



W dialogu

Dr Marlena Klus-Grzelak

Inspirujące felietony, czyli powrót do źródeł

Artykuł, który Państwu prezentuję, został zainspirowany felietonem Janusza Korczaka „Oświata”. Podjęte w artykule próby analizy tekstu felietonu i dialogowania „z nim” i „nad nim” stanowią podstawę prezentowanych tu refleksji, dlatego na wstępie pragnę go zacytować.

Janusz Korczak „Oświata”¹

Powiedziałem synowi:

- *Oświata, moje dziecko, jest człowiekowi potrzebna.*

Powiedziałem córce:

- *Oświata, moje dziecko, jest kobiecie także potrzebna.*

Powiedziałem obojgu:

- *Dzieci, uczcie się!*

I ogłosiłem:

„Potrzebna nauczycielka do początków, skromnych wymagań. Tamże pokój z samowarem dla spokojnej osoby albo moralnego mężczyzny”.

Przyszła nauczycielka.

- *Skromnych wymagań?*
- *Tak.*

- *Do początków?*

– *Tak.*

– *Ile?*

– *Dziesięć.*

– *Sześć.*

– *Mało: osiem.*

– *Dużo: siedem?*

– *Dobrze. Od kiedy?*

– *Od jutra.*

I dzieci moje zaczęły się uczyć...

Pierwszy miesiąc: nie zmadrzały jeszcze.

Drugi miesiąc: uciekają od książek.

Trzeci miesiąc: biorą baty.

Czwarty miesiąc: straciły apetyt.

Piąty miesiąc: blade, oczy napuchnięte od płaczu, zgłupiały do cna.

Pięć rubli po siedem rubli równa się trzydzieści pięć rubli...

- *Pozwoli pani, że będę siedział przy lekcji i postucham, czego to pani uczy?...*

– *Bardzo proszę.*

Siadam, słucham.

- *Dzieci weźcie kajety. Napiżemy dyktando.*

Dzieci biorą kajety i piszą dyktando.

– *Zaczynam:*

„Babka patrzy przez lupkę na mapkę. Bąk się złął i uciekł z tąk. Dziecko się maże, bo ojciec każe, aby aptekarze nie byli w barze. Kózka podarta Józce bluzkę. Handel herbatą i haftkami narobił na huśtawce hałasu. Nie wierz, że zwierz mógł spaść z wież. Napij się wódki, mój ty krótki, i siądź do tódki.

¹ Korczak J. *Dzieła 2*, Oficyna wydawnicza Latona, Warszawa 1998, s. 61 - 64. Tekst pochodzi z tomu „Koształki opatki”, zredagowanego przez samego Janusza Korczaka z felietonów ukazujących się na łamach pisma „Kolce”. Tom wydano w 1905 r.

On wsadził lufkę w mufkę i powiedział mrówkę. Powstał krzyk, bo dzieci żądały fig. Kto idzie przez drózkę, spotka strózkę i złamie nóżkę”.

- Dość. Dlaczego: babka?
- Baba.
- Dlaczego: bąk?
- Bąka.
- Dlaczego: maże?
- Nie wiem.
- Jesteś osioł, dureń, idiota, błazen, nieuk: bo mazać. Dlaczego: kózka?
- Koza.
- Dlaczego: wódka?
- Nie wiem.
- Bo: woda.
- A przecież wodą nie można się upić.
- To wszystko jedno. Odmieniaj: babka.
- Babka, babki, babce, babka.
- Znowu nie uważasz, osle, durniu, idioto, błażnie, nieuku. Kogo widzę?
- Nie wiem.
- Jak to nie wiesz?
- Ja panią widzę.

Uderzenie pięścią w stół.

- Kogo widzę? Babkę widzę. Od początku.
- Babka, babki, babce, bab...

Łzy.

- Czego beczysz?
- Bo się boję.
- Mazgajjesteś: babkę, babką, o babce. Nie chce ci się uczyć: babki, babek, babkom. Wyróżniesz na ostatniego ośła: babki, babkami. Świat cię otoczy pogardą: o babkach.

Łzy.

- Powiedźcie mi teraz, co to jest – kózka?
- Zwierzę, proszę pani.
- Kretyn jesteś: nic nie umiesz. A ty co powiesz: co to jest – kózka?
- Ptak, proszę pani.
- Oślica jesteś. Kózka to jest rzeczownik. A co to jest rzeczownik?
- Część mowy.
- Dobrze. Nareszcie wam to zdołałam wbić w tby, osle głowy. Schowajcie kajety. Teraz arytmetyka.

Łzy.

- Już beczycie? Pewien ojciec miał sześciu synów. Razem ci synowie mieli trzysta piętnaście lat. Drugi syn był dwa razy starszy od

pierwszego, trzeci – dwa razy starszy od drugiego, czwarty – dwa razy starszy od trzeciego itd. Ile każdy z synów miał lat? Takie zadania często bywają na egzaminach. Noo?

Przytłaczające milczenie.

- No ile części miał pierwszy syn? Prędeż.
- Części mowy, proszę pani.
- Osioł jesteś. Nic nie umiesz. No, a ty?
- Rzeczownik, proszę pani.
- Oślica jesteś. Pierwszy syn miał jedną część lat. Napiszcie jedynekę. Czego wytrzeszczasz oczy? Nie umiecie jedynekę napisać?

Łzy, tzy, tzy!

- A drugi syn miał dwa razy więcej lat. Więc ile drugi syn miał części?
- Trzy.
- Źle. No, a ty co powiesz?
- Dwie, proszę pani.
- Dobrze. Co się stało? Co ja widzę?
- Babkę, proszę pani.
- Zamiast pleść głupstwa, to byś lepiej nic nie mówiła. Piszcie: dwie części. No dwójkę napiszcie. A dalej cztery, prędeż, osiem, szesnaście i trzydzieści dwa. Teraz trzeba dodać, rozdzielić – i wypadnie, że pierwszy syn miał pięć lat, a najstarszy – sto sześćdziesiąt.
- To można tak długo żyć, proszę pani?
- Do głupich pytań, to ty jesteś jedyny, ale do nauki to ani w ząb. Ja wzięłam tak dla przykładu. Ile jest dwanaście razy dwanaście?
- Trzysta.
- Źle.
- Bo ja to wzięłam tylko dla przykładu.
- Będziesz sobie żarty ze mnie stroił, smarkaczu? Przepisz za karę na jutro cztery stronice z książki. No, a ty co powiesz?

- Jaaa?

- Tak ty. Ile jest dwanaście razy dwanaście?
- Cztery.
- A dwa razy dwa?
- Także cztery.
- Za karę zrobisz na jutro mnożenie: dziewięćdziesiąt dziewięć tysięcy dziewięćdziesiąt dziewięć przez dziewięćdziesiąt dziewięć milionów dziewięćset dziewięćdziesiąt dziewięć tysięcy dziewięćset dziewięćdziesiąt dziewięć.

Nauczycielka wstaje. Dzieci poptakują.

- Widzi pan, co to się trzeba namęczyć, nagać? Aż w gardle zasycha.

- *A tak: babka, babki. A wie pani: babce, kogo widzę? Babkę... że ta nauka: babą o babce... to mi dzieci: babki, babek... do grobu wpędzi: babkom, babkami, o babkach.*
- *A panu się zdaje, że nauka to co? Ja uczę tak jak trzeba. Pan sądzi, że ja – to co?*
- *Chyba rzeczownik, proszę pani.*

Trzasnęła drzwiami i wyszła.

A ja powiedziałem dzieciom:

- *Jeżeli mi się które z was waży wziąć książkę do ręki, to mu kości połamię.*

Bo ja to tak, jak prosty człowiek, ale rozum mam i zmysły zdrowe chyba także.

W procesie dialogowania z tekstem i ze sobą

Janusz Korczak jako wrażliwy dorosły próbował zrozumieć dziecko, jego świat, jego sposób postrzegania i odczuwania rzeczywistości. Uważnie przyglądał się sytuacjom, w których braty udział dzieci. Swoje spostrzeżenia opisywał z wrodzoną sobie wnikliwością, a jego analiza relacji, które dorośli nawiązywali z dziećmi, bywała diagnozą dla rodziców, opiekunów i nauczycieli. Felieton „Oświata” jest tego dobrym przykładem.

Bohaterami felietonu są niewątpliwie dorośli. To oni są podmiotami działań. Pierwszym bohaterem, a zarazem narratorem opowieści jest ojciec dwójki dzieci, który zapragnął je wykształcić i w tym celu znalazł i zatrudnił nauczycielkę. Drugą bohaterką opowieści jest nauczycielka podejmująca się edukacji chłopca i dziewczynki. Na ostatnim planie umieszczone zostały dzieci, a ich perspektywa jest tu najstąbiej zarysowana, chociaż zarówno syn, jak i córka pojawiają się już na początku felietonu jako słuchacze ojcowskich opinii i osoby, względem których podejmowane są ojcowskie decyzje inwestycyjne. Dlatego też są bacznie obserwowane pod kątem robienia postępów w edukacji. W ten sposób działania dzieci stają się tłem, na którym ukazana jest nieudolność pedagogiczna nauczycielki. Jediną aktywnością dzieci staje się postuśzeństwo, czyli wykonywanie poleceń. Tak zdefiniowana aktywność dzieci ma zgadzać się z edukacyjną wizją nauczycielki i ograniczać się do odpowiedzi na pytania i bezrefleksyjnego odtwarzania przekazywa-

nych informacji. A gdy dzieci próbują samodzielnie myśleć, są zastraszone krzykiem, uderzeniem pięścią w stół, obelgami i znieważaniem. Przemoc ze strony dorosłego wywołuje u dzieci tży bezradności, strach, aż w końcu milczące zamknięcie się w sobie. Taka deprywacja potrzeb dziecka wzmacniana przemocą strukturalną, symboliczną i psychiczną uprzedmiotawia dziecko.

Z perspektywy dziecka sytuacja stworzona przez dorosłego staje się opresją, pułapką, z której nie ma wyjścia. Dzieci miotają się w niej, odbijając się od ściany do ściany, próbują dostosować się do wymagań dorosłych, ale nie potrafią. Próbuje się bronić słownie, ale nauczycielka ich nie słucha. Nie reaguje na słowa, nie reaguje na tży, co więcej, jest przekonana, że postępuje prawidłowo.

Ostatecznie interweniuje ojciec dzieci, zwalniając nauczycielkę z wykonywania obowiązków. Niestety likwidując sytuację jednej opresji, powoduje następną sytuację przemocową, grożąc dzieciom połamaniem kości, gdy któreś z nich weźmie książkę do ręki. Nadal nie bierze pod uwagę potrzeb swoich dzieci, traktuje je przedmiotowo, sądząc, że ze strachu będą realizować jego zamysły.

Niejeden współczesny pedagog czy też terapeuta, analizując opisaną wyżej sytuację, dla wyjaśnienia rzeczy odwoła się do kategorii relacji kat – ofiara. Wskaże, jak niszcząca dla rozwoju dziecka jest relacja przemocowa. Zauważy dramatyczne usytuowanie dziecka, które nie zna innego traktowania. Być może sięgnie po wyjaśnienie związane z syndromem sztokholmskim. Pokaże sytuację uzależnienia ofiary od kata, pokaże też przywiązanie ofiary do sprawcy przemocy. Opowie o patologii takiego stanu. Być może nawet będzie wskazywać różne sposoby poradzenia sobie w tej sytuacji. Uczuli dorosłych na procedury ratowania dziecka z opresji.

Nie zmieni to jednak faktu, że we współczesnej interpretacji dziecko nadal będzie traktowane jak obiekt, który trzeba uratować w jego bezradności, stąbości i zagubieniu. Co więcej, ratowanie dziecka traktowane będzie jako przedsięwzięcie szlachetne, a więc godne zaangażowania szlachetnego dorosłego. Szko-puł w tym, że owo ratowanie dziecka bardzo często odbywa się bez zapytania samego dziecka, jaki ratunek

jest mu potrzebny, wszak dziecko nie potrafi wyraźnie powiedzieć, czego potrzebuje. Pomimo upływu stu lat – Korczak napisał felieton około 1900 roku – dorosłym nadal trudno jest wstąpić do świata dziecka.

Pojawia się zatem pytanie: Dlaczego dorosłemu tak trudno jest słuchać, rozmawiać, rozumieć dziecko?

Zaraz po nim rodzą się następne: Dlaczego dialog z dzieckiem jest jeszcze trudniejszy niż dialog z innym dorosłym? Co w nim przeszkadza? Co może w nim pomóc?

Refleksja pierwsza: o rozumieniu dzieciństwa i dziecka...

Odpowiedź na postawione wyżej pytania zacznę od przytoczenia wypowiedzi młodych ludzi, gimnazjalistów i studentów pierwszego roku pedagogiki, którzy pracowali razem ze mną w sekcji młodzieżowej V Konferencji Pedagogiki Dialogu nad tematem „Postrzeganie dziecka przez dorosłych we współczesnym świecie”.

Perspektywa dziecka, bliska jeszcze doświadczeniom młodzieży, była rekonstruowana z perspektywy własnych odczuć i przywoływanych wspomnień. Taki mentalny powrót do dzieciństwa okazał się – nawet dla bardzo młodych ludzi – bardzo trudny i co chwila tracili oni z oczu perspektywę dziecka na rzecz perspektywy osoby patrzącej na dziecko z góry. Przy czym biorący udział w ćwiczeniu i dyskusji studenci pedagogiki oraz opiekunowie, nauczyciele młodzieży gimnazjalnej, często wygłaszali swoje kwestie w poetyce pogadanki dydaktycznej na temat powinności dorosłych wobec dziecka. Gimnazjaliści zaś mówili mało, ale ich wypowiedzi były konkretne i rzeczowe.

Ostatecznie kategorię „dziecko” omówiono w trzech głównych aspektach: procesów rozwojowych, ról społecznych i generowanej przez dorosłego subiektywnej wizji dzieciństwa i samego dziecka.

Pierwszy aspekt związany jest ze sformułowaniami dotyczącymi rozumienia dziecka jako kogoś podlegającego procesom rozwojowym, tj. procesom wchodzenia w grupę społeczną, problemom

ze znalezieniem akceptacji, intensywności przeżywanych emocji, idealizmowi młodzieńczemu.

Drugi aspekt opisują słowa wskazujące na role, jakie dziecko może spełniać w społeczeństwie, np. uczeń, sierota społeczna.

Trzeci ukazuje dziecko z perspektywy dorosłego, rodzica, opiekuna nadającego własne, subiektywne znaczenie dzieciństwu.

Bywa też, że dziecko jest rozumiane jako towarzysz dla rodzica, osoba, o którą trzeba się troszczyć lub utrzymywać z nią kontakt, relacje. Dziecko w tej sytuacji jest rozumiane jako uczestnik relacji komunikacyjnej.

Zdarza się czasem, że dziecko jest ukazywane jako źródło problemu dorosłych, czyli studnia bez dna, szantażysta, manipulator, roszczeniowy odbiorca usług.

Pojawiają się też głosy opisujące dziecko jako marionetkę, pionek, masę do urobienia, produkt w fabryce, robot, kalkę rodziców, realizatora niespełnionych ambicji rodziców.

Trzeba zauważyć, że wizja dziecka roszczeniowego i będącego gliną w ręku dorosłego przeważa. Mniej liczną grupą ujawnionych sposobów postrzegania dziecka i dzieciństwa była grupa romantyczna. Najmniejsza grupa zaś opisywała dziecko i dzieciństwo w perspektywie komunikacyjnej.

Podsumowując, można zauważyć, że dziecko rzadko jest przez dorosłych traktowane jako partner komunikacji. Częściej jest postrzegane w perspektywie romantycznego zachwyty nad dzieciństwem. Najczęściej jednak jest odczytywane jako problem lub ktoś, kogo trzeba formować.

Refleksja druga: o komunikacji i barierach komunikacyjnych

W klasycznej teorii komunikacji² akt komunikacji posiada następującą strukturę: nadawca (który we

² Baney J. *Komunikacja interpersonalna*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.

właściwy sobie sposób formułuje, koduje i nadaje komunikat za pomocą określonego kanału) – sam komunikat – odbiorca (który odkodowuje i próbuje zrozumieć wysłany do niego komunikat).

Zarówno proces kodowania, jak i odkodowywania komunikatu jest uzależniony od specyfiki indywidualnych predyspozycji i doświadczeń nadawcy i odbiorcy. Aby komunikat mógł być odczytany przez odbiorcę, jego nadawca musi znać lub przynajmniej szacować możliwości komunikacyjne odbiorcy. Bardzo często jest tak, że nadawca nie zna dobrze odbiorcy, generuje natomiast swoje wyobrażenie jego możliwości komunikacyjnych. Tak wykreowana wizja staje się założeniem, które leży u podstaw wszelkich aktów komunikacyjnych. I tak subiektywny obraz staje się fundamentem zawarcia, trwania i rozwoju relacji człowieka z człowiekiem.

Jeżeli zatem większość młodych ludzi postrzega dzieci jako istoty roszczeniowe czy też jako tworzywo do uformowania, to komunikując się z dziećmi, próbuje budować porozumienie z pozycji dorosłego, który jest powołany do zaspokajania licznych potrzeb dziecka lub też kształtowania jego osobowości. Takie założenia utrudniają autentyczną komunikację dorosłego z dzieckiem, a nawet czynią ją niemożliwą. W tej sytuacji dorosły nie jest w stanie odebrać dziecięcych komunikatów, które nie wpisują się w prezentowaną przez niego wizję lub próbują ją zmienić. Wysyłając komunikaty, dorosły zakłada, że dziecko nie jest w stanie odebrać komunikatów innych niż zgodne z prezentowaną przez dorosłego koncepcją. Tak powstają bariery komunikacyjne, które przeszkadzają w porozumiewaniu się, a ostatecznie powodują zerwanie kontaktu komunikacyjnego.

Często pojawiającą się komunikacyjną barierą interpretacyjną bywa przekonanie, że dziecko w swoim stanie rozwoju intelektualnego nie jest w stanie zrozumieć tego, o czym dorosły mówi. Dorosły, chcąc być zrozumiałym, infantylizuje przekaz, ogranicza go lub pomija informacje, które

jego zdaniem nie są przeznaczone dla dziecka. Wystuchując komunikatów formułowanych przez dziecko, dorosły nie szuka w nich sensu czy istoty, zakładając, że w dziecięcej „paplaninie” ich nie ma. Nie jest wtedy skłonny do aktywnego słuchania, parafrazowania wypowiedzi dziecka, uważnego odczytywania mowy ciała, wspierania w poszukiwaniu rozwiązania dziecięcych problemów, zrozumienia, o czym jest mowa.

Innym rodzajem barier komunikacyjnych pojawiających się pomiędzy dorosłym a dzieckiem są bariery wynikające z różnic w ekspresji uczuć i emocji. Dziecko autentycznie i bezkrytycznie wyraża swój stan emocjonalny w różnych formach, chociaż nie potrafi go nazwać i opisać

słowa. Dorosły, częściej niż dziecko, potrafi nazwać i świadomie przeżywać swój stan emocjonalny, chociaż nie jest to umiejętność powszechna, potrafi również uczucia i emocje powściągać, ukrywać i maskować. Dzięki pełnej socjalizacji nauczył się reagować na to, co go spotyka w rela-

cjach z innymi, w sposób schematyczny czy stereotypowy. To utrudnia odczytywanie mowy ciała i całego przekazu komunikacyjnego, nie tylko dziecku, ale dziecku przede wszystkim, gdyż dziecko odbiera przekaz emocjonalny, bazując na odczytywaniu mowy ciała. Nieczytelna mowa ciała dorosłego zaburza więc autentyczność przekazu, budzi podejrzenia, że coś jest ukrywane lub zafatшовane, nadweręża zaufanie, a tym samym utrudnia swobodny przepływ emocji. Nadto dorosłość i związane z nią, bogatsze niż u dzieci, doświadczenia – i te pozytywne, i te negatywne – zwiększają też ostrożność emocjonalną przed odstonięciem siebie wobec innych ludzi.

Reasumując, trzeba zauważyć, że posiadanie określonych nastawień intelektualnych i emocjonalnych w komunikacji dorosły – dziecko blokuje przekaz i jego odbiór tak w sferze intelektualnej, emocjonalnej, jak i w sferze współprzebywania.

posiadanie określonych nastawień intelektualnych i emocjonalnych w komunikacji dorosły – dziecko blokuje przekaz i jego odbiór

Refleksja trzecia: o współprzebywaniu...

Do autentycznego, otwartego, partnerskiego porozumiewania się w relacji z drugim człowiekiem w formie dialogu potrzebne jest znalezienie dogodnego miejsca w czasie i przestrzeni. Potrzebna jest cisza, wspólnie spędzany czas, wspólne tematy do rozmowy, wspólny świat. W relacji dorosły-dziecko często brakuje takiej przestrzeni.

Dorosły jest duży, włada przestrzenią, którą urzęduje po swojemu, dopasowuje do realizacji swoich potrzeb, często nawet przestrzeń przeznaczoną dla dzieci, organizując ją po swojemu. Przebywanie dorosłego i dziecka we wspólnej przestrzeni wydaje się jeszcze trudniejsze, gdy uwzględnimy fakt, że dziecko, chociaż mniejsze i niepozorne, jest ekspansywne ruchowo i emocjonalnie. Wypełnia przestrzeń swoją energią, potrafi zmienić jej układ, wprowadzić własne elementy, które zdaniem dorosłego nie harmonizują z resztą otoczenia, są chaotyczne i niczemu nie służą. Dziecko hałasuje i robi bałagan. Ponadto dziecko potrzebuje, zdaniem dorosłych, specjalnie przygotowanej dla niego przestrzeni.

W XXI wieku dla dzieci jest przygotowywana bezpieczna specjalna przestrzeń. W domu jest to pokój dziecięcy. Publicznie są to szkoły, przedszkola, place zabaw dla dzieci. Dziecko czasem nie może grać w piłkę przed domem, w którym mieszka, ze względu na zakaz ustawiony przez dorosłego, czasem ze względu na płoty, ogrodzenia i inne elementy infrastruktury, które uniemożliwiają dziecku korzystanie z publicznej przestrzeni w sposób mu właściwy, a czasem ze względu na niedbałość dorosłego, który nie zapewni dziecku bezpiecznego funkcjonowania we wspólnej przestrzeni. W ten sposób następuje ograniczenie przestrzeni fizycznej, w której dziecko mogłoby się czuć bezpiecznie i którą dorosły mógłby uznać za bezpieczną dla dziecka, a co za tym idzie, pozwoliłoby mu w niej przebywać.

trzeba zadbać o współprzebywanie dorosłego i dziecka w tych samyh okolicznościach, w tej samej przestrzeni i w tym samym czasie

Przestrzenią spełniającą te wymogi wydaje się pokój dziecięcy, ale pod warunkiem, że nie ma w nim urządzeń umożliwiających nieograniczony dostęp do Internetu, i placówki edukacyjne. I tak dziecko bezpieczne większość swojego wolnego czasu spędza w swoim pokoju, w swoim towarzystwie, ze swoimi zabawkami i urządzeniami elektronicznymi lub pod nadzorem dorosłego zatrudnionego do pracy z dzieckiem.

Współprzebywanie dziecka i dorosłego we wspólnej przestrzeni nie jest dziś oczywiste. Rodzic pracuje, realizuje ważne obowiązki domowe, potrzebuje czasu dla siebie i z przeznaczeniem czasu dla dziecka bywa różnie. Opiekun czy nauczyciel w instytucji edukacyjnej dba o realizację podstawy programowej, planu wychowawczego, projektu edukacyjnego, a na

bycie w relacji z dzieckiem często nie znajduje czasu, wszak pod opieką ma liczną grupę dzieci.

W takich okolicznościach potrzebna jest inicjatywa zaplanowanego, celowego spotkania się twarzą w twarz nie przez przypadek w drodze do swojego kąta czy zadania, ale by być razem w kontakcie, w dialogu. Trzeba tworzyć specjalne warunki do robienia czegoś razem, co pogłębi kontakt, relację. Tu potrzebny jest wysiłek. Kto ma go inicjować? Kto podejmować? Kto ma nawiązywać i podtrzymywać relacje? Tworzyć miejsce na wspólne spotkania? Kto ma szukać czasu na bycie razem? Odpowiedź wydaje się oczywista z pedagogicznego punktu widzenia. To dorosły wychowawca jest tym, który powinien czuć potrzebę i potrafić planować i realizować wspólne działania.

A zatem, myśląc o dialogowych relacjach dorosłego i dziecka, trzeba zadbać o współprzebywanie dorosłego i dziecka w tych samych okolicznościach, w tej samej przestrzeni i w tym samym czasie, na tych samych zasadach i prawach.

Troska o bycie razem to jednak zbyt mało, to nie wystarczy.

Refleksja czwarta: o uznaniu godności i trosce o uważne i otwarte rozumienie...

Następnym krokiem na drodze ku nawiązaniu porozumienia będzie uszanowanie dziecka jako osoby³, która bez względu na wiek i stan psychiczno-fizyczny pozostaje w równej dorostemu, niezbywalnej godności i potencjale duchowym. Przynależna człowiekowi godność, bez względu na źródła, w jakich jej upatrujemy, wymaga w tej sytuacji poszanowania bez rozróżniania okoliczności i uwarunkowań życiowych. W relacji osobowej trzeba szanować prawo każdego człowieka, dziecka również, do własnego zdania, do przeżywania emocji i uczuć w sposób sobie właściwy, do uczenia się na własnych błędach, do zaspokajania potrzeb, do rozwijania potencjałów i zdolności, do podejmowania własnych decyzji, do posiadania wizji własnego życia i własnej szczęśliwości.

Taka postawa wymaga wrażliwości intelektualnej, emocjonalnej i moralnej w relacji z dzieckiem, a to wiąże się bezpośrednio z koniecznością podejmowania prób rozumienia go. Ciągłe próby otwarte i uważnego rozumienia dziecka będą związane z poszerzeniem horyzontu dorostego przez uwzględnienie perspektywy dziecka i jego punktu widzenia, jak tego chcieli pedagodzy hermeneutyczni.

Być uważnym w rozumieniu, to znaczy być pełnym uwagi, być baczny obserwatozem, który potrafi skierować swoją uwagę na obszar rzeczywistości poddanej oglądowi. Uwaga, będąc dyspozycją psychiczną związaną z koncentracją myśli lub postrzeżeń na jakimś przedmiocie, fakcie czy przeżyciu, może być skupiona tylko w wyniku świadomego aktu woli⁴. Dorosty, który jest uważny na dziecko traktowane jak podmiot posiadający własną

³ Buda S. *W kierunku indywidualności osoby*, Logos i Ethos [nr] 1(045/046) 2014, s. 7-19.

⁴ *Słownik języka polskiego* z cyklu Akademia Języka Polskiego, t. 2, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 686.

perspektywę rozumienia świata i siebie w tym świecie, w relacji z dzieckiem powinien kierować swoją uwagę ku niemu, ku jego sprawom i jego rozumieniu tych spraw. Konieczna jest zatem przychylna akceptacja, aktywne słuchanie, wspieranie w trudach pokonywania trudności i rozwiązywania problemów.

Być otwartym w rozumieniu, to być szczerym, prostolinijnym, gotowym na przyjęcie i zaakceptowanie czegoś nowego. Być otwartym to być niczym nieograniczonym w rozumieniu siebie

i innych⁵. Z jednej strony bycie otwartym wskazuje na brak ograniczeń, uprzedzeń, stereotypów i schematów związanych z akceptacją inności jako pewnej wartości będącej przejawem różnorodności życia. Z drugiej strony bycie otwartym wiąże się z byciem gotowym na ukazanie się w prawdzie, na odstąpienie swoich

trzeba zadbać o współprzebywanie dorostego i dziecka w tych samych okolicznościach, w tej samej przestrzeni i w tym samym czasie

myśli, uczuć czy zamiarów, na autentyczne zaproszenie innego do relacji twarzą w twarz, bez pośredników, zamienników i unikania. Otwartość dorostego w relacji z dzieckiem będzie polegała na autentycznej, bez uprzedzeń gotowości do zaakceptowania dziecka takiego, jakim ono jest w sferze intelektu, emocji i działania. Równocześnie w tej sytuacji autentyczność musi polegać na odstąpieniu się dorostego i zaproszeniu dziecka, jak to pisze T. Gadacz, *do swojego domu*⁶, by dzielić się sobą w dialogu. Pokazując siebie jako człowieka nie tylko dorostego, mądrzejszego, prawego, silnego, doskonalącego się, ale także tego, który był i nadal w głębi swojej psychiki nosi w sobie dziecko, opiekun może zbliżyć się do rozumienia tego, co jest udziałem dziecka.

E. Berne⁷ zauważa, że człowiek w relacjach wchodzi w komunikację z innymi ludźmi na

⁵ Op. cit., s. 352

⁶ Gadacz T. *Wychowanie jako spotkanie osób* [w:] Dąbrowa E., Janikowska D. [red.] *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, APS, Warszawa 2008, s. 20-25.

⁷ Berne E. *W co grają ludzie: psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

trzech różnych poziomach transakcyjnych, takich jak wewnętrzne dziecko, wewnętrzny rodzic i wewnętrzny dorosły. Zachęcając do komunikacji komplementarnej związanej z dopasowaniem się do partnera komunikacji, który w rozważanym przypadku jest dzieckiem, sugeruje przyjmowanie pozycji wewnętrznego dziecka, jeżeli pragnie się nawiązać z rozmówcą kontakt oparty na wspólnocie przeżyć, a nie tylko budowany z pozycji rodzica czy dorosłego. Przynajmniej jednocześnie, że relacja wewnętrzne dziecko – wewnętrzny troskliwy rodzic może przynieść bardzo dobre rezultaty komunikacyjne, gdy dorosły pragnie dać dziecku wsparcie i poczucie bezpieczeństwa.

Jednak dopiero relacje typu wewnętrzne dziecko – wewnętrzne dziecko pozwalają na budowanie wspólnoty przeżyć, a dzieje się to dzięki przyzwoleniu na wspólną zabawę, śmiech, wcielanie się w role, gry według nierealnych czy niecodziennych reguł, spontaniczność, utratę poczucia czasu, aktywność dla samej aktywności, nieograniczoną ciekawość świata. Dla dziecka to działania naturalne, dla dorosłego to aktywność, na którą musi sobie dać przyzwolenie czasem wbrew konwenansom i zwyczajom. Dorosły musi tu przyzwolić na uznanie i ujawnienie w sobie dziecka, a to nie jest łatwe. Dla dorosłego ryzykowne wydają się działania ujawniające nieograniczoną radość życia, które nie budują dystansu, pozbawiają piedestału, uczłowieczają w oczach dziecka niedościgniony ideał.

Zachęcanie dorosłych rodziców do bliskiego kontaktu z dzieckiem wydaje się w XXI wieku wskazane. Nad tym, czy warto taki kontakt inicjować w instytucjach edukacyjnych, trzeba dziś pomyśleć.

Jeśli dorosły pracujący z dziećmi zdecyduje się ujawnić swoim podopiecznym swoje wewnętrzne dziecko, będzie miał szansę zbliżyć się do świata dziecka nie tylko poprzez obserwacje jego zachowań, ale także poprzez aktywne uczestnictwo w jego życiu.

Trzeba zacząć o tym myśleć i o tym rozmawiać...

Takie współprzebywanie dziecka i dorosłego może stać się we współczesnym świecie, pełnym pośpiechu i braku czasu, szansą na wyjście ku sobie i autentyczny kontakt. I nie chodzi tu o jednostronne eksplorowanie świata dziecka przez dorosłego, kiedy to rodzic czy opiekun szuka obiektywnej prawdy o dziecku, a co gorsze, próbuje swoje obserwacje wykorzystać dla zyskania przewagi nad dzieckiem, np. w celu skutecznego ukarania go. Chodzi tu o partnerskie, dialogowe relacje, których

można nauczyć się tylko będąc w partnerskim, dialogowym kontakcie z innym człowiekiem.

Czy warto uczyć dzieci wchodzenia w takie relacje? Kto ma ich tego uczyć: rodzic czy nauczyciel? Czy nauczyciel ma szansę

zrealizować kolejne trudne zadanie? Trzeba zacząć to rozważać.

Moje myślenie o tej sprawie wiąże się z takimi kategoriami, jak: zagrożenie instrumentalizacją relacji międzyludzkich i wyuczoną bezradnością, budowanie kompetencji miękkich, podmiotowość i dialog w wychowaniu.

Trzeba zacząć o tym mówić, uwzględniając kontekst praktyki edukacyjnej.

Marlena Grzelak-Klus jest adiunktem w Katedrze Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Współorganizator Konferencji Pedagogiki Dialogu, zawodowo zainteresowana dialogiem, porozumiewaniem się, kształceniem i rozwojem nauczycieli oraz jakością kształcenia. Matka czwórki dzieci.