

Agnieszka Gabriel, Mateusz Greń-Cyganek

Mów mi po imieniu!

Dzieci o języku uznania. Propozycja warsztatu

Recenzja

dr hab. Małgorzata Michel prof. UJ

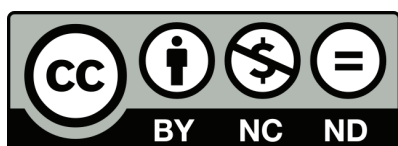
Redakcja i korekta:

Judyta Cyganek - Greń

Projekt graficzny:

Katarzyna Bąk

ISBN 978-83-970481-1-9



Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

Treść licencji dostępna jest na stronie:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pl>

Publikacja powstała w 2023 r. w ramach projektu realizowanego przez Margines, we współpracy z Forum Darczyńców, dzięki wsparciu Fundacji BNP Paribas



Dziękujemy wszystkim osobom, które służyły zespołowi radą, z którymi mogliśmy konsultować nasze pomysły i które nas inspirowały. Szczególnie dziękujemy dr. hab. Małgorzacie Michel prof. UJ za wsparcie zespołu przygotowującego scenariusz warsztatów oraz niniejszą publikację, a także za recenzję, która stanowi jej ważny element. Dr. Aleksandrze Zalewskiej-Królak dziękujemy za wsparcie wiedzą i doświadczeniem w zakresie organizacji warsztatów i analizy zdobytych danych. W nadaniu publikacji ostatecznego kształtu pomogły nam Katarzyna Bąk, twórczyni oprawy graficznej, oraz Judyta Cyganek - Greń, wnikliwa redaktorka naszego tekstu. Bardzo dziękujemy również za Wasze wsparcie!

Dziękujemy również organizacjom i instytucjom, które umożliwiły nam spotkania z dziećmi i uczestniczyły w procesie realizacji warsztatów. Bez Was ten projekt by nie istniał!

Doświadczanie innego pozwala mi zrozumieć
mój własny świat, który konstytuuje się
we wzajemności porozumienia z innymi.

Dzięki rozumieniu innego rozumiem siebie -
to bardzo ważny efekt narracyjnych badań
pedagogicznych.

M. Nowak-Dziemianowicz, s. 94

Wprowadzenie

Wyobraźmy sobie kilka następujących sytuacji.

Negocjujemy stawkę w nowej pracy, mamy do zaoferowania know-how, doświadczenie i wysokie wykształcenie. Oczekujemy więc odpowiedniej stawki, to oczywiste. „Nie przesadzaj, dobrze? Dramatyzujesz. Idź już”. Czy to jest odpowiedź od potencjalnego pracodawcy, która mieści się w naszej głowie? To bardzo wyolbrzymiony przykład, zejdźmy więc na ziemię. Wyobraźmy sobie, że prosimy lekarza o receptę na środki przeciwbólowe z powodu niewyjaśnionego bólu pleców. W odpowiedzi słyszymy: „no chyba zgłupiałeś(-aś), widzę, że cię tak bardzo nie boli”.

Inny przykład? Proszę bardzo. Wybieramy się do salonu fryzjerskiego, oczekując konkretnej fryzury, umycia i wysuszenia włosów, ale fryzjer, zamiast wykonać strzyżenie, o które prosiliśmy, obcina nam włosy, jak chce. Gdy wyrażamy nasze niezadowolenie, stylistka mówi: „przestań marudzić i nie zachowuj się jak dziecko”. Czy w takiej sytuacji wróciłibyśmy do tego salonu?

Dzieci codziennie słyszą takie komunikaty.

Podczas wielu lat pracy z dziećmi zrozumieliśmy, że dorosłość, mimo wielu mankamentów, ma dużą zaletę – łatwiej stawiać granice. Jeśli usługodawca nam nie będzie odpowiadał, możemy go zmienić. Jeśli pracodawca potraktuje nas źle, możemy zgłosić go do odpowiedniej instytucji kontroli. A dziecko? Z naszego punktu widzenia traktowane jest ono inaczej. Powiedzenie do dziecka „nie przesadzaj”, „dramatyzujesz”, „idź już”, „chyba zgłupiałeś”, „rób, co każe”, „dzieci głosu nie mają” już tak bardzo nie razi, jak powiedzenie tych słów do osoby dorosłej.

Różnica pomiędzy dorosłymi a dziećmi polega na tym, że dziecko ma ograniczone możliwości reakcji, bo od razu staje się w opinii dorosłych niegrzeczne, choć często grzecznym być nie może, bo nikt mu nie wyjaśnił, co to znaczy. My, dorośli, możemy być niegrzeczni to chyba nasz największy przywilej. Możemy wyrobić sobie odpowiedni status majątkowy, naukowy, polityczny, społeczny i wtedy o wiele więcej nam się wybacza. **To jest to, co nam, osobom, które napisały ten tekst, nie odpowiada i co zaprowadziło nas na Margines.** To fundacja, w której chcemy promować różnorodność, jako indywidualną cechę, którą należy zauważać, doceniać i wspierać w praktyce życia społecznego. Dostrzeżenie i docenienie różnorodności powinny być fundamentami poszanowania praw człowieka i praw dziecka bez żadnych wyjątków.

Chcąc realizować misję fundacji, nawiązaliśmy współpracę z Agatą Tomaszewską, która zainspirowała powstanie poradnika w formie antysłowniczka, czyli zestawu zwrotów, jakimi nie należy posługiwać się, mówiąc o dzieciach. Zaangażowała do tego projektu grupy eksperckie, do których zaprosiła badaczki i badaczy, osoby reprezentujące organizacje pozarządowe, instytucje publiczne i biznesowe. Jednak w gronie doświadczonych eksper-

pojęcie „język uznania” wprowadziła dr hab. Małgorzata Michel prof. UJ podczas pracy nad recenzją partycypacyjną publikacji Mów mi po imieniu dzieci o języku uznania. Propozycja warsztat

ANTYSŁOWNICZEK
skanuj KOD QR



mów mi po imieniu

tów(-ek) brakowało tego kogoś. Tym kimś okazały się Dzieci. Wielka litera „D” to nie błąd, bo mówiąc o dzieciach, mówimy o konkretnych osobach, z którymi spotkaliśmy się wielokrotnie, by skonsultować kulturę języka i zebrać materiały do poradnika. Nie używamy ich imion, bo obiecaliśmy im anonimowość, ale dziękujemy im z całego serca za zaufanie, poświęcony czas, współpracę i naukę, jaką od nich otrzymaliśmy.

Zaprosiliśmy do współpracy **Dzieci w roli specjalistów(-ek) w** dziedzinie języka, którym dorośli posługują się, zwracając się do nich i mówiąc o nich. Stworzyliśmy scenariusz stanowiący przedmiot niniejszego artykułu, a także przeprowadziliśmy warsztaty realizowane zgodnie z nim. Najpierw, w latach 2021 – 2022 były to warsztaty testowe, kiedy z grupami sprawdzaliśmy efektywność ćwiczeń, a następnie, w 2023 roku, dzięki wsparciu Fundacji BNP Paribas, przeprowadziliśmy warsztaty w wielu miastach Śląska, Lubelszczyzny i województwa łódzkiego, dzięki którym mógł powstać pomocnik „Mówcie do nas po imieniu”. Komunikacja z dziećmi i o dzieciach.

Państwu oddajemy scenariusz warsztatów, który jest nie tylko narzędziem do badania opinii dzieci o języku, jakim dorośli się do nich zwracają i opisującym je. Scenariusz ten służy również budowaniu relacji z dziećmi, diagnozie grupy, integracji i wzajemnemu poznaniu. Wspiera naukę rozwoju językowego, umiejętności dyskusowania i wyrażania własnych opinii. Poniższy tekst to zbiór naszych doświadczeń i opis konkretnego warsztatu, które będą dla Państwa pomocne.

Małgorzata Michel, opierając się na badaniach Katarzyny Górniak, podkreśla istnienie języka poprawności politycznej, który współgra z językiem oficjalnym.

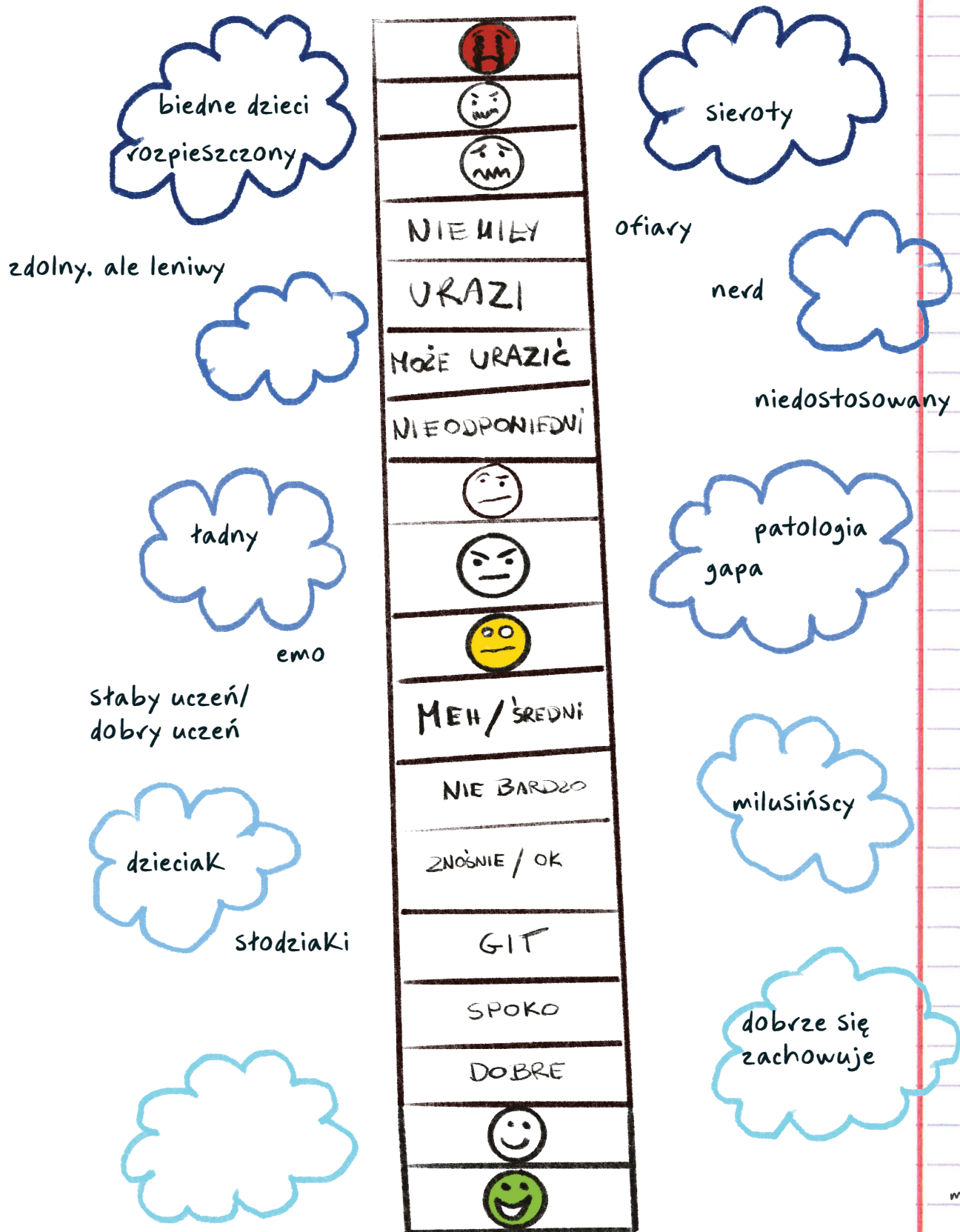
W badanych przez Katarzynę Górniak narracjach pracowników organizacji dobroczynnych (Górniak 2013) można wyodrębnić język poprawności politycznej, kompatybilny z pojęciami pojawiającymi się w dokumentach oficjalnych, czego przykładem są terminy: „zagrożenie wykluczeniem”, „środowisko defaworyzowane”, „rodziny mające niskie dochody”, „trudne środowiska”, „osoby w kryzysie”. Dostyc często jednak, szczególnie w wypowiedziach nasączonych emocjami, stosowany jest język naznaczający i stygmatyzujący, oznaczający pejoratywną reakcję na zjawisko wykluczenia.

M. Michel, 2016, s. 77

W tym właśnie kontekście pierwszy raz zadaliśmy sobie pytanie, czy słowa używane w „dobrym celu”, np. w projektach na rzecz dzieci, programach aktywizacji i politykach miejskich, a także w mediach czy przepisach prawa, nie stygmatyzują dzieci lub ich nie infantylizują, obrażają czy sprowadzają do niższej pozycji.

Na naszych warsztatach Dzieci skupiały się na języku kierowanym do nich. Dlatego przedstawiamy propozycję warsztatów z grupami, z którymi pracujecie Państwo na co dzień. Jest to warsztat skierowany do osób, które prowadzą systematyczną pracę z grupą, np. w klasach, placówkach wsparcia dziennego, świetlicach socjoterapeutycznych,

w projektach streetworkerskich, drużynach harcerskich i innych. Dajemy Państwu scenariusz stanowiący potencjał do rozwijania Waszych pomysłów, a więc projekt niezamknięty. Naszą ideą jest odgrywanie roli rzeczników(-czek) w zakresie tworzenia i szerzenia wśród dzieci języka włączającego, równościowego, takiego, który docenia różnorodność – języka uznania. Chcemy również zaprosić do tej roli osoby, które mają kompetencje w zakresie pracy z dziećmi, mają wykształcenie pedagogiczne oraz doświadczenie budowania relacji z grupą. Fundamentem działań tych osób musi być znajomość i zrozumienie praw dziecka.



Twórcy i osoby zaangażowane w projekt

Agnieszka Gabriel, animatorka społeczno - kulturowa, doktorantka Uniwersytetu Jagiellońskiego. Posiada prawie 20-letnie doświadczenie w pracy z dzieckiem, w tym głównie w zakresie edukacji kulturalnej oraz w pracy na ulicy. Swoje doświadczenie pracy edukator-ki, oraz streetworkerki łączy w prowadzeniu działań edukacyjnych na ulicy, między innymi przy Szkole Mobilnej. Interesuje się działalnością w zakresie wzmacniania pozycji dziecka jako osoby eksperckiej w zakresie tematów dotyczących jego samego i partycypacją dzieci w badaniach naukowych. Członkini zarządu fundacji Margines, koordynatorka wielu projektów społecznych.

Mateusz Greń-Cyganek, pedagog specjalny, superwizor kompetencji kluczowych w systemach edukacji. Od 2013 roku nieprzerwanie pracuje z dziećmi i rodziną, wspierając system we wspólnej pracy wychowawczej i edukacyjnej. Swoje doświadczenie zdobywał pracując z dziećmi i rodzinami zagrożonymi wykluczeniem społecznym jako diagnosta, rekruter, streetworker i pedagog, oraz z uczniami w prywatnych placówkach edukacyjnych. Współwłaściciel fundacji Margines działającej na rzecz wykluczenia edukacyjnego. Dyrektor Niepublicznego Przedszkola "Solantis" w Świętochłowicach. Ekspert Polskiego Towarzystwa Informatycznego w zakresie kompetencji kluczowych. Autor i współautor artykułów w czasopismach metodycznych, artykułów naukowych, monografii poświęconych edukacji alternatywnej. Autor i organizator rodzinnych programów edukacyjno-terapeutycznych.

Małgorzata Michel, profesor nadzwyczajny doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagożka resocjalizacyjna, mediator, streetworkerka, działaczka społeczna, aktywistka lokalna. Na co dzień pracuje na Uniwersytecie Jagiellońskim, prowadzi Koło Naukowe Pedagogów Resocjalizacyjnych. Badaczka aktywności gangów młodzieżowych i dzieci na ulicy w nurcie Urban Studies. Autorka wielu szkoleń z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych skierowanych do nauczycieli, pedagogów, wychowawców, pracowników socjalnych, rodziców i młodzieży. Ma na koncie trzy książki dotyczące lokalnego systemu profilaktyki i resocjalizacji nieletnich, streetworkingu oraz gangów młodzieżowych, m. in. „Lokalny system Profilaktyki społecznej i resocjalizacji nieletnich” (Wyd. Pedagogium 2013), „Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna” (Wyd. UJ 2016). Autorka kilkudziesięciu artykułów z zakresu przestępczości nieletnich, grup pseudokibiców i gangów młodzieżowych, bezpieczeństwa lokalnego w kontekście aktywności młodzieży. Współpracuje jako ekspertka z organizacjami pozarządowymi i streetworkerami i działającymi na rzecz bezpieczeństwa, m. in. Instytut Bezpieczeństwa Społecznego, Federacja Organizacji Streetworkerskich. Absolwentka warsztatów: „Building resilience” organizowanych przez Cohen- Harris Resilience Center Association for Children at Risk. W maju 2023 roku jako stypendystka kobiecej organizacji kolarskiej odbyła wyprawę rowerową po niewidzialnej Polsce, której celem było dotarcie do przestrzeni wykluczonych, w których przebywają dzieci ulicy. Efektem wyprawy było m.in. zebranie materiału badawczego dotyczącego aktywności tych dzieci oraz pracujących z nimi pedagogów.

Agata Tomaszewska, pomysłodawczyni poradniczka o tym jak mówić i pisać o dzieciach i młodzieży oraz koordynatorka procesu, którego fundamentem był warsztat opisany w niniejszej publikacji. Agata w sektorze społecznym działa od 2004 roku, w obszarach takich jak edukacja, integracja społeczna, ochrona wielokulturowego dziedzictwa czy wzmacnianie sektora NGO w Polsce.

Margines, fundacja założona w 2019 roku w celu działania na rzecz dzieci i młodzieży. Prowadzona przez Agnieszkę Gabriel i Mateusza Grenia-Cyganka. Realizuje liczne projekty, w tym powstanie poradnika o tym jak mówić o dzieciach i młodzieży, pisanego w oparciu o warsztat będący przedmiotem niniejszego tekstu.

Swoje propozycje do antystówniczka przekazali nam:

Antonina Bojanowska, Justyna Duriasz-Bułhak, Agnieszka Gabriel, Mateusz Greń-Cygank, Magdalena Kocejko, Łucja Kornaszewska, Joanna Luberadzka-Gruca, Agnieszka Maszewska, Kamila Olejek, Sławomir Piwowarczyk, Zofia Sapijaszka, Joanna Srebnicka, Magdalena Szafranek, Agata Tomaszewska

Scenariusz konsultowały: dr Agata Hącia, dr hab. Justyna Deszcz-Tryhubczak prof. UW, dr hab. Ewa Maciejewska-Mroczek, Agnieszka Maszewska (Fundacja Rejs Odkrywców)

Zapraszamy do
dzielenia się z nami
Waszym doświadczeniem
pod adresem
mailowym:
fmargines@gmail.com



„Mów mi po imieniu” dzieci o języku uznania. Recenzja

Dr hab. Małgorzata Michel, prof. UJ

W życiu publicznym, jak i w refleksji naukowej ostatnimi czasy dominuje temat języka. Wiele osób, zarówno badaczek, jak i badaczy opinii publicznej, publicystek i publicystów, dziennikarek i dziennikarzy, językoznawczyń i językoznawców, lecz również socjolożek i socjologów, pedagożek i pedagogów, naukowczyń i naukowców podejmuje się refleksji na temat tego, jakim językiem opisywać rzeczywistość i nowe w niej zjawiska, jak poprzez język podążać za zmianami społecznymi, jakiego języka używać, aby nie wykluczać, czym jest język nienawiści i jak poprzez język przeciwdziałać negatywnym zjawiskom. Nowe fenomeny i procesy wymagają również nowego języka. Tym samym język jest dynamiczny i ewoluuje. Z pewnością ma to związek z dynamiką przemian na gruncie społeczno- kulturowym i cywilizacyjnym. Te z kolei odznaczają swój ślad w wielu obszarach życia. Za wspomnianymi zmianami idą również te na płaszczyźnie mentalnej i świadomościowej zarówno pojedynczych osób, jak i całych grup. Innymi słowy, szybko zmieniająca się rzeczywistość generuje potrzebę stworzenia stosownego języka, który byłby adekwatny i oddałby jej istotę. W potrzebę tę wpisują się również dyrektywy, zasady i imperatywy charakterystyczne dla współczesności, jak choćby polityczna poprawność czy wystrzeżenie się mowy nienawiści.

Wyraźnie na gruncie języka zaznacza się trend, aby działać inkluzyjnie, przeciwdziałać procesowi naznaczania i piętnowania poprzez język oraz zapobiegać marginalizacji prowadzącej do wykluczenia. Również do refleksji naukowej związanej z naukami społecznymi, w tym do pedagogiki, zaczęto włączać debatę o języku. Wnioski tej debaty zaczynają przekładać się na konkretne działania na gruncie edukacji. Okazuje się bowiem, że to, jakim językiem się posługujemy, jak mówimy o innych, ma znaczenie po pierwsze dla nas, gdyż poprzez język definiujemy drugiego człowieka, po drugie również dla niego samego. To, jakim językiem się posługujemy, ma wpływ na naszą wizję rzeczywistości, czyli siebie, inne osoby i otaczające nas środowisko. Jako ludzie, używamy różnych języków do snucia naszych opowieści o świecie, o tym, co przeżywamy i co nas spotkało. Mówimy również różnymi językami o różnych ludziach. Czule o tych, których kochamy i mniej czule o tych, którzy są nam obojętni. Rzadko używamy języka neutralnego. Czasami jednak, jeśli kogoś bardzo nie lubimy lub chcemy pokazać naszą wyższość i dominację, używamy języka nazywanego językiem pogardy. Z językiem tym związana jest mowa nienawiści, popularny hejt. Z nim z kolei związany jest proces tzw. dehumanizacji, czyli odczłowieczenia. Łatwiej jest bowiem pogardzać ideologią niż człowiekiem. Język zatem może włączać i wykluczać, szanować i pogardzać.

Bywa, że mamy intencję, aby zmieniać swój język, niemniej nie mamy pomysłu, jak to zrobić. Brak nam skutecznych narzędzi. Naprzeciw tej sytuacji wychodzi opracowana przez Agnieszkę Gabriel i Mateusza Grenia-Cyganka propozycja warsztatu Mów mi po imieniu, a refleksję o nim w kontekstach relacji i komunikacji interpersonalnej, władzowiedzy, praw dziecka, partycypacji dzieci i partnerstwa prezentuje przedłożone opracowanie. Mów mi po imieniu to autorski scenariusz warsztatu będącego doskonałym narzędziem zarówno do

badania opinii dzieci o języku, jakim dorośli się do nich zwracają, jak i do diagnozy grupy, jej integracji oraz do budowania relacji osoby dorosłej z dziećmi. Jednocześnie przyczynia się on do wsparcia rozwoju językowego, kształtuje kompetencje i umiejętności potrzebne do otwartej, dobrej i skutecznej komunikacji, zaprasza do dyskusji i wyrażania własnych opinii. Przedłożony artykuł jest zarówno prezentacją tego narzędzia wraz z jego opisem, instrukcją i rekomendacjami, jak i stanowi zbiór doświadczeń autorki i autora – pedagoga i pedagoga – z przeprowadzonej serii warsztatów. Gabriel i Greń-Cyganek zadali sobie na początku współpracy nad przedsięwzięciem pytanie: czy słowa oraz pojęcia, używane nawet w dobrym celu, na przykład w opracowaniu projektów na rzecz dzieci i młodzieży, w politykach miejskich, w doniesieniach medialnych, programach aktywizacji i przeciwdziałania wykluczeniu, lecz również w przepisach prawa, nie stygmatyzują dzieci, nie infantyлизują ich, nie obrażają i nie poniżają. Oraz czy same w sobie nie generują nierówności w relacji. Z dyskusji na ten temat narodziła się idea warsztatu. Dodatkowo w procesie dochodzenia do pomysłu stworzenia warsztatu jako narzędzia zmiany na poziomie języka, jakim mówimy o dzieciach, pojawił się szereg zjawisk motywujących do podjęcia omawianego działania i opracowania scenariusza. Czynniki motywującymi były sformułowane na podstawie obserwacji i doświadczeń tezy:

Język ma wpływ na stygmatyzację dzieci.

Zjawiska takie, jak dyskurs oparty na wiedzy władzy oraz przemoc symboliczna mają swoje skutki.

W trakcie prowadzenia warsztatów autor i autorka spotykali się z dziećmi z różnych środowisk, w różnych kontekstach przestrzennych. Co znamienne, często uczestnictwo dziecka odbywało się w przestrzeni marginalizacji lub wykluczenia. Co więcej, było to kompletnie przez dzieci niezrozumiałe kontekst. Dziecko bowiem nie rozumie, że na przykład część miasta, w której mieszka, jest miejską przestrzenią wykluczoną. Autorka i autor posługują się takimi przykładami, jak sytuacja lub charakter rodziny, stan majątkowy i status socjoekonomiczny, upodobania czy sposób realizacji potrzeb oraz wiek. Jak się okazuje, dzieci bardzo łatwo umieszczane są w różnych kategoriach, mówiąc kolokwialnie, są szufladkowane. W procesie lokowania ich w kategoriach społecznych czy innych statusowych, kluczową rolę odgrywa język. Dlatego na przykład o dzieciach z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym mówi się, że to „patologia” bez względu na ich rzeczywistą interpersonalną sytuację rodzinną. Jeśli te same negatywne zjawiska niewydolności wychowawczej, przemocy emocjonalnej, zaniedbania dziecka itd. pojawią się w rodzinie o wyższym statusie socjoekonomicznym i wysoko funkcjonującej społecznie, wówczas z pewnością nie użyjemy tego słowa. Zatem „patologią” jest sam fakt życia w ubogiej dzielnicy, a jak powszechnie wiadomo, słowo to kojarzy się pejoratywnie i pobudza wyobraźnię w ponure obszary, jak również narzuca określone podejście do takiego dziecka. W konsekwencji dzieci z „patologią” traktowane są gorzej i wychodzi na to, że jest tak tylko dlatego, że urodziły się pod tzw. złym adresem.

Dlaczego tak się dzieje? W opracowanym artykule i w komentarzach do scenariusza *Mów mi po imieniu* możemy znaleźć na to odpowiedź. Autorka i autor, szukając odpowiedzi,

wyjaśniają, że to właśnie język jest fundamentem relacji z otoczeniem i z samym sobą. Osoba dorosła jako reprezentant świata dorosłych w relacji z dzieckiem jest nadawcą komunikatu i pełni rolę interpretatora świata. Relacje władzy i wiedzy oraz autorytetu dorosłych mają wpływ na to, co i w jakim zakresie usłyszymy od dzieci. Warunkiem zaproszenia dzieci do pełnej partycypacji jest uwolnienie się od tych kontekstów i rzeczywiste usłyszenie tego, co rzeczywiście mają do powiedzenia. Autorka i autor proponują wyjście poza te foucaultowskie kategorie i traktują je, jako warunek powodzenia projektu – warsztatu. Oznacza to, że osoba dorosła ryzykuje zdobyciem wiedzy pochodzącej od dzieci i że to dzieci objaśnią jej świat. Tym samym wiedza może stać się potencjałem wymiany i budowania nowych jakości, a nie generowania i reprodukcji statusów władzy. Warto również w tym miejscu wspomnieć o kontekście środowiska ukrytego, będącego elementem ukrytego programu, realizowanego wspólnie z polityką oświatową w szkołach czy innych placówkach edukacyjnych. Na hidden curriculum składają się m.in. słowa i komunikaty dobierane przez osobę dorosłą z poziomu władzy i z pozycji uprzywilejowanej, tworząc klimat zdobywania wiedzy i generując poziom jej przyswojenia. Z tym również związana jest przemoc symboliczna jako proces narzucania pewnych treści z intencją nadawania kształtu relacjom społecznym.

Zakłada się, że reagowanie na te treści związane będzie z konkretną frakcją i podobnie, jak charakter relacji interpersonalnych, wpisywać się będzie w dominującą narrację i interes dominującej większości lub nacji rządzącej. Oprócz przemocy symbolicznej lub równoległej z nią pojawia się przemoc instytucjonalna, która również determinuje jakość relacji pomiędzy dorosłym np. reprezentującym instytucję czy placówkę a dzieckiem. Sytuację tę można przełamać lub znacznie nadważyć, jeśli osoba reprezentująca władzę, na przykład nauczyciel zostanie „wydelegowany” przez środowisko dominujące do prowadzenia proponowanych warsztatów z dziećmi. Z punktu widzenia założeń projektu jest to równoznaczne z oddaniem dzieciom głosu. To z kolei generuje konieczność uznania tego głosu przez dorosłych. Z przemocą symboliczną związana jest stereotypizacja rzeczywistości odzwierciedlona w używanym języku. Najczęściej jest to stereotypizacja koncentrująca się wokół ról płciowych lub płciowych tożsamości, lecz również statusów socjoekonomicznych. Autorka i autor zwracają przy okazji uwagę zarówno na znaczenie stosowania feminatywów, jak i zaimków w przypadku relacji z osobami nieheteronormatywnymi i transpłciowymi.

Ostatecznie Gabriel i Greń-Cyganek jako autorka i autor opracowania proponują gotowy scenariusz, wcześniej testowany i doskonalony w swojej praktyce. Scenariusz ten stanowi cenną propozycję dla nauczycieli i nauczycielek, edukatorów i edukatorek, wychowawców i wychowawczyń, pedagogów i pedagożek, a także trenerów i trenerek do pracy z grupą. Z grupą, z którą te dorosłe osoby spotykają się regularnie i pracują na co dzień, w sposób systematyczny, w formach takich, jak choćby klasa szkolna, grupa wychowawcza w placówce oświatowej, oświatowo-wychowawczej, placówce wsparcia dziennego, świetlicy socjoterapeutycznej, w ramach projektów edukacyjnych, streetworkerskich, w drużynach harcerskich, domach kultury, ośrodkach wychowawczych, zakładach poprawczych i innych miejscach, w których przebywają dzieci. Scenariusz posiada otwartą formułę, która umożliwi osobie dorosłej kreację własnych pomysłów i dostosowanie ich treści do specyfiki swoich lokalnych, instytucjonalnych



warunków. W swoim charakterze zatem jest to projekt niedomknięty, cechujący się otwartością na twórcze pomysły prowadzących je osób oraz na specyfikę dzieci i kontekst miejsca.

Ideą twórczyni i twórcy recenzowanego pomysłu jest pełnienie przez dorosłego roli rzeczniczki lub rzecznika w zakresie współtworzenia z dziećmi i promowania języka, który charakteryzuje się takimi cechami, jak: bycie włączającym, równościowym, doceniającym różnorodność. Na uwagę zasługują tutaj dwie rzeczy: pierwsza z nich to fakt, że do współtworzenia działań zmierzających do stworzenia scenariusza warsztatu zostały zaproszone dzieci, druga zaś to taka, że fundamentem i metawartością, na której całe działanie się oparło są prawa dziecka. W kontekście historycznym i cywilizacyjnym w kwestii podejścia do dziecka i jego traktowania sporo się zmieniło. Zmiany wypływające z refleksji o dziecku zaczęły być widoczne w praktyce. Z miniaturki osoby dorosłej, jaką było postrzegane od wieków średnich do końca XIX wieku, dziecko przeistoczyło się w osobną osobę, mającą w konsekwencji swoje indywidualne, oddzielne, niezbywalne prawa. Świat dorosłych uznał specyfikę dziecka, jego stan rozwoju, umysłu, status bycia w świecie. W końcu, ogłoszenie wieku XX jako wieku dziecka przyniosło przyznanie mu osobnych praw, najpierw w postaci Deklaracji Praw Dziecka, a później Międzynarodowej Konwencji Praw Dziecka. Obecnie mamy do czynienia z sytuacją, w której dzieci biorą udział w różnego rodzaju przedsięwzięciach i aktywnościach społecznych, również takich, których celem jest wprowadzanie w świecie zmiany. To działania w przestrzeniach aktywistycznych z zakresu edukacji, ekologii i ochrony klimatu czy nawet w zakresie zmian politycznych. Jednak warto powstrzymać nadmierny entuzjazm i przyjrzeć się tej sytuacji z bliska z pytaniem, na ile dzieci uczestniczą w świecie i wyżej wymienionych działaniach na własnych warunkach, a w jakim stopniu wciąż na warunkach dorosłych. Ekstremalną sytuacją, w której dziecko na swoich warunkach uczestniczy w świecie, jest sytuacja ulicy. Wprawdzie wygenerowały ją osoby dorosłe, niemniej dzieci nieskrępowane instytucjonalnością na ulicy same sobie tworzą warunki funkcjonowania. Przykład powyższy, chociaż z gruntu i w istocie budzący niezgodę w związku z takim sposobem życia dzieci, pokazuje pewną prawidłowość. Mianowicie, co do zasady, warunki, w których dziecko przychodzi na świat tworzone są przez osoby dorosłe niezależnie od miejsca. Tak jest zarówno w przypadku bogatych, jak i ubogich dzielnic miasta. Nie ma przecież innej możliwości. W ich ramach jednak mniej lub bardziej możemy otwierać przestrzeń dostępną dla dzieci i czuwając dyskretnie, przekazywać pole decyzyjne dziecku wszędzie tam, gdzie to możliwe.

Czynienie przestrzeni dostępnej dziecku to zarazem udostępnianie jej dla dziecka, jego twórczości, praw, działań, pomysłów, sposobów definiowania świata. Jeśli dojdziemy do sytuacji, w której będziemy mieć poczucie, że dziecko faktycznie i realnie współdecyduje o tej przestrzeni, możemy powiedzieć, że partycypuje ono w jej tworzeniu. Rzecz jasna przestrzeń traktujemy symbolicznie. Nie jest ona bowiem jedynie przestrzenią w dosłownym tego słowa znaczeniu, czyli miejscem ograniczonym ścianami czy ogrodzeniem. Mowa również o przestrzeni relacji czy przestrzeni do wyrażania i realizacji siebie. Dziecko w sposób rzeczywisty partycypujące w tworzeniu przestrzeni wnosi do niej swoje zachowania, swoje emocje, swoje widzenie świata, swój język. W rzeczywistej partycypacji



nie ma miejsca na korygowanie działań dziecka wizją dorosłego. Nie ma miejsca na przycinanie wizji świata dziecka według matrycy stworzonej z wizji dorosłego. Dorosły nie upomina: „to nie tak, to inaczej”, „ty przecież tak naprawdę nie uważasz”, „mówiąc to, miałeś tak naprawdę na myśli”, „może i tak, lecz tak naprawdę to jest inaczej”, „tobie się tylko wydaje, bo jesteś mały”. Partycypacja z języka łacińskiego *particeps* oznacza biorący udział. Innymi słowy, partycypacja to branie udziału zarówno we wspólnych wydarzeniach, jak i działaniach, podejmowanie decyzji co do kierunku zmian. Warunkiem koniecznym do zaistnienia partycypacji jest uprawomocnienie wszystkich stron relacji i procesu oraz uznanie wartości równości. Zatem nie może być tak, że jako dorośli tworzymy i definiujemy warunki urządzania lub dostępności przestrzeni, oddajemy następnie tę przestrzeń dzieciom, prosimy o jej zaaranżowanie, zdefiniowanie, oswojenie, po czym upominamy, korygujemy, pouczamy, dostosowujemy do naszych potrzeb i wymagań. Jeśli dziecko mówi, że dla niego x oznacza x , to uznajemy, że w rzeczy samej X oznacza X .

Z tego powodu prezentowane do recenzji narzędzie jest fenomenalne. Tworzy ono bowiem przestrzeń uznania dla dziecka i otwiera warunki do zaistnienia rzeczywistej partycypacji, która związana jest z partnerstwem. Partnerstwo oznacza, że ludzie stoją wobec siebie na jednej płaszczyźnie, są równi co do praw podstawowych i w tej równości podejmują kooperację, aby osiągnąć wspólny cel. W przypadku proponowanego warsztatu również uczą się od siebie. Ta sytuacja wymaga decyzji o ryzyku, szczególnie ze strony dorosłego. Musi on bowiem zrezygnować ze swoich przywilejów dających mu władzę, niejako odpuścić zarówno ją, jak i idącą za nią wiedzę oraz swoje „wiem lepiej”. W zamian jednak czeka go przygoda, w której dziecko uzna, że są dorośli, którzy mają szczerą i dobrą wolę, a następnie obdarzy zaufaniem. Któż z nas dorosłych nie chciałby takiej relacji z dzieckiem? A ilu z nas zaryzykuje?

Cenną wartością w zaprezentowanym tekście jest egzemplifikacja tez, założeń, refleksji fragmentami narracji i cytatami wypowiedzi dzieci. Pochodzą one bezpośrednio z przeprowadzonych przez Gabriel i Grenia-Cyganka autorskich warsztatów. Dodatkowo autor i autorka dzielą się doświadczeniem ze swojej przygody z prowadzenia warsztatów i to w różnorodnych grupach dzieci. Jest to jak gdyby metarefleksja o kulisach prowadzenia warsztatu. Z niej można dowiedzieć się wiele o tworzeniu bezpiecznej przestrzeni, eksperymentowaniu z dorosłą postawą i otwartością, o sposobach zdobywania wiedzy i konieczności kontraktu. Kontrakt to ważny moment, w którym osoba dorosła wspólnie z dziećmi ustala obowiązujące wszystkich zasady tej gry, czyli wspólnego bycia i relacji, bez wyróżniania, bez hierarchizacji, w partnerstwie i uznaniu. W tej części znajdują się interesujące spostrzeżenia związane z reakcjami dzieci na dorosłego, który porzuca swoją pozycję i wiedzowładzę, a następnie uznaje, że może być omylny, że jest żywo zainteresowany tym, co dzieci mają do powiedzenia, otwarty na to, aby uczyć się od dzieci ich języka, ich rozumienia rzeczywistości. Tym samym dziecko otrzymuje przestrzeń, w której jest rzeczywiście i realnie wysłuchane oraz traktowane z powagą, czyli przestrzeń uznania. Dorosły zaś zyskuje zaufanie, nową wiedzę oraz doświadczenie partnerstwa z dzieckiem. W tej grze nie ma przegranych. To gra o sumie zerowej, wszyscy wygrywają.

W artykule w części dotyczącej wprowadzenia do warsztatów oraz ich omówienia czytelniczki i czytelnicy znajdą również pewne praktyczne informacje o tym, co uwzględnić i na co zwrócić uwagę prowadząc warsztat. Wyżej wspomniałam o kontrakcie niemniej również ważna jest uważność w pracy na procesie, liczebność grupy czy też czas trwania warsztatu. W tekście nie zabrakło wzmianki o rekomendowanych rekwizytach i technikaliach, czyli technicznym przygotowaniu do warsztatu poprzez prezentację wskazówek praktycznych. Artykuł wieńczy rekomendacje, wśród których czołowe miejsce zajmują wnioski z przeprowadzonego warsztatu, które mogą służyć jako drogowskazy do samodzielnego prowadzenia zajęć. Oprócz oczywiście scenariusza warsztatu czytelnik znajdzie spis literatury i odniesień w postaci linków, do których warto zajrzeć.

Całość przedłożonego do recenzji materiału uważam za niezwykle wartościową z punktu widzenia zarówno kwestii merytorycznych opiewających w treści skłaniające do refleksji, jak i ze względu na skierowanie myślenia czytelnika na temat relacji z dzieckiem na nowe, mniej wydeptane szlaki. Wartością w nim jest również dokładne i syntetyczne wprowadzenie do problematyki samego warsztatu oraz propozycja literatury wraz z linkami, z których czytelnik może skorzystać celem pogłębienia wiedzy. W końcu – artykuł zawiera scenariusz samego warsztatu z wnioskami, rekomendacjami i wskazówkami. Sam warsztat *Mów mi po imieniu* może stanowić dobrą alternatywę dla schematycznych i czasami nudnych godzin wychowawczych w szkole, być narzędziem zgłębienia wiedzy o grupie, z którą się pracuje, stanowi atrakcyjną propozycję narzędzia, za pomocą którego można wejść w świat dziecka. Co więcej, uczy świadomości siebie, swojego usytuowania w przestrzeni wychowawczej i edukacyjnej oraz w relacji. Nie można pominąć głównego jego celu, czyli bycia narzędziem do poznania języka, co do którego dzieci mają pełną zgodę, że służy on uznaniu, wypracowaniu szacunku i zrozumienia. To, o czym w literaturze pedagogicznej mówi się od dawna, szczególnie w kontekście praw dziecka i uznania prawa dziecka do głosu, Gabriel i Greń-Cyganek zaaplikowali do rzeczywistości. Z sukcesem zresztą, na co wskazują w części związanej z prezentacją własnych refleksji z przeprowadzonego warsztatu. Uważam, że zaprezentowany materiał może znakomicie służyć pedagogom i pedagożkom, wychowawcom i wychowawczyniom, nauczycielom i nauczycielkom w całości, jak i w wybranych fragmentach i to zarówno do doskonalenia siebie, jak i czynienia prób wypracowania takiego języka, który nie będzie ranił i niszczył, lecz uznawał i budował. Czasami po prostu wystarczy mówić dzieciom po imieniu.



Kilka słów o tym, co zmotywowało nas do opracowania scenariusza

CZĘŚĆ 1

Język i jego wpływ na stygmatyzację dzieci

Podczas realizacji warsztatów spotykaliśmy się z różnymi dziećmi w różnych przestrzeniach. Były to ulica i podwórka, instytucje kultury, placówki edukacyjne. Dzieci te doświadczały różnego rodzaju marginalizacji, ale wspólnym mianownikiem wszystkich osób, które uczestniczyły w warsztacie, było wykluczenie, którego przyczyną był ich wiek – ta przyczyna była dla dzieci zupełnie niezrozumiała.

Ryszard Szefenberg, jak opisuje Michel, sądzi, że wykluczenie społeczne ma tworzyć zamknięte grupy, z których niektóre są wykluczane, by zabezpieczyć interesy tych posiadających przywileje i pozycje. Oznacza to, że powstaje schemat podporządkowania jednych, wykluczonych grup, od tych, które monopolizują korzyści. Grupy podporządkowane są kontrolowane i mają ograniczone możliwości, a nawet uznawane są za gorsze (Michel, 2016, cyt. za Szefenberg, 2006, s. 84-85). Dzieci, będące ofiarami wykluczenia wyłącznie ze względu na wiek nie mają narzędzia przeciwstawienia się mu. Zauważyliśmy, jak łatwo dzieci umieszczane są w kategoriach i jak duży udział ma w kreowaniu tych kategorii język. „Biedne dziecko”, „ta dziewczyna z domu dziecka”, „ta dziwna gotka”, „syn lesbijek” – mówi się za plecami dziecka, oceniając jego sytuację życiową, status społeczny, kulturowy, przynależność. „Podsądna”, „podopieczny”, „ostatnia ławka” – to określenia zakotwiczone w języku profesjonalnym i potocznym, podczas gdy dzieci mówią nam: **mówcie do nas imieniem!**

Nasuwa się zatem pytanie, dlaczego język, który dzieci słyszą o sobie, lub który pośrednio ich dotyczy, jest tak ważny?

🗨️ *Język jako fundament relacji z otoczeniem i samym sobą.* Elementem kształtowania ludzkiej tożsamości w kontekście społecznym są m.in. słowa, które o sobie słyszymy. Język, jako narzędzie komunikacji między ludźmi, a w szczególności w relacji dorosły-dziecko odgrywa ważną rolę, bo używany w nieprawidłowy sposób, może zaburzać relację między nimi, powodując poczucie frustracji i żalu, nieporozumienia i konflikty. Język ma decydujący wpływ na kształtowanie poczucia własnej wartości dzieci, które uznają dorosłych za grupę monopolową, podporządkowując się im. Ma również decydujący wpływ na konstruowanie schematów zachowań, przykleja dzieciom etykiety, a nawet – prowadzi do autostygmatyzacji (Michel, 2016, s. 92-96).

🗨️ *Język jako źródło stygmatyzacji.* W niektórych sytuacjach to właśnie język jest źródłem stygmatyzacji, czego konsekwencją jest wykluczenie społeczne. Zjawiska te są bardzo często efektem działania systemu, w którym instytucje publiczne i społeczne działają w sposób niewłaściwy (Michel, 2016, s. 84-89). Z naszych obserwacji wynika, że

„nie lubię jak mi ktoś odpowiada chamsko”

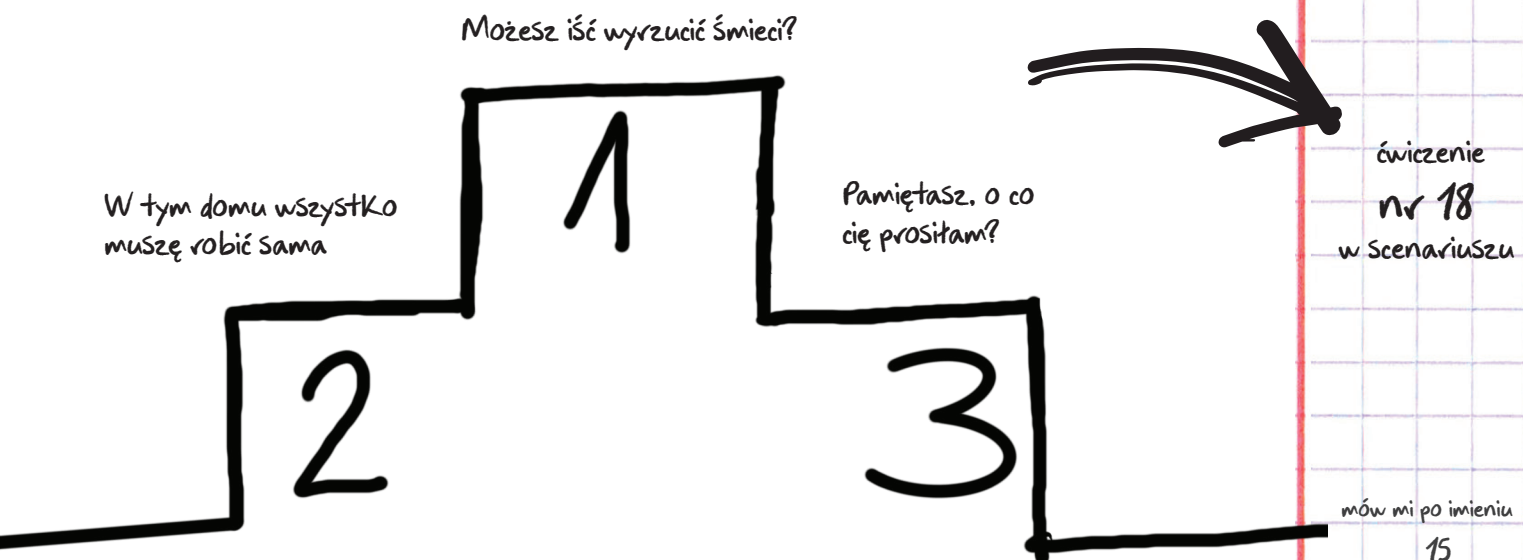
„robisz to co Ci Każę. bo mieszkasz pod moich dachem”

proces ten jest dla dzieci odczuwany, słyszalny i widzialny w języku, jakim są one opisywane właśnie poprzez te instytucje. Wyobraźmy sobie klasę dzieci, w której nie istnieje stygmatyzacja. Zatem na przykład klasę, w której dzieci żyją w przekonaniu, że zespół Downa to nic nienormalnego czy gorszego, a wręcz – nic nadzwyczajnego. Czy w takiej klasie dzieci wyzywałyby się od downów? „Wyzywanie od chorób to najgorsze co może być” – powiedziała na warsztacie jedna z nastolatek. Chcieliśmy z dziećmi ocenić stygmatyzujące nazwy funkcjonujące w społeczeństwie od lat – te oficjalne i te potoczne. Sprawdzić, jak język silnie na nie oddziałuje, jak wiele słyszą i jak bardzo wpływa to na ich patrzenie na świat i samych siebie. Jak pisze Michel, w przeszłości mieliśmy do czynienia m.in. z poorhouses, workhouses, szkołami pracy, opiekunami społecznymi (Michel, 2016, s. 87). Chcielibyśmy, by takie słowa były całkowicie usunięte z języka. Chciałyby tego także dzieci, które niejednokrotnie, na pytanie o pozytywne zamiennik takich słów, jak „bidul” czy „przewrażliwiony” mówiły wprost: „najlepiej je usunąć ze słownika”. Prawdopodobnie nadal wiele z tych określeń funkcjonuje i stygmatyzuje: bidul, dom dziecka, patologia jako określenie człowieka, trudne dzieci. W języku mediów słyszy się nadal o trudnej młodzieży, miejskie i państwowe programy rewitalizacji wspominają o obszarach zdehumanizowanych. W naszej opinii słowo „patologia” funkcjonuje w codziennym użyciu. Uznaliśmy, że warsztat ma posłużyć przede wszystkim zapytaniu dzieci, co sądzą o takich słowach. Zauważyliśmy, że warsztat buduje przestrzeń do rozmowy z nimi na tematy ważne i często trudne, tworząc przy tym bezpieczną przestrzeń.

„Dorostym nic nie pasuje. powinniśmy stać w progu”

Dzieci a władza dorosłych

W trakcie prowadzenia warsztatów, nasunęła nam się refleksja na temat tego, w jaki sposób relacje władzy i autorytetu osób dorosłych wpływają na to, ile i co usłyszymy od dzieci. Rekomendujemy pochylenie się nad tymi zjawiskami po to, aby stworzyć odpowiedni klimat dla edukacji. Pamiętajmy, że edukacja (formalna, pozaformalna) nie jest jedynie procesem przekazywania wiedzy. Istnieją ukryte mechanizmy władzy i wpływu, które mogą kształtować sposób odbierania rzeczywistości. Należy dążyć do świadomego i krytycznego podejścia do tych mechanizmów, aby zapewnić dzieciom równość szans i umożliwić im rozwój ich potencjału. Osoby władzy odgrywają kluczową rolę w przekazywaniu umiejętności i edukowaniu dzieci. Mogą nawet nieświadomie (drobnym gestem, mimiką) wpłynąć na ich odpowiedzi.



Im głębiej analizujemy scenariusz warsztatu, tym bardziej uświadamiamy sobie, że rozmowy, które się toczą podczas warsztatów, to nie są tylko rozmowy o języku. W zasadzie, to język gra drugoplanową rolę. Język to pretekst. **Wykorzystując nasz scenariusz, można budować razem z dziećmi** przestrzeń pełną szacunku i zaufania, stworzyć relacje, usłyszeć historie o tożsamości, pochodzeniu czy niesprawiedliwości, która dotyka dzieci i młodzież w formalnych, i nieformalnych miejscach edukacji czy opieki.

Wiedzowładza

Michel Foucault wprowadził pojęcie „wiedzowładzy”, które odnosi się do związku pomiędzy wiedzą a władzą. W polskich systemach edukacji i opieki możemy dostrzec, że osoby, które mają wiedzę (w naszym przypadku dorośli), odgrywają dominującą rolę względem dzieci i młodzieży. Dorośli uważają, że mają kontrolę nad tym, co jest uznawane za „prawidłową” wiedzę, a jakkolwiek przejaw dyskusji z nimi jest uznawany za zniewagę, która zasługuje na karę (Chmura-Rutkowska, 2019, s. 58). Osoby wiedzy decydują, jakie treści zostaną uwzględnione w programach nauczania, jak będą oceniane prace uczniów, a także mają wpływ na formy kontroli i dyscypliny w szkole. W trakcie prowadzonych przez nas warsztatów uczestnicy i uczestniczki wielokrotnie zwracały uwagę na relację władzy, która towarzyszy w ich wychowaniu. Jest ona widoczna między innymi w sposobie, w jaki mówią do nich nauczyciele i nauczycielki – dla młodzieży jest on nieakceptowalny. Wielokrotnie słyszeliśmy, że do młodych ludzi w polskiej szkole mówi się bezosobowo, równoważnikami zdań, w trybie rozkazującym. „siadaj, źle”, „za karę idziesz do odpowiedzi” czy „twój brat był bardziej bystry”, „patologia” to tylko jedne z nielicznych określeń, kierowanych do młodzieży, z którą pracowaliśmy. W trakcie jednego z ćwiczeń, gdzie zadaniem młodzieży było opracowanie takiej odpowiedzi od nauczyciela lub nauczycielki, jaką chcieliby usłyszeć, nie odkryliśmy nic nowego – młodzież chciałaby być traktowana z szacunkiem. Zamiast rzuconego w złość „wy nic nie potraficie”, woleliby usłyszeć „nic się nie stało, spróbuj ponownie”. Tylko tyle i aż tyle.

ZAMIAST MÓWIĆ DO MNIE:

Leniuch
puszczanie się
przezwisłko/zdrobnienie
nieuk
Karzet
nie dramatyzuj. inni mają gorzej

trzeba było myśleć
jakie ty dziecko masz problemy
nie pyskuj
ty już jesteś zmęczony?
to co będzie na starość?
ciągle ten telefon,
poształyś do pracy

POWIEDZ:

czemu nic nie zrobiłaś?
rozmowa o bliskości seksualnej
zapytaj jak lubię
nie rozumiesz? pomogę ci
nie martw się. wyrośniesz
inni mogą mieć gorzej. ale Twoje problemy
też są ważne
Każdy popełnia błędy
pomogę ci w każdym problemie
wysłuchanie

zapytaj czy nic mi nie dolega

czy mogłabyś już odłożyć ten telefon?



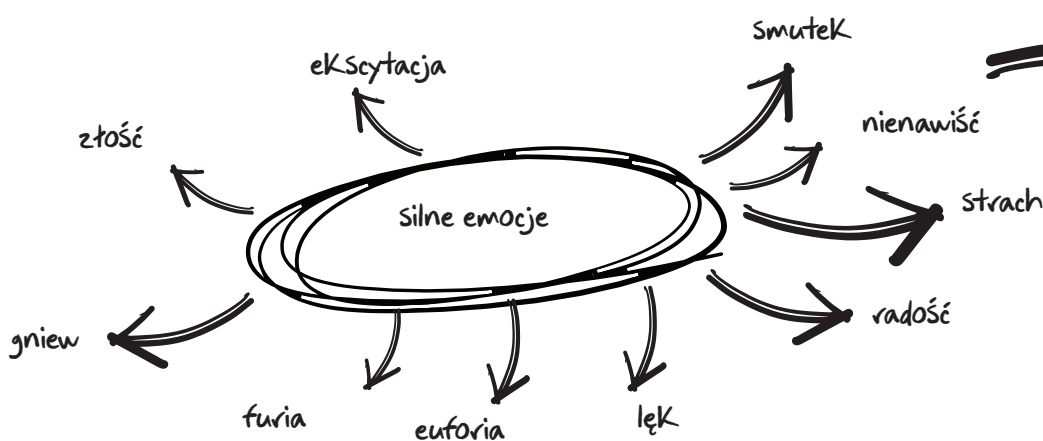
ćwiczenie
nr 28
w Scenariuszu

mów mi po imieniu

Przemoc symboliczna

Kolejnym pojęciem związanym z wiedzowładzą, które wprowadza Foucault, jest przemoc symboliczna, która odnosi się do subtelnych form dominacji i wpływu oddziałujących na poziomie symbolicznym. Mogą być one wzmacniane konkretnymi symbolami utrwalającymi stereotypy czy poczucie niższości (La Cecla 2014, s.11). W „polskiej szkole” (traktowanej, jako pewna figura uogólniająca, reprezentująca każdą przeciętną placówkę w Polsce podległą MNiSW) przemoc symboliczna objawia się poprzez wywieranie presji na uczniów i uczennice, aby dostosowała się do norm i oczekiwań narzuconych przez nauczycieli i nauczycielki – wymusza na nich podporządkowanie, ubierając je w mundurki, publicznie upokarzając, karząc, ograniczając prawa człowieka i prawa dziecka. Uczeń lub uczennica, która nie spełnia tych norm, automatycznie jest wykluczana ze środowiska uprzywilejowanego (Chmura-Rutkowska, 2019, s. 135-136). Przemoc symboliczna jest często trudna do zauważenia – działa na poziomie dyskursu i norm społecznych. Często jej stosowanie jest usprawiedliwiane przez osoby władzy, które mówią, że jest to efekt nieprawidłowego zachowania dziecka, zrzucając odpowiedzialność na proces wychowania/socjalizacji. Kiedy opracowywaliśmy scenariusz do warsztatu, zależało nam na tym, aby proponowane narzędzie odrzucało wiedzowładzę, a tym samym stało się materiałem do pracy nad relacjami między dorosłymi a dziećmi w egalitarnych, otwartych systemach edukacji i opieki. Foucault argumentował, że wiedzowładza i przemoc symboliczna są narzędziami utrzymania status quo i reprodukcji nierówności społecznych. W kontekście polskiej szkoły można dostrzec ten mechanizm w systemie oceniania, który często kieruje się normami i oczekiwaniami wywieranymi przez nauczycieli. Uczniowie i uczennice, którzy nie dostosowują się do tych norm, mogą zostać oznaczeni jako „nieudacznicy” lub „problemowi uczniowie”, co prowadzi do dalszego utrwalania społecznych hierarchii. Korzystając z naszego scenariusza w strukturach oświaty, można bardzo szybko przekroczyć cienką granicę między prowadzącym – partnerem a prowadzącym – nauczycielem.

My w trakcie prowadzenia warsztatów przywiązaliśmy szczególną wagę do tego, by uniknąć budowania narracji opartej na wiedzowładzy. Fundamentalnym elementem projektu jest postawa dorosłego, który poszukuje wiedzy, pytając o nią dzieci. Nauczyciel powinien przy tym promować postawę otwartą i mądrą, budując z dziećmi relację partnerską. W takiej relacji dzieci uczą się, że posiadana wiedza stanowi potencjał do wymiany i wspólnego budowania, a nie daje prawa do wyższości i władzy.

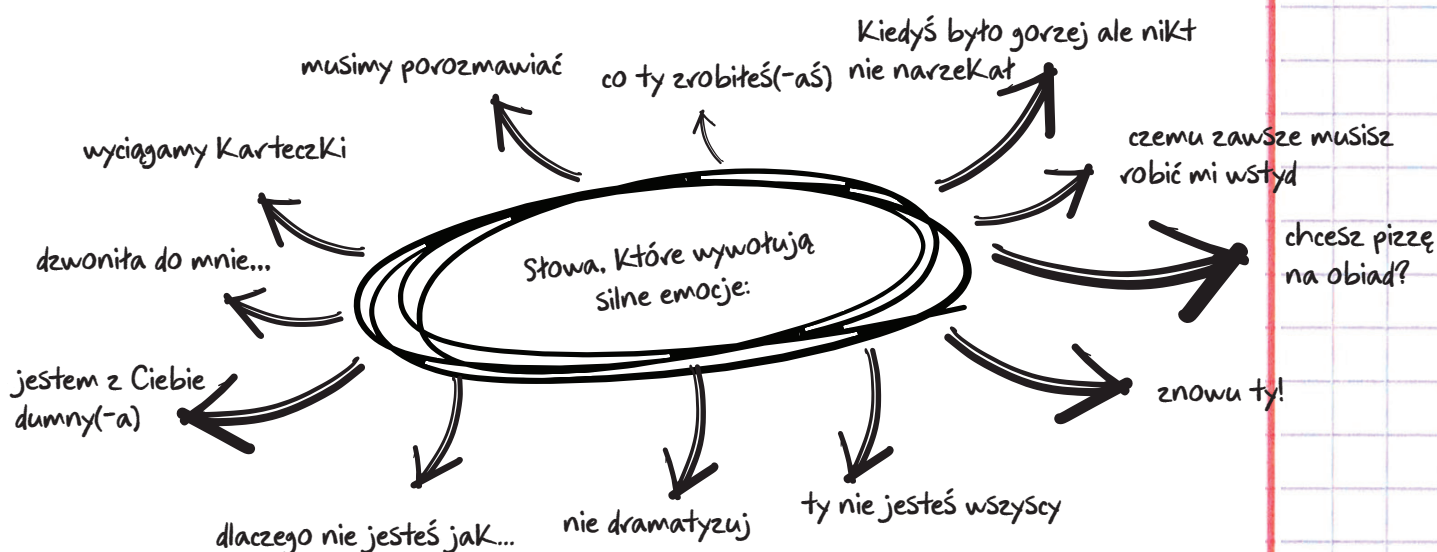


ćwiczenie
nr 17
w Scenariuszu

Przemoc symboliczna może występować jako:

- *Upokarzanie i poniżanie.* Przemoc symboliczna może manifestować się poprzez upokorzenie publiczne, poniżanie dzieci w obecności rówieśników lub osób władzy. Może obejmować wyśmiewanie, wykluczanie ze społeczności lub używanie poniżającego języka.
- *Dyskryminacja i stygmatyzacja.* Dzieci mogą być stygmatyzowane i dyskryminowane ze względu na różnice w wyglądzie, pochodzeniu etnicznym, religii, orientacji seksualnej lub zdolnościach. To może prowadzić do poczucia izolacji, niższej samooceny i trudności w osiągnięciu sukcesów szkolnych, zawodowych czy społecznych.
- *Nadmierna kontrola i ograniczenie wolności.* Przemoc symboliczna może przejawiać się poprzez nadmierną kontrolę ze strony osób władzy, której efektem jest ograniczanie indywidualności, twórczości i wolności dzieci. Zbyt surowe reguły, karanie za wyrażanie własnych opinii lub cenzurowanie wyrażań artystycznych mogą prowadzić do ograniczenia rozwoju dzieci.
- *Wykluczenie społeczne.* Przemoc symboliczna może powodować wykluczenie społeczne osób, które nie pasują do określonych norm i zasad funkcjonujących w konkretnej grupie społecznej. Osoby te są często porównywane do innych grup, zdaniem osób władzy „gorszych”, co wpływa negatywnie nie tylko na dziecko, ale i na postrzeganie przez nie inności. To prowadzi do uczucia samotności, braku przynależności i trudności w nawiązywaniu pozytywnych relacji z rówieśnikami.

Przemoc symboliczna ma negatywne konsekwencje dla dzieci – może prowadzić do pogorszenia samopoczucia psychicznego, depresji, lęku, obniżonej samooceny, trudności w nauce, a nawet, w skrajnych przypadkach, do samobójstwa.



Środowisko ukryte, czyli *hidden curriculum*

Zjawisko *hidden curriculum* (Jackson, 1990, s. 107), czyli ukrytego programu nauczania, odnosi się do nieformalnych treści, norm i wartości, które są przekazywane w szkole, w domu, wśród grupy rówieśniczej. Najprościej mówiąc, hidden curriculum możemy porównać do klimatu, w którym odbywa się zdobywanie wiedzy (formalne i pozaformalne). Ukryty program nauczania tworzą wszystkie czynniki, które nie są bezpośrednio uwzględnione w oficjalnym programie nauczania – postawa osoby władzy, jej dobór słów w komunikatach do dzieci i o dzieciach, wybór narzędzi edukacyjnych. W polskiej szkole można dostrzec istnienie ukrytego programu nauczania i jego potencjalne zagrożenia, zwłaszcza związane z postawami nauczycieli. Mimo że zwracamy uwagę w tej części tekstu na szkołę, musimy pamiętać, że współcześnie edukacja to nie tylko proces zachodzący w stereotypowo rozumianej szkole (Morańska, 2020, s. 17).

Przemoc instytucjonalna

Przemoc instytucjonalna odnosi się do systemowych, strukturalnych i normatywnych form przemocy, które są obecne w samej strukturze i funkcjonowaniu systemu edukacyjnego, opieki czy terapii dzieci i młodzieży. Jest to rodzaj przemocy, który wynika z nierówności władzy i braku uwzględnienia potrzeb najmłodszych. Z jednej strony, może ona wynikać z tradycji autorytarnego podejścia do wychowania i edukacji, hierarchicznej struktury szkolnej, rodzinnej, braku dostatecznej edukacji w zakresie równości i tolerancji, oraz niedostatecznego wsparcia dla osób w relacji władzy. Z drugiej, pozwala dorosłym na szybkie i skuteczne uciszenie dzieci – z czego, niestety, wciąż często korzystają (Chmura-Rutkowska, 2019, s. 161).

Przemoc instytucjonalna może objawiać się jako:

- **Nierówność władzy.** Przemoc instytucjonalna wynika często z nierówności władzy między dorosłymi a dziećmi oraz pomiędzy różnymi grupami dzieci. Osoby władzy często zwiększają swoją kontrolę nad dziećmi, co może prowadzić do nadużyć władzy i przemocy, włącznie z bagatelizowaniem podstawowych praw człowieka.
- **Brak tolerancji i równości.** Przemoc instytucjonalna to również efekt braku tolerancji i równości wobec różnych grup dzieci. Jeśli system nie promuje równości, nie uwzględnia różnic kulturowych, etnicznych, religijnych czy orientacji seksualnej, to prowadzi on do dyskryminacji i przemocy.
- **Złe zarządzanie i brak odpowiednich polityk.** Brak skutecznych polityk i procedur zapobiegających przemocy instytucjonalnej oraz nieprawidłowy nadzór, brak określonego wsparcia dla osób władzy mogą sprzyjać występowaniu przemocy. Brak jasnych ram działań i odpowiedzialności może prowadzić do bezkarności osób stosujących przemoc.

Dzieci proszą, aby zamiast powiedzieć „jakie ty dziecko możesz mieć problemy”.

powiedzieć:

„pomogę ci w każdym problemie”. Warto na chwilę przyjąć postawę przyjmującą i otwartą, nawet jeśli dzieci zwrócą uwagę na schematy, w których funkcjonujemy.

Przemoc instytucjonalna ma szereg negatywnych skutków zarówno dla dzieci, jak i dla całej społeczności, w której te dzieci funkcjonują:

- **Złe samopoczucie.** Dzieci doświadczające przemocy instytucjonalnej często mają obniżone poczucie własnej wartości, doznają stresu, lęku i depresji.
- **Trudności w nauce.** Przemoc instytucjonalna może prowadzić do obniżonej motywacji, problemów z koncentracją i trudności w nauce, co przekłada się na wyniki edukacyjne i możliwy w występowaniu Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (Dyrda, 2000, s. 40).
- **Złe relacje społeczne.** Przemoc instytucjonalna przyczynia się do tworzenia toksycznych relacji między dziećmi, a przeniesienie relacji władzy wpływa na grupę rówieśniczą, zwiększając ryzyko konfliktów i prowadząc do podziałów w społeczności.
- **Przemoc jako forma komunikacji.** Dzieci, które doświadczają przemocy instytucjonalnej, mogą nauczyć się stosowania przemocy jako skutecznego, krótkotrwałego narzędzia w komunikacji z otoczeniem.

Aby przeciwdziałać przemocy instytucjonalnej, ważne jest wprowadzenie odpowiednich polityk, szkolenie osób władzy w zakresie równości, tolerancji i rozwiązywania konfliktów, oraz stworzenie bezpiecznego i wspierającego środowiska dla wszystkich dzieci. Ale jak tego dokonać? Jednym z narzędzi, za pomocą których można zbudować trwałą relację z dziećmi w środowiskach zdominowanych przez relację władzy, jest wykorzystywanie naszego scenariusza jako pierwszej, bezpiecznej dla osoby władzy, próby oddania głosu dzieciom. Musimy być świadomi tego, że kiedy ten głos dzieciom oddamy, jesteśmy zobowiązani do jego respektowania.

Język wykorzystywany w środowiskach wychowawczych przez osoby władzy¹ ma ogromny wpływ na dzieci i młodzież. Sposób, w jaki komunikujemy się z dziećmi, może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki dla ich rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i społecznego – można powiedzieć, że jest on początkiem i końcem problemów, z jakimi mierzą się dzieci. Jak wskazali uczestnicy i uczestniczki, podstawowym środowiskiem je krzywdzącym jest dom. Wielokrotnie słyszą od swoich rodziców generacyjnie przekazywane frazesy, np. „dom to nie hotel”, „przestań się szwendać”. Jak zauważył jeden z uczestników, aby zaspokoić swoich rodziców, młodzież „powinna stać w progu”. Kiedy spędzają zbyt dużo czasu w domu, słyszą od rodziców, że powinni wyjść na dwór. Z kolei, kiedy spotykają się ze znajomymi, słyszą, że powinni spędzać więcej czasu w domu. **Pod warstwą językową znajduje się wszystko to, o czym nie myślimy na co dzień – wiedzowładza, przemoc symboliczna, przemoc instytucjonalna, hidden curriculum** oraz nasze emocje, postawy i przekonania względem uczniów, edukacji. Język używany przez osoby władzy ma wpływ na budowanie poczucia własnej wartości dzieci. Pozytywne, wspierające i afirmujące słowa mogą zwiększać pewność siebie i motywację do nauki.

Natomiast używanie krytycznego, obraźliwego lub poniżającego języka może prowadzić do obniżenia samooceny i ograniczenia rozwoju.

Stereotypy

Myśleliśmy, że rozmowy na temat różnorodności i braku etykietowania grup edukacyjnych, terapeutycznych czy opiekuńczych nie są potrzebne. Przecież tyle w nauce i dyskursie społecznym mówi się o indywidualizacji czy ocenianiu kształtującym. Od lat znane są, alternatywne do systemowego, prądy nauczania, które mogą być włączane do tradycyjnych modeli edukacji czy opieki. Chociażby popularny ostatnio nurt Marii Montessori, Rudolfa Steinera czy plan daltoński. Jednak jak pokazały nasze warsztaty, przestrzenie edukacyjne w dalszym ciągu nie są wolne od stygmatyzacji i stereotypizacji ze względu na płeć, pochodzenie czy wiek. Zazwyczaj, stereotypizacja dziecka następuje poprzez hidden curriculum – w „niewinnym” żarcie, przekazanej do realizacji karcie pracy czy zadaniu. Dla przykładu, recenzowany przez Elżbietę Górnikowską-Zwolak raport Gender w podręcznikach wskazuje na to, że w XXI wieku korzystamy z materiałów edukacyjnych nacechowanych patriarchalnym stereotypami płciowymi. To, czym intelektualnie karmimy dzieci, z którymi pracujemy, wpływa na to, jak o swojej pozycji w świecie te istoty myślą. Dowodzi to, że w większości, w środowisku edukacyjnym, kobiety są przedstawiane jako płeć mniej inteligentna, zajmująca się opieką nad dziećmi i obowiązkami domowymi, a zadaniem mężczyzny jest dbanie o bezpieczeństwo, honor oraz status materialny rodziny. W kręgu zainteresowań mężczyzn są motoryzacja, budownictwo i finanse, podczas gdy w materiałach dydaktycznych, kobieta zazwyczaj przyjmuje rolę opiekunki i kucharki.

Binarne przedstawienie rzeczywistości w edukacji lub w domu jest krzywdzące zarówno dla dziewczyn, jak i dla chłopców – nakłada na obie płcie obowiązek dorastania w określonym kanonie utrwalonym przez wzorzec, który przedstawia jedynie jedną z możliwych sylwetek. Pozostałe środowiska wychowawcze również nie są pozbawione niewłaściwych wzorców zachowań. Jak wielokrotnie podkreśla Jackson Katz, również grupa rówieśnicza przepełniona jest obrazami toksycznymi stereotypami (Katz, 2022, s. 272). Temat stereotypów wielokrotnie był poruszany przez młodzież na naszych warsztatach – dla jednych „są bez sensu – bezpodstawne i są przejawem braku argumentów”, dla innych z kolei są formą dziedzictwa rodzinnego i generacyjnym przekazaniem wzorców. Jedna z osób uczestniczących w warsztacie stwierdziła, że dzięki stereotypom wie, jak mężczyzna powinien się zachowywać, o ile są to wzorce przekazywane przez członka rodziny i przybierają formę kształtującego przekazu (w trakcie warsztatu nazwane „radą”), a nie formę obelgi. Jednak wszystkie osoby uczestniczące były zgodne, że wykorzystywanie stereotypów jako forma karcenia za zachowanie jest nie w porządku względem młodzieży.



GRAND PRIX
wśród hasel
Kierowanych
do dzieci:

jestem
z Ciebie
dumny
// jesteś
wyjątkowy



W domu, grupie rówieśniczej i kulturze za męskie uważa się rywalizację, walkę o pozycję lidera w grupie, promowanie kultury gwałtu jako inicjacji męskości, a za kobiece trywialne rozmowy, plotki, zakupy i, ewentualnie, proste prace zawodowe. W materiałach edukacyjnych, jak pisze Iwona Chmura-Rutkowska, na próżno szukać matki-kobiety sukcesu czy ojca przebierającego małe dziecko. A jeżeli znajdziemy tego typu portrety kobiety lub mężczyzny, będą one jedynie incydentalne. Te obrazy, z którymi się spotykamy i na które często, jako osoby władzy nie zwracamy uwagi, są formą kulturowej przemocy symbolicznej i następstwem popularyzacji kultury macho, które (świadomi bardziej lub mniej) powielamy, pracując z grupą. Piszemy o tym, aby zwrócić szczególną uwagę na to, w jaki sposób będzie prowadzony warsztat. Prosimy zwrócić uwagę na to, kiedy wykorzystywane są feminitywy w kartach pracy czy innych materiałach edukacyjnych. Prosimy również zwrócić uwagę na feminitywy używane w trakcie rozmów czy zadawania pytań podczas warsztatu. Dopóki nie będziemy w stanie uświadomić sobie, jak bardzo patriarchyta wchłonał dział edukacji i opieki, dopóty przekazy generacyjne prezentowane dzieciom będą pełne przemocy symbolicznej – w tym scenariusz, którym się dzielimy. O ile scenariusz ten nie zostanie przeczytany, zrozumiany i z wielką dbałością o szczegóły przeprowadzony, to materiał ten będzie jedynie teorią na kartkach papieru, bezużyteczną w pracy z osobami nieheteronormatywnymi, poza kanonem patriarchyta czy innej kultury. **Grupa to różnorodność** – zakładamy, że o tym wiedzą wszyscy ci, którzy sięgają po nasz poradnik. Jednak, aby scenariusz przyniósł efekt, za różnorodnością musi iść precyzyjna dbałość o minimalizowanie stereotypizujących zachowań ze strony prowadzącego(-ej).



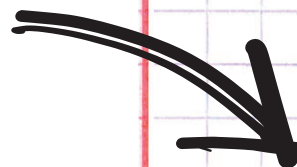
stodziaKi/nasze stodziaKi
wzorowy uczeń
emo
przewrażliwiony
dobrze się zachowuje



maluszki
dzieci ulicy
Świry
niedostosowanie społeczne
dzieciaczki
gapa
grzeczny/niegrzeczny
staBy/dobry uczeń
milusińscy
młodzież/dzieci z marginesu



Sieroty
patologia
młodzież patologiczna
biedne dzieci
wariaci
bachor
trudna młodzież/dzieci
głupi
margines społeczny
dziwne dzieci
dzieciak,dzieciaki
określanie od nazw chorób
rozpuszczony
dzieci z bidula
specyficzne dzieci
ofiary
Kaleka/upośledzony(-a)
zdolny, ale leniwy
trudny(-a)
problemowy/bezproblemowy
nerd
Środowiska patologiczne
trudna młodzież



ćwiczenie
nr 21 i 29
w Scenariuszu

Założenia warsztatu

CZĘŚĆ 2

Co nas napędzało?

Pisząc scenariusz, mieliśmy cztery główne założenia dotyczące budowania relacji z dzieckiem:

- *Ja – prowadzący – omylny dorosły.* Podczas warsztatu mówiliśmy dzieciom, że sami się uczy my. Zauważyliśmy potrzebę wyjaśnienia dzieciom, że wielu dorosłych wobec nich ma szczerą i dobrą wolę – uczą się języka, tak jakby uczyli się języka obcego. Jeśli nawet chcieliśmy czegoś nauczyć dzieci, miała być to nienachalna wiedza, która nie zmusza dziecka do uczenia się, a jedynie pozostawia mu przestrzeń do refleksji. Zdawaliś my sobie sprawę, że nasz scenariusz może przekazać dzieciom wiedzę o ich emocjach, prawie do ich wyrażania, a także o stawianiu granic, ale zakładaliśmy, że dzieci powinny odkryć to same, bez naszej pomocy.
- *Wzmacnianie głosu dzieci.* Tworząc scenariusz, wyszliśmy z założenia, że wsłuchamy się w narrację dzieci, by przekazywać ją kolejnym dorosłym. Zależało nam nie tylko, by dzieci uświadomiły sobie i przekazały to, co być może dotąd nie zostało wyrażone, ale również by one same zyskały rolę, której do tej pory być może nie miały szansy mieć oraz umacniały się w niej (Nowak-Dziemianowicz, 2017, s. 87-96). Przyjęliśmy zasadę, że dziecko to specjalista(-ka), twórca(-czyni), nauczyciel(-ka) i odkrywca(-czyni).
- *Zmiana kultury języka.* Scenariusz warsztatu powstał nie tylko po to, aby zebrać konkretne dane. Jego celem jest również rozwój kultury języka, niezależnie od wyniku poszczególnych warsztatów, dlatego tym bardziej zapraszamy prowadzących(-ce), by chcieli podejmować się ich organizacji. Jak wykazują przeprowadzone przez nas warsztaty, dzieci proszą o szacunek do siebie, okazywany właśnie w komunikacji skierowanej do nich. Otwarcie się na to, co dzieci mówią i przyjęcie tego, jako bodziec do zmiany postawy, to klucz do okazania szacunku dzieciom, a co za tym idzie – uczenia ich okazywania szacunku. Dzieci, które spotykaliśmy, nie wykluczały funkcjonowania w hierarchii, rozumiały, że nauczyciel to osoba, która może podejmować decyzje, ale mówiły przy tym, że nie chcą być niesprawiedliwie oceniane przy pomocy kolokwialnego, a nawet obraźliwego języka. Nie chcą też, by podważano moment życia, w którym obecnie się znajdują.
- *Swoboda i elastyczny czas pracy.* Montessori zwraca uwagę na to, że do tego, by dziecko chciało się uczyć i zastanawiać, musi chcieć i wyjść z inicjatywą (Montessori, 2022, s. 5-7). Dlatego warsztat prowadzony na podstawie scenariusza jest wolny – dajemy dzieciom bodźce, ale nie wymuszamy odpowiedzi, a dzięki temu zyskujemy te najprawdziwsze. Ważne, by niezależnie od rodzaju ćwiczenia być blisko i przysłuchiwać się dzieciom i tym, co mają do powiedzenia. Scenariusz stwarza przestrzeń do koncentracji, bo dziecko może od początku do końca pracować nad wskazanym zadaniem (Montessori, 2022, s. 10-17). Dlatego podkreślamy wagę elastycznego czasu warsztatu. Na naszych warsztatach często zapadała cisza. Dzieci pracowały, a my, zgodnie z radą Montessori, staraliśmy się im nie przeszkadzać. Analizowały i rysowały mapę myśli czy konstrukcję, która opisywała efekty ich analizy. Nie zawsze nam się udawało, czasem dopowiadaliśmy, przerywaliśmy,

dopytywaliśmy. Ale czasem warto zamilknąć i dać im tworzyć. Pozwolić twórczej energii przepływać (Montessori, 2022, s. 10-17).

Charakterystyka osób prowadzących warsztaty

To duże wyzwanie dla prowadzącego lub prowadzącej, by podczas warsztatu nie próbować oceniać wypowiedzi dzieci, zmieniać ich sposobu myślenia, czy narzucać własnej opinii.

To zadanie, na które dobrze jest się przygotować – wyjście z roli sędziego, przyjęcie roli przyjmującego, otwartego dorosłego. Ważne, by osoba prowadząca warsztat uświadomiła sobie swoje poglądy i zastanowiła się, jak wyznawany system wartości oraz posiadana wiedza, mogą wpływać na jej reakcje podczas słuchania osób uczestniczących. Postawiła na wiedzę i opinie dzieci (Kubinowski, 2017, s. 71-72).

Przygotowaliśmy spis zachowań, które mogą negatywnie wpłynąć na odpowiedzi dzieci czy młodzieży podczas warsztatu. Są to:

- *Dyskryminacja i uprzedzenia.* Formy marginalizacji reprezentowane przez osoby władzy mogą prowadzić do przypadków dyskryminacji i uprzedzeń wobec niektórych grup społecznych. Dorośli mogą nieświadomie lub celowo promować stereotypy na temat płci, etniczności, orientacji seksualnej lub innych cech, co prowadzi do nierównego traktowania dzieci i ogranicza ich rozwój.
- *Brak tolerancji i otwartości.* Osoby władzy mają ogromny wpływ na kształtowanie postaw dzieci. Jeśli dorośli wykazują brak tolerancji i niechęć do dialogu, dzieci mogą przejąć te postawy. To z kolei prowadzi do braku akceptacji, napięć między grupami społecznymi i ograniczenia wolności wypowiedzi.
- *Przemoc werbalna i emocjonalna.* Niektórzy mogą stosować przemoc werbalną lub emocjonalną wobec dzieci jako formę dyscypliny. Upokarzanie czy poniżanie publiczne mogą mieć poważne konsekwencje dla zdrowia psychicznego i samopoczucia dzieci.
- *Utrzymywanie nierówności społecznych.* Jeśli osoby władzy promują nierówności społeczne poprzez faworyzowanie pewnych grup, na przykład ze względu na status społeczny, pochodzenie czy wyniki w nauce, to prowadzi to do pogłębiania nierówności i utrudnia równy dostęp do edukacji.
- *Represja wolności i indywidualności.* Osoby władzy, które nadmiernie kontrolują dzieci, narzucają sztywne reguły i ograniczają ich wolność i indywidualność, mogą wpływać na nie w sposób negatywny. To z kolei może prowadzić do braku motywacji, stresu i ograniczenia kreatywności.

Przed rozpoczęciem zajęć ważne jest przygotowanie przestrzeni. Więcej o jej znaczeniu znajdziesz w podrozdziale „Przestrzeń”. przy rekomendacjach: Kategorie i etapy scenariusza należy dobrać odpowiednio do grupy oraz osoby prowadzącej, aby były atrakcyjne i komfortowe. Wcześniejsze przygotowanie rekwizytów usprawni przeprowadzenie warsztatu.

Charakterystyka grup, z którymi pracowaliśmy

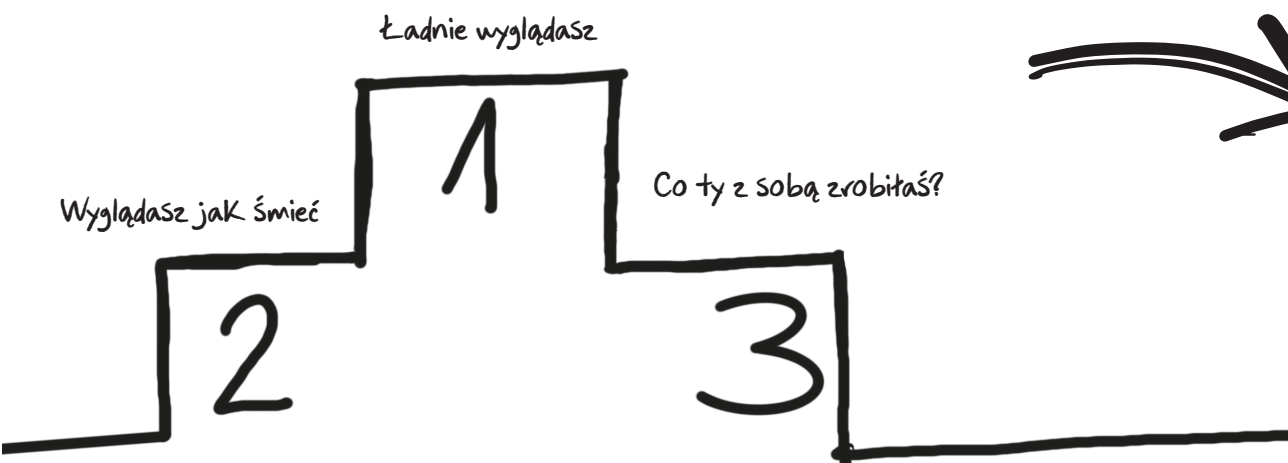
Zdecydowaliśmy się na pracę z grupą zarówno ze względów logistycznych (możliwość dotarcia do większej liczby dzieci), jak i merytorycznych. Staraliśmy się wybierać grupy dzieci, które się znają i mogą wzajemnie się wesprzeć w werbalizacji zagadnień, które mogły dotąd przez niektóre dzieci zostać nienazwane lub nieuświadomione (Maison, 2023, s. 91). Ważnym aspektem warsztatu było obserwowanie dynamiki i procesów, jakie zachodzą w grupie. Kluczowe dla nas były rozmowy prowadzone w podgrupach, komentarze rzucone do koleżanek i kolegów w czasie pracy, reakcje na zadania czy wypowiediane przez nas informacje. W naszym warsztacie nie stawialiśmy sobie konkretnych wskaźników, np. liczby sformułowań, które dzieci musiały nam przekazać. Ważniejszy był proces i właśnie ze względu na niego podjęliśmy decyzję o pracy grupowej z zadaniem o to, by każde dziecko było przez nas zauważone. W tym celu zaprosiliśmy do współpracy drugą osobę prowadzącą, która powinna znać grupę i osoby w niej uczestniczące.

Do pracy wybraliśmy grupy maksymalnie dziesięcioosobowe. Związana z tym była dbałość o elastyczność oraz czas na pracę indywidualną. Były to ważne aspekty dbałości o wszystkich uczestników i uczestniczki w warsztacie i o to, czy będą one miały równą możliwość wypowiedzi. Na warsztatach zdarzało się, że efektem pracy w grupie były spotkania indywidualne po warsztacie.

Dzieci mogą również wspierać się nawzajem moralnie. Jeśli jeden z uczniów przeszkadza pozostałym, inne dziecko może podejść do niego i uspokoić go słowami: „jesteś trochę niegrzeczny, ale to nic, my też byliśmy kiedyś niegrzeczni, ale teraz zachowujemy się dobrze. Ty też musisz się lepiej zachowywać”. Nauczycielka nie mogłaby tego zrobić. Nie mogłaby pocieszać i uspokajać ucznia dlatego, że jest niegrzeczny. Tymczasem dla dziecka niegrzeczność kolegi to po prostu przykre niefortunne zdarzenie, po którym trzeba go podnieść na duchu i wspierać.

M. Montessori, wykład kursowy, Londyn 1946 rok, s. 84-90

Wprawdzie na naszych warsztatach dzieci nie dzieliły się na grzeczne i niegrzeczne, jednak mądrość dziecka opisana przez Montessori jest dokładnie tym, co wyznajemy i co jest kluczem doboru grupy. Zależy nam, by grupa wzajemnie motywowała się i skłaniała do refleksji. Stawiamy na mądrość dzieci, którą będą się dzielić między sobą, pozwalając nam na przysłuchiwanie się ich dyskusjom.



ćwiczenie
nr 28
w Scenariuszu

ćwiczenie
nr 18
w Scenariuszu

mów mi po imieniu
25

Braliśmy również pod uwagę niebezpieczeństwo pracy w grupie polegające na możliwości powstawania konfliktów czy dominacji, dlatego tak ważną rolę odgrywała osoba współprowadząca, która nie prowadziła ćwiczeń, ale towarzyszyła grupie i interesowała się tym, co się w niej działo. Osoba, która współprowadziła zajęcia, mogła reagować na konflikty oraz wspierać osoby czy podgrupy, które tego potrzebowały (Nęcka, 2019, s. 26).

Słuchanie opinii dzieci

Utwierdził się w przekonaniu, że podczas spotkań warsztatowych zadawaliśmy dzieciom pytania, których nikt wcześniej im dotąd nie zadał. Braliśmy pod uwagę, że może to spowodować trudności w odpowiedzi i szukaliśmy drogi, by ułatwić im przekazanie tego, co uznają za ważne. Szczególnie istotne było dla nas to, aby nie wymuszać analizowania trudnych wspomnień. Dziecko powinno się czuć komfortowo i bezpiecznie, a wówczas chętniej będzie mówiło. Dlatego dokładnie informowaliśmy uczestników i uczestniczki o celu i zasadach warsztatu (już na etapie przygotowania warsztatu – więcej w rozdz. 5.), tworzyliśmy wspólnie kontrakt, dbaliśmy o zorganizowanie odpowiedniej przestrzeni i czasu, zapraszaliśmy współprowadzących z konkretnie określonymi zadaniami.

Przewidywaliśmy spotkania z grupami, które są nam nieznane, i z którymi nie mamy żadnej relacji, a to powodowało obawę między innymi przed niechęcią dzieci do mówienia o niektórych tematach i wspomnieniach. Zdawaliśmy sobie sprawę, że mówienie o języku kierowanym do nich może wywoływać sytuację, w której dzieci będą wspominać lub opowiadać o emocjach i może być dla nich nowym doświadczeniem. Wiedzieliśmy, że wywołamy wspomnienia z przeszłości czy inne skojarzenia z życia dziecka. Jednocześnie chcieliśmy stworzyć bezpieczną przestrzeń, w której dzieci będą się dzieliły myślami w sposób nienaruszający ich granic prywatności.

ZWROT	EMOCJA / STAN	ALTERNATYWA
zawiodłeś mnie co ty zrobisz!	smutek, beznadzieja strach, smutek, żal	przykro mi, ale nie gniewam się nic się nie stało. Następnym razem ci się uda.
nienawidzę cię!	poczucie beznadziei	nie rozumiem cię, ale spróbuję zrozumieć.
ale jesteś zarozumiaty	zawstyżenie	dużo wiesz, ale nie wiesz jak to wykorzystać.
niski	smutek	oceniając, weźmy pod uwagę emocje innych
ale jesteś głupi	strach, smutek	nie zawsze wychodzi za pierwszym razem
jestes lepszy od innych	zażenowanie	mądry (bez aspektu porównywania)
ładne/brzydkie	złość, zakłopotanie	według mnie jest to...

ćwiczenie
nr 28
w scenariuszu

Jak zdobywaliśmy wiedzę?

Zdecydowaliśmy się na pracę w grupie oraz dwie osoby prowadzące. Sam temat warsztatu stał się poniekąd bodźcem, który motywuje uczestników i uczestniczki do rozpoczęcia dyskusji. Jedno z pierwszych zadań związanych z rozpoznawaniem emocji jest zarówno formą diagnozy umożliwiającą osobie prowadzącej dostosowanie dalszej pracy do możliwości i wiedzy osób uczestniczących, jak i pokazuje im kierunek, którym będzie podążać przy kolejnych zadaniach. Następnie ćwiczenia, dobierane według potrzeb i oczekiwań grup, mieszają formy tak, by dzieci mogły wyrażać swoje zdanie w sposób, który im odpowiada.

Do scenariusza dodaliśmy również materiał językowy zebrany od dorosłych (antystówniczek), który można wykorzystać podczas realizacji warsztatu lub na jego wzór stworzyć własny, adekwatny do miejsca pracy. Aby nie miał on wpływu na pozostałe odpowiedzi, zalecamy analizę posiadanego materiału na końcu warsztatu (QR). Podkreślamy otwartość na konteksty, różnorodność opinii i stwierdzeń oraz podejście holistyczne. Nie bierzemy pod uwagę raczej warsztatów w innej formie niż na żywo. Zachęcamy również, by po lekturze poniższego opisu metod i technicznej strony warsztatu, pomyśleć, jak w posiadanych warunkach, spełnić opisane założenia.

Scenariusz został podzielony na cztery etapy i sześć kategorii ćwiczeń. Podział ten ma ułatwiać prowadzenie zajęć zgodnie z potrzebą i możliwościami grupy. Odbiega od podziału na grupy wiekowe, ponieważ zależy nam, by scenariusz był dostępny dla każdej grupy – dzieci i młodzieży – bez etykietowania i wymuszania wykonywania ćwiczeń, które mogą być za trudne, za łatwe lub nieatrakcyjne. Zadaniem osoby prowadzącej jest wybranie ćwiczeń z każdej kategorii i z etapu, który uzna za odpowiedni dla osób uczestniczących. Dla jednej grupy można zastosować ćwiczenia z różnych etapów. Wyjątkiem jest czwarta kategoria ćwiczeń („Pozostałe elementy komunikacji”), którą można pominąć – w zależności od możliwości organizacyjnych i gotowości grupy

Techniczne przygotowanie warsztatu

W warsztacie kluczowy był początek, głównie ze względu na to, że wyjątkowo istotnym założeniem naszego spotkania z dziećmi było poszanowanie ich podmiotowości. Dzieci to osoby posiadające własne, ważne zdanie, które chcemy poznać. Są to osoby, które nas uczą, bez których poradnik nie mógłby powstać, bo byłby niepełny. Są osobami odkrywającymi, nazywającymi i nadającymi znaczenie. Warsztat odbywał się na zasadzie ich pełnej dobrowolności i świadomości, dlatego początek i czas przygotowania do warsztatu były fundamentalne.

Jak wyglądało przygotowanie do warsztatu?

1. Po pierwszym kontakcie i zgodzie organizacji goszczącej na przeprowadzenie warsztatu kontaktowaliśmy się z osobą pracującą na co dzień z grupą, by wstępnie poinformować

najważniejsze
opinie po
warsztacie:

Na końcu warsztatu pytaliliśmy

o to, co czują.

Odpowiedzi, jakie
ustyszeliśmy:

„nareszcie ktoś
nas wysłuchał”.

„czuję, jak by
kamień spadł mi z

Serca”. „zapytała
pani o to,

o co nikt dotąd
nie pytał”.



ćwiczenie

nr 1

w Scenariuszu

o celu i założeniach warsztatów. W mailu przekazywaliśmy również następujące dokumenty.

2. Dokumenty, które przekazywaliśmy, miały na celu poinformowanie opiekunów dzieci o zawartości warsztatu i uzyskanie od nich zgody na udział, nagrywanie oraz przetwarzanie danych. Jednak, z myślą o istotnej roli samych uczestników i uczestniczek, czyli dzieci, przygotowaliśmy także dedykowane materiały ze szczegółowym opisem warsztatu, prosząc o ich zgodę na uczestnictwo. Dla dzieci, które jeszcze nie potrafią czytać, opracowaliśmy wersję audio tych dokumentów.

3. Następnie omawialiśmy warsztat z osobą prowadzącą grupę na co dzień, która również miała być osobą współprowadzącą. Omawialiśmy z nią przebieg warsztatu, aby ustalić, które elementy scenariusza dobierzemy do grupy. Ustaliliśmy również zakres zadań osoby współprowadzącej.

4. Po rozmowie przesłaliśmy osobie współprowadzącej notatkę z rozmowy, by mogła swobodnie się do niego przygotować i rozwiać ewentualne wątpliwości.

Przestrzeń warsztatu

Nie zawsze mieliśmy wpływ na to, jaka przestrzeń zostanie nam udostępniona do przeprowadzenia warsztatu, jednak podjęliśmy decyzję o kilku najważniejszych zasadach, o jakich spełnienie prosiliśmy gospodarzy:

dyskrecja: miejsce musiało zapewniać dyskrecję, czyli być zamkniętą salą, w której grupa pracuje sama,

przestrzeń twórcza: najlepiej, jeśli mogliśmy pracować zarówno przy stole, jak i na podłodze, by dzieci mogły realizować zadania w dogodnych dla siebie pozycjach,

neutralność: wybieraliśmy miejsca, które nie miałyby wpływu na stan emocjonalny i poczucie swobody dzieci.

Czas warsztatu

Czas trwania warsztatu jest elastyczny i może trwać nawet do 3 godzin zegarowych. Jeżeli nie dysponują Państwo takim czasem, można wybrać ze scenariusza ćwiczenia do zrealizowania w 45, 60 lub 90 minut. Przy każdym ćwiczeniu w scenariuszu zamieściliśmy adnotację czasową.

Warsztat jest przestrzenią przypominania i nazywania procesów, których dzieci są uczestnikami lub obserwatorami. Stąd podział scenariusza na etapy, które stanowią bardzo ogólne kategorie, według których osoba prowadząca wie, jaką wiedzę chce uzyskać i jakie zadawać pytanie, by dzieci mówiły o doświadczeniach, które są związane z tematyką warsztatu. Zastosowane techniki pracy i materiały pomocnicze mają pomóc dzieciom w przywołaniu doświadczeń i nazwaniu ich. W związku z tym, że warsztat polega na analizie tematów, które dla dzieci często wydają się nowe, nie może być mocno ograniczony



Skanuj Kod QR,
żeby pobrać
wersje dokumentów



czasowo. Dzięki temu zabiegowi, dzieci miały dużo czasu na przypomnienie, a my na to, by z nimi pozostać i upewnić się co do ich samopoczucia, a tym samym – zadbać o ich bezpieczeństwo (Maison, 2023, s. 87).

Rekomendowane rekwizyty

Istotny był dla nas dobór materiałów, które miały stanowić dla dzieci bodźce do opowiadania o swoich opiniach, wiedzy i doświadczeniu. Wybieraliśmy techniki i narzędzia, które sami lubimy (Maison, 2022, s. 92-93).

Na warsztacie pojawiły się między innymi:

karty emocji – które ułatwiły nam zarówno sprawdzenie umiejętności nazywania emocji przez dzieci (a w związku z tym dostosowanie stosowanego przez nas języka do zasobów dzieci), jak i dopytywanie o dotąd nieuświadomione lub nienazwane skojarzenia z językiem kierowanym do nich,

miarka budowlana – sztywna metalowa miarka pomagała nam porozumieć się z dziećmi między innymi na temat postrzegania przez nie emocji, a dzięki temu lepiej rozumieć ich wypowiedzi na temat języka podczas warsztatu,

drewniane klocki – które pomagały nam zarówno pozyskać opinię dzieci, jak i stworzyć przestrzeń do odczytywania kontekstów, przysłuchiwania się swobodnym rozmowom, ale także do rozluźnienia atmosfery i zmiany dynamiki zajęć,

zdjęcia, rysunki – które pomagały nam przekazać dzieciom, o co pytamy i stanowiły formę wyrazu dla uczestników i uczestniczek,

literatura, muzyka – czyli elementy, które pomagały nam obrazować dzieciom temat warsztatów i tłumaczyć, o co pytamy,

sznurek lub guma, długi pasek, włóczka – które służyły jako uniwersalne narzędzia w pracy ze scenariuszem; sznurek można wykorzystać na kilka sposobów – może być osią czasu, miarką, siecią słów czy ustaleniem „wizualnej” bezpiecznej granicy,

karty słów – przygotowaliśmy karty słów (kod qr), dzięki którym w prosty sposób dzieci lub młodzież może zaproponować alternatywy dla wyrazów niepożądanych; są one szczególnie pomocne w pracy z grupą nowo poznaną, nieśmiałą.

Kontrakt

Zerowym ćwiczeniem w scenariuszu jest kontrakt, którego zawarcie jest obowiązkową częścią zajęć dla wszystkich grup. Moment stworzenia kontraktu służył również przedstawieniu, jaki jest cel naszego spotkania i zasady nagrywania go. Szczególnie istotne było dla nas, aby dzieci rozumiały, po co wykonują kolejne ćwiczenia i że robią je dobrowolnie – co oznacza, że poziom ich zaangażowania nie był oceniany i każda forma udziału w warsztacie zostanie przez nas przyjęta z wdzięcznością – stąd sugestia, by kontrakt zawierał zapis o dobrowolności, dyskrekcji, wykorzystaniu nagrania i nieocenianiu wypowiedzi osób uczestniczących.

„Och dzisiejsza
młodzież. Jakie
wy w ogóle
możecie mieć
problemy”

Zakończenie warsztatu

Każdy warsztat kończył się podsumowaniem, w którym każda osoba uczestnicząca mogła wypowiedzieć się na temat warsztatu i swojego samopoczucia. Dbaliśmy o to, by nasza dostępność czasowa była na tyle duża, by posiedzieć z grupą dłużej, już po nagraniu, porozmawiać z dziećmi, zobaczyć, jak się czują, usłyszeć, co myślą. Zależało nam, by sprawdzić, czy dzieci:

czują się dobrze, czy potrzebują jeszcze omówić swoje samopoczucie, wyczerpały temat,

czują zaufanie do dorosłych, czy potrzebują wyjaśnień, czy rozumieją wszystko, co wydarzyło się na warsztacie.

Zachęcamy, by przewidzieć czas na relaksację, np. przy muzyce lub zabawie, by dzieci wyszły z warsztatu z dobrym samopoczuciem.

Rekomendacje:

- Wnioski z warsztatu powinny być wykorzystywane w codziennej pracy z grupą. Nasz warsztat służy pozyskaniu danych od dzieci, budowaniu na ich podstawie wiedzy, która powinna być w praktyce wykorzystana od razu. W przypadku edukacji przedszkolnej, warto wykorzystywać pojedyncze ćwiczenia ze scenariusza. Z kolei pełne zajęcia ze scenariuszem możliwe są do zrealizowania już na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Zachęcamy Państwa do pełnej partycypacji dzieci w procesie po warsztacie.
- Kreowanie klimatu bezpieczeństwa. Osoby władzy powinny dbać o to, aby ich język i komunikacja tworzyły klimat bezpieczeństwa w społeczności. Używanie empatycznego języka, słuchanie i zrozumienie uczuć dzieci oraz tworzenie przestrzeni do wyrażania opinii i obaw może pomóc czuć się bezpiecznie i motywować do działań edukacyjnych, obowiązków domowych, obowiązków na rzecz społeczności. Dbając o podmiotowość dzieci i polskie prawo zachęcamy do zebrania dokumentów, w których osoby sprawujące opiekę nad dziećmi oraz one same wyrażą zgodę na udział w warsztacie.
- Ja, osoba prowadząca. Warto określić swoją rolę, zadbać o swój język i samopoczucie w dniu warsztatu. Poprzez modelowanie efektywnej i konstruktywnej komunikacji, osoby władzy mogą pomóc dzieciom w radzeniu sobie z werbalizacją uczuć, konfliktami, wyrażaniu swoich potrzeb i przekazywaniu informacji w sposób klarowny i zrozumiały.
- Eliminowanie przemocy symbolicznej. Język może być narzędziem przemocy symbolicznej. Używanie obraźliwych, dyskryminujących lub upokarzających słów może negatywnie wpływać na dzieci, tworząc toksyczne relacje i wywołując uczucie wykluczenia. Osoby władzy powinny być świadome mocy swoich słów i dążyć do eliminowania przemocowego języka w swojej pracy.

Przed rozpoczęciem zajęć ważne jest przygotowanie przestrzeni. Więcej o jej znaczeniu znajdziesz w podręczniku „Przestrzeń” przy rekomendacjach: Kategorie i etapy scenariusza należy dobrać odpowiednio do grupy oraz osoby prowadzącej, aby były atrakcyjne i komfortowe. Wcześniej przygotowanie rekwizytów usprawni przeprowadzenie warsztatu.

- Uwzględnianie różnorodności. Język używany przez osoby władzy powinien uwzględniać różnorodność dzieci, taką jak różnice kulturowe, etniczne, językowe czy religijne. Używanie inkluzyjnego języka, który szanuje i docenia różnice, może promować tolerancję, zrozumienie i akceptację wśród dzieci. Ważne, aby nie powielać stereotypów płciowych oraz nie używać określeń stygmatyzujących. Warsztaty należy rozpocząć od spisania kontraktu, a jego treść powinna być bezwzględnie respektowana. Scenariusz zbudowany jest tak, by można było wybrać sobie pojedyncze, krótkie ćwiczenia, ale zachęcamy, by wygospodarować czas na przeprowadzenie cyklu ćwiczeń. Spotkanie powinno zakończyć się podsumowaniem przeprowadzonym z osobami uczestniczącymi.
- Bezpieczeństwo. Pozytywny, wspierający język może wzmacniać poczucie wartości dzieci, tworzyć klimat bezpieczeństwa, eliminować przemoc symboliczną, uwzględniać różnorodność oraz rozwijać umiejętności komunikacyjne. Dlatego ważne jest, aby osoby władzy były świadome tego, że środowisko ukryte, czyli m.in. sposób komunikacji z dzieckiem może wpłynąć na stworzenie pozytywnego i inspirującego środowiska.
- Cel warsztatu. Często dzieci podczas naszych warsztatów podkreślały, że nie rozumieją, czego dorośli od nich oczekują. Zatem informujemy szczerze dzieci o tym, po co i z czym przychodzimy, a potem bezwzględnie trzymamy się ustalonych zasad: dyskrecji, nieoceniania, otwartości i wykorzystania zdobytych informacji do dalszej pracy.
- Osoba współprowadząca jest niezbędna. Powinna ona zapoznać się z przebiegiem i celem warsztatu oraz otrzymać konkretne wskazówki od osoby prowadzącej. W pierwszej kolejności należy zadbać o zmianę hidden curriculum w miejscu, w którym warsztaty mają być przeprowadzane. Osoba prowadząca, która nie potrafi odrzucić narzędzi władzy i przemocy wobec swojej grupy, nie powinna nawet przebywać w pomieszczeniu, w którym odbywa się spotkanie z wykorzystaniem naszego scenariusza. W takich sytuacjach warsztat może przeprowadzić inna osoba prowadząca, a następnie anonimowo przekazać wnioski. Uważamy, że respektowanie tego, aby komunikować się do dzieci i młodzieży tak, jak one by tego chciały, jest kluczowe. Bagatelizowanie informacji zwrotnej jest formą przemocy symbolicznej (reprezentacją aktu władzy) i nieprzestrzeganiem praw dziecka i podstawowych praw człowieka. Dopóki nie uświadomimy sobie (jako społeczność osób w relacji władzy), jak ważne są pozaprogramowe mechanizmy, które wykorzystujemy w środowiskach edukacji, dopóty będzie to przestrzeń lęku dla dzieci i młodzieży. Ważne jest, aby osoby władzy były świadome wpływu, jaki mają na dzieci. Wszystkie osoby władzy powinny być szkolone w zakresie równości, tolerancji, empatii i wrażliwości kulturowej, aby zapewnić przestrzenie edukacji i opieki wolne od przemocy symbolicznej i dyskryminacji.
- Zasada dopasowania. Jeżeli osoby uczestniczące się nie znają, scenariusz jest dobrym narzędziem do realizacji zajęć integracyjnych. Warsztat należy dostosować go do potrzeb i możliwości grupy, z którą pracujemy – stąd podział na etapy. Zdecydowaliśmy się odejść od podziału scenariusza według grup wiekowych, gdyż chcieliśmy uniknąć etykietowania konkretnych grup, a prowadzącym dać wolność do doboru ćwiczeń tak, by były atrakcyjne i efektywne (Maison, 2022, s. 85-86). Warsztat opiera się o łączenie zadań werbalnych i niewerbalnych.

- ☛ Niezbędne jest postawienie sobie celu na podstawie naszego artykułu lub własnych doświadczeń*.
- ☛ Proponowanie pomocy instytucjonalnej. Doświadczenie pokazało nam, że pytając o język, pytamy o to, co się za nim kryje, np. dobre i złe wspomnienia, doświadczenia, problemy. Bardzo ważne jest przygotowanie się na udzielenie ewentualnego wsparcia, np. poprzez skierowanie dziecka do odpowiednich instytucji lub organizacji.
- ☛ Odrzucenie postawy wszechwiedzącego(-ej). Uczciwe „nie wiem” wypowiedziane przez dorosłego jest bardzo efektywną ścieżką do budowania autorytetu u dzieci: zachęcamy do zaakceptowania faktu, że jako dorośli, nie musimy znać odpowiedzi na każde pytanie.

**sprawdź, co napędzało nas do działania – rozdział „Założenia warsztatu”*

Bibliografia

- Foucault, M., 2020. *Narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia.
- Maison, D., 2022. *Jakościowe metody badań społecznych. Podejście aplikacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori, M., 2022. *Dziecko w społeczeństwie i świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łobocki, M., 2003. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- La Cecla, F., 2014. *Szorstkim być. Antropologia mężczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Jackson, P. W., 1990. *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Kozak, A., Wasilewski, J., 2022. *Uwięzieni w słowach rodziców*. Gliwice: Wydawnictwo Onepress.
- Dyrda, B., 2000. *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Chmura-Rutkowska, I., 2019. *Być dziewczyną, być chłopakiem i przetrwać. Płeć i przemoc w szkole w narracjach młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Katz, J., 2012. *Paradoks Macho*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Michel, M., 2016. *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B., red., 2004. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Morańska, D., red., 2021. *Dylematy i wyzwania edukacji. Wybrane problemy*. Kraków: Wydawnictwo Akapit.
- Bac, A., red., 2016. *Terapia Zajęciowa*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Nęcka, E., red., 2019. *Trening Twórczości*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Nowak-Dziemianowicz, M., 2016. *Zmiana jako przedmiot i efekt społecznych badań jakościowych*. Jakościowe badania pedagogiczne. T. II, nr 2.
- Kubinowski, D., 2016. *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*. Jakościowe badania pedagogiczne. T. I, nr 1.
- Kubinowski, D., 2016. *Badanie jakościowe jako badanie idiomatyczne*. Jakościowe badania pedagogiczne. T. II, nr 2.
- Górnaiak, K., 2013. *Działania organizacji społecznych wobec osób biednych i wykluczonych społecznie – odbudowanie czy tworzenie sieci społecznych*. W: Grotowska-Leder, J., red. *Więzi społeczne, sieci społeczne w perspektywie procesów inkluzji i wykluczenia społecznego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dębski, M., Flis, J., 2023. *MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*. Warszawa: Fundacja UNAWĘZA.
- Chmura-Rutkowska, I., Duda, M., Mazurek, M. i Sołtysiak-Łuczak, A., red., 2015. *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Michel, M., red., 2022. *S.O.S. Wsparcie organizacji streetworkerskich. Raport z badań*. Warszawa: Federacja Organizacji Streetworkerskich na rzecz Dzieci i Młodzieży.

Netografia:

<https://www.dajcienamglos.com> [dostęp: 01.08.2023]

Scenariusz zajęć warsztatowych „MOC SŁÓW”

Celem warsztatów przeprowadzonych według niniejszego scenariusza jest uzyskanie od dzieci i młodzieży informacji i opinii na temat języka, którym dorośli zwracają się do nich bezpośrednio, ale też języka, którym pisze i mówi się o nich. Uczestnicy i uczestniczki warsztatów mają za zadanie samodzielnie podać problematyczne słowa i zwroty oraz odnieść się do terminów zebranych przez dorosłych. Ponieważ słowa nabierają znaczeń i wywołują różne skutki zależnie od obwarowań pragmatycznych, ważne, aby każde słowo zapisane na warsztacie było połączone z opisem sytuacji, opisem nadawcy komunikatu i całego kontekstu, które wpływają na jego odbiór. Opis sytuacji komunikacyjnej odpowiada na pytania, czego dotyczy rozmowa, jakiego tematu, kiedy się odbywa i gdzie, kto w niej bierze udział, jak dane słowo jest wypowiedziane oraz, co ważne, jaki skutek wywołuje, jak odbiorca komunikatu się czuje, jak to wpływa na jego samoocenę. Im bardziej szczegółowy opis, tym lepiej, gdyż osobom opracowującym słowa i zwroty zebrane z różnych warsztatów łatwiej będzie wskazać słowa, które na przykład zostały uznane przez młodych ludzi za jednoznacznie obraźliwe lub uznane za takie tylko w konkretnych sytuacjach. Dzieci i młodzież są tu ekspertami, a dorośli jedynie facylitują proces oraz spisują i grupują omawiane na warsztatach słowa i zwroty.

Warsztaty mogą być prowadzone przez osoby pracujące w szkołach, przedszkolach, świetlicach, organizacjach społecznych itp. Ważne jest zapewnienie uczestnikom i uczestniczkom bezpiecznej atmosfery, możliwości otwarcia się, mówienia tego, co myślą i czują. Prowadzący nie oceniają podawanych zwrotów czy słów oraz zapewniają dyskrecję, czyli nie ujawniają tego, co zostało powiedziane na warsztatach. Dla celów badawczych warto (za zgodą uczestników/czek oraz ich rodziców / opiekunów prawnych) nagrać warsztat, aby można było później spisać podane słowa i zwroty oraz opisać omawiane konteksty. Nagranie może być też pomocne dla osoby prowadzącej do analizy swojej pracy samodzielnie, jak i w procesie superwizji. Wszystkie materiały z transkrypcji nagrań powstają w sposób zapewniający anonimowość uczestników warsztatów oraz są utajnione.

Scenariusz został podzielony na cztery etapy i sześć kategorii ćwiczeń. Tak zwane zerowe ćwiczenie to kontrakt, którego zawarcie jest obowiązkową częścią zajęć dla wszystkich grup. Podział ten ma ułatwiać prowadzenie zajęć zgodnie z potrzebą i możliwościami grupy. Odbiega od podziału na grupy wiekowe, ponieważ zależy nam, by scenariusz był dostępny dla każdej grupy - dzieci i młodzieży - bez etykietowania i wymuszania wykonywania ćwiczeń, które mogą być za trudne, za łatwe lub nieatrakcyjne. Zadaniem osoby prowadzącej jest wybranie ćwiczeń z każdej kategorii i z etapu, który uzna za odpowiedni dla osób uczestniczących. Dla jednej grupy można zastosować ćwiczenia z różnych etapów. Wyjątkiem jest czwarta kategoria ćwiczeń („Pozostałe elementy komunikacji”), którą można pominąć - w zależności od możliwości organizacyjnych i gotowości grupy.

Warsztat można przeprowadzić na przykład według następującego scenariusza:

0
1B
2C
3C
4B
5B
6

lub

0
1A
2A
3A
5A
6

Jako twórcy scenariusza zachęcamy do konsultacji, w razie gdyby przygotowanie zajęć na jego podstawie powodowało wątpliwości. Zachęcamy do kontaktu mailowego:

kontakt@fundacjamargines.pl lub poprzez Facebook

postaramy się odpowiedzieć na pytania i pomóc w przygotowaniu zajęć. W razie potrzeby umówimy się na konsultację on-line.

Cel główny: Rozwój świadomości dziecka w zakresie praw dziecka i szacunku do własnych granic i granic drugiego człowieka.

Cele szczegółowe:

1. Pozyskanie od dzieci i młodzieży informacji na temat słów i zwrotów, które ze strony dorosłych wywołują u nich uczucie przykrości.
2. Pozyskanie informacji na temat tego, jakie czynniki wpływają na skuteczną komunikację z młodzieżą
3. Pozyskanie opinii dzieci i młodzieży na temat materiału zebranego przez dorosłych do poradnika.

Materiały dydaktyczne:

Etap A: słowniki języka polskiego (dowolne) lub poprawnej polszczyzny (dowolne) oraz poradniki językowe (dowolne), 2x duży arkusz szarego papieru lub rozwijana rolka papieru, kolorowe mazaki, odtwarzacz cd lub głośnik, komputer lub telefon, farby, małe kartki, załącznik nr 1, miarka krawiecka/budowlana, karty emocji/zdjęcia z gazet twarzy wyrażających różne emocje, emotikony :) lub :(maskotki o podobnych buziach

Etap B: słowniki języka polskiego (dowolne) lub poprawnej polszczyzny (dowolne) oraz poradniki językowe (dowolne), kolorowe karteczki, narzędzia pisarskie, markery, 2x duży arkusz szarego papieru lub rozwijana rolka papieru, kartony, farby/papier samoprzylepny/kolorowe kartki/naklejki, załącznik nr 1, załącznik nr 2, zszywacz, dziurkacz, sznurek, miarka krawiecka/budowlana, karty emocji/

zdjęcia z gazet twarzy wyrażających różne emocje, emotikony :) :(lub maskotki o podobnych buziach

Etap C: markery, brystol, kartki A3 z bloku technicznego - przynajmniej dwa razy więcej niż osób uczestniczących, wycięte słowa i zwroty z przygotowanego materiału (załącznik nr 4), kartki A4 i kolorowe flamastry, załącznik nr 3, kartki z napisem: „wiedza”, „własne pomysły na nie ulubiane słowa”, „analiza pomysłów dorosłych”, „tworzenie zamienników”, miarka krawiecka/budowlana, karty emocji/zdjęcia z gazet twarzy wyrażających różne emocje, emotikony :) i :(lub maskotki o podobnych buziach

Etap D: kartki A4, brystol x2, kolorowe flamastry, kartki A4 podzielone na dwie kolumny - tyle sztuk ile osób uczestniczących, komputer/telefon z głośnikiem i dostępem do internetu, flipchart, markery, miarka krawiecka/budowlana, karty emocji/zdjęcia z gazet twarzy wyrażających różne emocje, emotikony :) i :(lub maskotki o podobnych buziach

Czas trwania: w zależności od wyboru ćwiczeń

Zasady spotkania:

- * Praca jest anonimowa. Wyniki pracy mogą być opracowywane przez inne osoby, ale bez możliwości utożsamiania wypowiedzi z ich autorami.
- * Wzajemny szacunek jest podstawą warsztatu. Ze względu na specyfikę niektórych ćwiczeń można w nich użyć mocnych słów, nawet powszechnie uważanych za wulgaryzmy, jako przykłady tego, czego osoby uczestniczące nie lubią, co je obraża.
- * Zalecane zakończenie warsztatu krótkim elementem relaksacji, np. ćwiczenia oddechowe do muzyki oraz sprawdzenie (i w razie konieczności: wyciszenie) emocji, jakie powstały podczas warsztatu.

Lp.	Kategorie ćwiczeń	Etap A	Etap B	Etap C	Etap D
	Kontrakt	<p>Ćw. 0: Osoba prowadząca przedstawia cel i przebieg zajęć. Wraz z osobami uczestniczącymi ustala kontrakt spotkania z zaznaczeniem następujących zasad: zasada poufności, zasada poszanowania każdej opinii, komunikacja bez przemocy, aktywne słuchanie, mówienie o sobie, swoich opiniach, nie ocenianie, mówienie o faktach. Osoba prowadząca prosi osoby uczestniczące o wskazanie znaku STOP - słowa lub gestu, które pozwolą każdej osobie zakończyć mówienie w dowolnym momencie, gdy uzna, że nie chce lub nie może kontynuować tematu. STOPU można użyć, aby przerwać swoją wypowiedź jak i czyjaś - w sytuacji, gdy osoba poczuje, że jej granice są przekraczane lub z innego powodu wypowiedź jest dla niej za trudna.</p> <p>Ćw. 1: Spotkanie z emocjami - do wyboru/wykorzystania w całości:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dzieci otrzymują dwie emotikony / maskotki: jedną z buzią w podkówkę w górę, drugą w dół. Osoba prowadząca pyta dzieci, jakie emocje mogą wyrażać obie buzie, - dzieci otrzymują karty emocji - twarze, które wyrażają różne emocje i próbują je nazwać. - szeregowanie emocji - ukazanie dzieciom, że na dzisiejszym warsztacie wyrażamy opinie, nie oceniamy wypowiedzi dzieci - każdy może wyrazić się według siebie. Osoba prowadząca prosi dzieci o uszeregowanie emocji na miarce krawieckiej/budowlanej, gdzie o to emocje najmniej przyjemne, a 100 - emocje najbardziej pożądane według nich 			
1	Wprowadzenie uczestników/ czek w tematykę zajęć	<p>Ćw. 2. Osoba prowadząca w formie burzy mózgów zadaje pytanie „Co to są emocje?”.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 5 min</i></p> <p>Ćw. 3. Osoba prowadząca proponuje zabawę, w której uczestniczący będą po usłyszeniu danej melodii pokazywać określoną emocję (smutek – radość). Prowadzący/a prosi, aby osoby uczestniczące opowiedziały o sytuacji, w której</p>	<p>Ćw. 8. Osoba prowadząca rozkłada w sali różne słowniki i poradniki językowe, ukrywając je przed osobami uczestniczącymi. Zaprasza osoby do sali i prosi, aby usiadły w kole. Prezentuje publikacje oraz omawia typowe dla słowników i poradników elementy. Opowiada o tym, co znajduje się w środku, i wymienia kilka rodzajów słowników i poradników. Następnie osoba prowadząca prosi uczestniczące, aby rozejrzały się</p>	<p>Ćw. 16. Osoba prowadząca pyta osoby uczestniczące o to, czy wiedzą, czym jest słownik, a czym poradnik, jakie znają i czy zdarza im się używać słowników lub poradników językowych. Czy wyobrażają sobie, co by się stało, gdyby ktoś nagle usunął ze słowników niektóre słowa lub zmienił ich znaczenia? Czy nasze patrzenie na przedmioty, których nazwy zostały zmienione, byłoby inne?</p>	<p>Ćw. 26. Burza mózgów: Ania z Zielonego Wzgórza zadawała sobie i innym pytanie o to, czy gdyby różę nazwać kapustą, ta nadal pachniałaby równie pięknie. Czy słowa mają na nas wpływ? Prosimy uczestników i uczestniczki, by powiedzieli co o tym sądzą - czy pachniałaby równie pięknie?</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 5 min</i></p>

przedstawiona emocja im towarzyszy.

Sugerowany czas ćwiczenia: 5 min

po sali i spróbowały znaleźć inne słowniki lub poradniki. Po odnalezieniu ich, uczestnicy/czki wyszukują różne, dowolne hasła.

Sugerowany czas ćwiczenia: 10 min

Ćw. 9. Osoba prowadząca przedstawia uczestniczącym pustą książkę. Tłumaczy, że trzyma w ręce coś, co jeszcze nie istnieje - poradnik językowy o dzieciach i młodzieży. Zaprasza zebranych do wspólnego tworzenia poradnika języka, jakim powinno się mówić do dzieci i młodzieży oraz o dzieciach i młodzieży.

Sugerowany czas ćwiczenia: 5 min

Pewnie nie od razu, ale być może z czasem? Prezentacja projektu poradnika językowego i chwila dyskusji o tym, czy osoby uczestniczące widzą potrzebę wprowadzenia publikacji o języku o dzieciach i młodzieży.

Sugerowany czas ćwiczenia: 10 min

Ćw. 17. Osoba prowadząca pyta uczestniczących: Czy na już przychodzi Ci do głowy słowo, które wywołują silne emocje? Jakie to słowa? Jak na nie reagujesz? Osoba prowadząca doprecyzowuje, że chodzi o kontakt z osobą dorosłą.

Wypisują słowa takim kolorem, jaki według nich - subiektywnie - pasuje do wydźwięku danego słowa czy zwrotu. Kartki zostają powieszony w widocznym miejscu.

Sugerowany czas ćwiczenia: 20 min

Ćw. 27 Na dużym arkuszu papieru grupa rysuje kapustę. To będzie nasz symbol określenia, słowa wartościującego - symbol naszego warsztatu. Wokół niego osoba prowadząca wraz z uczestniczącymi wypisuje wszystkie pojawiające się refleksje na ten temat, dzieląc je na kategorie:

MOC SŁOWA (pytania pomocnicze: czy słowo ma siłę? Jak dużą? Od czego ona zależy? co może wyrządzić nam, kiedy słowa dotyczą nas?)

REAKCJA (jak reagujesz na to co robi słowo? jakie zachowania temu towarzyszą?)

EMOCJE I UCZUCIA (co czujesz?)

RELACJE (jak to wpływa na twoją relację? z koleżankami? bliskimi? nauczycielami? wychowawcami? co myślisz o osobach, które używają słów, których nie lubisz?)

* Warto pozwolić młodzieży posługiwać się przykładami - nie wszystko trzeba spisywać, niech sami określą, co chcą opowiedzieć,

				<p>a co spisać. Do spisania przykładów osoby uczestniczące zostaną zachęczone w następnym ćwiczeniu.</p> <p><i>(Sugerowany czas ćwiczenia: 10 min)</i></p>
<p>Analiza zwrotów i zachowań, które uczestnicy/czki słyszą, z którymi się stykają, a które im przeszkadzają. Jakie emocje wywołują u nich poszczególne zwroty?</p>	<p>Ćw. 4. Osoba prowadząca czyta zdania (załącznik nr 1). Zadaniem dzieci jest odegranie krótkiej scenki pantomimicznej na ten temat. Ćwiczenie można zrealizować na 2 sposoby:</p> <ol style="list-style-type: none"> wszystkie osoby uczestniczące odgrywają scenki jednocześnie, dwie chętne osoby prezentują scenkę przed pozostałymi. <p>Po prezentacji następuje omówienie scenek i podobnych sytuacji, których byli/były świadkami.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 10 min</i></p> <p>Ćw. 5. Osoby siadają do stołu i otrzymują farby. Osoba prowadząca włącza w tle spokojną, nastrojową muzykę i czyta słowa z zebranego materiału (załącznik nr 4). Osoba prowadząca prosi, aby odczucia dotyczące zdań/wyrazów/zwrotów uczestnicy/czki przedstawiły za</p>	<p>Ćw. 10. Osoba prowadząca prosi dzieci, aby stanęły w kole. Jedna osoba siada w środku z zamkniętymi oczami. Osoba prowadząca przekazuje na ucho każdemu stojącemu w kole dziecku, w ramach jednej rundy to samo hasło - miejsce lub sytuację (np. kłótnia, wyjazd na wakacje, wizyta u lekarza). Zadaniem dzieci stojących w kole jest wypowiadać te słowa/zdania/dźwięki, które towarzyszą w ich życiu w trakcie w/w wydarzenia. Osoba siedząca w kole dzieli się, po wykonanym ćwiczeniu, emocjami, jakie odczuwała, słysząc słowa pozostałych uczestników, wypowiedane w trakcie ćwiczenia. Następuje zamiana, tak by każdy uczestnik był w środku koła.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 10 min</i></p> <p>Ćw. 11. Osoba prowadząca prosi osoby, aby usiadły przy stolikach</p>	<p>Ćw. 18. Grupa dzieli się na trzyosobowe podgrupy, z których każda dostaje jedną sytuację z załącznika nr 3 (np. „Ktoś krytykuje twoją nową fryzurę”) oraz 3 puste papierowe chmurki. Na brystolu osoba prowadząca prosi, by uczestnicy/czki narysowali/ły podium, a na papierowych chmurach spróbowali opisać trzy sposoby reakcji na sytuację, którą otrzymali, oraz rozmieścili na trzech miejscach od najlepszej ich zdaniem reakcji do najgorszej.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 15 min</i></p> <p>Ćw. 19. Dyskusja: grupa dyskutuje o efektach pracy - celem dyskusji jest osiągnięcie od uczestniczących informacji, czemu reakcje, które wpisali na pierwszym miejscu, są najlepsze - być może ktoś wpisze agresywny i nieprzyjemny komunikat,</p>	<p>Ćw. 28. <i>Wszystkie słowa istnieją, ALE...</i></p> <p>Osoby siedzą w kole. Każda osoba uczestnicząca otrzymuje kartkę podzieloną na dwie kolumny. Po jednej stronie wypisują po jednym słowie, określeniu, którego nie lubią. Po drugiej - jedno, które jest dla nich okej. Po wypisaniu po jednym słowie przekazują kartkę sąsiadowi i dopisują kolejne. Kartki przekazujemy w kole tak długo, aż wyczerpią się pomysły.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 15 min</i></p> <p>Ćwiczenie można przeprowadzić również w grupie, na dużej karcie - np. w przypadku grupy, w której są osoby mające trudność z pisaniem. * Tu osoba prowadząca nawiązuje do przykładów podanych przez młodzież w poprzednim ćwiczeniu. W tym miejscu prosi o zapisywanie ich, podkreślając ich wagę dla projektu.</p>

		<p>pomocą ekspresyjnych malowideł. Znaczenie ma dobór kolorów, ruch pędzla, sposób malowania. Po zakończonej pracy uczestniczący opowiadają, jakie podobne wydarzenia/zachowania/zdania wywołują w nich konkretną emocję.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 25 min</i></p>	<p>i zabrały małe kolorowe karteczki. Osoba prowadząca czyta zdania (załącznik nr 1) „Kiedy słyszę „...”, czuję...” Zadaniem osób jest narysowanie emocji na kartce (po usłyszeniu zdania). Po wykonaniu zadania osoby grupują kartki według klucza - od wesołej buzi do smutnej, tworząc oś emocji.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 20 min</i></p>	<p>a umotywuje to tym, że walczy o szacunek do siebie i jest asertywny.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 15 min</i></p> <p>Ćw. 20. Osoba prowadząca pyta o inne przykłady sytuacji i zwrotów, które powinny znaleźć się na podium.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 10 min</i></p>	
3	<p><i>Co słyszymy na co dzień? Których słów nie lubimy?</i> Zebranie opinii młodych ludzi na temat materiału, który do powstał w ramach materiału przygotowanego przez dorosłych</p>	<p>Ćw. 6. Osoba prowadząca prosi, aby osoby uczestniczące podzieliły wykonane wcześniej ekspresyjne rysunki na takie, które wprawiają je w smutek/złość, w zdziwienie, w strach, w zdenerwowanie, w radość/szczęście. Osoba prowadząca rozwija arkusze papieru z sylwetkami ludzi. Uczestnicy/czki wyklejają sylwetki tymi obrazami, które wywołują w nich określone grupy emocji. Na koniec osoba prowadząca prosi, aby grupa podała dodatkowe sformułowania, które słyszy od dorosłych, wraz z emocjami, które im towarzyszą przy odbieraniu komunikatu. Osoba prowadząca może posiłkować się</p>	<p>Ćw. 12. Osoba prowadząca rozkłada przed uczestniczącymi dwa duże kontury postaci. Postaci zostają stworzone na podstawie dynamiki grupy - mogą powstać też trzy postaci: smutna, obojętna i wesoła, ale może powstać ich również kilka innych: zła, zawstydzona, wściekła, obrażona, itp. Prowadzący/a prosi uczestników/czki, aby przyporządkowały zwroty z materiału (zał. 4) odpowiednio do przygotowanej postaci. Ćwiczenie ma na celu uzyskanie od dzieci/ młodzieży opinii na temat zebranych terminów i zwrotów. Dzięki zastosowaniu sylwetek postaci może okazać się, jak słowa,</p>	<p>Ćw. 21. Osoba prowadząca prezentuje słowa już przygotowane w materiale do scenariusza (załącznik nr 4). Są one formą rozsypanki, tzn. każde zwrot i każde słowo znajduje się na osobnej karteczce. Osoba prowadząca prosi uczestniczące o stworzenie mapy myśli pod tytułem <i>Moc słów</i>. Zadaniem osób jest wybranie wszystkich słów, które ich zdaniem są silne i powinny znaleźć się w poradniku dla dorosłych, ułożenie ich na dużym brystolu i dodanie kolorów - strzałek i połączeń lub po prostu obrazów do słów.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 30 min</i></p>	<p>Ćw. 29. Jako wprowadzenie można wykorzystać piosenkę pt. „Mówiła mi matka feat” (K. Nosowska, Miki). https://www.youtube.com/watch?v=uFmJL7v7XyU</p> <p>Przedstawienie osobom uczestniczącym wszystkich zwrotów i słów zawartych w zebranych wcześniej materiale (zał. 4). Osoba prowadząca przypomina, że mówimy o komunikacji dorosłych do dzieci/nastolatków i prosi o komentarze - czy zdaniem osób uczestniczących zebrany materiał jest wystarczający? Uzupełnia zebrane przez nas wcześniej słowa? Co się powtarza? Na koniec dyskusji osoba prowadząca prosi</p>

niewykorzystanymi zwrotami z materiału z załącznika nr 4. Grupa wspólnie zapisuje je na odpowiedniej sylwetce. Ponadto gdy osoba prowadząca uzna, że grupa jest gotowa, może zadać pytanie pomocnicze: „Od kogo usłyszane słowa bolą najbardziej?”

Odpowiedzi można napisać na dodatkowej sylwetce.

Sugerowany czas ćwiczenia: 30 min

które przez dorosłych odbierane są jako krzywdzące dla dzieci, mogą być różnie odbierane przez dzieci i młodzież. Ponadto gdy osoba prowadząca uzna, że grupa jest gotowa, może zadać pytanie pomocnicze: „Od kogo usłyszane słowa bolą najbardziej?” Odpowiedzi można napisać na dodatkowej sylwetce.

Sugerowany czas ćwiczenia: 20 min

Ćw. 13 Osoba prowadząca przygotowuje wspólnie z dziećmi dwie skrzynki - na słowa, które budują, i słowa, które ranią. Uczestnicy/czki decydują, jak skrzynki będą wyglądać i z czego będą się składać. Po wykonaniu ćwiczenia zadaniem osoby uczestniczącej jest wrzucenie do odpowiedniej skrzynki zdań/zwrotów z załącznika nr 4. Dodatkowo osoba prowadząca może zaproponować napisanie/narysowanie zdania/wyrazu, dzięki któremu można poczuć się złym/smutnym/wystraszonym/zażenowanym/kochanym/szczęśliwym. Uczestnicy wrzucają te wyrazy do

Ćw. 22. Dyskusja: grupa opowiada o mapie myśli.

Sugerowany czas ćwiczenia: 10 min

Ćw. 23. W ramach ewaluacji osoby uczestniczące są poproszone, aby wybrały te słowa/zwroty, których nie lubią, i zaproponowały swoje „zamienniki”, takie, które bardziej by im odpowiadały.

Sugerowany czas ćwiczenia: 15 min

Ćw 24. Grupa młodych ludzi ustawia się w kręgu. Osoba prowadząca przekazuje kłębek włóczki jednej z osób uczestniczących. Zadaniem osób uczestniczących jest przekazywanie kłębka losowo wybranej osobie z kręgu, po odpowiedzeniu na pytanie “Kiedy słyszę _(materiał z antysłowniczka)_ to czuję ____”.

Ćwiczenie kończy się wtedy, kiedy włóczka lub hasła z antysłowniczka. Celem ćwiczenia jest pokazanie sieci połączeń między nami i to,

o skategoryzowanie słów - wybranie tych, które są dla osób uczestniczących najbardziej przykre i które ich zdaniem muszą być koniecznie dobrze opisane w poradniku. Nie ma limitu tych słów. Prosi, aby osoby ułożyły słowa w dowolnej formie (kształcie) - forma ma wyrażać to, jak one wpływają na młodych ludzi. Może to będzie piramida, od najbardziej krzywdzącego do najmniej / koło, które otacza młodego człowieka.

Formy ćwiczenia:

- mapa myśli,
- teatr cieni,
- budowa konstrukcji, np. z klocków

Sugerowany czas ćwiczenia: 30 min

(Przykład: młodzież z Katowic ułożyła mur ze słów - chcąc pokazać, jak te słowa wpływają na ich relacje z dorosłymi)

* Ważne, by prowadzący/a był/a przy procesie przygotowania formy przez grupę i wyłapywał/a ważne

			<p>odpowiednich skrzynek.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 30 min</i></p>	<p>w jaki sposób oddziałują na nas słowa innych osób.</p>	<p>wątki z dyskusji. Może też na bieżąco dopytywać.</p>
4.	Pozostałe elementy komunikacji		<p>Ćw. 14. Osoba prowadząca włącza dynamiczną muzykę i prosi osoby uczestniczące, aby chodziły po sali. Po chwili wymienia określenia zachowań (cechy), np. zuchwały/odważny/arogancki/troskliwy/śmiały/kochający/empatyczny /łękliwy/wyniosły. Zadaniem osób uczestniczących jest odegrać za pomocą pantomimy postaci o wymienionej cesze. Po wykonanym ćwiczeniu grupa siada w kole i dyskutuje na temat tego, co wpływa na to (jaka postawa, mimika, sposób chodzenia itp.), że przypisujemy konkretną cechę osobie.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 10 min</i></p>		<p>Ćw. 30 Inne ważne sprawy. Zadajemy młodzieży pytanie, co jeszcze wpływa na odbiór tego, jak ktoś się do nich zwraca (intonacja, mimika, gesty, postawa ciała, role społeczne, ...) Rozpisujemy na części pierwszej sytuację, np. sytuacja przekazania polecenia, prośby. Młodzież może się zastanowić i zaproponować inną sytuację. Sytuacja powinna zostać rozpisana w skrypcie, według przykładu:</p> <p>Przekazanie polecenia, prośby:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Podchodzę do drugiej osoby. 2. Patrę jej w oczy 3. Informuję o sytuacji, np. „w kuchni są niepozmywane naczynia”. 4. Wyrażam prośbę: „umyj proszę naczynia, które są w zlewie”. 5. Dodaję argument: „ostatnio ja myłam. Uważam, że teraz twoja kolej.”

6. Uśmiecham się i czekam na reakcję.

Przedstawienie scenek w różnych formach wybranych przez młodzież ze zmianą czynników, o których mowa wyżej.

Osoby mogą wyrażać scenkę krzycząc, śmiejąc się, w sposób obojętny, ... Osoba prowadząca pyta uczestniczące, czy zwracają uwagę na znaczenie niektórych, z pozoru oczywistych lub błahych gestów i mimiki. Przykład: nawet jeśli w skrypcie znajduje się zapis „uśmiecham się”, czy inny o wydawałoby się oczywistym znaczeniu, może on być różnie wyrażony. Np. uśmiech może być życzliwy, wymuszony, złośliwy - czy młodzi to widzą/zwracają na to uwagę?

Osoba prowadząca prosi o analizę reakcji - czy ta sama scena, sformułowana w inny sposób, wzbudza w tobie inne emocje i wywołuje inne reakcje?

* Ważne, by zakończyć pozytywnymi scenkami - takimi, w których młodzi poczują się dobrze.

Sugerowany czas ćwiczenia: 30 min

5.	Ewaluacja zajęć	<p>Ćw. 7 Na zakończenie warsztatu osoby uczestniczące wywieszają sylwetki na korytarz, tworząc galerię swoich uczuć.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 10 min</i></p>	<p>Ćw. 15. Osoba prowadząca rozdaje grupie kartki. Prosi, aby spośród wyrazów/zdań, które padły w trakcie zajęć, każdy wybrał 1 i zastanowił się, czym można to sformułowanie zastąpić oraz przygotował/a 1 stronę do klasowego poradnika, jak mówić do dzieci i młodzieży na podstawie wzoru (zał. nr 2) „Zamiast niegrzeczny powiedz do mnie chyba jesteś zmęczony. porozmawiamy za chwilę”.</p> <p>Następnie osoba prowadząca zbiera prace i tworzy z nich klasowy miniporadnik. Ponadto gdy osoba prowadząca uzna, że grupa jest gotowa, może zadać pytanie pomocnicze: „Od kogo usłyszane słowa bolą najbardziej? W jakiej relacji?”. Odpowiedź na to pytanie można zawrzeć np. w formie obrazka w czerwonej ramce karty z załącznika nr 2.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 15 min</i></p>	<p>Ćw. 25. Osoby uczestniczące proszone są również o opinię na temat warsztatu. Każda osoba dostaje takie same kartki z napisami: „wiedza” z wyjaśnieniem, że chodzi o wiedzę, którą pozyskali na zajęciach, „własne pomysły na nie lubiane słowa”, „analiza pomysłów dorosłych”, „tworzenie zamienników”. Każda osoba samodzielnie przykleja kartki do wspólnej tablicy według ważności i wyjaśnia, jak ocenia poszczególne elementy warsztatu.</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 15 min</i></p>	<p>Ćw. 31. Młodzież poproszona jest o namalowanie na brystolu konturów świata / konturów postaci ludzkiej. Wybieramy tyle słów ocenionych jako nie lubiane, ile chcemy i zastanawiamy się nad zamiennikami: wpisujemy je na kontur (np. zamiast „jesteś głupi” można zwrócić uwagę, gdzie został popełniony błąd i jak go naprawić).</p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 20 min</i></p> <p>Ćw. 32. Dyskusja o emocjach młodych, o tym, jak się czują po warsztacie i czy chcieliby go powtarzać.</p> <p>* Osoba prowadząca prosi młodych o wskazanie piosenki/utworu, jaki gra im w duszy po warsztacie. Prosi o odniesienie się do niego, jeśli to możliwe - <i>kojarzy ci się z powodu melodii? słów? jak się czujesz?</i></p> <p><i>Sugerowany czas ćwiczenia: 15 min</i></p>
6.	Ćwiczenie relaksacyjne	<p>Według potrzeb grupy zalecamy, by osoba prowadząca wprowadziła krótkie ćwiczenie oddechowe/muzyczne/plastyczne. Warto wyrównać warsztat ćwiczeniem: dzieci rysują kontur człowieka i są poproszone, by wzajemnie wpisały sobie w nich jak najwięcej dobrych słów. Osoby prowadzące biorą udział w zadaniu. Na koniec wszystkie osoby, które chcą, czytają, co mają napisane w swoich konturach</p>			

Załącznik nr 1

1. Kiedy słyszę „marsz do swojego pokoju”, czuję ...
2. Kiedy słyszę „jesteś niegrzeczny(s)”, czuję ...
3. Kiedy słyszę „zjedz mięso”, czuję....
4. Kiedy słyszę „musisz to zrobić teraz”, czuję...
5. Kiedy słyszę „jestem z ciebie dumny(a)”, czuję ...
6. Kiedy słyszę „dasz sobie radę”, czuję...
7. Kiedy słyszę „musisz być miły(a)”, czuję...
8. Kiedy słyszę „patologia”, czuję...
9. Kiedy słyszę „jesteś wyjątkowy(a)”, czuję...
10. Kiedy słyszę „wynoś się”, czuję...
11. Kiedy słyszę „nienawidzę cię”, czuję...
12. Kiedy słyszę „kocham cię”, czuję...
13. Kiedy słyszę „ty kłamco”, czuję...
14. Kiedy słyszę „rozwydrzony dzieciak”, czuję...
15. Kiedy słyszę „dziecko z marginesu”, czuję...
16. Kiedy słyszę „oszust”, czuję...
17. Kiedy słyszę „to twoja wina”, czuję...
18. Kiedy słyszę „jak będziesz gotowy, to porozmawiamy”, czuję...
19. Kiedy słyszę „głupek”, czuję...
20. Kiedy słyszę „daj się pocałować babci”, czuję...
21. Kiedy słyszę „Nie przesadzaj. Przecież nic się nie stało”, czuję...

Zamiast mówić do mnie:

Powiedz:

Załącznik nr 3

Ktoś krytykuje Twoją nową fryzurę.

Nauczyciel zwraca Ci uwagę przy tablicy, że nie odpowiedziałeś dobrze na pytania podczas odpowiedzi ustnej.

Koleżanka z zajęć mówi Ci, że zbyt często się na nie spóźniasz.

Pasażer w autobusie zwraca uwagę Tobie i koleżance, że zbyt głośno się zachowujecie.

Kobieta w sklepie prosi Cię, żebyś przepuścił/a ją w kolejce.

Sąsiadka mówi Ci, że nie odpowiada jej Twój styl ubierania.

Koleżanka z ławki mówi Ci, że chce przesiąść się gdzie indziej.

Załącznik nr 4

Antysłowniczek. Problematyczne terminy i zwroty stosowane w wypowiedziach o dzieciach i młodzieży oraz używane bezpośrednio wobec dzieci i młodzieży

Problemy w podejściu dorosłych do dzieci widoczne w języku

Marginalizacja

Infantylicyzacja

Nadmierne spoufalanie się

Mówienie o dzieciach w sposób przedmiotowy, jakby były tylko i wyłącznie biernymi odbiorcami działań (brak rozpoznania podmiotowości, ale też praw dziecka)

Upupianie

Podkreślanie niepełnosprawności

Pokazywanie niepełnosprawności jako nieszczęścia

Stawianie na pierwszym planie problemów osób, o których mówimy

Język „nauczycielski” odnoszący się do zadań, a nie do dzieci, np. Dzieci realizowały podstawę programową w zakresie sportów wodnych.

Obrażanie dzieci

Pokazywanie dzieci jako ofiar (np. chorych) lub jako superbohaterów

Język na pozór na luzie

Kłopotliwe anglicyzmy

- Trudna młodzież
- Młodzież, dzieci z marginesu
- Margines społeczny
- Młodzież patologiczna
- Środowiska patologiczne
- Patologia
- Trudny, trudna
- Trudna młodzież
- Trudne dzieci
- Niedostosowane społecznie
- Specyficzne dzieci
- Dziwne dzieci
- Sieroty
- Eurosieroty
- Dzieci z biduła

- Biedne dzieci
- Słodziaki (nasze słodziaki)
- Dzieciaczki
- Maluszki
- Milusińscy (nasi milusińscy)
- Pociuchy
- Boroczki (zdrobnienie użyte z pewnym politowaniem)
- Dzieciak, dzieciaki
- Grzeczny / niegrzeczny
- Dobrze się zachowuje (np. udział w ... będzie nagrodą za dobre zachowanie)
- Słaby uczeń / Dobry uczeń
- Rozpieszczony
- Rozpuszczony
- Problemowy / bezproblemowy
- Głupi
- Bachor
- Nerd
- Emo
- Geek / geeki
- Wariaci (o dzieciach korzystających z pomocy psychiatrycznej czy psychologicznej)
- Przewrażliwiony (często o młodzieży z depresją, lub innymi kłopotami/trudnościami emocjonalnymi; określenie stygmatyzujące)
- Świry
- Określanie dzieci od nazw chorób np. Schizofrenicy, aspergerowcy itp.
- Ofiary np. przemocy
- Gapa
- Zdolny/a ale leniwy/a
- Dzieci ulicy
- Kaleka, upośledzony/a
- Wzorowy uczeń

Powiedzonka:

- Dzieci i ryby głosu nie mają
- Co wolno wojewodzie,....
- Jak będziesz starszy to zrozumiesz/ Nic nie wiesz bo jesteś dzieckiem
- To/działanie/ jest niemęskie
- Dziewczynki/chłopcy tak nie robią

- Zabawa to czas stracony
- Jak dorośniesz to zobaczysz
- Jesteś jeszcze młoda i głupia
- Kiedyś młodzież była lepsza
- Jeszcze masz na to czas
- Dziecko... (z takim politowaniem albo zamiast użycia po prostu imienia)
- Ta dzisiejsza młodzież to taka głupia teraz, nic tylko w tych i internatach siedzą
- Młodzież powinna siedzieć w książkach a nie szukać rozrywek

Zestawienie niepełnosprawności z chorobą (mówienie o dzieciach z niepełnosprawnościami jak o chorych, a o niepełnosprawności w ujęciu czysto medycznym), utożsamianie niepełnosprawności z nieszczęściem, łączenie z podejściem charytatywnym (mówienie o tym, że dzieciom z niepełnosprawnością się pomaga).

Przykłady:

- „kalectwo” opisane jako przykład życiowego nieszczęścia (w rozdziale o doświadczaniu zła w podręczniku dla młodzieży)
- Dzieci dotknięte niepełnosprawnością
- Z deficytami (samo słowo nie jest problemem, jednak widać tendencję do tego, by deficyt stał się soczewką do patrzenia na grupę docelową)
- Dzieci ze specjalnymi potrzebami
- Dzieci z niepełnosprawnościami i dzieci zdrowe (połączenie które sugeruje, że niepełnosprawność to choroba)
- Nienormalny
- Normalny

Skupianie się na niedoborach dzieci lub grupy, przykłady z języka projektów

Przykłady:

Odbiorcami projektu może być młodzież, która w małym stopniu lub w ogóle nie angażuje się w sprawy społeczne.

Projekt adresowany do dzieci z małych miejscowości / z trudnych środowisk / o mniejszych szansach edukacyjnych / ze środowisk niezamożnych / młodzież wiejska / dzieci ze wsi i małych miejscowości / ze wsi i miasteczek / młodzież defaworyzowana, dzieci z grup defaworyzowanych (można zastąpić: „w trudniejszej / trudnej sytuacji życiowej”) / osoby (dzieci, młodzież) zagrożone wykluczeniem społecznym

Określenia związane z miejscem zamieszkania / pochodzenia

- dzieci ze wsi

- dzieci z PGRów
- dzieci z blokowisk

Stygmatyzujące znacznie bardziej niż wieś jest chyba np. dzieciaki z blokowisk / W kontekście wiejskim funkcjonuje (choć może już zanika w stosunku do młodzieży, bo jej tam prawie nie ma) podział na tych ze wsi (lepiej) i tych z PGR (gorszych), w sytuacji gdy część miejscowości w danej gminie to tradycyjna wieś z rolnictwem indywidualnym, a część to były PGRy. Wiele lat temu doświadczyliśmy tego dosłownie w jednym z naszych programów dla młodzieży, gdy rodzice ze wsi nie byli skłonni do tego by ich dzieci uczestniczyły w zajęciach razem z dziećmi z PGRu. Do poziomu ogólnego braku podmiotowości w podejściu do dzieci i młodzieży dokładają się jeszcze te specyficzne kwestie środowiskowe.

Wyzwanie - odarcie określenia miejsca zamieszkania z konotacji wartościujących.

Wyrażenia/zwroty/określenia oraz podejście zaproponowane przez przedstawicieli organizacji społecznych jako pozytywne lub neutralne: Dzieci w trudniejszej / trudnej sytuacji życiowej / z trudnych miejsc

Dzieci których start w dorosłość z różnych powodów jest utrudniony

„Lubisz przebywać wśród ludzi, którzy myślą nieschematycznie, zadają pytania i potrafią się dobrze bawić?

W PROJEKTORze możesz poznać mnóstwo takich ludzi - mają dopiero 10, 11 i 12 lat i z chęcią dowiedzą się czegoś ciekawego od Ciebie.”

Prośenie dzieci o wyrażenia swojego zdanie i szanowanie go.

Wypowiedź z ankiety ewaluacyjnej dla dzieci po przeprowadzonych przez studentów PROJEKTORA warsztatach:

Co Ci się podobało w zajęciach:

“Że każdy mógł wyrazić swoje zdanie i nikt nie miał z nim problemu”

“Podobało mi się to że każdy mógł wyrazić swoje zdanie”

Traktowanie pomysłów dzieci jak równoważnych z pomysłami dorosłych.

Wypowiedź z ankiety ewaluacyjnej dla dzieci po przeprowadzonych przez studentów PROJEKTORA warsztatach:

Co Ci się podobało w zajęciach: “to że każdy pomysł był ważny i można było podawać swoje pomysły i nikt się z tego nie śmiał”