

## DOTYK W RELACJI DZIECKA I WYCHOWAWCY. PRZYKŁAD ŻŁOBKA

LUCYNA TELKA

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8937-5946>

Uniwersytet Łódzki

### Uwagi wstępne

Początek artykułu zawiera tezę, że współczesny żłobek jest placówką, w której wychowawca podejmuje niedyrektywne działania wychowawcze mające na celu towarzyszenie w rozwoju małego dziecka w wieku do lat trzech. Dziecko nie potrafi w tym okresie swojego życia wykonać wielu czynności, uczy się dopiero samodzielnie jeść, chodzić, ubierać, wykonywać czynności higieniczne, wypowiadać się. Przez to, że ich jeszcze nie potrafi w pełni, jest, jak to podkreśliła Maria Montessori (2005, s. 61), zależne od dorosłych. Poglądy Jean-Marie Barbiera (2016, s. 225) dotyczące pojęcia towarzyszenie wskazują, że jest to działanie zorientowane na tworzenie warunków do aktywności własnej wychowanka, któremu się towarzyszy. Wychowawca podejmuje działania, które pozwalają mu wykonywać z dzieckiem, ale też za dziecko, różnorodne czynności podczas posiłku, toalety, zabawy, przygotowania do snu tak, by stworzyć warunki do kształtowania relacji symetrycznych, sprzyjających uniezależnianiu się dziecka od dorosłego, kształtowaniu jego autonomii. Wśród sposobów kształtowania relacji społecznych dorosłego z dzieckiem, takich jak spojrzenie, gest, słowa wskazać należy również dotyk. Dotykać to wywoływać i doznawać wrażeń pochodzących ze skóry, a równocześnie dotykać to porozumiewać się, kształtować bliskość, rozpoznawać odczucia dotykowe wychowanka (Aksamit, 2020, s. 43–45). Przedmiotem artykułu jest charakterystyka dotyku jako czynności podejmowanej przez wychowawcę w relacji z dzieckiem, dokonana z punktu widzenia pedagogicznej koncepcji towarzyszenia w rozwoju małego dziecka w żłobku. Dotyk charakteryzowany z perspektywy społeczno-pedagogicznej jest rozumiany jako zjawisko społeczne. W artykule postawiono pytanie – jak dotyk wychowawcy pozwala mu towarzyszyć w rozwoju dziecka w żłobku? Jak wychowawca przez dotykanie dziecka sprzyja jego byciu aktywnym uczestnikiem relacji społecznych, inicjowaniu porozumiewania się z wychowawcą, uniezależnianiu się od dorosłego, kształtowaniu samodzielności, podejmowaniu decyzji?

Dziecko poznaje świat i siebie, dotykając i odczuwając, oraz gdy świat przedmiotów i ludzi dotyka dziecka. Dotykanie przez dziecko powierzchni, przedmiotów i ludzi to ważne sytuacje. Lise Eliot (2003, s. 175–176) wskazuje, że dotyk sprzyja kształtowaniu wrażliwości dotykowej, umiejętności ruchowych, rozumieniu świata fizycznego, zachowaniu zdrowia i dobrego samopoczucia oraz potencjału poznawczego dziecka. Félicie Affolter (1997, s. 19–98) opisuje aktywność małego dziecka, które poznaje swoje ciało i otaczający świat, gdy dotyka i jest dotykane. Autorka pokazuje, jak dziecko wykorzystuje i jednocześnie rozwija, dotykając, swoje umiejętności intelektualne (poświęca czas na badanie, dokonuje odkryć, wykorzystuje zdobytą wiedzę), emocjonalne (jest wytrwałe, zaskoczone, podejmuje wiele prób) oraz fizyczne (napina ciało, by dosięgnąć, odczuwa opór podłoża). Dziecko kształtuje siebie, swoje rozumienie świata przez dotyk, czucie, dostrzeganie zmian, badanie złożoności sytuacji (np. wydobywanie z ukrycia przedmiotu, który zniknął), koordynowanie ruchów swojego ciała. Autorka pokazuje ciekawość dziecka, umiejętność koncentrowania się, dążenia do rozwiązywania zadań, które samo przed sobą stawia.

Wychowawca może dotykać dziecko nosząc, masując, głaskając, pieszcząc (Eliot, 2003, s. 202). Przyjemny dotyk „zmniejsza stres, poprawia samopoczucie, przynosi spokój” (Guenguen, 2015, s. 263), pomaga w przeżywaniu trudnych zdarzeń, sprzyja kształtowaniu relacji społecznych. Wyniki badań Agnieszki Lasoty (2017, s. 91) wskazują, że 13% (N=78) rodziców, których dziecko nawiązało, w ich przekonaniu, pozytywną relację z wychowawcą w placówce, podkreśliło przytulenie jako ważną aktywność dorosłego we wspieraniu rozwoju dziecka. Wychowawca zatem może postawić sobie pytania: jak towarzyszyć dziecku w rozwoju przez dotyk, jak dotykać dziecko, w jaki sposób, kiedy, w jakim celu?

### Dotyk wychowawcy – cechy

Dziecko w placówce dotyka i jest dotykane przez wychowawcę. Dotyk wyraża uczucia, zainteresowanie, uwagę, jest odpowiedzią na oczekiwania. Dotyk wychowawcy wobec dziecka w placówce zaznacza się podczas czynności pielęgnacyjnych, spożywania posiłku, ubierania, dotyczy kwestii zdrowotnych oraz przeżyć emocjonalnych, także tych trudnych dla dziecka. Dotyk może być wspierający, budujący poczucie bezpieczeństwa, stymulujący do aktywności. Może być także utrudniający, zamykający, gwałtowny, instrumentalny, rutynowy, taki w którym dorosły skoncentrowany jest na swoim planie aktywności.

Możliwe cechy dotyku w relacji dorosłego i dziecka w placówce pozwalają charakteryzować przykłady zaczerpnięte z opublikowanych wyników badań realizowanych w żłobkach. Olga Wysłowska, Marta Pacholczyk-Sanfilippo, Krystyna Lubomirska (2020) dokonywały obserwacji w grupach dzieci w wieku dwóch i trzech lat w placówkach w kilku krajach europejskich. Opisy zdarzeń (autorki nie obserwowały czynności higienicznych i przygotowania do snu z uwagi na intymność tych sytuacji) pozwalają dostrzec, że dzieci w tym wieku oczekują pomocy wychowawcy, np.

w zdjęciu ubrania (Wysłowska, Pacholczyk-Sanfilippo, Lubomirska, 2020, s. 60), są trzymane na rękach przykładowo wtedy, gdy chłopiec płakał po pożegnaniu z mamą (później został postawiony np. i opiekunka rozmawiała z nim (Wysłowska, Pacholczyk-Sanfilippo, Lubomirska, 2020, s. 85). Zanotowana przez autorki wypowiedź opiekunki wskazuje, że „dzieci chcą być dotykane, przytulane, głaskane, gdy zasypiają” (Wysłowska, Pacholczyk-Sanfilippo, Lubomirska, 2020, s. 60). Podczas powitania dzieci i dorośli witają się z inicjatywy dziecka przez przytulenie i pocałunek (Wysłowska, Pacholczyk-Sanfilippo, Lubomirska, 2020, s. 199). W żłobkach dzieci, z pomocą dorosłych, zakładają odzież, zdejmują, zakładają specjalne fartuszki do zabaw, śliniaki, zmieniane są pieluchy (Wysłowska, Pacholczyk-Sanfilippo, Lubomirska, 2020, s. 143). Te czynności są odnotowane w opisach przebiegu dnia w badanych placówkach, jednak ich analizie nie poświęcono specjalnej uwagi. Zauważono, że dotyk jest elementem relacji społecznej dziecka i wychowawcy w żłobku. Analiza opisu przebiegu dnia w żłobkach badanych przez autorki pokazuje, że opiekunki są blisko dzieci, dotykają ich w szczególnych sytuacjach, gdy jest to niezbędne, gdy trzeba pomóc niektórym dzieciom. Natomiast porozumiewają się z dziećmi przede wszystkim za pomocą słowa, mowy ciała, spojrzenia. Wyraźnie widoczna staje się swobodna, samodzielna aktywność dziecka. Uzasadnienie tej charakterystyki relacji dzieci i wychowawców można odnaleźć w spostrzeżeniach autorek dotyczących takich sytuacji, jak odnotowana samodzielność dzieci i znajomość rytuałów związanych z różnorodnymi czynnościami, np. przygotowaniem do snu czy posiłku (Wysłowska, Pacholczyk-Sanfilippo, Lubomirska, 2020, s. 91), czy też w miarę możliwości samodzielne rozwiązywanie przez dzieci takiego zdarzenia jak konflikt (Wysłowska, Pacholczyk-Sanfilippo, Lubomirska, 2020, s. 199). Obecność dotyku wobec dziecka minimalizowana jest podczas tych aktywności, które dziecko potrafi realizować samodzielnie. Nadal jednak pozostaje pytanie: co kryje się za opisem: „opiekunki pomagały kilkorgu dzieciom rozebrać się” (Wysłowska, Pacholczyk-Sanfilippo, Lubomirska, 2020, s. 143)? Wydaje się, że dotyk wychowawcy w relacji z dzieckiem stosowany jest jak naturalny, krótkotrwały sposób pomagania.

W placówce, w której przebywa małe dziecko, dochodzi niekiedy do zdarzeń, podczas których dotyk wychowawcy staje się trudny do zniesienia przez dziecko. Christine Schuhl (2004, s. 17–18) charakteryzuje trudności w relacji dorosłego i dziecka w żłobku, wskazując przykłady gdy wychowawca wykonuje gwałtowne ruchy, energicznie wyciera ciało, potrząsa dzieckiem, które płacze, myje twarz dziecka rękawicą zmoczoną w zimnej wodzie bez uprzedzenia, stojąc za nim, nie rozmawia z dzieckiem podczas pielęgnacji, bierze je na ręce w celu przebrania, bez uprzedzenia. Niekiedy wychowawca może wykonywać rutynowe ruchy, pośpiesznie dążąc do szybkiego zakończenia pielęgnacji, nie dostrzegając odczuwanej przez dziecko nieprzyjemności (Kolankiewicz, 1998, s. 29). Przykład zaczerpnięty z opublikowanych wyników badań, opisujący zdarzenie podczas aktywności plastycznej, pokazuje opiekunkę, która stojąc za dzieckiem manipuluje jego dłońmi, by przylepić kasztany plasteliną do kartonu, przede wszystkim po to, by zadanie zostało już zakończone przez dziecko (Telka, 2009, s. 286). Jeszcze jeden przykład po-

zwała zauważyć, że wychowawca chwycił za ramię dziecko, by skierować je do innego pomieszczenia. Dziecko rozplakało się. Zostało przytulone i przeproszone przez dorosłego (Telka, 2009, s. 288).

Za Didier-Luc Chaplain (2001, s. 93) można wskazać, że gdy „dziecko staje się obiektem, a nie podmiotem w relacji, jest instrumentalizowane”. Dotyk zaburza wówczas relację dziecka i dorosłego, jest trudny dla dziecka, pozostawia je sfrustrowane. Wychowawca ma trudności w okazywaniu mu szacunku. Wychowanek jest zaskoczony przez dotyk, nie jest przygotowany na niego, dotyk przerywa wcześniejszą aktywność dziecka, utrudnia mu podejmowanie własnej decyzji co do aktywności. Ten dotyk można nazwać machinalnym, rutynowym, wychowawca skupiony jest na swoim zadaniu, nie na dziecku. Dotyk machinalny „paraliżuje relacje z dzieckiem” (Schuhl, 2004, s. 20). Uboga i niepobudzona wyobraźnia wychowawcy, pośpiech, pragnienie, by zdążyć ze wszystkim, pokazuje dorosłego, który zdaje się gubić dziecko w danej czynności. Zorientowany na własny cel nie dostrzega on możliwości podjęcia sensownej/wspierającej werbalnej i niewerbalnej aktywności, by zwrócić uwagę dziecka, czekać aż ono podejmie decyzję, coś wybierze, da sygnał wychowawcy. Dotyk machinalny nie respektuje oczekiwań dziecka, wychowawca nie myśli o tym, by rozmawiać z dzieckiem oraz mówić do niego.

Schuhl (2017, s. 9) podkreśla, że wychowawcom w placówce, w której przebywa małe dziecko, nie wolno improwizować, ponieważ przyjęcie dziecka do placówki, uczynienie sprzyjających warunków rozwoju podczas 10 lub więcej godzin pobytu jest zbyt ważne. Zatem również tak „drobna” czynność jak dotyk wymaga namysłu wychowawców. Dotyk, dotykanie ciała dziecka z perspektywy towarzyszenia w rozwoju stawia wychowawcy wymóg zapytania go, zwrócenia jego uwagi, uprzedzenia. Ponadto, namysł nad dotykiem w relacji wychowawcy i małego dziecka w placówce wywołuje koncepcja Emmi Pikler (za: David, 1999, s. 32), np. w odniesieniu do pieszczoł, kołysania, noszenia dziecka na rękach, „które są odradzane”. Spontaniczne okazywanie uczuć także wymaga refleksji i poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czyje oczekiwania realizuje dorosły, swoje czy dziecka (Falk, 1999, s. 9)<sup>1</sup>.

### Dotyk wychowawcy– towarzyszenie w rozwoju

Spożytkowanie przez wychowawcę koncepcji towarzyszenia w rozwoju dziecka sprzyja poznawaniu tego, co stanowi ramy myślenia o relacjach z dzieckiem. Koncepcja ta wskazuje na uporządkowane warunki rozwoju dziecka i przewidywalne dla niego działanie wychowawcy, sprzyjające autonomii, zrozumieniu przez wychowawcę perspektywy dziecka w relacji dorosłym. Sprzyja indywidualizowaniu relacji

<sup>1</sup> Dennis Mellier analizuje wyjątkową relację wychowawcy w żłobku i dziecka, wprowadzając termin „pupil”, w której relacja koncentruje się wokół emocjonalnych, nadmiernych oczekiwań dorosłego, dezorganizując relacje pomiędzy dzieckiem i rówieśnikami, pomiędzy matką dziecka i wychowawczynią, między wychowawcami również (2000, s. 32–34).

z dzieckiem, dzieleniu czasu, przestrzeni, wartości, emocji (Marynowicz-Hetka, 2019, s. 133) oraz zaznacza demokratyczne podstawy relacji międzyludzkich w żłobku (Sadowska, 2020). Dotyk z perspektywy towarzyszenia – niedyrektywnej koncepcji działań wychowawczych, jest czuły, wspierający rozwój dziecka, wychodzi, jak pomaga to zaznaczyć koncepcja pedagogiczna Pikler, przede wszystkim od znaków dawanych przez dziecko. Wówczas wychowawca, zauważając je, dotykiem odpowiada na nie, wzmacnia je, nadaje im sens. Dotyk dokonuje się w relacji z dzieckiem jako aktywnym współuczestnikiem relacji (David, Appell 1973, s. 11). Opisać dziecko jako aktywnego współuczestnika relacji pomaga pogląd Lorisa Malaguzziego, który wskazuje, że małe dziecko to „bogata i kompetentna istota ludzka” (za: Ogrodzińska, 2010, s. 81). Laurence Rameau i Josette Serres (2016, s. 210) podkreślają, że dziecko w relacji z dorosłym uczy się współbrzmieć z jego gestami i mimiką, słowa wychowawcy pozwalają nazwać to, co się dzieje, to znaczy wykonywane gesty, dotyk, wykorzystanie przedmiotów. Słowa są kierowane przez wychowawcę do dziecka w relacji „twarzą w twarz”. Wychowawca patrzy na dziecko, z uwagą go słucha, by dostrzegać wysyłane przez nie sygnały.

W relacji wychowawcy i małego dziecka, podczas której dorosły dotyka ciała wychowanka, można wyróżnić techniczne aspekty dotyku – wytrzeć nos, umyć dłonie, ubrać, jak też społeczno-pedagogiczny wymiar dotyku zaznaczony w pytaniu: jak umyć, przebrać, wytrzeć, by dokonać czynności z dzieckiem jako współuczestnikiem spraw dotyczących go tak bezpośrednio. W koncepcjach pedagogicznych Pikler (za: David, Appell, 1973), Malaguzziego (za: Dahlberg i in., 2013), Dolto (1985), które inspirują do uszczegółowienia koncepcji towarzyszenia w rozwoju, podkreślane jest tworzenie warunków dla sprzyjania kształtowaniu przez małe dziecko samodzielności i możliwej niezależności od dorosłych. Wyraźnie wyartykułowane zostało tu odkrywanie możliwości dostosowywania się wychowawcy do dziecka. W kwestii relacji wychowawcy i dziecka koncepcje te wskazują, że dorosły jest uważny, poznający, rozpoznający dziecięce sygnały, myślący, w dialogu z dzieckiem. Przyjmuje postawę twórczą. Można powiedzieć, że dotyk wymaga od wychowawcy namysłu, wrażliwości, obserwacji, skupienia na dziecku, wymaga czasu z uwagi na rytm aktywności dziecka, jego możliwości fizyczne, intelektualne, emocjonalne i społeczne.

Koncepcja towarzyszenia w rozwoju pozwala zaznaczyć, że dotyk wpisany jest w kategorię relacji symetrycznych (wymiany, wzajemności). Poglądy Rameau i Serres (2016, s. 114) pozwalają charakteryzować powstawanie owej relacji. Autorki podkreślają znaczenie zainteresowania wychowawcy w relacji z dzieckiem jako ukierunkowanego i pobudzanego przez aktywność dziecka. Staje się ono ważną formą zwrócenia się dorosłego ku dziecku. W zainteresowaniu dorosłego dziecko może budować siły do kontynuowania czynności, do badania czegoś, koncentrowania się, uczenia. Pozwala ono wychowankowi kształtować zaufanie do siebie. Zainteresowany dorosły sygnalizuje w ten sposób dziecku wartość jego aktywności, przekazuje mu informacje dodatkowe, wykorzystując słowo, opisując, objaśniając to, co dziecko wyraża przez swoją aktywność (Rameau i Serres, 2016, s. 272). Dziecko potrzebuje być zauważone i zrozu-

miane (Schuhl, 2004, s. 51). W tak złożonej sytuacji, wspólnie doświadczanej, dziecko nie staje się obiektem czynności, np. pielęgnacyjnych wychowawcy, bowiem język, gest, dotyk tworzą warunki do współuczestnictwa dziecka w relacji z zainteresowanym nim, uważnym dorosłym (Rameau, Serres, 2016, s. 210).

Towarzystwo dziecka w rozwoju przez dotyk to kształtowanie relacji przez dwie osoby, dziecko i dorosłego, dwa punkty widzenia, „dwa chcenia”, jak zauważa Janusz Korczak (1992, s. 33). Podkreślenia wymaga zasada, że dotyk jest wykonywany z uwagi na dziecko, a nie oczekiwania dorosłego. Wyraźnie opisuje ją Aleksandra Maj (2017, s. 53–54) na przykładzie czynności higienicznych podejmowanych przez wychowawcę wobec dziecka, podczas których dorosły podejmuje starania, by obserwować dziecko, zrozumieć powody jego zaniepokojenia, napięcia ciała, niechęci, grymasu. Zmiana mokrej pieluchy nie jest czynnością mechaniczną, tym bardziej, że podejmuje ją wychowawca – osoba spoza najbliższego środowiska życia dziecka, wkraczająca w intymny wymiar relacji z dzieckiem. Przykład opisany przez Maj pokazuje liczne przeżycia emocjonalne, aktywność społeczną, intelektualną obu osób kształtujących relację społeczną. Ukazuje dorosłego podejmującego wysiłek intelektualny i emocjonalny, który słucha dziecka wszystkimi zmysłami, jest ciekawy, podejmuje próby, gromadzi informacje, analizuje je, by zrozumieć dziecko, jego oczekiwania, jego rytm, tempo podejmowania decyzji, zgodę na czynności proponowane przez wychowawcę. Dorosłego, który jest wrażliwy na sygnały wysyłane przez dziecko, jest skupiony na ich odczytywaniu, poszukuje sposobów bycia z nim, by swoją aktywnością wspierać dziecko w podejmowaniu decyzji, by pokazać mu, że dziecko może liczyć na wychowawcę. W przywołanym przykładzie ważny jest czas, „czas dziecka, zupełnie inny niż dorosłych” (Maj, 2017, s. 54), szanowany przez wychowawcę, by dynamika relacji rozwijała się w zgodzie z oczekiwaniami, potrzebami i możliwościami dziecka – aktywnego jej współuczestnika.

W charakterystyce relacji dorosłego i dziecka w placówce Agnieszka Lasota (2017, s. 91–93) wskazuje na zagadnienie responsywności wychowawcy wobec wychowanka w opinii rodziców. Uznają oni za najważniejsze tworzenie przez wychowawcę warunków do kształtowania przez dziecko w placówce autonomii, poczucia bezpieczeństwa i zaufania, zaspokojenia potrzeby bliskości, kontaktu emocjonalnego. Wskazywane przez nich cechy działań wychowawcy, takie jak indywidualne podejście do dziecka, udzielanie pomocy, cierpliwość znajdują ich uznanie. Uwzględniane są także, jednak znacznie rzadziej, takie cechy jak „słuchanie dziecka, partnerskie podejście, dawanie wolności, wrażliwość na potrzeby dzieci” (Lasota, 2017, s. 92).

Z perspektywy towarzyszenia w rozwoju dziecka w placówce możliwe jest opisanie *toucher just*<sup>2</sup> – dotyku trafnego, uzasadnionego, dopasowanego. Jego spożytko-

<sup>2</sup> Termin ten wskazuje Martin Montalescot (1999, s. 49), podkreślając znaczenie dotyku we wspieraniu rozwoju dziecka oraz charakteryzując relacje matki i nowonarodzonego dziecka przy współdziałaniu personelu medycznego, który może/powinien uczyć się dotyku wobec dziecka nie tylko w sensie technicznym, ale także towarzyszenia dziecku i jego rodzicom.

wanie w działaniach wychowawcy wobec dziecka jest przemyślane, wyważone, wtedy kiedy jest potrzebne. Sposób aktywności opiekunki jest delikatny, łagodny, uspokajający, nawet monotony (David, Appell, 1973, s. 31–32). Delikatność gestów jest niezbędna, ponieważ dziecko jest wrażliwe na to, co jest wykonywane wobec niego. Dotyk jest sposobnością do kształtowania/tworzenia warunków do partycypacji dziecka w relacji z dorosłym (David, Appell, 1973, s. 39). Françoise Dolto (1994, s. 181) opisuje relacje z dzieckiem jako wymagające, stawiające dorosłego w sytuacji uczenia się, bycia zdolnym do usłyszenia tego, co przekazuje dziecko.

### Dotyk i porozumiewanie się

Dotyk stanowi sposób obecności wychowawcy w życiu dziecka, w relacji z nim. Analiza propozycji wybranych koncepcji pedagogicznych pokazuje wielowymiarowe zaangażowanie wychowawcy w te relacje. Porozumiewanie się dorosłego i dziecka staje się możliwe za pomocą dotyku, spojrzenia, wypowiedzianych słów i słuchania. Inspiruje to do zaznaczenia złożonego kontekstu dokonywania się dotyku w relacji dorosłego i dziecka. Według Dolto (1994, s. 181), „trzeba wiedzieć, że wszystko u dziecka coś znaczy”. Autorka podkreśla, że należy do dziecka mówić, pomagać mu tym „otwierać się na życie” (tamże, s. 180). Dziecko słucha słów. Zadaniem wychowawcy jest włączać się w niełatwy proces porozumiewania się z wychowankiem, to znaczy poszukiwać słów, których się użyje wobec dziecka w celu wyrażenia zrozumienia sytuacji lub też niezrozumienia jej w pełni i, w związku z tym, znów poszukiwania.

Rameau i Serres zaznaczają, że istotne jest mówienie do dziecka, rozmawianie z dzieckiem, a nie mówienie tylko o nim. Warto mówić do niego o tym, co je interesuje i dotyczy (2016, s. 205). Na przykład podczas czynności higienicznych dziecko może być wspierane w tym, by wybierać, eksplorować, porozumiewać się z wychowawcą, badać, manipulować przedmiotami. Dziecko wówczas jest aktywne, a nie pasywne (Rameau, Serres, 2016, s. 212). Autorki podkreślają, że, „jeśli mówienie służy pierwotnie do nazywania, to bardzo szybko służy też dziecku do myślenia o swoim ciele, o sobie, także w innym kontekście niż tylko pielęgnacja i higiena” (Rameau, Serres, 2016, s. 210). Kontakt werbalny sprzyja przekazywaniu dziecku wiedzy o nim, o jego ciele, ale też o tym, co je otacza, jak też przekazywaniu mu informacji o czynnościach, które wykonuje wychowawca z dzieckiem i dla dziecka. Swoje zainteresowanie aktywnością dziecka wychowawca okazuje przez słowa wypowiedziane do dziecka. Wymagają one namysłu. Nie są to słowa waloryzujące, oceniające – pięknie, brawo, super. Są to słowa wyrażające zainteresowanie tym, co dziecko robi, np. opisanie słowami tego, że dziecko próbuje coś podnieść, po coś sięgnąć, wsłuchuje się w coś (Rameau, Serres, 2016, s. 272). Ten fragment charakterystyki dotyku w relacji dorosłego i małego dziecka wydaje się określać metodyczny wymiar działania wychowawczego dorosłego. Jednak przyjęć można, że charakteryzuje przede wszystkim towarzyszenie w rozwoju jako filozofię działania wychowawczego, która pozwala wychowawcy orientować swoje działanie ku dziecku, z nim i dla niego. Wychowawca, dotykając dziecko i mówiąc, oświetla sytuację wychowanko-

wi, tworzy mu warunki do konstruowania jego osobowości. Dziecko, będąc aktywnym uczestnikiem relacji z wychowawcą, „czuje, obserwuje, zapamiętuje i rozumie, lub rozumie, gdy będzie miało na to szansę” (David, Appell, 1973, s. 39).

Dotyk w koncepcji Pikler jest spożytkowany przede wszystkim podczas czynności pielęgnacyjnych, podczas których dziecko całkowicie zajmuje uwagę wychowawcy (David, Appell, 1973, s. 30). Dotykając, wychowawca respektuje autonomię kształtowaną przez dziecko, jego pragnienia, umiejętność bycia aktywnym w relacji, chęć zrobienia czegoś samemu. W koncepcji Pikler zaznacza się, że każdy postępek w rozwoju dziecka podczas toalety jest zauważony i opowiedziany dziecku przez wychowawcę okazującego zainteresowanie aktywnością dziecka, podążającego za dzieckiem w relacji wymiany (David, Appell, 1973, s. 34). Również Dolto (1994, s. 179) podkreślała, że trzeba sprzyjać bezpieczeństwu dziecka, opowiadając mu w związku z tym o wszystkim, co go dotyczy, co czyni się i co będzie się czynić natychmiast lub w bliskiej przyszłości.

W koncepcji pedagogicznej Pikler dla dziecka i dla wychowawcy wsparciem jest reguła syntetycznie wyrażona w sformułowaniu – słowo wyprzedza czyny (David, Appell, 1999, s. 16). To dla opiekunki reguła ta tworzy warunki do tego, by zwracać uwagę na sygnały wysyłane przez dziecko, zrozumieć ich znaczenie, realizować dialog z dzieckiem, dostosowywać swoją aktywność do rytmu dziecka i jego oczekiwań. Reguła – mówić do dziecka, zanim się je dotknie, spowalnia nieco przebieg aktywności dorosłego, który dopasowuje się do rytmu dziecka, dając mu czas, by mogło wyrazić siebie (David, Appell, 1999, s. 16), by mogła powstać harmonia pomiędzy ruchami dziecka i dorosłego (David, Appell, 1973, s. 41), by wychowawca wykonał kilka gestów „dodawających odwagi lub pomagających” wychowankowi (David, Appell, 1973, s. 48). Dotyk oraz współistniejące z nim elementy aktywności dorosłego sprzyjają tworzeniu warunków dla partycypacji dziecka w czynnościach. Na podstawie spostrzeżeń Dolto (1994, s. 179) wskazać można, że mówienie do dziecka, spełniając warunki wymiany – słuchać/obserwować, mówić – uwrażliwia wychowawcę na sygnały wysyłane przez dziecko, pozwala dostrzegać, myśleć i zrozumieć jego oczekiwania, daje czas dorosłemu na kształtowanie relacji z dzieckiem, dostrzeganie tego, że dziecko słucha, obserwuje, myśli, podejmuje decyzję dotyczącą swojej aktywności. Dorosły ma możliwość, słuchając dziecka, spożytkować trafny, dobry dotyk (*toucher just*). Na przykład Rameau i Serres (2016, s. 142–143) analizują sytuacje, w których dziecko płacze. Powody mogą być różne (np. tęsknota, strach, niezgoda, ból, złość). Możliwą odpowiedzią dorosłego może być wzięcie dziecka w ramiona, otulenie dotykiem. Jednak autorki zwracają uwagę, że wychowawca, dotykając dziecko, podejmuje również zadanie okazania mu akceptacji, że ma ono prawo płaczem wyrażać swoje przeżycia emocjonalne, a nie tylko spowodować, że dziecko przestanie płakać.

Justyna Cieślińska (2020) podkreśla w analizowanej kwestii stawania się relacji przez dotyk zagadnienie towarzyszenia małemu dziecku w kształtowaniu jego inicjatywności w relacji z dorosłym, w szczególności przez poszukiwanie i rozwijanie przez wychowawcę swoich umiejętności poznawania, zrozumienia i porozumiewania się z dzieckiem, oraz



oduczania się wykonywanych wobec niego rutynowych czynności, które utrudniają relację. Na przykład branie dziecka na kolana, gdy płacze, wywołuje kilka pytań, możliwych do postawienia przez wychowawcę. Jak często to się zdarza wobec danego dziecka, czy dorosły proponuje „kolanka” i przytulenie jako pierwszy, czy też jest to inicjatywa dziecka, odczytana przez dorosłego, czy branie na kolana jest zwyczajowym działaniem wobec dziecka, dorosły bowiem rutynowo wie, czego ono potrzebuje. Cieślińska (2020, s. 175–178) podkreśla, jak ważne jest, zanim dotknie się dziecko, by poczekać na jego sygnał (wyrażający chęć lub trudność w wykonaniu wspólnie z dorosłym aktywności), nawiązać kontakt wzrokowy, wykonać gest pokazujący, że jest bezpieczne i może kontynuować swoją aktywność, werbalizować jego aktywność, stosując ciepły ton głosu, dać sobie i dziecku czas i przestrzeń fizyczną do rozeznania w sytuacji, analizowania własnych sposobów przyłączenia się do aktywności dziecka. Autorka wskazuje na „spójność pomiędzy inicjatywą dziecka i inicjatywą dorosłego w trakcie wspólnej aktywności” (Cieślińska, 2020, s. 175) oraz symetryczność w odpowiadaniu na aktywność dziecka przez kształtowanie przez dorosłego uważności w poznawaniu dostępnych dziecku w danym momencie rozwoju sposobów komunikowania swoich oczekiwań i podejmowania inicjatywy.

### Uwagi końcowe

Koncepcje pedagogiczne Pikler, Malaguzziego, Dolto, Affolter oraz towarzyszenie w rozwoju dziecka podkreślają samodzielną aktywność dziecka, jego własną inicjatywę w poznawaniu świata. Kształtowanie zrównoważonych relacji z dzieckiem, w których jest ono aktywnym współuczestnikiem, polega na przyjęciu za punkt wyjścia „znaków dawanych przez dziecko” (Falk, 1999, s. 11). Wychowawca towarzyszący w rozwoju, który zamierza dotknąć dziecko, zobowiązuje się obserwować je, zrozumieć, mówić, dotykać. Ale co ważne, dotykać i zatrzymać się na chwilę, by znów obserwować (David, Appell, 1973, s. 39). Dotyk w relacji z małym dzieckiem wymaga skupienia przez wychowawcę uwagi na tym co tu i teraz, by dziecko mogło doświadczyć, że przekazany przez nie komunikat znajduje potwierdzenie w działaniach dorosłego (Cieślińska, 2020, s. 180). Mówienie do dziecka, werbalizacja, wymaga słów starannie dobranych, prostych fraz, które pomagają traktować dziecko tak, by nie czuło się jak obiekt manipulacji. Zaspokajanie przez dotyk fizycznych potrzeb dziecka dotyczy także wspierania kształtującego się obrazu własnego ciała i jego funkcji, sprzyja odczuwaniu przyjemności podczas czynności higienicznych (Kolankiewicz, 1998, s. 29). Wykonywanie tych czynności charakteryzuje brak pośpiechu, uwzględnianie rytmu aktywności dziecka, dobrą proporcję pomiędzy interwencją i nieinterweniowaniem dorosłego, samodzielność i niezależność dziecka (David, Appell, 1973, s. 20). Dziecko bierze w tej relacji aktywny udział, z czasem inicjuje różne czynności (David, Appell, 1973, s. 31).

Podsumowując, można zaznaczyć, że dziecko współuczestniczy w kształtowaniu relacji z wychowawcą, który gwarantuje warunki dla zaistnienia relacji zrównoważonej przez towarzyszenie w rozwoju – koncepcję pedagogiczną pozwalającą wskazać w działaniach wychowawcy wykorzystującego dotyk następujące wymiary: teoretyczny, który

sprzyja orientowaniu jego myślenia i działania ku niedyrektywności i wzajemności w relacjach z dzieckiem; metodyczny, który dotyczy uważnego obserwowania preferencji dotykowych dziecka tak, by poznawać je i adekwatnie odpowiadać na oczekiwania wychowawca, podejmując konkretne czynności dotykania go; emocjonalny podkreślający zainteresowanie wychowawcy dzieckiem, pobudzające wyobraźnię i wrażliwość dorosłego; społeczny zaznaczany w rozmowie z dzieckiem, w mówieniu do dziecka, w werbalizowaniu zdarzeń dokonujących się w toku relacji z wychowankiem. W tak rozumianym dotyku nie ma nic mechanicznego, rutynowego, „znanego na pamięć”. Czynności wykonywane przez wychowawcę dla dziecka: mycie, ubieranie, karmienie, przenoszenie w inne miejsce połączone są (nierozzerwalnie) z patrzeniem na nie, opowiadaniem mu tego, co się z nim dzieje, co wykonuje wychowawca, czekaniem na odpowiedź dziecka, czyli są czynnościami wykonywanymi wspólnie z dzieckiem, co wzmacnia dziecko i dorosłego. Wówczas bowiem wychowawca może wspierać je w kształtowaniu samodzielności, sprawczości. Wychowawca tworzy warunki do bezpiecznego eksplorowania przez nie świata przedmiotów i ludzi, także odczuwania frustracji, by stawać się odważnym, ale ostrożnym (Kolankiewicz, 1998, s. 33), by kształtować zaufanie do siebie i innych.

## Bibliografia

- Affolter, F. (1997). *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*. Warszawa: WSiP.
- Aksamit, K. (2020). Doświadczenie bliskości fizycznej i obraz ciała u dzieci w wieku szkolnym. W: K. Schier (red.), *Samotne ciało. Doświadczenie cielesności przez dzieci i ich rodziców* (s. 39–56). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Barbier, J.-M. (2016). *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Chaplain, D.-L., Custos-Lucidi, M.-F. (2001). *Les métiers de la petite enfance. Des profession en quête d'identité*. Paris: Édition La Découverte et Syros.
- Cieślińska, J. (2020). Stawanie się poprzez dotyk. Psychologiczna ocena rozwoju w procesie terapii neurorozwojowej niemowląt. W: K. Schier (red.), *Samotne ciało. Doświadczenie cielesności przez dzieci i ich rodziców* (s. 166–181). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- David, M. (1999). Pozwólmy przemówić opiekunkom. W: M. Kolankiewicz (red.), *Relacja dorosły-dziecko w opiece zastępczej* (s. 49–59). Warszawa: Dom Małych Dzieci im. Ks. G.P. Baudoina, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- David, M., Appell, G. (1973). *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris: Édition du Scarabée.
- David, M., Appell, G. (1999). Analiza powodzenia czynników Instytutu Lóczy. W: M. Kolankiewicz (red.), *Relacja dorosły-dziecko w opiece zastępczej* (s. 13–48). Warszawa: Dom Małych Dzieci im. Ks. G.P. Baudoina, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris: Édition Robert Laffont.
- Dolto, F. (1994). *Les étapes majeures de l'enfance*. Paris: Gallimard.
- Eliot, L. (2003). *Co tam się dzieje. Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*. Poznań: Media Rodzina.
- Falk, J. (1999). Relacja dziecko-dorosły w domu małych dzieci: szacunek, bezpieczeństwo, autonomia. W: M. Kolankiewicz (red.), *Relacja dorosły-dziecko w opiece zastępczej* (s. 7–12). Warszawa: Dom Małych Dzieci im. Ks. G.P. Baudoina, Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Guenguen, C. (2015). *Wychowanie szczęśliwego dziecka w świetle rewolucyjnych odkryć naukowych*. Warszawa: Wydawnictwo Amber.
- Korczak, J. (1992). *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Jacek Santorski i CO Agencja Wydawnicza.
- Kolankiewicz, M. (red.) (1998). *Pielęgnacja niemowląt i małych dzieci w placówkach opiekuńczych*. Warszawa: Dom Małych Dzieci im. Ks. G.P. Baudoina, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lasota, A. (2017). Responsywność opiekuna a poczucie autonomii dziecka we wczesnym dzieciństwie. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 5, 84–100.  
<https://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/resources/html/article/details?id=168709> (dostęp: 31.01.2021).
- Maj, A. (2017). Dialog dzieci i nauczycieli w żłobkach Reggio Emilia. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 5, 48–64.  
<https://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/resources/html/article/details?id=168705> (dostęp: 31.01.2021).
- Marynowicz-Hetka, E. (2019). *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Mellier, D. (2000). *L'inconscient à la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Montalescot, M. (1999). *Le toucher relationnel*. Sant Jean-de-Braye: Éditions Dangles.
- Montessori, M. (2005). *Domy dziecięce*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ogrodzińska, T. (2010). Żłobki w San Miniato. W: T. Ogrodzińska (red.), *Bo jakie początki takie będzie wszystko* (s. 76–83). Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego.
- Rameau, L., Serres, J. (2016). *Les pratiques pédagogiques des crèches a l'appui de la recherche*. Savigny-sur-Orge: Édition Philippe Duval.
- Sadowska, K. (2020). *Wczesnodziecięca edukacja – pomiędzy instrumentalizacją a towarzyszeniem w rozwoju. Wybrane aspekty polskiej rzeczywistości społecznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Schuhl, C. (2004). *Vivre en crèche. Remède aux douces violences*. Lyon: Chronique Sociale.
- 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 UŁ.
- Wysłowska, O., Pacholczyk-Sanfilippo, M., Lubomirska, K. (2020). *Żłobki w wybranych krajach europejskich*. Warszawa: Wydawnictwa UW.

## TOUCH IN THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CHILD AND THE EDUCATOR. AN EXAMPLE OF A CRÈCHE

### Abstract

The article poses the question: how can an educator, accompanying in development, touch a young child, in what situation? When can the educator refrain from touching the child? The analysis of the literature shows that the touch in the relationship of an adult and a child coexists with the look and the word. It can be compared to a dialogue. It becomes an opportunity to create conditions that allow a child to participate in a relationship with an adult, be active, and do something on his own. The analysis of the literature allows to characterize the non-directive concept of education and the symmetrical relations of the educator and the young child in relation to touch. It allows the educator to think about how to respect the desires and abilities of the child.

**Keywords:** touch in a social relationship, communication, verbalization, crèche