

Lucyna Telka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.05>

ORCID:0000-0002-8937-5946

Uniwersytet Łódzki

lucyna.telka@now.uni.lodz.pl

Postrzeżenie dziecka przez wychowawcę w żłobku

Summary

Perception of the child by the educator in the creche

The article contains a report of research on the experience of educators of young children in creche. The strategy of the constructivist theory established by K. Charmaz allowed, during the coding of data, to ask the question of what is the representation of the child in the narratives of the educators in a situation of play and organized activity. The concept of developmental accompaniment and the child's initiative in the activity undertaken, pointed out by the narrators, became the starting point for the emergence of elements of a theory grounded in the data concerning the perception of the child by the educator in the creche, namely the concept of the causative child and the of efficient child.

Key words: developmental accompaniment, young child in the creche, free play, inspired activity, causative child

Słowa kluczowe: towarzyszenie w rozwoju, małe dziecko w żłobku, zabawa swobodna, aktywność inspirowana, dziecko sprawcze

Wprowadzenie

Przedstawione w artykule wyniki badań¹ dotyczą wychowawców w żłobkach, w których realizowana jest niedyrektywna koncepcja wychowania określana jako towarzyszenie w rozwoju dziecka. Tak nazwane niedyrektywne działania wychowawcze nawiązują do przesłanek teoretycznych obecnych w pedagogice społecznej oraz bliskie są praktykom realizowanym w żłobkach w innych krajach (takich jak Włochy czy Francja). W niedyrektywnych poglądach na wychowanie kluczowe pojęcia to: podmiotowość dziecka, jego sprawczość, inicjatywa w podejmowaniu aktywności, prawo do nadawania własnych znaczeń rzeczywistości. Opis działań wychowawcy podkreśla bycie „Obok” dziecka, obserwowanie

¹ Opracowanie projektu badawczego oraz gromadzenie danych zrealizowano w latach 2020–2021 w ramach współpracy z otoczeniem społecznym przez zespół badaczek z Katedry Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Łódzkiego: dr Katarzyny Gajek, dr Elżbiety Skoczylas-Namielskiej, dr hab. prof. UŁ Lucyny Telki, dr hab. prof. UŁ Anny Walczak. W badaniach wykorzystywano aplikację Microsoft Teams.

go i czerpanie z obserwacji, by je zrozumieć, tworzyć warunki dla jego aktywności i dla relacji z innymi wychowankami w demokratycznej przestrzeni społecznej. Przedmiot aktywności dziecka nie jest z góry określany, ale wyłania się na bieżąco w toku negocjacji prowadzonych przez wychowanka i wychowawcę (Telka 2009; Maj 2014). Dlatego też warto przywołać stanowisko Jean-Marie Barbiera, według którego pojęcie towarzyszenia w szczególności sposób charakteryzuje aktywność wychowawcy i wychowanka w wymiarze relacyjnym – jako tworzenie przez dorosłego możliwości kierowania „swoją własną aktywnością przez podmiot, któremu się towarzyszy” (Barbier 2016: 225). Dziecko jako podmiot jest konceptualizowane jako „istota ludzka konstruowana w aktywności lub poprzez nią” (Barbier 2016: 150). Dziecko „nie może uczyć się samo, ma ono potrzebę obecności dorosłego oraz innych dzieci w grupie w rozwijaniu swojej osobowości” (Rameau 2017: 105–110). Koncepcja towarzyszenia w rozwoju umożliwia to dziecku – pomaga kształtować zrównoważone relacje wychowawcy i wychowanka.

Założenia metodologiczne badań

W żłobkach publicznych, w których zrealizowano badania, decyzję o przyjęciu koncepcji pedagogicznej polegającej na towarzyszeniu w rozwoju dziecka podjęto na podstawie przeprowadzonego w latach 2000–2005 programu edukacyjnego we współpracy z badaczką z uczelni wyższej. Wychowawcy opracowywali wówczas i nadal mają do dyspozycji narzędzia pracy usankcjonowane w przepisach wewnętrznych placówki (np. projekt pedagogiczny, spotkania zespołu pedagogicznego, obserwowanie), służące orientowaniu działań na towarzyszeniu w rozwoju dziecka. Specyfika placówek, z których wywodzą się uczestniczki badań, pozwala określić wspólne dla wychowawców źródła teoretyczne działań wychowawczych podejmowanych w żłobkach, a także wskazać kontekst teoretyczny zrealizowanych badań, zaznaczający kwestię uwspólniania przekonań wychowawców na temat wychowania zorientowanego na towarzyszenie w rozwoju dziecka w żłobku.

Badania usytuowano w paradygmacie badań interpretatywnych. Ich przedmiotem uczyniono doświadczenia wychowawców w żłobkach, skupiono się na odczytaniu wyartykułowanych i niewyartykułowanych, ale obecnych w toku narracji znaczeń organizujących/porządkujących sens danego doświadczenia. Zastosowano strategię metodologii konstruktywistycznej teorii ugruntowanej Kathy Charmaz, która sprzyja zrozumieniu i opisaniu „złożoności poszczególnych światów, poglądów i działań” (2009: 171), budowaniu teorii potrzebnej do zrozumienia rzeczywistości (2009: 18). Problem badawczy zawarto w pytaniu: Jakie znaczenia są nadawane doświadczeniu wychowania przez wychowawców małego dziecka pracujących w żłobkach? Problem szczegółowy, który został wyłoniony w toku kodowania danych, dotyczy następującej kwestii: towarzyszenie w rozwoju dziecka dokonuje się m.in. poprzez określoną reprezentację wychowanka wytwarzaną przez wychowawcę w procesie namysłu nad działaniami wychowawczymi w odniesieniu do teorii oraz w praktyce.

W artykule odniesiono się do poglądu Barbiera dotyczącego pojęcia „reprezentacji finalizowanych”, które „odpowiadają reprezentacjom tego, co istnieje, co podmioty czynią w trakcie wykonywania czynności, uwzględniając ich zaangażowanie w te czynności” (Barbier 2016: 195). Stąd w trakcie analizy zgromadzonych danych postawiono pytanie szczegółowe: kim jest dziecko lub ściśle – jak przedstawia się reprezentacja dziecka w narracjach wychowawców? Badaczka we wcześniejszych latach uczestnicząca w procesie transformacji przekonań na temat wychowania wraz z pracownikami placówek na rzecz niedyrektywnej koncepcji działań wychowawczych, przystępując do konstruowania teorii ugruntowanej w danych, nie jest wolna od perspektywy swojego zaangażowania w przeszłości oraz obecnej ciekawości/oczekiwania, jak niedyrektywna koncepcja pedagogiczna jest stosowana przez wychowawców w polu praktyki. W proponowanym przez Charmaz podejściu konstruktywistycznym metoda teorii ugruntowanej charakteryzuje się ograniczoną prekonceptualizacją, co pozwala podczas analizy danych rekonstruować reprezentacje dziecka na podstawie wypowiedzi narratorek i rzetelnie zdawać sobie sprawę z przeszłych doświadczeń badaczki. Ważne są bowiem interpretacje koncepcji pedagogicznej uczestniczek badań oraz postępowanie badaczki prowadzące do zrozumienia ich różnorodnych znaczeń i w związku z tym zrozumienia praktyki wychowania (Charmaz 2009: 164–165).

Zastosowaną techniką badań był wywiad swobodny. Narzędzie zbierania danych zawierało propozycję omówienia przez rozmówczynię projektu książki na temat: Jak stawałam się wychowawcą małego dziecka? Konstrukcja kwestionariusza wywiadu wskazywała ramy tematyki badań dotyczącej spraw zawodowych. W treści pytań otwartych była podnoszona kwestia pojęcia wychowania bez nawiązywania do ram teoretycznych przyjętych w placówkach w celu tworzenia warunków do generowania narracji przez uczestniczki badań. Pojęcie uczulające w toku analizy danych stanowi termin „niedyrektywność działań wychowawczych”, które odnosi się do dorobku (przyjętej koncepcji towarzyszenia) wychowawców oraz przybliża kontekst formalnie określonych oczekiwań wobec nich w badanych placówkach. W badaniach uczestniczyło 52 wychowawców z 32 żłobków publicznych. Wśród 52 narratorek, które wyraziły chęć udziału w wywiadzie, 17 uczestniczyło w programie edukacyjnym w latach 2000–2005, natomiast 35 rozpoczęło pracę w żłobkach po uprawomocnieniu zmian w przepisach wewnętrznych w placówkach na rzecz koncepcji towarzyszenia w rozwoju dziecka.

Słownictwo opisujące działania niedyrektywne w wypowiedziach wychowawców

Zacznem do analizy danych była ocena sformułowana przez narratorki na podstawie obserwowania pracy koleżanek w grupie, jak też realizowania czasowo zadań w innych żłobkach, mówiąca o tym, że: „nie wszyscy myślą jednakowo o wychowaniu”. W toku kodowania danych pozyskanych podczas wywiadów zabawa dziecka wykazywała różnorodne cechy aktywności wychowanka i wychowawcy. W wielu wypowiedziach zostało wyraźnie wyodrębnione określenie „zabawa swobodna” jako aktywność, podczas której

dziecko bawi się samodzielnie, w odróżnieniu od określenia „zabawa” inspirowana/organizowana, podczas której wychowawca jest inicjatorem pomysłu na aktywność dziecka. Na podstawie kodowania informacji widoczne stało się, że słownictwo dotyczące aktywności dziecka stosowane przez narratorki wskazuje na różnice w interpretowaniu koncepcji towarzyszenia. Stąd przywołany został termin „słownictwo działania”, zaproponowany przez Barbiera (2016: 205–207), rozumiany jako zasób pojęć uruchamiających działania, uwidoczniających zainteresowania wychowawców, pozwalających odkrywać reprezentacje tego, co istnieje. Pozwolił on odkrywać obecność i nieobecność pojęcia „towarzyszenie” w wypowiedziach narratorek

Obecność pojęcia „towarzyszenie” w wypowiedziach narratorek nawiązuje do koncepcji pedagogicznej i termin ten jest przez nie stosowany w charakterystyce działań wychowawczych. Narratorki zaznaczają, że: „najważniejsze jest, żeby uchwycić ten moment, żeby się zatrzymać, świadomie być z dzieckiem”, „by zobaczyć każde dziecko”, „by dziecko miało wolność i swobodę”, ponieważ „z perspektywy własnych dzieci to jakoś się sprawdza”, „jest taka przyjemność z tego patrzenia na to, jak one poznają świat”. Jedna z rozmówczyń zawarła w wypowiedzi zaimek zwrotny „się” podkreślający aktywność dziecka, jego uczenie się oraz wzajemność w relacji dziecka i dorosłego: „nie, że ja jestem duża, ty mały, tylko, że jesteśmy razem, towarzyszymy sobie nawzajem, ja się uczę, ty się uczysz”. Wypowiedzi narratorek podkreślają samodzielność dziecka, wagę jego pomysłów, decyzji, dokonywanych wyborów oraz określonej relacji wychowawcy wobec dziecka, syntetycznie nazywanej jako „być obok”. Towarzyszenie, słowo pochodzące ze źródeł teoretycznych, staje się uzasadnieniem pozwalającym orientować działania wychowawcze narratorek na rzecz obserwowania, poznawania, równoważenia relacji z dzieckiem.

Nieobecność pojęcia „towarzyszenie” w wypowiedziach narratorek charakteryzuje koncepcję towarzyszenia, mimo że sam termin nie jest stosowany w opisie działań wychowawczych. Narratorki zaznaczają wagę słuchania dziecka, stawiania się w jego sytuacji, rozmawiania, obserwowania, dziecko bowiem „dużo rozumie, ma swój punkt widzenia”. Wychowawca jest „troszeczkę schowany, z boku”, oczywiście „wyjaśnia, ułatwia, pomaga”, „ale głównie to wysiłek dziecka, by rozwijać się”, uczyć się siebie i świata, tego, że „ma się moc sprawczą”, że można decydować, doświadczać swobody i granic.

Słowo „towarzyszenie”, obecne i nieobecne (ale zastąpione słownictwem opisowym) w wypowiedziach narratorek, pozwala im przywoływać kierunek działań niedyrektywnych, wskazywać symetryczną relację dorosłego i dziecka: „jesteśmy na równi i nie ma w tym fałszu”. Analizowane wypowiedzi ujawniają kwestię uwpólniania poglądów wychowawców na wychowanie w toku ich pracy w placówkach (Telka 2009; Biga i in. (red.) 2021), które jest procesem wspólnego interpretowania propozycji teoretycznej koncepcji pedagogicznej, wypracowywania spójności w przekonaniach i działaniach wychowawców, dostrzegania użyteczności teorii w praktyce. Uwpólnianie to kształtowanie społecznego imaginarium, w przypadku wychowawcy w żłobku – perspektywy patrzenia na dziecko sprawcze, silne oraz na równoważone relacje dziecka i dorosłego.

Słownictwo opisujące cechy niedyrektywności i dyrektywności

Kodowanie danych pozwoliło wskazać powiązania/przenikanie między opisywanymi przez narratorki działaniami niedyrektywnymi i dyrektywnymi. W świetle analizowanych wypowiedzi dziecko jest „osią” działań dorosłego, jednak dorosły nie rezygnuje z „zabawy z dzieckiem” i interwencji w jego aktywność: „trzeba coś tym dzieciom dostarczać, aby ruszyły, po to, aby wpływać na ten rozwój dzieci”, pokazywać, że wychowawca „zawsze jest do dyspozycji, zawsze się bawi, nakarmi, utuli, jak trzeba”. Pomysły na aktywność dziecka pochodzą niejednokrotnie z zewnątrz, od wychowawcy.

Stosowanie pojęcia „towarzyszenie” i przywoływanie przez wychowawcę działań o cechach dyrektywności wskazują na akceptowanie i realizowanie koncepcji towarzyszenia i jednocześnie zaznaczanie, że w pewnym momencie jednak trzeba ją uzupełniać większą aktywnością edukacyjną wychowawcy. Dotyczy to realizowania zajęć, podczas których dziecko uczy się, np. kolorów, wiersza, piosenki czy liczyć do 10. Narratorki wskazują, że potrzebny jest czas na wspólną aktywność wychowawcy i dziecka. Słowa jednej z narratorek opisują przenikanie niedyrektywności i dyrektywności działań: „Mamy towarzyszyć, mamy wspierać, stymulować też w mądry sposób, żeby to nie było za dużo, ale odczytanie tego, to jest tak ciężko, że ja sama się na tym łapię, że za dużo, na przykład, umuzykalnienia robię”.

Nieobecność pojęcia towarzyszenie w wypowiedziach narratorek jest uzasadniana nieidentyfikowaniem się w pełni z tą koncepcją, natomiast sytuowaniem swoich przekonań pomiędzy niedyrektywnością i dyrektywnością, ponieważ wychowawca uważa, że „dziecko jest zostawione trochę samo sobie”. Wskazywane jest zatem rozróżnienie czasu dziecka na swobodę podczas zabawy i „zabawy organizowane”. Wówczas „uczmy dziecko kolorów”, liter i... „po pewnym czasie powtarzania potrafi powiedzieć”; „lubię mieć co pokazać dzieciom, przeprowadzić zajęcia, lubię, kiedy dzieci czegoś nowego się uczą”, „próbuję nowe zabawy wymyślać”. Wychowawca przygotowuje się do zajęć z dzieckiem, oczekuje konkretnych efektów – umiejętności dziecka. Zawęża poznawanie świata i tego, co może być nowe dla dziecka, do pól aktywności proponowanych przez dorosłego. Koncentruje się na „wpływie” na dziecko.

Nieobecność pojęcia towarzyszenie w wypowiedziach narratorek pokazuje, że dziecko ma możliwość inicjować swoją aktywność, przeżywać ją na własny sposób. Wychowawca dopasowuje się wtedy do sytuacji i aktywności wychowanków, obserwuje: „naprawdę, no ja mogę tak godzinami siedzieć i po prostu przyglądać się ich reakcjom”. Jednak podczas zajęć, np. plastycznych, dzieci z grupy starszej są samodzielne, „radzą sobie” z klejeniem, natomiast młodszym dzieciom „bardziej musimy im pomóc, też robimy zajęcia plastyczne, tylko musimy więcej my przygotować, one potrzebują pomocy”. Pomaganie dziecku, przedstawianie mu propozycji aktywności podczas „zajęć” współlistnieje z przekonaniem na temat ograniczeń związanych z wiekiem dziecka.

Zajęcia wiążą się z intensywniejszą obecnością dorosłego w aktywności dziecka. Zaznacza się tu pewna konieczność kierowania, dawania przez dorosłego. Oczekuje się dostosowania się dziecka do jego propozycji, wykazania przez nie pewnej sprawności.

Wychowawca sytuuje się blisko centrum zdarzeń, inicjuje je, dziecko postrzega jako zapamiętujące, odtwarzające, gotowe do... Można sformułować hipotezę, że ujawnia się „zewnątrzny” ogląd tego, jaka jest aktywność dziecka, które coś wykonuje. Propozycje aktywności są opisywane w odniesieniu do tego, czego dziecko nie wie, nie umie, ale się nauczy, lub tego, co dziecko już doświadczyło, co pamięta i powtarza. Podczas aktywności z dorosłym dziecko odtwarza, naśladuje: „Jak bijemy brawo, jak tańczymy wierszyki takie pokazywane, że pokazuję i one też pokazują albo patrzą, no różnie, i że później bijemy sobie brawo, jak czytam książeczkę, też tak robimy”.

Słownictwo pokazujące obecność wychowawcy w aktywności dziecka to opis działań zawierających paradoks, w którym splatają się ze sobą niedyrektywność i dyrektywność działań wychowawcy. Słownictwo wychowawcy wypowiadającego się na temat pola praktyki, w którym podejmuje działania wychowawcze dotyczy tego, co „konkretne”, możliwe do zaobserwowania, „kiedy widać postępy”. Oscyluje wokół niedyrektywności działań wychowawczych, zajęcia bowiem polegają na realizowaniu pomysłu dorosłego, stosowaniu określenia „zabawa organizowana”, pokazują dziecko, które ma mniej możliwości, by badać otoczenie, samodzielnie wytwarzać pomysły, bawić się, myśleć.

Reprezentacje wychowawców dotyczące dziecka

Reprezentacje rekonstruowane przez analizę słownictwa narratorek stosowanego w opisywaniu działań wychowawczych, zdarzeń z pola praktyki, według Barbiera (2016: 204–205), dotyczą kształtowania znaczenia działań podejmowanych przez wychowawcę. W doświadczeniach pracowników badanych żłobków zaszedł proces zerwania z dyrektywnymi poglądami na wychowanie na rzecz niedyrektywności. Przełomowość podjętego wysiłku edukacyjnego jest zaznaczana w najnowszych wypowiedziach narratorek uczestniczących w procesie transformacji myślenia o wychowaniu. Widać w nich zmianę przekonań na temat dziecka: od dyrektywności i podporządkowania go planom wychowawcy do niedyrektywności podkreślającej demokratyczne relacje społeczne. Kiedyś „skupialiśmy się bardziej na takiej formie wyreżyserowania całego dnia. A w tej chwili jakby dziecko jest reżyserem, a my jesteśmy obserwatorem i trochę narratorem”. Przywołanie tych danych z kodowania pozwala zaznaczyć, że uczestniczenie w zmianie (w spotkaniach, opracowywaniu projektu pedagogicznego), określane jako „bardzo korzystna dla dziecka” rewolucja, sprzyjało odkrywaniu dziecka jako podmiotu. Uczestniczka badań podkreśla: „nie jestem najważniejsza, najważniejsze jest dziecko, wybiera aktywności, decyduje”. Koncepcja towarzyszenia stanowi przedmiot waloryzacji społecznej (Barbier 2016: 226), sprzyja kształtowaniu reprezentacji dziecka bawiącego się.

Dziecko bawiące się

Jedna z narratorek opisuje relacje społeczne pomiędzy wychowawcą i dzieckiem następująco: „Nie, że ja jestem duża, ty mały, tylko że jesteście razem, towarzyszymy sobie nawzajem, ja się uczę, ty się uczysz”. Autorka wypowiedzi użyła zaimka zwrotnego „się”, podkreślającego aktywność dziecka, jego sprawstwo, uczenie się. Wypowiedź charakteryzuje koncepcję towarzyszenia w rozwoju podkreślającą samodzielność aktywności dziecka, jego pomysły, decyzje, wybory oraz zrównoważoną relację dziecka i wychowawcy, który realizuje niedyrektywność w działaniu, syntetycznie określoną jako „być Obok”.

Dziecko w wypowiedziach narratorek jawi się jako człowiek ze swoim temperamentem, swoją wrażliwością, nie udaje, jest twórcze, szczere, prawdziwe, spontaniczne, wrażliwe, uważne na to, co się dzieje dookoła, szybko się uczy, jest bardzo inteligentne, „nie dzidzia”, lecz „niesamowicie inteligentna jednostka”. Dziecko to „osoba odrębna, buduje swoją autonomię, potrzebuje wsparcia, nie wyręczania, ma inne spojrzenie, potrzebuje swobody, wyboru”. Dziecko realizuje zabawę określaną jako swobodną. Narratorke wskazują, że teraz proporcje się odwróciły – jest: „gros czasu, kiedy dziecko podejmuje zabawę”. Każde dziecko ma inny czas aktywności i wyciszenia. Tworzenie warunków do swobodnej zabawy dziecka jest opisywane następująco: „to, co proponuję dziecku, jest związane z tym, co widzę”; „inspiracją jest dla mnie dziecko”; np. o rysunku: „te prace są, jakie są” – to jest praca dziecka, która powstaje bez ingerencji wychowawcy. Dziecko teraz „bawi się, wykorzystuje swój czas, swój potencjał”.

W wypowiedziach narratorek aktywność dziecka to „klucz” do towarzyszenia, wychowawca poddaje refleksji swoją intencję ingerowania w sprawy dziecka. Koncepcja towarzyszenia w rozwoju nie daje sztywnych wskazań metodycznych, wymaga obserwowania, interpretowania, analizowania danych, podejmowania decyzji, ponieważ nie można wszystkiego przewidzieć. Wychowawca podejmuje zadanie uczenia się dzięki obserwowaniu cech rozwoju dziecka, jego aktywności, dostrzeganiu potrzeb, umiejętności ich zaspokajania, poznawaniu dziecka, by stworzyć mu warunki rozwoju. Wyniki badań ukazują reprezentację dziecka, z którym się rozmawia, którego się słucha, które się obserwuje, rozumie, dla którego próbuje się spojrzeć na rzeczywistość „od strony dziecka”. Wychowawca sytuuje się wobec dziecka jako podmiotu, tzn. towarzyszy z uwagi na dziecko.

Dziecko inspirowane

Analiza wypowiedzi narratorek wskazuje, że realizują one działania polegające na tworzeniu warunków, które mogą inicjować aktywność dziecka, np. z wykorzystaniem określonego przedmiotu. Wówczas aktywność dziecka inspirowana przez wychowawcę występuje jako pomysł wychowawcy, który tworzy warunki do tego, aby dziecko mogło dokonywać wyborów. Narratorke wskazują, że aktywność inspirowana to zajęcia, których inspiracją są dzieci. W wypowiedziach odwołują się do obserwacji jako przesłanki przy proponowaniu

warunków aktywności dzieci: „to, co ja proponuję dziecku na co dzień, jest związane z tym, co widzę tu i teraz, konkretnie w danym dniu, w danej chwili”. Dziecko może się inspirować warunkami proponowanymi przez wychowawcę, bowiem „zabawa inspirowana jest moją propozycją, jeśli dziecko skorzysta, to fajnie, jeśli nie skorzysta, no to jeszcze lepiej, bo ma możliwość zorganizowania sobie własnego czasu”. Widać tu dążenie do równoważenia relacji, uznania przestrzeni współtworzonej przez dziecko, jego wyboru, decyzji. Słowa wychowawców opisujące ich udział w tworzeniu warunków aktywności dziecka oddają ducha towarzyszenia.

Dziecko w aktywności organizowanej przez wychowawcę

Wypowiedzi narratorek wskazujące, że dziecko ma czas na swobodną i organizowaną aktywność, pozwalają przybliżyć ich definicję aktywności organizowanej dla dziecka lub raczej dzieci, jest to bowiem aktywność grupowa. To „zabawa”, jaką się z dziećmi „przeprowadza”. Narratorki pokazują, że wychowawca jest zaangażowany w tę aktywność wraz z dziećmi. Z wątkiem aktywności organizowanej łączą się wyłonione w toku kodowania kategorie charakteryzujące reprezentacje dziecka wytwarzane przez wychowawców:

- **Dziecko mobilizowane.** Narratorka rozpoczynająca pracę w placówce zaznacza: „uczyłam się, jak zmobilizować dzieci, żeby usiadły, żeby słuchały, jak czytamy”. Kolejna narratorka podkreśla, że: „wspólna zabawa z dorosłym porwie dzieci, widać ich pełne zaangażowanie, mnie daje satysfakcję”. Użyta liczba mnoga sugeruje aktywność w grupie. Dziecko zachęcane przez dorosłego ma pełniej skorzystać z proponowanych aktywności.
- **Dziecko „biorca” w realizowaniu/osiąganiu oczekiwanego rezultatu.** Narratorki wskazują, że dziecko nabywa oczekiwane przez dorosłego umiejętności: „dziecko nie potrafiło, my wypracowałyśmy”; „my uczymy podstaw, jak ma się zachować, i widzimy efekt”; „kiedy opuszczają naszą grupę, idą dalej, to już zazwyczaj chodzą”, lepiej posługują się kredką, plasteliną. Opisywane umiejętności dziecka są bardzo konkretne, obserwowalne. Dziecko jawi się jako ktoś, kto już wie, zna i potrafi. Jego umiejętności są rezultatem wspólnego wysiłku wychowawcy i dziecka.
- **Dziecko „poznające coś nowego”.** Narratorki opisują „poznawanie czegoś nowego” w kontekście aktywności organizowanej, wskazują to jako cel aktywności dziecka i dorosłego. Zabawy zorganizowane „są fajne, bo dziecko ćwiczy skupienie, uczy się”. Ujawniane jest zawężanie poznawania świata i tego, co może być nowe dla dziecka, do wąskiego pola aktywności proponowanych przez dorosłego. Można postawić hipotezę, że wychowawca przejawia przekonanie o tym, że nie wszystkie sytuacje, w których znajduje się dziecko, wnoszą coś nowego do jego doświadczeń. Efektywne sytuacje trzeba wywołać i realizować razem – wychowawca i grupa dzieci: czytamy, opowiadamy, robimy.

- **Dziecko samodzielne i niesamodzielne jednocześnie.** Narratorki dwoiście postrzegają dziecko i relacje między dzieckiem a wychowawcą. Pierwszy sposób postrzegania dziecka jest określany następująco: „by bawiło się, rozwijało się, czerpało radość z zabawy”, drugi natomiast: „trzeba gdzieś tam poprowadzić, nakierować, gdy sobie nie radzi”. W wypowiedziach podkreślano zdolność dziecka do samodzielnej aktywności, dokonano również jej oceny, wskazując na nieradzenie sobie i wyrażając przekonanie, że dziecko potrzebuje propozycji dorosłego.

Próba ugruntowania elementów teorii w danych

Analiza wypowiedzi dotyczących zabawy, w których narratorki opisują swoje doświadczenie wychowania, wskazuje koncepcję towarzyszenia w rozwoju dziecka jako podstawową w orientowaniu działań wychowawców. Dla wychowawcy, która przygotowuje warunki dla aktywności wychowanka, inspiracja do ich obmyślenia pochodzi od dziecka. Bardzo wyraźnie to widać w wypowiedziach narratorek: „obserwujemy dzieci, czym się lubią bawić”; „szukamy inspiracji poprzez obserwowanie dzieci”; „dziecko jest taką inspiracją”; „dzieci mają mnóstwo pomysłów”. Wówczas zabawa dla dziecka staje się przestrzenią bezpiecznego wypróbowywania różnych form myślenia, odzwierciedlania cech rzeczy, zdarzeń i zjawisk, stosunków między nimi, rozumienia siebie i relacji zachodzących pomiędzy nim a światem (Sadowska 2018: 56–57). Przykłady aktywności dziecka, które konstruuje swoją wiedzę o świecie, przedstawia Felicie Affolter (1997), opisując codzienne czynności rozszerzające zakres doświadczeń dziecka, ponieważ ono spostrzega (przedmiot), porusza (odczuwa przedmiot i pracę własnego ciała), odkrywa (coś istnieje oddzielnie i w całości), porządkuje (przyczyna – skutek), zaczyna rozumieć działanie otoczenia. Badanie, myślenie, poszukiwanie, rozwiązywanie problemu to słowa, które według autorki określają aktywność małego dziecka.

Według wyników badań koncepcję towarzyszenia przenikają także przekonania cechujące się „pozwalającą dyrektywnością”, która – jak ujmuje tę kwestię Katarzyna Sadowska (2020: 200) – dotyczy łączenia w przekonaniach narratorek aktywności organizowanej przez wychowawcę oraz sytuacji, gdy dziecku „daje się” możliwość bycia samodzielnym, „pozwala się” na swobodę. Zgodnie z raportem z badań inspiracja do aktywności dziecka pochodzi od wychowawcy, niejako z zewnątrz, zaznacza obecność dorosłego w tej aktywności jako pomysłodawcę kierującego jej przebiegiem. Reprezentacja dziecka, które rozwija się i doskonali w procesie własnej aktywności, bada świat, eksperymentuje, tworzy kombinacje, poświęca czas i uwagę, koncentruje się, manipuluje przedmiotem, konstruuje coś, podejmuje wyzwania (Sadowska 2018: 59), nie jest jeszcze przez wychowawców w pełni ukształtowana.

W próbie ugruntowania elementów teorii w danych pomocne okazało się wskazanie pojęcia „inicjatywa”, które występuje niekiedy w wypowiedziach narratorek i jest związane z samodzielnością dziecka w wytwarzaniu pomysłów na aktywność podczas zabawy oraz niedyrektywnością działań wychowawczych. Z perspektywy teoretycznej pojęcie to jest

rozumiane jako doświadczenie „kreowania sytuacji, inicjowania działań, zmieniania rzeczywistości. Istotą przejawianej inicjatywy jest zdolność do stawiania sobie celów i wytrwałego ich realizowania” (Sadowska 2020: 87). Dziecko między 8. a 9. miesiącem życia potrafi już na podstawie swojego rozumienia świata ułożyć spójny, choć prosty plan działania, np. sięgnąć po to, po co chce sięgnąć (Eliot 2003: 556–559). Dziecko jako podmiot wybiera, decyduje, podejmuje lub porzuca zabawę. Postrzeganie dziecka przez wychowawcę w żłobku wyłaniające się z analizy danych można określić przy użyciu terminów: koncepcja dziecka sprawnego i dziecka sprawczego, które – jak się wydaje – przybliżają kryteria orientacji działań wychowawczych przyjmowane przez wychowawcę.

Według koncepcji dziecka sprawnego wychowawca postrzega je jako takie, które osiąga konkretne umiejętności, np. samoobsługowe, jest uczone, pokazywane są mu np. pomysły na aktywność, dziecko jest zachęcane, kierowane, jest odbiorcą pomysłów, propozycji wychowawcy, uczestniczy w zabawie dla wszystkich, w grupie. Wychowawca dostrzega postępy w czynnościach dnia codziennego, „ładnie postępujący rozwój”. Są to ważne spostrzeżenia z punktu widzenia analizy przebiegu rozwoju dziecka. Jednakże dziecko jawi się także z perspektywy samodzielności instrumentalnej, np. potrafi klaskać razem z innymi. Wychowawca podkreśla widoczne dla niego efekty rozwoju dziecka. Kształtuje reprezentację dziecka, które uczy się od dorosłego. Wychowawca nie w pełni wykorzystuje możliwości płynące z obserwowania dziecka, by poznawać jego potencjał, lecz dostrzega raczej to, co dziecko lubi, czy wie bądź nie wie, co opanowało. Obraz dziecka, które myśli, dokonuje wyborów, jest przykryty konkretnymi, obserwowalnymi czynnościami – uczenie się kolorów, budowanie z klocków, poznawanie piosenki, posługiwanie się przedmiotami. Wychowawca wypowiada się na temat równoważenia swojej obecności w relacji z dzieckiem w określonym czasie przeznaczonym na swobodną aktywność dziecka oraz wskazuje swoją intensywną obecność, by dawać, proponować, wspólnie przeżywać w grupie z dziećmi.

W koncepcji dziecka sprawczego jest ono pojmowane przez wychowawcę jako podmiot eksplorujący, konstruujący, myślący, uczący się, który potrzebuje przestrzeni dla własnej aktywności, samorealizacji, do indywidualnego doświadczania świata i „rzeczy, które go w tym momencie interesują”. Natomiast wychowawca, który je obserwuje, poznaje, uczy się w spotkaniu z dzieckiem, jest wrażliwy na sygnały wysyłane przez dziecko, zauważa je i interpretuje, by na nie odpowiedzieć, ale nie ingerować. Na podstawie wyników badań można uznać, że narratorki kształtują reprezentację dziecka, z którym się rozmawia, którego się słucha i które się obserwuje, by rozumieć. Wychowawcy próbują spojrzeć na rzeczywistość „od strony dziecka”, choć napotykać trudności w tej kwestii, mają wątpliwości, analizują, bywają niezadowoleni ze swoich działań. Pielęgnować postrzeganie dziecka jako podmiotu badającego świat, siebie w świecie, myślącego i odkrywającego. Reprezentacja dziecka, które myśli, jest kluczem do tworzenia warunków, w których ono ma pomysły, podejmuje decyzje, dokonuje wyboru, korzysta z propozycji wychowawcy na aktywność, rozwijając je na swój sposób.

Towarzystwo w rozwoju dziecka jest „zorientowane na kierowanie swoją własną aktywnością przez podmiot, któremu się towarzyszy” (Barbier 2016: 225). Wychowawca w żłobku

na podstawie obserwacji dziecka bawiącego się może wykorzystywać okoliczności, stwarzać okazję do badania, wysuwać różne propozycje, tworzyć warunki do aktywności, zachęcać je do zainteresowania otoczeniem, ale ostateczna decyzja zależy od dziecka. W świetle koncepcji towarzyszenia w rozwoju wychowawca małego dziecka, podejmuje wysiłek „bycia obok” wychowanka. Aby tę metaforę syntetycznie określić z perspektywy wyników badań, warto przywołać wypowiedź jednej z narratorek: „skupiamy się na tych relacjach, że dziecko nas potrzebuje, że potrzebuje bycia indywidualną, odrębną jednostką. Wszyscy o tym wiemy, wszyscy o tym mówią, ale w praktyce jest to bardzo trudne”. Postrzeżenie dziecka przez narratorki charakteryzuje się realizowaniem, ale też oscyłowaniem wokół koncepcji dziecka sprawczego.

Podsumowanie

Kwestia kształcenia do zawodu wychowawcy małego dziecka wciąż nie jest w pełni określona. Zaprezentowane wyniki badań dotyczą pracowników żłobków, którzy podjęli oddolną inicjatywę (samokształcenia) przekształcania swojego sposobu postrzegania małego dziecka i potrafią rozwijać to nowe podejście do wychowanków, jednak nie bez trudności. Kształcenie do zawodu pozwala wychowawcy sytuować koncepcję działania w określonym, niedyrektywnym nurcie myślenia o wychowaniu, uczyć się uznawać ją za umożliwiającą tworzenie zrównoważonych relacji z dzieckiem. Dzięki temu wychowawcy dostrzegają prawo dziecka do bycia zdolnym do myślenia (Lipman 2021), tworzą warunki do bawienia się, badania, eksplorowania przestrzeni przez dziecko w obecności dorosłego, który „oświetla” ją swoim spojrzeniem, uwagą, czyniąc bezpieczną i dostępną (Fontaine 2011).

Literatura

- Affolter F. (1997), *Spostrzeżenie, rzeczywistość, język*. Warszawa, WSiP.
- Barbier J.-M. (2016), *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Biga B., Hausner J., Możdżeń M. (red.) (2021), *Uwspólnianie zasobów i dobra wspólne: III Seminarium Świeradowskie*. Kraków, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eliot L. (2003), *Co tam się dzieje. Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*. Poznań, Media Rodzina.
- Fontaine M.-A. (2011), *Adultes-enfants-espaces de jeu*. W: B. Cyrulnik, L. Rameau (ed.), *L'accueil en crèche*. Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.
- Lipman M. (2021), *Myślenie w edukacji*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Maj A. (2014), *Metoda projektów we wczesnej edukacji szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka*. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja*

- i edukacja – dylematy, diagnozy, doświadczenia.* Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rameau L. (2017), *L'itinérance ludique. Une pédagogie pour apprendre à la crèche.* Malakoff, Dunod.
- Sadowska K. (2018), *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie.* Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Sadowska K. (2020), *Wczesnodziecięca edukacja – pomiędzy instrumentalizacją a towarzyszeniem w rozwoju. Wybrane aspekty polskiej rzeczywistości społecznej.* Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Telka L. (2009), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków.* Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.