

Lucyna Telka*

Wychowawca małego dziecka – „intelektualne życie profesjonalne”

Abstrakt

Wychowawca małego dziecka w żłobku podejmuje namysł dotyczący działań wychowawczych i tego, co je orientuje w sensie teoretycznym. Wspólnie ze współpracującymi wychowawcami podejmuje „intelektualne życie profesjonalne”, na przykład poprzez opracowywanie projektu pedagogicznego, przygotowywanie narzędzi obserwacji zdarzeń z pola praktyki, przeprowadzanie spotkań i rozmów na temat zgromadzonych informacji, by dbać o kształtowanie zrównoważonych relacji z dzieckiem. Wśród niedyrektywnych koncepcji wychowania jedną z możliwych do wyboru jest towarzyszenie w rozwoju dziecka. Jej poznawanie i aplikowanie w praktyce realizowane jest nie bez trudności.

Słowa kluczowe: towarzyszenie w rozwoju, intelektualne życie profesjonalne wychowawców, niedyrektywna koncepcja wychowania, wychowawca małego dziecka.

A Young Child Educator – “Intellectual Professional Life”

Abstract

An educator of a child in a crèche undertakes a reflection on the educational activities and their orientation in a theoretical sense. Together with the co-operating educators, such person takes up “intellectual professional life”, for instance, by developing a pedagogical project, preparing tools for observing events in the practice field, conducting meetings and discussions concerning the information gathered to ensure shaping a balanced relationship with the child. One of the possible choices, among non-directive concepts of education, is to accompany the child in its development. Getting to know this concept and its application in practice is not achieved without difficulty.

Keywords: accompanying in development, intellectual professional life of educators, non-directive concept of education, educator of a young child.

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

Uwagi wstępne

Wychowawca małego dziecka to w niniejszym artykule wychowawca w żłobku¹. Szczegółowe zagadnienie podjęte w artykule dotyczy możliwości organizowania przez wychowawców w placówce „intelektualnego życia profesjonalnego”. Sformułowanie to zaczerpnięte zostało z publikacji Jean-Marie Barbiera *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć* (Barbier 2016: 33). Zawiera ono przesłanie, tak ważne w pedagogice społecznej oraz w polu praktyki, zorientowane na namysł wychowawcy dotyczący podejmowanych przez niego działań wychowawczych i tego, co je orientuje w sensie teoretycznym. Cechą tego „życia” jest, według autora, intensywność, a także przyjemność kształtowania siebie, na przykład na rzecz towarzyszenia wychowankowi. Uzupełniając pogląd J.-M. Barbiera, wskazać można, że „intelektualne życie profesjonalne”² prowadzi także do intensywnego życia społecznego i emocjonalnego wychowawców w placówce. Wymaga bowiem spotykania się pracowników danej placówki, rozmawiania o sprawach wychowania, czyli tworzenia warunków dla kształtowania przekonań na temat koncepcji wychowania, wzbogacania, pobudzania wyobraźni społecznej wychowawców, którzy towarzyszą w rozwoju wychowankowi.

Uzasadnienie tematyki niniejszego artykułu dobrze oddaje tytuł książki Denisa Melliera *Nieświadomość w żłobku. Dynamika grup/ekip i przyjmowanie dzieci* (Mellier 2000), w której autor z perspektywy psychologicznej wskazuje nieodkryte, nieuświadomione, niepoddawane refleksji obszary aktywności wychowawcy w placówce, dodać trzeba placówce dobrze zorganizowanej. Na przykład – przyjęcie dziecka do placówki to także przyjęcie jego rodziców, zważanie na relacje ich łączące (tamże: 141–145), z uwagi na możliwość kształtowania relacji wychowanka i wychowawcy w żłobku. Niepokój, smutek, złość okazywane przez dziecko w procesie adaptacji mogą powodować chęć wychowawcy do nadmiernej odpowiedzi na oczekiwania dziecka. W rezultacie rano dziecku trudno rozstać się z matką, po południu zaś z wychowawcą (tamże: 32–34). Zagrożeniem jest to, że błędy, niedociągnięcia powtarzane są dzień po dniu, narażają dziecko w placówce. Autor podkreśla, że analiza pola praktyki dokonywana przez badacza razem

¹ Termin wychowawca małego dziecka stosowany jest w artykule w sensie nieformalnym, bez bezpośredniego odniesienia do przepisów prawnych z 2010 r. (Rozporządzenie MPiPS z dnia 27.04.2010 r.), w których specjalność zawodowa o takiej nazwie została wprowadzona do klasyfikacji zawodów. To zawód, który nie ma ścieżki kształcenia. Do charakterystyki tego zawodu w *Krajowym Standardzie Kompetencji Zawodowych* doszło, między innymi, na podstawie efektów współpracy pracowników MZZ w Łodzi z uczelnią wyższą. Wydaje się, że nie jest możliwe automatyczne, na mocy przyszłych (?) aktów normatywnych, przemianowanie dotychczasowej nazwy pracownika żłobka – opiekuna, na wychowawcę małego dziecka, tak jak miało to miejsce w roku 2011 na mocy Ustawy z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, gdy dokonano zmiany określenia pracownika żłobka z opiekunki na opiekuna.

² W artykule termin „profesjonalny” nawiązuje do pojęcia profesjonalizacja, rozumianego za J.-M. Barbiera jako „intencja ciągłej transformacji kompetencji połączona z zamiarem nieustającej transformacji aktywności” (Barbier 2016: 177).

z wychowawcami w żłobku pozwala im dostrzegać problemy i podejmować wysiłek transformacji swoich przekonań o wychowaniu. Tytuł publikacji *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków* (Telka 2009) wskazuje, że możliwe są bardzo głębokie zmiany, realizowane dzięki partycypacji wychowawców w badaniu pola praktyki i dokonywaniu zmian. Zmiany we wskazanej powyżej publikacji dotyczą wprowadzania teoretycznej niedyrektywnej koncepcji wychowania do warsztatu pracy wychowawcy w żłobku. Towarzyszenie to koncepcja działań wychowawczych, realizowanie której pozwala wychowawcy angażować swój kapitał intelektualny – teoretyczny, metodologiczny, metodyczny – emocjonalny i społeczny na rzecz stawiania pytań, wyrażania wątpliwości, kształtowania tego, co pozwala zapewnić wychowankowi stałość i ciągłość niedyrektywnych oddziaływań personelu placówki.

Żłobki zmieniają się

Podjęcie zagadnienia wskazanego w tytule artykułu uzasadnia także przekonanie, że żłobki w Polsce zmieniają się. Można odnotować aktywność edukacyjną pracowników tych placówek w niektórych miejscowościach. W niniejszym artykule podejmowana jest przede wszystkim kwestia żłobków, które istnieją przynajmniej od kilkunastu lat. Przykład żłobków w San Miniato lub Reggio Emilia we Włoszech pokazuje możliwość utworzenia placówek od początku podejmujących realizację niedyrektywnej koncepcji wychowania. Przykład żłobków publicznych w Łodzi pokazuje inną drogę ku niedyrektywnej koncepcji wychowania – stopniowo poznawanej i aplikowanej w polu praktyki w toku istnienia placówek. Personel pedagogiczny tych żłobków na początku roku 2000 rozpoczął współpracę z badaczem – pedagogiem społecznym – z uczelni wyższej. Rozpoznawanie, diagnoza i przekształcanie przekonań wychowawców dotyczących koncepcji wychowania małego dziecka w placówce trwało – jako wymagająca i intensywne współpraca – ponad 5 lat. Współpraca pozwoliła na rozpoznanie podejmowanych przez wychowawców działań jako dyrektywnych, a następnie podjęcie aktywności edukacyjnej na rzecz poznawania niedyrektywnych propozycji koncepcji działań wychowawczych (Telka 2009). Początek współpracy badacza i wychowawców w żłobkach ujawnił działania wychowawcze zorientowane dyrektywnie, „znane na pamięć” sposoby postępowania (np. szczegółowe plany aktywności dla dzieci i dorosłych), nierewidowane przez wychowawców. Na przykład, uroczystości w placówce wychowania dla małego dziecka, wobec których nie postawiono pytania: czy rzeczywiście takie wydarzenia jak pastorałki, dzień dziadka i babci integrują, pomagają w rozwoju, czy też są elementem fasady mającej pokazać intensywną „pracę z dzieckiem”, czy są wydarzeniem odświętnym dla wszystkich uczestników, czy też dziecko „gubi się” podczas tego zdarzenia. Komu są potrzebne? Kto je podziwia – rodzice, dziadkowie? W związku z uroczystościami w placówce długo

nie rozmawiano o problemie na głos, nie poddawano go rozpoznaniu i analizie, długo trwała dyskusja wychowawców i badacza nad zmianami, pomimo że wychowawcy dostrzegali problem, narzekali.

Dyrektywne działania wychowawcy określały aktywność dziecka w każdej sytuacji jego pobytu w placówce – dorosły organizował, kontrolował, określał ścisłe, wąskie, własne dorosłego warunki aktywności dla wychowanka – kiedy, z kim, jak długo, czym, w jaki sposób będzie zajmowało się dziecko. Jednak cechy działania wychowawców dostrzeżone w badanych żłobkach nie były jednorodne. Wyróżniono dwie kategorie działania wychowawcy wobec dziecka (Telka 2009), mianowicie:

- dyrektywność – jako główny nurt oddziaływań dorosłych;
- niedyrektywność – jako obecny, ale marginalizowany i nienazywany sposób działania wychowawców oraz jako potencjał dla możliwych zmian.

„Intelektualne życie profesjonalne” było utrudnione, bowiem wychowawcy nie kwestionowali zwyczajowych przekonań na temat bardzo zorganizowanej aktywności dorosłego i dziecka.

We współczesnych poglądach na żłobek, nurt niedyrektywnego myślenia o wychowaniu przenika myślenie o każdym momencie pobytu wychowanka w placówce (Fontaine 2016; Rameau, Serres 2016; Pacholczyk 2012; Maj 2010). Pedagogika społeczna (Radlińska 1961; Marynowicz-Hetka 2005) także proponuje wychowawcy przekonania na temat ograniczania swej niezbędności, gdy dziecko chce, potrafi zrealizować coś samodzielnie i uczyni to „lepiej i właściwiej” bez interwencji dorosłego (Radlińska 1961: 82–83). Jedną z propozycji koncepcji wychowania w pedagogice społecznej określana jest mianem towarzyszenia w rozwoju. Syntetycznie i celnie ujmuje pojęcie towarzyszenia J.-M. Barbier, wskazując, że towarzyszenie to działanie zorientowane na kierowanie swoją własną aktywnością przez podmiot, któremu się towarzyszy (Barbier 2016: 225). Niedyrektywne działania wychowawcy pozwalają kształtować warunki sprzyjające różnorodności aktywności dziecka, odpowiadają na oczekiwania dziecka, jego możliwości, umiejętności, indywidualnie.

Przywołana powyżej kilkuletnia współpraca wychowawców i badacza (Telka 2009) przyniosła przekształcanie logiki działania wychowawców ku niedyrektywności – ku towarzyszeniu w rozwoju małego dziecka. W toku aktywności edukacyjnej dokonywało się „przejście”/transformacja w przekonaniach wychowawców od nieuświadomianych problemów do ich odkrywania i określania, od milczenia o... (np. uroczystości w żłobku) do rozmowy (obserwowanie, opowiadanie, stawianie pytań, wyrażanie wątpliwości, propozycje, pomysły rozwiązań), od paradoksów w aktywności wychowawcy do ich odkrywania i niwelowania (np. oczekiwana samodzielność dziecka i jednocześnie wspieranie niesamodzielności), od koncepcji prywatnych do koncepcji dobrze ukorzenionej teoretycznie, przedyskutowanej, aprobowanej, przyjętej, stosowanej w polu praktyki. Współpraca z badaczem sprzyjała kształtowaniu przez wychowawców warsztatu pracy orientowanego przez koncepcję towarzyszenia w rozwoju.

Zaznaczyć trzeba, że koncepcja ta jest wymagająca zarówno dla wychowanka, jak i wychowawcy. Syntetycznie określona, w odniesieniu do:

- dziecka – dotyczy sposobności samodzielnej aktywności – zatem samodziel- nego myślenia, podejmowania decyzji, wyboru aktywności, poznawania i re- spektowania reguł życia społecznego zgodnie z możliwościami dziecka;
- wychowawcy – oznacza dbałość o kształtowanie zrównoważonych relacji z dzieckiem, poznawanie dziecka, pobudzoną i bogatą wyobraźnię w relacji z dzieckiem, pracę nad sobą, nad swoim warsztatem pracy.

Efekty przekształcania – jak pielęgnować?

Trzeba podkreślić, że niedyrektywna koncepcja wychowania przyjęta przez wy- chowawców jako teoretyczna orientacja ich działań wychowawczych wymaga pielęgnowania – podejmowania przez nich takiej aktywności, która będzie sprzyja- ła dbałości o towarzyszenie. Niedyrektywna koncepcja wychowania nie jest dana. Jej realizowanie narażone jest na przykład na rutynę, presję czasu w dążeniu do wykonania zadania, które mogą powodować pęknięcia w relacjach dorosłego i dziecka.

W niniejszym artykule przywoływany jest przykład łódzkich żłobków, w któ- rych pracownicy podjęli się zadania przekształcania swoich przekonań na temat wychowania. W publikacjach zwraca się uwagę, że nie ma w naszym kraju przepi- sów prawnych, które regulowałyby i zachęcały do innowacyjności pracowników żłobków (Karwowska-Struczyk, Wysłowska, Wichrowska 2016: 214). Żłobki mogą zmieniać się siłami pracowników. Jest to długotrwały proces. Współpraca z bada- czem to był dla wychowawców czas i sposobność do kształtowania swoich umie- jętności metodologicznych, metodycznych, teoretycznych, a także społecznych, by po zakończeniu współpracy urzeczywistniać te umiejętności samodzielnie, w zespole pedagogicznym oraz w polu praktyki. Można powiedzieć, że owa współ- praca z uczelnią wyższą sprzyjała temu, by wychowawcy mieli warunki do prze- kształcania przekonań dotyczących koncepcji wychowania, a następnie spożytko- wali je do samodzielnego już pielęgnowania jej efektów.

Trzeba postawić pytanie, jak wychowawca może pielęgnować poznaną, przyję- tą, uznaną za swoją, niedyrektywną koncepcję wychowania? W tym miejscu można postawić tezę, iż cel „intelektualnego życia profesjonalnego” wychowawców w placówce może sprzyjać kształtowaniu ich postawy czynnej – obserwować, myśleć, analizować aktywność wychowanka i wychowawcy z/dla wychowanka. Helena Radlińska wskazuje samokształcenie jako element postawy czynnej, doda- jąc, że dokonywać się ono może w zespole (1961: 255). Z perspektywy pedagogiki społecznej można wskazać rozumienie pojęcia towarzyszenie jako kształtowanie siebie (wychowawcy) w toku wykonywania zawodu, badanie pola praktyki, by możliwe było kształtowanie warunków wspierania autonomii wychowanka (Telka

2012) i wychowawcy (Telka 2016). Postawa czynna wychowawcy charakteryzuje istotę niedyrektywnej koncepcji wychowania, bez niej koncepcja orientująca działania wychowawcy może przestać być realizowana. H. Radlińska podkreśla, że postawa czynna wymaga „zawsze umiejętnej sprawności” (Radlińska 1961: 35). Na czym ta „umiejętna sprawność” wychowawcy małego dziecka może polegać? By zarysować jedynie cechy postawy czynnej wychowawcy towarzyszącego w rozwoju dziecka w żłobku, wskazać można poglądy Geneviève Appell, która zaznacza, że każdy wychowawca winien kształtować w sobie „postawę obserwującą” w relacji z dzieckiem, i uznaje, że jest to warunek dynamiki w pomaganiu dziecku w rozwoju (Appell 1995: 102–104). A.-M. Fontaine wskazuje wagę bycia gotowym na poznanie, na zmianę, na meliorowanie warunków przebywania dziecka w placówce, na konstruowanie narzędzi obserwacji, czyli, jak podkreśla autorka, na przygotowywanie projektów obserwacji zdarzeń w polu praktyki (Fontaine 2016: 61–87). W poglądach pedagogicznych Emmi Pikler zawiera się przekonanie, że warunki wspierania rozwoju dziecka w placówce mogą być tak przemyślane i zorganizowane, że wychowawca ma możliwość skupić całą swą uwagę na danym dziecku, jeśli ono tego oczekuje, i powstrzymać się od interwencji podczas samodzielnej aktywności dziecka (Falk 1999: 11). Spójność i ciągłość oddziaływań, szacunek, bezpieczeństwo, wspieranie autonomii, podkreślane w tych poglądach, rozumieć można jako określony, czytelny dla dziecka, przewidywalny sposób postępowania wychowawcy. Sposobność do kształtowania postawy czynnej stanowi ustrukturuwany warsztat metodologiczny – stała obserwacja i analiza jej wyników (David, Appell 1973: 104–112). W poglądach Lorisa Malaguzziego wychowawca „koncentruje się na tworzeniu możliwości do rozwijania potencjału dzieci” (Ogrodzińska 2010: 81), wymaga to tworzenia dokumentacji na temat „procesu budowania wiedzy przez dziecko” (jakie aktywności dziecko podejmuje, z jakiego powodu), analizy zawartych w niej informacji, by wychowawcy poddawali analizie własne działania i dokonywali zmian (Pacholczyk 2012: 90).

Wspólną cechą tych poglądów na wychowanie niedyrektywne jest wyraźnie określony warsztat pracy wychowawcy, zwłaszcza dotyczący badania i dokumentowania działań wychowawczych i aktywności dziecka. Postawa czynna wyrażana jest poprzez gotowość wychowawcy do uczenia się od wychowanka. Wychowawca interpretuje, jest otwarty, twórczy w toku towarzyszenia wychowankowi. Można dodać, że prowadzi intensywne „intelektualne życie profesjonalne”.

J.-M. Barbier wskazuje kwestię intencji „optymalizacji aktywności towarzyszącej” (Barbier 2016: 225). Pogląd autora oznacza, że zdarzenia w polu praktyki zawsze wymagają poznawania, analizowania. *Leksykon* opracowany przez J.-M. Barbiera stanowi propozycję narzędzia analizy zdarzeń w polu praktyki. Autor wyraźnie podkreśla, że *Leksykon* jest propozycją do przemyślenia, która może inspirować bogatym wyborem pojęć bliskich na ogół wychowawcy i zachęcać do poznawania ich treści. Treść pojęć jest proponowana przez autora, wychowawcy natomiast mają swoje poglądy o danym pojęciu. Podejmują aktywność inicjowaną

pytaniem: jak można rozumieć to, co znane przez wychowawców z pola praktyki w odniesieniu do pojęć z *Leksykonu*? Odbiór tej publikacji nie jest prosty, wymaga spotkań, rozmów, gromadzenia informacji na temat zdarzeń w polu praktyki, wymaga przygotowania/przygotowywania się teoretycznego, metodologicznego i metodycznego w celu kształtowania tych wymiarów warsztatu pracy wychowawcy – namysłu, krytyki na ich temat. Autor podkreśla akt woli czytelnika/czytelniczków, którzy podejmą analizę swojej praktyki w odniesieniu do *Leksykonu*, którzy podejmą „podróż intelektualną, emocjonalną i społeczną”, sprzyjającą ciekawości, wielu zdziwieniom, zerwaniom intelektualnym, strukturyzowaniu na nowo przekonań na temat wychowania, sięganiu „w głąb” zdarzeń z pola praktyki, odkrywaniu tego, co wydawało się znane na pamięć, co sprzyja konstytuowaniu się z czasem przekonania o możliwości lub konieczności zmiany.

Spożytkowanie propozycji teoretycznych J.-M. Barbiera zawartych w *Leksykonie* ma na celu inspirować kształtowanie „intelektualnego życia profesjonalnego”, podejmowanego przez wychowawców. Otwiera przed wychowawcami możliwość dyskusji, poznawania samych siebie w toku działań wychowawczych, pokazuje możliwości sięgania do dorobku innych dyscyplin, pozwala artykułować punkt widzenia na wychowanie, jego cele, pozwala kształtować umiejętność „oglądania” szczegółu – sytuacji, cech rozwoju wychowanka, aktywności wychowawcy, na przykład z perspektywy koncepcji towarzyszenia. Urzeczywistnienie i podtrzymywanie „intelektualnego życia profesjonalnego” wymaga wciąż czasu, współpracy wychowawców, pracowników doradztwa pedagogicznego w placówce.

Dalsza część artykułu dotyczy charakterystyki wybranych (z uwagi na objętość artykułu) przesłanek mogących wspierać „intelektualne życie profesjonalne” wychowawców w placówce dla małego dziecka. Są to następujące zagadnienia:

- projekt pedagogiczny;
- obserwacja;
- zdarzenie/„detal” z pola praktyki;
- przeżycia emocjonalne.

Niedyrektywne koncepcje wychowania wymagają analizowania, rozpoznawania problemów w polu praktyki. Drobiazgowość, wrażliwość wychowawcy na detale, „małe nic” jest ważnym elementem aktywności wychowawcy w ich analizowaniu. Stąd dalsza część artykułu zawiera kilka przykładów zdarzeń dotyczących dziecka i wychowawcy w żłobku. Pokazują one krótkotrwałość sytuacji ukazującej relacje dziecka i dorosłego, czas, w którym wychowawca konstruuje swoją odpowiedź (gest, słowo) dla dziecka, i może to być odpowiedź, która wspiera wychowanka, ale też może być dla niego niezrozumiała, może utrudniać kształtowanie relacji. Przykłady pokazują co najwyżej jeden sposób ustosunkowania się do danej sytuacji, to, co w nich jest szczególnie podkreślane, to wrażliwość wychowawcy na szczegóły, myślenie o tym, co jest obserwowane, by odpowiedzieć adekwatnie na oczekiwania i możliwości małego dziecka.

Opisywanie/interpretowanie niedyrektywności przez wychowawców w projekcie pedagogicznym

Według J.-M. Barbiera projekt działania określane jest jako antycypujący i finalizujący obraz pewnej organizacji aktywności, uporządkowany wokół transformacji świata (Barbier 2016: 178). Projekt pedagogiczny jest antycypacją działania wychowawczego, a także orientuje działanie wychowawcy w polu praktyki. Opracowany jest przez pracowników danej placówki. W istocie tekst projektu pedagogicznego w żłobku jest interpretacją teoretycznej koncepcji wychowania usytuowanej w nurcie niedyrektywnych poglądów na wychowanie. W aktach normatywnych dotyczących żłobka nie ma kwestii projektu pedagogicznego. Jego opracowanie było wyzwaniem dla personelu łódzkich żłobków. Rozpoczynali oni pisanie projektu od ekscytujących i trudnych rozmów o swojej praktyce oraz od „czystej/pustej kartki”.

Zadanie opracowania projektu pedagogicznego stanowi inspirację dla „intelektualnego życia profesjonalnego” wychowawców w placówce, dotyczącego poznawania, rozważania teoretycznej koncepcji wychowania. Aktywność wychowawców podczas opracowywania tekstu projektu pedagogicznego polega, między innymi, na wyrażeniu „swoimi słowami” teoretycznie określonej koncepcji wychowania – towarzyszenie w rozwoju małego dziecka. Według J.-M. Barbiera projekt można przedstawić jako kombinację celów i środków ich realizacji (tamże: 142). Niedyrektywność działań wychowawczych opisana w projektach pedagogicznych przez wychowawców w łódzkich żłobkach odnosi się do szczegółów codziennego życia, opisy charakteryzują się drobiazgowością w przedstawianiu aktywności wychowawcy z i dla dziecka. Projekt pedagogiczny stał się dla wychowawców zadaniem wymagającym oduczenia się tego, co dyrektywne, i uczenia się tego, co niedyrektywne w relacji z małym dzieckiem. W projektach pedagogicznych rama teoretyczna towarzyszenia w rozwoju została opisana przez wychowawców na ich własny sposób, ale z dbałością o oddanie istoty poznawanej koncepcji wychowania. Można powiedzieć, że nastąpiło „przetłumaczenie” propozycji teoretycznych, by móc usytuować je w polu praktyki. Wychowawcy w toku pisania projektu opracowywali metodykę działań niedyrektywnych. Podjęli starania, by koncepcja wychowania – towarzyszenie – przenikała wszystkie elementy pobytu dziecka, wychowawcy i rodziców w placówce – przyjęcie dziecka i jego rodziców do placówki, adaptację, posiłki, toaletę, sen, zabawę, aktywność inspirowaną, spotkania wychowawców dotyczące omawiania spraw wychowania w placówce.

Autorzy projektów pedagogicznych³ – wychowawcy w łódzkich żłobkach, we wstępie do projektu zaznaczają przede wszystkim, że „towarzyszenie jest wyznacznikiem wszelkich działań”. Opis posiłków, które spożywają dzieci, zawiera takie

³ W artykule odwołano się do tekstów 5 projektów pedagogicznych przygotowanych przez pracowników 5 łódzkich żłobków, dokumentów, które realizowano w 2013 r.

sformułowania, jak: dzieci „nie muszą jeść, jeśli...”, „podczas posiłku rozmawiają ze sobą”, „pogłębiają więzi”. Leżakowanie „nie jest obowiązkowe”, dzieci „nie muszą”, „mogą”, „dziecko ma możliwość wyboru”, „według życzenia”. Zabawa swobodna opisywana jest za pomocą sformułowań wskazujących, że „dzieci mają do dyspozycji przygotowane otoczenie”, „dziecko coś robi samodzielnie, decyduje o...”, „wybiera, realizuje własne pomysły”, wspierana jest „swoboda”, „inicjatywa” w aktywności dziecka. Aktywność dziecka, inspirowana przez wychowawcę, opisywana jest jako propozycja przygotowana i przedstawiana przez niego, natomiast „o jej przebiegu i rozwoju decydują dzieci”. Autonomia dziecka jest pojęciem kluczowym w myśleniu o towarzyszeniu dziecku, opisanym w każdym projekcie – dziecko „poznaje”, „podejmuje inicjatywę”, „korzysta z wyobraźni”, „może liczyć na obecność dorosłego”, jego „zaufanie”, „pomoc”. Warunki do uczenia się reguł życia społecznego przez dziecko, określane w projektach jako „zasady”, „granice”, kształtowane są na przykład poprzez „przyjazną stanowczość” w komunikatach werbalnych wychowawcy.

Wychowanek charakteryzowany jest w projektach poprzez takie terminy, jak: sprawstwo, autonomia, samodzielność, swoboda wyboru, kreatywność, inicjatywa, aktywny uczestnik życia społecznego, współuczestnik w podejmowaniu decyzji. Wychowawca charakteryzowany jest w projektach pedagogicznych poprzez takie terminy i sformułowania, jak: refleksyjność, tworzenie warunków dla analizowania podejmowanej aktywności, zgoda na uczenie się, tworzenie atmosfery spotkań – „wyrażamy własne poglądy”, „jesteśmy otwarte na krytykę”, „wspólnie szukamy rozwiązania problemu”. W każdym projekcie zaznaczona jest zgoda na uczenie się wychowawcy jako proces nieustający. Kształtowanie siebie wspierane jest podczas spotkań zespołu pedagogicznego. W przywołanych projektach pedagogicznych znajdują się także opisane elementy warsztatu pracy opiekuna: obserwacja – technika gromadzenia informacji dotyczących zdarzeń z pola praktyki na temat swojej aktywności wychowawczej, dziecka, cech jego rozwoju – inspirująca do spotkań, rozmów jako okoliczności analizowania zgromadzonych danych, przywoływanie wiedzy teoretycznej, odnoszenia się do lektur, formułowania propozycji zmian dla wyłonionego problemu. W projektach zaznaczone są warunki zaistnienia ciekawości wychowawcy dla własnej praktyki, pobudzania wyobraźni i wrażliwości, w sumie dążenie do pielęgnowania powziętej koncepcji wychowania z punktu widzenia przesłanek teoretycznych, metodologicznych, metodycznych.

Nie jest to opis życzeniowy. Każde z wprowadzonych do projektu pedagogicznego sformułowań wymaga od wychowawców uważnego analizowania z uwagi na dziecko przyjmowane do żłobka i z uwagi na zobowiązanie wychowawcy do towarzyszenia mu w rozwoju. Treść opracowanego projektu pedagogicznego może być tożsama z działaniami, ale też może być różna. Warto przywołać stanowisko Anne-Marie Fontaine wskazujące, że trzeba obserwować to, co przebiega pomyślnie, by przebiegało pomyślnie (Fontaine 2016: 364), obserwować i poddawać analizie to, co wywołuje wątpliwości, by meliorować warunki pobytu dziecka

w placówce (tamże: 114), by wychowawca orientował się na bieżąco w oczekiwaniach i potencjale każdego dziecka.

Wyniki badań przeprowadzonych w łódzkich żłobkach przez Olę Wysłowską ujawniają, że wychowawcy nie stosują szczegółowych, zorientowanych na dany problem, przygotowywanych samodzielnie narzędzi obserwacji (Karwowska-Struczyk, Wysłowska, Wichrowska 2016: 232–234). W niniejszym artykule zaproponowano temat do dyskusji w zespołach pedagogicznych, dotyczący pogłębiania warsztatu metodologicznego wychowawcy.

Obserwacja – wyprowadzenie problemu „z cienia”

Towarzystwo w rozwoju wychowanka to wymagająca koncepcja wychowania. Nie skupia się jedynie na relacji wychowawcy i wychowanka, zawiera bowiem zobowiązanie wychowawcy w placówce do analizowania pola praktyki. Wychowawca postrzegany jest w niej jako badacz wrażliwy na szczegóły, uczący się, pytający o swoją praktykę, przygotowujący narzędzia gromadzenia informacji, analizujący, projektujący zmiany, wprowadzający je do pola praktyki. Wyobraźnia wychowawcy – bogata i pobudzana (Marynowicz-Hetka 2006: 86) – pozwala „odkrywać” to, co niecodzienne i wymagające namysłu. Sposobnością do rozpoznawania tego co niecodzienne jest obserwacja. Według J.-M. Barbiera obserwacja jest działaniem zorientowanym na transformację przekonań podmiotu na temat przebiegu aktywności (Barbier 2016: 41). Stanowi ona element inspirujący „intelektualne życie profesjonalne” wychowawców w placówce.

Można sformułować przekonanie, że w koncepcji towarzyszenia zaznaczone jest uczenie się metodologii i jej stosowanie (początkowo, na przykład, z udziałem badacza/eksperta) oraz samodzielne badanie przez wychowawców zdarzeń w polu praktyki.

A.-M. Fontaine w publikacji *L'observation professionnelle des jeunes enfants. Un travail d'equipe* (2016) skupia uwagę czytelnika/wychowawcy na warsztacie metodologicznym, przede wszystkim na technice obserwacji, która stosowana w zgodzie z rygorami metodologicznymi służy praktyce wychowania. Autorka wyposaża książkę w liczne przykłady problemów w polu praktyki, podkreślając to, co ogranicza, zamyka, jest niewidoczne dla wychowawcy i utrudnia towarzyszenie dziecku. Jednocześnie autorka wskazuje, by wychowawca nie pozostawał wobec nich bezradny, nie przemilczał ich, lecz ustosunkował się aktywnie, twórczo wobec spraw trudnych dla uczestników życia żłobka. A.-M. Fontaine pokazuje zatem w swojej publikacji różnorodne problemy w polu praktyki, które zostały zauważone, następnie poddane rozpoznaniu, analizie, zmianie i jej ocenie. Autorka wskazuje, że warsztat metodologiczny dobrze zrozumiany przez pracowników placówki, uznany za stały element postępowania sprzyja bogatemu życiu społecznemu w placówce – spotkaniom, rozmowom o sprawach wychowania. Sprzyja

pielęgowaniu towarzyszenia w rozwoju wychowankom, ale też własnej wyobraźni, wrażliwości, wiedzy o wychowanku i o sobie wychowawcy. Pozwala podjąć wysiłek, by dostrzec problem, „zatrzymać się”, by przywracać poczucie bezpieczeństwa, sprawstwa dziecka, by sprzyjać jego rozwojowi w placówce, równoważyć relacje trzech podmiotów w żłobku dziecka-rodzica-opiekuna.

A.-M. Fontaine niejednokrotnie przywołuje sformułowanie – „wiadomości wysyłane przez dziecko” (Fontaine 2016: 55). W celu kształtowania przez wychowawcę wrażliwości i wyobraźni, by te wiadomości dziecka odbierać, autorka proponuje projekt obserwowania zdarzeń z pola praktyki (tamże: 57). Obserwacja intensywnie angażuje wychowawcę intelektualnie, sprzyja wspólnej rozmowie, jest sposobnością do „refleksji, twórczości, autonomii” (tamże) zespołu pedagogicznego placówki.

Autorka proponuje staranne przygotowanie metodologiczne wychowawcy – szczegółowe poznanie wymagań i możliwości obserwacji, gromadzenie drobnych informacji. Zaznacza, że nie ma uniwersalnego narzędzia obserwowania pola praktyki, ponieważ każde narzędzie obserwacji „ujmuje w formę” pytania postawione przez wychowawców (tamże). Wychowawcy opracowują narzędzie pozwalające zgromadzić informacje o problemie – zatem każdy projekt obserwacji ma swój cel (co jest obserwowane), czas realizacji, zadania do wykonania. Autorka wskazuje fazy obserwacji – przygotowanie narzędzia, realizacja obserwacji (np. przez tydzień), analiza informacji (tamże) oraz to, co może nastąpić po obserwacji – wprowadzanie zmiany w działaniu wychowawczym i jej ponowna ocena.

Początek realizacji obserwacji autorka dostrzega w narodzinach pytania, pobudzenia ciekawości, poruszenia, zaniepokojenia także, że coś się dzieje. Następuje wówczas identyfikacja problemu, wprowadzenie danej kwestii do rozmów wychowawców, wyprowadzanie problemu „z cienia”. Wszystkie fazy projektu obserwacji autorka charakteryzuje za pomocą pytań, które wychowawcy stawiają, by rozpoznawać problem w polu praktyki (tamże: 116–124). Autorka wyróżnia następujące fazy projektowania przez wychowawców obserwacji w żłobku:

- faza 1. dotyczy pytania początkowego – postawionego wobec spostrzeżeń, które niepokoją, wywołują zdziwienie, ciekawość;
- faza 2. polega na sformułowaniu pytania/pytań, które pozwalają skoncentrować się na oczekiwaniach dziecka;
- faza 3. dotyczy wskazania pytania/pytań – w miarę możliwości precyzyjnego – jakie kwestie są ważne w obserwacji;
- faza 4. dotyczy pytań o warunki dokonywania obserwacji – kiedy, gdzie, jak długo, jakie narzędzie;
- faza 5. zawiera pytania związane z opracowaniem bilansu obserwacji – co się myśli o wynikach, co pokazują, dlaczego, jakie trudności;
- faza 6. dotyczy pytań o to, co trzeba zmienić, jak, kto;
- faza 7. to pytanie postawione tydzień, dwa po zmianie – czy zmiany rzeczywiście sprzyjają dzieciom, wychowawcom.

Przykład z pola praktyki wskazany przez M.-A. Fontaine dotyczy zdarzeń, które zachodziły dzień po dniu i zwróciły uwagę wychowawców (tamże: 259) ze względu na szczególne cechy aktywności dzieci na koniec dnia. Dzieci oczekiwały przybycia rodziców, nie podejmując zróżnicowanych aktywności, skoncentrowane były raczej przy drzwiach, którymi wejdą rodzice, by zabrać je do domu. Dzieci siedziały w pobliżu wychowawcy. Wychowawca także siedział blisko drzwi do sali. Wobec tych spostrzeżeń postawiono pierwsze pytanie – co się dzieje? Dzieci nie bawią się możliwymi dostępnymi zabawkami, lecz tymi, które znajdują w pobliżu wychowawcy; rodzice, przychodząc po dziecko, wchodzą tylko na próg, ponieważ wejście dalej jest blokowane przez siedzące dzieci i wychowawcę, a niektórzy rodzice zostaliby z chęcią na dłużej z dzieckiem i pobawili się, poza tym w placówce jest przekonanie, że rodzice mają prawo wejść do każdego miejsca w placówce. Obserwacja staje się coraz bardziej zogniskowana na problemie wyrażonym w pytaniu: co się dzieje? „Dopływ” danych z obserwacji ukierunkowanych na pogłębianie oglądu danego zdarzenia oraz jego analiza pozwalają na przekraczanie „powierzchni” i docieranie „w głąb” problemu, odkrywanie tego, co ukryte, nieuświadomione, by projektować zmianę. Jaka propozycja zmiany pojawiła się w przykładzie charakteryzowanym przez A.-M. Fontaine? Wychowawca usytuował się bardziej na środku sali, dzieci, mając bliżej do zabawek i nadal będąc w pobliżu wychowawcy, częściej wykorzystują różnorodne zasoby do zabawy, nie są tak bardzo skoncentrowane na drzwiach wejściowych, natomiast niektórzy rodzice zostają w sali na dłużej, ponieważ mogą do niej wejść.

Można uznać, że to naturalne, iż dzieci czekają na rodziców – spoglądają na drzwi, obserwują, że inne dzieci wychodzą już do domu. Można także wskazać, że dzieci są zmęczone całym dniem w placówce. Takie „wyjaśnienia” mogą pojawić się jako pierwsze, można je też uznać za zwyczajowe. Realizacja projektu obserwacji pozwoliła poszukiwać tego, co dotyczy jakości towarzyszenia dzieciom przez dorosłych po południu w placówce. Trudność, jaka może umknąć uwadze wychowawcy, to sytuacja, która niedostrzegana może czynić aktywność uczestników życia społecznego w placówce trudniejszą, może coś zabierać, na przykład swobodę, różnorodność aktywności, inicjatywę dziecka. Powyższy przykład pozwala powiedzieć, że „każdy wycinek świata jest całym światem” (Napiórska 2017: 238).

Analizowanie zdarzeń – słowo w relacji z dzieckiem – wrażliwość na detale

Słowo jest jednym z narzędzi kształtowania relacji wychowawcy i dziecka. Jest ono usytuowane w kontekście biologicznym, społecznym, kulturowym. W niedyrektywnej koncepcji wychowania podkreślana jest zdolność wychowawcy do adresowania wypowiedzi indywidualnie do każdego dziecka, rozmowa z dzieckiem, mówienie do dziecka, a nie o dziecku (np. do rodziców, innych wychowawców), nie

do grupy dzieci, mówienie o sprawach, które interesują dziecko, które jego dotyczą (Rameau, Serres 2016: 209–210). Słowo jest/może stać się przedmiotem zainteresowania wychowawcy. Wrażliwy wychowawca odbiera sygnały wysyłane przez dziecko, te werbalne i niewerbalne, uświadamia sobie ich sens i potrafi odpowiednio na nie odpowiedzieć – słowem i gestem. Poczynania wychowawcy sprawiają, że dziecko buduje przekonanie, iż może liczyć na dorosłego (Elliot 2003: 446–447).

Laurence Rameau, Josette Serres (2016: 114, 209) podkreślają, że zwyczajne sytuacje w żłobku – zabawa lalką, czytanie książki – są dla wychowawcy sposobnością do spożytkowania słowa w relacji z dzieckiem, do uczenia się języka przez dziecko. Wydają się one czymś oczywistym. Ale są też zwyczajne sytuacje, które mogą nie być postrzegane przez wychowawcę jako te, podczas których słowo jest ważne w kształtowaniu relacji z dzieckiem. Przykładem jest ulotna, trwająca kilka sekund sytuacja wycierania dziecku nosa. Co może zrobić wychowawca podczas tej czynności? Może wykonać ją jak czynność techniczną, szybko, chociaż troskliwie, bo innym dzieciom też trzeba wytrzeć nos. Można postawić pytanie: czy wychowawca w takiej sytuacji widzi dziecko, czy zadanie do sprawnego wykonania? Wychowawca może też wykonać tę czynność z wyobraźnią, towarzysząc, spożytkować, między innymi, słowo, zważając na oczekiwania dziecka: zapytać dziecko o akceptację, zwrócić jego uwagę na tę czynność, dać czas do namysłu, poczekać na jego decyzję. Warto przywołać przekonanie Françoise Dolto (1985: 285), realizowane przez autorkę w Zielonym Domu, że dziecko żyje dzięki słowom, dzięki temu, co werbalne i afektywne pomiędzy nim i wychowawcą. Wychowawca może nie mieć pewności, że dziecko rozumie wypowiedziane do niego słowa, ważne są zatem „uczucia przekazane przez słowa” (Rameau, Serres 2016: 207). F. Dolto w swojej pracy *Zrozumieć dziecko. Rozmowy o wychowaniu* podkreśla, że rozmowa jest ważnym elementem relacji dorosłego z dzieckiem, „dziecko żyje chwilą obecną” (Dolto 2002: 19), stąd ważna uwaga, że słowa dorosłego mogą opisać to, co się dzieje, wydarzenia, które dotyczą dziecka bezpośrednio. Autorka podkreśla też wagę uprzedzania dziecka o tym, jak się będzie odbywała jakaś sytuacja, gdy dziecko stoi przed czymś nieznanym.

W żłobkach w San Miniato ważnym zasobem wychowawcy jest umiejętność milczenia, słuchania dziecka (Ogrodzińska 2010: 81). W Łóczy dorosły odpowiada na sygnały wysyłane przez dziecko nie w jakikolwiek sposób, lecz „poprzez słowa i gest, którymi (...) zaświadcza o swojej uwadze, swoim zainteresowaniu i zaangażowaniu w to, kim dziecko jest i co sobą przekazuje” (Falk 1999: 17). Analiza powyższych koncepcji pedagogicznych wskazuje, że kierować do kogoś słowa to dawać mu swój czas, swoje zainteresowanie, obserwować uważnie. Słowo sprzężone jest z umiejętnością słuchania, obserwowania, myślenia, podejmowania decyzji, co powiedzieć, czy też może milczeć. Słowo jest obecne, ale nie bezustannie. Spożytkowanie słowa wymaga uważnego słuchania i wrażliwej obserwacji. Wymaga równoważenia słowa i ciszy. W relacji z wychowankiem używanie słów przez wychowawcę ma charakter celowy. Doboru słów wypowiedzianych do dziecka nie

można pozostawić przypadkowi, ale też nie warto rezygnować z tego, co spontaniczne w aktywności wychowawcy. Wychowawca uczy się, najprawdopodobniej przez całe życie, potrzebnych słów, by wyrazić, opisać, przedstawić zdarzenia, które dotyczą dziecka, by z nim rozmawiać. Stąd warto przywołać pogląd Witolda Doroszewskiego – „panowanie nad słowami to panowanie i nad myślą i nad swoim działaniem, i nad stosunkami z innymi ludźmi” (za: Podracki 2003: 26). Panowanie rozumiane jest w sensie namysłu nad tym, co się mówi, spożytkowania wyobraźni, wrażliwości, twórczości i przede wszystkim wiedzy.

Słowo może powstrzymać lub zachęcać, objaśniać lub gmatwać. Słowo pozwala wyrażać aprobatę lub zganić, może wspierać lub przytłaczać. W prowadzonym przez badacza dzienniku obserwacji⁴ odnotowane zostały przed laty następujące słowa: „no co, no co ty zrobiłeś”. Co wychowawca przekazuje dziecku tymi słowami „wyjętymi” z sytuacji? Całą sytuację związaną z tymi słowami wychowawcy skierowanymi do wychowanka cechuje ulotność, krótkotrwałość. Jednak dziecko odczuwa to, co kryje się za tymi słowami – zdenerwowanie, nagana, ocena. Relacje społeczne są dynamiczne, przynoszą napięcia. Wydaje się, że we wskazanym przykładzie:

- niewidoczna jest równowaga pomiędzy obserwować – słuchać – myśleć – mówić;
- wychowawca skoncentrowany jest na pilnowaniu zewnętrznego porządku;
- skoncentrowany jest bardziej na sobie, swoim niepokojem o dziecko;
- mogą być to słowa, które wynikają z lęku o dziecko;
- wychowawca wyraża ocenę aktywności dziecka;
- ale widoczna jest pustka komunikatu, która pozostawia dziecko bez wiedzy o tym, co się wydarzyło;
- pozostawia dziecko z jakimiś przeżyciami emocjonalnymi;
- czy wychowawca wie, co przeżywa dziecko, co zapamięta z tego zdarzenia?

F. Dolto wskazuje, że dziecko „samo siebie nie rozumie, gdy dorosły przestał je rozumieć” (Dolto 2002: 18).

W tym miejscu zaznaczyć trzeba kwestię projektu pedagogicznego oraz spotkań zespołu pedagogicznego w danej placówce, które umożliwiają wychowawcy namysł przed działaniem, podczas działania i po działaniu. Korzystanie z projektu pedagogicznego w celu analizowania zdarzeń z pola praktyki pozwala tworzyć wychowawcom warunki do „otwarcia się na myślenie”, także o tak ulotnym zdarzeniu, jak słowo skierowane do dziecka. Projekt pedagogiczny umożliwia wychowawcy:

- namysł nad działaniem oraz przekraczanie tego, „co tu i teraz” wskazanego w powyższym przykładzie;
- odkrywanie, jak przejawia się w działaniu uważne słuchanie i wrażliwa obserwacja;

⁴ Wskazany powyżej przykład słów wypowiedzianych przez wychowawcę zanotowany został przez badacza w toku obserwacji w badanych placówkach.

- odkrywanie, że to, co z pozoru jest ulotne, nietrwałe, można odczytać jako istotne dla dziecka;
- odkrywanie, że cierpliwość daje czas dorosłemu, by obserwował, analizował i zrozumiał oczekiwania dziecka.

Projekt pedagogiczny pozwala formułować podzielane przez wychowawców przekonania na temat sprzyjania dziecięcej niezależności, twórczości, wytrwałości, poczuciu bezpieczeństwa, traktowaniu dziecka jako współuczestnika relacji społecznych oraz uczeniu się, jak być wychowawcą, który towarzyszy wychowankowi w rozwoju.

Trudności w przekształcaniu działań ku niedyrektywności

Pracownicy żłobków podjęli wysiłek uczestniczenia w intensywnych działaniach edukacyjnych (badanie-działanie), pozwalających rozpocząć przejście od dyrektywnych działań do niedyrektywności w wychowaniu, konstytuowania nowego warsztatu pracy, wdrażania nowych narzędzi pracy, takich jak: projekt pedagogiczny, obserwacja, spotkania zespołów pedagogicznych. W charakterystyce postawy czynnej H. Radlińska podkreśla, że „każda twórczość przełamywać musi opory i przeszkody” (Radlińska 1961: 34). „Intelektualne życie profesjonalne” wychowawców w żłobku, podejmowane podczas współpracy wychowawców łódzkich żłobków z badaczem ujawniło przydatność przesłanek teoretycznych dla kształtowania warunków pobytu dziecka i jego rodziców w placówce (Telka 2009). Przesłanki te (koncepcja towarzyszenia w rozwoju) były przez wychowawców poznawane, analizowane, krytykowane, negowane, wywoływały opór, ale też ciekawość, zdziwienie, pytania, porównania. Na podstawie poglądów J.-M. Barbiera można wskazać, że przeżycia emocjonalne „rytmizują i regulują przebieg aktywności” (Barbier 2016: 41), „spełniają funkcję różnicującą orientowanie aktywności” (tamże: 42). Przeżycia emocjonalne wychowawców uczyniły proces badania-działania bogatym zarówno w okoliczności rodzące kryzysy, jak i przyjemność uczenia się. W jego toku naruszona została dotychczasowa pewność działania, dotychczasowy ustalony, „znany na pamięć” porządek działania wychowawców, określony jako dyrektywność. Wychowawcy słyszeli wiele ocen dotyczących ich pracy zawodowej – na przykład na temat dominacji, przejawów władzy, aktywizmu wychowawcy wobec małego dziecka. Ujawniało się zaburzenie równowagi w dotychczasowej uporządkowanej rzeczywistości. Odkrywanie kompetencji małego dziecka, przejawów jego autonomii, określanie swojej niezbędności i powstrzymanie się wychowawcy od interwencji w aktywność dziecka wywoływało ciekawość i niedostatek zaufania do dziecka i do siebie (Telka 2009).

Przebieg zmian w placówce zorientowany na to, by niedyrektywna koncepcja wychowania stawała się sposobem myślenia o wychowaniu i orientowała działanie,

by „stawała się czyjaś”, ukazywał następujące, różnorodne i złożone problemy (tamże):

- przeżywana przez wychowawców dezorientacja teoretyczna i metodyczna;
- wysiłek intelektualny podczas procesu budowania innego, nowego porządku i związane z nim zmęczenie;
- zbyt wiele niewiadomych – co to jest projekt pedagogiczny, niedyrektywność, dlaczego to jest lepsze?;
- przekonanie wychowawców o nadmiarze zadań związanych ze zmianą – spotkania z badaczem; spotkania w żłobkach, czytanie, pisanie – „odrywanie od dzieci”;
- niedostatek wiedzy na temat nurtów myślenia o małym dziecku w XX i XXI w.;
- niedostatek wiedzy na temat praktykowania (realizowania) niedyrektywności;
- zakwestionowanie przez badacza dyrektywności w działaniu wychowawców;
- traktowanie teorii (wiedzy naukowej) jako czegoś zbędnego, balastu, czegoś nieobecnego w przekonaniach wychowawców;
- kryzys poznawczy;
- nastawienia pracowników na wzbogacanie umiejętności metodycznych, mieć niż być, umieć coś robić niż wiedzieć dlaczego.

Przeżycia emocjonalne pracowników obecne w procesie transformacji poglądów na wychowanie w placówce to (Telka 2009: 219, 229–232 ; Mercader, Ciccone 2003: 314–315):

- ciekawość – pozwalająca podjąć wysiłek edukacyjny, być aktywnym w procesie zmian i krytycznym;
- emocjonalny opór – utrudniający podjęcie transformacji, obecności podczas spotkań z badaczem (inercja, niewykazywanie tendencji do zmian, dystansowanie się);
- niepokój, który pojawiał się wobec nowych zagadnień dotyczących wychowania (sceptycyzm, racjonalizowanie, ostrożność);
- niepokój o dzieci przebywające w placówce, by nie szkodzić;
- naruszenie poczucia własnej wartości pracowników;
- obawa przed negatywną oceną.

Można by powiedzieć, że powyższe przeżycia emocjonalne wychowawców sprzyjały i utrudniały realizację badania-działania. Ale w istocie wszystkie były inspirujące dla badacza i pracowników, by uczyć się, by rozmawiać, dokonywać ocen, proponować zmiany, pisać projekt pedagogiczny. Kształtowane było przekonanie, że działanie wychowawcze wymaga wciąż wysiłku intelektualnego i emocjonalnego od wychowawcy, że wychowawcy wspólnie rozmawiają o wychowaniu w placówce, diagnozują sytuacje, dokonują zmian, gdy zachodzi konieczność, co jest procesem wymagającym czasu i pracy nad sobą, wspólnie.

Uwagi końcowe

Wymagania postawione wychowawcy małego dziecka są wysokie. Przede wszystkim z uwagi na małe dziecko, któremu towarzyszy on w rozwoju. Wymagania dotyczące warsztatu teoretycznego, metodologicznego i metodycznego wychowawcy małego dziecka realizowane są już dziś przez wychowawców w polu praktyki. Może to sprzyjać regulacjom prawnym na rzecz tego zawodu.

W artykule zarysowane zostało zagadnienie przekształcania przekonań na temat koncepcji wychowania wychowawców w placówce dla małego dziecka, które dokonywane było we współpracy z badaczem. Wychowawcy podjęli zadanie „przejścia” od poglądów dyrektywnych do niedyrektywnych przekonań na temat koncepcji wychowania. Podczas współpracy możliwe stało się konstytuowanie elementów warsztatu pracy tak, by następnie wychowawcy podejmowali samodzielne analizowanie zdarzeń z pola praktyki w toku wykonywania zawodu.

Propozycja teoretyczna J.-M. Barbiera może sprzyjać uwrażliwianiu wychowawców na to, co zwyczajowe w rozumieniu pojęć stosowanych dla opisywania działań realizowanych w polu praktyki oraz na to, co nowe, często też ukryte, co może pobudzać ciekawość, wątpliwości, pytania.

Towarzyszenie w rozwoju dziecka to koncepcja wychowania, która podkreśla gotowość wychowawcy do kształtowania i spożytkowania wrażliwości i wyobraźni w relacjach z dzieckiem. Może ją wspierać dzięki znajomości i spożytkowaniu poglądów teoretycznych oraz metodologii służącej poznawaniu swojej praktyki. Wychowawca, który towarzyszy w rozwoju wychowanka, podejmuje aktywność intelektualną – „prowadzi intelektualne życie w placówce” – by rozmawiać, stawiać pytania, opracowywać warsztat metodologiczny, metodyczny, gromadzić informacje i poddawać je analizie, projektować zmiany i poddawać je ocenie. Aktywność emocjonalną wychowawcy syntetycznie charakteryzują takie terminy jak niezgoda i ciekawość. Aktywność społeczna wyraża się w toku spotkań wychowawców, rozmów, ekspresji poglądów, uczenia się od siebie nawzajem, konstytuowania zespołu pedagogicznego.

Na zakończenie można pokreślić, że przesłanką do towarzyszenia w rozwoju wychowanka jest wspólnota przekonań wychowawców, dzielenie poglądów dotyczących tworzenia warunków rozwoju dziecka i jego rodziców w żłobku. Wspólnota, którą trzeba ukształtować i podtrzymywać jej istnienie.

Bibliografia

Appell G. (1995) *Quelle observation pour accompagner un enfant en collectivité* w: M.-B. Lacroix, M. Monmayrant, *Les liens d'émerveillement. L'observation des nourrissons selon Esther Bick et ses applications*, Érès, Paris 1995, s. 99–106.

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, przekł. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- David M., Appell G. (1973) *Lóczy ou le maternage insolite*, Scarabée, Paris.
- Dolto F. (1985) *La cause des enfants*, Paris, Ed. R. Laffont.
- Dolto F. (2002) *Zrozumieć dziecko. Rozmowy o wychowaniu*, tłum. E. Pawlikowska, D. Ben Ghorbal, Warszawa, Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.
- Elliot L. (2003) *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań, Media Rodzina.
- Falk J. (1999) *Relacja dziecko – dorosły w domu małych dzieci: szacunek, bezpieczeństwo, autonomia w: Relacja dorosły – dziecko w opiece zastępczej*, M. Kolankiewicz (red.), Warszawa, Dom Małych Dzieci im. Ks. G.P. Baudouina i Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 7–12.
- Fontaine A.-M. (2016) *L'observation professionnelle des jeunes enfants. Un travail d'équipe*, Savigny-sur Orge, Édition Philippe Duval.
- Maj A. (2010) *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech w: Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), Poznań–Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 165–174.
- Marynowicz-Hetka E. (2005) *Towarzyszenie w rozwoju dziecka i jego rodzinie. Kilka uwag na rozpoczęcie debaty w: Wspólnie z dziećmi. Opis zabaw realizowanych w łódzkich żłobkach*, H. Mazur, L. Przybylska, A. Rudyk, M. Świercz, L. Telka, B. Wolska (red.), Łódź, Wydawnictwo A21, s. 341–345.
- Marynowicz-Hetka E. (2006) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki T. 1*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mellier D. (2000) *L'inconsient a la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Mercader P., Ciccone A. (2003) *La formation des praticiens du social. Accompagner une crise migratoire w: La formation et action dans le travail social pour L'Europe d'aujourd'hui. Le défi et la diversité des solutions*, Ch. Labonté-Roset, E. Marynowicz-Hetka, J. Szmagałski (red.), Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, s. 311–320.
- Napiórska A. (2017) *Jak oni pracują*, Warszawa, Grupa Wydawnicza Foksal.
- Ogrodzińska T. (2010) *Żłobki w San Miniato w: Bo jakie początki, takie będzie wszystko*, T. Ogrodzińska (red.), Warszawa, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komieńskiego, s. 79–83.
- Pacholczyk M. (2012) *Edukacja w żłobkach w San Miniato jako przestrzeń rozwoju społecznego dzieci oraz współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4, s. 86–97.

Podracki J. (2003) *Słowa i ludzie. Szkice o języku polskim i kulturze*, Warszawa, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.

Radlińska H. (1961) *Pedagogika społeczna*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Ossolineum.

Rameau L., Serres J. (2016) *Les pratiques pédagogiques des crèches. À l'appui de la recherche*, Savigny-sur Orge, Édition Philippe Duval.

Telka L. (2009) *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Telka L. (2012) *Wspieranie autonomii małego dziecka w placówce – wychowanek i wychowawca*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4 (19), s. 6–20.

Telka L. (2016) *Ku autonomii wychowawcy w: Pedagog społeczny. Teoria i praktyka działalności społecznej*, A. Żukiewicz (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 107–124.

Netografia

Karwowska-Struczyk M., Wysłowska O., Wichrowska K. (2016) *The Polish case, An Innovative Approach to the In-service Professional Development of Caregivers in the ŁÓDŹ PUBLIC CRÈCHE NETWORK w: Report on “good practice” case studies of professional development in three countries*, s. 212–247, http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP3_D3_3_Report_on_good_practice_case_studies_of_professional_development_in_three_countries.pdf [dostęp: 06.09.2017].

Krajowy standard kompetencji zawodowych. Wychowawca małego dziecka. ftp://kwalifikacje.praca.gov.pl/STANDARDY%20KOMPETENCJI%20ZAWODOWYCH/21_234202_wychowawca_malego_dziecka.pdf [dostęp: 06.09.2017].

Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, Dz.U. 2011, nr 45, poz. 235, isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20110450235 [dostęp: 06.09.2017].

Ustawa z dnia 4 lutego 2011 o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 z kolejnymi zmianami, isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20110450235&type=3 [dostęp: 06.09.2017].