

*Jolanta Graczykowska*

## Dawać i otrzymywać miłość – rola Original Play® w praktyce i teorii edukacyjnej

*Znajdź czas na zabawę.  
Znajdź czas, by kochać i być kochanym.*

Napis na ścianie domu dziecka Matki Teresy w Kalkucie

### Wstęp

Od ponad siedmiu lat zgłębiam naturę procesu „pierwotnej zabawy”, zwanej w języku angielskim Original Play®. W ciągu tych kilku lat bawiłam się z około ośmioma tysiącami dzieci i młodzieży w różnych częściach świata. Były to dzieci prawidłowo rozwijające się oraz dzieci z różnego rodzaju problemami rozwojowymi i edukacyjnymi, takimi jak: agresja, nadpobudliwość psychoruchowa, autyzm, porażenie mózgowe, zespół Downa, a także dzieci niedowidzące, niedosłyszające oraz te, które doświadczyły okrucieństw, traum ze strony dorosłych, w tym swoich rodziców.

Zdecydowałam się podjąć temat miłości, jej dawania i otrzymywania oraz roli Original Play® w tym obszarze z kilku powodów:

1. Odczuwanie miłości wylania się z mojego doświadczenia w Original Play® jako najistotniejszy i najsilniej zarysowujący się przekaz tej praktyki.
2. Obserwuję i stykam się z wieloma problemami, z jakimi borykają się zarówno dzieci, jak i dorośli we wzajemnych relacjach. I mam wrażenie, że dorośli w rozwiązywaniu wielu problemów wychowawczych, opiekuńczych, tj. agresji, przemocy, obniżonego poziomu kultury bycia dzieci i młodzieży, często nie docierają do przyczyn takiego stanu rzeczy, koncentrując się na objawach, a nie na czynnikach i uwarunkowaniach

- tych zjawisk. Używają jednocześnie metod i sposobów, które bazują na schemacie walki, działań w obronie własnej czy ucieczce od problemu. Nasuwa mi się tu na myśl ćwiczenie demonstracyjne stosowane wielokrotnie przez O.F. Donaldsona w trakcie jego wystąpień czy szkoleń. Niezależnie od narodowości osób wykonujących to ćwiczenie, gdy ktoś naciska pięścią na naszą otwartą dłoń, zazwyczaj wchodzimy w kontekst walki, odpierając siłę, jaka na nas działa, lub stajemy się ofiarą tej sytuacji, ewentualnie uciekamy od niej, przyjmując zachowania obronne.
3. Nie da się mówić o podmiotowości bez mówienia o człowieku i o miłości.
  4. Uważam, że niezwykle ważne jest, by podmiotowość i edukacja w swoim wzajemnym związku znalazły odzwierciedlenie nie tylko w teorii, ale przede wszystkim w praktyce, a do tego potrzebne są odpowiednie warunki, jak również kompetencje i umiejętności nauczycielskie.

## Miłość – podmiotowość – praktyka edukacyjna

Wiele obszarów nauki stawia na pierwszym miejscu problem miłości i jej realizacji w życiu człowieka jako główny temat dociekań i badań. Mówi się o tym, że miłość jest wyznacznikiem podmiotowości. Bez niej nie byłby możliwy proces edukacyjny, a autentyczne wychowanie jest wychowaniem w miłości i do miłości. Miłość powinna być fundamentem relacji wychowawca – wychowanek (zob. J. Korczak, 1984; M. Łopatkowa, 1992).

Miłość jest jedną z podstawowych potrzeb psychicznych dziecka. Jej spełnienie wiąże się przede wszystkim z rodziną. Niewątpliwie człowiek powinien doświadczać, uczyć się miłości i starać się odpowiadać na nią swoją miłością w rodzinie. Tutaj kształtuje się nasze podejście do miłości. Zaspokojenie w rodzinie elementarnych potrzeb psychicznych dziecka, w tym akceptacji i miłości najbliższych, jest fundamentem właściwych kontaktów dziecka z otoczeniem, a także dla szacunku do drugiego człowieka jako osoby. W relacji z rodzicem wczuwającym się reakcje i rytm życia dziecka dochodzi do wymiany emocjonalnej, w której dziecko reaguje odpowiednio do postawy rodziców. W rodzinie budzi się u dziecka gotowość rezonansu uczuciowego, ale – jak wskazują badania, informacje przekazywane przez media oraz własne obserwacje w pracy z dziećmi, dzieci bardzo często nie doświadczają miłości w rodzinie. Można powiedzieć, że doświadczają deficytu miłości. Z moich obserwacji wynika również, że rodzice i nauczyciele mają problem z wyrażaniem miłości do dzieci, z jej okazywaniem, a także z rozpoznawaniem sygnałów świadczących o tym, że jest się tą miłością obdarowywanym przez dzieci. Miłość często pozostaje pojęciem abstrakcyjnym.

Ogranicza się do słownych deklaracji lub przekonania o tym, że kochamy nasze dzieci. Niestety, mówienie o miłości nie oznacza jej odczuwania.

Szkoła jest drugim po rodzinie środowiskiem, które wpływa na osobowość dziecka i w którym kształtuje się jego system wartości. W coraz większym stopniu nauczyciele spotykają się z dziećmi ze znaczącym niedostatkim w obszarze współodczuwania i empatii, zazwyczaj w połączeniu z silną skłonnością do stosowania przemocy wobec innych (zob. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, t. 1). Zdaniem J. Bauera,

[...] Dzieci, które doświadczyły niewielkiej ilości wczuwania się w ich potrzeby i uwzględniania tych potrzeb i które nie doznały czułości, nie zebrały odzwierciedlających doświadczeń. [...] nie posiadają własnych programów neurobiologicznych umożliwiających doznawanie i okazywanie współczucia (J. Bauer, 2008, s. 96).

Z badań wynika, że deficyty w zakresie empatii i odzwierciedlania można korygować. Możliwe jest późniejsze dojrzewanie do empatii (zob. D. Goleman, 2007). Szkoła i inne placówki edukacyjne mogą i powinny być miejscem, gdzie wspomaganie rozwoju uczuć będzie jednym z priorytetowych zadań. Pojawia się więc pytanie: Jak rozbudzić w dzieciach i w sobie wrażliwość na drugiego człowieka? Jak przekazywać im miłość, tak by rzeczywiście czuły się kochane?

Po kilku latach własnego zaangażowania w praktykę Original Play® nasuwa mi się jeden wniosek: aby dzieci czuły się kochane, musimy dotrzeć do dziecka jako do osoby i samemu być osobą. Mówiąc inaczej, musimy znaleźć człowieka w człowieku i w samym sobie.

Jak powiedział Jan Paweł II,

W wychowaniu chodzi głównie o to, ażeby człowiek stawał się bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej był, a nie tylko miał – ażeby poprzez to wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej być nie tylko z drugimi, ale także dla drugich. Wychowanie polega „na wzajemnym obdarzaniu człowieczeństwem”, „obdarzaniu dwustronnym” (Jan Paweł II, 1980, s. 726–736).

Chodzi więc o takie wychowanie, które jest świadome godności osoby nie tylko w tym, który jest wychowywany, ale i w tym, który wychowuje (por. J. Bagrowicz, 2008, s. 73). Dzięki oparciu wychowania na wartościach osobowych, na kategoriach absolutnych, wychowanek uczy się bardziej „być” niż „mieć”, czyli pojmować własne życie jako bycie z drugim, ale i dla drugich (J. Bagrowicz, 2008, s. 71).

Fakt pierwszeństwa osoby w procesie wychowania jest uznawany przez wiele koncepcji i teorii pedagogicznych, wśród których na gruncie polskim szczególne miejsce zajmuje pedagogika personalistyczna ks. J. Tarnowskiego (zob. J. Tarnowski, 1991; Z Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, t. I, s. 232–246).

Człowiek [...] każdy z osobna (gdyż jest właśnie **osoba**) ma swoją własną historię życia, a nade wszystko własne **dzieje duszy** (Jan Paweł II, cyt. za: J. Ba-growicz, 2008, s. 38).

Każdemu z osobna należy się więc szacunek dla jego indywidualnej drogi rozwoju. Wychowanie człowieka powinno więc nie tyle polegać na formowaniu drugiej osoby, ile raczej na pokazywaniu, naprowadzaniu i unaocznianiu wychowankowi godności osoby.

Człowiek [...] nie jest dopiero kreowany osobą, nikt mu tej godności nie nadaje przez na przykład jakąś określoną społeczność, której częścią tworzy, w której żyje i w której siebie doskonalą (W. Słomka, cyt. za: T. Bielski, 1974, s. 83).

Jak stwierdził W. Chudy, nie można nikogo nauczyć godności. Drugiego człowieka można jedynie doprowadzić do takiej granicy egzystencjalnej i przeżyciowej, za którą sam odkryje godność osoby (W. Chudy, cyt. za: M. Kalinowski, 2005, s. 88–91).

Nikt nie zdoła całkowicie uświadomić sobie istoty swego bliźniego, o ile go nie pokocha. Dzięki miłości jesteśmy bowiem zdolni dostrzec zasadnicze cechy ukochanej osoby, więcej, uświadomiamy sobie cały jej potencjał, który jeszcze nie jest, lecz powinien zostać urzeczywistniony. Ponadto poprzez swoją miłość kochający człowiek daje kochanej przez siebie osobie moc urzeczywistniania tego potencjału. Uświadamiając drugiemu człowiekowi, kim może i kim powinien być, powodujemy, że jego potencjał znajduje swe odbicie w rzeczywistości. (V.E. Frankl, 2009, s. 167).

Według ks. M. Nowaka, najwyższym celem wychowania jest uzdalnianie podmiotu, czyli wychowanka, do przejęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju. W takim znaczeniu wychowanek jest pierwszym i podstawowym czynnikiem wychowania, a wychowawca pełni rolę współpracownika w tym dziele (zob. M. Nowak, 1993, s. 65).

Centralnym elementem procesu Original Play® jest człowiek jako osoba. Oznacza to, że wszyscy uczestnicy „zabawy pierwotnej” pozostają między sobą w relacji człowiek – człowiek. Wszyscy są podmiotami tego procesu. Specyfika „pierwotnej zabawy” polega na stworzeniu przez dorosłego odpowiednich warunków do zabawy. Dziecko dokonuje wyboru o uczestnictwie i sposobie wyrażenia się poprzez zabawę i w zabawie. Można powiedzieć, że dorosły włącza dziecko do swojej linii działania oraz tworzy takie warunki, by mogło ono wprowadzić go do swojej linii działania.

„Pierwotna zabawa” odzwierciedla rzeczywistość taką, jaka jest. Ujawnia autentyczne, intymne uczucia osób w niej uczestniczących. Dzieci mają w zabawie prawo i możliwość być zgodnie z własną osobowością i doświadczeniami. Wyrażają się w zabawie całą osobą i tego samego oczekują od dorosłych. Oczekują od nich autentyczności, zaangażowania i otwartości. Wchodząc do zabawy z dziećmi, dorośli muszą porzucić wszelkie „maski”, które założyli,

by radzić sobie w świecie rywalizacji i walki, oraz wyobrażenie, o tym, że są kimś bardziej kompetentnym, mądrzejszym, wartościowszym niż dzieci, a także uwolnić się od ciągłego ich oceniania i etykietowania. Potrzebne jest również inne spojrzenie na agresję i problemy wychowawcze – przez pryzmat współczucia. Jak stwierdził A. Krüger,

[...] odpowiedzialni za dziecko dorośli muszą najpierw dostrzec, że trudności i jego problemy mają swoje przyczyny albo we wcześniejszej historii życia dziecka, albo tkwią w tych jego „młodszych częściach”, które wykształciły się, kiedy na jego potrzeby nikt nie reagował (A. Krüger, 2009, s. 56).

Posiadamy wiedzę na temat psychiki i potrzeb dzieci, musimy tylko częściej starać się zniżyć do ich poziomu, patrzeć na świat z wysokości jednego metra nad ziemią, widzieć też samych siebie oczyma dziecka, wsłuchiwać się w siebie, a wtedy wiele rzeczy stanie się dla nas zrozumiałych i będziemy umieli okazać dzieciom więcej wrażliwości (A. Krüger, 2009, s. 33).

O tym, że w procesie „pierwotnej zabawy” mamy do czynienia z podmiotowością oraz że zachodzi w niej proces dzielenia się miłością, świadczą:

- akceptacja dzieci takimi jakie są w danej chwili;
- bycie empatycznym, wczuwanie się w świat uczuć, emocji dziecka, uważne obserwowanie jego zachowań i adekwatne reagowanie; odpowiadanie miłością, szczególnie wtedy, gdy dziecko prezentuje zachowania negatywne;
- podejście do dziecka w sensie personalistycznym;
- Original Play® jako proces wielostronny, a nie jednostronny, tzn. że w „pierwotnej zabawie” następuje wzajemne wychowywanie się w miłości;
- autentyczność spotkania;
- dialogowa natura „pierwotnej zabawy”, wymiana uczuć i emocji, wzajemne przenikanie się stanów duchowych, zdolność odbioru stanów drugiego człowieka i komunikowania własnych.

W Original Play nie ma innego celu niż tworzenie bezpiecznych, pełnych miłości warunków do rozwoju i uczenia się. Uczucie, które towarzyszy mi w zabawie z dziećmi, to ofiarowanie się im. Kiedy je obserwuję w czasie zabawy, widzę ich pełne zaangażowanie. Przeżywają te chwile zabawy całym sobą. Mogłabym użyć sformułowania, że nasze światy wzajemnie się przenikają, zatracając wszelkie różnice. Stajemy się jakby jedni duchem. Używając słów J.W. Dawida, można powiedzieć, że w doświadczeniu Original Play® ma miejsce „umiłowania dusz” (zob. J.W. Dawid, 1959).

Doświadczanie miłości w praktyce Original Play® jest również istotnym elementem autentycznego autorytetu. Dzieci są wspaniałymi obserwatorami, naśladują zachowania i postawy dorosłych. Wychowawcze oddziaływanie poprzez wspólną, „pierwotną zabawę” zmierza do tego, aby odkryć przed drugim człowiekiem możliwość realizacji siebie w miłości. Prezentowanie wzoru życia w miłości jest też warunkiem do tego, by miłość, która jest w dzieciach, mogła się prawidłowo rozwijać. Szczególnie te dzieci, które prezentują

w swoim zachowaniu postawę agresywną, potrzebują takiego wzoru miłości do lepszego siebie, autorytetu, który prezentuje taką możliwość. W sferze tych odczuć autorytet może pobudzać do odpowiadania w imię miłości. Dzieci te potrzebują również czasu na przemianę. Tylko stopniowo można na powrót uświadomić komuś tę niezmienną prawdę, zgodnie z którą nikt nie ma prawa źle postępować, nawet jeśli sam został źle potraktowany (V.E. Frankl, 2009, s. 143). Według J. Colomba (1968, s. 121), w misji wychowawcy konieczna jest harmonia autorytetu prawa i autorytetu miłości, zaś każda stanowczość, u której fundamentu nie leży miłość, jest fałszywa.

Tylko w atmosferze przepojonej miłością i szacunkiem dziecko może rozpoznać, że jest osobą potrzebującą uczucia miłości i że może nią obdarowywać innych (zob. J. Graczykowska, U. Foks, za: A. Gofron, M. Adamska-Staroń, 2009, s. 214).

Człowiek pozostaje dla siebie istotą niezrozumiałą, jego życie jest pozbawione sensu, jeśli nie objawi mu się Miłość, jeśli nie spotka się z Miłością, jeśli jej nie dotknie i nie uczyni w jakiś sposób swoją, jeśli nie znajdzie w niej żywego uczestnictwa (Jan Paweł II, cyt. za: I. Gubernat, A. Matusiak, 2005, s. 35).

## Uczenie się poprzez doświadczenie i ciało

Original Play® opiera się przede wszystkim na doświadczeniu. Werbalne wzmocnienie doświadczenia, które w zabawie wraz z dotykiem idzie przez ciało, następuje dopiero na koniec zabawy. Jak stwierdził V.E. Frankl (2009, s. 129), bezpośredni wpływ czyjegoś zachowania jest zawsze skuteczniejszy od słów.

W Original Play® dorosły jest dla dziecka współtowarzyszem zabawy. Jest blisko jego uczuć, emocji. Prezentuje w czasie niej postawę osoby kochającej bezwarunkowo i jednocześnie jest odbiorcą uczuć, które wyrażają dzieci. Pełne, emocjonalne, uczuciowe, fizyczne uczestnictwo dorosłych w zabawie z dziećmi doskonale oddaje zasadę: „Trzeba być z tymi, których się wychowuje”. Dzieci, czując się w zabawie akceptowane bezwarunkowo, odkrywają swoją wartość niezależnie od ich postępowania. Mogą poczuć się kochane poprzez sam fakt ich istnienia. Jak wynika z moich obserwacji, jest to wystarczająco silny przekaz, by w zachowaniu i postawach dzieci z agresją dokonały się pierwsze pozytywne zmiany. Te, które wchodziły do zabawy ze mną, wykazując na początku postawę agresywną, przyjęte przeze mnie z otwartymi ramionami, z pełną akceptacją, otwartością, troską, sprawiały wrażenie, jakby odkrywały w tym doświadczeniu zupełnie inną, nieznaną i niezwykle przestrzeń. Sprawiały wrażenie, jakby odkrywały w sobie innego

siebie, jakby budziła się w nich niegdyś uśpiona wrażliwość i zdolność do odczuwania. Z wieloma takimi dziećmi bawiłam się przez kilka miesięcy czy nawet lat. Obserwowałam rozwijającą się w nich empatię, delikatność, zdolność współodczuwania czy poczucie współodpowiedzialności za innych. Taki rodzaj doświadczenia w „pierwotnej zabawie” jest dostępny nie tylko dzieciom. Pamiętam moje doświadczenie w zabawie z czarnoskórymi kobietami w jednym z więzień w południowej Afryce. Po zabawie jedna z nich powiedziała: „Teraz już wiem, jak być z moimi dziećmi i nie bić ich, gdy wrócę z więzienia do domu”.

Według koncepcji synchronowania, czy mówiąc inaczej – „pozostawania w synchronii” (ang. *syncing*), dotyczących porozumiewania się za pomocą komunikatów wysyłanych i odbieranych przez ciało, ciało jest „pierwotnym” podmiotem komunikacji.

Komunikaty wysyłane przez nasze ciało – świadomie bądź nieświadomie – bez względu na to, czy są odczytywane formalnie, czy też nie, rzadko kłamią i bliższe są prawdziwym, choć często nieuświadomianym odczuciom człowieka, aniżeli wypowiedane słowa (E.T. Hall, 2001, s. 63–64).

Człowiek pojawiający się w naszym polu percepcji aktywizuje u nas neurobiologiczne procesy odzwierciedlania. Dzieje się to w sposób całkowicie niezamierzony i niezależny od tego, czy tego chcemy czy nie. Różnorodne aspekty jego zachowania, obejmujące kontakt wzrokowy, głos, mimikę, ruchy ciała i konkretne zachowania, wzbudzają u nas wiele reakcji polegających na dostrajaniu się (zob. J. Bauer, 2008, s. 65). Ten pierwotny poziom komunikowania się można zaobserwować już u małych dzieci, niemalże od pierwszej godziny życia. Dziecko postrzega intencje w swoim ciele, moje ciało ze swoim, a dzięki temu moje intencje w swoim ciele (zob. M. Merleau-Ponty, 2001, s. 375). Będąc istotą cielesną, osoba ludzka może stać się obecna dla innego człowieka tylko dzięki ekspresji swojego ciała. Jest ono wtedy znakiem, sygnałem jakiejś rzeczywistości głębszej i tę rzeczywistość musi objawić. W miejscu tym można byłoby użyć za R. Le Trocquerem sformułowania: „ciało przekładające język duszy” (R. Le Trocquer, 1968, s. 43–44, por. J. Bagrowicz, 2008, s. 48).

Lech Witkowski zauważył, że współczesna szkoła odziera „życie ucznia z przeżywania”, a myślenie o przeżywaniu zastępuje przeżywanie (P. Błajet, 2006, s. 63). W przekonaniu E.T. Halla edukacja szkolna wyolbrzymia posługiwanie się słowem, co odbywa się ze szkodą dla rozwoju pozajęzykowych talentów i utrudnia komunikację. Język i mowa nie są w stanie oddać w pełni doświadczenia i głębi przeżywania (E.T. Hall, 2001, s. 169). Również A. Nalaskowski twierdzi, że w edukacji szkolnej zagubiono drogę ku ciału, a wiedza, wykształcenie i języki w myśleniu pedagogów wygrywają z ciałem. Wartości te często uważane są za przeciwstawne sobie (A. Nalaskowski, 2002, s. 79).

Rysunek 1. Klaudia Z., lat 10. Original Play®



Źródło: materiały własne.

Za L. Witkowskim można powiedzieć, że tożsamość cielesna, fizyczno-somatyczna jest fundamentem tożsamości, to znaczy, że doznawane i z początku nieuświadomione przeżycia mają znaczny wpływ na jej konstruowanie (L. Witkowski, 1989, s. 165). W mowie ciała odbijają się archaiczne odczucia i emocje (A. Krüger, 2009, s. 36). W antropologii adekwatnej ciało jest fundamentem podmiotowych relacji (P. Błajet, 2006, s. 154). K. Wojtyła widział osobę jako całość bytującą na wielu płaszczyznach:

Odkrywanie w człowieku wartości materialnych, w tym i wartości ludzkiego ciała, od osoby jako bytu duchowego, prowadzi do niebezpieczeństwa usunięcia wartości duchowych z zakresu życia społeczno-gospodarczego (K. Wojtyła, 1991, s. 576–578).

Od kiedy poznałam ideę i praktykę Original Play®, zabawa i towarzyszący jej dotyk są stałym i ulubionym elementem mojego życia rodzinnego i relacji z dziećmi. Kiedy trzy lata temu przygotowywałam się do podróży do Afryki, chciałam upewnić się, że moje dzieci wiedzą o mojej miłości do nich. Wybrałam się więc z nimi na wspólny spacer, rozmawiałam o moich planach związanych z Afryką i powiedziałam: „Moją miłość macie zawsze i wszędzie”. Mój 6-letni wówczas synek odpowiedział: „Tak, ale my potrzebujemy Twojego dotyku”.



Dotyk jest najsilniejszym i najbardziej naturalnym sposobem okazywania dziecku miłości. Dzięki niemu, bez słów możemy komunikować mu naszą miłość, czułość i przywiązanie. Dotyk mimowolnie buduje więzi. Zdaniem W. Sikorskiego (2006), dotyk zapewnia rozwój, tworzy więź, koi stres, leczy oraz może być narzędziem wpływu społecznego. Jednak wielu rodziców i nauczycieli dotyka dzieci tylko wtedy, gdy to konieczne, gdy wynika to z czynności opiekuńczych czy interwencyjnych. Nie znajdują czasu na przytulenie, a nauczyciele wręcz boją się dotykać swoich uczniów.

Original Play® daje nam sposobność, by być z dzieckiem w kontakcie poprzez dotyk, który wypływa w sposób naturalny z „pierwotnej zabawy”. Kiedy bawimy się z dziećmi, posługujemy się dwoma językami miłości – dotykiem oraz poświęceniem mu czasu i uwagi. Prawie zawsze mamy możliwość włączyć dotyk w naszą komunikację z dzieckiem. Nie potrzeba nam do tego specjalnych warunków. Potrzebna jest świadomość, że dotyk zawsze jest nośnikiem naszych intencji i emocji. Aby był odbierany pozytywnie, zawsze musi być akceptowany. Trzeba więc uczyć dzieci szacunku dla własnego ciała i poszanowania dla jego granic. Dorosłym potrzebna jest świadomość, że złych doświadczeń związanych z dotykiem nie można zastąpić mówieniem o dotyku. Potrzebny jest nowy rodzaj jego doświadczania, takiego, który zapewnia poczucie bezpieczeństwa, miłości oraz przynależności.

Współpracuję z Ośrodkiem Preadopcyjnym w Częstochowie, bawiąc się z niemowlętami i małymi dziećmi oczekującymi na adopcję, dzieląc się z pracownikami Ośrodka swoją wiedzą i doświadczeniem w temacie Original Play®. Z moich obserwacji wynika, że już niemowlęta potrafią odróżnić rodzaj dotyku. Rozpoznają, czy są dotykane z miłością czy z lękiem, niechęcią lub irytacją. Wielu badaczy doszło do wniosku, że dzieci dotykane z miłością lepiej się rozwijają, są zdrowsze emocjonalnie niż te, które takiego dotyku były pozbawione. Jeśli te elementarne potrzeby dziecka w sferze kontaktu z matką, odbicia własnego „ja” w – jak się wyraził pewien znany badacz niemowląt – „blasku matczynych oczu” nie zostaną zaspokojone, to systemy regulacyjne rozwoju niemowlęcia łatwo doznają uszczerbku (A. Krüger, 2009, s. 51). Według J. Bauera, wszelkie próby dbania o niemowlęta czy małe dzieci pozbawione emocji, uwzględniające jedynie „racjonalne” kryteria, będą miały tragiczne skutki. Zniszczą bowiem zdolność do nawiązywania emocjonalnych kontaktów z innymi ludźmi i do odczuwania intuicyjnej więzi z nimi (zob. J. Bauer, 2008, s. 48).

W pewnym sensie można powiedzieć, że od dotyku zależy nasze życie. Na początku XX wieku zauważono w amerykańskich sierocińcach, że noworodki i niemowlęta, które karmione były prawidłowo i objęte były właściwą opieką medyczną, często umierały. Dostrzeżono związek tego zjawiska z brakiem dotyku, który komunikowałby dzieciom, że są kochane. Badania H. Harlowa potwierdziły tezę, że kojący, dający poczucie bezpieczeństwa i miłości dotyk ma większe znaczenie dla dziecka niż naturalne karmienie

przez biologiczną matkę. Z badań tych wynika również, że rodzona matka nie jest jedyną osobą, która może zapewnić małemu dziecku właściwą opiekę (zob. W. Sikorski, 2006, s. 23). Efekty tych badań dają rodzicom preadopcyjnym i innym opiekunom nadzieję na stworzenie dzieciom sprzyjających warunków do rozwoju, mimo braku więzi na płaszczyźnie biologicznej.

## Zakończenie

Jeśli chcemy, by nasze dzieci czuły się kochane, by prawidłowo się rozwijały, uczyły się z łatwością i przyjemnością, musimy znaleźć czas na autentyczne spotkanie z dzieckiem, na dialog w zabawie, na budowanie więzi. Trzeba nowego spojrzenia na wychowanie, jako proces na dzielenia się, dawania i otrzymywania miłości, na proces rozwoju osobowego, w którym szczególną wartość przypisuje się miłości do drugiego człowieka. Istnieje pilna potrzeba pogłębiania wrażliwości pedagogów i wychowawców na wartość człowieka samego w sobie. Ważne jest, by nauczyciele w spotkaniu z dziećmi potrafili odczytać miłość, która płynie od dzieci, oraz obdarowywać je nią, by zrozumieli głęboko, że najistotniejszym elementem wychowania jest obustronny kontakt międzyludzki, w którym nie może być miejsce na dominację dorosłego nad dzieckiem.

W praktyce edukacyjnej potrzebne jest kreowanie takich sytuacji i warunków, które sprzyjać będą wzajemnemu „wychowywaniu się w miłości i do miłości”, które wspierać będą w wyczuwaniu i odkrywaniu tego, czego doświadcza druga osoba, w sprawdzaniu tego, na ile sygnały, które wysyłamy do drugiego człowieka, zostaną odwzajemnione.

Wykorzystywana w edukacji pierwotna zabawa opiera się na gatunkowo wpisanej w kondycję człowieka wartości, jaką jest dobro/dobroć. Przyjęcie tych założeń może być podstawą do poprawy relacji społecznych (niwelowania agresji, kary, zemsty) oraz do zmiany człowieka i świata (A. Gofron, M. Adamska-Staroń, 2009, s. 10).

„Pierwotna zabawa” w naturalny dla dzieci sposób zaspokaja ich najbardziej podstawowe potrzeby psychiczne, tworzy optymalne warunki do prawidłowego rozwoju emocjonalnego, uczuciowego oraz doskonalenia umiejętności społecznych. Pomaga w zintegrowaniu tego, co cielesne, z tym, co intelektualne. Potrzebne jest budowanie pomostu pomiędzy często skonfliktowanymi światami: zintelektualizowanym światem dorosłych a spontanicznym, niewinnym, cielesnym światem dzieciństwa i młodości. W tym „pierwotnym” napięciu pomiędzy dwoma różnymi światami można doszukiwać się, przynajmniej częściowo, źródeł nieporozumień między

pedagogami a młodzieżą (A. Nalaskowski, 2000, s. 50). Świat dorosłych to głównie świat werbalny; dzieci mają poczucie samego siebie jako całości i tak chcą być postrzegane. Dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego korzystne są bowiem sytuacje, w których szkoła respektuje nie tylko werbalne wypowiedzi uczniów, ale i te, które manifestują się za pośrednictwem mowy ciała, a nawet ciszy.

Fotografia 1. Original Play®



Źródło: materiały własne (fot. Natalia Jurgiel).

## Bibliografia

- Bagrowicz, J. (2008). *Stawać się bardziej człowiekiem*. Toruń.
- Bauer, J. (2008). *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*. M. Guzowska-Dąbrowska (tłum). Warszawa.
- Białas, M., Ruszkiewicz, D. (red.) (2007). *Oblicza miłości w pedagogice*. Łódź.
- Bielski, T. (red.) (1974). *Być człowiekiem*. Warszawa.
- Błajet, P. (2006). *Ciało jako kategoria pedagogiczna, W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Toruń.
- Chudy, W. (2005). *Godność człowieka wartością ontyczno-wychowawczą*. W: M. Kalinowski (red.). *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, Lublin.
- Colomb, J. (1968). *Le service de l'Évangile, II*, Paris. W: J. Bagrowicz (2008). *Stawać się bardziej człowiekiem*. Toruń.

- Dawid, J.W. (1959). O duszy nauczycielstwa W: W. Okoń (red.). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa.
- Donaldson, O.F. (1993). *Playing by Hart: The Vision and Practice of Belonging*. Nevada City.
- Frankl, V.E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. A. Wolnicka (tłum.). Warszawa.
- Gofron, A., M. Adamska-Staroń (red.) (2009). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja emocjonalna*. A. Jankowski (tłum.). Poznań [wyd. oryg. *Emotionale Intelligenz*. dtv Taschenbuch].
- Graczykowska, J. (2008). Doświadczenia i korzyści z wdrażania programu „Original Play”™ wśród dzieci i młodzieży w Polsce. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Graczykowska, J., Foks, U. (2009). Edukacja dla pokoju – Projekt Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Gubernat, I., Matusiak, A. (red.) (2005). *Przełamanie. Jan Paweł II*. Warszawa.
- Hall, E.T. (2001). *Poza kulturą*. E. Goździak (tłum.). Warszawa.
- Jan Paweł II, Przemówienie w siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Paryż, 2 czerwca 1980. W: *Nauczanie papiesskie*, t. 3, cz. 1, 1980, E. Weron, A. Jarocki (opr.), Poznań – Warszawa 1985.
- Kalinowski, M. (red.) (2005). *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*. Lublin.
- Korczak, J. (1984). *Pisma wybrane*. T. I. Warszawa.
- Krüger, A. (2009). *Pierwsza pomoc dla pokrzywdzonych dzieci*. Kraków.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2003). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Le Trocquer, R. (1968). *Kim jestem ja – człowiek?*. Paryż.
- Łopatkowa, M. (1992). *Pedagogika serca*. Warszawa.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia percepcji*. M. Kowalska (tłum.). Warszawa.
- Molcho, S. (2008). *Język ciała dzieci*. J. Brudzewski (tłum.). Katowice.
- Nalaskowski, A. (2000). Czy pedagogika ułatwia zrozumienie młodzieży. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr specjalny.
- Nalaskowski, A. (2002). Szkoła wobec cielesności dziecka. W: *Widnokreśli edukacji*. Kraków.
- Nowak, M. (1993). Wychowanie w personalizmie. *Chrześcijańin w Świecie*, 23, 4.
- Sikorski, W. (2006). Magiczna moc dotyku. *Charaktery*, 7.
- Słomka, W. (1974). Podmiotowy charakter osoby – godność człowieka. W: T. Bielski (red.). *Być człowiekiem*. Warszawa.
- Tarnowski, J. (1991). Człowiek – dialog – wychowanie. *Znak*, 439.
- Tarnowski, J. (1992). Pedagogika dialogu. W: B. Śliwerski (red.). *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*. Kraków.
- Witkowski, L. (1989). *Rozwój i tożsamość, w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń.
- Wożyła, K. (1991). *Człowiek w polu odpowiedzialności*. Paryż – Lublin.
- Wożyła, K. (1982). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin.

## Streszczenie

Niniejszy artykuł opiera się na doświadczeniach i refleksjach autorki poczynionych na podstawie obserwacji, jakie prowadziła na przestrzeni kilku lat, stosując program Original Play® wśród dzieci i młodzieży w różnych częściach świata. Tematem artykułu są miłość i wartość „pierwotnej zabawy” w jej urzeczywistnieniu. Odnosząc się do praktyki Original Play®, autorka próbuje odpowiedzieć na pytania: Jak być w kontakcie z dzieckiem, by czuło się kochane, by czuło się osobą wartościową, posiadającą własną godność? Co zrobić, by miłość do dzieci, którą deklarujemy jako rodzice, nauczyciele, nie pozostawała pojęciem abstrakcyjnym? W jaki sposób niwelować różnice pomiędzy często skonfliktowanym światem dorosłych i dzieci? Autorka podkreśla potrzebę spojrzenia na wychowanie, jako proces dzielenia się miłością. Dostrzega potencjał Original Play® w zdobywaniu kompetencji i umiejętności, ułatwiających realizację tego zadania.

## Summary

The present paper is the result of the author's few years experience, observations and practice in using the programme called Original Play with children and youngsters around the globe. The topic of the article is love and the value of Original Play® in making it a reality. In the light of her experience with using this programme the author attempts to answer a few questions: How to remain in contact with the child so that s/he feels loved, feels someone important, someone who has their own dignity? As parents or teachers we often declare we love our children. What to do to make such declarative statements real and not abstract? How to bridge the gap between the world of children and the world of adults, which so often remain in conflict? The author of the paper emphasizes it is crucial to view the process of upbringing as a process of sharing love. She brings out and shows the potential of Original Play® as a tool to fulfil this aim.