rodzinnych – literatura przedmiotu jest w tym zakresie bardzo bogata. Ujęcia cyklu życia rodziny różnią się przede wszystkim liczbą etapów, przez które przechodzi typowa pełna rodzina: najczęściej w literaturze wymienia się ich od sześciu do ośmiu. Jest to szkic historycznego przebiegu życia rodziny nuklearnej – dwupokoleniowej (rodzice i dzieci), począwszy od narzeczeństwa (np. opracowanie J. Haleya<sup>11</sup>), przez życie z małymi i dorastającymi dziećmi, do okresu śmierci ostatniego z małżonków.

Pierwszego podziału życia rodziny na fazy dokonał już w 1931 roku P. Sorokin, wyróżniając cztery stadia: małżeństwo rozpoczynające niezależną ekonomicznie egzystencję, małżeństwo z jednym lub większą liczbą dzieci, małżeństwo z dorosłymi, niezależnymi dziećmi i wreszcie małżeństwo starzejące się<sup>12</sup>. Klasyczny dziś cykl życia małżeństwo-rodziny stworzyła E. Duvall<sup>13</sup>. Scharakteryzowała ona osiem faz cyklu życia rodziny, które posiadają specyficzne zadania rozwojowe.

<sup>10</sup> Por. F. Adamski, *Duchowość życia małżeństwo-rodzinnego*, [w:] *Miłość, małżeństwo, rodzina*, red. F. Adamski, Kraków 1981, s. 194-195.

<sup>11</sup> Por. J. Haley, *Uncommon Therapy*, W. W. Norton, New York 1973, cyt. za: K. Ostoję-Zawadzka, *Cykl życia rodzinnego*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Kraków 1997, s. 21. Haley ujmuje cykl życia rodziny w sześciu fazach: narzeczeństwo, wczesne małżeństwo, narodziny dziecka, średnia faza małżeństwa, rodzice oddzieleni od dzieci („puste gniazdo”) oraz emerytura i starość. Inny, bardziej rozbudowany podział – o którym będzie mowa w dalszej części – stworzyła E. Duvall.

<sup>12</sup> Por. P. Sorokin, C. Zimmerman, C. Golpin, *A systematic source book in rural society*, Minneapolis 1931, cyt. za: I. Namysłowska, *Terapia rodzin*, Warszawa 2000, s. 18.

<sup>13</sup> Por. E.M. Duvall, *Marriage and family development*, Lippincott, New York 1977, cyt. za: I. Namysłowska, *Terapia rodzin*, dz. cyt., s. 18-24.

Pierwsza faza – małżeństwo bez dzieci – rozpoczyna się ceremonią ślubu, która jest ważnym rytuałem symbolizującym ostateczne zakończenie przynależności do rodziny pochodzenia i początek nowej rodziny. Świeżo poślubieni małżonkowie stoją przed zadaniem przejścia od indywidualności do rosnącego poczucia bycia częścią wspólnoty małżeńskiej<sup>14</sup>. W tej fazie również dochodzi do scalenia wartości, potrzeb, z którymi młodzi wchodzi w związek. Następuje tutaj podział ról i władzy między nimi, co może przysporzyć pewnych problemów. Szczególnie trudnym i potencjalnie konfliktogennym zadaniem tej fazy cyklu jest ustalenie relacji z rodzinami pochodzenia. Każdy z małżonków musi przejść przez „fazę bycia zależnym od swoich rodziców, do fazy uniezależnienia się od nich”<sup>15</sup>. Młoda para powinna znaleźć sobie oddzielne terytorium, które będzie niezależne od wpływu rodziców, ponieważ za dużo pomocy (jak również niekonstruktywna krytyka) z ich strony może się okazać niszcząca dla związku. Istotne jest również uświadomienie sobie różnic w komunikacji i postrzeganiu małżeństwa przez mężczyzn i kobiety: kobiety oczekują go z większym entuzjazmem niż mężczyźni i znaczy ono dla nich więcej.

Fazy druga – rodzina wychowująca małe dzieci, trzecia – rodzina z dzieckiem w wieku przedszkolnym oraz czwarta – z dzieckiem w wieku szkolnym pod względem zadaniowym są do siebie podobne. Małżonkowie muszą przystosować system rodzinny do przyjęcia nowego członka (członków), jakim będzie dziecko (dzieci) oraz uzgodnić podział obowiązków dotyczących ich wychowania. Po urodzeniu się pierwszego dziecka małżonkowie podejmują role matki i ojca, realizując zadania związane z opieką i wychowaniem go<sup>16</sup>. Naturalne prawa biologii, wymaganie emocjonalnej bliskości matki dla dobra rozwoju dziecka powodują, że ta faza cyklu życia wymaga więcej wysiłku od kobiety, która zmuszona jest dokonać większej reorientacji w zakresie swoich potrzeb, zwłaszcza jeśli była osobą czynną zawodowo, realizując swoją karierę<sup>17</sup>. Z chwilą pójścia dziecka do szkoły, które jest początkiem stopniowego usamodzielniania się dziecka, rodzice stają przed zadaniami stworzenia mu warunków do uczenia się i motywowania do osiągania sukcesów w szkole. Również na tym etapie, podczas negocjacji małżeńskich na temat ról, odpowiedzialności, rodzinnych zasad i osobistych oczekiwań, partnerzy

<sup>14</sup> Por. J. Trokan, *Stages of the marital and family Life Cycle: Marital Miracles*, "Pastoral Psychology", Vol. 46(1998)No. 4, s. 283.

<sup>15</sup> K. Ostoja-Zawadzka, *Cykl życia rodzinnego*, art. cyt., s. 23.

<sup>16</sup> Por. M. Ziemska, *Zmiany w relacjach małżeńskich w cyklu życia rodziny*, [w:] *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Warszawa 2001, s. 45-46.

<sup>17</sup> Por. I. Namysłowska, *Terapia rodzin*, dz. cyt., s. 21.

stają przed wyzwaniem ćwiczenia w sobie cnoty hojności i poświęcenia się dla dobra rodziny<sup>18</sup>.

Piąta faza cyklu to rodzina z dorastającymi dziećmi (nastolatkami między 13. a 21. rokiem życia pierwszego dziecka). Tutaj najważniejszym zadaniem jest ostateczna separacja dorastającego dziecka. Co niezmiernie istotne, powinna to być separacja bez poczucia winy, co oznacza, że dojrzewający młody człowiek, odchodząc od rodziny musi być pewny, że rodzice „poradzą” sobie bez niego. Może to być trudny okres dla obu stron – i rodziców i dzieci. Rodzice stają wobec konieczności modyfikacji postaw wobec dorastających dzieci i zmiany relacji z uwzględnieniem ich potrzeb autonomii i samodzielności<sup>19</sup>. Z drugiej strony następuje tutaj konieczność dokonywania zmian we wzajemnych relacjach małżonków. Wypracowane wzory zachowań mogą okazać się niefunkcjonalne, gdy dzieci – świadome swojej odrębności i pragnące samodzielności – wprowadzają w życie rodzinne zewnętrzne, podpatrzone zachowania, co może być trudne do asymilacji<sup>20</sup>. W tej fazie może wystąpić też tzw. kryzys wieku średniego, związany z oceną własnych dokonań w sferze rodzinnej i zawodowej, który negatywnie wpływa na więź i relację małżeńską.

Faza szósta, według Duvall, to rodzina z dziećmi opuszczającymi dom (trwa od opuszczenia domu przez najstarsze dziecko do najmłodszego). Łączy się bezpośrednio z kolejną, siódmą fazą – fazą „pustego gniazda”. Jest to stadium zachwyty i strachu. Małżonkowie znajdują się w sytuacji, gdzie zostają sami, czasem pierwszy raz od bardzo długiego czasu. Może to być wspaniały okres „budzenia” i odnowienia związku bądź jego bolesna analiza, opatrzona pytaniami o miłość i przywiązanie do współmałżonka<sup>21</sup>. Para, nie mając obowiązków rodzicielskich, takich jak dotychczas, musi ułożyć sobie relacje z dziećmi na nowych warunkach, bardziej partnerskich. Niektórzy badacze uważają, że jeśli nie dojdzie wtedy do zaistnienia diady na nowych zasadach, a nie ma też dzieci (lub wnuków), wokół których mogłoby się skupić zainteresowanie i uwaga obojga, istnieje duże zagrożenie rozpadem małżeństwa (rozwozem). Z drugiej jednak strony może to być czas nowych możliwości, wyzwolenia z obowiązków i rodzinnych zobowiązań, szansą spełnienia niezrealizowanych marzeń, takich jak podróże, hobby etc.<sup>22</sup>

Ostatnia faza to stadium starzejących się rodziców (aż do śmierci jednego lub obojga). Głównym zadaniem jest przygotowanie się do końca kariery zawodowej, starzenia się, śmierci. Najtrudniejsze jest tutaj do-

<sup>18</sup> Por. J. Trokan, *Stages of the marital and family Life Cycle: Marital Miracles*, art. cyt., s. 284.

<sup>19</sup> Por. M. Ziemska, *Zmiany w relacjach małżeńskich w cyklu życia rodziny*, art. cyt., s. 46.

<sup>20</sup> Por. K. Ostoja-Zawadzka, *Cykl życia rodzinnego*, art. cyt., s. 26.

<sup>21</sup> Por. J. Trokan, *Stages of the marital and family Life Cycle: Marital Miracles*, art. cyt., s. 284.

<sup>22</sup> Por. I. Namysłowska, *Terapia rodzin*, dz. cyt., s. 23.

świadczanie śmierci współmałżonka, a także dawanie sobie rady po jego odejściu, co częściej dotyka kobiet niż mężczyzn. Na tej fazie, w sposób naturalny, zamyka się cykl życia małżeńsko-rodzinnego<sup>23</sup>.

### Komunikacja małżeńska

Przeobrażenia, jakim podlega rodzina, dotyczą struktur zewnętrznych – świata, społeczeństwa, ale też wewnętrznych, związanych z biegiem jej życia – od chwili zawarcia małżeństwa (powstania związku), aż do śmierci jednego z partnerów<sup>24</sup>. Przemiany te widoczne są również w sposobie komunikowania się, który jest ważnym czynnikiem, warunkującym jakość łączącej członków rodziny relacji i więzi uczuciowej.

Istnieje wiele mniej lub bardziej rozbudowanych definicji pojęcia komunikacji. Według A.S. Rebera zjawisko to „jest przekazywaniem (transmisją) czegoś z jednego miejsca do innego”<sup>25</sup>. J. Eicher uważa, że „najprostszą definicją komunikacji jest określenie jej jako procesu wysyłania i odbierania wiadomości”<sup>26</sup>. Z drugiej strony S. Hybles i R. Weaver traktują ją jako proces, w którym ludzie dzielą się informacjami, ideami i uczuciami<sup>27</sup>. Podobne rozumienie komunikacji, zakładające wymianę doświadczeń z drugim człowiekiem, wspólne działanie, wspólne wykonywanie pewnych czynności, które wymaga dzielenia się także posiadaną wiedzą, prezentuje A. Moles. Według niego, komunikacja może być opisywana jako „czynność skłaniająca jakiś organizm, usytuowany w danym momencie R, do uczestniczenia w bodźcach i doświadczeniach innej jednostki, usytuowanej w innym miejscu i innym momencie E, z zastosowaniem elementów wiedzy, które są dla nich wspólne”<sup>28</sup>. Tak pojmowana komunikacja, mająca charakter sprzężenia zwrotnego, trwająca w czasie oraz posiadająca określoną ciągłość nosi nazwę komunikacji interpersonalnej<sup>29</sup>.

W literaturze występują dwa podejścia w definiowaniu komunikacji interpersonalnej. Węższe utożsamia istotę komunikacji z przekazywaniem wiadomości między partnerami interakcji<sup>30</sup> bądź między nadawcą

<sup>23</sup> Por. tamże, s. 23.

<sup>24</sup> M. Ziemska, *Zmiany w relacjach małżeńskich w cyklu życia rodziny*, art. cyt., s. 44.

<sup>25</sup> A.S. Reber, *Dictionary of psychology*, London 1985, s. 136.

<sup>26</sup> J. Eicher, *Sztuka komunikowania się*, Łódź 1995, cyt. za: S. Frydrychowicz, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie a rozwój indywidualny*, [w:] *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, red. B. Harwas-Napierała, Poznań 2003, s. 104.

<sup>27</sup> S. Hybles, R. Weaver, *Communicating effectively*, New York 1986, cyt. za: S. Frydrychowicz, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie a rozwój indywidualny*, dz. cyt., s. 104.

<sup>28</sup> A. Moles, *Théorie structural de la communication et société*, Paris 1986, cyt. za: S. Frydrychowicz, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie a rozwój indywidualny*, dz. cyt., s. 105.

<sup>29</sup> W. Domachowski, *Interakcyjny model funkcjonowania społecznego*, [w:] *Spółeczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Warszawa 1998, s. 128.

<sup>30</sup> Por. T.M. Newcomb, R.H. Turner, P.E. Converse, *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*, Warszawa 1970, cyt. za: M. Grygielski, *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*, Lublin 1999, s. 66.

a odbiorcą, dzięki czemu słuchacz dowiadyuje się czegoś o stanie partnera interakcji<sup>31</sup>. W ujęciu szerokim natomiast zwraca się uwagę na fakt, że podczas procesu komunikacji „nadawca przekazuje również swój ładunek emocjonalny – zarówno do przekazywanych treści, jak i do odbiorcy. Komunikacja służy również wymianie doświadczeń i wspólnemu działaniu, a w jej trakcie cały czas jest definiowana i redefiniowana relacja między nadawcą a odbiorcą”<sup>32</sup>.

Teoretycy, zajmujący się komunikacją społeczną, wyodrębnili kilkadziesiąt modeli komunikowania się, które można podzielić na różne grupy, w zależności od przyjętych kryteriów. Jednakże podstawowymi i najczęściej wymienianymi są: jednostronny, dwustronny (interakcyjny) oraz relacyjny (zwany też transakcyjnym)<sup>33</sup>. Zostaną one omówione z perspektywy ich roli dla komunikacji rodzinnej.

Pierwszy – jednostronny model komunikacji – to bardzo uproszczona forma przekazu informacji: przebiega jedynie od nadawcy do odbiorcy przy braku starania o sprzężenie zwrotne (czyli o to, czy komunikat został odebrany). Ten rodzaj komunikacji występuje zazwyczaj w rodzinach, gdzie dominującym stylem wychowania jest styl autorytarny, który kładzie duży nacisk na kontrolę. Dwustronny (interakcyjny) model komunikacji zawiera sprzężenie zwrotne między nadawcą a odbiorcą komunikatu, polegające na wysyłaniu i odbieraniu informacji. Komunikacja jest tu nie tylko akcją, ale też reakcją, ujętą jako interakcja i rozpatrywaną jako „seria przyczyn i skutków, bodźców i reakcji”<sup>34</sup>.

Ostatni typ komunikacji, relacyjny (inaczej transakcyjny), zbliżony jest do modelu dwustronnego, jednakże z zastrzeżeniem, że nadawca i odbiorca bardziej niż na sobie skoncentrowani są na przedmiocie komunikacji, na tym, jakimi zachowaniami mogą rozwiązać dotyczący ich w danym momencie problem komunikacyjny. Jest to zatem proces rozwijający i wzbogacający dla obojga partnerów. Model transakcyjny podkreśla ponadto, iż ludzie cały czas zmieniają się pod wpływem komunikowania.

W komunikacji małżeńskiej i rodzinnej zachowania przypisane wszystkim trzem modelom mogą być przejawiane w różnym stopniu i częstotliwości. Efekt ich oddziaływania na członków systemu będzie zależał od

---

<sup>31</sup> Por. I. Kurcz, *Język i komunikacja*, [w:] *Psychologia* t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 1997, cyt. za: B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań 2006, s.14.

<sup>32</sup> S. Frydrychowicz, *Proces mówienia*, Poznań 1999, s. 104.

<sup>33</sup> Inny podział wyróżnia model linearny (najbardziej znanym jest model aktu perswazyjnego H. Lassewella; por. B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, dz. cyt., s. 78-82) oraz model cykliczny (spiralii), stworzony przez W. Schramma, por. Ks. R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary*, Płock 2006, s. 200-207.

<sup>34</sup> Por. J. Stewart, *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, [w:] *Mosty zamiast murów*, red. J. Stewart, Warszawa 2000, s. 46-47.



właściwych proporcji, a także od ich wykorzystywania stosownie od ilości i etapu życia rodziny. Podczas gdy w pierwszych fazach (rodzina z dziećmi małymi i w wieku szkolnym) przeważać będzie jednostronny model komunikacji między rodzicami a dziećmi, używanie tego samego sposobu porozumiewania się z dorastającymi nastolatkami mogłoby być niebezpieczne dla więzi wewnątrzrodzinnych<sup>35</sup>.

Niezwykle istotna w sposobie porozumiewania się jest otwartość między partnerami. Polega ona na zgodności przeżywanych emocji, pragnień z wypowiedzianymi słowami (komunikacja werbalna), ale także z gestykulacją, mimiką, postawą ciała (komunikacja niewerbalna). Taki sposób komunikowania się nazywany jest w psychologii przezroczyością. Łączy się on bezpośrednio z innym, nieodzownym elementem dobrego porozumiewania się – empatią, która umożliwiając wczuwanie się w sytuację partnera, służy właściwemu odbiorowi jego komunikatów, reakcji czy intencji<sup>36</sup>.

Koncepcję komunikacji małżeńskiej, na której opierają się przeprowadzone badania, stworzyli M. Plopa i M. Kaźmierczak. Zakłada ona istnienie trzech istotnych obszarów komunikowania się w bliskich związkach: komunikacja wspierająca, komunikacja deprecjonująca partnera oraz komunikacja zaangażowana. Wsparcie określa okazywanie szacunku, przejawianie zainteresowania problemami czy potrzebami partnera, a także aktywne uczestnictwo w procesie wspólnego rozwiązywania owych problemów. Troska o partnera przejawiana jest więc nie tylko w trudnych momentach, ale też w różnych sytuacjach dnia codziennego. Zaangażowanie oznacza umiejętność tworzenia atmosfery wzajemnego zrozumienia i bliskości w związku poprzez okazywanie sobie uczuć, podkreślanie wyjątkowości i ważności partnera dla nas, urozmaicanie rutyny dnia codziennego oraz zapobieganie konfliktom. Deprecjacja natomiast, charakteryzuje przejawianą agresję wobec partnera, chęć zdominowania partnera i kontrolowania jego działań, brak poszanowania jego godności<sup>37</sup>. Powyższe obszary komunikowania się między małżonkami mogą stanowić model nawiązywania relacji przez ich dzieci. Nauczyciel chcąc pomóc dziecku w sytuacjach konfliktowych musi znać przyczyny i wzory jego zachowań.

Każda para małżeńska w czasie trwania swojego związku przechodzi różnego rodzaju trudności, zakłócające jego rozwój. Sposób porozumiewania się małżonków jest czynnikiem decydującym tak o pozytywnym

<sup>35</sup> Por. B. Harwas-Napieręta, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, dz. cyt., s. 24.

<sup>36</sup> Por. [tamże].

<sup>37</sup> Por. M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie: metody badań*, Kraków 2005, s. 129-130.

nym, jak i negatywnym rozwiązaniu tych problemów. C. Schaap wskazuje przyczyny zaburzonego komunikowania się małżonków. Jest to przede wszystkim obwinianie siebie nawzajem, krytykowanie, wytykanie wad, wyśmiewanie, a także odwracanie uwagi od istoty trudności i kłopotów, bagatelizowanie i łagodzenie problemów czy wreszcie wyrachowanie – działanie na zasadach czystej kalkulacji, z wyłączeniem przeżywanego uczuć<sup>38</sup>. Wśród zagrożeń dla poprawnej komunikacji znajdują się również tendencje do wyrażania ocen, nakazów, rad, negatywnych uogólnień typu: „ty zawsze...”, „ty nigdy...”. Bardzo często zakłócenia komunikacyjne powstają poprzez unikanie konfliktów po to, by nie doprowadzić do konfrontacji<sup>39</sup>. Wiąże się to z uleganiem, z rezygnacją jednego współmałżonka z własnych wartości lub potrzeb. Przyczyną jest tutaj najczęściej brak otwartości, o której była mowa wyżej.

W życiu małżeńskim istnieją pewne obszary konfliktowe, które utrudniają, a nawet uniemożliwiają porozumienie. Są to m.in. różnice poziomu intelektualnego i wykształcenia małżonków, przy których może zrodzić się niezdrowa rywalizacja między mężem i żoną, różnice w poziomie energii małżonków – zderzenie dwóch przeciwnych postaw: mocnej, intensywnej, entuzjastycznej z bierną, obojętną i chłodną, a także różne zainteresowania współmałżonków, różne poglądy na temat zarabiania pieniędzy i dążenia do awansu ekonomicznego, które mogą przyczyniać się do emocjonalnego oddalenia się od siebie partnerów. Ponadto samo pochodzenie może być czynnikiem konfliktogennym – następuje wówczas ścieranie się wzorów przeniesionych z rodzin pochodzenia i walka o dominację w małżeństwie. Inny konfliktowy obszar dla małżonków stanowią różnice na temat wychowywania dzieci – każdy z nich ma inne doświadczenia z okresu własnego dzieciństwa, które chce wprowadzać w swojej nowej rodzinie. Dlatego wypracowanie nowego, wspólnego stylu wychowywania dzieci jest priorytetem dla młodych rodziców. Życie seksualne to kolejny obszar nieporozumień. Należy zwrócić uwagę, czy seks jest przeżyciem integrującym małżonków, czy raczej sposobem zdobywania przewagi jednego z nich. W małżeństwie mogą występować też problemy z doborem przyjaciół – czy grono towarzyskie jest wspólne dla obojga, czy każde z nich ma swój krąg przyjaciół i czy są oni akceptowani przez drugą stronę. Dzisiaj coraz częściej zarzewiem konfliktów staje się wypełnianie określonych ról i obowiązków domowych, przypisanych zwyczajowo do płci. Jest to głównie związane z tym, iż kobiety, chcąc rozwijać się zawodowo, wymagają

<sup>38</sup> Por. C. Schaap, *Communication and adjustment in marriage*, Lisse 1982, cyt. za: M. Ryś, *Psychologia małżeństwa w zarysie*, dz. cyt., s. 77.

<sup>39</sup> Por. M. Ryś, *Psychologia małżeństwa w zarysie*, dz. cyt., s. 77.

od swoich partnerów pomocy w codziennych pracach, związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego czy wychowywaniem dzieci<sup>40</sup>.

Niektórzy badacze rodziny komunikację między małżonkami określają mianem dialogu małżeńskiego. Można go zdefiniować jako proces dwukierunkowy, odbywający się między mężem i żoną, jako jego równoprawnionymi partnerami. Współmałżonkowie przekazują swoje reakcje, informacje przy jednoczesnym staraniu się o zrozumienie racji i argumentów partnera, szukaniu z nim porozumienia i ustaleniu satysfakcjonującego oboje rozwiązania problemu, będącego przedmiotem sporu. Dialog małżeński jest zjawiskiem wielopłaszczyznowym – zawiera i integruje uczucia, słowa, myśli oraz działania obojga małżonków. Każda z tych dziedzin ludzkiego życia – werbalna, emocjonalna i działaniowa – jest równie ważna w funkcjonowaniu małżeństwa<sup>41</sup>.

Badania nad komunikacją małżeńską potwierdzają tezę, że z upływem czasu zmieniają się nie tylko sami małżonkowie, ale również sposób ich porozumiewania się. Wraz ze wzrostem stażu związku zmniejsza się ekspresyjność, bezpośredniość i otwartość w komunikacji. Praca C.H. Svensena, E.W. Eskew i K.A. Kohloepa<sup>42</sup> pokazuje, że starsi małżonkowie nie przejawiają uczuć i emocji wobec swoich partnerów w takim stopniu, jak młodszy. Poza tym, jak donoszą P.H. Zietlow i A.L. Sillars, którzy zbadali komunikację małżeńską pod względem umiejętności rozwiązywania konfliktów, pary młode przejawiają najintensywniejszy i najbardziej zaangażowany styl interakcji. Pary emeryckie oceniają swoje małżeńskie problemy jako nieistotne, konwersację jako spokojną, charakteryzującą się miłymi dygresjami i niewielką liczbą konfliktów. Natomiast styl komunikacyjny par w wieku średnim określa się jako pośredni – pomiędzy pasywnym stylem par emeryckich i intensywnym par młodych. Pary średnie cechuje też mniejszy stopień ujawnianych konfliktów, przy jednoczesnej aktywności w rozwiązywaniu tych, które się pojawiają<sup>43</sup>. Młode małżeństwa wymagają elastyczności, empatii, wspierania się i umiejętności negocjacji w rozwiązywaniu problemów; bazują na atrakcyjności i uczuciach. W małżeństwach starszych atrakcyjność jest zastępowana przywiązaniem, a satysfakcja może wynikać z wieloletniego wspólnego życia i dzielenia doświadczeń<sup>44</sup>.

<sup>40</sup> Por. Z. Celmer, *Małżeństwo*, Warszawa 1989, s. 77-78.

<sup>41</sup> Por. J. Baniak, *Znaczenie dialogu w małżeństwie*, „Małżeństwo i Rodzina”, 9(2004)1, s. 25-26.

<sup>42</sup> Por. C.H. Svensen, E.W. Eskew, K.A. Kohloep, *Stage of family life cycle development and the marriage relationship*, „Journal of marriage and the family”, 1981/43, cyt. za: B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, dz. cyt., s. 66.

<sup>43</sup> P.H. Zietlow, A.L. Sillars, *Life stage differences in communication during marital conflicts*, „Journal of Social and Personal Relationships”, (1988)5, cyt. za: B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, dz. cyt., s. 66-67.

<sup>44</sup> L. Troll, J. Smith, *Attachment through the life span: some question about dyadic relation in later life*, „Human development”, (1988)3, cyt. za: B. Harwas-Napierała, *Zmiany komunikacji w poszczególnych fazach małżeństwa*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 11, 2006/4, s. 38.

Na gruncie polskim badania nad zmianami w relacjach małżeńskich w cyklu życia rodziny podjęła M. Ziemska. Dotyczyły one m.in. porozumiewania się, rozwiązywania konfliktów czy zadowolenia z małżeństwem na siedmiu etapach życia małżeńsko-rodzinnego. Wyniki badań pokazują, że komunikacja małżeńska osiąga najwyższy poziom u żon i mężów w I i II fazie, czyli przed narodzeniem dziecka i gdy jest ono małe, najniższy natomiast, w fazie IV z dorastającymi dziećmi (nastolatkami powyżej 13 roku życia). W dalszych fazach poprawia się, ale nie osiąga poziomu z fazy I. Rozwiązywanie konfliktów tylko w ocenach żon wykazało różnice zależne od fazy – najłatwiejsze w fazie I, II i VI, najtrudniejsze w fazie IV. Zadowolenie z małżeństwa natomiast osiąga najwyższy poziom w ocenie żon w fazie I i II, w ocenie mężów – w I i VII, czyli w okresie bez dzieci i emeryckim, a najniższy według kobiet w IV fazie (wówczas rozwiązywanie małżeńskich problemów jest najtrudniejsze), a u mężczyzn w fazach III i IV, gdy dzieci chodzą do szkoły podstawowej i średniej<sup>45</sup>.

Podobne ustalenia pochodzą z badań M. Braun-Gałkowskiej, dotyczących satysfakcji ze związku małżeństw, będących na różnych etapach życia. Wyniki wskazują, że nie ma tendencji stałej, malejącej czy wzrastającej, ale zadowolenie waha się i zmienia w zależności od fazy życia małżeńskiego. Zgodnie z powszechną opinią, w kilka lat po ślubie wskaźnik zadowolenia spada w stosunku do pierwszego etapu, co może być związane z intensywną opieką nad małymi dziećmi. W następnej fazie zadowolenie wyraźnie się podnosi, co spowodowane jest stopniowym usamodzielnianiem się dzieci i pewną stabilizacją życia rodzinnego. Przedostatni etap znów przynosi obniżenie satysfakcji małżeńskiej. Jeśli małżonkowie potrafią sobie poradzić z kryzysem, wraz z kolejną fazą życia – „emerycką” – pojawia się wzrost zadowolenia małżonków<sup>46</sup>.

Interesujące badania przeprowadził R.J. Sternberg<sup>47</sup>. Wyodrębniając trzy składniki miłości – intymność (na którą składają się: komunikacja, okazywanie uczuć i szacunku), zobowiązanie (trwałość związku) i namiętność – pokazał, w jaki sposób zmienia się życie małżeńskie w obrębie tych właśnie elementów. Zwrócić należy szczególną uwagę na przemiany intymności, istotne z punktu widzenia niniejszej pracy. Według Sternberga, dynamika intymności jest łagodna – siła uczuć i działań, składających się na tę sferę miłości, rośnie powoli i jeszcze wolniej spada. Wiąże się to umiejętnościami komunikowania się, okazywania sobie wsparcia i sza-

<sup>45</sup> Por. M. Ziemska, *Zmiany w relacjach małżeńskich w cyklu życia rodziny*, [w:] *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Warszawa 2001, s. 51-52.

<sup>46</sup> M. Braun-Gałkowska, *Miłość aktywna*, dz. cyt., s. 33-34.

<sup>47</sup> Por. R. J. Sternberg, *A triangular theory of love*, „Psychological Review”, 93 (1986)2, cyt. za: B. Wojciszke, *Psychologia miłości. Intymność, namiętność, zobowiązanie*, Gdańsk 2010, s. 11.

cunku, które młodzi nabywają z czasem, w trakcie wzajemnego poznawania się. W początkowym stadium związku partnerom często trudno porozumieć się, próby wzajemnej pomocy okazują się bezowocne w skutek niezrozumienia. W miarę upływu czasu partnerzy uczą się swoich zachowań, działań, co zbliża ich do siebie (intymność w związku wzrasta). Okazuje się jednak, że mogą pojawić się inne zagrożenia – automatyzacja i rutyna, które (choć powoli) przyczyniają się do pojawienia się obojętności<sup>48</sup>.

W dobie zanikania więzi interpersonalnych, rozbijania jedności małżeńskiej, gdzie niezwykle łatwo zrezygnować z bycia mężem, żoną, zagadnienie komunikacji małżeńskiej nabiera szczególnego znaczenia. Zadaniem specjalistów, którzy zajmują się pomocą rozpadającym się związkom, jest uświadamianie partnerom, jak ważna dla trwałości związku jest szczerza rozmowa<sup>49</sup>.

### Opis postępowania badawczego

Problem ogólny niniejszej pracy stanowi pytanie: W jaki sposób małżonkowie komunikują się na poszczególnych etapach cyklu życia małżeńskiego? Celem poznawczym przeprowadzonych badań było zidentyfikowanie i przedstawienie dynamicznych zmian w komunikacji małżeństwa w trakcie jego trwania i rozwoju. Zwrócono szczególną uwagę na poziom wsparcia okazywanego partnerowi, zaangażowania uczuciowego w związek oraz negatywnych odniesień do partnera (deprecjacja), a także nasilenie tych czynników w poszczególnych fazach związku.

Przy rozwiązywaniu postawionego wyżej problemu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego wraz z przysługującymi jej technikami: ankietą i wywiadem. Do wyodrębnienia etapów życia małżeńsko-rodzinnego, na których znajdują się poszczególne pary, wykorzystano autorski kwestionariusz wywiadu, sprawdzający także zmienne demograficzno-społeczne (płeć, wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie, staż małżeństwa, liczbę i wiek dzieci). Do zbadania jakości komunikacji małżeńskiej natomiast został użyty Kwestionariusz Komunikacji Małżeńskiej M. Kaźmierczak i M. Plopy, który określa trzy jej wymiary: wspieranie, zaangażowanie i deprecjację. Występuje on w dwóch formach. Pierwsza dotyczy oceny własnych zachowań (samoocena), druga – oceny zachowań partnera. W sprawdzeniu jakości komunikacji małżeńskiej na poszczególnych etapach życia małżeńsko-rodzinnego wzięto pod uwagę

<sup>48</sup> Por. tamże, s. 13.

<sup>49</sup> Por. S. Cader, *Wychowawczy wymiar dialogu małżeńskiego*, „Pedagogika Rodziny: opieka i wychowanie we współczesnej rodzinie”, 2(2007) nr 1, s. 114.

obie wersje kwestionariusza. Wartości liczbowe zostały przeliczone na skalę stenową, która składa się z 10 jednostek punktowych. Steny 1 – 4 świadczą o niskich wynikach; steny 5 – 6 o wynikach przeciętnych, a steny 7 – 10 o wynikach wysokich.

### Wyniki badań

Badaniami objęto 104 osoby – 52 małżeństwa z różnym stażem. Na podstawie dostępnej literatury przedmiotu wyodrębniono 6 etapów życia małżeńskiego, które zostały omówione wyżej. Najliczniejszą grupę stanowią pary z dorastającymi dziećmi (nastolatkami), zaś najmniej liczną – pary dojrzałe, których dzieci opuściły dom. Szczegóły analizy demograficznej zawiera tabela 1. Badania zostały przeprowadzone w trzech miejscach w województwie małopolskim – dużym mieście (Kraków), małym mieście (Nowy Sącz) oraz na wsi (Brzezna).

Tabela 1. Charakterystyka demograficzna grupy badanej

Etap życia małżeńskiego	Liczba małżeństw	Średnia wieku (w latach)		
		kobiety	mężczyźni	trwanie związku
Małżeństwo bez dzieci	9	24,5	28,7	1,2
Małżeństwo z małymi dziećmi i dziećmi w wieku przedszkolnym	9	29,6	32,7	4,4
Małżeństwo z dziećmi w wieku szkolnym	8	37,1	39,1	13,6
Małżeństwo z dorastającymi dziećmi (nastolatkami)	11	44,8	47,2	20,6
Małżeństwo z dorosłymi dziećmi opuszczającymi dom	8	51,5	52,5	27
Małżeństwo dojrzałe	7	66,5	70,1	45

Źródło: opracowanie własne

Pierwszy element składowy komunikacji małżeńskiej – wsparcie – zdecydowanie zmienia się w poszczególnych fazach małżeństwa. Pary będące na pierwszym etapie wspólnego życia (małżeństwo bez dzieci) uzyskiwały w badaniach głównie wysokie wyniki. Oznacza to, że małżonkowie bardzo często lub zawsze okazują sobie wzajemny szacunek, przejawiają zainteresowanie problemami i sukcesami współmałżonka, a także troskę o niego. W kolejnej fazie (małżeństwo z małymi dziećmi i dziećmi w wieku przedszkolnym) poziom wsparcia nieco się obniża – mężowie i żony mają przeciętną skłonność do okazywania sobie wzajemnie wsparcia, zainteresowania potrzebami współmałżonka czy służenia sobie pomocą. Może to być spowodowane tym, że przyście na świat nowego członka rodziny wiąże się ze zmianą dotychczasowego trybu życia i nastawieniem się na potrzeby dziecka. Wymaga to większego wysiłku i poświęcenia zarówno ze strony żony, jak i męża. Faza następną – małżeństwo z dziećmi w wieku szkolnym – przynosi poprawę w tym zakresie: wsparcie ponownie wzrasta. Ponad 60% rezultatów to oceny wysokie. Oznacza to, że większość małżonków uważa swoje postawy oraz zachowanie partnera za wysoce wspierające, okazujące troskę i zainteresowanie. Tylko 3% to oceny niskie, świadczące o braku skłonności do udzielania wsparcia partnerowi. Zgadza się to z teorią, że na tym etapie małżeństwa dzieci są bardziej samodzielne, dlatego małżonkowie mogą poświęcać więcej czasu na pielęgnowanie własnej relacji. Czwarta grupa małżeństw to małżeństwa z dorastającymi dziećmi (nastolatkami). W tym okresie następują kolejne zmiany rozwojowe. Małżonkowie, by sprostać kryzysom i przeobrażeniom całego systemu rodzinnego, muszą wypracować nowe sposoby komunikowania się między sobą, ale również ze swoimi dorastającymi dziećmi. Tutaj wyniki analizy wsparcia, rozkładają się dość proporcjonalnie. Małżonkowie osiągnęli mniej więcej tyle samo wyników wysokich, co przeciętnych i niskich. Faza kolejna – małżeństwo z dorosłymi dziećmi opuszczającymi dom – przynosi obniżenie poziomu okazywanego wsparcia w porównaniu do poprzedniej. Oznacza to brak lub przeciętną skłonność do okazywania wsparcia małżonkowi poprzez przejawianie zainteresowania jego codziennymi potrzebami i problemami, a także aktywne uczestniczenie w ich rozwiązywaniu, służenie radą, pomocą. Może to być związane z syndromem „pustego gniazda”, gdzie małżonkowie uświadamiają sobie pewnego rodzaju pustkę, jaka powstaje po odejściu dzieci z domu. Aby małżeństwo przetrwało muszą oni podjąć pewne kroki ku zmianie, ku odbudowaniu łączącej ich kiedyś głębokiej więzi. Na ostatnim etapie (związek dojrzały) ten element komunikacji małżeńskiej – jeśli nie obniża się – utrzymuje się na tym samym poziomie. Nie pozostaje to bez wpływu na satysfakcję ze związku. Wyraża się to niskim po-

czuciem odpowiedzialności za partnera, troski o niego, a także małą skłonnością do kompromisów. Szczegółową analizę – sumę wszystkich wyników (zarówno samooceny, jak i oceny przez partnera), podaną w skali procentowej, przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Wyniki wsparcia uzyskane w poszczególnych fazach małżeństwa (dane procentowe)

Etap Wynik	I	II	III	IV	V	VI
Niski	0	16	3,1	31,8	46,9	53,5
Przeciętny	33,3	44,4	34,3	29,5	31,3	21,5
Wysoki	66,7	38,9	62,5	38,6	21,9	25

Źródło: opracowanie własne

Kolejnym elementem komunikacji jest zaangażowanie. Podobnie jak w przypadku wsparcia, młodzi małżonkowie nie uzyskiwali niskich wyników w skali stenowej oraz bardzo niewiele wyników przeciętnych. Zdecydowana większość z nich osiągnęła wysokie rezultaty, co wskazuje na wysoką otwartość w komunikacji. Charakteryzuje się ona przede wszystkim umiejętnością tworzenia atmosfery wzajemnego zrozumienia, łatwością w okazywaniu uczuć, chęcią organizowania swojego wolnego czasu w ten sposób, by spędzić z sobą miłe chwile, a także wysoką skłonnością do szybkiego rozwiązywania konfliktów. W kolejnych fazach, gdy na świat przychodzą dzieci, następnie stopniowo usamodzielniają się, idąc do szkoły – zaangażowanie również wypada bardzo dobrze. Większość wyników (powyżej 50% w fazie II i 75% w III) wskazuje na dużą otwartość w komunikacji między małżonkami i zdolność rozmawiania o problemach, uczuciach. Dużo gorzej poziom zaangażowania wygląda w przypadku małżeństw z dorastającymi dziećmi, nastolatkami oraz w momencie, gdy dzieci opuszczają dom rodzinny. Prawie 80% odpowiedzi wskazuje na przeciętne i niskie zaangażowanie w komunikacji na tych etapach życia małżeńsko-rodzinnego. Świadczyć to może o rzadkim okazywaniu sobie uczuć (bądź jego braku), o niskiej skłonności do zapobiegania konfliktom, o małej chęci urozmaicenia rutyny codzienności czy podkreślania wzajemnej wyjątkowości małżonków. Są to niepokojące wyniki, gdyż mogą wskazywać na brak satysfakcji ze związku i wspomniany wyżej syn-



drom „pustego gniazda”. Ostatnia faza nie przynosi poprawy pod tym względem. Osiągnięte rezultaty (blisko 70% odpowiedzi to wyniki niskie, 17% – przeciętne i jedynie 14% – wysokie) wskazują na brak otwartości w związkach, brak okazywania uczuć czy chęci wspólnego rozwiązywania konfliktów, pójścia na ustępstwa. Porównując zaangażowanie we wszystkich grupach – małżeństwa dojrzałe osiągnęły wyniki najsłabsze. Szczegółową analizę – sumę wszystkich wyników podaną w skali procentowej, przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Wyniki zaangażowania uzyskane w poszczególnych fazach małżeństwa (dane procentowe)

Etap Wynik	I	II	III	IV	V	VI
Niski	0	20,2	6,3	56,8	53,1	67,9
Przeciętny	22,2	28,8	18,8	25	28,1	17,8
Wysoki	77,8	51	75	18,2	18,8	14,3

Źródło: opracowanie własne

Trzecim, ostatnim elementem komunikacji małżeńskiej, analizowanym w niniejszych badaniach jest deprecjacja. Jest to poziom agresji wobec partnera, chęci sprawowania nad nim kontroli, narzucania własnego zdania oraz braku dla niego szacunku. Respondenci, będący na pierwszym etapie życia małżeńsko-rodzinnego, uzyskali w tym zakresie wyniki niskie i przeciętne, świadczące o niewystępowaniu skłonności do deprecjonowania partnera. Kolejna faza, choć pod względem wsparcia i zaangażowania jest satysfakcjonująca dla partnerów, przynosi wzrost deprecjacji, spowodowany zmianami w dotychczasowym trybie życia, związanymi z dziećmi i ich wychowaniem. Etap życia małżeńskiego, gdy para posiada dzieci w wieku szkolnym, przynosi pewnego rodzaju stabilizację. Mniej konfliktów, więcej czasu dla siebie sprawia, że poziom deprecjacji spada w stosunku do wcześniejszego etapu, kiedy dzieci są małe. Podobnie w małżeństwach z dorastającymi dziećmi deprecjacja pozostaje na niskim i przeciętnym poziomie. Oznacza to brak większych problemów z rozwiązywaniem konfliktów, agresji czy chęcią dominacji w związku. Wyniki dwóch ostatnich grup małżeństw – V i VI – są niepokojące. Znaczna większość badanych uzyskała wyniki wysokie i przeciętne, świadczące o wy-

stępowaniu deprecjacji w związku. Biorąc pod uwagę niski poziom wsparcia i zaangażowania u tych samych osób, można przypuszczać, że jakość komunikacji w tych małżeństwach jest bardzo niska, niesatysfakcjonująca. Szczegółowe dane przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Wyniki deprecjacji uzyskane w poszczególnych fazach małżeństwa (dane procentowe)

Etap Wynik	I	II	III	IV	V	VI
Niski	52,8	47,2	62,5	36,4	31,4	31,4
Przeciętny	30,6	44,5	37,5	45,5	25	25
Wysoki	16,7	8,3	0	18,2	40,6	40,6

Źródło: opracowanie własne

Ostatnim krokiem w analizie uzyskanych wyników badań było wyciągnięcie średniej ważonej wyników stenowych, uzyskanych w poszczególnych grupach małżeństw, w każdym z trzech wymiarów komunikacji. Uzyskane wyniki przedstawia poniższa tabela oraz wykres.

Tabela 5. Średnia ważona wyników stenowych, uzyskanych przez małżonków w ich samoocenie oraz ocenie przez partnera, w poszczególnych wymiarach komunikacji, z uwzględnieniem etapów życia małżeńskiego

Etap Wymiar komunikacji	I	II	III	IV	IV	VI
Wsparcie	7,5	6,2	7,3	5,7	5,7	4,64
Zaangażowanie	7,8	6,33	7,5	4,3	4,3	3,9
Deprecjacja	4,4	4,43	3,6	4,95	4,95	5,9

Źródło: opracowanie własne



Ryc. 1. Zmiany w komunikacji w poszczególnych fazach małżeństwa. Średnia ważona wyników stenowych

Powyższa rycina wyraźnie pokazuje, jak zmienia się komunikacja na poszczególnych etapach małżeństwa. Widać dokładnie, że zarówno wsparcie, jak i zaangażowanie obniżają się w stosunku do wzrostu stażu małżeńskiego. Deprecjacja natomiast wraz z upływem czasu – rośnie.

### Podsumowanie

Komunikacja małżeńska zmienia się w kolejnych etapach życia małżeńskiego. Jak pokazują badania wraz z upływem czasu – pogarsza się. Małżonkowie są mniej otwarci względem siebie, nie okazują sobie uczuć z taką łatwością jak na początku związku. Problemy, jakie przynosi życie rodzinne, posiadanie dzieci, sprawiają, że małżonkowie nie poświęcają sobie wystarczającej uwagi, w mniejszym stopniu też darzą się wzajemną pomocą, wsparciem. Z drugiej zaś strony narastają konflikty, różnice zdań, obojętność.

Założenie, że jakość komunikacji małżonków na różnych etapach życia małżeńskiego zmienia się, waha (w fazach początkowych jest dobra, następnie pogarsza się, potem ponownie jej jakość wzrasta), stanowiące punkt wyjścia do przeprowadzenia badań, sprawdziło się częściowo, ponieważ o ile pierwsze etapy życia małżeńskiego wskazują na bardzo dobrą komunikację między małżonkami i później sytuacja komunikacyjna się pogarsza, to ostatnie etapy nie przynoszą poprawy. Należy też

zwrócić uwagę na niewielki spadek poziomu komunikowania się małżonków w II etapie (małżeństwo z małymi dziećmi i dziećmi w wieku przedszkolnym) w stosunku do fazy I (małżeństwo bez dzieci). Są to jednak – jak pokazują przytoczone wyżej badania – zmiany w granicach normy.

Na podstawie otrzymanych wyników można stwierdzić, że poziom wsparcia okazywanego współmałżonkowi jest wysoki w początkowych fazach małżeństwa, z czasem maleje, a w ostatnich etapach (małżeństwo z dorosłymi dziećmi i małżeństwo dojrzałe) wsparcie ponownie wzrasta. Najwyższy poziom wsparcia uzyskują małżonkowie na pierwszym etapie życia małżeńsko-rodzinnego. Oznacza to, że w stopniu wysokim, satysfakcjonującym obie strony okazują sobie szacunek, przejawiają zainteresowanie swoimi potrzebami i problemami. Drugi etap – małżeństwo z małymi dziećmi i dziećmi w wieku szkolnym – przynosi niewielki spadek wzajemnego wspierania się małżonków, spowodowany przyjściem na świat nowych członków rodziny. Jednak już w następnej fazie wsparcie ponownie rośnie, ponieważ dzieci są bardziej samodzielne, a małżonkowie mogą poświęcać więcej czasu sobie nawzajem. W ostatnich etapach poziom okazywania wsparcia powoli, ale zdecydowanie obniża się, by w ostatnim stadium osiągać wyniki przeciętne i niskie.

Wyniki jednoznacznie wskazują, że zaangażowanie, które oznacza przede wszystkim wzajemne zrozumienie, dawanie i otrzymywanie uczuciowego wsparcia, zmniejsza się wraz z wiekiem małżeństwa. Badania pokazały, że ten wymiar komunikacji obniża się cały czas w trakcie życia małżeńsko-rodzinnego – na pierwszych trzech etapach małżeństwa osiąga wyniki wysokie, które służą rozwojowi związku, cementują go. Jednak później (głównie etapy V i VI) ten element komunikacji małżeńskiej znacznie spada – nawet do wyników bardzo niskich, świadczących o braku otwartości partnerów. Wnioski te są zbieżne z badaniami różnych autorów<sup>50</sup>.

Badania wykazały, że poziom deprecjacji u młodych par nie jest wyższy (częstsze konflikty) niż u par dojrzałych. Okazuje się, że kłopoty adaptacyjne, z jakimi zderzają się młode pary, nie mają dużego wpływu na poziom deprecjacji, który zawiera się w granicy wyników niskich. Jak dowodzą badania, trzeci etap – małżonkowie z dziećmi w wieku szkolnym – osiąga rezultaty najniższe. Można stwierdzić więc, że w tym stadium rozwoju związku komunikacja małżeńska jest najlepsza – najbardziej otwarta, wspierająca, o najniższym stopniu deprecjacji. Ten ostatni element w kolejnych fazach ponownie wzrasta do wyników przeciętnych, w niektórych przypadkach – wysokich. Nie pozostaje to bez znaczenia dla satysfakcji ze związku. Można jedynie powiedzieć, że u małżeństw

dojrzałych, których dzieci opuściły dom, następuje powolna stabilizacja, czego skutkiem jest deprecjacja na poziomie przeciętnym.

Wyżej wskazane wnioski badań własnych, przeprowadzone na reprezentatywnej grupie 52 małżeństw, są zbieżne z badaniami komunikacji małżeńskiej, przeprowadzonymi przez innych autorów, m.in. B. Harwas-Napierałę<sup>51</sup> czy M. Ziemska<sup>52</sup>. Jednakże dla uzyskania bardziej rzetelnych wyników, dotyczących omawianych trzech wymiarów komunikacji: wsparcia, zaangażowania i deprecjacji, należałoby poddać badaniom większą zbiorowość.

W kontekście wychowania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym istotne wydaje się zrozumienie problemów, jakie zachodzą w komunikowaniu się między rodzicami. Współpraca i wspieranie rodziców w wychowaniu zakłada bowiem partnerstwo, zaangażowanie, jednomyślność w działaniu i wzajemne zrozumienie. Nauczyciel edukacji elementarnej musi znać kontekst wychowania rodzinnego, zasady w nim panujące, a także problemy, z jakimi muszą zmierzyć się małżonkowie na poszczególnych fazach życia rodzinnego.

### Bibliografia

Adamski F., *Duchowość życia małżeńsko-rodzinnego*, [w:] *Miłość, małżeństwo, rodzina*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 1981.

Baniak J., *Znaczenie dialogu w małżeństwie*, „Małżeństwo i Rodzina”, 9(2004)1.

Braun-Gałkowska M., *Miłość aktywna*, PAX, Warszawa 1980.

Braun-Gałkowska M., *Psychologia domowa. Małżeństwo, dzieci, rodzina*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1987.

Cader S., *Wychowawczy wymiar dialogu małżeńskiego*, „Pedagogika Rodziny: opieka i wychowanie we współczesnej rodzinie”, 2(2007), nr 1.

Celmer Z., *Małżeństwo*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1989.

Czekalski R., *Katecheza komunikacją wiary*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2006.

Dobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, Astrum, Wrocław 2004.

Domachowski W., *Interakcyjny model funkcjonowania społecznego*, [w:] *Spółczesna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, PWN, Warszawa 1998.

<sup>52</sup> Por. B. Harwas-Napierała, *Zmiany komunikacji w poszczególnych fazach małżeństwa*, art. cyt., s. 38-39.

<sup>53</sup> Por. M. Ziemska, *Zmiany w relacjach małżeńskich w cyklu życia rodziny*, [w:] *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Warszawa 2001, s. 50-55.

Frydrychowicz S., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie a rozwój indywidualny*, [w:] *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, red. B. Harwas-Napierała, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.

Frydrychowicz S., *Proces mówienia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1999.

Grygielski M., *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999.

Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna i jej kształtowanie jako istotny wymiar jakości życia rodziny*, [w:] *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, red. T. Rostowska, Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź 2006.

Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Harwas-Napierała, *Zmiany komunikacji w poszczególnych fazach małżeństwa*, „Psychologia Rozwojowa”, 11(2006)4.

Namysłowska I., *Terapia rodzin*, Springer PWN, Warszawa 2000.

Ostoja-Zawadzka K., *Cykl życia rodzinnego*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Collegium Medicum UJ, Kraków 1997.

Plopa M., *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg 2004.

Plopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie: metody badań*, Impuls, Kraków 2005.

Reber A. S., *Dictionary of psychology*, Penguin Books, London 1985.

Ryś M., *Psychologia małżeńska w zarysie*, CMPPP MEN, Warszawa 1999.

Stewart J., *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, [w:] *Mosty zamiast murów*, red. J. Stewart, PWN, Warszawa 2000.

Trokan J., *Stages of the marital and family Life Cycle: Marital Miracles*, „Pastoral Psychology”, 46(1998)4.

Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1974.

Wojciszke B., *Psychologia miłości. Intymność, namiętność, zobowiązanie*, GWP, Gdańsk 2010.

Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, PAX, Warszawa 1975.

Ziemska M., *Zmiany w relacjach małżeńskich w cyklu życia rodziny*, [w:] *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001.

### Streszczenie

Rozumienie funkcjonowania rodziny zależy w dużej mierze od znajomości zmian, jakie zachodzą w diadzie małżeńskiej. Przemiany te widoczne są najbardziej na poziomie komunikacyjnym. Na jakość komunikacji małżeńskiej wpływa wiele czynników, m.in. etap życia małżeńsko-rodzinnego, na jakim znajduje się para. Inaczej będzie wyglądało porozumiewanie się małżonków zaraz po ślubie, inaczej z dziećmi małymi, jeszcze inaczej z nastolatkami i po opuszczeniu przez nich domu rodzinnego.

Przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy badania miały na celu pokazanie jakości komunikacji małżeńskiej (złożonej z trzech wymiarów: wsparcia, zaangażowania i deprecjacji) na poszczególnych etapach życia małżeńsko-rodzinnego. Na podstawie dostępnej literatury przedmiotu wyodrębniono sześć następujących faz życia rodziny: małżeństwo bez dzieci, małżeństwo z małymi dziećmi i dziećmi w wieku przedszkolnym, małżeństwo z dziećmi w wieku szkolnym, małżeństwo z nastolatkami, małżeństwo z dziećmi opuszczającymi dom oraz małżeństwo dojrzałe.

Badania potwierdziły założenie, że komunikacja małżeńska w trakcie trwania związku zmienia się, a jej jakość się pogarsza. W początkowych fazach małżonkowie osiągają dobre wyniki we wszystkich trzech wymiarach komunikacyjnych: wykazują wysoki poziom wsparcia i zaangażowania, przy niskim poziomie deprecjacji. Z czasem proporcje odwracają się – obniża się jakość wsparcia i zaangażowania, a wzrasta deprecjacja.

Znajomość przemian komunikacyjnych w związku małżeńskim może pozwolić wychowawcy przedszkolnemu na lepsze rozumienie problemów zachodzących w rodzinie na poszczególnych etapach jej życia, zwiększając tym samym możliwości pomocy w przeżywanych trudnościach.

**Słowa kluczowe:** komunikacja małżeńska, cykl życia małżeńsko-rodzinnego, wymiary komunikacyjne, wychowanie do dialogu.

### Marital communication as a key to education for dialogue – research report

#### Summary

The issue of marital communication is a key factor in understanding the changes taking place in the marital dyad, and thus the entire family system, which is an integral structure. The quality of the relationship linking the spouses affects the correct (or incorrect) relationships between all members of the family. Therefore, the functioning of the family depends largely on the quality of marital communication.

With the passage of time, when the marriage goes through the stages of the life cycle, communication – being a dynamic phenomenon – is constantly changing. Spouses communicate in different ways at the beginning of their community – they support each other, show affections – and differently at the end, when their children have left home to start their own family. Their communication – their content and methods of disclosure – is not random or fixed, but varies with the family life cycle, giving a specificity of marital communication – depending on the stage at which the pair are located.

The present study attempts to realize the changes taking place in the communication of marriage in the different phases of its life and development. Comparing relationships at different stages (marriage without children, marriage with young children and preschool children, marriage with children of school age, marriage with adolescent children [teenagers], marriage with grown children leaving home and marriage mature, whose children have left home) includes the three dimensions of communication – support, commitment and depreciation.

Research shows that marital communication changes on following stages of marital life – with the passage of time – it is deteriorating. Spouses are less open to each other and do not show the feelings as easily as at the beginning of a relationship. The problems which are brought by family life, having children, result in the spouses not devoting sufficient attention to themselves and to a lesser extent are not willing to help and support each other. Moreover growing conflicts and indifference compound the quality of communication.

The assumption that the quality of communication at different stages of the spouses of married life changes, oscillates (in the initial stages is good, then gets worse, then again its value increases), which was a starting point for research, has been partly proven, because if the first stages of marital life indicate a very good communication between spouses and later the communication is deteriorating, the last stages do not bring improvement.

**Keywords:** marital communication, family life cycle, education for dialogue, dimensions of communication.

Adres do kontaktu:  
e-mail:biel-sylwia@wp.pl



Magdalena Świgost, Marta Kromka  
Doktorantki Instytutu Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński

# Dialog z dzieckiem chorującym na autyzm – Metoda 3I

Dialogue with autistic child –  
3I Method

## Wprowadzenie

W niektórych koncepcjach psychologicznych za cel rozwoju jednostki uważa się możliwość realizacji własnych planów życiowych oraz wykonywanie swoich osobowych możliwości, a zatem – stawanie się tym, kim człowiek może być<sup>1</sup>. Jak jednak pomagać w rozwoju dziecka chorującego na autyzm, z którym kontakt jest znacznie utrudniony? Jak pomóc w rozwoju dziecka, którego osobowe możliwości, plany czy marzenia są niezwykle trudne do określenia?

Warto zatrzymać się nad tą kwestią, ponieważ autyzm jest jednym z najczęściej występujących oraz najbardziej zagadkowych uogólnionych zaburzeń rozwojowych. Dotyczy on szerokiego zakresu skomplikowanych zachowań: deficytów w rozumieniu i ekspresji języka, trudności w zakresie motorycznym i spostrzeżeń, wadliwego oceniania rzeczywistości i niezdolności do funkcjonowania w sytuacjach społecznych<sup>2</sup>. Dziecko z autyzmem tworzy swoisty świat, do którego ciężko jest się przebić „z ze-

<sup>1</sup> Por. J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000, s. 21.

<sup>2</sup> R.C. Carson, J.N. Buther, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, Gdańsk 2006, s. 828.

wnątrz”. Troska rodzicielska, wnikliwe obserwacje, badania naukowe – wszystko to daje pewien obraz funkcjonowania warunkowanego autyzmem, jednak wciąż brakuje wiedzy i metod pozwalających skutecznie wejść w dialog z osobą zamkniętą w swoim specyficznym świecie.

W niniejszym artykule dokonano próby przedstawienia najważniejszych zagadnień dotyczących autyzmu oraz propozycji pracy z dzieckiem chorującym na autyzm, opartej na metodzie 3I. Jest to edukacyjna metoda rozwojowa, upowszechniana i rekomendowana przez powstałą w 2005 roku francuską organizację AUTISME ESPOIR VERS L'ECOLE (A.E.V.E.). Sama metoda, jak i stowarzyszenie A.E.V.E., swą genezę zawdzięczają przeprowadzonemu z sukcesem doświadczeniu dwóch babć, które w okresie 1,5 roku doprowadziły swojego głęboko autystycznego wnuka do sprawnego społecznego funkcjonowania<sup>3</sup>. W Polsce dokonuje się pierwszych prób pracy terapeutycznej opartej na tej metodzie.

### **Autyzm – etiologia, objawy, wskazania terapeutyczne**

Samo pojęcie „autyzm”, zostało wprowadzone w 1912 roku przez E. Bauera, a w 1943 po raz pierwszy opisane na podstawie indywidualnych przypadków przez L. Kanner. Słowo „autyzm”, oznacza utratę kontaktu z otoczeniem, zamknięcie się w sobie, skierowanie uwagi do wewnątrz<sup>4</sup>. Zaburzenie to rozpoznaje się zwykle przed 30 miesiącem życia, ale podejrzewać jego istnienie można już w pierwszych tygodniach życia dziecka. Warto zauważyć, że zachowania autystyczne, takie jak: brak empatii, brak uwagi w stosunku do innych i zdolności do naśladowania są widoczne już około dwudziestego miesiąca życia<sup>5</sup>.

Rozpowszechnienie autyzmu dziecięcego mieści się w przedziale od 0,7 do 20,7 na 10000, najczęściej na poziomie 4 na 10 000. Stosunek chorujących chłopców do dziewczynek wynosi 4-5:1<sup>6</sup>. Wiedza o przyczynach występowania autyzmu wciąż pozostaje niepełna. Jest to zespół niejednorodny pod względem uwarunkowań, jednak badania potwierdzają, że znaczącą rolę w etiologii mają predyspozycje genetyczne<sup>7</sup>. Do biologicznych źródeł autyzmu zalicza się również koncepcje autoimmunizacji, infekcji działających na rozwijający się OUN oraz uszkodzeń okoloprodowych, choć najbardziej racjonalne wydaje się przypuszczenie, iż za-

---

<sup>3</sup> Materiały opublikowane przez Autisme Espoir Vers l'Ecole, <http://www.autisme-espoir.org/> (dostęp: 25.06.2013).

<sup>4</sup> Z. Szot, *Autyzm. Terapia ruchowa. Badania interdyscyplinarne*, Gdańsk 2004, s. 11.

<sup>5</sup> R.C. Carson, J. N. Buther, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, dz. cyt., s. 829.

<sup>6</sup> M. Pilecki, *Psychiatria wieku rozwojowego – wybrane zagadnienia*, [w:] *Psychiatria*, red. J. Heitzman, Warszawa 2007, s. 211.

<sup>7</sup> R.C. Carson, J.N. Buther, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, dz. cyt., s. 832-833 oraz M. Pilecki, *Psychiatria wieku rozwojowego – wybrane zagadnienia*, [w:] *Psychiatria*, dz. cyt., s. 211.

burzenie to spowodowane jest (poza innymi możliwymi czynnikami) defektem bądź defektami wrodzonymi w funkcjonowaniu mózgu<sup>8</sup>. Obecnie w badaniach uzupełnia się wiedzę na temat relacji pomiędzy występowaniem autyzmu a nieprawidłowościami funkcjonowania układu nerwowego – doniesieniami neurofizjologów. U dzieci autystycznych odkryto anomalie w mózdzku, układzie limbicznym i korze mózgowej. Zauważono również nieprawidłowości w poziomie niektórych neuroprzekaźników<sup>9</sup>.

W klasyfikacji DSM-IV, w kontekście autyzmu, wyróżniono spektrum jakościowych zaburzeń w komunikacji, przebiegające od opóźnionego lub całkowitego braku rozwoju mowy (oraz braku alternatywnych sposobów porozumiewania się), poprzez deficyty w umiejętnościach nawiązywania i podtrzymywania rozmowy, aż do stereotypowego i idiosynkratycznego wykorzystania języka mówionego. Dodatkowo dzieci chorujące na autyzm, nie tylko wykazują znaczne opóźnienie w rozwoju mowy, ale również trudności z wykorzystaniem posiadanych już kompetencji językowych<sup>10</sup>. Uważa się, że przyczyną tego jest nieumiejętność naśladowania lub nieskuteczność uczenia się przez naśladowanie. Jeśli dziecko autystyczne mówi, to prawie nigdy nie służy to porozumiewaniu się, z wyjątkiem najbardziej szczątkowych form, na przykład „tak” w odpowiedzi na pytania lub powtarzanie w kółko kilku usłyszanych słów – czyli „echolalii”<sup>11</sup>.

U dzieci chorujących na autyzm występują również znaczne problemy w zakresie wyrażania i rozumienia komunikatów o charakterze niewerbalnym. Badania wykazały, iż częstotliwość stosowania gestów przez dzieci z autyzmem jest znacznie niższa, niż w przypadku dzieci neurotypowych. Należy zauważyć, że zadaniem komunikacji niewerbalnej jest podtrzymywanie komunikacji werbalnej. Dzieci chorujące na autyzm wykorzystują gesty (proste i instrumentalne) w celu uzyskania efektu przeciwnego – uniknięcia wejścia w interakcję lub wycofania się z kontaktu już zainicjowanego<sup>12</sup>. Osoby z autyzmem wykazują również deficyty uwagi – nie potrafią zlokalizować ani ustalić kierunku dźwięków dochodzących z otoczenia<sup>13</sup>.

Zaburzenia autystyczne przybierają wiele form przejawiających się zróżnicowaniem objawów i funkcjonowania społecznego jednostki. Kompetencje społeczne stanowią najwyraźniejszy wskaźnik diagnostyczny dla

<sup>8</sup> R.C. Carson, J.N. Buther, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, dz. cyt., s. 832-833 oraz M. Pilecki, *Psychiatria wieku rozwojowego – wybrane zagadnienia*, [w:] *Psychiatria*, dz. cyt., s. 211.

<sup>9</sup> L. Bobrowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków 2011, s. 38.

<sup>10</sup> Tamże, s. 57-62.

<sup>11</sup> R.C. Carson, J.N. Buther, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, dz. cyt., s. 830.

<sup>12</sup> L. Bobrowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy*, dz. cyt., s. 57-62.

<sup>13</sup> R.C. Carson, J.N. Buther, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, dz. cyt., s. 829.

autyzmu, gdyż obserwuje się znaczną dysproporcję ich poziomu w stosunku do innych kompetencji (np. sprawności motorycznej czy samoobsługi)<sup>14</sup>. Według Holwina, zaburzenia procesu socjalizacji u dzieci autystycznych przebiegają dwutorowo. Po pierwsze, są to nieprawidłowe kontakty z osobami dorosłymi, po drugie zaś – zaburzenia relacji rówieśniczych<sup>15</sup>. Warto podkreślić, że często wczesnym objawem autyzmu jest zaburzenie w kształtowaniu relacji emocjonalnej z opiekunem, zwłaszcza z matką. Dziecko nie szuka z nią kontaktu wzrokowego, można również zaobserwować brak reakcji na głos, uśmiech czy gest ze strony rodzica. Dziecko nie naśladuje ani nie odpowiada na zachowania ze strony bliskich. Rodzicom towarzyszy często uczucie „pustego spojrzenia”, „obcości” czy też „obojętności” ze strony dziecka. Takie relacje obserwujemy w pierwszym etapie rozwoju dziecka, kiedy to rodzice są podstawowymi podmiotami wchodzącymi w relację z dzieckiem. Jednak podobnie kształtują się relacje z innymi w późniejszym okresie rozwojowym<sup>16</sup>.

Obecnie wyniki badań kwestionują pogląd, że dzieci z autyzmem są emocjonalnie „płaskie”. Można mówić raczej o braku umiejętności społecznych czy o deficycie zdolności do korzystania z sygnałów innych ludzi, niż o braku emocji jako takich. Osoby z autyzmem mają ograniczoną zdolność rozumienia tego, co chce przekazać druga osoba<sup>17</sup>. Warto jednak zaznaczyć, że zauważa się silne zróżnicowanie w funkcjonowaniu osób z autyzmem – także na poziomie ekspresji uczuć. Zdarza się, że sprawiają wrażenie przywiązanych (zwłaszcza do matki) zbyt mocno. W takich sytuacjach, nie dopuszczają one nawet do krótkotrwałego rozdzielania. Na każdą separację reagują lękiem, a nawet paniką<sup>18</sup>.

Około 3-5 roku życia pewnej poprawie mogą ulec umiejętności społeczne w kontaktach z rodzicami. Tendencja ta natomiast raczej nie występuje w przypadku kontaktów z rówieśnikami, czego przyczyną upatruje się w ograniczeniu umiejętności zabawy<sup>19</sup>.

Badacze funkcjonowania dzieci z autyzmem dokonali ważnych obserwacji – dziecko z tym zaburzeniem nie bawi się, w szczególności zaś nie bawi się spontanicznie. Zabawy dziecka z rozpoznanym autyzmem są stereotypowe. Koncentrują się one raczej na przedmiotach mechanicznych lub nieożywionych. Nie podejmują one często zabaw symbolicz-

<sup>14</sup> L. Bobrowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy*, dz. cyt., s. 56.

<sup>15</sup> Por. tamże, s. 51.

<sup>16</sup> M. Pilecki, *Psychiatria wieku rozwojowego – wybrane zagadnienia*, [w:] *Psychiatria*, dz. cyt., s. 210.

<sup>17</sup> R.C. Carson, J.N. Buther, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, dz. cyt., s. 829.

<sup>18</sup> E. Pisula, *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci autystycznych i ich matek*, Gdańsk 2003, s. 51.

<sup>19</sup> L. Bobrowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy*, dz. cyt., s. 51-52.

nych<sup>20</sup>. J. Piaget uznał zabawę za wyraz procesu asymilacji, w którym dziecko próbuje włączyć wiedzę o otaczającym świecie, dopasowując ją do posiadanych doświadczeń i swojego sposobu rozumienia otoczenia<sup>21</sup>. Choć nie ma jednoznacznych dowodów, że ma ona decydujący wpływ na rozwój dziecka, to można uznać ją za potencjalne źródło poczucia kompetencji. Przyczynia się ona również do zwiększenia poczucia własnej skuteczności u dziecka<sup>22</sup>.

Należy zauważyć, że dzieci chorujące na autyzm organizują środowisko na własnych warunkach, by wykluczyć lub ograniczyć zmiany i interwencje innych osób, gdyż zdecydowanie wolą samotność i rutynę<sup>23</sup>. Często okazują aktywną niechęć do bodźców słuchowych, reagując płaczem nawet na dźwięk głosu rodziców. Czasami jednak wydają się być całkowicie obojętne na odgłos silnego hałasu<sup>24</sup>.

Uwagę wielu dzieci z autyzmem niezwykle zaprzatają przedmioty – w niektórych przypadkach przedmioty duże lub dziwaczne. Nieraz samo ich noszenie przeszkadza w podejmowaniu innych czynności. Kiedy ktoś zakłóci tego rodzaju zajęcie – na przykład przesunie przedmiot lub zamieni go na inny – albo jeśli nastąpi najmniejsza zmiana w znajomym otoczeniu dziecka, wpada ono w złość lub krzyczy tak długo, aż wszystko wróci na dawne miejsce. Dlatego często mawia się, że dzieci te „są obsesyjnie przywiązane do niezmienności”<sup>25</sup>.

Prognozy popraw w autyzmie są na ogół niepomyślne. Leczenie farmakologiczne nie daje satysfakcjonujących rezultatów. Terapia behawioralna okazuje się skuteczna w eliminacji zachowań prowadzących do samouszkodzeń, w ćwiczeniu podstawowych zachowań społecznych i rozwijaniu pewnych umiejętności w zakresie języka mówionego. Jednak, jednym z czynników istotnie ograniczających sukces terapii autyzmu jest trudność w uogólnieniu zachowań poza kontekstem terapeutycznym. Dzieci te często nie potrafią wykorzystać umiejętności dotyczących danej sytuacji w nowych okolicznościach<sup>26</sup>. Przyjmuje się, że wczesna interwencja powinna być podjęta przed ukończeniem 3 roku życia. Zalecana jest wielokierunkowa terapia, intensywna i wczesnie rozpoczęta, która dzięki plastyczności mózgu dziecka, stwarza warunki do znacznej poprawy jego funkcjonowania<sup>27</sup>.

<sup>20</sup> R.C. Carson, J.N. Buther, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, dz. cyt., s. 832.

<sup>21</sup> A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 2011, s. 64.

<sup>22</sup> Tamże, s. 70.

<sup>23</sup> H.D. Clercq, *Autyzm od wewnątrz*, Warszawa 2006, s. 334.

<sup>24</sup> R.C. Carson, J.N. Buther, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, dz. cyt., s. 830-831.

<sup>25</sup> Tamże, s. 832.

<sup>26</sup> Tamże, s. 834-835.

<sup>27</sup> G. Jagielska, *Dziecko z autyzmem i zespołem aspergera w szkole i przedszkolu*, Warszawa 2010, s. 9.

### Założenia metody 3I<sup>28</sup>

U podstaw metody 3I leży przekonanie, że podstawowym problemem, w znacznym stopniu warunkującym inne trudności dziecka z autyzmem, jest kwestia dotycząca komunikacji. Należy jednocześnie zauważyć, że zarówno w okresie niemowlęcym, jak i okresie wczesnego dzieciństwa, dziecko uczy się w każdych okolicznościach – mimowolnie – a podstawowym sposobem uczenia się jest naśladowanie<sup>29</sup>. Obserwacja dzieci objętych terapią opartą na metodzie 3I pozwoliła stwierdzić, iż osoby z autyzmem nie przechodzą wielu etapów rozwojowych, zwłaszcza tych, które związane są z rozwojem komunikacji, świadomości własnego ciała, a także motoryki. Głównym celem metody 3I jest zatem rozbudzenie komunikacji i samoświadomości tak, aby dziecko mogło we własnym rytmie przejść przez wszystkie etapy rozwoju, które nie pojawiły się w okresie wczesnego dzieciństwa.

Jak już zostało wcześniej zasygnalizowane, znaczna część osób dotkniętych zaburzeniami ze spektrum autyzmu nie mówi lub nie komunikuje się w inny sposób. Warto zaznaczyć, iż zdolność do komunikacji, stanowi podstawę rozwoju społecznego i poznawczego<sup>30</sup>. Komunikowanie się umożliwia jednostce uczestnictwo w życiu społecznym, stanowiące warunek jej rozwoju osobowego i poznawczego. Zdolność do porozumiewania się jest niezbędna do zaspokojenia podstawowych potrzeb fizycznych oraz potrzeb ego. Dopiero kontakty z innymi ludźmi pozwalają jednostce na samookreślenie i zdefiniowanie siebie oraz uzyskanie poczucia tożsamości. Komunikacja zaspakaja też potrzeby społeczne, pozwalając na wchodzenie w trwałe relacje z innymi osobami oraz potrzeby praktyczne, wyrażające się w konieczności przekazywania i uzyskiwania określonych informacji, jako podstawy sprawnego funkcjonowania<sup>31</sup>. Rozwój komunikacji postawiono zatem za cel w metodzie 3I.

W celu zdefiniowania założeń metody organizacja A.E.V.E. odwołała się do najnowszych wyników badań wskazujących na neurobiologiczne podłoże zaburzeń autystycznych<sup>32</sup>. Ogólne ramy dla organizacji oddziaływań terapeutycznych w metodzie 3I zaczerpnięte zostały z amerykańskiej metody Son Rise opracowanej przez Barrego i Suzi Kauffmanów (metoda znana już w Polsce jako metoda opcji).

---

<sup>28</sup> Założenia metody „3I” zostały opracowane w oparciu o niepublikowane materiały dla wolontariuszy procujących z dzieckiem chorującym na autyzm, udostępnione przez Maltańskie Centrum Pomocy Niepełnosprawnym Dzieciom i ich Rodzicom oraz Materiały opublikowane przez Autisme Espoir Vers l'Ecole, <http://www.autisme-espoir.org/> (dostęp: 12.06.2013).

<sup>29</sup> K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 109.

<sup>30</sup> P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1996, s. 139-143.

<sup>31</sup> H. Sęk, *Spoleczna psychologia kliniczna*, Warszawa 2000, s. 128-130.

<sup>32</sup> Niepublikowane materiały dla wolontariuszy i L. Bobrowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, dz. cyt., s. 38.

W metodzie opcji kładzie się nacisk na nawiązanie kontaktu z dzieckiem. Istotne jest stworzenie bezpiecznej przestrzeni do zabaw (odpowiednio wyposażony pokój). Przyjmuje się zasadę bezwzględnej akceptacji zachowania dziecka. Proces terapeutyczny przy tej metodzie jest bardzo intensywny. Trwa 8 godzin dziennie. Terapeuta posługujący się tą metodą podąża niejako „za” dzieckiem, naśladuje je i próbuje nawiązać kontakt wzrokowy. Metoda opcji zakłada profesjonalne podejście terapeutyczne, w którym współgrają z sobą miłość, energia, elastyczność, entuzjazm oraz profesjonalizm – specjalistyczna wiedza i określone reguły postępowania<sup>33</sup>.

W metodzie 3I zapożyczono z metody Opcji (Son Rise) salę zabaw, zabawę jako podstawową formę pracy z dzieckiem, podejście nakierowane na wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych oraz oddziaływanie w kierunku dziecka – próba delikatnego wejścia do jego wewnętrznego świata, podążanie za dzieckiem, a nie chęć radykalnego wprowadzenia go do „zewnątrznego” świata. Metoda 3I nie kopiuje jedynie tych założeń, lecz twórczo się nimi inspirowuje i rozwija. Na gruncie metody 3I doprecyzowana została kwestia stosowanych zabaw oraz ich typów. Zwrócono uwagę na występowanie etapów wychodzenia dziecka z jego wewnętrznego świata i dostosowano do nich organizację sesji terapeutycznych.

Unikalność metody 3I wyraża się tym, że w przeciwieństwie do metod behawioralnych (np. Teach lub ABA) nie opiera się na mechanicznym wyuczaniu zachowań i odruchów, a prowadzi do samoistnego i spontanicznego rozwijania się pożądaných umiejętności i kompetencji społecznych, dając tym samym podłoże do prawidłowego rozwoju również kolejnych sfer funkcjonowania jednostki. Umiejętności w ten sposób nabyte zostają utrwalone, nie zanikają w sytuacji przerwania terapii (np. z powodu choroby), tak jak to bywa w przypadku wyuczonych odruchów.

Terapia opiera się na trzech podstawowych filarach, od których wzięła swoją nazwę i które stanowią klucz do sukcesu. 3I to metoda edukacji indywidualnej, intensywnej i interaktywnej, pozwalająca na stymulację mózgu dziecka poprzez zabawę.

Metoda 3I jest indywidualna, ponieważ opiera się na indywidualnej relacji dziecko – wolontariusz. Podejście indywidualne pozwala na dostosowanie metod i tempa pracy do konkretnego dziecka i jego potrzeb. U podstaw tego założenia leży również przekonanie, iż sesje grupowe przynoszą dzieciom autystycznym cierpienie i lęk, przyczyniając się do pogłębiania zaburzenia.

<sup>33</sup> A. Rozetti-Szymańska, J. Wójcik, T. Pietras, *Zarys terapii pedagogicznej dzieci z autyzmem*, [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza, terapia*, red. T. Pietras, A. Wituski, P. Gałecki, Wrocław 2011, s. 198-199.

Metoda 3I jest interaktywna, ponieważ umożliwia szeroko rozumianą komunikację i wymianę. Głównym celem każdej sesji jest komunikowanie się, a nie wpojenie konkretnej wiedzy, np. podczas zabawy plasteliną, najważniejsze nie jest to, by dziecko sprawnie tworzyło z masy kształty, lecz to, aby w jak największym stopniu przyciągnąć jego spojrzenie czy zainicjować dialog.

Metoda 3I jest intensywna, ponieważ jej program obejmuje 40 godzin (jedna sesja trwa 1,5h) sesji tygodniowo (również w weekendy oraz wakacje). Takie natężenie zajęć stwarza szansę szybkiego odbudowania brakujących połączeń neuronowych w mózgu, a co za tym idzie – wyrowadzenia dziecka z jego wewnętrznego świata.

Głównym środkiem stosowanym w terapii 3I jest zabawa, która umożliwia utrzymanie rozluźnienia, koniecznego do przewyciężenia lęków i fobii oraz przejścia przez wszystkie fazy rozwoju małego dziecka, które zostały pominięte. Zabawa pozwala na powstanie tego, co najważniejsze, czyli komunikacji. Bawiąc się z dzieckiem, uczymy je komunikowania się poprzez spojrzenie, gesty, a następnie słowa. Pobudzona i utrwalona w czasie zabawy zdolność do nawiązywania kontaktu wzrokowego umożliwia dziecku naukę poprzez naśladowanie. Sesje powinny być prowadzone w sposób pełen inwencji, spontaniczności i entuzjazmu, tak aby wprowadzić rozluźnioną atmosferę, niezbędną do wyzwolenia komunikacji. Niczego nie wolno narzucać, można jedynie proponować nowe zabawy lub modyfikacje zabaw już znanych, aby gry nie stały się kolejnym powtarzającym się rytuałem i schematem ograniczającym lub blokującym rozwój. W trakcie zabawy należy wykazać zainteresowanie czynnościami dziecka, starając się je naśladować. Powtarzanie i imitowanie nawet tych stereotypowych zachowań i przekształcanie ich w zabawę, to pierwszy krok prowadzący do ich wyeliminowania. Przez relaks i naśladowanie tego, co robi dziecko, wolontariusze starają się nawiązać z nim kontakt. I najważniejsze: nie wolno oczekiwać niczego po danej sesji. Każda sesja jest ważna i każda przyczynia się do rozwoju, gdyż dostarcza dziecku różnorodnych bodźców.

Sesje odbywają się w specjalnie do tego celu przygotowanym pokoju, zwanym małą salą przebudzenia. Niewielkie pomieszczenie, wyposażone w lustro, stół, dwa krzesła i kilka gier pozwala dziecku skupić się, jednocześnie izolując je od rozpraszących i wzbudzających lęk bodźców zewnętrznych (dźwięki, światła).

Zwrócenie się o pomoc do wolontariuszy (około 30 wolontariuszy tygodniowo) zapewnia dziecku możliwość kontaktu z bogactwem różnorodnych talentów i umiejętności. Tak duża ilość wolontariuszy jest pożądana z kilku powodów. Po pierwsze, rzetelnie przeprowadzona sesja te-



rapeutyczna jest wyczerpująca. Dzięki odpowiedniej ilości wolontariuszy dziecko przez cały dzień ma do dyspozycji zespół odprężonych, pełnych entuzjazmu ludzi gotowych na zabawę z nim. Dziecko przywiązuje się do wolontariuszy, którzy stają się jego pierwszymi przyjaciółmi, dzięki czemu nabywa umiejętności niezbędnych później do nawiązania relacji ze swoimi rówieśnikami.

Lista możliwych zabaw ograniczona jest jedynie inwencją i kreatywnością wolontariuszy, można jednak dokonać ogólnej klasyfikacji zabaw w zależności od sfery funkcjonowania dziecka, którą mają rozwiązać i usprawniać. Są to między innymi zabawy rozluźniające i ruchowe, zabawy rytmem, mimiką i ekspresją ciała, zabawy imitacyjne, zabawy w odgrywanie i udawanie, zabawy z ekspresją słowną i słuchaniem, zabawy logiczne oraz sensoryczne. W początkowych etapach terapii, kiedy dziecko przebywa zamknięte w swoim hermetycznym świecie, najkorzystniejszymi, a jednocześnie najłatwiej akceptowanymi zabawami są zabawy rozluźniające, np. zjeżdżalnia, huśtawka, bieganie, śpiewanie i wylizanki. Rozluźnienie dostarczane przez te zabawy pozwala dziecku zapomnieć o swoich lękach. W miarę nawiązywania i umacniania się relacji z wolontariuszami, dziecko pozwala, a nawet samo inicjuje kolejne, nowe wzorce zabawy. Pojawiają się zabawy ruchowe, mające na celu usprawnienie koordynacji ruchowej w zakresie motoryki małej i dużej. Zaburzenia motoryki małej wyrażają się w pewnej niezręczności w posługiwaniu się palcami, dłońmi oraz całymi rękami.

Wiele dzieci autystycznych wykazuje trudności w pisaniu oraz rysowaniu, co stanowi jedną z podstawowych przeszkód w uzyskaniu sukcesu w szkole. Przykładem zabawy na motorykę małą jest wyrabianie i ugniatanie masy solnej, plasteliny, ciastoliny itp., tworzenie kształtów z masy (np. rolowanie wałków, kulek), by w końcu z powstałych elementów stworzyć np. tzw. ludzika. Doskonałym, a jednocześnie prostym ćwiczeniem, wspomagającym motorykę małą jest zwyczajne zapinanie i odpinanie guzików, czy równe składanie kartki papieru. W zakresie motoryki dużej pożądane są zabawy wykorzystujące chodzenie (np. na palcach, na piętach), skakanie (na jednej nodze, na dwóch nogach, w miejscu i w różnych kierunkach), bieganie, a nawet wchodzenie po schodach.

Dziecko autystyczne nie potrafi zidentyfikować się z własnym ciałem, co wzbudza jego lęk. Dzięki zabawom rytmem, mimiką oraz ekspresją ciała, dziecko odkrywa swoje ciało, zaczyna postrzegać swoją twarz jako całość. W tym zakresie należy pokierować zabawą tak, by dziecko, przed lustrem dotykało różnych części swojego ciała oraz analogicznie ciała wolontariusza. Ważne jest rytmiczne klaskanie i śpiewanie. Kiedy dziecko jest zdolne do zabawy z wyobraźnią (komunikuje się gestem

i wzrokiem, jest zdolne do naśladowania) możliwe są zabawy w imitowanie, odgrywanie i udawanie (np. zabawa w lekarza, fryzjera, rodzinę, odgrywanie dialogów między lalkami). Ważne jest, aby w miarę możliwości każdą z zabaw wzbogacić prostą historią, którą dziecko będzie mogło powtórzyć lub wykorzystać jako inspirację do stworzenia własnej historyjki.

Dziecko chorujące na autyzm ma trudności z odnalezieniem swojego miejsca w otaczającym je świecie, nie lubi zmian, gdyż traci w ten sposób punkty odniesienia. Należy zatem uczyć dziecko rozróżniania osób i przedmiotów, odnajdywania się w przestrzeni poprzez przebieranie i grupowanie przedmiotów (np. guzików, koralików) ze względu na wielkość, kolor czy kształt, wprowadzanie pojęć dotyczących umiejscowienia w przestrzeni (pod, na, nad, przed, za itp.), np. układanie piłki pod stołem, na stole. Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, często mają niezwykle rozwinięte zmysły, dlatego bardzo wskazane są dla nich zabawy dotyczące zmysłu wzroku (np. chowanie przedmiotów, które dziecko musi odnaleźć), zmysłu dotyku (np. dotykanie przedmiotów o różnej fakturze i kształcie), zmysłu węchu (wąchanie produktów spożywczych, nazywanie zapachów). W czasie zabawy, poprzez zachowania wolontariusza, dziecko nabywa umiejętności opowiadania, dobierania odpowiedniej tonacji głosu do kontekstu oraz stosowania właściwej składni.

Metoda 3I narzuca tymczasowe odejście ze szkoły, która dla dziecka z autyzmem jest doświadczeniem wyjątkowo trudnym. Jest ono zamknięte w swoim wewnętrznym świecie, cierpi w szkole będącej zbiorowiskiem pełnym ludzi i hałasu, ponieważ inaczej odbiera bodźce zmysłowe. W efekcie dziecko wchodzi głębiej w swój wewnętrzny świat, utrwala się stereotypowe i rytualne zachowania, lęki, kłopoty z zasypianiem, agresja i autoagresja. Powrót do szkoły winien przebiegać stopniowo, dopiero w momencie, gdy dziecko nabyte umiejętności mówienia, rozumienia poleceń, słuchania i utrzymywania stanu koncentracji oraz naśladowania innych.

### **Z doświadczeń pracy wolontariusza**

Potwierdzeniem skuteczności metody 3I są doświadczenia wolontariuszy uczestniczących w terapii 5-letniego chłopca chorującego na autyzm. Po półtorarocznej, intensywnej terapii w wymiarze blisko 40 godzin tygodniowo, widoczne są duże postępy w rozwoju dziecka. U chłopca rozwinęła się znacznie komunikacja werbalna i niewerbalna. Zaczął używać zwrotów dwu i trzywyrazowych, pojawiły się również proste zdania. Chłopiec coraz częściej komentuje zabawy i komunikuje swoje potrzeby. Wzrasta adekwatność i zrozumiałość wypowiedzi dziecka. Ponadto chłopiec często samodzielnie inicjuje i nawiązuje kontakt wzrokowy z wolontariuszami. W zabawach chętnie naśladuje zachowania wolontariu-

szy i zgadza się na wprowadzanie zmian do znanego wzorca zabaw. Bardzo ważna jest umiejętność nawiązywania relacji emocjonalno-społecznej i wzrost poczucia bezpieczeństwa w nowych sytuacjach, co wyraża się w spontanicznym nawiązywaniu kontaktu fizycznego z wolontariuszami (przytulanie), zainteresowaniem nowymi miejscami i chęć ich eksplorowania. Dziecko w adekwatny sposób wyraża swoje emocje, a jego reakcje są odpowiednie do zaistniałej sytuacji. Jednocześnie stopniowo zanikają zachowania stereotypowe.

Każde dziecko chorujące na autyzm ma swój indywidualny zakres zaburzeń i różny stopień ich nasilenia, co skutkuje indywidualizacją terapii. Ważne jest, aby proponowane metody nie wykluczały się wzajemnie tylko skutecznie stymulowały rozwój<sup>34</sup>. Niewątpliwymi zaletami metody 3I są jej stosunkowo niskie koszty, prostota oraz uniwersalność. Terapia może być prowadzona przez wszystkie osoby, które lubią zabawę z dziećmi, niezależnie od wieku czy wykształcenia. Nie ma również ograniczeń, co do typu czy głębokości zaburzenia. Jest to metoda odpowiednia zarówno dla autystyków wysokofunkcjonujących, jak i niskofunkcjonujących. 3I jest metodą naturalną, w której dominuje poszanowanie dla odmienności i indywidualności każdego dziecka, jego zaburzenia oraz tempa rozwoju.

### Bibliografia

Appelt K., *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. I., Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005.

Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa 2011.

Bobrowicz-Lewartowska L., *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Impuls, Kraków 2011.

Carson R.C., Buther J.N., Mineka S., *Psychologia zaburzeń*, GWP, Gdańsk 2006.

Clercq H.D., *Autyzm od wewnątrz*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006.

Jagielska G., *Dziecko z autyzmem i zespołem aspergera w szkole i przedszkolu*, ORE, Warszawa 2010.

Materiały dla wolontariuszy pracujących z dzieckiem chorującym na autyzm, udostępnione przez Maltańskie Centrum Pomocy Niepełnosprawnym Dzieciom i ich Rodzicom (niepublikowane).

<sup>34</sup> J. Karbowniczek, *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Częstochowa 2008, s. 109.

Materiały opublikowane przez Autisme Espoir Vers l'Ecole, <http://www.autisme-espoir.org/> (dostęp: 12.06.2013).

Pilecki M., *Psychiatria wieku rozwojowego – wybrane zagadnienia*, [w:] *Psychiatria*, red. J. Heitzman, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2007.

Pisula E., *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci autystycznych i ich matek*, GWP, Gdańsk 2003.

Rozetti-Szymańska A., Wójcik J., Pietras T., *Zarys terapii pedagogicznej dzieci z autyzmem*, [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza, terapia*, Continuo, red. T. Pietras, A. Wituski, P. Gałęcki, Wrocław 2011.

Sęk H., *Spoleczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2000.

Szot Z., *Autyzm. Terapia ruchowa. Badania interdyscyplinarne*, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu, Gdańsk 2004.

Trempała J., *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.

Zimbardo P.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1996.

### Streszczenie

Dziecko chorujące na autyzm ma swój indywidualny zakres zaburzeń i różny stopień ich nasilenia, co skutkuje koniecznością indywidualizacji terapii. Ważne jest, aby proponowane metody nie wykluczały się wzajemnie, tylko skutecznie stymulowały rozwój. Zalecana jest wielokierunkowa terapia, intensywna i wczesnie rozpoczęta, która dzięki plastyczności mózgu dziecka, stwarza warunki do znacznej poprawy jego funkcjonowania.

W niniejszym artykule dokonano próby przedstawienia najważniejszych zagadnień dotyczących autyzmu oraz propozycji pracy z dzieckiem chorującym na autyzm opartej na metodzie 3I.

Metoda 3I jest edukacyjną metodą rozwojową, upowszechnioną i rekomendowaną przez powstałą w 2005 roku francuską organizację AUTISME ESPOIR VERS L'ECOLE (A.E.V.E.). Celem metody 3I jest rozwój komunikacji, ponieważ to ona umożliwia jednostce pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Zdolność komunikacji stanowi jednocześnie warunek rozwoju osobowego i poznawczego człowieka.

Praca terapeutyczna oparta na metodzie 3I prowadzi do samoistnego i spontanicznego rozwijania się pożądanych umiejętności i kompetencji społecznych. Umiejętności w ten sposób nabyte zostają utrwalone, nie zanikają w sytuacjach nowych. Terapia oparta na tej metodzie opiera się na trzech podstawowych filarach, od których wzięła swoją nazwę i które stanowią klucz do sukcesu. 3I to metoda edukacji indywidualnej, intensywnej i interaktywnej, pozwalająca na stymulację mózgu dziecka po-

przez zabawę. Założenia tej metody, są rozwinięciem i uzupełnieniem znanej w Polsce metody opcji.

**Słowa kluczowe:** autyzm, rozwój, komunikacja, dialog, terapia, indywidualizacja, wielokierunkowość, zaburzenie.

## Dialogue with autistic child – 3I Method

### Reasume

A child suffering from autism has its own range of disorders with different degrees of severity, which results in the need for individualising therapy. What is important is that the proposed methods should not be mutually exclusive, but should effectively stimulate the child development. Due to the child's brain plasticity, a multidirectional, intensive and early started therapy that creates conditions for significant improvement is recommended.

This article is an attempt to present main issues related to autism and suggestions for work with autistic children based on the 3I Method.

3I Method is an educational and developmental therapy method disseminated and recommended by the French association AUTISME ESPOIR VERS L'ECOLE (A.E.V.E.) which was established in 2005. The aim of the 3I Method is communication development as this is the area that allows the child to participate fully in social life. The ability to communicate is also a condition for personal and cognitive growth.

Therapeutic work based on the 3I Method leads to natural and spontaneous development of the desired skills and social competences. The skills acquired in this way are fixed and do not disappear in novel situations. The therapy based on this method is grounded on three basic pillars which the method takes its name from and which are the key to success. 3I Method is an individual, intensive and interactive method of education that stimulates the child's brain by play. The assumptions of this method are an extension of and complement to the method known in Poland as Son Rise.

**Keywords:** autism, development, communication, dialogue, therapy, individualization, multidirectional, disorder.

**Adres do kontaktu:**

e-mail: [magdalena.swigost@uj.edu.pl](mailto:magdalena.swigost@uj.edu.pl)

e-mail: [kromka.marta@gmail.com](mailto:kromka.marta@gmail.com)



Zsuzsanna Gajdóczy

École Normale Supérieure Catholique de Vác en Hongrie

# Le dialogue interculturel. Exemple de la Hongrie

Dialog międzykulturowy.  
Przykład z Węgier

## L'OBJECTIF

Notre objectif est de former de futurs instituteurs capables d'éduquer les enfants en leur permettant d'acquérir des connaissances sûres et d'épanouir leur personnalité qu'ils aient ensuite le sens de la vérité et la capacité à formuler une opinion sûre et autonome, à supporter l'échec et à poursuivre leur route dans la vie. Ce sont ces objectifs qui sous-tendent l'ars- didactica!

L'école doit aussi s'efforcer d'aider ses étudiants à acquérir une force physique, morale et une culture générale qui, plus tard, leur permettront d'améliorer tout au long de leur carrière la qualité de leur propre vie et grâce à leur exemple, celle de leurs élèves. Ils doivent également être en mesure de préserver leur propre liberté d'action tout en se basant sur leur capital moral.

Les enseignants du futur devront être capable d'accomplir leur vocation en travaillant dans des milieux défavorisés avec des tensions ethniques, sociales, religieuses et politiques dans un contexte de dégradation de l'environnement et de pollution médiatique.

## LA MÉTHODE

Nos étudiants devront s'approprier les clefs de l'art de la communication. Les enseignants de l'école doivent posséder des connaissances théoriques et pratiques sûres.

### L'ESPRIT

L'École est catholique/universelle, ouverte et hongroise et elle l'est de façon inséparable et indissociable. Cet aspect de l'école s'enracine dans les Recommandations de Saint Étienne selon lesquelles l'homogénéité est bornée et privée de force parce qu'elle est égoïste et autosuffisante. En revanche, l'unité dans l'hétérogénéité est enrichissante: elle nous élève et fait comprendre à l'homme déraciné les dangers de l'orgueil.

Nous respectons les différences tout en les intégrant à la communauté.

Nous respectons les personnalités qui font partie de l'humanité.

Nous aspirons à l'HARMONIE. Nous respectons la tradition tout en restant ouvert.

C'est pourquoi je voudrais vous montrer comment nous enseignons les futurs enseignants, qui sont roms et non-seulement roms, qui sont aussi défavorisés, mais autrement que les roms.

C'est depuis vingt-sept ans que nous enseignons dans notre école supérieure „l'histoire universelle de la civilisation” (l'histoire de la science et de l'art) et nous devons le faire avec des modifications continues, tout en nous adaptant au milieu social, scolaire et didactique. À savoir tout en répondant aux exigences et aux défis de ce milieu sans que les valeurs fondamentales souffrent une atteinte. Pour ainsi dire il est impossible d'envisager l'avenir sans la perspective européenne du passé, c'est pourquoi, pour une société fondée sur le savoir, pour aider la communication de citoyens européens et pour la cohésion sociale nous avons besoin des enseignants ayant une manière de voir tout à fait différente, nous avons besoin des enseignants qui sont capables de dépasser les schémas pédagogiques traditionnelles. L'enseignement supérieur doit affronter continuellement une multitude de défis. Nous voulons et nous devons, avec notre matière, être à la hauteur de ces défis et faire concurrence au temps. Faire connaître la création matérielle et intellectuelle, de la préhistoire jusqu'à nos jours, à un horaire de plus en plus réduit est une tâche qui demande des „tours d'acrobatie” de nos enseignants qui „ne sont pas accoutumés à l'acrobatie”. Pour ceux qui suivent des études par correspondance ou des études de soir, au cours des consultations, nous devons concentrer tout – l'histoire de la science et l'histoire de la civilisation – dans 7-10 cours, tout en donnant une approche de l'anthropologie culturelle, en employant des méthodes de la formation d'adultes, tirées de l'androgologie, à la manière de créer un training de théorie de la communication, en tenant compte des points de vue de l'interculturalité. Nous croyons que la multiplicité humaine est une valeur particulière, car elle enrichit la communauté et son unité relativement harmonique, contribue à l'organisation d'une société tolérante. Dans le bassin carpathique l'idée de cette



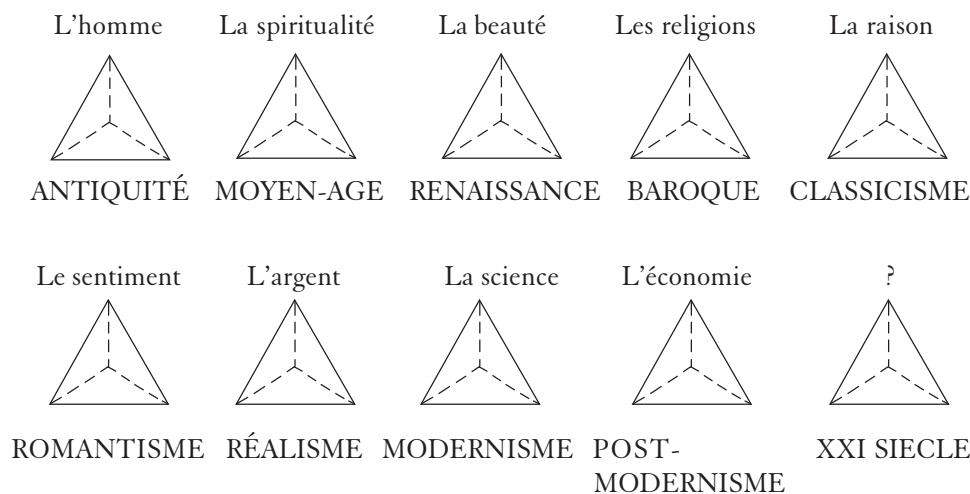
tolérance a été formulée pour la première fois par notre roi Étienne I<sup>er</sup>. Nous cherchons les faits qui réunissent les gens et nous ne voulons pas renforcer les faits qui les désunissent.

La formation des enseignants ayant un étalon de valeurs européen, des connaissances et une manière de voir interculturelles et multiculturelles est une question brûlante, si nous ne voulons pas une Europe qui ne „se développe” qu’en belligérance, mais si nous voulons créer une Europe où vivent et travaillent ensemble des gens qui ont un fondement commun mais des cultures différentes. Présenter, faire connaître les cultures est une tâche indispensable, on peut même parler de la réévaluation de leur enseignement. Il est de plus en plus admis que chaque culture a sa raison d’être qu’il faut respecter. L’interculturalité ne peut pas être l’ensemble des éléments dominants et déterminés, elle présuppose le dialogue des cultures, par lequel les préjugés disparaissent et les interlocuteurs découvrent mutuellement les valeurs de l’autre, et tous les deux – en cas de multiculturalité tous ceux qui participent à l’entretien – s’enrichissent et dynamisent les uns les autres.

On ne peut pas parler d’interculturalité sans faire référence au contexte européen dans la perspective d’une histoire universelle de la civilisation. Les messages des siècles sont importants pour aujourd’hui.

Les pyramides des valeurs aux sommets des siècles (Cf. schéma ci-dessous) montrent les valeurs absolutisées. A cause de l’absolutisation on a continué de chercher les autres valeurs.

Les pyramides des valeurs aux sommets des siècles – schéma fondamental –





## Z praktyki/Practice

---

Dans le processus de l'éducation au dialogue interculturel il est important de l'intégrer de tous les valeurs avec mesure humaine. Chaque absolutisation peut mener aux totalitarismes. Peut-être nous constituons au XXI siècle l'époque de synthèse?



Grazia Honegger Fresco  
Centro Nascita Montessori di Roma,  
consulente pedagogica di Associazioni Montessori Italia Europa,  
redattore „Il Quaderno Montessori”,  
allieva di Maria Montessori

## Che cosa ci ha insegnato Maria Montessori

Czego nauczyła nas  
Maria Montessori

Montessori è più di 100 anni che lo dice: smettiamola di trasformare la scuola in una continua caccia agli errori, umiliando sempre chi sbaglia, non aiutando gli allievi nell'autocorrezione e soprattutto non dandogliene gli strumenti. Non c'è essere umano che sia giunto a un'idea geniale o a una clamorosa soluzione tecnologica senza aver prima vissuto una serie clamorosa di insuccessi. Galileo, questo grande genio del 1600 che ha rischiato il rogo per affermare contro gli sciocchi e presuntuosi potenti della sua epoca i movimenti della Terra, lo diceva: “Si procede per prove e tentativi”, come ogni bambino che comincia a parlare o a camminare, come ogni cuoca alle prese con la torta perfetta o il musicista che cerchi il suono perfetto.

Nel luglio 2011 lo ha affermato a chiare note anche uno straordinario Festival dell'errore che si è svolto a Parigi in una sede prestigiosa per dire ai ragazzi di non aver paura di dire stupidaggini, di non avvilirsi di fronte agli errori: capire dov'è lo sbaglio, concentrarsi per evitarlo, ma non per questo tacere, evitare il confronto, la discussione, la difesa delle proprie idee.

Girolamo Ramunni, il professore che ha voluto questa grande manifestazione, ricorda ai più giovani che non c'è invenzione o prodigiosa intuizione o scoperta che non abbia alle spalle una gigantesca catasta di

conclusioni sbagliate. Anzi, la risposta errata ha spesso in serbo un potenziale fecondo per successi futuri.

Il più grande scienziato della storia umana, Albert Einstein – da ragazzino un dislessico considerato alquanto deficiente – ha lasciato 180 articoli scientifici di cui una quarantina contengono errori significativi. E allora? Vogliamo ricordare a quante scoperte si è giunti per caso o – come nel caso della penicillina – perché il suo scopritore aveva commesso un errore nel protocollo previsto?

Il guaio è che, purtroppo, la consapevolezza di tutto ciò non protegge i poveri ragazzini e ragazzi (di Francia, di Italia e di milioni di altre scuole nel mondo) dal sistema feroce che blocca la creatività e la libertà di pensiero: quello per cui - dice ancora Ramunni - l'insegnamento si limita alla ripetizione passiva di nozioni esatte, inalterabili.

A scuola si oscilla tra posizioni diverse: c'è il maestro che ama i bambini e li accoglie insieme ai loro errori e nello scambio felice insegna loro a non averne paura e quindi a evitarli. C'è anche il maestro ossessivo, perfezionista che, per un malinteso desiderio di ordine, uccide la relazione con i suoi allievi, ma c'è anche il maestro disordinato, indifferente che non prova alcun piacere nel vederli crescere con sicurezze progressive e quindi non sa correggere e tanto meno aiutarli nella loro indipendenza. Al di là delle tante sfumature possibili il mettere sotto accusa, il giocare di continuo a "Ti ho beccato!", "Sei proprio un buono a nulla!" o "Ti boccio!" sono le forme ricorrenti e maggiormente diffuse del malcostume didattico.

Montessori si distanzia anni luce da questo, a patto che non venga fraintesa, che non si scambii il rispetto e la delicatezza con cui vanno trattati bambini e ragazzi con un colpevole lasciar correre, senza indicare possibili alternative né suggerire i "trucchi" per controllare le proprie azioni e le loro conseguenze. Questa modalità di intervento, assai diversa per mezzi e parole a seconda dell'età esige uno studio approfondito, capacità di autoanalisi nell'adulto e grande maturità professionale.

Sono modalità, com'è noto, piuttosto rare nel mondo della scuola e non solo, ma non è difficile acquisirle !

Che cosa ci ha insegnato Maria Montessori? In primo luogo il rispetto dei bambini, ovvero attenzione ai segnali senza parole che loro ci inviano, il bisogno di protezione, di calore, di contatto che esprimono fin dalla nascita, ma insieme – e molto precoce – il desiderio di agire in prima persona. I più piccoli che non hanno ancora la parola ci sembrano i più difficili da capire. Quando inizia a emergere questa loro voglia di agire, di sperimentare?

**76** Un piccolino succhia dalla madre: afferra con la bocca il capezzolo, lo lascia andare, lo prende ancora, succhia e la guarda. E' suo il gioco e con

tutto il piccolo corpo sembra partecipare a quel piacere, a quel grande conforto... Oppure un bambino di 4 mesi che ha appena scoperto le sue mani: le muove, ruota le dita e intanto le guarda con attenzione. Qualcuno lo interrompe per mettergli un sonaglio in mano, ma lui lo lascia cadere e riprende la contemplazione di quei piccoli movimenti.

Sara, 12 mesi, va incontro alla madre che, tornata dalla spesa, ha posato in terra un cesto con la frutta. Si sposta rapidamente a quattro gambe (in realta sul culetto) poi si ferma: si avvicina incuriosita al cesto, tira fuori una mela, poi un'altra e un'altra ancora. Poi le rimette dentro, una a una.

“Ferma, non toccare, le sciupi!”. Sicuro che ci sia un tale rischio, visti i gesti calmi delle piccole mani? Che paura abbiamo delle iniziative dei bambini, come se le nostre fossero sempre perfette... In questi tre casi i piccoli appaiono attenti, soddisfatti: le loro sono azioni semplici, ma intense, costruttive, tali da polarizzare – diceva Montessori – una potente capacità di attenzione, importantissima per il futuro.

Si dice dei bambini: “Non stanno mai fermi”: in effetti non possono, non devono. Guardare, ascoltare, muoversi, afferrare un oggetto, tutto è esplorazione, un fare che da consapevolezza e piacere, scoperta e conferma (“Io sono capace”), bisogno insaziabile di conoscere, (“Io da solo”), sperimentare, sbagliare per rifare bene.

Quante volte quel bimbetto di 2 anni sulla spiaggia del mare riempie e vuota di sabbia o di acqua il suo secchiello: attività priva di senso o esigenza di sperimentare il dentro e fuori, il tanto e poco, il gesto, il ritmo di un'azione che si ripete e che egli stesso può dominare? Noi, gelidi descrittori, la svalutiamo, così come disapproviamo. Fulvio, 8 anni, che smonta le macchinine per ricomporle a modo suo. Siamo ciechi o indifferenti davanti alle attività naturali dei bambini. Ci sembrano assurde, improduttive e invece ci dicono tante cose di lui, di come si arrangi a usare con intelligenza ciò che gli serve per capire il mondo e al tempo stesso – nel suo fare/disfare - trovare appagamento e rassicurazione. Persino quando si ammala, non perde la voglia di agire.

Giulia, 2 anni e mezzo, adora trafficare in cucina accanto alla nonna e, dopo aver pasticciato, lavare il tavolo di cucina: Nonna, meno male lavando io! dice. Adoriamo le loro frasi innocenti, ma non ne cogliamo il vero messaggio ad esempio il piacere di impegnarsi, pur così piccoli, in azioni vere insieme a un adulto che li tratti con garbo. Il gioco ci sembra puro passatempo e come tale lo trattiamo, mentre nelle sue forme spontanee coincide con il vivere e con il crescere, per intuire a poco a poco il funzionamento del mondo e il rapporto tra cose e persone, anche attraverso simboli dal bambino stesso inventati. Genitori ed educatori lo blocchiamo sistematicamente “per il suo bene”, interrompendolo, mettendo-



## Z praktyki/Practice

---

gli nelle mani un stupido computer-giocattolo perché impari per tempo che le azioni umane siano ridotte a premere qualche pulsante. Ci sembra di “stimolare” la sua intelligenza e invece la freniamo, quasi fosse un automa, pronto, appena qualche anno più tardi, per la play-station e simili.

Se lo lasciamo in pace e l’osserviamo senza interferire nei suoi giochi, possiamo vedere ben altro. Così ci ha insegnato la mitica Maria!



# Dialog jest naturalnym środowiskiem przebywania z dzieckiem

wywiad z Zofią Żuczkowską  
rozmawia Krystyna Zabawa

**Krystyna Zabawa:** Dialog to modne słowo. Odmieniane przez wszystkie przypadki i używane (nad-używane?) przez pedagogów, psychologów, filozofów, teologów, wreszcie – polityków. Pani także użyła tego słowa w swojej najnowszej książce (Dialog zamiast kar). Co ono oznacza dla Pani z perspektywy zawodowego doświadczenia nauczycielki polskiego i religii, dyrektorki przedszkola, prowadzącej warsztaty dla rodziców, ale też prywatnie dysponującej doświadczeniem matki?

**Zofia Żuczkowska:** „Dialog”: z greckiego „di logos” to połączenie przyimka „przez”(diá) i rzeczownika „słowo” (logos). Etymologia słowa: „dialog” ujawnia jego głębszy sens, który jest mi bliski: „dialog” to droga do kontaktu „przez słowo”. Oznacza to dla mnie także – jedno słowo, i faktycznie w dialogu ważna jest ilość słów (im mniej słów tym lepiej!), ale też jakość tych słów – zwłaszcza w relacjach z dziećmi. „Przez słowo” chcę osiągnąć kontakt z drugim człowiekiem. Nic więcej. Nie chcę wykorzystać dialogu dla jakichkolwiek innych celów poza spotkaniem i kontaktem z drugą osobą, bez względu na to ile ta osoba ma lat. Podejmując dialog, mam tylko jeden cel – dowiedzieć się „kim TY jesteś”, a także w sposób dostępny dla Ciebie – przekazać Ci „kim jestem JA”. JA i TY – to treść dialogu. Nie wymyślam więc i nie szukam tzw. „celów wychowawczych” czy „poznawczych” – nie chcę zmieniać drugiej osoby według moich założeń. To, co chcę osiągnąć „przez słowo” – to zbudować most między naszymi światami, które są dla mnie równoważne, równie interesujące, nieznanne jeszcze, bo chwila kontaktu jest wydarzeniem i pro-

cesem. Dzieje się tu i teraz, pomiędzy nami. Takie rozumienie spotkania i dialogu nawiązuje do filozofii Martina Bubera. Jest ona jedną z inspiracji w mojej pracy z dorosłymi i dziećmi.

**KZ:** Brak równorzędności w stosunku dziecko-dorosły wydaje się szczególnie widoczny w sytuacjach szkolnych. Pani prowadzi warsztaty dla rodziców. Jak tu wygląda dialog? Szkoła to instytucja, środowisko bardziej sformalizowane niż rodzina, z tradycyjnymi rytuałami i hierarchią. Czy widzi Pani różnice między dialogiem w relacji dziecko – rodzic, a tym w relacji uczeń – nauczyciel? Co jest w tych dialogach podobne, a co je ewentualnie różni?

**ZŻ:** Wydaje się, że dialog między dorosłymi jest oczywisty, łączy nas choćby wykształcenie, doświadczenia, natomiast wielu uważa dialog z dzieckiem za niemożliwy. Dorośli mówią, że dziecku trzeba wytłumaczyć coś, coś mu powiedzieć, przekazać. Pytają mnie czasem – „Czy mam wobec tego na wszystko mu pozwalać, nawet, jeśli to kłóci się z moimi wartościami? Czy mam zrezygnować z siebie i moich wartości?”. Wręcz przeciwnie! Chodzi o to, by dziecku pokazać moje wartości, niekoniecznie o nich mówiąc. Moim zadaniem jest znalezienie takiej drogi przekazu siebie i moich wartości, które są dostępne drugiej osobie. Ilość i jakość wypowiedzianych słów pomiędzy dorosłymi i dziećmi, z przewagą na mówienie dorosłych, jest – według mnie – jedną z podstawowych przeszkód w dialogu i budowaniu kontaktu. Jednak, kiedy powstaje kontakt i równowaga między nami – mogą wydarzyć się cuda: cud spotkania, uczenia się, wzajemnego rozwoju, wspólnej zabawy i współpracy. Nie neguję pojęć, takich jak „wychowanie” czy „nauczanie”, ale zachęcam dorosłych, zwłaszcza nauczycieli do myślenia o nauczaniu i wychowaniu w ten sposób: „To nie ja uczę Ciebie, wychowuję Ciebie – ale wspólnie się uczymy, rozwijamy, komunikujemy i razem troszczymy się o życie nasze i innych ludzi”. Tak właśnie rozumiem dialog i wiem, że jest to w swoich założeniach podejście bardzo różne od tego, czego wymaga się obecnie od nauczycieli, rodziców i jak rozumie dialog tradycyjna pedagogika. Dziecko jest dla mnie równorzędnym partnerem w dialogu, co nie znaczy, że jest partnerem w wielu innych aspektach życia, np. w odpowiedzialności, zadaniach do podjęcia. To ja, a nie dziecko, jestem w stanie wziąć odpowiedzialność za pewne decyzje, zwłaszcza takie, które dotyczą ochrony życia i bezpieczeństwa. Jestem też w stanie przyjąć jego gniew i frustrację, kiedy chroniąc te wartości zabraniam mu czegoś – np. biegania po schodach czy wchodzenia na parapet. Potrafię spotkać się z jego reakcją nawet najbardziej gwałtowną, jednocześnie nie negując jego punktu widzenia, jego uczuć, a następnie wyrażając moje wartości w sposób zrozumiały dla nie-



go i nie wykluczający jego osoby. Czyli zamiast mówić: „W przedszkolu nie biegamy po schodach!” (słyszac to, dziecko może doświadczyć wykluczenia – „skoro ja chcę biegać, to nie nadaję się do przedszkola?”) – powiedzieć jasno, jakie są moje uczucia i wartości: „Stop! Obawiam się, że mógłbyś spaść ze schodów, chcę żebyś był bezpieczny”. Tak zaczyna się dialog i można go kontynuować, słuchając, jak dziecko wyraża swoją frustrację i szuka sposobu, by bawić się tak jak chce, a jednocześnie pokazując naszą nieugiętą wolę z jednej strony słuchania go oraz ochrony – na przykład poprzez trzymanie go za rękę tak, aby nie biegało, aż nie osiągniemy kontaktu. To dorosły jest odpowiedzialny za jakość dialogu z dziećmi. Na moich warsztatach dla rodziców i nauczycieli uczę ich tego sposobu komunikowania się z dziećmi i często słyszę potem od nich, że „to działa!”. Dzieci są gotowe usłyszeć dorosłego, który mówi w języku uczuć i potrzeb, czyli naturalnym języku dziecka i potrafi wsłuchać się w uczucia i potrzeby dziecka, nie osądzając ich, ale przyjmując i uwzględniając ich obecność w danym momencie życia. Poprzez słuchanie wzajemne tworzy się szczególny rodzaj porozumienia, połączenia i poznania, co sprawia, że oboje jesteśmy gotowi współpracować i troszczyć się o siebie i innych. Dzieci chcą współpracować i chcą rozumieć sens tej współpracy, chcą pewności, że troszczymy się o nie i ich potrzeby, a nie tylko o nasze dorosłych potrzeby i wartości, programy nauczania i cele wychowawcze. Uważam, że dialog w szkole powinien opierać się przede wszystkim na słuchaniu dziecka. Idealna szkoła, idealne przedszkole to instytucje skupione na dziecku, czyli słuchające tego, co dziecko wyraża nie tylko za pomocą słów, ale także gestów, postaw. Tylko słuchając się wzajemnie, dzieci, nauczyciele i rodzice są w stanie stworzyć przestrzeń dialogu, w której nie osądzamy, nie oceniamy ludzi, ale badamy ich potrzeb i szukamy sposobu, w jaki moglibyśmy je lepiej zaspokoić dla dobra i dobrego samopoczucia, a więc i dla rozwoju nas wszystkich. Z mojej wiedzy wynika, że szkoły, np. w Finlandii świetnie sobie z tym radzą. Moje dzieci – 11 letnia Małgosia i 13 letni Michał od kilku miesięcy są w szkole duńskiej. Na początku miały mnóstwo obaw i lęku przed ocenami i reakcjami otoczenia, kiedy nie będą w stanie się porozumiewać. Już po kilku dniach w szkole i spotkaniu z kolegami i nauczycielami, do których np. z zasady mówi się po imieniu, a nie „proszę pani/pana”, miały ochotę, żeby chodzić do szkoły i uczyć się od podstaw tego trudnego przecież języka.

**KZ:** Nie widzi Pani zasadniczych różnic pomiędzy dialogiem w rodzinie i w szkole?

**ZŻ:** Rzeczywiście, nie widzę. Chciałabym wręcz, żeby dialog w szkole toczył się na wzór dialogu w rodzinie, a relacje między dorosłymi w szkole

kształtowały się podobnie jak relacje rodzinne, czyli żeby były przyjacielskie, wspierające, gdzie wszyscy otwarcie mówią, jak się czują i czego chcą i słuchają w ten sam sposób innych. Potrzebna jest tu współodpowiedzialność za nasze relacje tak, żebyśmy my dorośli, a także dzieci czuli się w nich dobrze. Takie było założenie prowadzonego przeze mnie przedszkola „Przyjaciele Żyrafy”, którego program oparty był na zasadach Porozumienia bez Przemocy. Dziecko, które czuje się dobrze, chce, żeby i inni tak się czuli. Nie mam co do tego wątpliwości. Kiedy dziecko nie czuje się dobrze – moim zadaniem jest sprawdzenie – dlaczego, jakie są jego potrzeby. Zwykle dziecko chce być słyszane, brane pod uwagę. Kiedy słuchałam dzieci i ich potrzeb, a także słuchaliśmy siebie wzajemnie w gronie dorosłych – mówiąc na naszych cotygodniowych spotkaniach o tym, co nam się podoba, co nie, co nam przeszkadza i jak moglibyśmy to zmienić – budowaliśmy wspólnie kontakt pomiędzy nami. W tym dialogu i kontakcie jest o wiele bardziej prawdopodobne, że znajdziemy sposoby zaspokojenia jak największej liczby potrzeb, czyli chronienia i wspierania życia nas wszystkich, czego przecież wszyscy chcieliśmy. W ten sposób nawiązywałyśmy dialog z sobą po to, żeby później w towarzystwie dzieci nie wychodziły żadne nieporozumienia, niesnaski. Według mnie, niejasność komunikacji między dorosłymi, nierozwiązane konflikty, zamiecione pod dywan uprzedzenia i obawy – czy to w szkole, czy w domu mają ten sam rezultat. Dzieci się o ten dywan potykają – to one najwcześniej okazują niepokój, zniechęcenie, złość, bo ich potrzeby nie są brane pod uwagę w środowisku ludzi, którzy nie są zadowoleni i nie potrafią z sobą o tym rozmawiać. Drogą do nawiązania dialogu z dziećmi jest także troska o dialog między dorosłymi.

**KZ:** To, co Pani mówi, świetnie wpisuje się w temat tego numeru naszego kwartalnika: „Wychowanie do dialogu”. Oznaczałoby to, że taka edukacja nie jest skierowana jedynie do dzieci, ale w dużej mierze do dorosłych, którzy sami powinni dorastać (wychowywać się) do dialogu.

**ZŻ:** Absolutnie tak. Dzieci natychmiast wyczuwają, że między dorosłymi jest napięta atmosfera. Choćby nauczycielki się do siebie uśmiechały, dzieci wychycą nieszczerą, to, że panie się nie lubią. A jeśli tak, to dziecko czuje się zobligowane do zajęcia czyjejś strony, bycia lojalnym, a ono tego nie chce. Chce mieć zaufanie i zachować sympatię do wszystkich dorosłych osób obecnych w jego życiu. Ważna jest zarówno pani Jola, jak pani Agata. Ważny jest tak samo tata, jak mama, babcia z dziadkiem i wszystkie ciotki razem. Jeśli ktoś ma co do tego wątpliwości – proszę spytać o to dzieci!

KZ: Dialog to w dużej mierze kwestia odpowiedniego języka. Pani pisze za Rosenbergiem o języku żyrafy i szakala. Czy mogłaby Pani wyjaśnić te metafory?

ZŻ: Marshall Rosenberg użył tych pojęć, kiedy tworzył swoją koncepcję Porozumienia bez Przemocy i edukacji nazywanej „wspierającą życie”. Używając tych metafor chciał pokazać, że to, co najważniejsze w naszej komunikacji, to „język serca”, taki, który skupia się na emocjach i bierze pod uwagę to, co najgłębsze w sercu człowieka: potrzeby, pragnienia, marzenia, wartości. Żyrafa jest spokojnym, mocnym, dużym zwierzęciem. Więcej słucha, ma duże uszy, a oprócz tego różki, o których mówimy na treningach, że są to antenki wyczulone na uczucia i potrzeby. Człowiek, posługujący się językiem żyrafy, nie koncentruje się na słowach i zachowaniach ludzi, nie musi ich oceniać i kontrolować, bo we wszystkich ludzkich reakcjach i słowach odkrywa tylko uczucia i potrzeby. Nie obawia się tych informacji, bo wie, że poprzez szukanie rozwiązań opartych na zaspokojeniu potrzeb, wszyscy odniosą sukces, życie wszystkich, a więc i jego, zostanie wzbogacone. W mentalności żyrafy nie ma konkurencji i walki. Jest nastawiona na współdziałanie i współpracę.

Żyrafa jest zwierzęciem o największym sercu wśród ssaków lądowych – średnio ważąca żyrafa ma serce, które waży ok. 11 kg, czyli mniej więcej tyle, ile dwuletnie dziecko. Dziecko jest całe sercem, emocjami i pragnieniami. Ono żyje i rozwija się tu i teraz, bez wiedzy, doświadczenia, wspomnienia i przewidywania. Jego język to wołanie o zaspokojenie potrzeb, czasem desperackie, ze złością, gniewem i krzykiem, ale nigdy nie „na złość” innym.

Przeciwieństwem „języka serca/ języka żyrafy” jest sposób komunikacji szakala albo „wilka”, jak mówią Skandynawowie. Wilk/szakal jest mały, nie patrzy tak jak żyrafa z wysoka, perspektywicznie. Bywa agresywny, bo kiedy słyszy jakikolwiek dźwięk, czuje się zagrożony i atakuje, żeby nie zostać zaatakowanym. Postawa szakala jest postawą ucieczki albo dominacji. Przypomina ją ktoś, kto twierdzi, że wszystko wie najlepiej, jest pewny, że ludzie są źli albo dobrzy, a on wie i ma prawo ogłaszać, kto jest jaki. Nieustannie ocenia i kontroluje, nie ufa i nie chce słuchać innych, przewiduje kłopoty i słyszy w ich słowach i reakcjach wyłącznie zagrożenie i krytykę, a nie wyrażenie ich potrzeb. Dominuje w nim lęk i poczucie niepewności. Szczerze mówiąc, nie lubię tych metafor, bo posługując się nimi łatwo podzielić ludzi na szakali i żyrafy. Taki sposób rozumowania to właśnie styl „szakala”. Marshall Rosenberg starał się tego unikać, to dlatego pacyнки żyrafy i szakala, które mają autoryzację Centrum NVC mają taki sam kształt głowy, a inny tylko kolor pluszu, żyrafa ma dodatkowo różki. Myślę, że wszyscy zachowujemy się czasem jak

„żyrafa”, a innym razem jak „szakal”. Chodzi o to, żebyśmy byli świadomi naszych postaw, myśli i reakcji, a przede wszystkim mieli odwagę wsłuchiwać się w swoje i innych uczucia i potrzeby. Nie podoba mi się, kiedy ludzie stają naprzeciw siebie i mówią: mówisz do mnie językiem szakala.

**KZ:** Czy, Pani zdaniem, reguły komunikacyjne są stałe, uniwersalne dla wszystkich szczebli edukacji czy też potrzeby małych dzieci (w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym) są szczególne? A co za tym idzie – szczególne powinny być umiejętności nauczycieli na tym etapie?

**ZZ:** Zasady dialogu, o którym tu mówimy, są uniwersalne, natomiast chciałabym, żeby umiejętności nauczycieli małych dzieci były inne, dlatego, że te dzieci są szczególnymi istotami. One po prostu są wyjątkowo wrażliwe, dużo bardziej niż dorośli i nie są w stanie wytrwać w napięciu i frustracji z powodu niezaspokojenia potrzeb, zwłaszcza potrzeby bycia słuchanym, akceptowanym czy potrzeby bezpieczeństwa. Chciałabym więc przede wszystkim, żeby nauczyciele zdawali sobie sprawę, że mówią do wyjątkowo wrażliwych ludzi, a nie takich, którzy mają równie twardą skórę jako oni. Ich zadaniem nie jest też wcale przygotowywanie wychowanków do tego, żeby taką twardą skórę zyskały, żeby się „uodporniły”. Ich celem jest wspomaganie w rozwoju. Trzeba zatem wiedzieć, że emocjonalny stan małego dziecka zaburza się, jeśli dorosły wypowiada pod jego adresem zbyt dużo słów, jeśli wciąż mówi czy raczej wydaje komunikaty, zadając ewentualnie pytania kontrolne, sprawdzające czy i co dziecko przyswoiło. Dziecko musi wtedy rezygnować ze swoich podstawowych potrzeb: bycia słuchanym, zabawy, bezpieczeństwa. Musi czasem rezygnować ze swojej fascynacji, zachwyty, chęci dłuższego pozostania przy jakiejś czynności. Dzieci są niesamowicie otwarte na rozwój i jeśli są w stanie zafascynowania jakąś rzeczą, zabawą, tworzą się w ich głowach najfantastyczniejsze pomysły, są kreatywne. Są wtedy prawdziwymi mistrzami, można powiedzieć, że medytują, są w kontakcie z sobą, swoimi uczuciami, z życiem. Przyglądając się zabawie dzieci, można zauważyć, że reszta świata dla nich nie istnieje. Chciałabym, żeby ta przestrzeń była ochroniona. Jeżeli nauczyciel nieustannie przerywa dziecku takie chwile, ono staje się rozedrgane, nie potrafi się skupić, nie doświadcza siebie, tego, co naprawdę lubi, a czego nie lubi, nie ma szans na budowę własnej tożsamości. Zwłaszcza, jeśli nauczyciel nie pyta o to albo mówi: „rozumiem, że ci się to nie podoba, ale jesteś w przedszkolu i my wszyscy... itp. – czyli „rozumiem, że czujesz się źle, ale nie obchodzi mnie to. Liczą się inni, a ty masz się podporządkować”. Takie przekazy wychowują niewolników, a nie ludzi. Jakże inny komunikat wysyła dorosły, który widzi sfru-

strowane dziecko, bo nadeszła pora obiadu, a ono nie chce przerwać zabawy: „Czy jesteś smutny, bo chcesz się jeszcze bawić? (kilka sekund cicho). Chcesz, żebym wiedziała jak to dla Ciebie trudne przerwać ulubioną zabawę?”. Zdarzyło mi się dziesiątki razy pytać tak dzieci i doświadczyłam, że nie trzeba było mówić nic więcej, a maluszki bez przymusu i presji z mojej strony odkładały zabawkę i dołączały do grupy umyć ręce przed obiadem. Obawiam się, że niektóre programy przedszkolne i szkolne uniemożliwiają dziecku kontakt z sobą samym, ze swoimi emocjami, niszczą wrażliwość i chłonność dziecka, a także otwartość na późniejsze sugestie i wskazówki nauczyciela. Dlatego chciałabym, żeby nauczyciele przede wszystkim zdawali sobie w każdej chwili sprawę z tego, że spotykają się z wybitnie twórczą, delikatną, niezwykle chłonną istotą.

**KZ:** To bardzo mocno postawiona teza. Nauczycielka klas I-III jednak – czy tego chcemy, czy nie – przede wszystkim ma świadomość, że musi zrealizować podstawę programową. A często metodami narzucającymi się, wyglądającymi na najbardziej efektywne, a może najłatwiejsze, są metody podające, polegające na mówieniu dorosłego, które Pani radzi ograniczać w kontaktach z małym dzieckiem. Jak, Pani zdaniem, w takiej sytuacji mimo wszystko starać się prowadzić dialog w klasie? Może po prostu, potwierdzona badaniami<sup>1</sup>, dysproporcja między mówieniem nauczyciela i ucznia jest koniecznością sytuacji szkolnej, wymogiem dydaktyki? Czy, Pani zdaniem, można to zmienić i ewentualnie jak?

**ZŻ:** Jeśli nauczyciele zdadzą sobie sprawę ze specyfiki umysłu dziecka, jego procesów poznawczych, sami zaczną poszukiwać takich metod, które pozwolą równocześnie zrealizować „materiał”, z drugiej jednak nie zabijać naturalnej ciekawości i wrażliwości dziecka. Można np. zamiast wyłącznie opowiadać dziecku o nowych faktach, zjawiskach, po prostu mu towarzyszyć w poznawaniu świata, odpowiadać na jego pytania, sugerować pewne rozwiązania, ale przede wszystkim go słuchać, zwracać uwagę na jego reakcje. Najbliższa temu, jak rozumiemy dziś dziecko i jego potrzeby, jest – według mnie – np. metoda projektów. Chciałabym, żeby nauczyciele mieli to cały czas na uwadze, że dziecko właściwie żyje projektami, ono w zabawie realizuje kolejne projekty i w ten sposób uczy się i rozwija. Dorosły powinien dostosować się do dziecka, a nie „przykrawać” dziecko do założonego z góry programu. Zachęcam nauczycieli, żeby mieli odwagę czasem odejść od programu dla dobra dziecka! Jeśli w przedszkolu realizujemy zajęcia o jesieni, możemy cały dzień, a nawet tydzień, poświęcić na zabawę liśćmi, sprzątanie liści, robienie z nich wyklejanek,

<sup>1</sup> Zob. np. M. Mądry-Kupiec, *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011.

## Z praktyki/Practice

---

przyglądanie się im, malowania na liściach, układanie kompozycji z liści. I to jest wszystko – nie trzeba wtedy dodatkowo poświęcać czasu na pogadanki na temat wymowy zbitki spółgłoskowej „śc” albo na temat ekologii. To wszystko dzieje się przy okazji, niepostrzeżenie, w najbardziej twórczej atmosferze zabawy i fascynacji dziecka otaczającą rzeczywistością.

**KZ:** Warto chyba jeszcze zauważyć, że dialog nie znosi pośpiechu, nie można tu niczego przyspieszyć. Zatem zakładany czas realizacji jakiegoś zadania powinien być elastyczny, jeśli zadanie ma zostać wykonane w dialogu z dzieckiem...

**ZŻ:** Zakładam, że dialog jest naturalnym środowiskiem przebywania z dzieckiem, natomiast czymś innym jest przekazywanie informacji, dyskusowanie, ustalanie np. zasad bezpieczeństwa. To są inne rodzaje kontaktu, choć oczywiście wszystkie mogą odbywać się w dialogu, rozumianym jako wzajemne słuchanie się i w postawie szacunku wobec osoby i jej wypowiedzi. Szczerze mówiąc, dla mnie pojęcie „dialogu wychowawczego” jest sprzeczne samo w sobie, bo dialog zakłada, że nie mamy żadnego celu poza rozumiejącym kontaktem z drugim człowiekiem. „Wychowanie” sugeruje jednak dominację wychowawcy nad wychowankiem, który powinien się podporządkować. A to już nie jest dialog.

**KZ:** Być może da się ocalić pojęcie dialogu edukacyjnego jeśli uznamy, że wychowanie jest procesem zwrotnym (jak to ujął dominikanin J.A. Kłoczowski), czyli w dialogu „wychowuje się” jedna i druga strona, obie coś zyskują i rozwijają się.

**ZŻ:** Tak. Jeśli dialog edukacyjny oznacza, że ja cię edukuję i ty mnie edukujesz, ty mnie uczysz o tobie, a ja ciebie o sobie, każde odkrywa przed drugim swój własny świat. W swojej książce *Dialog zamiast kar* przytaczam cytat z Alice Miller, która mówi o tym, na czym polega dialog z dzieckiem w empatii. To dialog, w którym oboje się uczymy, otwierając na siebie nawzajem. Według tej autorki: „jako rodzice więcej możemy dowiedzieć się o prawach życia od noworodka niż od własnych rodziców”<sup>2</sup>. W ten sposób otwieramy się także na wspólną wiedzę o życiu i świecie. To jest właśnie istota dialogu, w którym także dzieci nas zmieniają, a nie tylko my przystosowujemy dzieci do życia w społeczeństwie, przygotowując je do wypełniania określonych ról. Społeczeństwo dziś tak się zmieniło i tak szybko się zmienia! To już nie jest ta struktura, w której żyliśmy jako dzieci. Ona działa zupełnie inaczej, powstała całkiem nowe

zjawiska, wyzwania. I możemy mieć niemal pewność, że kiedy dzisiejsze dzieci dorosną, będą żyły znów w innym świecie, którego dziś nie potrafimy przewidzieć. To, czego potrzebują nasze dzieci, to ochrony ich naturalnej ludzkiej wrażliwości i umiejętności współpracy z ludźmi, takiej, która uwzględnia uczucia i potrzeby, a nie rywalizacji, konkurencji. Tym, co może ocalić życie ludzi i świat wobec zagrożeń, z którymi dziś musimy się zmierzyć (np. zanieczyszczenie środowiska, zmiany klimatyczne, kataklizmy i wojny), nie jest dominacja i podporządkowanie, ale autentyczność, kreatywność, umiejętności nawiązywania i podtrzymania relacji z ludźmi, umiejętność rozwiązywania konfliktów bez użycia przemocy. Przedszkole i szkoła to miejsce, gdzie dzieci powinny dostać wsparcie dla rozwoju tych umiejętności i ochronę ich poczucia własnej wartości i szacunku do siebie. Podoba mi się cytat z Picassa, który powiedział kiedyś: „Każda chwila życia jest nowym i unikalnym momentem we wszechświecie, takim, który nigdy się nie powtórzy. A czego my uczymy nasze dzieci? Uczymy je, że dwa dodać dwa to cztery a stolicą Francji jest Paryż. Kiedy zaczniemy je uczyć także tego, kim są? Trzeba mówić każdemu z nich: Czy wiesz kim jesteś? Jesteś cudowny. Jesteś wyjątkowy. Przez wszystkie lata odkąd istnieje świat nie było drugiego takiego dziecka jak ty. Wspaniałe są twoje ręce, twoje nogi, twoje zdolne palce, sposób w jaki się poruszasz... Możesz stać się Szekspirem, Michałem Aniołem, Bethovenem. Masz wszelkie zdolności, żeby tak się stało. Tak, jesteś cudem. Kiedy urośniesz, czy mógłbyś zranić kogoś drugiego, kto jest tak jak ty, cudowny? Trzeba pracować nad tym, my wszyscy musimy pracować i czynić świat takim, by był wart naszych dzieci”.

**KZ:** Dlatego wychowanie do dialogu jest tak istotne, bo już dziś wiadać, że problemy najlepiej rozwiązywać właśnie w dialogu, a nie metodami opartymi na dominacji jednej ze stron. Tymczasem szkoła jako jedna z najbardziej konserwatywnych instytucji tkwi w większości w starych schematach. Należy do nich, moim zdaniem, system oceniania. W klasach I-III zgodnie z reformą programową nie powinno się stawiać uczniom stopni. W praktyce niewiele nauczycielek respektuje ten zapis, tłumacząc to często żądaniem rodziców. Jak Pani sądzi, czy ocenianie dzieci za pomocą stopni nie wpływa także negatywnie na możliwość prowadzenia dialogu? Może warto uświadamiać to także rodzicom i nauczycielom?

**ZŻ:** Myślę, że w tej sytuacji trzeba wykazać dużo zrozumienia zwłaszcza dla rodziców, którzy mają prawo nie rozumieć, dlaczego nagle nauczyciel nie chce wystawiać stopni, skoro do tej pory tak było. Jeśli rodzic ma wątpliwości i dopytuje się, czy w końcu dziecko umie na piątkę, czy na trójkę, warto upewnić go, że rozumiemy jego punkt widzenia: „Chciała-

by Pani wiedzieć, na jaką ocenę zasługuje Pani córka? Przyznam się, że ja tak naprawdę nie wiem. Bo co to jest piątka, czwórka czy trójka? Według mnie, umie na czwórkę, według Pani na piątkę, a ktoś inny oceni jeszcze inaczej. Jakie to ma znaczenie dla dziecka? Ważne jest to, co Pani o nim opowiadamy, co napisałam: w czym dziecko świetnie daje sobie radę, w czym jeszcze nie do końca...” To jest proces. Pomożemy rodzicom, jeśli zaakceptujemy ich pytania, ale nie będziemy w łatwy sposób podążać za nimi, nie będziemy się poddawać. Jeżeli wiem, jakie są moje wartości, a w tym przypadku wartością dla mnie jest chronienie przestrzeni i środowiska dziecka, to nauczę się rozmawiać z rodzicem, żeby mu wytłumaczyć, dlaczego nie będę stawiać ocen.

Myślę, że problem jest bardzo złożony. Mam kontakt z wieloma rodzicami. Coraz częściej zabierają dzieci ze szkół i organizują im edukację domową, nawet jeśli nie do końca mają do tego warunki. Bo wiedzą, że m.in. nie chcą ocen dla swoich małych dzieci.

Drugą stroną medalu jest fakt, że dla wielu nauczycielek łatwiejsze jest postawienie oceny niż opisanie postępów dziecka, zastanowienie się nad uczniem, indywidualne podejście do niego. Nauczyciele potrzebują też dużo odwagi i przekonania, że informacja liczbowa nie jest żadną informacją, ale ewaluacją, sprzyja niepotrzebnemu porównywaniu, stwarza zasady rywalizacji między dziećmi, nie buduje poczucia własnej wartości, tożsamości. Dziecko nie zastanawia się wtedy nad tym, co umie czy chciałoby umieć, ale co ma w dzienniku. To nie sprzyja rozwojowi. Często wtedy w dzieciach budzi się poczucie niesprawiedliwości, nastawienie na rywalizację, a nie na współpracę. To zaostrza konflikty między dziećmi, prowadzi do wzajemnej niechęci, która zrywa komunikację, nie sprzyja w żaden sposób dialogowi między dziećmi i między dzieckiem a dorosłym. Dzieci się uczą i wychowują przez wsparcie, a nie presję, także ocenową.

**KZ:** Z kwestią dialogu w szkole ściśle wiąże się bardzo istotna nauczycielska umiejętność – zadawania pytań. Dorota Klus-Stańska opisała pewien eksperyment pedagogiczny, z którego wynikało, że większość nauczycieli zadaje dzieciom niemal wyłącznie pytania sprawdzające wiedzę. Nie pytają o emocje, motywacje, doświadczenia dziecięce... Jak Pani sądzi, dlaczego? Czy warto byłoby to zmienić? Jeśli tak – to w jaki sposób?

**ZŻ:** Najtrudniejsze jest przełamanie własnych nawyków, które wynieśliśmy z okresu, kiedy sami byliśmy uczniami. Nauczyciele zadają takie pytania, jakie sami słyszeli. Nie przychodzi im do głowy, że czasem warto zapytać dziecko: „Kasiu, czy to ci się podoba?”. Warto zauważyć fascynację dziecka czymś, co się przyniosło do klasy i wykorzystać ją, inspirując także dziecko do zadawania własnych pytań. Nie można też za-



kładać „spodziewanej odpowiedzi ucznia”, czekając na tę jedną, która trafi w nasze oczekiwania, bo w ten sposób lekceważymy dzieci, nie dopuszczamy do dialogu. Dziecko raz zlekceważone nie będzie już chciało z nami na zajęciach rozmawiać.

**KZ:** Mówiąc o dialogu w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, oprócz oczywistej komunikacji nauczyciel – dziecko, trzeba też mówić o dialogu nauczyciel – rodzic. Jakie są Pani doświadczenia w tej kwestii? Ma Pani ogląd sytuacji niejako z dwu stron, będąc matką, ale też prowadząc w pewnym momencie placówkę przedszkolną...

**ZZ:** Ja to widzę jako wojnę, jeden wielki poligon. Rodzice uważają, że nauczyciele są niedokszałceni, nierozumiejący dzieci albo odwrotnie są przekonani, że nauczyciel jest mędrce, bossem, panem i władcą. On wszystko wie, a ja jako rodzic jestem głupi. Przychodzą na wywiadówki, siadają w ławeczkach i od razu podświadomie włącza im się cała trauma z dzieciństwa. Zauważam najczęściej te dwie postawy rodziców. Rodzice, którzy chcą coś zmienić, bywają często nienawidzeni przez nauczycieli. Nauczyciele mówią o nich „roszczeniowi” i w ten sposób stajemy po dwu stronach barykady. Ja jako rodzic chcę chronić moje dziecko przed niepotrzebnym stresem, a nauczycielka ma swoje wypracowane metody, chwyt, które uważa za jedynie słuszne. Np. w szkole mojej córki nauczycielka chwaliła się, że nie stosuje kar, ale niebieskie karteczki, które są nagrodą za dobre zachowanie. Córka, która nie należała do najgrzeczniejszych, takich karteczek nie dostawała zbyt często, co odbierała właśnie jako karę! Przychodziła z płaczem i przez pół roku była rozżalona, dlatego Kasia dostała niebieską karteczkę, skoro ciasto, które przyniosła do szkoły upiekła jej mama. I naturalnie pytania: „Mamo, kiedy upieczesz ciasto, żebym dostała niebieską karteczkę?”. To jest wpływanie dziecka w zagubienie i śmieszne rozgrywki nas, dorosłych. Chciałabym chronić dzieci przed tym!

Szansa na zmianę tej sytuacji, w której rodzice i nauczyciele walczą albo jedno podporządkowuje się drugiemu, czując się przegranym, pokonanym, istnieje tylko wtedy, kiedy znajdziemy czas i zaczniemy rozmawiać z sobą jak człowiek z człowiekiem. Jako nauczycielka, dziecko nauczycielki (także moja siostra jest nauczycielką), wiem, że ta praca nie jest łatwa. Biurokracja, programy, zewnętrzne kontrole, ewaluacje nie biorące pod uwagę realiów, z jakimi borykają się dzieci, rodzice i nauczyciele, to wszystko nie ma związku z życiem i nikomu nie jest potrzebne, a już na pewno nie dzieciom. Urzędnicy w ministerstwie chwalą się postęпами, bo mają plany i raporty pisane po nocach przez zmęczonych nauczycieli i dyrektorów, a statystyki – np. te, na które zwrócił uwagę

prof. Zimbardo odwiedzający we wrześniu tego roku Polskę – wskazują, że w naszym kraju rocznie 375 dzieci w wieku 9-19 lat popełnia samobójstwo – czyli średnio jedno dziecko dziennie podejmuje najbardziej tragiczną decyzję o odebraniu sobie życia. To są faktyczne problemy naszej edukacji i polskiej pedagogiki, a nie ilość i jakość produkowanych dokumentów! Myślę, że biurokracja i formalizm to jest 70% niepotrzebnego ciężaru, bez którego bycie i współpraca z dziećmi i rodzicami w przedszkolu i szkole byłyby dużo bardziej radosne i wolne. Mimo wszystko jednak warto starać się rozmawiać z rodzicami na temat tego, czego chcemy, jakie są nasze wartości, na czym nam zależy: żeby dziecko się rozwijało, czuło się dobrze w szkole. Przecież obu stronom zależy, żeby wspierać rozwój dzieci, żeby były twórcze, przygotowały się do życia w świecie, którego jeszcze nie znamy. Jeśli to sobie uświadomimy, może przestaniemy się spierać o to, kto jest mądrzejszy czy głębszy, ma wyższe czy niższe wykształcenie. Gdyby rodzice i nauczyciele zaczęli rozmawiać o tej wspólnej wartości, jaką jest dobro i rozwój dziecka, to może byliby w stanie odłożyć swoje uprzedzenia, przepracować swoje traumy z dzieciństwa, otwarcie o nich rozmawiać i podejmować próbę zmiany systemu, który nie wspiera rozwoju, ale niszczy osobowość, bo kwestionuje emocje i potrzeby. Warto, myślę, żebyśmy – my dorośli – uświadomili sobie, że jesteśmy ofiarami „czarnej pedagogiki”, opartej na dominacji, strachu, przemocy i w związku z tym potrzebujemy zmiany w sobie, w swoich relacjach. Wiedząc, skąd pochodzą nasze nawyki i lęki, może bylibyśmy w stanie zacząć budować relacje na zasadzie partnerstwa. Rodzice powinni nauczyć się traktować nauczyciela jako człowieka, któremu zależy na dziecku, a nie instytucję. Z kolei nauczyciel widziałby zatroskanego o dziecko człowieka, a nie kogoś, kto zagraża jego pozycji i autorytetowi.

Można by zacząć od takiej prostej rzeczy: gdyby nauczyciel zamiast sadzać rodziców za ławeczkami czy na malutkich, dziecięcych krzeselkach, zaprosił ich do kręgu i przedstawienia się, opowiedzenia o swoich dzieciach, może problemach, niepokojach związanych z ich rozwojem, pobytem w przedszkolu czy w szkole. Nauczyciel wzajemnie opowiedziałby coś o sobie, swojej rodzinie. Mógłby wtedy powstać kontakt między osobami, które coś o sobie wiedzą. Jeśli dorośli mieliby taki kontakt, to dziecku byłoby bezpieczniejsze, czułoby się lepiej. Przecież rodzice i nauczyciel na kilka lat zazwyczaj tworzą zespół, towarzyszą sobie w taki czy inny sposób. Warto, żeby się wzajemnie poznali. Jak mogę powierzyć na kilka godzin swoje dziecko komuś, kogo zupełnie nie znam?

**90** KZ: Do tej pory rozmawiamy o doświadczeniach z polską szkołą. Pani od niedawna ma szansę poznawania także szkoły duńskiej. Wiele

ostatnio mówi się i pisze o skandynawskim modelu edukacji. Czy dostrzega Pani tu różnice w relacjach nauczyciel – dziecko – rodzic? Jeśli tak, to jak by je Pani opisała?

ZŻ: To, co widać na pierwszy rzut oka po odwiedzeniu kilku szkół w Danii, to niezwykle poważne traktowanie dziecka i rodzica. Kiedy wybraliśmy szkołę dla dzieci, przyszliśmy z nimi pierwszy raz trochę wcześniej, na korytarzu już czekała na nas dyrektorka szkoły, lider zajmujący się klasami międzynarodowymi i konsultantka, wspierająca dzieci, które zaczynają się uczyć duńskiego. Te trzy osoby dorosłe czekały specjalnie na jedną rodzinę, żeby ją przywitać. Zaprosili nas do sali, gdzie jest duży okrągły stół. Dzieci usiadły razem z nami i najpierw one zostały zapytane, czy rozumieją po angielsku, żeby uczestniczyć w rozmowie, czy może potrzebują tłumacza. Było to potwierdzenie, że dzieci są brane pod uwagę, nie rozmawiamy ponad ich głowami. Zaproponowano dzieciom sok, rodzicom kawę i zaczęliśmy rozmawiać. Szkoła jest otoczona przez plac zabaw, na który jest wyjście z każdej klasy. Jest część dla dzieci młodszych i osobno starszych. Szkoła jest świetnie dostosowana do dzieci i ich potrzeb. Dorośli rzeczywiście pracują na rzecz dziecka. W praktyce wygląda to np. tak, że kiedy dziecko jest nowe, nauczyciel zastanawia się, czy znajdzie się jakieś dziecko w sąsiedztwie, które mogłoby pomóc nowemu wejść w społeczność uczniów. Wszyscy są skupieni na tym, żeby wesprzeć dziecko. Kiedy mój syn powiedział po pierwszym dniu, że jest mu trudno, bo on zna tylko angielski, a dzieci między sobą mówią po duńsku i on się czuje wyobcowany. Zadzwoniliśmy, porozmawialiśmy i dzieci następnego dnia mówiły głównie po angielsku, żeby on poczuł się włączony. I on po drugim dniu przychodzi już zrelaksowany, gotowy, żeby się uczyć.

Jeszcze jedna rzecz, o której rozmawialiśmy: w szkołach duńskich nie ma ocen średnio do VIII-IX klasy (ok. 14-15 roku życia). Jest punktacja, która wskazuje dziecku, w którym obszarze jest mocniejsze, w którym słabsze, ale to nie jest żaden miernik „wartości” dziecka, nie wycenia się go, nie ma rywalizacji o ocenę i rozżalenia z powodu niesprawiedliwości. Starsze dzieci w wieku 15-16 lat dostają stopnie od 1 do 12, która jest dla nich jakąś informacją na temat poziomu umiejętności. Tam jest bardziej nastawienie na umiejętności niż na zaliczenie jakiejś porcji wiedzy.

KZ: Skandynawia w Pani życiu pojawiła się nie przypadkiem, ale poprzez kontakt z popularnymi tam nurtami w edukacji. Mistrzami są dla Pani, sądząc z książek i wypowiedzi, psychologowie, tacy jak Alice Miller czy wspomniany Marshall Rosenberg – twórca idei Porozumienia bez Przemocy, a także duński terapeuta rodzinny i pedagog Jesper Juul. Czy szukała Pani też polskich autorytetów w tej dziedzinie, i czy je Pani znalazła?

ZŻ: Tak. Współczesnym autorytetem w tej dziedzinie jest dla mnie prof. Bogusław Śliwerski, u którego właśnie piszę doktorat na temat komunikacji interpersonalnej między dorosłymi a dziećmi. On z kolei bardzo ceni „pedagogikę serca” Marii Łopatkowej. To jest ten sam nurt, nurt pedagogiki, która przede wszystkim bierze pod uwagę dziecko i jego potrzeby.

Ważnym punktem odniesienia jest także Janusz Korczak, choć on bywa kontrowersyjny. Odpowiada mi jego rozumienie dziecka, jego świadomość bycia dzieckiem w jego świecie. Wspominam lekturę jego powieści *Król Maciuś Pierwszy* jako ważne doświadczenie mojego dzieciństwa. Było mi to bardzo bliskie, że ktoś dorosły napisał książkę, która tak dobrze rozumie dziecko, jego pozycję w obcym, często wrogim świecie dorosłych.

KZ: Jednym ze słów kluczy Pani książek i wypowiedzi jest słowo „empatia”, niewątpliwie ważna także w kontekście dialogu. Strona internetowa, opisująca Pani działalność nosi od niedawna nazwę Szkoła Empatii (wcześniej była to Pracownia Dialogu). W swojej pierwszej książce pisze Pani: „Szkoła jest specyficznym miejscem, w którym według mojej wieloletniej obserwacji wszyscy bardzo potrzebują empatii, i to nie tylko uczniowie. Może nawet bardziej potrzebują jej nauczyciele a także rodzice...”<sup>3</sup>. Czy mogłaby Pani wyjaśnić i rozwinąć tę nieco zaskakującą myśl? (na ogół wymagamy empatii od nauczycieli w stosunku do uczniów)

ZŻ: Zdaję sobie sprawę z tego, że kiedy mówi się o empatii i dialogu w szkole, istnieje taka tendencja, żeby wywierać presję na nauczycieli, którzy powinni rozumieć dzieci i prowadzić z nimi dialog. Tymczasem właśnie dorośli, mający kontakt z dziećmi, sami potrzebują bardzo dużo empatii, bo naprawdę wyjątkami są między nami ludzie, którzy doświadczali empatii jako dzieci i doświadczają jej na co dzień. A ja uważam, że empatia jest taką jakością, tak jak miłość, że jeżeli ktoś niewiele jej doświadcza sam, to nie będzie wiedział, jak być empatycznym. Ja nie lubię mówić o dawaniu empatii czy miłości, bo to mi się kojarzy z dominacją, natomiast mówię o tym, by być w relacji empatycznej z drugim człowiekiem. Można się tego nauczyć. Ale trzeba też tej relacji doświadczyć.

Empatię rozumiem jako postawę obecności i otwartości na siebie i drugą osobę, na to, co dzieje się we mnie, jakie mam uczucia i potrzeby, oraz jakie uczucia i potrzeby towarzyszą tej osobie. Jest to postawa, w której ja jestem sobą i widzę także ciebie, biorę ciebie pod uwagę. Wtedy pomiędzy nami coś się wydarza. Mając swoją perspektywę, próbuję także spojrzeć

z perspektywy drugiego człowieka, który jest dla mnie ważny. Jeśli we mnie jest gotowość do empatii, to empatia ma szansę zaistnieć także z drugiej strony. W swojej ostatniej książce przytaczam takie wydarzenie, kiedy byłam z 5-letnim wówczas synkiem na jakimś szkoleniu. On siedział na kolanach, my rozmawialiśmy już nie pamiętam dokładnie o czym. Po warsztacie zapytałam go, czy pamięta, o czym była rozmowa. Odpowiedział, że o empatii. Zdziwiona pytałam, jak to rozumie, a on na to, że widział tę empatię, jak szła od trenera, między uczestnikami, a potem wracała do trenera. Byłam zaskoczona pewnością w jego słowach. Przytaczam to, bo to było takie niesamowicie konkretne, precyzyjne. I jest to dowód na to, że dzieci bardzo dużo dostrzegają, widzą inaczej, bo czują więcej. System odbioru świata u dzieci jest inny. Niektórzy mówią, że dzieci widzą anioły. Ja myślę, że dzieci zupełnie inaczej widzą przestrzeń między nami, doświadczają niejako jakości tej przestrzeni. Reagują w odpowiedzi na to, czego doświadczają. Jeżeli między nami jest jakość otwartości, szacunku, to dzieci się uspokajają. Stąd, wracając do pytania, tak ważna jest także empatia między dorosłymi – nauczycielami, rodzicami.

**KZ:** Korzystając z faktu, że studiowała Pani także teologię i uczyła w szkole religii, chciałabym zapytać, czy wychowanie do dialogu – według Pani – powinno obejmować także dialog z Bogiem, nie tylko z człowiekiem? Czy możliwe jest także wychowanie do dialogu z Bogiem?

**ZŻ:** Moim zdaniem, wychowanie do dialogu to jest wychowaniem do wspólnoty z ludźmi, a także do transcendencji, do świadomości, że istnieje jakaś Miłość, Mądrość większa ode mnie, podtrzymująca świat w istnieniu, a także do zaufania, że możemy nawiązać z Nią kontakt i kontakt pomiędzy ludźmi. Będąc człowiekiem religijnym, chcę takie wartości przekazać dzieciom. Chciałabym, żeby były one otwarte na relacje z innymi ludźmi, bez względu na jakiegokolwiek różnicę między nimi, a także, by były wrażliwe na transcendencję, na wielkość wszechświata, na jego piękno. Tak najprościej: czy wychowywać do dialogu? Myślę, że po prostu prowadzić dialog. Ja prowadzę dialog z Miłością, Bogiem, dzieci wiedzą, jakie są moje wartości i przekonania. Opowiadam im o tym, kiedy mnie pytają, ale nie zmuszam ich do niczego ani do modlitwy, ani nauki religii, ani wyznawania tych samych wartości, które są dla mnie istotne. Jestem przekonana, że dzieci potrzebują przede wszystkim zaufania i bezpieczeństwa i wybiorą to, co będzie dla nich najcenniejsze i związane z ich życiem. Sądzę też, że jeśli rodzic uważnie słucha dziecka, wsłuchuje się w jego potrzeby, co nie oznacza, że spełnia jego zachcianki, ale właśnie wysłuchuje, daje także najlepsze świadectwo dialogu z Bogiem, Kimś, kto bezwarunkowo kocha i słucha człowieka, nie krytykując go i nie strasząc ocenami.

## Z praktyki/Practice

---

Dla naszego pokolenia tym, który wychowywał właśnie przez swoją postawę, swój przykład (nawet bardziej niż przez słowo) do dialogu z człowiekiem i z Bogiem był niewątpliwie Jan Paweł II.

**KZ:** Gdyby miała Pani przekazać nauczycielom (w warunkach polskich przede wszystkim nauczycielkom) przedszkoli i klas I-III zwięzłe, najważniejsze rady dotyczące dialogu z uczniem/wychowankiem, jakie byłyby to rady?

**ZŻ:** Zachęciłabym je przede wszystkim do tego, żeby nie bały się dzieci, żeby je wysłuchiwały, nawet jeśli nie do końca rozumieją. Dzieci mają dużo ciekawych rzeczy do powiedzenia. Potrzebują tylko zachęty. Dopiero, kiedy dzieci będą mówiły, będą też słuchać. Czyli po pierwsze - słuchać, po drugie – mówić jak najmniej. Jeśli dorosły mówi do dziecka, powinien wypowiadać naprawdę istotne słowa, takie, które mówią o nim, o tym kim jest, co czuje, co mu się podoba. Dzieci pójdą za człowiekiem, a nie za programem nauczania.

**KZ:** Na zakończenie naszej rozmowy, chciałabym zapytać o Pani własne wspomnienia szkolne, dotyczące kwestii komunikacji, dialogu. Jak pod tym względem wspomina Pani swoich nauczycieli? Może pamięta Pani jakąś szczególną sytuację?

**ZŻ:** Niestety, źle wspominałam szkołę. Chodziłam do podstawówki w latach 70., kiedy wolno było bić dzieci. Moja mama była niezwykle wymagającą nauczycielką (uczyła mnie właśnie w klasach I-IV). Natomiast była jedna nauczycielka, którą zapamiętałam. To była nauczycielka rosyjskiego, pani Windak. Pewnego dnia mama przyszła ze szkoły, mówiąc, że pani Windak w pokoju nauczycielskim powiedziała: „Twoja córka to jest wspaniała dziewczyna!”. Pamiętam to do dziś, z jakim zdumieniem mama relacjonowała te słowa. A ja bardzo lubiłam rosyjski, chodziłam z radością na lekcje Pani Windak, osiągałam świetne rezultaty, startując w olimpiadach. Rosyjski był dla mnie zawsze bardzo łatwy, chętnie się uczyłam i jestem przekonana, że zaważyła tu postawa tej nauczycielki wobec mnie, to że mnie doceniała, uważała, że jestem wspaniała. Nawet nie pamiętam konkretnych lekcji z nią, ale wiem, że z jej strony zawsze była akceptacja i przekonanie, że sobie poradzę. Dużo łatwiej było mi się uczyć rosyjskiego niż u mojej mamy polskiego, na którym nie dostawałam wsparcia, a jedynie wymagania.

**KZ:** Bardzo dziękuję. Myślę, że ta anegdota dobrze podsumowuje naszą rozmowę i daje do myślenia obecnym i przyszłym nauczycielkom.

ZŻ: Ja również dziękuję i mam nadzieję, że nasz wywiad będzie dla czytelników inspiracją do dialogu.

Zofia Aleksandra Żuczkowska – polonistka, teolożka, absolwentka podyplomowego studium rodziny, nauczycielka, dziennikarka, w trakcie pisania doktoratu z pedagogiki na temat komunikacji interpersonalnej między dzieckiem a dorosłym; mama dwójki dzieci, obecnie mieszkająca w Danii, gdzie prowadzi warsztaty dla rodzin według zasad Porozumienia bez Przemocy Marshalla B. Rosenberga. W Polsce także szkoli nauczycieli i rodziców w ramach swojej Szkoły Empatii ([www.szkoła-empatii.pl](http://www.szkoła-empatii.pl)). Jest autorką artykułów poświęconych relacjom między dorosłymi a dziećmi i dwu książek: *Wychowanie bez kłapsa*, Kraków 2006 oraz *Dialog zamiast kar*, Podkowa Leśna 2013.





Andrzej Grudziński  
Akademia Ignatianum

## Komunikacja w rodzinie, czyli jak rozmawiać z dzieckiem

Recenzja książki:  
Marian Śnieżyński, *Dialog w rodzinie*,  
Akademia IGNATIANUM w Krakowie,  
Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

Książka Mariana Śnieżyńskiego stanowi kontynuację badań i analiz autora dotyczących sztuki dialogu. O ile do tej pory koncentrował się on głównie na prezentowaniu różnych aspektów dialogu w szkole<sup>1</sup>, o tyle tym razem wziął na warsztat naukowy rolę i znaczenie dialogowania w rodzinie. Rodzina jest dla człowieka grupą podstawową, z którą jest ściśle związany zarówno osobowościowo, jak i pełnionymi rolami społecznymi. To przede wszystkim w rodzinie – poprzez kontakty z dorosłymi – kształtuje się jego osobowość. Obserwując relacje między rodzicami, naśladując ich, odwzorowując zachowania, młody człowiek nabiera nawyków, upodobań, a przede wszystkim uczy się odróżniać dobro od zła.

Fakt bycia ojcem lub matką nie oznacza jednorazowego czy nawet kilkurazowego działania na rzecz dziecka. Wręcz przeciwnie, jest to długotrwały, wielopłaszczyznowy proces charakteryzujący się świadomym i czynnym wykonywaniem obowiązków rodzicielskich.

W ośmiu rozdziałach książki autor, posiłkując się spostrzeżeniami uznanych pedagogów, psychologów, socjologów i teologów, a przede

<sup>1</sup> Zob. M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1998; tenże, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001; tenże, *Sztuka dialogu: teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Kraków 2008.

wszystkim opierając się na analizie autorskich badań i własnych przemyśleniach, formułuje przesłanie o dialogu pomiędzy rodzicami i dziećmi. Opisuje sytuację polskiej rodziny w rzeczywistości społeczeństwa ponowoczesnego i zglobalizowanego. Ze szczególną pieczołowitością i dokładnością analizuje zjawiska i tendencje zagrażające rodzinie i jej trwałości. Przedstawia także podstawowe czynniki, które ułatwiają prowadzenie rozmowy oraz doskonałą trudną sztukę dialogu. Autor zaliczył do nich: komunikację interpersonalną, relacje interpersonalne oraz dialogiczną postawę rodziców wobec dzieci. Na szczególną uwagę w tym względzie zasługuje wyodrębnienie warunków skutecznego dialogu w rodzinie.

Obrazu całości dopełnia analiza stosowanych przez rodziców stylów i metod wychowawczych oraz sytuacji dotyczącej stanu relacji interpersonalnych i dialogu pomiędzy dziećmi i rodzicami.

Z całą pewnością należy stwierdzić, że książka Mariana Śnieżyńskiego jest znaczącą pozycją dla studiów nad sztuką dialogu w rodzinie. Autor przeprowadził źródłowe badania w licznych szkołach gimnazjalnych województwa małopolskiego. Pozwoliły one na dokładną i niezwykle interesującą analizę znaczenia dialogu między rodzicami a wychowankiem.

Marian Śnieżyński ukazuje dialog jako konieczny element świadomego wzrastania dziecka jako osoby, uczący je świadomego życia i bycia odpowiedzialnym. Czytelnik otrzymuje w tym względzie bogaty materiał do przemyśleń, z którego znacząco wynika, że dialog w rodzinie, pomimo że nie jest ani prosty, ani łatwy musi być podejmowany dla dobra dzieci i młodzieży, zwłaszcza że *prawdopodobny wskaźnik rodzin dialogujących ze swoimi dziećmi (...) wyniósł zaledwie 28% rodzin.*

Nie sposób nie zgodzić się z Marianem Śnieżyńskim, że prawidłowego dialogu, szanującego godność osoby, trzeba uczyć się możliwe wcześniej. Od około 16 miesiąca życia dziecko zaczyna prowadzić dialog z najbliższym otoczeniem. Zadaniem rodzica chcącego realizować postulaty dialogiczności w wychowaniu może być budzenie w dziecku chęci „bycia sobą”, a przede wszystkim „spotkania się z sobą”.

Zdaniem M. Śnieżyńskiego, aby dialog był możliwy, konieczne są: uznanie godności i podmiotowości partnera rozmowy, prawa do posiadania i wyrażania własnych poglądów, uznanie zdolności człowieka do poznania prawdy, wolność człowieka oraz jego zdolność do miłości społecznej, a zatem chęć wyboru dobra, a także asertywność. Jak zauważa autor *sporadycznie i w pośpiechu prowadzone rozmowy z dzieckiem nie przynoszą specjalnych efektów wychowawczych. Codzienne spotkania na kilkuminutowym dialogu wydają się minimum. Ważne jest aby znaleźć konkretny czas na spotkanie. Ma on być wypełniony tematami, które są istotne w kształtowaniu osobowości i postaw dzieci.*

Na uwagę zasługują także teoretyczne i praktyczne wnioski autora zawarte w rozdziałach pracy, które zostały syntetycznie przedstawione w zakończeniu. Publikację wzbogacają retrospektywne wypowiedzi studentów wspominających swoje dorastanie w kontekście dialogu z rodzicami.

Z punktu widzenia dialogu w rodzinie wydaje się istotne jeszcze mocniejsze podkreślenie niż ma to miejsce w recenzowanej publikacji roli rozmowy między małżonkami. W ten nurt wpisuje się między innymi działalność licznych ruchów i stowarzyszeń, w tym także Spotkań Małżeńskich, popularnie nazywanych Dialogami Małżeńskimi, będących stowarzyszeniem mającym na celu pogłębianie więzi małżeńskiej, pomoc w lepszym i głębszym zrozumieniu się. Dokonuje się to poprzez proponowanie małżeństwom takiej formy dialogu, która z jednej strony pozwoli mężowi i żonie lepiej poznać się nawzajem, z drugiej zaś – w przypadku nieporozumień – pomoże rozwiązywać konflikty między małżonkami. W ruchu tym podkreśla się, że w celu prawdziwego „spotkania się z sobą” trzeba bardziej słuchać niż mówić, bardziej dzielić się niż dyskutować, bardziej rozumieć niż oceniać, a nade wszystko – przebaczać.

Książka wpisuje się w nurt rzeczowej dyskusji o rodzinie. Język opracowania charakteryzuje się klarownością i logicznością wywodów, co przyczynia się do atrakcyjności publikacji.

Książka adresowana jest przede wszystkim do rodziców oraz tych, którzy przygotowują się do tej roli, ale także dla wychowawców, nauczycieli i duszpasterzy. Z zainteresowaniem sięgną po nią także osoby zainteresowane problematyką pedagogiczno-psychologiczną oraz socjologiczną. Jak również wszyscy, którym na sercu leży los wychowania przyszłych pokoleń, z tego względu, że uczy ona umiejętności dialogu i pomaga zrozumieć dziecko.



Barbara Surma  
Akademia Ignatianum

# Konstruktywizm a wychowanie do dialogu

Recenzja książki:  
*Rozwijanie kompetencji  
kluczowych uczniów w procesie  
edukacji wczesnoszkolnej*  
pod redakcją naukową  
Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, Barbary Dudel,  
Małgorzaty Głoskowskiej-Sołdatow,  
Impuls-Uniwersytet w Białymstoku,  
Kraków-Białystok 2013

Potrzeba wprowadzenia zmian w sposobach kreowania przestrzeni edukacyjnej na poziomie edukacji elementarnej stała u podstaw opracowania prezentowanej monografii. Autorki oparły się na analizie licznych raportów o stanie współczesnej edukacji i wynikających z nich zaleceń co do treści nauczania i uczenia się w szkole: Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy (2006/962/WE). Zauważono w nich, że w obliczu globalizacji i szybko zmieniającej się rzeczywistości należy określić nowe umiejętności, które będą zdobywane w procesie uczenia się przez całe życie. Powstał zatem dokument: Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia, w którym nie tylko zdefiniowano, ale też wyodrębniono osiem podstawowych kompetencji kluczowych, wokół których Autorki prowadzą teoretyczny i praktyczny dyskurs.

Prezentowana monografia podzielona została na trzy części. W pierwszej Autorki wprowadzają czytelnika w teoretyczne założenia dotyczące kompetencji kluczowych. Wskazują, na czym polega nowa strategia edukacyjna, bazująca na konstruktywizmie poznawczym i społecznym. Janina Uszyńska-Jarmoc uświadamia, że istotą procesu kształcenia jest położenie nacisku na uczenie się dzieci. Przeniesienie akcentu z działania nauczyciela na własną aktywność dziecka jest wskazaniem nowej drogi dla współczesnego nauczyciela. Jego rola nie może polegać, tylko i wyłącznie, na przekazywaniu wiedzy i jej kontroli, ale na tworzeniu sytuacji edukacyjnych, w których dzieci będą zdobywać nowe umiejętności i kompetencje. Konstruktywizm jako teoria wiedzy odpowiada na pytanie: Jak człowiek poznaje świat i jak układa sobie z nim relacje? (s. 27). Jednocześnie, bazując na różnych koncepcjach filozoficznych, pedagogicznych i psychologicznych, wskazuje, że „uczenie się jest ciągłym procesem konstruowania, interpretowania i modyfikowania osobistych reprezentacji rzeczywistości, bazujących na indywidualnych doświadczeniach uzyskiwanych w toku działania w tej rzeczywistości” (s. 32). W związku z tym przebieg procesu uczenia się, jak podaje Małgorzata Głóskowska-Sołdatow, składa się z czterech faz: rozpoznawania wiedzy, rekonstrukcji, aplikacji oraz przeglądu nowych idei i poglądów (s. 33). To podejście warunkuje zmiany w podejściu do roli nauczyciela i ucznia. Dorota Klus-Stańska proponuje przyjęcie modelu dialogowego, który oparty na koncepcji konstruktywistycznej pozwala uczniowi na eksplorowanie własnych doświadczeń, interpretowanie nowych znaczeń oraz na poznawanie dziedzictwa kulturowego i uczestniczenie w nim (s. 35). Różne rozumienie dialogu (poszukiwanie sposobów interpretowania, elaboracja krytyczna i twórcza, przeżywanie rzeczywistości i kontaktu z drugim człowiekiem; określenie drogi dochodzenia do teorii; wykorzystywanie wiedzy) służy konstruowaniu wiedzy uczniów. Dialog jest również wyznacznikiem dla działań praktycznych w nowym podejściu do edukacji.

Przedstawione w pierwszej części teoretyczne założenia konstruktywizmu zostały rozwinięte w drugiej części omawianej monografii. W kolejnych rozdziałach czytelnik może dowiedzieć się, w jaki sposób można rozwijać u dzieci kompetencje kluczowe. Każdy rozdział ma podobną strukturę, co systematyzuje wiedzę i ułatwia rozeznanie się w nowej koncepcji edukacyjnej. Autorki początkowo wyjaśniają istotę i strukturę omawianej kompetencji, co czasami jest dość złożone ze względu na brak jednorodnych definicji, a następnie podają przykłady dwóch różnych sposobów realizacji wybranych celów edukacyjnych. Porównanie propozycji przebiegu zajęć opartych na założeniach behawiorystycznych (tradycyjny model) i konstruktywizmu wyznacza kierunek zmian w edukacji ele-

mentarnej. Czytelnik, odwołując się do własnego doświadczenia oraz podanego przez Autorki konkretnego przykładu, jest w stanie odpowiedzieć sobie na pytanie, jak planować zajęcia z dziećmi, by skutecznie rozwijać u nich kompetencje w ramach modelu dialogowego.

Trzeba zaznaczyć, że te zmiany muszą być wprowadzane już na etapie przedszkolnym, kiedy dziecko w sposób aktywny gromadzi doświadczenia o sobie i rzeczywistości, wchodzi w relacje i konstruuje swoją wiedzę. Nauczyciel edukacji elementarnej będzie mógł kontynuować ten sposób edukacji, konstruując odpowiednie sytuacje dydaktyczne, których przykłady podają Autorki w kolejnych rozdziałach. Czytelnik może znaleźć opis i przykłady rozwijania kluczowych kompetencji, takich jak: porozumiewanie się w języku ojczystym (Małgorzata Głoskowska-Soldatow), porozumienie się w językach obcych (Grażyna Erenc-Grygoruk), matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne (Barbara Dudel, Jolanta Szada-Borzyszkowska), informatyczne (Elżbieta Hałaburda), uczenia się (Janina Uszyńska-Jarmoc), społeczne i obywatelskie (Anna Kienig), inicjatywność i przedsiębiorczość (Emilia Jakubowska), świadomość i ekspresja kulturalna (Zofia Redlarska), dbanie o zdrowie i sprawność fizyczną (Katarzyna Nadachewicz).

Wiedza, którą się dzielą Autorki jest przydatna zarówno dla aktywnych nauczycieli, jak i dla studentów, którzy przygotowują się do zawodu.

W trzeciej części, Elżbieta Jaszczyszyn, omawia sposoby komunikacji między dorosłym i dzieckiem, które mają duże znaczenie w interakcji i sposobach uczenia się. Ciekawym rozwiązaniem jest koncepcja współpracy z dzieckiem w obrębie epizodu wspólnego zaangażowania, opisaną przez H. Rudolpha Schaffera (s. 209). Celem jest stymulowanie własnej aktywności dziecka we współpracy (interakcji) z rówieśnikami i/lub dorosłymi. Ta koncepcja odpowiada na pytanie o rolę dorosłego w modelu dialogowym opartym na założeniach konstruktywizmu. Kolejnym aspektem poruszonym w tejże monografii jest praca zindywidualizowana z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych Jolanty Szady-Borzyszkowskiej. W podstawie programowej, a także w innych rozporządzeniach ministerialnych, zapisano, że obowiązkiem nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie rozwoju dzieci o różnych potrzebach. Autorka dokonała zatem oceny różnych dyskursów, w tym funkcjonalistyczno-behawiorystycznego, humanistyczno-adaptacyjnego, konstruktywistyczno-rozwojowego, konstruktywistyczno-społecznego oraz krytyczno-emancypacyjnego, w kontekście możliwości realizacji indywidualnego podejścia do wychowanków. Ważne jest zatem zrozumienie założeń teoretycznych owych dyskursów i wyciągnięcie wniosków dla praktyki w pracy z dzieckiem o różnych potrzebach edukacyjnych.



## Recenzje wydawnicze/Editorial Reviews

---

Prezentowana monografia porusza wiele nowych zagadnień, które zostały rzetelnie opracowane. Mogą stanowić punkt wyjściowy dla dalszych poszukiwań naukowych i recepcji w szkolnej rzeczywistości. Konstrukttywizm wskazuje możliwości zmiany w podejściu do edukacji dziecka, uwzględniając między innymi model dialogowy.





Aneta Kamińska  
Akademia Ignatianum

# Środowisko edukacyjne zdolnego ucznia

Sprawozdanie z Międzynarodowej  
Konferencji Naukowo-Dydaktycznej.  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie,  
26 września 2013 roku

Dnia 26 września 2013 roku w Warszawie odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Dydaktyczna zorganizowana przez Zakład Metodologii i Pedagogiki Twórczości Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Została ona poświęcona Środowisku edukacyjnemu ucznia zdolnego. Wynikiem konferencji jest praca zbiorowa pod red. M. Jabłonowskiej *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych* wydana przez Wydawnictwo Universitas Rediviva w Warszawie w 2013 r.

Celem konferencji był wymiana wiedzy dotyczących wielu aspektów edukacji dzieci zdolnych w środowisku szkolnym i poza nim. Były poruszane takie obszary tematyczne, jak: prawo oświatowe zapewniające tym uczniom odpowiednie warunki do nauki i rozwoju; psychologiczne i socjologiczne aspekty uzdolnień, sylwetka nauczyciela – jego postawa, osobowość, kompetencje, wykształcenie, w sytuacji edukacyjnej uczniów zdolnych; planowanie i realizacja procesu edukacyjnego tych uczniów oraz rola instytucji pośredniczących w rozwoju uczniów zdolnych. Ważną częścią konferencji były dyskusje podejmowane przez jej uczestników po każdej sesji. Pozwoliły one na wymianę jednostkowych poglądów na znaczące tematy związane z obradami. Osobami biorącymi udział byli pracownicy dydaktyczno-naukowi uczelni organizującej ją, a także osoby

s poza uczelni, których macierzystymi placówkami są uniwersytety i wyższe szkoły z całej Polski. Nie zabrakło również gości z zagranicy, z Norwegii i Słowacji.

Program konferencji był zrealizowany w sekcjach. Podczas obrad plenarnych Profesorowie, jako eksperci w dziedzinie uzdolnień uczniów, wygłosili referaty: *Reguł i sposobów podejmowania zadań* – prof. Andrzej Góralczyk; *Uczeń zdolny i modele sytuacji edukacyjnej* – prof. Krystyna Najder-Stefaniak; *Muzeum jako miejsce działań twórczych ucznia zdolnego pochodzącego z rodziny dysfunkcyjnej* – prof. Barbara Nowak; *Gifted and talented in Norway – blessing or curse?* – prof. Herbert Zogłówek; *Narracje studentów wczesnej edukacji i nauczycieli o „zaprzepaszczonych” szansach zdolnych muzycznie dzieci* – prof. Ewa Szatan; *Zdolny uczeń dziś – kreatywny menager jutro* – prof. Stanisław Dawidziak; *Zdolności jako asynchronia rozwojowa* – prof. Wiesława Limont; *Praca z uczniem zdolnym w Bułgarii* – prof. Teresa Giza; *Rodzina jako środowisko wspomagania rozwoju dziecka zdolnego* – prof. Irena Pufal-Struzik; *Rodzina jako środowisko wsparcia ucznia zdolnego* – prof. Andrzej Sękowski; *Między egalitaryzmem a elitarnością* – prof. Jan Łaszczczyk.

Sesje, którym przewodniczyli wcześniej wspomniani profesorowie, były podzielone tematycznie na:

– Praktyczne rozwiązania dotyczące edukacji uczniów zdolnych, w której to wystąpili doktorzy, którzy dokonali badań empirycznych dotyczących różnych aspektów pracy z uczniem zdolnym i proponujący pewne sposoby rozwiązań. Rozwiązania te dotyczyły głównie kategorii procesu edukacyjnego.

– Diagnoza uczniów zdolnych – w tej części znalazły się referaty o zarówno empirycznej, jak i teoretycznej podbudowie, wskazujące na wagę prawidłowej diagnozy zdolności dla ich rozwijania. Autorzy zaprezentowali parę cennych wskazówek dotyczących diagnozy.

– Kolejna sesja była poświęcona znaczeniu rodziców w diagnozie i edukacji dzieci zdolnych. Jej uczestnicy podkreślali rolę rodziców w rozwoju zdolności, ale także dalszej rodziny i przede wszystkim rodzeństwa. Do czynników warunkujących umiejętne obchodzenie się z dzieckiem zdolnym wymienili świadomość rodziców, ich wiedzę, wykształcenie oraz poziom wykazywanych chęci do rozwijania zdolności ich dzieci.

– Następną sesją dotyczyła wspomagania szkoły i rodziców przez specjalistyczne placówki, w tym poradnie pedagogiczno-psychologiczne oraz instytucje pośredniczące w edukacji uczniów zdolnych związanych z kulturą, sztuką oraz jej propagowaniem wśród społeczeństwa.

Aneta Kamińska, Adiunkt Akademii Ignatianum w Krakowie, wystąpiła z referatem: *Przygotowanie i praktyka nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej do pracy z uczniem zdolnym na podstawie opinii*

*studentów Akademii Ignatianum w Krakowie.* Celem artykułu było określenie, w odczuciu studentów, stopnia ich teoretycznego i praktycznego przygotowania do planowania i przeprowadzania procesu edukacyjnego dla uczniów zdolnych oraz wsparcia, jakie otrzymują od specjalistów i dyrekcji szkoły, w której pracują. Ankieta była skierowana do praktyków – nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, pozostającymi również studentami studiów magisterskich drugiego stopnia na kierunku Edukacja wczesnoszkolna w Akademii Ignatianum w Krakowie.

Konferencja umożliwiła wymianę poglądów uczestników oraz wzbogaciła wiedzę studentów uczelni korzystających z przemówień prelegentów. Umożliwiła również nawiązanie nowych cennych dla praktyki edukacyjnej i naukowej kontaktów celem dalszej współpracy międzyuczelnianej w myśl zespołowej interdyscyplinarnej pracy.



Marzena Chrost  
Akademia Ignatianum

## Różnice – edukacja – inkluzja

Sprawozdanie z VIII Ogólnopolskiego  
Zjazdu Pedagogicznego  
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego,  
Gdańsk, 19-21 września 2013 roku

Inicjatorem regularnych krajowych zjazdów akademickiego środowiska pedagogów jest Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. W dniach 19-21 września 2013 roku w Gdańsku odbył się już VIII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego pod hasłem: **Różnice – edukacja – inkluzja.**

Głównym gospodarzem Zjazdu był Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki. Obrady odbywały się w budynku Wydziału Nauk Społecznych przy ulicy Bażyńskiego 4 w Kampusie Oliwskim Uniwersytetu Gdańskiego.

Przewodniczącym komitetu programowego Zjazdu był prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, natomiast dr Alicja Komorowska-Zielony była przewodniczącą komitetu organizacyjnego. Koncepcja organizacyjna Zjazdu polegała na przyjęciu otwartej i szerokiej formuły programowej. W tym celu Organizatorzy przyjęli założenie dotyczące formuły zgłaszania wystąpień, które pozwoliło na wyłanianie sekcji i grup problemowych na podstawie pozytywnej recenzji streszczeń. Dlatego też formularz zgłoszeniowy zawierał macierz szeroko określonych pól problemowych, w których należało ulokować problematykę prezentacji, co pozwoliło na wyraźne sprofilowanie tematyczne obrad oraz stworzenie dużej liczby sekcji, w których zaproponowane były 3-4 wystąpienia.

Program tegorocznego Zjazdu Pedagogicznego zawierał rekordową liczbę zgłoszonych tematów wystąpień (około 500) oraz rekordową ilość sesji tematycznych (106 sekcji). Były różnorodne formy prezentacji wystąpień: klasyczne referaty, sympozja tematyczne oraz sesje plakatowe.

W dniu 19 września odbyła się w Polskiej Filharmonii Bałtyckiej sesja inauguracyjna. Uczestników VIII Zjazdu Pedagogicznego i zaproszonych gości powitali przedstawiciele Władz Miasta Gdańska. Uroczystego otwarcia Zjazdu dokonał J.M. Rektor UG prof. dr hab. Bernard Lammka oraz Przewodniczący PTP prof. dr hab. Zbigniew Kwociński. Na początku obrad został uhonorowany prof. dr hab. Marian Walczak, wieloletni sekretarza PTP. W tej części Zjazdu uczestnicy mogli również wysłuchać pięknego Koncertu Cappelli Gedanensis

Wykład inauguracyjny na temat: *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej* wygłosił prof. dr hab. Zbigniew Kwociński, który wyjaśnił kluczowe dla wiodącego tematu pojęcie inkluzji. Wyróżnił także dwa nurty dyskursów edukacyjnych, dotyczące różnic, ich akceptacji i znoszenia lub zmniejszania. Jeden z nich związany jest z dyskursem właściwym dla pedagogiki i socjologii krytycznej, natomiast drugi z pedagogiką specjalną, skoncentrowaną w ostatnich latach na problemach szeroko pojmowanej integracji osób niepełnosprawnych. Pan Profesor podkreślił, iż w edukacji należy zauważyć potrzebę równoważenia struktur intrapsychicznych oraz kształtowania dobrych relacji ludzi o różnych wzorach świadomości, zintegrowanych postawach życiowych dotyczących odmiennych nastawień do przeszłości i przyszłości. Zwrócił również uwagę, że potrzebna jest koncentracja badań pedagogicznych na pozytywnych wizjach i doświadczeniach edukacyjnych, dotyczących także różnic i inkluzji.

W trakcie sesji plenarnej inauguracyjnej obrady zostały wygłoszone trzy wykłady. Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski wygłosił referat pod tytułem: *Pedagogika na zakręcie*. Zaprezentował swój pogląd na temat wchodzenia, bycia i wychodzenia pedagogiki z zakrętu społeczno-politycznej transformacji. Pobudził i zachęcił uczestników Zjazdu do refleksji nad pytaniem: jak pedagogika naukowa powinna funkcjonować w państwie, by zachować własną tożsamość, godność, suwerenność, wolność prowadzenia badań i prezentowania ich wyników? Zwrócił także uwagę, że jeżeli nauczyciele, wychowawcy nie znajdą wsparcia w pedagogach, szczególnie ze środowiska naukowego, to z czysto pragmatycznych i egzystencjalnych racji staną się kluczowym czynnikiem deformowania realnego świata ludzkich istnień, w którym rzeczywistość będzie wypierana przez fikcję, pozór, fałsz, cynizm oraz hipokryzję elit.

W drugim wystąpieniu, prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek zaprezentował wykład na wiodący temat Zjazdu: *Różnice – edukacja – inkluzja*, w któ-

rym wyjaśnił, że pojęcie różnicy zdominowało dyskusję w naukach społecznych w końcowych dekadach XX wieku, stanowiąc wyraz załamania się modernistycznego porządku społecznego. Pojęcie to otwierało przestrzeń społeczną w sposób umożliwiający myślenie w kategoriach równoprawności rozmaitych form życia jednostkowego i społecznego. To znalazło wyraz w debatach o: wielokulturowości, niepełnosprawności, tolerancji religijnej i politycznej, seksualności, indywidualizmie, niepowtarzalności każdego życia oraz o prawach do określania własnej tożsamości: jednostkowej i grupowej. Pan Profesor wyjaśnił, iż w wielu krajach – także w Polsce – mamy do czynienia z wysokim przyzwoleniem na narastanie różnic klasowych. W tym kontekście edukacja staje się podstawowym narzędziem kształtowania przestrzeni społecznej: zarówno w kierunku utrwalania różnic o charakterze dyskryminacyjnym, jak i ich przezwyciężania w kierunku społecznej inkluzji. Edukacja służy również promowaniu różnic tam, gdzie dyskryminacja polega z kolei na ich zacieraniu. Obecnie toczy się bardzo interesująca debata o dwuznacznej roli edukacji w rozwiązywaniu problemów społecznych, o ich pedagogizacji, która z jednej strony może realnie zwiększać możliwość wpływu grup społecznych i jednostek na warunki ich życia – natomiast z drugiej – przesłania brak politycznych mechanizmów ich rozwiązywania.

Z kolei prof. Peter Mayoz Uniwersytetu w Malcie wygłosił w języku angielskim wykład zatytułowany: *Europe's Lifelong Learning Policy Discourse: A Critical Analyses of Its Underlying Tenets*. (Dyskurs europejskiej polityki edukacji całościowej – krytyczna analiza założeń). Wyjaśnił, iż jednym z budzących niepokój aspektów aktualnego dyskursu europejskiej polityki edukacyjnej, jawiącym się jako bardzo odległy od projektu UNESCO opowiadającego się za ideą Edukacji przez całe życie, jest przejście z idei edukacji przez całe życie do idei uczenia się przez całe życie, które kładzie mniejszy nacisk na struktury i prawa, a większy na jednostki przyjmujące kontrolę nad swoim kształceniem. Zdaniem Pana Profesora, jest to szkodliwy dyskurs, który minimalizuje rolę państwa, a ceduje wszystko na wolny rynek. Odpowiedzialność za edukację zostaje przesunięta ze społecznej na indywidualną. Dlatego też dokumenty polityczne promujące te idee powinny być tematem ciągłego krytycznego badania przeprowadzanego przez wnikliwych edukatorów. Zauważył, że idea edukacji przez całe życie w sposób, jaki jest obecnie pojmowana, oscyluje wokół pojęcia „gospodarki opartej na wiedzy”, która nie musi doprowadzić do spodziewanego poziomu zatrudnienia czy dającego satysfakcję wynagrodzenia, biorąc pod uwagę globalną rywalizację o niewielką liczbę wysokopłatnych, dostępnych dla klasy średniej etatów. Pan Profesor podkreślił również, iż w rzeczywistości niezbędne są takie formy edukacji, które

umożliwią ludziom nauczenie się krytycznego zaangażowania w pracę. A widzenie programu edukacji przez całe życie zawężone do koncepcji zdolności do zatrudnienia, przywiązuje mnóstwo znaczenia do starych i nowych podstawowych umiejętności, jednocześnie ignoruje bardzo ważne pojęcie kompetencji krytycznych. Ignoruje ono szerszą stłumioną tradycję edukacji dorosłych, która podkreślała rolę obywatela jako społecznego aktora oraz rolę edukacji dorosłych rozumianej jako żywotnej działalności wewnątrz ruchów społecznych. W swoim wykładzie Pan Profesor podkreślił, że edukacja dorosłych to znacznie więcej niż to, co jest obecnie celebrowane na całym świecie. Dyskurs ten jest promowany z ogromnym wigorem i pasją w krajach przemysłowo rozwiniętych.

W drugim dniu obrad uczestnicy Zjazdu zostali powitani przez Panią Dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego – prof. dr hab. Beatę Pastwę-Wojciechowską oraz przez Panią Dyrektorkę Instytutu Pedagogiki WNS prof. UG dr hab. Sławomirę Sadowską.

W czasie Zjazdu odbyły się łącznie trzy tury obrad plenarnych, podczas których zostały wygłoszone interesujące i odnoszące się do szeroko zaproponowanej tematyki Zjazdu referaty.

W dniu 20 września w pierwszej turze obrad plenarnych zostały przedstawione równocześnie trzy wykłady. Prof. UAM dr. hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik zaprezentowała referat na temat: *Tożsamość, społeczeństwo, różnica. Paradoksy emancypacji i marginalizacji*, którego głównym celem była analiza społecznych konstrukcji tożsamości w kulturze współczesnej, przy wykorzystaniu kategorii różnicy. Pani Profesor podjęła próbę odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób w różnorodnych, społeczno-kulturowych paradoksach różnica może stanowić punkt wyjścia emancypacji lub marginalizacji, a także coraz częściej w pełnych sprzeczności procesach, źródło jednocześnie obu tych zjawisk? W swoim wystąpieniu przyjęła dwie egzemplifikacje. Pierwsza odnosiła się do konfrontacji pomiędzy esencjalistyczną i konstruktywistyczną koncepcją tożsamości kobiet w relacji do zmiany społecznych ról kobiet na rynku pracy oraz profesjonalnych i kulturowych wymagań stawianych kobietom. Druga natomiast – do społeczno-kulturowych aspektów funkcjonowania mniejszości muzułmańskiej w Szwecji i radykalnej wzajemnej nieprzekładalności podstawowych założeń kultury islamskiej i skandynawskiej.

Z kolei prof. APS dr hab. Grzegorz Szumski przedstawił wykład zatytułowany: *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, w którym zwrócił uwagę między innymi na to, że edukacja włączająca powinna być kontynuowana jako teoria naukowa i jako projekt praktyczny, aby można było zweryfikować jej teoretyczny i praktyczny potencjał. Zaniedbanie natomiast wysiłków na rzecz pełnego wdrożenia edukacji włą-



czającej zmieni jej pedagogiczne i społeczne funkcje, osłabi reformatorski i emancypacyjny potencjał i uczyni z niej narzędzie legitymizacji konserwatywnego systemu kształcenia niepełnosprawnych. Kontynuowanie zatem projektu edukacji włączającej jest potrzebne pedagogice specjalnej po to, aby mogła rozstrzygnąć między innymi ważne kwestie: czym jest kształcenie specjalne i kto go potrzebuje. Pan Profesor podkreślił, że koncepcja edukacji włączającej nie ogranicza się do uczniów z niepełnosprawnością. Jest propozycją nowego modelu szkoły powszechnej, który może być traktowany jako dopełnienie koncepcji szkoły dla wszystkich.

Trzeci wykład zatytułowany: *Proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach – dynamika, uwarunkowania i konsekwencje* wygłosił prof. IBE dr hab. Roman Dolata, w którym wykorzystując dane krajowe z egzaminu gimnazjalnego dla lat 2002-2013 oraz dane ze sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej przedstawił analizy dotyczące procesu nieformalnej selekcji prowadzącej do zróżnicowania się w dużych miastach gimnazjów ze względu na wyniki i efektywność nauczania.

W drugiej, popołudniowej turze obrad plenarnych, zostały przedstawione również trzy wykłady. Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz wygłosił referat na temat: *Edukacja międzykulturowa wobec mitotwórczej apologetyki w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych*. W wystąpieniu wyjaśnił, że kultura jako czynnik różnicujący może zamykać tożsamościowo lub otwierać na Innych i ich kultury. W państwach narodowych można zauważyć z jednej strony – negatywne skutki prowadzonej polityki różnicy opierające się na separatyzmie, megalomanii, dominacji. Z drugiej widoczna jest polityka wielokulturowości, która opiera się na liberalizmie, zasadach obywatelstwa i demokracji. Pan Profesor uznał, że istotą edukacji międzykulturowej w kształtujących się ustawicznie społeczeństwach wielokulturowych jest ukierunkowanie na niwelowanie uprzedzeń, mitów, negatywnych stereotypów, fałszywych przekonań. Wyjaśnił również, że członkowie Katedry Edukacji Międzykulturowej, którą powołał i kieruje, pracują nad wypracowaniem odpowiednich strategii edukacji międzykulturowej, aby kształtować poczucie wzajemnego uznania, obywatelstwa, szacunku, zrozumienia, tolerancji, dialogu w interakcjach z Innymi i ich kulturą.

Z kolei prof. dr hab. Kalina Barnticka w swoim wystąpieniu podkreśliła ważność i znaczenie historii wychowania. Zwróciła również uwagę na występującą współcześnie tendencję do marginalizacji historii, co uwidacznia się między innymi w zmniejszeniu liczby godzin nauczania historii w procesie kształcenia. Natomiast prof. SWPS dr hab. Jacek Kurzępa zaprezentował wykład: *Komercjalizacja intymności na przykładzie zachowań młodzieży akademickiej w obszarze seksu bezsensu*, w którym

przedstawił wyniki badań przeprowadzonych w środowisku studenckim z obszaru całej Polski w zakresie obecności i aktywności związanej z seks biznesem. Podkreślił, iż problematyka seks biznesu w Polsce szczególnie w środowisku młodzieży akademickiej, wywołuje poruszenie opinii publicznej i głosy potępienia. Zagadnienie to należy zaliczyć do szczególnie trudnych problemów badawczych z powodów zarówno dostępności do środowiska badawczego, jak również z uwagi na napięcia, jakie wywołuje oraz bezradności wobec problemu.

W dniu 21 września odbyły się w obradach plenarnych równocześnie trzy wykłady. Prof. dr hab. Maria Mendel zaprezentowała wykład zatytułowany: *Miasto pedagogiczne*. W swoim wystąpieniu zwróciła uwagę, iż miasta skupiające większość mieszkańców państw są współcześnie koncentracją różnego rodzaju nierówności i siecią złożonych, wymagających rozwiązań problemów społecznych. W tej perspektywie uwidaczniają się liczne wyzwania głównie dla pedagogiki społecznej, która je podejmuje, aktualizując się w kierunku radykalnego urbanizmu, wypracowując również nowe, miejskie wersje edukacji, animacji oraz pracy socjalnej.

Prof. UG dr hab. Lucyna Kopciwicz w swoim wystąpieniu na temat: *Kryzys równości, panika moralna wokół różnorodności i posthumanistyczna nadzieja* przedstawiła analizę kilku istotnych kryzysów, których konsekwencjami są napięcia konceptualizacji równości i różnicy. Zwróciła uwagę między innymi na trzy kryzysy. Pierwszy kryzys związany jest ze zjawiskiem paniki moralnej wokół problematyki męskości i różnorodności, którego konsekwencje sprowadzają się do skutecznego narzucania dyskursu natury w celu opisanego, wyjaśniania i uzasadniania różnic społecznych. Drugi jest kryzysem równości, spotęgowanym przez kryzys gospodarczy, którego konsekwencje sprowadzają się do poważnego kryzysu tożsamościowego. Trzeci natomiast wiąże się z obserwowalnym wyczerpaniem potencjałów wyjaśniania i projektowania zmian społecznych, które można wiązać ze społecznym konstruktywizmem.

Z kolei dr hab. Piotr Laskowski z Uniwersytetu Jagiellońskiego wygłosił wykład na temat: *Szkola i forma życia*, w którym wyjaśnił, że szkoła jest instytucją o fundamentalnym znaczeniu jako narzędzie kształtowania społecznej przestrzeni oraz instytucją niezdolną sprostać wymaganiom przed nią stawianym. Zwrócił uwagę, że obecnie występuje pęknięcie między celami stawianymi przed edukacją a rzeczywistością społeczno-ekonomiczną i polityczną. Podkreślił, że szkoła może stać się przestrzenią emancypacji w różnorodności wtedy, gdy stanie się przestrzenią: autonomiczną, autoteliczną oraz bezinteresownego myślenia, kiedy będzie praktykować równość, a nie tylko ją postulować.

W czasie Zjazdu odbyło się pięć tur obrad w sekcjach. Łącznie było aż 106 sekcji, które były następująco zatytułowane: Wokół resocjalizacji; Gender i edukacja; Nauczyciele; Kondycja Uniwersytetu; Dziecko, dzieciństwo i wczesna edukacja; Wokół rodziny i wychowania; Matematyka; Tanatologia i śmierć; Edukacja, polityki inkluzji; Szkoły i uczniowie; Wokół pracy socjalnej; Wokół teorii – filozofia wychowania i pedagogika ogólna; Edukacja międzykulturowa; Edukacja i rynki; Wokół pedagogiki specjalnej; Edukacja i zmiana; Historia wychowania i oświaty; Edukacja i religie; Edukacja i sztuka; Pamięć i edukacja; Ciało i zmysłowość; Edukacja i praca; Zdrowie i edukacja; Alternatywy; Człowiek i nie-człowiek w kulturze; Instytucje.

Zaproponowanie tak licznych i różnorodnych tematycznie sekcji było bardzo interesującym rozwiązaniem, bowiem uczestnicy Zjazdu mieli bardzo wiele możliwości wybrania i uczestniczenia w wyżej wymienionych sekcjach. Prezentowane w nich referaty pozwalały również na podejmowanie przez naukowców ciekawych dyskusji i dzielenie się doświadczeniami badawczymi.

Bardzo interesującą formą przedstawiania dyskusji naukowej były także zaproponowane sympozja tematyczne. Odnosiły się one między innymi do takich zagadnień, jak: Edukacja dla inkluzyjnej Europy; Hermeneutyczne inspiracje dla edukacji, edukacyjne wyzwania dla hermeneutyki; Pedagogika seksualna – obszary zainteresowań badawczych; Dyskursywna konstrukcja podmiotu; Animacja kultury wobec wyzwań różnorodności i inkluzji; Wspieranie rozwoju uczniów na etapie wczesnoszkolnym. Diagnoza praktyk edukacyjnych w obszarze międzynarodowym i próby innowacji – implikacje dla edukacji wczesnoszkolnej.

Szkolne uwarunkowania efektywności kształcenia – prezentacja wyników I etapu badania podłużnego w szkołach podstawowych; Animacja kultury wobec różnorodności i inkluzji; Pedagogika społeczna w przestrzeni miejskiej. Wokół projektu „Wspólny pokój”; Kaszubskie praktyki edukacyjne: kultura – tożsamość – język; Ewaluacyjna funkcja egzaminów zewnętrznych – możliwości, ograniczenia, instrumenty.

Po raz pierwszy w ramach Zjazdu odbyło się Sympozjum Towarzystwa Historii Edukacji: Historia wychowania i oświaty.

Kolejną, bardzo ciekawą formą przedstawiania była sesja plakatowa, która odnosiła się do różnorodnej problematyki Zjazdu. Plakaty zostały umieszczone w holu budynku obrad, gdzie w czasie przerw można było zapoznać się z ich ciekawą tematyką.

Problematyka edukacji elementarnej była prezentowane między innymi w pięciu sekcjach zatytułowanych: *Dziecko, dzieciństwo i wczesna edukacja*. Tematyka zaproponowanych wystąpień dotyczyła między in-

## Sprawozdania z konferencji/Reports from Conferences

---

nymi takich zagadnień, jak: „Idź 6-latku do szkoły”... czyli o antyprzedszkolnej propagandzie w edukacji; Za i przeciw – dwa sposoby postrzegania wprowadzanej reformy edukacji w odniesieniu do przedszkoli i szkół podstawowych; Rola organizacji pozarządowych w zmniejszaniu różnic w edukacji przedszkolnej w Polsce AD 2013. Zmodyfikowany model mieszany czy prywatyzacja usług przedszkolnych?; Metoda projektów w edukacji wczesnoszkolnej jako strategia elastycznego podejścia do programu; Czy wczesna edukacja potrzebuje nauczycieli mężczyzn?; Obszary rozbieżności między dyskursem podręcznikowym a dziecięcym; Poprawność polityczna a marginalizacja zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym. Raport z badań na temat przekonań dorosłych; Przestrzenie dziecięcej sprawczości w przedszkolu, czyli o kreowaniu przez dzieci kultury rówieśniczej; Przedszkole jako przestrzeń demokratyczna – rzeczywistość czy mrzonka?; Decyzyjność dzieci w wieku przedszkolnym w wychowaniu instytucjonalnym – możliwości i realia.

Oprócz bogatej propozycji wykładów, referatów i dyskusji nie zabrakło elementów kulturalnych, uczestnicy Zjazdu mogli wysłuchać bardzo interesującego i wykonanego na wysokim poziomie Koncertu Chóru Akademickiego Uniwersytetu Gdańskiego, była również możliwość zwiedzenia miasta.

Uczestnikami tegorocznego Zjazdu byli także adiunkci i doktoranci Akademii Ignatianum w Krakowie, dla których było to cenne i owocne doświadczenie otwierające na współpracę z innymi ośrodkami naukowymi.

Podsumowując, należy zauważyć, iż tegoroczny VIII Zjazd Pedagogiczny PTP został organizacyjnie, logistycznie i wykonawczo ciekawie przygotowany, bowiem prezentował bardzo szerokie spektrum aktualnych badań prowadzonych w ośrodkach akademickich przez bardzo liczne grono pedagogów i badaczy edukacji. Wpisał się również w centralne, kluczowe problemy rozwoju edukacji współczesnej Europy i Polski. Tym bardziej że wspólne dzielenie się poglądami na edukację może tworzyć lepsze rozwiązania dla jej rozwoju.

Tatiana Konderak  
Szkoła Języków Obcych „Tina”

*Petit escargot porte  
sur son dos sa maisonnette,*  
czyli scenariusz zajęć  
z języka francuskiego  
dla przedszkolaków

«*Un petit escargot*<sup>1</sup>»  
*Petit escargot  
Porte sur son dos  
Sa maisonnette.  
Aussitôt qu'il pleut,  
Il est tout heureux,  
Il sort sa tete.*

**Temat: Petit escargot**

Cele ogólne:

- osłuchanie uczniów z językiem francuskim;
- kształtowanie umiejętności aktywnego słuchania;
- rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu;
- wdrażanie nowych słów w wypowiedź ustną;
- wyrabianie spostrzegawczości i umiejętności kojarzenia;
- utrwalenie poznanego słownictwa.

**Cele operacyjne:**

Dziecko:

- rozumie proste wypowiedzi nauczyciela, reaguje w sposób pokazujący zrozumienie poleceń;

<sup>1</sup> Utwór pochodzi z płyty *Comptines a chanter*, Editions Milan, octobre 2011.

## Nauczanie języków obcych dzieci Teaching foreign language to children

---

- potrafi wyrazić swoje samopoczucie, używając odpowiednich zwrotów i wyrażań;
- umie rozpoznać i nazwać uczucia i czynności na podstawie zdjęć, ilustracji i rysunków;
- potrafi samodzielnie i ze zrozumieniem zaśpiewać piosenkę „Petit escargot” – potrafi użyć nowo poznane słowa w grach i zabawach językowych;
- doskonali umiejętność słuchania ze zrozumieniem.

### **Metody pracy:**

- bezpośrednio i percepcyjne (prezentacja materiału) – TPR metoda reagowania całym ciałem – audiolingwalne;
- komunikacyjne i aktywizujące;
- wykorzystanie elementów teatru i dramy (inscenizacja piosenki) – gry i zabawy językowe.

### **Formy pracy:**

- praca z całą grupą – praca w zespołach i w parach;
- praca indywidualna.

### **Pomoce i środki dydaktyczne:**

- pluszowy ślimaczek;
- kolorowa ilustracja piosenki;
- płyta CD z jej nagraniem, magnetofon;
- podwójny zestaw 6 rysunków ilustrujących treść piosenki jak do gry w memo;
- przybory do zajęć plastycznych (plastelina, modelina, bibuła, papier kolorowy, blok rysunkowy, klej, nożyczki, kredki etc.);
- duży arkusz papieru do przyklejenia nań wszystkich ślimaczków;
- kolorowy, automatyczny parasol.

### **Przebieg zajęcia**

Część I wprowadzająca:

Dzisiaj na zajęcia przyjechał z Francji ślimaczek, który bardzo chce poznać polskie dzieci. Siada obok nauczyciela i uważnie się przysłuchuje. Nauczyciel przedstawia na początek dwoje dzieci, mówiąc: *Voilà Kasia et Voilà Adaś*. Następnie Adaś kontynuuje, przedstawiając wybraną koleżankę lub kolegę i ten z kolei, następną osobę. I tak, aż wszyscy zostaną przedstawieni.

Nauczyciel pokazuje dzieciom ilustracje piosenki o ślimaczku (zał. 1), pyta ich, jak myślą, o czym ona jest, po czym opowiada ją dzieciom po polsku. Następnie puszcza dwukrotnie nagranie piosenki. Wspólnie wymyślamy gesty do poszczególnych fraz piosenki.

Sluchając piosenki, dzieci i nauczyciel wykonują dowolną techniką ślimaczka. Mogą go pokolorować, narysować, zrobić z modeliny lub wyciąć z papieru kolorowego. Gdy skończą, siadamy w kole, a każde dziecko trzyma swojego ślimaczka. Nauczyciel pokazuje dzieciom swój rysunek, mówiąc: *Voilà mon petit escargot!* Wszyscy po kolei chwalą się po francusku swoimi pracami.

Dzieci z zamkniętymi oczami siedzą skulone na dywanie, trzymając schowane ślimaczki. W kogo plecy zapukam i zapytam *Qui est-la?*, ten odpowiada: *Petit escargot!*... i pokazuje swojego ślimaczka. Następnie dzielę dzieci w zależności od ilości na 2 albo 3 grupy. Dzieci siadają jeden za drugim. Na mój sygnał ostatnie dziecko puka w plecy kolegi pytając j.w.: *Qui est-la?*, a ten musi szybko odpowiedzieć: *Petit escargot!* i zapukać w plecy następnego dziecka. Kto uzyska odpowiedź na zadane pytanie biegnie i siada na początku. Grupa kończy, gdy dziecko, które siedziało na końcu rzędu, znów się tam znajduje.

*Abra-kadabra!* Wszystkie dzieci zamieniają się w ślimaczki. Zadaję dzieciom pytanie *Comment ça va petit escargot?* Zadaniem dzieci jest odpowiedzieć, używając zwrotów poznanych na wcześniejszych zajęciach: *Tres bien, merci; Ça va tres bien; Ça va bien, merci; Ça va pas du tout; Ça va comme ci comme ça.* Następnie uczniowie zadają sobie wzajemnie pytanie: *Comment ça va petit escargot?*

#### Część II utrwalająca materiał:

Na dużej kartce za pomocą masy mocującej przyklejamy wszystkie ślimaczki. Gdy skończymy, każdy podchodzi, pokazuje swojego ślimaczka mówiąc: *Voilà mon petit escargot avec tous ses petits amis!* (pokazując resztę prac).

Pokazuję dzieciom ilustracje z kolorowych gazet, widokówki lub zdjęcia, na których widać np. dziecko z tornistrem, tatę, mamę z dzieckiem na plecach, turystę z plecakiem etc. Mieszam je z innymi rysunkami. Następnie losuję jeden i pokazuję im. Zadaniem dzieci jest powiedzieć *Porte sur son dos!*, gdy tylko zauważą, że ktoś nosi coś na plecach.

Dzielimy grupę na trzy drużyny. Jednej z nich przyczepiamy na plecach wybrane karty memo do którejś z wcześniej poznanych utworów. Puszcza piosenkę „Petit escargot”. W tym czasie pozostałe grupy obserwują drużynę z rysunkami na plecach, która tańczy na środku. Dzieci,

które obserwują, starają się zapamiętać, jaki kto ma przyczepiony rysunek. Gdy piosenka się skończy, mówię *STOP* i wszystkie dzieci, które obserwowały, muszą jak najszybciej, i poprawnie powiedzieć, które dziecko, jaki miało na plecach rysunek, np. *Ania porte sur son dos «tres bien»*, *Wojtek porte sur son dos «j'espere que je suis dans le ton»*, etc. Za każdą dobrą odpowiedź, drużyna otrzymuje punkt.

Ćwiczenie dramowe: Każde dziecko otrzymuje od nauczyciela niewidzialny worek, a w tym worku..... no właśnie. Nikt nie wie, co w nim jest... Ale wiemy, że to „coś” jest raz ciężkie, raz kolczaste, raz milutkie. Zadaniem dzieci jest sobie wyobrazić, że niosą na plecach właśnie coś lekkiego / bardzo ciężkiego / gorącego / zimnego / milutkiego (propozycje podaje nauczyciel). Każde dziecko idąc, mówi *Je (le) porte sur mon dos!* pokazując to w sposób obrazujący uczucie, które temu towarzyszy.

Na kolejnych zajęciach możemy powtórzyć zabawę, dając dzieciom wolną rękę w wyborze przedmiotu, który znajduje się w niewidzialnym worku. Reszta może spróbować zgadnąć, co dane dziecko niesie w nim na plecach. Na pewno będzie dużo śmiechu, bo wyobraźnia dzieci nie ma granic.

Domki i ich właściciele (zał. 2 i 3). Naklejam każdego mieszkańca i każdy domek na osobnej, małej kartce, o takich samych rozmiarach. Rozdaję dzieciom domki. Kładę jednego z mieszkańców na środku, zaczynając zdanie, np.: *l'Indien est dans...*, a zadaniem dziecka, które ma pasujący do niego domek, jest go nim przykryć, mówiąc; .... *sa maisonnette!*

### Część III podsumowująca:

Dzieci słuchając piosenki, rysują domki. Nauczyciel może rozdać rysunki domków do pokolorowania dla najmłodszych uczniów. Następnie każde dziecko prezentuje swoją pracę, mówiąc: *Voila ma maison* lub *Voila ma maisonnette*. Trzeba zapamiętać, jak wyglądał czyj domek, gdyż będzie to potrzebne do kolejnej zabawy.

Wybieram trójkę dzieci (z ich domkami). Stają twarzą do grupy, a ja w tym czasie przyczepiam im domki na plecach. Jednemu dziecku jego własny domek, a pozostałej dwójce nie. Liczymy do trzech, i wybrana trójka odwraca się teraz plecami do dzieci, znowu liczymy szybciutko do 3 i ponownie stają twarzą do dzieci. Pytam: *Qui porte sur son dos sa maisonnette?* Za każdą dobrą odpowiedź całym zdaniem np.: *Adaś porte sur son dos sa maisonnette!*, dzieci liczą sobie punkt. Aż każdy zdobędzie 10 punktów i wtedy... NAGRODA!

Przygotowuję wycinki z gazet przedstawiające mężczyzn wesółych, roześmianych i poważnych oraz rysunki ślimaczków uśmiechniętych od ucha do ucha... Wkładam je do magicznego woreczka, mówiąc za każ-



dym razem *Il est tout heureux!*, albo *Il n'est pas tout heureux!* w zależności od obrazka.

Wybieramy do zabawy jednego chłopca, a pozostałe dzieci dzielimy na małe grupki. W magicznym woreczku są rysunki przedstawiające dzieci wesole, zmoczone, smutne i zmęczone (zał. 4). Chłopiec losuje jeden rysunek i musi pokazać odpowiednią minę. Reszta ma jak najszybciej odgadnąć i powiedzieć, jakie uczucie pokazuje, np.: *Il est tout heureux / Il est tout triste* etc. Za każdą dobrą odpowiedź – punkt dla drużyny.

Teatrzyk. Dzieci inscenizują piosenkę.

Propozycje zabaw językowych do wykorzystania:

Ćwiczenie dramowe. Na zajęcia przynoszę mój kolorowy parasol, bo podobno dzisiaj w przedszkolu będzie padał niewidoczny deszcz, który jednak wszystko moczy! Zaczynam zdanie: *Aussitôt qu'il pleut...* rozkładam parasol... *j'ouvre le parapluie!*, a dzieci przybiegają do mnie schronić się pod parasolem, bo zmokną! Mój parasol ma taki czarodziejski przycisk, i gdy się go naciśnie, mówiąc zaklęcie, to parasol otwiera się sam. Każdy może spróbować, trzeba tylko powiedzieć magiczne zaklęcie, czyli pierwszą część zdania *Aussitôt qu'il pleut...*, a my dodamy chórem drugą część... *j'ouvre le parapluie!* i znów schowamy się pod parasolem!

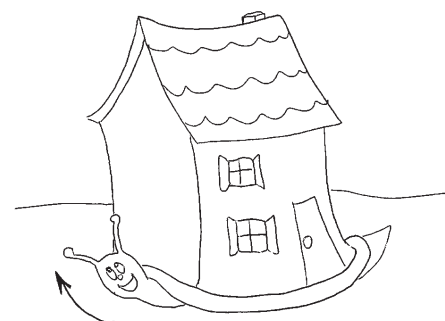
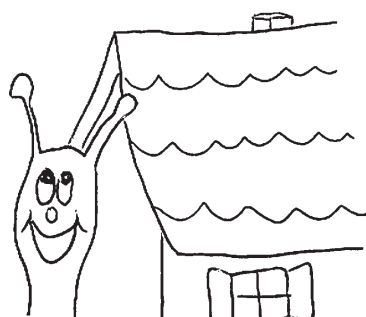
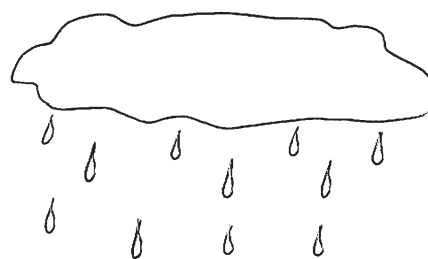
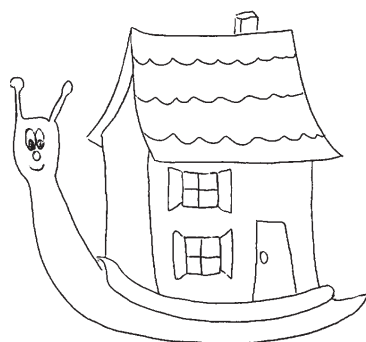
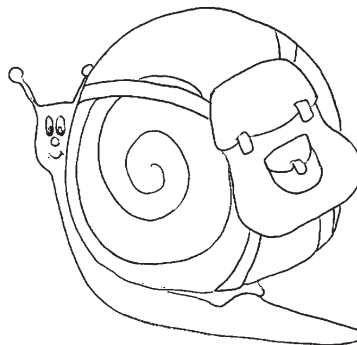
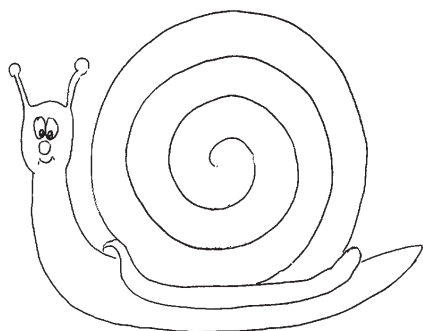
Pytamy dzieci, czy wiedzą, lub wyjaśniamy im, jakie zmiany zachodzą po deszczu w przyrodzie; trawa szybciej rośnie, na wiosnę wszystko się zieleni. Możemy to pokazać na przykładzie zabawy zwanej roślinką. Będziemy rosnać jak roślinki po deszczu, powtarzając zdanie: *Aussitôt qu'il pleut, je grandis*. Dobrze jest to zrytmizować; *aussitôt qu'il pleut* (5 sylab), *je grandis* (3 sylaby) mówiąc od szeptu i pozycji kucającej, coraz głośniej, i coraz szybciej, aż do wyskoku wielkich roślinek!

Kto lubi deszcz? Jak się czujesz, gdy zaczyna padać? *Je suis content (e), je ne suis pas content (e), je suis triste*. (zał.4) Uczniowie mówią zwrot *Aussitôt qu'il pleut...* i dodają dowolne zakończenie wykorzystując w/w wyrażenia.

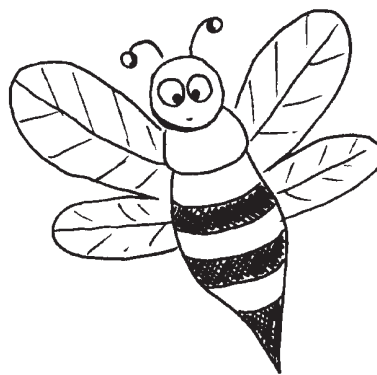
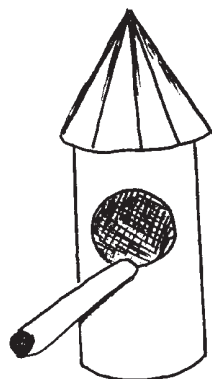
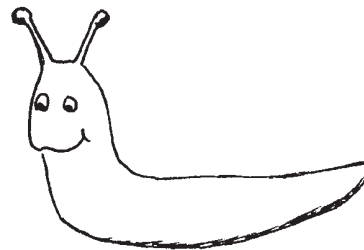
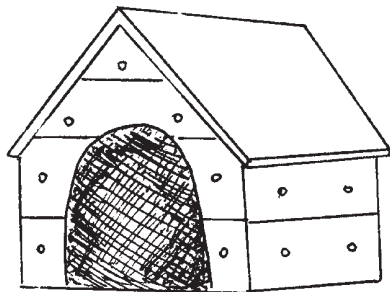
Można wprowadzić kilka podstawowych czynności (*je danse, je chante, je saute* etc) – przykładowe w załączniku nr 5. Każde dziecko może ułożyć wówczas własne zdanie, np.: *Aussitôt qu'il pleut, je chante!*

Wykorzystując w/w czynności, można zabawić się w pantomimę. Najpierw ja podaję jakieś zdanie, a dzieci wykonują daną czynność, np. *Aussitôt qu'il pleut...* (robimy z rąk parasol nad głową) ... *je saute!* (skaczymy). Potem ktoś z dzieci układa zdanie, a ja wykonuję czynność z pozostałymi uczniami.

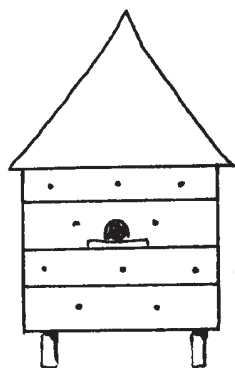
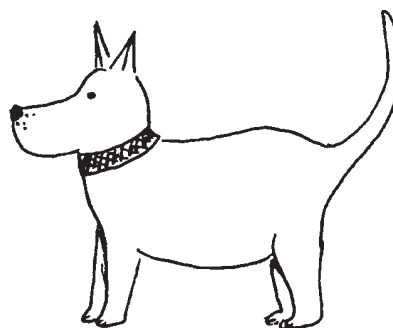
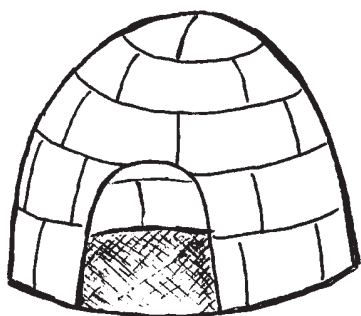
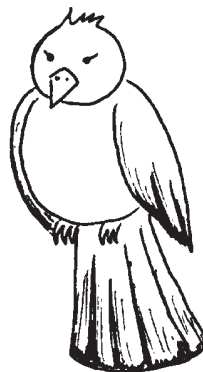
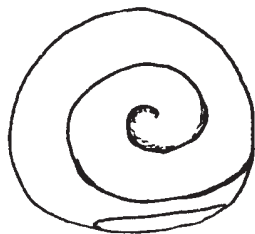
Zał. 1



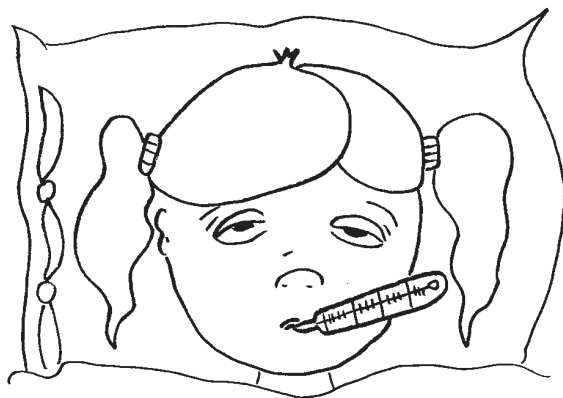
Zař. 2



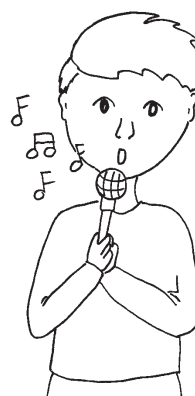
Zał. 3



Zař. 4



Zał. 5



## Z wizytą na kameruńskiej ziemi

wywiad z s. Reginą  
przebywającą od 14 lat  
na misjach w Kamerunie,  
rozmawia Martyna Szczotka

**Martyna Szczotka:** Kamerun to dla mieszkańca Polski miejsce zupełnie nieznanne. Z siostry opowieści wynika jednak, że w państwie tym jest wszystko, co w Afryce urzeka... ludzie, przyroda, kultura. Czy mogłaby nam siostra przybliżyć nieco ten kraj?

**Siostra Regina:** Kamerun to państwo położone w sercu Afryki, zaledwie 300 km od równika. Jest dwa razy większy od Polski. Społeczeństwo, w którym żyjemy, nie ma możliwości pracy zarobkowej. Żyją z uprawy i z tego, co sobie sami upolują. Jest to region południowo-wschodni, czyli najbiedniejszy. Część zachodnia jest bardziej rozwinięta. Ludzie nie mają możliwości sprzedaży swoich zbiorów, dlatego niewielu z nich prowadzi plantację bananów, manioku. Duża odległość do miast, gdzie jest rynek zbytu i brak dróg zniechęca kupców i naszych mieszkańców. Ludzie są życzliwi, otwarci w stosunku do nas.

**MS:** Czy mogłaby nam siostra uchylić rąbka tajemnicy i powiedzieć, co spowodowało, że siostra pojechała do tak odległego zakątka Ziemi?

**SR:** Na wielki Jubileusz 2000 roku, jako dar dla Kościoła, nasze Zgromadzenie Sióstr Opatrzności Bożej otworzyło tam placówkę misyjną. Na prośbę ordynariusza diecezji Doume Bong-Mbang Ks. Bpa Jana Ozgi podjęliśmy pracę w Prefekturze Messamena w Katolickiej Misji w wiosce Essiengbot. Jest to mała wioska położona na wschodzie Kamerunu w środku lasu tropikalnego. Wspólnie z innymi siostrami prowadzimy tam przedszkole i szkołę podstawową katolicką, do których uczęszczają dzie-

## Z wizytą w.../Visiting the...

---

ci z naszej i sąsiednich wiosek. Dla wielu dzieci szkoła jest prawdziwą rodziną. Pracujemy jako pielęgniarki i położne w ośrodku zdrowia, prowadzimy warsztat kroju, szycia i wyszywania, gdzie młode matki uczą się i wyszywają obrusy, które potem sprzedają.

**MS:** Siostra odpowiedzialna jest za funkcjonowanie przedszkola i szkoły podstawowej?

**SR:** Tak, gdy przyjechałam do Kamerunu, przedszkole liczyło 20 dzieci, natomiast szkoła 100 uczniów. Na początku nie miałam żadnego doświadczenia w zakresie organizacji i zarządzania tego typu placówkami. Z pomocą tamtejszego dyrektora szkoły zaczęłam poznawać tajniki szkoły kameruńskiej. Początkowo moja praca polegała głównie na poszukiwaniu dzieci, które w trakcie roku szkolnego zamiast uczęszczać na zajęcia do przedszkola zostawały w domach. Rozmawiałam z rodzicami, pytałam, dlaczego nie posyłają dzieci na zajęcia. Wkrótce okazało się, że było dużo dzieci, które pozostawały w wiosce, ponieważ rodzice nie mieli pieniędzy. Szkoły publiczne istnieją, ale często nie ma w nich zajęć, ponieważ nie ma nauczyciela. Nauczyciel, który jest odpowiedzialny za klasę lub dyrektor wyjeżdża po swoje wynagrodzenie do oddalonej o 300 km stolicy i jeżeli jedzie raz w miesiącu to zwykle jest nieobecny dwa tygodnie więc ta szkoła praktycznie nie istnieje. Rodzice nie mieli więc zaufania, aby wysyłać dzieci do tych szkół, natomiast do naszej nie mieli funduszy. W miarę upływu czasu starałyśmy się promować naszą placówkę również w Polsce. Znaleźli się ludzie, którzy objęli te dzieci zwłaszcza sieroty i dzieci z rodzin wielodzietnych tzw. Adopcją na odległość. Dzięki temu nasze przedszkole i szkoła zaczęły się rozwijać i liczba dzieci z roku na rok zwiększa się. W tej chwili mamy 250 uczniów w szkole i 90 dzieci w przedszkolu.

**MS:** A ile grup wiekowych liczy przedszkole?

**SR:** W przedszkolu dzieci podzielone są na trzy grupy. Są maluchy, średniaki i starszaki. Pracują dwie panie nauczycielki i pani dyrektor. W przedszkolu przebywają dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Od 6 do 12 roku życia dzieci uczęszczają do szkoły podstawowej. Szkoła podstawowa, podobnie jak u nas, liczy 6 klas i za każdą klasę odpowiedzialny jest 1 nauczyciel.

**MS:** Jak liczne są grupy przedszkolne?

**SR:** W tym roku w najstarszej grupie było 28 dzieci, natomiast średnia grupa liczyła ponad 40 i reszta dzieci to maluchy.

**MS:** W przedszkolach w Polsce obowiązują pewne kryteria przyjęcia dziecka do przedszkola, a jak ta sytuacja wygląda w Kamerunie? Czy



muszą być spełnione jakieś konkretne wymagania, aby dziecko mogło rozpocząć naukę w przedszkolu?

SR: Tak, musimy przyjąć dziecko z aktem urodzenia. I tutaj mamy problem. Zdarza się, że przyjmując dziecko z kawałkiem papieru z imieniem i nazwiskiem. Często bywa tak, że rodzice nie pamiętają, kiedy dzieci się urodziły. Często są utrudnienia ze strony instytucji państwowych, urzędników, którzy nie chcą od razu wystawiać aktów urodzenia i potem po upływie czasu trzeba dodatkowo płacić za te dokumenty. Oprócz tego rodzice muszą płacić chesne. Ta opłata za pobyt dziecka w przedszkolu na cały rok wynosi ok. 150 zł. Rodzice adopcyjni wpłacają 200 zł, ponieważ w tej kwocie jest jeszcze ubranko dla dzieci i podstawowe przybory np. ołówek, zeszyt, woreczek.

MS: Czy w przedszkolu obowiązuje dzieci jakiś strój?

SR: Tak, wszystkie dzieci mają zielone fartuszki.

MS: Proszę nam powiedzieć jak, wygląda plan dnia w przedszkolu?

SR: Dzieci rozpoczynają zajęcia o 7.30, kończą o 13.30. Spotykamy się zwykle przed budynkiem, gdzie są wspólne zabawy, tańce, śpiewy, zabawy ruchowe na świeżym powietrzu (chyba że pada deszcz, więc wtedy zajęcia odbywają się w budynku). Gdy wszystkie dzieci się zjedną to o 8.00 zaczynamy dzień wspólną modlitwą, a następnie w języku francuskim śpiewamy hymn narodowy. Dzieci uczą się też języka angielskiego i przynajmniej raz w miesiącu śpiewamy hymn również w języku angielskim. Po tej części dzieci wchodzi do sal, każde do swojej grupy. Do tej pory dysponowaliśmy tylko dwiema salami, więc najstarsza grupa była na jednej sali, a średniaki i maluchy razem. Od tego roku zaczynamy budować trzecią salę. Zwykle pierwsze zajęcia mają na celu zapoznanie z panią nauczycielką, z budynkiem, dzieci uczą się, w jaki sposób należy się zachowywać w przedszkolu, poznają ogród, uczą się, jak pielęgnować rośliny. Trwa to ponad miesiąc... Mamy jeszcze jeden problem, gdyż często do końca października rodzice zapisują dzieci do przedszkola czy do szkoły. Dlatego ten nasz program jest taki wydłużony, gdyż czekamy na dzieci, które jeszcze dojdą spóźnione. Podczas zajęć dzieci zazwyczaj obserwują, co nauczycielka pokazuje, pisze na tablicy, a następnie powtarzają za nią. Dodatkowo mogą to sobie utrwalić w swoich książkach. Każde dziecko, oprócz podręcznika, ma również tabliczkę, na której odwzorowuje to, co nauczycielka pisze na tablicy (na początku są to głównie kreśli, kropki, potem literki), a na końcu wykonuje to w zeszycie.

MS: Jakie zajęcia dydaktyczne prowadzą nauczyciele w przedszkolu? Czy zwraca się uwagę na rozwój naturalnych talentów dzieci?

## Z wizytą w.../Visiting the...

---

**SR:** Dzieci mają zajęcia plastyczne, podczas których rysują, malują. Staramy się, aby w tym obszarze też mogły się rozwijać, dbamy o różne materiały plastyczne (mają farby, kredki). Są zajęcia muzyczne, nie mamy żadnych instrumentów, jedynie tam tamy, które służą do wystukiwania rytmów. Oprócz tego dzieci dużo śpiewają, tańczą. Jest matematyka, gdzie uczą się pisać cyferki od 1-10, a w najstarszej grupie od 1-20. Dodawanie i odejmowanie ma miejsce dopiero w szkole. Mają zajęcia praktyczne gdzie poznają różne kwiaty, warzywa, drzewa. Jest plac zabaw, piaskownica, zabawki i huśtawki. Wszystkie dzieci na przerwie gromadzą się w ogródku, gdzie nauczycielka czuwa nad ich bezpieczeństwem. Dzieci ze szkoły mają swój ogród, a przedszkolaki swój. Raz w tygodniu jest katecheza, która trwa 20 minut w każdej grupie. Może odbywać się w klasie, można pójść do kościoła, a czasem odbywa się w naszej domowej kaplicy. Każda nauczycielka ma tzw. zeszyt pedagogiczny i według niego prowadzi zajęcia. W przedszkolu i szkole obowiązuje schemat tygodniowy i według niego wszyscy nauczyciele realizują swój program. Są dwie przerwy 30 minutowe, wtedy dzieci mają czas na zabawę w ogrodzie, jeśli mają coś do zjedzenia to też mogą sobie w tym czasie zjeść. Od dwóch lat prowadzimy zajęcia komputerowe, zarówno w przedszkolu, jak i szkole, jednakże dzieci uczą się o komputerach jedynie z podręczników. W przyszłym roku planujemy zakup komputera. Trzy lata temu wprowadziłyśmy do programu język angielski. Nauczycielki, które pracują w przedszkolu, nie znają języka angielskiego więc zawsze „wypożyczamy” nauczyciela ze szkoły.

**MS:** A jak traktowane są dzieci szczególnie uzdolnione?

**SR:** Dla dzieci szczególnie uzdolnionych nie ma dodatkowych zajęć. Gdy widzimy, że dziecko jest uzdolnione, to wtedy przyspieszamy jego pójście do szkoły o rok wcześniej. To rzadko się zdarza. Ma miejsce tylko wtedy, kiedy rodzice w domu rozmawiają z dzieckiem w języku francuskim, bo na wsi mają swój język plemienny, którym się posługują. Dziecko, które nie rozmawia w domu po francusku nie rozumie nauczycielki, kiedy przychodzi do przedszkola.

**MS:** Czy dzieci, które mają trudności w uczeniu się, mogą liczyć na dodatkową pomoc?

**SR:** W przedszkolu nie, natomiast w szkole podstawowej tak. W dwa dni, kiedy dzieci wcześniej kończą lekcje, zostają po dwie godziny i nauczyciel prowadzi z nimi zajęcia dodatkowe. Jako nagrodę otrzymują jedzenie.

**MS:** Murzynek Bambo z wiersza Juliana Tuwima to pilny uczeń i psotnik stroniący od pracy. Czy tak właśnie postrzega siostra dzieci w Kamerunie?

SR: Nie. Dzieci muszą bardzo dużo pracować – pomagają swoim rodzicom. Przynoszą drewno z buszu do rozpalenia ogniska, chodzą po wodę do źródła albo do rzeki. Dzieci pracują również w polu. Najpierw przy uprawie, a potem przy zbiorach. Jedynie w niedzielę mają chwilę czasu wolnego na zabawę z rówieśnikami.

MS: Pomimo że nawet małe dzieci muszą pracować, myślę jednak, że jak wszystkie dzieci, również dzieci w Kamerunie lubią się bawić. Jakie zabawy są najpopularniejsze?

SR: Przede wszystkim bardzo lubią grać w piłkę, zarówno chłopcy, jak i dziewczynki, lubią huśtawki i zabawy w piaskownicy. W przedszkolu mają różnego rodzaju klocki, układanki, lalki, samochody. Puzzle są za trudne, natomiast uczniowie w szkole korzystają z nich. W miarę możliwości staramy się uzupełniać wyposażenie przedszkola.

MS: Co dzieci wiedzą o swoich rówieśnikach z innych krajów?

SR: W trakcie urlopu często odwiedzam szkoły w Polsce i opowiadam dzieciom o ich kameruńskich rówieśnikach. Staram się pokazać podobieństwa i różnice między nimi a ich kolegami w Kamerunie. Po tem, jak wracam tutaj, pokazuję im zdjęcia i opowiadam o Polsce.

MS: Przedszkole i rodzina to dwa podstawowe środowiska wychowawcze, dlatego powinno istnieć między nimi świadome i celowo zorganizowane współdziałanie. A jak wygląda współpraca z rodzicami w Kamerunie?

SR: Rodzice podchodzą z rezerwą, nie wykazują naturalnego zainteresowania dzieckiem, nie szukają informacji na temat jego rozwoju, samopoczucia. Mają do nas zaufanie, bo przyprowadzają dzieci, ale nie mają poczucia, że ich dziecko robi coś ważnego w przedszkolu, więc może warto pójść i zobaczyć. Takim wyjątkowym dniem są „Jaselka” i one cieszą się ogromnym zainteresowaniem ze strony rodziców. W tym dniu dzieci recytują wiersze, śpiewają, wspólnie przygotowujemy stroje do przedstawienia. Jest posiłek i wszyscy otrzymują małe prezenty. Przed Wielkanocą nie organizujemy dodatkowych spotkań z rodzicami. Dzieci otrzymują obrazki wielkanocne i zanoszą je do domu. Ponadto w przedszkolu mamy kąciak, w którym eksponujemy prace dzieci. Głównie to wszystko dzieci wykonują w zeszytach i rodzic, jeśli nawet rzadko przychodzi po dziecko, to na koniec roku ma udokumentowane, co ono robiło przez cały rok w przedszkolu. Staramy się angażować rodziców przy pracach remontowych, przy porządkach, aby czuli się potrzebni, odpowiedzialni za istnienie przedszkola czy szkoły.

## Z wizytą w.../Visiting the...

---

**MS:** Jak wygląda kwestia posiłków, czy dzieci są dożywiane?

**SR:** Trzy razy w tygodniu organizujemy dla dzieci jedzenie. Zwykle jest to mleko i tzw. Beignet, czyli nasz pączek, który dzieci dostają po pierwszej przerwie. W środy i piątki dzieci kończą zajęcia o godzinę wcześniej, więc w tych dniach nie ma posiłku.

**MS:** Jakie kwalifikacje mają nauczyciele wychowania przedszkolnego w Kamerunie?

**SR:** Kwalifikacje są niskie. 5 lat temu zostali odesłani wszyscy nauczyciele, którzy ukończyli szkołę podstawową. Ostatnio te wymagania wzrosły i po szkole podstawowej są 4 lata liceum, po których młodzież zdaje tzw. małą maturę i wtedy mogą być zatrudnieni jako nauczyciele. Ja w swoim przedszkolu mam nauczycielkę, która uczy od ponad 30 lat i ukończyła tylko szkołę podstawową. Jest tuż przed emeryturą, ma duże doświadczenie, dzieci ją lubią, sama się dokształcała. Jestem z niej zadowolona, ma podejście bardzo matczyne. Pozostałe nauczycielki mają ukończoną już szkołę średnią.

**MS:** Jak wygląda problem świadomości potrzeby utrzymania higieny?

**SR:** To jest ogromny problem! Wielu rodziców nie troszczy się o żywienie i higienę dzieci, a duża część z nich choruje na malarię. Oprócz tego występują grzybice, robaczyce, przeziębienia.

**MS:** Z jakimi największymi problemami siostry borykają się na co dzień?

**SR:** Przede wszystkim problemy materialne. Rodzice opłacają czynsz, natomiast wszelkie inne pomoce do zajęć musimy organizować sobie same... remonty, krzeselka, stoliki, zabawki. Dlatego piszemy projekty i wysyłamy do Polski, Francji czy do innych krajów. Staramy się to wszystko organizować na miarę naszych potrzeb. Nie ma światła, wody bieżącej, dróg, więc nie mamy możliwości korzystania z audiowizualnych pomocy jedynie wtedy, gdy włączamy nasz agregat, ale to się zdarza rzadko więc tak naprawdę dzieci korzystają głównie z podręczników, plansz. Mamy pieniądze na budowę trzeciego budynku i od września rozpoczynamy budowę, natomiast nie mamy pieniędzy na jego wyposażenie. Poza tym chcemy urządzić bibliotekę i mamy pieniądze na remont budynku, ale brakuje funduszy na zakup książek, czasopism czy komiksów dla dzieci.

**MS:** Życzę zatem dużo zdrowia, przychylności osób wspomagających i realizacji celów, o których siostra wspomina. Dziękuję jednocześnie za wspianiały przykład służby dzieciom, mimo wszystko w niewspół-

miennie trudniejszych warunkach niż te, do których przywykliśmy w Polsce. Bardzo proszę zapewnić dzieci w Kamerunie o sympatii, którą darzone są przez dzieci w Polsce. Dziękuję za budujące świadectwo i rozmowę.



1. Przedszkole w wiosce Essiengbot



2. Jasełka w wykonaniu dzieci przedszkolnych

Z wizytą w.../Visiting the...

---



3. Siostra Regina podczas zajęć z dziećmi



4. Posiłek w przedszkolu

Joanna Miklas

Koło Naukowe Ars Educandi, Akademia Ignatianum

## „Razem możemy więcej”

Z wizytą w Świetlicy Środowiskowej  
dla Dzieci i Młodzieży  
im. św. Wincentego à Paulo  
w Krakowie

Świetlica im. św. Wincentego à Paulo, jest jedną z wielu placówek prowadzonych przez Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia im. św. Wincentego à Paulo na terenie miasta Krakowa. Jest to placówka wsparcia dziennego mieszcząca się przy ulicy Warszawskiej, która funkcjonuje od ponad 23 lat. Organizacja pracy na jej terenie inspirowana jest wskazówkami wychowawczymi zaproponowanymi przez założycieli Zgromadzenia. To na jej terenie w godzinach popołudniowych dzieci i młodzież mogą spędzać swój czas po powrocie ze szkoły. Prowadzona placówka ma na celu pomagać dzieciom w nauce, wspierać w zdobywaniu wiedzy, rozwijać ich umiejętności i zainteresowania, dbać o rozwój fizyczny i duchowy oraz towarzyszyć w harmonijnym rozwoju poszczególnym wychowankom.

Jak w rzeczywistości wygląda praca w tej Świetlicy? Przekonać mogłam się, uczestnicząc w zajęciach organizowanych dla dzieci i młodzieży w ciągu kilku ostatnich miesięcy.

Sama placówka mieści się w dwóch budynkach. Zajęcia odbywają się w salach poszczególnych grup, które są podzielone ze względu na wiek: dzieci najmłodsze, klasy 1-3 i 4-6 szkoły podstawowej oraz młodzież gimnazjalną. Każdego dnia plan pracy jest taki sam. Dzieci, jak i młodzież, zaraz po przyjeździe ze szkoły odrabiają swoje prace domowe. Następnie po godzinie 15.30 spożywają posiłek wraz ze wszystkimi członkami świetlicy. Po czym wszyscy uczestniczą w krótkiej modlitwie, po której wracają do swoich obowiązków, takich jak doskonalenie umiejętności niezbędnych na danym etapie edukacyjnym. Tak dzieje się zazwyczaj z dziećmi

## Z wizytą w.../Visiting the...

---

z klas 1-3 szkoły podstawowej. Wszyscy wychowankowie, którzy odrobili wcześniej swoje prace domowe mogą wziąć udział w zajęciach rekreacyjnych. O godzinie 17.00 nadchodzi upragniony przez wszystkich czas na zajęcia dodatkowe. Każdy uczestnik świetlicy może dowolnie wybrać zajęcia artystyczne, techniczne, muzyczne czy sportowe. Tygodniowy plan pracy, mimo stałego schematu, jest bardzo elastyczny i różnorodny, głównie dzięki współpracy placówki z licznymi wolontariuszami.

Także dzieci z klas 1-3 szkoły podstawowej biorą czynny udział w zajęciach proponowanych przez kadrę. Zachęcane są do uczestnictwa we wszystkich organizowanych zajęciach, które są dostosowane do ich możliwości. Każde z dzieci wybiera jedno bądź więcej zajęć dodatkowych, w których uczestniczy w ciągu danego roku szkolnego. Tok prowadzonych zajęć ma charakter zindywidualizowany. Jednego popołudnia odbywają się zajęcia plastyczne, innego techniczne, muzyczne, a jeszcze innego wspinaczkowe czy łucznicze. Czasem zdarzają się również zajęcia na basenie czy rozgrywki squasha. Zaś poza tygodniem szkolnym – w weekendy odbywają się zajęcia sekcji turystycznej: wycieczki po Krakowie i najbliższej okolicy.

Dzięki tak zorganizowanej pracy wychowankowie świetlicy mają możliwość uczenia się wrażliwości na otaczający ich świat oraz kulturę danego regionu, spostrzegawczości, współpracy w grupie zróżnicowanej wiekowo, spędzania wspólnie wolnego czasu. Udział w zajęciach turystycznych między innymi pozytywnie wpływa na kształtowanie umiejętności orientowania się w terenie. Natomiast podczas zajęć wspinaczkowych dzieci uczą się wytrwałości w walce ze swoimi słabościami, zarówno fizycznymi, jak i psychicznymi, a także dzielnego zmagania się z otaczającą je rzeczywistością oraz zdrowego współzawodnictwa.

Założenia pracy zaproponowane przez św. Wincentego à Paulo i św. Ludwikę de Marillac są niezwykle aktualne także dziś. Dostrzegalne jest to na co dzień w placówce. Jej działalność nie polega na wyłącznej pracy kadry wychowawczej, lecz także współpracy z wolontariuszami, rodzinami oraz organizacjami współtworzącymi długotrwały i wielokierunkowy plan pracy z dziećmi i młodzieżą. To także aktywne uczestniczenie podopiecznych świetlicy w całym procesie wychowania. Celem jest wychowanie jednostek zdolnych do zrozumienia otaczającego je świata i życia w szerszym społeczeństwie. To wzajemna nieustanna mobilizacja w pracy nad własną przyszłością. Uczenie się od siebie wzajemnie, wciąż czegoś nowego. To wreszcie, jak głosi hasło zeszłorocznych wakacji, towarzyszące dzieciom i wychowawcom przez cały rok szkolny: „Dopóki walczysz, jesteś zwycięzcą!”.



Agata Arkabus  
PBP RODN „WOM” w Częstochowie

## Wychowanie do dialogu

Zestawienie bibliograficzne  
w wyborze sporządzone w oparciu  
o zbiory Publicznej Biblioteki Pedagogicznej  
RODN „WOM” w Częstochowie i jej filii

### Książki

Adrian Beata, *Kultura szkoły: w poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2011.

Banaszkiewicz Teresa, Szlufik Władysław, Pękała Anna (red.), *Z najnowszych badań nad wczesną edukacją dziecka*, Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2003.

Białek Ewa D., *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2009.

Bochno Ewa, *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2004.

Day Christopher, Kościuczuk Tomasz (przeł.), *Nauczyciel z pasją: jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Dudzikowa Maria (red.), *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 1996.

## Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

---

Dymara Bronisława (red.), *Dziecko w świecie współdziałania. Poszukiwanie podstaw samorządności, współdziałania, demokracji*, Cz. 1, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2001.

Dymara Bronisława (red.), *Dziecko w świecie współdziałania. W stronę praktyki edukacyjnej*, Cz. 2, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2001.

Dymara Bronisława, *Dziecko w świecie edukacji: podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2009.

Dymara Bronisława, *Dziecko w świecie edukacji: przykłady zajęć kompleksowych: bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia*, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2009.

Dyrda Beata (red.), *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży: poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2004.

Ernst Ken, Troczyński Józef (przeł.), *Szkolne gry uczniów: jak sobie z nimi radzić*, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa [b.r.w.].

Gajdzica Zenon, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2011.

Gaś Zbigniew B., *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.

Grzegorzewska Maria Katarzyna, *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Harnisch Günter; Elżbieta Sujak (przeł.), *Podróże w wyobraźni: jak pomagać dzieciom w uzyskaniu wewnętrznego spokoju*, Instytut Wydaw. Pax, Warszawa 2001.

Hornby Garry, Hall Eric, Hall Carol, Jolanta Bartosik (przeł.), *Nauczyciel wychowawca*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Jundziłł Elżbieta, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży: diagnoza zaspokojenie*, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003.

Karasowska Aleksandra, *Jak budować porozumienie i współpracę w szkole?* Wydaw. Edukacyjne PAMPAMEDIA, Warszawa 2010.

Karkowska Magda, *Nauczyciel i uczeń: interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2005.

Kępski Czesław (red.), *Praca opiekuńczo-wychowawcza w szkole i innych instytucjach oświatowych*, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.

King Gail, Jolanta Bartosik (przeł.), *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Klus-Stańska Dorota, Bronk Dorota, Malenda Anna (red. nauk.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Wydaw. Akademickie Żak Teresa i Józef Śnicciński, Warszawa 2011.

Kretschmann Rudolf, Kornelia Kirschner-Liss, Joanna Mink (przeł.), *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2003.

MacKenzie Robert J., Waśkiewicz Olena (przeł.), *Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić? Jasne reguły pomagają wychowywać*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Mróz Justyna, Kaleta Kinga (red.), *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela*, Wydaw. Pedagogiczne ZNP, Kielce 2012.

Pyżalski Jacek, Merecz Dorota (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli: pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2010.

Rogers Bill, Janowska Zofia (przeł.), *Trudna klasa: opanować, wychować, nauczyć...*, Wydaw. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006.

Rutkowiak Joanna (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, PWN, Warszawa 1992.

## Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

---

Sałaciński Lech, Thiem Wolfgang (red. nauk.), *Szanse na sukces w szkole. Nauczyciel wobec nowych wymagań*, Oficyna Wydaw. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003.

Sokołowska Ewa, *Jak postępować z agresywnym uczniem: zmiana sposobu myślenia i postępowania*, Wydaw. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2007.

Strycharska-Gać Berta, *Za szkolnym progiem*, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

Szlufik Władysław, Banaszkiewicz Teresa, Pękała Anna (red.) *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*, Wydaw. Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2004.

Śliwerski Bogusław, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2003.

Śnieżyński Marian, *Dialog edukacyjny*, PAT, Kraków 2001.

Śnieżyński Marian, *Dialog w rodzinie*, WAM, Kraków 2012.

Śnieżyński Marian, *Zarys dydaktyki dialogu*, PAT, Kraków 1998.

Tyrała Paweł, *Metodyka wychowania: bliżej nauczycielskiej prakseologii*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2001.

Włodarski Ziemowit, Hankala Andrzej, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Podręcznik dla studentów szkół pedagogicznych i nauczycieli, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2004.

Zubrzycka-Maciąg Teresa, Wosik-Kawala Danuta, *Wychowanie w szkole: wskazówki dla nauczycieli*, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.

### Artykuły

Ablewicz Krystyna, *Antropologiczna podstawa wychowania, czyli sytuacja wychowawcza jako szczególne spotkanie dwóch osób*, [w:] *Pedagogika wiary*, red. Hajduk Andrzej, Mółka Janusz, WAM, Kraków 2007, s. 11-22.

Bednarczyk Barbara, *Poznaj siebie i innych*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” (2001)1, s. 46-48.

Bernacka Ryszarda Ewa, *Nauczyciel – mistrz*, „Psychologia w Szkole” (2007)2, s. 13-20.

Brom Gabriela, *Kontrakt wychowawczy i jego wpływ na kształtowanie osobowości ucznia*, „Biuletyn Oświatowy” (2003)4, s. 51-54.

Broszkiewicz Agata, Piotrowski Marek, *Arkusze zachowania się ucznia jako metoda poznawania ucznia i jego problemów*, „Kwartalnik Edukacyjny” (1998)2, s. 44-51.

Budzyńska Izabela, *Dwie strony barykady: nauczyciele i uczniowie*, „Emocje” (2012)1, s. 37-39.

Chrost Sławomir, *Dialog – moda czy konieczność?* „Nauczanie Połączkowe” (2009/2010)1, s. 52-54.

Czupryk Rafał, *Wartość dialogu w wychowaniu*, „Kwartalnik Edukacyjny” (2009)2, s. 20-26.

Deptuła Maria, *Jak podnieść skuteczność wychowawczą szkoły?* „Nowa Szkoła” (2005)8, s. 37-44.

Gruszczyk-Kolczyńska Edyta, *Jak dzieci dowiadują się, co można, a czego nie można? O wychowaniu zamierzonym i niezamierzonym*, „Bliżej Przedszkola” (2010)10, s. 10-14.

Hankała Andrzej, *Poznanie ucznia jako warunek skuteczności oddziaływań wychowawczych nauczyciela*, „Ruch Pedagogiczny” (2006)1/2, s. 41-49.

Horbowski Adam, *Dialog jako metoda działalności wychowawczej w nowej strategii edukacyjnej*, „Kwartalnik Edukacyjny” (2002)2, s. 19-25.

## Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

---

Jagła Aleksandra, *Jak pomóc dzieciom rozwiązywać ich dziecięce problemy?* „Życie Szkoły” (2012)3, s. 33-35.

Janowska Janina, *Nauczyciel może pomóc*, „Psychologia w Szkole” (2011)3, s. 31-34.

Kalka Paulina, *Budowanie dobrego kontaktu: o skutecznych technikach komunikowania się z uczniami*, „Głos Pedagogiczny” (2010)12, s. 16-18.

Klonowska Natalia, Zienowicz Aleksandra, *Sposób na porozumienie*, „Psychologia w Szkole” (2013)1, s. 73-77.

Koć-Seniuch Genowefa, *Dialog w edukacji i wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny” (2002)5/6, s. 5-10.

Kozłowski Waldemar, *Chwalić, ale za co? Motywacyjne aspekty pochwał*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” (2007)5, s. 14-18.

Kruszko Krzysztof, *Między uczniem a nauczycielem*, „Życie Szkoły” (2006)1, s. 4-9.

Krzemianowski Zenon, *O budowaniu dobrych relacji*, „Nowa Szkoła” (2006)6, s. 25-29.

Kubiczek Bożena, *Czy nauczycielowi potrzebny jest autorytet, czy wystarczy władza?* „Biuletyn Oświatowy” (2011)5, s. 53-61.

Kurzeja Anna, *Wychowanie jako dialog z dziećmi i młodzieżą*, „Biuletyn Oświatowy” (1999)7, s. 38-40.

Kwaśniewska Małgorzata, *Rozwijanie postawy dialogowej dzieci sześciolletnich*, „Nauczanie Początkowe” (2009/2010)1, s. 90-93.

Kwiatkowska Henryka, *Ufność i zaufanie w edukacji*, „Nowa Szkoła” (2011)8, s. 17-21.

Lubińska-Bogacka Magdalena, *Systemy interakcji tematycznych jako jedna z metod pracy pedagogiczno-terapeutycznej*, „Edukacja” (2002)3, s. 85-91.

Łoskot Małgorzata, *Nauczyciel „budowniczy” charakteru dzieci i młodzieży*, „Głos Pedagogiczny” (2009)10, s. 52-54.

Łukasik Joanna, *Udana rozmowa z uczniem jest możliwa*, „Psychologia w Szkole” (2010)4, s. 60-66.

Macander Dorota, *Budowanie pozytywnych relacji na linii nauczyciel-uczeń*, „Głos Pedagogiczny” (2010)11, s. 20-23.

Mądry-Kupiec Magdalena, *Nauczyciel mówi do ucznia... Co z tego wynika?* „Psychologia w Szkole” (2011)2, s. 30-40.

Mucha Paulina, *Komunikacja niewerbalna w nauczaniu i wychowaniu*, „Nowa Szkoła” (2003)8, s. 21-23.

Muszyńska Małgorzata, *Nowoczesny dialog edukacyjny - perspektywa poznawcza na podstawie Stephena Priesta*, „Nowa Szkoła” (2009)8, s. 27-37.

Nowotniak Justyna, *Edukacja jako dialog – szansa czy konieczność?* „Nowa Szkoła” (1999)6, s. 27-29.

Okraj Zofia, *Spoleczne i intelektualne aspekty przygotowania uczniów w młodszym wieku szkolnym do uczestnictwa w dyskusji*, „Nauczanie Początkowe” (2005/2006)4, s. 12-19.

Olczak Agnieszka, *Umowa w codzienności dziecka*, „Życie Szkoły” (2005)1, s. 10-14.

Piotrowski Eugeniusz, *Nauczyciel i uczeń jako równoprawne podmioty procesu kształcenia*, „Wychowanie na co Dzień” (2006)7/8, s. 3-6.

Przybysz Adam, *O szkole i nauczycielu jako sprzymierzeńcach w kształtowaniu pełnej osobowości ucznia*, „Lider” (2007)11, s. 24-25.

Rostańska Eugenia, *Edukacyjne odniesienia modalnych aspektów porozumiewania się w rozmowie dziecka i dorosłego*, „Chowanna” (2009), t. spec., s. 207-220.

Rudzińska Zofia, *Nauczyciel i uczeń*, „Edukacja i Dialog” (2003)8, s. 3-5.

Rusiecki Mieczysław, *Dialog w szkole drogą do dojrzałości osobowej*, „Nauczanie Początkowe” (2009/2010)1, s. 7-20.

## Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

---

Rusiecki Mieczysław, *Dobro jako podstawowa kategoria wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Nauczanie Początkowe” (2005/2006)1, s. 7-20.

Sajdera Jolanta, *Nauczyciel uczestnikiem i organizatorem społeczności dziecięcej*, „Pedagogika Społeczna” (2005)1, s. 97-106.

Sikorski Wiesław, *Zachowania niewerbalne w klasie szkolnej*, „Psychologia w Szkole” (2011)3, s. 113-119.

Stępień Katarzyna, *Empatia drogą do sukcesu*, „Psychologia w Szkole” (2010)4, s. 25-30.

Surma Barbara, *Wolność i indywidualizm w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori a wychowanie do dialogu*, „Kultura i Edukacja, 88(2012)2, s. 7-28.

Szempruch Joanna, *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela wzorem zachowań interpersonalnych uczniów*, „Nauczanie Początkowe” (2007/2008)3, s. 29-36.

Szumna Dorota, *Badanie pozytywnych relacji nauczyciel-uczeń*, „Nauczanie Początkowe” (2007/2008)3, s. 20-28.

Śnieżyński Marian, *Relacje interpersonalne pomiędzy nauczycielami a uczniami liceów ogólnokształcących*, „Wychowanie na co Dzień” (2007)7/8, s. 3-6.

Świst Jacek, *Nauczyciel dla ucznia – uczeń dla nauczyciela*, „Psychologia w Szkole” (2009)2, s. 30-36.

Trojnieł Ilona, *Dialog jedną ze skutecznych metod komunikacji interpersonalnej w kształceniu i wychowaniu*, „Lider” (2007)6, s. 17-19.

Zbróg Zuzanna, *Dialog czy monolog edukacyjny*, „Nauczanie Początkowe” (2009/2010)1, s.94-103.



**Dane kontaktowe do redakcji czasopisma**

Adres kontaktowy:

Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

adres e-mail: [edu.redakcja@ignatianum.edu.pl](mailto:edu.redakcja@ignatianum.edu.pl)

Redaktor naczelny

Prof. dr hab. Jolanta Karbowiczek

e-mail: [jkarbow@poczta.onet.pl](mailto:jkarbow@poczta.onet.pl)

Zastępca redaktora naczelnego:

Dr Barbara Surma

e-mail: [basiasurma@op.pl](mailto:basiasurma@op.pl)

Sekretarz redakcji

Dr Katarzyna Szewczuk

e-mail: [edu.redakcja@ignatianum.edu.pl](mailto:edu.redakcja@ignatianum.edu.pl)

**Dane kontaktowe wydawnictwa:**

Wydawnictwo Akademii Ignatianum

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

budynek Zofijówka p. 6

tel. 12 39 99 620, faks 12 39 99 501

e-mail: [wydawnictwo@ignatianum.edu.pl](mailto:wydawnictwo@ignatianum.edu.pl)

[www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl](http://www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl)

---

**Temat kolejnych numerów:**

1. Nauczyciel edukacji elementarnej  
(termin nadsyłania do 31.01.2014)
2. Dziecko zdolne w szkole i przedszkolu  
(termin nadsyłania do 30.04.2014)
3. Diagnozowanie dziecka w szkole i przedszkolu  
(termin nadsyłania do 31.07.2014)
4. Rodzina i szkoła jako środowiska wychowawcze  
(termin nadsyłania do 31.10.2014)

**Warunki prenumeraty**

**Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”**

Roczna prenumerata kwartalnika od roku 2012 wynosi 32 zł (za cztery numery)  
Cena 1. egz. w sprzedaży detalicznej wynosi 10 zł, w prenumeracie 8 zł.

Zamówienia prosimy kierować na adres:

Akademia Ignatianum w Krakowie

Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”

Ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

Lub na adres e-mail: [edu.redakcja@ignatianum.edu.pl](mailto:edu.redakcja@ignatianum.edu.pl)

Wpłaty należy dokonać:

Konto bankowe: BANK BPH O/KRAKÓW 53 1060 0076 0000 3210 0016 0058  
z dopiskiem prenumerata roczna Edukacja Elementarna