

LUCYNA TELKA

UNIWERSYTET ŁÓDZKI

„Swoboda i przymus w wychowaniu” – namysł wychowawców w placówce nad koncepcją wychowania

Uwagi wstępne

Zagadnienie charakteryzowane w niniejszym artykule dotyczy koncepcji wychowania, która pozwala kształtować wyobrażenia wychowawców, orientujące ich działania wychowawcze z dzieckiem. B. Nawroczyński w swojej publikacji *Swoboda i przymus w wychowaniu* stawia tezę, która jest nadal inspirująca dla wychowawcy w refleksji nad koncepcją wychowania, pozwalającą określić kierunek działań wychowawczych. Właśnie swoboda i przymus, gdzie akcent postawiony jest na „i” (Nawroczyński, 1932), jest poglądem istotnym z punktu widzenia wspierania rozwoju wychowanka. Wydaje się jednak, że wychowawcy nadal dokonują wyborów orientacji swojego działania wobec alternatywy – swoboda czy przymus, które mogą przeważać w wychowaniu.

W rozważaniach przedstawionych w niniejszym artykule autorka odwołuje się do wieloletniego współdziałania pracowników placówki wychowania i pracownika (badacza) uczelni wyższej, które stało się innowacyjne, gdy rozpoczęło się przekształcanie wyobrażeń wychowawców o działaniu wychowawczym. Praca B. Nawroczyńskiego *Swoboda i przymus w wychowaniu* opublikowana została w 1932 roku. W latach 2000–2006 wychowawcy w żłobkach w wielkim mieście podjęli działania edukacyjne, podczas których zagadnienie swobody i przymusu stało się przedmiotem rozmów, sporów, kryzysów, ciekawości, decyzji dotyczących wyboru koncepcji wychowania (Telka, 2007, s. 166–172). Tytuł opracowania B. Nawroczyńskiego na temat swobody i przymusu w wychowaniu pozwala

zastanowić się nad koncepcją wychowania możliwą do stosowania przez wychowawcę w placówce, w której przebywa małe dziecko do trzeciego roku życia. Autor wskazuje w tekście dwa bieguny wychowania – które określono jako dyrektywność i niedyrektywność działania wychowawcy. Dyrektywność w wychowaniu pozwala dostrzegać przejawy przymusu i zawłaszczania przestrzeni aktywności wychowanka. Niedyrektywność pozwala równoważyć obecność dorosłego i dziecka w przestrzeni placówki, pozwala respektować własną drogę i rytm rozwoju dziecka (Telka, 2007, s. 154–155).

Swoboda i przymus – trudne proporcje

W toku współpracy z pracownikami placówki wychowania ujawniona została pewna cecha warsztatu pracy wychowawcy, mianowicie jego elementy nie były integrowane przez ideę, koncepcję czy odniesienie teoretyczne, wyraźnie nazywane przez pracowników. To co pozostawało nieoznaczone, nienazwane, to podejście teoretyczne, które oświetlałoby nie tylko kierunek działań wychowawców (na przykład rozstrzygnięcie: szablon czy czysta kartka w organizowaniu warunków do rysowania przez dziecko), ale pozwalałoby uzasadnić, dlaczego działać lub też nie działać w dany, obserwowany w polu praktyki, sposób? Analiza działań wychowawców w placówce na początku współpracy pokazała współlistnienie przejawów działania dyrektywnego, które dominowało, i niedyrektywnego, które pojawiało się w niektórych relacjach dziecka i wychowawcy (Telka, 2007, s. 112). Swoboda dawana dziecku przez wychowawcę według jego wyobrażeń, bez uwzględniania w pełni kompetencji dziecka (społecznych, fizycznych, poznawczych, emocjonalnych), była swobodą pozorną, wpisaną w dyrektywność działania. Przymus zewnętrzny, charakterystyczny dla dyrektywności działania, zakłada, że dziecko ma określone potrzeby, które mogą być zaspokajane przez dorosłych. W centrum myślenia o koncepcji działania znajduje się cel, by dziecko wiedziało, uczyło się czegoś konkretnego, potrzebnego mu z punktu widzenia dorosłego. Wychowawca usytuowany w dyrektywnej koncepcji wychowania ma wyobrażenie, że dziecko to ktoś słabszy, nieświadomy wielu wydarzeń, swoich możliwości, kto nie wie, nie umie, a dorosły pomoże mu nauczyć się dzięki swoim pomysłom na tematy zajęć, na nowe zabawy. Wszystko to w myśl „dobra dziecka”.

W pedagogice społecznej kwestie wychowania charakteryzuje się jako swoje „bycie obok” (Marynowicz-Hetka, 2005, s. 343) wychowanka, które określane jest jako niedyrektywne działanie wychowawcze – towarzyszenie w rozwoju. Niedyrektywność działania, czyli powstrzymywanie się od nadmiernej ingerencji w aktywność dziecka, uważną obserwacją jego poczynąń w kształtowaniu autonomii, wychowawcy określali na początku współpracy z badaczem jako obojętność, „nic nierobienie”. Uczyli się, że pomagać dziecku stawać się autonomicznym, mieć swobodę, samodzielnie bawić się, nie oznacza opuścić je, pozostawić je sobie samemu. Uczyli się że, „by dziecko mogło stawać się autonomiczne musi mieć możliwość wyrażania siebie i być słuchanym” (Hoffmans-Gosset, 2000, s. 110).

W doświadczeniach autorki (Telka, 2007) odkrywanie przez wychowawców w placówce dyrektywności swojego działania, dominowania przymusu zewnętrznego wobec dziecka, pozwalało wychowawcy uczyć się postrzegania wychowanka jako kompetentnego, pełnego uczestnika przestrzeni społecznej placówki, w której przebywa. Dzięki wspólnym dyskusjom, lekturom, obserwacji, pisaniu projektu pedagogicznego wychowawcy odkrywali kluczowe w koncepcji towarzyszenia w rozwoju pojęcie autonomii dziecka. Początkowo określali je „nieładem, zamieszaniem, nieograniczoną wolnością”. Dziecko przecież nie może robić tego wszystkiego co chce, kiedy chce. Taka sytuacja, zdaniem dyrektywnego wychowawcy, zagraża dziecku. Obawy wychowawców wiązały się najczęściej z takimi terminami, jak: „anarchia, wolna amerykanka”. Taką sytuację można zmieniać w wyniku wysiłku wychowawców w przekształcaniu swoich dyrektywnych wyobrażeń o działaniu wychowawczym ku niedyrektywnej koncepcji towarzyszenia dziecku w rozwoju.

Wyobrażenia podzielane

W przywoływanej w niniejszym artykule publikacji B. Nawroczyńskiego charakteryzowane są koncepcje wychowania w sensie teoretycznym, które pozwalają zastanawiać się nad wyobrazeniami wychowawcy o wychowaniu. J.-M. Barbier (2006, s. 272) proponuje przyjąć, że wyobrażenie finalne dotyczy tego, co pożądanego w myśleniu o wychowaniu, oraz że wyobrażenia finalizujące pozwalają wychowawcy zaangażować się w działanie wychowawcze. Wyobrażenie rozumiane jest jako czynność mentalna, wytwarzana przez jednostkę, przejawia się w postaci obrazów i pojęć (Carré, 2002, s. 293). Wyobrażenie finalne stanowi teoretycznie wyrażoną koncepcję wychowania, na przykład towarzyszenie w rozwoju, przyjęta przez wychowawców. Wyobrażenia finalizujące pozwalają podejmować określone czynności wychowawcze. Wyobrażenie staje się społeczne, gdy jest komunikowane, wówczas też może stać się podzielane. D. Jodelet (1994, s. 35) podkreśla, że wyobrażenia podzielane (finalne i finalizujące) pozwalają konstruować zgodne poglądy na określone kwestie. Podzielać pewną ideę oznacza dla wychowawcy uczestniczyć w wymianie z innymi, identyfikować przesłanki teoretyczne oraz naiwne koncepcje w swoich przekonaniach o wychowaniu (tamże, s. 50–51). Wyobrażenia podzielane kształtują się w toku namysłu pewnej grupy osób na temat swoich przekonań, podczas dyskusji, negocjacji, uzgadniania owych poglądów. W przypadku wychowawców w placówce uzgadniane są przekonania na temat koncepcji wychowania opracowanej w sensie teoretycznym, istniejącej w dorobku myśli pedagogicznej. Podzielanie wyobrażeń określa podjęcie pewnego wysiłku przez wychowawców, stałego wysiłku, jak się wydaje. Dlaczego wyobrażenia podzielane przez wychowawców w placówce są ważne? Ponieważ sprzyjają zapewnieniu wychowankowi stałości, przewidywalności, ciągłości, powtarzalności, spójności działań wychowawcy, nie narażają go na nadmiar zdarzeń związanych z różnorodnością poglądów na wychowanie.

Koncepcja wychowania i wyobrażenia wychowawcy

Koncepcja wychowania może odnosić się do naukowych teorii wychowania, może także odnosić się do tak zwanych naiwnych, potocznych teorii rzeczywistości. Koncepcja wychowania w sensie teoretycznym odnosi się do „zdyscyplinowanej refleksji”, jak podkreśla R. Leppert (2002, s. 167), określanej jako orientacje, nurty czy kierunki myślenia o wychowaniu. Koncepcje wychowania odnajdywane w literaturze (na przykład Śliwerski, 1998; Meighan, 1993; Kolankiewicz, 1998; Dolto, 1985) pozwalają wskazać dyrektywne i niedyrektywne przesłanki działania wychowawczego. Wychowawca przedstawiony w poglądach na temat wychowania dyrektywnego i niedyrektywnego różnorodnie ustosunkowuje się do kwestii swobody i przymusu w wychowaniu.

Analiza tekstu B. Nawroczyńskiego pozwala zastanowić się nad aktualnością wyobrażeń o dziecku kształtowanych przez wychowawcę, mianowicie czy jest to wyobrażenie dziecka, które przejawia inicjatywę w dotyczących go czynnościach, ciekawość, samodzielną aktywność według posiadanych kompetencji, które we własnym rytmie podejmuje wysiłek, by poznawać świat i siebie w nim, czy też jest to wyobrażenie dziecka, które podejmuje aktywność przede wszystkim według poleceń, propozycji, pomysłów wychowawcy. Można zauważyć, że w obu przypadkach wyobrażenie wychowawcy o dziecku zawiera termin – aktywność dziecka. W działaniu niedyrektywnym wychowawca tworzy warunki dla dziecięcej aktywności, swobody, wyborów, natomiast w działaniu dyrektywnym „panuje” nad wychowankiem, którego aktywność jest kierowana. Dla wychowawcy podejmującego działania dyrektywne swoboda dziecka w warunkach społecznego życia w placówce stanowi niekiedy źródło lęku przed utratą kontroli nad wychowankiem, nad tym czego on się nauczy, jaką drogą dojdzie do wiedzy i umiejętności (Meighan, 1993, s. 234; Telka, 2007, s. 85). Wychowawca ma zatem wyobrażenie przymusu jako środka służącego osiągnięciu przez dziecko określonych celów (na przykład deklamacja wiersza podczas wizyty rodziców w placówce). Nie przejawia zaufania do dziecka, nie dostrzega jego kompetencji na tyle, by równoważyć swoją aktywność wobec aktywności dziecka w określonych czynnościach.

Koncepcja wychowania stanowi element warsztatu pracy wychowawcy, w szczególności przesłankę tworzenia jego wyobrażeń dotyczących tego, kim jest wychowanek, jakie relacje z nim może kształtować wychowawca. W myśl poglądu na wychowanie, obecnego w pedagogice społecznej, wychowawca towarzyszy wychowankowi w rozwoju (Marynowicz-Hetka, 2005). Pogląd ten określić można jako koncepcję wychowania i przedstawić za pomocą określonych pojęć i terminów. Najbardziej syntetyczne ujęcie tej koncepcji wychowania, a zwłaszcza relacji wychowawcy i wychowanka, można wyrazić za pomocą słów: wolność i reguły, szacunek i zaufanie, kompetencje, wysiłek, ciekawość. Tak syntetyczne ujęcie koncepcji wychowania oznacza dla wychowawcy tworzenie warunków dla kształtowania autonomii przez dziecko w nawiązaniu do reguł życia społecznego, nie bez frustracji, negocjacji (Conrtepois, 2003; Witkowski, 2000). Wydaje się zatem, że „swoboda i przymus” w wychowaniu stanowią wciąż aktualne zagadnienie

dla analizowania zdarzeń z pola praktyki, w placówce wychowania i refleksji nad koncepcją wychowania urzeczywistnianą w działaniu wychowawczym. B. Nawroczyński (1932, s. 22) zachęca, by wychowawca orientował się w różnych rodzajach przymusu, jak też dostrzegał, że swoboda może wspierać oraz zaburzać działania wychowawcze. Wychowawca dokonuje wyboru koncepcji wychowania.

Koncepcja wychowania – możliwości wyboru

Analiza praktyki realizowanej w placówkach dla małych dzieci w krajach europejskich pokazuje, że wychowawcy uwalniają się spod presji uczenia wychowanka, kierowania, prowadzenia (Dolto, 1985, s. 475) na rzecz wspierania go, podtrzymywania w dążeniu do nabywania autonomii, pomagania dziecku uczyć się, nabywać umiejętności techniczne, sprawność organizmu oraz umiejętności społeczne, emocjonalne. Przykłady placówek, w których mądra swoboda dziecka stanowi wartość przywoływaną w relacjach wychowawcy i wychowanka to między innymi: instytut przy ulicy Lóczy w Budapeszcie, żłobki we włoskim mieście San Miniato, Zielone Domy w Paryżu, „przedszkola bez zabawek” w Bawarii, żłobki w Łodzi. Odwołując się do powyższych przykładów, można powiedzieć, że dla koncepcji działania wychowawcy w tych placówkach pojęcie autonomii wychowanka jest osią dla obmyślenia działań podejmowanych wobec dziecka, z dzieckiem oraz przez samo dziecko. Wychowawcy wykorzystują niedyrektywną koncepcję wychowania. Można powiedzieć, że pracownicy tych placówek nie są osamotnieni w myśleniu o wolności, samodzielności, inicjatywie w aktywności dziecka podczas zabawy, posiłku, toalety. Wychowawcy ci dzielą poglądy na wychowanie dotyczące małego dziecka. Jak wychowawca w placówce może sprostać tak określonym oczekiwaniom, czy raczej wymaganiom rozwoju dziecka?

Współpraca pracowników placówki i badacza trwała 5 lat, podczas których wspólnie przebyto „drogę” od dyrektywności do niedyrektywności w myśleniu o działaniu wychowawczym. Na początku współpracy, poddanie działań wychowawcy obserwacji pozwalało zastanawiać się nad tym jakie wyobrażenia orientują działanie wychowawcy w relacji z wychowankiem – czy są to wyobrażenia o dyrektywnym czy też niedyrektywnym działaniu wychowawczym. Diagnoza wskazująca przejawy działań dyrektywnych stawia wychowawcę wobec konieczności/zobowiązania namysłu nad zmianą. Gdy bowiem cel aktywności dziecka, podczas zabaw aranżowanych przez wychowawcę, zawiera elementy określone również z uwagi na dorosłego, który pokazuje, przekazuje, bawi się, przygotowuje pomoce, nadmiernie pomaga dziecku w realizowaniu poszczególnych zadań, to można powiedzieć z całą pewnością, że jego poczynania nie odnoszą się do współczesnej wiedzy na temat tego, co D. Waloszek (2006, s. 258–261) określa jako podstawowe pierwiastki zabawy, mianowicie wyobrażenia, ruch i emocje osoby bawiącej się.

Współpraca pracowników placówki i badacza wymagała postawienia pytania: w jakim kierunku zmieniać działania w żłobku? co wychowawca umie? czego może się nauczyć? czego odczytać? W toku spotkań z wychowawcami badacz

wniósł koncepcję pomocy w rozwoju. Została ona spożytkowana podczas rozmów z wychowawcami na temat dotychczasowej praktyki w żłobkach, analizy działań. Koncepcja pomocy w rozwoju była przesłanką proponowanych zmian (na przykład zabawy w małej grupie). Jednak sformułowanie „pomagać dziecku” odczytywane było przez wychowawców instrumentalnie, jako pomoc w spożyciu posiłku, pomoc w zrealizowaniu zabawy. Wydaje się, że sformułowanie to nie było czytelne podczas analizowania relacji dorosłego i dziecka. Dorośli przecież pomagali. Można wskazać, że miał miejsce impas w procesie poszukiwania i wyboru koncepcji wychowania – słowa, które sprawiały trudność, były nieczytelne lub rozumiane inaczej przez badacza i wychowawców. W toku rozmów stosowano również, w opisywaniu poczynań wychowawcy w żłobku, pojęcie „podążanie za...” dzieckiem. Wychowawcy rozumieli to wyrażenie, z jego pomocą potrafili charakteryzować dyrektywne i mniej dyrektywne relacje z dziećmi. Dorosły „podążający za” dzieckiem posiada umiejętność bycia uważnym na to, co wyraża dziecko, potrafi dostosować swoje działania do zachowań, zainteresowań dziecka w danym momencie, potrafi dostrzegać dziecko pośród innych dzieci (Telka, 2007, s. 166–168).

Termin „towarzystwo” okazał się bardziej precyzyjny, płodny w ukazywaniu kierunku możliwych zmian przestrzeni społecznej żłobków. Pojęcie to stało się słowem kluczem, który poprzez opracowywanie projektu pedagogicznego pozwolił pracownikom odczytać ponownie, w zmienionym kontekście teoretycznym, cele placówki oraz znaczenie i jakość relacji dziecko – dorosły. Towarzystwo w rozwoju było nowym, nieznanym wychowawcom wyrażeniem, możliwym do spożytkowania dla całościowego podejścia do analizowanych problemów praktyki.

Przyjęcie przez wychowawców koncepcji wychowania ugruntowanej teoretycznie pozwala odkrywać istnienie w ich poglądach na wychowanie oraz w działaniach wychowawczych potocznych koncepcji rzeczywistości. Jak wskazuje K. Lachowicz-Tabaczek (2004, s.70), potoczne koncepcje rzeczywistości, nazywane także naiwnymi teoriami, to pewnego rodzaju generalizacje dokonywane przez jednostkę, opisujące naturę pewnych zjawisk i obiektów. Autorka wskazuje, że mogą być bardzo trwałe i trudno je podważyć nawet poprzez odniesienie do argumentów naukowych. Na przykład przekonanie: „dziecku trzeba pomagać” podczas rysowania, zabawy, spożywania posiłku orientowało działanie wychowawców, by przygotowywać szablon do rysowania, szczegółowy plan zabawy, karmić. Wyobrażenia wychowawców o dziecku i jego kompetencjach nie mają, w powyższych przykładach, odniesienia do wiedzy teoretycznej. Wychowawcy nie potrafili określić, dlaczego przyjęli taki pogląd („tak nas uczono”). Naiwne koncepcje rzeczywistości ujawniają istnienie paradoksów w działaniu wychowawcy – na przykład określenie „to tylko dziecko, może się pomylić”, wypowiedziane podczas inscenizacji, do której dziecko przygotowało swój występ, uczyło się wiersza, tańca (Telka, 2007, s. 156–157). Pokazują także pewien porządek istniejący w działaniu dorosłych – dyrektywność działania. Odkrywanie potocznych koncepcji w poglądach wychowawców na wychowanie to praca dotycząca tworzenia wyobrażeń o występowaniu dyrektywności działania i możliwości uczenia się tego, co niedyrektywne.

Swoboda i przymus – możliwość pogodzenia

Przykład zdarzenia z pola praktyki dotyczy sytuacji w żłobku, w której 3-letnia dziewczynka chciała złamać regułę, będącą wynikiem umowy społecznej pomiędzy dziećmi i wychowawczynią. Przykład ukazuje współistnienie swobody i przymusu, by spożytkować terminy stosowane przez B. Nawroczyńskiego, w działaniu wychowawczym orientowanym przez koncepcję towarzyszenia w rozwoju. Otóż dzieci bawiły się w przestrzeni fizycznej całej sali. W pewnym momencie chłopcy chcieli bawić się dużymi samochodami, wobec czego wychowawczyni poprosiła dzieci do siebie i rozmawiali przez chwilę o konieczności podzielenia sali za pomocą mega klocków na połowę, dla bezpieczeństwa tych dzieci, które chcą, na przykład, bawić się lalkami. Wychowawczyni zwracała się do każdego z dzieci, wyjaśniając, że podczas podziału sali nie wolno nikomu przekraczać bariery z mega klocków. Każde z dzieci przytaknęło. Po upływie kilku minut jedna z dziewczynek zaczęła przeciskać się przez niewielką wolną przestrzeń na stronę jeżdżących autami chłopców. Wyglądała na zadowoloną z siebie, była uśmiechnięta. Wychowawczyni przypomniała jej spokojnym głosem ustaloną wcześniej regułę. Dziecko ponowiło próbę przejścia i ponownie została mu przypomniana umowa oraz konsekwencja złamania jej – zaprzestanie zabawy w tej sali. Przy trzeciej próbie przejścia dziewczynka została wzięta na ręce przez obecną w placówce matkę. Obie opuściły salę.

Analiza powyższego przykładu pokazuje wiele zdarzeń w polu praktyki. Dziecko pragnie realizować swój zamiar przekroczenia reguły, dorośli mu to uniemożliwiają. W opisanej sytuacji zaobserwowano zarówno przejawy swobody, jak i przymusu. Wystąpiła sytuacja zawarcia umowy społecznej z dziećmi, by sprostać chęci zabawy swobodnej, ale też bezpiecznej. Uczestniczenie w umowie społecznej jest możliwe w przypadku dziecka 3-letniego (Olczak, 2010). Dziecko przeżywa frustrację, ponosi konsekwencję nieprzestrzegania reguły (przerwanie aktywności i zabawy). W działaniu wychowawcy spożytkowana została koncepcja towarzyszenia w rozwoju. Wychowawca nie postępuje dyrektywnie, lecz niedyrektywnie. Ma miejsce przypomnienie reguły (treści umowy), powtórzenie jej, czas na decyzję dziecka. Frustracja dziecka spotyka się z konsekwencją w zachowaniu dorosłych. Wychowawcy są zobowiązani w koncepcji towarzyszenia w rozwoju wrażliwie analizować sytuacje, gdy wychowanek doznaje trudnych emocji, ale też tworzyć warunki, by dziecko mogło myśleć nad tym, co się dzieje (czas i uważna obecność dorosłego).

Przykład zdarzenia z pola praktyki pokazuje dorosłego, który towarzyszy w rozwoju dziecku, które poznaje siebie i świat. Dziecko jest ciekawe, skończyło jedną czynność i pragnie następnej. W tym celu podejmuje próbę przekroczenia umowy lub też o niej zapomniało. Dorosły uniemożliwia mu łamanie reguły, ale jednocześnie tworzy warunki, czas i przestrzeń, w której przypomina regułę ustaloną wcześniej, powtarza ją dziecku. Słowa wypowiada jedynie dorosły, dziecko dąży do spełnienia swojego zamiaru. Takie działanie dorosłego nazywane jest w literaturze werbalizacją (Kolankiewicz, 1998; Dolto, 1985), opisaniem dziecku tego, co dotyczy jego aktywności, by wychowawca mógł zrozumieć dziecko oraz by dziecko miało możliwość poczuć się bezpiecznie mimo konfliktu.

Dziecko ponosi konsekwencje wynikające z łamania ustaleń, wspólnie określonych, płacze, protestuje krzykiem, wzięte na ręce przez matkę przytula się do niej. Towarzystwo w rozwoju to koncepcja wychowania, która pozwala wychowawcy „być obok” (Marynowicz-Hetka, 2005) wychowanka z uwagą, z szacunkiem, w sytuacji gdy wychowanek przeżywa frustrację. „Dobro dziecka”, „szczęśliwe dzieciństwo” nie znajdują w tej koncepcji miejsca w swoim potocznym znaczeniu. Dziecko podejmuje wysiłek, by poznawać przejawy życia społecznego, nie zawsze w zgodzie z własnym bezpieczeństwem. To, co ważne w tej sytuacji – swoboda podejmowania aktywności, jej inicjowanie przez dziecko, ale też jego wysiłek (cierpienie), gdy jest ona powstrzymywana przez wychowawcę. Przykład wydaje się ujawniać akceptację wychowawcy dla aktywności dziecka, wskazanie, że można dyskutować z określonym porządkiem, ale też niezgodę na złamanie reguły, która została ustalona w ważnym celu. A. Contrepolis (2003) podkreśla, że człowiek zależny jest od swoich emocji i wymagań społecznych. Towarzystwo mu w rozwoju może wspierać jego wysiłek, by poznawać siebie i świat, ale jednocześnie pozwala poszukiwać w każdej sytuacji określonej proporcji swobody i przymusu w relacji wychowawcy i wychowanka. Wychowawca jest uważny, skoncentrowany na dziecku, gromadzi informacje na temat jego zachowania, myśli o nich i podejmuje decyzję o towarzyszeniu. Narzędziem, które może wspierać go w realizowaniu niedyrektywnej koncepcji wychowania oraz w podzieleniu jej jest projekt pedagogiczny.

Projekt pedagogiczny placówki

Termin „koncepcja” stanowi niekiedy synonim terminu „projekt”. Jednak w odniesieniu do pojęć – koncepcja wychowania i projekt pedagogiczny – ujawnia się różnica. Projekt pedagogiczny to proces namysłu nad koncepcją wychowania w placówce, zachęta do podejmowania refleksji nad realizacją owej koncepcji w polu praktyki. Projekt pedagogiczny powstaje w swoistej dla danej placówki i ludzi w niej przebywających, przestrzeni społecznej. Koncepcja wychowania jest dyskutowana, uzgadniana w toku opracowywania projektu pedagogicznego danej placówki. Koncepcja pedagogiczna może być dana/poddana pod dyskusję przez badacza. W toku opracowywania projektu pedagogicznego dana koncepcja wychowania wydaje się być tłumaczona, rozumiana w sensie metodycznym przez pracowników placówki (Telka, 2007).

M. Gilly (1994, s. 371, 381) wskazuje, że teoretyczna koncepcja działania przyjęta przez wychowawców pozwala im konstruować teoretyczne przesłanki projektu pedagogicznego w placówce – narzędzia pozwalającego orientować i poddawać namysłowi działania wychowawcze, pozwalającego pielęgnować podzielenie wyobrażeń. Wyobrażenia o wychowaniu wyrażone w projekcie pedagogicznym są wypracowane przez wychowawców. Autor wskazuje, że wyobrażenia zawarte w teoretycznie opracowanej koncepcji wychowania podlegają rekonstruowaniu przez wychowawcę działającego w polu praktyki. Wiedza naukowa

inicjuje tworzenie wyobrażeń wychowawcy. M. Gilly (1994, s. 381) zwraca także uwagę, że wyobrażenia społeczne są tworzone w odniesieniu do praktyki pedagogicznej, *in vivo*.

Przygotowywanie w żłobkach projektów miało na celu nabywanie przez praktyków umiejętności poszukiwania teoretycznych uzasadnień dla podejmowanych działań, utrwalanie tych działań, które odnoszą się do koncepcji towarzyszenia i „oduczanie się” tych, które są działaniami dyrektywnymi. Zatem pracownicy placówki, w toku opracowywania projektu pedagogicznego, uczestniczyli w procesie tworzenia nowych wyobrażeń o działaniu w niej. Projekt pedagogiczny jest wytworem pracowników danej placówki wychowania. Jego treść stanowi ich własną interpretację teoretycznie określonej koncepcji wychowania, jest wyrażony za pomocą słów zapisanych w dokumencie. Opracowywanie projektu pozwala budować czasoprzestrzeń – spotkania, rozmowy, słuchanie, czytanie, pisanie służące analizowaniu zdarzeń z pola praktyki – w której wychowawcy odkrywają cechy swobody i przymusu w swoim działaniu, odkrywają kompetencje dziecka (Schaffer, 2005), jak też przestrzeń, którą dziecko może współtworzyć (Telka, 2007). Określają zatem swoje ustosunkowanie do swobody i przymusu. Słowa zawarte w tekście projektu pedagogicznego¹ pozwalają przypuszczać o przekształcaniu wyobrażeń o wychowaniu ku niedyrektywności oraz zaistnieniu wyobrażeń podzielanych, które ilustrują następujące przykłady słów:

- 1) my – analiza tekstów projektów pedagogicznych opracowanych w placówkach dla małego dziecka ujawnia dążenie do wyrażenia przez ich autorki podzielenia przekonań na temat wychowania w placówce (uwazamy, staramy się, sądzimy);
- 2) „być obok” dziecka/wychowanka – termin długo analizowany, dyskutowany jako syntetycznie wyrażona istota koncepcji towarzyszenia w rozwoju. Termin ten zawiera jednocześnie wskazanie metodycznego postępowania – być obok kogoś, w sposób zrównoważony. Oznacza to dla wychowawcy, który realizuje proces przejścia od dyrektywnych do niedyrektywnych działań wychowawczych, kształtowanie umiejętności powstrzymywania się od organizowania przestrzeni społecznej dla wychowanka na rzecz współobecności dziecka i dorosłego w owej przestrzeni. Oznacza to również kształtowanie przez wychowawcę umiejętności stawiania się aktywnym w sensie mentalnym – intelektualnym i emocjonalnym podczas aktywności wychowanka, oraz tworzenia warunków dla urzeczywistniania się wyborów, decyzji dziecka;
- 3) czas – rozumiany jest jako ważny element kształtowania relacji wychowawcy i dziecka, pozwalający rozumieć rytm życia dziecka, jak też odkrywać momenty pośpiechu i presji czasu;
- 4) dziecko – odkrycie liczby pojedynczej dla myślenia o wychowanku w placówce, w której przebywa kilkudziesięcioro dzieci jest ważną przesłanką do myślenia o towarzyszeniu dziecku w rozwoju, nie zaś odnoszeniu się do grupy dzieci.

¹ W artykule skorzystano z analizy treści tekstów pięciu projektów pedagogicznych wykorzystywanych w placówkach w 2013 roku.

Opracowywanie projektu pedagogicznego pozwala kształtować umiejętności krytycznego ustosunkowania się pracowników wobec „utartych” sposobów działania, pozwala dokonywać przekształcania myślenia wychowawców o wychowaniu. Proces „przejścia” od działań dyrektywnych do działań niedyrektywnych dokonuje się poprzez kształtowanie wyobrażeń (Galatanu, Barbier, 2006).

W tym miejscu przedmiotem analizy są cechy działania wychowawcy w polu praktyki w czasie po wprowadzeniu innowacji pedagogicznej, a w szczególności przykłady projektów pedagogicznych opracowanych przez pracowników pięciu (w 30 istniejących w wielkim mieście placówkach opracowano projekt) placówek dla małego dziecka. Początek opracowywania projektu pedagogicznego przez wychowawców można określić jako rozpoczęcie procesu zerwania z dotychczasowym sposobem myślenia o wychowaniu. Niejednokrotnie wychowawca wydaje się być w tym czasie „rozdartym” między tym co stare i nowe (Telka, 2007). Jednak analiza efektu współpracy wychowawców i badacza, czyli tekstu projektu pedagogicznego realizowanego w każdej z pięciu placówek pokazuje, że wychowawcy:

- podjęli wysiłek, by postawić sobie pytanie: skąd pochodzą moje poglądy na wychowanie? Odpowiedź na nie może być różnorodna, bowiem może dotyczyć wiedzy teoretycznej, potocznych koncepcji świata, dziedziczenia od poprzednich pokoleń wychowawców;
- akceptują zobowiązanie, że projekt pedagogiczny zawsze skłania do poszukiwania odniesień epistemologicznych; pomaga wychowawcom budować związek teorii i praktyki;
- umacniają swój pogląd, że dziecko uczy się, a nie, że jest uczone przez innych; dziecko traktowane jest przez nich jako osoba zdolna samodzielnie poznawać i przekształcać rzeczywistość, na przykład podczas zabawy;
- poznali i akceptują pojęcie autonomii w odniesieniu do dziecka, uznając, że autonomia to „wolność i reguły”, to porządek w ich przestrzeganiu, któremu służą negocjacje i mediacja, gdy reguły nie są przestrzegane,
- nabywają odwagę w byciu wychowawcą wspierającym autonomię wychowanka;
- włączyli do swoich poglądów na wychowanie termin „usankcjonowana samotność dziecka” podczas zabawy (lub innych aktywności, które tak małe dziecko może podejmować samodzielnie w sprzyjających warunkach, na przykład rysowanie, taniec, spożywanie posiłku);
- podczas spotkań w zespole pedagogicznym rozmawiają, analizują przejawy rutyny, wiedzą, że zdarza się ona w dobrze funkcjonującej placówce;
- odkrywają, że towarzyszenie w rozwoju jest koncepcją wychowania, która dotyczy pomagania w rozwoju „całemu” człowiekowi w różnorodnych sytuacjach (na przykład gryzienie, zapominanie o regułach życia społecznego);
- uwidoczniają współistnienie swobody i przymusu (przemysłanego, zrozumianego przez wychowanka, na przykład „nie bijemy”, „nie popychamy”) w tworzeniu warunków rozwoju dziecka;
- wpisują się ze swoimi wyobrażeniami na temat relacji dorosłego i dziecka w pogląd B. Nawroczyńskiego, iż wychowanie wymaga „wytrwałych wysiłków zarówno ze strony wychowawców, jak i wychowanków” (Nawroczyński 1968, s. 147).

Analiza projektów pedagogicznych przygotowanych przez wychowawców w placówkach ujawnia, że koncepcja wychowania „towarzystwo w rozwoju” odnosząca się do niedyrektywnych nurtów wychowania ujmowana jest za pomocą refleksji w całość – jako orientacja ich działań wychowawczych. Wychowawcy rozumieją ją jako:

- pewną filozofię działania, wyobrażenie orientujące działanie wychowawcy, logikę, która umożliwia odnajdywanie się „tu i teraz”, w każdej relacji z dzieckiem;
- sformułowanie „być obok”, które akcentuje procesualność w relacjach wychowawca – wychowanek, stawanie się relacji, stawanie się człowieka – wychowanka, czas niedokonany, stały wysiłek wychowawcy i wychowanka w kształtowaniu wzajemnych relacji;
- zgodę na to, co nieodgadnione, niepewne w wychowaniu, a co pobudza zaangażowanie emocjonalne wychowawcy – zdumienie, ciekawość w relacji z wychowankiem;
- przekonanie, że towarzystwo w rozwoju określa relacje, w których wychowawca rezygnuje z dominacji, przymusu, wychowanek ma swobodę wypowiedzenia się, własnej inicjatywy, wychowawca służy pomocą w razie potrzeby, wychowanek uczy się poprzez doświadczenie;
- przekonanie, że lepsze efekty we wspieraniu rozwoju małego dziecka przynoszą samodzielne działania wychowanków i mądra swoboda.

Uwagi końcowe

Projekt pedagogiczny sprzyja przywoływaniu koncepcji wychowania w refleksji wychowawcy o swoich działaniach w polu praktyki. Informuje o tym zapisane w projekcie przez wychowawców placówki zobowiązanie do możliwie systematycznych spotkań całego zespołu pedagogicznego, rozmów o zdarzeniach oraz wniesione do tekstu projektu zapisy/poprawki zmieniające lub rozszerzające poglądy wychowawców na daną kwestię dotyczącą wychowania. Cechą wyobrażeń społecznych, według O. Carré (2002, s. 293), jest dynamika, możliwość transformacji, tworzenia. Wyobrażenie społeczne jako czynność mentalna pozwala jednostce dokonywać zmian w swoich przekonaniach. Z punktu widzenia wychowawcy wyobrażenia społeczne pozwalają uczyć się, pielęgnować podzielane wyobrażenia o wychowaniu, ale też poddawać je refleksji. Wyobrażenia społeczne dzielone z innymi ludźmi pozwalają troszczyć się o zrównoważoną obecność swobody i przymusu w wychowaniu, wyrażonych w przyjętej koncepcji wychowania.

Bibliografia

- Barbier J.-M., Galatanu O. (2000), *La singularité des actions: quelques utiles d'analyse*, [w:] J.-M. Barbier et al. (red.), *L'analyse de singularité de l'action*, PUF, Paris.
- Dolto F. (1985), *La cause des enfants*, Ed. R. Laffont, Paris.

- Gilly M. (1994), *Le représentations sociales dans le champ éducatif*, [w:] D. Jodelet, *Réprésentations sociales: un domaine en expansion*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Hoffmans-Gosset M.-A. (2000), *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialization*, Chronique Sociale, Lyon.
- Jodelet D. (1994), *Représentations sociales: un domaine en expansion*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Kolankiewicz M. (red.) (1999), *Relacja dorosły – dziecko w opiece zastępczej*, Dom Małych Dzieci im. ks. G.P. Baudouina i Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Marynowicz-Hetka E. (2005), *Towarzystwo w rozwoju dziecka i jego rodzinie. Kilka uwag na rozpoczęcie debaty*, [w:] H. Mazur, L. Przybylska, A. Rudyk, M. Świercz, L. Telka, B. Wolska (red.), *Wspólnie z dzieckiem. Opis zabaw realizowanych w łódzkich żłobkach*, Wydawnictwo A21, Łódź.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Nawroczyński B. (1932), *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, „Nasza Księgarnia”, ZNP, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1968), *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Olczak A. (2010), *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji i wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Schaffer H. R. (2005), *Psychologia dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Śliwerski B. (2003), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Telka L. (2007), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Waloszek D. (2006), *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Witkowski L. (2000), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo WIT-GRAF, Toruń.