MAJ BRZOZOWSKA-BRYWCZYŃSKA
WERONIKA IDZIKOWSKA

To nie może być niemożliwe

8 rozmów o wzmacnianiu dziecięcej sprawczości

wydawnictwo mik

MAJ BRZOZOWSKA-BRYWCZYŃSKA
WERONIKA IDZIKOWSKA

To nie może być niemożliwe

8 rozmów o wzmacnianiu dziecięcej sprawczości

Kraków 2021

Spis treści

Zamiast wprowadzenia:
o wypuszczaniu z rąk 4

Rozmowa pierwsza:
o empatii i uważnym słuchaniu 6

Rozmowa druga:
o imionach jako początku opowieści 12

Rozmowa trzecia:
o rozpakowywaniu pudełek z pojęciami 17

Rozmowa czwarta:
o sprawczości i języku wyobraźni 23

Rozmowa piąta:
o codziennym stawaniu się 30

Rozmowa szósta:
o dzieciach niewiniątkach i ekspertach od samych siebie 35

Rozmowa siódma:
o próbach i porażkach 46

Rozmowa ósma:
o odpuszczaniu i wspieraniu siebie 57

Zamiast wprowadzenia: o wypuszczaniu z rąk

Pod koniec 2020 roku spotkaliśmy się, żeby porozmawiać o tym, co w naszej pracy, ale także w codziennych relacjach, jest nam szczególnie bliskie. Mai – badaczowi partycypacji dziecięcej, socjologowi dzieciństwa, tłumaczowi, kombinatorowi przestrzeni dla dzieci i mamie dwóch mocnych dziewczyńskich charakterów. Weronice – edukatorce i animatorce współpracującej z dziećmi, trenerce, twórczyni projektów i przedsięwzięć opartych na uważności i współczującej komunikacji. Tematem tych rozmów była emancypacja dzieci: to, co ją wspiera, i to, co utrudnia. Poczucie sprawstwa młodych ludzi i proces jego wzmacniania, zwłaszcza w ramach działań podejmowanych przez edukatorki i edukatorów.

Emancypacja – dosłownie: wypuszczenie z rąk. Ale także: odejście, opuszczenie tych rąk.

Wypuszczamy was z rąk, dzieci, wspieramy waszą niezależność, waszą wolność, widzimy ją, przyjmujemy i akceptujemy. Wzmacniamy. Wy opuszczacie nasze ręce. Ale wiecie, że w razie potrzeby „stoimy za wami". Wasza wolność jest „do" siebie, nie musi być „od" nas.

Emancypacja może mieć wymiar relacyjny, wspólnotowy. Dziecko może mieć w sobie gotowość, żeby „zrobić to samemu" (jak pisała Maria Montessori: „pozwól dziecku zrobić to samemu"), bo nie jest samo.

Emancypacja nie musi polegać na oderwaniu się – od nas, od towarzyszących dziecku dorosłych. Może być ciągłym rozpoznawaniem przez dziecko, kim i gdzie jest. Rozpoznawaniem różnorodnych połączeń – między uczuciami i potrzebami, między ludźmi, między sobą a światem wokoło. To także uznanie, że dziecko jest w tej sieci połączeń ważne. Widoczne. Samosterowne. Odważne. Sprawcze.

Może. Ma moc.

Każda i każdy ma moc: wypuszczania z rąk.

Nieważne, ile ma lat. Ważne, kogo ma „za sobą".

Spisaliśmy te rozmowy z intencją, aby były zaproszeniem do wspólnego stołu, o którym mówimy w jednej z nich. Do tego, by się przysiąść, kontynuować dyskusję, ale także – zadeklarować się i zostać rzeczniczką lub sojusznikiem: dzieci, młodzieży, edukatorek i edukatorów. Można wziąć fragmenty tych rozmów i wpleść je we własną ścieżkę, poszukując swoich odpowiedzi, badając tematy, które mogą nas otworzyć na głębsze uznanie prawa dziecka do samostanowienia i bycia sobą. Współtworzenia rzeczywistości, w której nie pochylamy się nad dzieckiem, ale bierzemy pod uwagę jego punkt widzenia w sprawach, które go dotyczą. Podważanie paternalistycznych reguł, wedle których to wciąż my wiemy o dzieciach więcej i lepiej, wymaga pracy, nieustannego otwierania się na inną perspektywę – taką, która nie wynika z nas, nie jest naszą „normą". Jest rzeczywistością dziecka.

Kibicujemy Wam w takim podejściu!

Rozmowa pierwsza: o empatii i uważnym słuchaniu

Weronika Idzikowska: Uwaga, będzie truizm. Uważam, że czasem warto powtarzać truizmy – kiedy myślimy o swojej obecności w świecie, to jakieś stwierdzenie może wydawać się oczywiste, że aż mdli. Ale kiedy zaczniemy się zastanawiać, ze szczerością wobec samych siebie, jak ono się ma do naszej codziennej praktyki, czy stosujemy je w swoim życiu czy tylko lubimy myśleć, że tak jest, wtedy ten banał zaczyna nieco uwierać i traci coś ze swojej oczywistości. A banał, o którym chcę powiedzieć, brzmi: to, co i jak mówimy do dzieci, jak z nimi rozmawiamy, jest bardzo ważne. Codzienna komunikacja wywiera ogromny wpływ na człowieka. Z jednej strony to, co i jak mówimy, może wpływać na poczucie wartości dziecka, wzmacniać jego poczucie sprawczości, wesprzeć jego emancypację, z drugiej strony – może dziecko upupić, zlekceważyć, podciąć skrzydła, spowodować cierpienie. Czasem to podcinanie skrzydeł za pomocą słów sprawia, że ludziom trudno wziąć życie w swoje ręce i „wzbić się do góry".

Maj Brzozowska-Brywczyńska: Trudno byłoby się nie zgodzić z tym, że temat komunikacji – zwłaszcza takiej wyjściowo niesymetrycznej, jeśli chodzi o władzę, doświadczenie, społeczne przywileje – jest bardzo

ważny. I jednocześnie bardzo gęsty. W kontekście emancypacji, sprawczości dzieci, które są głównym tematem naszych rozmów, możemy próbować tę komunikację objąć jako spektrum pewnych rezultatów, które ona przynosi. W tym spektrum możemy wyobrazić sobie dwa graniczne punkty: na jednym krańcu będzie „upupienie" dziecka i niezrozumienie, na drugim jego emancypacja i akceptacja, a w efekcie – porozumienie, komunia. To są efekty tego, jakie strategie rozmowy, bycia w kontakcie podejmujemy. Ważne jest jednak nie tylko to, co i jak mówimy, ale też to, jak słuchamy i czy w ogóle umiemy słuchać.

W: Czy umiem słuchać dziecka, czy umiem usłyszeć to, co ma mi do powiedzenia, do przekazania, bo przecież mówi całe jego ciało. Komunikacja to nie tylko słowa. W ogóle to jest podstawowe pytanie: czy ja jestem gotowa/gotowy wysłuchać drugiego człowieka? I myślę tu nie tylko o czasie – czy mam czas, żeby to zrobić; nie tylko o przestrzeni – czy w tym momencie jest to możliwe, bo może na przykład mam pod opieką grupę dwadzieściorga dzieci i nie jestem w stanie skupić się na tym, o czym to jedno dziecko opowiada; ale też – czy potrafię usłyszeć dziecko i empatycznie towarzyszyć mu w tym, co komunikuje, także pozawerbalnie.

M: Mam taką intuicję, że empatia w ogóle stanowi podstawę do tego, by móc towarzyszyć dziecku i nie tylko zarejestrować potok słów, ale także poczuć, zrozumieć to, co się z dzieckiem dzieje, pobyć z nim w tym dzianiu się.

EMPATIA

Empatia bywa różnie definiowana. Najczęściej rozumie się ją jako „współodczuwanie" (ang. *sympathy*). Odnosi się ono do odczuwania świata tak, jak interpretujemy, że inni tu i teraz mogą go odczuwać. Amerykański psycholog Paul Bloom pisał w książce *Przeciw empatii. Argumenty za racjonalnym współczuciem:* „Odczuwanie względem kogoś empatii oznacza postawienie się w jego sytuacji, aby poczuć jego ból". I dalej: „Mówiąc ogólnie, empatia służy do tego, by rozszczelnić granice między jednym człowiekiem a drugim; jest siłą przeciwstawiającą się samolubstwu i obojętności"[1]. Aż wreszcie pisze o tym, jak empatia może utrudniać funkcjonowanie – gdy jesteśmy wysokoempatyczni, możemy bezwiednie

1 P. Bloom, *Przeciw empatii. Argumenty za racjonalnym współczuciem*, tłum. M. Chojnacki, Charaktery, Kielce 2017.

zanurzać się w uczucia innych i równolegle cierpieć, mimo że obiektywnie nic nam się nie przydarzyło. W tym stanie nie jesteśmy oparciem dla osoby, z którą empatyzujemy.

Ujęcie empatii przez Blooma stanowi punkt wyjścia do tego, jak często bywa definiowana empatia. W zamieszczonych tu rozmowach bliższe jest nam jednak spojrzenie Brené Brown, badaczki skupionej na zagadnieniach wrażliwości, odwagi, wstydu i właśnie empatii. W ujęciu Brown empatia nie oznacza, tak jak u Blooma, współodczuwania i zanurzania się w czyichś uczuciach, ale rozpoznawanie ich (poprzez czucie) i towarzyszenie drugiej osobie bez oceniania tego, co się z nią w danej chwili dzieje[2].

Ponadto, jak pisał neuropsycholog Rick Hanson: „Empatia nie oznacza aprobaty ani zgody. Można być empatycznym wobec drugiej osoby, nie zrzekając się własnych praw i potrzeb"[3]. Piszemy o tym, żeby podkreślić, że empatia to przede wszystkim umiejętność towarzyszenia komuś, kiedy ten odczuwa konkretne emocje, nie zaś – branie odpowiedzialności za to, jak ta osoba poradzi sobie ze swoimi emocjami. Jeśli chodzi o dzieci, ważne jest, byśmy wspierali je w radzeniu sobie z emocjami, ale nie rozwiązywali za nie ich wewnętrznych wyzwań. Możemy towarzyszyć, otoczyć troską, próbować zrozumieć, wskazywać różne strategie poradzenia sobie, ale nie decydować, którą dziecko powinno wybrać.

W: Słuchanie opiera się na empatii. Nie tylko słucham słów, ale też staram się towarzyszyć drugiej osobie w tym, co przeżywa. To taka praktyka otwartego serca: nie tylko słyszę – na poziomie poznawczym, intelektualnym – wypowiadane słowa, ale też odczuwam komunikaty emocjonalne, to, co mówi ciało.

M: Tak, to ważne także w kontekście rozwoju języka i tego, jak różnie dzieci radzą sobie z komunikacją werbalną.

---

2 Zob. B. Brown, *Z odwagą w nieznane,* tłum. M. Witkowska, Laurum, Warszawa 2018.

3 R. Hanson, F. Hanson, *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia,* tłum. A. Sawicka-Chrapkowicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2018.

W: Oraz w związku z tym, jakie klisze językowe i nawyki w opowiadaniu o sobie i świecie dzieci wynoszą z domów. Jeśli słyszę tylko słowa, może umknąć mi duża część opowieści o tym, co dzieje się w wewnętrznym świecie dziecka.

M: Oczywiście trzeba uważać, żeby pochopnie nie interpretować żadnego przekazu. Bo przecież to, co odbieramy, zawsze jest przede wszystkim nasze, przefiltrowane przez nas, naszą wiedzę i doświadczenie.

W: To jest niezwykle ważne w pracy, w której towarzyszymy dzieciom – żeby na chybcika nie diagnozować i nie szufladkować tego, co słyszymy. Jakoś tak jest w naszej naturze, że zdarza nam się szybko coś zinterpretować i od razu przechodzić do działania, do poszukiwania rozwiązań. Tymczasem jeśli zbyt pochopnie zinterpretujemy pewne opowieści, możemy przyjąć strategię działania, która jest nieadekwatna do rzeczywistości.

M: A gdybyś miała podać jakiś przykład?

W: Niedawna sytuacja: przybiega do mnie sześciolatka, wzburzona i zrozpaczona, że stała się jej krzywda podczas wspólnej zabawy z innymi dziećmi. Kiedy jej słucham, mój mózg porządkuje sygnały: jest zapłakana, roztrzęsiona, opowiada historię o tym, że ktoś ją zgonił z huśtawki. Moje szybkie interpretacje, a potem reakcje mogą być różne. Mogę na przykład pomyśleć, że przesadza, i powiedzieć jej, żeby nie płakała, bo przecież nie ma powodu (w moim świecie wygonienie z huśtawki to nie jest wielka sprawa), i żeby wracała do zabawy. Albo przeciwnie – mogę pomyśleć, że na placu zabaw dzieje się jakiś armagedon, który wymaga gwałtownej reakcji, i wtargnąć tam, wchodząc w rolę superbohatera, potrzebnego jak kozioł w kapuście.

M: Zbyt natarczywa potrzeba rozwiązania sytuacji, a taka nierzadko się w nas pojawia, może rozminąć się z tym małym człowiekiem, który się do nas zwrócił, z jego doświadczeniem i potrzebami.

W: No właśnie. Tymczasem słuchanie ufundowane na empatii nie polega na tym, że mam natychmiast podjąć środki zaradcze. Słuchanie pozwala odkryć, z czym mierzy się dziecko, i zobaczyć jego własne moce do podjęcia działania, jeśli jest ono potrzebne. Oczywiście nie mówię o sytuacjach, kiedy dziecku dzieje się obiektywna krzywda – wtedy bezwzględnie trzeba reagować. Ale w historii, którą opowiadam, ważne jest znalezienie w sobie gotowości do wysłuchania tej

dziewczynki, do towarzyszenia jej w trudnych emocjach, zobaczenia w niej osoby, która potrzebuje uwagi, obecności. Jeśli ona to otrzyma, poczuje moje wsparcie, być może będzie w stanie sama uregulować sytuację, w której się znalazła. Dzieci często nie proszą nas o działanie, ale o uwagę. To my uczymy je tego, że kiedy się do nas zwrócą, to uzyskają jakąś reakcję. W ten sposób odbieramy im ich osobistą sprawczość.

M: Paradoksalnie możemy doprowadzić do tego, że w ogóle przestaną do nas przychodzić. Bo będą wiedziały, że otrzymają tylko reakcję – czasem nie dość wyraźną, a innym razem przesadzoną – zamiast empatycznego wysłuchania, o którym mówisz i którego potrzebują. Nasze chybione reakcje to często efekt jego braku w relacjach.

EMPATYCZNE SŁUCHANIE

Empatyczne słuchanie opiera się na uważności i skupieniu na tym, co chce nam przekazać drugi człowiek – na jego uczuciach i potrzebach, a nie naszych interpretacjach i reakcjach.

Empatycznie i uważnie słuchamy wtedy, gdy:

- dajemy drugiej osobie przestrzeń do wyrażenia się: to, że kogoś słucham i nie wypowiadam swojego zdania, nie oznacza, że cokolwiek tracę;
- nie przerywamy;
- dzielimy się swoją uwagą i obecnością z drugą osobą i w razie potrzeby pomagamy jej rozszyfrować to, co nią kieruje, zadając dociekliwe, ale nieoceniające pytania. Uznajemy, że to ona jest ekspertką/ekspertem od własnych uczuć i potrzeb w danej sytuacji. Nie jesteśmy po to, żeby ją ocenić i coś zalecić, ale przede wszystkim po to, żeby wysłuchać i pomóc zrozumieć;
- przestajemy koncentrować się na własnych myślach, odczuciach, poglądach, a próbujemy usłyszeć i zrozumieć uczucia, myśli, poglądy drugiej osoby (nawet jeśli się z nimi nie zgadzamy lub są dla nas trudne);
- rezygnujemy z osądów moralnych, porównań, rad, su-

gestii, żądań i uchylania się od odpowiedzialności (jeśli czyjaś opowieść dotyczy ciebie – spróbuj wysłuchać jej do końca mimo wszystko, żeby zobaczyć, jakie niezaspokojone potrzeby wykazuje twój rozmówca);

- skupiamy się na tym, co mówi do nas dana osoba i o czym to jest. Dociekamy; zamiast tworzyć w głowie gotowe odpowiedzi, formułujemy pytania.

W: Tak, umiejętność wysłuchania dziecka, zobaczenia w nim kogoś, kto nie przychodzi po radę czy po konkretną „usługę", ale po empatyczną obecność i uwagę – to pierwszy krok do tego, o czym rozmawiamy: do wzmacniania poczucia sprawczości u dzieci. Dzieci widoczne, zaopiekowane wzrastają w poczuciu własnej wartości, które w rezultacie wspiera ich sprawczość, a dalej – emancypację, poczucie autonomii.

M: Zaopiekowane, ale nie „upupione". Bardzo ważne jest, żeby umieć rozróżnić, kiedy swoją troską wspieramy dziecko, a kiedy tylko pogłębiamy jego wyuczoną bezradność albo je lekceważymy.

Rozmowa druga: o imionach jako początku opowieści

W: Wspominasz o „upupianiu" dzieci i młodych ludzi. Często robimy to zupełnie nieintencjonalnie, także za pomocą języka, jakim się z nimi komunikujemy. Możemy przykładowo powiedzieć do nastolatka: „No, zachowałeś się dojrzalej niż niejeden dorosły". Nie mamy wówczas intencji „upupienia", pewnie naprawdę jesteśmy zachwyceni czymś, co ten człowiek robi i mówi. Ale jeśli przyjrzeć się temu komunikatowi, łatwo zauważyć, że zawiera się w nim sugestia: „dojrzałe zachowania" są zarezerwowane dla dorosłych i to zaskakujące, że młody człowiek może zachować się dojrzale. A on przecież dojrzewa i w to dojrzewanie wpisane są coraz częstsze dojrzałe zachowania. To fakt, nie zaskoczenie. Nie przyklejajmy młodym ludziom „pupy" niedojrzałości. Przychodzi mi do głowy jeszcze jeden często nieintencjonalny przykład „upupiania" dzieci – rozmaite zdrobnienia czy czułostki, które stosujemy. Na przykład „kochane maluchy". Często słyszę takie sformułowanie kierowane do młodszych dzieci. Wiesz, ono w ogóle nie musi „upupiać", może być autentycznym wyrazem czułości. Pytanie, jakie są nasze intencje, co my chcemy tą wypowiedzią zrobić. I jak ona zostanie odebrana. Nie zapominajmy, że komunikacja zachodzi pomiędzy – jako wymiana między ludźmi.

M: Kiedy mówisz o tej czułości, to w mojej głowie zapala się czerwona lampka. Bo czułość wyrażana w języku ma dla mnie uzasadnienie, kiedy wyrasta z relacji, z zaufania, jest jakoś wypracowana, zasłużona. Ale jeśli ktoś nowy przychodzi do grupy dzieci, chce z nimi pracować i mówi do nich „kochane maluchy" albo „dzieciaczki", to część z nich może poczuć się niepewnie, bo nie wiedzą, co w zasadzie stoi za tymi zwrotami – łagodność czy może ironia, a może próba wkupienia się w łaski bez żadnego wysiłku. Natomiast kiedy to mówi ktoś, kto zna tę grupę, to takie czułostki i potencjalnie upupiające zwroty mogą wybrzmiewać inaczej, bo jego intencje potencjalnie są czytelniejsze, wpisane w historię grupowych relacji.

W: No właśnie, bywa, że tym językiem próbujemy na szybko zbudować relację, której nie ma. Wchodzimy z takimi „dziecięcymi" słowami: milutkimi, zdrobniałymi. Zadziwiające jest też, jak często zmienia się ton głosu, kiedy ludzie mówią do młodszych dzieci. W języku często widać, jak staramy się szybko przeskoczyć na wyższy poziom relacji tam, gdzie ona się dopiero buduje. Mówi się, że próbujemy „znaleźć wspólny język". Tymczasem zdarza się, że nie znamy danej grupy dzieci, z którą zaczynamy pracę, ale wchodzimy do niej z jakimiś wyobrażeniami, które mają odbicie w języku.

M: Wiesz, to można filtrować przez własne doświadczenie. Na przykład kiedy w grupie, w której pracuję, ktoś mówi: „dobra, kobietki, zróbmy coś", to mam ochotę schować się do skorupy. Uwiera mnie ten język, zupełnie się w nim nie odnajduję, nakłada na mnie natychmiastową blokadę. A jestem przecież dorosłym, z założenia racjonalnie myślącym człowiekiem, który doskonale wie, że to tylko słowa, co więcej, wypowiedziane w geście kobiecej wspólnoty, więc z pozytywną intencją. Ja mogę zakomunikować swoją wątpliwość i niewygodę, dzieci – z uwagi na nasze wyjściowo nierówne pozycje w komunikacji – niekoniecznie. A przecież mogą mieć podobne odczucia. Każdy może mieć, tylko nie każdy może je wyartykułować – mały człowiek może za to w inny sposób zamanifestować swój dyskomfort. Najczęściej jednak kończy się to ze strony dorosłego uznaniem, że dziecko nie chce współpracować, jest wycofane albo niegrzeczne. Często zresztą wydaje nam się, że to nieważne, czy mówimy „dzieciaczki", „kochani", „proszę państwa", „kobietki", że trzeba przejść do istoty spotkania, celu działania, a nie poświęcać czas na słowne ozdobniki bez większego merytorycznego znaczenia. Tymczasem te „ozdobniki" mają znaczenie. Mogą być istotnym otwarciem spotkania, kiedy pokazujemy ludziom, że ważne są dla nas ich komfort i opinia: „Hej, jak chcesz, żeby się do ciebie zwracać?".

W: Zgadzam się. Czasem gdy uczestniczymy z ludźmi w dłuższym procesie, wydaje nam się, że rozpoznamy w trakcie, jak do siebie nawzajem

mówić, kto co lubi, co jest dla kogo ważne. Nie przeczę, że tak będzie. W dłuższej perspektywie czasowej mamy na to szansę. W krótszej, kiedy przychodzimy poprowadzić jednorazowe zajęcia, z tym poznawaniem się może być trudniej. Ale nieważne, jak długa jest ta nasza wspólna praca, zawsze warto zapytać na początku: „Jak chcecie, żebym się do was zwracała?". Na spotkaniach z dorosłymi często pada to pytanie: „Czy możemy mówić sobie na ty czy wolicie inaczej?". Czasem na warsztatach ludzie się denerwują, kiedy poświęcam na to czas. Słyszę: „Po co o to pytasz? Przejdźmy do tematu". A ja uważam, że to bardzo ważne. To pierwszy krok w stronę kontaktu z grupą, wzajemnego odsłonięcia się. Jeśli grupa ma się czuć komfortowo, to dobrze mieć ustalone wspólne zasady, które mogą nam sprzyjać. I moim zdaniem jedną z nich jest to, jak się do siebie zwracamy. W kontekście dzieci tym bardziej warto o to zapytać, bo mało kto to robi. Możemy zapytać bardzo konkretnie: „Czy zgadzacie się, żebym mówiła do was po imieniu? Jakie wersje swoich imion lubicie? A może wolicie jakieś pseudonimy?". To także przejaw naszej ciekawości, z kim w ogóle mamy do czynienia. Kim są ci ludzie, kim jest każdy z nich.

M: To jest też kwestia transparentności spotkania – rozpoznajemy, kto jest kim. Często przeskakujemy przez dobry początek tych naszych relacji, bo zakładamy, że to są jakieś didaskalia, na które nie warto zwracać uwagi. Idziemy dalej, bo mamy określone kwestie do omówienia, temat do przerobienia itd. A ja widzę po dzieciach, z którymi pracuję, że lubią ten moment, kiedy na przykład mogą podpisać się, jak chcą, czy powiedzieć, jak chcą być nazywane. Prowadząc zajęcia na studiach z dorosłymi ludźmi, też to robię, mówię: „Tu jest lista obecności, podpiszcie się tak, jak chcecie, jak lubicie, kiedy ktoś się do was zwraca". Ja też mam takie formy swojego imienia, których nie lubię, które przywołują jakieś niemiłe wspomnienia, źle się kojarzą – i przyznam, że nawet teraz, jako człowiek w średnim wieku łapię się na tym, że nieco trudniej jest mi budować dobry kontakt z osobą, która takiej nielubianej formy używa, mimo że ja przedstawiam się inaczej. To, jak się do kogoś zwracam, jest dla mnie formą rozpoznania drugiej osoby w języku. Złapania kontaktu.

W: I to wpływa na relacje. Uwidacznia człowieka. Jako osoba w końcu staję się widoczna wśród masy. Bo w tej masie ludzi ktoś mnie już na początku pyta o zdanie w sprawie mojego imienia, tego, jak lubię, by się do mnie zwracano. I to nie musi trwać przesadnie długo, nie musi oznaczać, że teraz każdy po kolei opowie, jak chce, żeby do niego mówiono, i na tym skończymy nasze jednorazowe spotkanie, bo na więcej nie starczy nam czasu. Możemy sprawnie pozapisywać imiona dzieci, pomóc im w tym. Ale zawsze przeznaczyć na to czas. Nie jako dodatek do spotkania, ale jego ważną część.

M: Jeśli spojrzymy na to w ten sposób, o którym mówisz, to dostrzeżemy, że to nie są nieznaczące detale, które tylko przysłaniają właściwą współpracę. Ktoś pyta cię na początku o zdanie – czy to nie jest istotne? Może jest taka forma twojego imienia, którą lubisz, a może masz pseudonim, którego używasz i jest on dla ciebie ważny. Dla mnie też może być ważny, bo ważny dla mnie jest dobry kontakt z drugim człowiekiem.

W: Wiesz, takie zapytanie na dzień dobry sprawia, że zaczynamy się nad tym zastanawiać: jak chcę, żeby się do mnie zwracano. W kontekście „usprawczania" dzieci to jest sygnał, że ja, dziecko, mam prawo tworzyć swój własny wizerunek, na który składa się to, jak chcę być nazywana/nazywany. Jasne, to rzadko jest na takim poziomie refleksji, że dziecko myśli o swojej tożsamości. Ale uruchamia się w nim taki proces kombinowania: jak lubię, co lubię, czego chcę. I poczucie, że można się na coś zgodzić lub nie zgodzić. Można też nie wiedzieć i to także jest okej.

M: Myślę, że to jest wartościowe ćwiczenie, ono bardzo otwiera. Także edukatorów: my też się uczymy, że rzeczy niekoniecznie są takie, jakimi się wydają. Że jeśli mamy napisane na liście, że ktoś jest Antkiem, ale chce być Kropkiem czy kimś innym, niech będzie, jemu jest z tym dobrze. To jest forma uznania, dostrzegamy kogoś w języku, a ten ktoś może się w nim odbić. To także dbanie o komfort uczestniczek i uczestników spotkania.

W: Warto spojrzeć na to tak: nasze imię, to, jak o sobie mówimy, to początek opowieści. I jeśli jako edukatorka przychodzę do jakiejś grupy, to po pierwsze przynoszę swoją opowieść, ale po drugie – i to jest równoprawne – przychodzę usłyszeć opowieść poszczególnych osób. Nie tylko usłyszeć, ale też spróbować zrozumieć i jakoś zakotwiczyć ją w tym spotkaniu.

M: Fajnie, że mówisz, że imię może być początkiem opowieści. To generuje we mnie pytanie, na ile możemy, ale też na ile chcemy się odsłaniać ze swoją opowieścią. Na ile chcemy tę opowieść o sobie snuć przed kimś obcym – i tu idę dalej, nie zatrzymuję się tylko na imieniu, ale myślę też o historiach, doświadczeniach, którymi chcę lub nie chcę się podzielić z grupą lub z osobą prowadzącą. To odsłonięcie się z własnymi historiami, doświadczeniami, poglądami dotyczy tak grupy, jak i mnie samej, która grupę mam prowadzić. Przykładowo zastanawiam się często, na ile moje odsłonięcie się jest potrzebne – czy muszę się jakoś przedstawić z pozycji tego, kim jestem jako człowiek, czy raczej z pozycji tego, jaką pełnię funkcję. Wiesz, bardzo nie lubię, kiedy ktoś dzwoni do mnie i mówi, że chce mnie zaprosić „w roli eksperta". Bo odnoszę wrażenie (a może to się łączy z różnymi doświadczeniami), że jako ekspert mam się zachowywać bardziej bezosobowo, trzymać dystans

wobec grupy, nie ujawniać siebie, tylko swoją „eksperckość". Pytanie, czy ja mogę jako ekspert wyjść do grupy i powiedzieć: „Cześć, jestem Maj i bardzo lubię słuchać innych ludzi". Czy to jest profesjonalne czy nie? Etykiety, którymi się posługujemy, ustawiają nam ramy spotkań; słowa, które wypowiadamy, budują interpretacje, tworzą naszą tożsamość – to, jak widzimy siebie, i to, jak widzą nas inni.

Rozmowa trzecia: o rozpakowywaniu pudełek z pojęciami

W: Powiedziałyśmy, że język jest performatywny. Również z jego powodu słysząc, że masz wystąpić w jakiejś społecznej funkcji, „ubierasz" się w pewnie skojarzenia, które tej funkcji przypisujesz. One mogą wynikać z opowieści, które słyszysz, lub z własnych doświadczeń. „Ja ekspertka". „Ja mama". „Ja edukatorka". To są role społeczne, wobec których mamy rozmaite wyobrażenia i co za tym idzie – oczekiwania, z którymi się mierzymy. Popatrz, to robią słowa: wrzucają nas w pewne schematy zachowań, wywierają na nas ogromny wpływ, czasem nieuświadomiony. Całkiem niedawno przeczytałam w *Czułym narratorze* Tokarczuk bardzo uwalniającą myśl dotyczącą samodzielnego rekonstruowania znaczeń, reinterpretacji słów, określeń: potrzebujemy sobie powiedzieć, co konkretne słowa i pojęcia znaczą dla nas, odkryć je dla samych siebie i w zgodzie ze sobą. Nie przyjmować nawykowych interpretacji. Rozpoznać nie tylko, w czym się poruszamy, ale też – w czym chcemy się poruszać[4]. I wtedy ten „ekspert" czy

4 Zob. O. Tokarczuk, *Czuły narrator,* Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020, s. 28–29.

„ekspertka" w moim wykonaniu mogą być bardzo czuli, bardzo przy ludziach, otwarci i swojscy, bo dla mnie tacy są.

POSZUKIWANIE OSOBISTYCH ZNACZEŃ

Zastanów się i zapisz, jakie są najczęściej używane słowa w twoim kontekście zawodowym. Nauczyciel(ka)? Szkoła? Opiekun(ka)? Kultura? Animator(ka)? Sztuka? Twórca? Twórczyni? Działania z dziećmi? Praca z dziećmi? Dziecko?

Zrób mapę skojarzeń dla każdego ze słów, zapisując, co ono dla ciebie znaczy: jakie wartości, zachowania, działania itd. chcesz kojarzyć z danym słowem. Ważne, żebyś zapisał(a) skojarzenia, które pozostają w zgodzie z tobą i z twoimi wartościami, te, które chcesz pielęgnować: na przykład jeśli uważasz, że szkoła nie musi mieć budynku z klasami, zapisz to, nawet jeśli w twoim codziennym doświadczeniu większość szkół to właśnie budynki z klasami. W ćwiczeniu chodzi o to, by zbadać, co dla ciebie stoi za konkretnymi słowami, do czego chcesz zmierzać, co jest dla ciebie ważne.

Co jakiś czas wracaj do „map słów" i aktualizuj je. Świat jest dynamiczny i twoja optyka również może ulec zmianie. Ważne, żebyś wiedział(a), o czym mówisz, używając konkretnych słów na określenie swoich wyobrażeń o świecie.

M: Tak! Nazywanie rzeczy stanowi ważne ćwiczenie w edukacji. Wyobrażam sobie, że mówię: „Cześć, jestem Maj i jestem ekspertem. Ja rozumiem przez to, że to i tamto... Mówię o tym, bo dla was to pojęcie może oznaczać coś całkiem innego. Zapraszam was do bycia uczestni(cz)kami zajęć, co to dla was znaczy?". To jest zaproszenie. Odejście od nawykowego uznania, że dla każdego „ekspert" albo „uczestnik zajęć" oznacza to samo. Tu się zaczyna zaangażowanie, współpraca, otwarcie na proces, który przed nami. „Rozpakowywanie pudełek z pojęciami": „uczestnik", „słuchacz" czy „uczeń". Co to w ogóle znaczy?

METODA: ROZPAKOWYWANIE PUDEŁEK Z POJĘCIAMI

Kiedy pracujesz z grupą nad jakimś tematem, warto sprawdzić, jak uczestnicy spotkania go rozumieją, co on dla nich znaczy, z czym się wiąże. Może się okazać, że różnorodność interpretacji w procesie wspólnej pracy będzie powodować zakłócenia komunikacyjne. Przykładowo, kiedy prowadzisz zajęcia z dorosłymi o prawach dziecka, możesz zapytać: co to dla każdego z nich znaczy, że dzieci mają prawa? Co to jest „prawo dziecka"? Z czym to się kojarzy, z czym wiąże, po co jest? Dzięki temu można zmapować różnorodność perspektyw i z nimi pracować. Metoda „rozpakowywania pojęć" sprawdza się także w pracy z dziećmi. Przykładowo, kiedy umawiamy się na wspólną pracę, razem ustalamy, co to w ogóle znaczy: wspólnie pracować. Na czym to ma polegać i po co.

W: W moim odczuciu „rozpakowywanie pudełek z pojęciami" jest jednym z pierwszych kroków w kierunku dialogu i współpracy w edukacji: Kim jestem w tej sytuacji? Kim są ludzie, którzy będą w niej uczestniczyć? W co my właściwie wchodzimy, na jakie role się decydujemy i co za nimi stoi? Co to dla mnie znaczy, że jestem uczestniczką? Jakie są moje możliwości i dlaczego? Jakie mam obowiązki, a jakie przywileje? itd. Za słowem „uczestnik" stoją indywidualne doświadczenia. Aby dobrze nam się razem pracowało, warto ustalić, na co się w ogóle umawiamy, kiedy mówimy: „Chcę w tym uczestniczyć" albo „Będę uczestniczką tych zajęć".

M: Zrobić stopklatkę i ujawnić nasze role. „Nauczyciel", „uczeń", jeden mówi, drugi słucha? Przecież te pojęcia są bardzo pojemne i wiele nam mówią o naszych wzajemnych relacjach, o tym, jak podchodzimy do sytuacji, w której się znajdujemy, jak traktujemy drugiego człowieka. Każde z tych pojęć określa spektrum. Mamy przecież różne modele nauczycieli, różne wyobrażenia o roli ucznia itd. Tylko rzadko mamy czas, żeby to zbadać, porozmawiać o tym.

W: Zgadzam się. Mało tego, to „rozpakowywanie pudełek z pojęciami" może wymagać czasu i być zupełnie innym procesem w każdej z grup, z którymi pracujemy. To może być trudne, kiedy masz godzinę na przeprowadzenie zajęć i na tę godzinę wpadasz do zupełnie nieznanej ci grupy. Wówczas może być trudno zmierzyć się z jej rzeczywistością i znaleźć czas na to, żeby najpierw „rozpakować" sobie role dla wszystkich.

Ale myślę, że grunt to zmierzyć się z własną rzeczywistością. Naszej roli, tego, z czym wchodzimy. Dać sobie na to czas, zanim jeszcze wystartujemy z zajęciami. I ujawnić tę rolę, to, z czym ona się wiąże, przed grupą, do której właśnie weszliśmy.

UJAWNIANIE ROLI

Zanim rozpoczniesz zajęcia/warsztaty/projekt, zastanów się, na czym będzie polegać twoja rola: nie tylko kim będziesz (edukatorką/ prowadzącym zajęcia/ nauczycielką/ opiekunem/ koordynatorką...), ale też jaka/jaki będziesz, z czym się wiąże twoja rola, na co chcesz się umówić z ludźmi, z którymi będziesz współpracować. To ważne, żeby uczestnicy zajęć wiedzieli, czy zajęcia będą prowadzone w sposób dyrektywny czy nie, jaka jest przestrzeń dla ich autonomii, inicjatywy itd.

M: To jest rzecz elementarna, ta aktualizacja co jakiś czas: kim jestem w procesie edukacji, co to dla mnie znaczy „edukator", z czym wchodzę w działania, w relacje z innymi, czego oczekuję od innych i od siebie, i wreszcie – dlaczego tak, a nie inaczej o tym wszystkim myślę i tak to czuję.

W: Niekiedy zbyt łatwo przyjmujemy pewne rzeczy jako pewniki, uznając, że wszyscy rozumieją je tak samo, a przecież wcale nie musi tak być. Wyobrażam sobie, że gdybym poszła do sąsiadującej z moim domem szkoły i zapytała w którejś z klas, co to znaczy, że ktoś jest uczniem, to oni by mi opowiedzieli różne historie na ten temat. Być może opowiedzieliby też o tym, co zostało im narzucone, czyli jak „mają" rozumieć rolę ucznia. Dość często mówimy dzieciom o tym, na czym polegają pewne role czy co znaczą dla nas różne pojęcia, ale nie dajemy im szansy na to, żeby się z tym skonfrontowali i podzielili swoimi opowieściami. Nie zapraszamy ich do procesu negocjacji tych ról.

M: Co więcej, mówimy, co jest dobre, a co złe: że dobrze jest być grzecznym, a niedobrze jest być niegrzecznym. Albo odwrotnie. To jest silnie sprzężone z tym, jak te zjawiska definiujemy.

W: Tak. I taki młody człowiek otrzymuje miszmasz różnych perspektyw: dla jednego dorosłego „bycie grzecznym" oznacza pewne określone

zachowania, dla drugiego inne. Już pomijając to, czy „grzeczność" jest w ogóle czymś, czego poszukujemy i potrzebujemy w edukacji. Marzy mi się komunikat skierowany do dzieci: „Zobacz, ludzie różnie patrzą na świat, a ty w tej całej różnorodności tworzysz swój język, swoje określenia. To nie jest tak, że ze wszystkim musisz się zgadzać, możesz sobie wyobrazić siebie w tym i zadecydować, co jest ci bliższe. Ale musisz rozpoznać dlaczego. I co to robi innym ludziom". Widzę, że wielu moich nastoletnich znajomych takiego komunikatu nie dostało. A przecież nasze decyzje na poziomie języka naprawdę wpływają na innych. Ale rzadko o tym rozmawiamy, rzadko rekonstruujemy znaczenia słów dla siebie, „rozpakowujmy pudełka z pojęciami" i pytamy drugiego człowieka, co dla niego znaczą różne rzeczy. Zapominamy, jak to jest być zaciekawioną/zaciekawionym.

M: Spójrz choćby na dychotomiczność etykiet dziecko–dorosły. Co się pod nimi kryje? To jest kluczowa sprawa, bo one uruchamiają mechanizmy dyscyplinujące: dziecko może to, dorosły może tamto, dziecko nie może tego, dorosły nie może tamtego.

W: Myślę, że my się trochę boimy, że jak wyjdziemy poza takie binarne układy, nieczęsto wymienialne pozycje i ich jasne i uznane definicje, to bez nich się wszystko posypie.

M: Nawet dyskurs dotyczący dzieci i ich praw nierzadko traktujemy w kategoriach albo-albo. Alternatywa rozłączna między prawem do opieki i prawem do (przynajmniej częściowego) samostanowienia. Zakładamy wtedy, że albo dzieci są pod kuratelą – i w konsekwencji władzą dorosłych, zaopiekowane, ale mało sprawcze – albo mają sprawczość, za którą ceną bywa podważenie ich prawa do wsparcia. Stajemy w rozkroku między wyobrażeniem dziecka jako istoty bezwolnej, bezradnej, którą trzeba prowadzić za rękę i wszystko jej tłumaczyć, a obrazem małego pajdokraty, anarchisty stojącego na zgliszczach porządku społecznego, który padł ofiarą jego działań. Trudno nam złapać te dwa obrazy w jedną ramę i dostrzec, że dzieci jednocześnie potrzebują wsparcia i wolności; to jest niełatwe, bo wymaga przyjęcia, że świat nie jest czarno-biały. A to, że młody człowiek wyjdzie z pozycji bezbronnego dzieciątka, nie oznacza, że eksploduje jak pokemon i zniszczy wszystko dookoła.

W: Tak, uczymy się pewnych opowieści o dzieciństwie, że jest albo tak, albo tak. Tymczasem tych opowieści o dziecku czy o relacji dziecko–dorosły jest wiele. One się przenikają, wymieniają, pozycjonują względem siebie w różny sposób u różnych ludzi. Jedni będą mówić, że dzieciństwo to idylla i dzieci nie mają problemów, inni – że dzieciństwo to wyboista droga dostrajania się do rzeczywistości, na którą ma się znikomy wpływ, a jeszcze inni – że to na przykład przestrzeń negocjacji

między tym, co ważne dla dziecka, a tym, co ważne dla towarzyszących mu dorosłych, którzy mają je wychować.

M: Jasne, każde z nas ma inne historie pod ręką i różne doświadczenia podpowiadają nam, jak nadawać sens rzeczywistości. Jednocześnie porządek społeczny polega na tym, że w pewnym stopniu trzeba wydestylować z tej wielości obowiązujący wzór. Ten uśredniający kompromis, z którego wykluwa się „norma", siłą rzeczy wyklucza część alternatyw z głównego nurtu dyskusji. Ale one nadal są, może niektóre mniej widoczne, ale dostępne. I zawsze można po nie sięgnąć w momencie, kiedy to, co powszechnie przyjęte, przestaje nam wystarczać do działania i do rozumienia siebie nawzajem.

W: Rozpoznanie, że rzeczywistość jest szkatułkowa, może nam tylko ułatwić poruszanie się w tym świecie. Choćby dostrzeżenie, że to, co ja uznaję i komunikuję, może być z gruntu odmienne niż główny nurt w porządku społecznym zbiorowości, której jestem częścią. To ważne, żeby się temu przyglądać i mieć w sobie łagodność i akceptację tego faktu. Taką społecznością może być na przykład szkoła, w której pracujemy. W jednej szkole możemy mieć różne poglądy na relacje z dziećmi i na rolę nauczyciela, a przy tym jakiś nurt myślenia może dominować. To może nie być łatwe doświadczenie, ale warto sobie uświadomić, że te główne narracje też nie są stałe, lecz ulegają wpływom narracji mniejszych. Ważne, by w opowieściach o swoich poglądach posługiwać się takim językiem, który jest zrozumiały nie tylko dla nas (czy dla grupy społecznej, której dana perspektywa jest bliska), ale także dla szerszego grona. Także dla osób o innych przekonaniach – chociażby tych, których opowieści wpisują się w główny nurt aktualnego porządku społecznego panującego w danym miejscu.

M: Tym bardziej że często to, jakim językiem mówimy, ale też myślimy o dzieciach, determinuje nasz sposób pracy z nimi. Wpływa na to, jak wchodzimy z nimi w relacje, co uważamy za możliwe, a co za niemożliwe, dobre, niedobre, właściwe czy niewłaściwe. Co więcej, nawet jeśli przyjmiemy którąś z definicji, uznając na przykład, że dziecko jest biedną, niesamodzielną istotą, którą musimy ciągle chronić, albo że jest sprawczym aktorem społecznym, musimy umieć to wyjaśnić sobie i innym. A co więcej – pokazać to w praktyce.

W: To kluczowe, żeby samemu wiedzieć, co myślimy o dziecku. Nie, co chcemy zrobić na zajęciach, nie, jak chcemy poprowadzić warsztaty – ale co myślimy: kim jest ten młody człowiek, z którym pracujemy albo będziemy pracować.

Rozmowa czwarta: o sprawczości i języku wyobraźni

M: Może włożę teraz kij w mrowisko, ale myślę, że nie każdy edukator musi mieć w sobie gotowość do uznania, że dzieci są sprawcze. Cenna jest jednak świadomość, że niektórzy tak o dzieciach myślą i że można takie myślenie uruchomić. Bywa też tak, że bardzo staramy się myśleć o dziecku w sposób podmiotowy, ale nie wychodzi nam to w praktyce. Myślimy na przykład: „Przecież to oczywiste, że dzieci są sprawcze", a za chwilę mówimy: „Teraz ty, Stasiu, będziesz rysować kółka, a ty, Marysiu, będziesz rysować trójkąty". Przełożenie własnego wyobrażenia o dzieciach jako osobach sprawczych na praktykę ich wspierania i pracy z tą sprawczością nie jest łatwe. Potrzebna jest umiejętność zmaterializowania języka, którym mówimy – pokazania w praktyce tego, co uznajemy za słuszne.

SPRAWCZOŚĆ

Sprawczość to poczucie, że jest się raczej przyczyną, a nie skutkiem. Dzięki sprawczości jesteśmy aktywni, a nie bierni, przejmujemy inicjatywę i kierujemy swoim życiem. Sprawczość ma szczególne znaczenie w sytuacjach trudnych, w których nie czujemy się pewnie, dobrze czy bezpiecznie – dzięki niemu mobilizujemy siły wewnętrzne, by poradzić sobie w danej sytuacji. To nasz wpływ na to, jak potoczą się wypadki, ale także na to, co stanie się z nami.

Sprawczość to nie tylko wpływ na to, co nam się przydarza „na zewnątrz" – nasza reakcja, słowa i czyny w konkretnej sytuacji. Nawet jeśli niemożliwe jest zadbanie o sprawczość „na zewnątrz", to na ogół możliwe jest dokonywanie wyborów „wewnątrz". O ile nie mamy do czynienia z czymś niezwykle bolesnym – fizycznie czy emocjonalnie – jesteśmy na tyle silni, by w konstruktywny dla siebie sposób wybrać postawę, jaką przyjmiemy, nastawienie, jakie wykreujemy w sobie wobec danej sytuacji. Kiedy dokonujemy tego typu celowych wyborów we własnej głowie, to pozostajemy sprawczymi podmiotami.

Ważne, żeby dostrzec, że mamy wpływ na to, czy zareagujemy oceniająco, czy wesprzemy drugiego człowieka przez przyjrzenie się temu, co stoi za jego zachowaniem.

ĆWICZENIE

Nastawienie oznacza zespół przekonań i założeń o nas samych, o innych ludziach i o otaczającym nas świecie.

Popatrz na tabelę i zaznacz pytania, które najczęściej sobie zadajesz:

Co jest ze mną nie tak?	Co w sobie doceniam?
Co jest z nią/nim nie tak?	Co w niej/nim doceniam?

Czyja to wina?	Czy zachowuję się odpowiedzialnie?
Jak mogę udowodnić, że mam rację?	Czego mogę się nauczyć? Co jest pożyteczne?
Dlaczego ta osoba jest tak tępa i irytująca?	Co druga osoba myśli, czuje i czego pragnie?
Czy już tam nie byliśmy/ tego nie robiliśmy?	Jakie najlepsze kroki mogę podjąć?
Po co zawracać sobie głowę?	Co jest możliwe?

Tabela za: dr Marilee Adams

Każda i każdy z nas zadaje obydwa rodzaje pytań sobie samemu i innym ludziom. Po lewej stronie są pytania „wyrokującego", po prawej – pytania „uczącego się". Mamy zdolność do tego (sprawczość), by zdecydować, które pytania będą dla nas w danej chwili punktem odniesienia w relacji do innych osób.

W: Tak, to nie jest łatwe. Oczywiście nie chcę nikogo w ten sposób usprawiedliwiać. To, że to nie jest łatwe, nie oznacza, że nie należy próbować, że nie warto się w tym ćwiczyć. Włożyć w materializację tych myśli pewnego wysiłku. Trzeba jednak podkreślić, że to nie jest tak, że ci, którzy widzą w dzieciach bezbronne, niesamodzielne istoty, są w błędzie, a ci, którzy uważają dzieci za w stu procentach mądre i sprawcze podmioty – mają rację. Nie o to chodzi. Dzieci są zbyt złożone, żeby je tak szufladkować w ramach dwóch skrajności: bezbronne lub sprawcze.

M: Właśnie, to nie jest alternatywa rozłączna. A mówiąc o dzieciach, również w kontekście ich praw, często mamy problem z tym pęknięciem. Wydaje się, że może być albo tak, albo tak; albo są bezbronne, albo sprawcze. Myślę, że jest to związane z wyobrażeniem o dzieciństwie jako czymś odrębnym – od dorosłego świata, czasami od świata w ogóle. Tymczasem po pierwsze zamieszkujemy wspólny świat, a po drugie nie jesteśmy jednowymiarowi. Przecież każdy z nas tak ma – że jest i słaby, i silny. Ale w dzieciach czasem jakoś trudno nam tę wielowymiarowość dostrzec.

W: Parafrazując Korczaka: „Nie ma dzieci, jest człowiek". A każdy wewnętrznie złożony. Podobnie zakładam, że żaden dorosły nie chciałby, żeby wszystkie osoby w jego wieku traktować tak samo – musiałoby temu towarzyszyć niezwykle upraszczające założenie, że wszystkie one myślą bardzo podobnie, mają takie same potrzeby i oczekiwania, i jest tylko jedno właściwe podejście do nich.

M: Tak, a właśnie to się dzieje z dziećmi! Kiedy mówisz coś takiego o dorosłych, czuję w sobie narastający opór, a jednak dzieci to dotyczy na co dzień.

W: Co człowiek, to inne doświadczenia, oczekiwania, inna świadomość itd. Ale nie patrzymy w ten sposób na dzieci, bo to wymaga więcej pracy. Zwłaszcza w grupie, w której mamy przykładowo dwadzieścioro dzieci i jesteśmy z nimi sami/same. Tymczasem podejście oparte na uważności i akceptujące różnorodność może sporo ułatwić: jeśli będziemy ciekawi tego, jak różne osoby do nas przychodzą, będziemy badać ich różnorodne potrzeby i odpowiadać na nie, to zyskamy pełniejszy kontakt. To nie jest łatwe, ale osobiście nie widzę innej drogi.

M: Zgadzam się, ale jako badacz wiem też, że potrzebujemy systematycznego podejścia, uporządkowanych i opisywalnych całości. To, że mamy wiedzę chociażby o rozwoju dzieci lub o tym, jak projektować pracę z dziećmi na jakimś etapie rozwoju, może ułatwić nam wejście w grupę.

W: Taka jest nasza natura – dzięki systemom czujemy się bezpieczniej. Możemy się odwołać do określonego opisu rzeczywistości i ocenić, na ile jest on bliski naszym wartościom i przekonaniom. Ponadto systemy zwykle opierają się na wynikach badań, których uwzględnienie jest kluczowe w naszej pracy – na przykład wspomniana wiedza o rozwoju dzieci. Ale systemy mogą też czasem zawężać obraz. Pisałam ostatnio tekst o prawach najmłodszych dzieci i złapałam się na tym, że przecież piszę po prostu o prawach człowieka. Z taką, jak to nazywam, „otwartą atmosferą badawczą", czyli uznaniem, że każdy z nas w różnych momentach swojego życia potrzebuje czegoś bardziej, a czegoś mniej. Prawa dziecka, prawa człowieka – to jest system, który coś porządkuje. Ważne, by nie przysłonił człowieka, wrażliwości na jego odrębność i potrzeby. Zobaczmy, jak te systemy mają się do siebie: prawa dziecka zawierają się w prawach człowieka. O czym to świadczy? Znajomy powiedział mi kiedyś, że kiedy mówimy o prawach dziecka, to stygmatyzujemy, wytykamy dzieci, jakby były jakąś odmienną kategorią, a powinniśmy mówić po prostu o prawach człowieka.

M: Zgadzam się. Wiem także, że na potrzeby polityki, zadbania w końcu o widoczność dzieci i ich podmiotowość, musimy podkreślać to, że dzieci mają prawa, niejako strategicznie uwypuklać ich esencjalną obecność. Ale to rzeczywiście paradoks, jak często nie dostrzegamy, że prawa dzieci i prawa człowieka stanowią kontinuum, ale też się przenikają. Tworzą jeden wielki zbiór praw. Cóż, teraz jesteśmy w takim momencie, że z różnych powodów trudno to dostrzec, więc musimy zadbać o prawa dzieci jako odrębną opowieść, żeby w końcu móc ją połączyć z opowieścią o prawach człowieka. To sformułowanie „prawa dziecka" może być z jednej strony stygmatyzujące, bo kogoś wyróżnia, wytyka, a z drugiej strony może go pokazać, uwypuklić, żeby ostatecznie jego obecność stała się normalna.

W: Często nieświadomie tę normalność dziecięcej obecności podważamy, mówiąc na przykład: „Bądź dorosły", „Dorośnij wreszcie", „Jesteś taki dorosły jak na swój wiek". To sugeruje, że bycie dzieckiem nie jest okej.

M: Bardzo ciekawe jest też, jak to, co uznawane za „dziecięce", wiążemy z pożądanymi i niepożądanymi cechami, i jak to wygląda w różnych kontekstach. Raz narzekamy, że dzieciaki szaleją („Gdzie dyscyplina? Gdzie porządek?"), a innym razem to w nich podziwiamy („Jaką one mają fantastyczną dziecięcą energię!"). Udzielamy niepisanej zgody, żeby się tak zachowywały w tych obszarach, które definiujemy jako dziecięce (*vide:* zabawa), ale już w innych nam to przeszkadza. Oczywiście, różne przestrzenie wymagają różnych strategii zachowania, rządzą nimi różne zasady, ale przestrzeń przyznawana dzieciom do wyrażania siebie jest dość wąska. To pokazuje, jak my, dorośli, rozumiemy znaczenie różnych przestrzeni. Przestrzeń zabawy jest typowo dziecięca i najczęściej wyklucza się z niej dorosłych, albo włącza ich tylko w specyficznych momentach czy stanach (na przykład kiedy ktoś jest pijany, to łatwiej przyjmujemy, że chodzi po murku). A jednocześnie nigdy nie jest to wyłącznie przestrzeń dziecięcej jurysdykcji.

W: Nieraz też zagospodarowujemy naszym dorosłym językiem, językiem produktywności, typowo dziecięce przestrzenie. Nawet zabawa musi być nauką, nie ma miejsca na „czcze" spędzanie czasu.

M: Mamy tendencję do zamykania „dziecięcości" w formatach, które pasują do naszych dorosłych celów. Najczęściej odzwierciedlają one jakąś pożądaną ścieżkę w rozwoju dziecka, dziecka jako projektu, który ma nam przynieść przyszłe pokolenia światłych obywateli. Nawet kreatywność, ta sama, która w innych momentach naszych narracji bywa szczególnie dziecięcą cechą, bywa „monetaryzowana", staje się kapitałem na przyszłość. Kreatywność dzieci jest tak precyzyjnie owskaźnikowana

i tyle jest dostępnych narzędzi do jej zwiększania, że można odnieść wrażenie, że dzieci w tym obszarze mają jakieś poważne niedobory.

W: No tak, wyobraźnia dzieci, zresztą tak jak nasza, bywa formatowana przez konteksty, środowisko, rzeczywistość, w której funkcjonujemy. Jest ćwiczona. I osobiście nie mam nic przeciwko, póki wyobraźnia jest w ramach tych rozmaitych ćwiczeń pobudzana, a nie tłumiona. Mam na myśli te wypowiedzi, którymi częstujemy dzieci, kiedy nasza własna wyobraźnia nie jest w stanie czegoś przyjąć. Przychodzi mi do głowy wspomnienie pewnych zajęć z przedszkolakami, które projektowały swój wymarzony oddział w bibliotece miejskiej. Dzieci wymyśliły, że w bibliotece powinna być specjalna sala, w której będzie można czytać książki, siedząc w jacuzzi. Były tym pomysłem naprawdę poruszone. Panie bibliotekarki nie wyjaśniły im, że w planowanym oddziale nie ma takiej możliwości, tylko powiedziały, że ten pomysł jest niemożliwy i dziecinny, bo w żadnej bibliotece nie ma jacuzzi. A przecież to, że czegoś nie ma, nie znaczy jeszcze, że jest to niemożliwe! Śmieję się pod nosem, ale takie myślenie naprawdę mogłoby ograniczyć rozwój ludzkości. Poza tym: dlaczego ten pomysł uznano za dziecinny? Dziecięcy, owszem, to pomysł dzieci. Ale dziecinny? Bo wykroczył poza ramy wyobrażeń dorosłych?

M: Nasza wyobraźnia nie rozwija się w próżni, ale rezonuje ze światem wokoło, odbija się od istniejących schematów. Mnie z kolei przypomina się taka historia: z moimi dzieciakami zawsze bawiliśmy się, że poryta przez korniki kora drzewa to listy od leśnych wróżek, a dziuple w starych drzewach to ich domy i że te wróżki ogromnie lubią prezenty, więc zostawialiśmy im w kępkach mchu koraliki i inne drobiazgi. Wizyty u wróżek są zresztą do tej pory w żelaznym repertuarze naszych wypraw do lasu. Pewnego razu starsza córka – napakowana historiami o niewidzialnych wróżkach – próbowała je wykorzystać w zabawie ze swoją, nazwijmy to: bardziej racjonalnie wychowaną przyjaciółką, której mama nie uznawała realizmu magicznego, kora to była kora, a dziupla to dziupla. Nie porozumiały się, koleżance trudno było z marszu uznać obecność niewidzialnych towarzyszy zabawy. Wróżkami widocznie trzeba nasiąknąć. Oczywiście niekoniecznie jest tak, że dziecko niewierzące we wróżki coś traci. Przywołuję ten przykład po to, żeby pokazać, że często niesłusznie, może naiwnie sądzimy, że dzieci nie są jeszcze ograniczone dorosłymi schematami i dzielą jakąś wspólną magiczną przestrzeń. W takim wypadku dorosły – ze swoją racjonalnością i schematami – byłby punktem dojścia, i to niekoniecznie pożądanym. W rzeczywistości dzieci mocno nasiąkają tym, jak opowiadamy o świecie, na jakie opowieści godzimy się w ich kontekście, a na jakie nie, bo na przykład uważamy, że na coś są już za duże, że coś jest dla nich zbyt dziecinne.

W: Kłopot może polegać na myśleniu, że język wyobraźni i język racjonalizacji są przeciwstawne, a to wcale nie jest takie oczywiste. W dorosłych pojawia się pokusa, żeby posługiwać się językiem faktów, tego, co widoczne. Wtedy czujemy się bardzo racjonalni. Uważamy, że racjonalność to dojrzałość – a dojrzałość to dorosłość. Ja bym raczej zadała sobie pytanie o ogląd rzeczywistości i wgląd w nią. Czym są te fakty, które mamy na myśli? Co widzimy? A czego nie widzimy? Dlaczego? Czy rzeczywiście mówimy językiem faktów, czy może raczej własnych wyobrażeń o świecie, interpretacji? A czy interpretacja nie dotyka już sfery wyobraźni? Napięcie między językiem wyobraźni i racjonalizacji widać też w wielu innych okolicznościach. Te frazy, o których wspominałam – „nie zachowuj się jak dziecko" czy „dziecinny pomysł" – świadczą o tym, że racjonalność rezerwujemy dla dorosłych. Dzieciństwu odbieramy poziom racjonalny, a łączymy je tylko z nieprzemyślanymi decyzjami, brakiem odpowiedzialności, ryzykowną spontanicznością, poleganiem na intuicji... To wszystko wkładamy do pudełka z napisem „dzieciństwo", ale racjonalności nie. A czy dziecko – w obrębie własnych doświadczeń świata – nie ma do czynienia z faktami, analizą, logiką, z tym, co racjonalne?

M: Wciąż wracamy do tematu „rozpakowywania pudełek z pojęciami". Dlaczego w wielu pudełkach opisanych „dzieciństwo" nie ma pozycji związanych z racjonalnością? Dlaczego niektóre się mieszczą i pasują, a inne nie? To jest bardzo ważna i często niedoceniania robota, bo nierzadko skupiamy na aspektach komunikowania rzeczy do ludzi, a nie na tym, czym są *de facto* rzeczy, które komunikujemy. Czy rozumiemy je tak samo i jak inaczej można je rozumieć.

Rozmowa piąta: o codziennym stawaniu się

W: Rozmawialiśmy o komunikacji i zastanawia mnie jeszcze jedna kwestia: etykiety, interpretacje dotyczące kogoś (także nas samych), do których się przyzwyczajamy i których nie aktualizujemy. Bywa, że kodujemy: „ona się nadaje do tego i tego" i przez głowę nam nie przejdzie myśl, że ograniczamy tę osobę przez swoje wyobrażenia. Bywa także, że ludzie dostosowują się do określeń, które zostały im przypinane. Przykładowo, jeśli ktoś w dzieciństwie powiedział do mnie, że jestem „noga z wuefu", to ja przez resztę swojej edukacji mogę unikać angażowania się w zajęcia sportowe. Albo jeśli ktoś cenił mnie za to, że jestem „grzeczną dziewczynką", to ja teraz mogę potrzebować dostosowywać się do etykiety grzecznej dziewczynki z tamtego momentu w moim życiu, z tęsknoty za byciem dostrzeżoną, za czyjąś aprobatą. Przywieramy do różnych określeń. Dzieci często zostają same z jakąś etykietą na swój temat. Rzadko rozmawiamy o tych etykietach i o tym, że rzeczywistość może się zmieniać, że nie muszę być do końca życia „nogą z wuefu" czy „grzeczną dziewczynką". My się cały czas stajemy. I to jest okej.

M: Tak, codziennie rano wstajemy i stajemy się. Nie tylko dzieci się zmieniają, dorośli też. Formujemy się każdego dnia – i warto mieć w sobie otwartość na ten rozwój, a nieustannego przepoczwarzania nie traktować jako porażki w procesie budowania ustabilizowanej, skończonej tożsamości, ale jako naturalną kolej rzeczy. Tymczasem kiedy to „formowanie się" odnosimy do dzieci, to często wybrzmiewa w tym przytyk: „jeszcze" się rozwijają, czyli po prostu wciąż nie są gotowe – na udział, głos, działanie, na bycie traktowanymi poważnie członkami i członkiniami społeczności. U dorosłych formowanie się i poszukiwanie nazywamy samorozwojem. U dzieci – niegotowością. A przecież skoro ktoś ma w sobie przestrzeń na nowe, wyrzuca, porządkuje, stale morfuje – to w tym jest ogromny potencjał.

W: Dzięki stawaniu się, poszukiwaniu, jesteśmy też stale w gotowości, żeby przeobrażać zawartość swoich „pudełek", weryfikować ją i modyfikować. Czy nadal uważam, że „dzieciństwo" oznacza to i tamto? Czy coś się zmieniło? Jak teraz patrzę na świat? Co wniosło to doświadczenie do mojej optyki? Jak zmienia się język, którym chcę się posługiwać? Jakie słowa są mi teraz najbliższe? To, że się zmieniamy, rozwijamy, jest zaproszeniem do opowiadania świata za pomocą własnych, osobistych słów. Mogę na nowo opowiedzieć to, co dla mnie ważne.

M: Stale na nowo określasz też, co wyobrażasz sobie jako możliwe.

W: Tak, to, co wcześniej było dla ciebie niemożliwe, teraz może być na wyciągnięcie ręki. Ale też to, co kiedyś było dla ciebie ważne, może już cię nie interesować. Trzeba się przygotować na to, że nie ma nic wstydliwego w zmianie podejścia, że dotychczasowa „norma" może nie być jedyną i ostateczną. To jest ciągła praca, która czasem może nam wszystko powywracać do góry nogami.

M: Takie poszukiwanie rzeczywiście może wprowadzić uczucie chaosu, tego, że wszystko, co znamy, się rozpada. Bo kiedy rozgrzebujemy jakiś koncept, to on traci kontury. Ale wolność do tego, by rozgrzebać jakieś pojęcie czy wyobrażenie, spojrzeć na nie tak, jakbyśmy widzieli je pierwszy raz – to nie tylko nasze prawo do rozwoju, ale też warunek wzięcia życia w swoje ręce, potraktowania go poważnie. Nie musi być tak, że ktoś nam nawrzucał do pudełka „dorosłość" jakieś wyobrażenia i my z tym idziemy przez całe życie, mimo że większość z nich najchętniej byśmy wyrzucili, bo nam ciążą. Potrzebujemy własnych wkładów do tych „pudełek". Mało tego, potrzebujemy zaglądać też do „pudełek" innych ludzi: „Aha, okej, czyli w twoim pudełku jest to, a w moim pudełku jest coś innego, ale zobacz, pokażę ci". Żebyśmy wiedzieli, że kiedy ja mówię „dziecko" i kiedy ty mówisz „dziecko", to jest jakaś przestrzeń wspólna, ale jest też przestrzeń różna. I albo możemy ją zignorować, jeśli nie jest

nam potrzebna, albo możemy nad nią wspólnie pracować, jeśli okaże się, że mamy różne przekonania, a chcemy razem coś stworzyć. Ta przestrzeń różnic może wzbogacać naszą perspektywę.

W: Jest jeszcze bardzo ważny obszar niewiedzy i wątpliwości. Bo nie jest tak, że skoro jestem dorosła, to przychodzę do dzieci i wszystko wiem, a w moich „pudełkach z pojęciami" znajdują się „prawdy najwłaściwsze i ostateczne". Ja też wielu rzeczy nie wiem, mam wiele wątpliwości, wczoraj coś było w moim „pudełku", a dziś chciałabym to z niego wyjąć i włożyć coś innego.

M: Tak, wątpliwości i niepewność wpisują się w transparentność naszej obecności. Ja moim studentom i studentkom na początku zajęć z podstaw socjologii mówię, że dostają sylabus napisany przeze mnie, że lista lektur składa się z tekstów, które ze mną rezonują i ja do nich zapraszam, ale to są podstawy socjologii w mojej wersji, a są też oczywiście inne wersje. Nie ma jednej właściwej wersji zajęć z podstaw socjologii. I czasem dodaję też, że nie wiem, czy z nimi też te konkretne treści będą rezonować, ale że możemy się wspólnie przekonać.

W: Gdybym mogła, dodałabym do twojej opowieści słowo „teraz". Że te wybrane teksty teraz, obecnie rezonują we mnie, a za jakiś czas może się okazać, że to już nie są te same teksty, że wtedy były dla mnie ważne, a teraz rezonują jakieś inne.

M: Tak, to się może zmienić. Choć często pojawia się w nas lęk przed zmianą. Przed tym, że wprowadza chaos, wykreśla nową, niezasiedloną jeszcze przestrzeń, w której być może początkowo nie będziemy poruszać się tak zgrabnie, jak jesteśmy do tego przyzwyczajeni; obawiamy się, że jeśli powiemy, że czegoś nie wiemy albo nie jesteśmy pewni, podkopie to nasz autorytet jako edukatorów i edukatorek.

W: To, że coś wiemy, coś sobie ułożyliśmy i jesteśmy do tego przekonani, odzwierciedla i jednocześnie buduje wewnętrzny komfort. Natomiast w kontekście pracy z dziećmi: czy dzieci od nas tego wymagają? Nie sądzę, żeby one koniecznie chciały wiedzieć, że my we wszystkim jesteśmy tacy poukładani i wszystko wiemy. Ważne, żebyśmy byli prawdziwi, nawet jeśli niepoukładani.

M: Jesteśmy czyimś towarzyszem w drodze, ta droga się zmienia, czasem się potykamy, ale jesteśmy ciągle razem. To szczera relacja jest szczególnie ważna: „jestem tutaj z wami i uczymy się razem". To nie może być fałszywa przyjaźń ani spoufalanie się z dziećmi, one – zresztą jak każdy – często doskonale to wyczuwają i równie często tego nie znoszą.

W: Bardzo lubię ten komunikat w edukacji: razem. My razem, wzajemnie się uczymy. A nie tylko: ja uczę was.

M: Ale możemy na przykład ustalić, że treści faktograficzne są po mojej stronie, a interpretacja należy do wszystkich. Spośród różnych metodologii w działaniach partycypacyjnych z dziećmi najbliższa mi jest perspektywa kontraktu, który zawieramy wspólnie z grupą, a który jest zawsze otwarty na zmiany. Zgodnie z nim partycypacja nie oznacza, że wszyscy robią wszystko. Możemy na przykład ustalić, że potrzebny jest nam *desk research,* a dzieciaki nie potrafią go zrobić, więc mówią: „Dobra, delegujemy to na ciebie". Ale ta decyzja o delegowaniu na mnie zadania musi być transparentna, czytelna dla nich i czytelna dla mnie. Transparencja jest niezwykle istotna we wspólnej pracy. Bo w tej pracy może na przykład pojawić się taka decyzja ze strony dzieci, że one dzisiaj nie chcą czegoś robić. Prawo do partycypacji i prawo do niepartycypowania to dwie strony tej samej monety. To też jest sprawcze, że one nie chcą działać, wolą, żeby podjąć decyzję za nie i wynika to z naszej wspólnej umowy, że możemy sobie mówić o wszystkim i że ja mam gotowość to przyjąć. Ich wkład na dzisiaj jest taki, że nie chcą mieć wkładu.

W: Partycypacja w ogóle opiera się na świadomości i jawności podejmowanych decyzji. Nie wystarczy sam fakt, że dzieci coś robią, na przykład pomagają sprzątać okolicę w Dzień Ziemi. Ważne jest to, czy one wiedzą, w czym biorą udział, na jakich zasadach, po co. Czy w ogóle mają na to w sobie zgodę, czy robią coś mimo niezgody i co z tego może dla nas wszystkich wynikać. To bardzo ważne, żeby dorośli we współpracy z dziećmi wypowiadali swoje intencje, czyli w pierwszej kolejności sami byli ich świadomi. Wówczas mogą je wyrazić, żeby było jasne, o co chodzi. I w tej komunikacji musi być wolność. Ale nawet nie taka wolność od czegoś, co czasem może oznaczać, że się od czegoś ucieka, tylko wolność do czegoś – do wypowiedzenia się, zadecydowania, niepodzielenia się, do niezgody. Wolność do asertywności, opartej na przekonaniu, że możemy na różnych poziomach i z różnym zaangażowaniem dzielić się sobą.

M: Wolność w komunikacji, o której mówisz, to także pozwolenie na poczucie, że rzeczywistość jest nieoczywista i złożona. A często ją – w kontekście dzieci – spłaszczamy. Idziemy na łatwiznę: dzieci chcą się bawić, to robimy im place zabaw. Dzieci lubią kolory, to malujemy im kolejne przedszkole w „dziecięce" pastele.

W: Obawiam się, że nieraz działamy automatycznie. Nie myślimy o tym, czy dzieci lubią kolory, tylko z automatu uznajemy, że przedszkole musi być kolorowe, bo przecież wszystkie w okolicy takie są. Łatwo pójść za takim impulsem, nie zastanawiając się nad jego źródłem. To jest kolejne

wyzwanie, żeby zacząć zadawać sobie pytania: dlaczego uważam, że to przedszkole musi być takie kolorowe albo musi mieć na ścianach Misie Uszatki?

M: Tak, samemu dotrzeć do sensu naszych działań, żeby móc o nim potem dyskutować. A jeśli robię coś z automatu, weźmy choćby ten przykład przedszkola, to trudno mi potem podjąć dyskusję, zastanowić się nad różnymi rzeczami, dostrzec alternatywne rozwiązanie. Na przykład uznać, że szary też może być dziecięcym kolorem, jeśli tylko uda mi się ulokować dziecięcość również poza paletą barw, które moja głowa dopuszcza w pierwszym odruchu.

W: W rozmowach także stosujemy automatyczne rozwiązania. Kiedy pracuję gościnnie w szkołach, to podczas zdalnych zajęć słyszę często, jak nauczycielka mówi do ucznia czy uczennicy: „Antek/Kasia/Basia, masz włączyć kamerkę i odpowiedzieć na pytanie pani". Już pomijając, że ja jestem tą panią, która zadała jakieś pytanie, i mogę wcale nie oczekiwać odpowiedzi od każdego ucznia, pomijając sprawę kamerek i tego, czy uczniowie naprawdę powinni je włączać, to w tym „masz coś zrobić" ja czytam pewien szkolny automatyzm komunikacyjny. „Masz odrobić lekcje", „Masz odpowiedzieć na pytanie", „Masz być grzeczny", „Masz...". Naprawdę? Czy gdybyś siedziała na zajęciach online i osoba prowadząca powiedziałaby do ciebie: „Masz włączyć kamerkę i odpowiedzieć na pytanie", czułabyś się zmotywowana? Zachęcona? Czułabyś komfort do pracy? W takich schematach językowych kryje się blokada komunikacyjna, dlatego warto pracować z naszym automatycznym myśleniem, mówieniem, działaniem.

M: Tak, to ważne, żeby przystanąć i sprawdzić, co robimy drugiemu człowiekowi, jakie operacje koncepcyjne na nim wykonujemy, mówiąc konkretne rzeczy w konkretny sposób. I co to mówi o nas?

Rozmowa szósta: o dzieciach niewiniątkach i ekspertach od samych siebie

M: Patrząc na dzieci, często zachwycamy się ich skupieniem na trwającej chwili. Cenimy to, jak potrafią być w pełni „tu i teraz". Choć w wielu wypadkach chodzi raczej o naszą własną przyjemność z nadawania dzieciom takich uwznioślających cech – bywa, że niezgodnych z rzeczywistością dziecka.

W: Tak, z sentymentu „zaczarowujemy" dzieciństwo jako czas spontaniczności i obecności. Możemy też skrycie odczuwać potrzebę bycia kierowanymi, a tym samym – zaopiekowanymi. Dlatego wracamy do siebie samych jako dzieci, na swój sposób dowartościowujemy własne doświadczenia dzieciństwa. Chętnie postrzegamy dzieci jako „wdzięczne stworzonka", jak pisał John Holt. To określenie oddaje sposób myślenia o dzieciach jako osobach nieporadnych, budzących tkliwość, kojarzonych z niewinnością. Dzieci przebywają w mitycznym „ogrodzie Szczęśliwego, Bezpiecznego, Chronionego i Niewinnego Dzieciństwa". „Wdzięczne stworzonka" budzą naszą rozkosz, karmią nasz sentymentalizm.

W opowieści o dzieciach „wdzięcznych stworzonkach" nie ma miejsca na ich kapitał społeczny ani osobisty, ich potencjał sprawczy i polityczny.

M: A przy tym wszystkim mówimy, że dzieci są naszą przyszłością. Mówimy też im, że mają się czegoś uczyć, bo będzie im to potrzebne w przyszłości. U Brunona Schulza jest wizja dzieciństwa jako genialnej epoki, obraz dziecka jako emisariusza obcego, przedziwnego, ale na swój sposób lepszego, bardziej autentycznego świata. Dzieci – i jest to jakaś scheda po romantyzmie – mają być dziedzicami ludzkości. Jaki to jest ciężar na ramionach małego człowieka! Tyle że nie daje się tym dziedzicom prawa do ich własnej przyszłości, takiej, która nie będzie konstruowana tylko przez dorosłych. Dzieci często nie otrzymują żadnych narzędzi, żeby mogły się na temat tej przyszłości wypowiedzieć.

W: W dorosłym spojrzeniu na dzieciństwo jest poważne rozdwojenie.

M: I ono skutkuje podejściem typu: możesz być spontaniczne, ale nie tak; możesz być kreatywne, ale nie tu; możesz mieć swoje zdanie, ale wolimy, żebyś go nie wypowiadało – raczej rób to, co my uważamy za dobre dla ciebie. Z jednej strony dzieci są wspaniałe takie, jakie są, a z drugiej strony dzieciństwo projektuje się w przyszłość. Korczak w *Jak kochać dziecko?* pisał, że nie umiejąc dostrzec w dziecku człowieka tu i teraz, mówimy mu z pewną dezynwolturą: „Masz czas, jeszcze nie teraz". Obecnie perspektywa tej przyszłości, w której dziecko będzie miało czas na podejmowanie decyzji i korzystanie ze swoich praw, wygląda jednak inaczej. Kiedy moja mama rozmawiała ze mną o tym, kim chcę być w dorosłym życiu i jak je sobie wyobrażam, kontekst dorosłości i przyszłości był oczywisty, bo panowało wyobrażenie o świecie, który trwa i będzie zawsze taki sam. Kiedy dziś rozmawiam ze swoimi córkami o ich przyszłości, jest to dojmujące doświadczenie – czuję gulę w gardle, bo chcę, żeby za dwadzieścia lat mogły podejmować decyzje o związkach, o pracy, o wakacjach, a nie na przykład walczyć o dostęp do wody.

W: A wszystkie te wybory – i walka o wodę, i decyzje o związkach czy wakacjach – wiążą się z możliwością wyboru w ogóle. Na tym też polega niepewność co do przyszłości: jaka ona będzie, co dostaną w swoje ręce młodzi ludzie?

M: To mnie bardzo porusza. Jak przygotowujemy dzieci na przyszłość, ale też – jaką przyszłość przygotowujemy dzieciom. Wielu rzeczy sami nie wiemy, za wiele rzeczy nie bierzemy odpowiedzialności, z różnych przyczyn.

W: Kiedy mówisz o przygotowywaniu dzieci na przyszłość, przychodzi mi do głowy oświeceniowy obraz dzieciństwa, w którym dziecko jawi się jako *tabula rasa,* biała kartka, na której zapisujemy – sobie! – że mają być takie to a takie. Mówimy im, jak mają myśleć i co mają robić, pragniemy „zapisać je" po swojemu; skupiamy się na tym, żeby im wtłaczać różne rzeczy do głów. To jest zresztą sprzeczne z wiedzą o rozwoju człowieka, a więc bezcelowe. Ale nawet gdyby było skuteczne – to co potem? Jak z „grzecznych" dzieci mają wyrosnąć krytyczni dorośli? Jak z dzieci, które nie miały prawa poszukiwać, błądzić czy współdecydować o sprawach ich dotyczących, mają wyrosnąć ludzie z poczuciem sprawczości? Jak mają sobie radzić z niejasnym horyzontem przyszłości? Czy my w ogóle się zastanawiamy, do czego chcemy przygotować dzieci? W czym to, co robimy, ma je wesprzeć?

M: Nie wiem, ilu dorosłych, edukatorek i edukatorów, zadaje sobie to pytanie. Ale widzę, że dzieci tkwią w naprawdę pokręconej sytuacji. Ostatnio ze względu na pandemię i iluzję zdalnego nauczania, ale też pielęgnowaną od pokoleń iluzję „muszę mieć dobre stopnie, żeby pójść do dobrej pracy", iluzję bycia przygotowanym do świata w przyszłości. A on nie tylko jest nierozpoznany, ale też może przestać istnieć, zanim dzisiejsze dzieci dorosną.

W: Myślę, że ludzie kurczowo trzymają się starych schematów i pielęgnują *status quo,* bo inaczej mogliby się załamać. Nie jest łatwo unieść na swoich barkach pespektywę zmiany i potrzebę gotowości na nieznane. Wielu współczesnym dorosłym trudno jest być sprawczymi i odpowiedzialnymi, bo nas też tego nie uczono.

M: Chyba nawet widząc, jak bardzo pokręcony i niepewny jest świat, próbujemy pokazać go dzieciom tak, żeby dać im poczucie sensu. Ale dlaczego przy tym nie zasiewamy w nich większej sprawczości, skoro to i tak gra z nieznanym?

W: Potrzeba nam innych narzędzi, innego spojrzenia na to, jak ze sobą współpracujemy, ale też – jak ze sobą po prostu jesteśmy. Warto dzieciństwo odczarować, również dla nas samych, i przyjąć, że jest to forma doświadczania, trudnego i niepewnego, że życie jest w ogóle przesiąknięte niepewnością i potrzeba nam umiejętności adaptacyjnych, psychologicznej elastyczności. Do tego nie jest wcale konieczne, żebyśmy wszyscy umieli to samo. Ważniejsze jest rozwijanie i wzmacnianie kompetencji niezbędnych do możliwie spokojnego poruszania się w świecie i odpowiadania na nowe bodźce. A najpierw musimy wiedzieć, jacy jesteśmy i co nas wspiera w zachowaniu spokoju i w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości. Oraz w znajdowaniu jak najlepszych strategii zaspokajania własnych potrzeb, z perspektywą dbania o potrzeby innych.

Każde z nas przychodzi na świat z pewnymi cechami temperamentalnymi – jedni są bardziej reaktywni na bodźce z zewnątrz, inni mniej. To wpływa na nasz układ nerwowy, na to, jak się adaptujemy, czego potrzebujemy, jak tworzymy relacje. To niezwykle istotne, żebyśmy tym cechom i kompetencjom poświęcili czas. Poza tym oczywiście ważne są te wszystkie umiejętności, o których sporo się mówi: zwinność, odpowiedzialność za siebie, samoorganizacja, kreatywna współpraca, uczenie się z doświadczeń, umiejętność kwestionowania paradygmatów i reguł oraz argumentowania, myślenie krytyczne, wyznaczanie granic, prowadzenie niezależnych badań i wyciąganie wniosków, czerpanie z wielu źródeł i plecenie patchworków wiedzy, innowacyjność, holistyczne podejście do świata, do ekologii, zrównoważone zarządzanie zasobami, także energią własną itd. To umiejętności cenne dla wspólnoty, nie tylko dla nas samych.

M: I żeby do tego dojść, warto się zastanowić, jaka – w całej swojej niejednoznaczności – jest pozycja dziecka we wspólnocie. Kim są ci prawdziwi młodzi ludzie, a nie jaki ich obraz wykreowaliśmy ponad ich głowami. Ponieważ prawa dziecka powstały w dość indywidualistycznym kontekście filozoficznym – to znaczy w perspektywie myślenia o pojedynczym dziecku, a nie o dzieciach jako grupie – mamy kłopot z dostrzeżeniem kontekstu społecznego, w którym dzieci są zanurzone. A ze wspólnotą wiążą się konkretne zobowiązania. Być może z tego powodu w dyskusji publicznej pojawia się pytanie: „No dobrze, dziecko ma prawa, ale gdzie obowiązki?". Oczywiście skoro prawa dziecka są prawami człowieka, a te są niezbywalne, nie ma mowy o traktowaniu ich jako nagrody za dobrze spełnione obowiązki. Należne są każdemu, niezależnie od tego, czy się z nim zgadzamy czy nie. A jednocześnie jeśli nie rozmawiamy o obowiązkach płynących z naszej współzależności, to trudno nam dostrzec w dzieciach to, co postuluje się w ramach nowych studiów nad dzieciństwem: fakt, że są obywatelami i obywatelkami.

W: Myślenie w kategoriach naszych powinności wobec wspólnoty, której wszyscy – dzieci i dorośli – jesteśmy częścią, jest bardzo ważne. To forma „usprawczania", oddawania głosu młodym osobom. Przede wszystkim trzeba dobrze określić i zrozumieć te powinności.

M: Socjolog dzieciństwa Patrick Thomas pisał, że dzieci potrzebują nie tylko miłości, ale też uznania, nie tylko wsparcia, ale i możliwości wspierania i angażowania się, żeby czuć się częścią wspólnoty. Tymczasem *Konwencja o prawach dziecka* przez swój nacisk na dziecięce prawa usuwa w cień kwestię obowiązków. A obowiązki to nic pejoratywnego, bo nie chodzi o „coś za coś", ale o naturalną konsekwencję bycia częścią wspólnoty. Uwzględnienie ich utrwala pozycję dzieci jako naszych współtowarzyszy w życiu społecznym, bardziej niż tylko obecność

budowana na bazie praw. Ta ostatnia bywa postrzegana przez dorosłych jako roszczeniowa. I stoi w pewnym sensie na jednej nodze, bo obowiązki, które przypisujemy dzieciom, wynikają raczej z asymetrycznych relacji władzy, aniżeli z ich praw: „Masz być grzeczny dla starszych, bo jesteś dzieckiem", zamiast: „Szanujemy się wzajemnie, bo wszyscy jesteśmy ludźmi".

W: Można by mówić o holistycznym spojrzeniu na obecność dziecka w świecie. A my mamy spory kłopot z takim podejściem, funkcjonujemy raczej w rozdartych przestrzeniach i różnych kontekstach, które się wzajemnie nie przenikają. Wystarczy pomyśleć o alienacji pracy: tu jestem ja w pracy, tu jestem ja poza pracą – bywa, że te światy nie mają ze sobą nic wspólnego. I to rozczłonkowanie ujawnia się także w działaniach systemowych, na przykład w edukacji. Nie prowadzimy edukacji, która dotyczyłaby człowieka jako całości, tylko uczymy „resortowo": teraz głowa, potem ciało, może po drodze emocje; teraz woda na fizyce, potem na geografii, a potem może na biologii. Podobnie wyglądają propozycje wsparcia, które otrzymują edukatorki i edukatorzy. Choć to się powoli zmienia na lepsze.

M: Ten „resortowy" rodzaj edukacji, wciąż najpowszechniejszy, skutkuje bardzo specyficznym rozumieniem obecności dziecka w świecie. Takie – wracając do tego, o czym mówiliśmy – podejście oświeceniowe, polegające na tym, że dziecko wyłania się jako efekt zapisywania białej kartki wiedzą ważną z naszego punktu widzenia, rezonującą z naszymi interesami, troskami, niepokojami, potrzebami.

W: Rozdwojenie dotyczy jeszcze jednej kwestii: z jednej strony potrafimy szesnastolatka traktować jak tę białą kartę do zapisania („teraz masz słuchać i robić coś w ten, a nie w inny sposób, bo tak należy, to jest ważne i tyle"), a z drugiej strony jak w pełni odpowiedzialnego gościa, który powinien sobie ze wszystkim radzić. Żonglujemy tymi podejściami według własnych oczekiwań zamiast z uważnością na to, w jakim momencie jest ten człowiek i czego potrzebuje. A każdy szesnastoletni człowiek może potrzebować czegoś innego w konkretnym momencie i tym samym ma możliwość angażowania się w różnym stopniu i na różne sposoby.

M: Poza tym czy my zakładamy istnienie jakiegoś dziecięcego lub młodzieżowego formatu dorosłości – czy raczej dojrzałości – innej niż „dorosłość dorosłych"?

W: Aby uporządkować sobie świat, potrzebujemy pojęć i schematów, na przykład definicji słowa „dorosły". Co ono oznacza w kontekście mło-

dych ludzi? Czy dorosłość to przekroczenie pewnego wieku czy coś więcej? Ale też: dlaczego w danej sytuacji oczekujemy „dorosłości", a w innej wręcz przeciwnie? Albo dlaczego w jednej sytuacji ktoś zachowuje się dojrzale, a w innej nie? Za tym wszystkim kryje się pytanie, czy potrafimy i czy jesteśmy gotowi zobaczyć wielorakość ludzkich doświadczeń. Z tą optyką idzie w parze odpowiedzialność za to, co dostrzegamy, i za to, co z tym zrobimy – czy będziemy chcieli dostosowywać rzeczywistość do wszechobecnych etykiet, czy też będziemy z nią pracować w inny sposób albo pewne rzeczy po prostu zaakceptujemy. Na przykład to, że każdy z nas czasem bywa dojrzały, a czasem prezentuje zachowania niedojrzałe. To dotyczy nie tylko nastolatków.

M: Oczywiście! Bywa, że definicje upraszczają sytuację konkretnego dziecka i przez ich pryzmat projektujemy nasze oczekiwania. Na przykład gdy w czasie pandemii wprowadzano zdalną edukację, w oficjalnym ministerialnym dyskursie oczekiwanie skuteczności i utrzymania systemu przyćmiewało o wiele bardziej złożone uwarunkowania psychologiczne, społeczne, ekonomiczne, technologiczne, z powodu których część młodych ludzi z tego systemu wypadła. Tutaj też w jakiś niezrozumiały sposób alokuje się sprawczość w dzieciach, zakładając na przykład, że nieuczestniczenie w edukacji to wyłącznie ich wybór.

W: W pandemii w wielu instytucjach spotkałam się z tym, że kiedy znikał pracownik, to reszta zastanawiała się, co się z nim dzieje i czy wszystko jest w porządku. Mówiliśmy, dorośli do dorosłych: nie bierzcie na siebie za dużo, nauczcie się odpuszczać. Powstawały grupy wsparcia i teksty na temat wypalenia, przepracowania, nadproduktywności w obszarach zawodowych. Oczywiście opisuję pewną konkretną bańkę zawodową, ale nawet jeśli nie jest to powszechne doświadczenie, to jednak ma miejsce. A teraz przełóżmy je na sytuację dziecka w szkole w czasie kryzysu. Szkoła jest przecież jakimś rodzajem pracy – dziecko spędza tam określony czas i ma konkretne obowiązki do wypełnienia. Kiedy takie dziecko znika nam z oczu, często nie myślimy o tym, co się z nim dzieje, tylko kogo obarczyć winą: na przykład rodziców czy opiekunów albo samo dziecko, albo wychowawcę, skoro nie nawiązał z nim kontaktu.

M: Właśnie, gubi się narracja o nadproduktywności w szkole, o wyczerpaniu dzieci – te tematy powinny być bardziej nagłaśniane.

W: Wygląda to tak, jakby brakowało świadomości połączeń między światami: tym widzianym z perspektywy dzieci i tym, który widzimy my, dorośli. W moim środowisku zawodowym słyszę: instytucje powinny być teraz pomocowe, bo freelancerzy tracą pracę, trzeba o nich zadbać. A przecież szkoła też jest instytucją. Czy ktoś rozmawia o jej roli pomocowej? Może nieliczni zainteresowani na forach poświęconych edukacji

alternatywnej... Niektóre szkoły pełnią taką funkcję, dbają o to pojedynczy dyrektorzy i nauczyciele. Ale nie przekłada się to na powszechne rozwiązania. A przecież wszystkie nasze dzieciaki to są freelancerzy, którzy rozproszeni po swoich domach wciąż robią swoją robotę, żeby ten system funkcjonował. O edukacji myśli się w kategoriach trwania systemu, instytucji, a nie docenia się jej znaczenia dla samych dzieci, ani nie dostrzega ich wysiłku.

M: Mamy zatem w polu widzenia dziecko rozpisane na kilka niepowiązanych ze sobą ról.

W: I kiedy potrzebujemy, wyciągamy taką, która nam pasuje.

M: Ponadto przypisujemy młodych ludzi do określonych przestrzeni – głównie szkoły i domu. Rodzi się pytanie: jak wyobrażamy sobie obecność dzieci poza nimi? Bo przecież one są i mają prawo działać w rozmaitych przestrzeniach społecznych – wynika to i z ich praw, i z praw funkcjonowania społeczności. Przy czym chodzi nie tylko o przebywanie gdzieś, ale też o wpływ na reguły funkcjonowania. Istnieją na przykład dziecięce czy młodzieżowe rady miast i gmin, które są narzędziami partycypacji, ale wiedza na ich temat jest chyba wciąż za mało powszechna. Często zresztą funkcjonują jak wyjątki, zaledwie dostawki do ważnych spraw. Kiedy dzieci próbują je wykorzystać – na przykład realizować samorządność w szkole po swojemu – bywa, że stają się *persona non grata,* są traktowane jak osoby „nie na miejscu", które burzą porządek, mieszają i w ogóle nie wiadomo, czego chcą.

W: Wciąż w wielu szkołach dopuszcza się je najwyżej do robienia gazetki lub organizowania dyskotek, akademii czy innych przedsięwzięć, które są pomyślane dla dzieci przez dorosłych. Mało w tym samorządności w duchu korczakowskim – takiej, która wypływa z autonomii młodych ludzi i z którą wiąże się ich odpowiedzialność.

M: Lubimy powtarzać, że świat należy do kolejnych pokoleń, że to dzieci kiedyś stworzą nowy świat dla nas wszystkich, ale jednocześnie mamy opory, żeby dać im do tego narzędzia teraz, kiedy możemy je wspierać – na przykład przez zapewnienie sensownej partycypacji, czyli respektowanie praw obywatelskich. Bo prawa obywatelskie, które gwarantuje nam Konstytucja, dotyczą także dzieci. Dzieci są obywatelami i obywatelkami. W różnych prawach przynależnych dzieciom warto zobaczyć ogólnoludzkie zasady obowiązujące w relacji ze sobą i z innymi ludźmi. Dotyczą one tak dorosłych, jak i dzieci. Przekonanie o potrzebie ich realizacji jest gwarancją szacunku i wspiera poczucie wartości oraz asertywność.

W: Problem z tym było wyraźnie widać podczas Młodzieżowego Strajku Klimatycznego. Młodzi ludzie, którzy wychodzili na ulice, słyszeli od dorosłych, że są zmanipulowani, że to nie jest ich zdanie, że nie reprezentują samych siebie, tylko czyjąś ideę, w którą zostali wpuszczeni jak w maliny. Oczywiście, można się ze strajkującymi nie zgadzać, ale po pierwsze, warto mieć do tego konstruktywne argumenty, a po drugie, zakładanie, że są czyimiś marionetkami, jest strategią „upupienia", oznacza odmowę prawa do posiadania poglądów.

M: Myślę, że to wynika z myślenia o dziecku jako rewersie dorosłego – naiwnym, niesamodzielnym człowieku, któremu można wszystko włożyć do głowy, bo wszystko się tam zmieści. I to budzi mój absolutny opór. Bo chociaż podkreślamy, jak ważne są dzieci i ich głos, to nie chcemy go słyszeć, o ile nie jest odbiciem naszego głosu. O ile nie odpowiada temu, co chcielibyśmy słyszeć i jak postrzegamy dzieci. Wkurza mnie to, że nie wierzymy dzieciom, kiedy ich perspektywa rozmija się z naszymi wyobrażeniami o ich doświadczeniach i tożsamościach.

W: Czasem nawet jeśli damy dzieciom przestrzeń do wypowiedzi i jej nie negujemy, to ostatecznie zakładamy, że nasze zdanie jest ważniejsze. A to są przecież równoległe i równoważne opowieści, nie trzeba marginalizować jednej kosztem drugiej. Nasze wzajemne propozycje nie muszą nam się podobać, nie mamy obowiązku zachwycać się tym, co chce nam pokazać młody człowiek, ale też nie mamy prawa z góry zakładać, że będzie to mniej ważne niż to, co my mamy mu do pokazania

M: Mam wrażenie, że nasz kłopot polega na tym, że nie potrafimy zobaczyć dziecka jako normalnego człowieka, a nie wyobrażonej figury: infantylnej lub zdumiewająco dorosłej jak na swój wiek. Człowieka, wobec którego odważamy się nic z góry nie zakładać. Być może ta nieumiejętność dostrzeżenia „zwyczajności" dzieci wynika z tego, że dziecko nas nie interesuje jako takie, bo patrzymy na nie jak na brakujący element w jakiejś naszej układance – układance porządku społecznego, wartości, rodziny, kultury, polityki, ale też kreatywności, kruchości, wyobraźni, dzikości itd.

W: Dziecko często traktowane jest jako Inny i dlatego mamy potrzebę nadawania mu różnych znaczeń, przyklejania łatek, które blokują jego prawdziwą wielowymiarową naturę. Zamiast po prostu potraktować je jako człowieka, który jest równie złożony jak inni: każdy ma swoje za uszami i każdy ma coś do zaoferowania.

M: To szalenie ważne, żeby o tym pamiętać. Nie ma jednej opowieści o dzieciach – jest ich wiele, krzyżują się, negują i wzajemnie wzmacniają. Także te, powiedzmy, z drugiego obiegu, czyli opowieści dzieci o sobie samych. Mówimy o prawach, obecności, partycypacji, o znaczeniach,

ale bardzo rzadko mamy informację zwrotną od młodych ludzi na temat tego, czy w ogóle nas słyszą i jak to wszystko w nich rezonuje. Co dla nich znaczą prawa, obywatelstwo czy partycypacja, ale też jak odnajdują się w naszych opowieściach o nich.

W: Tak, również w tej rozmowie nie unikamy egzotyzacji, nadbudowywania opowieści o dzieciach. Nie wiem zresztą, czy da się tego uniknąć.

M: Myślę też, że jesteśmy przywiązani do takich generalizacji, monolitycznych określeń, jak na przykład „głos wszystkich dzieci". Zakładamy – a jest to założenie i naiwne, i niebezpieczne – że istnieje coś takiego jak „dziecięca perspektywa" w ogóle. A co to miałoby znaczyć, że „dzieci myślą, że...", „to jest dobre/złe dla dzieci", „dzieci potrzebują, chcą, muszą..."? Takie stawianie sprawy sugeruje, że mamy do czynienia z jakąś jednorodną grupą, w której łatwo o konsensus. A przecież tak nie jest, bo dzieci – jako ludzie – różnią się między sobą kapitałem społecznym, możliwościami, światami, które zamieszkują, nie mówiąc już o takich rejestrach jak wiek, płeć, (nie)pełnosprawność, rasa i etniczność, religijność czy orientacja psychoseksualna.

W: Właśnie tak. Prowadziłam kiedyś ewaluację pewnego projektu edukacyjnego, w trakcie której osoba, która go zainicjowała, powiedziała coś, co bardzo mnie poruszyło. Mianowicie, że nie spodziewała się, że na warsztaty przyjdą dzieci i że będą zainteresowane. Bo dzieci szybko tracą zainteresowanie i trudno zyskać ich uwagę. Od razu pomyślałam sobie, jakie to niefortunne, że myśląc o dzieciach, formułujemy takie uogólniające oczekiwania czy obawy. Pomyśl, kiedy mają przyjść dorośli, to nie zakładamy: „Aha, przyjdą dorośli i pewnie będą niezainteresowani, bo oni zawsze się nudzą na takich warsztatach". Takie założenie możemy stosować wobec grupy, którą dobrze znamy, wiemy, jakie ma preferencje i potrzeby – ale nie jako zasadę. Mam wrażenie, że takie uproszczenia przychodzą nam łatwiej, kiedy mowa o dzieciach niż o dorosłych.

M: Zmiana tego jest trudna, bo doświadczenie dzieciństwa, które z jednej strony jest wspólne nam wszystkim, a z drugiej nie dotyczy nas już bezpośrednio, zostaje właśnie jako obrazy, strzępki opowieści, wspomnień, doświadczeń, które sklejamy sobie nostalgią i wyobrażeniami kulturowymi – i to są nasze umysłowe protezy. Do siebie jako dorosłych mamy większy dostęp, widzimy na co dzień, jak dynamiczne są nasze tożsamości, jak płynne nastroje, jak różne doświadczenia. W naszym myśleniu o dzieciach uruchamia się też mimowolnie mechanizm opozycji my–oni, a to zazwyczaj generuje spory ciężar oczekiwań wobec „nich" w kontraście do sporej wyrozumiałości dla „nas", naszej różnorodności, nieokreśloności, złożoności.

W: Rzadko dopuszcza się też wizję dziecka jako eksperta od samego siebie – kogoś, kto wie na swój temat pewne rzeczy. I nawet jeśli nie potrafi tego wyartykułować w sposób łatwo zrozumiały dla nas, nie oznacza to, że my wiemy więcej albo znamy to dziecko lepiej niż ono samo.

M: I zasadniczo o to chodzi w paradygmacie sprawczości dziecięcej. Nie o władzę naciskania czerwonych guzików, ale właśnie o uznanie, że dziecko w różnych okolicznościach może wiedzieć, jak się czuje, czego potrzebuje albo nie potrzebuje itd. A jednocześnie szacunek do tego, że może nie wiedzieć albo nie chcieć się tym podzielić. Zresztą przecież my sami też nie zawsze wiemy i nie zawsze chcemy wszystko wiedzieć.

W: Tak, to są często proste rzeczy – na przykład kiedy dziecko płacze, a my mówimy: „Nie płacz, nic się nie stało". Chcemy dobrze, ale jednocześnie negujemy rzeczywistość uczuć i emocji, w której dziecko jest ekspertem. I jeśli płacze, to znaczy, że wydarzyło się coś, co spowodowało taką reakcję. Kiedy mówimy: „No, już wcale tak mocno nie boli", zaprzeczamy jego doświadczeniom. To zaprzeczanie jest jedną z form naszej władzy nad sprawczością dzieci, z której często nie zdajemy sobie sprawy. John Lennon śpiewał w latach 70.: *Woman is the nigger of the world,* „the nigger", który ma się malować i tańczyć. W tym sensie dzieci są takim naszym współczesnym „the nigger", który ma być grzeczny i dobrze się uczyć. A sprawczość to także możliwość samostanowienia o swoich doświadczeniach i wyrażania swoich uczuć. Do tego repertuaru dochodzi zawstydzanie, negowanie określonych uczuć czy zachowań jako niepasujących, nie na miejscu. Odbieranie prawa do gniewu, do smutku. To trudne uczucia, ale są nam bardzo potrzebne. Nam – i dzieciom, i dorosłym. Niektóre reakcje na te uczucia mogą ranić innych, ale to oznacza, że trzeba wspierać dziecko w poszukiwaniu innych strategii na zaspokajanie ich potrzeb w trudnych sytuacjach, zamiast je negować.

M: Negowanie uczuć to zaprzeczanie czyjejś, choćby osobliwej i niezrozumiałej dla innych, obecności. Tymczasem każdy przeżywa świat po swojemu.

W: Tak, i ta nasza obecność jest złożona z wielu emocji, myśli, zachowań, doświadczeń – i one wszystkie są bardzo ważne. Ich uznanie jest formą gwarancji naszego zdrowia psychicznego. Dzieci, które się złoszczą, dzieci, które się „za dużo" ruszają... Patrzymy na nie w naszych dorosłych kategoriach grzeczności, zamiast dostrzec ważne formy radzenia sobie z napięciami. Spokojne stanie to przecież ostatnia rzecz, jakiej uczy się nasze ciało, jeśli chodzi o integrację sensoryczną.

M: No właśnie, kluczowe pytanie brzmi, czy potrafimy spojrzeć pod tę warstwę stereotypowych obrazów i oczekiwań. Czy mamy w sobie gotowość dotarcia do tego, co pod spodem? To jest szalenie trudne, filozoficzne wyzwanie, a jednocześnie wydaje się nieodzowne, jeśli chodzi o uznanie obecności dziecka jako człowieka i współobywatela. Uznanie dziecięcej obecności nie polega tylko na tym, że tę obecność dostrzegamy tam, gdzie zgadza się ona z naszymi przekonaniami o tym, jakie dziecko jest i jakie powinno być. To też gotowość do uznania jego obecności trudnej, chropowatej, ale ciągle ludzkiej. Dopóki nie spojrzymy na tego małego człowieka jak na człowieka – to znaczy w nieustannej gotowości weryfikowania swoich wyobrażeń na jego temat, dostrzegania w nim tego, co chcemy, żeby inni dostrzegali w nas, wychodzenia do niego raczej z pytaniami niż z gotowymi odpowiedziami na temat tego, jaki jest, a jaki być nie może – dopóty nie będziemy w stanie go dostrzec.

W: Czasem myślę, że to jest praca z wyobraźnią. Najpierw trzeba wyobrazić sobie, że jesteśmy w stanie zrezygnować z wyobrażeń na temat dziecka. A potem, niejako w konsekwencji, wejść z nim w relację opartą na wzajemnej szczerości i uznaniu. Oraz na życzliwości.

Rozmowa siódma: o próbach i porażkach

W: Odnoszę wrażenie, że te nasze rozmowy są przede wszystkim o namyśle. O tym, co my sobie myślimy o dzieciach i dlaczego to może być ważne.

M: Czasem myślę, że refleksyjność jest moją zmorą, bo mam zwyczaj nieprzerwanego zastanawiania się, czy to, co robię, jest w porządku, przyglądania się, jak moje słowa i zachowania rezonują z innym. Kiedy myślę o swojej młodszej córce, to uświadamiam sobie, że „urefleksyjniam" nawet naszą drogę do przedszkola! Widzę na przykład, że ona chce w danej chwili się powygłupiać, przebiec po murku, zatrzymać się na przystanku, zapytać o coś, ale spoglądam na zegarek i wiem, że nie mamy wiele czasu. A ja jednocześnie chcę zdążyć i nie chcę jej popędzać, bo wciąż myślę o tym, że to, jak teraz się zachowam, to, co teraz do niej mówię, jak z nią działam, jak uzasadniam decyzje – buduje jej struktury funkcjonowania w relacjach.

W: Takie „urefleksyjnianie" to pewna praca, którą wykonujemy – zastanawianie się nad tym, „co im robimy" swoimi zachowaniami, gestami, słowami. Ale dla mnie to też określona postawa, która się rozciąga na wszystkie sfery życia: wiele rzeczy, które robimy, wychodzi z namysłu.

Zobacz, do swoich studentów też podchodzisz refleksyjnie. Oczywiście, nie w ten sam sposób co do córki, ale też zastanawiasz się, co im robi to, co proponujesz na zajęciach, jak te zajęcia realizujesz.

M: Tak, mam silną autorefleksję, bo potrzebuję poczucia sensu, że to, co im proponuję, wprowadza coś dobrego do ich praktyki studenckiej. Staram się obserwować, czy i kiedy pojawiają się sytuacje, w których nasza wspólna praca nie działa, i przyglądam się temu, dlaczego tak jest – czy ze względów merytorycznych czy technicznych, czy może dlatego, że coś się dzieje w naszej relacji.

W: To jest praktyka uważności. Tu i teraz przyglądasz się temu, jak oddziałujesz na świat, na ludzi. I taka postawa rozciąga się też na sferę osobistą. Ja tak mam ze starszymi przyjaciółmi, seniorami, z którymi nie pracuję zawodowo, ale spędzam czas po pracy – też się zastanawiam, co moja obecność, moje słowa, zachowania, reakcje robią, jak na nich wpływam. W ogóle zastanawiam się nad tym, co wprowadzam w relacje międzyludzkie. Skupiam się na tym, żeby móc odpowiedzieć – werbalnie czy pozawerbalnie – z sensem i przynajmniej w poczuciu, że nie ranię drugiej osoby.

M: Nie chodzi jednak o to, żeby te rozważania cię unieruchomiły, aż nie będziesz w stanie nic zrobić: ani odpowiedzieć, ani zadziałać. Myślę, że nie warto popadać w takie paraliżujące rozważania: „a co teraz?", „czy na pewno?". Kluczowe, i tu myślę nie tylko o edukatorach i edukatorkach, ale o wszystkich ludziach, to mieć taki zestaw pytań kontrolnych. Na przykład: czy w tym, co mówię, daję przestrzeń na wypowiedzenie się drugiej osobie? Czy słyszę, co do mnie mówi? Czy zatrzymuję się nad tym, co do mnie mówi, czy lecę dalej ze swoimi sprawami, słowami, przemyśleniami?

ZESTAW PYTAŃ KONTROLNYCH

Warunkiem empatycznego kontaktu z drugim człowiekiem jest to, co Martin Buber nazywał najpiękniejszym darem, jaki jeden człowiek może dać drugiemu człowiekowi, czyli nasza skupiona obecność przy kimś tu i teraz[5].

Chociażby wchodząc w rozmowę z drugą osobą, warto zadać sobie pytania, które możemy określić „kontrolnymi"

5 Zob. M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych,* tłum. Jan Doktór, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.

w tym sensie, że z ich pomocą możemy uzyskać wgląd w to, czy dana rozmowa będzie „karmiąca" dla obu stron. Pytania te opierają się na rozpoznaniu własnej sytuacji i stanu, w jakim jesteśmy, oraz kontaktu, pomostu, który przerzucamy między sobą a drugim człowiekiem.

Te pytania w sytuacji rozmowy to przykładowo:

- Czy jestem teraz gotowa(-wy) na tę rozmowę? (Może jestem zła/zły, wzburzona/wzburzony, zestresowana/zestresowany czy skupiona/skupiony na czymś innym i rozpoczęcie rozmowy może sprawić, że pogorszę swój stan i zranię drugą osobę?)

- Jak się mam z tym, że mogę odmówić lub przesunąć tę rozmowę w czasie? Co takiego może się stać, jeśli to zrobię? Co zależy od tej rozmowy?

- Czy mam teraz czas, żeby rozmawiać? Czy jestem w stanie dać nam tyle czasu, żeby rozmowa mogła się wydarzyć?

- Czy jestem skupiona(-ny) i przytomna(-ny), obecna tu i teraz, czy moje myśli krążą wokół innych tematów?

- Czy jestem gotowa(-wy) wysłuchać drugiej osoby? (Zob. Empatyczne słuchanie, s. 10).

- Czy jestem nastawiona(-ny) na szukanie rozwiązań czy ocenianie i szukanie winnych?

- Czy kiedy rozmawiamy, koncentruję się na opowieści drugiej osoby, czy już w trakcie mam gotową odpowiedź?

Pytań „kontrolnych" jest więcej. Ważne, żeby uważnie przyglądać się temu, czy jesteśmy w stanie rozmawiać i w jaki sposób to robimy, i pracować nad tym, by umożliwiać kontakt, zamiast go blokować. Oczywiście, nie musimy zadawać sobie tych wszystkich pytań przed rozmową ani w jej trakcie, ale warto je znać i co jakiś czas do nich wracać, przyglądając się swoim doświadczeniom rozmowy. Dzięki temu łatwiej dostrzegać i niwelować blokady towarzyszące rozmowie, kiedy się ona toczy.

W: Tak, to bardzo ważne. Tego życzę nam, edukatorkom i edukatorom, żebyśmy mieli w sobie potrzebę podważania *statusu quo* naszych działań, naszej obecności, tego, co i jak robimy, co i jak mówimy. Przykładowo, przywykliśmy, że w szkole publicznej (bo w szkołach społecznych czy alternatywnych już się od tego odchodzi) dzieci mają siedzieć w ławkach. Zastanówmy się nad tym.

M: Co to robi? Czy tak musi być? Dlaczego? Po co? To są ważne pytania.

W: Tu i teraz, w tej konkretnej sytuacji, w której pracuję, którą tworzę jako edukatorka, pojawia się mnóstwo impulsów do refleksji, także do zmiany działania. Do przeobrażania starych układów. Jednocześnie jest w nas wiele nawykowych zachowań, schematów, w które wchodzimy bezrefleksyjnie. Z automatu. Dlatego jeśli w nas, edukator(k)ach, uruchamia się co jakiś czas taka „dioda refleksyjna", coś w stylu „hej, stop, zastanów się, czy tak musi być", to jest super. To nas rozwija. Rozwija też sytuację edukacyjną. Możemy zauważyć, że wiele rzeczy, do których przywykliśmy, to tylko interpretacje świata, i że te interpretacje mogą ulec przeobrażeniu siłą naszej woli.

M: Zatrzymajmy się na chwilę przy konkretnych pytaniach. Na przykład „czy tak musi być?" pozwala się otworzyć, być w dialogu z tym, co dookoła, być uważnym. Z kolei pytanie „co to robi?", jaka jest konsekwencja tego, że na przykład konserwujemy jakiś układ albo go zmieniamy, ma moc porządkowania. Możesz poczuć się bezpieczniej. Zaczynasz myśleć bardziej precyzyjnie o rzeczywistości przed tobą, a to bardzo pomaga w działaniu. Co to robi, że dzieci będą skakać wspólnie przez skakankę? Może rozwiną jakieś umiejętności motoryczne czy społeczne. I to jest ważne – co to robi na przyszłość. Ale ważne jest też to, żeby zatrzymać się na działaniu, a nie odnosić jedynie do wartości przyszłych. „Co to robi tu i teraz?" Tu i teraz chodzi o to, żeby dzieci wspólnie się bawiły, skacząc przez skakankę.

W: W projektowaniu przestrzeni edukacyjnych ta umiejętność przechodzenia między poziomem działania tu i teraz a poziomem wartości, do których dążymy, jest kluczowa. Kiedy projektuję jakieś inicjatywy, warto, żebym zadała sobie pytanie: „Co to ma robić?" – pytam wtedy o wartości, do których dążymy, o cel. Łatwiej wtedy określić działania, zaproponować to, co ma się wydarzyć, co może się wydarzyć.

M: Jasne. Przykładowo, jeśli powiem, że celem danej inicjatywy jest „uwrażliwienie na...", to mogę zaproponować różne ścieżki tego „uwrażliwiania na...", różne działania, które mają do tego doprowadzić. Tymczasem często zaczynamy projektować od samego działania, nie zastanawiając się nad wartościami, nad celem. Czasem się to kończy tak, że

cel jest doklejany na siłę i, bądźmy szczerzy, nasze działania wcale do niego nie prowadzą. Na przykład jeśli chcę „uwrażliwiać na…", to może lepiej pozwolić komuś czegoś doświadczyć niż fundować mu pogadankę. Do celu dobieram działania. Wtedy może trochę mniej się frustruję w trakcie trwania jakiegoś procesu, że „dzieci miały zrobić to i tamto, a nie zrobiły", bo w kontekście sformułowanego celu okazuje się, że to w ogóle nie było potrzebne. Takie zorientowanie na cel, na „co to ma zrobić", może nam pomóc odpuszczać, proponować inne działania niż te, które początkowo zaplanowaliśmy. Do celu nie ma przecież jednej ścieżki, każda grupa może dochodzić do niego na różne sposoby, mając różne zasoby, motywację i możliwości działania.

W: Tak, a ścieżka dla konkretnej grupy może się krystalizować w trakcie wspólnych spotkań. I dla każdej grupy może być inna, mimo że dążymy do tego samego celu. To jest trochę jak w teorii ofert Gibsona: w świecie jest ich mnóstwo, kuszą, ale ty możesz się zastanawiać, czy to jest ta oferta, którą chcesz przyjąć[6]. Dzieci współdziałają z dorosłymi, często w dość prosty sposób, zwłaszcza jak są młodsze, naśladując w swoim działaniu i myśleniu bliskich dorosłych. I dzięki naszej otwartości na różne możliwe ścieżki czy oferty one też się uczą, że można dojść do czegoś po swojemu, na różne sposoby. Jeśli my poszukujemy, przyjmujemy różnorodne oferty, to one też mogą świat w ten sposób brać w swoje ręce. Tu jest oczywiście to ryzyko, o którym rozmawiałyśmy wcześniej: nie można zbyt długo wszystkiego rozważać, tych ścieżek, ofert… Czasem warto po prostu zacząć działać i próbować. I zobaczyć, czy prowadzi to nas tam, gdzie chcemy dotrzeć. A jeśli nie… Może prowadzi nas gdzieś, gdzie będzie równie ciekawie.

M: Czasem tak jest, że długo rozmyślasz, jak coś zrobić, ale ostatecznie działasz na wariata, bo na samo działanie nie starcza ci czasu.

W: To prawda. Myślę, że jest to związane z organizacją swojego czasu, ale też z tym, że często po prostu zbyt mało czasu przeznaczamy na konkretne sprawy. Albo zbyt mało go otrzymujemy. Ale wracając do napięcia między refleksją a działaniem, czasem pracujemy z grupami dzieci, które skupiają się bardziej na refleksji, a czasem z takimi, które bardziej potrzebują działać. Refleksyjność, ale też konkretne działanie idzie w parze z koncentracją, która rozwija się wraz z układem nerwowym dzieci. Zatem w projektowaniu przestrzeni edukacyjnych musimy wziąć pod uwagę znacznie więcej zmiennych niż to, czy grupa jest bardziej refleksyjna czy bardziej nastawiona na czynności. To jest nasza wiedza o grupie i jej możliwościach, ale też swoista praktyka uważności,

6 Zob. J.J. Gibson, *The Ecological Approach to Visual Perception,* Houghton Mifflin, Boston 1979.

o której mówiłyśmy – przyglądanie się temu, na ile ci ludzie, z którymi pracujemy, chcą i mogą sobie coś przemyśleć i zastanowić się nad czymś, a na ile potrzebują od razu zacząć coś robić. Ważną metodą, która może okazać się kołem ratunkowym dla procesu, który prowadzimy, jest próbowanie. Spróbujmy coś zrobić. Nawet jak nam nie wyjdzie, to wyciągniemy z tego wnioski i potem możemy zrobić to inaczej, może lepiej, albo w ogóle to zostawić i zrobić coś innego. Po prostu, żeby nie ulec złudzeniu, że kiedy się rozważa jakiś temat, to trzeba go dopracować i być wszystkiego pewnym, zanim się zacznie działać.

CYKL KOLBA

Amerykański teoretyk metod nauczania, David A. Kolb, zaproponował popularną dziś metodę uczenia się poprzez doświadczenie, powszechnie znaną jako cykl Kolba[7].

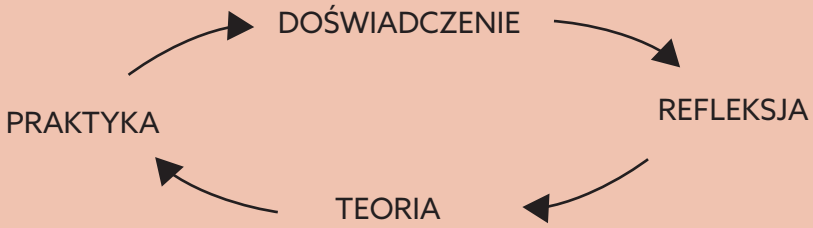
Cykl Kolba opiera się na czterech założeniach, które są niejako kolejnymi krokami:

1. Wiedzę można zdobyć poprzez doświadczenia i praktykę. (Nasze „próbowanie" jest właśnie praktyką, doświadczaniem).

2. Doświadczenia skłaniają nas do refleksji na ich temat, do wyciągania wniosków.

3. Te refleksje mogą pomóc tworzyć teorie na temat jakiegoś działania, jakiejś praktyki – teorie, czyli zespół reguł, które nie tylko opisują to konkretne doświadczenie, ale generalizują opis wszystkich zdarzeń do niego podobnych.

4. W ten sposób powstaje konkretna wiedza, którą należy sprawdzić w praktyce – czyli zobaczyć, czy to, co udało nam się wywnioskować i założyć, działa w innych podobnych doświadczeniach.



7 Zob. D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development,* New Jersey 1984.

M: Z próbowaniem idzie w parze porażka. Bardzo ważna jako temat i jako doświadczenie. Tymczasem w pracy z dziećmi porażki chętnie maskujemy. To lekka hipokryzja: z jednej strony chcesz dzieci wspierać w byciu sprawczymi, z drugiej strony nie pokazujesz im, że czasem sprawczość to ciężka robota okupiona błędami i porażkami. Nie może być tak, że współpracując z dzieckiem, robimy wszystko, żeby mu się udało, żeby nie dotknęła go porażka. Bezpieczne doświadczanie porażki jest niesamowicie ważne. Innymi słowy: sprawczość nie polega na tym, że ja jestem Kapitan Ameryka i wszystko mi się udaje, tylko na świadomości; na podejmowaniu działania i przyjmowaniu wachlarza konsekwencji. Nie tylko działanie jest moje, ale też to, jak ono wyjdzie, co się posypie, a co się uda i dlaczego.

W: Zdecydowanie tak. Wzmacnianie sprawczości jest ściśle związane ze świadomością: własnych możliwości, naszego nastawienia i wyboru postawy, tego, czego się chce oraz jakie są możliwości na zewnątrz, na co ma się wpływ w świecie dookoła nas, a na co świat ma wpływ w nas. Jednym z wymiarów sprawczości jest sprawczość w relacji do świata. I to powoduje, że wiele spraw jest po prostu negocjowanych z innymi, którzy w nim działają: dziećmi, dorosłymi. Negocjowanie tego, co chcę zrobić albo czego zrobić nie chcę (bo pamiętajmy, że niezgoda to też sprawczość). Grunt, żeby ten proces był transparentny dla dzieci, żeby wiedziały, dlaczego coś jest inaczej, niż proponują, ale też żeby utrzymać azymut na dzielenie się decyzyjnością. To wcale nie jest tak, że dorosły ma zawsze rację i on wie, jak powinno być, więc on decyduje. W wielu sytuacjach to dzieci mogą wiedzieć więcej na jakiś temat – choćby tego, co je interesuje albo co dotyczy ich doświadczeń. Dzielić się decyzyjnością oznacza współpracować, ale także – dzielić się konsekwencjami podejmowanych w grupie decyzji.

M: Ważne jest też to, w jakich przestrzeniach działamy. Czy w ogóle łączymy przestrzeń współpracy – na przykład szkołę czy dom kultury – z przestrzenią działań szerszego nurtu, takiego dużego, dorosłego życia społecznego czy politycznego. Czy też tworzymy takie „banieczki", w których dzieci sobie podziałają, stworzą coś, zaproponują, ale nie ma to wpływu na rzeczywistość – nie tylko faktycznie, ale też koncepcyjnie – na jej pojęciowe przemodelowanie. Bo to „tylko projekt" – dla dzieci albo z dziećmi. Przykładowo, w ramach konsultacji społecznych czy projektu współtworzenia przez dzieci przestrzeni robimy z nimi rysunki, stawiamy różne kolorowe, fantastyczne makiety i udajemy, że budujemy plac zabaw. Tylko co dalej – czy ten plac zabaw faktycznie powstanie, w jaki sposób, czy perspektywa dzieci będzie wzięta pod uwagę? To jest ogromne zadanie – zwłaszcza w tego typu procesach partycypacyjnych – żeby dzieci nie wpuszczać w maliny, ale też zadbać, żeby to, co się dzieje w głównym nurcie społecznym czy politycznym, było dla nich zrozumiałe.

W: Bo wszędzie może nastąpić wspomniana porażka. Zaprojektujemy coś, to się nawet pojawi w szerszym dialogu ze społecznością, będzie społecznie widoczne i akceptowane, ale z różnych powodów, czasem niezależnych od naszych starań, ostatecznie nie zostanie zrealizowane. Ważne, żeby wiedzieć, dlaczego tak się stało, i dzielić się tą informacją z dziećmi. Z taką informacją można pracować. Dzieci mogą z nią pracować.

DRABINA PARTYCYPACJI

Roger A. Hart jest autorem jednego z najpowszechniej przywoływanych modeli partycypacji dziecięcej, drabiny partycypacji (1992), opracowanej na podstawie modelu obywatelskiego zaangażowania Sherry R. Arnstein. Hart pisze o dziecięcej „partycypacji rzekomej" – sytuacjach, w których dzieci wykorzystywane są do legitymizowania projektów i inicjatyw realizowanych przez dorosłych. Dzieci wówczas angażują się w coś, co nie ma realnego wpływu na rzeczywistość dookoła – także na ich rzeczywistość.

Pierwsze trzy szczeble drabiny partycypacji, które nazywamy „partycypacją rzekomą", to:

1. manipulacja – czyli sytuacja, w której dzieci biorą udział w przedsięwzięciach realizowanych przez dorosłych, bo są do tego „zaproszone" poprzez różnego typu manipulacje, na przykład obietnicę lepszych ocen czy punkty ze sprawowania;

2. dekoracja – czyli sytuacja, w której dzieci niejako uświetniają lub ocieplają swoją obecnością jakieś działania realizowane przez dorosłych; jest to forma wsparcia udzielana przez dzieci, ale na zasadach określonych przez dorosłych;

3. tokenizm – czyli sytuacja, kiedy dzieci są angażowane w jakiś projekt lub przedsięwzięcie realizowane przez dorosłych, otrzymują pewien zakres głosu, ale ten głos nie ma żadnego wpływu na rzeczywistość – jak w opisanym przykładzie projektowania placu zabaw, który i tak nigdy nie zostanie zrealizowany[8].

8 Zob. R.A. Hart, *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, UNICEF, Florence 1992.

M: Myślę także o tym, że z porażką po prostu warto oswajać, żeby ludzie nie reagowali na nią tak ogromnym stresem. Nieudawanie się rzeczy też jest kwestią udawania się – udaje się to, że próbuję, mam szansę czegoś się nauczyć. Powinniśmy wręcz stwarzać dzieciom przestrzenie, w których nie zawsze wygrywają, w których coś się nie udaje. W zabawie, w grze. To jest absolutna podstawa dla sensownego działania – można się dzięki temu nauczyć przygotowywać na różne scenariusze i nie bać się próbować.

W: Doświadczanie porażki jest silnie związane z naszym poczuciem własnej wartości. Jak się jest młodszym, to trudniej przyjąć, że takie sytuacje nie wpływają na naszą wartość. Że jeśli nam się coś nie uda, to nie znaczy, że jesteśmy beznadziejni. Młodszym dzieciom może być trudno zdystansować się wobec sytuacji, w której biorą udział – odłączyć ją od siebie. Dla nich rzeczywistość wewnętrzna, ich własne przeżycia, ich poczucie wartości i to, co dzieje się wokoło, nawet jeśli nie mają na to wpływu – to jedna całość. Dlatego przegrana może stanowić cios osobisty, trudno ją sobie wyjaśnić, brakuje do tego narzędzi. Zresztą to może dotyczyć też dorosłych, którzy wychowali się w poczuciu, że to, co zewnętrze, decyduje o ich wartości. Że nie są wartościowi sami w sobie. Kiedy zachęcamy taką osobę do działania, do podjęcia jakiejś próby, to może być dla niej trudne, bo oznacza dla niej świadomość, że może się pomylić.

M: Trudno wtedy przyjąć, że mogę popełnić błąd, a bez tego – trudno się odważyć wziąć sprawy w swoje ręce.

W: Warto do tego podejść dwutorowo. Po pierwsze mówić i całym sobą pokazywać, że błędy i porażki są normalne, że można z nich czerpać, uczyć się na nich. I że są wpisane w proces edukacji. Tylko to musi być szczere, trzeba naprawdę tak uważać i potrafić czerpać ze swoich porażek. A po drugie: mówić dzieciom, że są wartościowe. Nie dlatego, że coś zrobiły i im się udało. Po prostu są wartościowe, bo są ludźmi, i to, jakie są, jest okej. Wzmacnianie asertywności to jest kolejna ścieżka „usprawczania" ludzi, a dalej – także ich emancypacji. Asertywność zakłada uznanie, że jest się okej – z różnymi swoimi niepokojami, nieumiejętnościami, wpadkami. I drugi człowiek – też jest okej. Jest wartościowy sam w sobie. Myślę, że pierwszą rzeczą, jaką mogą zrobić osoby, które chcą pracować z innymi ludźmi, jest praca z samym sobą. Określenie filozofii życia, zadbanie o swoją postawę, zdefiniowanie pojęć („rozpakowanie pudełek z pojęciami", o którym rozmawiałyśmy). Dopiero potem przychodzą jakieś metody i rozwiązania, które można stosować – z powodzeniem lub nie – w edukacji.

M: Tak, wciąż za szybko wchodzimy w technikalia, pytamy od razu: „Jak to można zrobić? Jakich użyć metod? Gdzie znaleźć narzędzia?". Metody, techniki czy narzędzia są ważne. Ale mają sens, jeżeli rozumiesz kontekst, w jakim ich używasz. Jeżeli wiesz, po co to robisz. Kiedy czytam o rozmaitych metodach partycypacji, to myślę: „No dobrze, wiemy, jak mamy to robić, jakimi metodami działać z dziećmi, ale czy wiemy po co? Co to ma właściwie zrobić? I co, jeśli się uda? A co, jeśli się nie uda?". Proces partycypacji jest skomplikowany, nie można go sprowadzać jedynie do metod; partycypacja to nie tylko robienie rzeczy, to też poczucie przynależności do wspólnoty.

W: Podstawowym pytaniem, zanim jeszcze uruchomimy proces partycypacji, jest to, kim sami jesteśmy i czego chcemy dla siebie. To jest najważniejsze, bo na przebieg procesu ma wpływ nasze poczucie komfortu i bezpieczeństwa jako edukatorek i edukatorów. Zresztą właśnie z potrzeby bezpieczeństwa wypływa to pytanie „jak to zrobić?", które często zadajemy. Wiedza, „jak", ma nam to bezpieczeństwo zagwarantować. To zrozumiałe, ludzie nie chcą czuć się niepewnie, wątpić, stresować się, „co, jeśli to się nie uda i nie będę wiedział(a), co dalej". Co dalej zrobić z tymi uczestnikami procesu partycypacyjnego, którzy może czekają, że on się skończy jakimś efektem, którzy oczekują, że coś zrobię. W praktykach „usprawczania", w których zakorzenione są procesy partycypacji, ważna jest umiejętność odpuszczania i bycia w zgodzie z tym, że nie zawsze musimy wszystko wiedzieć. Możemy nie wiedzieć. Możemy powiedzieć: „Hej, nie wiem, co dalej".

M: Wiesz, myślę, że to podejście, w którym edukatorzy i edukatorki zakotwiczają się przede wszystkim na tym, jak coś zrobić, jest dość złudne. Bo nawet jeśli nauczysz się technik czy metod, konkretnych narzędzi, nawet jeśli zaprojektujesz sobie jakieś działanie, to zawsze „w akcji" może się okazać, że te techniki czy narzędzia nie mają sensu – nie przystają do grupy albo do danego czasu i miejsca. Oczywiście można założyć, że grupa wszystko przyjmie i nie będzie się zastanawiać, czy coś jest jej potrzebne czy nie, czy jest jej bliskie czy nie. Ale czy o to nam chodzi? Żeby po prostu „odpalić warsztat"? Zrobić to, co się zaplanowało? Bez względu na grupę? Pytanie: „Po co ja to w ogóle robię?" pozwala nam się zakotwiczyć w sytuacji, którą zamierzamy projektować. „Po co?" – wskazuje cel, który chcemy osiągnąć, a „Jak?" – to jest narzędzie. „Jak?" jest drugie, nie może pojawiać się przed „Po co?".

W: Zgadzam się. Ale też zdaję sobie sprawę, że dla niektórych osób sytuacja edukacyjna, która nie jest precyzyjnie zaplanowana, to jest olbrzymi dyskomfort, stres. Nawet jeśli wiedzą, do czego dążą i po co, to potrzebują mieć tę skrzyneczkę z narzędziami zawsze pod ręką. W tym z narzędziami zapasowymi. Bo inaczej nie będą czuć się bezpiecznie

w tym procesie, a przecież nie o to chodzi. Dlatego to pytanie „Jak?" może mieć takie znaczenie i dlatego pojawia się tak często.

M: Jasne! Na samej energii, jeśli nie masz rozpoznanej metodologii działania, daleko nie zajedziesz.

Rozmowa ósma: o odpuszczaniu i wspieraniu siebie

W: Rozmawialiśmy o tym, jak ważne jest pytanie: „Po co to robię?", zanim przystąpimy do jakiegokolwiek działania. Myślę, że równolegle trzeba sobie zadać pytanie: „Czego i kogo potrzebuję, żeby czuć się komfortowo w tej sytuacji, w tym procesie?". Mogę poszukać sobie sojuszników. Zbadać, z kim będę pracować, co ja w ogóle wiem o tej grupie. Rozpoznać wszystkie elementy, które pomogą mi poczuć się bezpieczniej.

M: Tak, jeśli nie jest się typem improwizującym, który na przykład widząc, że grupa nie idzie do przodu, szybko wymyśla spontaniczne działanie, żeby ją wesprzeć, to można wcześniej opracować sobie kilka alternatywnych scenariuszy, które będą pod ręką i będą nas wspierać. Potem w procesie można je modyfikować, na przykład po zakończeniu jednych zajęć, zgodnie z tym, co się już wydarzyło i czego możemy potrzebować na kolejny raz.

W: To jest ważne, żeby po prostu zaopiekować się sobą. Okazać sobie troskę, współczucie. Poczucie siły i sprawstwa u dzieci, z którymi

pracujemy, zależy od tego, na ile my sami jesteśmy wzmocnieni, także przez siebie samych. Ile możemy od siebie dać – im i samym sobie.

SAMOWSPÓŁCZUCIE

Samowspółczucie nie jest tym samym co narzekanie czy użalanie się nad sobą, ale raczej – za Rickiem Hansonem, neuropsychologiem – wrażliwością „na cierpienie (od subtelnego dyskomfortu psychicznego lub fizycznego po dręczący ból)", która łączy się z potrzebą niesienia pomocy sobie samej/samemu.

Badania prowadzone przez Kristen Neff oraz jej współpracowników pokazują, że współczucie wobec siebie może zwiększać rezyliencję, czyli elastyczność psychiczną, i pozwala na szybszy powrót do równowagi wewnętrznej[9].

Współczucie wobec siebie jest jak stawanie po stronie przyjaciela, kiedy ten czuje się zestresowany, zmęczony, chory lub nieszczęśliwy, tyle że tym przyjacielem jesteśmy my sami. Stawanie po swojej stronie nie polega na usprawiedliwianiu siebie, ale na otaczaniu siebie akceptacją i troską. To nasza wewnętrzna siła, którą możemy rozwijać. Dzięki temu stajemy się bardziej elastyczni, pewni siebie i zmotywowani do działania, co może wpłynąć korzystnie także na innych[10].

M: Często powtarzam (zwykle sobie): przypomnij sobie instrukcje bezpieczeństwa w samolocie – najpierw załóż maskę sobie, a dopiero potem pomóż dziecku obok. Wypalony, sfrustrowany edukator – może wyrządzić krzywdę i sobie, i innym. W sposób nieintencjonalny.

W: Tak, wyczerpany człowiek nie ma czego dawać innym. Każde z nas porusza się w sieci relacji, choćby zawodowych, które mają na nas wpływ. W szkole może być tak: jakiś nauczyciel jest określany jako niedobry, niesłuchający, mówi się, że w głowie ma tylko biurokrację, oceny i tak dalej. Ten nauczyciel może tkwić w sieci zbiurokratyzowanych

9 Zob. K.D. Neff, K.L. Kirkpatrick, S.S. Rude, *Self-compassion and Adaptive Psychological Functioning,* „Journal of Research in Personality", 41 (1), 2007.

10 Zob. R. Hanson, *Rezyliencja,* tłum. Anna Sawicka-Chrapkowicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2020.

relacji, może być wyczerpany, bo w systemie, w którym pracuje, non stop jest oceniany: przez organizatorów, przez innych nauczycieli, przez rodziców, także przez dzieci. Jeśli on nie otrzymuje empatii i troski, tylko oceny i osądy, to trudno mu być empatycznym wobec innych. Widzimy innych, kiedy widzimy siebie, a widzimy siebie, kiedy mamy do tego wewnętrzne siły. Jeśli nie mam za co żyć, wciąż od kogoś obrywam, mam niedobrą sytuację w życiu osobistym, to jak mam być empatyczna wobec innych? Z czego mam czerpać? Najpierw powinnam dać sobie współczucie i empatię, a żeby móc to zrobić, potrzebuję odpocząć, zatrzymać się. To czasami bardzo trudne. Kiedy jesteśmy rozregulowani, a nasze potrzeby nie są zaspokojone, działamy w trybie automatycznym: oddajemy światu to, co on nam daje. Albo w ogóle nie jesteśmy w stanie działać ani nawiązać kontaktu. Nie chcę w ten sposób nikogo usprawiedliwiać, jedynie pokazać, że to, co się z nami dzieje i jak oddziałujemy na świat, jest zniuansowane i stanowi efekt relacji, w których funkcjonujemy.

M: No właśnie, a często, kiedy myślimy o działaniach z młodymi ludźmi, to pytamy przede wszystkim: „Jak z nimi działać?". W kontekście działań z dziećmi mówi się o dysproporcji władzy i obecności, o tym, że dziecko ma jej mniej i jego obecność staramy się zwiększyć, zadbać o nią i odpowiednio ją wartościować – i słusznie. Ale przy tym często brakuje nam empatii dla dorosłego. To może wynikać z opozycji między „złymi dorosłymi" a „dobrymi dziećmi". Zakładamy, że to raczej dorosły tłamsi dzieci, a nie, że sam jest tłamszony przez różne sytuacje, które utrudniają mu działanie. A przecież każdy i każda z nas doświadcza choćby związanych z tym mikrowypaleń.

W: Wiesz, lubię patrzeć na dzieci i dorosłych w taki demokratyzujący sposób, bardziej równoprawny: że to są po prostu różni ludzie. Przychodzą do mnie na zajęcia dzieci czy dorośli – nie da się stwierdzić, że dwunastolatkowie to, a czterdziestolatkowie tamto, że uczennice myślą tak, a lekarze siak. Każdy przychodzi ze swoimi doświadczeniami, tym, co wczoraj czy dziś się wydarzyło i co ma wpływ na jej czy jego emocje, nastroje, siły. Przychodzą z zaspokojonymi potrzebami lub z niemym wołaniem: „Zaopiekuj się mną!". Tych bagaży doświadczeń w jednej grupie ludzi jest wiele i są one różne. Co więcej, każdy, kto do mnie przychodzi, może mieć także różne oczekiwania. A ja jako edukatorka mierzę się z tą różnorodnością i wielością. Często jestem w tym sama. Jeśli tak na to spojrzymy, wówczas zobaczymy, że edukatorzy mają prawo być naprawdę zmęczeni. Dlatego myślę, że praktykom „usprawczania" dzieci i młodzieży powinny towarzyszyć praktyki wzmacniania, a nawet „usprawczania" dorosłych, edukatorek i edukatorów.

M: Tak, oni często nie mają wsparcia. Umożliwia im się udział w różnych kursach, które uczą metod, technik czy narzędzi – i w porządku, to jest potrzebne. Ale potrzeba też superwizji, doceniających informacji zwrotnych, po prostu wzmocnienia.

W: Do tego dochodzi frustracja finansowa, brakuje poczucia godnych zarobków, o tym też trzeba mówić. Edukatorzy eksploatują w pracy mnóstwo swoich zasobów, ale nie zarabiają kokosów. Nie dlatego zarabiamy niewiele, że nasza praca to misja, ale ona upodabnia się do misji, ponieważ niewiele zarabiamy. Trzeba otwarcie odwracać tę optykę. Wynagrodzenie to jeden z czynników, które frustrują edukatorów. Ale tych zmiennych jest o wiele więcej. Praca z ludźmi to nie jest wypoczynek.

M: Pamiętajmy, że sfrustrowani, zalęknieni, osądzający dorośli, dorośli źli na siebie i na świat, tworzą horyzont relacji młodym ludziom.

W: I dorośli zmęczeni. Dużo rozmawiamy o ekologii i zrównoważonym zarządzaniu zasobami w perspektywie globalnej, a procesy proekologiczne powinny rozpoczynać się od zrównoważonego zarządzania naszymi własnymi zasobami. Bo jeśli będziemy nadprodukować, to wcześniej czy później się wykończymy, nie będziemy w stanie rozeznać, w co inwestować swoją energię, i mnóstwo energii pobieranej z różnych źródeł włożymy w coś, co może nawet nie jest specjalnie potrzebne. W ten sposób nie zmienimy tego świata. To jest bardzo ważny obszar do wzmocnienia wśród edukatorek i edukatorów: ekologia naszych zasobów. To samo dotyczy dzieci, które wciąż coś robią. To my ciągle dorzucamy im jakieś zadania, zobligowani przez różne systemy, które sami wytwarzamy, jak na przykład system szkolny. A dzieci też mają zasoby, które się kończą i które one muszą co jakiś czas odnawiać.

MÓJ OGRÓD, CZYLI O EKOLOGII WŁASNYCH ZASOBÓW

Narysuj (lub rozpisz, jeśli Ci wygodniej) ogród, w którym będą rosły Twoje rośliny-wartości, czyli wszystko to, co jest dla Ciebie ważne i czym chcesz się zajmować, pielęgnować. Mogą to być rośliny z porządku zawodowego, na przykład relacje ze współpracownikami, dobra komunikacja itp., ale także z porządków relacji z bliskimi, samorozwoju, pasji, czasu wolnego itd. Do Ciebie należy wybór. Ważne, żeby uwzględnić wszystkie te rośliny, które są dla Ciebie ważne – i te, które już pielęgnujesz, i te, które być może są zasuszone lub jeszcze nieposadzone. Rośliny-wartości nazywaj jak

najkonkretniej: przykładowo zamiast „praca pedagogiczno-teatralna" wypisz/narysuj wszystkie rośliny, takie jak prowadzenie zajęć z dziećmi, prowadzenie swojej grupy teatralnej, udział w takich a takich warsztatach itd.

Potem zastanów się, co byś zrobił(a), gdybyś dostał(a) tylko jedną butelkę wody – które rośliny byś podlał(a) i dlaczego? Tyle wody może starczyć na część roślin, na pewno nie na wszystkie. Zastanów się, które rośliny chciał(a)byś pielęgnować, zasadzić w najbliższych trzech miesiącach. Którym chcesz poświęcić swój czas i energię, czyli tę jedną butelkę wody, którą dysponujesz.

M: To, co jest nam jeszcze potrzebne, to czas. W neoliberalnym pędzie do skuteczności, produktywności i sprawozdawczości bardzo brakuje czasu. Przez to rzeczy absolutnie kluczowe uważa się za didaskalia. Chociażby przestrzeń na ciszę, na brak „dziania się". A różne ważne rzeczy, relacje i procesy powstają nie tylko w wyniku superefektywnej burzy mózgów, kiedy rzucamy pomysłami, rozrysowujemy, tworzymy plany, działamy, działamy, bach-bach! Czasami potrzebna jest nam przestrzeń na powolne porozmyślanie, na nudę, na odczekanie.

W: Dzieciom też jest potrzebna taka sfera, którą mogą zorganizować po swojemu. Tymczasem cały czas to my produkujemy, produkujemy i im dajemy. A one, tak jak my, potrzebują przestrzeni na nudę czy niedziałanie, albo po prostu skupienia na tym, co tu i teraz, przytomnej obecności, niekoniecznie nastawionej na jakiś cel. Oraz – przestrzeni samoorganizacji, zabawy, aktywności, których my, dorośli, nie kontrolujemy. Potrzebują takiego podwórka, które teraz – przypuszczam – przeniosło się do sieci. Tylko że ono ma inny wymiar w sieci, bo w sieci sobie siedzisz i klikasz, jesteś fizycznie zamrożony, w tym sensie nie do końca dbasz o siebie. I jest to przestrzeń wielu czasów, miejsc, mniej lub bardziej skodyfikowanych zasad. Takie fraktalowe podwórko. No i formy przemocy w sieci są bardzo zniuansowane, stąd nasza, dorosłych, coraz większa próba kontrolowania tego „sieciowego podwórka" naszych dzieci.

M: W którym, poza przemocą, łatwo też o różne kłopoty, nieporozumienia. Już nawet nie chodzi o cyberbullying, tylko po postu o to, że w sieci się nieustannie rozpoznaje nowe zasady komunikacji, ujawniania siebie, dzielenia się rzeczami, i czasem można się pomylić.

PRAKTYKA SIEDZENIA DLA SAMEGO SIEDZENIA

Thích Nhất Hạnh, mnich buddyjski, wspaniały nauczyciel i praktyk uważności, zaleca „praktykę siedzenia dla samego siedzenia":

„Nieraz ktoś mówi: «Tylko siedzisz? Zrób coś!». Nawołuje do działania. Tymczasem ci, którzy praktykują uważność, mówią inaczej: «Tylko coś robisz? Usiądź!». Niedziałanie w gruncie rzeczy także jest działaniem. Wydaje się, że niektórzy ludzie robią niewiele, lecz ich obecność ma istotne znaczenie dla dobrostanu świata. Jakość ich obecności sprawia, że są naprawdę dostępni dla innych, dostępni dla życia. U nich niedziałanie jest właśnie robieniem czegoś. Nieraz może tęsknisz do tego, żeby usiąść i nic nie robić, a jednak kiedy pojawia się taka okazja, nie umiesz się nią cieszyć.

Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że nasze społeczeństwo jest bardzo mocno zorientowane na cel. Zazwyczaj każdy zmierza w określonym kierunku i ma na myśli określony cel. W buddyzmie natomiast jednym z aspektów oświecenia jest «bezcelowość»: nie musisz stawiać przed sobą celu i uganiać się za nim, ponieważ już teraz masz w sobie wszystko. To samo odnosi się do siedzenia. Nie siedź po to, żeby zrealizować jakiś cel. Niech każdy moment siedzenia w medytacji sprowadza cię z powrotem do życia. Poza tym cokolwiek będziesz robić: podlewać ogród, szczotkować zęby, zmywać naczynia, spróbuj to robić w sposób «bezcelowy». Nie jest źle mieć jakieś życzenie, jakiś cel. Nie pozwalajmy jednak, aby przeszkadzało nam to żyć szczęśliwie tu i teraz"[11].

„Praktyka siedzenia dla samego siedzenia" to ważna inspiracja. Wspiera uważność i reguluje wewnętrznie, łagodzi przebodźcowanie i pozwala działać w zgodzie ze sobą, a nie z automatu.

Pomyśl, kiedy ostatnio pozwoliłaś(-łeś) sobie na bycie z dziećmi, z którymi współpracujesz, bez planu, bez celu, bez kontroli – po prostu, spontanicznie, w zgodzie z tym, co tu i teraz pojawia się jako potrzeba działania lub przeciwnie: niedziałania?

---

11 Thích Nhất Hạnh, *Cisza. Siła spokoju w świecie pełnym zgiełku,* tłum. Jerzy Paweł Listwan, Czarna Owca, Warszawa 2019.

W: Tu wracamy do tematu porażki, którą też często przesuwamy do didaskaliów naszych działań albo w ogóle wyrzucamy na margines. Na przykład jak często rozmawiamy z dziećmi o porażkach czy błędach w sieci? Mówimy o zagrożeniach, ale o porażkach? Że na przykład opublikowałaś zdjęcie, które się nie spodobało i nie ma lajków. Dla dziecka, ba, często dla dorosłego, to może być porażka. Tymczasem mówimy raczej, że takie zdjęcie bez lajków to nic ważnego. Bagatelizujemy, nie zastanawiamy się, czy dziecko w ogóle wie, jak działa ta sieć oraz jak radzić sobie ze swoimi emocjami z nią związanymi. Porażka to są emocje, to może być smutek, wściekłość, to jest też często niewiedza, którą warto rozbrajać. Tam są też konkretne niezaspokojone potrzeby, dla których zaspokojenia warto znaleźć odpowiednie strategie, wesprzeć w tym dziecko.

M: To jest pokłosie tego, że ignorujemy nasze własne porażki, nie przyglądamy się temu, co za nimi stoi. Nie przegadujemy ich, tylko mówimy: „Nic się nie stało". Ale to tylko piękne, okrągłe słowa, niedotykające sedna. Przecież pod tą lekko skonstatowaną porażką często jest tyle ważnych rzeczy do wypowiedzenia i do zrozumienia.

W: Myślę, że u edukatorów może to wynikać z poczucia, że muszą nieustannie podkreślać znaczenie i sens swoich działań, bo inaczej przestaną one być widziane jako ważne. Boimy się oceny. Zgodnie z tym rozumowaniem, jeżeli zaczniesz opowiadać o czymś, że ci nie wyszło, to świat usłyszy, że jesteś słaby i może ta twoja praca nie ma sensu. To jest powiązane z ekonomią rynkową. Edukację czy kulturę opieramy na wskaźnikach, liczbach, sprawozdawczości, pieniądzach. Brakuje nam zanurzenia w ekonomii wartości i sensu – a porażka jest właśnie z tego porządku, jest w nim wręcz kluczowa. W ekonomii rynkowej porażka nie ma wartości, nikt jej tam nie chce. To sprawia, że zamiatamy pod dywan i nasze porażki, i porażki dzieci, bo boimy się, że ktoś pomyśli, że to nasza wina. Szukamy winnych, zamiast dać sobie wzajemnie troskę i poszukać rozwiązań.

M: Zastanawiam się jeszcze, co to w ogóle znaczy „porażka" w kontekście edukacji i partycypacji. Przykładowo: co to znaczy, że nie udał ci się projekt? Ale też: co to znaczy, że coś się udało? I dlaczego się udało albo dlaczego się nie udało? Czy i kiedy padają te pytania? Czy my z tym pracujemy?

W: Myślę, że w poszukiwaniu odpowiedzi może nas wspierać proces ewaluacji. Ewaluacja w szkołach niefortunnie kojarzy się z audytem, kontrolą. Nic dziwnego, bo często pod jej przykrywką pojawiają się sytuacje audytowe i nauczyciele czują się bardzo niekomfortowo. Wcale im się nie dziwię. Tymczasem ewaluacja wspaniale wspiera partycypację –

jest mnóstwo ciekawych narzędzi ewaluacyjnych przyjaznych dzieciom i młodzieży. Jeżeli chcesz się dowiedzieć czegoś od ludzi, z którymi pracujesz, możesz użyć konkretnej metody, nauczyć się wyciągać wnioski ze zdobytego materiału itd. To jest podstawa, konkret, dzięki któremu można wzmocnić głos dzieci. Jednak często działania ewaluacyjne traktuje się jako jakieś zadanko na doczepkę, na koniec spotkania.

M: No właśnie, to odczarowywanie zjawisk jest dla mnie bardzo ważne. Spróbujmy poodczarowywać to, czego się boimy albo na co nie chcemy zwracać uwagi, bo jest dla nas niekomfortowe. Często dyskomfort nie wynika z faktu, że z daną rzeczą jest nam nie po drodze, tylko z wyuczonego sposobu myślenia. Tak jak wspominałaś, jesteśmy w rozkroku między ekonomią wartości i ekonomią rynkową. Załóżmy, że chcesz zdobyć pieniądze na projekt, który ma być dla dzieci „usprawczający". Piszesz go i już na początku musisz założyć, że wydarzy się to i to, że dzieci zrobią to i to. Już na samym początku ważniejszy jest plan, który ma się powieść, nawet kosztem uprzedmiotowienia dzieci, które mają go wykonać. Na działanie, które może się nie powieść, mało tego, które może wywrócić się do góry nogami, bo dzieci będą miały prawo o nim decydować, możesz nie dostać pieniędzy. Zresztą dzieci po prostu mogą się na coś nie zgodzić. A nam w edukacji dyktowanej ekonomią rynkową brakuje czasu i przestrzeni na tę niezgodę. I to nawet nie na poziomie technik: „co zrobię, kiedy coś zaproponuję, a grupa mi powie, że nie chce". Bo to nie tylko kwestia narzędzi, ale i czasu, czyli zatrzymania się i przyjrzenia temu, co się z nami, z naszą grupą dzieje. I otwartości na niezgodę, na to, że nie musimy wykonać planu. Przecież w tej niezgodzie tkwi sprawczość. A dla edukatorek i edukatorów tkwi w niej też ważne pytanie-stopklatka: „Co się teraz dzieje?".

W: Niestety, bywa, że to pytanie: „Co się dzieje?", które słyszą dzieci czy młodzież, znaczy mniej więcej: „Co jest źle?". To pytanie może budzić niepokój. Dlatego by w ogóle móc je zadać, najpierw trzeba zadbać o relacje w grupie, stworzyć atmosferę bezpieczeństwa emocjonalnego. Takie warunki, w których dzieci będą pewne, że ujawnienie tego, „co się dzieje", nie spotka się z lekceważeniem ani oceną. Często powtarzam dzieciom, z którymi pracuję, że nie oceniam czyichś poglądów, myśli ani emocji. Że każdy ma prawo do swojej optyki, swojego spojrzenia, własnego doświadczania jakiejś sytuacji. I o to proszę też całą grupę. To jest nasza umowa: szanujemy się. Wyjaśniam, że dla mnie to znaczy: ja mam swoje zdanie, ty masz swoje zdanie, możemy o tym dyskutować, ale nie będziemy się przez to osądzać. Tylko że to musi być autentyczne, wypływać z moich doświadczeń i wartości, a nie z wyobrażania na własny temat. Bo jeśli to jest tylko powierzchowne pragnienie nieoceniania, to w końcu z tą oceną możemy wyskoczyć, najczęściej wtedy, kiedy ktoś powie coś, co się jednak gryzie z naszymi oczekiwaniami i światopoglądem.

Miałam kiedyś taką sytuację na zajęciach: dyskutowaliśmy o tym, czego nam brakuje w miejscowości, w której na co dzień mieszkała młodzież. Jedna dziewczyna narysowała tęczową flagę z napisem „tolerancja". Powiedziała, że tego właśnie jej brakuje. A jej kolega z klasy się zaśmiał i rzucił: „Tolerancja jest głupia. Geje do gazu". W tej sytuacji moim zadaniem nie jest ocena jego światopoglądu. Jasne, mogę się z nim nie zgadzać i nie uważać, że tolerancja jest głupia, tak samo, jak mogę się nie zgadzać z tą dziewczyną, że tolerancji brakuje. Jakiekolwiek by były moje poglądy, nie odbieram nikomu prawa do jej czy jego optyki. Muszę natomiast zareagować na przemoc, która się wydarza w języku, bo nie wiem, czy ten chłopak sobie zdaje sprawę, co to znaczy zagazować człowieka. Zresztą, obiektywnie nie mogę się zgadzać na tę przemoc, czy on wie czy nie wie, o czym mówi. Mogę zwrócić się do niego: „Ty możesz nie lubić gejów, możesz nie zgadzać się w kwestii tolerancji, spoko. Możemy o tym rozmawiać, jeśli chcesz. Ale na przemoc się nie zgadzam". W takich warunkach możemy się otwierać i dyskutować.

M: Widzisz, cały czas krążymy wokół uważności i wracamy do „odprojektowywania" sytuacji edukacyjnych. Przyglądania się temu, co się dzieje. Nie biegnięcia za planem, ale towarzyszenia ludziom, z którymi pracujemy. No i ciągle przypominamy sobie o tym, że drugi człowiek to jest dla nas czarna skrzynka. Nieważne: dziecko czy dorosły. Wielu rzeczy o nim po prostu nie wiemy, a jednocześnie wiele zakładamy, bo ta wiedza jest nam potrzebna do działania.

W: W komunikacji zgodnej z tradycją *non-violence* mówimy, że otaczają nas różni ludzie, którzy wybierają różne, czasem fatalne strategie dla zaspokojenia swoich potrzeb. Za ich komunikatami, za ich zachowaniami stoją konkretne potrzeby. Niektóre z zachowań ludzi mogą być dla nas trudne do przyjęcia, ale najtrudniejsze bywają nasze interpretacje tych zachowań: „on to zrobił, bo chce mnie skrzywdzić", „ona to zrobiła, żeby okazać mi brak szacunku" itd. Tymczasem nawet jeśli coś się wydarza w naszej relacji i czujemy złość, to to są nasze uczucia, które powstają przez to, jak odbieramy rzeczywistość. Nasze wyobrażenia to nasza odpowiedzialność. Nie wiemy, czemu drugi człowiek coś robi, możemy domniemywać. To jest czarna skrzynka tego człowieka. Jakoś pewnie potrzebujemy się zachować w stosunku do tej drugiej osoby, na tym polegają interakcje, ale nie musimy być w tym oceniający. Natomiast możemy być świadomi tego, co się z nami dzieje, i dzięki temu zadbać o relację z tym człowiekiem. Możemy zobaczyć własne uczucia i stojące za nimi potrzeby, a potem wybrać taką strategię komunikacji czy innego działania, która zaspokoi nasze potrzeby, jednocześnie nie raniąc drugiego człowieka.

M: Czyli wychodzi na to, że w kontekście praktyk „usprawczania" dzieci i młodzieży najważniejsze jest empatyczne zaczęcie od siebie. Empatyczne, ale też krytyczne.

W: Tak myślę. Nie wpłyniemy na rzeczywistość dzieci i młodzieży, na respektowanie i realizację praw człowieka w edukacji, ani w ogóle w życiu, jeśli nie zaczniemy od samych siebie.

M: Jednocześnie świat jest tak skonstruowany, że zdecydowana większość kapitału ekonomicznego czy władzy leży w rękach dorosłych. I nie chodzi o to, żeby prosić dorosłych, by zajęli się partycypacją dzieci. Trzeba zadbać o wsparcie ich w praktykowaniu empatii i pomóc w podjęciu refleksji na temat ról dzieci i dorosłych. Jedna ze ścieżek partycypacji opiera się na serii pytań: Czy mam w sobie gotowość na dane działanie, na oddanie dzieciom głosu, na podzielenie się decyzyjnością? Czy mam gotowość na to, żeby przeprowadzić je przez taki proces? Czy mam gotowość na ich niezgodę? Czy mam gotowość na konflikt? Czy są zasoby instytucjonalne (na przykład miejsce, w którym pracuję), które mogą stać na przeszkodzie albo pomagać w partycypacji tej grupy? Włączenie tych wszystkich kwestii w projektowanie procesu partycypacji pozwala nie stracić z oczu faktu, że nie tylko dzieci, które biorą udział w tym procesie, są różne (z uwagi na wiedzę, doświadczenia, zasoby, wiek, płeć i tak dalej), ale też różni są dorośli – z różnymi poziomami władzy i możliwościami działania. Trzeba rozpoznać tę całą siatkę społeczną, w której ma odbywać się proces, żeby mógł być transparentny, żebyśmy wiedzieli, w czym się poruszamy. Na przykład zorientować się, jak decyzyjność, którą chcemy zaproponować dzieciom, ma się do polityki budżetowej instytucji albo do polityki zarządzania szkołą, do regulaminów itd. Czy one będą to wspierać czy blokować. I co w związku z tym możemy zrobić, jeśli chodzi o rodzaj pracy z dziećmi i o jej cele.

W: Tak, wspieranie dziecięcej partycypacji poprzez inicjowanie różnorodnych działań z dziećmi to bardzo duża odpowiedzialność za ludzi, z którymi się pracuje. Z mojego punktu widzenia to dobrze, że tworzymy choćby takie małe bańki w lokalnej rzeczywistości, w których dzieci mają szansę na mikrodoświadczenie partycypacyjne. Ale ta odpowiedzialność wręcz nakazuje nam próbować działać szerzej, szukać sojuszników. By partycypacja dzieci nie odbywała się wyłącznie w czasowo domkniętych „projekcikach". Sojuszników dziecięcej partycypacji możemy znajdować w różnych miejscach, nie zawsze muszą być lokalni (choć to duże wsparcie, kiedy nie musimy być sami w działaniu na miejscu).

M: Odnoszę wrażenie, że w dużej mierze działamy partyzancko. Nie ma żadnego krajowego, często nawet regionalnego ani lokalnego planu na

rzecz rozwijania sprawczości dzieci. Na poziomie partyzanckim musimy zakładać sojusze. I robimy to najczęściej całkiem nieźle.

W: Gdy o tym rozmawiamy, zastanawiam się też, jaka powinna być rola instytucji, które reprezentujemy. Myślę, że instytucje kultury czy edukacji mogą być nie tylko rozsadnikami idei, ale też wsparciem dla edukatorek i edukatorów w uwidacznianiu emancypacji dzieci w politykach lokalnych i regionalnych. Jeżeli od jakiegoś czasu instytucje mówią o tym, jak ważna jest idea i praktyka partycypacji dzieci i młodzieży w życiu społecznym, respektowanie i realizacja praw człowieka w edukacji i animacji, zachęcają i wzmacniają ludzi w praktykowaniu idei opartych na empatii, poczuciu sprawstwa i prawach człowieka, to powinny wziąć za te procesy współodpowiedzialność. Nie tylko realizować programy wsparcia czy rzecznictwa, ale także – tworzyć wspólnotę opartą na celu, jakim może być edukacja wzmacniająca dzieci, młodzież i dorosłych. Marzy mi się, żebyśmy czasem siadali do wspólnego stołu i o tym szerzej dyskutowali, a potem – działali.

małopolski instytut kultury MIK

INSTYTUCJA KULTURY
WOJEWÓDZTWA
MAŁOPOLSKIEGO

MAŁOPOLSKA

Maj Brzozowska-Brywczyńska,
Weronika Idzikowska
To nie może być niemożliwe. 8 rozmów o wzmacnianiu dziecięcej sprawczości

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 i korekta: Aleksandra Kleczka
Opracowanie graficzne, ilustracje, skład: Widoki.studio | Bogna Brewczyk
Nadzór graficzny: Kira Pietrek

ISBN wydania online 978-83-61406-83-9
Kraków 2021

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).

Publikacja powstała w ramach programu Narodowego Centrum Kultury „Bardzo Młoda Kultura 2019–2021 – Małopolska".

ISBN wydania online 978-83-61406-83-9

Organizator:

małopolski instytut kultury MIK

INSTYTUCJA KULTURY
WOJEWÓDZTWA
MAŁOPOLSKIEGO

MAŁOPOLSKA

Dofinansowanie:

Ministerstwo Kultury Dziedzictwa Narodowego i Sportu.

NARODOWE CENTRUM KULTURY

BARDZO MŁODA KULTURA
woj. małopolskie

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu
w ramach programu Narodowego Centrum Kultury „Bardzo Młoda Kultura 2019-2021"