

Weronika Idzikowska



wzajemność

o współpracy
dzieci i dorosłych

Weronika Idzikowska

wzajemność

o współpracy
dzieci i dorosłych

Kraków 2019

Weronika Idzikowska

Wzajemność. O współpracy dzieci i dorosłych

Kraków 2019

Wydawca:

Małopolski Instytut Kultury w Krakowie

30-233 Kraków, ul. 28 Lipca 1943 17C

tel. 12 422 18 84, www.mik.krakow.pl

Dyrektorka: Joanna Orlik

Redakcja merytoryczna: Piotr Knaś

Redakcja: Ewelina Korostyńska

Korekta: Jacek Błach, Barbara Gąsiorowska

Projekt graficzny, okładka, ilustracje, skład: Widoki.studio, Bogna Brewczyk

Przygotowanie do druku: DoLasu | pracownia graficzna, Anna Prusiewicz, Renata Surowiec

Druk i oprawa: Drukarnia Leyko

ISBN 978-83-61406-62-4

Publikacja nieprzeznaczona do sprzedaży, dostępna na międzynarodowej licencji

Creative Commons:

Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Na tych samych warunkach 4.0

(CC BY-NC-SA 4.0).

SPIS TREŚCI

7



Wprowadzenie

13



Relacje jako podstawa edukacji

51



Edukacja jako proces

91



Dziecko jako obywatel

129



Od autorki

138



Bibliografia

Powiadacie:

– Nuży nas obcowanie z dziećmi.

Macie słuszność.

Mówicie:

– Bo musimy się zniżyć do ich pojęć.

Zniżyć, pochylać, naginać, kurczyć.

Mylicie się.

Nie to nas męczy. Ale – że musimy się wspinać do ich uczuć.

Wspinać, wyciągać, na palcach starwać, sięgać.

Żeby nie urazić.

Janusz Korczak

Wprowadzenie

- *Kiedy dorosnę, będę uczyć dzieci – wyznaje szesnastoletnia Ania.*
- *Uczyć dzieci? Czego? – pytam.*
- *Jak to czego? Tego, jak żyć z dorosłymi – odpowiada Ania.*

Wzajemność nie jest pierwszym słowem, które przychodzi nam do głowy, kiedy poruszamy temat uczenia się. A szkoda. Sądzę, że warto to głośno powiedzieć: „Kluczem do edukacji jest wzajemność”. I nie jest to żadna idealistyczna wizja. Uczymy się od siebie nawzajem: patrzenia na świat, empatii, szacunku, uważności, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, wdzięczności za to, co dobre. Uczymy się, wspólnie pracując. Kiedy staramy się słuchać dzieci, uczymy je, jak słuchać. Kiedy szanujemy dzieci, uczymy je szacunku do drugiego człowieka. Towarzysząc im na ich drodze i respektując etapy ich dojrzewania, nie oceniając i nie ignorując, uczymy, jak towarzyszyć drugiemu.

Edukacja to nie tylko gromadzenie wiedzy na jakiś temat i umiejętność jej wykorzystywania. Edukacja to również całościowy proces rozwoju kompetencji społecznych i personalnych, które rozwijamy w kontaktach z każdą ważną dla nas osobą – jest to proces wzajemny. Zarówno dzieci stają na palcach, żeby dosięgnąć świata dorosłych, jak i dorośli wspinają się, by dotknąć świata dzieci. Dzieci i dorośli uczą się, jak żyć ze sobą: wzajemnie przyglądamy się sobie, badamy, uczymy się słuchać, rozmawiać, rozumieć, wspierać. Być razem.

To książka dla dorosłych, którzy współpracują z dziećmi w obszarze edukacji i chcą spojrzeć na tę współpracę jak na proces wzajemnego wpływania na siebie. Opisane zostały w niej trzy główne filary wzajemnej edukacji:

Relacje jako podstawa edukacji – czyli o ośmiu obszarach budowania relacji dziecka i dorosłego, szacunku wobec dziecka i poważnym, empatycznym traktowaniu, a także relacjach ze sobą samym i ich wpływie na relacje z dzieckiem.

Edukacja jako proces – o charakterze procesu edukacyjnego: jego organiczności i cykliczności, relacjach zachodzących w grupie w trakcie wspólnej pracy, i roli prowadzącego grupę dzieci.

Dziecko jako obywatel – o prawach partycypacyjnych dzieci, czyli współdecydowaniu o sprawach, które dotyczą dzieci, realizacji prawa do wyrażania swoich poglądów, zagrożeniach dziecięcej partycypacji i możliwościach jej wsparcia przez dorosłego.

Książka nie jest typowym podręcznikiem. Nie ma w niej gotowych rozwiązań, są raczej propozycje i sugestie, na co warto

zwrócić uwagę podczas wspólnej pracy, towarzyszenia sobie, bycia ze sobą. Zdaję sobie sprawę, że każda sytuacja, która nas spotyka, jest niepowtarzalna, każde dziecko i każdy dorosły są jedyni w swoim rodzaju, każda grupa dzieci i dorosłych jest wyjątkowa – dlatego opisane tutaj przykładowe rozwiązania nie są wystarczające. Ta książka to zaproszenie do refleksji nad tym, w jaki sposób możemy współpracować ze sobą – dzieci i dorośli. Liczę na Wasz namysł, Waszą otwartość i uważność.

Domyślam się, że wiele z poruszanych w tej książce kwestii może wydać się kłująco oczywistych i wielu z Was może zadać pytanie: Po co o tym pisać? A jednak... Od lat uczestniczę w rozmaitych sytuacjach edukacyjnych i animacyjnych z udziałem dzieci i dlatego widzę potrzebę powtórzenia, a może nawet nieustannego powtarzania pewnych ważnych dla współpracy z dziećmi kwestii. Nie wszystkie – mimo pozornej oczywistości – są brane pod uwagę i realizowane. Co więcej, powrót do czegoś, co przyjęliśmy dawniej za pewnik, może nas skłonić do tego, aby ponownie przyjrzeć się, w jaki sposób te oczywistości realizujemy we własnej pracy. Serdecznie do tego zachęcam.

W książce wyraźnie dzielę ludzi na dzieci i dorosłych, chociaż nie lubię tego robić. Czasem taki podział schematyzuje nasze myślenie o konkretnym człowieku: „to jest dziecko” – słabsze, zbyt ruchliwe, dokuczliwe, wymagające, niepotrafiące się skupić, bujające w obłokach; „to jest dorosły” – niecierpliw, poważny, nieznający się na żartach, twardo stąpający po ziemi. Robię to na potrzeby tej książki, żeby pokazać, w jakiej zależności względem dorosłych są dzieci, jak ta zależność na nie wpływa oraz jak dorośli

mogą sobie radzić w rozmaitych, trudnych sytuacjach współpracy z dziećmi.

Uznanie, że uczymy się od siebie wzajemnie – dzieci i dorośli – wspiera tworzenie relacji opartych na obopólnym szacunku. Szacunek wobec dzieci i uznanie, że mogą współdecydować o swoim życiu, to przynależące dzieciom prawa. Ich realizowanie ma wpływ nie tylko na teraźniejszość, ale buduje również przyszłość dzieci – rozwijają one poczucie własnej wartości, sprawczości, umiejętność dokonywania przemyślanych wyborów, odpowiedzialność. Dzieci współtworzą z nami ten świat: mali czy duzi, idziemy razem przez życie, poszukujemy, błądzimy, zadajemy pytania, próbujemy zrozumieć. Róbmy, co w naszej mocy, żeby budować międzypokoleniową współpracę na wzajemnym dialogu, wsłuchujmy się w drugiego – dużego czy małego – człowieka i pozwólmy sobie na to, by każdy mógł iść własną drogą.

„Najwięcej zależy od tego, co spotyka dzieci w ich domach! Nie mam na to wpływu” – mawiają często nauczyciele i animatorzy, z którymi współpracuję. Zgadza się, dom i rodzina mają kolosalny wpływ na dzieci. Ale jest jeszcze otoczenie – a otoczenie to między innymi my, dorośli. Spotykamy się z dziećmi w szkołach, w ośrodkach kultury, na podwórkach, w sklepach czy autobusach. Możemy dać im wsparcie i nadzieję oraz pokazać, jak budować świat, który będzie dla nich dobry. To, jakie są dzieci, zależy również od ludzi z ich otoczenia, od słów, jakie słyszą, od tego, jaki sposób radzenia sobie ze stresem im pokazujemy, od

doświadczeń, które są ich udziałem, od tego, jaki sposób postrze-
gania świata im przekazujemy.

„To bardzo trudne” – mówi jedna z animatorek.

A czy bycie dzieckiem nie jest trudne?

co czujesz?



nie wiem

Relacje jako podstawa edukacji

*O ileż cenniejsza niż wszystkie zasady tego świata
jest odrobina człowieczeństwa.*

Jean Piaget

Temat tego rozdziału nie sprowadza się jedynie do relacji, jakie tworzymy z dziećmi, z którymi współpracujemy. Dotyka także tych, o które powinniśmy dbać z równą uważnością i troską: relacji z samym sobą. Być może te rozważania skłonią kogoś do zrewidowania własnych przekonań o tworzeniu i rozwijaniu relacji w tych dwóch obszarach.

Nie zawarłam tu jednak opisu konkretnych metod, dzięki którym odpowiednio zatroszczymy się o nasze relacje. Doświadczenie w pracy z ludźmi, liczne rozmowy z osobami, które współpracują z dziećmi, oraz ożywione dyskusje z najmłodszymi utwierdzają mnie w przekonaniu, że nie ma modelowych zasad postępowania z drugim człowiekiem. Są natomiast wartości, nad którymi możemy się wspólnie zastanowić.

Zebrane i opisane tutaj przykłady mają ułatwić nam przypomnienie sobie tych sytuacji z naszego życia, które miały i mają znaczenie dla tworzonych przez nas relacji. Każdą z przytoczonych tutaj krótkich historii można zamienić na inną, zaczerpniętą z własnych doświadczeń. Aby je przywołać i przemyśleć, potrzebujemy tylko odrobiny czasu i skupienia.

Jestem przekonana, że warto skupić się na tworzeniu osobistych relacji z dziećmi, nie zaś na wertowaniu podręczników z arbitralnymi metodami edukacyjnymi czy wychowawczymi i na zmuszonym wcielaniu ich w życie. Większy wpływ na życie dziecka ma to, jaką relację zbuduje z nim dorosły, niż jakiegokolwiek metody edukacyjne czy wychowawcze. Dobre relacje między dziećmi i dorosłymi budowane są w sposób otwarty i osobisty, opierają się na wzajemnym szacunku i szczerości.

Jest ciepłe kwietniowe popołudnie. Siedzimy na schodach przy wejściu do szkoły, czternastoletnia Karolina opowiada mi o swoich doświadczeniach w krakowskim gimnazjum.

– W szkole najbardziej lubię panią od biologii. I chyba dlatego najchętniej uczę się biologii, mimo że niespecjalnie mnie interesuje. Wolę historię, ale nie mam z niej dobrych ocen – mówi Karolina.

– Co lubisz w pani od biologii? – dopytuje.

– Jest taka śmieszna. Ale chyba najbardziej lubię to, że z nami rozmawia. Nawet tak poza lekcjami. Że widzi, że coś się dzieje. Kiedyś miałam straszny dzień, bo pokłóciłam się z tatą

w domu. I siedziałyśmy z panią od biologii po lekcjach i rozmawiałyśmy o tym, co się stało.

– Czy ta rozmowa pomogła ci wtedy? – kontynuuję.

– No! To chyba trochę śmieszne, ale teraz, jak jestem zła, to sobie najpierw głośno śpiewam, a dopiero potem rozmawiam z kimś, kto mnie zezłościł. Pani od biologii opowiedziała mi, że ona właśnie tak robi.

No i dzięki temu jakoś mogę się dogadać z innymi. A wtedy po prostu przeprosiłam tatę. – Zamyśla się i po chwili dodaje: – Bo mogę być zła, ale nie mogę na niego tak krzyczeć.

Karolina nie jest odosobnionym przykładem kogoś, kto chętnie uczy się jakiegoś przedmiotu ze względu na zażyłość z prowadzącą go nauczycielką. Ilekroć rozmawiam z dziećmi na temat tego, co sprawia, że z ochotą uczestniczą w zajęciach – lekcyjnych czy pozalekcyjnych – słyszę zazwyczaj o tym, że lubią dorosłych, którzy te zajęcia prowadzą. W słowie „lubić” kryje się rozmowa, uważność na to, co dzieje się z dziećmi, otwartość na ich świat i poglądy, szacunek i poważne traktowanie. Ale także uśmiech i radość z życia.

Ania, jedenastolatka, na pytanie, jaki powinien być nauczyciel, żeby chciała z nim współpracować, odpowiada:

– Lubię takich [nauczycieli], którzy byli kiedyś dziećmi.

– Co to dla ciebie znaczy? – dopytuję.

**Dobre relacje między
dziećmi i dorosłymi
budowane są w sposób
otwarty i osobisty,
opierają się na wzajemnym
szacunku i szczerości.**

– Nie no... wiem, że wszyscy byli kiedyś dziećmi. Ale nie wszyscy pamiętają.

– Pamiętają? – ciągnę dalej.

– Na przykład nasza pani od wuefu mówi „idź pobiegać”, a sama siada na ławce i nic nie robi.

– Czy dobrze rozumiem, że chodzi ci o to, że nauczyciele nie uczestniczą w tym, co wam proponują?

– Nie! – Ania spogląda na mnie trochę zniecierpliwiona. – Chodzi mi o to, że się nie cieszą! Ja nie wiem, czy pamiętają, że kiedyś się więcej cieszyli – odpowiada.

Dzieci nie wymagają od nas, dorosłych, ciągłej radości. Byłoby to nie tylko niemożliwe, ale również nieautentyczne, co z łatwością wytknęliby nam młodzi ludzie. Ale edukacja, która ma w sobie pogodę ducha, stwarza wiele możliwości: jeżeli nauczyciele, animatorzy, edukatorzy przekazują dzieciom optymizm, zaufanie i nadzieję, wpływa to na sposób, w jaki dzieci postrzegają świat i siebie w tym świecie. Aby być wiarygodnym i skutecznym w tym przekazie, warto pielęgnować w sobie nadzieję i zaufanie, ale również pokazywać dzieciom, jak to robić.

Przygotowując tę książkę, rozmawiałam z wieloma nauczycielami, edukatorami, animatorami i pedagogami o edukacji. To ciekawe, że najczęściej nasze rozmowy skupiały się wokół zakresu przekazywanej wiedzy, metod nauczania, efektywności oraz... nudy i sposobów na jej przewycięzenie. Dopiero kiedy pytałam o współpracę z dziećmi, na pierwszy plan wysuwał się temat budowania relacji, dialogu – właśnie zaufania. To o tyle interesujące, że edukacja to przede wszystkim współpraca z dziećmi. A ta nie zaistnieje bez tworzenia i rozwijania relacji dorosłych

z dziećmi, dzieci z dziećmi, dorosłych z dorosłymi i wreszcie – relacji z samym sobą. To, jacy jesteśmy i jaki świat budujemy, zależy przede wszystkim od tego, jakie relacje tworzymy i jak o nie dbamy.

Jak zatem tworzyć te relacje i w jaki sposób o nie dbać?

Proponuję przyjrzeć się ośmiu obszarom budowania relacji z dziećmi. Świadome poruszanie się w każdym z tych obszarów ma praktyczne następstwa, które mogą być bardziej zaskakujące, niż sugeruje krótka charakterystyka każdego z nich. Obszary te przenikają się wzajemnie i uzupełniają.

1. Godność dziecka.
2. Wiarygodność dorosłego.
3. Granice osobiste.
4. Autorytet dorosłego.
5. Dialog.
6. Odpowiedzialność egzystencjalna.
7. Pogoda ducha.
8. Praktyka sensownych standardów.

Godność dziecka

Na godność człowieka składają się jego poczucie własnej wartości, szacunek do samego siebie i wszelkiego rodzaju zachowania, reakcje, które pomagają mu zatroszczyć się o swoją wartość. Godność oznacza, że ja – jako człowiek – jestem wartością samą w sobie.

Artykuł 1. *Powszechnej deklaracji praw człowieka* informuje, że: „Wszyscy ludzie rodzą się równi pod względem swej godności

i swych praw”. Ludzka godność nie jest mierzona wiekiem ani doświadczeniem – każdy człowiek ma prawo, żeby ją odczuwać i o nią dbać, a także walczyć o nią, kiedy ktoś w nią godzi. Wiek ma jednak wpływ na nasze możliwości i przywileje w tym obszarze: o ile czterdziestolatek ma więcej doświadczeń i wiedzy na swój temat, która może mu pomóc zatroszczyć się o swoje poczucie własnej wartości, oraz zgodę społeczną na to, żeby dbać o swoją godność, o tyle dziecka, które próbuje komunikować swoje niepodważalne prawo do bycia szanowanym i traktowanym poważnie, często się nie słucha lub nawet się je lekceważy.

Trzynastoletni Mateusz opowiedział mi historię o tym, jak na zajęciach fotograficznych, na które uczęszcza po szkole, prowadzący nadaje dzieciom sprawiające przykrość etykiety. Mateusz też otrzymał swoją:

„Mnie nazwał królewiczem. Że niby to takie śmieszne, bo królewicz nic nie robi i czeka, aż samo do niego przyjdzie. Bo mu się należy. A ja wcale taki nie jestem! To zupełnie niesprawiedliwe... Ja nie nazywam ludzi leniami, królewiczami albo pajacami...”.

Przywołuję ten przykład, bo pokazuje on, jak pozornie niewinna sytuacja, której dorośli niekiedy się dopuszczają, godzi w godność młodych ludzi. Etykiety są silnie wartościujące i mogą wpływać na poczucie wartości człowieka, wobec którego zostały użyte. Ta „definicyjna siła dorosłych”¹, jak nazywa etykietowanie norweska pedagogka Berit Bae, może wyrządzić dzieciom ogromną krzywdę. Często z pozoru banalne etykiety mogą

1 Berit Bae, *Children's right to participate – challenges in everyday interactions*, „European Early Childhood Education Research Journal” 2009, nr 17(3), s. 391–406.

powodować nawet trudności w nauce – dziecko przestaje wierzyć w swój potencjał i swoje możliwości, jeśli nieustannie słyszy, że jest „leniem”, bo nie przygotowało jakiegoś zadania. Warto wówczas zapytać, dlaczego tak się stało i dowiedzieć się, co aktualnie dzieje się w życiu dziecka, porozmawiać z nim o tej sytuacji.

Przyglądając się etykietom, łatwo zauważyć, że upraszczają rzeczywistość, stawiając znak równości między człowiekiem a naszą interpretacją jego zachowania. Również te etykiety, które chcielibyśmy widzieć jako pozytywne, takie jak „wzorowy uczeń” czy „grzeczny chłopiec”, mogą stać się narzędziem manipulacji. Na przykład osoba nazywana „wzorowym uczniem” może tak bardzo chcieć utrzymać ten „tytuł” i nie zawieść dorosłego, który ją tak określa, że zrobi wszystko, nawet kosztem swoich własnych potrzeb, granic psychicznych czy fizycznych, by sprostać wymaganiom nadanej etykiety. Jeśli dziecko przekracza swoje granice tylko po to, żeby dostosować się do czyichś oczekiwań, bo inaczej nie czuje się wartościowe, jego godność zostaje naruszona. Dziecko może czuć, że jest wartościowe tylko wtedy, gdy zasługuje na konkretny tytuł. A zatem widzimy, jak mocno etykiety mogą wpływać na dzieci, ich postrzeganie samych siebie i działania, których się podejmują.

Warto postawić sobie pytanie: Jak często my, dorośli, jesteśmy etykietowani i co wówczas czujemy? Jakie etykiety wprost godzą w nasze poczucie wartości, sprawiają, że nasza wiara w siebie zaczyna się chwiać, które etykiety powodują, że potrafimy zrezygnować z samych siebie, byle tylko usłyszeć, że ktoś nas w konkretny sposób określa? Myślę, że nie chcemy, by tytuły czy

etykiety tak mocno wpływały na nasze życie, tak samo jak nie chcą tego dzieci.

Popatrzmy na dziecko tak, jak patrzymy na samych siebie. Nie ma w tym spojrzeniu żadnej metody wychowawczej, która ma nam ułatwić kontakt z dzieckiem, jest natomiast głęboka prawda dotycząca naszej obecności w świecie: traktujemy innych ludzi tak, jak sami chcemy być traktowani. Dziecko to człowiek. Może mieć mniej doświadczenia i wiedzy niż dorosły, ale taką samą godność i potrzebę, by uznać jego wartości. To człowiek, który nie chce słyszeć, że jest leniem, fajtłapą, że ma wszystko w nosie, że jest księżniczką, beksą, obraźliwym, że stroi fochy. „Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć. Pamiętaj, że my ich nie znamy”² – tyleż razy powtarzamy słowa Janusza Korczaka. Przykład z etykietami pokazuje, że często bardziej skupiamy się na tym, jak dziecko się zachowuje, niż na tym, z czego to zachowanie się bierze, co jest jego przyczyną, kim jest to dziecko. Warto, żebyśmy odwrócili tę sytuację. Każdemu należy się akceptacja i szacunek, niezależnie od tego, jaki jest. Jeżeli jakieś zachowania dzieci budzą nasz niepokój, poszukajmy przyczyn i wesprzyjmy dzieci w rozwiązaniu problemu. Postarajmy się nie szufladkować i nie oceniać.

Dziecko ma takie samo prawo do uznania jego godności i szacunku jak dorosły. Szanować dziecko to znaczy traktować je poważnie: słuchać, kiedy mówi, nie osądzać, nie krytykować,

2 Janusz Korczak. *Pisarz – wychowawca – myśliciel*, pod redakcją Hanny Kirchner, Warszawa 1997, s. 18.

nie ignorować. Dzieci opowiadają nam o sprawach istotnych, które mają wpływ na ich psychikę i wewnętrzną równowagę, a my niekiedy je lekceważymy – nie spełniamy ich próśb, nie wyjaśniając powodów, zaprzeczamy złości, trywializujemy lęki. To może mieć kolosalne skutki w przyszłości i wywierać negatywny wpływ na wiarę dziecka, a potem dorosłego w to, że zasługuje na szacunek i akceptację własnych uczuć, zwłaszcza tych trudnych.

Pamiętam taką sytuację z pewnego warsztatu teatru cieni. Dzieci przygotowywały lalki cieniowe pod okiem prowadzącego. W trakcie pracy jedna z dziewczynek rozplakała się, mówiąc, że jej lalki są beznadziejne i że nic jej nie wychodzi. Usiadła smutna pod ścianą, nie chciała dalej pracować. Prowadzący podszedł do niej i zapytał, czy chce porozmawiać. Dziewczynka zaprzeczyła, więc powiedział:

– Dobrze, niedługo do ciebie wrócę i porozmawiamy, jeśli zechcesz.

Po około kwadransie zwrócił się do wciąż siedzącej pod ścianą dziewczynki:

– Chcesz porozmawiać?

– Ale o czym? – odparła bez przekonania.

– O tym, co się stało. Widzę, że jesteś smutna. Widziałem twoje lalki, są dobrze wykonane, więc przypuszczam, że nie są powodem tego smutku.

**Szanować dziecko
to znaczy traktować
je poważnie: słuchać,
kiedy mówi, nie osądzać,
nie krytykować, nie
ignorować.**

Dziewczynka tym razem pokiwała głową, mówiąc, że to nie przez lalki, oraz dodała, że nie jest teraz gotowa, żeby rozmawiać. Zapytała też, czy może zostać i chwilę porozmawiać po zajęciach.

– Jasne – odpowiedział prowadzący. – A teraz może się jednak zdecydujesz na dalszą pracę nad lalkami?

– OK – odpowiedziała dziewczynka i wróciła do przerwane-
nego zajęcia.

Opisuję tę sytuację, ponieważ uważam, że postawę tego prowadzącego warto naśladować – z szacunkiem odniósł się do uczuć dziewczynki. Nie zanegował ich ani nie zlekceważył. Zainteresował się tym, co się z nią dzieje i co jest powodem jej smutku. Dziewczynka mogła poczuć, że ma wsparcie i że prowadzący jej nie ocenia ani nie ignoruje. Świetnie, że zgodził się porozmawiać z nią po zajęciach na temat tego, co jest powodem jej smutku.

Doświadczenie w pracy z instruktorami, animatorami, nauczycielami pokazuje, że wielokrotnie reagujemy w nieco inny sposób w sytuacjach, w których dziecko jest przygnębione, zapłakane, zrozpaczone. Mówimy często: „Przecież nic takiego się nie stało” albo „Nie płacz, nie ma żadnego powodu do płaczu. Wszystko jest w porządku”, nieświadomie lekceważąc w ten sposób uczucia najmłodszych. Przypuszczam, że w większości przypadków robimy to z troski o ich samopoczucie. Weźmy jednak pod uwagę to, że mówienie w ten sposób może, niestety, spowodować, że dziecko nie będzie potrafiło nazywać swoich emocji lub mówić o nich, nie nauczy się też radzić sobie z tymi emocjami, które nie są dla niego łatwe – może je po prostu zagłuszać lub przed nimi uciekać. Złość, smutek, strach nie są łatwe do przyjęcia, ale warto je zidentyfikować i próbować sobie z nimi radzić.

Dziecko przeżywa emocje tak samo jak dorośli. Sami nie chcieliśmy, żeby ktokolwiek banalizował nasz smutek albo lekceważył nasz strach. Traktujmy dzieci poważnie i uczmy je, jak radzić sobie w trudnych emocjonalnie sytuacjach, nie zaprzeczajmy, że takie sytuacje nie mają miejsca. Nie mierzmy dzieci naszą miarą – pozwólmy im po prostu odczuwać. Dzieci często same podają własne rozwiązania, pytając nas jedynie, co o tym myślimy. Wystarczy, że poświęcimy im uwagę i czas.

Działając w ten sposób, nie tylko wzmocnimy ich poczucie godności (każdy człowiek ma prawo do smutku czy złości i dobrze, żeby wiedział, że to o nim źle nie świadczy), ale również pomożemy im nazywać to, co odczuwają i pokażemy im, jak sobie radzić z emocjami. Zaprzyjaźniona psychoterapeutka dziecięca opowiedziała mi kiedyś, co może się wydarzyć, jeśli zaprzeczymy emocjom dziecka lub je zignorujemy: „Przychodzą do mnie dzieci, które zupełnie nie wiedzą, co czują. Pytam, czy jesteś smutny? Dziecko mówi: «Nie wiem». Albo: Czy w tej sytuacji jesteś zły? Dziewczynka odpowiada: «Nie wiem». Te dzieci są bardzo daleko od tego, co się z nimi dzieje – nie tylko nie potrafią tego nazywać, ale nawet tego do siebie nie dopuszczają. Prawdopodobnie ich najbliżsi dorośli nigdy im na to nie pozwolili. Może nigdy z nimi nie rozmawiali o tym, co czują”.

Wierzę, że jeśli uznamy, iż dzieci mają taką samą godność jak dorośli i zasługują na nasz szacunek, poważnie potraktujemy ich świat i to, co się w tym świecie aktualnie dzieje, pomoże im to wyrosnąć na ludzi, którzy będą odważnie i z wiarą w siebie szli przez życie. Przede wszystkim – z szacunkiem do siebie samych i do ludzi wokół.

Wiarygodność dorosłego

„Czy jestem w pułapce?” – pyta mnie często znajoma, która od kilku lat pracuje jako animatorka w jednym z gminnych ośrodków kultury w Małopolsce. „Jeżeli dzieci uczą się od dorosłych, jak postępować w tym świecie, to ja nie mogę być dobrym przykładem! Przecież nie bardzo wierzę w siebie” – mówi. – „Czy taki wzorzec zahukanej myszki przekazuję też dzieciom, z którymi pracuję? Czy one uczą się tego ode mnie?”. Albo zaprzyjaźniony instruktor plastyk: „Staram się brać odpowiedzialność za to, co robię, co mówię. Czasem się zagalopuję i po prostu palnę coś głupiego albo niegrzecznego... Przyznaję się do błędów przed dziećmi, przeproszam je. Zasługują na to. Mam nadzieję, że dzięki temu nie będą się bały swoich własnych błędów. Będą się na nich uczyć, po prostu. Będą brać odpowiedzialność za to, co robią. I może nawet kiedyś mi o tym opowiedzą. Mam nadzieję, że jestem dla nich dobrym przykładem, że na błędach można się dużo nauczyć”.

To prawda, dzieci uczą się świata od dorosłych. Największy wpływ ma na nie to, jacy jesteśmy – nasze świadome i nieświadome zachowania, nasze wartości, myśli, przekonania, nasze nastawienie do świata, do innych, do siebie, sposób, w jaki przeżywamy konflikty, kryzysy i radości. Ważne, żeby to, co mówimy do dzieci, było spójne z tym, jak się zachowujemy. Dlatego warto przyjrzeć się sobie krytycznie i zastanowić się: Czy robię to, o czym mówię, czy mimo potknięć i niepowodzeń jestem w porządku wobec innych i nie zaprzeczam temu, że się mylę, że popełniam błędy? To są pozornie zwyczajne, a w istocie kluczowe pytania, które

Dzieci uczą się świata od dorosłych.

warto sobie co jakiś czas zadawać i pracować nad tym, żeby odpowiedzi były zgodne z naszymi oczekiwaniami względem siebie.

Jeżeli chcę na przykład, żeby dziecko było odpowiedzialne za swoje zdrowie i nie stroniło od fizycznej aktywności, powinnam zacząć od siebie – sama muszę wziąć odpowiedzialność za własne zdrowie i zadbać o kondycję. Jeżeli oczekuję, że dziecko będzie szanować ludzi dookoła siebie, ja również powinnam to robić. Jeżeli zależy mi na tym, żeby dzieci potrafiły nazywać swoje emocje i radzić sobie z nimi, powinnam poznać własne emocje, mówić o nich dzieciom i pokazywać, jak postępować w rozmaitych sytuacjach.

Warto okazywać emocje, przyjmować je, pracować nad swoimi zachowaniami. I być szczerym wobec siebie. Nie warto natomiast zakładać bezbarwnej emocjonalnie maski, dzieci nie chcą widzieć dorosłych, którzy udają. To tak, jakbyśmy wysyłali do dzieci komunikat: „Jeśli jesteś zły albo rozdrażniony, to lepiej to ukryj”. „Dlaczego?” – zapyta dziecko. No właśnie, dlaczego? Zamiast ukrywać swoje emocje, weźmy za nie odpowiedzialność i starajmy się radzić sobie z nimi. Weźmy też odpowiedzialność za swoje zachowania wobec dzieci, te wynikające z emocji. Zdarza się, że mówimy coś pochopnie, bez namysłu, i potem tego żałujemy, a czasem po prostu nie mamy racji – wtedy warto przeprosić. Tak, przepraszajmy dzieci!

W ten sposób uczymy je, że można się pomylić, ale też naprawić swoją pomyłkę. Przyznanie się do błędu przed dzieckiem nie sprawi, że nasz autorytet straci na wartości – przeciwnie.

Wypowiedziane szczerze „przepraszam” jest jednym z tych słów, które budują rzeczywisty autorytet dorosłego. Tworzy dialog oparty na wzajemnym szacunku i pozwala dzieciom zrozumieć, że dorosły nie znaczy lepszy – że każdy ma prawo do pomyłki, do kryzysu. Ale też – że za swoje błędy trzeba wziąć odpowiedzialność.

Granice osobiste

W stawianiu granic wyraża się wola człowieka – innymi słowy są to informacje na temat nas samych i tego, na co się zgadzamy, a na co nie, na czym nam zależy, co jest dla nas w porządku, a czego nie jesteśmy w stanie znieść czy zaakceptować. Zarówno dorośli, jak i dziecko mają prawo pokazywać swoje granice, ale – o ile dorośli ma więcej doświadczenia i społecznego przyzwolenia, by o nie zadbać, o tyle dzieci powinniśmy w tym wspierać, pokazując im, w jaki sposób my dbamy o nasze granice oraz szanując ich własne.

Przypomnijmy sobie, co czuliśmy, kiedy w dzieciństwie ktoś naruszał nasze granice: niechęć, poniżenie, lęk albo złość wobec dorosłego, który zmusił nas do zrobienia czegoś. Czasem nie rozumieliśmy, dlaczego dorośli postąpili w sposób, który był dla nas dotkliwy. Przekraczanie naszych granic miało wpływ na to, jak siebie postrzegaliśmy. Kiedy ktoś godzi w poczucie wartości dziecka, może ono nie tylko złościć się, ale też kumulować w sobie poczucie winy lub wstydu – myśląc o tym, że zrobiło coś złe, że jest nie w porządku, że zasłużyło na smutek czy złość, które odczuwa. Dzieci często obwiniają siebie za to, że dorośli przekraczają ich granice.

Pamiętam taką sytuację z pewnych letnich kolonii artystycznych w Małopolsce: ośmioletnia dziewczynka od rana była bardzo niespokojna i roztargniona, nie mogła się skupić na zajęciach. W pewnym momencie jeden z jej kolegów wyrwał jej z rąk kredkę, którą coś rysowała. Chciał w ten sposób dać jej znać, że zajęcia się kończą i prowadząca zakomunikowała, że teraz czas na spacer. Zdezorientowana dziewczynka wpadła w złość i uderzyła chłopca pięścią w ramię. Do dzieci podbiegła prowadząca, zwracając się do dziewczynki: „Co to za bójki? Proszę go natychmiast przeprosić!”. Dziewczynka po chwili oporu i pod naciskiem prowadzącej przeprosiła kolegę (została zmuszona do podania chłopcu ręki) i rozplakała się. Po tym „akcie zgody” wychowawczynie zarządziła, że dzieci mają wyjść na spacer.

Co przydarzyło się tej dziewczynce? Granice dziewczynki zostały przekroczone – zarówno psychiczne (zmuszono ją do aktu skruchy), jak i fizyczne (kazano jej podać chłopcu rękę). Dziewczynka nie nauczyła się szacunku do drugiego człowieka i tego, że nie powinna uderzyć chłopca, tylko respektowania czyjejś władzy (w tym przypadku wychowawczynie) – ze strachu. Mogła pomyśleć również, że jej uczucia (chłopiec ją przecież wystraszył) nie mają znaczenia. Jeśli w przyszłości doświadczy więcej takich sytuacji, zacznie automatycznie podporządkowywać się poleceniom i oczekiwaniom innych, aby uniknąć uczucia strachu. W ten sposób nie nauczy się szanować swoich osobistych granic.

Dlaczego trzeba być uważnym i respektować granice dzieci? Ponieważ one dopiero zaczynają je rozpoznawać, badają je i sprawdzają w różnych sytuacjach. Powinny też nauczyć się ich

bronić – przy wsparciu dorosłego, który może pomóc im je poznać i zadbać o to, co jest dla nich ważne, co czują, na co są gotowe, a na co nie i z czym się nie zgadzają. Jest to ważne dla przyszłości dzieci. Jako dorośli będą rozpoznawać mechanizmy obrony i dbać o swoje granice, a przede wszystkim wiedzieć, gdzie one przebiegają. Dzieci, których granice są notorycznie przekraczane, mogą wyrobić sobie przekonanie, że to, co czują w danej sytuacji, co jest dla nich ważne, nie jest tak istotne jak to, czego oczekują inni. Kiedy najważniejsze staje się zachowanie dziecka – to, czy jest właściwe zdaniem dorosłego – a nie to, co ono czuje i przeżywa, jego poczucie własnej może zostać nadszarpnięte. Relacja dorosłego z dzieckiem będzie wówczas oparta na władzy dorosłego, a nie na wzajemnej próbie zrozumienia i dialogu.

Granice osobiste to naturalny przejaw autonomii człowieka. Prawo do dbania o nie, a w rozmaitych sytuacjach również do ich obrony mają zarówno dorośli, jak i dzieci. Chcąc wspierać najmłodszych w rozpoznawaniu i trosce o swoje granice, warto najpierw zadbać o własne – zbadać je i nazwać, co jest dla nas ważne, na co się zgadzamy, a na co nie. Warto również poddać refleksji sposób, w jaki reagujemy na zachowanie dziecka, na to, jak komunikujemy swoje emocje, czy to nasz świadomy wybór, czy też przyjmujemy go „z automatu”, dlatego że tak się robi. Jeżeli działamy bezrefleksyjnie i mechanicznie, to możemy naruszyć również swoje własne granice – i potraktować dziecko w sposób, z którym sami się nie zgadzamy.

Granice dzieci mogą być naruszane w rozmaity sposób – nie tylko poprzez wymuszanie określonych zachowań, które są dla nich bolesne i których nie chcą, jak w przypadku zmuszania

dziecka do przeprosin w sytuacji emocjonalnie trudnej czy z przyczyn dla niego niejasnych. Takie przeprosiny dziecko może odczytać jako karę. Naruszamy granice dzieci nie tylko poprzez kary fizyczne i przemoc psychiczną, ale też ignorując ich przeżycia i uczucia dziecka, narzucając swój światopogląd i nie uznając dziecięcego spojrzenia na świat. Nie oznacza to, że aby dbać o granice dziecka, należy się z nim bezwzględnie zgadzać w każdej sytuacji oraz przystawać na wszystko, czego oczekuje. Dziecko nie tylko uczy się rozpoznawać własne granice i o nie dbać, ale też dostrzegać i szanować granice innych. Zdarza się, że dzieci przekraczają granice dorosłych. Warto przyjrzeć się temu, nauczyć się mówić wprost, że na coś się nie zgadzamy, i jednocześnie starać się wyjaśnić dziecku swoje stanowisko w sposób, który jest dla niego zrozumiały. Pokazujemy wówczas młodemu człowiekowi, że jest widziany, że to, co przeżywa, jest ważne, a jednocześnie dbamy o własne granice. Dorosli są przewodnikami dzieci, wskazują im, jak określać granice, jak wyrażać swoje potrzeby i oczekiwania.

Jak w takim razie mogłaby się zachować wychowawczyni, żeby zadbać o granice dzieci oraz swoje własne? Z mojego punktu widzenia każde dziecko, niezależnie od powodu jego zachowania, warto traktować z szacunkiem i empatią. To oznacza, że nie powinniśmy używać wobec niego władzy, ale próbować je zrozumieć i wesprzeć, a także pokazać mu, jak dbać o swoje granice na własnym przykładzie, świadomie decydując się na to, co, dlaczego i w jaki sposób chcemy dziecku zakomunikować. Kiedy dochodzi do sytuacji konfliktowej, trzeba zaznaczyć swoje stanowisko – ale tak, by pokazać nasze uczucia i to, co jest dla nas

ważne. Żeby zrobić to w sposób osobisty, warto użyć odpowiedniego języka.

Jesper Juul, duński pedagog i terapeuta rodzinny, w swoich licznych publikacjach charakteryzuje język osobisty³ – czyli język naszych potrzeb i granic. To język, który opiera się na komunikacie „ja” (ja mówię w swoim imieniu, nie oceniając nikogo) i posługuje się prostymi, ale bardzo osobistymi frazami, ujawniającymi nasz stosunek do rzeczywistości „tu i teraz”: „chcę”, „nie chcę”, „lubię”, „nie lubię”, „zgadzam się”, „nie zgadzam się”.

Wychowawczynie mogłaby podejść do dzieci i powiedzieć: „Nie chcę, żebyście się bili. Nie rozumiem, co tutaj się stało, ale nie zgadzam się na takie zachowanie”. Potem mogłaby zwrócić się do dziewczynki: „Chcę, żebyśmy porozmawiały o tym, co zaszło po kolacji, dobrze?”, i do chłopca: „Z tobą również chcę porozmawiać po dzisiejszej kolacji, dobrze?”.

Wbrew pozorom niepodjęcie tematu konfliktu „tu i teraz” nie jest ucieczką przed trudną sytuacją – wychowawczynie stanowczo zareagowała na konflikt, mówiąc, że nie zgadza się na takie zachowanie, i umówiła się z dziećmi na rozmowę. Dobrze, żeby nie rozmawiała o tym, co się stało, przy całej grupie – to mogłoby być bardzo trudne dla wszystkich (wyobraźmy sobie, że sami bierzemy w czymś takim udział!), i dała dzieciom czas na ochłonięcie. Ważne, żeby następnie z empatią i uważnością poprowadziła rozmowy z dziećmi, upewniając je w tym, że mogą

3 Jesper Juul, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, przełożyły Beata Hellmann i Barbara Baczyńska, Podkowa Leśna 2012, s. 148.

spodziewać się z jej strony wsparcia, a nie kary. Może również porozmawiać z całą grupą o tym, jak dbać o siebie w sytuacjach konfliktowych. Odejście od praktyki przymusu i „zamiatania” trudnych sytuacji pod dywan (na przykład sugerując: „macie się teraz przeprosić i uścisnąć na zgodę”) na rzecz dialogu i współpracy może być bezcenne dla rozwoju dzieci i ich wiary w siebie.

Chcąc wesprzeć dzieci w rozpoznawaniu i dbaniu o własne granice, warto wykazywać ciekawość i zainteresowanie tym, co się z nimi dzieje, co właśnie przeżywają, co czują. Być otwartym na to, co dzieci mają nam do zakomunikowania – wysłuchać ich, spróbować zrozumieć, nie narzucać swoich przekonań, pozwolić im dostrzec, że to, co myślą i co czują, jest ważne i mają prawo, żeby to wyrażać.

Autorytet dorosłego

Dzieci uczą się życia z relacji, których są częścią. Możemy więc stać się dla nich autorytetem, pokazując, jak żyjemy, jakie wartości są dla nas ważne, jak traktujemy innych ludzi. Nie przez to, jak o sobie mówimy i jak sobie siebie wyobrażamy, ale przez to, co robimy i jak w istocie sami realizujemy te wartości, które chcemy przekazać dzieciom. Musimy wiedzieć, jakie wartości są dla nas uniwersalne i ponadczasowe, w jaki sposób chcemy je komunikować i czy nie ma w tym przymusu, który nas od dzieci oddala. Podstawą do budowania autorytetu dorosłego jest jego poczucie własnej wartości, znajomość samego siebie, szacunek i zaufanie do siebie oraz umiejętność poważnego traktowania

wartości i granic, zarówno swoich, jak i innych ludzi, a także umiejętność okazywania innym szacunku i empatii. Ważna jest również otwartość na dialog i poważne potraktowanie dziecka – uznanie, że ma ono prawo czuć, myśleć, pragnąć inaczej niż my, i że przez te różnice ja jako dorośli nie tracę swojego autorytetu, a nawet mogę dzięki nim zyskać nową perspektywę.

Swój autorytet budujemy również wtedy, kiedy dostrzegamy i uznajemy to, że uczymy się od siebie nawzajem – dziecko od dorosłego, dorośli od dziecka. To wymaga otwartości na rozmaite, czasem niełatwe informacje zwrotne od najmłodszych, dotyczące naszych poglądów i tego, jak ich traktujemy, oraz wzięcia tych informacji pod uwagę. Potrzebna jest nieustanna refleksja nad tym, jak postępuję wobec dzieci i dlaczego. A to oznacza – wracając do godności ludzkiej – że relacja dziecka i dorosłego powinna być relacją opartą na wzajemnym szacunku i refleksji dorosłego nad tym, jak ta relacja się rozwija, oraz jego odpowiedzialności za tę relację.

Nie zbudujemy autorytetu, używając władzy nad dziećmi, zmuszając je do posłuszeństwa i uległości. Władza, którą posługujemy się w kontaktach z dziećmi, jest często dla nas, dorosłych, oczywistym przedłużeniem funkcji, którą sprawujemy: „macie mnie słuchać, bo ja jestem waszym instruktorem”, „jestem nauczycielem i ja tu decyduję”. Często nie zdajemy sobie sprawy, że nadużywanie władzy nie tylko nie

Swój autorytet budujemy również wtedy, kiedy dostrzegamy i uznajemy to, że uczymy się od siebie nawzajem – dziecko od dorosłego, dorośli od dziecka.

buduje naszego autorytetu w oczach dzieci, ale wręcz oddala je od nas i tworzy między nami mur. Kiedy zbyt mocno tkwimy w naszej społecznej roli, przestajemy zastanawiać się nad tym, na czym nam naprawdę zależy, a na co się nie zgadzamy, skupiając się głównie na tym, czego wymaga od nas właśnie nasza rola. Działamy automatycznie. Ciężko w tej sytuacji mówić o budowaniu autentycznych międzyludzkich relacji.

Rozmawiam z nauczycielem historii z podkrakowskiego liceum.

– Twoi uczniowie uważają, że jesteś dla nich autorytetem – mówię.

– Naprawdę? – Nauczyciel śmieje się i pyta: – A powiedzieli, co mają przez to na myśli?

– Tak, że jest dla nich ważne to, co masz do powiedzenia. I że jesteś dla nich inspiracją. Jeden chłopak powiedział, że nawet trochę zazdrości ci tego, że potrafisz odnaleźć się w każdej sytuacji – wyjaśniam.

– No, nie wierzę! – wykrzykuje nauczyciel. – To bardzo miłe... Ale wiesz, ja nic specjalnego nie robię!

– A jak myślisz, dlaczego twoi uczniowie tak o tobie mówią? – dopytuję.

– Hmm... Wydaje mi się, że po prostu jestem szczerzy, wiesz, zawsze robię to, co uważam za słuszne, a jak widzę, że się pomyliłem, to przyznaję się i to naprawiam. I uczę ich, że to jest bardzo ważne, żeby być sobą. Ja jestem historykiem! Być sobą w rozmaitych czasach... to wszystko się tak zmienia! Ale warto! Ja to nawet bym powiedział, że trochę siebie nie kontroluję. Jak mam ochotę usiąść na ławce zamiast na krześle, to siadam.

I pozwalam na to też moim uczniom! Myślę, że bez względu na czasy, w których żyjemy, naprawdę warto być sobą... – uśmiecha się pod nosem. – To naprawdę miłe, że tak mówią...

Dialog

Większość dorosłych pracujących z dziećmi, z którymi miałam okazję przeprowadzić krótkie rozmowy do tej książki, opowiadało o tym, że rozmowa z dzieckiem jest fundamentem ich pracy. Bez tej rozmowy nie jesteśmy w stanie zbudować z dziećmi relacji. Wiemy też o tym, że rozmowa to nie monolog dorosłego do dziecka lub odwrotnie, ale wspólny dialog, a ten opiera się na umiejętności słuchania. Dialog nie polega wyłącznie na tym, by wysłuchać czyichś opowieści, ważne, żeby usłyszeć, co druga osoba chce nam przekazać. Wymaga to od nas uważności i pokory, by pochopnie nie interpretować czyichś słów i tego, co za nimi stoi. Słuchać bez osądzania, nie potępiać za to, co czuje druga osoba, nie karać za to, do czego się właśnie przyznała – to klucz do dialogu.

Za różnymi dziecięcymi zachowaniami kryje się mnóstwo powodów. Zdarza się, że dorośli skupiają się na samym zachowaniu dziecka i – jeśli im ono nie odpowiada – na powstrzymaniu tego zachowania. Tymczasem warto zastanowić się nad tym, dlaczego dzieci zachowują się w konkretny sposób. Jestem przekonana, że jeśli spróbujemy przyjrzeć się głębiej nieakceptowanemu przez nas zachowaniu, będzie nam łatwiej porozmawiać o nim z dzieckiem. Jeśli dodatkowo stworzymy atmosferę zaufania

i bezpieczeństwa, wówczas młody człowiek może zechcieć podzielić się z nami powodami swojego postępowania. Możemy rozpocząć dialog, który będzie początkiem wspólnej pracy nad przyczynami nietatwych i nieakceptowalnych zachowań.

Jedną z popularnych odpowiedzi na nieakceptowane przez dorosłych zachowania dzieci, stosowaną przez niektórych wychowawców, animatorów, nauczycieli, jest metoda *time-out*. Polega ona na odseparowaniu dziecka na jakiś czas od grupy, której pracę zakłócało, albo od miejsca, w którym nieodpowiednio się zachowało. Na przykład dziewczynka, która przeszkadza w zajęciach, dokuczając innym dzieciom, zostaje wysłana do kąta. Można się domyślać, że prowadzący podejmuje taką decyzję, dlatego że przez zachowanie dziewczynki nie jest w stanie prowadzić grupy i reszta dzieci na tym traci. Być może liczy na to, że w ten sposób dziewczynka w spokoju przemyśli swoje zachowanie. Może zastanawia się nad tym, co stoi za tym, że dziewczynka tak bardzo stara się zwrócić na siebie uwagę, ale nie ma czasu ani możliwości, by z nią o tym teraz porozmawiać. To jedynie domysły, a każda taka sytuacja jest wypadkową rozmaitych motywacji i przekonań dorosłego, który stosuje metodę *time-out*.

Tymczasem odseparowane dziecko zmaga się z poczuciem odrzucenia i wstydu. Nie wiemy, co było przyczyną zachowania dziewczynki, dlaczego dokuczała innym dzieciom, czy chciała zwrócić na siebie uwagę, a jeśli tak, czemu tak usilnie i w taki sposób. Być może nie radziła sobie z pewnymi emocjami albo z jakimś problemem – i stąd jej zachowanie. To, że nie była w porządku wobec innych dzieci i prowadzącego zajęcia, utrudniając wszystkim pracę, to jedna strona tej sytuacji,

Najważniejsze jest to, żeby w trudnej emocjonalnie sytuacji towarzyszyć dziecku, czasem porozmawiać, czasem po prostu wysłuchać albo być blisko, zawsze spróbować zrozumieć.

a powody jej zachowania – druga. Pełna empatii rozmowa o tym, co się wydarzyło, jest bardzo ważna dla rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka i jego poczucia bezpieczeństwa. Właśnie w takich sytuacjach trzeba rozmawiać z dziećmi o tym, co się dzieje w ich życiu, dlaczego zachowują się w konkretny sposób, czego oczekują, jakie są ich potrzeby – rozmawiać, nie oceniając ich, ale próbując zrozumieć i pomóc im poradzić sobie z problemami. Nie zostawiamy dzie-

ci samych sobie, nie odrzucajmy, wysyłając do kąta, nie pozostawiamy bez rozmowy. Nie tylko wyjaśniamy, dlaczego jakieś zachowanie nie jest w porządku, ale również poszukujemy z dziećmi innych rozwiązań na to, by radzić sobie z emocjami, przeżyciami, różnymi sytuacjami, które je spotykają.

Zastanówmy się, ile razy w swoim dorosłym życiu zachowywaliśmy się desperacko z jakiegoś powodu? Nie potrafiliśmy sobie z czymś poradzić i odreagowaliśmy to na innych? Albo robiliśmy coś nonsensownego, by zwrócić na siebie uwagę? Czy ktoś w związku z tym wysłał nas do kąta? A jeśli tak by się stało, jakbyśmy się wówczas czuli? Czy to by nam w jakikolwiek sposób pomogło?

Oczywiście są dzieci, które potrzebują zmniejszenia liczby bodźców i wyciszenia, kiedy silnie przeżywają jakieś emocje. Ale nigdy nie powinny być odtrącane ani poniżane na tle

grupy – wysłanie do kąta może negatywnie wpływać na ich pozycję wśród rówieśników. Najważniejsze jest to, żeby w trudnej emocjonalnie sytuacji towarzyszyć dziecku, czasem porozmawiać, czasem po prostu wysłuchać albo być blisko, zawsze spróbować zrozumieć. Działania, które są wyrazem naszej przewagi jako dorosłych, takie jak metoda *time-out*, mogą prowadzić do sporu dorosłego z dzieckiem, mogą też budować w dziecku silne konflikty wewnętrzne, wynikające z niezrozumienia zastosowanej kary (w tym przypadku metoda *time-out* to dla dziecka kara).

Można sobie wyobrazić inny *time-out* (jest to jedyna sytuacja, w której zastosowanie tej metody uważam za słuszne). Otóż, kiedy zdarzy się jakiś konflikt w grupie i dziecko jest pod wpływem silnych emocji, dorosły może wyjść z nim do innego pomieszczenia albo odejść na bok, żeby ochłonęło, a potem wspólnie z dzieckiem zastanowić się, co się stało i jak to rozwiązać. Zazwyczaj dzieci same dochodzą do bardzo ciekawych wniosków. Zastosowanie metody *time-out* w taki sposób wydaje się uzasadnione i bardzo potrzebne w wielu sytuacjach. Nie jest karą, ale wsparciem dziecka. Do tego potrzebne są jednak wzajemne zaufanie, bezpieczeństwo oraz umiejętność prowadzenia empatycznego dialogu.

Potrzebujemy dobrych relacji z dziećmi. Ciężko w sytuacji kryzysowej porozmawiać z uczniem, z którym już dawno straciło się kontakt, a który widzi w nas tylko nauczyciela oczekującego odpowiednich ocen i zachowań. Edukatora, który może ukarać lub potępić. Dorosłego, który nas nie zna i ocenia kategoriami ze swojego świata dorosłych.

Kary to zła strategia – zaburzają dialog, nie służą temu, by wesprzeć dziecko w zrozumieniu swojego postępowania, nie wyjaśniają, dlaczego takie zachowanie jest nie w porządku wobec innych osób, a pokazują jedynie, że dorosły ma władzę i może jej użyć w bolesny sposób, jeśli dziecko zachowa się nie tak, jak się tego od niego oczekuje.

Jaki wpływ na zachowanie dziecka ma kara? Kara powoduje, że dziecko unika pewnego zachowania nie dlatego, że przemyślało sytuację i ją rozwiązało, ale po to, żeby uniknąć kary. Zawsze, gdy chcecie zastosować jakąś karę wobec dzieci, pomyślcie, czy zastosowalibyście ją wobec swoich dorosłych znajomych. Nie twórzmy podwójnych standardów. Dziecko zasługuje na szacunek tak samo jak dorosły.

Prawdziwy dialog ukierunkowany jest na wymianę doświadczeń i poglądów oraz bezpieczne ujawnianie swoich uczuć – pomaga dziecku poznać samego siebie i nazwać to, co właśnie przeżywa, oraz to, co myśli na temat różnych sytuacji i jak może na nie zareagować. Wspiera nas – dzieci i dorosłych – w poznawaniu siebie nawzajem. Jeśli nie porozmawiamy z dzieckiem, nie możemy być pewni jego potrzeb. Czy przekonanie, że nasza znajomość dzieci pozwala nam domyślać się, co jest dla nich w danym momencie najodpowiedniejsze, nie jest z góry obciążone dużym marginesem błędu? „A może łudzimy się, sądząc, że dziecko to tylko i tyle, ile my chcemy? Może kryje się przed nami, może cierpi skrycie?”⁴ – pytał Janusz Korczak.

4 Janusz Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, wprowadzenie i wybór Aleksander Lewin, Warszawa 1984, s. 65.

Istotną rolę w dialogu odgrywa empatia, obecność „tu i teraz”, nie zaś wyuczzone wzorce i racjonalne przekonania, że tak należy się zachować, tak trzeba powiedzieć. Empatia sprawia, że stajemy się uważni zarówno na emocje i potrzeby dziecka, jak i własne. Dzięki niej możemy lepiej się usłyszeć i zrozumieć. Pomaga zrezygnować z oceniania, krytyki i oskarżeń na rzecz budowania autentycznych relacji opartych na zaufaniu i wierze w dobre intencje dziecka. Troska i otwartość dorosłych na dialog przejawiają się wtedy, gdy dostrzegają oni dziecięce marzenia, życzenia, uczucia, myśli, pomysły i poważnie je traktują, nawet jeśli się z nimi nie zgadzają. Wówczas przyznają dzieciom prawo, by mogły czuć, myśleć, mówić i pragnąć inaczej niż oni.

Znajoma pedagożka i trenerka twórczości, która od lat współpracuje z dziećmi, podzieliła się ze mną bardzo ważnym spostrzeżeniem: „W sposób dorosły myślimy o tym, co myślą dzieci”. Pozwólmym dzieciom być sobą – niech myślą i czują po swojemu. Jeżeli chcemy się dowiedzieć, co naprawdę myślą i czują najmłodszy, porozmawiajmy z nimi i spróbujmy ich zrozumieć.

**Pozwólmym dzieciom
być sobą – niech myślą
i czują po swojemu.
Jeżeli chcemy
się dowiedzieć,
co naprawdę myślą
i czują najmłodszy,
porozmawiajmy
z nimi i spróbujmy ich
zrozumieć.**

Odpowiedzialność egzystencjalna

Jesper Juul opisuje w swoich książkach zagadnienie odpowiedzialności egzystencjalnej (nazywanej też odpowiedzialnością osobistą) każdego z nas. Jest to jeden z fundamentów pod budowę mądrych i dobrych relacji z ludźmi. „Odpowiedzialność osobista to odpowiedzialność, jaką bierzemy za siebie – za swoje zdrowie i rozwój fizyczny, psychiczny, umysłowy i duchowy”⁵ – pisze Juul. Jest to więc odpowiedzialność za nasze wybory, zachowania, za realizację naszych potrzeb, nasze emocje i to, w jaki sposób je uzewnętrzniamy lub nie.

Dorośli często skupiają się przede wszystkim na tym, jak nauczyć dzieci odpowiedzialności społecznej, czyli odpowiedzialności za innych: za swoją rodzinę, klasę, szkołę czy miejsce zamieszkania. Ważne, by dostrzec i podkreślić, że odpowiedzialność społeczna nie powinna być poświęceniem ani przymusem, ale wynikać z naszego świadomego wyboru. Jeśli dziecko będzie przekonane, że odpowiedzialność za świat wokół jest jedynie obowiązkiem, który narzucają mu dorośli, może się zdarzyć, że nie będzie jej praktykować ani obecnie, ani w swoim dorosłym życiu, nie rozumiejąc, po co miałyby to robić i nie czerpiąc z tego satysfakcji. Dlatego tak istotne jest zarówno wyjaśnienie, dlaczego warto być społecznie odpowiedzialnym, jak i – wracamy do wiarygodności dorosłego – przekazanie dziecku własnej, świadomej praktyki: ja sama powinnam być społecznie odpowiedzialna, jeśli chcę tego uczyć dzieci.

5 Jesper Juul, *Twoje kompetentne dziecko*, dz. cyt., s. 130.

Odpowiedzialność osobista każdego z nas zależy w dużej mierze od tego, czy rozwijaliśmy ją w dzieciństwie. Z moich doświadczeń wynika, że dorośli raczej wolą unikać odpowiedzialności albo nie potrafią jej przyjąć, niż świadomie ją na siebie wziąć. Kiedy byli dziećmi, często mówiono im, co powinni robić, a czego nie – pewne zachowania były od nich oczekiwane, inne dozwolone, a jeszcze inne po prostu zakazane. Uczyli się tego, czego od nich wymagano, żeby „odpowiednio się zachowywać”. Często nieważne były ich uczucia oraz to, co mieli w tej kwestii do powiedzenia. Zdarzało się, że nikt ich nie pytał, co myślą na jakiś temat, czy chcą wziąć w czymś udział, czy coś się im podoba, czy nie. Być może próbowali wyrażać własne zdanie, ale nie było ono brane pod uwagę. Jak w takich okolicznościach uczyć się odpowiedzialności za własne decyzje? Skoro ostatecznie ktoś inny zadecyduje za nas?

Jeśli dziecięce wybory nie były traktowane poważnie, prawo dziecka do własnych potrzeb, pragnień, doświadczeń, uczuć oraz do ich wyrażania nie było realizowane. Dziecko może – wiedząc, że i tak nie ma na nic wpływu – oddać odpowiedzialność za swoje życie w ręce dorosłych. Trudno się później dziwić, że nastolatek pytany o to, czym chciałby się zajmować i co go najbardziej interesuje, miewa kłopoty z odpowiedzią. Jeśli nie pozwolimy dzieciom rozwijać coraz większej odpowiedzialności za siebie, to nie będą potrafiły tego zrobić także w dorosłym życiu. Bywa, że takie dzieci i tacy dorośli obarczają innych odpowiedzialnością za własne emocje i czyny („ty zrobiłeś to, co spowodowało, że ja jestem zła”, „wymusiły to na mnie okoliczności”), za własne

wybory („wszyscy tak robią, więc ja też powinienem”), za własne życie („nie wiem, czego chcę, zrobię to, bo oni też tak robią...”).

Tymczasem dziecko stale uczy się świata, nabywa doświadczeń i coraz więcej obszarów jego życia powinno być dyskutowane razem z nim i oddawanych do jego decyzji. W zgodzie z jego możliwościami i umiejętnościami decydowania o sobie. Nie wszystkie dzieci w tym samym wieku mają te możliwości i umiejętności rozwinięte na podobnym poziomie, warto być uważnym na to, czy dziecko jest w stanie udźwignąć odpowiedzialność za konkretny obszar swojego życia. Nie przymuszając do dokonywania wyborów, warto do nich zachęcać i uczyć, jak radzić sobie z rozmaitymi ich konsekwencjami. Rozmawiajmy z dziećmi o ich potrzebach, pragnieniach, o możliwościach, jakie mają, i z empatią wspierajmy je w uświadamianiu sobie własnych potrzeb i pragnień, w dokonywaniu wyborów, które te potrzeby i pragnienia realizują, w rozwijaniu odpowiedzialności za te wybory.

Jesper Juul wymienia trzy sfery życia, za które już małe dzieci mogą być odpowiedzialne: sferę zmysłów (to, co dzieciom smakuje, co nie, co jest gorące, co zimne, co przyjemne w dotyku, a co nie), sferę uczuć (kiedy dziecko czuje się szczęśliwe, radosne, smutne, przestraszone, złe, kiedy odczuwa miłość, sympatię czy ból), sferę potrzeb (między innymi jedzenia, picia, snu, zabawy i bliskości)⁶. Dorastając, dzieci mogą być również odpowiedzialne za swoje zainteresowania, naukę, wygląd, uczucia religijne. To obszary, w których mogą decydować o sobie,

6 Tamże, s. 141.

świadome swoich własnych potrzeb i pragnień, ucząc się tego, co niesie ze sobą każdy wybór.

Jeśli natomiast będziemy decydować za dzieci i brać za nie pełną odpowiedzialność egzystencjalną (czasem z przekonania, że nie są w stanie same tego robić, a czasem z troski, uznając, że tak będzie lepiej), może się okazać, że te dzieci jako młodzi dorośli będą miały sporo kłopotów z samodzielnym i odważnym podejmowaniem życiowych wyborów, nie wiedząc, czego tak naprawdę od siebie oczekują i na co je stać.

„Czy ja mogę być za cokolwiek odpowiedzialna w swoim życiu?” – pyta szesnastoletnia Ania, kiedy rozmawiamy o tym, co zamierza robić po szkole średniej. – „Kiedy to nastąpi? Jak będę miała osiemnaście lat? Czy też nie? Czy jest taki moment, kiedy dorośli odpuszczają?”

Pogoda ducha

Powiedzieliśmy już sobie, że dzieci uczą się świata i kultury od nas, dorosłych. Jedna z hipotez pozytywnej edukacji mówi o tym, że pozytywnie nastawieni do świata nauczyciele i edukatorzy tworzą podstawy do budowania dobrego samopoczucia w naszej kulturze, z kolei optymizm w naszym życiu wzmacnia kapitał życiowy człowieka.

Pogoda ducha, dzięki której z nadzieją patrzymy w przyszłość, nabiera jeszcze większego znaczenia, kiedy przyjrzymy się raportom Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), które szacują, że do 2020 roku depresja stanie się drugą najczęstszą chorobą

po schorzeniach układu krążenia, a do 2030 roku – pierwszą⁷. Nie jest to optymistyczna perspektywa.

Pogoda ducha, o której mowa, to nie bezpodstawny huraoptymizm i przekonanie, że możemy wszystko i osiągniemy szczyty. Takiego przekonania nie warto zaszczepiać dzieciom. Może się okazać, że to nie szczyty są ich pragnieniem. Chodzi tu o pogodę ducha powiązaną z nadzieją i zaufaniem pokładanymi w sobie – wiarę w to, że można dokonywać zmian, rozwijać się, pracować i zmierzać ku lepszemu. Taka pogoda ducha wiąże się z naszą znajomością siebie i tym, jakie mamy umiejętności oraz możliwości, a także opiera się na empatii i zrozumieniu innych ludzi oraz sytuacji, w których się znajdują.

Empatia to umiejętność zrobienia kroku w stronę drugiej osoby, przyjęcia jej punktu widzenia, tak by móc spojrzeć na świat jej oczami. To moc wyobraźni, pozwalającej dostrzec rzeczy, które nie dotyczą naszej sytuacji. W empatii zakorzenione jest współczucie. Nie wystarczy zauważyć, że coś się u kogoś dzieje, trzeba też podjąć działania na rzecz tej osoby albo powstrzymać innych, którzy działają wbrew niej. Współczucie zatem jest fundamentalne dla tworzenia wspólnoty. A w prognozie, którą zarysowuje WHO w swoich raportach, może być fundamentalne dla naszej obecności w świecie.

Empatia zaczyna się od samozrozumienia, a współczucie – od optymizmu i wiary w to, że można coś jeszcze zrobić w jakiejś sprawie. Dorośli, którzy „tu i teraz” dzielą się z dziećmi

7 *Depression and Other Common Mental Disorders. Global Health Estimates*, World Health Organization, Genewa 2017.

pogodnym spojrzeniem na świat, pełnym nadziei, ale także racjonalnym namysłu nad możliwościami, mogą dzieci wzmacniać. Jest duża szansa, że dziecko patrzące na świat pogodnie i potrafiące racjonalnie ocenić i docenić swoje umiejętności, będzie umiało zatroszczyć się o siebie w przyszłości.

Animator z zachodniej Małopolski opowiedział mi swoją historię:

– Od dwudziestu lat prowadzę spotkania teatralne, na których teatr wcale nie jest najważniejszy.

– A co jest dla ciebie najważniejsze? – pytam.

– Te dzieciaki. One tu przychodzą, żeby coś zrobić, najpierw w ogóle nie ufają, są pozamykane... Potem patrzą na mnie, takiego wariata, i zaczynają widzieć, że da się fajnie spędzać czas. Są z patchworkowych rodzin, czasem w tych domach to oni są najdojrzałsi... Te dzieciaki przychodzą smutne... Po prostu smutne. Co mam z nimi robić? Rozmawiać o teatrze? Zaczynamy się bawić, przez zabawę przełamujemy różne słabości. Proponuję im takie zabawy, w których muszą się trochę postarać, nie jest łatwo. Ale sam też biorę w nich udział i się nie poddaję. To jest to – żeby oni się nie poddali. Żeby mieli nadzieję, że się uda.

– I udaje się? – dopytuję.

– Czasem zupełnie nie... Ale ja się nie załamuję. Mówię im, że czym innym jest poddanie się, a czym innym... że się po prostu teraz nie udało. I że można spróbować ponownie. Albo odpuścić. Ale żeby się nie poddawać.

– Myślisz, że ci wierzą? – pytam.

– Chcę tak myśleć... Ja mam dużo wiary w ten świat. Popatrz, oni przychodzą bez tej wiary, smutni, a ja miałbym ich

jeszcze dołować, samemu będąc smutnym? – spogląda na mnie z uśmiechem.

– Czasem jest odwrotnie... – napomykam.

– O, tak! Przychodzą do nas i wesołe dzieci. Mają dużo wiary w siebie i świat, a potem wracają do domu smutne... Bo prowadzący zajęcia okazał się przygnębionym facetem, który mówi im tylko o tym, że znowu im coś nie wyszło! Retę, co też my potrafimy robić tym dzieciom!

Praktyka sensownych standardów

Czternastoletnia Milena zapytała mnie kiedyś, dlaczego w Dzień Nauczyciela wszyscy uczniowie w ich szkole muszą założyć białe koszule i czarne spodnie albo spódnice, natomiast nauczycieli ten obowiązek nie dotyczy.

„Moja nauczycielka od matematyki przyszła ostatnio w czerwonej sukience. Gdybym ja przyszła w czerwonej sukience, dostałabym pewnie uwagę i wezwano by rodziców do szkoły” – powiedziała oburzona. A znajoma nauczycielka języka polskiego z krakowskiego liceum dodała: „Wiesz, ubranie ubranie, ale to nie jest jedyna sytuacja, kiedy dorośli mogą to, a dzieci muszą tamto. Oni [uczniowie] są już tak przyzwyczajeni do tego, że są inaczej traktowani niż my [nauczyciele], że wręcz powstały dwie grupy, które sobie nie ufają. Naprawdę! Kiedy mówię moim uczniom, że teraz będziemy nad czymś wspólnie pracować – ja i oni w tej samej grupie – patrzą na mnie z powątpiewaniem.

W ogóle nie są w stanie uwierzyć, że możemy robić coś na tych samych zasadach”.

Praktyka podwójnych standardów (niesprawiedliwe stosowanie odmiennych zasad w podobnych do siebie sytuacjach) jest bardzo popularna w miejscach, gdzie dzieci uczą się i spędzają czas. Świat, w którym dzieci obowiązują inne zasady niż dorośli, może rodzić frustracje, nieporozumienia i konflikty. Zastanówmy się, czy dzieci powinny obowiązywać inne normy niż dorośli? Czy każda taka sytuacja jest w porządku?

Praktykowanie standardów, które są sensowne, a więc czytelne dla dzieci i uzasadnione, nie ma nic wspólnego z równouprawieniem dzieci i dorośli, o którym wielokrotnie słyszałam, kiedy była podnoszona kwestia transparentności obowiązujących dzieci norm i zasad. Nie chodzi o to, że dzieci i dorośli mają mieć te same prawa i taki sam zakres odpowiedzialności. Doskonale zdaję sobie sprawę, że odpowiedzialność dorośli jest z gruntu większa od odpowiedzialności dzieci oraz że wiele nas od siebie różni, między innymi doświadczenia życiowe, zdobyta wiedza, prawa obywatelskie. Ale wszyscy – bez względu na wiek – mamy prawo do szacunku i godnego traktowania. Tworzenie nieuzasadnionych bądź nieczytelnych podziałów na „dzieci” i „dorośli” nie tylko godzi w godność dzieci, ale konstruuje ich świat wokół kategorii władzy dorosłego, której należy się bezrefleksyjnie podporządkować.

– Czy pójdzie pani z nami pobawić się w chowanego po lekcjach? – pyta wychowawczynię ośmioletni Szymon.

– Nie, Szymonku, mam dużo rzeczy do zrobienia w domu... – odpowiada wychowawczyni.

Szymon, lekko zrezygnowany, żegna się i biegnie do kolegów, a ja patrzę na wychowawczynię i mówię:

– Chętnie pobawiłabym się z nimi w chowanego, tak dawno tego nie robiłam...

Wychowawczyni spogląda na mnie zakłopotana:

– Ja też... Czasem mam ogromną ochotę powyglupiać się z tymi dziećmi! Tylko... rozumiesz, mnie już nie wypada. Jestem na to za stara – odpowiada.

Ta krótka rozmowa, którą przytoczyłam, rzuca światło na drugą stronę medalu: oto, w jaki sposób podwójne standardy wkradają się do naszego życia, dotykając nas jako dorosłych. Ile razy zrezygnowaliśmy z siebie, ze swoich pragnień, tylko dlatego, że uznaliśmy, iż nam, dorosłym, nie wypada czegoś robić, że jest to zarezerwowane dla dzieci, a my już jesteśmy na to za starzy?

Na początku tego rozdziału przywołałam rozmowę z jedenaastoletnią Anią. Ania była zdziwiona tym, że dorośli zapomnieli o tym,

że „kiedyś się bardziej cieszyli”. Nie chodzi mi o to, że wszyscy powinniśmy bawić się w chowanego. Ale zastanówmy się, co jest fundamentem wielu standardów, które ograniczają nasze życie – i czy rzeczywiście się z nimi zgadzamy. Zamiast przyjmować bezrefleksyjnie wiele nieuzasadnionych norm społecznych,

**Zamiast przyjmować
bezrefleksyjnie wiele
nieuzasadnionych norm
społecznych,
pozвольmy sobie
na krytyczne spojrzenie
i szczerść wobec
samyh siebie.**

pozwólmy sobie na krytyczne spojrzenie i szczerść wobec samych siebie.

W ten sposób nie tylko nauczymy dzieci, że warto pomyśleć, nim ustali się jakąś zasadę, ale również zbliżymy się do nich – w przyjemności płynącej z bycia szczerym wobec siebie.

czuje



potrzebuje

Edukacja jako proces

Kiedy rzeczy dzieją się zbyt szybko, nikt nie może być niczego pewien, nawet siebie samego.

Milan Kundera

Wbrew naszym oczekiwaniom uczenie się nie ma natury przewidywalnej: jeśli zaczniesz tu, to na pewno skończysz tam, jeśli zaczniesz uczyć się dziś grać na pianinie, to za dwa tygodnie zagrasz pierwszego menueta, a ostatecznie osiągniesz sukces jako świetny pianista. Nie da się zaplanować edukacji tak, żeby na osi czasu zaznaczyć punkty, w których z całą pewnością zdobędziemy konkretną umiejętność. Nawet jeśli taki harmonogram dobrze sprawdzi się dla konkretnej osoby, może nie być odpowiedni dla innej. Jesteśmy w stanie planować edukację tak, żeby następujące po sobie działania były ze sobą powiązane i stopniowały umiejętności oraz wiedzę – mamy wówczas wpływ na proces edukacyjny. Jednocześnie powinniśmy zaakceptować wspomnianą naturę tego procesu: możemy mu się przyglądać, aktywnie w nim uczestniczyć, wpływać na niego, ale nie

jesteśmy w stanie jednoznacznie stwierdzić, że będzie on przebiegał tak, jak tego oczekujemy. Na proces edukacyjny ma wpływ wiele czynników, często niezależnych od uczestniczących w nim osób: kondycja psychiczna i fizyczna edukatorów w danym czasie, stan psychiczny i fizyczny dzieci, sytuacja i miejsce, gdzie ten proces się toczy, czas poświęcony nauce, osoby z zewnątrz.

Tymczasem powszechna edukacja została zaplanowana w sposób, który zakłada, że jesteśmy w stanie przewidzieć, jak powinien przebiegać proces edukacyjny każdego dziecka. I według tego planu powinien on dla wszystkich uczniów w podobnym wieku wyglądać tak samo – w konkretnej klasie każde dziecko ma przyswoić odpowiednie informacje oraz umiejętności, które pozwolą mu „przyjąć” przygotowany materiał. Ta standaryzacja ma sens o tyle, że może ułatwić pracę edukatora (w tym przypadku nauczyciela), który obserwuje postępy edukacyjne swoich uczniów w określonym czasie, w przypuszczalnie zbliżonym do siebie obszarze potrzeb i możliwości wynikających z wieku dzieci. Ta obserwacja może z kolei wspomóc edukatora w podejmowaniu zindywidualizowanych działań wspierających każdego z uczniów.

Niestety, takie podejście do powszechnej edukacji formalnej powoduje, że bezrefleksyjnie przyjmujemy wyznacznik, iż każdy uczeń w konkretnym czasie powinien umieć tyle samo, a jeśli tak nie jest, oznacza to, że nie radzi sobie na danym etapie edukacyjnym. Podporządkowując się formalnemu systemowi edukacyjnemu, nie zważamy na to, jak wygląda sytuacja środowiskowa dziecka, jego relacje rodzinne, życie osobiste, które może być równie bogate jak u dorosłych, oraz jakie są jego umiejętności uczenia się i czy rozwinęły się (lub nie) na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

W szkołach oceniamy, czy dziecko jest dopasowane do tak skrojonego planu. Jest to krzywdzące dla samego dziecka i ograniczające dla wielu edukatorów, którzy zmuszeni są do mierzenia różnych osób tą samą miarą. Również w wielu działaniach pozalekcyjnych przyglądamy się dzieciom, aby sprawdzić, czy już potrafią wykonać konkretną rzecz (dzieci często dostają takie same zadania), czy nie, niekiedy określając je jako lepsze lub gorsze w danej dziedzinie.

W tym rozdziale zajmiemy się refleksją na temat edukacji jako procesu, którego charakter jest zbliżony do samego życia, a zatem wymaga od nas dużej uważności, otwartości na zaskoczenia i zmiany. Proces ten cechuje się pewnego rodzaju cyklicznością, przeplatają się w nim okresy rozwoju i impasu, współpracy i kryzysu. Ale przede wszystkim – jak każdy proces – jest osadzony w czasie: wymaga od nas przemyśleń i reakcji „tu i teraz”. Warto, abyśmy pozwolili mu trwać wystarczająco długo, osiągniemy wówczas zamierzony cel. Czas i umiejętność dawania go sobie mają tutaj ogromne znaczenie.

Organiczność procesu edukacji

Edukacja to żywy proces, który można porównać z rolnictwem. Ogrodnicy wiedzą, że to nie oni sprawiają, że rośliny rosną. Nie przyczepiają korzeni, nie przyklejają liści i nie farbują płatków. Rośliny rosną same. Zadaniem ogrodnika jest stwarzanie jak najlepszych warunków do tego procesu.

Ken Robinson

W rozmowach z nauczycielami, animatorami, rodzicami wielokrotnie poruszaliśmy temat organicznego charakteru procesu edukacji, zastanawiając się, na ile jesteśmy w stanie nie tylko patrzeć na edukację tak, jak ogrodnicy patrzą na swoje rośliny, ale również pracować w jej obszarze w taki sposób, w jaki ogrodnicy dbają o florę w swoim ogrodzie.

Co to właściwie oznacza, że edukacja jest procesem organicznym?

Po pierwsze:

Nauczanie dotyczy żywych ludzi, a nie martwych rzeczy.

Uczymy dzieci, a nie poszczególnych przedmiotów czy konkretnych dziedzin. To nie sam przedmiot czy dziedzina są najważniejsze, ale dziecko w procesie uczenia się tego przedmiotu czy zgłębiania danej dziedziny. Można się zachnąć, że jest to stwierdzenie tak oczywiste, iż zakrawa o banał – niestety, spotkałam się z wieloma sytuacjami, w których to przedmiot nauczania czy konkretna dziedzina stanowiły punkt odniesienia dla edukatora, nie zaś samo dziecko. Bardzo charakterystycznym przejawem takiej sytuacji jest przeniesienie akcentów w procesie edukacji z tego, co wydarza się podczas trwania procesu, na sam jego efekt. Jest

to zrozumiałe o tyle, o ile każdemu, kto uczy, zależy na tym, żeby nauczyć. Wciąż – znowu mimo pozornej oczywistości – warto zauważać, że w działaniach edukacyjnych biorą udział różne dzieci, które nie zdobywają

**Nauczanie dotyczy
żywych ludzi, a nie
martwych rzeczy.**

wiedzy w ten sam sposób czy w tym samym tempie, zatem rezultat po zastosowaniu konkretnych metod i narzędzi edukacyjnych może być inny dla każdego z nich. Jednocześnie to, co wydarza się podczas samego procesu edukacyjnego, jest niezwykle ważne – poszczególnym dzieciom przynosi rozmaite korzyści na różnych etapach. Warto się temu przyglądać i indywidualnie pracować nad tym z dziećmi.

Istotna jest zatem refleksja na temat tego, w jaki sposób uczyć całą grupę, indywidualizując podejście do dzieci, jak wesprzeć każdego młodego człowieka, by mógł się efektywnie uczyć, doświadczyć i zrozumieć. Ważna jest także umiejętność przyjęcia i docenienia tego, z czym każde dziecko wchodzi do procesu edukacyjnego i z czym z niego wychodzi. Jest to zazwyczaj osobiste doświadczenie młodego człowieka i zbiór tych doświadczeń może być bardzo różny, tak jak różne są dzieci, z którymi pracujemy.

Po drugie:

Możemy zadbać o odpowiednie warunki do uczenia się.

Edukacja to także przestrzeń szkoły, klasy, ośrodka kultury, podwórka, ulicy, polany w lesie i domu – spotkania, dzięki którym zdobywamy wiedzę, odbywają się w rozmaitych miejscach. Od tego, w jaki sposób te spotkania są prowadzone, zależy rozwój młodego człowieka. Warto zadbać o odpowiednią atmosferę, tak by dzieci mogły nie tylko przyglądać się dorosłym i słuchać ich arbitralnych często poglądów, ale również samodzielnie doświadczać i testować, zadawać pytania, poszukiwać odpowiedzi,

dyskutować, a przede wszystkim zaufać nam i poczuć, że są traktowane empatycznie i z szacunkiem, na jaki zasługują. Będą mogły wtedy wyrazić własną opinię, która nie zostanie zlekceważona, nawet jeśli z perspektywy dorosłego jest nieuzasadniona i bliżej jej do fantazji niż do praw rządzących światem. Z fantazji rodzą się niekiedy śmiałe, ale wartościowe inicjatywy.

Tymczasem dzieci uczą się często w niesprzyjających warunkach i są nieustannie poddawane ocenie, testom, klasyfikacjom. Ocenia się nie tylko wykonaną przez nie pracę, ale również je same – zdarza się, że edukator, zamiast wyjaśnić dziecku, co poszło nie tak, mówi: „W tej pracy zabrakło informacji o... ponieważ...”, używa formuły: „Znowu się nie nauczyłeś”. Dzieci często budują opinie na temat innych osób z grupy na podstawie wyników tych rozmaitych klasyfikacji: ten jest nieukiem, ten świetnym sportowcem, ta jest najlepsza na scenie, tej słoń nadepnął na ucho. I jeśli nie zadbamy o ich wzajemne relacje, często te klasyfikacje mogą warunkować pozycję dziecka w grupie, jego samopoczucie i komfort wspólnej pracy oraz to, czy czuje się wartościowe, czy przeciwnie – unika kontaktów z innymi dziećmi, ponieważ nie radzi sobie w jakiejś dziedzinie i obawia się, że zostanie z tego powodu wyśmiane, odepchnięte, zranione.

Jak widać, warunki odpowiednie do uczenia się to nie tylko komfort pracy wynikający z konkretnej, przystosowanej do tego przestrzeni, ale – a może przede wszystkim – jakość relacji, jakie panują w grupie. Jeśli edukator nie zadba o relacje z dziećmi – własne, ale również te, które tworzą się pomiędzy dziećmi, dziecko może stracić chęć do uczenia się w grupie. Zadaniem

edukatora jest wspieranie dziecka, wyjaśnianie mu świata bez krytykowania i osądzania jego wyobraźni, tworzenie atmosfery zaufania i empatii, budowanie zrozumiałych dla dziecka informacji zwrotnych dotyczących jego wiedzy w jakimś zakresie, które nie godzą w jego osobę i nie tworzą napięcia w grupie, sprawdzanie tej wiedzy bez wartościowania dziecka i wskazywanie mu możliwych ścieżek rozwoju. „Klasyfikowanie i osądzanie ludzi sprzyja przemocy”⁸ – powtarzał Marshall B. Rosenberg, twórca metody porozumienia bez przemocy. Dzieje się to nie tylko w szkołach, ale również na zajęciach pozalekcyjnych, w różnego rodzaju projektach i na warsztatach – dziecko pozostaje pod stałą presją oceny ze strony dorosłych.

Po trzecie:

Każde dziecko uczy się w swoim tempie i w sobie właściwy sposób.

Nie jesteśmy w stanie zunifikować zasad postępowania z dziećmi – nie każde dziecko w tych samych warunkach i za pomocą tych samych metod i narzędzi edukacyjnych osiągnie tę samą umiejętność czy zdobędzie tę samą wiedzę. Tym bardziej zadziwiające jest, że w edukacji wciąż powszechne są procesy „przemysłowe”, typowe dla produkcji fabrycznych, na przykład wciąż uczymy dzieci partiami, według wieku. Dlaczego uważamy, że ten sam rok urodzenia jest najważniejszym czynnikiem łączącym dzieci?

⁸ Marshall B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, przekład Marta Markocka-Pepoń, Michał Kłobukowski, Warszawa 2016, s. 36.

Przecież nawet dzieci w tym samym wieku rozmaicie uczą się różnych dyscyplin, o różnych porach dnia, czasem też samodzielnie albo w małych lub dużych grupach. I dotyczy to zarówno edukacji formalnej, jak i pozaformalnej: rozmaitych warsztatów czy projektów.

Dzieci, ucząc się, nie wskakują na fabryczną taśmę, gdzie na różnych etapach produkcji otrzymują konkretne dane i zdobywają określone funkcje. Wszystkie dzieci uczą się w swoim tempie i we właściwy dla siebie sposób – zadają pytania, mają wątpliwości, nie wierzą w siebie, czasem porywają się z motyką na słońce, nie zgadzają się, poszukują. Warto wziąć to pod uwagę i zastanowić się, w jaki sposób organizować spotkania edukacyjne z dziećmi, by odpowiadać na ich potrzeby rozwojowe na danym poziomie, ale też uwzględnić ich prawo do różnorodności, a w tym do różnego tempa i rozmaitych sposobów zdobywania i systematyzowania wiedzy.

Po czwarte:

Nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jak obecna edukacja dzieci wpłynie na jakość ich życia w przyszłości.

Gwałtownie rośnie liczba ludności, wzrasta konsumpcja, pojawiają się kolejne zagrożenia klimatyczne, które wywołuje człowiek, tworzą się napięcia kulturowe, a technologie cyfrowe wciąż zmieniają sposób, w jaki pracujemy, nawiązujemy znajomości, kształtujemy nasze relacje, spędzamy czas wolny. Świadome podejście do zmiany naszego sposobu życia, myślenia, budowania relacji jest konieczne.

Pojawia się zatem kluczowe pytanie: jak „tu i teraz” przygotować dzieci do dorosłego życia? Czy pokolenie dzisiejszych dorosłych, wychowanych i edukowanych w innych okolicznościach społecznych, ekonomicznych, technologicznych, jest w stanie skutecznie wyposażyć młode pokolenie w narzędzia, informacje, umiejętności, które przydadzą mu się w przyszłości? Jeżeli możemy mieć obecnie jedynie mgliste wyobrażenie o kształcie świata, w którym będą żyć nasze dzieci już jako dorośli, to czego, jak i po co powinniśmy uczyć?

I choć są to pytania trudne, jako edukatorzy powinniśmy poszukiwać na nie odpowiedzi, biorąc współodpowiedzialność za przyszłość dzieci, które do nas przychodzą.

Cykliczność w procesie edukacji – o dynamice grupy

W poprzednim podrozdziale powiedzieliśmy sobie, że edukacja to nie nauczanie przedmiotu, lecz kształtowanie człowieka. Uczymy dzieci. Na proces edukacji wpływa nie tylko to, co dzieje się z dzieckiem, ale też to, jak w określonym momencie funkcjonują relacje tworzone między członkami grupy w procesie grupowym: między dziećmi a edukatorami oraz wewnątrz grupy dzieci.

Proces grupowy to wzajemnie przeplatające się etapy współpracy i kryzysu. Zarówno dzieci w klasie, jak i te, które systematycznie przychodzą na nasze zajęcia pozalekcyjne, podlegają procesowi grupowemu. W 1965 roku Bruce Tuckman,

profesor psychologii nauczania na Uniwersytecie Stanowym Ohio, zaproponował teorię rozwoju grup⁹, wyróżniając kolejne etapy procesu grupowego:

1. Formowanie grupy.
2. Burza.
3. Normowanie.
4. Działanie.
5. Zawieszenie (faza dodana przez Tuckmana w 1977 roku).

Proces grupowy ma charakter cyklu – wspomniane wyżej fazy powtarzają się w grupach podejmujących kolejne wspólne działania. Nie zawsze występują wszystkie jego fazy, często grupa funkcjonuje zbyt krótko (trudno mówić o procesie grupowym podczas jednodniowych warsztatów) albo z rozmaitych przyczyn się rozpada. W zależności od grupy fazy mogą trwać dłużej lub krócej. Ważna jest jednak wiedza na ich temat i świadomość tego, co dzieje się wówczas z grupą, jaka jest nasza rola jako prowadzącego oraz co możemy zrobić na danym etapie, żeby wesprzeć i rozwijać członków grupy oraz ich działania. Dzięki tej wiedzy możemy lepiej i skuteczniej zaprojektować wspólną pracę – na lekcjach w szkole, podczas zajęć pozalekcyjnych w ośrodku kultury czy w trakcie podwórkowego projektu.

9 Bruce W. Tuckman, *Developmental sequence in small groups*, „Psychological Bulletin” 1965, nr 63(6), s. 384–399.

1. Formowanie grupy

Co się dzieje z grupą?

Na tym etapie poszczególni członkowie grupy się poznają. Analizują, kto jest kim i jaki jest, kontrolują swoje zachowania i emocje oraz badają granice. Jedni wycofują się i obserwują, inni chcą się pokazać – w ten sposób redukują własne napięcia. Dzieci w tej fazie zaczynają okazywać sobie sympatię, ale jeszcze nie ujawniają w pełni swojego zdania. Wstydzą się. Pod koniec tego etapu dzieci zaczynają wyrażać swoje opinie, zadają pytania i zgłaszają uwagi prowadzącemu oraz innym członkom grupy. Uwaga grupy skupia się teraz na prowadzącym i jego postawa może wywoływać przeróżne emocje. Jeśli prowadzący dba o szacunek dla różnorodności poglądów, umiejętności i wiedzy, wspiera szczerą i bezprzemocową komunikację (o tym napisałam więcej we fragmencie poświęconym fazie burzy), a dzieci są otwarte i potrafią wyrażać swoje emocje, to faza burzy (kryzys w grupie) może się nie pojawić i grupa przejdzie od razu do fazy konstruktywnego działania.

Co robi prowadzący grupę?

Prowadzący bierze na siebie odpowiedzialność za przebieg procesu w tej fazie. Uważnie obserwuje interakcje w grupie i zachowania dzieci, przygląda się ich gotowości do wspólnej pracy nad konkretnymi zadaniami, bada również bariery, które się wówczas pojawiają. Opowiada dzieciom o zajęciach – precyzuje, na czym będą polegać, co będą wspólnie robić i w jakim celu, jaka jest rola jego i innych prowadzących oraz jaka jest rola dzieci podczas

zajęć. Na tym etapie trzeba zakomunikować dzieciom, że zależy nam na ich aktywnym uczestnictwie w zajęciach oraz że przebieg zajęć zależy od nich. Ważne jest też, żeby posługiwać się językiem dostosowanym do grupy, z którą się współpracuje.

Na tym etapie prowadzący formułuje umowę grupową na czas trwania zajęć, zwaną kontraktem oraz inicjuje działania integrujące grupę. Proponuje również pierwsze zadania, które pokażą, co może wydarzyć się podczas zajęć. Zaczyna od zadań łatwych, dających poczucie bezpieczeństwa i konstruktywnej pracy, w miarę upływu czasu zadaje ćwiczenia bardziej skomplikowane.

Decyzje podejmuje prowadzący. Jeśli członkowie grupy nie znają się między sobą, nie zmusza ich do dokonywania wyboru, ale konsultuje decyzje z dziećmi. Interweniuje, kiedy grupa narusza granice – podaje więcej informacji, dba o normy i komunikację. Powinien być świadomy własnych emocji i je analizować, biorąc pod uwagę to, jaki wpływ mają na grupę oraz jak grupa wpływa na niego i jakie ma to konsekwencje.

O czym warto pamiętać?

Trzy istotne kroki na tym etapie to: integracja grupy, diagnoza potrzeb, oczekiwań i zainteresowań dzieci oraz umowa (kontrakt) dotycząca współpracy w grupie.

Wszystkie te trzy elementy opisałyśmy razem z Moniką Nęcą w książce *Projektuj z dziećmi! Edukacja kulturowa w praktyce* (Małopolski Instytut Kultury, Kraków 2016), podając konkretne metody postępowania w każdym przypadku. Poniżej przedstawiam jedynie pewne refleksje dotyczące wspomnianych działań.

Wydaje się oczywiste, że chcąc ze sobą współpracować w grupie, powinniśmy się najpierw poznać. Staramy się to robić, ale nie zawsze zastanawiamy się, czemu ma to właściwie służyć. Tymczasem zabawy czy gry przełamujące lody nie są jedynie wstępem do naszej wspólnej pracy, dzięki któremu czujemy się nieco różnie i bezpieczniej w grupie. Są również doskonałą przestrzenią do obserwacji zachowań i strategii podejmowanych przez poszczególnych członków grupy oraz interakcji, jakie między nimi zachodzą. Dzięki tym zabawom możemy wstępnie rozpoznać otwartość dzieci, ich umiejętności komunikacyjne czy samoregulacyjne w sytuacjach stresowych. Jest to bardzo ważne dla przyszłych wspólnych działań – pozwala nam określić, jakie obszary pracy grupy i umiejętności poszczególnych członków warto wzmocnić.

Należy jednak pamiętać, że etap formowania grupy „ujawnia” pewne cechy i umiejętności jej członków, a u każdego dziecka to „ujawnianie” zachodzi w innym tempie. Dzieci, które z początku nie chcą się angażować, w procesie dalszego integrowania się mogą nagle wyjść z inicjatywą i ujawnić umiejętności liderские, zaś dzieci, które mocno zaznaczają swoją pozycję już na samym początku, mogą wycofać się w trakcie działań – może się okazać, że ich początkowa pewność siebie była jedynie strategią kamuflowania strachu przed wchodzeniem w interakcje z innymi dziećmi. Co to dla nas oznacza? Powinniśmy przyglądać się temu, co dzieje się z dziećmi podczas integracji grupy, ale nie przywiązywać się zbyt mocno do rozpoznanych wówczas barier czy umiejętności współpracy, mając na uwadze to, że mogą ulec zmianie.

W procesie integracji grupy duże znaczenie ma również czas. Na etapie formowania grupy warto podjąć wiele rozmaitych działań integracyjnych, żeby dzieci mogły się poznać i oswoić ze sobą. Jednak integracja nie kończy się w chwili przejścia do kolejnej fazy – burzy lub działania. Nieustannie powinniśmy projektować takie sytuacje, w których dzieci mogą się poznawać, zbliżać do siebie, budować relacje. Zabawy i wspólne zadania mogą mieć coraz głębszy charakter i coraz więcej mówić dzieciom o sobie nawzajem. Z czasem warto pomyśleć również o tym, by pozostawić dzieciom więcej swobodnej przestrzeni na podejmowanie własnych działań sprzyjających budowaniu relacji: w grupie, w której dzieci czują się bezpiecznie, w przerwach bawią się wspólnie, rozmawiają, nawiązują więzi koleżeństwa. Nie potrzebują już naszego zaangażowania.

Diagnoza potrzeb, oczekiwań i zainteresowań dzieci

Diagnoza to badanie jakiegoś stanu „tu i teraz”. Oznacza to, że jest ona właściwa dla tego momentu, w którym jej dokonujemy, jej wyniki nie są stałe i niezmienne. To ważne, żeby uświadomić sobie, że diagnoza nie określa dziecka: jeśli robiąc diagnozę oczekiwań dziecka wobec zajęć, dowiemy się, że chciałoby zajmować się dokumentacją fotograficzną naszych działań, nie oznacza to, że jego aspiracje skupiają się tylko na fotografii. Tu i teraz wiemy, że chce robić zdjęcia, nie wiemy jednak tego, kim jest i co jeszcze przed nim. Zatem diagnoza służy przede wszystkim ułatwieniu nam wspólnej pracy i traktowaniu siebie nawzajem poważnie, pomaga przyjrzeć się jakiejś sytuacji i z nią

zadziałać. Pomaga nam projektować nasze zajęcia tak, żeby wychodziły naprzeciw oczekiwaniom i zainteresowaniom dzieci – zawsze jednak miejmy na uwadze, że postawy dzieci wobec świata, ich zaangażowanie i pasje zmieniają się.

Zdarza się, że pracując z grupą, zauważamy u dzieci zachowania, które próbujemy zdiagnozować jako trudności rozwojowe czy problemy natury emocjonalnej lub społecznej. Jeśli chodzi o tego typu diagnozy, trzeba być bardzo ostrożnym. Po pierwsze dlatego, że możemy nie mieć odpowiednich kwalifikacji, żeby je stawiać – zwłaszcza jeśli chodzi o te dotyczące trudności rozwojowych u dzieci. Warto wtedy poszukać wsparcia u pedagoga lub psychologa. Po drugie dlatego, że często kierujemy się niewłaściwą strategią diagnozowania nieprawidłowości w rozwoju psychicznym czy społecznym dziecka, kiedy mamy kłopot ze zrozumieniem jego zachowania. Uważam, że niewłaściwą strategią jest samodzielne podejmowanie diagnoz, które wkraczają w obszar prywatny dziecka, nie mając przy tym pewności, czy rzeczywiście jest tak, jak podejrzewamy. Na przykład kiedy wydaje się nam, że w relacjach w domu dziecka występuje wiele nieprawidłowości. Być może tak jest, ale to tylko nasze podejrzenie. Warto być tu ostrożnym i uważnym, nie opierać się jedynie na własnych intuicjach. Jeśli mamy jakieś przeczucie co do sytuacji dziecka i możemy na nią wpłynąć, potwierdźmy najpierw swoje podejrzenia.

Jest jeszcze trzecia przesłanka: diagnozując problemy dzieci, robimy to często powierzchownie, co przypomina raczej szufladkowanie – chcemy znaleźć sposób na zlikwidowanie nieakceptowanego przez nas zachowania dziecka, używając wobec

niego przemocy (przemoc może mieć też charakter psychiczny), bez refleksji i próby wyjaśnienia, dlaczego ono zachowuje się w ten konkretny sposób.

Żeby zobrazować przykład powierzchownych diagnoz i użycie przemocowych środków zaradczych (w tym przypadku odrzucenia), przytoczę krótką historię pewnej dziewczynki. Wyobraźmy sobie jedenastolatkę, która nieustannie stara się dominować w grupie – jej zdanie musi być najważniejsze, jej pomysł zawsze wzięty pod uwagę. Kiedy tak nie jest, dziewczynka się obraża. Przyglądając się zachowaniu dziewczynki, prowadzący zajęcia stwierdza, że jest samolubna i egocentryczna. Umyślnie, żeby ustawić ją na równi z innymi dziećmi, ignoruje jej pomysły. Dziecko czuje się coraz bardziej sfrustrowane. Tymczasem prowadzący uznaje, że „małą gwiazdę” należy nauczyć pokory. Diagnozuje przy tym, że dziecko nie potrafi współpracować w grupie i empatyzować z innymi dziećmi. Systematycznie lekceważy jej zdanie oraz inicjatywy. Dziewczynka z czasem przestaje dominować, proponować działania i dzielić się z grupą swoimi opiniami. Pewnego dnia nie wytrzymuje i uderza inne dziecko. Jest zła, zdesperowana, sfrustrowana. Nie wie, w jaki sposób poradzić sobie z własnymi emocjami.

Opisana sytuacja wydarzyła się naprawdę. Dziewczynka została zdiagnozowana przez dorosłego jako „mała gwiazda”, więc postanowił ją „utemperować”. Nieakceptowane zachowanie dziewczynki ocenił powierzchownie i uznał ją za egocentryczkę, która nie potrafi współpracować z innymi. Prowadzący nie zastanowił się, dlaczego dziewczynka mogła zachowywać się w ten sposób, co stoi za tym, że tak bardzo pragnie być zauważona, nawet

kosztem innych dzieci. Tymczasem zachowania człowieka, strategie, które przyjmuje w różnych sytuacjach, są wyrazem jego potrzeb. Dziewczynka pragnęła uwagi, a zamiast tego została zlekceważona. To mogło pogłębić jej desperację i wywołać w niej złość, która przerodziła się w agresję. Warto w takiej sytuacji przyrzeć się temu, co stoi za zachowaniem dziecka, jaka potrzeba, oraz zastanowić się, co możemy zrobić, żeby tę potrzebę zaspokoić.

Często bardzo powierzchowne diagnozy zachowań dzieci, które stają się pretekstem do ich ukarania, pomagają nam, dorosłym, uwolnić się od odpowiedzialności za przebieg procesu grupowego i jakość współpracy dzieci. Uznajemy, że odpowiedzialność jest wyłącznie po stronie dziecka – to dziewczynka zachowuje się nieodpowiednio, więc musi ponieść konsekwencje. Nie bierzemy pod uwagę potrzeby, która kryje się za zachowaniem dziecka, i nie myślimy o tym, co możemy zrobić (i czy możemy), żeby zaspokoić tę potrzebę i wesprzeć dziecko.

Umowa grupowa (kontrakt)

Umowa grupowa (inaczej kontrakt), to zbiór norm i zasad postępowania, które mogą sprzyjać dobrej współpracy w grupie. Można w tej umowie zapisać również obowiązki członków grupy (dzieci i dorosłych). Nie jest to regulamin i nie odwołuje się do względów bezpieczeństwa i higieny pracy (taki dokument można opracować osobno). Umowa grupowa to zbiór zasad, które dotyczą przede wszystkim tego, czego oczekujemy od siebie nawzajem i od każdego z osobna podczas wspólnie podejmowanych działań.

Kontrakt – stworzony wspólnie przez dzieci i dorosłych rozpoczynających współpracę – jest wyrazem szacunku dla każdego uczestnika (bez względu na jego wiek) oraz dla całej grupy. Zatem w kontrakcie warto zawrzeć następujące postulaty: „będziemy słuchać siebie wzajemnie i starać się brać pod uwagę zdanie każdej osoby”, „będziemy szanować pracę innych i doceniać to, że każdy ma prawo do swojego spojrzenia na świat” albo „decyzje będziemy podejmować wspólnie poprzez głosowanie”. Starajmy się, żeby postulaty, które zapisujemy w kontrakcie, były dla wszystkich czytelne i zrozumiałe, unikajmy sformułowań typu: „będziemy grzeczni”, bo dla każdego z dzieci „grzeczny” może oznaczać coś zupełnie innego i w toku wspólnej pracy ten postulat może być nieświadomie łamany tylko dlatego, że inaczej rozumiemy „bycie grzecznym”. Zapisujmy takie postulaty, które konkretnie odnoszą się do wspólnej pracy. Jednocześnie zastanówmy się, jakie obowiązki przyjmujemy w ramach wspólnych działań, na przykład: „sprzątamy stanowisko swojej pracy po jej zakończeniu” albo „pojawiamy się punktualnie na zaplanowanych spotkaniach”, albo „na zajęcia przynosimy strój roboczy”.

Ważne jest, żeby odróżnić od siebie dwa rodzaje postulatów, które zawieramy w kontrakcie: normy dotyczące wspólnej pracy w grupie i obowiązki dotyczące każdego członka grupy z osobna. Istotne jest także, żeby stworzyć kontrakt w języku zrozumiałym dla dzieci, z którymi współpracujemy – inaczej wygląda kontrakt z pięcioletkami, inaczej z piętnastolatkami. Weźmy to pod uwagę, a na końcu upewnijmy się zawsze, czy dany punkt kontraktu został przez wszystkich jednakowo zrozumiany.

I najważniejsze – kontrakt to umowa grupowa, więc zawarte w nim postulaty powinny być przestrzegane zarówno przez dzieci, jak i przez dorosłych. Pod stworzonym wspólnie kontraktem podpisują się wszyscy i wszyscy decydują o tym, co zostanie w nim zapisane: nie chodzi o to, by dorośli stworzyli listę postulatów, a dzieci ją podpisały – to dzieci i dorośli umawiają się na wzajemną współpracę. Zarówno dziecko, jak i dorosły może zaproponować swój postulat i jeśli grupa się na niego zgodzi, powinien zostać zapisany w kontrakcie i przestrzegany przez wszystkich. Oznacza to, że jeżeli umawiamy się na zmianę stroju na roboczy w trakcie wspólnych spotkań – dorosłych również to dotyczy.

Z praktyki wynika, że często dzieci – ponieważ kontrakty tworzone są na etapie formowania się grupy – wstydzą się i nie chcą się wychylać ze swoimi pomysłami. Warto, by dorosły zaproponował wówczas kilka własnych postulatów, ośmielając je w ten sposób. Co istotne, każdy nowy postulat powinien być przedyskutowany, tak by wszyscy członkowie grupy mieli szansę go zrozumieć i zgodzić się na włączenie go do kontraktu i przestrzeganie.

Dobłą praktyką jest takie formułowanie postulatów dotyczących współpracy i obowiązków, by nie zaczynały się od partykuły „nie”. Zdania typu „nie wolno”, „nie można”, „nie będziemy” są dla grupy ograniczające i mają negatywny wydźwięk. Dzieci nieustannie słyszą, że czegoś im nie wolno, czasem nie wiedzą nawet, z jakiego powodu. Warto potraktować dzieci poważnie i stworzyć kontrakt oparty na postulatach dla nich zrozumiałych, ale też sformułować je tak, by mówiły o dobru wspólnym i działaniach, które nam wzajemnie sprzyjają. Tak sformułowany kontrakt

buduje wspólnotę opartą na wzajemnym szacunku i przekonaniu, że razem możemy więcej, zobowiązując każdego członka grupy do praktycznego realizowania zawartych w nim postulatów dla dobra grupy i wspólnej pracy. Postulaty z partykułą „nie” sprawiają

**Okażmy dziecku empatię,
nawet jeśli uważamy,
że jego zachowanie
było niewłaściwe.**

często, że dzieci, zamiast skupiać się na wspólnej pracy, kontrolują innych członków grupy, żeby sprawdzić, czy ktoś przypadkiem nie łamie zakazów. Kontrakty sformułowane tak, by sprzyjały wspólnej pracy i wypełnianiu obowiązków powodują, że każdy członek grupy chętnie realizuje

postulaty oraz wspiera w tym działaniu innych.

Co jednak należy zrobić, gdy członkowie grupy nie przestrzegają zawartych w kontrakcie postulatów? Czy należy karać za to dzieci? Odpowiedź jest jednoznaczna: NIE KARAĆ.

Kary sprawiają, że motywacja wewnętrzna (postępuję tak, bo tego chcę, z tym się zgadzam, to jest dla mnie ważne) schodzi na dalszy plan i dziecko zaczyna kierować się motywacją zewnętrzną (postępuję tak, bo boję się kary), a to z kolei prowadzi do tego, że dzieci bezrefleksyjnie podporządkowują się dorosłym.

Kary nie spowodują, że dziecko zrozumie, dlaczego warto dbać o dobrą współpracę i wywiązywać się ze swoich obowiązków, przyczynią się jedynie do ustanowienia sztucznego podziału na „słabe” dzieci, które można karać, kiedy zrobią coś niedozwolonego (nawet nieświadomie), i „silnych” dorosłych, którzy mają władzę nad dziećmi.

Mądrą alternatywą dla kar są metody, które wspierają dziecko w zrozumieniu swojego postępowania i pozwalają mu uczyć się, jak jego zachowanie wpływa na innych oraz co może zrobić w kryzysowych dla niego sytuacjach. Okażmy dziecku empatię, nawet jeśli uważamy, że jego zachowanie było niewłaściwe. Spróbujmy spokojnie dowiedzieć się, dlaczego dziecko łamie konkretne postulaty z kontraktu i jakie niezaspokojone potrzeby za tym stoją. Uszanujmy jego uczucia, jego motywację, nawet jeśli wydaje nam się nieuzasadniona – dziecko ma prawo do własnych uczuć i własnego spojrzenia na świat. Zastanówmy się razem z dzieckiem, co zrobić, żeby mogło ono wypełniać obowiązki, na które się umówiliśmy z resztą grupy. Dajmy mu czas na zastanowienie, mówiąc: „przyjdź do mnie, jak będziesz gotowy, żeby wrócić do tego tematu” – to ułatwi naszą współpracę. Nie spieszymy się i nie reagujemy „na gorąco”.

Kontrakt, który zawieramy z dziećmi, służy temu, by wszyscy w grupie, niezależnie od wieku, czuli się szanowani, traktowani poważnie. Nie tworzymy go po to, żeby wymóc na dzieciach punktualność czy zakazać używania smartfona podczas zajęć, ale po to, żeby zastanowić się, jak tego typu zachowania wpływają na jakość wspólnej pracy w grupie i wyciągnąć z tego wnioski. Dzięki kontraktowi, który nie wymusza, lecz wskazuje naszą wzajemną otwartość i szacunek do siebie, dzieci biorą realną współodpowiedzialność za jakość procesu, w którym uczestniczą.

2. Burza w grupie

Co się dzieje z grupą?

Dzieci zbierają się na odwagę i zaczynają otwarcie wyrażać swoje zdanie w wielu kwestiach, również – w rozmaity sposób, werbalny lub niewerbalny – informują o swoim niezadowoleniu. Niektórzy członkowie grupy okazują złość z powodu zachowania innych. Może pojawić się również strach przed oceną swoich umiejętności, który – niewyartykułowany – przeradza się we frustrację. Może także dojść do naruszenia ustalonych wcześniej norm grupowych, wzajemnej krytyki wśród dzieci albo krytyki prowadzącego, tworzenia się koalicji i podgrup, które są do siebie wrogo nastawione, przez co członkowie grupy mogą przestać przychodzić na zajęcia.

Jeśli grupa w fazie burzy nie podejmie żadnych działań, które pomogą jej zrozumieć konflikt, przejść przez niego i go rozwiązać, może się rozpaść. Natomiast konstruktywne podejście do konfliktu w grupie to szansa na dalszą owocną współpracę, dzięki niemu jej członkowie uczą się, jak reagować w sytuacjach kryzysowych i zyskują doświadczenie, które w przyszłości będą mogli wykorzystać. Oczywiście łatwiej byłoby machnąć ręką i udawać, że wszystko jest w porządku albo że samo się poukłada, zamiast poprowadzić konstruktywną i otwartą rozmowę z dziećmi. Niestety, istnieje duże prawdopodobieństwo, że nierozwiązane problemy powrócą w przyszłości. I to osoba dorosła, prowadząca grupę, bierze odpowiedzialność za to, by wszyscy przeszli przez fazę burzy i rozwiążali konflikty, które się pojawiły.

Co robi prowadzący?

Prowadzący powinien być uważny na to, co dzieje się wewnątrz grupy i pomiędzy poszczególnymi jej członkami. Dostrzegać konflikty i chcieć o nich rozmawiać, komunikować grupie, że trudności nie są czymś, czego należy unikać, ale warto o nich mówić i je przezwyciężać. Powinien starać się nie dopuszczać do kryzysu, a jeśli już on nastąpi – pomóc: zauważać zachowania, które mogą wywoływać konflikty, nie oceniać dzieci, ale rozmawiać z nimi na temat powodów tych konkretnych zachowań, pytać dzieci o ich potrzeby i oczekiwania oraz odczucia. W ten sposób dorosły uczy konstruktywnego radzenia sobie z różnicami i odmiennymi poglądami, z niechęcią, z niezrozumieniem; uczy nazywać emocje i radzić sobie z nimi; uczy, jak przyjmować krytykę i jak dawać konstruktywną informację zwrotną; wreszcie – jak rozumieć swoje potrzeby i jak je otwarcie komunikować. Ważne, żeby prowadzący sam potrafił nazwać własne emocje i potrzeby, umiał je analizować i mówić o nich grupie.

Prowadzący może rozpocząć rozmowę na temat sytuacji w grupie, jeśli kryzys dotyczy grupy jako całości, ale decyzja o sposobie rozwiązania konfliktu należy do dzieci. Dorosły nie forsuje swoich własnych przekonań i opinii, dba o to, żeby każdy mógł się wypowiedzieć „tu i teraz”, podsumowuje wątki, pomaga nazwać emocje, potrzeby (często przydaje się parafraza) i wypracować konkretne rozwiązania. W sytuacji konfliktu w podgrupie bądź między dwójgim dzieci prowadzący pełni funkcję mediatora. Nie warto wykorzystywać swojej „władzy” dorosłego, by zakończyć konflikt między dziećmi. Takie rozwiązanie doprowadza jedynie

do pozornego spokoju, nie uczy dzieci, jak mają sobie radzić ze swoimi uczuciami i potrzebami oraz odbiera im możliwość decydowania o swoim życiu.

Dobrze gdy dorosły odwołuje się do wartości mu bliskich i potrafi wyjaśnić, dlaczego rozwiązywanie konfliktów jest ważne i w jaki sposób warto to robić, ale nie powinien narzucać dzieciom swojej wizji. Może je wspierać w poszukiwaniu rozwiązań, ale nie powinien za nie decydować. W konflikcie może odwoływać się do kontraktu, który dzieci i dorośli zawarli między sobą.

O czym warto pamiętać?

Aby uporać się z kryzysem w grupie, trzeba otwarcie porozmawiać o problemie, nazwać emocje, wyrazić swoje potrzeby, znaleźć rozwiązania. Przydatne może być podejście proponowane przez Marshalla B. Rosenberga, psychologa klinicznego i mediatora, autora książki *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*.

Porozumienie bez przemocy

Podstawą idei porozumienia bez przemocy jest szacunek – dla samego siebie i dla drugiego człowieka.

Marshall B. Rosenberg wyróżnił cztery kroki potrzebne do zaistnienia kontaktu bezprzemocowego: obserwacja (bez oceniania), uczucia, potrzeby, prośba¹⁰. Obserwacja dotyczy opisu sytuacji,

10 Marshall B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy*, dz. cyt., s. 124.

w której się znaleźliśmy – bez oceniania samej sytuacji, tego, co miało na nią wpływ, tego, kim my w tej sytuacji jesteśmy. Uczucia sygnalizują nasze potrzeby, które warto w sobie rozpoznawać i je nazywać. Kiedy moje potrzeby są zaspokojone, czuję radość, spokój, zadowolenie, ulgę, a kiedy nie są, jestem sfrustrowany, wściekły, czuję żal, złość, smutek. Pytanie, które należy sobie zadać, dotyczy tego, jakie uczucia pojawiły się w nas w związku z konkretną sytuacją i jakie nasze potrzeby stoją za tymi uczuciami. Prośba to wyrażenie tego, co może pomóc w zaspokojeniu naszych potrzeb w konkretnej sytuacji.

Często nasze oczekiwania wobec drugiego człowieka sprawiają, że sytuacja staje się przemocowa: „Ja mam taką wizję ciebie i wiem lepiej, jak powinieneś postąpić”. W komunikacji bezprzemocowej to ja wiem najlepiej, co czuję i jakie są moje potrzeby, więc potrafię określić, która z zaproponowanych strategii postępowania może być dla mnie najkorzystniejsza. Rolą dorosłego jest wsparcie dziecka w procesie rozpoznawania uczuć i niezaspokojonych potrzeb oraz pomoc w odnalezieniu drogi do ich zaspokojenia, zarówno teraz, jak i w przyszłości – po to, by sytuacja konfliktowa nie powtórzyła się.

Zdanie: „Czuję..., bo potrzebuję...” jest zaproszeniem do nawiązania kontaktu. Kiedy mówię o swoich uczuciach związanych z jakąś sytuacją i łączę je z moją konkretną potrzebą, rozmówcy łatwiej jest odnieść się do mnie bez oceniania i krytyki – wówczas skupia się na mnie, a nie na moim zachowaniu. Kiedy pytam „Czy czujesz..., bo potrzebujesz...?” i próbuję zgadnąć, jakie potrzeby kryją się za smutkiem czy złością dziecka, wówczas łatwiej mi odnieść się do niego ze współczuciem (nie z litością

czy złością, lecz z empatią), nazwać jego emocje i nauczyć je, jak sobie radzić w trudnych sytuacjach.

3. Normowanie

Co dzieje się z grupą?

To faza, podczas której grupa uspokaja się po etapie burzy. Nie należy jej mylić z sytuacją, kiedy konflikt jedynie przycicha i wszystko uspokaja się tylko pozornie – nierozwiązany konflikt prędzej czy później znowu da się we znaki. W fazie normowania członkowie grupy, świadomi nie tylko podobieństw między sobą, które na ogół ujawniają się już w fazie formowania, ale również różnic, będących często powodem konfliktu w fazie burzy, powoli odnajdują swoje miejsce w grupie. Dzieci okazują sobie sympatię, życzliwość, są sobą otwarcie zainteresowane, chcą się wspierać i współpracować. Mówią o swoich uczuciach i potrzebach, wymieniają swoje poglądy. Tworzą się bliskie relacje między członkami grupy, pojawia się samodzielna inicjatywa jej członków. Grupa ma jasny cel, do którego zmierza. Normy grupowe zostają dopracowane, funkcjonują i są akceptowane przez poszczególnych członków.

Co robi prowadzący?

Ta faza bardzo często przechodzi niezauważona wśród uczestników, ale warto, żeby dostrzegł ją prowadzący, dając pozytywną informację zwrotną grupie na temat pokonania trudności oraz potencjału poszczególnych członków do wspólnej

pracy. W tej fazie prowadzący może przyjąć taki styl prowadzenia grupy, w którym coraz więcej decyzji i odpowiedzialności oddaje dzieciom.

O czym warto pamiętać?

W fazie normowania ważny jest powrót do ustalonego wcześniej kontraktu i celów wspólnej pracy. Może się okazać, że konflikt ujawnił nowe wartości czy normy, które chcielibyśmy zawrzeć w kontrakcie, żeby poprawić współpracę. Pytanie o cele i role poszczególnych dzieci w grupie również jest zasadne – po konstruktywnym rozwiązaniu konfliktu zwiększa się zaufanie i poczucie bezpieczeństwa wśród członków grupy, a dzieci chcą chętniej i szczerzej opowiadać o swoich oczekiwaniach wobec zajęć. Warto zadbać o to, by każde dziecko indywidualnie zastanowiło się nad celem, jaki chce osiągnąć – dobrą praktyką jest refleksja, która nie podlega ocenie grupy i jest anonimowa. Dzieci mogą na przykład napisać listy do samych siebie, w których opiszą, co chciałyby wypracować i do czego dążą podczas zajęć, na czym im najmocniej zależy. Listy powinny być oddane dzieciom w zaklejonych kopertach dopiero po zakończeniu wspólnych działań, tak by każde dziecko mogło samodzielnie ocenić, jaka zmiana w nim zaszła i czy udało mu się uzyskać efekt, na jakim mu zależało. Taka autoewaluacja zachęca dzieci do refleksji na temat podjętego w trakcie zajęć wysiłku. Cel grupowy powinien być poddany dyskusji na forum grupy i być wypadkową oczekiwań wszystkich jej członków – nie może być narzucony przez prowadzącego. Prowadzący może oczywiście

stawiać sobie własne cele dotyczące prowadzenia grupy i byłoby dobrze, gdyby opowiedział o nich dzieciom.

4. Działanie

Co się dzieje z grupą?

Dzieci samodzielnie wykonują zadania, podejmują decyzje i wymieniają poglądy. Zachowują się naturalnie i nie kontrolują już swoich zachowań. Grupa współpracuje, widać w niej wsparcie, zaufanie, poczucie bezpieczeństwa, inicjatywę. Dzieci koncentrują się na realizacji zadań, żeby osiągnąć cel grupowy i cele osobiste. W sytuacjach kryzysowych albo w razie wystąpienia drobnych napięć wiedzą, do kogo udać się po pomoc, oraz mają świadomość, że zostaną potraktowane poważnie.

Co robi prowadzący?

Inspiruje, dyskutuje, może doradzać, ale niczego nie narzuca. Pomaga szukać rozwiązań, zapewnia informacje niezbędne do realizacji zadań, zauważa postępy i przeszkody. Stara się wspierać grupę oraz poszczególnych jej członków w pokonywaniu barier, daje konstruktywną informację zwrotną odnośnie do wykonywanych zadań.

O czym warto pamiętać?

Na tym etapie warto zaplanować działania badające przebieg kolejnych zajęć, zarówno z perspektywy dorosłego, jak i dziecka. Więcej o monitoringu zajęć można przeczytać w książce

Projektuj z dziećmi! Edukacja kulturowa w praktyce. Dobrą praktyką może być poświęcenie kilkunastu minut przed zakończeniem każdego spotkania na rozmowę w grupie o tym, co istotnego – ciekawego, inspirującego, trudnego, niezrozumiałego – wydarzyło się podczas zajęć. Jeśli planujemy otwartą rozmowę na forum, powinniśmy zaznaczyć, że nie wszyscy uczestnicy muszą się wypowiedzieć – zapraszamy tylko tych, którzy mają na to ochotę. W ten sposób dbamy o poczucie bezpieczeństwa w grupie dzieci. Ważne, by dorośli biorący udział w zajęciach, aktywnie uczestniczyli w tej rozmowie oraz unikali pytań w stylu: „Co ci się podobało? A co ci się nie podobało?”. O ile pierwsze pytanie może budzić u dzieci entuzjazm i odwoływać się do miłych i pożądanych emocji związanych z przyjemnym doświadczeniem, o tyle drugie może wywołać obawę, że odpowiedź sprawi przykrość osobie prowadzącej zajęcia, więc będą się starały takiej wypowiedzi unikać. Mocniej pobudzające do refleksji zdają się pytania o rzeczy, które okazały się trudne, nieodpowiednio wyjaśnione lub nużące. Istotne, żeby zawsze zostawić przestrzeń na to, by dopytać: „Dlaczego to było trudne? Co było w tym interesującego? Co można zmienić, żeby to zadanie nie było nużące?”. Dzięki dopytywaniu tworzymy obraz zajęć opowiedziany przez dzieci, nie zaś wykreowany przez nasze własne domysły.

5. Zawieszenie

Co się dzieje z grupą?

W grupie ujawniają się emocje związane z końcem wspólnych zajęć: satysfakcja ze współpracy, z osiągniętych celów, czasem

smutek z powodu rozstania. To czas dyskusji, ewaluacji, planów na przyszłość, ale też moment, gdy członkowie grupy dziękują sobie za wzajemną – czasem owocną, czasem trudną – współpracę.

Co robi prowadzący?

Dziękuję grupie za wspólną pracę. Ważne, żeby dzieci mogły wypowiedzieć się na temat emocji, jakie wiążą się z jej zakończeniem, ale też podzielić się wspomnieniami ze wspólnych działań. Prowadzący może na przykład poprosić dzieci o stworzenie kolaży przedstawiających wspomnienia związane z różnymi emocjami, które odczuwały w trakcie spotkań. Prowadzący wskazuje też, co mogą robić członkowie grupy, żeby się rozwijać, i jak wykorzystać zdobytą wiedzę w przyszłości. Organizuje spotkanie ewaluujące wspólną pracę, wyciąga wnioski. Jeśli grupa kończy konkretne zajęcia, ale nadal chce podejmować wspólne inicjatywy, prowadzący inicjuje spotkanie, na którym – na bazie wniosków z ewaluacji, potrzeb oraz oczekiwań członków grupy – projektuje razem z dziećmi dalsze działania. O metodach ewaluacji możecie przeczytać w książce *Projektuj z dziećmi! Edukacja kulturowa w praktyce*.

Dajmy sobie czas – o czasie w edukacji

We wstępie do tego rozdziału powiedzieliśmy sobie, że czas ma ogromny wpływ na proces edukacyjny. Każdego dnia ścigamy się z czasem. Borykamy się z presją, by nauczyć dziecko jak

najwięcej, by osiągnąć jak najlepsze wyniki – to sprawia, że niejednokrotnie sam efekt przysłania jakość procesu edukacji. Niestety, zdarza się, że nacisk na efektywność czy szybkość zdobywania wiedzy nie idzie w parze z szacunkiem wobec dziecka, jego poczuciem satysfakcji i własnej wartości. Często dzieci traktowane są jak trybiki w maszynie dążącej do sukcesu, nie zważa się na ich „moce przerobowe”, samopoczucie, a nawet poczucie, że to, co robią, jest dla nich ważne. W rezultacie dzieci są przemęczone i wykonują zadania mechanicznie, nie zastanawiając się wcale, czy tego chcą, czy nie, oraz czy służy to czemuś więcej poza dobrą oceną ze sprawdzianu lub zaspokojeniem oczekiwań prowadzącego, takich jak wygrana w konkursie czy zdobycie wysokiej pozycji w rankingu.

Zarówno lekcje, jak i zajęcia pozalekcyjne cechuje pośpiech i duże natężenie (lub nagromadzenie) działań, często są one przeładowane informacjami, a tempo ich przekazu jest tak szybkie, że dziecko może nie być w stanie ich przyswoić. Intensyfikacja zadań zaprojektowanych w procesie edukacji wychodzi również poza zajęcia szkolne: dzieciom zadaje się ogromną ilość pracy domowej, zdarza się, że muszą przyswoić w domu to, czego nie zdążyły się nauczyć podczas zajęć. Przynajmniej kilka godzin dziennie spędzanych w szkole, pełnych treści z różnych porządków poznawczych (na przykład po lekcji matematyki dziecko w ciągu dziesięciu minut przerwy musi się „przekonwertować” na przyswajanie wiedzy z biologii), mnóstwo zajęć pozalekcyjnych, kół zainteresowań, lekcji wyrównawczych, działań projektowych, do tego praca domowa – to wszystko sprawia, że dzieci często nie mają czasu, żeby się odprężyć, odpocząć, czasem po prostu pobujać w obłokach.

Nie tylko my, dorośli, potrzebujemy ciszy, żeby przemyśleć jakieś kwestie – dzieci także jej potrzebują.

W jaki zatem sposób należy planować działania z dziećmi, żeby zadbać o ich czas? Tak by była w nim przestrzeń nie tylko na odpoczynek, refleksję i poszukiwania, ale również na rozmowy i wygłupy z przyjaciółmi, swobodną zabawę bez kontroli dorosłych czy marzenia? Carl Honoré, autor

książki *Pochwała powolności*, światowy rzecznik ruchu slow, opisuje pewien satyryczny rysunek, smutny znak naszych czasów: „Dwie dziewczynki stoją na przystanku szkolnego autobusu, każda wertuje swój kalendarzyk. Jedna mówi do drugiej: «Okay, przesunę balet o godzinę do tyłu, przełożę gimnastykę i odwołam fortepian... ty przeniesiesz skrzypce na czwartek i urwiesz się z piłki... w ten sposób w środę będziemy mieć czas od 15.15 do 15.45, żeby się pobawić»¹¹.

Co możemy z tym zrobić?

Nie chodzi o to, żeby zrezygnować z dodatkowych zajęć czy projektów z dziećmi – jeśli prowadzimy je świadomie i mądrze, mogą stanowić przestrzeń dla rozwoju dzieci: intrapersonalnego, społecznego, twórczego i poznawczego. To bardzo ważne, by dzieci miały taką przestrzeń – tego nie trzeba uzasadniać. Należy jednak pamiętać, by w naszych działaniach dać dzieciom czas na zastanowienie się, rozmowę, zabawę czy po prostu odpoczynek.

Dobłą wskazówką dla prowadzących zajęcia z dziećmi może być tak zwana zasada trzech oddechów, którą stosuje

11 Carl Honoré, *Pochwała powolności. Jak zwolnić tempo i cieszyć się życiem*, przełożył Krzysztof Umiński, Warszawa 2011, s. 17.

nauczyciel geografii z pewnej małopolskiej szkoły. Dotyczy ona sytuacji, kiedy nauczyciel albo animator zadaje dzieciom jakieś pytanie związane z omawianym właśnie materiałem, a dzieci w odpowiedzi milczą. Znajomy nauczyciel opisuje tę sytuację w taki sposób: „Zadajemy pytanie i nagle zapada krępująca cisza... Uznajemy wówczas, że dzieci nie znają odpowiedzi. Nie dajemy im czasu na zastanowienie, nie wierzymy, że w tej ciszy mogą przychodzić im do głowy różne pomysły. Zamiast tego sami odpowiadamy za dzieci, żeby jak najszybciej przerwać tę ciszę i iść dalej z materiałem”. Wtedy sprawdza się zasada trzech oddechów – zanim sami odpowiemy na pytanie kierowane do dzieci, warto wziąć trzy głębokie oddechy, a po nich powtórzyć pytanie, ewentualnie dając podpowiedzi. W ten sposób, jak mówi wspomniany nauczyciel, „szanuję proces myślenia dzieci, daję im czas. Bo to oczywiście nie są takie trzy szybkie oddechy, ale naprawdę głęboki wdech i wydech. Wiem, że to wciąż za mało, ale przy czterdziestu pięciu minutach zajęć mogę zrobić choć tyle...”. Zasada trzech oddechów przypomina o poszanowaniu czasu potrzebnego na poszukiwanie rozwiązań. Nie tylko my, dorośli, potrzebujemy ciszy, żeby przemyśleć jakieś kwestie – dzieci także jej potrzebują.

Drugim tropem może być próba odtworzenia w czasie zajęć pozalekcyjnych sytuacji, jakie mają miejsce na podwórku. Podwórko jest przestrzenią, gdzie dzieci swobodnie i spontanicznie bawią się, nawiązują znajomości, samoorganizują przestrzeń zabawy i uczą się relacji społecznych, doświadczając ich w grupie osób o różnych zainteresowaniach, potrzebach, temperamentach. Ważne, żeby dać dzieciom możliwość decydowania o tym,

jak zagospodarują swój wolny czas. Nie powinniśmy wypełniać go zabawami, grami lub czynnościami, które sami wymyślimy. Gdy staramy się mieć pod kontrolą zabawę dzieci, ingerujemy w ich spontaniczność oraz odbieramy im możliwość wzięcia za siebie odpowiedzialności, a także pozbawiamy doświadczenia interakcji społecznych, które zachodzą w nieskrępowanej wspólnej zabawie. Zdarza się, że czasem chcemy interweniować, kiedy widzimy, że dziecko się nudzi – ale co złego jest w nudzie? Nuda stymuluje do poszukiwania nowych działań, do nowych aktywności, do badania tego, co jest wokół nas.

Często spotykam się wręcz z „epidemią przesadnego planowania”. Po pierwsze, nauczyciele, animatorzy, edukatorzy wpisują w scenariusz zajęć niezliczoną liczbę ćwiczeń, zabaw, działań. Potem nie tylko nie są w stanie ich wszystkich zrealizować w wyznaczonym czasie, frustrując się, że nie wykonali tego, co sobie zaplanowali, ale również nie dają dzieciom czasu na wyciągnięcie wniosków, na zastanowienie się, co robią i po co to robią. Czy jest to dla nich ważne, nieistotne, trudne, może zbyt łatwe, niezrozumiałe? W ten sposób odbieramy dzieciom czas na wątpliwości, poszukiwanie, po prostu na... myślenie. I na rozmowę – z rówieśnikami, z dorosłymi.

Pewna nauczycielka języka polskiego każde swoje zajęcia kończy zadaniem: dzieci na małych karteczkach mają napisać, co podczas danej lekcji wydało im się ważne i dlaczego. Następnie wrzucają te anonimowe karteczki do pudełka, które stoi w kącie sali. Kolejną lekcję nauczycielka rozpoczyna krótką opowieścią o tym, co było dla jej uczniów ważne, przypominając im w ten sposób materiał. W procesie projektowym takie

działanie nazywamy ewaluującym – pozwala ono przyjrzeć się naszym zajęciom, zobaczyć, co interesuje dzieci, z którymi pracujemy, zastanowić się, jak budować narrację podczas lekcji, żeby była ciekawa dla uczniów. Pytanie „dlaczego?” uczy dzieci refleksji na temat własnych wyborów, ale gdy już się je dzieciom zada, trzeba im dać czas na przemyślane odpowiedzi.

Po drugie, „epidemia przesadnego planowania” niesie ze sobą ryzyko, że tak ściśle zaplanujemy działania i tak mocno przywiążemy się do tego, co zaplanowaliśmy, że podczas realizacji zajęć nie będziemy w stanie wyjść naprzeciw spontanicznym pomysłom czy aktualnym potrzebom dzieci lub własnym. Tu ponownie pojawia się temat wolnego czasu dzieci. Nawet czas na zabawę staramy się odgórnie zagospodarować, nie dając dzieciom swobody. A swoboda wspiera socjalizację dzieci, uczy współpracy, komunikacji czy kreatywności. Planujemy w naszych przedsięwzięciach czas, który dzieci mogą sobie zagospodarować same – i nie ingerujemy w niego.

Po trzecie, często wyznaczamy sobie cele, których nie jesteśmy w stanie osiągnąć podczas zajęć, a za wszelką cenę staramy się tego dokonać – spróbujemy zwolnić, dajmy sobie więcej czasu albo zastanówmy się, czy taki cel jest w ogóle osiągalny. Jeśli na przykład założyliśmy, że w ciągu dwugodzinnych zajęć dzieciaki opracują scenariusz gry, którą chcemy zrealizować w ramach projektu, ale po godzinie nie mamy nawet wymyślonej fabuły, nie pospieszamy dzieci, tylko zastanówmy się, jak sensownie zaplanować pracę nad scenariuszem, do jakich działań zaprosić dzieci, żeby było im łatwiej pracować. A w przyszłości: planujemy nasze działania tak, żeby dać sobie czas. Wystarczająco dużo czasu.

Zgadzam się, że niezwykle trudno dać sobie czas w świecie, w którym dominują niecierpliwość i pośpiech, a inni domagają się od nas natychmiastowych rezultatów i oczekują coraz lepszych wyników. Ale bez tego czasu nie ma krytycznego namysłu, nie ma refleksji nad kluczowymi pytaniami dotyczącymi nas samych, naszego życia. Jeżeli nauczymy dzieci, że najważniejsze jest szybkie i efektywne wykonywanie określonych zadań, bez zastanowienia się, po co je wykonujemy i dlaczego są dla nas ważne, może się okazać, że wyrosną na ludzi, którzy pędząc przez życie, nigdy nie zadadzą sobie pytania, dokąd właściwie tak biegną i po co, i czy tego właśnie chcą. Albo jako dorośli będą takich pytań unikać, niepewni własnych oczekiwań.

Bycie w kropce – między procesem a efektem nauczania

Mówiąc o edukacji, warto poruszyć tę ważną kwestię: skupiając się na „produkcie” czy efekcie nauczania, a nie na procesie dochodzenia do jakiejś umiejętności czy wiedzy, odbieramy dziecku prawo do rozwijania myślenia. Traktujemy dzieci infantylnie, nie biorąc pod uwagę tego, że to myślący ludzie.

Tymczasem rozwiązując problem, wpada się czasem w taki stan, który można określić „byciem w kropce”. Dzieci powinny napotkać czasem trudność i podjąć wysiłek, by ją samodzielnie pokonać. Kiedy pozwalamy dzieciom badać, poszukiwać, popełniać błędy i nanosić poprawki, uczymy je w ten sposób rozwijać myślenie.

Podójście procesowe w edukacji, skupienie na działaniu, poszukiwaniu, badaniu, nie zaś na tym, czy udało nam się osiągnąć określony efekt (w tym podejściu możemy zastanawiać się, dlaczego nam się nie udało i co możemy zrobić inaczej), to sztuka myślenia. Warto organizować zajęcia z dziećmi tak, żeby przede wszystkim mogły myśleć, a nie utrwalac schematy postępowania.

Kiedy młody człowiek wykonuje jakieś zadanie w taki sposób, że nie jest w stanie osiągnąć zakładanego rezultatu, warto mu zasugerować: „spróbuj inaczej”, „pomyśl, jak inaczej mógłbyś to zrobić?”, „ja zazwyczaj robię to tak, możesz spróbować albo znaleźć jeszcze inny sposób”. Takie komunikaty wspierają zaangażowanie dziecka i zachęcają do podejmowania wyzwań, wychodzenia naprzeciw nieznanemu, działania w swoim interesie. Dobrze, żeby dzieci miały możliwość poszukiwania różnych ścieżek, nie tylko po to, by osiągnąć konkretny cel, ale również dlatego, by miały szansę określić, co tak naprawdę chciałyby zrobić i do czego ich to doprowadzi. Umiejętność uczenia się na własnych błędach może im w tym pomóc. Niech błędzą, poszukują, eksperymentują.

Jaka jest rola osoby prowadzącej proces edukacyjny?

Kiedy rzeczywiście potraktujemy edukację jako organiczny proces uczenia się, poszukiwania, wzrastania, dojrzewania, w którym kluczowe parametry to czas i otwartość na zmiany oraz odpowiedzialność za podejmowane przez nas działania, w centrum tego procesu nie zobaczymy metod, scenariuszy, schematów postępowania, narzędzi

czy możliwych do zastosowania technik – ale człowieka. Kluczem do edukacji jest człowiek – zarówno „uczeń”, jak i „nauczyciel”, od tych dwojga i ich wzajemnych relacji będzie w dużej mierze zależeć, jak będzie przebiegać edukacja.

Proces edukacyjny mogę ulepszyć, zaczynając od samego siebie i biorąc „na warsztat” to, jakim jestem edukatorem, animatorem, nauczycielem. Warto mieć na uwadze, że:

- mam prawo popełniać błędy, nie jestem nieomylny ani wszechwiedzący, mam prawo do niewiedzy i – chcąc traktować dzieci z szacunkiem – przyznaję się do własnych pomyłek i próbuję je naprawić, wyciągam z nich wnioski na przyszłość;

- mam prawo do wątpliwości i niepewności, mogę się bać i nie muszę tego ukrywać przed dziećmi, one też mają prawo do własnych wątpliwości, strachu, rozterek;

- dialog z dzieckiem może mnie wiele nauczyć, a jego punkt widzenia poszerzy moje spojrzenie na świat, dlatego szanuję zdanie dziecka i jego odpowiedzi na moje pytania; zadawanie pytań tylko po to, żeby usłyszeć odpowiedź, na którą czekam, jest niepoważnym traktowaniem rozmówcy – bez względu na to, ile ma lat;

- jestem ważną osobą w grupie dzieci, odpowiadam za przebieg procesu edukacyjnego i grupowego, czuwam nad bezpieczeństwem, ale nie jestem najważniejszy;

- celem zajęć, które prowadzę z dziećmi, nie jest czyjeś zadowolenie – nie chodzi o to, że mamy trwać w poczuciu permanentnej satysfakcji i wzajemnej aprobaty, ale o to, żeby nauczyć się ze sobą być, rozwijać się, nie krzywdzić, nazywać własne

uczucia i potrzeby, dbać o swoje granice, nawet jeśli wiąże się to z czymś chwilowym nadążaniem bądź brakiem aprobaty;

– miewam różne trudności, ale nie przenoszę swoich osobistych problemów na grupę, z którą pracuję, jednocześnie nie udaję, że jestem szczęśliwy, kiedy w moim życiu osobistym przechodzę przez trudny czas;

– szanuję dzieci i doceniam ich różnorodność; nie etykietuję dzieci, przyglądam się ich zachowaniom, ale ich nie oceniam, nie faworyzuję i nie lekceważę;

– daję konstruktywne informacje zwrotne, które odwołują się do zaangażowania dzieci w pracę, do ich pomysłowości, skupienia, głębi przemyśleń, wskazuję, w jaki sposób mogą dalej rozwijać to, co dotychczas osiągnęły albo jak mogą próbować ominąć błędy, które oddalają je od osiągnięcia celu;

– nieustannie się rozwijam, zdobywam nowe umiejętności, pogłębiając wiedzę, w przeciwnym wypadku nie powinienem wymagać od dzieci, żeby robiły coś, na co ja nie mam odwagi lub chęci.

ich zdanie nie jest traktowane poważnie

KONWENCJA O PRAWACH DZIECKA przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku

(...)

Artykuł 12

1. Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka.

Artykuł 13

1. Dziecko będzie miało prawo do swobodnej wypowiedzi; prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą dźwięku, w formie artystycznej lub z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według wyboru dziecka.

Artykuł 14

1. Państwa-Strony będą respektowały prawo dziecka do swobody myśli, sumienia i wyznania.

Artykuł 15

1. Państwa-Strony uznają prawo dziecka do swobodnego zrzeszania się z innymi dziećmi w celach pokojowych i społecznych.

Artykuł 16

1. Żadne dziecko nie będzie podlegało arbitralnej ingerencji w jego życie prywatne, rodzinne, społeczne czy w korespondencjach, listach, pocztach, telekomunikacji, honor i reputację.

Artykuł 17

Państwa-Strony uznają ważną rolę spełnianą przez środki masowego przekazu i zapewnią, aby dziecko miało dostęp do informacji oraz materiałów pochodzących z różnorodnych źródeł krajowych i międzynarodowych, szczególnie do tych, które mają na uwadze jego dobro w wymiarze społecznym, duchowym i moralnym oraz jego zdrowie fizyczne i psychiczne.

(...)

Artykuł 23

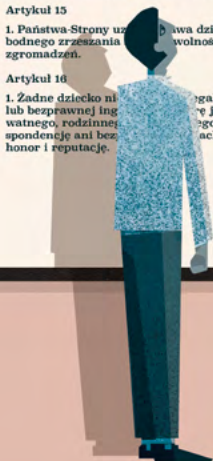
1. Państwa-Strony uznają, że dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywnie uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa.

(...)

Artykuł 31

1. Państwa-Strony uznają prawo dziecka do wypoczynku i czasu wolnego, do uczestniczenia w zabawach i zajęciach rekreacyjnych, stosownych do wieku dziecka, oraz do nieskrępowanego uczestniczenia w życiu kulturalnym i artystycznym.

2. Państwa-Strony będą przestrzegały oraz popierały prawo dziecka do wszechstronnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym oraz będą sprzyjały tworzeniu warunków i równych sposobności dla działalności fizycznej, artystycznej, rekreacyjnej oraz w pełni wykorzystania czasu wolnego.



Dziecko jako obywatel

Sto dzieci – stu ludzi, którzy nie kiedyś tam, nie jeszcze, nie jutro, ale już... teraz... dziś są ludźmi.

Janusz Korczak

Dzieciństwo nie jest traktowane poważnie. Wielu dorosłych postrzega je raczej jako pewien etap życia, pełen niezmaczonego szczęścia i beztroski. „Dzieci nie wiedzą nic o prawdziwym życiu...” – mawiają często, spoglądając, jak one się bawią, myśląc być może o własnych zmartwieniach i obowiązkach. Znaczenie dzieciństwa rośnie wówczas, kiedy zaczynamy traktować je jako czas inwestycji w przyszłość dzieci, uznając, że od tego, ile nauczą się w dzieciństwie, zależy to, jak poradzą sobie w przyszłości. „W prawdziwym życiu” – myślą dorośli.

Tymczasem, po pierwsze, cytując Janusza Korczaka: „Dzielimy nieudolnie lata na mniej i więcej dojrzałe; nie ma niedojrzałego dziś, żadnej hierarchii wieku, żadnych wyższych i niższych

rang bólu i radości, nadziei i zawodów”¹². Dzieciństwo to także udręka, rozpacze, smutki, problemy – nie mniej bolesne i nie mniej ważne niż te, z którymi zmagają się dorośli. Nie mniej skomplikowane i wymagające nie mniej uwagi, czasu, zaangażowania przyjaciół, by je przezwyciężyć, by się z nimi uporać. Z łatwością przychodzi nam mierzenie swoją miarą problemów dziecięcych i umniejszanie ich – albo przez ignorowanie („Ten kłopot, to żaden kłopot!”), albo niepoważne traktowanie („Zobaczysz, że kiedyś będziesz się z tego śmiać!”).

Po drugie, dzieciństwo nie jest wstępem do życia w przyszłości. Ono dzieje się, jest życiem człowieka, a nie czasem, kiedy dziecko dopiero staje się człowiekiem – pełnowartościowym i pełnoprawnym. Dziecko jest człowiekiem. Wyjaśnienia ponownie dostarcza Janusz Korczak: „Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innej grze uczuć. Pamiętaj, że my ich nie znamy”¹³. Dzieciństwo jest częścią naszego życia, a życie zasługuje na to, by je szanować. Dorośli często pozwalają sobie na opinię, że dziecko nie jest jeszcze wystarczająco racjonalne, kulturalne, samodzielne, nie może współdecydować o sprawach społecznych ani o własnych. Uznają niejako, że dziecko jest niekompetentnym człowiekiem.

Kiedy patrzymy na dzieci, gdy się bawią lub nad czymś pracują, często mówimy: „O, dzieci to jednak się znają!” albo „Dzieci są jak mali filozofowie”. W tym zaskoczeniu, że dziecko zna się, wie, ma coś do powiedzenia, kryje się przekonanie, że przecież

12 Janusz Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2017, s. 32.

13 Janusz Korczak, dz. cyt., s. 18.

to tylko dzieci – tak różne od dorosłych, którzy naprawdę mają coś do powiedzenia. Dzieci zaskakują nas, bo nie spodziewamy się, że też mogą coś ważnego powiedzieć o świecie. „Przecież dzieci dopiero trzeba nauczyć świata, życia” – myślą dorośli.

Szwedzka psycholożka Margareta Brodén wydała w 1992 roku książkę *Być może mylimy się, może to dzieci są kompetentne*, do której nawiązał duński terapeuta rodzinny Jesper Juul, wydając w 1999 roku swoją pracę *Kompetentne dziecko*. Autor oparł swoje założenia na wieloletnich doświadczeniach praktycznych w pracy z rodzicami, opiekunami i dziećmi. Juul zwraca nam, dorosłym, uwagę, że powinniśmy już od urodzenia traktować dzieci poważnie i z poszanowaniem ich człowieczeństwa – jako pełnowartościowych i kompetentnych ludzi. Dzieci już są, a nie dopiero będą – dzięki naszym wysiłkom wychowawczym i uspołeczniającym – pełnymi istotami ludzkimi.

Tymczasem niejednokrotnie powtarzamy, że dziecko nie jest jeszcze gotowe, jeszcze nie potrafi, jeszcze nie wie, jeszcze... nie dorosło do tego, żeby korzystać ze swoich praw. Odmawia mu się zdolności do samostanowienia, dając w zamian ubezwłasnowolniającą „troskę” i władzę dorosłego. Pojawia się wówczas napięcie między odpowiedzialnością za dziecko i zaufaniem mu. W tej perspektywie dziecko jest zewnątrzsterowne, posłuszne i uległe, jeszcze nie jest podmiotem, lecz jedynie przedmiotem naszych działań wychowawczych

**Dzieci już są,
a nie dopiero będą –
dzięki naszym wysiłkom
wychowawczym
i uspołeczniającym –
pełnymi istotami
ludzkimi.**

i dydaktycznych. W ten sposób dorośli wpływają pośrednio na przyszłość dzieci – ponieważ wiedzą, co to znaczy być dorosłym i co jest potrzebne dziecku w przyszłości. Dorośli uważają, że mają prawo wychować dziecko, „robiąc” z niego kogoś, kto będzie odzwierciedleniem ich światopoglądu.

Dziecko jest wartością samą w sobie, a nie celem naszych wychowawczych i dydaktycznych działań. Ma taką samą godność jak dorośli, więc zasługuje na poważne traktowanie. Nie oznacza to, że jego możliwości są takie same. Dzieci mają często mniej wiedzy, doświadczeń i władzy niż dorośli. Bywają od dorosłych słabsze fizycznie, lecz zasługują na taki sam szacunek. Powinniśmy szanować dzieci takie, jakimi są, a nie dążyć do tego, by postępowały zgodnie z naszymi oczekiwaniami.

Dzieciom również przysługują prawa. Nie wynikają one z dobrodusznego gestu czy dobrej woli dorosłego. Dzieci nabywają prawa wraz z przyjściem na świat i powinny one być respektowane.

W tym rozdziale zajmujemy się partycypacyjnymi prawami dziecka, wspierającymi współdziałanie dzieci i dorosłych. Zgadzam się tu bowiem z Landon „Lucy” Pearson, kanadyjską obrończynią praw dziecka: „Wiadomo, że nigdy nie zbudujemy idealnego świata, w którym żadne dziecko nie będzie cierpiało, ale poszanowanie prawa dziecka do bycia wysłuchanym jest z pewnością kamieniem milowym na tej drodze”¹⁴. W dziecięcej partycypacji nie chodzi o to, żeby dzieci miały ostatnie słowo,

14 Landon Pearson, *The Child's right to be heard*, „Interaction. Publication of the Canadian Child Care Federation” 2006, vol. 20(3).

ale żeby uczyły się szanowania praw innych osób w realizowaniu swoich praw.

O partycypacyjnych prawach dziecka

20 listopada 1989 roku Organizacja Narodów Zjednoczonych uchwaliła międzynarodową *Konwencję o prawach dziecka*. Dokument wszedł w życie 2 września 1990 roku, z chwilą ratyfikowania go przez dwudzieste państwo. W Polsce *Konwencja o prawach dziecka* została ratyfikowana 7 lipca 1991 roku. Nazywana jest światową konstytucją praw dziecka. Obok praw dziecka do zaspokojenia jego podstawowych potrzeb, czyli prawa do ochrony zdrowia, edukacji oraz warunków życia umożliwiających rozwój, prawa do ochrony przed przemocą i nadużyciami ze strony dorosłych (o tym mówiły także *Deklaracja genewska* z 1924 roku i *Deklaracja praw dziecka* z 1959 roku), w *Konwencji* po raz pierwszy pojawiły się zapisy wskazujące na to, że dziecko samo w sobie jest podmiotem zdolnym wyrażać siebie i współdecydować o życiu osobistym i społecznym. A zatem dzieci i młodzież to pełnoprawni obywatele państwa i świata. To one, a nie dorośli, mają najgłębszą wiedzę na temat tego, jak wygląda ich życie i z jakimi problemami się borykają.

Prawa partycypacyjne dzieci, wśród nich możliwość wyrażania swoich poglądów i angażowania się we wszystkie sprawy dotyczące dzieci, pojawiają się w szczególności w artykule dwunastym (gwarantującym dzieciom swobodne prawo do wyrażania swoich poglądów we wszystkich sprawach, które ich dotyczą), a także w artykule trzynastym (prawo do informacji oraz artykulacji

swojej wiedzy za pomocą różnych środków przekazu), artykule czternastym (prawo do swobody myśli, sumienia i wyznania), artykule piętnastym (prawo do swobodnego zrzeszania się), artykule szesnastym (zakaz bezpodstawnej ingerencji innych w życie prywatne, rodzinne czy domowe oraz zamachów na honor i reputację dziecka), artykule siedemnastym (prawo do informacji), artykule dwudziestym trzecim (prawo dzieci niepełnosprawnych do godnego życia, jak również osiągnięcia niezależności i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym) oraz artykule trzydziestym pierwszym (prawo do zabawy oraz udziału w życiu kulturalnym i artystycznym).

A zatem partycypacja dziecięca ujęta w *Konwencji o prawach dziecka* polega na uznaniu, że dziecko może postrzegać rzeczywistość dookoła siebie inaczej niż dorosły oraz na poszanowaniu jego optyki i wrażliwości.

Artykuł dwunasty *Konwencji* jest dziś najczęstszym punktem odniesienia w dyskusjach o tym, co jest kluczowe dla realizacji praw partycypacyjnych najmłodszych – prawo dziecka do wyrażania własnych poglądów i do bycia wysłuchanym staje się niejako filarem działań zmierzających do upodmiotowienia dzieci w życiu społecznym. Zapis z pierwszego punktu artykułu dwunastego brzmi: „Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”.

W artykule dwunastym zawiera się uznanie – przynajmniej w sensie deklaratywnym – praw obywatelskich dziecka: prawa do

wyrażania własnych poglądów. Przez poglądy dziecka należy rozumieć skończone i uformowane stanowiska oraz propozycje dotyczące ważnych dla dzieci spraw, tego, w czym uczestniczą, co ich dotyczy, ale też dziecięce odczucia, wrażenia, niepokoje, pomysły czy interpretacje¹⁵. Jednakże to prawo dziecka do wyrażania własnych poglądów zostało w *Konwencji* ograniczone sformulowaniem: „które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów”. Co to właściwie znaczy? Kiedy dziecko jest zdolne, żeby formułować swoje poglądy, a kiedy nie jest? Dalej pojawia się zapis: „przyjmując je z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”. I znowu – nawet jeśli dziecko wypowie się na temat, który go dotyczy, czy zostanie to „przyjęte z należytą wagą” przez dorosłego? Kiedy dziecko wchodzi w taki wiek i jest na tyle dojrzałe, żeby jego poglądy zostały przyjęte z należytą uwagą? Kiedy faktycznie może się wypowiedzieć i czy jego wypowiedź zostanie wysłuchana i rozważona?

Alison Clark i Peter Moss, którzy – dzięki badaniom przeprowadzonym w Coram Community Campus w Londynie – rozwinęli koncepcję zwaną mozaikowym wysłuchiowaniem opinii dzieci (*Mosaic approach*), podkreślają, że głos najmłodszych należy rozumieć nie tylko w sensie werbalnym, ale również jako inne możliwe formy ekspresji, którymi dzieci się posługują od momentu przyjścia na świat. Oznacza to, że dziecko – bez względu na wiek – jest w stanie się wypowiedzieć. W tym ujęciu to dzieci są ekspertami

15 Rachel Hodgkin, Peter Newell, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, Geneva, United Nations Children's Fund, 2007; https://www.unicef.org/publications/files/Implementation_Handbook_for_the_Convention_on_the_Rights_of_the_Child.pdf (dostęp: 30.11.2018).

od swojego życia i mogą wypowiadać się na jego temat. (Oczywiście nie zawsze możliwe jest zrealizowanie postulatów dziecka, pisałam o tym więcej w rozdziale pierwszym, w podrozdziale dotyczącym granic). Dorosli z najbliższego otoczenia dziecka znają kontekst, w którym to dziecko funkcjonuje: warunki jego życia, doświadczenia czy temperament. To z kolei oznacza, że wypowiedzi dzieci – zarówno werbalne, jak i pozawerbalne, na przykład rysunki czy zdjęcia – oraz wypowiedzi dorosłych blisko związanych z tymi dziećmi mogą stworzyć mozaikę dotyczącą poglądów i sytuacji najmłodszych. Jak pisze Barbara Röhrborn, psycholożka i koordynatorka programów dla małych dzieci w Fundacji Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego: „Dzieci tworzą swoistą mozaikę, której celem jest zobrazowanie otoczenia dziecka, tego, co i kogo lubi czy nie lubi, czego oczekuje i o czym marzy, bez tworzenia przez dorosłych wiodącej interpretacji lub diagnozy. Metoda ta, możliwa do użycia również w przypadku dzieci nieporozumiewających się w języku opiekunów¹⁶ (dzieci bardzo małe, z całościowymi zaburzeniami rozwoju, dzieci emigrantów), jest bardzo przydatna jako narzędzie do lepszego zrozumienia, jak im się żyje, ale też jako środek budowania dialogu, rozmowy, która będzie zmieniać swoje formy, ale nigdy się nie zakończy”¹⁷.

16 Autorka ma tu na myśli osoby, pod których opieką pozostają dzieci, wśród nich nauczycieli, animatorów, edukatorów, nie zaś opiekunów prawnych dziecka.

17 Barbara Röhrborn, *Dlaczego warto uwzględnić opinie dzieci?*, „Dzieci w Europie” 2011, nr 21; https://www.frd.org.pl/wp-content/uploads/2016/01/DiE_21_www.pdf (dostęp: 15.11.2018).

Gerison Lansdown, założycielka brytyjskiej organizacji Children's Rights Alliance oraz międzynarodowa konsultantka do spraw praw dzieci, uważa, że waga, jaką powinniśmy przywiązywać do poglądów dzieci, zależy od tego, w jakim stopniu dzieci są w stanie zrozumieć daną kwestię. Warto jednak pamiętać, że u różnych dzieci w tym samym wieku stopień ten może być inny, gdyż wpływają na niego odmienne doświadczenia i kompetencje.

Jeśli chcemy, żeby partycypacja dzieci nie oznaczała jedynie przelotnego i pozornego wysłuchania młodych ludzi, lecz by była rzeczywiście realizowana, warto abyśmy zwrócili uwagę na stojące przed dorosłymi wyzwania.

1. Zrozumienie sensu wypowiedzi dziecka

Istotna jest nie tylko umiejętność wysłuchania dziecka, ale również zrozumienia sensu jego wypowiedzi: znaczenia wyrażanych przed dzieckiem poglądów dla niego samego oraz tego, jakie dziecięce potrzeby czy oczekiwania za tą wypowiedzią stoją. Nie jest to proste. Przeszkodą może być nasz automatyzm w myśleniu i interpretacja dziecięcych poglądów w zgodzie z własną siatką skojarzeń i wyobrażeń o świecie. Tymczasem dziecko może myśleć w sposób dalece odbiegający od naszych wyobrażeń i ten fakt powinniśmy wziąć pod uwagę, kiedy z nim rozmawiamy. Co więcej, ważna jest znajomość kontekstów społecznych, kulturowych, politycznych, które mają wpływ na dziecko.

2. Poświęcenie odpowiedniej ilości czasu na dialog z dzieckiem

Skuteczność realizacji tego prawa zależy od energii dorosłych, którzy chcą przyjąć dziecięcą perspektywę – mam tu na myśli sytuacje, kiedy dorośli, z przyczyn zewnętrznych, są wyczerpani albo nieobecni i obiektywnie nie są w stanie poświęcić należytej uwagi i czasu dziecku, nie zaś sytuacje, kiedy ignorują dziecko lub nie chcą się nim zająć. Wejście w dialog z dzieckiem na istotny temat wymaga czasu i różnorodnych metod – w zależności od rozmówcy. Jednemu dziecku łatwiej będzie opowiadać o tym, co myśli, dzięki rysunkom, inne dziecko odniesie się do sprawy w sposób werbalny. Czasem, by otrzymać informacje zwrotne na jakiś temat, warto zorganizować pewien rodzaj zabawy, gry z dziećmi. Wspomniana wcześniej Alison Clark zaangażowała dzieci w projektowanie Centrum Dziecka w Londynie, składającego się między innymi ze żłobka i przedszkola, zapraszając je na spacer po budynku. Spacerując, miały fotografować ważne dla nich przestrzenie i elementy wyposażenia. Okazało się, że dzieci szczególną uwagę zwracały na podłoga na zewnątrz i wewnątrz budynków oraz na sufity, na które patrzą o wiele częściej niż dorośli.

3. Zbudowanie atmosfery bezpieczeństwa psychologicznego i wzajemnego zaufania między dorosłym a dzieckiem

Dzieci bardzo często są zdziwione, a nawet nieufne, kiedy dorośli pytają je o zdanie. Nie wiedzą, do czego w rzeczywistości może doprowadzić „odkrywanie się” przed dorosłymi (nieufność częściej obserwuje się u nastolatków, małe dzieci wyrażają raczej swoje

zdziwienie). Może się okazać, że nie usłyszymy od dzieci tego, co w istocie mają nam do powiedzenia, a jedynie skrawek ich przekonań bądź nieprawdziwe frazesy, wymyślone na potrzebę chwili, by dorosły dał wreszcie spokój. Dlaczego? Jeśli nie mamy zbudowanej żadnej relacji z dziećmi, z którymi rozmawiamy, to nie wiedzą one, kim jesteśmy i po co się do nich zwracamy, mogą zatem stawiać opór i mówić nieszczerze. Dlatego tak ważne jest, aby stworzyć atmosferę zaufania i bezpieczeństwa psychologicznego dla dzieci, z którymi rozmawiamy. Warto, żeby rozmowa odbywała się w przyjaznych okolicznościach, nie była na dziecku wymuszona i by dziecko wiedziało, jaki jest jej cel.

4. Zapewnienie dzieciom niezbędnych i rzetelnych informacji

Kiedy zapewnimy dzieciom dostęp do ważnych i rzetelnych informacji dotyczących sprawy, którą chcemy z nimi poruszyć, ich głos nabierze znaczenia. Dzieci powinny dowiedzieć się, dlaczego chcemy poznać ich poglądy i co dalej zrobimy z tą wiedzą, ale również zrozumieć konteksty, które mogą mieć wpływ na to, co powiedzą, mogą również stać się przyczyną dezawuowania ich stanowiska w danej kwestii. Przykładem może być sytuacja, kiedy pytamy dziecko, w jaki sposób chciałoby zagospodarować klasę szkolną, nie informując wcześniej o tym, jakie są kryteria tego projektu: czy ma to być klasa marzeń i dziecko może wskazać wszystko, co mu się wyśni, czy jest określony budżet, w ramach którego należy się zmieścić, czy należy wziąć pod uwagę, że wychowawca klasy chce zachować w sali dotychczasowy układ

ławek i tym podobne. To, czy przedstawimy dziecku kontekst, w którym może się poruszać, wydając opinie, wpłynie na to, czy da się zrealizować jego postulaty. Jeśli udzielimy mu niezbędnych informacji, to potraktujemy je poważnie.

5. Uznawanie i uwzględnienie głosu dziecka

Poważne traktowanie dziecięcych opinii nie kończy się tuż po ich wysłuchaniu – z głosem dzieci trzeba coś zrobić, odnieść się do niego i wziąć go pod uwagę. Artykuł dwunasty *Konwencji o prawach dziecka* wskazuje, żeby chociaż próbować traktować dziecięce poglądy, opinie, głosy jako jeszcze jedno spojrzenie na daną sprawę, inny możliwy scenariusz postępowania.

Tu rysuje się wyraźna asymetria między dziećmi a dorosłymi: to od dorosłych zależy, czy i jak będzie przebiegać dziecięca partycypacja i uznanie prawa dzieci do głosu. Jako dorośli zakładamy często, że dzieci nie są wystarczająco kompetentne, żeby się wypowiadać na dany temat, a już na pewno nie na tyle, żeby móc traktować ich głos poważnie. Sądzymy ponadto, że ich opinie bywają przypadkowe i nieracjonalne, nacechowane dużą emocjonalnością i chwilowymi uniesieniami, oraz że dzieci nie potrafią przewidzieć konsekwencji swoich działań. To powoduje, że niesłusznie odbieramy dzieciom

Poważne traktowanie dziecięcych opinii nie kończy się tuż po ich wysłuchaniu – z głosem dzieci trzeba coś zrobić, odnieść się do niego i wziąć go pod uwagę.

ich prawo do współdecydowania o sprawach, które ich bezpośrednio dotyczą.

Po co dzieciom prawo do... swoich praw?

Niestety, samo spisanie i ratyfikowanie jakichś praw nie oznacza, że są one praktykowane. Nierzadko, prowadząc warsztaty i seminaria dla dorosłych, spotykam się z oporem wobec respektowania praw dzieci („Niech im pani nie mówi, jakie mają prawa, oni powinni znać przede wszystkim swoje obowiązki!”), a zwłaszcza z brakiem wiedzy o tym, jakie prawa przynależą dzieciom, jak informować o nich dzieci, jak te prawa realizować i po co. Rzecznik Praw Dziecka nie wystarczy. Musimy zacząć od siebie, jeśli chcemy żyć w świecie opartym na wzajemnym szacunku, przemyślanych wyborach, świadomości oraz odpowiedzialności obywatelskiej.

Musimy również wiedzieć, że zajmujemy się prawami dzieci, ponieważ dzieci nie mają żadnej władzy politycznej, własności i we wszystkich sferach swego życia są zależne od dorosłych. Ich zdanie nie jest traktowane poważnie. Ich głosu często się nie słucha. Emancypacja dzieci pozostaje wielkim wyzwaniem dla całej społeczności.

Nie żyjemy po to, żeby spełniać czyjeś oczekiwania, a jednak zdarza się, że dzieci traktowane są tak, jakby miały spełniać oczekiwania dorosłych. Jeżeli prawa człowieka (a dziecko to też człowiek) płyną z jego natury, są nienaruszalne i niezbywalne, pamiętajmy, że są ponad prawem stanowionym przez samego człowieka.

Dzieci nie stają się obywatelami, ale już nimi są.

Janusz Korczak, którego poglądy, wartości i postawa stały się inspiracją dla twórców projektu *Konwencji o prawach dziecka*, przypisywał ogromne znaczenie zaangażowaniu dzieci w życie i realizację swoich praw do współdecydowania o sprawach, które

ich dotyczą. W ten sposób uczymy dzieci postaw obywatelskich, pokazujemy im, jak działa demokratyczny porządek, wspieramy doświadczenie zaangażowania w rozmaite sprawy oraz uczymy brania odpowiedzialności za siebie

i za najbliższe otoczenie. Pamiętajmy jednak, że dzieci nie stają się obywatelami, ale już nimi są. Właśnie z tego wynika ich prawo do współdecydowania o sprawach, które ich dotyczą. To nie dorośli dają im to prawo i to nie oni sprawiają, że dzieci stają się obywatelami – dorośli mogą wspierać realizację tego prawa. Stig Broström, emerytowany profesor Duńskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, wyraża to wprost: „Dzieci nie przygotowują się do tego, by stać się kompetentne, zdobyć prawa lub mieć wkład w społeczeństwo. One już są zdolne do aktywnej partycypacji i kompetentnego korzystania ze swoich praw i siły sprawczej”¹⁸. My, dorośli, możemy rozwijać ich potencjał obywatelski.

Prawa partycypacyjne służą przede wszystkim wzmocnieniu dzieci jako ludzi, by były szanowane i zdolne wpływać na społeczeństwa, by te dostrzegły i uznały równowartość pokoleń.

18 Stig Broström, *Children's perspectives on their childhood experiences*, w: *Nordic childhoods and early education*, edited by Johanna Einarsdottir, Judith T. Wagner, Greenwich (Connecticut) 2006, s. 233.

Chodzi zatem o to, by – poprzez respektowanie godności dziecka, jego prawa do bycia traktowanym podmiotowo i poważnie – dać wyraz temu, czym są człowieczeństwo i wspólnota. Ponad podziałami, również tymi, które dotyczą wieku człowieka.

Rozwój partycypacji dziecięcej – kolejne szczeble

Najbardziej powszechny model partycypacji stworzył Roger Hart, psycholog, jeden z czołowych badaczy i promotorów idei uczestnictwa dzieci, którą rozumiał jako: „proces udziału w podejmowaniu decyzji znaczących dla życia jednostek oraz społeczności, w której jednostki te żyją”. Do opracowania modelu „drabiny partycypacji” dzieci wykorzystał istniejący model partycypacji dorosłych, stworzony przez Sherry R. Arnstein w 1969 roku, rozwijając go i dodając nowe kategorie oraz znaczenia.

Hart zbudował „drabinę partycypacji” z ośmiu szczebli. Pierwsze trzy spośród nich przedstawiają praktyki, które jedynie pozorują dziecięcą partycypację, ale nie mają związku ze świadomym uczestnictwem dzieci w proponowanych działaniach oraz z podmiotowym traktowaniem dzieci w trakcie realizacji tych działań. Mowa tu – począwszy od najniższego szczebla – o manipulacji, dekoracji, tokenizmie. Kolejnych pięć szczebli odnosi się do faktycznej partycypacji dzieci – z każdym kolejnym rośnie zakres uczestniczenia dzieci w procesie podejmowania decyzji oraz rozwija się ich współpraca z dorosłymi.

A zatem po trzech pierwszych, niepartycypacyjnych szczeblach drabiny, następują w kolejności:

Czwarty szczebel: informowanie, czyli przekazywanie dzieciom informacji o planowanych działaniach, o tym, w co mogą się zaangażować, dlaczego i po co, ale bez włączania ich w planowanie tych działań.

Piąty szczebel: konsultowanie, czyli dopytywanie dzieci, co myślą o proponowanych działaniach albo o działaniach, które miały już miejsce, informowanie dzieci, czy ich opinie zostały wzięte przez dorosłych pod uwagę, czy nie.

Szósty szczebel: dorośli inicjują działania, ale decyzje o ich przebiegu podejmowane są wspólnie z dziećmi.

Siódmy szczebel: dzieci inicjują działania i kierują nimi, dorośli jedynie wspierają dzieci na wszystkich etapach ich realizacji.

Ósmy szczebel: dzieci inicjują działania i kierują nimi, a decyzje są podejmowane razem z dorosłymi.

Zadziwiający w „drabinie” Harta może wydać się fakt, że działania inicjowane i kierowane wyłącznie przez dzieci (siódmy szczebel) autor umieszcza niżej niż działania, o których współdecydują dorośli (ósmo szczebel). Istnieje spór wśród praktyków i teoretyków partycypacji, który z tych szczebli uczestnictwa jest bardziej znaczący dla dzieci – zwolennicy takiego układu przekonują, że współdziałanie i współdecydowanie z dorosłymi dają dzieciom dostęp do doświadczeń życiowych dorosłych i pozwalają im uczyć się od nich, co jest wartością dodaną, wpływającą na jakość podejmowanych inicjatyw (oczywiście jeśli w danym przypadku dorośli i dzieci mają równą pozycję i nie ma między nimi rywalizacji o władzę). Przeciwnicy twierdzą natomiast,

że dzieci zyskują najwięcej, kiedy mogą podejmować decyzje samodzielnie, bez wpływu dorosłych. Na żadnym ze szczebli obecność dorosłych nie została jednak wykluczona i mogą oni udzielać dzieciom wsparcia.

„Drabina partycypacji” Harta zakłada, że uczestnictwo dzieci można rozwijać: dziecko może wspinać się po kolejnych szczeblach (od czwartego do siódmego), które odnoszą się do zakresu jego realnego uczestnictwa. Warto jednak zauważyć, że żaden z tych szczebli nie jest gorszy bądź mniej wartościowy od drugiego – przedstawiają one jedynie perspektywę rozwoju emancypacji dziecka oraz współpracy dzieci i dorosłych. Większa emancypacja nie oznacza „lepszą”. Wszystko zależy od gotowości dziecka do wejścia na konkretny szczebel drabiny oraz od umiejętności współpracy obydwu stron. Najważniejsze jest to, by umożliwić dzieciom tego typu działania i angażować je w takie praktyki współdecydowania o sobie i o świecie je otaczającym, które będą wzmacniać ich podmiotowość, rozwijać poczucie sprawstwa i upewniać w tym, że są przez dorosłych szanowane i traktowane poważnie.

Można wymieniać kolejne modele-metafory, obrazujące ideę partycypacji dziecięcej, na przykład Phila Tresedera czy Harry’ego Shiera, najważniejsze jest jednak, żeby zauważyć, że każdy z tych modeli skłania nas do refleksji: czy my, dorośli, jesteśmy gotowi na faktyczną partycypację dzieci? Czy jesteśmy gotowi udzielić dzieciom głosu i wziąć ten głos pod uwagę? Czy mamy w sobie gotowość, żeby współpracować z dziećmi i traktować je poważnie? Czy jesteśmy w stanie uznać, że dziecko jest człowiekiem, który ma taką samą godność jak my i którego kruchości

lub ufności nie chcemy wykorzystywać, by nim kierować? To są pytania podstawowe, na które powinniśmy sobie odpowiedzieć – my, dorośli, współpracujący z dziećmi na co dzień: nauczyciele, animatorzy, wychowawcy, pedagodzy. W innym wypadku nasze działania mogą być jedynie pozornie partycypacyjne i szkodzić dzieciom, zamiast je wzmacniać.

Zagrożenia dla dziecięcej partycypacji

Pierwsze trzy szczeble „drabiny partycypacji” Rogera Harta to praktyki, które – niestety – pojawiają się dość często w działaniach z dziećmi, ale stanowią pozór partycypacji dzieci, podtrzymując wyłączość dorosłych w podejmowaniu decyzji. Dzieci mają tu niewiele do powiedzenia, często są przez dorosłych wykorzystywane i w tym sensie traktowane instrumentalnie.

Pierwszy szczebel: manipulacja – dorośli wykorzystują dzieci do wsparcia własnych inicjatyw, udając, że są one pomysłem dzieci. Dzieci są traktowane instrumentalnie, żeby zabezpieczyć interes dorosłych. W rzeczywistości nie mają żadnego wpływu na działania, ponieważ są one napędzane przekonaniem dorosłych, że po pierwsze, należy je przeprowadzić, po drugie, dorośli wiedzą, w jaki sposób to zrobić. Do wielu manipulacji dochodzi na poziomie składania wniosków do grantodawców, którzy wymagają, aby projekty opierały się na rzeczywistych oczekiwaniach dzieci i były zbudowane we współpracy z nimi – dorośli bardzo często nie angażują młodych ludzi w proces tworzenia projektu, opracowują go sami,

w odpowiednich rubrykach formularza wnioskowego wpisując, że jest to pomysły dzieci.

Drugi szczebel: dekoracja – czyli takie działania, w których angażuje się dzieci, by wsparły je w jakiś pośredni sposób (może być wymyślony przez nie), bez udawania, że działania są ich pomysłem. W ten sposób dzieci „ocieplają” wizerunek inicjatyw podejmowanych przez dorosłych, są traktowane jak „ozdoby”, nosząc podczas jakiegoś wydarzenia koszulki z logo stowarzyszenia czy fundacji.

Byłam kiedyś świadkiem „mocno dekoracyjnej” i kuriozalnej sytuacji, w której dzieci zostały zaangażowane do publicznego wystąpienia, polegającego na wyrecytowaniu przygotowanych przez organizatorów wierszyków o... dzieciach. Kiedy wykorzystujemy dziecko, żeby mówiło o dzieciństwie w sposób, który jest narzucony i nie jest jego własnym przekonaniem, to tak, jakbyśmy odbierali mu możliwość decydowania o sobie i swoim własnym oglądzie świata.

Trzeci szczebel: tokenizm – czyli sytuacje, w których dzieciom udziela się głosu tylko pozornie, a w rzeczywistości mają one niewielki wpływ na to, co i jak robią oraz w czym uczestniczą. Dzieje się tak również wtedy, gdy angażujemy dzieci w działania partycypacyjne, które nie mają dla nich większego znaczenia – mogą się wypowiedzieć, ale nie wiedzą, o czym miałyby mówić, zaproponowany temat jest im obcy, nie dotyczy ich bezpośrednio albo mało je angażuje. Mogą być to wszelkiego rodzaju projekty, których pomysłodawcami są dorośli, mający mylne przekonanie, że akurat ten temat jest dla dzieci istotny i ważny.

Model Harta stał się dla wielu teoretyków i praktyków partycypacji dziecięcej inspiracją – między innymi dlatego,

że Hart wyraźnie wskazał na zagrożenia ze strony dorosłych dla dziecięcego zaangażowania i wpływu. Za praktykami, które jedynie pozorują rzeczywiste uczestnictwo dzieci, kryje się często zaspokajanie potrzeb dorosłych, wymuszanie na dzieciach zgody na pewne działania (układ „coś za coś”), dawanie dzieciom złudnej nadziei (dzieci w trakcie działań tworzą to, czego nigdy nie wprowadza się w życie). Musimy być bardzo ostrożni, przypatrując się nie tylko współpracy dorosłych z dziećmi, ale również własnym intencjom z nią związanych, tak by głos dzieci i ich opinie rzeczywiście były w naszej wzajemnej współpracy brane pod uwagę.

Kiedy Polska ratyfikowała *Konwencję o prawach dziecka* w 1991 roku, została sformułowana następująca deklaracja: „Rzeczpospolita Polska uważa, że wykonania przez dziecko jego praw określonych w *Konwencji*, w szczególności praw określonych w artykułach od dwunastego do szesnastego, dokonuje się z poszanowaniem władzy rodzicielskiej, zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami dotyczącymi miejsca dziecka w rodzinie i poza rodziną”.

Mimo zaleceń Komitetu Praw Dziecka ONZ z 1993 roku, by strona polska odstąpiła od tej deklaracji, gdyż jej aktualny kształt może akcentować postawy dominujące wobec dzieci i stanowić o tym, że wskazane artykuły *Konwencji* – od dwunastego do szesnastego – nie będą w rzeczywistości realizowane i będą miały jedynie charakter deklaracyjny, zapis nie został anulowany.

Jest to kolejne zagrożenie dla dziecięcej partycypacji i sprawstwa – nie wszystkie tradycje i zwyczaje panujące w polskiej rodzinie należałoby respektować i podtrzymywać, wystarczy

wskazać choćby te, które bazują na bezwzględnym podporządkowaniu dziecka rodzicom (znamienne jest nasze polskie porzekadło: „dzieci i ryby głosu nie mają”). Elżbieta Czyż, pedagogka, ekspertka międzynarodowych organizacji zajmujących się ochroną praw dzieci, podkreśla: „Warto zauważyć, że w europejskiej *Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności* używa się sformułowań «każdy ma prawo...», zatem podstawowe prawa dotyczą też dzieci. Wydaje się, że wspomniana deklaracja godzi w podstawową ideę *Konwencji*. Świadczy o lęku dorosłych przed uznaniem, że dzieci mają prawo nie tylko do opieki i nauki, ale również do samostanowienia, oczywiście stosownie do wieku i dojrzałości¹⁹. Dalej Czyż komentuje deklarację jako swoiste nieporozumienie: prawa dziecka regulują stosunki jednostka–państwo, a nie relacje rodzinne, natomiast w samej *Konwencji* w artykule piątym znajduje się zapis, że rodzice mają prawo kierować dziećmi i udzielać im rad, korzystając ze swoich praw. W związku z powyższym deklaracja wydaje się zbędna, chyba że odczyta się ją jako chęć podkreślenia, że rodzice mogą mieć bardzo różne koncepcje w kwestii wychowywania swoich dzieci i państwo nie może w te koncepcje ingerować, poza przypadkami, kiedy rodzice zaniedbują dziecko albo nadużywają swojej władzy rodzicielskiej. Niezależnie od intencji sformułowania tej deklaracji, jak widać w rodzinach o mocno niesymetrycznych relacjach między dziećmi a dorosłymi, prawa dzieci do wyrażania swoich poglądów mogą być nierespektowane w ogóle.

19 Elżbieta Czyż, *Prawa dziecka*, Warszawa 2002, s. 15.

Istotne jest, by dzieci miały swoich rzeczników wśród dorosłych, którzy z nimi współpracują.

Dlatego tak istotne jest, by dzieci miały swoich rzeczników wśród dorosłych, którzy z nimi współpracują. Janusz Korczak tak wypowiadał się o rzecznictwie na rzecz dzieci: „Obok obrońcy, który zna paragrafy praw pisanych, domagam się miejsca dla wychowawcy, który zna tajemnice praw niepisanych”²⁰. Korczak, który w 1929 roku pisał: „Pierwszym, niespornym jest prawo dziecka do wypowiedania swoich myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach”²¹, zadał nam, dorosłym, bardzo ważne zadanie szanowania, wzmacniania i poważnego traktowania dzieci. Zadanie realizowania ich praw i wolności.

Dorośli jako partner w procesie edukacji

Dorośli współpracujący z dziećmi są często przekonani, że odpowiednie metody wychowawcze mogą sprawić, że dzieci nabędą pożądanych cech i że oni sami potrafią nauczyć młodych ludzi, jak dobrze żyć – a raczej: jak żyć w zgodzie z wizją dorosłych na temat tego, co jest dobre. Tymczasem edukacja, jak wspomniałam w drugim rozdziale, to proces organiczny, na który

20 Janusz Korczak, *Wychowawca – obrońca*, „Szkola Specjalna” 1926/27, nr 2.

21 Janusz Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012, s. 56.

mamy wpływ, ale tylko w pewnym zakresie. Dziecko w tym procesie nie jest przedmiotem naszej „obróbki” wychowawczej i dydaktycznej, ale równorzędnym nam podmiotem, człowiekiem, z którym możemy współpracować i który na różne sposoby, zależne od wielu czynników środowiskowych oraz osobistych, może ulegać bądź buntować się wobec naszych propozycji i przekonań. I ma do tego prawo.

Podjęcie, w którym dziecko traktowane jest jako podmiot zaangażowany w proces kształcenia, wychowania, socjalizacji, nie jest nowe. Za autonomią i godnością osób zaangażowanych w proces edukacyjny, a więc również dzieci, opowiadali się między innymi Erich Fromm (pedagogika radykalnego humanizmu), Thomas Gordon (pedagogika antyautorytarna), Carl Rogers (pedagogika niedyrektywna), Maria Łopatkowa (pedagogika serca), Bogdan Suchodolski czy Irena Wojnar (pedagogika humanistyczna), a także książdź Janusz Tarnowski (pedagogika personalno-egzystencjalna) i Stanisław Ruciński (pedagogika fenomenologiczna). Ten ostatni zachęcał dorosłych, by zwracali się do dzieci z następującym komunikatem: „(...) chodź i spróbuj iść obok mnie, ale staraj się iść sam i nie wzoruj się na mnie. To, że ja idę obok, niech będzie tylko twoim zabezpieczeniem, bo chcę, abyś czuł, że nie jesteś sam, że nie będziesz zdany tylko na siebie, kiedy nie będziesz wiedział, co się w tobie dzieje; kiedy zamąci ci się widzenie twojej sytuacji i czucie wartości, które cię ku sobie wzywają. Możesz zwrócić się do mnie, bym pomógł ci wyraźniej zobaczyć, głębiej zrozumieć. Nie pytaj mnie, co masz zrobić, czy co masz cenić, ale możesz zawsze zapytać, czy w tym, co chcesz zrobić, w twoim czuciu wartości nie widzę złudzeń, fałszów czy zwykłej reaktywności.

Dorośli, którzy uznaje godność dziecka i jego drogę do bycia osobą w pełni niezależną, mogącą decydować o sobie, zgadza się z tym, że ma ono prawo dokonywać własnych wyborów.

Powiem ci tylko, co sam widzę, co sam rozumiem. A i do ciebie zwrócę się czasem z takim samym pytaniem”²².

Jeśli uznamy, że relacja między dzieckiem a dorosłym w procesie edukacyjnym nie powinna być relacją opartą na władzy dorosłego, któremu podporządkowuje się dziecko, a relacją stawiającą na współpracę dziecka i dorosłego, obdarzającą dziecko zaufaniem oraz współodpowiedzialnością za proces edukacyjny, wtedy rola dorosłego z autorytarnej może zmienić się w rolę facylitatora,

czyli kogoś, kto wspiera dziecko w rozwijaniu i dostrzeganiu samego siebie. Nie narzuca, ale proponuje. Nie stwierdza, ale dopytuje. Pokazuje dziecku możliwości, ale nie przymusza. O tym pisał Janusz Korczak w książce *Jak kochać dziecko*: „mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym one chcą i mogą być”²³. I jeszcze: „szczęście dla ludzkości, że nie możemy zmusić dzieci, by ulegały wpływom

22 Stanisław Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Warszawa 1981, s. 191–192.

23 Janusz Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*, Warszawa 2013, s. 112.

wychowawczym i dydaktycznym zamachom na ich zdrowy rozum i zdrową ludzką wolę”²⁴.

Korczakowi nie chodziło o to, by dać dziecku pełną autonomię, w wielu przypadkach jest to po prostu niemożliwe i może godzić w jego dobro. Korczak nie przeczył, że dzieciom często brakuje niezbędnego doświadczenia i wiedzy, a nawet wyraźnie mówił, że są one zależne od pomocy dorosłych. Oczekiwał jednak, że poglądy i głos dziecka będą także traktowane poważnie i uwzględniane przy podejmowaniu decyzji.

Dorosły, który uznaje godność dziecka i jego drogę do bycia osobą w pełni niezależną, mogącą decydować o sobie, zgadza się z tym, że ma ono prawo dokonywać własnych wyborów. Rolą dorosłego jest uważność na dziecko i gotowość do oferowania mu pomocy zgodnej z jego potrzebami, do udzielania odpowiedzi na jego pytania, do podzielenia się własnymi doświadczeniami oraz spostrzeżeniami.

Aby współpraca z dorosłym umożliwiała dziecku rozwijanie niezależności, współodpowiedzialności, krytycznego myślenia, kompetencji badawczych, potrzebna jest odpowiednia relacja, pełna wzajemnego zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Dorosły nie powinien manipulować dzieckiem, by osiągnąć konkretny cel pedagogiczny – może proponować wspierające rozwiązania oraz pytać, czy dziecko zgadza się na to, w co jest zaangażowane.

Relacje dorosłego i dziecka opierają się na wzajemnej szczerości. Zarówno dziecko jak i dorosły ćwiczą w tym modelu umiejętność dialogu. To relacja, w której dorosły i dziecko uczą się od

24 Janusz Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, dz. cyt., s. 55–56.

siebie spojrzenia na świat, różnorodności, wzajemnego szacunku, wielości możliwych rozwiązań tego samego problemu czy sposobów wyszukiwania informacji. Dorosły wspiera dziecko w autonomicznym procesie rozwoju i stawania się człowiekiem niezależnym, wewnątrzsterownym, takim, który przede wszystkim potrafi współdecydować o sobie i o świecie i nie obawia się tego.

We wspomnianym wcześniej modelu „drabiny partycypacji” Harta najwyższym szczeblem nie jest dziecięca autonomia, tylko współpraca dzieci i dorosłych. Taka logika wyrasta z założenia, że w dziecięcej partycypacji wcale nie chodzi o to, żeby dzieci miały ostatnie słowo, ale żeby realizując swoje prawa, uczyły się szanowania praw innych.

Napięcie między partycypacją a kruchością dziecka

Z zapisów *Konwencji o prawach dziecka* wynika, że dzieci są podmiotami, które mogą domagać się realizacji swoich praw. Warto się zastanowić, w jaki sposób włączać dzieci w proces podejmowania decyzji związanych z ich sprawami, tak by im nie zaszkodzić. *Katalog praw dziecka* zawarty w *Konwencji* oparty jest na zasadzie dobra dziecka: wszystkie działania – również te dotyczące oddawania dzieciom głosu i angażowania we współdecydowanie o sobie – muszą być podejmowane z uwzględnieniem najlepiej pojętego dobra dziecka, a przez dobro dziecka – za *Deklaracją o prawach dziecka* z 1959 roku – rozumiemy wszystkie aspekty jego osoby (fizyczne, umysłowe, moralne, duchowe i społeczne)

oraz możliwość ich rozwoju w warunkach wolności i godności. Należy wziąć zatem pod uwagę kruchość dziecka – nie tylko w wymiarze fizycznym, ale również egzystencjalnym. Czy zadanie, w które chcemy zaangażować dzieci, nie jest dla nich zbyt trudne? Czy nie wyrządzi im szkody? Czy przekonania, którymi chcemy się podzielić z dziećmi i które nam dorosłym wydają się powszechne, nie są dla dzieci czymś, co może zburzyć ich poczucie bezpieczeństwa? Jak zapewnić dzieciom warunki, które będą im sprzyjały podczas niełatwych rozmów i trudnych tematów? Jakie są granice naszej ochrony? Kiedy wymagamy od dziecka zbyt wiele, a kiedy nie pozwalamy mu w pełni rozwinąć skrzydeł? Jak zachować ostrożność, by priorytet ochrony dzieci nie przysłonił tego, co dla dzieci jest ważne, ani tego, co mają do powiedzenia? W którym momencie nasza troska jedynie infantylizuje dzieci i tworzy dla nich nierzeczywistą „bańkę”, a kiedy jest naprawdę potrzebna?

Ilustracją do powyższych wątpliwości może być sytuacja, której byłam świadkiem w jednym z małopolskich ośrodków kultury. W czasie wakacji spotkały się tam dzieci z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego i z okolicy. Pracowały nad artystyczną prezentacją tematu „inności”. Najpierw dyskutowały z prowadzącymi zajęcia na temat tego, co dla nich oznacza kategoria „inny”. Dzieci mówiły: „inny jest ktoś, kto mówi innym językiem”, „inny może mieć inny kolor skóry”, „inny może mieć inny kolor włosów”. W pewnym momencie jeden z dorosłych przerwał dzieciom i zapytał: „A czy nie uważacie, że «inny» to również osoba, która nie mieszka w swoim domu, bo... nie może?” – tu spojrzął na dzieciaki z młodzieżowego ośrodka wychowawczego i dodał:

„Nie może na co dzień porozmawiać ze swoimi rodzicami ani ich nawet zobaczyć”. W sali zapanował niepokój i dało się wyczuć napięcie. Dzieci z młodzieżowego ośrodka kultury poczuły się niesprawiedliwie wytknięte palcem, gorsze od innych, a te z okolicy zostały niefortunnie zaszufladkowane jako osoby, które mają lepiej, i zupełnie nie wiedziały, co z tym zrobić i jak się zachować. Do końca dnia dzieci rozmawiały ze sobą tylko w obrębie tych nieformalnie skategoryzowanych grup, nie próbowały się integrować.

Rozmawiałam z prowadzącym zajęcia na temat tego, co się wydarzyło. Jego intencją nie było podzielenie dzieci na dwie grupy. Tak się jednak stało – dorosły wprowadził kategorię „inności”, nie wyjaśniając dzieciom, o co mu właściwie chodzi. Były to jedne z pierwszych zajęć, które prowadził z dziećmi, i nie wiedział, czy są one przygotowane na tego typu dyskusję. A ponieważ nie skonfrontował swoich poglądów z pozostałymi prowadzącymi zajęcia, nie dowiedział się, czy jego punkt widzenia nie narusza godności tych dzieci, oraz nie miał możliwości usłyszeć o ich trudnych, osobistych przeżyciach.

Ważne jest również to, czy działania, które podejmujemy, żeby wzmocnić pozycję dzieci – tak żeby mogły w bezpiecznych warunkach wyrażać swoje poglądy i by te poglądy były brane pod uwagę – mają charakter trwały czy raczej incydentalny. Dzieci nie są w stanie samodzielnie dbać o swoje prawa – potrzebują wsparcia dorosłych. Kiedy są traktowane poważnie i z szacunkiem tylko w czasie trwania jakiegoś projektu, to jest to nie tylko pozór partycypacji dziecięcej (Co to znaczy mieć na coś wpływ tylko podczas projektu? Co dalej?), ale również niesprawiedliwe i niepoważne potraktowanie. Wiele dzieci może uznać, że ich

prawa to jedynie koncepcja wypracowana w ramach jakiejś jednej akcji, która nie jest realizowana na co dzień. Może to sprawić im przykrość i doprowadzić do tego, że nie będą w stanie ponownie zaufać dorosłym i dzielić się z nimi swoimi przemyśleniami i poglądami w codziennych sytuacjach.

Wyobraźmy sobie inicjatywę, podczas której dzieci tworzą swój własny plac do zabawy. Wspierają ich eksperci od projektowania przestrzeni, budowy placów zabaw, mechaniki gier terenowych. Kiedy projekt powstaje, dzieci wywieszają go w szkolnej gablocie. I na tym ich aktywność się kończy. A co z realizacją? W trakcie wspólnej pracy z ekspertami dzieci nie tylko mogły wyrażać swoje opinie i poglądy na temat dobrej przestrzeni, ale również prezentować własne pomysły, wykreślając je na mapie projektu. Jednak w rzeczywistości nie będą miały wpływu na tę przestrzeń. To niestety tylko jeden z wielu tego typu przykładów.

Komentarz numer dwanaście Komitetu Praw Dziecka zwraca szczególną uwagę na trwałość przedsięwzięć wzmacniających podmiotowość dzieci i ich uczestnictwo w życiu społecznym: „Jeśli uczestnictwo ma być skuteczne i ma mieć znaczenie, musi być zrozumiane jako proces, a nie jako jednorazowe zdarzenie”. Mimo rosnącej liczby różnorodnych – lokalnych i ponadlokalnych – działań partycypacyjnych z dziećmi oddanie im prawa do decydowania o przestrzeniach, ograniczonego trwaniem projektu, nie wystarcza do tego, żeby partycypacja okazała się narzędziem zmiany ich dotychczasowej społecznej pozycji i skutecznym mechanizmem urzeczywistniania ich społecznego wkładu.

Może się również zdarzyć, że dziecko nie chce wypowiadać się na jakiś temat, ponieważ boi się opinii innych albo nie jest

pewne swojego poglądu, nigdy nie było pytane o zdanie i z trudem przychodzi mu refleksja lub nie jest gotowe, żeby wypowiadać się w swoim imieniu, nie ufa sobie, nie czuje się na siłach, nie potrafi wziąć odpowiedzialności za to, co zaraz powie, a co przecież będzie o nim w jakiś sposób świadczyć. Wiara w siebie może być u dziecka na tyle wątła, że uniemożliwi mu wejście w jakikolwiek dialog, a wtedy pytanie go o zdanie może okazać się dla niego bolesne, wręcz opresyjne.

W myśl drugiej zasady, którą kierowano się, tworząc katalog praw dziecka: wszystkie dzieci, niezależnie od ich cech (kolor skóry, płeć, narodowość), są równe wobec prawa, a zatem wszystkim dzieciom należy się prawo do szacunku. Nie można jednak oczekiwać takiego samego zaangażowania od wszystkich dzieci. Nie wszystkie dzieci w tym samym wieku mają taką samą gotowość, by wypowiedzieć się na temat, który ich dotyczy. Może nie teraz, może nie w tych warunkach, może atmosfera jeszcze im nie sprzyja i jeszcze nie czują się bezpiecznie. Może jeszcze nie wiedzą jak i potrzebują przyjrzeć się innym. Doświadczyć, co to w ogóle znaczy „mieć jakiś pogląd”.

Wzmacnianie potencjału dziecka (podejście oparte na prawach dziecka)

Postrzeganie dziecka w perspektywie jego praw powoduje, że odchodzimy od typowo paternalistycznego (dziecko jako „szczytna sprawa”, „trzeba się nim zająć, bo jest takie bezbronne”) i instrumentalnego (dziecko jako odbiorca usług, obiekt działań

opiekuńczych lub wychowawczych) traktowania dzieci, uznając, że mają swoje prawa i ich przestrzeganie po prostu im się należy (w tym kontekście szanowanie dziecka to uznanie jego prawa do godności, nie zaś nasza łaska czy czułość, choć szacunek czułości nie wyklucza). Nie oznacza to, że dzieciom nie należą się uważność i pomoc ze względu na ich kruchość, niedojrzałość fizyczną czy umysłową (tę troskę i wsparcie gwarantuje preambuła do *Konwencji o prawach dziecka*). Dzięki podejściu opartemu na prawach dziecka możemy jednak zauważyć i ostatecznie uznać, że dziecko należy postrzegać nie tylko przez pryzmat jego potrzeb i kruchości. Chodzi o uznanie podmiotowości dzieci. W tym aspekcie uzyskują one nie tylko prawo do przeżywania własnego dzieciństwa, ale mogą je również aktywnie kreować.

Z podejściem opartym na prawach dziecka, czyli stwarzającym dzieciom możliwości do tego, by mogły egzekwować swoje prawa, warto połączyć podejście oparte na wzmacnianiu potencjału (zwane także podejściem opartym na zasobach: *asset-based model*). Te podejścia koncentrują się bowiem na tym, co sprawia, że ludziom udaje się coś osiągnąć i na tym, jak wzbudzić w nich siłę do działania, a więc mogą sprzyjać wzmacnianiu dziecięcego poczucia sprawczości.

Wartą polecenia metodą współpracy z dziećmi, która wzmacnia ich potencjał i ma charakter partycypacyjny, jest *Open Space Technology*, czyli metoda otwartej przestrzeni. Jest to taki sposób samoorganizacji spotkań w grupie, który umożliwia jej pracę nad istotnym dla niej tematem. Metodę tę stosuje się w planowaniu wspólnych działań, warto ją wykorzystać również na gruncie pracy z dziećmi – kiedy chcemy przedyskutować z nimi jakieś

zagadnienia, zebrać nowe pomysły i podzielić się z dziećmi odpowiedzialnością za wcielenie tych pomysłów w życie. Ważne, żeby dzieci, które biorą udział w spotkaniu prowadzonym metodą otwartej przestrzeni, były gotowe do konstruowania wypowiedzi i nowych rozwiązań temat musi być dla nich ważny, angażujący i zrozumiały), a także czuły współodpowiedzialność za realizację swoich pomysłów (które muszą być konkretne i możliwe do zrealizowania). Dorosli zaangażowani w spotkanie powinni wesprzeć dzieci, tak by ułatwić im realizację tych pomysłów.

Harrison Owen, autor metody otwartej przestrzeni²⁵, określił kilka podstawowych zasad, na których się ona opiera:

- udział w spotkaniu jest dobrowolny;
- temat spotkania jest adekwatny do zainteresowań i rzeczywistych potrzeb wyrażonych przez samych uczestników; temat i przebieg spotkania (przestrzeń, czas) grupa ustala odpowiednio wcześniej;
- w trakcie spotkania prowadzący podąża za grupą uczestników (w naszym przypadku dorosły podąża za grupą dzieci), może moderować przebieg spotkania (pomaga zawrzeć kontrakt, pilnuje czasu, dba o to, by nie odbiegać od tematu, podsumowuje), komunikuje się w sposób otwarty (nie należy wymyślać rozwiązań za dzieci albo wyrażać własnych pomysłów, potrzeb i oczekiwań w taki sposób, by dziecko nie mogło odmówić; nie powinno się również manipulować grupą po to, żeby doprowadzić ją do rozwiązań, których oczekuje prowadzący);

²⁵ Więcej o tej metodzie na stronie www.openspaceworld.org (dostęp: 1.07.2019).

– nie ma z góry określonych rozwiązań ani planu, jaki ma być efekt wspólnej pracy (dzieci pracują w kilku grupach, po ustalonym czasie zmieniają stanowisko pracy i zajmują się kolejnym tematem/rozwiązaniem; pod koniec spotkania – jeśli dzieci wypracowały kilka pomysłów na rozwinięcie tematu – można podjąć wspólną decyzję o tym, który pomysł będzie dalej realizowany);

– odpowiedni czas pracy (zarówno wystarczająca ilość czasu na samą pracę, jak i analizę sytuacji, w której rozpoczynamy jakieś działanie/dyskusję – czy jesteśmy gotowi i czy mamy odpowiednie zasoby).

Jeśli w trakcie pracy nad tematem/rozwiązaniem uczestnik uzna, że nie jest w stanie już nic dodać albo niczego nowego się nauczyć, może zmienić grupę.

Ideą metody otwartej przestrzeni jest zaangażowanie uczestników we wspólną pracę, na którą każdy z nich jest gotowy, oraz wypracowanie rozwiązań, za realizację których wszyscy wezmą odpowiedzialność. Jeśli pracujemy tą metodą z dziećmi, to od samego początku muszą one wiedzieć, że nie tworzą „listy życzeń”, które później spełnią dla nich dorośli, lecz wymyślają scenariusze, które – przy wsparciu dorosłych – będą mogły zrealizować. To dla dzieci trudne wyzwanie, więc często już na etapie wdrażania pomysłów stopniowo wycofują się ze wspólnych działań. Dzieje się tak dlatego, że – po pierwsze – dzieciom bardzo rzadko pozwala się na współodpowiedzialność za realizowane działania. Dorośli wyręczają je albo mówią, jak należy coś zrobić i krytykują ich pomysły, często też wskazują dzieciom jedną jedyną ścieżkę i dzieci obawiają się, że ta, którą same zaproponowały, może ich zaprowadzić donikąd. Wtedy

bardzo często osłabia się zaangażowanie najmłodszych, co wiąże się z brakiem zaufania do samego siebie i do własnych możliwości. Warto zdiagnozować lęki, które wpływają na wycofywanie się dziecka, i pomóc mu je pokonać. Po drugie, często mamy do czynienia z dziećmi uwikłanymi w kłopoty wewnątrzrodzinne, przeżywającymi rozmaite problemy, zdarza się, że brakuje im akceptacji i miłości. Dodatkowym ciężarem może być dla nich współodpowiedzialność za jakiegokolwiek działania. Te dzieci mogą nie być w stanie zaangażować się w pełni w proces wdrażania pomysłów. Przede wszystkim potrzebują wsparcia i pomocy psychologicznej.

Podejście oparte na wzmacnianiu potencjału i odwołujące się do praw partycypacyjnych wciąż nie jest częste we współpracy z dziećmi, zarówno w warunkach edukacji formalnej, jak i pozaformalnej. Dorosli częściej decydują o tym, jakie metody, narzędzia oraz sposoby zostaną użyte, by rozwiązać konkretny problem lub rozwinąć jakąś sytuację. Tymczasem praktyki mające na celu docenienie mocnych stron (na przykład dziecięcych kompetencji twórczych) oraz wzmacniające dziecięce poczucie sprawczości wpływają pozytywnie na rozwój społeczny i obywatelski dzieci. Warto zadbać, żeby było ich coraz więcej – dzieci powinny mieć świadomość, że mogą i potrafią coś zrobić. Zadaniem dorosłych może być wspieranie dzieci w poszukiwaniu rozwiązań i w ich urzeczywistnianiu.

Co jeszcze mogą zrobić dorośli?

Różne podmioty życia społecznego, w tym rodzina, szkoła, organizacje pozarządowe, mogą wspierać prawa dziecka i przyczynić się do ich realizacji. Międzynarodowa organizacja Save the Children wskazała w 2016 roku trzy podstawowe filary, na których warto opierać przedsięwzięcia mające na celu pełną realizację praw dzieci:

1. Bezpośrednie działania w przypadku naruszenia konkretnych praw dziecka lub stwierdzenia luk w ich realizacji (skierowane do konkretnych dzieci).
2. Wspieranie instytucji państwowych odpowiedzialnych za realizację praw dziecka poprzez udział w tworzeniu przepisów, szkolenia, dzielenie się dobrymi praktykami.
3. Wzmacnianie zrozumienia praw dziecka i umiejętności domagania się ich realizacji wśród dzieci, ich opiekunów i lokalnych społeczności.

Tym, co może zrobić każdy z nas – poza szanowaniem dzieci, traktowaniem ich poważnie, wysłuchiowaniem, braniem pod uwagę ich poglądów, umożliwianiem i wspieraniem ich udziału w życiu społecznym oraz wzmacnianiem ich kompetencji do decydowania i współodpowiedzialności za sprawy ich dotyczące – jest edukowanie dzieci o ich prawach, wsparte na trzecim wspomnianym wyżej filarze. Mówmy dzieciom o prawach im przysługujących oraz o możliwości ich realizacji; uczmy również

innych dorosłych, jak przestrzegać i egzekwować przysługujące dzieciom prawa, nie naruszając przy tym ich interesów.

Bez tego rzeczywiste uczestnictwo dzieci w życiu społecznym, ich współdecydowanie o tym życiu i sprawach osobistych może się nie powieść. Nawet dzieci świadome swoich praw i możliwości ich realizacji mogą napotkać opór ze strony

nieświadomych albo po prostu nieprzekonanych dorosłych, co może ograniczyć dziecięcą partycypację. Dlatego tak istotne jest, by zarówno dzieci, jak i dorośli byli informowani w sposób dla nich zrozumiały o prawach i możliwościach, jakie mają dzieci w tym obszarze, a także o działaniach instytucji, do których trafiają najmłodsi, takich jak szkoły, szpitale czy sądy. Powinniśmy również uczyć dzieci, jak reagować na sytuacje, w których łamie się ich prawa. W procesie kształcenia dorosłych powinna być uwzględniona tematyka praw człowieka i praw dziecka – chodzi tu nie tylko o kursy dla osób

bezpośrednio współpracujących z dziećmi, ale dla wszystkich tych, których praca wpływa na życie dzieci (projektantów, menedżerów czy służby publiczne).

Dorośli współpracujący z dziećmi – wśród nich edukatorzy, nauczyciele, wychowawcy, animatorzy – mają wiele możliwości

Mówmy dzieciom o prawach im przysługującym oraz o możliwości ich realizacji; uczmy również innych dorosłych, jak przestrzegać i egzekwować przysługujące dzieciom prawa, nie naruszając przy tym ich interesów.

poznawania nowych koncepcji pedagogicznych, metod pracy z grupą i korzystania z elektronicznych zasobów dydaktycznych. To wszystko jest na wyciągnięcie ręki: kursy, warsztaty, podręczniki, manuały, platformy internetowe. Rzadko jednak szukamy informacji, w jaki sposób realizować prawa dziecka, poznawać dziecięce poglądy i je rozpatrywać. A w tym wyraża się nasz szacunek dla dziecka, dla człowieka.

uczynmy dzieci. Po co? Dla przyszłości.



Od autorki

Książka *Wzajemność. O współpracy dzieci i dorosłych* jest pokłosiem trzech lat doświadczeń wyniesionych z realizacji programu rozwoju edukacji kulturowej Synapsy, prowadzonego w Małopolsce w latach 2016–2018* przez Małopolski Instytut Kultury w Krakowie.

Pomysł na książkę zrodził się z pewnej idei, której początkowym założeniem było spisanie trzyletnich doświadczeń oraz refleksja nad tym, czemu właściwie służy edukacja kulturowa, dlaczego i w jaki sposób chcemy się nią zajmować. W trakcie pisania książki, podczas licznych rozmów z nauczycielami, animatorami i edukatorami, biorącymi udział w programie, ale też zaangażowanymi w edukację kulturową poza programem, a także spotkań z dziećmi, wyłonił się temat przewodni książki i jej struktura. Współpraca dzieci i dorosłych stała się główną osią naszych licznych dyskusji, a czasem sporów – jak współpracować, na co zwrócić uwagę, o co się starać, czemu się przyglądać i o co walczyć, co jest ważne, o czym się często zapomina. Razem wybraliśmy trzy kwestie, o których chcemy dyskutować w edukacji i które w bezpośredni sposób łączą się ze współpracą – relacje

między dzieckiem i dorosłym (zajmujemy się nimi w I rozdziale książki), proces edukacyjny i relacje w grupie dzieci i dorosłych (II rozdział), prawa dziecka i ich realizacja w Polsce (III rozdział). Co ważne, chcemy nie tylko dyskutować o tych tematach, ale również wspólnie działać, pracować w wymienionych obszarach. Zarówno w edukacji formalnej w szkołach czy pozaformalnej w ośrodkach kultury albo w licznych projektach pozalekcyjnych, ale także w edukacji nieformalnej, która wydarza się przez całe życie wszędzie tam, gdzie dochodzi do spotkania ludzi, którzy są wobec siebie otwarci i ciekawi. Którzy chcą uczyć się od siebie wzajemnie. Nieważne, ile lat ich dzieli.

Jestem wdzięczna tym licznym osobom, które podzieliły się ze mną swoimi poglądami i przemyśleniami. Dzieciom i dorosłym. Dziękuję za zaufanie i powierzenie mi historii, które wielokrotnie nie były łatwe. Bez Was nie byłoby tej książki.

Wiele zawdzięczam również dwóm ważnym dla mnie autorytetom w dziedzinie pedagogiki i budowania relacji z dziećmi: Januszowi Korczakowi, dzięki któremu praca wokół tematu godności dziecka stała się dla mnie fundamentalna, oraz Jesperowi Juulowi, który nauczył mnie, jak ważne w dialogu z drugim człowiekiem jest słuchanie i usłyszenie. Korczakowi i Juulowi poświęcam dużą część tej książki.

Zamieszczam tu treść krótkiego przemówienia, które miałam przyjemność wygłosić na podsumowaniu trzech lat programu Synapsy – podczas Forum Edukacji Kulturowej Synapsy „Połączmy

siły!” 14 listopada 2018 roku w Krakowie. W dość zwięzły sposób wyjaśniam w nim, czym zajmowaliśmy się przez te trzy lata w Małopolskim Instytucie Kultury w Krakowie, realizując program rozwoju edukacji kulturowej w Małopolsce, oraz dlaczego współpraca w obszarze edukacji: kulturalnej, kulturowej, powszechnej jest tak ważna.

Szanowni Państwo,

zbiorowość, w której przychodzimy na świat – nasza rodzina, społeczność naszego miasta, społeczność naszego regionu, kraju – żyje w pewien konkretny sposób. Ten specyficzny sposób życia określonej zbiorowości za Raymondem Williamsem nazwiemy kulturą. Kultura to sposób naszego życia, nie tylko przedmioty, które stworzymy, nie tylko wiedza, którą gromadzimy, nie tylko wartości, którymi się kierujemy, nie tylko język, jakim się posługujemy, ale też to, jak budujemy relacje ze sobą, w jaki sposób odnosimy się do osób, które mają inne przekonania, w jaki sposób komunikujemy się ze sobą, jak spędzamy czas wolny, jakie znaczenie ma dla nas edukacja. Kultura to sposób życia konkretnej zbiorowości, a edukacja kulturalna to edukacja do tego, żeby wiedzieć, jak ta kultura wygląda, żeby poznać ten sposób życia, poznać, co jest wartościowe w tej kulturze, jak ją rozumieć, jak podążać za tym, co jest słuszne dla tej zbiorowości, jak to szanować. Edukacja kulturalna to edukacja wprowadzająca w jakąś kulturę, ma służyć rozpoznaniu ważnych dla tej kultury wartości i rozumieniu tego, w jaki sposób ludzie w tej kulturze żyją i w jaki sposób tę kulturę tworzą. Ma też służyć zachęcaniu ludzi, by angażowali się w tworzenie tej kultury, w dbanie o nią, by uczestniczyli w życiu kulturalnym swojej zbiorowości.

Natomiast edukacja kulturowa idzie niejako o krok dalej. Edukacja kulturowa również edukuje kulturalnie, wyjaśniając, jak wygląda, jak działa kultura naszej zbiorowości, ale również umożliwia krytyczne podejście do tej kultury – krytyczne, czyli refleksyjne, niekoniecznie krytykujące, i uczy takich umiejętności, które pozwalają na tę refleksję i które pozwalają również na przeobrażanie dotychczas zastanego porządku. To znaczy, że ja mogę samodzielnie zdecydować, czy to, co dzieje się w kulturze, mi odpowiada, a jeśli tak, w jaki sposób chcę o to dalej dbać, a jeśli nie, co mogę z tym zrobić, jak mogę zmienić to, co się dzieje, jak mogę wpływać na rzeczywistość dookoła mnie. W tym sensie edukacja kulturowa nie tylko uczy, jak świadomie poruszać się w rzeczywistości dookoła nas, ale też – daje odwagę, uczy, jak mieć wpływ na tę rzeczywistość, jak i po co z nią pracować.

Dziewięcioletni Józek, syn mojej znajomej, po wysłuchaniu mojej opowieści stwierdził, że edukacja kulturalna jest potrzebna wszystkim, żeby wiedzieć, o co chodzi w świecie, a edukacja kulturowa jest dla prawdziwych twardzieli, żeby ten świat zmieniać. Józek ma rację. Warto jedynie dodać, że każdy może być takim twardzielem. Bez względu na to, ile ma lat, czy pracuje, czy nie, jaką funkcję pełni, gdzie mieszka i tak dalej. Potrzebuje jednak pewnych umiejętności, żeby się odważyć.

Kiedy w 2016 roku rozpoczęliśmy w Małopolskim Instytucie Kultury w Krakowie Synapsy – program rozwoju edukacji kulturowej skierowany do nauczycieli i animatorów kultury, osób, które pracują z dziećmi, zastanawialiśmy się, co nas wszystkich łączy – poza tym, że pracujemy z dziećmi i edukacja jest dla nas ważna, jakość edukacji jest dla nas ważna. Co może stać się fundamentem

do budowania wspólnoty, wspólnoty celów. I zobaczyliśmy wtedy, co stoi za tym wszystkim, co robimy: uczymy dzieci. Po co? Dla przyszłości. Tu i teraz uczymy dzieci, żeby dobrze im się żyło, żeby potrafiły poruszać się w skomplikowanej teraźniejszości, ale też – tworzyły dobrą przyszłość. Dla siebie. Dla nas wszystkich, którzy tu jesteśmy.

To paradoks edukacji. Dziś staramy się uczyć tego, co może być potrzebne dzieciom w przyszłości. Edukacja ma nas przenieść w przyszłość, której nie znamy. Czego zatem powinniśmy uczyć dzieci? Jakie umiejętności są ważne, co pozwoli dzieciom świadomie i odważnie iść przez świat, wziąć ten świat w swoje ręce? Nie tylko go rozumieć, ale też tworzyć, dokonywać pozytywnych zmian społecznych, odpowiedzialnie przeobrażać?

W 1996 roku Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa opublikowała raport „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”. Raport nie tylko traktuje o tym, że edukacja jest procesem całościowym, pokazuje również, że edukacja powinna sięgać daleko poza dotychczasową praktykę i jej wąskie rozumienie, ograniczające się do edukacji formalnej i pozaformalnej.

W raporcie przedstawiono cztery filary, na których powinna opierać się edukacja. Filary, na których staraliśmy się opierać działania w ramach programu Synapsy.

- 1. Uczyc się, aby wiedzieć (czyli uczyć się, jak gromadzić wiedzę, jak selekcjonować informacje, jak zapamiętywać).*
- 2. Uczyc się, aby działać (czyli potrafić wykorzystać zgromadzoną wiedzę w praktyce).*
- 3. Uczyc się, aby żyć wspólnie (czyli nie tylko wiedzieć i potrafić wykorzystać tę wiedzę, ale również umieć zadziałać dla innych i z innymi, umieć się z nimi skomunikować, empatyzować i współpracować.*

4. *Uczyć się, aby być (czyli wiedzieć, kim jestem, co czuję, jak się mam ze swoimi uczuciami i co mogę z nimi zrobić, co myślę o świecie dookoła mnie i jak mogę na niego wpływać, czy zgadzam się z tym, co proponują mi inni, co mogę z tym zrobić i dlaczego chcę zrobić właśnie to).*

A zatem potrzebujemy świeżego spojrzenia na edukację i na kulturę. Na kulturę nie tylko jako zbiór pewnych fenomenów: przedmiotów, wiedzy, wartości, reguł, języka, ale jako nasz specyficzny sposób życia. I na edukację jako całozyciowy proces nie tylko gromadzenia i wykorzystywania wiedzy, ale świadomego i odważnego poruszania się w tym świecie i wreszcie – przeobrażania tego świata w zgodzie z pojawiającymi się potrzebami. Świat się zmienia, kluczowe jest edukowanie kolejnych pokoleń w inny sposób, dzięki czemu będą one mogły tworzyć nowe rozwiązania i nowe modele. Musimy wspólnie pracować nad tym, by stworzyć model edukacji dla dwudziestego pierwszego wieku. Umiejętności ważne dla dwudziestego pierwszego wieku to nie są umiejętności, które nagle zyskały na znaczeniu, a wcześniej nie były ważne; były i są ważne, widzimy jednak, że wielokrotnie to, jakie modele edukacji proponujemy, nie jest skuteczne w rozwijaniu empatii, współczucia, bezprzemocowej komunikacji, współpracy, kreatywności. Mało tego, wciąż zmienia się kontekst, w którym się poruszamy – żyjemy w świecie rozwijającym się bardzo szybko, choćby pod względem populacji, co powoduje olbrzymie obciążenia dla środowiska, napięcia kulturowe, zmienia się ekonomiczny krajobraz.

Naszym celem jest stworzenie systematycznego podejścia do tego, w jaki sposób wspierać, wzmacniać młodych ludzi w szybko zmieniającym się świecie, systematycznego podejścia, które da każdej młodej

osobie możliwość współtworzenia tego świata, wpływania na to, w jakim świecie żyje.

Powinniśmy uczyć poczucia odpowiedzialności za siebie i za innych. Żeby tego dokonać, powinniśmy zauważyć, że dzieci i młodzież żyją „tu i teraz”, że dzieciństwo to nie okres, który jedynie przygotowuje do dorosłego życia, ale to życie samo w sobie. I nie powinniśmy dopuszczać do sytuacji, w której oddajemy dzieciom prawo do decydowania o sobie dopiero, kiedy osiągną pełnoletniość. Dzieci mają prawo współdecydować o sobie i o świecie. Mają to prawo zagwarantowane w Konwencji o prawach dziecka i mają to prawo zagwarantowane z tej prostej przyczyny: jako ludzie mają godność – taką samą godność jak my dorośli. Powinny być zatem traktowane poważnie, a ich zdanie powinno być wysłuchane i w miarę możliwości wzięte pod uwagę.

Edukacja kulturowa to nie tylko uczenie krytycznego i kreatywnego podejścia do rzeczywistości, ale to przede wszystkim wzajemna edukacja oparta na dialogu. Dorośli z dorosłymi, dzieci z dziećmi, dorosły i dziecko są ze sobą w dialogu i uczą się wzajemnie. Nie możemy oczekiwać, że dzieci – jako dorośli – wezmą ten świat w swoje ręce, jeśli na czas dzieciństwa zamrozimy w nich taką możliwość. Bez względu na wiek, bez względu na to, czy jestem nauczycielem, uczniem, animatorką czy uczestniczką zajęć, traktujmy siebie poważnie i z szacunkiem.

Janusz Korczak kończy opowieść kolonijną z 1909 roku Moški, Joski i Srule marzeniem. W tym fragmencie prowadzi dzieci maszerujące w dwuszeregu, trzymające chorągiewki.

– Dokąd idziemy? – zapytał dzieci.

– W stronę słońca! To zajmie dużo czasu – odparły dzieci.

– *Nieważne. Będziemy szli (...) przez długi czas.*

– *A co potem? – zapytały dzieci, kiedy wiatr unosił ich słowa.*

W odpowiedzi Stary Doktor napisał: „opowieść pozostaje niedokończona”.

I nadal jest. To teraz nasza opowieść. Bądźmy uważni i ostrożni, bo piszemy opowieść, która jest przyszłością wielu dzieci. I naszą przyszłością. Warto, by dzieci już teraz mogły zacząć ją współtworzyć.

Zabierajmy się do pracy.

Kraków, 14 listopada 2018 roku

Weronika Idzikowska – edukatorka kulturowa, animatorka społeczna. Inicjuje i konsultuje projekty edukacyjne i społeczne współtworzone z dziećmi i młodzieżą. Bada i uczy, jak realizować prawa dziecka w obszarze edukacji i animacji.

*Synapsy – program rozwoju edukacji kulturowej w Małopolsce to trzyletni, wielopoziomowy program realizowany przez Małopolski Instytut Kultury w Krakowie. Stworzyliśmy go z myślą o nauczycielach i animatorach kultury oraz odbiorcach ich działań. Chcemy wspólnie tworzyć nowoczesną edukację kulturową, łącząc naukę szkolną z aktywnością pozaszkolną, projektując działania skierowane do dzieci i młodzieży, w których młody człowiek jest nie tylko widzem i odbiorcą, ale też czynnym uczestnikiem i współtwórcą. Synapsy to miejsce styku edukacji i kultury, przestrzeń przenikania się, wymiany i ścierniania poglądów oraz doświadczeń z obszaru działań z dziećmi i młodzieżą – w szkole, w domu kultury, w kinie, w teatrze, w Internecie czy na podwórku. Łączymy siły, żeby budować dialog społeczny i tworzyć mądre działania edukacyjne, wykorzystujące kulturę jako narzędzie ekspresji i refleksji nad światem.

Program Synapsy był realizowany dzięki dofinansowaniu ze środków Narodowego Centrum Kultury w ramach programu Bardzo Młoda Kultura 2016–2018 oraz ze środków województwa małopolskiego. Program Bardzo Młoda Kultura, którego regionalnym operatorem jest Małopolski Instytut Kultury w Krakowie, stawia sobie za cel strategiczny wzmacnianie roli edukacji kulturowej w Polsce poprzez wykorzystanie i pobudzenie edukacyjnego potencjału kultury.

BIBLIOGRAFIA

Relacje jako podstawa edukacji

- Bae Berit, *Children's right to participate – challenges in everyday interactions*, „European Early Childhood Education Research Journal” 2009, Vol. 17, Issue 3.
- Depression and Other Common Mental Disorders. Global Health Estimates*, World Health Organization, Genewa 2017.
- Janusz Korczak. *Pisarz – wychowawca – myśliciel*, pod redakcją Hanny Kirchner, Warszawa 1997.
- Juul Jesper, *Nastolatki. Kiedy kończy się wychowanie?*, przełożył Dariusz Syska, MiND, Podkowa Leśna 2014.
- Juul Jesper, *„Nie” z miłości. Mądrzy rodzice – silne dzieci*, przełożył Dariusz Syska, MiND, Podkowa Leśna 2011.
- Juul Jesper, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, przełożyły Beata Hellmann i Barbara Baczyńska, MiND, Podkowa Leśna 2012.

- Juul Jesper, *Zamiast wychowania. O sile relacji z dzieckiem. Z Jesperem Juulem rozmawia Ingeborg Szöllösi*, przełożył Dariusz Syska, MiND, Podkowa Leśna 2016.
- Korczak Janusz, *Momenty wychowawcze*, opracowanie tekstu Elżbieta Cichy, opracowanie graficzne Agnieszka Cieślikowska, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2017.
- Korczak Janusz, *Pisma wybrane*, t. 1, wprowadzenie i wybór Aleksander Lewin, Warszawa 1984.
- Korczak Janusz, *Prawdła życia. Pedagogika dla młodzieży i dorosłych*, opracowała Elżbieta Cichy, ilustracje Agnieszka Cieślikowska, Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu, Agencja Edytorska Ezop, Warszawa 2014.
- Korczak na marginesach. Czytając „Pamiętnik” Starego Doktora*, redakcja Zbigniew Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Okoń Wincenty, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Piaget Jean, Inhelder Bärbel, *Psychologia dziecka*, przełożyła Zofia Zakrzewska, Siedmioróg, Wrocław 1996.
- Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, redakcja Anna Izabela Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, redakcja naukowa Barbara Harwas-Napierała, Janusz Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Edukacja jako proces

Brown Rupert, *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, przełożył Jacek Suchecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Corey Marianne Schneider, Corey Gerald, *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej*, przełożył Stefan Bulaszewski, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 2008.

Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, przełożył Wiktor Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

Honoré Carl, *Pochwała powolności. Jak zwolnić tempo i cieszyć się życiem*, przełożył Krzysztof Umiński, Drzewo Babel, Warszawa 2012.

Kozak Agnieszka, *Proces grupowy. Poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*, Onepress, Warszawa 2012.

Robinson Ken, Aronica Lou, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przełożył Aleksander Baj, Element, Kraków 2015.

Rosenberg Marshall B., *To, co powiesz, może zmienić świat. O języku pokoju w świecie konfliktów*, przełożyła Joanna Gładysiek, Czarna Owca, Warszawa 2016.

Rosenberg Marshall B., *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, przełożyli Marta Markocka-Pepoł, Michał Kłobukowski, Czarna Owca, Warszawa 2016.

Rosenberg Marshall B., *W świecie porozumienia bez przemocy. Praktyczne narzędzia do budowania więzi i komunikacji*, przełożyli Bogumiła Malarecka, Dariusz Syska, MiND, Podkowa Leśna 2013.

Tuckman Bruce W., *Developmental sequence in small groups*, „Psychological Bulletin” 1965, Vol. 63, No. 6; <https://pl.scribd.com/document/349275228/Tuckman-1965-Developmental-sequence-in-small-groups-pdf> (dostęp: 15.11.2018).

Dziecko jako obywatel

Broström Stig, *Children's perspectives on the childhood experiences*, w: *Nordic childhoods and early education*, edited by Johanna Einarsdottir, Judith T. Wagner, Information Age Publishing, Greenwich (Connecticut) 2006.

Clark Alison, *Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives*, w: *Beyond listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*, edited by Alison Clark, Anne Trine Kjørholt and Peter Moss, Policy Press, Bristol 2005; <https://learningaway.org.uk/wp-content/uploads/RL56-Extract-the-Mosaic-Approach-EARLY-YEARS.pdf> (dostęp: 15.11.2018).

Czyż Elżbieta, *Prawa dziecka*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2002.

Edukacja obywatelska w działaniu, redakcja Anna Rosińska-Kordasiewicz i Przemysław Sadura, Scholar, Warszawa 2013.

Hart Roger, *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*, UNICEF International Child Development Centre, Florence 1992; www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (dostęp: 15.11.2018).

Hartkamp Peter, *Zamiast edukacji przymusowej. Apel o przestrzeganie praw dziecka w edukacji*, przełożyła Martyna Mentel, Element, Gliwice 2017.

Hodgkin Rachel, Newell Peter, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, Geneva, United Nations Children's Fund, 2007; www.unicef.org/publications/files/Implementation_Handbook_for_the_Convention_on_the_Rights_of_the_Child.pdf (dostęp: 30.11.2018).

Jarosz Ewa, *Uczestnictwo dzieci – idea i jej znaczenie w przełamywaniu wykluczenia społecznego dzieci*, „Chowanna” 2012, nr 1; <http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Chowanna/Chowanna-r2012-t1/Chowanna-r2012-t1-s179-191/Chowanna-r2012-t1-s179-191.pdf> (dostęp: 15.11.2018).

Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku; <https://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/T/D19910526L.pdf> (dostęp: 15.11.2018).

Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze), redakcja naukowa Stanisław Leszek Stadniczeńko, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2015.

Korczak Janusz, *Prawo dziecka do szacunku*, opracowanie tekstu Elżbieta Cicha, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2012.

Lansdown Gerison, *Can You Hear Me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting Them*, Bernard van Leer Foundation, Hague 2005; <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/1235/pdf/1235.pdf> (dostęp: 15.11.2018).

Lansdown Gerison, *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence 2001; www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf (dostęp: 15.11.2018).

Owen Harrison, *Open Space Technology: A User's Guide*, wydanie drugie, Berrett-Koehler Publishers INC, San Francisco 1997.

Pearson Landon, *The Child's right to be heard*, „Interaction. Publication of the Canadian Child Care Federation” 2006, Vol. 20, No. 3.

Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska (The Rights of the Child Yesterday, Today and Tomorrow – the Korczak Perspective), tom I-III, redakcja Marek Michalak, tłumaczenie Aleksandra Gellert, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2018; <https://brpd.gov.pl/node/43258> (dostęp: 15.11.2018).

Röhrborn Barbara, *Dlaczego warto uwzględnić opinie dzieci?*, „Dzieci w Europie” 2011, nr 21; www.frd.org/wp-content/uploads/2016/01/DiE_21_www.pdf (dostęp: 15.11.2018).

Skierkowska Marta, Szredzińska Renata, *Perspektywa praw dziecka w działaniach organizacji*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2017, nr 2; <https://dziekokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/633/492> (dostęp: 15.11.2018).

To książka o budowaniu relacji pomiędzy dziećmi i dorosłymi. Więzy i zaufanie tworzymy wspólnie, ale to na nas, dorosłych, spoczywa odpowiedzialność za przestrzeń dla ich rozwoju – w szkole, w domu kultury, w świetlicy. Dobra współpraca wynika ze zrozumienia wzajemnych pozycji, praw i ról, jakie pełniemy w grupie oraz siły relacji, które możemy wytworzyć lub zaprzepaścić. Tego właśnie dowiecie się z tej książki: jak dostrzec w dziecku partnera. A potem będzie już z górki.

Piotr Knaś

ISBN 978-83-61406-62-4

CC BY-NC-SA 4.0

Publikacja nieprzeznaczona do sprzedaży.