

# Jolanta Graczykowska, Urszula Foks

---

## Edukacja dla pokoju – Projekt Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™

---

Podstawy Edukacji 2, 207-224

---

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Jolanta Graczykowska*

*Urszula Foks*

## Edukacja dla pokoju – Projekt Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™

*Pokój jest w zabawie dzieci*

O. F. Donaldson

*Gdybyśmy naprawdę kochali nasze dzieci,  
na świecie nie byłoby wojen*

J. Krishnamurti

### Europejski wymiar edukacji

Od czasów nasilających się procesów integracji Europy zaczęto opisywać edukację, używając nowej kategorii. Jest nią europejski wymiar edukacji. Ciągłość tradycji europejskiej przejawia się m.in. w tym, że edukacja europejska jest funkcją uznanych wartości, szczególnie wartości humanistycznych. Humanizm, postawa krytyczna, umiejętność dialogu i komunikacji, kształtowanie ponadnarodowej tożsamości kulturowej, budowanie autentycznych relacji wspólnotowych opartych na pokoju – są to kategorie opisujące europejski wymiar edukacji. Rezultaty tak realizowanej edukacji umożliwiają jej uczestnikom przeżywanie życia w kategoriach nowej jakościowo sytuacji poznawczej i egzystencjalnej (J. Szempruch, 2001, s. 19).

Według publicystów oświatowych, autorów raportów edukacyjnych opublikowanych w ostatnim ćwierćwieczu XX w., m.in. przez UNESCO, Klub Rzymski, Radę Europy i inne międzynarodowe grupy specjalistów, obecne systemy edukacyjne nie są należycie przygotowane do realizacji zadań wynikających z przeobrażeń, którym podlegają różne sfery życia w szybko

zmieniającym się świecie. Zdaniem J. Delorsa: „Edukacja doświadcza kryzysu więzi społecznej”. Raport *Edukacja dla Europy* postuluje:

Po to, by przeciwdziałać różnorodnym wypaczeniom, na przykład ograniczeniu działalności jednostek, Europa musi wspierać edukację, która pozwoli wyeliminować wszelkie stereotypowe wizerunki człowieka (C. Kupisiewicz, 2006, s. 92).

Celem naczelnym przebudowy systemu edukacyjnego pozostaje postulat wszechstronnego rozwoju uczniów, wynikający z deklaracji Praw Człowieka, w której można przeczytać:

Edukacja ma na celu wszechstronny rozwój osobowości oraz ugruntowanie szacunku dla praw człowieka i jego podstawowych swobód (J. Delors, 1998 za: C. Kupisiewicz, 2006, s. 94).

W raporcie UNESCO *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* ukazano cztery filary takiej edukacji: uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać; uczyć się, by żyć wspólnie oraz uczyć się, aby być.

Wśród priorytetów w polityce oświatowej Unii Europejskiej wyróżnia się: szeroko rozumianą równość szans edukacyjnych, podniesienie jakości kształcenia, modernizację systemu kształcenia nauczycieli, a także europejski ideał wychowania. Obejmuje on wychowanie dla pokoju, demokracji, tolerancji. W praktyce oznacza to dążenie do tolerancji religijnej, rasowej, społecznej, naukę języków obcych, budowanie europejskiej sieci informacyjnej i wymianę młodzieży. Władze Unii dostrzegają możliwości urzeczywistnienia ideału wychowania młodych ludzi poprzez nawiązywanie przez nich przyjaźni z rówieśnikami z innych krajów, wzajemne poznawanie dorobku państw przez kształtowanie postaw solidarności, poszanowanie praw człowieka, przez ukazywanie znaczenia współpracy i życzliwości (J. Szempruch, 2001, s. 19). Według J. Delorsa, celem nadrzędnym edukacji jest odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki (J. Delors, 1998, s. 85–98). Charles Handy twierdzi, że „Odkrywanie siebie samego jest ważniejsze niż odkrywanie świata” (Ch. Handy, 1999, s. 148).

Wszyscy autorzy edukacyjnych raportów globalnych spośród zasad przebudowy systemu edukacyjnego eksponują zasadę prymatu wartości i umiejętności nad wiadomościami, szerokiego profilu kształcenia, a także uczenia się alternatywnego i innowacyjnego. Według K. Denka,

Wyzwaniom nadchodzącego XXI wieku może sprostać tylko człowiek wielostronnie wykształcony, zdolny do myślenia w kategoriach innowacyjnych i alternatywnych, energiczny, sprawny, wrażliwy na wartości, uznający je za dyrektywy postępowania, drogowskazy życia, czyli człowiek pełny (K. Denek, 1999, s. 61).

W procesie wychowania i samowychowania, jako sposobie poznawania świata i układania się z nim, niezbędna jest nauka o wartościach – aksjologia,

zarówno ogólna, jak i pedagogiczna, która ukierunkowuje i wspomaga ludzi w kształtowaniu ich stosunku do świata, rozumieniu praw i powinności oraz formowaniu planów edukacyjnych i życiowych (C. Banach, 2001, s. 3–5).

W raporcie interdyscyplinarnego Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” *W perspektywie roku 2010* (1995) podjęto próbę określenia cech wzorca osobowego. Człowiek, zgodnie z takim wzorem, powinien m.in.:

- mieć wrażliwość humanisty;
- z poszanowaniem odnosić się do wartości wyższych i mieć motywację do bezinteresownych działań społecznych;
- cechować się kulturą moralną i kulturą uczuć;
- być zdolny do zachowań empatycznych (otwartości na drugiego człowieka);
- być uspołeczniony, umiejętnie budować więzi międzyludzkie.

Uwzględniając w naszych rozważaniach problematykę wartości celów edukacji, warto odwołać się do treści raportu Komisji Europejskiej *Edukacja dla Europy* (1999), w którym ukazano wspólne wartości cywilizacji europejskiej, wyrażając równocześnie przekonanie o potrzebie rozwijania nowych rodzajów współdziałania, by kształcić w duchu tych wartości.

Przez ostatnich kilkanaście lat społeczeństwa przeżywają jednocześnie procesy transformacji, modernizacji, globalizacji i integracji. Zostaliśmy poddani silnej presji wielu procesów, przez co znaleźliśmy się w wirze dynamicznych i trudnych do przewidzenia zmian. Jako społeczeństwo zdecydowaliśmy się brać udział w integracji europejskiej, ale nie jest to proces łatwy, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę, że na kształtowanie się naszej tożsamości istotny wpływ ma historia utrudniająca otwartość, bezpośredniość w komunikacji (J. Niktorowicz, 2007, s. 202). Prowokuje to do zadawania pytań: Czy będziemy w stanie podtrzymać przekonanie o zasadności połączenia My – Oni? Czy będziemy potrafili wdrożyć w codzienne życie ideę życia w niepodzielonej, zintegrowanej Europie? Czy możemy lepiej zrozumieć i odnaleźć siebie dzięki interakcjom z odmienną kulturą, nie krzywdząc innych i nie walcząc ze sobą?

### Program „Original Play”™ w rozwiązywaniu problemu agresji i przemocy

Zjawisko przemocy i agresji w szkołach w Europie jest ze wzmożoną uwagą badane i analizowane od lat 90. XX w. Raport Polskiego Biura Eurydice (Europejskiej Sieci Informacji o Edukacji), działającego w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, sporządzony na potrzeby Ministerstwa Edukacji, zawiera opis występowania aktów agresji i przemocy w szkołach 14 państw członkowskich Unii Europejskiej. Daje on wyobrażenie o skali i nasileniu tego zjawiska w Europie.

Jak wynika z badań, agresja i przemoc nie są zjawiskiem charakterystycznym tylko dla polskiej szkoły, ale dla całego świata. Problemy te nie dotyczą wyłącznie dzieci i młodzieży, odnoszą się do całego społeczeństwa. Wielu autorów podkreśla, że dzieci i młodzież w takim stopniu przejawiają agresję i przemoc w szkole, w jakim społeczeństwo je dopuszcza i samo stosuje. Niezależnie od kierunku prowadzonych dyskusji na ten temat, agresja i przemoc stanowią problem społeczny, w ramach którego dzieci i młodzież występują zarówno w roli sprawcy, jak i ofiary. Stąd też konieczne jest, aby przede wszystkim pedagogika jako dyscyplina naukowa zajęła się tym zagadnieniem w celu wypracowania skutecznych sposobów oddziaływania (Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, s. 271).

Według Z. Kwiecińskiego, za dużo jest różnorodnych danych, a za mało wyjaśnień i propozycji metodycznych problemu (Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, s. 270).

Młodzież staje wobec wielu problemów i sytuacji konfliktowych, nie umie poradzić sobie z nimi, podejmować odpowiednich decyzji. Dlatego oczekuje wsparcia ze strony starszych [...] (C. Banach, 1996, s. 374–375).

Wielu myślicieli, takich jak B. Russell, A. Einstein i T. Merton, ostrzegło nas, że nie rozwiążemy naszych problemów tradycyjnymi metodami, bo to właśnie nasze „rozsądkowe” metody przyczyniły się do ich powstania (O. F. Donaldson, cyt. za: A. Gofron, M. Piasecka, 2008, s. 101).

Zastosowanie „Original Play”™ dla istniejącego problemu agresji, konfliktu i pokoju otwiera nowe możliwości praktyczne.

Do tej pory nie dostrzegano wartości, które niesie ze sobą etap dzieciństwa, w tym szczególnie zabawa, dla rozwiązania problemu konfliktu i pokoju na świecie. Okres dzieciństwa dostarcza cennych możliwości działania, które przyczyniają się m.in. do humanizacji społeczeństwa (I. Gubernat, A. Matusiak, 2005). Pierwotna zabawa stanowi z założenia zupełnie inny rodzaj związku, relacji niż te, do których jesteśmy przyzwyczajeni i w które wrośliśmy tak mocno, że często nie zdajemy sobie z tego sprawy. Istotą tej zabawy jest brak elementów współzawodnictwa, bazowania na konkretnych umiejętnościach różnicujących dzieci.

Ponad 30-letnie doświadczenie O. F. Donaldsona w zastosowaniu „Original Play”™ daje podstawę do wyciągania wniosków na temat schematów stereotypowego reagowania w sytuacji konfliktowej i stresowej. Według autora programu „Original Play”™, w sytuacji konfliktu, przemocy zazwyczaj reagujemy z pozycji lękowej na jeden z trzech sposobów:

- wchodząc w kontekst walki, tracąc poprzez to siłę życiową na działania w obronie własnej;
- przyjmując postawę ofiary, narażając się na zranienie fizyczne lub psychiczne;

- wchodząc w stan tzw. odrętwienia, w którym nie jesteśmy w mocy, aby cokolwiek zrobić.

W sytuacji konfliktu mamy do czynienia z czterema współdziałającymi elementami: agresorem, ofiarą, biernymi obserwatorami i wspierającą infrastrukturą przemocy (O. F. Donaldson, za: A. Gofron, M. Piasecka, 2008, s. 100).

Agresorzy sami często stają się ofiarami. W świecie postrzeganym jako miejsce walki wszystkich przeciw wszystkim, ich ataki niejednokrotnie są wynikiem nadpobudliwości lub nadwrażliwości na potencjalne zagrożenie nawet wtedy, kiedy do nich nie dochodzi. Nie należy również do rzadkości sytuacja, w której działania agresorów wiążą się z nimi samymi, tzn. że bez względu na tłumaczenia, że tak nie jest, ich działania są głównie działaniami w obronie własnej. Pomiędzy dominującym sprawcą a podporządkowującą się ofiarą uwidacznia się swoisty mechanizm psychologicznej zależności: „jedna strona potrzebuje drugiej”. Dlatego też w działaniach interwencyjno-prewencyjnych ważne jest uwzględnienie oddziaływań jednocześnie na sprawcę i ofiarę, a nie traktowanie ich odrębnie. Bierni widzowie są istotni w sytuacji agresji. Kiedy ofiara nie może odezwać się w obronie własnej, a bierni obserwatorzy, którzy mogą zaprotestować, nic nie robią ani nie zareagują słownie, agresorzy mogą interpretować to milczenie jako poparcie dla swoich działań.

Zastraszanie, czyli mobbing, jest jedną z najbardziej toksycznych i powszechnych konsekwencji ukierunkowania na rywalizację (A. Gofron, M. Piasecka, 2008, s. 100).

O tym, które formy agresji są dopuszczalne w danym społeczeństwie, a które nie, decydują względy kulturowe (H. Selg, U. Mess, D. Berg, za: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, s. 271).

„Original Play”<sup>TM</sup> jest przypomnieniem sposobu bycia, funkcjonowania opartego na ciągłym dawaniu i otrzymywaniu miłości. W warunkach doświadczenia bezwarunkowej akceptacji i miłości, w relacjach międzyludzkich tworzy się pokój. Jak mówiła Matka Teresa z Kalkuty, dzieła miłości są zawsze dziełami pokoju (G. Moulthrop, 2003, s. 46).

W „Original Play”<sup>TM</sup> dzieci mają okazję doświadczyć innego sposobu reagowania, reagowania w poczuciu bezpieczeństwa. Taki rodzaj zabawy prezentuje odmienny wzorzec reagowania na agresję. Tylko osoba, która ma w sobie stan spokoju, bezwarunkowej akceptacji, zachowująca się empatycznie i autentyczna kreuje taki rodzaj zachowania.

W „Original Play”<sup>TM</sup> docieramy do pierwotnych przyczyn agresji, do braku poczucia bezpieczeństwa, miłości i poczucia przynależności. Najistotniejszy przekaz „Original Play”<sup>TM</sup> brzmi: „Jesteś kochany i nie ma powodu do lęku”.

Zrozumienie fundamentalnego przekazu programu autorstwa O. F. Donaldsona nasuwa konkretny sposób reagowania i zachowania w sytuacji konfliktowej. Konstruktywnym sposobem radzenia sobie z tego rodzaju

problemami nie jest odpowiadanie agresją na agresję. „Nad konfliktami pracuje się najczęściej w konwencjonalny sposób, czyli przez poszukiwanie winnego” i jego upomnienie czy przywołanie do porządku. Środowisko reaguje na agresywne zachowania karaniem, odwetem i społecznym odrzuceniem. Dotknięte tym problemem dzieci i młodzież odbierają to jako dodatkowe zagrożenie, co paradoksalnie prowadzi nie do zmniejszenia ich napastliwości i wrogiej postawy, lecz powoduje rodzenie się nowych stanów agresji (R. Portmann, 2004).

Ważne jest, by uświadomić sobie, że możemy dokonać wyboru pozytywnej opcji działania. „Człowiek przez swoje czyny, przez działanie świadome, staje się dobrym lub złym w znaczeniu moralnym [...]” (K. Wojtyła, 1985, s. 125).

Potencjał „Original Play”<sup>TM</sup> w rozwiązywaniu problemu agresji i przemocy tkwi również w integrowaniu wszystkich uczestników zabawy. W ten sposób niwelowany jest problem izolacji, osamotnienia, wyobcowania czy mocno zarysowanej indywidualności dziecka, która często jest traktowana jako zagrożenie dla pozostałych członków grupy.

Pierwotna zabawa rozwija w dzieciach umiejętność tworzenia bezpiecznego środowiska i warunków do uczenia się, a także wzmacnia poczucie odpowiedzialności za nie, kształtuje takie postawy oraz ogólnoludzkie, fundamentalne wartości, jak: współodczuwanie, otwartość na potrzeby drugiego człowieka, współodpowiedzialność, tolerancja.

Ponieważ pierwotna zabawa wpisana jest w naszą ludzką naturę, staje się niejako uniwersalnym kodem łączącym wszystkie żywe istoty (O. F. Donaldson, 2006). Wykraczając poza wszelkiego rodzaju ograniczenia i uwarunkowania, np. kulturowe, społeczne i inne, stwarza edukacyjną przestrzeń do spotkania i realizacji wspólnego, uniwersalnego celu, jakim jest pokój.

## Uczenie się przez doświadczenie

Na czym polega unikalny sposób uczenia się dzieci w „Original Play”<sup>TM</sup>? By odpowiedzieć na to pytanie, odwołamy się do teorii i praktyki edukacyjnej psychologii humanistycznej i pedagogiki niedyrektywnej, np. C. R. Rogersa.

W literaturze przedmiotu znane jest jego alternatywne stanowisko wobec tradycyjnie rozumianego nauczania (C. R. Rogers, 1992). Nauczanie tradycyjne polega w głównej mierze na „instruowaniu”. W tym rozumieniu C. R. Rogers uważa je za „wysoce przecenianą czynność” (C. R. Rogers, 1992, s. 113). Według niego, takie nauczanie ma rację bytu jedynie w środowisku niezmiennym się. Obecnie jesteśmy zmuszeni funkcjonować w zupełnie nowej sytuacji edukacyjnej, w której celem kształcenia jest wspieranie zmian

i procesu uczenia się. Zmienność, poleganie raczej na procesie niż na statycznej wiedzy jest jedynym sensownym celem edukacji we współczesnym świecie (C. R. Rogers, 1992, s. 115). Tym, co naprawdę fascynuje w procesie kształcenia, jest wspieranie procesu uczenia się, doprowadzenie do sytuacji, w której grupa przeobraża się we wspólnotę ludzi uczących się. Według C. R. Rogersa, wspieranie procesu uczenia się jest funkcją, która może dawać konstruktywne, nieobowiązujące, zmieniające się, procesualne odpowiedzi na niektóre z najgłębszych dylematów współczesnego człowieka. Takim dylematem jest obecnie narastający problem obecności agresji i przemocy w środowisku szkolnym na całym świecie, a także brak konstruktywnych metod radzenia sobie z tym problemem. Gdyby udało nam się dojrzeć specyfikę i wartość tego rodzaju edukacji (edukacji przez własne doświadczenie), oznaczałoby to prawdziwą rewolucję w naszym podejściu do kształcenia i przyniosłoby wymierne korzyści edukacyjne.

W niedyrektywnej edukacji C. R. Rogersa wspieranie pełnego procesu uczenia się dzieci uwarunkowane jest ułatwiającą postawą i nastawieniem nauczyciela względem ucznia. Chodzi tu o obserwowanie i doświadczenie przez uczniów trzech komponentów tej postawy: autentyczności, akceptacji i empatii.

Z kolei H. Olechnowicz prezentuje „niedyrektywność” jako powstrzymanie się od wydawania poleceń w sytuacji terapeutycznej i podczas zabawy. Jednakże dorosły jest tu wbrew pozorom bardzo czynny: jego uważne spojrzenie towarzyszy zabawie dziecka. Terapeuta słownie lub bez słów przekazuje dziecku, że widzi to, co ono robi i odczuwa. Dziecko jest świadome i z kolei samo zaczyna uświadamiać sobie swoje przeżycia (H. Olechnowicz, 2006, s. 8).

W przypadku „Original Play”™ niedyrektywność przejawia się w szczególnej postawie dorosłego względem dziecka. Dorosły nie wyraża oczekującej postawy względem dziecka, skupia się natomiast wyłącznie na potrzebach, sygnałach, które dziecko wysyła, nie analizuje ich, nie ocenia, nie etykietuje. Jest to zadanie trudne dla dorosłych, gdyż wymaga porzucenia wszelkich wyobrażeń, oczekiwań i stereotypowych sposobów myślenia i działania względem dziecka. Dorosły, odbierając te sygnały, odpowiada na nie pełną akceptacją. Nie bez powodu praktykę „Original Play”™ O. F. Donaldson nazywa „zabawą przez serce”.

Należy pamiętać, że miłość jest najważniejszym przesłaniem w „Original Play”™.

Człowiek nie może żyć bez miłości. 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 (I. Gubernat, A. Matusiak, 2005, s. 35).



W atmosferze przepojonej miłością i szacunkiem dziecko może rozpoznać, że jest osobą potrzebującą uczucia miłości i że tym uczuciem może obdarowywać innych.

Według św. Ignacego Loyoli, miłość powinna się opierać bardziej na czynach niż na słowach (H. Exley, 2003, s. 59).

W procesie pierwotnej zabawy sygnał niewerbalny jest sygnałem istotniejszym niż komunikat słowny. Dominującym sposobem komunikowania się w pierwotnej zabawie jest dotyk, wypływający z niej w naturalny sposób. Według dr. W. Sikorskiego, dotyk zapewnia rozwój, tworzy więź, koi stres, leczy, może być narzędziem wpływu społecznego. Szczególnie dzieciom z zaburzeniami w rozwoju emocjonalnym i społecznym potrzebny jest nowy wzorzec reagowania na agresję, potrzebne jest doświadczenie jako dowód na istnienie innego rodzaju relacji niż ten, do którego przywykli i który powielają w swoim życiu.

Pierwotna zabawa ma ogromne znaczenie w budowaniu klimatu szkoły i uczenia się. Badania dowodzą, że jakość związku ucznia ze szkołą w istotny sposób wpływa na akceptację wartości edukacyjnych, motywację i przekonanie do szkoły (C. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, s. 281). To, w jakim stopniu dziecko rozwija w sobie poczucie przynależności do społeczności szkolnej oraz w jak dużej mierze szkoły angażują się w tworzenie wspólnotowej społeczności, implikuje występowanie przemocy w szkole (C. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, s. 281).

Znaczna część problemów, z którymi borykają się w szkołach dzieci i nauczyciele, wynika z braku świadomości tego, że klimat edukacyjny, tworzony przede wszystkim przez nauczycieli, stanowi podstawę do uczenia się. Tymczasem pedagogom często brakuje umiejętności pozwalających na tworzenie klimatu wspierającego rozwój i edukację czy na ukierunkowanie edukacji na osiąganie sukcesów ilościowych, a nie jakościowych efektów. Takie podejście do procesu nauczania i uczenia się z pewnością nie sprzyja tworzeniu właściwego, pozytywnego klimatu szkoły.

Czesław Kupisiewicz twierdzi, że ważnym zadaniem w zakresie rozwiązywania problemu agresji i przemocy jest opracowanie takich strategii, jakie instytucji szkolnej i poszczególnym nauczycielom stworzą możliwości i udostępnią programy oddziaływań pozwalające na odpowiednie przeciwdziałanie agresji i przemocy oraz pomogą przetworzyć sytuacje problemowe uczniów w obszar nabywania pozytywnych doświadczeń uczenia się.

### Geneza i idee przedsięwzięcia

Po kilku latach doświadczeń jednej z autorek niniejszego artykułu, mgr J. Graczykowskiej, w realizacji programu „Original Play”<sup>TM</sup>, w Polsce i wielu innych krajach Europy powstał zamiysł zorganizowania przedsięwzięcia edu-

kacyjnego integrującego dzieci różnych narodowości, szkół, kultur, środowisk lokalnych, skupiającego się na idei edukacji do wspólnego życia bez agresji, przemocy i konfliktów. Przyjął on formę Projektu Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™. Głębokim pragnieniem autorki tego projektu było stworzenie dzieciom warunków i umożliwienie im doświadczania radości z bycia razem i współdziałania. Obserwacja i praktyka edukacyjna autorki w różnych krajach europejskich, a także opinie specjalistów pracujących z dziećmi oraz opinie rodziców, z którymi współpracowała poza granicami naszego kraju, sprowadzają się do wniosku, że problem agresji, przemocy, obniżonej kultury bycia dzieci i młodzieży i problemy z integracją międzykulturową należą do jednych z najważniejszych wyzwań edukacji europejskiej; potwierdzają to wyniki badań i raportów.

Zanim doszło do realizacji Projektu Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™, dwie szkoły podstawowe: w Polsce – Szkoła Podstawowa nr 92 w Warszawie oraz w Austrii – Lindenschule w Sistrans/Innsbruck, były zaangażowane we wdrażanie „Original Play”™. W warszawskiej szkole część nauczycieli została przeszkolona w programie „Original Play”™, odbywały się tu kursy, warsztaty, seminaria międzynarodowe, konferencja poświęcona temu programowi i zajęcia z dziećmi. Szkoła austriacka stała się miejscem warsztatowym dla „Original Play”™ w tym okręgu kraju. Dyrektor austriackiej szkoły włączył się osobiście w realizację programu, prowadząc zajęcia z dziećmi. Obie szkoły stały się bazowymi placówkami dla rozwoju tego programu. W stałym kontakcie z nimi jest również O. F. Donaldson.

Autorka projektu zainicjowała rozmowy na temat międzynarodowej współpracy obu szkół. Pierwszym istotnym warunkiem do zaistnienia tego projektu były gotowość dzieci do uczestnictwa, otwartość, odwaga i zaangażowanie obu dyrektorów szkół – H. Konwińskiej i S. Heitzera, nauczycieli, rodziców oraz władz lokalnych.

Cele przedsięwzięcia to:

- tworzenie więzi i poczucia przynależności pomiędzy dziećmi z Polski i Austrii, a w dalszych planach także dziećmi z innych krajów;
- przygotowanie dzieci do funkcjonowania w dorosłym życiu, tak by umiały z łatwością adaptować się do nowych warunków, dostrzegać różnice dzielące ludzi jako cenne źródło informacji, a nie jako przyczynę lęków i poczucia zagrożenia; ważne jest, by dzieci umiały wykraczać w swoich poglądach i działaniach poza utarte, niejednokrotnie negatywne wzorce i schematy zachowań w relacjach międzyludzkich, uwarunkowane historycznie, kulturowo, społecznie;
- wykształcenie u dzieci umiejętności budowania więzi międzyludzkich opartych na tolerancji, empatii, współodpowiedzialności, dzięki którym to dzieci w przyszłości staną się pozytywnymi wzorcami i kontynuatorami idei życia w pokoju, bez agresji i przemocy.

Cel tego przedsięwzięcia dotyczy również dorosłych. W tym wypadku chodzi o zwrócenie uwagi dorosłych na wartość dzieciństwa jako cennego etapu rozwoju człowieka i znaczenia pierwotnej, naturalnej zabawy dzieci jako fundamentu dla uczenia się, rozwoju i pokoju na świecie. Jest to nowatorskie spojrzenie na rolę dzieci w zabawie, w której to one mogą być nauczycielami dla nas, dorosłych.

### Realizacja Projektu Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™



Pierwszy etap  
realizacji projektu:  
02–05.06.2008, Warszawa

Drugi etap  
realizacji projektu:  
27–31.10.2008, Sistrans/  
Innsbruck

Fot. A. Lipińska

W projekcie uczestniczyło 23 dzieci z Polski, w wieku 7–12 lat, i 15 dzieci z Austrii, w wieku 8–13 lat.

W programie pobytu dzieci najistotniejsze były zajęcia „Original Play”™, które odbywały się do południa, codziennie po 2 godziny. Pozostałą część dnia dzieci spędzały na innego rodzaju zajęciach szkolnych, poznając specyfikę szkoły polskiej i austriackiej. Szkolna wymiana dzieci była okazją do poznawania kultury, historii, obyczajów obu państw. Dzieci zwiedziły w Polsce: warszawską Starówkę, Żelazową Wolę, Łazienki Królewskie, a w Austrii zabytkową część Innsbrucka, wystawę kryształów Swarovskiego, zamek Schloss Ambras w Innsbrucku, a także wiele interesujących miejsc w Wiedniu. Kulturalnych wrażeń dostarczył udział dzieci w koncercie chóru

Vivat w Warszawie. Na obu etapach przedsięwzięcia istotnym elementem realizacji było włączenie dzieci w autentyczne życie rodzin, które je gościły. Stwarzało to dodatkową okazję edukacyjną, zgodną z ideami tego projektu.

Zajęcia „Original Play”<sup>TM</sup> polegały na stworzeniu dzieciom bezpiecznych pod względem fizycznym i emocjonalnym warunków do ekspresji, otwartości, bycia, współdziałania, współodczuwania. Zorganizowane było bezpieczne miejsce do aktywności fizycznej (sala z materacami). Zajęcia odbywały się w obecności osób przygotowanych dorosłych, przeszkolonych w programie „Original Play”<sup>TM</sup>, które dawały wzorzec reagowania bez agresji, uprzedzeń, wzmacniając w dzieciach poczucie bezpieczeństwa, miłości i akceptacji. Początkowo każde dziecko mogło się bawić indywidualnie w interakcji z osobą dorosłą. W zabawie obowiązywała zasada dobrowolności. Dzieci nie były instruowane, jak się bawić. Taki brak wskazówek, ukierunkowania słownego, poza tym, że jest działaniem zamierzonym (brak umiejętności językowych ogranicza możliwości nawiązania wzajemnego kontaktu), otwiera przestrzeń edukacyjną. Pozwolenie na podjęcie i rozwinięcie przez dzieci inicjatywy w działaniu powoduje, że w zabawie znajdują ujście ich uczucia, pragnienia i potrzeby (J. Graczykowska, cyt. za: A. Gofron, M. Piasecka, 2008, s. 123). To, w jaki sposób przejawia się aktywność fizyczna, zależy od stanu emocji, przeżyć, z jakimi dziecko wchodzi na materace. Stopień poczucia bezpieczeństwa wpływał więc na intensywność i otwartość w zabawie. Między aktywnymi uczestnikami zabawy nawiązywała się interakcja, w której istotnym sposobem komunikowania się jest dotyk, w naturalny sposób wypływający z zabawy. Uczestnicy zabawy oczekujący na włączenie się do niej również podlegali wpływowi jej procesu. Oddziaływały na nich emocje, dynamika zabawy, autentyczność sytuacji. W przebiegu zabawy pojawiały się też inne warianty: zwiększała się liczba dzieci bawiących się w kole, do środka zapraszane były równocześnie dzieci austriackie i polskie, po to, by dać im możliwość bezpośredniego doświadczenia zacieśniania więzi i bliskości. W trakcie zajęć rola dorosłych zmniejszała się, dzieci przejmowały rolę koordynatorów zabawy. Zwiększała się ich koncentracja na przebiegu zabawy, współodpowiedzialność i współodczuwanie. Najtrudniejszym etapem zabawy był udział wszystkich dzieci jednocześnie, wymagający od nich wzmożonej uwagi, wzajemnej troski, empatii, szacunku, poszanowania granic stawianych w zabawie i akceptacji dla odmienności w sposobie bycia. Dominującym uczuciem, które towarzyszyło zabawie była delikatność, wzrastająca z rozwojem umiejętności zabawy, zaangażowaniem osób w niej uczestniczących.

Zajęcia kończyły się werbalnym wzmocnieniem poczucia sensu doświadczenia zabawy. Zadawane dzieciom pytania o to, czy w trakcie zabawy dochodziło do różnego rodzaju negatywnych, agresywnych zachowań dorosłych względem dzieci, pobudzały je do samodzielnego myślenia, refleksji nad istotą zabawy. Dzieci miały okazję wyciągać wnioski, były zachęcane do przenoszenia umiejętności i wartości zabawy na grunt codzienności.

Wspólna zabawa stworzyła fizyczne i psychologiczne warunki do tego, by dzieci polskie i austriackie poczuły się bezpiecznie, by szybko zapomniały o dzielących je różnicach. Bawiąc się bez potrzeby rywalizacji, konkurowania, walki, dzieci szybko nawiązały ze sobą przyjazne relacje. W tym niezwykłym, trudnym do opisanego słowami doświadczeniu, rzeczywistość była taka sama dla wszystkich – dawała poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, jedności, była przepełniona radością z bycia razem i współdziałania. Spotkanie potwierdziło słowa O. F. Donaldsona: „Pokój jest w zabawie dzieci”.

### Refleksje i opinie osób<sup>1</sup> uczestniczących w Projekcie Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”<sup>TM</sup>

O. F. Donaldson (autor programu „Original Play”<sup>TM</sup>):

Dorośli lubią pisać raporty i zwoływać komisje dotyczące pokoju. Ale prawdziwy pokój musi być doświadczeniem, nie jedynie ideą. Dzieci przenoszą nas poza taką debatę słowną i kierują nas do żywego doświadczenia pokoju.

W zabawie pierwotnej dzieci nie próbują przymilaniem uzyskać pokój w zamian za wojnę; praktykują umiejętności dawania i przyjmowania miłości od nowa każdego dnia, bez uciekania się do krótkotrwałego schronienia w lęku. W swojej pierwotnej zabawie dzieci szybko odkrywają głębsze znaczenie przynależności, która jest ważniejsza niż dostrzegane różnice językowe i kulturowe. To znaczenie współodczuwania i przynależności doświadczone w zabawie pierwotnej jest dla nich podstawą uczenia się, uczenia, że żywy pokój jest zarówno osiągalny, jak i możliwy do zastosowania w praktyce.

Dziesięcioletnia Anna opisała ten rodzaj doświadczenia: „Zabawa to móc powiedzieć światu, że nie podoba Ci się to co jest Ci czynione, nie krzywdząc przy tym nikogo”.

H. Konwińska (dyrektor Szkoły Podstawowej nr 92 w Warszawie):

W naszych pedagogicznych oddziaływaniach zawsze nadrzędnym celem jest dobro dzieci. Projekt Szkolnej Wymiany był doskonałą okazją, by dzieci dwóch różnych narodowości wzajemnie poznały się i zaprzyjaźniły. Potrafiliśmy przyjąć siebie wzajemnie z otwartym sercem. Dzieci włączyły się w życie rodzin, które je gościły, a więzi, jakie wytworzyły się między nimi w czasie zajęć „Original Play”<sup>TM</sup> wzmocniły się w naszych wspólnych działaniach, w szkole i poza nią. Zaangażowaliśmy się w to przedsięwzięcie wszyscy: dzieci, rodzice i nauczyciele, Polacy i Austriacy.

<sup>1</sup> Wszystkie przytoczone wypowiedzi pochodzą ze zbiorów prywatnych autorek.

#### S. Heitzer (dyrektor szkoły w Sistrans/Innsbruck):

Niektóre z polskich dzieci bardzo zapadły mi w serce. Byłem więc ogromnie szczęśliwy, że mogę ponownie spotkać je w zabawie, w Austrii. Inne oblicza wystrzeliły jak nowe gwiazdy na małym niebie naszej zabawy. Niektóre z dzieci sprawiały wrażenie, jakby należały do naszej szkoły. W „Original Play”<sup>TM</sup> zdarza się, że wszystko, co odczuwasz, nagle powoduje, że na nowo widzimy osoby, z którymi spotykamy się codziennie.

Miałem wrażenie, że dorośli, którzy przyjechali z dziećmi z Polski, stanęli przed wyzwaniem zapewnienia dzieciom tej samej swobody, jaką my obdarowujemy dzieci w naszej szkole. Tak jak w zabawie można odstąpić od kierowania innymi na rzecz pełnej świadomej obecności, tak i możliwe było, by cała szkoła podążyła tą drogą wolności. Było bardzo miło widzieć, że nasi goście mieli odwagę otworzyć się na przygodę z naszą szkołą. Już pierwszego poranka warszawscy nauczyciele powierzyli swoich uczniów naszym nauczycielom.

#### A. Messner (nauczyciel szkoły w Sistrans/Innsbruck):

Był czas, by cieszyć się poczuciem wspólnoty, czas na dawanie sobie wsparcia, gdy była ku temu potrzeba, czas na penetrowanie okolicy naszej szkoły i czas na śmiech. A wszystko to było możliwe dzięki pięknej sieci ludzkich relacji, dziecięcej ciekawości, zaskakującym uroczystościom, pełni miłości. Ci, którzy byli w stanie spojrzeć głębiej na to co się działo, jak i spojrzeć na to z zewnątrz, dostrzegli coś jeszcze. Dostrzegli i poczuli ten piękny wspaniały model podtrzymujący nas w tych dniach. Dostrzegli to, co ja nazywam uniwersalną miłością, rodzajem miłości, który należy do każdego i do nikogo, miłością, która obejmuje każdą ludzką istotę, czy to mówiącą po polsku, niemiecku, czy angielsku, czy niemówiącą w ogóle.

Ten rodzaj miłości zadziwił mnie, przepelniał i inspirował mnie w czasie tych czterech dni. Miałam wrażenie, że atmosfera wykreowana przez dzieci i dorosłych podczas zabawy, rozprzestrzenia się poza czasem i miejscem zabawy. Doświadczenia tych dni zainspirowały mnie jako istotę ludzką i jako nauczycielkę. „Original Play”<sup>TM</sup> jest, według mnie, czymś więcej niż tylko rodzajem aktywności zaoferowanym w trakcie programu szkolnej wymiany i czymś więcej niż tylko zabawą w bezpiecznym środowisku. Myślę, że „Original Play”<sup>TM</sup> stawia bardzo ważne pytanie wszystkim w niego zaangażowanym: Czy chcemy i czy jesteśmy w stanie utrzymać między nami przestrzeń otwartą dla uniwersalnej miłości?

Nie musieliśmy robić nic więcej, by doświadczyć miłości płynącej z zabawy, by zamienić w nią naszą, własną miłość do samego siebie. Wtedy, gdy będziemy w stanie tego dokonać, staniemy się więcej niż nauczycielami, rodzicami czy pedagogami. Będziemy istotami ludzkimi, które spotykają się ze sobą w domu, w szkole, w Innsbrucku, w Warszawie, gdziekolwiek i kiedykolwiek.

#### Agnieszka Cz., uczennica kl. VI, Szkoła Podstawowa nr 92 w Warszawie:

Bardzo się cieszę, że mogłam uczestniczyć w Szkolnej Wymianie. Mogłam poznać dzieci z Austrii. Mimo, że mówią w innym języku i są trochę inni, w zabawie nie odczuwałam takiej różnicy. Widać było, że Oni chcą poznać nas, a My ich.

Na początku myślałam, że wszyscy będą się czuli skrępowani; w tej zabawie poznawaliśmy się poprzez ruch, mowę ciała. Ale okazało się, że potrafiliśmy się bawić bez problemów. Nie było między nami złości czy zawiści. Ta zabawa sprawiała nam radość. Czuliśmy się dobrze i bezpiecznie. W zabawie nie musieliśmy używać słów; może i dobrze, bo czasami słowem można człowieka bardzo skrzywdzić.

Z chęcią uczestniczyłabym jeszcze raz w takim wydarzeniu. To ciekawe doświadczenie. Mimo że pochodzimy z innych krajów, poznaliśmy się dobrze. Teraz wiem, że Austriacy są ciepli i życzliwi.

Przy okazji szkolnej wymiany poznaliśmy też austriackie zwyczaje, zobaczyliśmy ich kraj.

Kinga Z., uczennica kl. VI, Szkoła Podstawowa nr 92 w Warszawie:

Szkolną Wymianę wspominam bardzo miło. Ponieważ dzieci z Austrii nie znały dobrze języka angielskiego i nie znały polskiego, musieliśmy bardzo wczuwać się w ich odczucia. Dzięki temu bardzo zżyłam się z Austriakami, też z koleżankami i kolegami z naszej szkoły.

Kiedy dzieci z Austrii mieszkały w moim domu nauczyłam się odpowiedzialności. Musiałam zatroszczyć się o nich, pomóc im, gdy potrzebowali pomocy. Byli jak młodsze rodzeństwo, którym trzeba się zająć.

Bardzo się cieszę, że nasza szkoła bierze udział w takiej międzynarodowej wymianie. Dużo dzięki temu uczymy się. Uczymy się też, nie myśleć tylko o sobie; dzięki temu nie jesteśmy takimi egoistami. Uważam, że „Original Play”™ powinno być w każdej szkole. Dobrze byłoby, żeby nauczyciele też się z nami bawili. Wzajemnie poznalibyśmy się i rozumieli lepiej.

Do tej pory utrzymuję kontakt z dziećmi z Austrii; nie szkodzi, że kiedy piszemy do siebie popełniamy w słowach błędy, ważne, że ciągle kontaktujemy się ze sobą.



Innsbruck,  
Austria

Fot. A. Ciećwierz

## Zakończenie

„Original Play”™ jest przypomnieniem tego, co istotne w procesie uczenia się, jest konkretną propozycją wynikającą z wieloletniego doświadczenia O. F. Donaldsona i przedstawicielki programu „Original Play”™ w Europie, współautorki artykułu – mgr J. Graczykowskiej, w zastosowaniu tego programu w różnych częściach świata; jest narzędziem tworzenia niezbędnych podstaw edukacji bez agresji i przemocy. Praktyka edukacyjna, taka jak Projekt Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™, pozwala dostrzec nasze wspólne wartości i potrzeby. Wspólna zabawa bez elementów rywalizacji, agresji, bez poczucia wyższości czy niższości dostraja nasze uczucia do uczuć innych, wyzwala pozytywne emocje, łagodzi nieporozumienia. Tego rodzaju prewencja, polegająca nie na obronie i walce, ale na oferowaniu, dzieleniu się, wymianie, uczeniu się nawzajem umiejętności rozwiązywania konfliktów, minimalizuje tym samym różnice. Wyzwolenie się z postrzegania różnic jako zagrożenia umożliwia jednocześnie funkcjonowanie zarówno w nowym etnocentryzmie, jak i uniwersalizmie.

Edukacja bez agresji, przemocy, wykraczająca poza podziały kulturowe, społeczne, historyczne ma szczególną misję do zrealizowania. Niezmiernie ważne jest poznawanie się i doświadczanie siebie nawzajem. Edukacja we współczesnej Europie musi powodować otwarcie się ludzi na siebie, prezentowanie przez nich swoich wartości, odczuć, potrzeb, co pozwoli – przy zachowaniu własnej tożsamości – szybciej i efektywniej adaptować się do nowych warunków i powodować wzajemne dowartościowanie (J. Niktorowicz, 2007, s. 203). Działalność edukacyjna powinna promować paradygmat „współistnienia”, który zakłada możliwość rozwoju w wyniku porozumienia, kooperacji, stanowiących podstawę tolerancji.

Zdaniem C. Taylora, współczesny człowiek odczuwa jednocześnie potrzebę godności (równości praw) i uznania (nie tylko osoby, lecz także narodowości i tradycji). Jednostka, mimo zewnętrznych i wewnętrznych możliwości, nie potrafi być samowystarczalna i do budowy tożsamości potrzebuje Innych (C. Taylor, 1995, s. 14).

Ideą podjętego działania edukacyjnego było wykazanie, że poprzez zastosowanie programu „Original Play”™ My i Oni możemy współistnieć na zasadach humanitarnych, pokojowych, a każdy z Nas może być Innym, przy zachowaniu poczucia Ja.

Projekt Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™ jest pierwszym tego rodzaju przedsięwzięciem w Europie, które pokazuje, że poprzez zastosowanie „pierwotnej zabawy” możliwe jest niwelowanie barier językowych, kulturowych oraz tworzenie podstawowych, niezbędnych warunków rozwoju pokoju na świecie. Wpisał się on w kon-



cepcję europejskiego wymiaru edukacji; wyszedł naprzeciw największemu wyzwaniu edukacji i jednej z jej fundamentalnych zasad **Uczenia się, aby żyć wspólnie**. Projekt został doceniony przez Polski Komitet ds. UNESCO i objęty jego honorowym patronatem.

## Bibliografia

- Aronson, E. (1987). *Człowiek – istota społeczna*. J. Radzicki (tłum.). Warszawa.
- Banach, C. (1996). Raport w sprawie obecności aksjologii systemów wartości w procesie edukacyjnym. W: W. Szewczuk (red.). *Świat wartości i wychowanie*. Warszawa.
- Banach, C. (2001). Wartości w systemie edukacji. *Lider*, 3.
- Blusz, K. (1992). *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków.
- Czaja-Chudyba, I. (2006). *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*. Kraków.
- Danilewska, J. (2003). *Agresja u dzieci – szkoła porozumiewania*. Warszawa.
- Delors, J. (red.) (1998). *Edukacja jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*. W. Rabczuk (tłum.). Warszawa.
- Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Donaldson, O. F. (1993). *Playing by Hart: The Vision and Practice of Belonging*. Nevada City, CA.
- Donaldson, O. F. (2006). *Pokój jest w zabawie dziecka: materiały szkoleniowe Centrum Promocji ORIGINAL PLAY*. Warszawa.
- Donaldson, O. F. (2008). „Original Play”™ – podstawa uczenia się i rozwoju dzieci. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Edukacja dla Europy: raport Komisji Europejskiej* (1999). I. Wojnar, J. Kubin (tłum.). Warszawa.
- Exley, H. (red.) (2003). *Na nasze Tysiąclecie*. B. Śliwerski, M. Wik, R., P. Stencel (tłum.). Częstochowa.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Raport UNESCO. Z. Zakrzewska (tłum.). Warszawa.
- Gofron, A., Piasecka, M. (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Gordon, T. (1991). *Wychowanie bez porażek: rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*. A. Makowska, E. Sujak (tłum.). Warszawa.
- 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.
- Grelowska, W., Karbowniczek, J. (red.) (2005). *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*. Częstochowa.

- Grochulska, J. (1992). Carl Rogers – koncepcja edukacji. W: *Gestalt. Wydanie specjalne. Psychoedukacja. Psychopedagogika. Profilaktyka*. Kraków.
- Gubernat, I., Matusiak, A. (red.) (2005). *Przełamanie. Jan Paweł II*. Warszawa.
- Handy, Ch. (1999). *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*. J. Pieńkiewicz (tłum.). Wrocław.
- Harciarek, M. (2008). *Podstawy psychologii realistycznej według Karola Wojtyły czyli „Od fenomenu do fundamentu”*. Katowice.
- Kupisiewicz, C. (2006). *Projekty reform edukacyjnych w Polsce: główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*. Warszawa.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2003). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Libiszowska-Ziółkowska, M., Ostrowska, K. (red.) (2008). *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Warszawa.
- Moulthrop, G. (2003). *Matka Teresa. Życie miłością. Wybór nauk Matki Teresy o miłości*. A. Świerżewska (tłum.). Warszawa.
- Niktorowicz, J. (2007). *Edukacja międzykulturowa*. Gdańsk.
- Olechnowicz, H. (2006). *Dziecko własnym terapeutą: jak wspomagać strategie autoterapeutyczne dzieci z dysfunkcjami więzi osobistych*. Warszawa.
- Rogers, C. (1992). Tworzenie klimatu wolności. W: K. Blusz (wyb. i oprac.). *Edukacja i Wyzwolenie*. Kraków.
- Sikorski, W. (2006). Magiczna moc dotyku. *Charaktery*, 8.
- Szempruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów.
- Taylor, C. (1995). *Źródła współczesnej tożsamości*. A. Kopacki (tłum.). Kraków.
- W perspektywie roku 2010, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.*
- Wojnar, I., Kubina, J. (red.) (1996). *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa.
- Wojtyła, K. (1985). *Osoba i czyn*. Kraków.

## Streszczenie

Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie innowacyjnej praktyki edukacyjnej opierającej się na procesie „zabawy pierwotnej”.

W ramach przedsięwzięcia Międzynarodowej Szkolnej Wymiany pomiędzy dziećmi z Polski i Austrii realizowany był projekt „Edukacji dla pokoju”. Autorki podjęły próbę opisu tego doświadczenia w kontekście założeń europejskiego wymiaru edukacji, uczenia się przez doświadczenie i uczenia się, aby żyć wspólnie.

Nakreślone w artykule przedsięwzięcie wychodzi naprzeciw potrzebom i wyzwaniom współczesnej edukacji, jak również problemom, z którymi zmagają się społeczeństwa w zintegrowanej Europie, m.in. agresja, przemoc, brak tolerancji, szacunku oraz problemy z integracją międzykulturową. W świetle opisanego doświadczenia dzieciństwo jawi się jako cenny etap w rozwoju i uczeniu się człowieka oraz jako źródło humanistycznych wartości.

Artykuł kieruje uwagę dorosłych na niedostrzeganą i niedocenioną rolę dzieci w niwelowaniu różnic kulturowych, językowych, społecznych, a także w kreowaniu przez „zabawę pierwotną” fundamentalnych i niezbędnych warunków do rozwoju pokoju na świecie.

## Summary

The aim of this paper is to present a novel educational scheme based on the so called „original play” as implemented by international school exchange programme conducting *Education for Peace* project whose participants were Polish and Austrian children.

The authors of the paper describe the experience connected with original play in the light of European approach to education including learning through experience and learning to live in a community. The exchange described in the paper meets the demands and challenges of contemporary education and life in united Europe together with its problems such as aggression, violence, lack of tolerance and respect to *the Other* or cross-cultural integration.

Original play sees childhood as a valuable stage in the development and learning process of the human being and a source of humanistic values.

The authors try to focus on the neglected and underestimated role of children in removing cultural, language and social barriers and show how original play creates conditions that are fundamental for developing and sustaining world peace.