

Lucyna Telka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.06>

ORCID: 0000-0002-8937-5946

Uniwersytet Łódzki

lucyna.telka@uni.lodz.pl

O towarzyszeniu dziecku w rozwoju – zarys koncepcji wychowania w żłobku

Summary

Accompanying in child development – an outline of the concept of upbringing in a crèche

The article addresses the issue of the tutor's workshop, the concept of upbringing, possible to be used by tutors in a crèche. An example is the concept of accompanying in development in social pedagogy, emphasizing the non-directive features of the relationship between an adult and a child. The concept of upbringing orients the tutor's beliefs on the relationship with the pupil by taking up intellectual activity conducive to the exploration, application, and maintaining the requirements of the concept.

Keywords: accompanying in development, educational project, tutor in a crèche

Słowa kluczowe: towarzyszenie w rozwoju, projekt pedagogiczny, wychowawca w żłobku

Uwagi wstępne

W artykule została podjęta próba dokonania charakterystyki koncepcji towarzyszenia w rozwoju dziecka w żłobku, usytuowanej w nurcie wychowania niedyrektywnego. Podstawy teoretyczne zarysu tej koncepcji są określone w odniesieniu do pedagogiki społecznej. Uwaga ta jest uzasadniona, ponieważ towarzyszenie nie jest koncepcją związaną ściśle z jedną dyscypliną naukową i z jednym polem praktyki. Pedagoga społecznego inspirują poglądy Heleny Radlińskiej, pobudzające do refleksji nad „niezbędnością” wychowawcy w życiu wychowanka. Inspiracje teoretyczne koncepcji towarzyszenia w rozwoju można odnaleźć w pedagogice społecznej w pojęciach: pomocy w rozwoju zawartego w poglądach Radlińskiej (1961), wychowania towarzyszącego występującego w poglądach Aleksandra Kamińskiego (1969) i towarzyszenia w rozwoju używanego przez Ewę Marynowicz-Hetkę (2005). Elementem łączącym poglądy przywołanych autorów jest myśl wyrażona przez Radlińską, zgodnie z którą wychowanie jest polem twórczości odnoszącym się do tkwiących w dziecku możliwości, a nie do wzorca życia obmyślnego dla dziecka (Radlińska 1961: 23–24). Myśl ta ma niemal sto lat i nadal jest aktualna, stanowi zachętę do przybliżenia przesłańek teoretycznych, metodologicznych i metodycznych koncepcji wychowania realizowanej w żłobku. Głównym podmiotem zainteresowania autorki artykułu jest wychowawca

w żłobku. W centrum jego uwagi jest małe dziecko do trzeciego roku życia. W odniesieniu do wychowawcy formułowane są oczekiwania, aby przyjmował „jedynie” rolę osoby towarzyszącej wychowankowi w życiu codziennym (Marynowicz-Hetka 1994: 10). Słowo „jedynie” zwraca uwagę na to, że wychowawca nie znajduje się w centrum zdarzeń w polu praktyki, cechuje go natomiast bycie obok wychowanka i z nim oraz tworzenie warunków minimalizujących przejawy władzy w wychowaniu.

W naszym kraju dotychczasowe sposoby pojmowania wychowania w żłobkach można ocenić co najmniej dwójako. Na podstawie wyników badań przedstawiających kwestie pobytu dziecka w placówce można wskazać przekonania wychowawców o tym, że dziecko bawi się, rozwija i uczy, podejmuje decyzje, jest osobą, która aktywnie uczestniczy w świecie, oraz o tym, że dziecko jest bawione, uczone, karmione, czyli poddane kierowaniu, urabianiu (Telka 2009; Sadowska 2017). Wychowawca, którego poglądy są usytuowane w nurcie wychowania niedyrektywnego, dostrzega, co dziecko czuje, myśli, czego chce, wspiera jego potencjał, mocne strony jego rozwoju, prawo do kształtowania siebie i życia społecznego w placówce. Wychowawca, który oczekuje od wychowanka podporządkowania się regułom danym z zewnątrz, podejmuje działania dyrektywne, ma trudności, by badać, poznawać, obserwować to, co się dzieje podczas kierowanej przez niego aktywności dziecka i poza nią. Stąd przekonanie, że warto podjąć kwestię koncepcji wychowania w żłobku, która podkreśla zobowiązanie wychowawcy do stawiania pytań co do swojej codziennej praktyki oraz orientuje działania wychowawcze ku dziecku, ku wspieraniu jego autonomii.

Przydatność koncepcji wychowania w polu praktyki

Koncepcja wychowania to określona całość pozwalająca ujmować szczegóły (Radlińska 1961: 179) związane z kształtowaniem relacji wychowawcy i wychowanka. Jean-Marie Barbier proponuje termin „konceptualizacja”, wyjaśniając, że jest to: „konstrukcja mentalna i/lub dyskursywna odnoszona do zestawu elementów stanowiących przedmiot namysłu” (Barbier 2016: 107). W swoich poglądach Kazimierz Obuchowski (1993: 63) wskazuje, że koncepcja to założenia początkowe dotyczące działania, które porządkują kluczowe kwestie oraz nakładają na jednostkę zobowiązanie bycia odpowiedzialną za nie. Tezą postawioną w artykule jest zatem przekonanie o wadze rozpoznanych przez wychowawców, rozumianych, uwspólnionych podstaw teoretycznych ich działań w żłobku, ujmowanych syntetycznie jako koncepcja wychowania. Towarzyszenie w rozwoju to jedna z możliwych propozycji teoretycznej orientacji działania wychowawczego. Barbier podkreśla, że: „we współczesnym społeczeństwie towarzyszenie stanowi przedmiot waloryzacji społecznej” (Barbier 2016: 226), to znaczy, że namysł nad koncepcją wychowania w placówce dla małego dziecka dotyczy przesłanek opisujących relacje dziecka i wychowawcy jako zrównoważone, symetryczne i jest zobowiązaniem wychowawców w placówce.

Usytuowanie koncepcji pracy z małym dzieckiem w niedyrektywnym nurcie myślenia o wychowaniu nie gwarantuje ścisłych wskazówek metodycznych, gotowych dróg

do przebycia, pozwala natomiast orientować działania wychowawcze, tzn. stawiać podstawowe pytania: po co i dlaczego zamierza się działać, jaki jest sens i znaczenie działania, jakie są przejawy pewności i niepewności w działaniu (Marynowicz-Hetka 2006: 100–103). Przyjęcie wybranej koncepcji pracy przez wychowawców w placówce sprzyja dbałości o jakość podejmowanego działania (Marynowicz-Hetka 2006: 241). Koncepcja wychowania dotyczy osób, które uczestniczą w życiu placówki. W żłobku są to dzieci, rodzice i opiekunowie/wychowawcy.

W odniesieniu do dziecka przebywającego w żłobku niedyrektywna koncepcja wychowania wskazuje na konieczność zapewnienia warunków do „dialogu, eksplorowania, inwencji” (Rayna 2011: 104) – warunków, które pobudzają ciekawość i zainteresowania dziecka, umożliwiają mu badanie otaczającego świata. Sylvie Rayna wprowadza termin „dziecięca partycypacja w przestrzeni placówki” (Rayna 2011: 105). Wiąże się z nim pogląd, że małe dziecko to osoba poznająca i wymagająca poznania, współuczestnicząca w budowaniu relacji za pośrednictwem swoich umiejętności poznawczych, fizycznych, emocjonalnych i społecznych. Dziecku do rozwoju niezbędne są: bezpieczeństwo i dobrostan fizyczny, emocjonalny, psychiczny, warunki do rozwoju poznawczego, językowego, wprowadzanie w kulturę, możliwości nawiązywania i kształtowania relacji z innymi dziećmi i dorosłymi oraz poznawania i respektowania reguł życia społecznego (Thollon-Behar 2011: 90–93). W toku towarzyszenia podkreśla się wagę samodzielności dziecka, jego ciekawości, odkrywania trudności i ich przekraczania przy wsparciu wychowawcy, który mu towarzyszy.

Koncepcja wychowania dotyczy także obecności rodziców w żłobku. W literaturze wciąż stawiane jest pytanie o to, jakie może być uczestnictwo rodziców w placówce. Rodzice są „pierwszymi wychowawcami dziecka” (Rameau 2011: 78). Żłobek jest placówką, która powinna przyjmować dziecko i jego rodzinę. Christine Schuhl (2017: 62–63) podkreśla, że wychowawcy mają do przekazania rodzicom określone informacje i że rodzice mają wiele pytań do wychowawców, np. o warunki materialne, proces adaptacji dziecka w placówce, organizację dnia. Marie-Paule Thollon-Behar (2011: 94–95) zwraca uwagę na to, że rodzice i dziecko doświadczają procesu separacji w czasie korzystania ze żłobka. Zdaniem autorki budowanie zaufania rodziców do wychowawców, „towarzyszenie w rodzicielstwie”, wyjaśnienie rodzicom założeń działań wychowawczych w placówce, umożliwienie aktywnego udziału w życiu dziecka i placówki, jeśli takie będzie ich życzenie, może się stać zaczynem do współpracy na rzecz dziecka. W literaturze współpraca pracowników i rodziców w żłobku jest również charakteryzowana przez pryzmat trudności w porozumiewaniu się (fizyczne, symboliczne, czasowe) (Rameau 2011: 77–79). W związku z tym podkreśla się konieczność podejmowania przez wychowawców stałego namysłu nad obecnością rodziców w placówce, nad sposobem wymiany ważnych informacji, narzędziami komunikowania się z rodzicami (może nim być np. zeszyt, w którym są zapisywane codzienne spostrzeżenia) (Rayna 2011: 110), czy przygotowywaniem przestrzeni fizycznej dla rodziców (Rameau 2011: 94).

W odniesieniu do wychowawców koncepcja wychowania zwraca uwagę na: znaczenie pracy w zespole pedagogicznym, odkrywanie tego, co subiektywne w poglądach na wychowanie każdego wychowawcy, opracowanie wspólnego punktu widzenia dla zespołu, wydzielenie czasu służącego opracowaniu, aktualizowaniu, utrwalaniu projektu działań wychowawczych w placówce (Thollon-Behar 2011: 97). W literaturze podkreśla się konieczność podejmowania przez wychowawców refleksji dotyczącej pracy z dziećmi, stosowania narzędzi umożliwiających gromadzenie informacji na temat zdarzeń w polu praktyki (np. prowadzenie dokumentacji dotyczącej dziecka), orientujących działania wychowawcze (np. projekt pedagogiczny), a nawet zaangażowania w badanie-działanie (Rayna 2011: 106), uczenia się w toku wykonywania zawodu. Według Schuhl (2017: 64) wychowawca w żłobku poddaje analizie swój pogląd na dziecko sprawcze, aktywne, ciekawe, które spotyka dostępnego i uważnego wychowawcę (Schuhl 2017: 64) uznającego jego prawo do własnych wyborów, decyzji, własnej aktywności.

Teoretyczne podstawy koncepcji towarzyszenia w rozwoju

W artykule koncepcja towarzyszenia w rozwoju dziecka przedstawiana jest jako narzędzie myślenia wychowawcy o polu praktyki. Prezentowane stanowisko pedagogiki społecznej może się stać podstawą do kształtowania przez wychowawców przekonań o wychowaniu, w szczególności teoretycznych, metodologicznych, metodycznych podstaw działania wychowawczego. Poznawanie przesłanek teoretycznych przez wychowawców to odkrywanie, dlaczego wiedza teoretyczna jest potrzebna wychowawcy małego dziecka, jak inspirowane do myślenia o wychowaniu, na co uwrażliwia. Poznanie teoretycznych przesłanek pracy z dziećmi nie zwalnia wychowawcy z konieczności uruchamiania własnej inwencji, krytyczności, refleksji (Karwowska-Struczyk 2007: 121), z podejmowania wysiłku intelektualnego na rzecz analizowania, dekonstruowania i konstruowania teoretycznych podstaw działania (Telka 2009). Przyjęcie koncepcji wychowania przez wychowawców jest procesem, któremu może sprzyjać pogłębione analizowanie lektur, rozmowy dotyczące różnych propozycji teoretycznych i metodycznych na temat warunków pobytu dziecka w żłobku. Wybór koncepcji wychowania dokonuje się dzięki namysłowi i kształtowaniu przekonań pracowników placówki (Telka 2009: 166–184).

Przyjęcie perspektywy pedagogiki społecznej w analizowaniu koncepcji towarzyszenia w rozwoju pozwala odwołać się do bardzo syntetycznego jej ujęcia przez Marynowicz-Hetkę w słowach: „być obok” (Marynowicz-Hetka 2005: 343). Wyrażenie to ukazuje kierunek działania wychowawcy ku: niedyrektywności, tworzeniu warunków do wzrastania dziecka w wolności oraz poznawania reguł życia społecznego. Przywołanie poglądów Stanisława Rucińskiego, który również charakteryzuje wychowanie jako „bycie obok” (Ruciński 1988: 83), pozwala na zwrócenie uwagi na to, że wychowanie dokonuje się „bez celu”. Cudzysłów użyty w tym wyrażeniu ma istotne znaczenie, sygnalizuje bowiem, że koncepcja wychowania nie buduje u wychowawcy przeświadczenia, które zamyka obraz wychowanka, unieruchamia wychowawcę w przyjętej metodyce działania. Koncepcja

towarzyszenia akcentuje wysiłek wychowanka i specyfikę działań wychowawcy bez gotowej drogi, w znanym natomiast kierunku – dla szacunku, zaufania, swobody do... reguł życia społecznego. U podstaw koncepcji towarzyszenia w rozwoju można zatem odnaleźć przekonanie dotyczące trudu wspólnej „pracy” wychowanka i wychowawcy.

Teoretyczne podstawy towarzyszenia w rozwoju pozwalają wychowawcy kształtować punkt widzenia na dziecko i warunki jego rozwoju, przywoływać określone wartości. Barbier formułuje przekonanie, że towarzyszenie to działanie „łączące czynności jednego podmiotu z czynnościami innego podmiotu, zorientowane na kierowanie swoją własną aktywnością przez podmiot, któremu się towarzyszy” (Barbier 2016: 225). Kluczowe atrybuty towarzyszenia, jakimi są: szacunek, niezależność, symetryczna relacja społeczna, słuchanie, obserwowanie, prowadzenie dialogu (Marynowicz-Hetka 2006), wpisują się w pogląd Józefa Lipca, by „w rezultacie działań wychowawczych wyłonił się względnie wolny, samodzielny, twórczy i odpowiedzialny podmiot ludzki” (Lipiec 1997: 200). W związku z tym można powiedzieć, że towarzyszenie w rozwoju wymaga tworzenia warunków kształtujących zaufanie wychowawcy do dziecka, swobodę aktywności dziecka, podkreśla więc emancypacyjny wymiar relacji społecznych. Towarzyszenie w rozwoju powiązane jest także z zawartą w poglądach Radlińskiej koncepcją człowieka „aktywnego i twórczego” (Cyrański 2012: 84). Ten sposób ujmowania człowieka dotyczy zarówno dziecka, jak i wychowawcy. Na wychowawcy spoczywa trud poznawania dziecięcej perspektywy po to, by mógł on zrozumieć dziecko i adekwatnie odpowiadać na jego oczekiwania, by mógł stworzyć warunki sprzyjające kształtowaniu autonomii, uczeniu się we własnym rytmie.

Niepewność drogi do przebycia i konieczność zakotwiczenia działań w tym, co realne, praktyczne, sprzyja stworzeniu przez wychowawców projektu pedagogicznego, który stanowi narzędzie ich pracy z dziećmi (Telka 2009: 174–175). Schuhl wskazuje, że projekt ten pozwala wychowawcom na opracowanie koncepcji wychowania ukierunkowanego na wychowanka przebywającego w placówce i wyrażenie jej „swoimi słowami”. Tekst projektu staje się dokumentem przedstawiającym niedyrektywną koncepcję wychowania realizowaną w żłobku. Pomaga on wychowawcom w łączeniu teorii z praktyką, tworzy warunki sprzyjające uczestnictwu wszystkich pracowników we wspólnym działaniu. Opracowywanie projektu pedagogicznego jest procesem, w którego trakcie wychowawcy, jak podkreśla Schuhl (2017: 18–19), myśląc o codzienności w placówce, mogą wypracować „zwartość” poglądów całego zespołu pedagogicznego, wyobrażenie praktyki pedagogicznej podczas przyjęcia dziecka do placówki, jego snu, posiłku, zabawy i higieny. Celem namysłu nad koncepcją wychowania podczas opracowywania projektu pedagogicznego jest zatem uznanie ją za swoją, dzielenie poglądów z pracującymi w placówce wychowawcami na temat wychowania, uczenie się przywoływać jej w odniesieniu do każdego dziecka, do jego aktywności, w każdej sytuacji.

Koncepcja towarzyszenia w rozwoju jako propozycja teoretyczna staje się sposobem myślenia wychowawcy w wyniku jego namysłu i wysiłku związanego z kształtowaniem wyobrażenia dziecka jako osoby poznającej siebie i świat, z poznawaniem umiejętności intelektualnych, emocjonalnych i społecznych dziecka, jego zdolności uczenia się i sen-

sownej aktywności, z akceptacją niezależności dziecka, jego sprawstwa i dążenia do samostanowienia, z umożliwianiem dziecku podejmowania decyzji w warunkach zapewniających mu poczucie bezpieczeństwa.

Metodologiczne podstawy koncepcji towarzyszenia w rozwoju

Charakteryzując metodologiczne podstawy koncepcji towarzyszenia, warto odwołać się do poglądu Barbiera, który podkreśla, że towarzyszenie „charakteryzuje podwójna intencja, optymalizacji aktywności towarzyszącej i rozwoju podmiotu, któremu się towarzyszy” (Barbier 2016: 225). Wychowawca, który towarzyszy wychowankowi w rozwoju, uczy się przez całe życie i nie jest samotny w tym procesie, staje się badaczem własnej praktyki, prowadzi „profesjonalne życie intelektualne” (Barbier 2016: 33), podczas którego podejmowane są teoretyczne, metodologiczne i metodyczne kwestie dotyczące pola praktyki w placówce (Telka 2017: 20–22). Przyjęcie koncepcji towarzyszenia zobowiązuje wychowawcę do pracy zespołowej, uzgadniania, kształtowania jedności co do wartości przywoływanych w toku codziennych zdarzeń w polu praktyki dotyczących dziecka. Wymaga ona stałego analizowania i odnawiania jakości relacji z dzieckiem oraz wychowawców między sobą, np. przez obserwowanie i dokumentowanie, które – zdaniem Małgorzaty Karwowskiej-Struczyk (2007: 122) – jest rodzajem badań prowadzonych przez wychowawcę. Anne-Marie Fontaine (2016) zaznacza, że wychowawca najczęściej nie dysponuje gotowymi narzędziami poznawania dziecka i siebie w polu praktyki, ale może je konstruować w celu badania zdarzeń, które go nurtują, ciekawiają czy niepokoją. Koncepcja towarzyszenia w rozwoju wprowadza konieczność opanowania przez wychowawcę umiejętności metodologicznych, dzięki którym możliwe staje się uchwycenie czynników sprzyjających pomyślnemu pobytowi dziecka w placówce i utrudniających ten pobyt. Stają się one również pomocne w pielęgnowaniu wrażliwości, którą może przytłumić wiele codziennych spraw.

Wymóg kształtowania i spożytkowania umiejętności metodologicznych wychowawcy określany jest w projekcie pedagogicznym, narzędziu, z którym wychowawca „się nie rozstaje”. Powracanie do projektu, podejmowanie analizy jego tekstu przez wychowawców sprzyja ponownemu odczytywaniu założeń koncepcji wychowania, podejmowaniu refleksji przed działaniem, w jego trakcie i po jego zakończeniu, umożliwia powrót do zdarzeń w polu praktyki i wnikliwe ich analizowanie (Telka 2016), pozwala na tworzenie warunków do „otwarcia się na myślenie”, daje nadzieję na dostrzeżenie problemów praktyki, rozmawianie o nich, badanie, wprowadzanie zmian w działaniu wychowawców (Telka 2016; Schuhl 2017: 22–23). Fontaine (2016) proponuje, by wychowawcy dokonywali obserwacji ukierunkowanej na dziecko, na jego aktywność, cechy rozwoju, nabywane umiejętności, trudności, zainteresowania oraz obserwacji ukierunkowanej na wychowawcę i jego relacje z dzieckiem, na przejawy towarzyszenia w rozwoju i trudności w działaniach wychowawczych. Autorka zwraca uwagę na znaczenie umiejętności wychowawcy dotyczącej przekształcania pytań stawianych rzeczywistości społecznej, ujmowania ich z punktu widzenia dorosłego, np. jakie reguły i ograniczenia należy przedstawiać dziecku

(Fontaine 2016: 64), na pytania koncentrujące się na dziecku, np. jakich reguł i ograniczeń oczekuje dziecko, jaki jest efekt ich przedstawienia dziecku (Fontaine 2016: 67). Autorka akcentuje konieczność kształtowania wyobraźni i wrażliwości wychowawcy po to, by był on zdolny do respektowania rytmu aktywności dziecka, jego oczekiwań i upodobań, do odpowiadania na oczekiwania dziecka.

Zadaniem wychowawców jest poznawanie pola praktyki, wszystkich obecnych w nim spraw, w odniesieniu do przyjętej koncepcji wychowania. Profesjonalne życie intelektualne, inicjowane w trakcie analizy informacji zgromadzonych za pomocą obserwacji, pozwala wychowawcom na aktywne ustosunkowanie się do spraw wychowania, na uczestniczenie w procesie rozpoznawania przejawów rutyny, wprowadza wątek ustawicznego dokonywania refleksji nad polem praktyki. Życie to może czasem męczyć (Telka 2009), ale pozwala na dostrzeżenie iluzji wychowania przez porównanie tego, co dorosły uznaje za dobre dla dziecka, z tym, co jest rzeczywistym oczekiwaniem dziecka. Wychowawca zastanawia się nad pytaniem, czy podejmowane działania wychowawcze sprzyjają odtwarzaniu czy tworzeniu, wzmacnianiu ciekawości czy hamowaniu aktywności dziecka, zachęcaniu do pewności siebie, która sprzyja eksploracji, czy powielaniu czyjegoś porządku.

Metodyczne podstawy koncepcji towarzyszenia w rozwoju

Towarzyszenie w rozwoju dotyczy tego, co realne, spotkania dziecka i dorosłego. Metodyczne warunki towarzyszenia w rozwoju ściśle nawiązują do tego, co stanowi teoretyczne przesłanki towarzyszenia, pozwalają na respektowanie dziecięcej inicjatywy, na tworzenie warunków sprzyjających podejmowaniu przez dziecko działań z własnej inicjatywy. Dziecko wnosi swoje doświadczenia, umiejętności i może je kształtować w żłobku na swój sposób, w swoim rytmie i w nawiązaniu do swoich cech rozwoju. Metodyczne warunki towarzyszenia dotyczą m.in. konkretnych gestów, słów, mimiki wychowawcy i organizowania przez niego przestrzeni fizycznej. Wyrażenie „być obok” zawiera tezę (wynikającą z odwoływania się do niedyrektywnego nurtu wychowania), że wychowawca zobowiązany jest do niwelowania czynników, które uzależniają dziecko od dorosłego. Kwestię tę podkreśla Myriam David (1999: 15). Autorka zwraca uwagę na znaczenie relacji społecznych, w których dorosły i dziecko wzajemnie się słuchają, w których, co jest szczególnie ważne, dorosły słucha, obserwuje, mówi bez oceniania, bez stosowania przymusu. Takie relacje sprzyjają rozwojowi samodzielności dziecka i dokonywaniu wyborów przez wychowawca. Odwołanie się do przykładu swobodnej zabawy dziecka/dzieci w żłobku (Białkowska 2019), gdy charakteryzowana jest cecha towarzyszenia „być obok”, pozwala na wskazanie, że wychowawca przygotowuje warunki do swobodnego przemieszczania się dziecka, dostępu do zabawek i materiałów możliwych do wykorzystania samodzielnie. W zabawie podejmowanej przez dziecko w takich warunkach dostrzec można różnorodność i dynamikę dziecięcej aktywności. Wychowawca, usytuowany w przestrzeni fizycznej, jest dostępny, uważnie obserwuje, jest gotowy do odpowiadania na oczekiwania dzieci. Prowadząc obserwacje, analizuje dopływające informacje, rozważa zdarzenia, by podjąć decyzję o działaniu

na rzecz wspierania autonomii dziecka, jego wyborów, pomysłów, czyli nie ingerować lub też podjąć decyzję na rzecz ingerencji w daną sytuację (np. wyrywanie zabawki). Dziecko przeżywa i wyraża emocje, wychowawca przeżywa i analizuje swoje emocje, wyraża je tak, by wspierać dziecko, analizuje swoje napięcia związane z chęcią ingerowania i powstrzymania się od niej. Wychowawca pyta siebie, co zrobić, jakie działanie podjąć. Konflikt pomiędzy dziećmi to zdarzenie, o którym wychowawca gromadzi informacje, analizuje je, wie, że nie wszystkie dane są mu dostępne, by podjąć decyzję, czy ingerować, czy zaufać dziecku, jego możliwości uczenia się, umiejętnościom społecznym, emocjonalnym. Analiza przytoczonego przykładu w odniesieniu do poglądu Barbiera na temat powiązań aktywności podmiotu towarzyszącego z aktywnością podmiotu, któremu się towarzyszy (Barbier 2016: 225), ukazuje dwa podmioty: dorosłego i dziecko, dynamikę relacji, to, co oczekiwane (warunki do zabawy dziecka) i nieoczekiwane (zdarzenia podczas zabawy), pewne i niepewne – zdarzenia, które zachodzą w związku z aktywnością dziecka i wychowawcy. Towarzystwo w rozwoju nie wnosi szczegółów treści spotkania dorosłego i dziecka, wskazuje kierunek, cechy zasadnicze, można powiedzieć, że cel jest wspólnie określany, treść spotkania jest wspólnie tworzona, to, czego podejmuje się wychowawca, to tworzenie warunków dla możliwej aktywności dziecka, dla równoważenia relacji. Uwaga i wrażliwość są wyrażane przez wychowawcę tak, by zwracać się ku dziecku, być obok niego podczas inicjowanej przez nie aktywności.

Odwołanie do literatury wskazuje, że dziecko kształtuje umiejętność podejmowania decyzji, analizowania sytuacji, jej oceny, wyboru aktywności, sposobu kształtowania relacji z drugim we własnym rytmie, na własny sposób (Appelt 2005). Towarzystwo w rozwoju przywołuje cierpliwość, która związana jest z czasem, z czekaniem, gdy rodzi się decyzja wychowawca, np. „ja sam”, gdy podejmowana jest przez dziecko samodzielna aktywność i powstrzymywanie się wychowawcy od ingerencji. Ważne staje się przywoływane już spostrzeżenie Radlińskiej przekonujące, że rozwoju nie można przyspieszyć (Radlińska 1961: 367). Jak twierdzi Marie-Agnès Hoffmans-Gosset (2000: 138), projekt, jaki wnosi dziecko w relacje z wychowawcą, oraz projekt wychowawcy to wyłanianie się niejasności, w której dwie osoby mogą uzgadniać cele, oczekiwania i wspólnie je realizować. Z tego powodu ponownie w artykule przywoływana jest kwestia refleksji wychowawcy nad zdarzeniami w polu praktyki, nad rozumieniem koncepcji wychowania.

Przykład zaczerpnięty z literatury przywołuje słowo „latarnia” charakteryzujące znaczenie usytuowania wychowawcy w przestrzeni fizycznej sali, w której przebywają dzieci, dla kształtowania przez nie swojej aktywności, relacji społecznych, spożytkowania dostępnych materiałów i zabawek (Fontaine 2011: 49–50). Obecność dorosłego spełnia przesłanki „bycia obok” wówczas, gdy wychowawca jest dobrze widoczny, gdy „oświetla” przestrzeń aktywności dziecka. „Dzieci są bardzo wyczulone na bycie dostrzeganym przez dorosłego: zabawki usytuowane za jego plecami są mniej interesujące niż te oświetlone jego spojrzeniem przed nim” (Fontaine 2011: 50). Warunki fizyczne zabawy oraz warunki społeczne nie są rozdzielone, przedmioty do zabawy, zagospodarowanie pomieszczenia, w którym przebywają dzieci, miejsce dorosłego splatają się ze sobą, sprzyjając

aktywności lub utrudniając dziecku podjęcie aktywności. Tworzenie przez wychowawcę warunków dla bycia obok wychowanka w przestrzeni fizycznej wymaga obserwowania zdarzeń zachodzących w polu praktyki i analizowania aktywności dzieci (Fontaine 2016: 259–263) tak, by mógł pozostać w zgodzie z metaforą „latarni” i zrealizować cel towarzyszenia, jakim jest tworzenie przez wychowawcę warunków dla rozwijania przez dziecko jego zadatków. Przykłady te pokazują splatanie się tego, co teoretyczne, metodyczne i metodologiczne w przedstawionej koncepcji wychowania.

Uwaga na zakończenie

Niedyrektywna koncepcja wychowania sprawia, że dziecko znajduje w placówce: ciągłość, spójność, przewidywalność działań wychowawcy, jasne reguły, znane warunki materialne. Dziecko nie zмага się z różnymi niezgodzonymi warunkami tworzonymi przez dorosłych, ich prywatnymi koncepcjami wychowania. Wychowawca poddaje refleksji swoją obecność w życiu dziecka, zastanawia się nad tym, czy jego działanie sprzyja aktywności dzieci, czy ją utrudnia. Zatem pytania o to, jak towarzyszyć, kim jest wychowanek, jakie są bariery towarzyszenia, stawiane są przez wychowawcę w trakcie całego życia zawodowego. Towarzyszenie zakłada dyspozycję wychowawcy do odpowiadania na oczekiwania dziecka, tworzenie warunków wyzwalających jego potencjał. Jeśli w działaniu wychowawcy jest nieobecna koncepcja wychowania, która wpisuje się we współczesny nurt myślenia o wychowaniu niedyrektywnym w żłobku, grozi to podporządkowaniem małego dziecka oczekiwaniom wychowawcy i ryzykiem podejmowania przez wychowawcę działań dyrektywnych. Natomiast przyjęcie koncepcji niedyrektywnego wychowania w placówce sprzyja wzbogacaniu przez wychowawców wyobraźni i wrażliwości dzieci, dzięki czemu będą one mogły sprostać różnorodności zdarzeń, sposobów uczestniczenia w nich i ich przeżywania.

Literatura

- Appelt K. (2005), *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznawać potencjał dziecka*. W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, GWP.
- Barbier J.-M. (2016), *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Białkowska J. (2019), *Profesjonalne nie-działanie* (mps). Referat wygłoszony podczas VI Ogólnopolskiego Seminarium „Towarzyszenie dziecku w rozwoju” na temat: „Wychowawca małego dziecka – ku profesjonalności”, w dniach 24–25.10.2019 r. w Łodzi.
- Cyrański B. (2012), *Aksjologiczne podstawy pedagogiki Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- David M. (1999), *Pozwólmę przemówić opiekunkom*. W: M. Kolankiewicz (red.), *Relacja dorosły–dziecko w opiece zastępczej*. Warszawa, Dom Małych Dzieci im. ks. G.P. Baudouina, Wydawnictwo „Żak”.
- Fontaine A.-M. (2011), *Adultes-enfants-espaces de jeu*. W: B. Cyrulnik, L. Rameau (ed.), *L'accueil en crèche*. Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.

- Fontaine A.-M. (2016), *L'observation professionnelle des jeunes enfants. Un travail d'équipe*. Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.
- Hoffmans-Gosset M.-A. (2000), *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialization*. Lyon, Chronique Sociale.
- Kamiński A. (1969), *Uwagi o artykule Dra Uziembły: „Różne sposoby rozumienia terminu pedagogika społeczna” z 25 października 1969 roku* (maszynopis).
- Karwowska-Struczyk M. (2007), *Dokumentacja narzędziem uczenia się/nauczania dziecka i nauczyciela*. W: M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj (red.), *Pedagogika małego dziecka, wybrane zagadnienia*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lipiec J. (1997), *Filozoficzne podstawy edukacji – na marginesie pedagogiki Hessenowskiej*. W: H. Rotkiewicz (red.), *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Marynowicz-Hetka E. (1994), *Przestrzeń społeczna w placówce oświatowej i możliwości jej kształtowania*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 10.
- Marynowicz-Hetka E. (2005), *Towarzyszenie w rozwoju dziecka i jego rodzinie. Kilka uwag na rozpoczęcie debaty*. W: H. Mazur, A. Rudyk, L. Telka (red.), *Wspólnie z dziećmi. O wspieraniu rozwoju małego dziecka. Praktyka i teoria*. Łódź, Oficyna Wydawnicza Tercja.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy Ossolineum.
- Rameau L. (2011), *Parents-professionnels: des partenaires d'éducation*. W: B. Cyrulnik, L. Rameau (ed.), *L'accueil en crèche*, Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.
- Rayna S. (2011), *Qualité de l'accueil et participation*, W: B. Cyrulnik, L. Rameau (ed.), *L'accueil en crèche*. Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.
- Ruciński S. (1988), *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sadowska K. (2017), *Wczesna edukacja dziecka w opiniach opiekunów poznańskich żłobków – raport z badań*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 2(5). <https://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/resources/html/article/details?id=168723>, 2.04.2019.
- Schuhl C. (2017), *Réaliser un projet accueil petite enfance, Du projet d'établissement au projet pédagogique*. Lyon, Chronique Social.
- Telka L. (2009), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Telka L. (2016), *Projekt pedagogiczny w działaniu wychowawcy w żłobku*. W: I. Kopaczyńska, A. Olczak (red.), *Wybrane problemy opieki i edukacji dzieci do trzeciego roku życia*. Zielona Góra, Fundacja Edukacja-Demokracja-Rozwój.
- Telka L. (2017), *Wychowawca małego dziecka – „intelektualne życie profesjonalne”*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(5), <https://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/resources/html/article/details?id=168720>, 2.04.2019.
- Thollon-Behar M.-P. (2011), *Réfléchir ensemble aux critères de qualité*. W: B. Cyrulnik, L. Rameau (ed.), *L'accueil en crèche*. Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.
- Thollon-Behar M.-P. (2016), *Analyse de la pratique et petite enfance. Un soutien à la réflexivité des équipes*. Lyon, Chronique Social.